DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol16iss1pp47-60

تقييم المعلم المتعاون من وجهة نظر المرشح في مقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس

عبد الرحمن محمد أحمد الحاج* و ناهد بنت سالم الحامدية
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: 2021/5/15 **قُبل بتاريخ: 2021/12/3**

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم دور المعلم المتعاون من وجهة نظر المرشح في مقرر التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة جمعت بيانات الدراسة من خلال استقصاء آراء الطلبة المعلمين (المرشحين) المشاركين في برنامج التدريب الميداني خلال الفترة 2014-2017 عن طريق تطبيق استبانة تقييم المرشح للمعلم المتعاون على عينة الدراسة التي بلغ عددها 573 مرشحًا تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد تم إجراء الدراسة في العام 2021. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون قد جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية لتقييم المرشحين للمعلم المتعاون تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، نوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة، التخصص ولصالح تخصص اللغة العربية؛ بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية لتقييم المرشحين للمعلم المتعاون تعزى لمتغير الفصل الدراسي (خريف، ربيع). وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير قدرات ومهارات المعلمين المتعاونين للاضطلاع بأدوارهم الإشرافية وتزويد المرشحين بالأداءات المطلوبة للعملية التعليمية. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسة مستقبلية حول اتجاهات ومعتقدات المرشحين في التدريب الميداني تجاه الدور الإشرافي لكل من مشرفي الجامعة والمعلمين المتعاونين.

الكلمات المفتاحية: المعلم المتعاون، التربية العملية، التدريب الميداني، المدارس الشريكة، الممارسات التدريسية.

Evaluation of the Cooperating Teacher from the Candidate's Point of View in the Teaching Practice Course at the College of Education, Sultan Qaboos University

*Abdulrahman Alhaj & Nahed Alhamedia
College of Education, Sultan Qaboos University, Oman

Received: 15/5/2021 **Accepted: 3/12/2021**

Abstract: The purpose of this study was to assess the role of the cooperating teacher from the candidate's point of view in the Teaching Practice course at the College of Education, Sultan Qaboos University. Descriptive analytical approach was used, and the data was collected by surveying the teachers' candidates participated in the Field Training program during the period 2014-2017, by applying the assessment questionnaire of the cooperating teacher by the teachers' candidates. The sample consisted of 573 participants chosen randomly, and the study was conducted in the year 2021. The results indicated that there are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the means scores for assessing the cooperating teacher by the teachers' candidates due to gender, in favor of males; the type of school, in favor of private schools; specialization, in favor of the Arabic language specialization. However, the result showed that there was no statistically significant difference at the significance level (0.05) between the means scores for assessing the cooperating teacher by the teachers' candidates due to the type of the semester (Fall, Spring). The study recommended the need for developing the capabilities and skills of cooperating teachers to carry out their supervisory roles and provide candidates with the performances required for the educational process. The study also recommended conducting a future study on the attitudes and beliefs of candidates in field training towards the supervisory role of both university supervisors and cooperating teachers.

Keywords: Cooperating Teacher, Field Training, Teaching Practice, Cooperative Schools, Teaching Practices.

Email: * abdoelhaj@squ.edu.om

مقدمة

تُعد عملية إعداد المعلم وتدريبه وتهيئته لمطالب المهنة ولمقتضيات العصر من أولويات مؤسسات إعداد المعلم، فالمعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية وذلك انطلاقا من مبدأ أنه العنصر الأساسي في العملية التعليمية الذي يقوم بتحقيق أهدافها بشكل مباشر، وهو مصدر المعرفة العلمية والذي يزود الطلاب بالمهارات والخبرات التربوية اللازمة ليكونوا قادرين على مواجهة المتغيرات والتحديات المتسارعة والتفاعل معها. وتبين التوجهات الجديدة للأنظمة التعليمية دور المؤسسات التعليمية في رفع كفاءة المعلم من خلال تطوير برامج تدريب وتأهيل المعلم للاضطلاع بأدواره الجديدة، ولكي تحقق العملية التدريسية أهدافها المطلوبة ينبغي تطوير دور المعلم وإعداده وفق التوجهات العالمية الحديثة التي تجعل المعلم معدا إعدادًا جيدا يسهم في تحقيق مخرجات التعليم تخصصيًا وعلميًا ومهنيًا.

وتُؤكِّد السلطنة من خلال وثيقة فلسفة التعليم التي طورها مجلس التعليم (الأمانة العامة لمجلس التعليم، 2017)، على ضرورة توفير خبرات تعلم هادفة للمعلم، ومراعاة معايير الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية، ونشر ثقافة تطبيقها والعمل بها وإبراز دور المؤسسات المعنية تحقيقًا للأهداف والغايات التربوية المنشودة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال التأكيد على عدة نقاط منها: تقدير العلم ومؤسساته، وإكساب المتعلمين المعارف الضرورية والمهارات الأساسية، ومراعاة جودة العملية التعليمية، ورفع جودة إعداد المعلم وتأهيله وكفاءته، وبعد ربط احتياجات سوق العمل ومتطلبات تنمية المجتمع مع رسالة التعليم وغاياته من أهم ركائز التعليم في سلطنة عمان، لبناء جيل يمتلك المهارات المطلوبة ويراعي القيم والأخلاق الحميدة، تحقيقا لمبدأ ربط رسالة العلم وغاياته بمتطلبات التنمية الشاملة ومتطلبات سوق العمل. وقد يتأتى هذا من خلال: تطبيقات التكنولوجيا (أي التطبيق العملي للمعرفة النظرية)، رفع مهارات العمل الأساسية، بالإضافة إلى رفع كفاءة الأشخاص لضمان القدرة على المنافسة المحلية والعالمية (الأمانة العامة لمجلس التعليم، 2017).

وقد أعادت بعض مؤسسات التعليم بسلطنة عمان النظر في برامج إعداد المعلمين من خلال مراجعة وتطوير الخطط الدراسية والخبرات الميدانية لإعداد معلمين قادرين على تدريس طلاب متنوعين اقتصاديًا ومعرفيًا ولغويًا وأكاديميًا من أجل تحقيق نتائج عالية المستوى من الكفاية والفاعلية، وللقدرة على الاستجابة للمتطلبات المعاصرة للطالب والمعلم والمجتمع؛ لذا تسعى برامج إعداد المعلم إلى تزويد الطالب المعلم قبل ممارسة المهنة بجملة من المعارف النظرية وإكسابه المهارات التدريسية والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم ليكون قادرا على تأدية الأدوار التدريسية والتعليمية والإشرافية والإدارية المطلوبة منه بكل كفاءة (الغيثان والعبادي، 2013). وبالتالي فإن عملية إعداد المعلمين يجب أن تقوم على توفير خبرة ميدانية وممارسة تدريسية مع التركيز المنظم لتطبيق نظريات علم النفس والإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية وتطبيقاتها العملية في المواقف التربوية والتعليمية داخل الصف وخارجه.

ويؤكد السر (2015) أن الخبرات الميدانية تُعد ركنا مهما للطالب المعلم (المرشح) في برنامج إعداده، ومن المتطلبات الأساسية لضمان تخرجه، فهي تعتبر مرحلة تجهيزية ضرورية، يقدم من خلالها خبرات إثرائية قد تسهم في نجاح المعلم في وظيفته المستقبلية؛ حيث تهيئ له فرصا للممارسة التطبيقية الواقعية لما درسه وتعلمه من الناحية النظرية وتم تجربته في بيئة المدرسة وبالتالي يوفر له الخبرات والممارسات اللازمة لأداء واجباته الوظيفية المرتبطة بالممارسات المهنية في بيئة العمل الحقيقية بثقة واطمئنان، لذا قامت كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بتأسيس وحدة الخبرات الميدانية والتدريب الميداني في عام 2013 والتي تهدف إلى إدارة عملية إعداد المعلمين من خلال الاشراف على عملية تدريب المرشحين ببرامج الكلية المختلفة في مدارس التدريب الشريكة، حيث تعدُّ وحدة التدريب الميداني حلقة الوصل بين الكلية ووزارة التربية والتعليم بهدف استقبال المرشحين وتزويدهم بأفضل الإمكانيات المناسبة لاكتساب الخبرات المتوقع منهم اكتسابها، كما أنها تسعى لبناء حلقة تواصل مفتوحة بين كلا الطرفين لتصميم، وتطبيق، وتقييم العملية بكاملها بشكل تعاوني، ويتم الحفاظ على هذا التواصل بين المدارس الشريكة وموظفيها عن طريق الزيارات المنتظمة أو الموقع الإلكتروني للكلية (وحدة الخبرات الميداني، 2020).

ويمكن تعريف الخبرات الميدانية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بأنها برنامج عملي تنفذه وحدة الخبرات الميدانية بالتعاون مع قسم المناهج والتدريس يقوم على أساس الخبرة العملية المباشرة من قبل الطلبة المعلمين (المرشحين)، وبفترة زمنية محددة في الكلية (آخر فصل دراسي للطالب بكلية التربية)، والمدرسة المتعاونة بإشراف أساتذة مشرفين من الكلية ومعلمين متعاونين من المدارس الشريكة؛ حيث يتلقى الطالب المعلم تدريبا خلال تلك الفترة على مختلف المواقف التدريسية، والتعامل مع الطلبة في المدرسة والإدارة الصفية، التي تمكنه من اكتساب الكفايات المطلوبة وتأهله ليكون معلما ذا كفاءة تدريسية عالية.

ويلعب عضو هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم أو ما يعرف بـ (مشرف التدريب الميداني) الدور الرئيس في عملية الإشراف، فيتولى عددا من المهام مثل الإشراف على الطلبة المعلمين بالبرنامج والقيام بعملية توجيههم وتطويرهم وتقويمهم، بينما تتولى عادة وحدات التدريب الميداني أو وحدات الإشراف العام على برنامج التربية العملية عملية الإشراف العام من تخطيط وإعداد وتنفيذ وتقويم برنامج التدريب الميداني والتربية العملية مع الجهات الشريكة، كما يقوم مدير المدرسة بمدارس التطبيق بعدد من المهام الأساسية فيما يتعلق بالتوجيه والإشراف التربوي كالإشراف على طلبة التدريب الميداني وتوجيههم وتقويمهم، أما المعلم المتعاون فله دور كبير في توجيه الطالب المعلم من خلال الممارسة التطبيقية لمختلف المواقف التدريسية بالإضافة إلى التعامل مع التلاميذ والأساتذة وأولياء الأمور، ويعتبر المعلم المتعاون هو المعلم الأساسي بالمدرسة والمُعد إعدادا جيدا وظيفيا ومسلكيا للإشراف على الطلبة وتوجيههم وتقويمهم في مدارس التدريب الميداني؛ لذا تستثمر برامج إعداد المعلم كل عام قدرا كبيرا من الوقت والطاقة في اختيار ودعم قدرات المعلمين المتعاونين الذين يعملون كموجهين لطلبة التدريب الميداني (Sinclair et al., 2006).

ولتوضيح مفهوم المعلم المتعاون، تشير وحدة الخبرات الميدانية (2020) في دليل التدريب الميداني بكلية التربية (2020) إلى المعلم المتعاون بأنه "المعلم المقيم في المدرسة التي يلتحق بها المرشح الذي توكل إليه مهمة مساعدة المرشح بشكل يومي ومباشر على اكتساب مهارات التدريس وعلى التكيف مع العملية التعليمية بكاملها، ويقتضي ذلك الحضور الدائم مع المرشح داخل الغرفة الدراسية لإعطائه التغذية الراجعة المناسبة، ويتم اختيار المعلم المتعاون لهذه المهمة من خلال التنسيق بين وحدة الخبرات الميدانية والتدريب الميداني، ومدير المدرسة والمعلم الأول من التخصص" (ص. 16).

وتؤكد شقير (2009) أن للمعلم المتعاون دورا كبيرا في مساعدة الطالب المتدرب في مواجهة المشكلات التي يتعرض لها أثناء أداء التدريب في المدرسة ومن أمثلتها ما يطلق عليه بصدمة الواقع The Reality Shock، وذلك من خلال مناقشته بالمشكلات التي تواجهه أثناء الشرح وتقديم التغذية الراجعة له بعد كل عملية شرح، ويوجه المتدرب إلى مهامه ومسؤولياته التي يجب أن يتقيد بها وينفذها أثناء فترة التدريب، ويقدم المساعدة في التعرف على المناهج وطرق التدريس والأساليب الخاصة بالمادة التي سيقوم بتدريسها ويعرفه بالتخطيط الجيد وكيفية وضع الخطط التعليمية، واستخدام التقنيات الحديثة في التعلم وإتاحة الفرصة للتنفيذ مما يساعده على اكتساب مهارتي التعلم والتقويم الذاتي مما يسهم في إعداد المعلمين بالصورة المطلوبة.

وبناء على الدور الكبير الذي يؤديه المعلم المتعاون في عملية التطوير المهني للمرشح؛ فإن وحدة الخبرات الميدانية بكلية التربية تقوم باختياره للمشاركة في هذه العملية وفق معايير محددة منها: أن يتم تزكيته من قبل مدير المدرسة والمعلم الأول/ المشرف التربوي المختص، وأن يكون لديه على الأقل ثلاث سنوات خبرة في مجال تخصصه بالإضافة إلى بعض المعايير الأخرى، كما تقوم وحدة الخبرات الميدانية بتحديد بعض المهام والمسؤوليات للمعلم المتعاون منها مسؤوليات في مجال التخطيط، ومسؤوليات في مجال التدريس ومسؤوليات في مجال المتابعة والتقييم، وتأخذ الوحدة في الاعتبار أيضا الخبرة السابقة في التعامل مع الطلاب المتنوعين عند اختيار معلمي المدارس المتعاونة وفق ما أبرزه تقرير الدراسة الذاتية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس عام 2015. كما تبذل الوحدة جهودًا لضمان تمتع المعلمين المتعاونين بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل مع المرشحين، فتقوم بعمل برنامج تدريبي للمعلمين المتعاونين في بداية كل فصل دراسي يسبق التدريب الميداني لتعريفهم ببرنامج الخبرات الميدانية وكيفية الإشراف على المرشحين وتقويمهم، كما أن الوحدة تحرص على تقييم الخبرات الميدانية التي تعرض لها المرشح من خلال إجراءات عدة، منها تقييم فعالية المعلم المتعاون من خلال استمارة تقييم المعلم المتعاون.

تعد المدرسة البنائية من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويين في العصر الحديث، حيث إنها تؤكد على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم، ويشير الدليمي (2013، ص. 51) نقلا عن اندريسون واليومي (Anderson & Elloumi, 2004) على أن النظرية البنائية توكد على أن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه. كما أن "المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة في ربط الأشياء والتي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي" (الدليمي، 2013، ص. 67)، وهذا ما يمكن أن ينعكس تطبيقه على مقرر التربية العملية من قبل طلبة التدريب الميداني.

ويأتي دور المعلم في هذه النظرية موجها لاكتساب المعرفة ومرشدًا للمتعلم في الطريقة التي يحصل من خلالها على المعرفة، حيث يتركز دور المعلم على تهيئة بيئة التعلم كما أنه يوفر أدوات ومصادر التعلم ويشارك في إدارة التعلم وتقويمه، كما يأتي دور التقويم لاستكمال العملية التدريسية من حيث تقديم تغذية راجعة تسهم في قياس

فاعلية المعلم لمدى ما أحرزه الطلبة من تقدم نحو تحقيق الأهداف التربوية المعينة (الخليفة ومطاوع، 2015)، حيث يعتبر التقويم أداة لتعديل مسار الشيء للوجهة المرغوب التوجه إليها، ومن أهم سماته أنه عملية مستمرة، ويحدث بأنماط عدة .

تتبنى هذه الدراسة النظرية البنائية من حيث مفهومها للتقويم الحقيقي، وتؤكد أن التقويم هو: " أسلوب لفهم وتقدير المعرفة الموجودة لدى الطالب من خلال مواجهته بمشكلات العالم وتحدياته الحقيقية، ويتسم هذا الأسلوب بالاستمرارية والواقعية والانتقائية وكذلك التسلسل والموضوعية " (الدليمي، 2013، ص. 76)، يتمثل التقويم الحقيقي للتدريس في النظرية البنائية في نمط تقديرات الأداء، وهو نمط يهتم بقياس قدرات وإمكانات الفرد عند قيامه بإنجاز مهمة ما، في تطبيق المعرفة التي يمتلكها، والقيام بعرض القدرة على استخدامها في حل المشكلات التي تعرض لها المتعلم؛ لذا تتبنى هذه الدراسة أحد أهداف عملية التقويم في النظرية البنائية وهو الدمج والخلط بين عملية التقويم والتوجيه، حيث إن التقويم يجب أن يكون عبارة عن حافز للمتعلمين ويساعد على نمو وتطور عملية التدريس.

تناولت العديد من الدراسات مفهوم الخبرات الميدانية والتربية العملية، حيث أشار إليها دريسكول وناجل (Dricsoll & Nagel, 1994) على أنها الفترة الزمنية التي توفر فرصا تدريبية للترجمة الفعلية للتعليم الأكاديمي من خلال أنشطة مخططة يمارسها الطالب المعلم في الأجواء المدرسية، والتي تهدف إلى تحسين أدائه المهني وتساعده على رفع كفايته الإنتاجية في إعداده لمهنة التدريس، كما عرفها الشهراني (1994) بأنها الخبرة الواقعية والحقيقية التي تتاح للطالب المعلم خلال مدة زمنية محددة، يقوم فيها بجميع النشاطات التعليمية التي يقوم بها المعلم الأساسي، وهذه النشاطات تساعد الطالب المعلم على اكتساب العديد من الكفايات التربوية اللازمة لمساعدته في القيام بأدواره التدريسية بكل كفاءة، وبناء على ذلك فقد سعت العديد من برامج إعداد المعلم إلى تطوير برامجها بالتركيز على الخبرات الميدانية بحيث يقضي الطالب فترة كافية في التدريب الميداني، وقد حُددت تلك الفترة في برامج إعداد المعلم وفق ساعات معينة تتيح للمعلم المرشح التدرب على خبرات تعليمية وتدريسية متنوعة في الواقع الميداني بهدف زيادة معلوماته المهنية وإكسابه المفاهيم الأساسية لأساليب التعليم والتدريس المختلفة، مع اتاحة الفرصة على ممارسة المواقف السلوكية المختلفة داخل الصف الدراسي (سعد، 2000).

كما تؤكد نتائج العديد من الأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع التربية العملية على أهمية تقييم برنامج التربية العملية والخبرات الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم (العبادي، 2007؛ الجعافرة والقطاونة، 2011؛ جبارة وجبارة، 2013)؛ الأمر الذي يعكس التوجه نحو متابعة التطورات العلمية والمستجدات التكنولوجية لبرامج التربية العلمية على وجه الخصوص، والتطوير والتحسين المستمر لبرامج إعداد المعلم بصورة عامة.

وقد تمت مراجعة عدد من البحوث والدراسات السابقة لغرض هذه الدراسة والتي تناولت تقييم التربية العملية والخبرات الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم، حيث تم التركيز على الدراسات التي كان أحد محاورها دور المعلم المتعاون في عملية الإشراف على الطلبة باعتباره أحد أهم العناصر الرئيسة في إنجاح برنامج التربية العملية والخبرات الميدانية.

أجرى العبادي (2007) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري بسلطنة عمان من خلال استقصاء آراء الطالبات المعلمات حول بعض جوانب برنامج التربية، وقد تم استخدام استبانة مكونة من (48) فقرة تضمنت أربعة محاور: مشرف الكلية ومدير المدرسة المتعاونة والمعلمة المتعاونة وبرنامج التربية وإجراءات الكلية نحوه، وقد بينت نتائج الدراسة قيام مشرف الكلية بالأدوار والمهام المطلوبة منهم بدرجة عالية، وتقصير مديرة المدرسة المتعاونة بالأدوار والمهام المطلوبة منها حيث جاءت بدرجة منخفضة، وقيام المعلمة المتعاونة بالأدوار والمهام المطلوبة منها بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة بعض السلبيات في برنامج التربية العملية نفسه وإجراءات كلية التربية تجاهه.

كما قام أبو دلبوح (2009) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء الطلبة المعلمين لدور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجمع البيانات من خلال استخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إدراك المعلم المتعاون لدوره تجاه طالب التربية العملية في إطلاعه على ما يستجد في مجال التربية الرياضية، وإشراكه في اختيار أعضاء الفرق الرياضية، والتأكد من مناسبة المادة الدراسية قبل تقديمها للطلبة والاشتراك في النشاطات الخارجية للمدرسة، كما أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تعزى لمتغير الجنس ومكان الإقامة.

أما دراسة الجعافرة والقطاونة (2011) فقد هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (74) فقرة؛ أظهرت نتائج الدراسة أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة على الأداة ككل، وقد جاء مجال المشرف التربوي في المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية مرتفعة، فيما جاء مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة، وبدرجة فاعلية ضعيفة، ولم تظهر الدراسة فرق معنوي من وجهة نظر الطلبة حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى للجنس.

وفي دراسة أجراها كل من جبارة و جبارة (2013) بهدف تقييم برنامج التربية الميدانية في برنامج الدبلوم المهني من وجهة نظر طلبة جامعة العين، تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة من الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني، وقد استخدمت استبانة لقياس استطلاع رأي الطلبة المتدربين، أظهرت نتائج الدراسة أهمية المشرف الأكاديمي والأثر الكبير الذي يمثله في التربية العملية بنسبة 87% من الطلاب، ثم يلي ذلك المعلم المتعاون بنسبة 69% من الطلاب، بالمقارنة مع 45% من الطلاب الذين أشاروا إلى أن مدير المدرسة لديه أثر كبير في برنامج التربية العملية.

إضافة إلى تلك الدراسات التي بحثت تقييم برنامج التربية العملية والخبرات الميدانية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، فقد أشارت نتائج دراسات أخرى إلى المشكلات التي تتصل ببرامج التربية العملية والخبرات الميدانية التي تواجه الطلبة المعلمين (خوالدة وآخرون، 2010؛ جبارة وجبارة، 2013؛ حبايب، 2016؛ طاشمان والمستريحي، 2019)، حيث وضعت مجموعة من التحديات التي تتصل بالبرنامج، والتي كان من ضمنها المعلم المتعاون.

ففي دراسة أجراها كل من خوالدة وآخرون (2010) بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل بكلية الملكة رانيا للطفولة، والجامعة الهاشمية أثناء فترة التربية العملية، وقد تم استخدام استبانة تكونت من (52) فقرة، تم تطبيقها على عينة تكونت من (100) طالب معلم؛ وقد أظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي واجهت الطلبة المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى للجنس، بينما لم توجد فروق تعزى للمعدل التراكمي للطلبة.

كما قام حبايب (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيت لحم وكلية العلوم التربوية رام الله، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة تألفت من (73) فقرة توزعت على خمسة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (207) طالبا وطالبة، من طلبة السنة الرابعة الملتحقين في كليات العلوم التربوية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008، وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات كبيرة أثناء تطبيق برنامج التربية العملية في مجالات تنفيذ عمليات التدريس، والإشراف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية لصالح جامعتي النجاح وبيت لحم مقارنة بكلية العلوم التربوية.

وأجرى كل من طاشمان والمستريحي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة تكونت من (71) فقرة موزعة على خمسة مجالات، طبقت على عينة بلغ عددها (71) طالبا وطالبة، من طلبة كلية العلوم التربوية في تخصصي: معلم صف، وتربية طفل؛ أظهرت نتائج الدراسة أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، تتصل بطبيعة التربية العلمية، المعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة وعمليات التدريس الصفي والمشرف الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التخصص في المشكلات المتصلة بطبيعة برنامج التربية العلمية، المعلم المتعاون وعمليات التدريس الصفي لصالح تخصص الصف.

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي ارتبطت بموضوع دراستنا الحالية، فقد بحثت غالبيتها موضوع تقييم برامج التربية العملية والخبرات الميدانية وعكست الصعوبات/ التحديات التي تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلم. وقد أتت هذه الدراسات نتيجة عملية مسح دقيق لعدد من المجلات والكتب والمواقع الالكترونية، وقد شملت الأعوام 2007، و2009، و2010، و2011، و2015، و2016، و2019؛ حيث ركز الباحثان على الدراسات التي تناولت موضوع تقييم التربية العلمية بالتركيز على دور المعلم المتعاون بصورة أكثر تحديدا، بينما استبعدت الدراسات التي تناولت تقويم التربية العملية بصورة عامة ولم يرد فيها الإشارة إلى دور المعلم المتعاون، والملاحظ أن جميع الدراسات السابقة تسعى

لهدف واحد وهو التعرف على واقع التربية العملية وتقويمها والتعرف على المشكلات التي تواجه تنفيذ برامجها من أجل الارتقاء بها والتغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة والمعلمين. ومن خلال هذه الدراسات السابقة يستخلص الباحثان مجموعة من الاستنتاجات:

- اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما اتبعته الدراسة الحالية.
- تتفق هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة من حيث أداة جمع البيانات، حيث تم استخدام أداة الاستبيان الموجه للطلبة.
- تشير غالبية الدراسات إلى ضرورة إدراك المعلم المتعاون لدوره تجاه طالب التربية العملية في إطلاعه على ما يستجد في مجال التربية وإكسابه المهارات التدريسية المطلوبة.
- تشير غالبية الدراسات في توصيتها إلى ضرورة تطوير قدرات ومهارات المشرفين والمعلمين المتعاونين للاضطلاع بأدوارهم الإشرافية وتزويد الطلبة المعلمين بالأداءات المطلوبة للعملية التعليمية.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بعض الجوانب التي تخص الدراسة منها: تحديد مشكلة الدراسة، واختيار منهج الدراسة وإعداد أداة الدراسة ودعم وتفسير النتائج.

وبناء على تنوع الدراسات السابقة والأهمية العملية للخبرات الميدانية والتي تعمل على تحسين الأداء المهني للمعلم وتمكنه من رفع كفايته الإنتاجية أثناء فترة التدريب، وإضافة للدور الذي يلعبه المعلم المتعاون في عملية تدريب المرشحين، ودوره على الإشراف المبني على الأداء، وهو أداء الطلبة، ويشكل هذا التوجه توجها عصريا من نظريات الإشراف التربوي المتعددة؛ فقد شعر الباحثان بأهمية الموضوع ومدى الحاجة للتعرف على تقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون وذلك من خلال تقييمه لفعاليته في عملية الإشراف؛ حيث تهدف الدراسة الحالية للكشف عن تقييم مرشح التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للمعلم المتعاون، وسوف تجيب عن أسئلة الدراسة التالية:

1. ما تقديرات تقييم مرشحي التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للمعلم المتعاون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير تقييم المرشح للمعلم المتعاون تعزى لمتغير النوع والتخصص والفصل الدراسي ونوع المدرسة؟

مشكلة الدراسة

يُعد تقويم برنامج التربية العملية والخبرات الميدانية من الجوانب المهمة لعملية اعتماد برامج إعداد المعلم، ولكي تكون عملية التقويم شاملة ودقيقة، فلا بد من أن تشتمل على عدد من الجوانب المختلفة والتي يجب أن يركز عليها التقييم، منها تقييم المرشح لفعالية التدريب الميداني وتقويم المرشح نفسه تقويما شاملا بعد نهاية عملية تنفيذ برنامج التربية العملية من قبل جهة الإشراف، حيث يتم تقييم المرشح من قبل المشرف الجامعي ومن قبل المعلم المتعاون، وكذلك يقوّم من قبل مدير مؤسسة التطبيق. إضافة إلى ذلك، يعتبر تقييم دور المعلم المتعاون ذا أهمية كبرى في تقويم برنامج إعداد المعلم على وجه العموم والخبرات الميدانية على وجه الخصوص. حيث يعتبر المعلم المتعاون أحد الركائز الأساسية لعملية الإشراف خلال فترة التدريب الميداني والذي يتمثل دوره في الإسهام في إعداد المرشحين للتدريس وإكسابهم بعض الكفايات اللازمة مثل ضبط الصف، والتخطيط الدراسي، وتقويم الطلبة، ...إلخ.

والجدير بالذكر أن عملية إشراف المعلم المتعاون على طلبة التربية العملية وعلى الرغم من أهميتها إلا أن هناك بعض التساؤلات تدور حول مدى فعاليته في إكساب الطلبة الخبرات اللازمة، والمشكلات التي تعترض دوره، ومدى اهتمامه بعملية الإشراف على الوجه المطلوب، بالإضافة إلى مدى تأهيله وتدريبه ليقوم بدوره بالصورة المطلوبة في ظل التوجهات المعاصرة للإشراف، وهو الإشراف المبني على الأداء، وهو أداء الطلبة (الزياني وآخرون، 2007). وقد توصلت نتائج دراسة كلير (Claire, 1984) إلى أنه على الرغم من توافر كفايات عالية لدى الطلبة في مجالات الدراسة إلا أن المعلم المتعاون كان أقل اهتماما من المدرس المشرف والمشرف التربوي فيما يتعلق بإكساب الطلاب كفاية التخطيط الدراسي.

ولعل مما أسهم في اختيار فكرة الدراسة، ملاحظة الباحثين بحكم عملهم في وحدة التقويم، وهي الجهة المسؤولة عن جمع بيانات أدوات التقويم وتحليلها، بتوفر عدد كبير من البيانات التي تتعلق بتقييم المرشح للمعلم المتعاون خلال الفترة من 2014 إلى 2017، مع عدم استقلالها لمعرفة رأي المرشحين حول تقييم دوره؛ كما أن هناك حاجة إلى معرفة دور المعلم المتعاون والمرتبط بالمتابعة والإشراف على المرشحين أثناء أدائهم للخبرات الميدانية والتدريب الميداني بالمدارس الشريكة، تواكب الوضع الحالي حيث لم تجر أي دراسات -حسب حد علم الباحثين- تبين نتيجة تقييم المعلم المتعاون من وجهة نظر مرشحي التدريب الميداني بالسلطنة. إضافة إلى ذلك، لاحظ الباحثان قلة اهتمام بعض المعلمين المتعاونين لحضور

البرامج والورش التدريبية التي تعقدها وحدة الخبرات الميدانية والتي تعنى بتأهيلهم ليكونوا مستعدين للإشراف على طلبة التدريب الميداني؛ ويضاف إلى ذلك الاستماع إلى بعض ملاحظات المرشحين حول دور المعلم المتعاون في المدارس.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها تشكل رافدا مهما لجمع معلومات حول تقييم الخبرات الميدانية على وجه العموم والمعلم المتعاون على وجه الخصوص، وهذا بدوره يوفر المعلومات اللازمة لتطوير برامج إعداد المعلم بكلية التربية، حيث تتجه الكلية وتسعى لاعتماد برامجها وفق معايير دولية من منظمة كيب (CAEP). كما أن الدراسة ستوفر للقائمين على برنامج الخبرات الميدانية بكلية التربية ووزارة التربية والتعليم نتائج عن تقييم المعلم المتعاون من وجهة نظر المرشح، وذلك من خلال توفير بيانات دقيقة عن أداء المعلم المتعاون ودوره في الممارسات الإشرافية مع المعلمين المرشحين، وتحديد نقاط القوة والضعف، مما يسهم من اتخاذ الإجراءات المناسبة في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين المرشحين وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة من خلال استخدام أداة استبانة تقييم مرشح التدريب الميداني في كلية التربية للمعلم المتعاون، والتي أعدت من قبل وحدة الخبرات الميدانية لتقييم برنامج إعداد المعلم بالكلية منذ العام 2014، وقد اقتصرت الدراسة على البيانات التي جمعت باستخدام الأداة على طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس خلال الفترة 2014-2017، حيث اعتمد الباحثان على تحليل تلك البيانات في العام 2021؛ للاستفادة منها في اجراء الدراسة والخروج بنتائج واضحة، كما أوصت بذلك وحدة التقويم بالكلية.

مصطلحات الدراسة

مرشح التدريب الميداني: عرفه براون (2005، ص. 139) بأنه: معلم تحت الإعداد في المؤسسات التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين متوقع تخرجه حاصل على مؤهل تربوي يكتسب خبرات ومهارات تدريسية بإشراف وتوجيه مختصين، ويعرفه الباحثان إجرائيا في هذه الدراسة على أنه هو الطالب المعلم بكلية التربية الذي سجل بمقرر التدريب الميداني في سنته الأخيرة، وتم تعيينه كأستاذ في أحد المدارس الشريكة بدوام كامل لمدة فصل دراسي. بحيث تتاح له الفرصة بأن يقوم بممارسة وتطبيق كل ما درسه قبل فترة التدريب الميداني من طرق التدريس المختلفة، وأساليب التقييم، ومهارات التعامل مع المواقف التعليمية، والتكيف مع بيئة التعلم المدرسية، مما يعينه على تجاوز هذه المرحلة بنجاح.

الخبرات الميدانية والتدريب الميداني بكلية التربية: يعرفها عطية وعبد الرحمن بأنها "الجانب التطبيقي الذي يتضمنه برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لأداء ما تقتضي وظيفة المعلم من أدوار، ويمارسه الطالب المعلم في قاعة الدرس أو خارجها تحت إشراف مدرس الكلية التي تعد الطالب لمهنة التدريس بالتعاون مع إدارات المدارس والمعلمين فيها" (2008، ص. 203). ويعرفها الباحثان إجرائيا في هذه الدراسة على أنها جميع أنواع الممارسات العملية في الحقل التربوي والمتضمنة في مقررات محددة يدرسها المرشح تسبق فصل التدريب الميداني، وهو فصل دراسي كامل (بدوام كامل)، بحيث يتاح للمرشح أن يتدرب في أحد المدارس الشريكة تحت إشراف كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون.

المعلم المتعاون: عرفه أبو دلبوح (2009، ص. 12) بأنه: "معلم التربية في المدرسة المتعاونة، ويعمل على تقديم العون والتوجيه والتدريب والمتابعة للطالب المعلم". ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنه المعلم المعين رسميا في مدارس التعليم العام، والمقيم في المدرسة التي يلتحق بها المرشح الذي يتولى عملية الإشراف على المعلم المرشح خلال فترة الخبرات الميدانية التربية العملية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وتمثلت عينة الدراسة في طلبة التدريب الميداني للدفعات من العام 2014 إلى 2017، وبلغ عدد المرشحين من الجنسين 573 مرشحا وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويبين جدول 1 توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الأكاديمي. وقد مثلت عينة الدراسة نسبة 71.6% من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم 800 طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة

استخدمت استبانة تقييم مرشح التدريب الميداني في كلية التربية للمعلم المتعاون والتي أعدتها وحدة الخبرات الميدانية والمؤلفة من 16 فقرة، وقد احتسب صدق وثبات الاستبانة مسبقا من خلال عرضها على المحكمين من أساتذة كلية التربية ومراجعتها والتأكد من ملاءمتها قبل تطبيقها، وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان مرة

أخرى بالتحقق من ذلك من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من 476 طالبا من طلبة التدريب الميداني (خريف 2019)، وتم استخدام وحساب معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ 0.79.

إجراءات الدراسة

بعد مناقشة فكرة الدراسة وبيان أهميتها باعتبارها ستدرس أحد البيانات المطلوب مناقشتها، وتدارسها للاعتماد بالكلية، تم التواصل مع وحدة التقييم وأخذ الأذن لاستخدام البيانات خلال الفترة بين 2014-2017، وهي الفترة التي طبقت فيها استبانة تقييم مرشح التدريب الميداني في كلية التربية للمعلم المتعاون، وبعد أخذ الموافقة قام الباحثان بإعادة قياس ثبات الاستبانة مرة أخرى، وبعد ذلك تم استلام البيانات، وتحليلها وفق أسئلة الدراسة وأهدافها.

تحليل ومناقشة النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون ككل، ولكل فقرة من فقرات الأداة؛ اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق لكل متغير من متغيرات الدراسة.

أولاً: نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول، "ما تقديرات تقييم مرشحي التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للمعلم المتعاون؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون ككل ولكل فقرة من فقرات الأداة والجدول 2 يبين النتائج.

ومن أجل عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، حدد الباحثان معيارا من ثلاثة مستويات كما يلي:

1. المدى من (1.00 – 1.66) يشير إلى تقديرات تقييم مرشحي التدريب الميداني للمعلم المتعاون بدرجة "منخفضة".
2. المدى من (1.67 – 2.33) يشير إلى تقديرات تقييم مرشحي التدريب الميداني للمعلم المتعاون بدرجة "متوسطة".
3. المدى من (2.34 – 3.0) يشير إلى تقديرات تقييم مرشحي التدريب الميداني للمعلم المتعاون بدرجة "عالية".

يظهر من نتائج الجدول 2، أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون قد جاءت بدرجة عالية (2.46). ويظهر أيضا من نتائج جدول 2، أن هناك (13) فقرة حصلت على متوسطات حسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة "عالية" حيث تراوحت أوساطها الحسابية بين (2.42 – 2.92)، وقد سجلت الفقرة رقم (1) " يسمح لي المعلم المتعاون بعدد حصص كافية لتدريبي" أعلى متوسط حسابي بلغ (2.92)، تليها الفقرة رقم (8) يتيح لي المعلم المتعاون الفرصة لاستخدام الوسائل والإمكانيات التعليمية المدرسية في مجال تخصصي" بمتوسط حسابي (2.87)، تليها الفقرة رقم (4) " يشجعني المعلم المتعاون بحضور اليوم الدراسي كاملًا "

جدول 1 : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	إناث	ذكور	العدد
بكالوريوس اللغة العربية	0	21	21
بكالوريوس التربية الفنية	49	6	55
دبلوم التوجيه المهني	5	11	16
بكالوريوس اللغة الإنجليزية	125	28	153
بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والتعلم	53	25	78
بكالوريوس التربية الإسلامية	22	13	35
دبلوم صعوبات التعلم	12	1	13
بكالوريوس الرياضيات	14	2	16
بكالوريوس التربية الرياضية	35	39	74
بكالوريوس العلوم	75	2	77
بكالوريوس التربية المبكرة	25	10	35
المجموع	415	158	573

جدول 2 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات تقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون

العبارة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
1. يسمح لي المعلم المتعاون بعدد حصص كافية لتدريبي.	569	2.92	0.355
8. يتيح لي المعلم المتعاون الفرصة لاستخدام الوسائل والإمكانيات التعليمية المدرسية في مجال تخصصي.	565	2.87	0.406
4. يشجعني المعلم المتعاون بحضور اليوم الدراسي كاملًا.	566	2.86	0.469
7. يسهم المعلم المتعاون في حل المشكلات التي تواجهني أثناء فترة التدريب.	570	2.76	0.567
13. يعلم المعلم المتعاون الدور المطلوب منه.	559	2.69	0.650
9. يطلعني المعلم المتعاون على أنظمة المدرسة وتعليماتها.	562	2.64	0.674
3. يختار المعلم المتعاون لي أكفأ المعلمين ليتعاونوا معي.	553	2.62	0.750
2. يوفر لي المعلم المتعاون ولمجموعتي مكانا مناسبا لعقد الاجتماعات مع المشرف الجامعي.	558	2.61	0.730
5. يوجد اتفاق بين مشرفي والمعلم المتعاون فيما يتعلق بتقويمي.	550	2.59	0.692
6. يحثني المعلم المتعاون على المشاركة في النشاطات المدرسية اللاصفية.	562	2.49	0.819
10. يتيح لي المعلم المتعاون الفرصة للاطلاع على الأهداف التي وضعتها المدرسة لتحقيقها.	555	2.48	0.793
12. يعلم المعلم المتعاون رؤية ورسالة كلية التربية وأهدافها التدريبية .	535	2.47	0.818
11. يتيح لي المعلم المتعاون الفرصة للاطلاع على رؤية المدرسة ورسالتها.	549	2.42	0.867
15. أجد أن المعلم المتعاون متشدد في تعليماته الموجهة إلي.	564	1.66	1.07
14. يتساهل المعلم المتعاون في تقويم أدائي.	549	1.65	1.130
16. يتركني المعلم المتعاون وحدي مع الطلبة في غرفة الصف منذ بداية التدريب.	567	1.59	1.11
المتوسط	558	2.46	0.74

بمتوسط حسابي (2.86)، وجاءت الفقرة رقم (7) " يسهم المعلم المتعاون في حل المشكلات التي تواجهني أثناء فترة التدريب " بمتوسط حسابي (2.76)؛ وقد يرجع ذلك إلى تقدم مستوى الإعداد المهني الذي يتلقاه المعلم المتعاون، إضافة إلى دوره في الإسهام في إعداد المرشحين للتدريس وإكسابهم بعض الكفايات اللازمة للممارسة التطبيقية لمختلف المواقف التدريسية والتعامل مع التلاميذ والأساتذة وأولياء الأمور؛ وهذا ما تؤكده النظرية البنائية التي تؤكد على أن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه (Anderson & Elloumi, 2004) ، وقد ارتكز دور المعلم المتعاون في التربية العملية على أنه موجه لاكتساب المعرفة ومرشد للمتعلم في الطريقة التي يحصل من خلالها على المعرفة، كما ساعد على تهيئة بيئة التعلم وفي الوصول لمصادر التعلم، بالإضافة لمشاركته في إدارة التعلم وتقويمه. ومن باب الخبرة نجد أن المعلمين المتعاونين في مختلف المدارس يعتمدون على مرشحي كلية التربية اعتماداً كلياً في المناهج التي يكلفون بها المرشح، حيث يتم معاملة المرشح كمعلم فعلي وهذا سبب رئيسي في حرص المعلم المتعاون على أن يحصل المرشح على كفايته من الحصص وحرصه على أن يحضر اليوم الدراسي كاملاً كأي معلم فعلي، كذلك في تمكين المرشح من الاستفادة من إمكانيات المدرسة حيث ذلك كله يسهم في مصلحة تعليم التلاميذ.

كما يعزو الباحثان تلك النتيجة إلى الدور الكبير الذي تلعبه وحدة الخبرات الميدانية بالتنسيق مع المدارس الشريكة في اختيار معلمين متعاونين أكفاء، وفق معايير محددة منها، أن يتم تزكيته من قبل مدير المدرسة والمعلم الأول/ المشرف التربوي المختص، وأن يكون لديه على الأقل ثلاث سنوات خبرة في مجال تخصصه بالإضافة إلى بعض المعايير الأخرى. إضافة إلى ذلك، أنه عند ظهور شكاوى من قبل المرشح على معلم متعاون فإن الوحدة تقوم بتغييره إلى معلم آخر في المرة القادمة مما يسهم في اختيار معلمين ذوي كفاءة وخبرات عالية في مجال التدريس والإشراف. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو دلبوح (2009) التي أكدت على أهمية دور المعلم المتعاون؛ لدوره تجاه طالب التربية العملية في اطلاعه على ما يستجد في مجال التربية الرياضية.

أما الفقرات (15، 14، 16) فقد تراوحت أوساطها الحسابية بين (1.59 – 1.66) وهي درجة متدنية لتقييم المرشح للمعلم المتعاون في دوره على اكتساب المرشح لمهارات التدريس في برنامج الخبرات الميدانية، "أجد أن المعلم المتعاون متشدد في تعليماته الموجهة إلي" بمتوسط حسابي (1.66)؛ "يتساهل المعلم المتعاون في تقويم أدائي" بمتوسط حسابي (1.65)؛ و"يتركني المعلم المتعاون وحدي مع الطلبة في غرفة الصف منذ بداية التدريب" بمتوسط حسابي (1.59). وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن بعض المعلمين المتعاونين

جادُّون في التعامل مع المرشحين، ويحاولون أن يضعوهم في مواقف مباشرة مع الطلبة داخل الصف وبكامل الصلاحيات من أجل صقلهم بالكفايات المطلوبة للممارسة التطبيقية ولرفع كفاءتهم المهنية مما يشعر المرشحين بالتشدد من جانب المعلم المتعاون، وأنه متروك لوحده دون رقابة لصيقة من جانب المعلم المتعاون، أو قد يعود السبب أيضا لنية بعض المعلمين المتعاونين في أخذ قسط من الراحة في ظل توافر معلم بديل. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (طاشمان والمستريحي، 2019) حيث اتضح عدم وجود متابعة جذرية من المعلم الأصيل للطالب المعلم، وترك الطالب وحده في الغرفة الصفية، وضعف التوجيهات منه بإدارة الصف، وعدم تطبيق الدروس النموذجية أمام الطالب المعلم، مما عكس أثرًا سلبيًّا على علميات التطبيق.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني، "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير تقييم المرشح للمعلم المتعاون تعزى لمتغير النوع والتخصص والفصل الدراسي ونوع المدرسة؟"، تم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة "النوع، والفصول الدراسية، ونوع المدرسة"، في تقييم المعلم المتعاون؛ بالإضافة إلى اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير الدراسة "التخصصات" في تقييم المعلم المتعاون، وسيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقًا لكل متغير كما يأتي:

متغير النوع: المقارنة بين الذكور والإناث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة

يتضح من جدول 3، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية لتقييم المرشحين للمعلم المتعاون تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر تشددا في التقييم، بالإضافة إلى حساسية الإناث تجاه التعليقات الواردة من المعلمة المتعاونة، فقد لا تتقبل بعض المرشحات توجيهات المعلمات المتعاونات وتقييماتهن، بعكس الذكور الذين بطبيعتهم لا يميلون إلى التشديد في مناقشة الدرجات أو التعليقات التي يتلقونها من قبل المعلمين المتعاونين. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه ربما تكون توقعات الإناث عالية خلال هذه الفترة بحكم ارتفاع أدائهن الأكاديمي، وباعتبار أن هذه الفترة (فترة التدريب الميداني) مرحلة تأكيد الذات في طريق مهنة التعليم، لذا فإنهن يسعين إلى محاولة استيعاب جميع المشكلات التي قد تعترضهن في أثناء عملية التنفيذ والعمل على حلها، بعكس الذكور فإنهم يسعون إلى اكتساب الخبرات كتطبيق للجوانب النظرية والمهارية دون التركيز على نوعية الخبرة وبالتالي كل ما يقدم لهم من قبل المعلمين المتعاونين فهو مستوى عال بناء على تصوراتهم مما يسهم في تقييمهم الجيد للمعلم المتعاون. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو دلبوح (2009) التي بحثت آراء الطلبة المعلمين لدور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تعزى لمتغير الجنس.

متغير الفصل الدراسي: المقارنة بين الفصول الدراسية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة

تمت المقارنة بين مجموع المستجيبين في فصل الربيع والخريف نظرًا لتفاوت الأعداد في كل فصل، وقد استخدمت تقنية العينة العشوائية لاختيار المستجيبين من فصل الربيع نظرًا لعددهم الكبير، وقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة للتأكد من وجود الفروق، وجاءت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول 4، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات تقييم المرشحين للمعلم المتعاون تعزى لمتغير الفصل الدراسي (خريف، ربيع)، وهذا يشير إلى أن تقديرات تقييم المرشح للمعلم المتعاون بالمدارس الشريكة عالية خلال العام الدراسي بغض النظر عن الفروق بينهم (خريف أو ربيع)؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين المتعاونين يتم اختيارهم للمشاركة وفق معايير محددة مع تحديد المهام والمسؤوليات في كل فصل دراسي، إضافة إلى ذلك، فإن جميع المعلمين المتعاونين يتلقون تأهيلا وتدريبا من قبل وحدة الخبرات الميدانية وفي كل فصل دراسي مما يسهم في تميزهم خلال العام الدراسي. كما يمكن القول إن تغير الفصل الدراسي لا يؤثر في نظرة المرشح للمعلم المتعاون وإنما التأثير يعزى لعوامل أخرى كالنوع كما ذكر سابقاً.

متغير نوع المدرسة: المقارنة بين المدارس الخاصة والحكومية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة

تمت المقارنة بين مجموع المستجيبين في المدارس الحكومية والخاصة وقد استخدمت تقنية العينة العشوائية لاختيار المستجيبين من المدارس الحكومية لتتوافق مع عينة المدارس الخاصة كما يتضح في جدول 5. وقد استخدم

اختبار (ت) للعينات المستقلة للتأكد من وجود الفروق، وجاءت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول 5، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية لتقييم المرشحين للمعلم المتعاون تعزى لمتغير النوع ولصالح المدارس الخاصة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه ربما يكون بسبب الاهتمام الذي توليه إدارات المدارس الخاصة بتوفير فرص تربوية مفيدة للمرشح وذلك من خلال تهيئة البيئة المدرسية بالإضافة إلى الإعداد الجيد للمعلمين ليضطلعوا بأدوارهم الإشرافية على أكمل وجه، ووفق المعايير التي تم اختيارهم على ضوئها والمهام التي أوكلت إليهم. كما أنه من المعروف أن المدارس الخاصة يكون المستوى التعليمي بها أعلى من المدارس الحكومية (وذلك ما يدفع المواطنين للحرص على تعليم أبنائهم بها إذا سمحت ظروفهم بذلك) لعدة أسباب منها استقطاب الخبرات الأجنبية وقلة أعداد الطلبة واستقدام مناهج دولية. ما ذكر سابقاً ينتج عنه عدة فوائد مثل جعل العلاقة المهنية بين المرشح والمعلم المتعاون أقوى، وتوفير وقت أطول لنقل الخبرة بين المرشح والمعلم المتعاون.

متغير التخصص: المقارنة بين التخصصات باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA)

استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين فئات متغير التخصص في تقييم المعلم المتعاون. جاءت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول 6، وجود فروق ذات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية لتقييم المرشحين للمعلم المتعاون تبعا لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (ف = 2.4) بدلالة إحصائية (0.009). وللتحقق من اتجاه الفروق الإحصائية بين المجموعات استخدم اختبار (Scheffe test) للمقارنات البعدية كما يظهر في الجدول 7. تشير النتائج في جدول 7 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المرشحين للمعلم المتعاون تبعا لمتغير التخصص وكانت بين (اللغة العربية) و(التربية الفنية)، لصالح (اللغة العربية)؛ وبين (اللغة العربية) و(اللغة الإنجليزية)، لصالح (اللغة العربية)؛ وبين (اللغة العربية) و(التكنولوجيا)، لصالح (اللغة العربية)؛ وبين (اللغة العربية) و(التربية الإسلامية)، لصالح (اللغة العربية)؛ وبين (اللغة العربية) و(صعوبات التعلم)، لصالح (اللغة العربية)؛ وبين (اللغة العربية) و(العلوم)، لصالح (اللغة العربية)؛ وبين (اللغة العربية) و(التربية المبكرة)، لصالح (اللغة العربية)؛ في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الأخرى (التوجيه المهني، الرياضيات ، التربية الرياضية) ويتضح أن طلبة تخصص اللغة العربية هم الأكثر تقديرا لتقييم المعلم المتعاون، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة المهارات التي يمتلكها الأساتذة المتعاونون في التخصص عن غيرهم، حيث يمكن أن يكون توافر المنهجيات التربوية وأساليب تدريس اللغة العربية لدى المعلمين المتعاونين لهذا التخصص له دور كبير في لعب دورهم كمشرفين بصورة جيدة، مما أسهم في حصولهم على تقديرات أعلى من قبل المرشحين.

جدول 3: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكر	158	2.5303	00.30111	3.23	100.00	دالة
أنثى	415	2.4268	00.43261			

جدول 4: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير الفصل الدراسي

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
خريف	77	2.5467	0.40365	1.62	0.107	غير دالة
ربيع	156	2.4625	0.35780			

جدول 5: تائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير نوع المدرسة

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
حكومية	57	2.2824	0.49046	2.64	0.009	دالة
خاصة	114	2.4744	0.42556			

جدول 6: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمتغير التخصص لتقييم المرشح للمعلم المتعاون

التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الاحتمال	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس اللغة العربية	2.66	0.25	2.4	0.009	دالة
بكالوريوس التربية الفنية	2.42	0.41			
دبلوم التوجيه المهني	2.58	0.3			
بكالوريوس اللغة الإنجليزية	2.42	0.41			
بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والتعلم	2.42	0.44			
بكالوريوس التربية الإسلامية	2.38	0.35			
دبلوم صعوبات التعلم	2.34	0.6			
بكالوريوس الرياضيات	2.54	0.29			
بكالوريوس التربية الرياضية	2.55	0.38			
بكالوريوس العلوم	2.36	0.33			
بكالوريوس التربية المبكرة	2.09	0.45			

جدول 7: نتائج اختبار شافييه للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاهات الفروق تبعا لمتغير التخصص في تقييم المرشح للمعلم المتعاون

المقارنات المتعددة						
التخصص (س)	التخصص (ص)	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	955 مجال الثقة	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
اللغة العربية	بكالوريوس التربية الفنية	*0.23986	0.10114	0.018	0.0412	0.4385
	دبلوم التوجيه المهني	0.08277	0.13084	0.527	-0.1742	0.3398
	بكالوريوس اللغة الإنجليزية	*0.24202	0.09176	0.009	0.0618	0.4222
	بكالوريوس تكنولوجيا التعليم	*0.24238	0.09694	0.013	0.0520	0.4328
	بكالوريوس التربية الإسلامية	*0.28313	0.10884	0.010	0.0694	0.4969
	دبلوم صعوبات التعلم	*0.32234	0.13915	0.021	0.0490	0.5957
	بكالوريوس الرياضيات	0.12655	0.13084	0.334	-0.1305	0.3836
	بكالوريوس التربية الرياضية	0.11279	0.09749	0.248	-0.0787	0.3043
	بكالوريوس العلوم	*0.30100	0.09707	0.002	0.1103	0.4917
	بكالوريوس التربية المبكرة	*0.57580	0.10884	0.000	0.3620	0.7896

التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالتالي:

أولا: التوصيات

- تطوير قدرات ومهارات المعلمين المتعاونين للاضطلاع بأدوارهم الإشرافية وتزويد المرشحين بالأداءات المطلوبة للعملية التعليمية للإسهام في تخريج معلم قادر على تعليم طلبته بكفاءة.
- نشر ثقافة التقييم ونظام ضمان الجودة بين جميع أطراف العملية التعليمية والتي تشترك فيها الخبرات الميدانية (المعلمون المتعاونون، الأستاذة المشرفون، المدارس الشريكة والمرشحون) من خلال عقد الورش والندوات والسيمنارات والوقوف على أوجه القوة والضعف في برامج إعداد المعلم.
- الاستفادة من بيانات التقييم المتوفرة بوحدة التقويم في إجراء الدراسات والبحوث للوقوف على أوجه

القصور للتحسين المستمر والتعرف على أثر فاعلية برامج إعداد المعلم بكلية التربية.

- تنظيم لقاءات دورية مع المعلمين المتعاونين من وزارة التربية والتعليم ولجميع التخصصات المختلفة؛ وذلك لتعريفهم بالدور الإشرافي الذي يجب أن يقوموا به بالإضافة إلى اطلاعهم على المعايير والكفايات المطلوب تحقيقها في المرشح المعلم والتي يجب أن يكتسبها من التدريب الميداني بالإضافة إلى نتائج تقييم التدريب.

ثانيًا: المقترحات لدراسات مستقبلية

- دراسة اتجاهات ومعتقدات المرشحين في التدريب الميداني تجاه الدور الإشرافي لكل من مشرفي الجامعة والمعلمين المتعاونين.
- دراسة تقييم تجربة استخدام ملف الإنجاز الشامل (Capstone Portfolio) في تنمية أداء المرشحين من وجهة نظر مشرف الجامعة والمعلم المتعاون.

المراجع References

أبو دلبوح، موسى (2009). دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلّم في كلية التربية الرياضية: *جامعة اليرموك. مجلة جامعة دمشق، 25*(1)، 233-277.

الأمانة العامة لمجلس التعليم (2017). *وثيقة فلسفة التعليم في السلطنة*، الطبعة الأولى.

براون، جورج (2005). *التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية*. (محمد رضا البغدادي، وهيام محمد رضا البغدادي، مترجم؛ ط2). دار الفكر العربي، القاهرة.

جبارة، كوثر؛ وجبارة، تميم (2013). تقويم برنامج التربية الميدانية في برنامج الدبلوم المهني من وجهة نظر طلبة جامعة العين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2*(5)، 495- 509.

الجعافرة، خضراء؛ والقطاونة، سامي (2011). واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم. *مجلة جامعة دمشق، 27*(3-4)، 475-512.

حبايب (2016). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، *دراسات العلوم التربوية، 43*(3)، 1251-1265.

الخليفة، حسن؛ ومطاوع، ضياء الدين (2015). *استراتيجيات التدريس الفعالة*. مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية.

خوالدة، مصطفى؛ واحميدة، فتحي؛ والحجازي، سعاد (2010). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا. *مجلة جامعة دمشق، 26*(3)، 737-781.

الدليمي، عصام (2013). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزياني، إيمان؛ وأحمد، ريما؛ والعيادي، محمد؛ وعبابنة، ضرار؛ واليتيم، شريف؛ والداود، فراس (2007). *التعليم الإعدادي تطوير وطموح من أجل المستقبل رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية*. المؤتمر التربوي السنوي الحادي والعشرون، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

السر، خالد (2015). الأدوار الإشرافية لمشرف الجامعة والمعلم المتعاون من وجهة نظر الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بغزة في ضوء نظريات الإشراف الحديثة. *مجلة كلية التربية، 30*(4)، 43-80.

سعد، محمود حسان (2000). *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*(ط1). دار الفكر.

شقير، يسرى حسين إبراهيم (2009). *المشكلات التي تواجه الطالب المنتدب في مدرسة التدريب مع كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف المتعاون*- مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة (ربحي عليان؛ وشوكت العمري؛ وخالد أبو شعيرة، محرر؛ مج1). مكتبة المجتمع العربي، عمان 217-247.

الشهراني، عامر (1996). *مرشد الطالب المعلم في التربية العملية (ط1)*. مطابع دار البالد، السعودية، جدة.

طاشمان، غازي؛ والمستريحي، حسين (2019). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العلمية في جامعة الإسراء في أثناء التدريب الميداني. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5*(2)، 56-74.

العبادي، محمد (2007). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات المعلمات. *المجلة التربوية، 21*(83)، 126-171.

عطية، محسن؛ وعبد الرحمن، الهاشمي (2008). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. دار المناهج، عمان.

الغيشان، ريما؛ والعبادي، محمد (2013). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. *دراسات العلوم التربوية، 40*(2)، 519-532.

كلية التربية (2015). *تقرير الدراسة الذاتية*. جامعة السلطان قابوس

وحدة الخبرات الميدانية (2020). *دليل التربية العملية والخبرات الميدانية*. وحدة الخبرات الميدانية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

Abu Dalbouh, M. (2009). The role of the practical education program in preparing student teachers in the College of Physical Education: Yarmouk University. *Damascus University Journal, 25*(1), 233-277. [In Arabic]

Al-Abadi, M. (2007). Evaluation of the Practical Education Program at the College of Education in Ibri from the viewpoint of female teachers. *The Educational Journal, 21*(83), 126-171. [In Arabic]

Al-Dulaimi, E. (2013). *Constructivist theory and its educational applications*. Dar Al-Safa Publishing and Distribution, Amman, Jordan. [In Arabic]

Al-Ghishan, R., & Al-Abadi, M. (2013). Evaluating the practical education program in the Department of Educational Sciences in the Faculty of Arts at Al-Zaytoonah University of Jordan, from the viewpoint of female teachers. *Educational Science Studies, 40*(2), 519-532. [In Arabic]

Al-Jaafara, K. & Al-Qatawneh, S. (2011). The reality of practical education at the University of Mu'ta from the point of view of the students of the class teacher who is expected to graduate. *Damascus University Journal, 27*(3-4), 475-512. [In Arabic]

Al-Khalifa, H., & Mutawa, D. (2015). *Effective Teaching Strategies*. Al Mutanabbi Library, Dammam, Saudi Arabia.[In Arabic]

Al-Khawalda, M., Hamida, F., & Al-Hijazi, S. (2010). Problems of practical education facing student teachers in the specialty of raising a child at Queen Rania College. *Damascus University Journal, 3*(26), 737-781.[In Arabic]

Al-Shahrani, A. (1996). *Student Teacher Counselor in Practical Education (*1st Edition). Dar Al-Balid, Jeddah, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Sir, K. (2015). The supervisory roles of the university supervisor and the cooperating teacher from the viewpoint of the student teachers at Al-Aqsa University in Gaza in light of modern supervision theories. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 30*(4), 43-80. [In Arabic]

Al-Zayani, I., Ahmed, R., Al-Ayadi, M., Ababana, D., Al-Ytim, S., &al-Daoud, F. (2007). *Preparatory education is developing and ambitious for the future a new vision of educational supervision in light of the requirements for developing the preparatory stage*. 21st Annual Educational Conference, Ministry of Education, Saudi Arabia.

Anderson, T., & Elloumi, F. (2004). *Theory and Practice of On-line Learning*. AU Press, Athabasca University, Canada.

Attia, M. & Abdel-Rahman, Al. (2008). *Practical education and its applications in preparing the future teacher*. Dar Al-Manaj, Amman. [In Arabic]

Brown, G. (2005). *Microteaching and practical field education* (M. R. al-Baghdadi, & H. M. al-Baghdadi, Trans.; 2nd Ed). Dar al-Fikr al-Arabi, Cairo. [In Arabic]

Claire, S. (1984). Student Teachers Perceptions of Their Competence Versus their perceptions of University Supervisors and Sponsor Teachers. *Alberta Journal of Educational Research, 30*(4), 84-98.

College of Education (2015). *The Self-study report*. Sultan Qaboos university.

Dricsoll, A., & Nagel, N. (1994). Discrepancies between what we teach and what they observe: dilemmas for preservice teachers. *The Professional Educator, 16*(1), 13-31.

Field Experience Unit (2020). *Handbook of the Practical Education and Field Experiences*. College of Education, Sultan Qaboos University. [In Arabic]

General Secretariat of the Education Council (2017). *Document of the Philosophy of Education in the Sultanate* (1st Ed). [In Arabic]

Habayeb (2016). Difficulties of practical education as seen by students of the Faculties of Educational Sciences in Palestinian universities. *Studies of Educational Sciences, 43*(3), 1251-1265.

Jabara, K. & Jabara, T. (2015). Evaluating the field education program in the professional diploma program from the viewpoint of Al Ain University students. *The International Interdisciplinary Journal of Education, 1*(1036), 1-11. [In Arabic]

Saad, M. (2000). *Practical education between theory and practice (*1st Edition). Amman, Jordan. Al fikir Press. [In Arabic]

Shukair, Y. (2009). *The problems facing the assigned student in the training school with each of: the scholl's principal, the cooperating teacher, and the cooperating supervisor- The 3rd Conference of the College of Educational Sciences - modernizing visions for practical education programs in the Faculties of Education in the Arab world during the third millennium* (R. Elyan, S. Al-Omari & K. Abu Shairah, Ed; V1). Arab Society Library, Amman, 217-247. [In Arabic]

Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?. *Teaching and Teacher Education, 22*(3), 263-279, 10.1016/j.tate.2005.11.008

Tashman, G. & Al-Mestarihi, H. (2019). Problems Facing Scientific Education Students at Al-Isra University During Field Training. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 5*(2), 56-74. [In Arabic]