الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات

د.هشام عبدالفتاح المكانين

قسم التربية الخاصة

كلية الملكة رانيا للطفولة

الأردن –الزرقاء -الجامعة الهاشمية

د.عبدالله سالم المهايرة

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية – عمان - الأردن

الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات

د.هشام عبدالفتاح المكانين
قسم التربية الخاصة
كلية الملكة رانيا للطفولة
الأردن – الزرقاء - الجامعة الهاشمية

د.عبدالله سالم المهايرة
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – عمان - الأردن

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/ ٨/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٨/ ٣/ ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً متدرباً استجابوا لمقياس مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني المكون من (٤٠) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً في مستوى الرضا عن الإشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير نوع مؤسسة التدريب لصالح الطلبة المتدربين في المؤسسات الحكومية. في حين لم تظهر النتائج فروقا في مستوى الرضا لمتغيري المعدل التراكمي للطلبة ونوع الإعاقة التي جرى التعامل معها.

الكلمات المفتاحية: الرضا المدرك، الإشراف الميداني، التربية الخاصة، الطلبة المتدربون، الجامعة الهاشمية.

المقدمة:

شهد ميدان التربية الخاصة تقدماً ملحوظاً في السنوات الماضية، وقد تمثل هذا التقدم بالفلسفات والأطر النظرية والتوجهات الإنسانية في المجتمع وضمان حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة كإنعكاس للإعلانات العالمية والتشريعات والقوانين في مجال حقوق الإنسان. كما تمثل هذا التقدم ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والاختصاصيين المساندين وتدريبهم، حيث تمثل برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم وتدريبهم - بغض النظر عن فلسفات الاعداد المختلفة والنظريات التي تتبناها أقسام التربية الخاصة - عنصراً أساسياً تستند إليه الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الاعاقة.

إن نجاح وتميز الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الاعاقة خاصة في الجوانب التربوية والتأهيلية يعتمد على طبيعة إعداد وتأهيل وخصائص المعلم. من هنا، فقد إنصبت الجهود على اختيار أفضل المناهج وطرائق إعداد معلمي التربية الخاصة من حيث المكونات المعرفية النظرية لبرامج الإعداد والتدريب الميداني والتطبيقات المهنية العملية (Aljabery & Alkhamra,2013) .

تُعد برامج التدريب الميداني جزءاً مهماً من برامج إعداد المعلمين في المجالات التربوية المختلفة بما فيها مجال التربية الخاصة، حيث يكتسب الطالب المتدرب أثناءها المهارات والخبرات والاجراءات التدريسية الفعلية، ويتعرف إلى خصائص ومهارات مهنته، ويكتسب مقومات التدريس الناجح التي يتعرض لها في أثناء عمله مع الأفراد ذوي الإعاقة، كما يتوقف نجاح الطالب المتدرب إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي يتلقاه، فالإعداد السليم للطالب

المتدرب يجعله معلماً قادراً على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبها خلال هذا الإعداد (Frey,2008 ؛ اشتيه، ٢٠٠٧).

وتمثل برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة مجمل العمليات الاساسية المقدمة تحت إشراف أكاديمي مدعوم بالخبرة لطلبة تخصص التربية الخاصة بهدف تزويدهم بالخبرات الميدانية واكتساب المعارف والمهارات الفنية والعملية وصقل الخصائص الشخصية، كما أنها تشكل إحدى الركائز الأساسية للنمو المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق واكتساب الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التربية الخاصة (Morewood & Condo,2012)، ومؤشراً أساسياً من مؤشرات الاعتماد والجودة التي تتبنهاها الجمعيات والمنظمات في مجال التربية الخاصة في الدول التي تقدم الخدمات في التربية الخاصة في جامعاتها ومعاهدها ومؤسساتها ومنها الاردن (المكانين، ٢٠١٥).

وبالرغم من الأهمية البالغة للتدريب الميداني في التربية الخاصة في إعداد الطلبة المتدربين وتوظيف الجوانب المعرفية والمعارف النظرية التي يتلقاها الطلبة خلال دراستهم في واقع الممارسة العملية المهنية واكتشاف الصعوبات والتحديات والمعوقات التي تواجه ممارسي التربية الخاصة، إلا أن برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة لم تحظى بالاهتمام الكافي كما في الجوانب النظرية ؛ فالتركيز على الجانب النظري أخذ جل اهتمام المختصين من الأكاديميين وأساتذة الجامعات (Council of Exceptional Children,2003). الأمر الذي جعل من الأهمية دراسة الجوانب العملية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والإطلاع على طبيعتها واجراءاتها وواقع الإشراف المقدم عليها. كما أن قضية إعداد معلمي التربية الخاصة أو ما عُرف على نطاق واسع

ببرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة أصحبت قضية ملحة تتطلب تخطيطاً جيداً ؛ لضمان تقديم البرامج التي تكفل الرعاية والاهتمام الأمثل للأفراد ذوي الإعاقة ، وبما يضمن حقوقهم ويوفر لهم التعليم الملائم لحاجاتهم وقدراتهم ، وهذا ما أكدت على ضرورة العمل به كافة التشريعات والقوانين الخاصة بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكي يتم الوصول إلى الممارسات المهنية المنشودة التي تقدم خدمات تربية خاصة فعالة وذي نوعية خاصة ، فإنه لابد من تقديمها بطريقة مهنية من قبل أشخاص مهنيون معدون اعداداً مناسباً ومدربون تدريباً جيداً ، وهذا لا يتحقق فقط بالتزود بالمعلومات والمعارف النظرية وإنما بإمتلاك الممارسة الميدانية التطبيقية (المكانين ، ٢٠١٥). ومن هذا المنطلق ، فإن الحكم على فعالية برامج التدريب الميداني وجودتها لا يتم إلا عن طريق الاطلاع على مدخلاتها وتقييم نتائجها (Aypay,2009) ، حيث إن البرامج الفعالة هي من تمكن الطالب المتدرب من امتلاك مهارات التخطيط والتدريس الفعال والادارة الصفية والتقييم وبشكل يعكس ما تم تعلمه من معارف وكفايات الى مهارات عملية تطبيقية ، وهذا هو الفرق الحقيقي بين النظرية والتطبيق ، بين المعرفة ومهارات الممارسة ، لذلك تبرز الحاجة إلى إدراك طبيعة برامج التدريب على اختلاف طرائق تطبيقها ، وطبيعة الإشراف الاكاديمي المقدم لها(Aljabery & Alkhamra,2013).

ولما كان التدريب الميداني في التربية الخاصة يتحدد في ضوء التفاعل بين المعرفة والفهم النظري للمعلومات والتطبيق الحقيقي لها في واقع العمل مع فئات التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني فإن نقله للطلبة الجدد يتطلب عملية مستمرة من الإشراف على تدريبهم في المؤسسات ، وذلك لإكسابهم القدرة

على تطبيق المعارف والمبادىء والقيم المهنية التي تم دراستها في الأوضاع الأكاديمية وتوظيفها في المواقف العملية المختلفة مع الأطفال بطريقة علمية وعملية منظمة (Hayes,2002).

* * *

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثين نتيجة ملاحظتهم حجم الاهتمام ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة بشقيها النظري والعملي، وما تبع ذلك من ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت التربية العملية والتدريب الميداني في التربية الخاصة خصوصاً، إلا أن معرفة واقع ذلك التدريب في ضوء المنهجيات التدريبية، ومعرفة طبيعة الاشراف الأكاديمي المقدم ونوعيته بقي محدوداً في إطار الدراسات النظرية التي لم تتناول الرضا المدرك لدى الطلبة عن الاشراف الميداني. كما أن شكوى الأطراف المشتركة في التدريب الميداني من طلبة ومعلمين ومشرفين لا زالت متكررة، وتحديات التدريب لا زالت ماثلة، خاصة فيما يتعلق بطريقة التقييم وعدم الرضا عنه وعن مدة التدريب، وضعف إمكانيات التدريب، واقتصار التقييم على السلبيات في أداء المتدرب، والاختلاف في أسلوب العمل بين المشرفين على التدريب، وضعف المتابعة والإشراف والتوجيه (Begeny & Martains,2006)، إضافة لعدم ملائمة الأنشطة للأهداف المراد تحقيقها، وعدم الاستفادة من بعض المواد النظرية، ومشكلات أخرى تتعلق بالإدارة المدرسية والممارسة الصفية (عبدالعظيم، ١٩٩٠)، وهذا ما أكده أيضاً أبو الحسن (٢٠١١) في دراسة تناولت معرفة واقع تحديات تحقيق جودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي في ضوء المجالات المرتبطة بالطلبة ومؤسسة التدريب والمحتوى التعليمي وخطة التدريب الميداني، حيث أظهرت نتائجها بما يرتبط بموضوع الدراسة الحالية عدم مناسبة خطة التدريب سواء للمشرف الأكاديمي

أو الطالب المتدرب، بالإضافة إلى معوقات أخرى ترتبط في عدم الإستعانة بأساليب التدريب المصورة وأساليب التدريب السمعية والبصرية.

ولما كان الأمر في ضوء ما سبق، فإن واقع الحال يستدعي إجراء المزيد من الدراسات لتركيز الضوء على رضا الطلبة المدرك عن مستوى الممارسات الإشرافية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، لاسيما أن مراجعة الباحثين للأدب النظري لم توفر دراسات سابقة حول هذا الموضوع.

لذا، تتضح مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات لا سيما تبني البيئة البحثية المتمثلة في الجامعة الهاشمية منهجاً تدريبياً محدداً؛ بهدف تحقيق متطلبات الجودة المنشودة ومعايير النوعية العالمية المأمولة.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

١ -ما مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لجنسهم؟

٣ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لمعدلهم التراكمي؟

٤ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لنوع مؤسسة التدريب؟

٥ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لفئة الإعاقة التي جرى التدريب عليها؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها الدراسة الأولى التي تهدف الكشف عن مستوى الرضا عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية، وذلك بعد مُضي ما يقارب عشر فصول دراسية على تطبيقه. فمعرفة تأثير الإشراف الميداني الأكاديمي والعملي من الأمور التي باتت تشغل المشرفين والمدرسين في هذا المجال.

وعلى وجه التحديد تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

- بحث إمكانية تضمين الصورة المدركة لطلبة التدريب الميداني عن الإشراف الميداني باعتباره منعطف في سلوك الطلبة المتدربين إلى القضايا التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج تدريبهم الخاصة وتنفيذها.

- تقديم التغذية الراجعة للمشرفين في برامج التدريب الميداني وذلك بغرض تعزيز الايجابيات ومعالجة السلبيات من أجل توفير أفضل الظروف التدريبية للطالب المتدرب.

- معرفة أثر تبني مقرر التدريب الميداني في التربية الخاصة في التدريب العملي والإشراف الميداني.

كما تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- توفيرها أداة للحكم على مستوى الرضا عن الإشراف الميداني والتعرف إلى محددات تأثيره في بناء الشخصية المهنية للطلبة المتدربين في ميدان التربية الخاصة.

- تقويم واقع الإشراف والتخطيط الفعال لبرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة ومتطلباتها التدريبية التي تستهدف تحسين الكفاءة المهنية على نحوٍ ينعكس إيجاباً للإرتقاء بواقع التدريب ومستوى الطلبة المتدربين الذين سيعملون كممارسين لمهنة التربية الخاصة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحدود البشرية: وتتمثل بطلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المسجلين بمادة التدريب الميداني في التربية الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م والملتحقين بمؤسسات التدريب.

- الحدود المكانية: وتتمثل في الجامعة الهاشمية حاضنة تخصص التربية الخاصة ومؤسسات التدريب الميداني في التربية الخاصة في محافظات الزرقاء والمفرق وعمان.

- الحدود الزمانية: الفترة الزمنية الممتدة من من بداية الفصل الدراسي الثاني إلى نهايته خلال العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

- أدوات الدراسة وإجراءات تطويرها ودقة البيانات التي تجمع من خلالها.

- مجتمع الدراسة وعينتها، وقد اقتصرا على طلبة التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦م والملتحقين بمؤسسات التدريب المتعاونة في مجال التربية الخاصة سواء أكانت مؤسسات التربية الخاصة حكومية أو خاصة.

- حجم العينة وخصائصها وطريقة اختيارها ومدى صدقها في الاستجابة إلى فقرات الأداة.

مصطلحات الدراسة

- **الرضا المدرك:** الاحساس الذاتي حول البرامج المقدمة في إطار التدريب الميداني سواء بالإشراف أو المتابعة أو التقييم والذي يحتمل الرضا أو عدمه (قطناني، ٢٠١٢). ويعرف الرضا المدرك في هذه الدراسة إجرائياً على أنه الدرجة المتحصلة على مقياس الرضا المدرك والتي تمثل قناعة الطالب المتدرب واحساسه بقيمة وجودة الخدمات الإشرافية المقدمة له من قبل مشرفي التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية.

- **الإشراف الميداني في التربية الخاصة:** عملية فنية منظمة تقوم على أساس التخطيط السليم الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة المعلمين على اكتساب المهارات اللازمة لعملية التدريس في ضوء الامكانات والظروف المناسبة للموقف التعليمي وما تتضمنه تلك العملية من مجموعة الخبرات والمهارات المقدمة للطلبة المتدربين في إطار تدريبهم الميداني وفترة تزويدهم بالممارسات العملية من قبل مشرفين مؤهلين في كلية التخصص وبمنظور إشرافٍ أكاديمي

(أبـو هشـيمة، ٢٠٠٤) و(المكـانين ، ٢٠١٥)، وفي هـذه الدراسـة يعـرف الباحثون الإشراف الميداني في التربية الخاصة إجرائياً على أنه مجموعة المعارف والمهارات والخبرات التخصصية المقدمة من مشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لطلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة في إطار خطة التدريب الميداني، وما تشمله تلك الخبرات والمهارات من المتابعة الميدانية في مؤسسات التدريب المختلفة المعاونة مع قسم التخصص خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦م.

- **الجامعة الهاشمية:** احدى الجامعات الحكومية الأردنية، والتي تأسست عام ١٩٩٥ في محافظة الزرقاء.

- **الطلبة المتدربون:** هم الفئة المستهدفة من برامج التدريب الميداني أو التربية العملية في كليات التربية ومؤسسات التدريب خلال فترة التدريب العملي (قطناني، ٢٠١٢)، أما في هذه الدراسة فيعرف اجرائياً على أنهم طلبة تخصص التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المسجلين في مادة التدريب الميداني في التربية الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م والملتحقون بمؤسسات التربية الخاصة وغرف مصادر التعلم في القطاعين الحكومي والخاص ضمن مؤسسات التدريب المتعاونة مع برنامج التدريب الميداني في مناطق الزرقاء وعمان والمفرق.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتطلب عملية الإشراف على برامج التدريب صلة دائمة بالطلبة المتدربين وبمؤسسات تدريبهم لتنفيذ العديد من الاجراءات المتضمنة عقد الاجتماعات وتوزيع الطلبة والقيام بالزيارات الميدانية وشرح المتطلبات وإيضاح الواجبات وتوجيه الطلبة وإرشادهم ومتابعة التدريب وحل المشكلات وتصحيح السجلات وتقويم الآداء (قطناني، ٢٠١٢). وعلى نحوٍ أكثر تفصيل أشارت نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٤) إلى أبرز التوجيهات والإرشادات التي يركز عليها المشرفون في أول لقاء مع الطلبة تتمثل بالتأكيد على استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية وتمكن الطالب المتدرب من المادة التعليمية، أما الممارسات التي يقوم بها المشرفون قبل الزيارة الصفية فقد تمثلت بالاطلاع على تحضير الطالب المتدرب ومناقشة الطالب في عدد من المهارات والتحقق من تواجد التجهيزات الوسائل التعليمية، في حين تتمثل ممارسات المشرفين خلال الزيارة بتسجيل الملاحظات حول كيفية سير الدرس والأداء الصفي مع التركيز على الايجابيات والسلبيات، وعن ممارسات المشرفين بعد الزيارات الصفية فقد تمثلت في كتابة قائمة الملاحظات لتقديم الفرصة للطالب المتدرب في تقويم نفسه ومناقشة الطالب المتدرب في الدرس والإجابة عن أسئلته واستفساراته.

وبالرغم من إيجابية الدور الملقى على عاتق المشرف في برامج التدريب الميداني وقيامه بالواجبات المطلوبة منه بدرجة عالية - بحسب ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كنتائج دراسة الزيدي (٢٠١٦) ودراسة سمث وليفار (٢٠٠٥) Ari, Smith & Lev، ودراسة حماد (٢٠٠٥) وهايس (٢٠٠٢) Hayes - وأهمية الإشراف بوضعيته الراهنة في اكساب الطلبة المتدربين

الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس (الخميس، ٢٠٠٣)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى قصور في نظام الإشراف علي برامج التدريب وتقويمها، حيث كشفت نتائج دراسة طه (٢٠٠٠) أن برامج التدريب الميداني بأنظمتها المعهودة لا تساعد الطلبة بشكل عام والطالبات بشكل خاص على اكتساب مهارات التدريس اللازمة. كما أن هناك بعض المشكلات التي قد تظهر في عمل المشرف كتساهل المشرف في تقويم الطلبة أو تشدده وإهماله الجوانب النفسية للطالب المتدرب وعدم متابعته لتخطيط الطالب المتدرب قبل تنفيذ الحصة وتأجيل تقديم التغذية الراجعة والحكم على مستوى الطالب المتدرب من حصة أو اثنتين (الطراونة والهويمل، ٢٠٠٩). كما أشارت نتائج دراسة شقير (٢٠٠٩) إلى تغيب المشرفين وعدم متابعتهم له بالصورة اللائقة، كأن يرفض المشرفون زيارة مؤسسات التدريب لبعد المسافة أو لإنشغالهم وقلة وقتهم، إضافة إلى تركز الزيارات لبعض المؤسسات أو تكدس المشرفين فيها بسبب قلة التنسيق بينهم. إضافة إلى ما كشفت عنه نتائج دراسة الزهراء (٢٠٠٤) من عدم وضوح أهداف الاشراف والتوجيه وعدم اختيار مؤسسات التدريب المناسبة وعدم وجود معايير محددة لتقويم آداء الطلبة.

وفي ضوء ماسبق، يُلاحظ أن واقع الإشراف على برامج التدريب الميداني قد حظي باهتمام كبير على صعيد الدراسة النظرية، إلا أن ذلك الاهتمام بقي محصوراً في إطار تقييم برامج التربية العملية والتعرف إلى المشكلات الميدانية التي تفرضها طبيعة الممارسات العملية، والقليل من ذلك الاهتمام ركّز على التعرف إلى واقع الإشراف الأكاديمي الميداني مقتصراً في ذلك بعرض وجهات

نظر مشرفي التدريب الميداني. ولعل من أبرز أوجه ذلك التعرف ما كشف أن الإشراف على التربية العملية يتحرك في أفاق ضيقة نتيجة النقص في الإمكانات المادية المساعدة والتشبث في فلسفة التربية التقليدية، لا سيما أن هناك زيادة مضطردة في أعداد الطلبة المتدربين، الأمر الذي أوجد أثراً سلبياً في مسيرة التربية العملية ظهرت أثاره في شكوى الطلبة من ظروف مقرر التربية العملية ومتطلباتها، إضافة إلى صعوبة التواصل المثمر مع المشرف نتيجة العدد الكبير من الطلبة المسجلين في مساق التربية العملية (المطاوعة، ٢٠٠٠؛ شاهين، ٢٠١٠). إلا أنه وبالرغم من ذلك أشار حمدان (٢٠٠٢) إلى أن معظم المشرفين لديهم تأهيل عالٍ في مجال الاشراف على الطلبة المعلمين، وأن هناك تنوعاً في تخصصات المشرفين، ومعظمهم يمتلك خبرة طويلة في مجال الاشراف على الطلبة المعلمين.

في ضوء ذلك يتضح بأن تنوع الاتجاهات حول الإشراف الميداني بين من يدعم نقاط قوته وبين من يبرز جوانب ضعفه يشير إلى اختلاف في الرضا المدرك عن الاشراف الميداني، وهذ ما أشارت إليه غالبية الدراسات التي تناولت مفهوم الرضا والتي أكدت بأن هناك علاقة تبادلية بين الرضا والاتجاهات والممارسات التفاعلية، كما أن هناك علاقة ايجابية بين شعور الطالب المتدرب بفعالية البرنامج التدريبي والاشراف عليه وبين إكسابه المهارات والمعارف اللازمة (Aljabery & Darling,2006؛ Alkhamra,2013).

يُعد الرضا المدرك من الموضوعات التي باتت تشغل اهتمام الباحثين والمهتمين في مجال الإرشاد وعلم النفس باعتبارها مظهراً من مظاهر الصحة النفسية التي تعتبر أساساً لتقديم الخدمات الإرشادية والتربوية بشكل عام،

كما يمثل الرضا أحد السمات الإيجابية للشخصية التي تعمل على زيادة مشاعر التقبل والطمأنينة، وهو أحد أهم المخرجات الأساسية التي تسعى مختلف البرامج لتحقيقها خاصة المؤسسات التربوية والأكاديمية، كما يؤدي الرضا المدرك إلى التقدم والانجاز المهني والهناء في جوانب الحياة المختلفة (شقورة، ٢٠١٢).

ويشير الرضا المدرك عن الاشراف الميداني إلى طريقة إدراك الفرد وكيفية تفسيره وتقييمه لبرامج التدريب الميداني، ويكون هذا التقييم أما تقييماً عاماً كتقييم الرضا عن برامج اعداد المعلمين بشكلها العام أو تقييماً محدداً كتقييم الرضا عن التعليم أو التدريب أو الارشاد او الاشراف، ويعتمد الرضا المدرك عن الإشراف الميداني على تجربة الفرد ودرجة مرونته النفسية ومدى نجاحه وشعوره بالسعادة وتحقيق أهدافه، الأمر الذي يسهم في تقدير الذات وتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد وتقبل الاحداث الحياتية المختلفة، كما يرتبط الرضا بطموح الفرد وإنجازاته وما قد يصبو إليه في المستقبل (Darling,2006).

وانطلاقا مما سبق أصبح قياس مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني من الموضوعات الهامة التي يتوقف على نتائجها تقويم ممارسات برامج التدريب الميداني، إلّا أنه وبالرغم من أهميته لم يتوفر للباحثين – بحدود إطلاعهم وعلمهم - أي دراسات تتعلق بالرضا المدرك عن الإشراف الميداني تحديداً. لذا، يتجلى للباحثين عرض أبرز الاسهامات البحثية التي ترتبط بالدراسة الحالية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم. ومن تلك الاسهامات البحثية ما قام به بشاتوه (٢٠١٤) حيث أجرى دراسة هدفت التعرف إلى

دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتوضيح أهمية ودور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في اكساب الكفايات التعليمية لطلبة التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، بإستخدام أداة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على مجالي الكفايات الأكاديمية والكفايات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة من طلبة التربية الخاصة في جامعة الطائف، أظهرت النتائج أن دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في اكساب الكفايات الأكاديمية كان مرتفعاً، والكفايات الشخصية متوسطاً، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية في مجالي الدراسة تعزى للمعدل الأكاديمي للطلبة.

وفي دراسة قام بها الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013) هدفت إلى تقديم معلومات أولية حول رضا طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة ومخاوفهم بشأن التدريب الميداني. وقد تم توزيع أداة الدراسة التي اشتملت على سؤالين على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة من المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م. كشفت النتائج عدم رضا الطلبة عن تجربة التدريب الميداني لهم، حيث تركزت مخاوفهم حول القضايا المتعلقة بأصحاب المصلحة من الطلبة والشراكات، وشملت مخاوفهم المقررات الجامعية ومتطلبات التدريب الميداني والإشراف والموجهين، والمواقع الميدانية.

كما قامت قطناني (٢٠١٢) بدراسة هدفت تقييم دور التدريب الميداني والإشراف الأكاديمي لطلبة التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة

نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالباً وطالبة. وللحصول على تصورات الطلبة المتدربين، استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٣٢) فقرة موزعة على محورين: الأول يقيس مدى الاستفادة من الأنشطة التدريبية التي يتضمنها التدريب الميداني، والثاني يقيس مدى الاستفادة التي يجنيها الطالب من خلال قيام المشرف الأكاديمي بأدواره المختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة المتدربين لمدى استفادتهم من خبرات التدريب الميداني كان متوسطاً بشكل عام، وكان أعلى متوسط لخبرتي التواصل مع المعلمين والاختصاصيين الآخرين في المدرسة أو المركز، وإنتاج وتصميم الوسائل التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يلي ذلك القدرة على تنفيذ خطط تربوية فردية استنادا لحاجات الطالب. أما بالنسبة لدرجة استفادة الطلبة المتدربين من الإشراف الأكاديمي، فأشارت النتائج إلى أن جميع تقديرات الطلبة المتدربين لها كانت عالية إلى متوسطة بشكل عام. وقد حصلت المهام ذات الطابع الإداري على المتوسط الأعلى وتعني أن المشرف يقوم بهذه المهام دائما، أما المهام التي نادراً ما يقوم بها فهي تدريب الطلبة المتدربين على تقييم فاعلية البرنامج التربوي الفردي وكذلك نادرا ما يتمكن من حضور الحصص كاملة.

أما الخزاعلة (٢٠١١) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى دور مشرفي برامج التربية العملية في تحقيق التواصل التربوي الفعال للطلبة المتدربين في كليات التربية بجامعتي الزرقاء الخاصة وجامعة آل البيت والتعرف إلى أثر متغيري الجنس والجامعة. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المتدربين في برنامج التربية العملية في الجامعتين بواقع (٨٧) طالب وطالبة في جامعة

الزرقاء الخاصة و(٣٢٥) طالباً وطالبة في جامعة آل البيت. أظهرت النتائج دوراً متوسطاً لدور المشرف الجامعي في تحقيق الاتصال من وجهة نظر الطلبة المتدربين ولصالح المشرفين الذكور في كلتا الجامعتين ولصالح جامعة الزرقاء الخاصة.

كما قام أهمت وإيبان (Ahmet & Aypan,2009) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين استناداً لردود الخريجين، شملت عينة الدراسة (٢٢٨) معلماً ومعلمة تخرجوا من كلية التربية في إقليم مرمرة وممارسين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية. أشارت النتائج إلى أن التدريب الذي تلقته العينة جيدا نسبياً في دعم أنماط التعلم المختلفة لكنه منخفضاً في التدريب في مجال الإبداع في المخرجات والإنتاجات الصفية، وأن التدريب المقدم لعينة الدراسة استند على التدريس المستند إلى التعلم بالكفايات، الأمر الذي أحدث تطوراً مهنياً لدى المعلمين، كما كشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية بين الجانب النظري للتدريب والجانب العملي التطبيقي.

وأجرى اشتيه (٢٠٠٧) دراسة هدفت استقصاء آراء الطالبات المعلمات في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت حول جوانب البرنامج المتعلقة بدور مشرف الكلية، ودور مديرة المدرسة المتعاونة، ودور المعلمة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية وإجراءات الكلية. استخدم الباحث استبانة مكونة من (٤٨) فقره تتعلق بتقويم الجوانب المذكورة تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبة معلمة. وقد أظهرت النتائج قيام مشرف الكلية بالدور المطلوب منه، وقيام مديرة المدرسة المتعاونة بالدور المطلوب منها بدرجة

منخفضة، وقيام المعلمة المتعاونة بالدور المطلوب منها بدرجة متوسطة. أظهرت الدراسة أن هناك سلبيات في برنامج التربية العملية وفي اجراءات الكلية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة حصائية بين آراء الطالبات المعلمات في تقويمهن لدور المشرف ودور المعلمة المتعاونة واجراءات الكلية تعزى لمتغير التخصص.

وعلى صعيد متصل، سعت دراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun,2006) إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة في أثيوبيا. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) طالباً وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى سبعة مشرفين مثلوا الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيما (Jimma)، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطلبة والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة والإشراف على البرنامج التدريبي لا يعطي اهتماما كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين ولا يراعي اهتمامهم. وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (٥٨,٣ ٪) راضون عن سياسة التدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية العامة تجاه هذه المهنة.

كما أجرى تاسكن (Taskin,2006) دراسة هدفت التعرف إلى إدراكات الطلبة المتدربين في مدارس التدريب في تركيا والتعرف إلى تصوراتهم عن تلك

البرامج، حيث اتبع الباحث أسلوب إجراء المقابلات مع الطلبة المتدربين من جامعة مارت كاناكالي في تركيا. أظهرت النتائج أن فرصة الطلبة في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية محدودة بالرغم من تركيز برنامج التدريب على التدريب العملي الفعال، كما أشارت النتائج إلى أن هناك حاجة لزيادة التعاون والتشارك القائم بين مؤسسات التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤولة عن الطلبة لمتدربين لتحقيق أهداف البرنامج.

أما دراسة بيجني ومارتنز (Begeny & Martains,2006) فقد هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج التربية العملية في تدريب الطلبة على الممارسات السلوكية التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (١١٠) من الطلبة المتدربين الملتحقين بـ (٦) جامعات في ولاية شمال كارولينا. أظهرت النتائج تلقي الطلبة تدريباً قليلاً في ممارسات التعليم السلوكية وتدريباً أقل في الاستراتيجيات الأكاديمية وتقييم البرامج التعليمية كبرامج التعليم النشط وتقييم المناهج.

كما تناولت دراسة ليف آر وسمث (Lev Air & Smith,2005) أهمية ومكانة التدريب العملي لدى الطلبة المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة من مؤسسات التعليم في إسرائيل. أظهرت النتائج تقييماً مرتفعاً لبرامج التدريب من وجهة نظر غالبية الطلبة وللإشراف المقدم لهم، كما أن هناك أهمية كبيرة للجوانب النظرية لإعداد الطلبة المعلمين.

أما الخميس (٢٠٠٤) فقد قام بدراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت، وتم تطبيق الدراسة على افراد مجتمع الدراسة كافة من الطلبة والمعلمين المتعاونين، وذلك خلال الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، وكان عدد أفراد المجتمع (٤٥٧) عنصرا، منهم (٦٥٪) طلبة متدربون و(٣٥٪) معلما متعاونا. وتم

اعداد استبانة مختصة بمحاور الدراسة، وأشارت نتائجها إلى أن أداء المشرفين الخارجين على طلبة التربية العملية في جامعة الكويت جيد، بشكل (٨١٪)، في حين اتضح أن هناك تباينا في مستوى التوجيه على صعيد المحافظات، وعلى صعيد جهات الاشراف.

ومن خلال مراجعة الأدب والدراسات السابقة يتضح للباحثين أن الإشراف والتدريب الميداني قد أخذا اهتماماً نشطاً على صعيدي البحث والممارسة، حيث هدفت بعض الدراسات السابقة التعرف إلى تصورات الطلبة ودرجة رضاهم ومخاوفهم بشأن التدريب الميداني كدراسة (Aljabery & Alkhamra,2013) ودراسة اشتية (٢٠٠٧) ودراسة (Walelign & Fantahun,2006)، وتناولت دراسات أخرى تقييم برامج التدريب الميداني ودور مشرفي التربية العملية وتقويم أدائهم كدراسة قطناني (٢٠١٢) ودراسة الخزاعلة (٢٠١١) ودراسة الخميس (٢٠٠٤). ومن هنا، يتضح موقع الدراسة من الدراسات السابقة، حيث أنها جاءت لتضيف إلى تلك الجهود السابقة تحقيقاً إضافياً لواقع الإشراف على برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة ومدى الرضا المدرك عنها في بيئة أردنية لم تدرس هذا الموضوع، لا سيما تناولها متغيرات لم يتم قياس أثرها في واقع الرضا عن الإشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة المتدربين في مؤسسات التربية الخاصة على اختلافها مقارنة بالدراسات السابقة، حيث تمثلت متغيرات الدراسة بجنس الطالب المتدرب ومعدله التراكمي ونوع مؤسسة التدريب وفئة الإعاقة التي التعامل معها خلال فترة التدريب)، كما تميزت الدراسة الحالية عن غيرها في أنها دراسة تقويمية للاشراف الميداني في التربية الخاصة في بيئة الجامعة الهاشمية التي يستند فيها التدريب إلى مقرر تدريبي معتمد علمياً وهذا ما لم يسبقها إليه أي برنامج للتدريب الميداني في الجامعات الأردنية وهو مقرر

التدريب الميداني في التربية الخاصة الأسس النظرية والنماذج التطبيقية والذي يعمل بمثابة دليل عملي للمشرفين والطلبة والعاملين في مجال التربية الخاصة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وأفرادها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية المتدربين في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر الحكومية منها والخاصة في محافظات العاصمة (عمان) والزرقاء والمفرق وضواحيها والبالغ عددهم (١٠٧) طالباً وطالبة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٩٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة قصدية لتوافرهم وسهولة اللقاء بهم. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٣٠	٪ ٣٣,٣
	أنثى	٦٠	٪٦٦,٧
المعدل الدراسي	امتياز	١٠	٪ ١١,٠
	جيد جداً	٣٤	٪ ٣٧,٧
	جيد	٣١	٪ ٣٤,٤
	مقبول	١٥	٪ ١٦,٦
نوع المؤسسة	حكومية	٤٦	٪ ٥١,١
	خاصة	٤٤	٪ ٤٨,٩
فئة الإعاقة	صعوبات تعلم	٣٩	٪ ٤٣,٤
	عقلية	٣٣	٪ ٣٦,٦
	توحد	١٨	٪٢٠

أداة الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بهدف الدراسة كدراسة بشاتوه (٢٠١٤)، ودراسة الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013)، ودراسة قطناني (٢٠١٢)، ودراسة الخميس (٢٠٠٤)، كما الباحثان كذلك بالاطلاع على واقع الممارسة الإشرافية المقدم للطلبة في ميدان التربية الخاصة في الجامعات الأردنية والجامعة الهاشمية، وذلك لتطوير أداة لقياس مستوى رضا طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تكونت من (٤٠) فقرة، تم توزيعها على سلم إجابة متدرج من (١ -٥) درجات بحسب تدرج ليكرت (likert) الخماسي على نحو: (دائماً وأعطيت الرقم (٥)، غالباً وأعطيت الرقم (٤)، أحياناً وأعطيت الرقم (٣)، نادراً وأعطيت الرقم (٢)، مطلقاً وأعطيت الرقم (١). وقد اعتمد الباحثان المعيار الآتي للحكم على درجات الرضا للفقرات والدرجة الكلية :

- المستوى المنخفض من ١ - ٢,٣٣
- المستوى المتوسط من ٢,٣٤ – ٣,٦٦.
- المستوى المرتفع من ٣,٦٧ - ٥ .

وقد تم التوصل لهذا المعيار من خلال قسمة المدى إلى ثلاث فئات((٥ - ١)/٣ = ١,٣٣).

صدق الأداة

بعد تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية تحقق الباحثان من صدقها بطريقتين هما:

- صدق المحتوى:

تم التحقق من دلالات صدق المحتوى باتباع أسلوب مراجعة المحكمين حيث طُلب إلى عدد من المحكمين بلغ عددهم (١٢) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية - يحمل اثنان منهم رتبة استاذ في التربية الخاصة، وإثنان في رتبة استاذ مشارك في التربية الخاصة، فيما يحمل ثلاثة اخرون رتبة استاذ مشارك في الإرشاد وعلم النفس، إضافة لخمسة مشرفين في برامج التدريب الميداني في كلتا الجامعتين - مراجعة فقرات الأداة وذلك لغايات تحكيمها ومعرفة مدى مناسبة الأداة لأهدافها، ومدى وضوح الفقرات، وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرات لهدف الدراسة، وأظهرت ملاحظاتهم بعد استرجاع أدوات الدراسة اتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠٪ على بقاء جميع فقرات أداة الدراسة وشملت باقي ملاحظاتهم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات مثل الفقرات (١٧، ٢٥، ٣١) واستبدال بعض المفردات الواردة فيها بمفردات أخرى أكثر وضوحاً ومناسبة ليتحقق بذلك صدق المحتوى.

صدق البناء:

وللتحقق من صدق البناء للأداة استخرجت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس في عينة تكونت من (٣٠) طالبا من خارج عينة الدراسة تم اختيارهم من طلبة التربية الخاصة في الجامعة الأردنية كمؤشر على صدق البناء. وقد كانت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس إيجابية، حيث تراوحت بين (٠,٣٢ و ٠,٧٣) وجميع هذه المعاملات دالة إحصائيا وقد كان معامل الارتباط لجميع الفقرات أعلى من

(٠,٣٠) مما يدل على تمتع الفقرات بقدرة تميزية جيدة، مما يشير إلى صدق بناء هذه الفقرات.

ثبات الأداة

ولحساب ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث أظهرت نتائج التحليل درجات مرتفعة من الثبات للأداة، إذ بلغت درجة ثبات صورة الأداة (٠,٨٧) درجة، وذلك تبعاً لأداء (١٧) طالباً وطالبة من طلبة التدريب الميداني من خارج عينة الدراسة، وتعتبر هذه القيمة ملائمة لأغراض إجراء الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بما يأتي:

- مراجعة الأدب النظري ذو الصلة بموضوع الدراسة والإطلاع على واقع الممارسات الإشرافية في تخصص التربية الخاصة في الجامعات الأردنية.

- تم بناء أداة الدراسة وعرضها على عدد من المحكمين وتم استخراج دلالات صدقها وثباتها.

- دعوة طلبة التدريب الميداني إلى اجتماع عام بهدف توعيتهم لأهمية الدراسة الحالية وأهمية الاستجابة بموضوعية وما سيترتب على نتائجها من تقويم لطبيعة الاشراف الميداني في التربية الخاصة.

- القيام بتوزيع أداة الدراسة (باليد) على أفرادها - الذين لم يشتركوا في عينة الثبات، وإتاحة الوقت الكافي للطلبة للإجابة عن فقرات أداتها.

- جمع أداة الدراسة بعد التحقق من انتهاء الاستجابة على فقراتها.

- إدخال البيانات المتحصلة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج.

منهجية الدراسة وأسلوب تحليل البيانات

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية هدفت التعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة كما يدركه طلبة التدريب أنفسهم. وللإجابة على أسئلة الدراسة، فقد استخدم الباحثان للإجابة عن السؤال الأول للدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على فقرات أداة الدراسة. أما للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة فقد استخدم الباحثان اختبار (ت) لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير جنس الطالب.

أما للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير المعدل التراكمي، كما استخدم الباحثان للإجابة عن السؤال الرابع اختبار (ت) لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير نوع مؤسسة التدريب. وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة إن كانت هناك فروقات في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني تعزى لمتغير فئة الإعاقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول " **ما مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين؟**" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة من وجهة نظر المتدربين والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات مقياس الرضا المدرك عن الاشراف الميداني

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
١	يحرص مشرفي على تزويدي بخطة المادة.	٤,٩٣	٠,٣٣	مرتفع
٢	يؤكد مشرفي على ضرورة إتباع تعليمات مؤسسة التدريب واحترام إدارتها.	٤,٨٩	٠,٣٨	مرتفع
٣	يوضح لي مشرفي مفردات الخطة الدراسية للتدريب وطبيعة متطلبات الخطة.	٤,٨٧	٠,٣٤	مرتفع
٤	يحرص مشرفي على ضرورة الإعلان للطلبة حول الاجتماعات سواء أكان الاعلان ورقياً أو هاتفياً أو عبر مواقع التواصل الخاصة بالتدريب.	٤,٨٦	٠,٤٦	مرتفع
٥	يتيح لي مشرفي اختيار مكان التدريب و نوعه.	٤,٨٤	٠,٤٧	مرتفع
٦	يحدد مشرفي مواعيد مسبقة لتسليم الأعمال وتنفيذ الانشطة.	٤,٨٢	٠,٤٦	مرتفع
٧	يقدم لي مشرفي توجيهاته وإرشاداته قبل التحاقي بالمؤسسة.	٤,٨١	٠,٥٢	مرتفع
٨	يعاملني مشرفي بصورة تليق بي وبزملائي.	٤,٨٠	٠,٤٣	مرتفع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
٩	يترك مشرفي حرية اختيار الأنشطة المختلفة لي، فلا يقيدني في ذلك.	٤,٨٠	٠,٤٣	مرتفع
١٠	يدعوني مشرفي على الدوام للتحلي بأخلاقيات المهنة ومراعاة الاعتبارات النفسية والتربوية والمهنية خلال التدريب.	٤,٨٠	٠,٥٠	مرتفع
١١	يولي مشرفي أهمية كبيرة لالتزامي بالدوام اليومي بالمؤسسة.	٤,٧٩	٠,٤٤	مرتفع
١٢	يدعوني مشرفي إلى تبني الاتجاهات الإيجابية لممارسة المهنة والعمل بروح الفريق.	٤,٧٨	٠,٥١	مرتفع
١٣	يوضح مشرفي طبيعة حقوقي وواجباتي في مؤسسة التدريب.	٤,٧٦	٠,٥٥	مرتفع
١٤	يؤكد مشرفي على ضرورة إقامة العلاقات المهنية المطلوبة مع إدارة المؤسسة والمعلمين المتعاونين.	٤,٧٢	٠,٥٨	مرتفع
١٥	يراعي مشرفي نشاطي واسهاماتي المختلفة في إطار المؤسسة فيقدرها ويرحب بها.	٤,٦٩	٠,٦٣	مرتفع
١٦	يزرع مشرفي بداخلي الأمل بالقدرة على الانجاز وتجاوز التحديات.	٤,٦٩	٠,٥٧	مرتفع
١٧	يقوم مشرفي بعقد لقاءات دورية خلال فصل التدريب.	٤,٦٦	٠,٦٠	مرتفع
١٨	يحترم مشرفي اقتراحاتي ويوليها الأهمية.	٤,٦٣	٠,٦٩	مرتفع
١٩	يدعمني مشرفي فيقدم لي الإرشاد والتوجيه اللازمين لي في التدريب.	٤,٦٢	٠,٥٧	مرتفع
٢٠	يوفر مشرفي نماذج التدريب اللازمة كنماذج الاختبارات المختلفة ودراسات الحالة والخطط التربوية والتعليمية وخطط إدارة السلوك.	٤,٦١	٠,٧٠	مرتفع
٢١	يراعي مشرفي ظروفي الخاصة التي قد تعترضي أثناء التدريب.	٤,٥٧	٠,٧٠	مرتفع
٢٢	يوجهني مشرفي إلى ضرورة امتلاك الكفايات المعرفية والمهنية اللازمة للتقييم والتخطيط والتدريس وإدارة السلوك.	٤,٥٧	٠,٦٩	مرتفع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
٢٣	يوجهني مشرفي إلى ضرورة استثمار وقتي في مؤسسة التدريب بمتابعة الحالات وتنفيذ متطلبات الخطة.	٤,٥٦	٠,٨٤	مرتفع
٢٤	يوجهني مشرفي إلى ضرورة إتباع المنهج العلمي الصحيح في التعامل مع الحالات المختلفة في مؤسسة التدريب.	٤,٥٤	٠,٦٩	مرتفع
٢٥	يراعي مشرفي تجانس مجموعات الطلبة أثناء توزيعهم على مؤسسات التدريب.	٤,٥٢	٠,٦٩	مرتفع
٢٦	يحرص مشرفي على حل المشكلات التي قد تعترضني خلال فترة التدريب.	٤,٤٦	٠,٨١	مرتفع
٢٧	يمكث مشرفي في المؤسسة - أثناء زيارته - فترة مناسبة تتيح لي طرح التساؤلات وتلقي الإجابات حولها.	٤,٤٦	٠,٨٠	مرتفع
٢٨	يقدم لي مشرفي تغذية راجعة حول تدريبي وملفات انجازي فيطلعني على النتائج وطرائق تقويمها.	٤,٤٣	٠,٨٤	مرتفع
٢٩	يخصص مشرفي أوقاتاً محددة ومعلنة لمراجعات الطلبة بعد ساعات التدريب " لمن يرغب منهم بذلك".	٤,٤١	٠,٨٢	مرتفع
٣٠	يطلعني مشرفي على تجاربه المهنية وممارساته العملية في العملمع ذوي الحاجات الخاصة.	٤,٣٩	٠,٨٤	مرتفع
٣١	يراعي مشرفي الفروق الفردية بيني وبين زملائي الطلبة.	٤,٣٦	٠,٩٩	مرتفع
٣٢	يوجهني مشرفي للاطلاع على أبرز المراجع النظرية ذات العلاقة بالجانب العملي.	٤,٣٣	٠,٨٥	مرتفع
٣٣	يتضح لي تواصل مشرفي مع إدارة المؤسسة لمتابعة سير التدريب.	٤,٣٣	٠,٧٩	مرتفع
٣٤	يقدم مشرفي لي نماذج مصغرة لتدريب خلال تواجده في المؤسسة أو اللقاءات الدورية.	٤,٣١	٠,٨٨	مرتفع
٣٥	يراعي مشرفي الإمكانات والأدوات المتوافرة في مؤسسة التدريب.	٤,٢٧	٠,٧٦	مرتفع
٣٦	يركز مشرفي على استخدام أساليب التدريس غير التقليدية.	٤,٢١	٠,٩٥	مرتفع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
٣٧	يقوم مشرفي غالباً بتقويم الطالب على أساس الحصة المعطاه.	٣,٩٨	١,٢٣	مرتفع
٣٨	عند تقويم الطلبة لا يراعي مشرفي العلاقات الشخصية مع الطلبة فيحيدها جانباً.	٣,٨٩	١,٤٣	مرتفع
٣٩	يبدو واضحا لي موضوعية مشرفي في التعامل مع الطلبة.	٣,٤٤	١,٥٠	متوسط
٤٠	تتصف زيارات مشرفي بالمحدودة والقليلة.	٢,٧١	١,٠٥	متوسط
	المتوسط الكلي	٤,٥٠	٠,٧١	مرتفع

يبين الجدول (١) أن مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة كان مرتفعا بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداء على المقياس (٤,٥٠) والانحراف المعياري بلغ (٠,٧١)، وقد جاء تقدير الطلبة للرضا عن الاشراف مرتفعا في (٣٨) فقرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٨٧ و ٣,٨٩)، في حين جاء تقدير الطلبة للرضا عن الإشراف الميداني متوسطا في فقرتين فقط تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤٤.٣ و ٢,٧١).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إتباع مشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية منهجية علمية في الإشراف تتمثل في التدريس والتدريب والمتابعة، حيث وفر مشرف التدريب الميداني مقرر دراسي يعمل بمثابة دليل عملي للمدرسين والمشرفين والعاملين والطلبة المتدربين في ميدان التربية الخاصة يتم اعتماده في اللقاءات الارشادية الإسبوعية، إذ يوضح إجراءات التدريب النظرية ونماذجه التطبيقية في إطار تطبيقي يلتزم به المشرف والطلبة وبحسب تفاصيل الخطة الدراسية لمادة التدريب الميداني، كما رافق

ذلك تقديم نماذج لإجراءات التدريب وتزويد الطلبة بمتابعة مكتبية وميدانية على حد سواء، الأمر الذي انعكس إيجاباً على واقع التدريب، وقد ظهر ذلك جلياً في استجابات الطلبة على أداة الدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة ليف آر وسمث (Lev Air & Smith,2005) ودراسة بشاتوه (٢٠١٤) ودراسة حماد (٢٠٠٥) والتي أظهرت نتائج كل منها أن دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في اكساب الكفايات الأكاديمية كان مرتفعاً والكفايات الشخصية متوسطاً، في حين لا تتفق هذه النتيجة في بعد الكفايات الاكاديمية مع ما آلت إليه نتيجة دراسة قطناني (٢٠١٢) والتي أشارت إلى أن تقدير طلبة التدريب الميداني للاشراف الأكاديمي ودرجة استفادتهم منه كان متوسطاً بشكل عام. كما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخميس (٢٠٠٤) والتي أظهرت أن هناك تبايناً في مستوى التوجيه والإشراف على صعيد المحافظات وجهات الإشراف، كما لا تتفق هذه النتيجة مع ما آلت إليه نتيجة دراسة بيجني ومارتنز (Begeny & Martains,2006) ودراسة الجابري والخمرة (٢٠١٣) والتي كشفت عن عدم رضا طلبة التدريب الميداني عن تجربة التدريب عموماً ومتطلبات التدريب والإشراف والموجهين والمواقع التدريبية خصوصاً.

وباستعراض الأداء على الفقرات فقد جاءت الفقرة رقم (٣) " يحرص مشرفي على تزويدي بخطة المادة" بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٩٣) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٣)، تلاها الفقرة رقم (٣١) " يؤكد مشرفي على ضرورة إتباع تعليمات مؤسسة التدريب واحترام إدارتها" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٨٩) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٨)، في حين جاءت الفقرة (١٥)

"تتصف زيارات مشرفي بالمحدودة والقليلة" بالمرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١) وانحراف معياري بلغ (١,٠٥) وبمستوى رضا متوسط. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تزويد الطلبة بخطة التدريب إجراء إداري أكاديمي يحرص قسم الاختصاص على إتباعه، فضلاً لما تمثله خطة المادة من خطة مسار لإجراءات التدريب الميداني ومتطلباته المختلفة والمتعددة. أما تأكيد مشرف التدريب على إتباع تعليمات مؤسسة التدريب وضرورة احترام إدارتها فذلك لأن مؤسسة التدريب غير ملزمة بقبول تدريب الطلبة لذا يحرص مشرف التدريب على إقامة علاقة تعاون دائمة مع مؤسسات التربية الخاصة أساسها التعاون المهني والاحترام المتبادل لا سيما أنها احتضنت تدريب الطلبة، فضلاً إلى حرص مشرفي التدريب الميداني على الحفاظ على علاقة التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني والمدارس ومراكز التربية الخاصة جزء منه. أما فيما يتعلق بفقرة " تتصف زيارات مشرفي بالمحدودة والقليلة " والتي جاءت في أدنى تقديرات طلبة التدريب الميداني لواقع الإشراف الميداني فيفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أعداد الطلبة الملتحقين بمادة التدريب الميداني والذي وصل عددهم في فصل إجراء الدراسة (١٠٧) طالباً وطالبة تتباعد أماكن تدريبهم لتشمل محافظة الزرقاء وضواحيها ومحافظة المفرق وضواحيها وبعض مناطق في العاصمة عمان، إضافة إلى أن مشرف التدريب الميداني ملزم بتدريس بعض المساقات الدراسية في قسم التخصص الأمر الذي يجعله غير متفرغاً للتدريب الميدان. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة تاسكن (Taskin,2006) ودراسة المطاوعة (٢٠٠٠) التي أشارت كل منها إلى أن هناك زيادة مضطردة في أعداد الطلبة المتدربين الأمر الذي أوجد أثراً سلباً في

مسيرة التربية العملية ظهرت أثاره في شكوى االطلبة من ظروف التربية العملية ومتطلباتها، إضافة إلى صعوبة التواصل المثمر مع المشرف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الثاني " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لجنسهم ؟**" فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في تقدير طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لمستوى رضاهم عن الاشراف الميداني والجدول التالي يبين هذه النتائج :

جدول رقم (٢) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	٣٠	٤,٤١	٠,٢٩	٢,٢٧	٨٨	٠,٠٢٦
أنثى	٦٠	٤,٥٥	٠,٢٦			

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لجنسهم لصالح الاناث، حيث كانت قيمة ت (٢,٢٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وهذا يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لدى الطالبات الإناث أعلى من مستوى الرضا المدرك لدى الطلبة الذكور، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقدير مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني لدى الإناث (٤,٥٥) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدى الذكور

والذي بلغ (٤,٤١). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن غالبية أعداد الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني هم من الإناث، حيث كان عددهن ضعفي أعداد الطلبة الذكور، إضافةً إلى أن الطالبات أكثر التزاماً بالتدريب ومتابعة لتنفيذ متطلباته كحضور اللقاءات الاسبوعية مع المشرف، والالتزام بالدوام اليومي بمكان التدريب، والتفاعل مع المعلم المقيم والمشرف الزائر، كما أن الاناث أكثر ضبطاً وإدارة للذات، وأكثر قدرة على التقدير والحكم لا سيما أنهن الأكثر تحصيلاً من الطلبة الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اشتيه (٢٠٠٧)، في حين لاتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013) التي أظهرت نتائجها عدم رضا الطلبة بجنسيهم عن تجربة التدريب الميداني، كما لا تتفق نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة دراسة طه (٢٠٠٠) التي أظهرت عدم رضا الطالبات عن مسيرة التدريب ووجود صعوبات لديهن أكثر من زملائهن الذكور على صعيد التدريب الميداني، فضلاً إلى قصور نظام التدريب من حيث تطبيقه والإشراف عليه وتقويمه.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث: **"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لمعدلهم التراكمي؟"** فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لرضاهم عن الاشراف الميداني وفقا لمعدلهم التراكمي، والجدول الآتي يبين هذه المتوسطات:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية عن الاشراف الميداني وفقا لمعدلهم التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امتياز	١٠	٤,٦٤	٠,٢٠
جيد جدا	٣٤	٤,٥٢	٠,٢٩
جيد	٣١	٤,٤٥	٠,٣٠
مقبول	١٥	٤,٦٨	٠,٢٢
الكلي	٩٠	٤,٥٠	٠,٢٨

يبين الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way Anova لمعرفة دلالة هذه الفروق والجدول (٤) يبين هذه النتائج:

جدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	٥٣٤,٦١	٣	١٧٨,٢٠	١,٤١	٠,٢٤٥
الخطأ	١٠٨٤٩,٤٩	٨٦	١٢٦,١٦		
الكلي	١١٣٨٤,١٠	٨٩			

يبين الجدول (٤) أن قيمة " ف" بلغت (١,٤١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) أي أنه لا يوجد فروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة تبعا لمتغير

معدلهم التراكمي، وذلك يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لدى الطلبة المتدربين لا يختلف باختلاف المعدل التراكمي للطلبة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة جاءت على هذا النحو لأن موضوعية الطلبة لا ترتبط بشكل دقيق بمعدلهم، كما أن إجراءات الاشراف والتدريب التي يتبعها المشرف تسري على جميع الطلبة فهي واحدة لا تختلف باختلاف مستوى الطلبة أو معدلهم الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بشاتوه (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالات الدراسة تعزى للمعدل الأكاديمي للطالب، في الوقت الذي أظهرت النتائج أن دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في اكساب الكفايات الأكاديمية كان مرتفعاً والكفايات الشخصية متوسطاً، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة اشتية (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائياً في آراء الطالبات المتدربات في تقويمهن لدور المشرف ودور المعلمة المتعاونة واجراءات الكلية لاسيما أن المعدلات الطالبات الدراسية غير متساوية.

النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لنوع مؤسسة التدريب؟"** فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (٥) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير نوع مؤسسة التدريب

نوع المؤسسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
حكومية	٤٦	٤.٥٧	٠.٢٤	٢.٥٨	٨٨	٠.٠١١
خاصة	٤٤	٤.٤٢	٠.٢٩			

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لنوع مؤسسة التدريب الملتحقين فيها لصالح الطلبة المتدربين في المؤسسات الحكومية، حيث كانت قيمة ت (٢.٥٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وذلك يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لدى الطلبة الملتحقين في المؤسسات الحكومية أعلى من مستوى الرضا المدرك لدى الطلبة الملتحقين في المؤسسات الخاصة، حيث بلغ متوسط تقدير الطلبة الملتحقين بالمؤسسات الحكومية لرضاهم عن الاشراف الميداني (٤.٥٧) وقد جاء أعلى من متوسط تقدير الطلبة الملتحقين بالمؤسسات الخاصة لرضاهم عن الاشراف الميداني البالغ (٤.٤٢). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن غالبية مؤسسات التدريب المتعاونة مع الجامعة في إطار التدريب الميداني تتبع لمؤسسات الدولة سواء لوزارة التربية والتعليم كغرف المصادر الملحقة بالمدارس الحكومية، أو وزارة التنمية الاجتماعية كمراكز تأهيل ورعاية الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، في الوقت الذي تتصف فيه مؤسسات التدريب الخاصة بالمحدودة حيث لا يزيد عددها عن خمس مؤسسات. كما تتلقى المؤسسات الحكومية متابعة وإشراف مستمرين من قبل إدارات الاشراف والمتابعة في الوزارة المعنية،

ويتلقى المعلمين والعاملين في تلك المؤسسات كذلك دورات تدريبية نوعية أثناء الخدمة تعزز من دورهم المهني لينعكس على الاداء والرضا من قبل متلقي الخدمة والمتدربين في تلك المؤسسات. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قطناني (٢٠١٢)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الجابري والخمرة (Aljabery & Alkhamra,2013) التي أشارت نتائجها في عدم رضا الطلبة المتدربين عن تجربة التدريب بالرغم من تعدد مؤسسات تدريبهم واختلاف تبعيتها بين الحكومية والخاصة.

النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس **" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين تعزى لفئة الإعاقة التي جرى التدريب عليها؟"** فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية لمستوى رضاهم عن الاشراف الميداني والجدول الآتي يبين هذه المتوسطات:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية عن الاشراف الميداني وفقا لمتغير فئة الاعاقة

فئة الاعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات تعلم	٣٩	٤.٥٦	٠.٢٢
عقلية	٣٣	٤.٤٦	٠.٣١
توحد	١٨	٤.٤٢	٠.٣١
الكلي	٩٠	٤.٥٠	٠.٢٨

يبين الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقدير الطلبة لمستوى رضاهم عن الاشراف الميداني تبعا لمتغير فئة الاعاقة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة احصائيا تم اجراء تحليل التباين الأحادي One Way Anova والجدول (٧) يبين هذه النتائج:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في تقدير مستوى الرضا عن الاشراف الميداني لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية وفقا لمتغير فئة الاعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
فئة الاعاقة	٥١٢.٥٠	٢	٢٥٦.٢٥	٢.٠٥	٠.١٣٥
الخطأ	١٠٨٧١.٦٠	٨٧	١٢٤.٩٦		
الكلي	١١٣٨٤.١٠	٨٩			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاشراف الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير فئة الاعاقة، حيث كانت قيمة ف (٢.٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥)، وذلك يعني أن مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني لا يختلف باختلاف فئة الإعاقة التي جرى التدريب معها. ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن إجراءات الإشراف الميداني تراعي تدريب الطلبة مهما كان نوع الإعاقة في المؤسسات التدريبية والتي جرى التعامل معها من قِبل الطلبة المتدربين، فهي شاملة ومتكاملة في إطارها العام سواء في المهمات أو التدريب أو التصحيح أو المتابعة الميدانية. وتتفق هذه النتيجة ضمنياً مع نتيجة دراسة التي أشارت إلى أن عدم رضا الطلبة المتدربين في مؤسسات التربية الخاصة لا يختلف باختلاف فئة الإعاقة التي جرى التعامل معها، في

حين تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة قطناني (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن تقدير الطلبة المتدربين لمدى استفادتهم من الاشراف الأكاديمي كان عالياً ومن مدى استفادتهم من خبرات التدريب الميداني كان متوسطاً بشكل عام بالرغم من تنوع فئات الإعاقة التي جرى التعامل معها خلال فترة التدريب.

وباستعراض ما سبق يمكن القول: أن الدراسة الحالية جاءت لتضيف إلى الأدب النظري نتاجاً علمياً في جانب نفسي ومهني مهم يُستند إليه، لا سيما أنها تناولت موضوعاً لم يسبق تناوله في دراسات سابقة ألا وهو الرضا المدرك عن الاشراف الميداني في التربية الخاصة لدى الطلبة المتدربين الذين هم معلمي المستقبل، حيث تم تناول هذا الموضوع في ضوء متغيرات الجنس والمعدل التراكمي ونوع مؤسسة التدريب وفئة الإعاقة التي جرى التدريب عليها. كما يلاحظ عدم وجود دراسات سابقة في هذا السياق وهذا إن دلَّ إنما يدل على تفرد الدراسة الحالية في موضوعها وأهميتها وإضافتها الجديد للمعرفة وفتحها المجال لتقويم مسيرة الاشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية خاصة في برامج التدريب المستحدثة.

* * *

التوصيات

في ضوء ما خلصت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحثان في الإطار البحثي والتطبيقي بما يأتي:

- ضرورة العمل على إجراء المزيد من الدراسات للتعرف إلى مستوى الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة من وجهة نظر متغيرات أخرى كتلك التي ترتبط بمؤسسات التدريب والعاملين فيها لا سيما المعلمين المتعاونين.

- دراسة واقع الإشراف الميداني في التربية الخاصة في مناطق بحثية ومؤسسات أكاديمية أخرى خاصة في إقليمي الجنوب والشمال في المملكة لا سيما أن طبيعة التدريب والإشراف المقدم للطلبة مختلف في آليات التطبيق والمتابعة وإن بدا ثبات أطره العامة.

- ضرورة العمل على تطوير البرامج الإشرافية لبرامج التدريب المقدمة لطلبة تخصص التربية الخاصة لتستند إلى النظريات العلمية والواقع الميداني المعمول فيه في المؤسسات التدريبية المتعاونة.

- العمل على اعداد وتنفيذ برامج تدريبية تستهدف مشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة لتطور ادائهم مما ينعكس ايجابا في واقع الاشراف الميداني والرضا عنه من قبل الطلبة متلقي الخدمة.

- تزويد أصحاب القرار في المؤسسات الاكاديمية بنتائج الدراسة لتحسين واقع الاشراف الميداني من خلال تكشف اللقاءات مع الطلبة وأخذ وجهات نظرهم وتصوراتهم عند التخطيط لتدريب ميداني أفضل.

المراجع
المراجع العربية

- أبو الحسن، نبيل (٢٠١١). المعوقات التي تواجه المشرفين في تحقيق جودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، ٩(٣١)، ٣٨٧٧ – ٣٩٢٩.
- أبو هشيمة، أحمد (٢٠٠٤). واقع الإشراف الميداني على الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة الأزهر في ضوء متطلبات التدريس المعاصر. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٢)، ٢٨١ -٣١٩.
- اشتيه، عماد عبد اللطيف (٢٠٠٧). معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.
- بشاتوه، محمد (٢٠١٤). تقييم دور الاشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في اكساب الكفايات التعليمية لطلاب التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة الثقافة والتنمية، العدد (٨٥)، ١٤٥ - ١٨٢.
- حماد، شريف (٢٠٠٥). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنساني، ١٣(١)، ١٥٥ - ١٩٣.
- حمدان، مبارك بن سعيد ناصر (٢٠٠٢). واقع الإشراف على الطلبة المتعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٨٠)، ص ١٥٥.
- الخزاعلة، محمد سليمان(٢٠١١). دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت، مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد ١٩، (١)، ٥٣٩ -٥٦٦.

- الخطيب، عبدالرحمن (٢٠٠٤). الواقع الإشرافي على برنامج التربية العملية بجامعة الفاتح من وجهة نظر المشرفين، مجلة كلية التربية، أسيوط، ٢٠، (١) ٢٢٧ -٤٨٨.
- الخميس، السيد سلامة (٢٠٠٣). موقف الطلاب المعلمين من فاعلية الاشراف على الطلبة المعلمين، دراسات وبحوث عن المعلم العربي، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الخميس، نداء عبد الرازق (٢٠٠٤). دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية. جامعة الكويت. المجلة التربوية، ١٨ (٧٠)، ١٦٠ -١٩٥.
- الزهراء، رانيا (٢٠٠٤). استراتيجية تطوير نظام الاشراف والتوجيه في التربية العملية في مجال التربية الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة.
- الزيدي، عدي (٢٠١٦). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (٢٦)، ٧٦٩ -٧٤٩.
- شقورة، يحيى (٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- شقير، يسرى (٢٠٠٩). المشكلات التي تواجه الطالب المتدرب في مدرسة التدريب مع كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف المتعاون، المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية – رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة، جامعة الزرقاء الخاصة، ٢٥ -٢٧ آذار، المجلد الأول، ٢١٧ -٢٤٧.

- الطراونة، صبري والهويمل، عمر (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية – رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة، جامعة الزرقاء الخاصة، ٢٥ -٢٧ آذار، المجلد الأول، ٢٥٣ – ٢٧٠.
- قطناني، هيام (٢٠١٢). تقييم التدريب الميداني والإشراف الأكاديمي في إكساب الطلبة للمهارات المهنية في التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. مجلة كلية التربية في أسوان، (٢٦)، ٢٢٥ -٢٤٩.
- المطاوعة، فاطمة (٢٠٠٠). واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية في جامعة قطر. حولية كلية التربية. جامعة قطر، (١٦)، ٤٨٧ -٥٢٨.
- المكانين، هشام (٢٠١٥). التدريب الميداني في التربية الخاصة الأسس النظرية والنماذج التطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Aypan, A. (2009). Teachers Evaluation of Their Pre- Service. Education Sciences: Theory & Practice Service Teacher Training. 9(3), pp. 1113-1123.
- Aypay, A. (2009). Teachers evaluation of their pre-Service teacher training. Educational Sciences Theory and Practice, 9(3), pp. 1113-1123.
- Begeny, C. J. & Martains, K. B. (2006). Teachers Training in Behavioral Instruction Practice, School Psychology Quarterly. 21(3), pp. 262-285.
- Council for Exceptional Children. (2003). What Every Special Educator must know: Ethics, Standards, and Guidelines for Special Educator (5th Ed.) Washington D. C.: VA.
- Darling, H. L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. Journal of Teacher Education, 57(2), pp. 120-138.
- Frey, T. (2008). Determining the impact of online practicum facilitation for in service teachers. Journal of Technology and Teacher Education, 16(2), 181–210.
- Hayes, M. T. (2002). Assessment of a field-based teacher education program: Implications for practice. Education, 122(3), pp. 581-586.
- Jabery, A. L., Mohammad, A., Khamra, A. L., & Hatem, A. (2013). Special Education Practicum at The University of Jordan: Preliminary

Indicators of Students' Satisfaction and Concerns. International Journal of Special Education, 28(1), 101-110.
- Lev Ari, L. & Smith, K. (2005). The place of the practicum in pre ervice teacher education: The voice of the students. Asia Pacific Journal of Teacher Education, 33(3), pp. 289-302.
- Morewood, A. & Condo, A. (2012). A preservice special education teacher's construction of knowledge: Implications for coursework and retention in the field. Rural Special Education Quarterly, 31(1), pp. 15-21.
- Taskin, C. S. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice. Educational Studies, 32(4), pp. 387-398.
- Walelign, T. & Fantahun, M. (2007). Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University. Ethiopian Journal of Education and Sciences, 2(2), pp. 63-72.

❊ ❊ ❊

- Zaidi, Uday (2016). Evaluation of Practical Education Program in Basic Education at the University of Babylon from the Perspective of Teachers as Students, Journal of the College of Basic Education for Educational Sciences and Humanities, University of Babylon, 26, pp. 769-749.

❊ ❊ ❊

- Hamdan, M. S. (2002). The Reality of Supervising Students in Education Colleges for Boys in Saudi Arabia. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 80, p155-163.
- Hammad, S. (2005). The Reality of Practical Education in the Areas of Al-Quds Open University in the Governorates of Gaza from the Perspective of Scholars. Journal of the Islamic University, Series of Humanitarian Studies, 13(1), 155-193.
- Katnani, H. (2012). Evaluation of Field Training, and Academic Supervision in Providing Students with Vocational Skills in Special Education. Al-Balqa Applied University, from the Perspective of the Trainees. Journal of the Faculty of Education in Aswan, 26, pp. 225-249.
- Khazaaleh, M. S. (2011). The Role of Supervisors in Practical Education in Achieving the Skills of Educational Communication for Teachers as Students in the Colleges of Education of Zarqa Private University and Al-Albayt, Journal of the Islamic University - Series of Humanities, 19(1), pp. 539-566.
- Mutawaah, F. (2000). The Reality of Supervision in Practical Education, at College of Education in Qatar University**.** Faculty of Education Yearbook. Qatar University, 16, pp. 487-528.
- Shakoura, Y. (2012). Psychological Resilience and its Relationship to Quality of Life among Palestinian University Students in Gaza Governorates, Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.
- Shukair, Y. (2009). Problems Facing Trainee student in the Training School with School Principal, Cooperating Teacher and Cooperating Supervisor. A paper presented at the Third Conference of the Faculty of Educational Sciences - Modern Visions of the Practical Education Programs in the Colleges of Education in the Arab World in the Third Millennium, Zarqa Private University, 25-27 March, pp. 217-247.
- Tarawneh, S. & Huaimel, O. (2008). Problems facing a Student Teacher in the period of field application for the specialization of the Homeroom Teacher at the University of Mu'tah, the third conference of the Faculty of Educational Sciences - Modern visions of the Programs of Practical Education in the Colleges of Education in the Arab world in the third millennium, Zarqa Private University, 25-27 March, pp. 253-270.

List of References:

- Aboul-Hassan, N. (2011). Obstacles facing Supervisors in achieving the Quality of Field Training in the School Field, Journal of Studies on Social Work and Human Sciences, Helwan University, 31(9), pp. 3877 - 3929.
- Abu Hashima, A. (2004). The Reality of Field Supervision on Teachers as Students, in the Faculty of Education, at Al-Azhar University, in light of the Requirements of Contemporary Teaching. Journal of the Educational Association of Social Studies, (2), pp. 281-319.
- Alkhamees, Assayed Salama. (2003). Students' Attitude towards the Effectiveness of Supervision of Teachers as Students. Studies and Research on the Arab Teacher. Egypt, Alexandria: Dar Al Wafaa for Printing and Publishing.
- Alkhamees, N. A. (2004). Evaluation Study of the Performance of External Supervisor in the Program of Practical Education in the Faculty of Education. Educational Journal of Kuwait University, 18(70), pp. 160-195.
- Alkhatib, A. (2004). Reality of Supervision on the Practical Education Program at Al Fateh University from the Perspective of Supervisors, Journal of the Faculty of Education, Asuit, 20(1), pp. 227-488.
- Almakanin, H. (2015). Field Training in Special Education, Theoretical Bases and Applied Models, Jordan, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Zahra, Rania (2004). The strategy of Developing Supervision and Guidance System in Practical Education in the Field of Physical Education. Unpublished Master Thesis, Helwan University, Egypt: Cairo.
- Ashteeh, E. A. (2007). Barriers to access Total Quality in the Implementation of Field Training Courses, in Social Service, at Al-Quds Open University. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Palestine: Nables.
- Bashatouh, M. (2014). Evaluation of the Role of Academic Supervision and Field Training in Educational competencies for Special Education Students at Taif University, from the Perspective of Students themselves. Journal of Culture and Development, No. 85, pp. 145-182.

Student Teachers' Perceived Satisfaction about Field Supervision in Special Education at the Hashemite University and its Relationship with Some Variables

Dr. Hisham A. Almakanin
Department of Special Education, College of Queen Rania for Childhood
The Hashemite University
Dr. Abdullah Salem Al-Mahairah
Department of Counseling and Special Education
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan

Abstract:

This study aims at measuring the perceived satisfaction with training field supervision among student teachers in special education and its relation with some variables. 90 male and female student teachers were chosen to respond to a perceived satisfaction scale with training field which consisted of 40 items.

Findings showed that the level of student teachers' satisfaction training field supervision was high. Significant statistical differences were found on level of satisfaction attributed to variable of gender in favor of female, and type of training organization in favor of governmental institutions. No significant statistical differences were found attributed to accumulative average variables and type of disability dealt with.

Keywords: Perceived Satisfaction, Field Supervision, Special Education, Teachers Students, The Hashemite University.