المجلد (٤)، العدد (١٥)، الجزء الثاني، نوفمبر ٢٠١٦، ص ص ١ – ٤٣

إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات- المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظرهن

إعداد

د/ إبراهيم بن سعد أبونيان
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

أ/ العنود بنت عبد العزيز العسكر
محاضرة بقسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0034613

إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات - المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظرهن

إعداد
د/ إبراهيم بن سعد أبونيان & أ/ العنود بنت عبد العزيز العسكر

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إلمام معلمات صعوبات التعلم المتعاونات بالدور المطلوب منهن في تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم. وقد بلغت عينة الدراسة ٥٣ معلمة متعاونة يعملن في برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. وقد استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وتبين من النتائج أن درجة إلمام المعلمات المتعاونات لأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات في مسار صعوبات التعلم تراوحت بين المتوسطة والضعيفة. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات، والمقترحات البحثية.

الكلمات الاصطلاحية: المعلمات المتعاونات، التدريب الميداني، صعوبات التعلم، الطالبات المعلمات.

The Degree to which Learning Disabilities Cooperating Female Teachers Understand their Roles in Training Student Teachers.

Abstract

The aim of the study was to explore the degree to which learning disabilities (LD) cooperating female teachers understand their roles in training student teachers. A questionnaire was given to 53 cooperating LD teachers in Riyadh city. The results indicated that the degree to which learning disabilities (LD) cooperating female teachers understand their roles in training student teachers ranged between average and weak. Recommendations and suggestions for further research were given.

Key Words: Cooperating teachers, Practicum, Learning Disabilities, Student-teachers.

مقدمة

إيمانا بأهمية المعلم في حياة الطلاب وتأثيره على بناء المجتمع تسعى الدول من خلال كليات التربية إلى إعداده علميا وعمليا لمهنة التعليم، ويحمل التدريب الميداني أهمية كبيرة في إعداد المعلمين عامة (McDonough, 2015)، وفي إعداد معلمي التربية الخاصة والتي منها صعوبات التعلم على وجه الخصوص(أبونيان، ٢٠١٦)، وذلك لتنوع المهارات التي يجب أن يُلِمَ بها ذلك المعلم كالتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وتقييم وتشخيص حالاتهم وإعداد البرامج والخطط التربوية المناسبة لكل تلميذ، ومن ثم تنفيذها وتقييم فاعليتها، والتواصل مع كافة العاملين في المدرسة، وأولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

فالتدريب الميداني هو البوتقة التي ستنصهر فيها المعلومات النظرية والمهارات العملية التي تلقاها الطالب خلال مسيرته التعليمية الجامعية (Burn & Mutton, 2015)، والتي امتدت سبعة فصول دراسية، لتظهر في التطبيق العملي. ولعل نجاح الطالب–المعلم في التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم يتوقف على مستوى التدريب والإشراف والتوجيه الذي يتلقاه من مشرف التدريب الميداني بالكلية، والمعلم المتعاون بالمدرسة، حيث إنهم من العناصر الأساسية في تدريب الطالب –المعلم.

ومما لا شك فيه أن المعلم المتعاون يؤدي دوراً فاعلاً وهاماً في تدريب الطالب–المعلم، باعتباره مسئولاً مسئولية مباشرة عن قيادته وتوجيهه ضمن برنامج التدريب في المدرسة (Douglas, Chapin & Nolan, 2016). فهو أكثر الأطراف التصاقاً بالطالب المعلم ويلعب دورا حاسما في إعداده (سعد، ٢٠٠٠ ;Smith, 1992).

وبما أن الطالبات–المعلمات يتدربن في المدرسة تحت إشراف المعلمة المتعاونة في مدارس التعليم العام، فإن التعرف على مدى إلمام المعلمات المتعاونات بالدور المطلوب منها في تدريب الطالبات المعلمات في مسار صعوبات التعلم، والتعرف على مدى إدراكهن لأهمية ذلك الدور، ومعيقات الممارسة على الواقع هو الدافع الأساسي لإجراء هذه الدراسة.

مشكلـــة الدراســـة:

تشير البحوث إلى أن جودة إعداد المعلم تعتمد إلى حد كبير على جودة التدريب الميداني، ولكي تبنى مهارات المعلم على أفضل الممارسات في التربية الخاصة يحتاج الطالب–المعلم إلى قدوة مؤهلة ومتعاونة في مجال التخصص (Conderman ,Morin & Stephens 2005,). ويرى بيني(Bennie,1972) أن أهم شخص في أي برنامج لإعداد المعلم باستثناء الطالب المعلم هو المعلم المتعاون الذي يشرف على معلم المستقبل، لذا تؤكد ساندرز وداوسون وسنكلير Sanders, Dowson & Sinclair (2005) على ضرورة فهم تصور المعلم المتعاون لدوره في إعداد الطالب المعلم، والتفاعل المطلوب بينه وبينه، وأن هذا لن يتأتّى إلا بعد إجراء الدراسات التي تبحث في درجة إلمام المعلم المتعاون لدوره وربط ذلك بالمعلومات النظرية التي تلقاها في مسيرته التعليمية. وقد تم التأكيد في العديد من التوصيات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية على إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين بحيث يبرز دور المعلم المتعاون وذلك لتحقيق إصلاح تربوي ناجح (Edward & Canter,1997).

ومن خلال تجربة الباحثَين في الإشراف على التدريب الميداني تبرز الحاجة إلى التعرف على مدى معرفة المعلمة المتعاونة بدورها في تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم، وكذلك التعرف على جوانب الضعف في فهمها لذلك الدور. وبناءً عليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال التالي:

ما مدى إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظرهن؟ وما الجوانب الضعيفة في إدراكهن لتلك الأدوار، والتي تحتاج إلى تطوير؟

أهميـــة الدراســـة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي تقوم به المعلمات المتعاونات في إعداد الطالبات المعلمات، مما يحتم أهمية التعرف على مدى إدراكهن لذلك الدور إعداد معلمات المستقبل، ولما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة إلى تطوير التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلم بالتعرف على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة إلمام معلمات صعوبات التعلم المتعاونات بالدور المطلوب منهن في تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم، الجوانب الضعيفة في إدراكها لتلك الأدوار، والتي تحتاج إلى تطوير.

أسئلة الدراسة:

تبحث هذه الدراسة عن الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما درجة إلمام معلمات صعوبات التعلم المتعاونات بالأدوار المطلوبة منهن أثناء تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات المتعاونات؟
- ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التهيئة والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟
- ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التخطيط والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟
- ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التنفيذ والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟
- ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التقييم والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟
- ما الأدوار التي ما زال إلمام المعلمات المتعاونات بها ضعيفا وتحتاج إلى تطوير؟

مصطلحات الدراسة:

المصطلحات الإجرائية:

١- الـــــــــــدور:

هو مجموعة من الأعمال والمهام التي تقوم بها معلمات صعوبات التعلم المتعاونات في تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم.

٢- التدريب الميداني:

التدريب الميداني في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم: هو ذلك البرنامج المرتبط بفترة زمنية تمتد لفصل دراسي كامل تقضيه طالبة التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، التابعة لوزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم حاليا)، والتي يتوفر فيها خدمات تربوية خاصة تقدم للطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم من خلال غرف المصادر. حيث تقوم خلالها وتحت إشراف مباشر من مشرفة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة والمعلمة المتعاونة، بتطبيق المفاهيم والنظريات التي درستها في مرحلة الإعداد النظري، وذلك بهدف تمكينها من أداء المهام التعليمية المناطة بمعلمة التربية الخاصة، وتدعيم توجهاتها الإيجابية نحو المهنة ونحو الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم.

٣- معلمة صعوبات التعلم المتعاونة:

هي المعلمة المتعاونة الأساسية، والتي تعمل في المدرسة الحكومية الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم (وزارة التعليم حاليا) ببرنامج صعوبات التعلم، وتتعاون مع الجامعة في تدريب الطالبات–المعلمات بإعطائهن فرصة الملاحظة والتدريس في برامج صعوبات التعلم، والاشتراك في تقييمهن النهائي.

٤- الطـــالبـــة-المعلمـــــة:

هي طالبة في المستوى الدراسي الثامن بمسار صعوبات التعلم، بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، بجامعة الملك سعود حيث تلتحق بإحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم (التعليم حاليا)، والتي تحتوي على برنامج صعوبات التعلم، لتتلقى التدريب من خلال التدريس الفعلي في برامج صعوبات التعلم.

٥- صعوبـــات التعلـــم:

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع و التفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء, والتعبير, والخط), والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب

تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة المعارف, ١٤٢٢).

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية التي تقدم خدمات تربوية خاصة من خلال غرفة المصادر للطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم بمدينة الرياض. واهتمت بالتعرف على درجة إلمام المعلمات المتعاونات بالدور المطلوب منهن في تدريب الطالبات–المعلمات، والتعرف من خلال تحليل النتائج على الأدوار التي ما زال إدراكهن لها في حاجة إلى تطوير.

الإطار النظري

يستعرض الإطار النظري أهم المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة، فيتحدث عن مفهوم التدريب الميداني في التربية الخاصة وأهميته، وأهدافه، كما يتناول الإطار النظري أهمية معلم صعوبات التعلم المتعاون في التربية الخاصة وأدواره.

أولاً: التدريب الميداني:

أ) طبيعة التدريب الميداني:

قد لا يختلف المهنيون على أن التعليم مهنة موجهة لتنمية وتطوير قدرات وإمكانات أفراد المجتمع إلى أفضل ما يمكن أن تكون عليه، وهنا يأتي دور المعلم حيث إنه محور العملية التعليمية التي تحدث ذلك التأثير الإيجابي على المجتمع. لذا تنصب الجهود على إعداده إعداداً جيداً بشكل يتناسب مع ذلك الدور. يتمثل التدريب الميداني في مجموعة من الخبرات المنظمة تقدم للمتدربين من خلال أنشطة متنوعة معدة مسبقا بناء على مخرجات متوقعة، ولذا يعد التدريب الميداني من أهم مقومات إعداد المعلم الفاعل سواء في التعليم العام أو التربية الخاصة (Sato & Haegele, 2016). وقد أكد إمبابي (٢٠٠٢) هذا المفهوم عندما أشار إلى أن التدريب الميداني من الأمور الهامة لإعداد المعلم الفاعل، حيث يمكّن الطالب–المعلم من اكتساب الخبرات الثقافية والعلمية، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم.

ويضيف امبابي (٢٠٠٢) أن التدريب الميداني يركز على الجانب التطبيقي للمعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها الطالب خلال دراسته بالكلية وذلك من خلال إرشاده في تصميم وكتابة وتنفيذ برنامج تعليمي أو تدريبي مناسب لمجال تخصصه.

وعليه نخلص إلى أن التدريب الميداني في التربية الخاصة يقوم على توظيف كل ما تعلمه الطالب–المعلم في قسم التربية الخاصة من نظريات ومفاهيم وطرق تشخيص وتدخل لكل حالة تقع تحت مظلة التربية الخاصة في إطار ممارسات عملية تطبيقية واقعية، من خلال المرور بعدة مراحل مثل: التهيئة ثم التخطيط فالتنفيذ وأخيراً التقييم.

ب) أهمية التدريب الميداني:

يحتل التدريب الميداني في برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم مركزاً محورياً وأساسياً، ولعل أبرز مثال على هذه الأهمية هو إعطاء مقرر التدريب الميداني وزناً أكاديمياً يعادل ١٢ساعة معتمدة في خطة قسم التربية الخاصة المعتمدة fجامعة الملك سعود (مسعود،٢٠٠٦). لذا فهو خبرة مهنية أساسية لمعلمي التربية الخاصة، وعليه فإن الطلاب–المعلمين في مجال التربية الخاصة بحاجة إلى ترجمة كل ما تعلموه من نظريات ومفاهيم، والاستفادة منها في الواقع العملي للعمل مع الطلاب الذين لديهم إعاقات، والذين منهم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.

ولا يختلف العاملون في التربية الخاصة على أهمية التدريب الميداني McDonough, (2015)، فمعلم التربية الخاصة يختلف عن معلم التعليم العام في نوعية الفئات التي يتعامل معها. فهم مختلفون من النواحي الفسيولوجية والسيكولوجية والسلوكية، والقدرات المعرفية والأدائية، وظروفهم الاجتماعية ومتطلباتهم التعليمية؛ ولذلك فمعلم التربية الخاصة لا يتعامل مع المواقف الصفية فقط، بل يتعداها إلى مجموعة من المهام اللازمة لعمله مع تلك الفئات مثل: الملاحظة والتشخيص، وبناء الخطط التدريسية، وتعديل السلوك واختيار الخدمات التربوية المساندة، بالإضافة إلى التعامل مع الإدارة المدرسية وطاقمها الوظيفي والإداري، والعمل مع أسر الطلاب الذين لديهم إعاقات (مسعود،٢٠٠٤).

ج) أهداف التدريب الميداني في التربية الخاصة:

لقد ذكر الباحثون أن للتدريب الميداني في التربية أهدافا متنوعة نظرا لطبيعة العمل الذي يناط بمعلم التربية الخاصة، فهناك أهداف إدارية، وهي التعرف على مكونات النظام المدرسي والهيكل الإداري التنظيمي وعملية التسلسل الإداري والمسار التنظيمي لاتخاذ القرارات وكيفية تشكيل اللجان التعليمية ومجالس الآباء والعلاقة بين المدرسة والمجتمع (مسعود،٢٠٠٤). وأهداف انفعالية، تكمن في صقل شخصية الطالب المعلم، وإعداده بشكل جيد للعمل بفاعلية مع الحياة المدرسية، وتعويده على الصبر والتحمل، وتعلمه احترام الذات واحترام الآخرين، وتنمي لديه الجوانب الإنسانية المختلفة، ليكون قادراً على التعامل مع مختلف الفئات والشرائح في المجتمع (الغرير وعودة،٢٠٠٨).

هذا، وقد ذكر مسعود (٢٠٠٤) أن التدريب الميداني في التربية الخاصة يسعى إلى تحقيق أهداف معرفية تشمل ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي والتعرف على متطلبات التدريب الميداني وأهميتها وأهدافها وخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أوضح الغرير وعودة (٢٠٠٨) أن تزويد الطالب–المعلم بالمهارات الضرورية والمناسبة للتعامل مع الطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وإعداد والبرامج التي ينفذها من أهم أهداف التدريب الميداني. حيث تسعى إلى رفع مستواه وكفاءته في استخدام أساليب التدريس الفاعلة.

ثانياً: أهمية وأدوار معلم صعوبات التعلم المتعاون:

يعتبر المعلم المتعاون من الأركان الأساسية للتدريب الميداني، لتعدد أدواره ومهامه في تدريب الطالب–المعلم على مهامه المستقبلية كمعلم، وكذلك تسهيل مهمته في المشاركة في الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية. كما أنه يمثل خبرات علمية يمكن أن يتلقي منها المتدرب ما ينفعه في مستقبل حياته المهنية (أبونيان، ٢٠١٦). فالتغذية الراجعة التي يتلقاها المتدرب من المعلم المتعاون هي من أهم مقومات انتقاله من معلم يجهل الكثير من متطلبات واستراتيجيات التدريس الفاعل وإدارة الدرس، إلى معلم قادر على الاستقلالية في التدريس (O' Shea, Hammite, Maizner, & Crutchfield, 2000). وللمعلم المتعاون مهام

متنوعة، فعليه إيجاد بيئة مريحة نفسياً تقلل من قلق الطالب المعلم وتبني لديه الثقة في النفس، حيث إن الطالب – المعلم يأتي إلى بيئة التعليم والتعلم وهو غير متأكد من قدرته على التعامل الفاعل مع ما هو مقبل عليه من مهام متنوعة من أهمها التدريس وتعديل السلوك (Willems, Tollakson, Milburn, Connor, & Hull 2001). كما أنه شريك الطالب المعلم في هذه الخبرات الجديدة عليه، والموجه له والمساعد له على حل المشكلات والمواقف الحرجة التي قد تعترض طريقه أثناء التدريب، ويشجعه على المشاركة في الاجتماعات المهنية بالمدرسة (cook, 2007, Roberts, Benedict & Thomas, 2013). هذا ويلعب المعلم المتعاون دورا هاما في تسهيل التفاعل والتواصل بين الطالب – المعلم وإدارة المدرسة أو البرنامج من جانب، وبين الطالب _ المعلم والمشرف من قبل الجامعة من جانب أخر.

وقد أكدت الدراسات والبحوث أهمية المعلم المتعاون 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 السابقة للتدريب الميداني (cook, 2007). وفي بعض المواقف تصل العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم إلى أن يكون بينهما هوية ذات هيكل محدد ينتميان له ويتفاعلان من خلاله أثناء الممارسات الميدانية (Sanyal - Tudela, 2014).

وبما أن مهنة العمل في التربية الخاصة تتطلب إتقان كثير من المهارات بجانب التدريس فإن مهام المعلم المتعاون تتنوع أيضا تبعا لتلك المهام، فمن بين مسؤوليات معلم التربية الخاصة التعرف على احتياجات الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وإعداد الخطط لتقديم الخدمات لهم، وتدريسهم، وإدارة سلوكهم، وتقييم مدى فاعلية التدريس، والتشاور مع معلمي التعليم العام، وتوجيه الأسر، والعمل مع إدارة المدرسة. وهنا يأتي أهمية معرفة المعلم المتعاون للأدوار التي يجب أن يقوم بها تجاه الطلاب المعلمين في مرحلة التدريب الميداني (Roberts et al. 2013)

وفيما يتعلق بأدوار المعلم المتعاون أجمل مسعود (٢٠٠٦) الأدوار والمهام المتوقعة من المعلم المتعاون للقيام بها تجاه الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني فيما يلي:

١- أن يكون المعلم المتعاون هو حلقة الوصل بين مدير المدرسة والطالب-المعلم وما بين المدرسة ومشرف الجامعة.

٢- استقبال الطالب-المعلم وتعريفه بالمدرسة والعاملين فيها، واطلاعه على غرفة المصادر والوسائل والخدمات المقدمة للتلاميذ.

٣- تنظيم برنامج زيارات صفية للطالب-المعلم لاطلاعه وتعريفه بدور معلم الصف وأساليب عمله وطرق تعامله مع التلاميذ.

٤- وضع الجدول الدراسي الأسبوعي للطالب-المعلم والذي يشمل على الحصص الأسبوعية والمواد الدراسية والتلاميذ الذين سيقوم بتدريسهم.

٥- متابعة أنشطة تحضير الدروس وإعداد الخطط التعليمية الفردية وخطط تحضير الدروس الصفية مع الطالب-المعلم وبالتنسيق مع مشرف الجامعة.

٦- متابعة حضور وانصراف الطلاب-المعلمين والتأكد من عدم غيابهم.

٧- مساعدة الطلاب-المعلمين في اختيار وإعداد الأنشطة الصفية واللاصفية وتسهيل مهمته في تنفيذها.

٨- العمل على تذليل الصعوبات الإدارية التي قد تواجه الطالب-المعلم.

٩- مساعدة الطالب-المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المساعدة وإفادته بخبرات المعلم المتعاون السابقة في المجال.

١٠-مساعدة الطالب-المعلم في الحصول على الكتب الدراسية والاستفادة من مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة.

١١-تقييم الطالب-المعلم في نهاية الفصل الدراسي في ضوء ما يتم الاتفاق عليه مع مشرف الجامعة.

الـــدراســـــات الســـابقـــــة

فيما يلي عرض لعدد من الدراسات التي تناولت التدريب الميداني في التربية الخاصة، مع التركيز على تلك التي بحثت في دور المعلم المتعاون في تدريب الطلاب المعلمين.

لقد سعت الدراسة التي أجراها سترقز وماستروبيري Scruggs & Mastropieri (١٩٩٣) إلى التعرف على أثر التدريب الميداني على كفاءة الطالب–المعلم في التربية الخاصة، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٤) طالباً معلماً في التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب–المعلمين الذين شاركوا في الخبرة الميدانية المدعومة من الجامعة خلال برنامج التدريب الميداني، حصلوا على مستوى عالي من الثقة بالنفس في التدريس، وكان لديهم كفاءة عالية في التدريس أكثر من الطلاب الذين ليس لديهم أي خبرة مسبقة في التدريس.

وفي دراسة عملها مسعود (٢٠٠٤) بهدف التعرف على أهمية برنامج التدريب الميداني المعمول به حالياً في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب القسم في مساراته الثلاث وهي: التخلف العقلي والإعاقة السمعية و صعوبات التعلم، وذلك من خلال استفتاء ٥٨ طالباً–معلماً, بينت النتائج أهمية التدريب الميداني والمهارات والكفايات اللازمة للطلاب–المعلمين وآراءهم حول مدة التدريب و الإشراف و مسؤوليات المشرفين, وأكدت النتائج تفضيل الطلاب–المعلمين بأن يتولى معلم التربية الخاصة المتعاون الإشراف عليهم.

أما الدراسة التي قام بها براتر وثوماسPrater &Thomas (٢٠٠٤) فقد سعت إلى تحديد أثر التدريب الميداني في إعداد معلم التربية الخاصة، من خلال استجواب (٧٥) طالباً معلماً, وقد أكدت النتائج بأنه لابد للمعلم المتعاون أن يكون لدية رخصة مناسبة لممارسة التعليم وخبرة لا تقل من ثلاثة سنوات في التربية الخاصة.

أما البعض فقد درس التدريب الميداني من خلال إلقاء الضوء على مشكلات التدريب الميداني في التربية الخاصة, كالدراسة التي أجراها إمبابي (٢٠٠٢)، والتي هدفت إلى تحديد مشكلات التدريب الميداني لدى الطالب–المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وقد تكونت عينة البحث من (١١٩) طالباً, وقد توصلت النتائج إلى أن المعلم الأساسي للفصل أو المادة لا يدرك

حاجة الطالب–المعلم، خاصة في جانب إمداده بالخبرات التعليمية الضرورية، وتنمية مهاراته التدريسية وقد يكون السبب في هذا القصور عدم معرفة المعلم الأساسي بدوره الحقيقي تجاه الطالب–المعلم.

وهناك من درس التدريب الميداني في التربية الخاصة من خلال تقييم البرامج والمناهج الفعالة لتدريب المعلم المتعاون على الإشراف،, حيث سعت دراسة قامت بها دوكسي Doxey (١٩٩٦) إلى دراسة برامج إعداد معلمين لمرحلة الطفولة المبكرة وتفسير العلاقة بين الطلاب–المعلمين و المعلمين المتعاونين في مجال التربية الخاصة على عينة الدراسة والبالغة(٢٠٠) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن الصبر والمرونة كانت أهم مميزات الشخصية التي يحتاجها الطلاب–المعلمين, وأن المرونة والدعم سواء كان فردياً أو جماعياً في العلاقة تعتبر أكثر أهمية من الخبرة المهنية ذاتها سواء للمعلمين المتعاونين ومشرفي الكلية.

وجاءت دراسة عملتها جروف وسترودلر وأودل Grove, Srudler & Odell (٢٠٠٤) بهدف وصف ممارسات المعلمين المتعاونين في تعليم وتوجيه الطالب–المعلم على استخدام التكنولوجيا، ولتعليم المعلم كيفية دعم الدروس للطالب بواسطة التكنولوجيا, وتكونت عينة الدراسة من (١٦) معلما متعاونا، وأكدت النتائج أنه لكي يتعلم الطلاب–المعلمين كيفية دعم الدروس المحورية للطالب بواسطة التكنولوجيا فإنهم في حاجة إلى معلمين متعاونين مثقفين ومدخل ملائم للتكنولوجيا.

لقد تناول مكنتير وكليان McIntyre & Killian (١٩٨٥) تأثير التدريب على الإشراف وخبرة المعلم المتعاون على دوره كمشرف تعليمي على التدريب الميداني للطالب–المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً متعاوناً، وأكد الطلاب المعلمين على أن المعلمين المتعاونين المدربين قد قدموا تغذية راجعة تنم عن خبرة في المجال أكثر من المعلمين المتعاونين غير المتدربين، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالمعلم المتعاون وإدخاله في دورات تدريبية تعمل على تطوير أدائه في الإشراف على الطالب المعلم.

أما كيليان ومكنتاير و ويلر Killian, McIntyre & Wheeler (١٩٨٧) فقد قاموا بدراسة لمعرفة أثر المعلم المتعاون المدرَب على جودة وكفاءة المعلم–الطالب في التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٥) طالباً معلماً, فأكدت النتائج أن تدريب المعلمين المتعاونين يساعد على تجهيز الطلاب–المعلمين لأداء أدوارهم بدقة.

وسعت دراسة أجرتها تيمبيركي وروبي وبلاك وستافرت وتيلر –باتل Timperley, Rubie, Black, Stavert, & Taylor-Patel(٢٠٠٠) إلى التعرف على أثر تدريب معلمي المدارس على مبادئ تعليم المعلم لتنمية خبرات الطالب–المعلم, وقد وقسمت عينة الدراسة والبالغة (٢٣) معلماً إلى مجموعتين الأولى تجريبية وهي التي كانت مع المعلمين المدربين والثانية الضابطة التي كانت مع المعلمين غير المدربين, وقد أكدت النتائج أن ٧٥٪ من المعلمين الذين شاركوا في التدريب قاموا بتفسير وتوضيح أدوارهم بأساليب أكثر ملائمة لتعليم الطالب–المعلم وذلك أفضل من نظرائهم غير المدربين.

ودراسة ستونر stoner (٢٠٠٧) فقد سعت إلى دراسة التدريب الميداني من خلال العلاقة بين معلمي ما قبل الخدمة والمعلم المتعاون في ضوء برامج إعداد المعلم، وتكونت عينه الدراسة من تسعة أزواج من المعملين المتعاونين والطلاب–المعلمين طوال فصل دراسي كامل، لتحديد أثر هذه الخبرات. وقد أشارت النتائج إلى أن العلاقات بين الطالب–المعلم والمعلم المتعاون القائمة على الاتصال والثقة تعتبر ذات قدرة عالية لتطوير معلمي ما قبل الخدمة, هذا وقد أوضح كل من الطلاب–المعلمين والمعلمين المتعاونين الأدوار التي يجب أن يتعهد بها كل منهم حتى يزيد من تطور العملية التعليمية.

وقد أجرى ويليامز Williams (١٩٩٥) دراسة للتعرف على أدوار ومسئوليات مشرفي التدريس والمعلمين المتعاونين في التدريب الميداني للطالب–المعلم، وأجريت الدراسة على ٢٩ طالباً معلماً، وكشفت النتائج عن تلقى هؤلاء الطلاب مستويات متنوعة من الدعم من مشرفي التدريس والمعلمين المتعاونين تتدرج من الضعيف إلى المتوسط، وكذلك تقديرهم للعمل القائم بالمدرسة والفصول الدراسية القائمة بالمدرسة كانت متوسطة إلى ضعيفة.

أما الشعوان (٢٠٠٢) فقد قامت بدراسة سعت إلى التعرف على دور المعلم المتعاون في التدريب الميداني بتحديد درجة مشاركته، وتم اختبار (٩٨) مديراً من مديري المدارس بصورة عشوائية بالإضافة إلى (١٣٤) طالباً–معلماً من طلاب التدريب الميداني للمشاركة في الدراسة. وأوضحت النتائج أن مشاركة المعلم المتعاون في التدريب الميداني تعتبر مشاركة متوسطة بشكل عام؛ لذا أوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بدور المعلم المتعاون في التدريب الميداني.

في حين أجرى السيد (٢٠٠١) دراسة استهدفت التعرف على مدى إسهامات المعلم المتعاون في رفع مستوى التدريب الميداني، وقد بلغت عينة الدراسة (٥١٧) طالباً وطالبة, وتوصلت إلى أن المعلم المتعاون له إسهامات في تقليل المشكلات التي يتعرض لها الطالب–المعلم خاصة في نواحي منها مشاركته في النشاط المدرسي، توفير الوسائل التعليمية له وتدريبه على استخدامها واكتساب مقدرة على حل المشكلات وحسن التصرف في المشكلات التي تنشب بينهم وبين التلاميذ، وكذلك إعانتهم على سد العجز الذي ينتج عن غياب المشرف على التدريب الميداني، ومساعدة المعلم–الطالب في الربط بين احتياجات الطلاب والمنهج المدرسي الذي يقوموا بتدريسه لهم.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتعرف على مدى إلمام المعلم المتعاون بأدواره الإشرافية في التدريب الميداني ما قام به رامانثان و ويلكنز Ramanthan & Wilkins (١٩٩٧) من دراسة هدفت إلى استكشاف مدى إدراك المعلمين المتعاونين ومشرفي الجامعة والمديرين الذين لديهم الخبرة المبكرة بمجال الإشراف, حيث أشرفوا على الطلاب–المعلمين أثناء التدريب الميداني, وكذلك هدفت الدراسة إلى توضيح ما إذا كان المعلمين المتعاونين ومشرفي الجامعة قد تدربوا بصورة جيدة لكي يصبحوا مقيمين أم لا, وتكونت عينة الدراسة من (٨) من المعلمين المتعاونين و (٨) من المشرفين الجامعيين و(٧) من مدراء المدارس. وقد كشفت النتائج أن معظم المعلمين المتعاونين لم يتلقوا المزيد من التنمية المهنية في التقييم.

أما الدراسة التي أجرتها ساندرز ودوسن وسنكلير Sanders, Dowson & Sinclair (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى البحث عن مدى إلمام المعلمين المتعاونين بأدوارهم المتعددة أثناء التدريب الميداني، وكانت عينة الدراسة أربعة معلمين مساعدين وثمانية طلاب–معلمين وقد تمت ملاحظتهم لمدة ٨٧ ساعة وتمت محاورتهم لمدة ٤ ساعات, واتضح من ذلك أن الأدوار التي يقوم بها المعلمين المتعاونين ليست متباعدة بصورة كاملة عن الأدوار التي تم وصفها في كتب التدريب الميداني, وكذلك أسفرت عن أن الأدوار المتعددة للمعلمين المتعاونين هي بمثابة خبرات جديدة للمعلم–الطالب.

وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراها اندرسون Anderson (٢٠٠٧) بهدف التعرف على تأثير دور المعلم المتعاون على خبرة الطالب–المعلم , وتكونت العينة من (٥٦) طالباً معلماً و (٤٨) معلماً متعاوناً, أن الطلاب–المعلمين قد أشادوا بمعلميهم المتعاونين لأنهم كان لهم تأثير على التغيرات الإيجابية التي طرأت عليهم.

وفي دولة فلسطين أجرى الشاعر (٢٠١٠) دراسة للتعرف على فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلاب المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٤ طالبا وطالبة يتدربون ميدانيا. وقد تبين من نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين يرن أن للمعلم المتعاون دورا هاما في إعداد الطلاب المعلمين لمهنة المستقبل.

ولقد أجرى كل من كيرز وآلميدا وفييرا Cairs, Almeida & Viera (٢٠١٢) دراسة لمعرفة طبيعة الخبرات التي مر بها الطلاب المعلمون، وبلغت العينة (٢٩٥) طالباً معلماً، وقد تبين من نتائج الدراسة رضاهم عن الجوانب الإدارية والإشراف، وأن التدريب الميداني قد ساعدهم في نموهم الشخصي والمهني، حيث ارتفعت لديهم الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة العملية، ومع هذا فلم تخلو تجاربهم من الضغوط النفسية والإرهاق.

ومن دراسة قام بها كل من روبار ونييبر ودالسن Ruppar, Neeper & dalsen, (٢٠١٦) تبين أن المعلمين الأكثر تدريبا للعمل مع الطلاب الذين لديهم إعاقات هم الأكثر

شعورا بالقدرة على العمل معهم، وخاصة في إعداد الخطط والعمل مع أعضاء فريق التدخل. وقد تمونت عينة الدراسة من ١٠٤ معلما.

لقد أجرت ساتو وهيقيلي Sato & Haegele (٢٠١٦) دراسة للتعرف على تجربة تسعة من الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني الذي يهدف إلى إعدادهم للعمل مع التلاميذ الذين لديهم إعاقات شديدة. وجاء في نتائج الدراسة حاجتهم إلى إشراف ذي خبرة، وأنه بدون قيادة ذات خبرة عالية يواجههم الكثير من الغموض والصعوبات في العمل.

في حين أعدت دقلس وتشابن ونولان Douglas, Chapin & Nolan (٢٠١٦) عن تجربة معلمي التربية الخاصة في الإشراف على مساعدي المعلمين، وكانت العينة ١٣ معلم تربية خاصة. وقد ظهر من النتائج قدرة المعلمين المتعاونين على التدريب الفاعل، وخاصة في بناء الفريق الفاعل والتأكد من أن التدريب مناسب للمتدربين وكذلك التقييم.

وفي مجال تدريب الطلاب المعلمين بمجال صعوبات التعلم قام أبونيان (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين، على عينة من ٥٠ طالبا معلما، وظهر من الدراسة إدراك الطلاب المعلمين للدور الفاعل الذي يقوم به المعلم المتعاون في تدريب الطلاب المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة الدور الذي يلعبه المعلم المتعاون في مرحلة التدريب الميداني في إعداد الطلاب المعلمين لعمل مستقبلا كمعلمين للطلاب الذين لديهم إعاقات، وأن على برامج إعداد المعلمين بالجامعات أن تولي عناية خاصة بهذا الجانب من الإشراف على الطلاب المعلمين. فهذه المرحلة من إعداد معلمي المستقبل هي فرصة ربط العلم النظري بالممارسات العملية فتحتاج إلى المشرفين الذين سيساهمون في بلورة وتطوير مهارات المتدربين بشكل يمكن معلمي المستقبل من تحقيق الهدف من إعدادهم. ولعل هذه الدراسات تكون منطلقا للدراسة الحالية والتي تكشف مدى وعي المعلمات المتعاونات في مجال صعوبات

التعلم بدورهن في التدريب الميداني وأهمية ذلك الدور، وذلك من خلال أخذ رأيهن في الأدوار المطلوبة منهن في تدريب الطالبات المعلمات وأهمية تلك الأدوار، والتعرف على ما إذا كان هناك معوقات يجب تذليلها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الفصل إيضاحاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. وأداة الدراسة وخصائصها السيكو مترية.

منهج الدراسة:

لقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للتعرف على وجهة نظر عينة الدراسة حول أدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات، وأهمية تلك الأدوار ومعوقات القيام بها إن وجدت.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في محاولة التعرف على الأدوار التي تقوم بها المعلمة المتعاونة أثناء تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم، كما اقتصرت الدراسة على المعلمة المتعاونة المتعاون، واقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في مجال صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، وذلك لوجود فرصة لأي منهن للمشاركة كمعلمة متعاونة إذا دعت الحاجة لذلك.

عينة الدراسة:

لقد وزعت الاستبانة على ٧٥ معلمة متعاونة، وبلغت العينة النهائية للدراسة ٥٣ معلمة متعاونة نظرا لعدم استجابة عدد من المعلمات المتعاونات التي وزعت عليهن أدار الدراسة، ويمثل ذلك٧٠.٦٧٪ من الاستبانات الموزعة.

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة، وقد تم بناؤها من قبل الباحث الثاني بناء على الدراسات السابقة ومتطلبات التدريب الميداني والخبرات الشخصية في العمل ضمن فريق الاشراف على المعلمات المتعاونات. وتكونت الأداة من جزء عن المعلومات

الشخصية للعينة، وأربعة محاور هي: محور التهيئة ومحور التخطيط ومحور التنفيذ ومحور التقييم. وتكون كل محمور من مجموعة من العبارات التي تعكس الأدوار التي تمثل ذلك المحور. فقد تكون محور التهيئة من إحدى وعشرين عبارة، ومحور التخطيط من ثماني عشرة عبارة، في حين تكون محور التنفيذ من عشر عبارات ومحور التقييم من خمس عشرة عبارة.

وتعتمد الاستبانة في جمع المعلومات على أسلوب أخذ موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارات الواردة فيها، بحيث أخذ هذا المقياس الشكل التالي: (١)= لا أوافق، (٢)= أوافق قليلاً، (٣) = أوافق، (٤) = أوافق بشدة.

صـــــدق الأداة:

أ) الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها في صورتها الأولية على عشرة محكمين. لإبداء آرائهم عن مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة الأساسية، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات، أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة لازمة لأداة الدراسة. واستنادا إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون، تم إجراء التعديلات التي أتفق عليها معظم المحكمين.

ب) الصدق البنائي:

تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية بعد إدخال تعديلات المحكمين على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (٤٠) معلمة صعوبات تعلم، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية لجميع عبارات هذا المحور الذي تنتمي إلية تلك العبارة، وذلك لكل محور من محاور الدراسة. وتبين أن العبارات ترتبط بالمحاور التي تنتمي إليها ارتباطاُ يتراوح ما بين (٠.٣٢ ، ٠.٩٥) وفي الدراسات السلوكية يُعد الارتباط متوسطاً إذا زاد على (٠.٣٠)، ويعد قوياً إذا زاد على (٠.٥٠)، كما أن جميع معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى الصدق البنائي لأداة الدراسة.

ثبـــــــات الأداة:

للوقوف على ثبات أداة الدراسة تم استخدام العينة العشوائية الاستطلاعية ذات الحجم (٤٠) والتي سبق وأن استخدمها في قياس الصدق البنائي، في حساب معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ، وبلغت قيمة المعامل للأداة ككل (٠.٩٨)، ولم يقل أي بعد عن ٩٦. وتعد هذه القيم مرتفعة لمدى ثبات أداة الدراسة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل الفا كرونباخ هو ٠.٧٥ (فهمي، ٢٠٠٥)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها.

ويستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة الدراسة، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

نتـــائج الدراســـة ومناقشتهـــا

للتعرف على درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارات التي تصف أدوار المعلمات المتعاونات على مدى إلمامهن بتلك الأدوار تم حساب المدى المتوسط للإجابات كما هو موضح في الجدول أدناه.

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	الوصف	مدى المتوسطات	درجة الموافقة
لا أوافق	غير مهم	١-١.٧٥	منعدمة أو ضعيفة جدا
أوافق قليلا	قليل الأهمية	١.٧٥-٢.٥٠	ضعيفة أو قليلة
أوافق	مهم	٢.٥٠-٣.٢٥	متوسطة
أوافق بشدة	مهم جدا	٣.٢٥-٤	عالية/كبيرة

ولاستخراج البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

تم حساب المتوسط الحسابي Mean، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض موافقة عينة الدراسة على كل عبارة من العبارات إلى جانب المحاور الرئيسية، كما تم حصر جميع العبارات التي جاءت الموافقة عليها بدرجة ضعيفة لمعرفة الأدوار التي كان إلمام عينة الدراسة بها دون المتوسط وتحتاج إلى تطوير.

إجابة السؤال الأول: ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالدور المطلوب منها في تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات المتعاونات؟

في سبيل تحقيق ذلك تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وذلك للتعرف على متوسط درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار المطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم.

وسوف يتم أولاً التعرف على درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الرئيسة المطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، ثم التعرف على درجة إلمامها بالأدوار الفرعية المندرجة تحت الأدوار الرئيسة المطلوبة منها أثناء تدريب المعلمة–الطالبة بمسار صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

أولاً: درجة إلمام المعلمات المتعاونات بالأدوار الرئيسة المطلوبة منهن أثناء تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم:

يتناول هذا الجزء التعرف على درجة إلمام المعلمات المتعاونات بالأدوار الرئيسة المطلوبة منهن أثناء تدريب الطالبات–المعلمات بمسار صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١): درجة إلمام المعلمات المتعاونات بالأدوار الرئيسة المطلوبة منهن أثناء تدريب الطالبات-المعلمات بمسار صعوبات التعلم

الأدوار الرئيسة المطلوبة	المتوسط الحسابي العام لدرجة الإلمام	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً لمتوسط درجة الإلمام	درجة الموافقة
مرحلة التهيئة	٣.٢٥٩	٠.٧٦٨	١	عالية
مرحلة التخطيط	٢.٨١٧	٠.٨٢١	٢	متوسطة
مرحلة التنفيذ	٢.٦٢٧	٠.٨٨٨	٣	متوسطة
مرحلة التقييم	٢.١٧٤	١.٠٠٥	٤	ضعيفة
بوجه عام	٢.٧١٤	٠.٧٣٤		متوسطة

يتضح من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة إلمام المعلمة المتعاونة بمجموعة الأدوار الرئيسة بوجه عام والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة –المعلمة بمسار صعوبات التعلم هو (٢.٧١٤ من ٤ درجات)، بانحراف معياري صغير بلغ (٠.٧٣٤ من ٤ درجات) مما يدل على عدم وجود تباين كبير في درجة إلمام المعلمة المتعاونة بمجموعة الأدوار المطلوبة منها، وبذلك يمكن القول بأن درجة إلمام المعلمة المتعاونة بمجموعة الأدوار الرئيسة بوجه عام والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم تعتبر متوسطة.

كما يتضح من الجدول نفسه أنه من الممكن ترتيب الأدوار الرئيسة ترتيباً تنازلياً من حيث درجة إلمام المعلمة المتعاونة بها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، كما يلي:

١- جاء الدور الرئيس الخاص بمرحلة التهيئة" في الترتيب الأول من حيث مدى إلمام المعلمة المتعاونة به أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إلمام المعلمة المتعاونة للأدوار الفرعية المندرجة تحت هذا الدور الرئيس ما مقداره (٣.٢٥٩ درجة) بانحراف معياري صغير بلغ (٠.٧٦٨درجة)، ولذا فإن درجة إلمام المعلمة المتعاونة بهذا الدور الرئيس بوجه عام أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم تعتبر عالية أو كبيرة، وهذا يدل على أن الكثير من المعلمات المتعاونات على دراية بأدوارهن في مرحلة التهيئة تجاه الطالبات–المعلمات.

٢- جاء الدور الرئيس الخاص بمرحلة التخطيط في الترتيب الثاني من حيث مدى إلمام المعلمة المتعاونة به أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إلمام المعلمة المتعاونة للأدوار الفرعية المندرجة تحت هذا الدور الرئيس ما مقداره (٢.٨١٧ درجة) بانحراف معياري صغير بلغ (٠.٨٢١درجة)، ولذا فإن درجة إلمام المعلمة المتعاونة بهذا الدور الرئيس بوجه عام أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم تعتبر متوسطة. وهذا يشير إلى

المعلمات المتعاونات عموما على دراية بأدوارهن في مرحلة التخطيط تجاه الطالبات–المعلمات ولكن بدرجة أقل من إلمامهن بأدوارهن في مرحلة التهيئة.

٣- جاء الدور الرئيس الخاص بمرحلة التنفيذ في الترتيب الثالث من حيث مدى إلمام المعلمة المتعاونة به أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إلمام المعلمة المتعاونة للأدوار الفرعية المندرجة تحت هذا الدور الرئيس ما مقداره (٢.٦٢٧ درجة) بانحراف معياري صغير بلغ (٠.٨٨٨درجة)، ولذا فإن درجة إلمام المعلمة المتعاونة بهذا الدور الرئيس بوجه عام أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي درجة متوسطة. وهذا يدل على أن المعلمات المتعاونات على دراية بأدوارهن في مرحلة التنفيذ تجاه الطالبات–المعلمات ولكن بدرجة أقل من إدراكهن لأدوارهن في مرحلتي التهيئة والتخطيط التخطيط.

٤- جاء الدور الرئيس الخاص بمرحلة التقييم في الترتيب الرابع والأخير من حيث مدى إلمام المعلمة المتعاونة به أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة إلمام المعلمة المتعاونة للأدوار الفرعية المندرجة تحت هذا الدور الرئيس ما مقداره (٢.١٧٤ درجة) بانحراف معياري بلغ (١.٠٠٥ درجة)، ولذا فإن درجة إلمام المعلمة المتعاونة بهذا الدور الرئيس بوجه عام في أثناء تدريب الطالبة المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي درجة ضعيفة، وهذا يدل على أن الكثير من المعلمات المتعاونات لسن على دراية بأدوارهن في مرحلة التقييم تجاه الطالبات–المعلمات.

وتتفق النتيجة السابقة، ما عدا مرحلة التهيئة، مع ما ذكره كل من إمبابي (٢٠٠٢) والقحطاني (١٩٩٤) حيث توصلا إلى ضعف معرفة المعلم المتعاون بدوره الحقيقي تجاه الطالب–المعلم، و تتفق مع Ramanthan (١٩٩٧) و Sanders, Dowson & Sinclair (٢٠٠٥) و Clark (٢٠٠١) في جانب واحد وهو حصول مرحلة التقييم على الدرجة الأقل من بين مراحل التدريب الميداني. ويلاحظ من ذلك أن الدراسات العربية اتفقت على ضعف إلمام

المعلم المتعاون بدوره تجاه تدريب الطالب المعلم، أو أن إلمامه متوسط. وهذا بخلاف ما ورد في بعض الدراسات الأجنبية التي تتفق في جلها على أن المعلم المتعاون ملم بدوره في تدريب الطالب–المعلم إلماماً جيداً (Sanders et al. 2005)، كما تأتي وفق ما ذكره الشعوان (٢٠٠١) بعد مراجعة الأدبيات التربوية العربية والأجنبية، من حيث أن دور المعلم المتعاون بارز في الدول الأجنبية كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا، وضعيف جداً في الدول العربية.

وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه الحديثي (١٩٩٨) من أن من نواحي القصور التي تنتاب التدريب الميداني هو ندرة المعلم المتعاون المدرك لدوره سواءً من ناحية التهيئة أو التخطيط والتنفيذ وأخيراً التقييم، وضعف تعاون الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطالب–المعلم أثناء التدريب الميداني، وبالتالي عدم إشراك المعلم المتعاون والمدرسة في تقييم تدريب الطالب–المعلم.

ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم وجود ضوابط صادرة من وزارة التعليم تنص على إلزام المعلم المتعاون بدوره الحقيقي تجاه الطالب المعلم، ويظهر للباحثَين من خبراتهما في الإشراف على التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم أن الممارسات الحالية لتفعيل ذلك الدور تخضع إلى درجة كبيرة اجتهادات شخصية من المعلم المتعاون، فلا يبدو أن هناك جهودا واضحة من قبل قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود أو وزارة التعليم لمتابعة ممارسة المعلمين المتعاونين لأدوارهم أثناء التدريب.

ولسبر جوانب القوة والضعف في إلمام المعلمة المتعاونة بدورها في تدريب الطالبة المعلمة جاءت الأسئلة الفرعية التي تستكشف درجة موافقة المعلمات المتعاونات على العبارات الواردة تحت هذه الأدوار الرئيسة، ويمكن توضيحا فيما يلي، علما بأن النتائج ستعرض أولا ثم تناقش بشكل إجمالي بعد عرضها:

إجابة السؤال الثاني: ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التهيئة والمطلوبة منها في أثناء تدريب الطالبة المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟

يتناول هذا الجزء التعرف على درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التهيئة والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢): مدى إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التهيئة والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم

مهام مرحلة التهيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
١٦) التعريف بأدوار المعلمة المتعاونة.	٣.٥٦٩	٠.٨٣١	١	عالية
١) مقابلة الطالبة المعلمة مقابلة جيدة والترحيب بها في بداية الفصل الدراسي.	٣.٤٩١	٠.٩١٢	٢	عالية
٢) إقامة علاقة ودية بينها وبين الطالبة المعلمة.	٣.٤٤٢	٠.٨٢٦	٣	عالية
٩) أن تكون قدوة حسنة للطالبة المعلمة في جميع تصرفاتها.	٣.٤٤٢	٠.٩١٦	٤	عالية
٣) معاملة الطالبة المعلمة كزميلة في المهنة.	٣.٤٣١	٠.٩٢٢	٥	عالية
١٩) التعريف بآلية العمل في برنامج صعوبات التعلم.	٣.٤١٥	٠.٩٨٩	٦	عالية
٥) إبداء روح الحماس للتعاون مع الطالبة المعلمة.	٣.٣٩٦	٠.٩٢٧	٧	عالية
٢٠) التعريف بالوسائل التعليمية المتوفرة في غرفة المصادر.	٣.٣٩٦	٠.٩٨٧	٨	عالية
٧) رفع معنويات الطالبة المعلمة.	٣.٣٨٥	٠.٩٧٣	٩	عالية
١٧) التعريف بالطالبات المسجلات في غرفة المصادر شخصيا.	٣.٣٧٧	٠.٨٨٢	١٠	عالية
١٠) تشجيع الطالبة المعلمة على بناء علاقة طيبة مع طالباتها.	٣.٣٤٦	٠.٨٨٣	١١	عالية
١٢) تشجيع الطالبة المعلمة على التعرف على مشكلات طالباتها ومحاولة حلها.	٣.٢٦٤	٠.٩٠٢	١٢	عالية
٤) العمل على إزالة الخوف والرهبة من التدريس لدى الطالبة المعلمة والتي يمكن أن تؤثر سلباً على عملية التدريس.	٣.٢٥٥	٠.٩٣٥	١٣	عالية

مهام مرحلة التهيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
١٥) تشجيع الطالبة المعلمة على الحضور في أوقات الدوام المحددة، وعدم الغياب.	٣.٢٣٥	٠.٩٩٢	١٤	متوسطة
١٤) إيضاح اللوائح والقوانين في المدرسة.	٣.٢٢٦	٠.٩١٢	١٥	متوسطة
١٨) التعريف بملفات الطالبات المسجلات في غرفة المصادر.	٣.١٨٩	١.٠٠١	١٦	متوسطة
١١) تشجيع الطالبة المعلمة على بناء علاقة طيبة مع أولياء أمور طالباتها.	٣.١٥١	٠.٨١٨	١٧	متوسطة
١٣) التعريف بالإدارات والمدرسات العاديات والمستخدمات في المدرسة.	٣.٠٧٦	١.١٠٧	١٨	متوسطة
٨) توفير جو ذي طابع ودي بين أطراف التدريب الميداني الثلاثة:(الطالبة المعلمة، المعلمة المتعاونة، مشرفة الكلية).	٢.٩٨٠	١.٠١٠	١٩	متوسطة
٦) إبداء روح الحماس للتعاون مع مشرفة الكلية.	٢.٨٦٥	١.٠٦٧	٢٠	متوسطة
٢١) إيجاد طريقة للتواصل مع الطالبة المعلمة كالبريد الالكتروني أو الهاتف في حال الحاجة.	٢.٥٨٥	١.١١٧	٢١	متوسطة
بوجه عام	٣.٢٥٩	٠.٧٦٨	١	عالية

يتضح من الجدول السابق (٢)، أن إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات في مرحلة التهيئة كانت عالية على وجه العموم بمتوسط حسابي قدره ٣.٢٥٩، وأن هناك ١٣ دوراً فرعياً من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التهيئة والتي عددها ٢١ دوراً أي (٦١.٩٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي درجة كبيرة أو عالية، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تتراوح ما بين (٣,٥٦٩ و ٣,٢٥٥). بينما كان هناك ثمانية أدوار فرعية من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التهيئة والتي عددها ٢١ دوراً أي (٣٨.١٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي

درجة متوسطة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تتراوح ما بين (٣.٢٣٥ و ٢.٥٨٥).

إجابة السؤال الثالث: ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التخطيط والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟

يتناول هذا الجزء التعرف على درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التخطيط والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣): مدى إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التخطيط والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم

مهام مرحلة التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
١٤) تشجيع الطالبة المعلمة على حضور حصص مشاهدة للمعلمة المتعاونة والمعلمات العاديات.	٣.٢٣١	١.٠٠٢	١	متوسطة
٨) مناقشة بعض استراتيجيات التدريس المتبعة مع الحالات.	٣.١١٨	٠.٩٧٣	٢	متوسطة
١٧) تقديم المقترحات المناسبة لحل المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة في التدريس.	٣.١١٥	٠.٩٨٣	٣	متوسطة
٧) التعريف بطريقة التخطيط لإعداد الدروس.	٣.٠٩٨	٠.٩٤٤	٤	متوسطة
٩) مناقشة أساليب التعزيز المجدية لكل حالة.	٣.٠٩٨	٠.٩٦٥	٥	متوسطة
٥) التعريف بطريقة إعداد الملف لكل حالة.	٣.٠٢٠	١.٠٤٩	٦	متوسطة
١٣) تزويد الطالبة المعلمة بالمصادر والمراجع التي تساعدها على أداء أعمالها بصورة فاعلة.	٣.٠١٩	١.٠٩٤	٧	متوسطة
٤) التعريف بالحالات التي ستقوم الطالبة المعلمة بتدريسها.	٢.٩٨١	١.١١١	٨	متوسطة
١٠) مساعدتها على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.	٢.٩٦٠	٠.٩٤٧	٩	متوسطة
١٦) إعطاء الوقت الكافي للطالبة المعلمة لمناقشة	٢.٩٤٢	١.٠٧٣	١٠	متوسطة

مهام مرحلة التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
المشكلات التي تواجهها في التدريس.				
١٥) تشجيع الطالبة المعلمة على كتابة تقارير عن حصص المشاهدة.	٢.٨٨٢	٠.٩٧٣	١١	متوسطة
٦) التشاور حول الأهداف التي تحتاجها كل طالبة.	٢.٨٨٢	١.٠٥٢	١٢	متوسطة
١٢) إتاحة الفرصة للطالبة المعلمة للإشراف على بعض الأنشطة اللاصفية والخاصة بطالبات صعوبات التعلم.	٢.٨٤٣	١.١٢٠	١٣	متوسطة
١١) التعريف بجداول الحصص الأسبوعية للفصول لبناء جدول الطالبة التي ستقوم بتدريسها الطالبة المعلمة في غرفة المصادر.	٢.٧٦٥	١.٠٥١	١٤	متوسطة
١) التخطيط مع إدارة المدرسة لبدء الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني.	٢.٤٠٤	١.١٩٣	١٥	ضعيفة
١٨) حفظ المقترحات والتوصيات التي تم التوصل إليها في سجلات خاصة.	٢.٣٢٧	١.٠٤٣	١٦	ضعيفة
٢) التخطيط مع مشرفة الكلية لبدء الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني.	٢.١٥٤	١.١٦١	١٧	ضعيفة
٣) حضور اجتماع مع مشرفة الكلية قبل بدء التدريب الميداني بهدف دعم ومساندة الطالبة المعلمة للنجاح في عملها.	٢.٠٠	١.١٣٨	١٨	ضعيفة
بوجه عام	٢.٨١٧	٠.٨٢١	٢	متوسطة

يتضح من الجدول السابق (٣) أن إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات في مرحلة التخطيط كانت متوسطة على وجه العموم بمتوسط حسابي قدره ٢.٨١٧ ، وأن هناك عدد ١٤ دوراً فرعياً من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التخطيط و التي عددها ١٨ دوراً أي (٧٧.٨٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء

تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم– هي درجة متوسطة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تمتد من ٣.٢٣١ إلى ٢.٧٦٥.

بينما كان هناك أربعة أدوار فرعية من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التخطيط والتي عددها ١٨ دورا , أي (٢٢.٢٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء تدريب المعلمة–الطالبة بمسار صعوبات التعلم – هي درجة ضعيفة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تقع بين ٢.٤٠٤ و ٢.٠٠٠.

إجابة السؤال الرابع: ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التنفيذ والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟

يتناول هذا الجزء التعرف على درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التنفيذ والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٥-٤):- مدى إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التنفيذ والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم:

مهام مرحلة التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
١) تزويد الطالبة المعلمة ببعض المهارات التدريسية.	٣.٣١٤	٠.٩٠٥	١	عالية
٢) توضيح إيجابيات وسلبيات أداء الطالبة المعلمة في عملية التدريس.	٢.٨٤٦	١.٠١٧	٢	متوسطة
٩) تقديم المعلومات والخبرة لمعالجة المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة أثناء التدريب.	٢.٨١١	١.١١٠	٣	متوسطة
٥) مناقشة الوسائل التعليمية المتبعة في التدريس.	٢.٧٥٥	١.١٢٥	٤	متوسطة
٦) مناقشة أساليب التعزيز المتبعة في التدريس.	٢.٦٢٣	١.١٩٧	٥	متوسطة
٨) تقديم التغذية الراجعة اللازمة عن أداء الطالبة المعلمة بصورة فاعلة ومستمرة.	٢.٥٤٧	١.١٠٢	٦	متوسطة

مهام مرحلة التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
٧) تطوير مهارات إدارة الوقت للحصة الدراسية.	٢.٤٩١	١.٠٨٥	٧	ضعيفة
٤) مناقشة طريقة التدريس المتبعة في الحصة الدراسية.	٢.٤٨١	١.٠٧٥	٨	ضعيفة
٣) حضور المعلمة المتعاونة حصص للطالبة المعلمة.	٢.٣٦٥	١.١٥٥	٩	ضعيفة
١٠) عقد اجتماعات شهرية مع الطالبة المعلمة ومشرفة الكلية ومعهما معاً لمناقشة مستوى أداء الطالبة المعلمة.	٢.١١٣	١.٢٥١	١٠	ضعيفة
بوجه عام	٢.٦٢٧	٠.٨٨٨	٣	متوسطة

يتضح من الجدول السابق (٤) أن إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات في مرحلة التنفيذ كانت متوسطة على وجه العموم بمتوسط حسابي قدره ٢.٦٢٧ ، وأن هناك دوراً فرعياً واحداً فقط من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التنفيذ و التي عددها ١٠ أدوار , أي (١٠.٠٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي درجة كبيرة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لهذا الدور ما بين (٣,٣١٤).

بينما كان هناك خمسة أدوار فرعية من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التنفيذ و التي عددها ١٠ أدوار, أي (٥٠.٠٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي درجة متوسطة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تتراوح بين (٢,٨٤٦ و ٢.٥٤٧).

في حين أن أربعة أدوار فرعية من إجمالي أدوار العنصر الرئيس الخاص بمرحلة التنفيذ والتي عددها ١٠ أدوار, أي (٤٠.٠٪) كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء

تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم هي درجة ضعيفة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تقع بين (٢,٤٩١ و ٢,١١٣).

إجابة السؤال الخامس: ما درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التقييم والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم؟

يتناول هذا الجزء التعرف على درجة إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التقويم والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٥): مدى إلمام المعلمة المتعاونة بالأدوار الفرعية المندرجة تحت مرحلة التقييم والمطلوبة منها أثناء تدريب الطالبة-المعلمة بمسار صعوبات التعلم

مهام مرحلة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
١٠) تقييم تجاوبها مع المعلمة المتعاونة.	٢.٣٧٧	١.١٨٠	١	ضعيفة
٨) تقييم قدرة الطالبة المعلمة على الابتكار في مجال صعوبات التعلم.	٢.٣٦٥	١.١٥٥	٢	ضعيفة
١٣) تقييم تعاملها مع طالباتها.	٢.٣٥٩	١.١٦٢	٣	ضعيفة
١٥) تقييم شخصيتها وقدرتها على تحمل المسئولية (كمعلمة في مجال صعوبات التعلم).	٢.٢٦٤	١.١١٢	٤	ضعيفة
١٢) تقييم تعاملها مع المدرسات العاديات.	٢.٢٦٤	١.١٢٩	٥	ضعيفة
١١) تقييم تعاونها مع زميلاتها (الطالبات المعلمات) في المدرسة.	٢.٢٣١	١.١٦٥	٦	ضعيفة
١٤) تقييم تعاملها مع أولياء أمور الطالبات.	٢.٢٠٨	١.٠٦٣	٧	ضعيفة
٩) تقييم أداء الطالبة المعلمة في الأنشطة اللاصفية أثناء التدريب الميداني.	٢.٢٠٨	١.٠٩٨	٨	ضعيفة، مكرر
٧) تقييم اختيار الطالبة المعلمة لطرق التعزيز المتبعة.	٢.٢٠٨	١.١٣٣	٩	ضعيفة،

مهام مرحلة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
				مكرر
٦) تقييم اختيار الطالبة المعلمة للوسائل التعليمية المصاحبة لعملية التدريس.	٢.١٣٢	١.٠٩٣	١٠	ضعيفة
٥) تقييم أساليب التدريس المستخدمة من قبل الطالبة المعلمة بشكل يومي.	٢.٠٥٩	١.١٢١	١١	ضعيفة
١) الاشتراك في تقييم الطالبة المعلمة مع مشرفة الكلية ووضع الدرجة التي تستحقها.	٢.٠١٩	١.٢١٧	١٢	ضعيفة
٣) الاطلاع على ملفات الطالبات اللاتي تقوم المعلمة الطالبة بتدريسهن بصورة مستمرة.	٢.٠٠٠	١.١٠٩	١٣	ضعيفة
٤) تقييم أداء الطالبة المعلمة في تحضير الدروس اليومية.	١.٩٦٢	١.١٤٣	١٤	ضعيفة
٢) مناقشة بنود بطاقة تقويم الطالبة المعلمة مع مشرفة الكلية والطالبة المعلمة.	١.٩٤٣	١.٠٩٩	١٥	ضعيفة
بوجه عام	٢.١٧٤	١.٠٠٥	٤	ضعيفة

يتضح من الجدول السابق (٥) أن إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات في مرحلة التقييم كانت جميعها ضعيفة بمتوسط حسابي قدره ٢.١٧٤، وأن جميع الأدوار الفرعية المندرجة تحت الدور الرئيس الخاص بمرحلة التقييم كانت درجة إلمام المعلمة المتعاونة لها أثناء تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم درجة ضعيفة، حيث كانت قيم المتوسطات الحسابية لهذه الأدوار تقع ما بين (٢.٣٧٧ و ١.٩٤٣).

إجابة السؤال السادس: ما الأدوار التي ما زال إلمام المعلمات المتعاونات بها ضعيفا وتحتاج إلى تطوير؟

للإجابة على هذا السؤال تم حصر في جميع العبارات التي حصلت على درجة ضعيفة، وذلك لأهمية تلافي تكرارها في فترات التدريب الميداني القدامة، وقد وجاءت على النحو التالي:

(جدول ٦)

المهام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
مرحلة التخطيط				
١) التخطيط مع إدارة المدرسة لبدء الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني.	٢.٤٠٤	١.١٩٣	١٥	ضعيفة
١٨) حفظ المقترحات والتوصيات التي تم التوصل إليها في سجلات خاصة.	٢.٣٢٧	١.٠٤٣	١٦	ضعيفة
٢) التخطيط مع مشرفة الكلية لبدء الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني.	٢.١٥٤	١.١٦١	١٧	ضعيفة
٣) حضور اجتماع مع مشرفة الكلية قبل بدء التدريب الميداني بهدف دعم ومساندة الطالبة المعلمة للنجاح في عملها.	٢.٠٠	١.١٣٨	١٨	ضعيفة
مرحلة التنفيذ				
٧) تطوير مهارات إدارة الوقت للحصة الدراسية.	٢.٤٩١	١.٠٨٥	٧	ضعيفة
٤) مناقشة طريقة التدريس المتبعة في الحصة الدراسية.	٢.٤٨١	١.٠٧٥	٨	ضعيفة
٣) حضور المعلمة المتعاونة حصص للطالبة المعلمة.	٢.٣٦٥	١.١٥٥	٩	ضعيفة
١٠) عقد اجتماعات شهرية مع الطالبة المعلمة ومشرفة الكلية ومعهما معاً لمناقشة مستوى أداء الطالبة المعلمة.	٢.١١٣	١.٢٥١	١٠	ضعيفة
مرحلة التقييم				
١٠) تقييم تجاوبها مع المعلمة المتعاونة.	٢.٣٧٧	١.١٨٠	١	ضعيفة
٨) تقييم قدرة الطالبة المعلمة على الابتكار في مجال صعوبات التعلم.	٢.٣٦٥	١.١٥٥	٢	ضعيفة
١٣) تقييم تعاملها مع طالباتها.	٢.٣٥٩	١.١٦٢	٣	ضعيفة
١٥) تقييم شخصيتها وقدرتها على تحمل المسئولية (كمعلمة في مجال صعوبات التعلم).	٢.٢٦٤	١.١١٢	٤	ضعيفة
١٢) تقييم تعاملها مع المدرسات العاديات.	٢.٢٦٤	١.١٢٩	٥	ضعيفة
١١) تقييم تعاونها مع زميلاتها (الطالبات المعلمات)	٢.٢٣١	١.١٦٥	٦	ضعيفة

المهام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأدوار وفقاً لدرجة الإلمام	درجة الموافقة
في المدرسة.				
١٤) تقييم تعاملها مع أولياء أمور الطالبات.	٢.٢٠٨	١.٠٦٣	٧	ضعيفة
٩) تقييم أداء الطالبة المعلمة في الأنشطة اللاصفية أثناء التدريب الميداني.	٢.٢٠٨	١.٠٩٨	٨	ضعيفة، مكرر
٧) تقييم اختيار الطالبة المعلمة لطرق التعزيز المتبعة.	٢.٢٠٨	١.١٣٣	٩	ضعيفة، مكرر
٦) تقييم اختيار الطالبة المعلمة للوسائل التعليمية المصاحبة لعملية التدريس.	٢.١٣٢	١.٠٩٣	١٠	ضعيفة
٥) تقييم أساليب التدريس المستخدمة من قبل الطالبة المعلمة بشكل يومي.	٢.٠٥٩	١.١٢١	١١	ضعيفة
١) الاشتراك في تقييم الطالبة المعلمة مع مشرفة الكلية ووضع الدرجة التي تستحقها.	٢.٠١٩	١.٢١٧	١٢	ضعيفة
٣) الاطلاع على ملفات الطالبات اللاتي تقوم المعلمة الطالبة بتدريسهن بصورة مستمرة.	٢.٠٠٠	١.١٠٩	١٣	ضعيفة
٤) تقييم أداء الطالبة المعلمة في تحضير الدروس اليومية.	١.٩٦٢	١.١٤٣	١٤	ضعيفة
٢) مناقشة بنود بطاقة تقويم الطالبة المعلمة مع مشرفة الكلية والطالبة المعلمة.	١.٩٤٣	١.٠٩٩	١٥	ضعيفة

يتضح من الجدول (٦) أن ثلاثة وعشرين دورا من أصل أربعة وستين (٣٥.٩٤٪) من أدوار المعلمة المتعاونة في تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم جاءت الموافقة عليها بدرجة ضعيفة، أي أن المعلمات المتعاونات لا يدركن بشكل كافي قرابة ٣٦٪ من أدوارهن في التدريب الميداني. وعند النظر في فقرات الأدوار الرئيسية، ما عدا دور التهيئة، يتضح أنه لم تخلو أي مرحلة من مراحل التدريب الميداني من جوانب ضعيفة فيما يتعلق بمعرفة المعلمة المتعاونة بدورها في تدريب الطالبة المعلمة. فقد تبين من النتائج أن ٢٢.٢٢٪

من أدوار مرحلة التخطيط، وكذلك ٢٢.٢٢٪ من أدوار مرحلة التنفيذ، و١٠٠٪ من أدوار مرحلة التقييم كانت شبه مجهولة لدى المناطة بهم وهن المعلمات المتعاونات.

وعند دراسة محتوى تلك الأدوار التي حصلت على درجة موافقة ضعيفة ظهر أنها مهمة في التدريب الميداني. فعلى سبيل المثال يعتبر التخطيط مع إدارة المدرسة لبدء الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني، والتخطيط مع مشرفة الكلية للغرض ذاته، وحضور الاجتماع مع مشرفة الكلية قبل بدء التدريب الميداني من الأدوار الأساسية للمعلم المتعاون، فكيف لم تحض إلا بموافقة ضعيفة. وكذلك الحال في مرحلة تنفيذ التدريب والتي تضمنت أدوارا أساسية مثل: تطوير مهارات إدارة الوقت للحصة التدريسية، ومناقشة طريقة التدريس المتبعة مع الطالبة المعلمة، وحضور المعلمة المتعاونة حصصا للطالبة المعلمة لملاحظتها وتوجيهها. ولعل من الملفت للنظر أن جميع فقرات التقييم الخمس عشرة جاءت كلها تحت درجة ضعيف، مع أنها من المهام الرئيسية للمعلمة المتعاونة، فمما لا جدل فيه ضرورة أن تقوم المعلمة المتعاونة بتقييم تعامل الطالبة المعلمة مع الطالبات التي لديها صعوبات تعلم، وتقييم تعاملها مع أولياء أمور الطالبات، والاطلاع على ملفات الطالبات اللاتي تقوم المعلمة الطالبة بتدريسهن بصورة مستمرة، وهذا على سبيل المثال لا الحصر.

قد يصعب تفسير مثل هذه النتائج دون إجراء دراسة تستهدف استكشاف أسباب ضعف إلمام المعلمات المتعاونات بأدوار تعتبر أساسية في تدريب الطالبات المعلمات، ولكن ربما أن كثرة الأدوار المناطة بالمعلمة المتعاونة تجعلها تركز اهتمامها على الجوانب التي تراها هي في غاية الأهمية، وتبدأ مع الوقت تتعود عليها فتختفي الجوانب الأخرى من مخيلتها، ولعل التفسير الأقرب يكمن فيما ذكره Bowman & Giebelhaus (٢٠٠٢) من أن الجامعات قد تخفق في تدريب من يشرف على التدريب الميداني. والذي يلاحظه الباحثان أن المعلمين المتعاونين لا يشتركون مع الجامعة في لقاءاتها مع الطلاب المعلمين ذكورا وإناثا مما قد يسهم في ظهور مثل هذه النتائج.

لقد تمت الإشارة أثناء عرض نتائج السؤال الأول المتعلقة بدرجة إلمام المعلمة المتعاونة بالدور المطلوب منها في تدريب الطالبة–المعلمة بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر

المعلمات المتعاونات إلى مدى اتفاق واختلاف تلك النتائج مع نتائج الدراسات الأخرى، وتبين أن نتائج الدراسات العربية تشير، على وجه العموم، إلى ضعف إلمام المعلمين المتعاونين بأدوارهم في التدريب الميداني (إمبابي، ٢٠٠٢ ؛ القحطاني، ١٩٩٤)، وأن مرحلة التقييم تشكل مشكلة للمعلمين المتعاونين في الدراسات الأجنبية أيضا (Sanders, Ramanthan, 1997 ; Clark,2001 ; Dowson & Sinclair, 2005). وهذا يضيف إلى أهمية التعرف على أسباب ضعف إلمام المعلمين المتعاونين ببعض أدوارهم الأساسية في التدريب الميداني، مع الاهتمام بمرحلة التقييم بشكل خاص.

الخـــــاتمـــة:

لقد اتفقت الدراسات العربية والأجنبية على أهمية التدريب الميداني في إعداد المعلمين سواء في التعليم العام أو التربية الخاصة، فالتدريب الميداني هو المحطة الأولى لتمكين المتدربين من تطبيق ما تعلموه في المواد النظرية قبل أن يخوضوا مهنة التدريس باستقلالية (Cook, 2007). كما تبين من الدراسة أهمية المعلم المتعاون في إعداد المتدربين لمهامهم المستقبلية وأنه يلعب دورا مركزيا في إعداد الطلاب المعلمين ليواجهوا تحديات المهنة بعد تخرجهم (Grove et al. 2004). ولأهميته فقد أوصت الدراسات بتأهيله للإشراف على الطلاب المعلمين من خلال عقد ورش عمل، والتواصل البناء بينه وبين عضو هيئة التدريس بالجامعة. ولعل نتائج هذه النتائج لا تختلف كثيرًا عن نتائج العديد من الدراسات التي ظهر منها أنه رغم أهمية التدريب الميداني في إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التدريس، إلا أن الجامعات قد لا تولي عناية خاصة بكفايات من يشرف على المتدربين كالمعلم المتعاون (Bowman & Giebelhaus, 2002). وهذا يؤكد ضرورة تدريب المعلمين المتعاونين على كيفية الإشراف الفاعل على الطلاب المعلمين، وبيان جميع الأدوار التي يتطلب الإشراف قيامهم بها.

إن جوانب الضعف البارزة في نتائج هذه الدراسة تستوجب أن تتخذ الجهات ذات العلاقة وهي إدارة التعليم بالرياض وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وكذلك المدارس التي يجري فيها التدريب إجراءات محددة وواضحة تضمن معرفة المعلمة المتعاونة بجميع الأدوار التي يجب أن تقوم بها، بهدف الرقي بمستوى تدريب معلمات المستقبل، وحرصا على جودة مخرجات إعداد معلمي التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- تعريف المعلمات المتعاونات بأدوارهن المتنوعة في تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم أثناء التدريب الميداني.
- متابعة العمليات الداخلة في التدريب الميداني إثناء التدريب للتأكد من أن المعلمات المتعاونات قد فهمن كافة أدوارهن.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات المتعاونات اللاتي سوف يشاركن في الإشراف على الطالبات المعلمات في التدريب الميداني قبل بدء التدريب.

مقترحات بحثية:

من خلال التأمل في هذه الدراسة يمكن اقتراح ما يلي:

إجراء دراسة للتعرف على أسباب ضعف معرفة المعلمات المتعاونات بأدوارهن التي حصلت على درجة ضعيفة في تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم.

المراجع:

المراجع العربية:

١- أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٦). درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد الخامس، العدد الثاني، ص ص٥٥-٧٣.

٢- إمبابي، محمد حامد.(٢٠٠٢). بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد و برامج التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني بالرياض: دراسة ميدانية. مجلة أكاديمية التربية الخاصة, ١ ص ص ١٠٥ .١٥٧, الرياض, المملكة العربية السعودية.

٣- الحديثى، صالح . (١٩٩٨) . واقع الإشراف في التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود الرياض, رسالة الخليج العربي, ٦٧, السنة التاسعة عشر مكتب التربية لدول الخليج العربي, الرياض.

٤- السيد، فايزة أحمد أحمد (٢٠٠١). مدى إسهامات المعلم المتعاون في تحسين واقع التربية العملية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية , جامعة المنيا , المجلد ١٤ ، ٤ ، ص ص ٣٣٣ – ٣٤٨ , القاهرة, مصر.

٥- الشاعر، إبراهيم محمود (٢٠١٠) فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم. http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf

٦- الشعوان, عبد الرحمن . (٢٠٠١) . معايير اختيار المعلم المتعاون، رسالة الخليج العربي, مكتب التربية العربي لدول الخليج, ٨٠, ص ص ٧٥ – ١٠٧, الرياض, المملكة العربية السعودية.

٧- الشعوان, عبد الرحمن. (٢٠٠٢). دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية، رسالة التربية و علم النفس، ص ص ٨٥ -١٢٥، الرياض, المملكة العربية السعودية.

٨- الغرير، أحمد نايل، عودة, بلال أحمد. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في التربية الخاصة، دار الشروق، عمان، الأردن.

٩- فهمي، محمد شامل. (٢٠٠٥) . الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم والتطبيقات باستخدام SPSS. معهد الإدارة العامة. الرياض. المملكة العربية السعودية.

١٠- القحطاني، سالم. (١٩٩٤). دور المعلم المتعاون و تأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج, ٥١, الرياض, المملكة العربية السعودية.

١١- مسعود، وائل . (٢٠٠٤) . أهمية التدريب الميداني و أثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة، المجلة العربية للتربية الخاصة , ٥ , ص ص ٩٧. ١٣٧ الرياض, المملكة العربية السعودية.

١٢- مسعود، وائل. (٢٠٠٦) . التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة في مسار التخلف العقلي، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٣- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ)، القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة , الأسرة الوطنية للتربية الخاصة, الرياض, المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

1- Anderson, D. (2007). The Role of Co-operating Teachers: Power in Student Teaching. Education, 128(2), 307–323.

2- Bennie, W.A. (1972). Supervising Clinical Experiences in the Classroom. Harper & Row, NY: NY.

3- Bowman, C., & C. Giebelhaus. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? Journal of Educational Research,95(4):246-254.

4- Burn, K. & Mutton, T. (2015). A Review of Research-informed Clinical Practice in Initial Teacher Education. Oxford Review of Education, 41(2), 217-233.

5- Cairs, 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.

6- Clark, A. (2001) Characteristics of co-operating teachers. Canadian Journal of Education. 26(2), 237 – 256.

7- Conderman, G., Morin, J., & Stephens, J. Todd. (2005). Special Education Student Teaching Practices. Preventing School Failure, 49(3), 5-10.

8- Cook, L. (2007). Influences on Special Education Student-Teachers' Teaching. International Journal of Special Education, 22(3), 118-130.

9- Doxey, I. (1996). Preparing Early Childhood Educators: Relationship Theory and Field Experiences. **ERIC Number:** ED400962.

10- Douglas, S.N., Chaplin, S.E. & Nolan, J.F. (2016). Special Education Teachers' Experiences Supporting and Supervising Para-educators: Implications for Special and General Education Settings. Teacher Education and Special Education. 39(1). 60-74.

11- Edwards, A.T. & Wilkins-Canter, E.A. (1997). Current Conversation About Early Clinical Experience: Co-operating Teachers Offer Their Ideas for Reform. Action in Teachers Education, 19(1), 175-183.

12- Grove, K., Strudler, N., Odell, S. (2004). Mentoring Toward Technology Use: Co-operating Teacher Practice in Supporting Student Teachers. Journal of Research on Technology in Education, 37(1), 85-109.

13- Killian, J. E., McIntyre, J. (1985). The Influence of Co-operating Teacher's Supervisory Training and Experience on Teacher Development During Early Field Experiences. ERIC, ED 257810.

14- Killian, J. E., McIntyere, D. J. & Wheeler, P. J. (1987). Cooperating Teachers as Instructional Supervisors: The Effects of Their Preparation on the Quality of the Student Teaching Experience. ERIC, ED 282852.

15- McDonough, Sharon. (2015). Using ethical mapping for exploring two professional dilemmas in initial teacher education. Reflective Practice, 16(1), 142-153.

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- Prater, M. & Annejsileo, T.W. (2004). Field Work Requirements in Special Education Preparation. Teacher Education and Special Education, 27(3), 251-263.

18- Ramanatham, H. & Wilkins-Canter, E. (1997). Training for Co-operating Teachers and University Supervisors in Their Role as Evaluators in Early Field Experiences. ERIC, ED 414260.

19- Roberts, C.A., Benedict A.E. & Thomas, R.A. (2013). Cooperating Teachers Role in Preparing Pre-service Special Education Teachers: Moving Beyond Sink or Swim. Intervention in School and Clinic, 49(3), 174-180.

20- Ruppar, A.L., Neeper, L.S. & Dalsen, J. (2016). Special Education Teachers' Perceptions of Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 41(4). 273-286.

21- Sanders, M., Dowson, M., & Sinclair, C. (2005), What Do Associate Teachers Do Anyway? A comparison of Theoretical conceptualizations in the literature and observed practices in the field. Teachers College Record V107, N4, pp706-738.

22- Sanyal-Tudela, A. (2014). Discourses of Experience: The Disciplining of Identities and Practices in Student Teaching. Australian Journal of Teacher Education, 39(3), 153-164.

23- Sato, T. & Haegele, J.A. (2016). Graduate Students' practicum experiences instructing students with severe and profound disabilities in physical education. European Physical Education Review, 1-16

24- Scruggs , T. E. & Mastropieri, M. A. (1993) The Effects of Prior Field Experience on Student Teacher Competence. Teacher Education and Special Education, 16(4), 303 -308.

25- Smith , Doug J . (1992) : Intern perspectives on the Quality of co operating teacher supervision . Monograph . No 9 sa skatch . ewan univ , sackatoon . coll of Education . English , R I E Nov, ERIC, ED 347149

26- Stoner, J., O' Brian, M., Appel, K. & House, J.J. (2007). The First Field Experiences Perspective of Pre-service and Co-operating Teachers. Teacher Education and Special Education, 30(4), 264 – 275.

27- Timperley, H., Rubie, C., Black, J., Stavert, M., & Tylor-Patel, C. (2000). What Happens in the Practicum: The Contribution of School – based Practitioners to Teacher Education. ERIC, ED441762.

28- Turner, M., Ludlow, B. & Wienke, W. (1987). Training Field-based Personnel to Supervise On-the- Job Practicum Experiences in Rural Areas. ERIC, ED 295354.

29- Willems, A., Tollakson, J. A., Milburn, J. L., Connor, D. & Hull, L. (2001). What Are Key Guidelines That Ensure A Quality Student Teaching Experience? Education, 107(2), 192-197.