

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

د. سحر الشوربجي

Sahar@squ.edu.om

أستاذ مساعد - قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين إدراك طلبة صعوبات التعلم للمشكلات التي تواجههم أثناء التدريب الميداني وتحصيلهم الدراسي، ومدى تأثير كل من عامل الخبرة السابقة والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي للطلبة في إدراكهم لهذه المشكلات. وشملت عينة الدراسة ٣٩ من طلبة صعوبات التعلم بمرحلتَي الدبلوم العالي (ن = ٣٠) والماجستير (ن = ٩)؛ حيث تم جمع إجاباتهم على استبيان حول إدراكهم لمشكلات التدريب الميداني، ويشمل ثلاثة أبعاد، يمثل كل منها المشكلات التي تتعلق بـ: (أ) المدرسة، (ب) الإشراف الأكاديمي، (ج) الطالب. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يدركون مشكلات التدريب الميداني التي تتعلق بالمدرسة والطالب والإشراف الأكاديمي على الترتيب، وأن إدراك الطلبة لهذه المشكلات يزداد مع زيادة عامل الخبرة السابقة وليس المعدل التراكمي أو المستوى الدراسي، وكذلك أظهرت النتائج أن إدراك الطلبة للمشكلات المتعلقة بالمدرسة أمكنها التنبؤ بتحصيلهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، الطالب المعلم، صعوبات التعلم، التحصيل الدراسي.

The relationship between academic achievement and perception of learning disabilities postgraduate students to problems in the field experience

Abstract

This study aims at examining the relationship between learning disabilities students' perception of field experience problems and their academic achievement, and the effect of prior experience, grade point average (GPA), and level of study on their perception of these problems. The sample of the study included 39 learning disabilities students; High Diploma (n = 30), and Masters (n= 9) who responded to a questionnaire concerning their perception of field experience problems and it consisted of three dimensions: (a) school, (b) academic supervision, and (c) student. The results of the study showed that students perceived field experience problems concerning school, student, and academic supervision respectively. Students' perception of these problems increases along with prior experience but not GPA or level of study. The results of the study also showed that students' perception of problems related to school can predict their academic achievement.

Key words: field experience; learning disabilities; academic achievement

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

د. سحر الشوربجي

Sahar@squ.edu.om

أستاذ مساعد - قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

مقدمة:

المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، فتعود عليه مسؤولية كبيرة، تتمثل في إعداد أجيال مستقبلية للمجتمع قادرة على بنائه؛ حيث يعتبره البعض همزة الوصل بين الأجيال، فحين يراه البعض الآخر مسئولاً عن نهضة المجتمع ليصل به إلى المنافسة العالمية خاصة في ظل عصر العولمة الذي نعيش فيه حالياً (Sulak, Pilten & Dogan, 2009: 32).

فعلى الرغم من التطورات الحديثة التي يشهدها مجال التعليم مؤخراً من تجديد في المناهج وتطوير طرق تدريس واستخدام تكنولوجيا التعليم، فإن دور المعلم وتأثيره على العملية التعليمية لا يزال محورياً؛ حيث يعتبره البعض حجر الزاوية في نجاح التعليم في أي مجتمع.

وهذا الدور الفعال للمعلم تحقيقه يستلزم إعداد معلم مدرب تدريباً جيداً على القيام بمهامه التدريسية، وعليه فلا بد أن تكون برامج إعداد المعلم بكليات التربية مبنية على أسس سليمة وتتماشى مع احتياجات واتجاهات المجتمع. فنظراً لما يمثله إعداد الطالب المعلم من أهمية خاصة في إعداد جيل من المعلمين الأكفاء، فقد استحوذت عملية إعداد الطالب المعلم على اهتمام الباحثين، بهدف الكشف عن العوامل التي يمكن أن تؤثر في مساره الأكاديمي أثناء فترة الدراسة؛ وبالتالي أدائه كمعلم فصل بعد التخرج.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

ومن الموضوعات التي استدعت انتباه الباحثين في هذا الشأن هو التدريب الميداني الذي يتم أثناء إعداد الطالب المعلم خلال فترة دراسته (Maxie, 2001). ويعرف التدريب الميداني على أنه ذلك الجانب التطبيقي في برامج إعداد الطالب المعلم، والذي يتيح له فرصة ممارسة مهنة التدريس وفرصة تطبيق ما تم دراسته من مفاهيم ومبادئ ونظريات تعليمية وتربوية تطبيقاً إجرائياً (سعد محمود، ٢٠٠٠).

وقد زاد الاهتمام بالتدريب الميداني للطالب المعلم حديثاً، وتبرز أهمية التدريب الميداني في إكساب المهارات العلمية والمهنية للطالب المعلم، كما أنه يعد تجسيداً عملياً لكل المقررات النظرية والتربوية التي يتعرض لها الطالب المعلم خلال فترة دراسته بالكلية، وكذلك فهو يعد همزة الوصل بين عملية إعداده بالكلية وعملية ممارسة المهنة بالمدارس (Chien, 2015). فبرامج إعداد المعلم لا يمكن أن تعتمد على الدراسة النظرية بكليات التربية فقط، فممارسة مهنة المعلم بنجاح تحتاج إلى مساق التدريب الميداني (Ysseldyke & Algozzine, 1982)؛ حيث يسمح هذا المساق للطالب المعلم بممارسة مهنة التدريس في أجواء طبيعية وتحت إشراف مكتمل من الجانب الأكاديمي (الدكتور المشرف) ومن الجانب العملي (المعلم المتعاون) (Cheungon & Yin Yah, 2001). وقد أوضح ريتالك وميلر (Retallick & Miller, 2010) أن نجاح الخبرات الميدانية يعتمد بشكل كبير على التفاعل بين المشاركين فيها، وهم الطلاب المتدربين، الجامعة متمثلة في المشرفين ثم المدرسة المتعاونة.

والتربية الخاصة هي إحدى تخصصات كلية التربية والتي لا تقل أهمية عن باقي تخصصاتها، وقد تزايد الاهتمام بالتربية الخاصة في الآونة الأخيرة

خاصة بعد تبني نظام دمج الأطفال المعاقين وذوي صعوبات التعلم في المدارس.

ويبدو موضوع التدريب الميداني ذا أهمية خاصة في مجال صعوبات التعلم، فطالب دبلوم صعوبات التعلم كأبي طالب بكلية التربية يمر بنفس طرق الإعداد التي يمر بها جميع طلاب كلية التربية ومنها التدريب الميداني، إلا أنه يحتاج إلى مساق التدريب الميداني، أكثر من غيره من الطلاب في الأقسام الأخرى، وذلك لما لطبيعة برنامج صعوبات التعلم من خصوصية تميزها عن باقي ميادين التربية. فهو مجال حديث نسبياً في العالم العربي وخاصة في سلطنة عمان؛ حيث بدأت السلطنة بتطبيق هذا البرنامج في عام ٢٠٠٢، ووفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ وصلت أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى بسلطنة عمان إلى ١٢٨٧٩ طالب وطالبة أي بنسبة ١٠% من إعداد طلاب الحلقة الأولى، وهي أعداد تتزايد كل عام؛ مما ينبئ بالاحتياج المتزايد لمعلمين صعوبات التعلم بالسلطنة.

ومن أجل مواجهة هذا التزايد في الأعداد، فقد أعدت كلية التربية بجامعة السلطان قابوس الدبلوم العالي لصعوبات التعلم في عام ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧، ثم تم إعداد برنامج ماجستير في صعوبات التعلم في العام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤، وذلك لتخريج معلمين ومشرفين متخصصين في هذا المجال. ويعد التدريب الميداني من المساقات الهامة التي تسهم إسهاماً كبيراً في الإعداد الجيد للطلاب المعلم، في مجال التربية الخاصة بصفة عامة ومجال صعوبات التعلم بصفة خاصة. (القمش والخرابشة، ٢٠٠٩؛ الكثيري ٢٠١٣).

وعلى الرغم من أهمية برنامج التدريب الميداني، فهناك الكثير من المشكلات التي تعوق الاستفادة منه على النحو المرغوب؛ حيث يرى البعض أن فترة

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

التدريب الميداني تمثل أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طيلة فترة دراسته (D'Rozario & Wong, 1998).

وقد قام بعض الباحثين بتصنيف المشكلات التي تواجه طالب التربية الخاصة بكليات التربية أثناء التدريب الميداني إلى عدة فئات من المشكلات تتراوح أهميتها، وفقاً لما أظهرته نتائج أبحاثهم؛ حيث أولت بعض الدراسات الاهتمام إلى المشكلات التي تتعلق بالبرنامج التدريبي وبالمشرف الأكاديمي كدراسة عمار، ١٩٩٧ ودراسة خازر، ٢٠٠٧، كما أظهرت نتائج دراسات أخرى أن المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة والمعلم المتعاون والإمكانيات التي تتيحها المدرسة للطلاب المعلم هي المشكلات الأكثر أهمية كدراسة الغوني ١٩٩٠ ودراسة القو، ٢٠٠١. وقد ألفت دراسات أخرى الاهتمام أكثر على المشكلات التي تتعلق بتلاميذ التربية الخاصة أنفسهم، نظراً لما لهذه الفئة من التلاميذ من خصائص تعليمية، قد تختلف عن غيرهم من التلاميذ كدراسة العبادي، ٢٠٠٤.

ويبدو أن لهذه المشكلات تأثيرات كثيرة ليس فقط على أداء الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني، بل في تحصيلهم الدراسي أيضاً، فقد أثبتت بعض الدراسات أن التحصيل الدراسي للطلاب المعلم في مقرر التدريب الميداني يتأثر بعدة أمور، منها السمات الشخصية للطلاب، ثقته بنفسه وفي معلوماته أثناء التدريس، المعارف التي اكتسبها في الكلية، دافعيته نحو التدريب الضغوطات والمشكلات التي تواجهه أثناء التدريب (سكر والخولي، ١٩٩٧؛ أرباب، ٢٠٠٤؛ شعلة، ٢٠١٠).

وفي إطار ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه طلاب الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم (دبلوم عالي وماجستير) أثناء التدريب الميداني والتعرف على مدى تأثير ذلك

على تحصيلهم الدراسي من أجل الوصول إلى أفضل إعداد ممكن للطلاب وإيجاد الحلول المناسبة للارتقاء بالمستوى التحصيلي لهم.

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثة في تدريس مساقات التدريب الميداني للدبلوم العالي والماجستير في تخصص صعوبات التعلم ولكون مساق التدريب الميداني من المساقات الهامة في إعداد المعلم، استشعرت الباحثة أنه من الأهمية بمكان دراسة المشكلات التي تواجه طلاب هذا التخصص أثناء التدريب الميداني.

وتولي كذلك كلية التربية بجامعة السلطان قابوس اهتماماً خاصاً لمساق التدريب الميداني، وينبع هذا الاهتمام من اهتمام المؤسسات العالمية بهذا المساق، ففي إطار سعيها إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي من المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Education) لهذه البرامج، أوضحت معايير هذا المجلس الأهمية البالغة للتدريب الميداني كمساق هام في عملية إعداد المعلم، كما أضحت معظم الدراسات السابقة أهمية التدريب الميداني كمساق يساعد الطالب على اكتساب المهارات والكفايات المهنية أكثر من أي مساق آخر (الخرابشة، ٢٠٠٩؛ Chien, 2015). فلما كان مساق التدريب الميداني له تلك الأهمية في العملية التعليمية ارتأت الباحثة أن دراسة المشكلات التي تواجه دبلوم وماجستير صعوبات التعلم أثناء التدريب الميداني باتت ضرورية في هذه المرحلة. ولما كان اهتمام الطلاب ينصب غالباً على تحصيلهم الدراسي والمتمثل في معدلهم التراكمي، فقد توجهت الباحثة بدراسة المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني، إضافة إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالمعدل التراكمي، بناء على مستوى المشكلات التي يواجهها الطالب أثناء تدريبه.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في تخصص صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات التي يواجهها طلبة تخصص صعوبات التعلم في التدريب الميداني ترجع إلى بعض المتغيرات (المعرفة السابقة - المعدل التراكمي - نوع الدراسة)؟
٣. هل يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة تخصص صعوبات التعلم في مقرر التدريب الميداني، بمعرفة أنواع المشكلات التي يواجهونها في التدريب الميداني؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مستوى المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا صعوبات التعلم (الدبلوم العالي والماجستير) بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.
٢. التعرف على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة وفقاً لمتغيرات: المعرفة السابقة، المعدل التراكمي، نوع الدراسة.
٣. التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة في مقرر التدريب الميداني بمعرفة المشكلات التي يواجهونها فيه.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها:

١- تعد وسيلة للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة صعوبات التعلم بالدبلوم العالي والماجستير أثناء التدريب الميداني لتحديد هذه المشكلات ومحاولة حلها من أجل تطوير البرامج والارتقاء بالخريجين.

٢- الدراسة الوحيدة التي تمت بسلطنة عمان على هذه الفئة من الطلاب؛ حيث تأمل الباحثة أن تكون مرجعاً ذا أهمية لتطوير مساق التدريب الميداني.

٣- قد تساعد هذه الدراسة في التعرف على الفروق بين المشكلات التي تواجه طلبة الماجستير وطلبة الدبلوم العالي.

٤- تتبع أهمية الدراسة أيضاً في كونها تتفق مع الاهتمامات الحالية لإدارة الكلية في تطوير التدريب الميداني بالكلية، فقد تمد الإدارة الحالية بصورة واضحة عن المشكلات التي تواجه الطلبة، فتساعدها في إيجاد حلول لهذه المشكلات.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

التدريب الميداني

ويقصد بالتدريب الميداني المساق الذي يعد الجانب التطبيقي من عملية إعداد الطالب المعلم وتدريبه، والذي يتيح له فرصة التدريب على ممارسة التدريس لتطبيق ما تم تعليمه خلال فترة دراستهم النظرية بالكلية من مفاهيم ونظريات تربوية وتطبيقات عملية داخل الكلية (محمود، ٢٠٠٠).

والتدريب الميداني في هذه الدراسة هو ذلك المقرر الذي يمارس من خلاله طلاب الدراسات العليا (دبلوم عالٍ وماجستير) تخصص صعوبات التعلم،

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

التدريس بفصول صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى أو الثانية بمحافظة مسقط، وذلك خلال الفصل الدراسي الأخير من دراستهم الجامعية؛ حيث يقومون بفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم، ثم يعدون لهم الخطط الفردية والتي على أساسها يتم اختيار الاستراتيجيات والوسائل المناسبة لكل تلميذ، وذلك تحت إشراف المشرف الأكاديمي من الجامعة والمعلم المتعاون من المدرسة.

الطالب المعلم

وهو الطالب الذي يدرس بكلية التربية، ويقوم بالتدريب الميداني في المدارس تحت إشراف موجه متخصص، وذلك تمهيداً للانخراط في مهنة التدريس بعد تخرجه (دياب، ٢٠٠١).

طالب الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم

ويقصد به إجرائياً أنه طالب الدبلوم العالي صعوبات التعلم وكذلك طالب ماجستير صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس والذي يقوم بالتدريب الميداني بفصول صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية.

التحصيل الدراسي

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى درجة الاكتساب أو مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم في مادة دراسية أو مجال تعليمي محدد، ويقاس التحصيل الدراسي وفقاً للدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في كل مادة دراسية من خلال اختبارات معدة لهذا الغرض (علام، ٢٠٠٢؛ Marzano, 2004).

ويرى جابلن أنه يعبر عن مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما (العيساوي والزعلابي والجسماني، ٢٠٠٦).

ويقصد به إجرائياً معدل الطالب في مقرر التدريب الميداني في نهاية الفصل الدراسي الثاني من دراسته للدبلوم وللماجستير للعام ٢٠١٤/٢٠١٥.

الإطار النظري والدراسات السابقة

بدأ تطبيق برنامج صعوبات التعلم لطلاب الصفوف من (١-٤) منذ العام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١م، في مدارس التعليم الأساسي والعام بمدرستين بمحافظة جنوب الباطنة ومدرسة بمحافظة مسقط؛ ومن ثم تم التوسع التدريجي للبرنامج في جميع المحافظات التعليمية ليشمل جميع مدارس الحلقة الأولى والثانية في السلطنة بواقع ٦٣٥ مدرسة في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

وقد تم تحويل معظم المعلمين والمعلمات من الفصول العادية إلى فصول صعوبات التعلم بعد متابعتهم لعدة دورات في مجال صعوبات التعلم، وعليه قامت جامعة السلطان قابوس بالاتفاق مع وزارة التربية والتعليم بإعداد دبلوم عالي لصعوبات التعلم وذلك من أجل تأهيل هؤلاء المعلمين والمعلمات للعمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك في عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، كما تم بعد ذلك إعداد برنامج لدراسة ماجستير في نفس المجال، بهدف إيجاد مشرفين متخصصين تخصصاً دقيقاً في المجال.

الطلاب ذوو صعوبات التعلم

الطلاب ذوو صعوبات التعلم هم الطلاب الذي يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية (Smith, 2004).

كما يعرف قانون تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم الأمريكي طلبية صعوبات التعلم (Individuals with Disabilities Education Act IDEA, 2004): بأنهم الطلاب

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة؛ حيث يمكن لهذا الاضطراب أن يظهر على شكل قدرة غير كاملة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. يتضمن هذا المصطلح حالات، مثل: الإعاقات الإدراكية، إصابات الدماغ، خلل وظيفي بسيط في الدماغ، عسر القراءة، الحبسة الكلامية النمائية. لا يتضمن هذا المصطلح مشكلة تعلم تكون نتيجة مباشرة للإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية، أو الإعاقة العقلية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية غير ملائمة (هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ٢٠٠٨).

خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص، أهمها أن هناك تبايناً بين تحصيلهم الدراسي وبين قدراتهم العقلية. ويوضح أبو نيان (٢٠٠١) أن هؤلاء الأطفال بهم عدة خصائص وهي:

١. خصائص أكاديمية وتشمل: صعوبات تعلم في القراءة، صعوبات تعلم في الاملاء صعوبات تعلم في التعبير التحريري، صعوبات تعلم في الرياضيات. ويوضح أيضاً أن كل صعوبة ولها خصائصها التي تميزها عن غيرها، كما يشير إلى أن هناك طلاب قد تظهر عليها عدة خصائص وتشمل أكثر من صعوبة.
٢. الخصائص الفكرية وتشمل: وهذه الخصائص تمثل الاضطرابات التي تظهر الطفل وتسبب الصعوبة في التعليم ومنها: اضطرابات في الانتباه، في الذاكرة، في الإدراك، اللغة الشفهية، في التفكير (حل المشكلات وتكوين المفاهيم).

٣. الخصائص المعرفية، فبعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الخصائص المعرفية والتي تشمل: الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، وهذه الطلاب يفتقرون أيضاً إلى القيام بالإجراءات اللازمة لاكتساب المعلومات.

٤. الخصائص الاجتماعية، لقد أوضح جريشمان (1988) أن التواصل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للطلاب قد تتأثر بصعوباته في التعلم خاصة تواصله الاجتماعي داخل المدرسة (تشمل هذه الخصائص: المهارات الاجتماعية، مهارات التواصل مع الآخرين، تكوين الصداقات، العلاقات السوية مع الأفراد ومع البالغين، إلخ).

٥. الخصائص النفسية: إن تكرار فشل الطالب ذي الصعوبة يفقده ثقته بنفسه وثقته في قدراته ومفهومه لذاته، ويفقده دافعيته نحو التعلم إلخ. ونود الإشارة هنا أن هذه الخصائص قد تكون ناتجة عن الصعوبات التي يعيشها الطفل في موقف التعلم، ولكنها أيضاً تؤثر سلباً على إمكانية اكتسابه للمعلومات وإمكانية تعلمه.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الخصائص تفرض على أي معلم يتعامل مع هذه الفئة مراعاتها، والتعامل معها بأسلوب قد يكون مختلفاً عن التعامل مع الطفل العادي؛ مما قد يتطلب تحلي معلم صعوبات التعلم بمهارات خاصة، فالإلمام بهذه الخصائص وبطرق مقاومتها لدى الطالب، يعد من تحديات الطالب المعلم بتخصص صعوبات التعلم، فهو يدرس هذه الخصائص حقاً بصورة نظرية في مقرراته، بيد أن تدريبه في الفصل الدراسي يكسبه مهارات التعامل معها في المواقف الحقيقية، ومن المأمول أن هذا التدريب ينمي لدى الطالب المعلم

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

مهارات تعينه على التعامل مع خصائص الطالب ذو صعوبة التعلم حتى يتخطى صعوبته وينجح.

والتدريب الميداني يعد من المساقات الهامة في إعداد المعلم سواء المعلم العادي أو معلم التربية الخاصة (معلم صعوبات التعلم)؛ ولذا أولت الهيئة العامة للاعتماد الأكاديمي NCATE The National Council for Accreditation of Teacher Education اهتماماً خاصاً بالتدريب الميداني. ويعتبر إعداد معلم صعوبات التعلم مجالاً حديثاً نسبياً بكلية التربية؛ لذا يحتاج إلى اهتمام خاص من إدارات الكليات.

التدريب الميداني

يعرف مسعود (٢٠٠٤) التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة، بأنه "ذلك البرنامج المرتبطة بفترة زمنية تمتد مدة فصل دراسي كامل يقضيها الطالب المعلم المنتمي إلى قسم التربية الخاصة في أحد البرامج التي تقدم خدمات تربوية تعليمية للتلاميذ من ذوي الإعاقات أو الصعوبات أو الموهوبين؛ إذ يقوم خلالها وتحت إشراف مباشر من مشرف الكلية والمعلم المتعاون من مؤسسات التدريب، بتطبيق المفاهيم والنظريات التي درسها في مرحلة الإعداد النظري وتدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة ونحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة". (مسعود ٢٠٠٤: ٦)

ومن أجل استكمال متطلبات دبلوم صعوبات التعلم، يتم توزيع الطالب المعلم على المدارس التي بها فصول صعوبات التعلم.

وتتكون عملية التدريب الميداني من ثلاثة مكونات رئيسية:

١. المدرسة متمثلة في المعلم المتعاون - البيئة التعليمية - الإدارة.

٢. الطالب وهو الطالب ذي الصعوبة والذي يتم تدريسه بفصل صعوبات التعلم.

٣. المشرف الأكاديمي وهو الدكتور المشرف من قبل الكلية والذي ينحصر دوره في توجيه الطالب المعلم وتدريبه على تطبيق ما تم دراسته خلال فترة الدراسة.

علمًا بأن هذه المكونات الثلاث تعد أساس عملية التدريب الميداني، وكلما كان هناك مشكلات في أحد هذه المكونات، أثر ذلك على نجاح مساق التدريب الميداني، فأى عقبة تواجه الطالب المعلم قد تؤدي إلى تعثره أو إلى عدم إعداده الإعداد الجيد، وقد تخل بأهداف التدريب الميداني.

أهداف التدريب الميداني لقسم التربية الخاصة

ذكر مسعود (٢٠٠٤) أن التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة، له أهداف محددة مثل التدريب الميداني في الأقسام الأخرى:

أ) أهداف إدارية: وهي التعرف على مكونات الهيكل الإداري بالمدرسة والمسار التنظيمي له، واللجان الإدارية بالمدرسة وعلاقته بفصل التربية الخاصة.

ب) أهداف انفعالية: ويقصد بها تهيئة شخصية الطالب المعلم وقدراته التعليمية وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو مهنة معلم التربية الخاصة.

ت) أهداف معرفية: وهو ربط الجانب النظري بالعمل ومحاولة تطبيقه النظريات والمعارف النظرية المدروسة في المواقف الحقيقية.

ث) أهداف مهارية: والمقصود بها تنمية مهارات التدريس المختلفة من تخطيط وإعداد خطط تربوية فردية وخطط تعليمية واستخدام الوسائل والاستراتيجيات الحديثة ومهارات التواصل مع الطلاب وغير ذلك.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

ويضيف سليمان (٢٠١١) كذلك هدفاً آخر يخص الطالب المعلم بصعوبات التعلم، وهو: الفرز والانتقاء والتشخيص، هذا الهدف يعد من الأهداف التي تخص مجال صعوبات التعلم، وهي من الأهداف الهامة التي لا بد وأن يمارسها الطالب المعلم أثناء تدريبه ميدانياً تحت إشراف المعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي.

توجيه المعلم المتعاون الخبير Expert Teachers' Mentoring

تطورت حديثاً عملية التدريب الميداني؛ حيث إنه انتقل العالم الآن من الحديث عن المعلم المتعاون فقط إلى الحديث عن المعلم الخبير Expert Teachers' Mentoring أن هذا المصطلح أوضحه فريمان وجونسون عام ١٩٩٨ Freeman & Johnson؛ حيث أوضح أن إعداد معلم اللغة الانجليزية في كليات التربية لا بد أن تشمل خبرات المعلمين السابقين كموجهه للمعلمين المبتدئين أثناء تدريبهم الميداني. وقد أكد كل من أرنولد Arnold, 2006 وهيدسون ونجين Hudson & Nguyen, 2008 أن توجيه المعلم الخبير للطالب المعلم يعد شكلاً من أشكال الشراكة الشخصية والمهنية التي يقدمها معلم ذو خبرة وممارسة عالية كدعم للطالب المعلم المبتدئ في مجال التدريس.

ويشير كذلك كل من يندل-هوبي ودانا Yendol-Hoppey & Dana, 2007 أن هذا التوجيه من المعلم الخبير قد يكون واحداً أو أكثر من ستة أشكال تساعد على نجاحه وهي:

- ١- التوجيه على مدار العام yearlong internship
- ٢- اعتباره نموذجاً لصناعة التعلم للطالب المعلم an apprenticeship model

- ٣- الاستفادة من المعلمين المتقاعدين retired educators
- ٤- وكذلك المعلمين المتعاونين (الذين كانوا متعاونين بالتدريب الميداني) cooperating teachers
- ٥- الموجهين في المدارس school-based mentors
- ٦- التعاقد مع الموجهين بدوام كامل full-time cohort mentors
- وقد استطرده الكثير من الباحثين والمتخصصين في مجال التدريب الميداني في الفوائد التي يمكن أن يجنيها الطالب المعلم من المعلم الخبير، كما أضاف البعض بعض الشروط التي يجب مراعاتها عند اختيار المعلم الخبير، منها الخبرة، الدور الفعال في التنمية المهنية للآخرين بالمجال، الاتجاه الإيجابي نحو المهنة، إلخ. (Boreen et al., 2009; Tercanliogu, 2004).
- وأشار آخرون أيضاً إلى أهمية إدخال هذه الممارسة على نظام إعداد الطالب المعلم بكليات التربية وذلك بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم، وأشاروا أيضاً إلى أهمية تفعيل دور التكنولوجيا الحديثة في تدعيم هذا الدور كتصوير بعض أفلام للمعلم الخبير داخل الفصل وعرضه على الطالب المعلم، أو التواصل والمناقشات بين الخبير والطالب عبر الإنترنت، إلخ (Chen, 2012; Tsui, 2003). كما أوضح الكثير من الباحثين أن هذه الممارسة من شأنها تقليل بعض المشكلات التي قد يواجهها الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني، وقد يقلل هذا من قلق دخوله الفصل لأول مرة، وتنمية دافعيته نحو المهنة (Tsui, 1991; Westerman, 2003).

الدراسات السابقة

اهتم عدد من الباحثين بدراسة المشكلات التي تواجه الطالب المعلم بصفة عامة أثناء تدريبه في المدارس، وذلك نتيجة إحساسهم بأهمية هذا المساق في التأثير على نجاح إعداد المعلم مستقبلاً، إلا أن تخصص التربية الخاصة بصفة

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة يحتاج إلى المزيد من الأبحاث. وسوف نحاول هنا استعراض بعض هذه الدراسات التي قد توضح لنا جانباً هاماً من هذه المشكلة.

هدفت دراسة شيان (Chien, 2015) التعرف على الخدمات المسبقة والاستفادة التي يحصل عليها الطالب المعلم من التدريب الميداني والمعلم الخبير، وقد قام باتباع دراسة حالة ٣٥ طالباً معلماً لتدريس اللغة الإنجليزية و ٩ حالات معلم خبير. وقد قام الباحث باستخدام الأدوات التالية في جمع المعلومات: الملاحظة، تحليل كراسات التحضير، مقابلات شخصية مع المعلمين الخبراء، تحليل الورقات التأملية للطلاب المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطالب المعلم يستفيد استفادة كبيرة من فكرة المعلم الخبير؛ حيث تفوق مجرد القيام بعمل تدريب ميداني بالمدارس، بيد أن المشكلة الرئيسية التي تقف أمام ذلك هي العثور على المعلم الخبير.

فهدفت دراسة أباحسين (٢٠١٤) إلى التعرف على مد استخدام الطالبات المتدربات في مجال صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع تلميذات صعوبات التعلم والصعوبات التي واجهتهم أثناء التدريب الميداني في سبيل استخدام هذه الاستراتيجيات. واشتملت عينة الدراسة على ٣٠ طالبة. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي الذي اعتمد على توزيع استبانة، وأوضحت أهم نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلم الاستشاري كان له تأثير إيجابي على اتجاه الطالب المعلم نحو التدريب الميداني كمساق؛ حيث إن البعض تمنى أن يقوم بالتدريب الميداني في فصول المعلم الاستشاري، كما أوضحت النتائج أيضاً أن هناك عقبات واجهت الطالبات أثناء تدريسهن في مساق التدريب الميداني في استخدام الاستراتيجية الحديثة، وكان أهم هذه

العقبات عدم التطرق إلى الاستراتيجيات الحديثة في المقررات التدريبية بالكلية وعدم التدريب الكافي على البعض الآخر.

كما هدفت دراسة سافلي (Savli, 2014) إلى التعرف على آراء طلاب السنة الرابعة فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجههم أثناء قيامهم بالتدريب الميداني. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باتباع المنهج الوصفي في إطار الدراسات النوعية؛ حيث أعد الباحث مقابلات مع ٤٠ طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة مارمارا بتركيا، ثم قام بتحليل مضمون إجابات المبحوثين. وقد أسفرت النتائج على أن معظم المشكلات التي واجهت العينة أثناء التدريب الميداني جاءت من إدارة المدرسة والمعلمين المتعاونين، فلقد ذكروا أنهم لم يعاملوا بطريقة صحيحة خاصة أمام الطلبة بالفصل، أما بالنسبة للمشرف الأكاديمي، فأظهرت جميع الاجابات أنه لا توجد مشكلات قد واجهتهم بهذا الصدد.

هدفت دراسة مصلىح (٢٠١٣) إلى فحص درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة / مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية؛ وقد قام الباحث بتوزيع استبانة مكونة من خمس محاور: مشكلات تتعلق بإدارة الجامعة، ومشكلات تتعلق بمدير المدرسة، ومشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون، ومشكلات تتعلق بعضو هيئة التدريس، وأخيراً مشكلات تتعلق بالطالب المتدرب، ووزعت الاستبانة على عينة من "٥٧" طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بالجامعة تعزى إلى متغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمعدل التراكمي. وقد أوصى الباحث بتكثيف عقد ورش العمل من طرف إدارة الجامعة للطلبة لتوضيح أدوار الأطراف المشاركة في التربية العملية قبل انخراطهم في التطبيق العملي لهذا المقرر.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

وفي دراسة أستاذ Elstad, 2010 والتي هدفت إلى مناقشة وتحديد المشاكل التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني والتي تنتج من الفروقات بين الحياة العلمية والنظرية التي يعيشها الطالب بالجامعة النرويجية وبين الواقع المدرسي بالميدان والحاجة إلى الربط بين المعرفة الجامعية ونصائح المعلمين بالميدان؛ حيث قام بمقارنة بين المشكلات التي تحدث للطلاب المعلم بكلية التربية والطالب المتدرب بكلية الطب، وقد أظهرت أن الطالب المتدرب بكلية الطب لا يعيش نفس هذه المشكلات أو التوترات؛ لأن هناك لغة مشتركة بين الطبيب بالمستشفى واللغة الأكاديمية بالجامعة، أما الطالب المعلم بالمدارس فيواجه اختلافات بين الحياة المهنية والحياة العلمية؛ مما يسفر عنه توترات وقلق لدى الطالب، وهنا أظهر الطالب المعلم أن الاختلاف بين الحياة الأكاديمية النظرية والمعرفية بكلية التربية بالجامعة النرويجية والحياة العملية بالمدارس تعوق عملية التفاهم بينه وبين المدرسة التي يتدرب بها.

وهدفت دراسة القمشي والخرابشة (٢٠٠٩) إلى تقويم واقع التدريب الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كلية المجتمع بالأردن من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. ولتحقيق هدف الدراسة قاما الباحثان بتوزيع استبيانين أحدهما على ٢٧٨ طالباً معلماً وآخر تم توزيعه على ٣٥ معلم متعاون، وأشارت أبرز النتائج إلى أن التدريب كان له أثر هام في تنمية قدرات الطالب على حل المشكلات التي تواجهه أثناء العمل المدرسي خلال فترة التدريب، كما أشارت النتائج أيضاً إلى احتياج الطالب المعلم لتطوير مهاراته في مجال التخصص.

دراسة القاسم (٢٠٠٨) هدفت إلى البحث في الأخطاء الشائعة في التدريس حصص التدريس الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مشرفيهم الأكاديميين، إضافة إلى معرفة أثر

متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية للمشرفين الأكاديمين عليها. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة من إعداد، وقام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة من (٥٣) مشرفاً أكاديمياً ومشرفة، وأظهرت النتائج أن درجة الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التدريب الميداني كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التدريس حصص التدريب الميداني تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العلمية للمشرف الأكاديمي.

دراسة حماد (٢٠٠٥) هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة مكونة من (١٣٤) دارساً ودارسة، مسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول (٢٠٠٢ - ٢٠٠٣)، وقد أظهرت النتائج أن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفوضين من حيث تعاونه، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة.

وهدف دراسة عيسى وسليمان (٢٠٠٤) إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه التدريب الميداني في قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، قام الباحث بتوزيع استبانة على ٤٣ طالباً وطالبة، ويتكون من ٤١ فقرة موزعة على خمسة مجالات (الإمكانيات الرياضية، الطلبة، الإشراف، الإدارة المدرسية، والمنهج). وأشارت النتائج إلى أن أبرز الصعوبات جاءت في مجالات الإمكانيات الرياضية والبرنامج والإدارة المدرسية ثم الإشراف الأكاديمي.

دراسة صبري وأبو دقة (٢٠٠٤) هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات والكليات الفلسطينية من أجل تشخيص مشكلات التربية العملية

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

ومحاولة إيجاد الحول المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٨) طالباً وطالبة مسجلين في التربية العملية في العام الدراسي (١٩٩٧-١٩٩٨) في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة، واستخدم استبانة خاصة من إعداد الباحث، وكان من أبرز النتائج أن هناك بعض النقاط السلبية مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية / الجامعة، وإن أهم المساقات حسب رأي العينة: هي طرائق التدريس العامة وأساليبها، ثم طرائق تدريس التخصص وأساليبها، ثم الوسائل التعليمية.

ويلاحظ من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- ١- أن معظم الدراسات أثبتت أن هناك فرقاً بين ما يتعلمه الطالب المعلم بكليات التربية وما يمكن أن يواجهه بالمدارس
- ٢- أن التدريب الميداني من المساقات الهامة التي تساعد الطالب على اكتساب المهارات والكفايات المهنية للمعلم أثناء إعداده
- ٣- أن معظم الدراسات أثبتت أن الإشراف الأكاديمي مشاكله أقل المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم، غير أن مشكلات المدرسة متمثلة في تعاون الإدارة وفي الوسائل التعليمية هي أكثر المشكلات
- ٤- أن معظم الدراسات السابقة أوضحت أهمية دور المعلم المتعاون في إنجاح عملية التدريب الميداني
- ٥- أن معظم الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة بحثية للإجابة عن أسئلة الدراسة

- ٦- أن الدراسات الأجنبية استخدمت البحث النوعي كمنهج في الإجابة عن أسئلة الدراسة
- ٧- أن هناك قليلاً من الدراسات التي بحثت في التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة ونادراً ما تطرقت لمجال صعوبات التعلم

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة والذي يمثل كافة طلبة الدراسات العليا في تخصص صعوبات التعلم بجامعة السلطان قابوس في مساق التدريب الميداني والذين يتدربون في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م، والذي يبلغ عددهم (٣٩) طالباً وطالبة فقط؛ فقد تم اختيارهم جميعاً لتمثيل عينة الدراسة الحالية؛ حيث يتوزع أفراد هذه العينة حسب متغيراتها على النحو الذي يظهره جدول (١).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

| المجموع | الخبرة | | المستوى الدراسي | |
|---------|---------------|-----------|-----------------|---------|
| | ٦ سنوات فأكثر | ٣-٥ سنوات | العدد | النسبة |
| ٢٩ | ٩ | ٢٠ | العدد | دبلوم |
| %٧٤,٤ | %٢٣,١ | %٥١,٣ | النسبة | |
| ١٠ | ٨ | ٢ | العدد | ماجستير |
| %٢٥,٦ | %٢٠,٥ | %٥,١ | النسبة | |
| ٣٩ | ١٧ | ٢٢ | المجموع | |
| %١٠٠ | %٤٣,٦ | %٥٦,٤ | النسبة | |

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة المشكلات التي تواجه طلاب تخصص صعوبات التعلم بجامعة السلطان قابوس المتدربين في "مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان"، بعد الاستعانة ببعض الاستبانات الواردة في بعض الدراسات السابقة منها: أبو حسين (٢٠١٤)، القمش والخرابشة (٢٠٠٩)، القاسم (٢٠٠٨). ونظراً لأن الدراسات السابق ذكرها لم تتطابق مع هدف أو عينة الدراسة الحالية، فمنهم من تناول بحثه المشكلات التي تواجه طلبة التربية الرياضية أثناء التدريب الميداني، أو تناول التربية الخاصة بصفة عامة وليس صعوبات التعلم، كما أن هناك من الدراسات التي خصصت البحث عن المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء تطبيق استراتيجيات تدريسية معينة، ومن هذا المنطلق استعانت الباحثة بالمقاييس والاستبانات السابقة عند إعداد استبانة البحث الحالي ولكنها لم تستطع الاعتماد على أيهم.

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣) أبعاد و(٢٦) فقرة، يجاب عنها باستخدام تدرج خماسي، لتقدير درجة الموافقة على فقرات كل بعد، وهي: دائماً (٥)؛ غالباً (٤)؛ أحياناً (٣)؛ نادراً؛ (٢) مطلقاً (١)، كما اشتملت الاستبانة على معلومات عامة شخصية عن المستجيبين، وهي: عدد سنوات الخبرة، المعدل التراكمي، المستوى التعليمي. وقد خرجت الأداة بعد تحكيمها بـ (٢٤) فقرة موزعة على (٣) أبعاد. ويوضح الجدول (٢) توزيع الفقرات وعددها على أبعاد الأداة.

جدول (٢)

أبعاد أداة الدراسة وعدد الفقرات في كل بعد

| م | البعد | عدد الفقرات |
|---|--|-------------|
| ١ | المشكلات التي تتعلق بالمدرسة | ٨ |
| ٢ | مشكلات تتعلق بالإشراف الأكاديمي والتعليم الجامعي | ٩ |
| ٣ | مشكلات تتعلق بطلاب المدرسة | ٧ |
| | المجموع (٣) أبعاد | ٢٤ فقرة |

صدق الأداة:

(١) الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وذلك بغرض تحديد مدى صلاحية فقراتها وارتباط كل بُعد بالفقرات الموضوعية أسفله؛ حيث طلبت الباحثة من المحكمين إبداء رأيهم في أبعاد أداة الدراسة وفقراتها، وأيضاً في تعليمات الإجابة والبدائل المقترحة لها. وقد اقترح المحكمون إجراء تعديل صياغة الفقرات ٨ و ١٠ و ٢٤ كما اقترحوا إلغاء فقرتين وقد تم الأخذ بجميع الاقتراحات ليصبح المقياس ٢٤ عبارة موزعة على ثلاث أبعاد والجدول والجدول التالي يوضح ذلك.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات
التعلم لمشكلات التدريب الميداني

جدول ٣ (الفقرات المعدلة من المحكمين)

| م | الفقرة | قبل الفقرة | بعد الفقرة | سبب الحذف |
|----|---------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | التعديل | التعديل | المحذوفة | |
| ١. | إجبار نائبة | إصرار إدارة | عدم وجود | كلية التربية لا |
| | المديرة | المدرسة على | فصل | ترسل المتدربات |
| | المتدربات على | إعطاء المتدربة | صعوبات | إلا في مدرسة |
| | دخول الحصص | حصص | بالمدرسة | بها فصل |
| | الاحتياطي | احتياطي | صعوبات مفعول | |
| ٢. | فرض المدارس | عدم إعطاء | عدم وجود | إن فصل |
| | على المتدربات | الطالب الفرصة | طلاب في | الصعوبات في |
| | من قبل الكلية | لاختيار المدرسة | فصل | المدارس له |
| | | التي يرغب | الصعوبات | جدول ثابت وبه |
| | | التدريب فيها | | طلاب ثابتون |
| ٣. | عدم مراعاة | عدم مناسبة | | |
| | المدرسة | الوسائل | | |
| | لاحتياجات | المستخدمة | | |
| | الطالب | بفصل | | |
| | | الصعوبات | | |
| | | لاحتياجات | | |
| | | الطالب | | |

ولتحديد مدى الاستجابة في ضوء تقديرات عينة الدراسة، فقد اعتمدت الباحثة المعيار التالي:

- (١,٧٩ - ١,٠٠) تعبر عن تدني مستوى المشكلات بشكل كبير جداً،
 - (٢,٥٩ - ١,٨٠) تعبر عن مستوى مشكلات منخفضة،
 - (٣,٣٩ - ٢,٦٠) تعبر عن مستوى متوسط من المشكلات،
 - (٤,١٩ - ٣,٤٠) تعبر عن مستوى عالٍ من المشكلات،
 - (٥,٠٠ - ٤,٢٠) تعبر عن مستوى عالٍ جداً من المشكلات.
- (٢) صدق بناء المفردات:

يتم الكشف عن صدق بناء المفردات من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة ودرجة البعد المنتمية إليه وعلاقتها بالدرجة الكلية للأداة، وأيضاً معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للأداة. وذلك على النحو الذي يظهره الجدولين (٣) و(٤).

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

جدول (٣)

معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية (ن=٣٩)

| البعد | الفقرات | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ |
|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| الأول | | | | | | | | | |
| | | **٠,٨٩ | **٠,٦٧ | **٠,٧٧ | **٠,٧٠ | **٠,٨٣ | **٠,٦٥ | **٠,٣٣ | **٠,٥٨ |
| د.ك | | **٠,٦٥ | **٠,٤٨ | **٠,٦٨ | **٠,٦٠ | **٠,٧٠ | **٠,٦٢ | ٠,٢٣ | **٠,٤٦ |
| الثاني | | | | | | | | | |
| | | **٠,٥٢ | **٠,٥٥ | **٠,٥٥ | **٠,٦٩ | **٠,٥١ | **٠,٨١ | **٠,٧٤ | **٠,٧١ |
| د.ك | | **٠,٥٣ | **٠,٤٧ | **٠,٤٩ | **٠,٦١ | **٠,٤٧ | **٠,٧١ | **٠,٥٤ | **٠,٦٣ |
| الثالث | | | | | | | | | |
| | | **٠,٧٥ | **٠,٨٢ | **٠,٦٤ | **٠,٧٣ | **٠,٧٩ | **٠,٦٢ | **٠,٧٣ | |
| د.ك | | **٠,٥٨ | **٠,٥٦ | **٠,٥٤ | **٠,٥٥ | **٠,٥٤ | **٠,٤٥ | **٠,٦٩ | |

د.ك: الدرجة الكلية

د. سحر الشوربجي

يتبين من جدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)، لجميع الفقرات ما عدا الفقرة السابعة المنتمية للبعد الأول؛ حيث بلغ معامل ارتباطها بالدرجة الكلية (٠,٢٣) ويعبر عن قيمة ضعيفة للارتباط، في حين بلغ أعلى معامل ارتباط للفقرات مع البعد المنتمية إليه (٠,٨٩)، وهو معامل ارتباط الفقرة (١) المنتمية للبعد الأول، تلتها في ذلك الفقرة (٥) المنتمية لنفس البعد حيث بلغ معامل ارتباطها بالبعد (٠,٨٣)، كما يلاحظ أن أعلى معامل ارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة بلغ (٠,٧١) وهو معامل ارتباط الفقرة (١٤) المنتمية للبعد الثاني، تلتها في ذلك الفقرة (٥) المنتمية للبعد الأول والتي بلغ معامل ارتباطها (٠,٧٠). ومما سبق يتضح أن الفقرات ترتبط ارتباطا دالا مع الأبعاد المنتمية إليها، كما ترتبط ارتباطا دالا بالدرجة الكلية للأداة، مما يدل ذلك على صدق بناء الأداة.

وفيما يخص معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للأداة فيوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الثلاثة المكونة للأداة، وبين الأبعاد والدرجة الكلية (ن=٣٩)

| البعد | الأول | الثاني | الثالث |
|---------------|--------|--------|--------|
| الأول | ١ | | |
| الثاني | **٠,٦٠ | ١ | |
| الثالث | *٠,٣٧ | **٠,٥٨ | ١ |
| الدرجة الكلية | **٠,٨٢ | **٠,٨٩ | **٠,٧٧ |

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

يلاحظ من جدول (٤) أن الأبعاد الثلاثة ترتبط فيما بينها ارتباطاً دالاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، كما يلاحظ أيضاً أنها ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)، في حين يتبين أن معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها بلغت قيمة أقل من ارتباطها بالدرجة الكلية وذلك يعطي مؤشراً جيداً لبناء الأداة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لحساب الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس على حدة؛ حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لبعد المشكلات التي تتعلق بالمدرسة (٠,٩٣)، وكذلك بلغ (٠,٩٤) لبعد المشكلات التي تتعلق بالإشراف الأكاديمي والتعليم الجامعي، وأخيراً بلغ (٠,٧٤) لبعد المشكلات التي تتعلق بطلاب المدرسة، وهي معاملات جيدة ومقبولة وصالحة للتطبيق لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الدبلوم العالي والماجستير في صعوبات التعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وذلك للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: " ما مستوى المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في تخصص صعوبات التعلم؟ "

د. سحر الشوربجي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة حسب أبعادها، وللأداة ككل، كما تم إيجاد اختبار "ت" لعينة واحدة وذلك من أجل تحديد مستوى المشكلات التي يواجهها طلاب التدريب الميداني في تخصص صعوبات التعلم. وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى المشكلات عند طلاب التدريب

الميداني (ن=٣٩)

| الرتبة** | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | مستوى الدلالة | مستوى المشكلات |
|----------|--|-----------------|-------------------|----------|--------------|---------------|----------------|
| ٣ | مشكلات تتعلق بالمدرسة | 4,04 | ,80 | 8,17 | ٣٨ | ٠,٠٠ | مرتفع |
| ٢ | مشكلات تتعلق بالإشراف الأكاديمي والتعليم الجامعي | 1,66 | 0,52 | -15,89 | 38 | ٠,٠٠ | منخفض |
| ١ | مشكلات تتعلق بطلاب المدرسة | 3,61 | 0,70 | 5,47 | 38 | 0,00 | مرتفع |

**رتب المتوسطات الحسابية مرتبة ترتيباً تصاعدياً

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

يتبين من نتائج جدول (٦) أن قيمة "ت" موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) في البعدين الأول والثالث، غير أنها سالبة ودالة في البعد الثاني وهو البعد الخاص بمشكلات الاشراف الأكاديمي. وهذه النتيجة تعبر عن مستوى مرتفع لدرجة المشكلات التي يواجهها أفراد العينة على مستوى المشكلات التي تتعلق بالمدرسة والمشكلات التي تتعلق بالطالب؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعدين الأول والثاني على التوالي (4,04 - 3,61)، وهي تعبر عن مستويات مرتفعة لمستوى المشكلات حسب استجابات أفراد العينة؛ حيث حل بعد "مشكلات تتعلق بطلاب المدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4,04) وانحراف معياري (0,80)، بينما عبرت النتائج عن مستوى منخفض لدرجة المشكلات التي يواجهها أفراد العينة فيما يتعلق بـ "المشكلات التي تتعلق بالإشراف الأكاديمي"؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (١,٦٦) وانحراف معياري (٠,٥٢).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

١- والذي ينص على: " هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات المشكلات التي يواجهها طلاب تخصص صعوبات التعلم في التدريب الميداني ترجع لبعض متغيرات (المعرفة السابقة، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي) كل على حدة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل ولأبعادها الثلاثة، ثم تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق، وذلك لكل متغير على حدة.

د. سحر الشوربجي

أولاً: متغير المعرفة السابقة: والذي يمثل الخبرة السابقة لأفراد العينة والتي تنقسم إلى فئتين (٥ سنوات فأقل - ٦ سنوات فأكثر). جدول (١٠) يبين نتائج هذا المتغير.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق في مستوى مشكلات التدريب الميداني وفقاً لمتغير المعرفة السابقة

| البعد | المعرفة السابقة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية | درجات الحرية | اتجاه الفروق |
|--|-----------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------------|--------------|--------------|
| مشكلات تتعلق بالمدرسة | ٣-٥ | ٢٢ | 4,31 | ,65 | 2,44 | *,020 | 37 | ٦ فأكثر |
| مشكلات تتعلق بالإشراف الأكاديمي والتعليم الجامعي | ٣-٥ | ٢٢ | 1,51 | ,54 | -2,18 | *,036 | 37 | ٣ فأكثر |
| مشكلات تتعلق بطلاب المدرسة | ٣-٥ | ٢٢ | 3,56 | ,83 | -54 | *,595 | 37 | -- |
| | ٦ فأكثر | ١٧ | 3,68 | ,50 | | | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$)

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في مستوى مشكلات التدريب الميداني في البعد الأول والثاني فقط والذي يمثل المشكلات المتعلقة بالمدرسة، وكذلك المشكلات التي تتعلق بالإشراف الأكاديمي، وهذا يشير إلى أن أصحاب الخبرة الأعلى يشعرون بوجود مشكلات متعلقة بالمدرسة بصورة أعلى من غيرهم، وعلى الجانب الآخر فإن أفراد العينة ذوي الخبرة التي تتراوح بين ثلاث سنوات وخمس سنوات فيشعرون بمشكلات تتعلق بالإشراف الأكاديمي، أما بالنسبة للبعد الخاص بالمشكلات التي تتعلق بالطالب وهو البعد الثالث فلا توجد فروق

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات
التعلم لمشكلات التدريب الميداني

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في مستوى مشكلات التدريب
الميداني لطلاب صعوبات التعلم أفراد العينة.

ثانياً: متغير المعدل التراكمي: والذي ينقسم فيه إلى فئتين أيضاً؛ (٢,٠٠-
٢,٩٩، ٣,٠٠-٤,٠٠). وجدول (١١) يوضح نتائج هذا المتغير.

جدول (١١)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق في مستوى مشكلات التدريب الميداني وفقاً
لمتغير المعدل التراكمي

| الاتجاه الفروق | درجات الحرية | المتوسط ط الصايي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية | المعدل التراكمي | العدد د | البعد |
|-------------------|-----------------|------------------------|----------------------|-------------|----------------------|--------------------|------------|--|
| | ٢٨ | 4,05 | 1,18 | | | -٢,٠٠ | ١٤ | |
| -- | ,916 | 4,01 | ,73 | ,107 | | ٢,٩٩ -٣,٠٠ | ٢٥ | مشكلات تتعلق بالمدرسة |
| | ٢٨ | 1,68 | ,43 | | | ٢,٩٩ -٢,٠٠ | ١٤ | مشكلات تتعلق بالإشراف الأكاديمي والتعليم الجامعي |
| -- | ,795 | 1,74 | ,58 | -262 | | ٢,٩٩ -٣,٠٠ | ٢٥ | |
| | ٢٨ | 3,74 | ,55 | | | -٢,٠٠ ٢,٩٩ | ١٤ | |
| -- | ,148 | 3,35 | ,72 | 1,48 7 | | ٢,٩٩ -٣,٠٠ | ٢٥ | مشكلات تتعلق بطلاب المدرسة |
| | | | | | | ٤,٠٠ | | |

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات
التعلم لمشكلات التدريب الميداني

*دال عند مستوى الدلالة ($0,01 \geq \alpha$)

من جدول (١٢) يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0,01 \geq \alpha$) في جميع أبعاد الدراسة، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى المشكلات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على أنه " هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب تخصص صعوبات التعلم في مقرر التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس بمعرفة أنواع المشكلات التي يواجهونها في التدريب الميداني؟ " ولأجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis؛ حيث تم خلال هذا التحليل اعتبار التحصيل الدراسي للطلاب متغيراً تابعاً واعتبار مشكلات التدريب الميداني (الثلاث أنواع من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمدرسة؛ مشكلات تتعلق بالإشراف الأكاديمي والتعليم الجامعي؛ ومشكلات تتعلق بطلاب المدرسة) متغيراً مستقلاً. وذلك للتنبؤ بقيمة متغير المستوى التحصيلي للطلاب الجامعي في تخصص صعوبات التعلم من خلال هذه الأنواع من المشكلات.

والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج تحليل نموذج الانحدار التنبؤي

جدول (١٣) تحليل نموذج الانحدار

| النموذج | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة "F" | مستوى الدلالة |
|----------|----------------|-------------|----------------|----------|---------------|
| الانحدار | ١٥٣,٣٩٧ | ٣ | ٢٥,٥٦٦ | ١,٥١٢ | ٢٠٦,* |
| الخطأ | ٥٤٠,٩٦٢ | ٣٥ | ١٦,٩٠٥ | | |

وأظهر التحليل أن نموذج الانحدار غير دال احصائياً، وهو ما يعني أن المشكلات الميدانية لا يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي على نحو دال إحصائياً، وهذا ما يوضحه جدول رقم (١٣) وقد بلغت قيمة معامل التحديد R2 ٠,٢٢، وهو ما يعني أن المشكلات الميدانية بأنواعها تفسر نسبة ٢٢% من التباين في التحصيل الدراسي.

وبهدف فحص التأثير الفردي لكل متغير مستقل (للأنواع الثلاث لمشكلات التدريب الميداني) فقد أظهر جدول رقم (١٤) أن المشكلات التي تتعلق بالمدرسة هي فقط التي يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب. جدول (١٤) معاملات الانحدار لمتغيرات الدراسة المستقلة (معاملات النموذج)

| المتغيرات | معامل الانحدار الخام (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|--------------------------|--------------------------|----------------|------------------------------|----------|---------------|
| الثابت | 103,46 | 9,57 | - | 10,81 | **٠,٠٠ |
| مشكلات تتعلق بالمدرسة | -3,98 | 1,76 | -0,75 | -2,26 | *0,03 |
| مشكلات الإشراف الأكاديمي | 1,74 | 1,39 | 0,21 | 1,26 | 0,22 |

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات
التعلم لمشكلات التدريب الميداني

| مشكلات | طلاب | المدرسة |
|--------|-------|---------|
| | 0,23 | -1,23 |
| | -0,23 | 1,12 |
| | -1,38 | |

• دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)

• دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)

ويتضح من الجدول (١٤) أن معاملات الانحدار (B) للمتغيرات التالية (مشكلات الإشراف الأكاديمي؛ ومشكلات طلاب المدرسة) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، وهذا يعني ضعف تأثير هذه المتغيرات على المستوى التحصيلي للطلاب الجامعي في تخصص صعوبات التعلم، بينما يلاحظ أن معاملات الانحدار (B) لمتغير المشكلات التي تتعلق بالمدرسة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، وبالتالي فإن المستوى التحصيلي للطلاب الجامعي في تخصص صعوبات التعلم يتأثر بهذا المتغير؛ حيث بلغ معامل الانحدار المعياري (Beta) لهذا المتغير (-0,75).

تفسير النتائج

يتمثل الهدف الأول للدراسة الحالية في التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم (الدبلوم العالي والماجستير) بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وأظهرت النتائج أن المشكلات التي تتعلق بالمدرسة وكذلك التي تتعلق بالتلاميذ في فصل الصعوبات تعد مشكلات مرتفعة يشعر بها الطلاب، وعلى الجانب الآخر أظهرت النتائج ضعف الشعور بالمشكلات التي يواجهها الطلاب والمتعلقة بالإشراف الأكاديمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سالفني (Savli, ٢٠١٤) التي أظهرت أن معظم المشكلات التي واجهت الطالب المعلم هي مشكلات

تخص إدارة المدرسة والمعلمين المتعاونين، وكذلك دراسة عيسى وسليمان (٢٠٠٤) التي بدورها أظهرت أن مشكلات المدرسة والإمكانيات التي تتيحها أثناء التدريب تعد من أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب المتدربين. وقد أكدت ذلك أيضاً دراسة حماد (٢٠٠٥).

ويمكننا تفسير هذه النتيجة على مستويين: المستوى الأول هو أن طلاب الدراسات العليا هم في الأساس معلمون ذوو خلفية عملية بالمدارس ويمتلكون بعض الخبرات التدريسية والعملية السابقة وعلى دراية بجميع المشكلات المدرسية وبذلك يبدعون التدريب الميداني ولديهم بعض الأحكام المسبقة التي تخص المدارس نتيجة للخبرات السابقة. وعليه يمكن القول إن الخبرات السابقة لدى طلاب الدراسات العليا بشأن مشكلات المدارس التي يعملون بها وكذلك إلمامهم بما يعاني منه قطاع المدارس الحكومية من مشكلات، قد أسهم في تشكيل حالة متطورة من الوعي لدى هؤلاء الطلاب؛ مما حدا بهم إلى أن يولوا هذه المشكلات اهتماماً أكبر، مقارنة بالمشكلات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي أو طلاب المدرسة.

أما المستوى الثاني فهو يخص المدرسة نفسها، متمثلة في معلمها وإدارتها؛ حيث إن فكرة التعاون مع الكليات في تدريب الطلاب تعد من الأفكار الحديثة التي لم تتعود عليها معظم المدارس في المجتمعات العربية، فمعظم المدارس ترى أن المسؤولية الكبرى في هذا الأمر تقع على عاتق الكليات متمثلة في المشرف الأكاديمي، بل قد تنحصر نظرهم إلى المتدربين على أنهم فرصة لملء فراغ الحصص الاحتياطي؛ مما قد يزيد الفجوة بين المتدرب والمدرسة، كما يزيد من شعور المتدربين بعدم تعاون المدرسة خلال فترة تدريبهم. وهذا يفسر لنا الاتجاه الحديث الآن بالنداء بجعل المعلم المدرسي بمثابة استشاري أو معلم خبير للمتدرب وليس مجرد مشرف على تدريبيه؛ Chien, 2015 و(أبو

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

حسين، ٢٠١٤)؛ حيث أظهرت هذه الدراسات أن للمدرسة وللمعلم المدرسي دوراً كبيراً في إنجاح عملية التدريب الميداني، واعتبار المعلم المدرسي ذا أهمية ترقى به إلى مستوى المعلم الخبير أو الاستشاري بالنسبة للطلاب المتدرب.

أما بالنسبة للمشكلات المتعلقة بالتلاميذ والتي تعد هي الأخرى مشكلات مرتفعة من وجهة نظر الطلاب بعد المشكلات المدرسية، وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الصعوبة، فتري الباحثة أنها تتبع من كون الطالب المتدرب يعد معلماً دخلياً على التلميذ، فيشعر التلميذ أمامه بالخجل فقد لا يبادلته التعامل وقد يرفض التعاون، وخاصة أن الأطفال ذوي الصعوبات لهم خصائص تميزهم عن غيرهم، كالخصائص الاجتماعية الانفعالية التي قد تؤدي بالتلميذ إلى عدم القدرة على الاندماج بسهولة أو التعامل مع الآخر بالطريقة السوية (الخطيب وآخرون، ٢٠١٠). وهذه الخصائص من شأنها أن تزيد من تعقد المشكلات التي تواجه المتدرب عند التعامل مع التلميذ ذي صعوبات التعلم. وقد يرجع ارتفاع مستوى إحساس طالب الدراسات العليا بالطفل كمصدر للمشكلات إلى تطلعات الطالب المعلم نفسه من إعداد وتأهيل كطالب دراسات عليا؛ حيث يأمل الكثير منهم أن يصبحوا مشرفون وليسوا معلمين.

أما بالنسبة للمشكلات التي تتعلق بالإشراف الأكاديمي فقد أظهرت النتائج حصولها على مستوى منخفض، وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة منها: حماد (٢٠٠٥) وعيسى وسليمان (٢٠٠٤) والقاسم (٢٠٠٨) و (Salvi 2014). كما أظهرت دراسات أخرى منها: صبري وأبو دقة (٢٠٠٤) و (Elstad 2010) والقاسم (٢٠٠٨) انحصار معظم المشكلات المتعلقة بالإشراف في عدم ملاءمة الدراسات النظرية أو الحياة العلمية النظرية

بالجامعة مع الواقع التطبيقي التربوي بالمدارس. وترجع الباحثة هذا الانخفاض في هذا النوع من المشكلات إلى أحد الأسباب التالية:

- أن مقرر التدريب الميداني مقرر لا يوجد به اختبارات؛ مما يؤدي إلى انخفاض نسبة القلق لدى الطلاب في هذا المقرر، كما أن المشرف الأكاديمي في هذا المقرر يقتصر دوره الإشرافي على التوجيه والإرشاد ومساعدة الطالب قدر الإمكان إلى اكتساب الخبرات؛ مما يؤدي إلى تحسين العلاقة.

- أن هذا البحث تم تجميع بياناته في أواخر فصل الربيع ٢٠١٤، وبعد انتهاء الطلاب من التدريب إلا أن الفصل لم يكن قد انتهى بالفعل، فمزال المشرف الأكاديمي لم ينته من تسليم الدرجات بعد، فقد يكون ذلك سبباً في عدم البوح ببعض الحقائق التي تخص الإشراف من جانب الطالبات المتدربات، حرصاً على عدم إغضاب المشرف الأكاديمي قبل نهاية الفصل وخاصة قبل تسليم الدرجات.

وفيما يخص الهدف الثاني للدراسة والذي يسعى إلى التعرف على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة وفقاً للمتغيرات: المعرفة السابقة، المعدل التراكمي، نوع الدراسة. فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى المشكلات تعزى إلى المعدل التراكمي أو إلى المستوى الدراسي. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة القاسم (٢٠٠٨) ومصلح (٢٠١٣). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الشعور بوجود مشكلة لا يتأثر بالمعدل التراكمي للطلاب ولا يتأثر أيضاً نوعية بالمستوى التعليمي للطلاب (دبلوم عالٍ أو ماجستير)؛ حيث إن المشكلة موجودة في كل الحالات وأن الطلاب سواء أكانوا في الدبلوم العالي أو الماجستير فهم طلاب دراسات عليا؛ مما يؤدي إلى أن درجة شعورهم بالمشكلة مقارنة، خاصة أن أعمارهم مقارنة وأن معظمهم هم معلمون

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

سابقون، كما أن معدلهم التراكمي لا يعني أبداً شعوراً مختلفاً بالمشكلة؛ لأن درجة الوعي بالمشكلة التي يمكن أن يواجهها الإنسان قد تتوقف على الخبرة أو الأحكام المسبقة أو الاحتكاكات إلخ.

كما أظهرت النتائج أيضاً أنه كلما كانت الخبرة كبيرة، زاد الشعور بالمشكلات المتعلقة بالمدرسة، ومن وجهة نظر الباحثة يعد ذلك أمراً طبيعياً، وإن اختلفت مع الدراسات السابقة التي أظهرت عدم وجود فروق في الشعور بالمشكلة يعزى إلى الخبرة (القاسم، ٢٠٠٨)؛ حيث ترى الباحثة أنه كلما زادت الخبرة السابقة للطلاب، زاد وعيه بالمشكلات في التدريب الميداني.

وفيما يتعلق بالاجابة عن السؤال الثالث والأخير في الدراسة الحالية والذي ينص على التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة في مقرر التدريب الميداني بمعرفة المشكلات التي يواجهونها فيه. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن المشكلات الميدانية لا يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بثلاث نقاط:

- الأولى: أن الطلاب رغم الإحساس بوجود مشكلات ومصاعب في التدريب فلديهم قدرة على مواجهة هذه المشكلات ومواكبتها؛ ومن ثم انعكس هذا التكيف في تحصيلهم الدراسي.
- الثانية: أنه قد يكون هناك نوع من المغالاة في التقييم الإيجابي من جانب المشرفين الأكاديميين للطلاب المتدربين، وهذا النوع من المغالاة يندرج تحت أخطاء القياس الشائعة في حالات تقييم المشرف للطلاب، وهو ما يعرف بخطأ الليونة Lenency Error.

- الثالثة: أنه من الممكن تأثر الطالب المتدرب بخبراته السابقة ومعرفته بالطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ مما أدى إلى ارتفاع تقديراته لهم وهو ما يعرف بأثر الهالة The Halo Effect.

ثم حاولت الباحثة فحص التأثير الفردي لكل متغير مستقل، وأظهرت النتائج أن المشكلات التي تتعلق بالمدرسة هي فقط التي يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة المتدربين. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بما هو معمول به من تقسيم الدرجات الخاصة بمقرر التدريب الميداني؛ حيث إن للمدرسة عشرين درجة كاملة من مائة درجة، هذه الدرجات لها تأثير على الدرجة الكلية للمقرر، وهذا يشير إلى أن الصعوبات المتعلقة بالمدرسة والتي يشعر بها الطلبة هي صعوبات حقيقية تؤثر على عملهم بالمدرسة؛ مما قد يؤثر بالتالي على درجاتهم بالمدرسة، وقد يمكننا تفسير ذلك بأن المشكلات المدرسية التي يشعر بها الطالب المعلم هي مشكلات متبادلة من طرف المدرسة أيضاً، فكما يشعر بها الطالب المعلم تشعر بها المدرسة، فتعكس على الدرجة التي يضعها المعلم المتعاون والإدارة.

التوصيات

- بعد النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:
١. ربط المعلومات والمعارف النظرية التي يتم دراستها في مساقات كليات التربية بالواقع العملي في المدارس قدر الإمكان للتخفيف من المشكلات الناتجة عن عدم ربطهما.
 ٢. إعداد ورش عمل وحلقات نقاشية لتوضيح الدور التعاوني للمدرسة ودعمه في عملية التدريب الميداني وتعريف المدرسة بالمهام المنوطة بها في مساعدة الطالب على الاستفادة من فترة التدريب الميداني.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات
التعلم لمشكلات التدريب الميداني

٣. المراجعة الشاملة والدورية لللائحة التدريب الميداني وتوزيعها على الطلاب والمعلمين المتعاونين وإدارات المدارس المتعاونة.
٤. وضع معايير محددة لاختيار المدارس المتعاونة والمعلم المتعاون خاصة في تخصص صعوبات التعلم الذي يتسم بخصوصية في وجود فصل فعال بالمدرسة، وكذلك معلم فعال ومتعاون؛ حيث إن كل مدرسة بها معلم واحد فقط في كل مجال.
٥. دراسة احتياجات ومشكلات الطلاب كل عام من أجل حصرها ومحاولة إيجاد حلول لها في الأعوام التالية.
٦. إجراء مزيد من البحوث التي تتعلق بإيجاد حلول لمشكلات التدريب الميداني في تخصصات أخرى كالتربية الخاصة والتربية والفنية إلخ.
٧. الاهتمام بمساق التدريب الميداني في تخصص صعوبات التعلم بصورة خاصة لما لهذا التخصص من احتياجات وخصائص.

قائمة المراجع

- أبا حسين، و داد بنت عبد الرحمن، (٢٠١٤). توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ٤٦، ١٨٩-٢١٤.
- إبراهيم، علي محمد (٢٠١٢). *المتغيرات المستعارة (مذكرات مقرر الإحصاء المتقدم)*. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.
- أبو نيان، إبراهيم بن سعد (٢٠٠١). *صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، (الطبعة الأولى)*، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- أرباب، محمد مرسل حمد (٢٠٠٤). العلاقة بين السمات الدافعية ومستوى التحصيل المعرفي للتمرينات والاتجاه نحو تدريس التربية الرياضية ومستوى التحصيل في التدريب الميداني لطلاب شعبة التدريب بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة، *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية*، ٣، ١٥٠-٢٠٢.
- حماد، شريف علي (٢٠٠٥). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، ١٣ (١)، ١٩٣-١٥٥.
- خازر، مهند (٢٠٠٧). مشكلات التربية العملية في جامعة مؤتة التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس المتعاونة من وجهة نظرهم، *دراسات العلوم التربوية*، ٣٤ (٢)، ٢٤٤-٢٥٨.
- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ الزريقات، إبراهيم؛ الصامدي، جميل؛ يحيى، خولة؛ الروسان، فاروق؛ الناطور، ميادة والسورور نادية (٢٠١٠). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، (ط٣)، عمان: دار الفكر.
- دياب، سهيل (٢٠٠١). أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذا الدور. *مجلة التحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*. (٦) ١٤٣-١٨١.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

سكر، محمد وجيه والخولي، أشرف عبد اللطيف (١٩٩٧). علاقة التربية العملية بكل من سمات الشخصيات والتحصيل الدراسي في مادتي المنازلات والتمرينات والجمباز وتأثيرها على الاتجاه نحو مهنة التدريس، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١ (١٢)،

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١١). التدريب الميداني لانقضاء نوي صعوبات التعلم، القاهرة: عالم الكتب

شعلة، الجميل محمد عبد السميع (٢٠١٠). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين، جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (٣)، ٣٩٣-٤٣٧.

صبري، خولة وأبو دقة، سناء (٢٠٠٤). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية، ١٢ (١)، ١٨-٥٤ الملك سعود، المجلة العربية للتربية الخاصة، ٥، ٤٣-٨٧.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (الطبعة الأولى)، القاهرة: دار الفكر العربي.

عمار، سام (١٩٩٧). واقع التربية العملية لمادة اللغة العربية وسبل تطويرها: دراسة ميدانية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، المجلة العربية للتربية، ١٧ (٢)، ٢٠١-٢٥٢.

العيساوي، عبد الرحمن والزعلوي، محمد السيد محمد والجسماني، عبد العلي (٢٠٠٦). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، مجلة

مدرسة الوطنية الخاصة، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

عيسى، صبحي نمر محمود وسليمان، بدر رفعت (٢٠٠٤). الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح

د. سحر الشوربجي

- الوطنية كما يراها الطلبة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، ٤٣، ١٥٥-١١٧.
- الغوني، منصور أحمد (١٩٩٠). العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية (دراسات مسحية وصفية). مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ٤ (٣)، ٢٠٩-٢٣٦.
- القاسم، نضال عمر حسن (٢٠٠٨). الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس.
- القمش، مصطفى نوري والخرابشة، غمر محمد (٢٠٠٩). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (١) ٣٩-٦٦.
- القو، عبد المنعم محمد (٢٠٠١). دراسة لأهم مشكلات الطلاب والطالبات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلمين والمعلمات المتعاونات ببرنامج التربية العلمية في جامعة الملك فيصل، حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٧، ٢٢٥-٢٧٢.
- الكثيري، نورة (٢٠١٣). واقع الخبرات الميدانية المبكرة في برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات، مجلة الطفولة والتربية، ١٥ (١)، ٢٢١-٢٩٢.
- محمود، سعد (٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- المديرية العامة للبرامج التعليمية (٢٠١٤). المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة، سلطنة عمان.

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات التعلم لمشكلات التدريب الميداني

- مسعود، وائل (٢٠٠٤). أهمية التدريب الميداني وأثره على الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، *المجلة العربية للتربية الخاصة*، ٥، ٤٣-٨٧.
- مصلح، معتصم محمد عزيز (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١ (٣)، ٤٧-٨٢.
- نجيب، حسين علي؛ والرفاعي، غالب عوض صالح (٢٠٠٦). تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب-تطبيق شامل للحزمة SPSS. عمان: الأهلية للنشر والوزيع.
- هالاهان، دانيل ب.، كوفمان، جيمس (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة؛ ترجمة عادل عبد الله محمد عمان: دار الفكر.

- Arnold, E. (2006). Assessing the quality of mentoring: Sinking or learning to swim? *English Language Teaching journal*, 60, 117-124.
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*, Portland, ME: Stenhouse.
- Chen, W.C. (2012). Professional growth during cyber collaboration between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 218-228.
- Cheungon, T. T. & Yin Yah, P.L. (2001). *The changes roles of Practicum/Field Experience*. Hong Kong, Institute of Education (on line) available: <http://www.ied.edu.hk/celts/symposium/doc-fullpapers> retrieved on 24-62015.
- Chien, Ch-W. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning

- from expert teachers' mentoring, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21:3, 328-345.
- D'Rozario, V. & Wong, A. F. (1998). A Study of Practicum-Related Stress in Sample of first year Student Teachers in Singapore, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 1 (1) 35-52.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the fiels of tesion between the academic world and practical experience in school: a Nowegian case, *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 361-374.
- Freeman, D. & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education, *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) Quarterly*, 32, 397-417.
- Greshman, F. M. (1988). Social Competence and Motivational Characteristics of Learning Disabled Students, In Wang, M., Ryenolds, M. & Walberg, H. (editors). *The Handbook of Special Education: Research and Practice*. (pp 283-302). Oxford: Pergamon Press.
- Hudson, P.B. & Nguyen, T. M. H. (2007). *What do pre-service teachers learn from their mentors?* Paper presented at the 2008 Australian Association for Research in Education, Brisbane.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*, New York: Association for Supervision and Curriculum development.
- Maxie, A. (2001). Developing early field experiences in blended teacher education program: from policy to practice, *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 115-131
- Retallick, M.S. & Miller, G. (2010). Teacher preparation in career and Teacher Education: A Model for developing and Researching Early Field Experiences. *Journal of Career and Technical Education*, 25 (1) 62-75.
- Şavli, F. (2014). The Opinion of the 4th grade students of French language teaching departments about the school

العلاقة بين التحصيل الدراسي وإدراك طلبة الدراسات العليا تخصص صعوبات
التعلم لمشكلات التدريب الميداني

- experience lesson, *Journal of Instructional Psychology*, 41:2, 46-58.
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (5th ed). Boston: Pearson Education, Inc.
- Sulak, H.; Pilten, O.; Dogan, A. (2009) *School Experience and Teaching Practice*, Konya, Education Academy.
- Tercanlioglu, L. (2004). Perceptions on school-based English teacher education: A qualitative study, *The Qualitative Report*, 9, 673-705
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL Teachers*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Weteman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision-making, *Journal of Teacher Education*, 42, 392-305.
- Yendol-Hoppey, D. & Dana, N.F. (2007). *The reflective educator's guide to mentoring*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yesseldyke, J.E. & Algozzine, B. (1982). *Critical Issues in Special and remedial Education*. Boston: Houghton.