

درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين

إبراهيم بن سعد أبونيان *

درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين

التربية الخاصة، ويعتبره عدد من الباحثين الخبرة المهنية الأساسية لمعلمي التربية الخاصة، فهو في رأي COOK [2] المنطلق الأول لحياة المعلمين المهنية المستقبلية، والمرجعية التي يعودون إليها طوال عملهم في التدريس، حيث إن التدريب الميداني يتمحور حول الجانب المهاري من تأهيل المعلمين فيتيح لهم فرصة تطبيق ما درسوه في المواد النظرية [3] وممارسة التدريس تحت إشراف معلمين أهل خبرة ومشرفين ممن أعدهم لمهنة التدريس بالجامعة [4] كما أن التدريب الميداني يساعد على إغلاق الفجوة بين نتائج البحوث العلمية المرتبطة بالتدريس والممارسات الفعلية والتي تعتبر من القضايا الهامة في إعداد المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس، وإلا فإن حل هذه المشكلة سيصبح صعباً ومكلفاً [2,5].

لقد جرت العادة في كثير من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن يأتي التدريب الميداني في آخر مرحلة من تلك البرامج [6] فبعد الإعداد النظري والخبرات السابقة للتدريب الميداني كزيارات برامج التربية الخاصة لغرض الملاحظة، تأتي فرصة الطالب الجامعي لوضع كل ما تعلمه تحت التجربة بما في ذلك خصائصه ومهاراته الشخصية، مما يضيف إلى أهمية هذه المرحلة من إعداده لمهنة التدريس مستقبلاً.

ولعل هذه المرحلة تتميز عن المراحل السابقة في كونها ذات علاقة ثلاثية مباشرة بين المتدرب نفسه والمعلم المتعاون الذي سيصاحبه طوال فترة تدريبه والمشرف على تدريبه من قبل الجامعة، فهذه العلاقة الثلاثية تعتبر من أهم مقومات التدريب الميداني [7] الذي يحول المتدرب من طالب إلى معلم [8].

ومع أن التدريب الميداني ذو أهمية قصوى في إعداد المعلم [9,4] إلا أن الدراسات التي تهتم به في مجال صعوبات التعلم ما زالت قليلة، وخاصة تلك التي تبحث في ممارسات

المخلص_ هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب المعلمين بمسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وكذلك درجة أهمية تلك الأدوار، من وجهة نظر المتدربين. ولتحقيق هذين الهدفين الرئيسيين تم أخذ آراء طلاب التدريب الميداني والبالغ عددهم خمسين متدرجاً، عن طريق استبيان ذي جزأين أساسيين، أحدهما يكشف درجة تحقق الأدوار في حين أن الثاني يستطلع درجة أهمية تلك الأدوار. وقد تبين من نتائج الدراسة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب طلاب مسار صعوبات التعلم، مع تفاوت كبير في درجة التحقق. وجاءت الأدوار مرتبة على النحو التالي: دور قسم التربية الخاصة ثم دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة، يليه دور البيئة المدرسية وأخيراً دور عضو هيئة التدريس بالجامعة. أما من حيث أهمية أدوار تلك الأطراف فقد ظهر من النتائج أنها جميعاً ذات أهمية عالية في نظر المتدربين، وأنه رغم تحقق تلك الأدوار إلا أنها لم تصل إلى ما كان يأمله الطلاب المتدربون إلا في دور القسم. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتدريب الميداني بشكل علمي، والتعرف على أسباب تنني بعض الممارسات لغرض تجويد الإشراف الميداني.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الإشراف، التدريب الميداني.

1. المقدمة

لقد أدرك علماء التربية والتعليم منذ زمن طويل الدور الحيوي الذي يلعبه معلم التربية الخاصة في تعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات، فسعت الدول السابقة في هذا المضمار إلى وضع منظومة لتأهيل أولئك المعلمين منذ أكثر من مائة وخمسين عاماً، فقد بدأ تدريب المعلمين في دور الإيواء في القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية وتدرج حتى أصبح مسؤولية الجامعات [1].

ويأتي التدريب الميداني كواحدة من أهم مكونات إعداد معلمي

ما درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين؟

أ. أسئلة الدراسة

1- ما درجة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب المعلمين في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

2- ما درجة أهمية أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب والمعلمين في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين درجة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب - المعلمين في مجال صعوبات التعلم ودرجة أهميتها من وجهة نظر المتدربين؟

ب. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على درجة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب المعلمين في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.

2- التعرف على درجة أهمية أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب والمعلمين في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.

ج. أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية التعرف على الممارسات المتبعة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم، ومن أهمها الإشراف أثناء تدريب الطلاب المعلمين، فالإشراف الذي يحظى بعناية ودقة من قبل المشرفين يكون أكثر فاعلية من الإشراف الذي يتصف بأقل من ذلك [13] فمعرفة طبيعة الممارسات المتبعة في التدريب الميداني تمكن الأطراف المعنية به من تطوير التدريب الميداني للارتقاء بنوعية الخريج وإعداده لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وفاعلية.

د. مصطلحات الدراسة

التدريب الميداني: هو آخر فصل دراسي من إعداد معلمي التربية الخاصة، بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود،

متنوعة كلها تؤثر على التدريب في المملكة العربية السعودية. ولذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على ممارسات تدريب طلاب جامعة الملك سعود المتخصصين في مسار صعوبات التعلم مستطلعة آراءهم في أهم جوانب التدريب الميداني وهي: الإجراءات التي يتخذها قسم التربية الخاصة، والبيئة التي يتدربون فيها وممارسات الإشراف من قبل المعلم المتعاون والمشرف الجامعي.

2. مشكلة الدراسة

تجمع البحوث العلمية على أن التدريب الميداني يمثل المرحلة الرئيسية والحاسمة في إعداد المعلم، وأن جودة الإعداد في هذه المرحلة ذات تأثير بالغ وطويل المدى على جودة أدائه معلماً، كما أن جودة التدريب الميداني ترتبط مباشرة بجودة الإشراف الذي يلقاه الطالب المتدرب من قبل كل من المعلم المتعاون والمشرف من قبل الجامعة، فكلاهما يمثل خبرات علمية يمكن أن يستقي منها المتدرب ما ينفعه في مستقبل حياته المهنية، فأداء الطالب المعلم في التدريب الميداني هو أهم معيار للتنبؤ بنجاحه في التدريس أثناء الخدمة [10].

ومع هذه الأهمية التي يحملها التدريب الميداني وخاصة الجانب الإشرافي منه، إلا أن الدراسات التي تطرقت للتدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم بجامعة الملك سعود لم تتناول الممارسات الإشرافية والبيئة التي يتم فيها التدريب والإعداد لتلك المرحلة من إعداد المعلمين. فمستعود [11] تناول أثر التدريب الميداني على نمو شخصية المتدربين وأهميته لهم، واستهدفت الدراسة جميع المتدربين من جميع تخصصات التربية الخاصة، ولم تتطرق لرأيهم في الممارسات الإشرافية والتنظيم، في حين أن العسكر [12] بحثت في دور المعلمة المتعاونة في تدريب الطالبات - المعلمات بمسار صعوبات التعلم ولم تتطرق للبنين ولا للممارسات الأخرى، وعليه تتضح الحاجة إلى التعرف على رأي الطلاب المتدربين بمسار صعوبات التعلم في الأدوار التي تقوم بها الأطراف المعنية بالتدريب الميداني وأهميتها من وجهة نظرهم. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

راجعة حول تدريسه بناء على خبرات المشرف موجهًا إياه لعمل ما يراه أنه الأفضل. وتشير الدراسات إلى أن هذا النموذج يناسب المتدربين الذين ليس لديهم سابق خبرة في التدريس. أما النموذج غير التوجيهي فيكون المشرف فيه مساعداً للمتدرب على اكتشاف جوانب القوة والضعف في تدريسه، ومشجعاً له على اقتراح الحلول للمشكلات التي يواجهها. ويكون هذا النموذج هو الأنسب عندما يكون لدى المتدرب خبرات سابقة في التدريس ولكنه يحتاج إلى تطويرها. هذا، ويعتمد نموذج العمل الجماعي على المشاركة بين المتدرب والمشرف بالتساوي في صنع جميع القرارات المتعلقة بالتدريس. ويستخدم هذا النموذج عندما يتساوى المتدرب والمشرف في الخبرات. وبما أن المتدربين بمسار صعوبات التعلم بجامعة الملك سعود ليس لديهم خبرات سابقة في التدريس فإن النموذج التوجيهي هو الذي يستخدم في الإشراف.

أما من حيث المواضيع الرئيسية في هذا البحث فهي: مفهوم التدريب الميداني وأهميته في إعداد المعلمين والأطراف المرتبطة به مباشرة وهم الطالب المعلم والمعلم المتعاون والمشرف من قبل الجامعة، وبيئة المدرسة، ودور كل من هذه الأطراف في التدريب. فقد جرت العادة في أكثر برامج إعداد المعلمين أن يمر طلاب تلك البرامج بخبرات ميدانية أثناء دراستهم المواد النظرية تعرف بالخبرات الميدانية المبكرة، وتتصف بزيارات قصيرة ومتقطعة للمدارس أو المراكز التي يتواجد فيها التلاميذ الذين يعد طلاب الجامعة لتدريسهم بعد التخرج. وتهدف تلك الزيارات إلى ربط ما يتعلمه طلاب الجامعة بالممارسات الميدانية من خلال ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس ومساعدتهم في بعض الأنشطة المرتبطة به، وكتابة التقارير حول تلك الزيارات ومناقشتها مع أعضاء هيئة التدريس المعنيين للتفكير فيما لاحظوه في ظل ما تعلموه نظرياً. وتعتبر هذه الخبرات الميدانية ذات أهمية كبيرة في إعداد طلاب برامج إعداد المعلمين للمرحلة الأخيرة من إعدادهم وهي التدريب الميداني، والذي يتحمل فيه أولئك الطلاب مسؤولية التدريس

والذي يأتي في المستوى الثامن من مرحلة البكالوريوس، ويتفرغ فيه طلاب القسم للتدرب في برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام.

البيئة المدرسية: المدرسة التي يجري فيها التدريب الميداني، وتشمل برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام، وتسمى أيضاً بيئة التدريب.

المتدربون: طلاب المستوى الثامن بقسم التربية الخاصة بمسار صعوبات التعلم، والذين يتفرغون للتدريب الميداني في برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. ويعرفون أيضاً بالطلاب المعلمين، وتستخدم الدراسة هذين المصطلحين تبادلياً. المعلم المتعاون: معلم صعوبات التعلم بالمدرسة، والذي تم اختياره من قبل إدارة التعليم للإشراف على المتدربين داخل المدرسة. وتستخدم الدراسة المصطلحين تبادلياً.

المشرف الجامعي: المشرف من قبل الجامعة، وهو عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، المكلف بالإشراف على المتدربين.

3. الإطار النظري

يتكون الإطار النظري من موضوعين أساسيين هما: المرجعية النظرية للدراسة والمواضيع المرتبطة مباشرة بالتدريب الميداني، فيما أن الدراسة تبحث في مجال التدريب الميداني والذي يعتمد في الأساس على عملية الإشراف، فهي تعتمد في مرجعيتها النظرية إلى نظريات الإشراف.

فقد أشار Wright, Grenier & Channell [14] إلى أن الإشراف يسير وفق نظريات ونماذج هي بمثابة الدليل الذي يوجه إجراءات الإشراف ويحدد النموذج أو النماذج التي يتم من خلالها، ويوضح العلاقة بين المتدربين والمشرفين من حيث كون الإشراف إما توجيهي، والذي يهيمن فيه المشرف على الموقف، أو غير توجيهي والذي يهيمن فيه المتدرب على الموقف، أو جماعي والذين تكون فيه المسؤولية متقاسمة بين المتدرب والمشرف. ففي الإشراف التوجيهي، والذي يسمى أيضاً بالإشراف المباشر، يقوم المشرف بملاحظة المتدرب ثم يقدم له تغذية

المعالم. فقد ذكر ويلمز وأخرون [4] إن المعلم الطالب هو أهم مفتاح لنجاح خبرات التدريب الميداني، فهو يتحمل مسؤولية وضع الخطط التي تسيّر وفقها الدروس المبنية على احتياجات وخصائص التلاميذ، ويتولى إدارة تلك الدروس والأنشطة اللازمة لتحقيق أهدافها. هذا إضافة إلى أن عليه الإلمام بالسياسات المتبعة في المدرسة ومعرفة الأنظمة والضوابط التي تحكم العملية التربوية. ومن جانب آخر، لا بد أن يكون قادرًا على التواصل الفاعل مع أولياء أمور التلاميذ، والمعلمين الآخرين وإدارة المدرسة والمهنيين الآخرين الذين لهم علاقة ببرامج التلاميذ. ففي التربية الخاصة التي تعتمد في تقديم خدماتها على العمل الجماعي والتعاون بين أعضاء الفريق، يلزم الطالب المعلم أن يكون على علم بأدوار الآخرين ويتواصل معهم حول ما فيه إثراء لبرنامج التلميذ الذي يتلقى الخدمة. ولعل من بين مهام الطالب _ المتدرب تقييم تقدم كل تلميذ وإجراء التعديلات اللازمة على بيئة التعلم أو استراتيجيات التدريس ونحوها إذا لم يكن التلميذ يتقدم وفق الأهداف المرسومة، وتنويع استراتيجيات التدريس وأساليب تعديل السلوك وفق حاجة كل تلميذ.

أما المعلم المتعاون فلمهامه أبعاد متنوعة. فمن حيث البعد النفسي عليه إيجاد بيئة مريحة نفسياً تهدئ تخوف وقلق الطالب المعلم وتبني لديه الثقة في النفس، ففي الغالب أن الطالب _ المعلم يأتي إلى التدريب الميداني وهو غير متأكد من قدرته على التعامل الفاعل مع ما هو مقبل عليه من مهام متنوعة يتصدرها التدريس وتعديل السلوك [4].

والبعد المهم الآخر هو أنه شريك الطالب المعلم في هذه الخبرات وقوته والموجه له والمساعد له على حل المشكلات والمواقف الحرجة التي قد يواجهها بشكل يومي ويشجعه على المشاركة في الاجتماعات المهنية بالمدرسة [2]. كما أن المعلم المتعاون هو حلقة الوصل بين الطالب _ المعلم وإدارة المدرسة أو البرنامج من جانب، وبين الطالب _ المعلم والمشرف من قبل الجامعة من جانب آخر.

وقد أكد كثير من الدراسات والبحوث أهمية المعلم المتعاون

ويبدؤون يفكرون في التدريس والتعلم كمعلمين، وليس كطلاب كما كانت الحال عليه في خبراتهم السابقة، Wright [5] Channel, [14] Grenier & Burn & Mutton, إذاً فالتدريب الميداني مرحلة تحول مهني وفكري تنقل المتدرب من طالب إلى معلم من خلال خبرات مكثفة ومستمرة طوال فصل دراسي كامل يمثل تحولاً حياتياً للمتدرب [8]. وكذلك الأمر فإن التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين يعتبر الفرصة الأولى لطلاب تلك البرامج للتفاعل الحيوي مع ما تعلموه طوال فترة إعادهم السابقة وربط تلك المعلومات بالتلاميذ وبيئات التعلم [15] وتكوين معاني ومفاهيم واضحة لنظريات التدريس والتعلم وخصائص التلاميذ التي تؤثر على فاعلية التدريس.

ومن أبرز خصائص هذه المرحلة كونها تخضع لإشراف مكثف من قبل خبيرين هما المعلم المتعاون والمشرف من قبل الجامعة. وبهذا فهي تختلف عن الخبرات الميدانية السابقة له، فالتغذية الراجعة التي يتلقاها المتدرب هي من أهم مقومات تدرجه من معلم مبتدئ يجهل الكثير من متطلبات واستراتيجيات التدريس الفاعل وإدارة الدرس، إلى معلم قادر على الاستقلالية في التدريس [16]. ومما يضيف إلى أهمية هذه المرحلة في إعداد المعلمين تأثيرها على اختيار المتدرب الاستمرار في مهنة التدريس، أو البحث عن مجال آخر للعمل، فهناك مؤشرات إلى أن احتمالية ترك مهنة التدريس من قبل المعلم الذي لم يحظ بإعداد جيد أكثر من احتمالية تركه من قبل المعلم الذي يعد إعداداً جيداً [17]. فقد ظهر من دراسة قام بها مركز إحصائيات التعليم الوطني في أمريكا أن 29% من المعلمين الجدد الذين لم يملوا بالتدريب الميداني تركوا مهنة التدريس خلال السنوات الخمس الأولى من العمل مقارنة بـ 15% فقط من المعلمين الجدد الذين مروا بالتدريب الميداني [15].

إن مرحلة التدريب الميداني مرحلة تفاعلية وفي الوقت نفسه مرحلة قيادة وتوجيه ونمو. فلكل من أطرافها الأساسية الثلاثة وهم: الطالب المعلم والمعلم المتعاون والمشرف من قبل الجامعة دور معين ومسئوليات محددة تسيّر وفق إطار واضح

للتعرف على طبيعة الممارسات في الإشراف على الطلاب - المعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قام كاندرمن وزملائه [15] بدراسة مسحية استجاب لها (61) برنامجاً. وتبين منها أن 86% من عينة الدراسة يستخدمون الملاحظة كوسيلة للإشراف على المتدربين وإعطائهم التغذية الراجعة. وأن التغذية الراجعة تأتي إما شفوية (98%) أو شفوية ومكتوبة (94%) كما أنها تقدم فوراً (94%) أو لاحقاً (40%). وأكد الباحثون أنه لا يوجد إطار موحد للإشراف على الطلاب - المعلمين وأن الفروق بين البرامج في هذا الشأن كبيرة.

وقد أجرى كل من [19] Cairns, Almeida & Viera دراسة لمعرفة طبيعة الخبرات التي مر بها (295) طالباً معلماً، وقد تبين من نتائج الدراسة رضاهم عن تلك الخبرات لدرجة تتراوح بين متوسط ومرتفع، ويشمل ذلك رضاهم عن الجوانب الإدارية والإشراف. كما ظهر من الدراسة أن التدريب الميداني قد ساعدهم في النمو الشخصي والمهني حيث ارتفعت لديهم الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة العملية، ومع هذا فلم تخلو تجاربهم من الضغوط النفسية والإرهاق.

وبهدف معرفة العوامل التي تؤثر على دافعية الطلاب - المعلمين نحو التعلم قام [20] Uyulgan & Akkuzu بدراسة قوام عينتها (780). وأشارت النتائج إلى أن شعور الطلاب المتدربين بأنهم في حاجة إلى النجاح والتحصيل والقبول الاجتماعي والرغبة في إتقان العمل وتخوفهم من الفشل كان من أهم الدوافع نحو التعلم.

أما الدراسة التي قام بها كل من [21] Phillips & McMinn فقد هدفت إلى معرفة المعايير التي تستخدمها الجامعات في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية في اختيار المعلم - المتعاون، وقد استجاب للدراسة (71) جامعة. وجاء في نتائج الدراسة أن الجامعات تختلف في معاييرها لاختيار المعلم - المتعاون، وأن (81,6%) منها تقوم كليات التربية فيها بالاختيار، بينما يقوم مدير المدرسة أو إدارة التعليم باختيار المعلم - المتعاون في (18,4%) من الحالات.

في حياة الطالب - المعلم المهنية وفي نموه الشخصي، فقد يراه البعض أكثر تأثيراً على الطالب - المعلم من المواد التي درسها أثناء إعداده وكذلك خبراته الميدانية المبكرة [2]. وقد يصل ذلك إلى أن يكون بينهما هوية ذات هيكل محدد ينتميان له ويتفاعلان من خلاله أثناء الممارسات الميدانية [18].

هذا وللمشرف من قبل الجامعة دوره الفاعل في تطوير مهارات الطالب - المعلم والرقى بمستواه في جميع متطلبات إعداده إلى ما هو مقبل عليه مهنيًا، ولما للبيئة التي سيتدرب فيها الطالب المعلم من أهمية في صقل قدراته المعرفية والمهارية فإن أهم دور يقوم به المشرف من قبل الجامعة هو اختيار بيئة التدريب التي يرى أنها ستكون ذات تأثير إيجابي فاعل في حياة الطالب - المعلم الراهنة والقادمة. كما أن عليه دعم المعلم المتعاون للقيام بعمله على أحسن وجه، وتشجيع جميع الأطراف المشتركة في التدريب الميداني على التواصل المستمر فيما بينهم فيما فيه خدمة التدريب [4].

أما عن بيئة المدرسة، وهي بيئة التدريب في هذه الحالة، فقد ذكر ويلمز وزملائه [4] أن البيئة التي يجري فيها التدريب تلعب دوراً في جعل هذه التجربة إيجابية، وبينوا أن مدير المدرسة بصفته المسؤول الأول عن البرامج داخل المدرسة والعاملين بها، بما في ذلك المعلم المتعاون، يستطيع أن يؤثر إيجابياً على الخبرات الميدانية. فهو قادر على اختيار المعلم المتعاون الفاعل ذي الخبرة الطويلة والذي يمتلك الخصائص الضرورية لقيادة المتدربين وتيسير عملهم. كما أن المدير يستطيع تهيئة الجو المدرسي للتفاعل الإيجابي بين جميع العاملين بالمدرسة حتى يشعر المتدربون بالانتماء، ويشاركون في أنشطة المدرسة المختلفة، ويندمجون مع المعلمين الآخرين، ويساهم في حل المشكلات التي قد تعيق عمل المتدربين. هذا ومن أدوار بيئة التدريب تحقيق مستلزمات البرامج التي تساعد على تهيئة المتدربين للعمل بثقة ونجاح كمعلمين مستقبلاً.

4. الدراسات السابقة:

فيما يلي مراجعة لعدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أجرت Brownell وزملاؤها [13] دراسة كان من بين أهدافها التعرف على طبيعة الممارسات في التدريب الميداني. وقد تكونت عينة الدراسة من (64) برنامجاً لإعداد المعلمين معظمها برامج تربية خاصة. وعند تحليل أوصاف تلك البرامج تبين أن أغلبها (84%) لديهم خبرات ميدانية واسعة النطاق، ومبنية على تخطيط دقيق، وتتمتع بإشراف ذي منهجية واضحة، وترتبط التدريب بما تعلمه الطلاب في المواد التي درسوها، وأن التدريب الميداني يمتد خلال فصل دراسي أو سنة دراسية كاملة. كما ذكرت الدراسة أن معظم البرامج يعتمد فيها الإشراف على العمل الجماعي ولكنها لم تذكر طبيعة ذلك.

ومن حيث تأثير تدريب المعلم المتعاون على كيفية الإشراف على الطلاب المعلمين قام كل من Giebelhaus & [23] Bowman بدراسة قوام عينتها (29) طالباً معلماً وزعوا على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (14) متديراً، وأخرى ضابطه (15) متديراً). وقد تلقى المعلمون المتعاونون تدريباً خاصاً على كيفية الإشراف على طلاب الجامعة المتدربين، وأشرفوا على أفراد العينة التجريبية بينما سار الإشراف على المجموعة الضابطة كالمعتاد وبدون تدريب المعلمين المتعاونين الذين أشرفوا عليهم. وظهر في النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الإشراف في صالح المجموعة التجريبية، مما دعا الباحثين إلى التأكيد على برامج إعداد المعلمين بأخذ تدريب المعلم المتعاون على الإشراف بعين الاعتبار لما لذلك من تأثير على تخريج معلمين فاعلين.

أما Oh, Anakers, & Llamas [24] فقد أجروا دراسة بهدف التعرف على تأثير التدريب الميداني على أهداف المتدربين المهنية عندما يصبحون معلمين. ولتحقيق هدف الدراسة استطلعوا آراء (204) معلماً من جميع مراحل التعليم العام، وكان أثر الإشراف أثناء التدريب الميداني من بين ما بحثت فيه الدراسة. وجاء في نتائج الدراسة أن المعلمين الذين مروا بخبرات التدريب الميداني كانوا أكثر رضا وظيفياً من الذين لم يمروا بتلك الخبرات، ويمتلكون مستوى أعلى من الثقة في

وتبين من دراسة أجراها Prater & Sileo [6] للبحث في العلاقة بين الجامعات التي تعد معلمي التربية الخاصة والمدارس التي يجري فيها التدريب على عينة من (115) برنامجاً، أن (72,2%) من تلك الجامعات تعمل من خلال اتفاقية رسمية مكتوبة ولكنها تؤثر بشكل جزئي على اختيار مكان التدريب. أما من حيث الإشراف فقد أشارت الدراسة إلى أن (72,6%) من البرامج يستفيد من كل من المعلم المتعاون والمشرف من قبل الجامعة.

هذا، وقد بحث كل من Caires & Almeida [22] في الجوانب الإيجابية للإشراف على الطلاب المعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (224) متديراً، أبدوا آراءهم حول أداء كل من المعلم - المتعاون والمشرف من قبل الجامعة، وقد تبين من النتائج أن طبيعة أهمية دور المشرف من قبل الجامعة تتغير مع تغير مرحلة التدريب الميداني. ففي بداية التدريب الميداني كانت الجوانب التنظيمية والإدارية تحتل الصدارة في الأهمية، بينما جاءت التغذية الراجعة والتوجيه في مقدمة مهارات المشرف في آخر مرحلة من التدريب الميداني. كما رأت عينة الدراسة أن تواجد المشرف من قبل الجامعة وسهولة الوصول إليه عند الحاجة وتعاطفه مع المتدربين ومرونته، تعتبر من بين الخصال المهمة. وعن المعلم المتعاون أظهرت النتائج أن المتدربين يرون أن أهم خصائص المعلم المتعاون الروية والفكر النير والتعاطف مع المتدربين والإحساس بالزمالة، وتبادل الثقة ومساندة المتدربين معنوياً. وعلى الصعيد الأكاديمي يرى المتدربون أن من أهم خصائص المعلم المتعاون قدرته على إعطاء تغذية راجعة وتوجيه واقتراحات ذات صلة بطرق التدريس، بالإضافة إلى إشراك المتدربين في خبراته، وكذلك وتواجده بشكل يمكنهم من الرجوع إليه عند الحاجة. ويتضح من النتائج عامة وجه التشابه في الأهمية بين خصال ومهارات المعلم المتعاون والمشرف من قبل الجامعة، وأهمية تلك الخصائص في الإشراف على المتدربين.

وسعيًا وراء معرفة أهم خصائص إعداد معلمي التربية الخاصة

استخدمت الدراسة الاستبثان لجمع المعلومات عن كل من درجة تحقق الأدوار ودرجة أهميتها. وقد أُعدت الاستبانة بناء على ما ورد في الأدبيات التي تناولت التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين عامة ومعلمي التربية الخاصة، كما تم الاستئناس بآراء عدد من المشرفين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس، ونماذج تقييم المتدربين بقسم التربية الخاصة، وعدد من معلمي صعوبات التعلم الذين سبق وأن أشرفوا على طلاب التدريب الميداني. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ست وأربعين عبارة (46) لكل من درجة التحقق ودرجة الأهمية موزعة على أربعة أبعاد هي: دور قسم التربية الخاصة ودور عضو هيئة التدريس بالجامعة ودور معلم صعوبات التعلم بالمدرسة (المعلم المتعاون)، ودور المدرسة (بيئة التدريب). وقد استخدمت الدراسة النمط الثلاثي للإجابة وهو: موافق وغير متأكد وغير موافق.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أولاً: صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري: عرضت الأداة في صورتها الأولية على اثني عشر محكماً ممن لهم خبرة في الإشراف على الطلاب المتدربين، ثمانية منهم من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وأربعة من معلمي صعوبات التعلم الذين سبق وأن أشرفوا على الطلاب المتدربين. وشمل التحكيم ملاءمة العبارات للموضوع ولمحاور الاستبانة، ومدى وضوح العبارات. وقام الباحث بعمل التعديلات التي أوصى بها المحكمون من حيث الحذف أو الإضافة، حتى وصلت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم الظاهري (50) عبارة، وبعد التحقق من ثبات الأداة حُذفت أربع عبارات لانخفاض درجتها، وعليه أصبحت العبارات المستخدمة ستاً وأربعين عبارة (46).

ب- صدق الاتساق الداخلي: استخدمت الدراسة معاملات ارتباط بيرسون لقياس ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية وللبعد المنتمية إليه، وتم اعتبار العبارات ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) دالة وكذلك عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

القدرة على إحداث تغيير إيجابي في تعلم التلاميذ. وقد أشار الذين تلقوا تدريباً ميدانياً أن كمية الإشراف المباشر التي تلقوها ذات علاقة قوية برغبتهم في البقاء في مهنة التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أهمية التدريب الميداني في إعداد طلاب الجامعة لمهنة التدريس، وأن الفارق واضح في الأداء والبقاء في مهنة التدريس والرضا الوظيفي بين الذين مروا بالتدريب الميداني والذين لم تتح لهم تلك الخبرات. كما ظهر من الدراسات التي تمت مراجعتها أن على برامج إعداد المعلمين الاهتمام بهذه المرحلة من إعداد معلمي المستقبل من جوانب عدة، كربط العلم النظري بالممارسات العملية واختيار المكان الذي سيحقق الغرض من التدريب وإعداد المشرفين الذين سيساهمون في بلورة وتطوير مهارات المتدربين بشكل يمكنهم من تحقيق الهدف من الإشراف. ولعل هذه الدراسات تمهد للدراسة الحالية والتي تستطلع وضع الممارسات المتبعة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وأهميتها من خلال أخذ رأي المتدربين في درجة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب وأهمية تلك الأدوار.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث تم استطلاع رأي المتدربين بمسار صعوبات التعلم في الممارسات المتبعة أثناء التدريب الميداني من حيث التحقق والأهمية.

ب. مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المتدربين ميدانياً بمسار صعوبات التعلم الذين تم استطلاع آرائهم والبالغ عددهم خمسين متدرجاً، وهم من طلاب مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 1345/1434هـ، ويمثلون عينة الدراسة.

ج. أداة الدراسة

جدول 1

معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط		الأبعاد
مدى الأهمية	مدى التحقق	
**0.5343	**0.5382	دور قسم التربية الخاصة
**0.4120	**0.6766	دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة
**0.8574	**0.8748	دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة
**0.8495	**0.8040	دور البيئة المدرسية

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث معادلة ألفا

** دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$

كرونباخ، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

ثانياً: ثبات الأداة:

جدول 2

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاو الأداة

معامل ثبات ألفا كرونباخ		عدد البنود	البعد
مدى الأهمية	مدى التحقق		
0.33	0.79	4	دور قسم التربية الخاصة
0.85	0.93	11	دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة
0.88	0.93	19	دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة
0.66	0.89	12	دور البيئة المدرسية
0.88	0.95	46	الثبات الكلي للاستبانة

الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل:

(موافق = 3، غير متأكد = 2، غير موافق = 1) وكذلك (مهم

= 3، متوسط الأهمية = 2، غير مهم = 1) ثم تم تصنيف تلك

الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة

التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة =

$(1-3) \div 3 = 0.67$ للحصول على التصنيف التالي:

يتضح من جدول (2) أن معاملات ثبات الأداة في جميع

أبعادها الأربعة تراوحت بين 0.79 و 0.93، وبثبات كلي 0.95

لمدى تحقق الممارسات، وبين 0.33 و 0.88 وبثبات كلي

0.88 لمدى أهمية الممارسات. وهذا يدل على أن الاستبانة -

على وجه العموم - تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

5. النتائج

استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود

جدول 3

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	الوصف	مدى المتوسطات
موافق	مهم	3.00 - 2.34
غير متأكد	متوسط الأهمية	2.33 - 1.68
غير موافق	غير مهم	1.67 - 1.00

للإجابة على هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لمحاو الأداة، وقد جاءت النتائج كما

هي موضحة في الجدول التالي:

الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشتها:

1- نتائج السؤال الأول: ما درجة تحقق أدوار الأطراف

المشاركة في تدريب الطلاب المعلمين في مجال صعوبات التعلم

من وجهة نظرهم؟

جدول 4

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد الدراسة

الأبعاد	المتوسط * الحسابي	الترتيب
دور قسم التربية الخاصة	2.78	1
دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة	2.73	2
دور البيئة المدرسية	2.61	3
دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة	2.51	4
الدرجة الكلية لمدى التحقق	2.65	

* المتوسط من 3 درجات

عضو هيئة التدريس بالجامعة.

ولعل هذه النتائج تنبئ بتحقيق متطلبات إجراءات التدريب الميداني وعملية الإشراف، مع وجود مساحة للتطوير. وستناقش هذه النتائج عند مناقشة نتائج كل محور على حدة في الاجابات على الأسئلة أدناه.

أ- البعد الأول: الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة: للإجابة على هذا البعد، استخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى موافقتهم على الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة. وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

يتضح من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمدى تحقق الممارسات في التدريب الميداني كانت (2.65) وأن قيم المتوسطات الحسابية لمحاور ممارسات التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم تمتد بين (2.78) و(2.51) مما يشير إلى أن إجابات المتدربين على المحاور الرئيسية في التدريب الميداني بمجال صعوبات التعلم تقع ضمن نطاق الموافقة، فهم موافقون على تحقق جميع المحاور في الممارسات المطلوبة. وبالترتيب، ضمن نطاق الموافقة، جاءت المحاور على النحو التالي: دور قسم التربية الخاصة ثم دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة يليه دور البيئة المدرسية وأخيراً دور

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى موافقتهم على تحقق الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة

م	العبارات	مدى التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق	غير متأكد	غير موافق			
1	توفير قائمة بالمدارس التي سيتم فيها التطبيق مع بداية الفصل	45	4	1	2.88	0.39	1
		90.0	6.0	2.0			
2	توزيع المتدربين على المدارس في فترة لا تتجاوز الأسبوع الأول	45	3	2	2.86	0.45	2
		90.0	6.0	4.0			
4	تزويد المتدربين بالمهام المطلوبة منهم	42	1	7	2.70	0.71	3
		84.0	2.0	14.0			
3	تزويد المتدربين بألية التدريب الميداني	38	6	6	2.64	0.69	4
		76.0	12.0	12.0			
					2.77		

المتوسط العام للبعد *

يشير إلى موافقة المتدربين على العبارات الواردة فيه. وبالنظر إلى إجاباتهم على كل عبارة يتضح أن هناك تفاوت في درجة تلك الموافقة ولكن الموافقة تعتبر عالية. فيظهر من الجدول أن

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط العام لمحور الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة هو (2.77) مما

المتدربين والتي من ضمنها التنسيق مع الجهات التي سيتدربون فيها.

ب- البعد الثاني: دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة

للإجابة على هذا البعد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى موافقتهم على تحقق دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة بمسار صعوبات تعلم، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

متطلبات الإجراءات التي يقوم بها القسم لتسهيل عملية التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم متحققة. ولعل التنسيق المسبق بين إدارة صعوبات التعلم بإدارة التعليم وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود قد ساعد قسم التربية الخاصة على استقبال المتدربين وتعريفهم بمتطلبات التدريب وآلية العمل. فمن خلال ذلك التنسيق تقوم إدارة التعليم بتزويد الجامعة بقائمة بالبرامج المرشحة للتدريب وفق معايير قد اتفق عليها بين الطرفين منذ عام 1425هـ. وهذا يتفق مع ما ذكره ولمز وآخرون [4] من أهمية التهيئة للتدريب الميداني قبل توجيه

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى موافقتهم على دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة على المتدربين بمسار صعوبات تعلم

م	العبارات	مدى التحقق			الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق	غير متأكد	غير موافق		
11	توضيح متطلبات التقييم	40	4	6	0.68	1
		80.0	8.0	12.0		
12	توضيح عناصر (محتوى) التقييم	37	7	6	0.70	2
		74.0	14.0	12.0		
13	إعطاء تغذية راجعة عن أداء المتدربين أثناء الزيارات	38	4	8	0.76	3
		76.0	8.0	16.0		
7	تشجيع المتدربين على محاولة حل المشكلات التي قد يواجهونها	36	6	8	0.76	4
		72.0	12.0	16.0		
8	إعطاء المتدربين فرصاً لإبداء آرائهم حول التدريب	33	12	5	0.67	4
		66.0	24.0	10.0		
5	إعطاء توجيهات حول الخطة التدريسية عند بداية التدريس	33	10	7	0.74	6
		66.0	20.0	14.0		
10	القيام بزيارات ميدانية وفق جدول واضح معروف لدى الجميع	33	7	10	0.81	7
		66.0	14.0	20.0		
14	القيام بالإيضاح عملياً لما قد يصعب فهمه من مهارات التدريس	31	10	9	0.79	8
		62.0	20.0	18.0		
9	تشجيع المتدربين على المصارحة دون الخوف من عواقب سلبية	31	9	10	0.81	9
		62.0	18.0	20.0		
15	التعامل مع مشكلات المتدربين بتفهم دون الإخلال بالعمل	30	11	9	0.78	9
		60.0	22.0	18.0		
6	المساهمة في حل المشكلات غير الأكاديمية التي قد تواجه المتدربين	25	15	10	0.79	11
		50.0	30.0	20.0		
	المتوسط العام للبعد*				2.51	

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتم من قبل خمسة أعضاء هيئة تدريس، قد يرى بعضهم أن هذه من مهامه بينما قد يتركها البعض الآخر للمعلم المتعاون. وهذا يشير إلى الحاجة إلى توحيد مهام المشرفين وتوضيحها لهم قبل التكليف بالإشراف، فقد أشار ولر [10] إلى أن جودة مخرجات التدريب الميداني تتأثر بجودة الإشراف، كما أكد رايت وزملائه [14] على ضرورة تدريب المشرفين خصيصاً للإشراف على المتدربين نظراً لأهمية الإشراف من قبل الجامعة، فعضو هيئة التدريس كما أشار كوك [2] هو الأقدر على ربط الممارسات بالعلم النظري. وتجدر الإشارة بأن دور المشرف من قبل الجامعة جاء في آخر الأبعاد الأربعة تحقفاً، وهذا أمر في غاية الخطورة ويستدعي من قسم التربية الخاصة أن يولييه اهتماماً خاصاً.

ج- البعد الثالث: دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة (المعلم المتعاون).

للإجابة على هذا البعد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى موافقتهم على دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول 7

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى موافقتهم على تحقق دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة

م	العبارات	مدى التحقق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق	غير متأكد			
23	توفير فرص للمتدربين للمشاركة في إعداد الخطط التدريسية	49	1	2.96	0.28	1
		98.0	2.0			
26	ملاحظة المتدربين أثناء عملهم بشكل منظم	48	2	2.96	0.20	1
		96.0	4.0			
22	توفير فرص للمتدربين للقيام بعملية التشخيص باستقلالية	46	3	2.90	0.36	3
		92.0	6.0			
17	تعريف المتدربين بنظام العمل في المدرسة	44	3	2.82	0.52	4
		88.0	6.0			
19	تعريف المتدربين بألية عمل برامج صعوبات التعلم داخل	45	1	2.82	0.56	4

			8.0	2.0	90.0	%				المدرسة
4	0.48	2.82	2	5	43	ت	توفير فرص للمتدربين للقيام بعملية التشخيص تحت توجيه	21		
			4.0	10.0	86.0	%				المعلم
7	0.56	2.76	3	6	41	ت	توفير فرص للمتدربين للقيام بالتدريس تحت توجيه المعلم	25		
			6.0	12.0	82.0	%				
7	0.59	2.76	4	4	42	ت	توفير بيئة مريحة نفسياً	32		
			8.0	8.0	84.0	%				
7	0.59	2.76	4	4	42	ت	إعطاء التوجيهات بطريقة غير محبطة	34		
			8.0	8.0	84.0	%				
10	0.63	2.74	5	3	42	ت	توفير فرص للمتدربين لملاحظة المعلم وهو يقوم بالتدريس	24		
			10.0	6.0	84.0	%				
11	0.65	2.70	5	5	40	ت	تعريف المتدربين بإدارة المدرسة وهيئة التدريس	16		
			10.0	10.0	80.0	%				
11	0.65	2.70	5	5	40	ت	تعريف المتدربين بالقواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة	18		
			10.0	10.0	80.0	%				
11	0.58	2.70	3	9	38	ت	هناك تقبل لآراء المتدربين ولو لم يؤخذ بها	28		
			6.0	18.0	76.0	%				
14	0.59	2.68	3	10	37	ت	التواجد المستمر في حالة حاجة المتدربين لتوجيه أو حل مشكلة	30		
			6.0	20.0	74.0	%				
15	0.62	2.68	4	8	38	ت	تقدير المحاولات الجادة ولو لم تكن صائبة	33		
			8.0	16.0	76.0	%				
16	0.63	2.66	4	9	37	ت	إعطاء تغذية راجعة للمتدربين حول أدائهم	27		
			8.0	18.0	74.0	%				
17	0.70	2.62	6	7	37	ت	توفير فرص للمتدربين لملاحظة المعلم وهو يقوم بعملية	20		
			12.0	14.0	74.0	%				التشخيص
17	0.60	2.62	3	13	34	ت	تشجيع المتدربين على التفكير والإبداع في العمل	31		
			6.0	26.0	68.0	%				
19	0.76	2.52	8	8	34	ت	توفير فرص للمتدربين للمشاركة في صنع القرارات	29		
			16.0	16.0	68.0	%				
	2.73									المتوسط العام للبعد *

النتيجة تشير إلى جودة تحقق هذا البعد من التدريب الميداني وهذا أمر هام حيث يشير عدد من الباحثين إلى أهمية دور المعلم المتعاون في تدريب المقبلين على التدريس وإعدادهم للمهنة أكاديمياً ونفسياً، فهو القدوة الأولى التي يمكن أن تؤثر في مستقبلهم المهني [2]. ويمكن تعليل تحقق دور المعلم المتعاون بهذه الدرجة بجودة اختيار المعلمين المتعاونين حيث إن من بين معايير اختيارهم أن يكونوا أهل خبرة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات، وأن يكونوا متميزين في عملهم وفق معايير تقييم المعلمين. وهذا يتفق مع ما جاء في الدراسة التي أجراها كاندرمان وزملاؤه [15] من أن 84% من الجامعات

* المتوسط الحسابي من 3 درجات
يظهر من الجدول (7) أن المتوسط العام لمحور دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة هو (2.73) مما يشير إلى موافقة المتدربين على تحقق الممارسات المطلوبة من المعلم المتعاون. فجميع الإجابات تقع في نطاق "موافق" وتراوحت بين 2.96 و 2.52، ويعني هذا أن معلم صعوبات التعلم بالمدرسة يقوم بدوره بشكل جيد من وجهة نظر المتدربين. ويتبن من إجاباتهم على كل عبارة أن معظم العبارات (68%) وقعت في نطاق "موافق مرتفع" (2.70) فما فوق، وأن التفاوت في المتوسطات الحسابية لم يصل إلى درجة ضعيفة. إن هذه

كل من Yavetz, Goldman & Pe'er [26] أن بيئة التعلم كيان ثقافي وسياسي واجتماعي تسوده التفاعلات بين الأفراد فيه، وأن على طلاب الجامعة فهم تلك البيئة حتى تتحقق الممارسات المطلوبة. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة أهمية أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب المعلمين في مجال صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

وأولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، أو أهميتها في نظر المدرسة، مما يشير إلى أنها ما زالت في حاجة إلى تطوير وخاصة في العناصر التي تحققت بدرجة منخفضة كتوفير نظام إداري واضح وتسهيل تواصل المتدربين مع أولياء أمور التلاميذ. ويمكن تعليل هذا الانخفاض بقلة وعي الطرفين وهم المتدربون والمدارس بأهمية العمل الجماعي بين جميع العاملين بالمدرسة في نجاح خدمات صعوبات التعلم. ويأتي هذا في سياق ما ذكره

جدول 9

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد الدراسة

الترتيب	المتوسط * الحسابي	الأبعاد
1	2.90	دور قسم التربية الخاصة
2	2.89	دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة
3	2.88	دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة
4	2.87	دور البيئة المدرسية
	2.89	الدرجة الكلية لمدى الأهمية

معلم صعوبات التعلم بالمدرسة، يليه دور عضو هيئة التدريس بالجامعة وأخيراً دور البيئة المدرسية ولعل هذه النتائج تؤكد على أهمية هذه الأدوار والممارسات كمتطلبات لإجراءات التدريب الميداني وعملية الإشراف، وستناقش هذه النتائج عند مناقشة نتائج كل محور على حدة في الإجابات على المحاور أدناه. 4-2-1 البعد الأول: الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة:

يتضح من الجدول (9) أن الدرجة الكلية لمدى أهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني كانت (2.89) وأن قيم المتوسطات الحسابية لمحاور أهمية تلك الممارسات تمتد بين (2.90) و(2.87) مما يشير إلى أن إجابات المتدربين على المحاور الرئيسية في التدريب الميداني بمجال صعوبات التعلم تقع ضمن نطاق الموافقة، فهم موافقون على أهمية جميع محاور الممارسات المطلوبة بدرجة عالية. وقد جاءت المحاور على النحو التالي: دور قسم التربية الخاصة ثم دور الإشراف من قبل

جدول 10. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمدى أهمية الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة

م	العبارات	مدى الأهمية			الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق	غير متأكد	غير موافق		
1	توفير قائمة بالمدارس التي سيتم فيها التطبيق مع بداية الفصل	47	2	1	0.34	1
		%	94.0	4.0		
3	تزويد المتدربين بآلية التدريب الميداني	45	5		0.30	2
		%	91.8	8.2		
4	تزويد المتدربين بالمهام المطلوبة منهم	46	3	1	0.36	2
		%	92.0	6.0		
2	توزيع المتدربين على المدارس في فترة لا تتجاوز الأسبوع الأول	43	7		0.35	4
		%	86.0	14.0		
					2.90	

المتوسط العام للبعد *

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط العام لمحور أهمية الإجراءات التي يقوم بها قسم التربية الخاصة هو (2.90) مما يشير إلى موافقة المتدربين على العبارات الواردة فيه. وبالنظر إلى إجاباتهم على كل عبارة يتضح أن التفاوت في درجة تلك الموافقة صغير جداً حيث تمتد المتوسطات بين 2.90 و 2.86، فيظهر أن المتدربين يرون - وبدرجة كبيرة - أهمية تلك الإجراءات لتسهيل عملية التدريب الميداني في مجال صعوبات

التعلم وتحقيق الغاية منه وهو إعداد المتدربين لمهنة التدريس [3]. وبمقارنة الأهمية بدرجة التحقق (2.77) في جدول (14) يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية مما يؤكد أن ما قام به القسم يتوافق مع ما كان يأمله المتدربون.

4-2-2- البعد الثاني: الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة:

جدول 11

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمدى أهمية الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة

م	العبارات	مدى الأهمية			الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		موافق	غير متأكد	غير موافق			
11	توضيح متطلبات التقييم	ت	47	3	0.24	2.94	
		%	94.0	6.0			
15	التعامل مع مشكلات المتدربين بتفهم دون الإخلال بالعمل	ت	47	3	0.24	2.94	
		%	94.0	6.0			
13	إعطاء تغذية راجعة عن أداء المتدربين أثناء الزيارات	ت	47	3	0.24	2.94	
		%	94.0	6.0			
7	تشجيع المتدربين على محاولة حل المشكلات التي قد يواجهونها	ت	45	5	0.30	2.90	
		%	90.0	10.0			
5	إعطاء توجيهات حول الخطة التدريسية عند بداية التدريس	ت	45	5	0.30	2.90	
		%	90.0	10.0			
9	تشجيع المتدربين على المصارحة دون الخوف من عواقب سلبية	ت	45	5	0.30	2.90	
		%	90.0	10.0			
12	توضيح عناصر (محتوى) التقييم	ت	46	3	0.36	2.90	
		%	92.0	2.0			
14	القيام بالإيضاح عملياً لما قد يصعب فهمه من مهارات التدريس	ت	45	5	0.30	2.90	
		%	90.0	10.0			
8	إعطاء المتدربين فرصاً لإبداء آرائهم حول التدريب	ت	43	6	0.42	2.84	
		%	86.0	12.0			
10	القيام بزيارات ميدانية وفق جدول واضح معروف لدى الجميع	ت	43	5	0.48	2.82	
		%	86.0	4.0			
6	المساهمة في حل المشكلات غير الأكاديمية التي قد تواجه المتدربين	ت	39	9	0.53	2.74	
		%	78.0	4.0			
					2.88		

المتوسط العام للبعد*

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

إجابات العينة على هذا البعد 2,88 وهي درجة مرتفعة من الموافقة على العبارات الواردة في هذا البعد. وعند مقارنة هذه النتيجة بمدى التحقق (2,51) يظهر البون الكبير بين واقع هيئة التدريس في الإشراف على المتدربين حيث بلغ متوسط

الممارسات وما يجب أن تكون عليه من وجهة نظر المتدربين، وقد كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند 0,01 كما في الجدول (14). وتشير هذه النتيجة إلى أن ثمة حاجة إلى الاهتمام بهذا الجانب، وأن المتدربين يدركون الدور الفاعل الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في حياتهم المهنية. وتتفق هذه

النتيجة مع أشار إليه كل من Renzaglia, Hutchins & Lee [27] من أن العلم والمهارات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس تؤثر على نجاح التدريب الميداني.

4-2-3- البعد الثالث: الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة (المعلم المتعاون):

جدول 12

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمدى أهمية الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مدى الأهمية		العبارات	م
			موافق	غير متأكد		
1	0.20	2.96	48	2	توفير فرص للمتدربين للمشاركة في إعداد الخطط التدريسية	23
			96.0 %	4.0		
2	0.24	2.94	47	3	توفير فرص للمتدربين لملاحظة المعلم وهو يقوم بالتدريس	24
			94.0 %	6.0		
2	0.24	2.94	47	3	إعطاء تغذية راجعة للمتدربين حول أدائهم	27
			94.0 %	6.0		
2	0.24	2.94	47	3	تعريف المتدربين بألية عمل برامج صعوبات التعلم داخل المدرسة	19
			94.0 %	6.0		
2	0.24	2.94	47	3	توفير فرص للمتدربين لملاحظة المعلم وهو يقوم بعملية التشخيص	20
			94.0 %	6.0		
2	0.24	2.94	47	3	توفير فرص للمتدربين للقيام بعملية التشخيص تحت توجيه المعلم	21
			64.0 %	6.0		
2	0.24	2.94	47	3	توفير فرص للمتدربين للقيام بعملية التشخيص باستقلالية	22
			94.0 %	6.0		
2	0.24	2.94	47	3	توفير بيئة مريحة نفسياً	32
			94.0 %	6.0		
9	0.36	2.90	46	3	تعريف المتدربين بنظام العمل في المدرسة	17
			92.0 %	2.0		
9	0.36	2.90	46	3	تشجيع المتدربين على التفكير والإبداع في العمل	31
			92.0 %	2.0		
9	0.36	2.90	46	3	إعطاء التوجيهات بطريقة غير محبطة	34
			92.0 %	2.0		
12	0.39	2.88	45	4	توفير فرص للمتدربين للمشاركة في صنع القرارات	29
			90.0 %	2.0		
13	0.35	2.86	43	7	تعريف المتدربين بإدارة المدرسة وهيئة التدريس	16
			86.0 %	14.0		
13	0.35	2.86	43	7	توفير فرص للمتدربين للقيام بالتدريس تحت توجيه المعلم	25
			86.0 %	14.0		
13	0.40	2.86	44	5	تقدير المحاولات الجادة ولو لم تكن صائبة	33
			88.0 %	2.0		

16	0.39	2.84	9	41	ت	التواجد المستمر في حالة حاجة المتدربين لتوجيه أو حل مشكلة	30
			18.0	82.0	%		
16	0.42	2.84	1	6	ت	تعريف المتدربين بالقواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة	18
			2.0	12.0	86.0	%	
18	0.46	2.78	1	9	ت	ملاحظة المتدربين أثناء عملهم بشكل منظم	26
			2.0	18.0	80.0	%	
18	0.42	2.78	11	39	ت	هناك تقبل لآراء المتدربين ولو لم يؤخذ بها	28
			22.0	78.0	%		
المتوسط العام للبعد*							2.89

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

مهارات ومعلومات يؤثر على نجاح التدريب الميداني، مثله في ذلك مثل المشرف من قبل الجامعة. كما تتوافق نتائج هذه الدراسة مع ما ذكره Gareis & Grant [28] من ضرورة تدريب المعلم المتعاون على الإشراف لما لذلك التدريب من تأثير إيجابي في رفع إيمانه بقدرته على التأثير على المتدربين، فيقود ذلك إلى ممارسات أكثر فاعلية. ومن الملاحظ في هذه الدراسة تقارب المعلم المتعاون (2.89) مع المشرف الجامعي في درجة الأهمية (2.88) مما يؤكد على أهميتها للمتدربين. إن هذه النتيجة تتماشى مع الدراسات التي أكدت على أهمية هذين الطرفين في صفات مهارات المتدربين [23,7].

4-2-4- البعد الرابع: البيئة المدرسية:

يتضح من الجدول (12) أن عينة الدراسة يرون أهمية الدور الذي يلعبه المعلم المتعاون في الإشراف عليهم، حيث بلغ متوسط إجابات العينة على هذا البعد 2,89 وهي درجة مرتفعة. وعند مقارنة هذه النتيجة بمدى التحقق (2,73) يظهر الفرق بين واقع الممارسات وما يجب أن تكون عليه من وجهة نظر المتدربين، وقد كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.01)$ كما في الجدول (14). وتشير هذه النتيجة إلى إدراك المتدربين للدور الفاعل الذي يلعبه المعلم المتعاون في إعدادهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته كل من [27] Renzaglia و Hutchins & Lee من أن المعلم المتعاون لما يمتلكه من

جدول 13

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمدى أهمية البيئة المدرسية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مدى الأهمية		م	العبارات	
			موافق	غير متأكد			
1	0.28	2.96	1	49	ت	توفير المكان للمتدربين لممارسة مهامهم	
			2.0	98.0	%		
2	0.34	2.92	1	2	ت	توفر نظام إداري واضح	
			2.0	4.0	94.0	%	
2	0.34	2.92	1	2	ت	تشجيع المتدربين على الاندماج المعنوي في المدرسة	
			2.0	4.0	94.0	%	
4	0.36	2.90	1	3	ت	الاهتمام بمصلحة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم	
			2.0	6.0	92.0	%	
4	0.36	2.90	1	3	ت	توفير الوسائل للمتدربين لممارسة مهامهم	
			2.0	6.0	92.0	%	
4	0.36	2.90	1	3	ت	تسهيل التواصل بين المتدربين ومعلمي التعليم العام فيما يخدم التلاميذ	
			2.0	6.0	92.0	%	
7	0.44	2.88	2	2	ت	الاهتمام بمصلحة التلاميذ جميعاً	
			4.0	4.0	92.0	%	

7	0.33	2.88	6	44	ت	39	تشجيع المتدربين على الاندماج المهني في المدرسة
			12.0	88.0	%		
7	0.44	2.88	2	2	ت	40	توفير الوقت للمتدربين لممارسة مهامهم
			4.0	4.0	92.0	%	
7	0.33	2.88	6	44	ت	43	متابعة سير التدريب الميداني بصورة منتظمة
			12.0	88.0	%		
11	0.56	2.74	3	7	ت	45	تسهيل اتصال المتدربين بأولياء أمور التلاميذ
			6.0	14.0	80.0	%	
12	0.61	2.70	4	7	ت	44	تشجيع المتدربين على المشاركة في أنشطة المدرسة اللاصفية
			8.0	14.0	78.0	%	
2.87							المتوسط العام للبعد *

مع ما ورد في عدد من البحوث التي تؤكد على دور بيئة التدريب في تسهيل هذه المهمة الصعبة على المتدربين أكاديمياً ونفسياً [4,15,26]. كما يتضح أن البيئة المدرسية لا تقل أهمية عن الأطراف الأخرى المشتركة في التدريب الميداني كما يظهر من المتوسطات الحسابية في الجدول (9) لأهمية تلك الأطراف. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجة تحقق أدوار الأطراف المشتركة في تدريب الطلاب المعلمين في مجال صعوبات التعلم ودرجة أهميتها من وجهة نظر المتدربين؟

* المتوسط الحسابي من 3 درجات
يتضح من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لأهمية دور بيئة المدرسة في إعداد المتدربين هو (2,87) وهي درجة مرتفعة تشير إلى الموافقة على عبارات هذا البعد. وعند مقارنة هذه النتيجة بمدى التحقق (2,61) يتضح التفاوت بين واقع الممارسات وأهميتها من وجهة نظر المتدربين، وقد كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$) كما في الجدول (14). وتؤكد هذه النتيجة على أن بيئة التدريب مهمة في نظر المتدربين فهي الأخرى تسهم في تسهيل تجربتهم الجديدة التي تعتبر نقطة انتقال من طلب العلم إلى تعليمه. وتتفق هذه النتيجة

جدول 14

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مدى تحقق الممارسات ومدى أهميتها من وجهة نظر الطلاب المتدربين

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس	البعد
غير دالة	0.067	1.87	0.45	2.77	التحقق	دور قسم التربية الخاصة
			0.18	2.90	الأهمية	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.53	0.57	2.51	التحقق	دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس
			0.21	2.88	الأهمية	بالجامعة
دالة عند مستوى 0.01	0.004	3.01	0.38	2.73	التحقق	دور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم
			0.18	2.89	الأهمية	بالمدرسة
دالة عند مستوى 0.01	0.000	3.84	0.43	2.61	التحقق	دور البيئة المدرسية
			0.26	2.87	الأهمية	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.62	0.34	2.65	التحقق	الدرجة الكلية
			0.15	2.89	الأهمية	

التي يقوم بها قسم التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المتدربين. ويمكن تفسير هذا التوافق بين التحقق والأهمية بوجود إجراءات محددة يتخذها القسم في التهيئة للتدريب الميداني مدونة

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) غير دالة في بعد دور قسم التربية الخاصة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تحقق ودرجة أهمية الإجراءات

ستستقبل المتدربين واختيار المعلمين المتعاونين. وهذا يؤكد ضرورة تطوير التدريب الميداني. ومما يدعو إلى الحرص على تطوير الممارسات الحالية هو أن الأدوار جاءت متقاربة جداً من حيث الأهمية، وأن دور المشرف من قبل الجامعة جاء في آخر الأبعاد من حيث التحقق، مما يدل على الفرق بين الأهمية والممارسة الفعلية. فكما أشار Cook [2] فإن التدريب الميداني مهم جداً لإكساب المتدربين القدرة على تطبيق ما تعلموه في المواد النظرية قبل أن يخوضوا مهنة التدريس، وأن عضو هيئة التدريس هو القادر على تحقيق ذلك في المتدربين.

كما يظهر من الدراسة ضرورة الاهتمام بالمعلم المتعاون لكونه من أهم عناصر إعداد المتدربين لمهامهم المستقبلية، وقد يكون ذلك بتأهيله للإشراف من خلال ورش عمل وحلقات نقاش ونحوها، وتكثيف التواصل بينه وبين عضو هيئة التدريس بالجامعة. فتأثيره على المتدربين قوي وبارز ولا يقل أهمية عن تأثير المشرف الجامعي إن لم يفقه [10,15]. ولعل هذه النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة لا تختلف كثيراً عن نتائج العديد من الدراسات التي ظهر منها أيضاً أنه رغم أن التدريب الميداني يحمل أهمية كبرى في إعداد طلاب الجامعات لمهنة التدريس، إلا أنه قليلاً ما تنتظر الجامعات إلى كفايات من يشرف على المتدربين [23]. ولقد أكد رايت وزملاؤه [14] على ضرورة إعداد المشرفين لهذه المرحلة الهامة في إعداد المعلمين، وعدم ترك الإشراف من قبل الجامعة لمحض الصدفة. كما بين كل من Fox & Wilson [29] أن سلوك وتوجيهات المشرفين تؤثر على العلاقة الداعمة بين المشرفين والمتدربين، مما يؤكد ضرورة فهم المشرفين لكيفية تأثير البيئة الاجتماعية على تمكين المتدربين من المساندة الوجدانية والمعرفية. وهذا يؤكد ضرورة تدريب المشرفين على كيفية الإشراف الفاعل. وعلى كل حال، فإن التدريب الميداني وخاصة الإشراف يشكل تحدياً لجميع الأطراف المشتركة فيه [9] ويحتاج إلى تخطيط وإعداد مسبق حتى يصبح تجربة مفيدة وربما ممتعة أيضاً.

في دليل مختصر غير قابل للتغيير من قبل من يقوم بتلك الإجراءات. وكما ذكر سلفاً فإنه يوجد اتفاقية بين قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وإدارة التعليم تنظم اختيار مكان التدريب واختيار المعلمين المتعاونين الذين سيشفرون داخل المدرسة على المتدربين، وأن الترتيبات للتدريب تتم بفترة لا تقل عن شهر قبل بداية التدريب.

كما يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم (ت) دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الأبعاد: دور الإشراف من قبل عضو هيئة التدريس بالجامعة، ودور الإشراف من قبل معلم صعوبات التعلم بالمدرسة، ودور البيئة المدرسية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تحقق ودرجة أهمية الممارسات في تلك الأبعاد من وجهة نظر الطلاب المتدربين، وكانت جميع تلك الفروق لصالح درجة الأهمية، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الدرجة الكلية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لتحقيق الأدوار وبين الدرجة الكلية لأهميتها من وجهة نظر الطلاب المتدربين، وكانت تلك الفروق لصالح درجة الأهمية أيضاً. ويعني هذا أن الإشراف بنوعيه وبيئة المدرسة لم تكن على المستوى الذي يتمناه المتدربون، مما يدعو إلى ضرورة مراجعة الوضع الحالي وتحسينه، فرأي المستفيد- وهم المتدربون في هذه الحالة - مهم لتطوير التدريب الميداني [19].

6. مناقشة النتائج

لقد تبين من نتائج الدراسة أن الممارسات المتخذة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم إيجابية على وجه العموم حيث تراوحت متوسطات إجابات عينة الدراسة على جميع الأبعاد بين متوسط ومرتفع، مما يشير إلى رضا المتدربين عن تلك الممارسات. ولكن عند مقارنة نتائج الممارسات بنتائج أهميتها يتضح أنه رغم إيجابيات تلك الممارسات، إلا أنها لم تصل إلى طموحات المتدربين، ما عدا في بعد التنظيم المتعلق بدور قسم التربية الخاصة في التهيئة للتدريب الميداني، والتي تشمل التواصل مع جهات التدريب واختيار المدارس التي

[3] Reitz, Andrew L. and Kerr, Mary Margaret. (1991). Training Effective Teachers for Tomorrow's Students: Issues and Recommendations. *Education & Treatment of Children*. Vol. 14, Issue 4.

[4] Willems, Arnold, Tollakson, John A. Milburn, James L., Connor, Donna and Hull, Leland. (2001). What Are Key Guidelines That Ensure A Quality Student Teaching Experience? *Education*. Vol. 107, No. 2, pp 192-197.

[5] Burn, Katharine & Mutton, Trevor. (2015). A review of research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*. Vol. 41, Issue 2, p 217-233.

[6] Prater, Mary Ann and Sileo, Thomas W. (2002). School - University Partnerships in Special Education Field Experiences. *Remedial & Special Education*. Vol. 23, Issue 6, p 325-336.

[7] Kahan, David, Sinclair, Christina, Saucier, Jr., Leo and Caiozzi, Nhu Nguyen. (2003). Feedback Profiles of Cooperating Teachers Supervising the Same Student Teacher. *Physical Educator*. Vol. 60, Issue 4, p180-193.

[8] Weber, C. F. (1994). The five elements of successful student teaching. *Kappa Delta Pi Record*, 30(2), 78-81

[9] Mc Donough, Sharon. (2015). Using ethical mapping for exploring two professional dilemmas in initial teacher education. *Reflective Practice*. Vol. 16, issue 1, p 142-153.

[10] Weller, L. David. (2001). Essential Competencies for Effective Supervision of the Student Teacher. *Education*. Vol. 104, No. 2, p 213-218.

7. التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- 1- إعداد المشرفين على التدريب الميداني من خلال ورش عمل وحلقات نقاش توضح فيها متطلبات الإشراف واستراتيجياته بناء على المعايير المعدة لذلك، حتى لا يكون هناك فروق في الممارسات ويكون الإشراف مبنياً على عناصر متفق عليها.
- 2- إعداد دراسة للتعرف على أسباب تدني بعض الممارسات لغرض تجويد الإشراف الميداني.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [11] مسعود، وائل (2004). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 5، 97-137. الرياض المملكة العربية السعودية.
- [12] العسكر، العنود عبدالعزيز (2010). دور معلمة غرفة المصادر في تدريب الطالبات - المعلمات بمسار صعوبات العلم من وجهة نظر أصحاب العلاقة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ب. المراجع الاجنبية

- [1] Brownell, M. T., Sindelar, P. T. & Kiely, M. T. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*. 76(3), 357-377.
- [2] Cook, Lysandra. (2007). Influences on Special Education Student-Teachers' Teaching. *International Journal of Special Education*. Vol. 22, No. 3, p118-130.

- [21] Phillips, T. M. & Bagget – Mc Minn, S. (1998). Southeastern Selection Criteria for Cooperating Teachers. *Education*. 121(1). 177-183.
- [22] Cairns, S. & Almeida, L. S. (2007). Positive Aspects of Teacher Training Supervision: The Student's Perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515-528.
- [23] Giebelhaus, Carmen R., and Bowman, Connie L. (2002). Teaching Mentors: Is it Worth the Effort? *Journal of Educational Research*. Vol. 95, Issue 4.
- [24] Oh, Deborah M., Ankers, Anne M., Llamas, Joseph M., and Tomyoy, Catherine. (2005). Impact of Pre-Service Student Teaching Experience on Urban School Teachers. *Journal of Instructional Psychology*. Vol. 32, Issue 1.
- [25] Gut, Dianne, Beam, Pamela C., Henning, John E., Cochran, Deborah C. and Knight, Rhonda Talford. (2014). Teachers' Perceptions of their Mentoring Role in Three Different Clinical Settings: Student Teaching, Early Field Experiences and Entry Year Teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 22, Issue 3, p 240-263.
- [26] Yavetz, Bela, Goldman, Daphne, and Pe'er, Sara. (2014). How do preservice teachers perceive 'environment' and its relevance to their area of teaching? *Environmental Education Research*. Vol. 20, Issue 3, p354-371.
- [27] Renzeglia, Adelle, Hutchins, Margaret and Lee, Suzanne. (1997). The Impact of Teacher Education on the Beliefs, Attitudes and Dispositions of Preservice Special Educators. *Teacher Education and Special Education*. Vol. 20, No. 4, p360-77.
- [13] Brownell, Mary T., Ross, Dorene D., Colon, Elayne and McCallum, Cynthia L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *Journal of Special Education*. Vol. 38, No. 4, pp 242-252.
- [14] Wright, Steven C., Grenier, Michelle, & Channell, Kathy. (2012). University Supervision Within Physical Education Teacher Education. *Education*. Vol. 132, No. 4, pp 699-707.
- [15] Conderman, Greg, Morin, Joe, and Stephens, J. Todd. (2005). Special Education Student Teaching Practices. *Preventing School Failure*. Vol. 49, No. 3, p 5-10.
- [16] O'Shea, D. Hammite, D., Maizner, R. & Cruchfield, M. (2000). From teacher preparation to continuing professional development. *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 71-77.
- [17] Darling - Hammond, L. (2003). Keeping good teachers- Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- [18] Sanyal Tudela, Anita. (2014). Discourses of Experience: The Disciplining of Identities and Practices in Student teaching. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 39, No. 3.
- [19] Cairns, S., Almeida, L. & Vieria, D. (2012). Becoming a Teacher: Students Teacher's Experience and Perceptions About Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*. 35(2). 163-178.
- [20] Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). An Overview of Student Teacher's Academic Intrinsic Motivation. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14(1), 24-32.

[29] Fox, Alison R. C. & Wilson, Elaine G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching & Teacher Education*. Vol. 47, p 93-107.

[28] Gareis, Christopher R. and Grant, Leslie W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teachers & Teacher Education*. Vol. 39, p 7-88. 7.

THE DEGREE TO WHICH STUDENT TEACHING SUPERVISORY ROLES ARE ACHIEVED, AND THEIR IMPORTANCE, AS PERCEIVED BY LEARNING DISABILITIES STUDENT TEACHERS

IBRAHIM SAAD ABUNAYYAN
King Saud University
Department Of Special Education

***ABSTRACT_** The study aims to explore the degree to which student – teaching supervisory roles are achieved, and the importance of such roles. It is restricted to the learning disabilities student teaching at King Saud University. Fifty student teachers were given a questionnaire that covers both aims of the study. The results indicated that the supervisory roles have been generally achieved, but to varying degrees. The role of the Special Education Department ranked first in terms of achievement, followed by the role of cooperating teacher. The school environment role ranked third, while the role of the university faculty supervision came last. As for the importance of these roles, they all are seen as highly important by the participants. It was recommended that the Department of Special Education is to re-examine the existing supervision practices in the area of learning disabilities, in order to improve the student teaching supervisory roles that ranked low.*

***KEYWORDS:** Learning disabilities, Supervision, Student teaching.*