تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى

احمد "محمد جلال" الفواعير* وعبدالله بن سيف التوبي

جامعة نزوى، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: ٢٠١٦/٤/١٤ قبل بتاريخ: ٢٠١٦/٨/٣٠

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية، وذلك من خلال تحديد المعارف والمهارات المكتسبة خلال مرحلة التدريب من وجهة نظر الطالبات المعلمات أنفسهن. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة برامج التدريب الميداني/التربية العملية في إكساب الطالبات المعلمات المعارف والمهارات اللازمة، وتحديد الفروق الإحصائية في تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية وفقا لمتغير البرنامج التدريبي. وقد قام الباحثان بإعداد استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية والتي تكونت من ٦٦ فقرة موزعة على سبع مجالات. أما عينة الدراسة فقد تكونت من طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى اللاتي التحقن في برنامج التدريب الميداني/التربية العملية خلال العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤ واللاتي أجبن على أداة الدراسة وعددهن (٤٨) طالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات المعلمات كانت درجة إكتسابهن للمهارات التدريبية اللازمة مرتفعة. كما أشارت النتائج بأن أكثر المهارات التدريبية اكتسابا كانت في مجال خطط ومواد التدريس، يليه مجال إدارة الصف، ثم مجال التقييم والتغذية الراجعة.

كلمات مفتاحية: برامج التدريب الميداني/التربية العملية، الطالبات المعلمات، المهارات التدريبية، إعداد المعلم.

Evaluation of the Practicum at College of Arts and Sciences - University of Nizwa

Ahmad M. J. Alfawair* & Abdullah S. Al Tobi
University of Nizwa, Sultanate of Oman

Abstract: The purpose of this study was to evaluate the practicum at University of Nizwa. The study identified the necessary skills that were acquired by student-teachers attributed through the practicum. It also aimed to identify whether there were significant differences in the evaluation of practicum due to the variable of program. The instrument used in the study consisted of 66 items. The samples of the study consisted of (48) student-teachers who were enrolled in the practicum at the college of arts and science at the University of Nizwa during the academic year 2014/2015. The results revealed that the level of evaluation of practicum was high and positive in general. Planning of teaching, classroom management, then evaluation and feedback domains were the highest.

Keywords: Practicum programs, students teachers, skills, teacher preparation, evaluation.

*fawair@unizwa.edu.om

إن التدريب الميداني/التربية العملية تعتبر عنصرا حاسما وأساسيا في أي برنامج لإعداد معلمي المستقبل، فعلى جميع الجامعات والكليات التي تعنى بإعداد معلمي المستقبل أن تركز على أن يكون التدريب الميداني جزءا فعالا وأساسيا في البرنامج. والأهم من ذلك هو ضمان حصول المعلم أثناء مرحلة ما قبل الخدمة على الدعم الكافي والخبرة اللازمة لإعدادهم للتدريس داخل الصف (Wyss, Siebert, & Dowling, 2012). كما أن جودة برامج إعداد المعلمين في الجامعات مهمة جدا كونها تعد الأساس في تجهيز وإعداد وتأهيل المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة لمهنة المستقبل. كما أنها تساهم بصورة إيجابية في نجاح الطلبة المعلمين ورفع مستواهم، فتأهيل الطالب المعلم تأهيلا صحيحا ينعكس ايجابيا على تحصيل الطلبة وعلى مستواهم الأكاديمي (Brownell, Ross, Colon, & McCallum, 2005).

ويذكر كل من جرينوود (Greenwood, 2001) وبافري (Pavri, 2004) أن هناك عدة دراسات أجريت في دول أوروبية أشارت إلى عدم كفاية التدريب الميداني/التربية العملية في إكساب الطلبة المعلمين المهارات والكفايات اللازمة لهم، وبالأخص مهارات التواصل والتعامل مع الأسرة من جهة، ومع المتخصصين الآخرين من جهة أخرى، وبعض مهارات التدريس، وإدارة الصف، والتقييم (Ergul, Baydik, & Demir, 2013). ومن جهة أخرى أكد نارتجون (Nartgün, 2010) أن البرامج والدورات التدريبية وورش العمل القصيرة والتي تعقد بهدف تأهيل بعض المعلمين غير المتخصصين للعمل مع الطلبة بشكل عام ومع الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة بشكل خاص غير فعالة ولا تزيد من جودة وكفاءة المعلم في هذا المجال. وفي نفس السياق أكد ايرجول واخرون (Ergul et al., 2013) في دراستهم حول كفاية برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، أنه وبالرغم من أن برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة تحتاج إلى تحسين وتطوير، إلا أنها كانت أكثر فاعلية في إكساب المعلمين المهارات والكفايات اللازمة لهم في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين تلقوا تدريبا أثناء الخدمة كالدورات التدريبية وورش العمل...الخ.

وقد أشارت دراسة ايرجول وآخرون (Ergul et al., 2013) أن المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة لديهم ضعف في التقييم، إدارة الصف، التشريعات المهنية، بيئة التعليم الإيجابية، التعاون مع الأسرة ومع أعضاء فريق العمل. وقد اتضح أن برامج إعداد المعلمين لا تتضمن مثل هذه المواضيع.

وقد أوصى ايرجول وآخرون (Ergul et al., 2013) ضرورة أن تتضمن المساقات التدريسية تطبيقا عمليا أكثر. وأن تكون مدة التدريب الميداني/التربية العملية أطول وأن يكون مكثفا. كما أوصوا بضرورة الاستمرار في متابعة الخريجين من برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة أثناء مرحلة الخدمة لمواكبة التطورات والاحتياجات التي تطرأ. وبالتالي من الضروري مراجعة الكفايات والمخرجات الخاصة ببرامج إعداد الطلبة المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة والتأكد من تحقيقها.

وأجرى آيبي (Aypay, 2009) دراسة لمعرفة مدى فاعلية برامج إعداد المعلمين في إحداث فرقا ايجابيا في الحياة المهنية للمعلمين من وجهة نظر الطلبة الخريجين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين ساهمت في تطوير الخريجين مهنيا وفي زيادة مهاراتهم في إدارة الصف. كما اكدت دراسة هايس (Hayes, 2002) أن برامج إعداد المعلمين المعتمدة على التدريب الميداني أحدثت فرقا ايجابيا في قدرات ومهارات المتدربين. وفي هذا الصدد أكدت ايضا دراسة القمش و الخرابشة (٢٠٠٩) الدور الكبير للتدريب الميداني/التربية العملية في زيادة معارف ومهارات الطلبة المعلمين أكاديميا وإداريا.

إن تحديد الكفايات والمهارات الخاصة ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتقييمها والتأكد من تحقيقها، وذلك من خلال تقييم المعلمين أثناء الخدمة أو في مرحلة ما قبل الخدمة، أمر

بالغ الأهمية لزيادة جودة هذه البرامج (Ergul, Baydik, & Demir, 2013). وقد أشار ايرجول وآخرون (Ergul et al., 2013) إلى أنه بالرغم من وجود دراسات عديدة تناولت الكفايات اللازمة للمعلمين بشكل عام، إلا أن الدراسات التي حاولت تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة قليلة جدا.

ومن اجل قياس مخرجات أي برنامج يجب تحديد خصائص واتجاهات ومعارف ومهارات المعلمين المتدربين لأنها تساهم بشكل كبير في نجاح تقييم البرنامج وتحديد فاعليته. لذا فإن أدوات القياس التي تحدد أهمية المعارف والمهارات ومدى اكتسابها تعد أداة موثوقة لتحديد فاعلية البرنامج. (Aypay, 2009).

وفي سياق آخر أشارت نتائج البحوث أن هناك علاقة ايجابية وثيقة بين شعور المعلم المتدرب (الطالب المعلم) باستعداده للتدريس أثناء التدريب وبين فعاليته في التدريس في المستقبل. أيضا هناك علاقة ايجابية بين شعور المعلم المتدرب (الطالب المعلم) بفعالية البرنامج التدريبي وبين إكسابه المهارات والمعارف اللازمة (Darling-Hammond, 2006). لذا فإن عملية تقييم فعالية المعلم المتدرب (الطالب المعلم) لا يجب أن تتم بناء على البيانات، وإنما يجب أن تكون بناء على المخرجات والنتائج التي تساهم فيما بعد في تحسين وتطوير برامج تدريب المعلمين (Darling-Hammond, 2006).

ومن الجدير ذكره أن هناك عدد من الدراسات العربية التي تناولت برامج التدريب الميداني والتربية العملية. إلا أن الباحثان سيركزان على الدراسات التي تناولت تقويم برامج التدريب الميداني والتربية العملية لطلبة المرحلة الجامعية. ففي ثمانينيات القرن الماضي توصل زيتون وعبيدات (١٩٨٤) في دراستهم التي هدفت إلى تقييم وتحليل برامج التربية العملية إلى أن (٧٨,٢%) من عينة الدراسة ذكروا بأن برامج التربية العملية ساعدتهم في التخطيط الجيد للدرس، وإكسابهم أساليب تدريس جديدة. أما القحطاني (١٩٩٤) فقد توصل في دراسته إلى أن استفادة الطلبة المعلمون من برامج التربية العملية كانت متوسطة نسبيا، فلم تزودهم بالمهارات التدريسية أو الخبرات التعليمية بالشكل المطلوب. في المقابل أكدت دراسة ذياب (١٩٩٩) كفاية برامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بالرغم من وجود بعض المشكلات التي واجهت الطلبة المعلمين خلال تطبيق البرنامج.

وفي دراسة شاهين (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس، أشارت النتائج إلى أن برامج التربية العملية كانت فعالة بدرجة عالية. وفي نفس السياق قام القمش والخرابشة (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تقويم واقع التدريب الميداني في كليات المجتمع الأردنية حيث أشارت النتائج إلى أن التدريب الميداني له دور عال جدا في تنمية معارف ومهارات الطلبة المعلمين. وفي دراسة قطناني (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تقييم دور التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المعلمون. حيث أشارت النتائج إلى مستوى متوسط من الإستفادة من خبرات التدريب الميداني

وفي سلطنة عمان تعد الدراسة الحالية - على حد علم الباحثين – الدراسة الأولى التي تناولت بالتحديد تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية، لذا فإن تحديد فاعلية برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة في اكساب معلمي المستقبل (الطالب المعلم) الكفايات والمهارات اللازمة لهم، سيسهم بشكل كبير في التحقق والتأكد من مخرجات برامج إعداد المعلمين والعمل على تطويرها وتحسينها.

مشكلة الدراسة

يسهم التدريب الميداني/التربية العملية في تنمية معارف الطالب المتدرب وتطوير معلوماته ومهاراته وقدراته على حل المشكلات وصقل مواهبه. ومما يؤكد ذلك ما ذكره توبو (Toppo, 2007) من أن أغلب الدراسات الحديثة

أشارت إلى أن إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة من خلال اكسابه المعارف والمهارات اللازمة، بالإضافة إلى الخبرة والمؤهلات الدراسية، كلها عوامل تقود إلى جعله معلما فعالا. وقد تلخصت نتائج البحوث السابقة المتعلقة بإعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة بما يأتي:

١. إن الجودة العالية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه في مرحلة ما قبل الخدمة تساعد المعلم المتدرب على تطوير معارفه ومهاراته التي يحتاجها في الصف وتجعل تدريسه أكثر فاعلية.

٢. إن الجودة العالية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه في مرحلة ما قبل الخدمة تساهم بشكل كبير في تقليل نسب التسرب بين الطلبة.

٣. إن المعلمين المدربين بشكل جيد يستمرون في مهنة التدريس أكثر من غيرهم.

٤. إن المعلمين المدربين بشكل جيد يكون تحصيل طلابهم ودرجاتهم مرتفعة ومميزة.

٥. ظهور مجالس وهيئات عالمية مثل (NCATE) تدعم فكرة أهمية إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة.

٦. إن المعلمين المدربين بشكل جيد يتفوقون على نظرائهم غير المدربين.

٧. لا يوجد أي بحث أشار إلى وجود فوائد تنعكس على مستوى الطلبة الذين يدرسهم معلمون غير مدربين.

لذا ينبغي أن تهتم كل الدول العربية بما فيها سلطنة عمان بوضع معايير معتمدة للحكم على جودة برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة وأهليتها في إعداد معلمين مدربين ومؤهلين بشكل جيد. وذلك من خلال تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية في الجامعات. لذا جاءت هذه الدراسة لتقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى.

أسئلة الدراسة

تم تحديد أسئلة الدراسة بما يأتي:

١. ما مدى مساهمة برامج التدريب الميداني/التربية العملية في إكساب المعارف والمهارات اللازمة للطالبات المتدربات بشكل عام وفي المجالات التالية بشكل خاص: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، والتقييم والتغذية الراجعة؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية بشكل عام، وعلى كل مجال من المجالات التالية: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، والتقييم والتغذية الراجعة، وذلك وفقا لمتغير برنامج التدريب الميداني/التربية العملية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة كونها الدراسة الأولى – على حد علم الباحثين- التي تتناول تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية في سلطنة عمان بشكل عام وفي كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى بشكل خاص. وستسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري المتعلق بتقويم برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة بشكل عام، وفي تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية في الجامعات.

وتعد هذه الدراسة مهمة لتناولها تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية، مما يساعد على تحديد مواطن القوة لتعزيزها وأوجه القصور في برامج التدريب الميداني/التربية

العملية إن وجدت والعمل على تحسينها وتطويرها ووضع الحلول المناسبة لها. وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة ستكون مفيدة للمسؤولين عن ضمان جودة التدريس في الجامعات بشكل عام وفي جامعة نزوى بشكل خاص، كونها ستوفر البيانات حول مواطن القوة وأوجه القصور في برامج التدريب الميداني/التربية العملية والعمل على تحسينها وتطويرها، وبالتالي تحقيق الأهداف النهائية المرجوة منها.

ومن جهة أخرى، تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها ستزود الباحث العربي باستبانة تتوفر بها دلالات صدق وثبات جيدة، يمكن أن تفيد في تحديد نقاط القوة والضعف في برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، والتعرف على الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين من خلال تحديد المهارات التدريبية اللازمة.

مصطلحات الدراسة

التدريب الميداني/التربية العملية: هي جزء من برنامج إعداد المعلم لوظيفة المستقبل والذي يتمثل بالتحاق طالبات الجامعة المتوقع تخرجهن بالمدارس لممارسة دور المعلمة وتطبيق ماتم تعلمه نظريا في الجامعة تحت اشراف مباشر من مشرف أكاديمي تحدده الجامعة ومن المعلمة المتعاونة في المدرسة، وذلك وفق برنامج معد من كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى.

الطالبة المعلمة: هي إحدى طالبات مرحلة البكالوريوس المتوقع تخرجهن من كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام أو برنامج التربية الخاصة أو برنامج تربية طفل. واللاتي أنهين المتطلبات الأكاديمية والنظرية، ويقمن بالتدريب ولعب دور المعلمة في إحدى المدارس أو رياض الاطفال.

المعلمة المتعاونة: هي المعلمة الموجودة في المدرسة المتعاونة مع الجامعة، والتي يقع على عاتقها الإشراف على الطالبة المعلمة، وتقديم التوجيهات التربوية المناسبة للطالبة المعلمة بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

المهارات التدريبية: هي قيام الطالبة المعلمة بتطبيق كل المعارف النظرية التي اكتسبتها في الجامعة والتي تتعلق بالمجالات التالية: التنمية المهنية والتخطيط للدرس والتدريس وإدارة الصف، والتعامل مع اولياء الأمور، والطلبة، والتقييم. ويتم قياسها عن طريق اداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

إعداد المعلم: هي جميع الإجراءات التي تتخذها جامعة نزوى بهدف تجهيز الطلبة ليكونوا معلمي المستقبل، من خلال إكسابهم المعارف النظرية والمهارات التدريبية التي تؤهلهم لذلك.

حدود الدراسة

إقتصرت هذه الدراسة على طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى اللاتي التحقن في برنامج التدريب الميداني/التربية العملية في فصلي خريف ٢٠١٤/٢٠١٥ وربيع ٢٠١٤/٢٠١٥.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفا لمجتمع وعينة الدراسة والاجراءات المتبعة في إعداد أداة الدراسة، وطريقة تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية والتي تهدف إلى وصف برامج التدريب الميداني/التربية العملية في كلية العلوم والآداب في جامعة نزوى. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب البحث الكمي (الاستبانة) في جمع وتحليل البيانات المتعلقة بتقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى اللاتي التحقن في برامج التدريب الميداني/التربية العملية في فصلي خريف ٢٠١٤/٢٠١٥ وربيع ٢٠١٤/٢٠١٥ وعددهن (٧٠) طالبة.

جدول ١

أعداد طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى اللاتي التحقن في برامج التدريب الميداني/التربية العملية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥

البرنامج	خريف ٢٠١٤/٢٠١٥	ربيع ٢٠١٤/٢٠١٥	المجموع
تربية طفل	٤	٥	٩
تربية خاصة	٧	١١	١٨
إعداد المعلم للتعليم العام	٢٢	٢١	٤٣
المجموع	٣٣	٣٧	٧٠

يوضح جدول ١ عدد الطالبات الملتحقات في برامج التدريب الميداني/التربية العملية موزعات حسب البرنامج التدريبي. وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهن ٧٠ طالبة.

جدول ٢

عينة الدراسة موزعة حسب البرنامج لأفراد العينة والفصل الدراسي

	تربية طفل	تربية خاصة	إعداد المعلم للتعليم العام	عدد المستجيبين	%
خريف ٢٠١٤/ ٢٠١٥	--	٧	٦	١٣	٢٧
ربيع ٢٠١٤/ ٢٠١٥	٥	١١	١٩	٣٥	٧٣
عدد المستجيبين	٥	١٨	٢٥	٤٨	
%	١٠,٤	٣٧,٥	٥٢,١		١٠٠

يوضح جدول ٢ عينة الدراسة الحالية موزعة حسب متغير البرنامج التدريبي. حيث تمثلت عينة الدراسة بأعداد الطالبات اللاتي أجبن على أداة الدراسة. وقد أجاب على الاستبانة ٥٢ طالبة، وتم استبعاد خمس استبانات بسبب اختيار أكثر من إجابة لكل فقرة، أو بسبب عدم الاجابة على جميع فقرات الاستبانة. حيث كان العدد النهائي لعينة الدراسة ٤٨ طالبة، أي ما يشكل نسبة ٦٨.٦% من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية والتي تكونت من ٦٦ فقرة موزعة على سبع مجالات على النحو التالي:

- السلوك المهني والتنمية المهنية وعدد فقراته ١٣ فقرة.
- العلاقة مع الطلبة وعدد فقراته ٦ فقرات.
- العلاقة مع اولياء الأمور وعدد فقراته ٥ فقرات.
- خطط ومواد التدريس وعدد فقراته ٨ فقرات.
- إدارة الصف وعدد فقراته ١٠ فقرات.
- التدريس الصفي وعدد فقراته ١٧ فقرة.
- التقييم والتغذية الراجعة وعدد فقراته ٧ فقرات.

وقد مرت عملية إعداد استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية بعدة خطوات كالآتي:

١. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتدريب الميداني/التربية العملية ، والدراسات السابقة التي اهتمت برامج التدريب الميداني/التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات.
٢. إعداد الاستبانة في صورتها الاولية والتي تكونت من ٧١ فقرة موزعة على ثمان مجالات.
٣. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى لأداة الدراسة، مما نتج عنه حذف وتعديل بعض الفقرات لتصبح ٦٦ فقرة موزعة على سبع مجالات.
٤. التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي – كرونباخ ألفا.

أما تعليمات الإجابة الخاصة بالاستبانة، فقد طلب الباحثان من الطالبات الملتحقات في برنامج التدريب الميداني/التربية العملية تحديد مستوى تطبيق كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي التالي (لا أطبقها أبدا=٠، نادرا ما أطبقها=١، أطبقها بشكل متوسط=٢، أطبقها بشكل كبير=٣، أطبقها بشكل كبير جدا=٤).

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق المحتوى لأداة الدراسة (استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية)، تم إعداد نموذج للمحكمين يتضمن تحديد رأيهم بكل فقرة من حيث الملائمة، ووضوح اللغة، والانتماء، وإمكانية تطبيقها على العينة المستهدفة.

وقد تكونت لجنة المحكمين من خمسة أعضاء هيئة تدريس في مجال المناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، وتربية الطفل، من جامعة نزوى والجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، ممن سبق لهم الإشراف على برامج التدريب الميداني/التربية العملية. بالإضافة إلى عرض الاستبانة على ثلاث طالبات من الطالبات الملتحقات في برامج التدريب الميداني/التربية العملية للتأكد من وضوح الفقرات. وقد أوصت لجنة المحكمين بحذف خمس فقرات لعدم ارتباطها بموضوع الدراسة ولتكرارها في الاستبانة، كما أوصت اللجنة أن يتم دمج مجال السلوك المهني ومجال التنمية المهنية في مجال واحد. ونتيجة لذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة النهائية ٦٦ فقرة موزعة على سبع مجالات، في حين كان عدد فقرات الاستبانة ٧١ فقرة موزعة على ثمان مجالات. كما كان هناك بعض الملاحظات البسيطة من قبل لجنة المحكمين تدور حول حذف بعض الكلمات من بعض الفقرات. من جهة أخرى، كان هناك إجماع من اللجنة على وضوح الفقرات وملاءمتها للمجال وإمكانية تطبيقها على العينة المستهدفة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة (استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية) عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي-كرونباخ ألفا وذلك لاحتواء الاستبانة على مستويات متعددة من الإجابة. وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لاستبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية ككل (٠,٨٨).

طريقة تحليل البيانات

بعد جمع البيانات، تم تفريغ الاستجابات وأجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) النسخة ٢٠. حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل مجال من مجالات الاستبانة وذلك للإجابة عن السؤال الأول وهو ما مدى مساهمة برامج التدريب الميداني/التربية العملية في إكساب المعارف والمهارات اللازمة للطالبات المتدربات بشكل عام وفي المجالات التالية بشكل خاص: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، والتقييم والتغذية الراجعة؟. وللإجابة على السؤال الثاني، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية ككل. وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات بين المجموعات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في تقويم كل مجال من المجالات السبعة وفقا لمتغير البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة

استخدم الباحثان استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية لجمع البيانات من طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى

اللاتي التحقن في برنامج التدريب الميداني/التربية العملية في فصلي خريف ٢٠١٤/٢٠١٥ وربيع ٢٠١٤/٢٠١٥ حول رأيهم في برامج التدريب الميداني/التربية العملية وفاعليتها في اكسابهم المعارف والمهارات التدريبية اللازمة، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول: ما مدى مساهمة برامج التدريب الميداني/التربية العملية في إكساب المعارف والمهارات اللازمة للطالبات المعلمات بشكل عام وفي المجالات التالية بشكل خاص: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، والتقييم والتغذية الراجعة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية وعددها ٦٦ فقرة. كما تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة ككل و لكل مجال على حده.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ولكل مجال من مجالات استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستبانة ككل	٦٦	٢,٧٧	٠,٥٢
السلوك المهني والتنمية المهنية	١٣	٢,٤٧	٠,٦١
العلاقة مع الطلبة	٦	٢,٤٨	٠,٧٠
العلاقة مع اولياء الأمور	٥	٢,٤٨	٠,٨٠
خطط ومواد التدريس	٨	٣,١١	٠,٧٥
إدارة الصف	١٠	٢,٩٠	٠,٨٢
التدريس الصفي	١٧	٢,٤٣	٠,٧٦
التقييم والتغذية الراجعة	٧	٢,٧٧	٠,٥٥

يوضح جدول ٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ولكل مجال من مجالات استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية. كما تم حساب تكرار متوسط الفقرات على استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية.

يوضح جدول ٤ تكرار الفقرات على استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية. لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن الطالبات المعلمات اللاتي التحقن في برنامج التدريب الميداني/التربية العملية في فصلي خريف ٢٠١٤/٢٠١٥ وربيع ٢٠١٤/٢٠١٥ كانت درجة اكتسابهن للمهارات التدريبية اللازمة أثناء التدريب الميداني/التربية العملية مرتفعة، حيث كانت متوسط درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل ٢,٧٧ بانحراف معياري مقداره ٠,٥٢ كما هو موضح في جدول ٣. كما أشارت النتائج بأن أكثر المهارات التدريبية اكتسابا لدى أفراد العينة كانت في بعد خطط ومواد التدريس، حيث كان متوسط درجات أفراد العينة ٣,١١ وانحراف معياري ٠,٧٥، يليه بعد التقييم والتغذية الراجعة بمتوسط حسابي مقداره ٢,٧٧ وانحراف معياري ٠,٥٥.

يشير جدول ٥ أن ما يقارب ٧٠% من أفراد العينة "الطالبات المعلمات" كانت آراؤهن تشير إلى أنهن يطبقن المهارات التدريبية اللازمة بدرجة مرتفعة، وأن ما يقارب ٢٥% من الطالبات المعلمات أكدن بأنهن يطبقن المهارات التدريبية اللازمة أثناء فترة التدريب الميداني/التربية العملية بدرجة قليلة، في حين ان أقل من ٥% منهن لم يطبقن المهارات التدريبية المطلوبة.

إن أعلى ثلاث مهارات قامت الطالبات المعلمات بتطبيقهن أثناء فترة التدريب الميداني/التربية العملية كانت في الفقرة رقم ٣٢ (المتوسط الحسابي = ٣,٥٨؛ الانحراف المعياري = ١,٦٤) وهي خطة الدرس متكاملة، والفقرة رقم ٢ (المتوسط الحسابي = ٣,٣٨؛ الانحراف المعياري = ١,٤٨) وهي الحرص على وقت الوصول والمغادرة (الانضباط)، والفقرة رقم ٢٥ (المتوسط الحسابي = ٣,٣٨؛ الانحراف المعياري = ١,٦١) وهي ارتباط أهداف الدرس مع أهداف الخطة الدراسية العامة (تضمين مواد التدريس).

أما أدنى ثلاث مهارات قامت الطالبات المعلمات بتطبيقهن أثناء فترة التدريب الميداني/التربية العملية كانت في الفقرة رقم ٦٥ (المتوسط الحسابي = ١,٨٥؛ الانحراف المعياري = ١,٣٤) وهي يطبق الدروس بناء على أداء الطالب ومستواه، والفقرة رقم ٦٤ (المتوسط الحسابي = ٢,٠٨؛ الانحراف المعياري = ١,٢٢) وهي استخدام بيانات التقييم في التعليم الروتيني، والفقرة رقم ٤٨ (المتوسط الحسابي = ٢,١٣؛ الانحراف المعياري = ١,٣٣) وهي استخدام أساليب فعالة ومتنوعة في طرح الأسئلة.

نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية بشكل عام، وعلى كل مجال من المجالات التالية: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، والتقييم والتغذية الراجعة، وذلك وفقا لمتغير التخصص الدراسي؟

في عينة الدراسة، هناك متغير مستقل واحد وهو البرنامج التدريبي ويضم ثلاث فئات وهي: برنامج تربية طفل، برنامج التربية الخاصة، وبرنامج إعداد المعلم للتعليم العام. كما أن هناك متغير تابع واحد وهو تقويم الطالبات المعلمات لفعالية برامج التدريب الميداني/التربية العملية. لذلك استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة إذا كان هناك تأثير لمتغير البرنامج التدريبي على رأي الطالبات المعلمات حول فعالية برامج التدريب الميداني/التربية العملية.

جدول ٤

تكرار الاستجابات على فقرات استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية

المجال	عدد الفقرات	لا أطبقها أبدا		أطبقها بدرجة قليلة		أطبقها بدرجة متوسطة		أطبقها بدرجة كبيرة		أطبقها بدرجة كبيرة جدا	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الاستبانة ككل	٦٦	٢	%٤,٢	١٢	%٢٥	٢٢	%٤٥,٨	١١	%٢٢,٩	١	%٢,١
السلوك المهني والتنمية المهنية	١٣	٠	%٠	٥	%١٠,٤	٢٦	%٥٤,٢	١٦	%٣٣,٣	١	%٢,١
العلاقة مع الطلبة	٦	٠	%٠	٧	%١٤,٦	٣١	%٦٤,٦	٧	%١٤,٦	٣	%٦,٣
العلاقة مع اولياء الأمور	٥	٠	%٠	١١	%٢٢,٩	٢١	%٤٣,٨	١٤	%٢٩,٢	٢	%٤,٢
خطط ومواد التدريس	٨	٠	%٠	٢	%٤,٢	١٨	%٣٧,٥	٢٢	%٤٥,٨	٦	%١٢,٥
إدارة الصف	١٠	٠	%٠	٤	%٨,٣	٢١	%٤٣,٨	١٥	%٣١,٣	٦	%١٢,٥
التدريس الصفي	١٧	٠	%٠	٤	%٨,٣	٢٠	%٤١,٧	١٩	%٣٩,٦	٥	%١٠,٤
التقييم والتغذية الراجعة	٧	٠	%٠	٩	%١٨,٨	٢٩	%٦٠,٤	٩	%١٨,٨	١	%٢,١

جدول ٥

تحليل التباين الاحادي والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير التخصص الدراسي

المتغير	الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البرنامج	تربية طفل	٥	٢,٢٩	٠,٥٢	٨,٨٣٤	٠,٠٠١
	تربية خاصة	١٨	٢,٥٥	٠,٤٠		
	إعداد المعلم للتعليم العام	٢٥	٣,٠٢	٠,٤٩		

يوضح جدول ٥ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ في رأي الطالبات المعلمات في تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية بين الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام (المتوسط الحسابي= ٣,٠٢، الانحراف المعياري= ٠,٤٩) من جهة وبين كل من الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة (المتوسط الحسابي= ٢,٥٥، الانحراف المعياري= ٠,٤٠) والطالبات المعلمات في برنامج تربية طفل (المتوسط الحسابي= ٢,٢٩، الانحراف المعياري=٠,٥٢). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بين برنامجي التربية الخاصة وتربية طفل. وقد كان مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠٠١. كما تم احتساب حجم الأثر من خلال حساب قيمة (Eta squared)، وقد تبين أن حجم الأثر كبير جدا (٠,٢٨)، وهذا يشير إلى أن الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام كانت درجة تطبيقهن للمهارات التدريبية اللازمة كبيرة جدا مقارنة مع الطالبات المعلمات في برنامجي التربية الخاصة وتربية الطفل.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطالبات المعلمات وفقا لمتغير البرنامج التدريبي على كل مجال من المجالات التالية: السلوك المهني والتنمية المهنية، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، خطط ومواد التدريس، إدارة الصف، التدريس الصفي، والتقييم والتغذية الراجعة، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات استبانة تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية وعددها سبع مجالات وذلك وفقا لمتغير البرنامج التدريبي. وقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات بين المجموعات (MANOVA) لمعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطالبات المعلمات وفقا لمتغير البرنامج التدريبي على كل مجال من المجالات السبعة. وقد تم تعديل وتصحيح مستوى الدلالة الإحصائية ليصبح أقل من ٠,٠٠٧ باستخدام معادلة تصحيح بونفيروني (Bonferroni correction). ومن ثم تم إجراء التحليل الإحصائي للمتغيرات التابعة (المجالات السبعة للاستبانة) بشكل منفصل.

يوضح جدول ٦ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠٧ بين متوسط استجابات الطالبات المعلمات في برنامج تربية طفل ومتوسط استجابات الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة و متوسط استجابات الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام على المجال الثالث (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) لصالح الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة، وفي المجال الرابع (خطط ومواد التدريس)، والمجال الخامس (إدارة الصف)، والمجال السادس (التدريس الصفي) لصالح الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام. حيث كانت قيمة اختبار (Wilks' Lambda) = ٠,٢٦٧، وقيمة ف = ٥,٢٠٤، وكان مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠. في

جدول ٦

تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات بين المجموعات لمتغير البرنامج تبعا لمجالات الاستبانة السبعة

المتغير المستقل	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
البرنامج	السلوك المهني والتنمية المهنية	٣,٤٥	٢	١,٧٢	٠,٠٠٨
	العلاقة مع الطلبة	٠,٠٥	٢	٠,٠٢	٠,٩٦
	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	١٢,١٢	٢	٦,٠٦	٠,٠٠١
	خطط ومواد التدريس	٩,١٩	٢	٤,٥٩	٠,٠٠١
	إدارة الصف	٦,٦٤	٢	٣,٣٢	٠,٠٠٥
	التدريس الصفي	٨,٧٧	٢	٤,٣٨	٠,٠٠١
	التقييم والتغذية الراجعة	٣,٤٥	٢	٠,١٦	٠,٦٠

حين يشير جدول ٦ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠٧ بين متوسط استجابات الطالبات المعلمات وفقا لمتغير البرنامج (تربية طفل، تربية خاصة، إعداد المعلم للتعليم العام) على المجال الأول (السلوك المهني والتنمية المهنية)، والمجال الثاني (العلاقة مع الطلبة)، والمجال السابع (التقييم والتغذية الراجعة).

مناقشة نتائج الدراسة

اولا: مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تطبيق الطالبات المعلمات اللاتي التحقن في برنامج التدريب الميداني/التربية العملية في فصلي خريف ٢٠١٤/٢٠١٥ وربيع ٢٠١٤/٢٠١٥ للمهارات التدريبية اللازمة كانت مرتفعة وإيجابية. فقد تراوحت متوسطات استجابات الطالبات المعلمات بين متوسطة (٤٥,٨%) وكبيرة (٢١,٩%) وكبيرة جدا (٢,١%). كما أشارت النتائج بأن المهارات التدريبية التي قامت الطالبات المعلمات بتطبيقها خلال فترة التدريب الميداني/التربية العملية تترتب ترتيبا تنازليا في أهميتها بحسب متوسطاتها من وجهة نظر الطالبات المعلمات كمايلي: خطط ومواد التدريس (المتوسط الحسابي=٣,١١)، إدارة الصف (المتوسط الحسابي=٢,٩٠)، التقييم والتغذية الراجعة (المتوسط الحسابي=٢,٧٧)، العلاقة مع الطلبة (المتوسط الحسابي=٢,٤٨)، والعلاقة مع أولياء أمور الطلبة (المتوسط الحسابي=٢,٤٨)، السلوك المهني والتنمية المهنية (المتوسط الحسابي=٢,٤٧)، التدريس الصفي (المتوسط الحسابي=٢,٤٣).

ويتضح بأن أكثر المهارات التدريبية تطبيقا تتعلق بمهارات التخطيط للدرس والأهداف التدريسية وبعملية التدريس، وبدرجة أقل بمهارات إدارة الصف ومهارات التقييم والتغذية الراجعة. وهذا يدل على إهتمام وتركيز برنامج التدريب الميداني/التربية العملية على هذه المجالات أكثر من المجالات الأخرى التي كانت متوسط درجة تطبيق الطالبات المعلمات لها أقل من ٢,٥ والمتعلقة بمهارات التعامل مع الطلبة ومع أولياء أمورهم، ومهارات السلوك المهني والتنمية المهنية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من زيتون وعبيدات (١٩٨٤) وذياب (١٩٩٩) وشاهين (٢٠٠٧) والقمش والخرابشة (٢٠٠٩) وآيبي (Aypay, 2009) وهايس (Hayes, 2002) والتي أشارت إلى كفاية وفعالية برامج التدريب الميداني والتربية العملية في اكساب الطلبة المعلمين المهارات اللازمة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه كل من دراسة القحطاني (١٩٩٤) وقطناني (٢٠١٢) وايرجول وآخرون (Ergul et al., 2013) وجرينوود (Greenwood, 2001) وبافري (Pavri, 2004) والتي اشارت إلى مستوى متوسط أو قليل من الإستفادة.

ويتضح مما سبق أن درجة مساهمة برامج التدريب الميداني/التربية العملية في إكساب الطلبة المهارات التدريبية اللازمة مرتفعة، وتتماشى مع ما تسعى له برامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، فبرامج إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة تسعى إلى إكساب معلمي المستقبل كافة المهارات التدريبية اللازمة وبدرجة عالية من الكفاءة. وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب وعدة عوامل كما يلي:

١. التحاق الطالبات المعلمات ببرنامج التدريب الميداني/التربية العملية يومين في الأسبوع وعلى مدار فصل دراسي كامل. مما يتيح لهن الفرصة لتطبيق واكتساب أكبر قدر ممكن من المهارات التدريبية اللازمة.

٢. الزيارات الإشرافية المستمرة من قبل المشرف للطالبة المعلمة، وإعطائها التوجيهات والتعليمات الكافية التي تساعدها على اكتساب وتطبيق المهارات التدريبية اللازمة، وهذا يختلف مع ما جاءت به دراسة السلخي (٢٠١٠) والتي أكدت أن الطلبة في التدريب الميداني يعانون من قلة زيارات المشرف، ومن الزيارات المفاجئة.

٣. قيام المعلمة المتعاونة بتقديم الخبرة والمعرفة اللازمة للطالبة المعلمة، من خلال تطبيق حصص تدريسية أمام الطالبة المعلمة والسماح لها بمرافقتها أثناء التدريس. بالإضافة إلى إعطائها التوجيهات والتعليمات اللازمة.

٤. إعطاء الطالبة المعلمة الفرصة الكافية من قبل إدارة المدرسة لصقل خبرتها خاصة في ما يتعلق بتطبيق المهارات التدريبية اللازمة، وتكليف الطالبات المعلمات بعدد قليل من الأعمال الإدارية كالمناوبة وإشغال الحصص الدراسية وتنظيم الأنشطة لتعريفهن بتلك الاعمال الإدارية دون الإضرار بالتدريس الصفي.

٥. قد يعود حصول مجال التدريس الصفي على أقل المهارات اكتسابا (٢,٤٣) إلى عدم استعداد الطالبة المعلمة في بعض الاحيان وتخوفها من تطبيق بعض المهارات التدريبية اللازمة أثناء التدريب الميداني/التربية العملية. حيث أشارت دراسة خوالدة وإحميدة (٢٠١٠) أن الطلبة المتدربين لديهم مشكلات تتعلق بشخصيتهم كالخجل والخوف والارتباك ونقص الدافعية.

٦. وجود ارتباط واضح بين المعارف النظرية المتمثلة في المقررات الدراسية وبين الواقع الفعلي، فالطالبة المعلمة تمتلك القدرة على توظيف المعرفة النظرية التي اكتسبتها عمليا. وهذا يتعارض مع ما أشار اليه المحيسن (١٩٩٧) أن معظم الدراسات التي أجريت على الطلبة المتدربين (الطالب المعلم) أشارت إلى أن انتقال الطلبة المتدربين من مرحلة الإعداد الأكاديمي في الجامعة إلى التدريس الفعلي في المدارس غالبا ما يصيبهم بصدمة الواقع، وهي إدراكهم بأن الواقع يختلف تماما عما تعلمه في الجامعة.

وبالرغم من مساهمة برامج التدريب الميداني/التربية العملية المرتفعة والكبيرة في إكساب الطالبات المعلمات المهارات التدريبية اللازمة، إلا أن هناك ٤,٢% منهم لم يكتسبوا المهارات التدريبية اللازمة ولم يقوموا بتطبيقها خلال فترة التدريب الميداني/التربية العملية، وهذا يؤكد على ضرورة أن تقوم الجامعات بشكل عام بمراجعة برامجها باستمرار ووضع آليات تنفيذ فعالة لتحسين وتطوير برامج التدريب الميداني/التربية العملية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رأي الطالبات المعلمات في تقويم برامج التدريب الميداني/التربية العملية ككل بين الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام من جهة وبين كل من برنامجي التربية الخاصة وتربية طفل من جهة أخرى. في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة وبرنامج تربية طفل.

ويتضح من النتائج أن الطالبات المتدربات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام اكتسبن المهارات التدريبية اللازمة خلال فترة التدريب الميداني/التربية العملية أكثر من الطالبات المتدربات في برنامجي التربية الخاصة وتربية طفل.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قطناني (٢٠١٢) ونارتجون (Nartgün, 2010) والتي اشارت إلى أن طلبة التربية الخاصة كان مستوى استفادتهم متوسط من برامج التدريب الميداني والتربية العملية. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة القمش والخرابشة (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن الطلبة المعلمين في التربية الخاصة استفادوا بشكل كبير جدا من برامج التدريب الميداني والتربية العملية.

ويعزو الباحثان نتائج الدراسة الحالية إلى وجود اكثر من مشرف على الطالبات المتدربات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام، مما يتيح فرصة اكبر للمشرف لمتابعة وزيارة الطالبات المتدربات وتقديم التوجيهات والتعليمات

الضرورية، على عكس برنامج التدريب الميداني/التربية العملية في برنامجي التربية الخاصة وتربية طفل، حيث يتواجد مشرف واحد فقط. كما يمكن تفسير ارتفاع درجة تطبيق المهارات التدريبية اللازمة لدى الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام مقارنة مع الطالبات المتدربات في البرامج الاخرى إلى كفاءة المشرف على برنامج التدريب الميداني/التربية العملية من جهة والمعلمات المتعاونات من جهة أخرى. ويمكن أن يعزى السبب في تدني اكتساب الطالبات المتدربات المهارات التدريبية اللازمة في برنامج التربية الخاصة إلى اختلاف طبيعة التدريب الميداني، حيث يطلب من الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة أن تقوم بتدريس طالب أو طالبين فقط خارج الغرفة الصفية (غرفة صعوبات التعلم)، مما يحول دون اكتسابها المهارات التدريبية اللازمة خاصة المتعلقة بالبيئة الصفية وإدارة الصف والتدريس...الخ. ومن جهة اخرى يمكن تفسير تدني اكتساب الطالبات المتدربات المهارات التدريبية اللازمة في برنامجي التربية الخاصة وتربية طفل إلى عدم كفاءة المعلمات المتعاونات، حيث أن نسبة كبيرة من المعلمات المتعاونات في التربية الخاصة وتربية طفل غير متخصصات، وبالتالي يحد ذلك من قدرتهن على تدريب الطالبات المعلمات على المهارات التدريبية اللازمة بالرغم من خضوعهن لدورات وورش تدريبة بهدف تأهيلهن.

كما يتضح من النتائج أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام من جهة وبرنامج التربية الخاصة من جهة أخرى كانت في المهارات التالية: مهارات التخطيط للتدريس، مهارات إدارة الصف، ومهارات التدريس الصفي لصالح الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام. وقد تعود أسباب الاختلاف في اكتساب المهارات في هذه المجالات إلى أن الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام يتم اعطائهن فرصة أكبر في التدريس الصفي وإدارة الصف وفي متابعة تخطيط الدروس والمواد التعليمية، في حين أن الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة يقتصر دورهن على متابعة وتدريس عدد قليل من الطلبة داخل غرفة صعوبات التعلم، بحيث تعد لهم خطة تربوية فردية تتناسب مع مستوى الطالب، ولا تقوم بتدريس المنهج الدراسي المعتمد داخل الغرفة الصفية. كما يمكن ان يعزى سبب الاختلاف إلى طبيعة المرحلة الدراسية، حيث أن الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام يطبقن التدريب الميداني/التربية العملية في مدارس الحلقة الثانية، في حين تتدرب الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة في مدارس الحلقة الاولى.

كما يتضح من النتائج أن هناك فروق بين الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام من جهة وبرنامج التربية الخاصة من جهة أخرى في مهارات التعامل مع اولياء الأمور لصالح الطالبات المعلمات في برنامج التربية الخاصة. وقد يعود ذلك إلى أن الطالبة المعلمة في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام تقوم بتدريس عدد كبير من الطلبة ومن فصول مختلفة، وبالتالي يصعب عليها التواصل مع أولياء الامور. بالمقابل فإن الطالبة المعلمة في برنامج التربية الخاصة تتعامل مع طالب واحد او طالبين، وبالتالي يسهل عليها التواصل والتعامل مع ولي أمر طالب أو طالبين.

ومن جهة أخرى لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المعلمات في برنامج إعداد المعلم للتعليم العام وبرنامج التربية الخاصة وبرنامج تربية طفل في مهارات السلوك المهني والتنمية المهنية، مهارات التعامل مع الطلبة، ومهارات التعامل مع أولياء أمور الطلبة، ومهارات التقييم والتغذية الراجعة.

التوصيات

في ضوء ما سبق يوصي الباحثان بما يأتي

١. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول برامج التدريب الميداني/التربية العملية، وتحديد أهم المهارات والمعارف التي تتناسب مع القرن الواحد والعشرين.

٢. إعادة النظر في مخرجات المساقات التدريسية ومدى مساهمتها في إكساب الطالب المهارات والمعارف اللازمة في المستقبل.

٣. إعادة تأهيل المعلمات المتعاونات في تخصصي التربية الخاصة وتربية طفل وإكسابهن المهارات اللازمة لكي يصبحن مؤهلات وقادرات على تدريب الطالبات المعلمات. وضرورة إعادة النظر في عملية اختيار المدارس المتعاونة مع الجامعة، والتركيز على ضرورة أن تكون المعلمة المتعاونة في المدارس المختارة على درجة عالية من الكفاءة.

٤. إعادة النظر في زيادة عدد ساعات التدريب الميداني، سواء كان عن طريق تفعيل الجانب التطبيقي في المقررات الدراسية، أو من خلال زيادة مدة التدريب الميداني/التربية العملية ليصبح بشكل يومي وعلى مدار فصل دراسي كامل، أو يومين في الأسبوع على مدار العام الدراسي، او ثلاث أيام أسبوعيا لمدة فصل دراسي كامل.

٥. ان تقوم الجامعة بتحديد الواجبات المطلوبة من المشرف على التدريب الميداني/التربية العملية من جهة، ومن المعلمات المتعاونات وإدارة المدرسة من جهة اخرى، وذلك عن طريق إعداد كتيب يتضمن الواجبات المطلوبة والمهارات التي يجب أن تتقنها الطالبة المعلمة. لأن ذلك سيساهم في وضوح الأهداف المنشودة والعمل على تحقيقها ويساهم في توحيد وتضافر الجهود التي ستصب في مصلحة الطالبة المعلمة وإكسابها المهارات التدريبية اللازمة.

٦. تعيين عدد كاف من المشرفين الذين يتمتعون بالكفاءة والمهنية بما يتناسب مع أعداد الطالبات المعلمات، للإشراف على برامج التدريب الميداني/التربية العملية ومتابعة الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب، بهدف تحقيق اكبر قدر ممكن من الفائدة.

٧. متابعة الطالبات المعلمات الخريجات (اللاتي أنهين التدريب الميداني/التربية العملية) أثناء مرحلة الخدمة لمواكبة التطورات والاحتياجات التي تطرأ، والتأكد من محافظة الطالبات-المعلمات على المهارات التدريبية المكتسبة.

المراجع
References

خوالدة، مصطفى خنفور وإحميدة، فتحي محمود (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق، ٢٦**(٣)، ٧٣٧-٧٨١.

ذياب، تركي (١٩٩٩). ميول الطلبة المعلمين نحو برامج التربية العملية (دراسة تقويمية). **دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٦**(١)، ١٤٢-١٦٣.

زيتون، عايش و عبيدات، سليمان. (١٩٨٤). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية. **دراسات: سلسلة العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، ٢٦**(١)، ١٢٣-١٥٨.

السلخي، محمود جمال (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البتراء الخاصة. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ٢٥**(٧)، ١٩٩-٢٣٤.

القحطاني، سالم (١٩٩٤). دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال

فترة التربية العملية. **رسالة الخليج العربي، ١٥**(٥١)، ٣٧-٧٩.

شاهين، محمد (٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة الاقصى، ١١**(١)، ١٧١-٢٠٨.

قطناني، هيام (٢٠١٢). تقييم دور التدريب الميداني والاشراف الاكاديمي في اكساب الطلبة المهارات المهنية في التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. **مجلة كلية التربية- جامعة اسوان، جمهورية مصر العربي (مقبول للنشر).**

القمش، مصطفى نوري و الخرابشة، عمر محمد (٢٠٠٩). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الاردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠**(١)، ٣٩-٦٦.

المحيسن، ابراهيم عبدالله (١٩٩٧). طالب التربية العملية بين إعداد الجامعة وصدمة الواقع دراسة لأهم مشاكل إدارة الصف لدى عينة من طلاب كلية التربية فرع جامعة الملك عبدالعزيز بالمدنية المنورة. **حولية كلية التربية- جامعة قطر** (١٤)، ١٩٥-٢١٥.

Hayes, M. (2002). Assessment of a field-based teacher education program: Implications for practice. *Education*, *122*(4), 700.

Aypay, A. (2009). Teachers' Evaluation of Their Pre-Service Teacher Training. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(3), 1113-1123.

Beck, C, & Kosnik, C. (2002b). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly, Spring,* 81-98.

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education, 38* (4), 242-252.

Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, *57*(2), 120-138.

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 518-522.

Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education, 25(6),* 790-797.

Greenwood, C. R. (2001). Bridging the gap between research and practice in special education: Issues and implications for teacher preparation. *Teacher Education and Special Education, 24* (4), 273-275.

Loreman, T. 2010a. "Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research 56* (2), 124–142

Nartgün, Ş. S. (2010). Perceptions of special education academic staff: Who should be employed as special education teachers? *International Journal of Human Sciences, 7* (1), 1082-1113.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large teacher effects?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(3), 237-257.

Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education, 27* (4), 433-443.

Roland, K. (2010). Associate teacher perspectives of the triumvirate relationship in teacher education: The role of faculty advisors. *Brock University, 19(2),* 36-47.

Toppo, G. (2007). What makes a teacher "effective?". *USA Today*. Available from http://www.nctq.org/nctq/images/USA_Today_02-14-07.pdf.

Volante, L. (2006). Essential elements in teacher education: Preservice student perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research, 52*(2), 167-180.

Walton, E., & Rusznyak, L. (2014). Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(9), 957-974.

Wyss, V. L., Siebert, C. J., & Dowling, K. A. (2012). Structuring effective practicum experiences for pre-service teachers. *Education*, *132*(3), 600.