تقييم طلبة التربية الميدانية بجامعة الملك سعود
لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة كمؤشر للتعاون الفعال

د. محمد بن مفلح الدوسري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تقييم طلبة التربية الميدانية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة كمؤشر للتعاون الفعال

د. محمد بن مفلح الدوسري
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٢/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على تقييم طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم/ـة المتعاون، والتعرف على الفروق في التقييم تبعا لمتغيري النوع والتخصص، وتحديد نقاط القوة والضعف في الإشرف، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج المختلط الكمي والنوعي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (١٠٢ طالب وطالبة) في تخصصات التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الانجليزية؛ وتطبيق المقالات التأملية على (٣٢) طالب وطالبة. وقد بينت النتائج أن إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات كان مرتفعا بشكل عام، إلا أن النتائج أظهرت تميزا في نوعية الإشراف المقدم من المعلمين المتعاونين على حساب نوعية الإشراف المقدم من المعلمات المتعاونات، ولم تُشِر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. كما أن أقل متوسط في التقييم العام كان للمعلمين والمعلمات المتعاونات في تخصص اللغة الإنجليزية (٢،٥٨ من ٣،٠٠) ويشكل تقييمًا بنسبة (٨٦٪)، بينما كان أعلى متوسط في التقييم للمعلمين والمعلمات المتعاونات في تخصص الفيزياء (٢،٨٥ من ٣،٠٠) ويشكل تقييمًا بنسبة (٩٥٪). وتم التوصل في ختام الدراسة إلى مقترحات تطويرية لأداء المعلم والمعلم المتعاونة وأدوارهما في برنامج التربية الميدانية. كما أوصت الدراسة بمشاركة المعلمين والمعلمات المتعاونات في عملية التخطيط لبرنامج التدريب، وتعريفهم بالأدوار المطلوبة منهم.

الكلمات المفتاحية: التربية الميدانية، الطلبة المعلمون، المعلم المتعاون.

King Saud University Student Teachers' Evaluation of the Supervision of the Cooperating Teachers as an Indicator for Effective Cooperation

Mohammad Mofleh Aldosari
Department of Curriculum & Instruction - College of Education
King Saud University

Abstract:

The aim of this study was to identify the King Saud student teachers' evaluation of the cooperating teachers' supervision in general and based on the variables of gender and specialization, and identify the strength and weakness aspects in the supervision. To achieve the objectives of the study, mixed methods methodology was applied by combining qualitative and quantitative approaches. A questionnaire was applied to a sample of (102 male and female student teachers). The sample included student teachers of art education, Islamic Sciences, Physics, and English language. In addition, reflection reports were presented from (32 male and female student teachers). The results indicated that the supervision quality was generally high. However, the results showed distinction in the quality of the supervision provided by the male cooperating teachers at the expense of the quality of supervision provided by the female cooperating teachers. The results did not indicate statistical differences attributable to the variable of specialization; in the general assessment, the English cooperating teachers had the lowest evaluation average (2.58 from 3.00) with (86%). The highest evaluation average (2.85 from 3.00) was for the Physics cooperating teachers with (95%). At the conclusion of the study, development proposals were reached for the performance of the cooperating teachers and their roles in the practicum field. The study also recommended the participation of cooperating male and female teachers in the planning process of the practicum program, and inform them of the roles required of them.

key words: Practicum, Student teachers, cooperating teachers.

المقدمة:

يولي المعنيون ببرامج إعداد المعلمين التربية الميدانية عناية كبيرة، فتبذل الجهود للتخطيط والإعداد لها وتحديد ومراجعة مسؤوليات المشاركين فيها من مشرفين أكاديميين ومعلمين متعاونين وطلاب متدربين، ويتم تنفيذ الاجراءات الخاصة بها من توزيع الطلاب على مدارس التدريب، ودعم للمعلمين المتعاونين فيها ليقوموا بأدوارهم بالمستوى المأمول؛ ويأتي ذلك إيمانا بأهمية التربية الميدانية ودورها في تحسين خبرات الطلبة المعلمين ونقل ما تعلموه في قاعات الدراسة بالجامعة إلى واقع عملي قابل للتطبيق في المدارس، مما ينعكس على أدائهم وخبراتهم ويعدهم لمزاولة مهنة التعليم مستقبلاً.

وتتيح التربية الميدانية فرصة حيوية للمعلم المستقبلي لاكتساب خبرة عملية في البيئة الحقيقية (Melki, et al., 2017). حيث يكلف الطلاب المعلمون في المدارس بمهمات تدريسية فعلية تشمل التخطيط للدروس، والتدريس، والتقويم؛ وفي دراسة لجرودنوف (Grudnoff, 2011: 226) تناولت انطباعات الطلاب المعلمين عن التربية الميدانية الذين أشاروا فيها إلى أنه "من المهم أن يكونوا داخل الصفوف الدراسية ليمارسوا التدريس بدلا من الحديث عنه". وأشار جوكسيك (Gökçek, 2018) إلى أن طلبة التربية الميدانية حددوا في تقارير تفكير تأملية أدوار مقرر التربية الميدانية في فهمهم لعملية التدريس، حيث أشاروا فيها إلى أن التربية الميدانية ساهمت بعدة طرق في إعدادهم ونظرتهم لمهنة التدريس، ويشمل ذلك التحضير للمهنة، وتطبيق النظرية والممارسة، والتعرف على الطلاب والوعي بالصعوبات.

ونظرا لأهمية التربية الميدانية في إعداد الطالب المعلم، فقد تناولت العديد من المؤتمرات واللقاءات والدراسات العلمية المحلية موضوع التربية الميدانية، حيث قدمت السالوس، والميمان (٢٠١٠) بحثا في اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) هدف إلى التعريف بمفهوم الجودة ومبادئها في مجال إعداد المعلم، وأكدتا فيه على أهمية تحقق مبدأ الشراكة بين مؤسسات الإشراف التربوي والكلية والمدرسة في التخطيط للخبرات الميدانية وتصميمها، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها؛ بالإضافة إلى أهمية التركيز على عملية التقويم والاستفادة من التغذية الراجعة بأساليب متنوعة تشمل تقييم الطالب المعلم لنفسه، وتقييم الأقران، وتقييم المعلم المتعاون، والمشرف التربوي، وقائد المدرسة. كما دعا المشاركون في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (جامعة أم القرى، ٢٠١٦) والمنعقد في جامعة أم القرى تحت عنوان "إعداد وتطوير المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر" إلى إعطاء التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين الوقت الكافي ليتفرغ الطلاب المعلمين للقيام بالمهمات التدريسية في الميدان استكمالا لمتطلبات برنامج إعدادهم، والاهتمام بالإشراف على التربية الميدانية بما يحقق جودة الأداء لدى الطلاب المعلمين.

وينال الطلبة المعلمون تدريبهم تحت متابعة وإشراف مشرف الجامعة والمعلم المتعاون، ولكل منهم مسؤوليات محددة في التربية الميدانية، حيث يقتضي دور مشرف الجامعة تنسيق وتوجيه تعلم الطالب المعلم والخبرات المقدمة له ليحقق أهداف التربية الميدانية، بينما يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم داخل المدرسة ويشارك في عملية تقييم وتقويم أدائه (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١).

ونظرا لأهمية دور المعلم المتعاون في مرحلة التربية الميدانية فقد تم إجراء العديد من الدراسات المحلية لتقييم إشرافه على طلبة التربية الميدانية، ومنها دراسة السلمي (Alsulami, 2016) التي ناقشت دور المعلم المتعاون في برنامج التربية الميدانية في جامعة أم القرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن للمعلمين المتعاونين أدوارًا فعالة أثناء مرحلة التدريب الميداني، ولم تشر نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة نحو فاعلية المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير النوع. وقدم العنزي والطيب (٢٠١٧) دراسة في ندوة التقويم في التعليم الجامعي في كلية التربية بجامعة الجوف هدفت إلى تقويم مقرر التربية الميدانية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم التربوي من خلال استطلاع آراء الطلبة المعلمين، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطلاب. وأوصت دراسة الدوسري (١٤٤٠)- التي قيمت أداء مشرفي الجامعة بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر التربية الميدانية- بإجراء دراسات تقيم إسهام المعلمين المتعاونين في إنجاح تجربة الطلبة في مقرر التربية الميدانية، وإجراء دراسات تتبع المنهج النوعي لتقييم نوعية التفاعل بين مشرفي التربية الميدانية والطلبة المعلمين. كما أوصت دراسة آل محفوظ (٢٠١٨) بمراجعة مهام كل من مشرف الجامعة والمعلم المتعاون بما يحقق أهداف التربية الميدانية.

ويتأثر تدريس الطلبة المعلمين بنوعية ومستوى تفاعل المعلم المتعاون وتغذيته الراجعة (Borko, et al., 1992; Johnson, et al., 2017)؛ لذا فالمتوقع أن يتعلم الطالب المعلم من المعلم المتعاون أثناء التدريب الميداني باعتباره أُنموذجاً يمكن أن يقتدى به في الممارسات التدريسية والسلوكيات المهنية. وقد أكد فاين

(Fayne, 2007) على أن معظم الطلبة المعلمين ينظرون إلى معلم المدرسة كشخص يمكن التعاون معه والاعتماد عليه للمساعدة في توفير الوسائل التعليمية وتقديم المشورة المهنية ومناقشة الممارسات التدريسية.

وأشار كلارك وزملاؤه (Clarke, et al., 2014) في مراجعتهم للبحوث والمؤلفات- في مجال أدوار المعلم المتعاون- إلى أن الطلاب المعلمين يعدون المعلم المتعاون أحد أهم المساهمين في التربية الميدانية، لذا أكد الباحثون على أهمية مراجعة وتقييم أدوار المعلمين المتعاونين في برامج إعداد المعلمين، وبينوا أن الطلاب المعلمين الذين يشرف عليهم أساتذة جامعيون متخصصون بالتخصص الدقيق (مثل الفيزياء، أو اللغة انجليزية) وليس لديهم إعداد في المجال التربوي (مثل علم نفس النمو، وطرق التدريس، وغيرها) يَعُدون المعلمين المتعاونين أهم مصدر تأثروا به وأسهم في إعدادهم وتطويرهم كمعلمين أثناء تطبيقهم لمقرر التربية الميدانية.

ويتضح مما سبق أهمية دور المعلم المتعاون في مسيرة إعداد الطلبة المعلمين مهنيا، حيث يعد مصدرًا مساعدًا لإنجاح تدريبهم وخبراتهم الميدانية؛ ولن يتحقق ذلك إلا في بيئة تدريبية منظمة ومحددة الأدوار والمهام وتمتاز بالتعاون والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الطلبة المعلمين والمعلم المتعاون. فمن المهم لنجاح التربية الميدانية اختيار معلمين متعاونين ذوي خبرة مهنية عالية وملتزمون بمهامهم وواجباتهم تجاه طلبة التربية الميدانية.

مشكلة الدراسة:

يعد المعلمون المتعاونون من أهم المساهمين في برنامج إعداد المعلمين بوصفهم المشرفين المقيمين لطلاب التربية الميدانية، وقد أشار كل من بلاكر وسويتنام (Blocker and Swetnam, 1995, 21) إلى أن "المعلم المتعاون هو العنصر الأكثر تأثيرا في برنامج إعداد المعلمين". فمن مسؤوليات المعلم المتعاون تقديم نموذج للتدريس (Model of teaching)، وتوفير الدعم، وإيصال التغذية الراجعة وملاحظة وتقييم أداء الطلبة المعلمين (Coulon and Byra, 1997).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دور المعلم المتعاون في مرحلة التربية الميدانية للطلبة المعلمين وإعدادهم المهني (Fayne, 2007; O'Dea and Peralata, 2011; Johnson, et al., 2017).

وقد أكدت العديد من المؤتمرات واللقاءات والدراسات العلمية المحلية على أهمية تقييم إشراف المعلم المتعاون في التربية الميدانية ومراجعة أدائه لمسؤولياته (السالوس، والميمان، ٢٠١٠؛ والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم، ٢٠١٦؛ والدوسري، ١٤٤١؛ وآل محفوظ، ٢٠١٨) و (Alsulami, 2016).

وقد صممت وحدة الخبرات الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود دليلًا للتربية الميدانية يوضح طبيعتها ومهام الأطراف المعنية بالتدريب —مشرف الجامعة، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، وطالب التربية الميدانية– إلا أن بعض المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون قد اتضحت للباحث خلال عمله رئيسا لوحدة الخبرات الميدانية بالكلية، واطلاعه على آراء طلاب التربية الميدانية حول تجربتهم أثناء مقابلات غير مقننة؛ وتمثلت المشكلات في ضعف توجيه المعلم

المتعاون لطالب التربية الميدانية والمشاركة في حل المشكلات التي تواجهه، وضعف مستوى التغذية الراجعة، وعدم إشراك الطلاب في اتخاذ بعض القرارات الخاصة بتوزيع الحصص في الجدول، وعدم الالتزام بالجدول الزمني للتقييم.

وإضافة لعمل الباحث رئيسا لوحدة التدريب الميداني بالكلية، فقد عمل مشرفا على طلبة التربية الميدانية حيث لاحظ قلة وعي بعض المعلمين المتعاونين بأهداف برنامج التربية الميدانية وأدوارهم فيه، رغم أهمية تلك الأدوار، حيث يشترك المعلم المتعاون بشكل كبير في تدريب الطلبة المعلمين في مدارس التدريب من خلال حضور الطلبة لدروس يقدمها داخل الصف والتعلم منها عن طريق الملاحظة وكتابة التقارير والنقاشات المتبادلة، كما يوجه الممارسات التدريسية للطلبة المعلمين داخل الصف ومهامهم المهنية داخل المدرسة، بالإضافة إلى تقييم الطلبة بنسبة ٢٠٪ من درجة مقرر التربية الميدانية كما هو موضح في دليل التربية الميدانية الصادر من قسم المناهج (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١). لذا، فمن الضروري تقييم جودة إشراف المعلم والمعلمة المتعاونة لضمان حصول الطلبة المعلمين على تدريب كاف يحقق بفعالية أهداف التربية الميدانية.

وقد أكدت الأدبيات في مجال التربية الميدانية على ضرورة تقييم أدواره وأداءه. فأكد كل من كلارك وزملاؤه (Clarke, , et al., 2014) في مراجعتهم للبحوث والمؤلفات في مجال أدوار المعلم المتعاون على أن تقييم أدوار المعلمين المتعاونين في برامج إعداد المعلمين ضروري لإنجاح عملية التدريب. وتعد أراء الطلاب المعلمين مهمة لتقييم أدوار المعلم المتعاون، حيث أشار بالي (,Balli

2011) إلى أهمية أخذ تقارير تأملية من الطلاب المعلمين عن تجربتهم في التربية الميدانية. والدراسة الحالية تخدم هذا السياق، حيث تظهر الحاجة إلى إخضاع تلك المشكلات للبحث عبر التعرف على تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة، بهدف للوصول إلى نتائج علمية يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى مقترحات تعزز أدوار المعلم المتعاون وتساعد في تجويد أدائه الإشرافي في التربية الميدانية؛ ولتحقيق هذا الهدف، فقد تم تحديد ستة أسئلة، خمسة منها تخص جميع الطلبة (طلاب وطالبات) المسجلين في مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس للوصول إلى نتائج تخدم برنامج التربية الميدانية المقدم للتخصصات المختلفة في قسم المناهج؛ أما السؤال الرابع فيخص طلاب وطالبات التربية الميدانية في تخصص التربية الفنية- بحكم تخصص الباحث الدقيق في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية- وذلك للوصول إلى نتائج تخدم برنامج التربية الميدانية في تخصص التربية الفنية بشكل مباشر من خلال المقارنة بين نوعية الإشراف المقدم للطلاب والطالبات، لتتم مناقشة النتائج مع أعضاء المسار التخصصي والعمل على رفع جودة أداء المعلم/ة المتعاون. وقد جاءت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير التخصص؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع؟

السؤال الخامس: ما جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

السؤال السادس: ما جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

أهداف الدراسة:

اهتمت الدراسة بتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون.
- تحديد الفروق في تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع والتخصص.
- تحديد الفروق في تقييم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعًا لمتغير النوع.
- تحديد جوانب القوة والضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية.

أهمية الدراسة:

تكمن اهمية هذه الدراسة في أهمية التربية الميدانية التي تعتبر جزءاً أساسياً في برامج إعداد المعلمين لإكسابهم المعارف والمهارات والتوجهات الخاصة بمهنة التعليم، ويعد دور المعلمين والمعلمات المتعاونات مهماً في مرحلة التربية الميدانية، فهم الأقرب للطلبة في الميدان والأكثر تواجداً معهم طيلة مدة التدريب؛ لذا يعول عليهم الكثير في إعداد الطلبة في هذه المرحلة وتوجيههم وتطوير خبراتهم المهنية ومساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تعترضهم، فتبرز اهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- الاستجابة لتوصيات الدراسات والندوات والمؤتمرات المحلية الداعية لمراجعة وتقييم إشراف المعلم/ة المتعاون.
- تقديم تقييم لواقع ونوعية التوجيه والاشراف الذي يناله طلبة التربية الميدانية في مدراس التدريب من قبل المعلمين والمعلمات المتعاونات وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، مما يعطي للنتائج الواردة مصداقية لكونها صادرة من طلبة التربية الميدانية الذين هم الأقرب والأقدر على تقييم إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات، عبر تجربتهم الشخصية ومعايشتهم لكافة أوجه التدريب في المدرسة.
- تقديم مقترحات تطويرية لإشراف المعلم/ة المتعاون والتي يمكن ان يستفيد منها القائمين على وحدة التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة الملك سعود لاتخاذ الاجراءات الملائمة لتعزيز دور المعلمين والمعلمات المتعاونين

ليضطلعوا بالدور المأمول منهم في عملية الاشراف على طلبة التربية الميدانية وتنمية معارفهم ومهاراتهم وتوجهاتهم المهنية بطريقة أكثر فاعلية.

- فتح المجال لتقديم العديد من الدراسات الأخرى عبر تناول مواضيع بحثية ممتدة حول المعلم/ة المتعاون وأدواره.

مصطلحات الدراسة:

طلبة التربية الميدانية (Practicum Student): الطالب المعلم هو "طالب كلية التربية المسجل لمقرر التربية الميدانية في المستوى الثامن" (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١: ٤)

وطلبة التربية الميدانية هم الطلاب والطالبات الملتحقون بكلية التربية والمسجلون لمقرر التربية الميدانية الذي من خلاله يتدربون عمليا على التدريس في مدارس التدريب تحت إشراف أعضاء من الجامعة والمعلمون والمعلمات المتعاونات.

التربية الميدانية (Practicum Education): هي مقرر في المستوى الثامن يتدرب فيه الطلبة المعلمون على التدريس في المدارس تحت إشراف مشرف أو مشرفة من الجامعة ومعلم أو معلمة متعاونة، فيكتسبون المعارف والمهارات والقيم من خلال التطبيق العملي داخل المدارس.

المعلم المتعاون (Cooperative Teacher): هو "معلم المادة الأساسي في مدرسة التدريب والمعني بتقييم ومتابعة المتدربين"(قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١: ٤).

الإطار النظري:

يعد التدريس مهنة مركبة بأنشطتها وعملياتها ومسؤولياتها المتعددة والمتداخلة، لذا دعمت برامج إعداد المعلمين فكرة "تدريب الطلاب المعلمين في المدرسة" حيث يمكن تعلم تلك العمليات والمسؤوليات بشكل فعال في سياق حقيقي (Buitink, 2009:118).

وتعد التربية الميدانية حجر الأساس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، فتتيح للطالب المعلم فرصا للتدريب العملي على التدريس. وعرّف ليثام وبيترسون التربية الميدانية على أنها "مدة طويلة من التدريس في الصفوف الدراسية تحت إشراف معلم ممارس" (Leatham & Peterson, 2010, p. 99).

ويشكل الطالب المعلم خبراته في التدريس أثناء التربية الميدانية، فيشير بالي (Balli, 2011) إلى أن الطلاب المعلمين يبدؤون في تشكيل أفكارهم الخاصة واتجاهاتهم في الفصول الدراسية التي يدرسون فيها؛ لذا يؤكد "بالي" على ألا تقتصر التربية الميدانية على ممارسة النظريات والاستراتيجيات الحقيقية في الصف الدراسي بل يجب أن تشمل تقديم الطلاب المعلمين تأملات حول تجربتهم.

وللمعلم المتعاون في مرحلة التربية الميدانية أهمية خاصة لما له من أدوار تسهم بشكل مباشر في نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه. وقد أشار كلارك وزملاؤه (Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014) إلى أدوار المعلم المتعاون في التربية الميدانية، والتي تشمل أدواره: كمقدم للتغذية الراجعة، ونموذجا للممارسات التدريسية، ومساعدًا في التأمل والتقييم، ومصدرًا للمعرفة، ومسهمًا في تنمية العلاقات الاجتماعية المهنية، ومسهلًا لعملية التدريب الميداني للطلاب.

وقد أشارت وايز (Weiss, 2018) إلى ان دور المعلم المتعاون ينطوي على المشاركة النشطة للوقت والمكان والأدوات التعليمية، مع طالب التربية الميدانية ليتدرب على التدريس ويتعلم عادات المجتمع التعليمي ومفاهيمه المشتركة والمهارات الاجتماعية المناسبة في بيئة المدرسة، كما أكد "وايس" إلى أن مستوى الخبرة المهنية السابقة للمعلم المتعاون تؤثر على نوعية المعرفة التي يقدمها للطالب المعلم. وأشار جارسيا (Garcia, 2018) في دراسة قام بها حول أدوار المعلمين المتعاونين، إلى أن المعلمين المتعاونين ينظرون إلى أدوارهم تجاه الطلاب المعلمين على أنها: استعداد لاستقبال الطلاب المعلمين، وإقامة علاقات جيدة معهم، والتوجيه والنمذجة لهم، ومتابعتهم وتقييمهم؛ إضافة إلى تهيئتهم للتدريس في الفصول الدراسية وتنفيذ المهمات المرتبطة بالتدريس. وحسب "جارسيا"، فقد أفاد المعلمون المتعاونون بأنهم يفتقرون إلى التدريب على أداء هذه الأدوار ويعتمدون على خبراتهم التعليمية الخاصة في التعامل مع الطلاب المعلمين، وأكدوا على أهمية تقديم التدريب لهم على مهامهم في التربية الميدانية، واقترح المعلمون المتعاونون تعاونا أفضل مع مشرفي الجامعة وتزويدهم بمبادئ توجيهية وتوقعات بشأن ما يطلب منهم القيام به لأداء أدوارهم كمعلمين متعاونين؛ مما يؤكد على ضرورة التكامل بين الكلية والمدرسة المتعاونة لتنفيذ عملية التدريب بالمستوى المأمول. وسعى بودريو (Boudreau, 1999, 3) إلى تحديد وجهات نظر المعلمين المتعاونين تجاه أدوارهم نحو الطلبة المعلمين، عبر جمع وتحليل إجابات مكتوبة للسؤال الآتي: "بالنسبة لي، الاشراف على الطالب المعلم يعني....."، وقد جاءت إجاباتهم في أربعة تصنيفات هي:

- دمج الطالب المعلم في النظام المدرسي
- انشاء علاقة إيجابية مع الطالب المعلم
- توفير فرص ذاتية للتطوير المهني
- تبادل الأفكار والتغذية الراجعة.

وختم بودريو بأن المعلم المتعاون الفعال هو الذي يطور طرقا مختلفة للإشراف ويختار المناسب منها بناء على مستوى الطالب المعلم وفهمه السابق عن التدريس. وأشار قورة (١٩٩٣) إلى أن أحد المعايير المهمة لاختيار المعلم المتعاون هو استمراره في تطوير أدائه المهني، الذي يؤثر في مستوى إشرافه على الطلاب المعلمين.

ويحدث التعلم واكتساب أهداف التربية الميدانية في بيئة اجتماعية تفاعلية يطور الطالب المعلم فيها تفكيره وممارساته؛ حيث أشار مول (Moll, 2013) إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي والثقافي لفيجوتسكي (Vygotsky's sociocultural learning theory) تؤكد على أن بناء المعاني التي تعد أساسا للتعلم تحدث لدى الأفراد عبر علاقاتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وقد حددت النظرية خمسة تصنيفات يحتاجها الفرد لتطوير تعلمه وتفكيره، وهي:

- التفاعل الاجتماعي: الاتصال بأفراد آخرين
- الأدوات: مثل القلم أو الحاسب
- الرمزية: استخدام الرموز مثل اللغة والكتابة
- الجسدية: استخدام الجسم واليدين لمعالجة الأشياء
- الذاتية: فيما يتعلق بأنشطة التعلم الخاصة.

لذا، فالتفاعل بين المعلم المتعاون والطالب المعلم عبر التغذية الراجعة والنقاشات مطلوب لنجاح عملية التدريب. كما أن للعلاقات الاجتماعية الإيجابية في بيئة المدرسة أثر في نوعية التدريب الذي يحصل عليه الطالب المعلم، فقد أكد كل من أوديا وبيرالاتا (O'Dea and Peralata, 2011) إلى أن الطلاب المعلمين الذين كانت علاقتهم إيجابية مع المعلمين المتعاونين حصلوا على تدريب ميداني فعال ومرضي. ولتحقق التربية الميدانية أهدافها، فيجب ألا ينظر إلى الطالب المعلم كبديل للمعلم الأساسي، فيكلف بتدريس الصفوف الدراسية بشكل مستقل دون توجيه، بل يجب أن ينظر للطالب المعلم كشريك للمعلم المتعاون، يتعاون معه في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، وأن تتم مراجعة ومناقشة أداءه باستمرار (Roberts et al., 2013).

وتعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم المتعاون لطلبة التربية الميدانية مصدرا مهما لتطوير أدائهم وممارساتهم التدريسية أثناء مرحلة التربية الميدانية؛ وقد تحقق سيلفرستين (Selverstein, 2006) من مستوى التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون المتعاونون في المدارس لطلبة التربية الفنية المعلمين، عبر دراسة نوعية استخدمت المقابلات الشخصية بهدف تحديد مستوى تصور وخبرة المعلمين المتعاونين بشأن التغذية الراجعة التي يقدمونها لطلاب التربية الفنية المعلمين والممارسات التي يقومون بها، ونوعية تلك التغذية الراجعة وطبيعة المناقشات، بالإضافة إلى التحقق من مدى تغير التغذية الراجعة تبعا لحالات الطلاب المعلمين المختلفة. وقد أشار تحليل النتائج إلى أن المعلمين المتعاونين بشكل عام يعتقدون أن هدف التغذية الراجعة التي يقدمونها للطلاب المعلمين هو دعم

نجاحهم، وبالرغم من أن المعلمين المتعاونين يتشاركون هذا الانطباع حول التغذية الراجعة إلا أن ممارساتهم وطرقهم في تقديم تلك التغذية الراجعة اتصفت بالاختلاف والتباين؛ كما لوحظ عدم توافر وقت للاجتماعات ليناقش فيها المعلمون المتعاونون مع الطلاب المعلمين التغذية الراجعة، وعدم كفاية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين المتعاونين لتهيئتهم للإشراف على الطلاب المعلمين.

وقام ماتسكو وزملاؤه (Matsko, et al., 2020) بمراجعة أدوار المعلمين المتعاونين في اربعة وأربعين مؤسسة لإعداد المعلمين المعاونين ما بين العام ٢٠١٤ و ٢٠١٥ في ولاية شيكاغو الأمريكية عبر مراجعة وتحليل التقارير حول كيفية مشاركة المعلمين المتعاونين في أدوارهم الإرشادية أثناء مرحلة التربية الميدانية وتأثيرها على الطلاب المعلمين حيث تم تحليل نماذج التدريس الفعالة المقدمة من المعلمين المعاونين وأدوارهم في تطوير أداء الطلاب المعلمين. وقد أكد "ماتسكو" وزملاؤه على أن أدوار المعلمين المتعاونين مهمة وتسهم في إعداد الطلاب المعلمين للتدريس بشكل أفضل عندما يمثل المعلمون المتعاونون نموذجًا ويقوموا بأدوار المدرب الفعال عبر توفير المزيد من الدعم التعليمي، والتغذية الراجعة المتكررة والكافية، والأنشطة التعاونية، ودعم البحث عن عمل، والتوازن بين استقلالية الطالب المعلم وتشجيعه.

ومن المهم إشراك المعلمين المتعاونين في التخطيط للتدريب وأخذ آرائهم، حيث أكد هانس وسشيلر (Hanes and Schiller, 1994)- في ضوء نتائج دراسة قاما بها- على أن مشاركة المعلمين المتعاونين في تصميم برنامج التربية الميدانية كانت مفيدة في تنظيم العمل الميداني وأسهمت في توافر الثقة المتبادلة

بين أطراف التربية الميدانية من معلمين متعاونين ومشرفين وطلاب مما أدى إلى إنجاح عملية التعاون؛ وقد هدفت الدراسة إلى تحديد سبل تفعيل أدوار المعلمين المتعاونين في التربية الميدانية، واستندت بيانات الدراسة إلى التعاون بين عينة من معلمي التربية الفنية التابعين لثلاثة مكاتب تعليم وقسم التربية الفنية في أحد الجامعات. حيث تمت دعوة معلمي التربية الفنية إلى المشاركة في تصميم الجانب العملي الميداني للطلاب المعلمين في برنامج البكالوريوس. إلا أنه لوحظ مشكلة عدم توافر الوقت الكافي وصعوبة تنسيق مشاركة المعلمين.

وتحظى التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود باهتمام كبير، حيث أُنشِئَت وحدة الخبرات الميدانية بالكلية لتشرف على الخبرات الميدانية المقدمة للطلاب في مقررات برنامج البكالوريوس ومن ضمنها مقرر التربية الميدانية. وقد تم تحديد أهداف التدريب الميداني، والمسؤوليات الخاصة بالشركاء في التدريب –الطالب المعلم، والمشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، والقائد التربوي– كما تم تحديد جدول زمني للتدريب الميداني يوضح نوع الأنشطة والشريك المعني بها، ومن ضمنها الأنشطة الخاصة بالمعلم المتعاون والمتمثلة في استقبال الطلاب المعلمين، وتعريفهم بالمدرسة والهيئتين الإدارية والتعليمية، ومرافق المدرسة، وتسليم جدول الحصص للطالب المعلم، وتقديم التغذية الراجعة لهم من خلال الزيارات الصفية، وتسهيل مهمة التدريب الميداني لديهم، والإسهام في حل المشكلات التي تواجههم (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١). وتتضمن البطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني الصادرة من قسم المناهج وطرق التدريس توضيحا للمهام والواجبات المطلوبة من أطراف التدريب (مشرف الجامعة،

ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، وطالب التربية الميدانية). وتتضح في شكل(١) المهام المطلوبة من المعلم المتعاون؛ ويوضح شكل (٢) الجدول الزمني للتدريب.

شكل (١): مهام المعلم/ة المتعاون في البطاقة التعريفية لطلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس

الجدول الزمني للتدريب الميداني

	نوع النشاط	المدة الزمنية
١	مقابلة الطلبة، توضيح أهداف المقرر، توضيح طريقة التقييم، ومهام مشرف/ة الجامعة ومدراء المدارس والمعلم/ة المتعاون/ة وطالب/ة التدريب الميداني ، تسليم الطلبة نموذج التوجيه للمدارس.	الأسبوع الأول مهام مشرف/ة الجامعة والطالب /ة
٢	تواصل مشرف/ة الجامعة مع المعلم/ة المتعاون/ة وتسليمه نماذج الجودة، مباشرة الطالب/ة في المدرسة، البدء بالتحضير الحضور مع المعلم/ة المتعاون/ة ومساعدته في كافة مهامه، تسليم جدول الحصص لطالب/ ة التدريب الميداني.	الأسبوع الثاني مهام المعلم/ة المتعاون/ة والطالب/ة
٣	تسليم صورة من نموذج تقييم مشرف/ ة الجامعة ونموذج تقييم المعلم/ ة المتعاون / ة لطلبة التربية الميدانية لمقرر لجنة الخبرات الميدانية بالقسم.	الأسبوع الرابع
٤	تسليم صورة من نموذج تقييم مشرف/ ة الجامعة للطلبة في الزيارات الميدانية، تسليم صورة من نموذج تقييم المعلم/ ة المتعاون/ ة لطلبة التربية الميدانية، تسليم صورة لمقرر لجنة الخبرات الميدانية بالقسم .	الأسبوع الثامن
٥	تسليم صورة من نموذج تقييم مشرف/ ة الجامعة للطلبة في الزيارات الميدانية، تسليم صورة من نموذج تقييم المعلم/ ة المتعاون/ ة لطلبة التربية الميدانية، تسليم صورة لمقرر لجنة الخبرات الميدانية بالقسم .	الأسبوع الثاني عشر
٦	لقاء طلبة التدريب الميداني مع رئيس/ة لجنة التدريب الميداني في الكلية ورئيس القسم/ وكيلة القسم وتعبئة استبيانات تقييم مشرف/ة والمعلم/ة المتعاون/ة ومكان التدريب.	الأسبوع الرابع عشر

شكل (٢) الجدول الزمني للتدريب الميداني بقسم المناهج وطرق التدريس

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع المعلم المتعاون وأدواره في التربية الميدانية، حيث أثبتت أهميته في مقرر التدريب الميداني للطلبة المعلمين؛ ومن تلك الدراسات دراسة راشد والشباك (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على دور المعلمة المتعاونة في إرشاد طالبات التربية العملية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إرشاد المعلمة المتعاونة لطالبات التربية العملية كان جيدا، وكان أقل مستوى للإرشاد قد جاء في مجال أساليب التقويم، ولم تُشِر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات تعزى لمتغير التخصص.

وهدفت دراسة الطراونة والهويمل (٢٠٠٩) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في جامعة مؤتة في مقرر التدريب الميداني، وقد استُخدِمَت الاستبانة أداة لتلك الدراسة وشملت عدة مجالات منها مجال يختص بالمشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون، وقد أظهرت النتائج مشكلات تتمثل في تأخر أو تغيب المعلم المتعاون دون تنسيق مسبق مع المتدرب، وعدم متابعة أداء الطلبة المعلمين أو الاطلاع على دفاتر تحضيرهم. كما أجرى الشاعر (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية في منطقة بيت لحم التعليمية، وقد صُمِمَت استبانة مكونة من محورين : الأول يتمحور حول علاقة المعلم المتعاون مع الطالب المتدرب، والثاني يتمحور حول موضوعية المعلم المتعاون في تعبئة التقرير، ومدى اتفاقه مع تقييم المشرف، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من

أهمها، وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص اللغة الانجليزية.

وقد أشارت دراسة أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠) التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية الميدانية إلى استفادة طلبة التربية الميدانية من المعلم المتعاون ومشرف التربية الميدانية. وقد أوصت دراسة أجراها سياسكي وباولسن (Sayesky and Paulsen, 2012) بعنوان "تقييمات الطلاب المعلمين للمعلمين المتعاونين كمؤشرات للمراقبة الفعالة" بأن على المعلمين المتعاونين توفير وقت لمناقشة كل طالب معلم منفردًا حول أدائه التدريسي، وتقديم تغذية راجعة منتظمة، وتقديم التغذية الراجعة في صور مختلفة (مكتوبة، وشفهية، وبأسلوب النمذجة)، وإتاحة الفرص للطلاب المعلمين ليجربوا ويكتشفوا استراتيجيات تدريسية جديدة، ومشاركة الطلاب المعلمين للمعلمين المتعاونين في جميع أوجه حياتهم المهنية (الاجتماعات، والتطوير المهني، والأنشطة غير المنهجية)، والتأكيد على المعلمين المتعاونين للاهتمام بتلك الاجراءات قبل توجيه الطلاب المعلمين لمدارس التدريب والبدء في التدريب الميداني. وأجرت خصاونة (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية لطالبات بكالوريوس التربية في جامعة حائل، وقد شمل التقييم محاور عدة منها المعلمة المتعاونة، حيث

قيم (١٨٦ طالبة معلمة) المعلمات المتعاونات في مدارس التطبيق، وقد حصلت المعلمة المتعاونة على مرتبة متقدمة في تقييم الطالبات المعلمات، حيث جاءت في المرتبة الثانية، وتعزو الباحثة ذلك إلى التأهيل العالي للمعلمات المتعاونات حيث يمتلك أغلبهن درجة البكالوريوس في التربية.

وفي دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على تقديرات الطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة للمشكلات التي تواجههم أثناء برنامج التربية العملية، أشارت النتائج إلى أن المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون جاءت في الدرجة الثالثة ضمن المشكلات التي تواجه الطلبة. وقد بحثت الدراسة سبع عشر مشكلة تواجه الطلبة المعلمين في التربية الميدانية، حيث كانت مشكلة "إصرار المعلم المتعاون على استخدام الطالب المعلم لطريقة معينة في التدريس" هي الأولى، بينما حلت مشكلة "تغيب المعلم المتعاون عن المدرسة بشكل متكرر" في المرتبة الأخيرة. وأوصت الدراسة بعدة مقترحات للتغلب على المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون منها: ضرورة تنسيق مشرف الجامعة مع إدارات المدارس المتعاونة لاختيار المعلم المتعاون بناء على مجموعة من المعايير التي تضمن تأديته لدوره في برنامج التربية العملية على الوجه المأمول، وعقد لقاءات إرشادية للمعلمين المتعاونين توضح دورهم ومسؤولياتهم في التربية الميدانية، واشتراك المعلم المتعاون في تصميم نماذج متابعة الطلبة المعلمين وتقويمهم.

وكشفت دراسة حبايب (٢٠١٦) صعوبات تواجه طلاب التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية تمثلت في تنفيذ التدريس،

والإشراف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير التعاون المستمر بين المسؤولين عن تنظيم ومتابعة وتنفيذ برنامج التربية العملية لتحقيق أهدافه بصورة فاعلة. وتعد دراسة السلمي (Alsulami, 2016) من الدراسات المحلية التي تناولت التربية الميدنية، حيث هدفت تلك الدراسة ذات الأسلوب المختلط إلى دراسة تصورات طلاب اللغة العربية المعلمين نحو فاعلية المشرفين الجامعيين، والمعلمين المتعاونين، ومديري المدارس أثناء مرحلة التربية الميدانية في جامعة أم القرى. ولجمع البيانات، استخدم الباحث المسح والمقابلات الجماعية المركزة لعينة تكونت من (٩٠ طالب/ـة معلم). وأظهرت النتائج أن غالبية طلبة التربية الميدانية توافق على أن المعلمين المتعاونين لديهم أدوار فعالة أثناء مرحلة التربية الميدانية، ولم تشر نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة نحو فاعلية المعلم/ـة المتعاون تبعا لمتغير النوع.

وفي دراسة لقدار وعليوه (٢٠١٧) هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية بكلية التربية بزنجبار، أشارت نتائجها إلى أن عدم توافر التنسيق بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون في المدرسة، وقد عزى الباحثان تلك النتيجة إلى أن مشرف الكلية لا يلتقي بالمعلم المتعاون، وأنه بمجرد وصول الطالب المعلم للمدرسة يغادر المعلم المتعاون المدرسة، وفي أحيان أخرى لا يتوافر معلم متعاون في مدرسة التطبيق فتظل المادة شاغرة بدون معلم إلى حين قدوم الطالب المعلم ليقوم بتدريس المادة طيلة الفصل الدراسي بدون وجود معلم متعاون يرشده ويسهم في تدريبه. وفي دراسة لجونسون وزملائها (Johnson, et al., 2017)

استكشفت تجربة الطلاب المعلمين في رياض الأطفال أثناء التدريب الميداني بما في ذلك: المكونات الاجتماعية والعاطفية (انسجامهم مع المعلمين المتعاونين، ومشاعرهم أثناء وجودهم في الفصل الدراسي)، ورضاهم عن برنامج التدريب، وشعورهم بفاعلية المعلم المتعاون. وأوضحت النتائج أن الطلاب المعلمين بشكل عام أفادوا عن شعورهم بالنشاط والراحة، على الرغم من أن بعض الطلاب الممارسين ذكروا مشاعر الإحباط في الفصول الدراسية العملية. وقد ارتبط الشعور بالإحساس بالرضا والراحة بعلاقتهم الإيجابية مع معلمهم المتعاون ارتباطًا إيجابيًا، وارتبط الرضا بالتدريب العملي مع فاعلية المعلم المتعاون. كما ارتبطت مشاعر الإحباط بعلاقتهم السلبية مع معلمهم المتعاون. وقد كانت مستويات الرضا أعلى كلما كانت فاعلية المعلم المتعاون أعلى.

كما أجرى آل محفوظ (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية والمعلم المتعاون للمهارات الإشرافية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف أداء المعلم المتعاون في جانب مناقشة طلاب التربية الميدانية في الجوانب التعليمية التي تم ملاحظتها أثناء الزيارة الصفية، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف التواصل بين مشرف الجامعة والمعلم المتعاون من حيث وضع الخطط وفق مستوى المتدربين ومعالجة جوانب الضعف لدى طلاب التربية الميدانية، وإلى "آلية توزيع طلاب التدريب الميداني لمدارس التدريب التي لا تخضع للتمييز بين المدارس ذات البيئة الجاذبة والمتعاونة والتي تضم معلمين يمتلكون خبرات وكفاءات عالية تساعدهم على إتمام مهامهم الإشرافية على طلاب التدريب

الميداني والمدارس التي لا تملك بيئة جاذبة ومتعاونة، والمساواة بين جميع المدارس في توزيع طلاب التدريب الميداني"(ص٦٦٥).بالإضافة إلى ارتباط المعلمين المتعاونين بجداول دراسية ذات أنصبة مرتفعة مما يعيق تواصلهم مع طلاب التربية الميدانية. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في مهام كل من مشرف الجامعة والمعلم المتعاون بما يحقق أهداف التربية الميدانية.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية تبين أهمية دور المعلم/ة المتعاون في إعداد طلبة التربية الميدانية، والأدوار المنوطة به، والتي من أهمها دعم تعلم الطلبة المعلمين من خلال التغذية الراجعة المستمرة ومساعدتهم في الاندماج في البيئة المدرسية وفهم الأنظمة داخلها. كما تباينت نتائج الدراسات حول مستوى إشراف المعلم/ة المتعاون من حيث مستوى جودة أدائه لأدواره، وقد استفاد الباحث من استعراض الدراسات السابقة بالاطلاع على ما يرتبط بموضوع الدراسة الحالية، والاستفادة منها في إعداد أدواتها- تحديدا استخدام المقالات التأملية- وربط نتائج الدراسات السابقة بنتائجها.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت العديد من المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون تحديدا والأدوار المنوطة به، وتقويم فاعلية أدائه، كدراسة هانس وسشيلر (Hanes and Schiller, 1994)، ودراسة بودريو (Boudreau, 1999)، ودراسة راشد والشباك (٢٠٠٦)، ودراسة الشاعر (٢٠١٠)، ودراسة سياسكي وباولسن (Sayesky and Paulsen, 2012).

كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج التربية الميدانية والمشكلات التي تواجه طلبة التربية الميدانية بشكل عام ومن حيث تناولها للمعلم المتعاون كأحد أطراف برنامج التربية الميدانية، فتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة جوكسيك (Gökçek, 2018) من حيث أداة الدراسة المتمثلة في المقالات التأملية المستخدمة لجمع بيانات نوعية من عينة الدراسة، وقد استخدمت الدراسة الحالية المقالات التأملية كأداة ثانية؛ وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة السلمي (Alsulami, 2016) من حيث استخدام المنهج المختلط. كما أن هناك أوجه تشابه بين الدراسة الحالية ودراسة الطراونة والهويمل (٢٠٠٩)، ودراسة أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠)، ودراسة خصاونة (٢٠١٤)، ودراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥)، ودراسة حبايب (٢٠١٦)، ودراسة قدار وعليوه (٢٠١٧)، ودراسة جونسون وزملائها (Johnson, et al., 2017)، ودراسة آل محفوظ (٢٠١٨) التي ناقشت مشكلات وأطراف عديدة تخص برنامج التربية الميدانية كمدير المدرسة، والمدرسة، والمشرف الأكاديمي، إلى جانب المعلم المتعاون؛ إلا أن الدراسة الحالية انحصرت في تقييم وتقويم طلبة التربية الميدانية للمعلم/ة المتعاون كأحد أطراف برنامج التربية الميدانية من أجل تسليط الضوء والتركيز على مستوى أدائه عبر التحقق من استجابات طلبة التربية الميدانية أنفسهم وتحليل تلك الاستجابات.

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتتمثل في حدود هذه الدراسة التي اقتصرت على طلبة التربية الميدانية في مرحلة البكالوريوس المسجلين في مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بجامعة الملك سعود من أجل استيضاح وجهات نظرهم حول أداء المعلم/ة المتعاون للوصول إلى توصيات علمية ترفع من مستوى برنامج التربية الميدانية بالقسم عبر تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في أداء المعلم/ة المتعاون.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات التربية الميدانية في مرحلة البكالوريوس المسجلين في مقررات التربية الميدانية.

الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على مقررات التربية الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في تخصصات: التربية الفنية، والعلوم الشرعية، والفيزياء، واللغة الانجليزية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة أسلوب البحث المختلط (Mixed Methods Methodology) وتحديدا التصميم التفسيري المتتابع (Explanatory Sequential Design)؛ حيث يتم دمج المنهجين الكمي والنوعي للحصول على تحليل شامل لمشكلة الدراسة، فيتم استخدام المنهج الكمي في المرحلة الأولى ثم المنهج النوعي في المرحلة الثانية مما يساعد في شرح أو توضيح النتائج الكمية التي تم التوصل لها في المرحلة الأولى (Tashakkori, and Teddlie, 1998).

فقام الباحث بجمع البيانات وتحليلها في المرحلة الأولى وفق المنهج الكمي المتمثل في المنهج الوصفي وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (الطائي والعبادي,٢٠١٦، ص٨٦)؛ واستخدم أحد أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method) وهو " نوع من الدراسات الوصفية التي تسمح للباحث بجمع معلومات حول المعتقدات والمواقف، والاهتمامات أو السلوك عبر الاستبيانات أو المقابلات أو اختبارات الورق والقلم الرصاص " (Gall, Gall, & Borg, 1999: 173)؛ مما يسمح للباحث باستكشاف مواضيع تعليمية مختلفة بمستوى فهم أفضل. فتم في الدراسة الحالية استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الخاصة بأسئلة الدراسة الأربعة الأولى؛ وقد استمدت فقرات الاستبانة من المسؤوليات المحددة للمعلم المتعاون الواردة في دليل التربية الميدانية الصادر من قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود (قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٤١)، والبطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميداني (شكل ١).

ثم تم توظيف المنهج والنوعي في المرحلة الثانية بعد إنهاء طلبة التربية الميدانية للتدريب، حيث جُمِعت البيانات لسؤالي الدراسة الخامس والسادس باستخدام أداة المقالات التأملية، وهي "التأمل الذاتي والفحص، أي عملية التفكير وتقييم الأثر الشخصي من الوضع قيد الدراسة" (Wellington, 2000, p. 200)؛ ثم تم تحليل البيانات ودمجت أثناء مناقشة النتائج وتفسيرها، وذلك بهدف الحصول

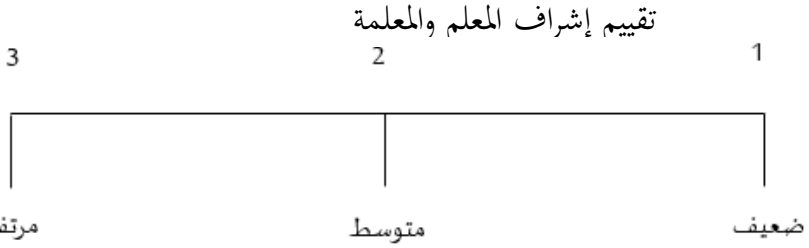
على نتائج دقيقة ومدعمة للمساعدة في وصف وفهم واقع مشكلة الدراسة، ومن ثم التوصل إلى حلول لها. حيث جمعت البيانات من أفراد عينة الدراسة وحللت بهدف تقييم نوعية إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وتقديم مقترحات لتحسين أدواره في ضوء تحليل النتائج ومناقشتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع هذه الدراسة هم طلبة التربية الميدانية في مرحلة البكالوريوس (طلابًا وطالبات)، أما عينتها فقد كانت جميع الطلبة (الطلاب والطالبات) المسجلين في مقررات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ)، وقد كان عددهم الاجمالي (١٠٢ طالبا وطالبة) في تخصصات التربية الفنية (٢٤)، والعلوم الشرعية (٤٦)، والفيزياء (١٤)، واللغة الانجليزية (١٨).

أدوات الدراسة:

١- الاستبانة: لغرض تقييم إشراف المعلم/ة المتعاون في توجيه طلبة التربية الميدانية والاشراف عليهم أثناء تدريبهم في مقرر التربية الميدانية، فقد تم استخدام استبانة مكونة من عدة فقرات مبنية على الأدوار المحددة للمعلم المتعاون في التربية الميدانية والواردة في دليل التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس، وبطاقة التربية الميدانية (شكل١)، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) ثلاثي المستويات ليمثل درجة تقييم الطلبة لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة، والمستويات كالآتي:



٢- المقالات التأملية: في ختام الفصل الدراسي، طلب من أفراد العينة كتابة تقارير تأملية لتجربتهم في مقرر التربية الميدانية وذلك لاستجلاء آراء أفراد العينة حول القضايا المرتبطة بإشراف المعلم/ة المتعاون والتي تشكل أهمية لهم، وتمثل هذه التقارير تعبير طلاب وطالبات التربية الميدانية عن تجربتهم الخاصة بالتدريب الميداني في جانب إشراف المعلم/ة المتعاون. وقد قُدِمت التقارير بصورة تطوعية من قبل (١٨ طالبا) و(١٤ طالبة).

صدق وثبات الاستبانة:

عرضت الاستبانة على مجموعة من الأكاديميين في كلية التربية بجامعة الملك سعود للتحقق من مصداقيتها وأن محتواها من العبارات يقيس الأفكار التي صُممت من أجلها، وقد تم الأخذ بآرائهم وتعديل الأداة في ضوئها.

وقد احتسب الصدق الداخلي للاستبانة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول التالي يوضح قيمة كل عبارة:

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١.	قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه	٠،٨٠٠**
٢.	زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة.	٠،٨١٠**

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
.٣	ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها	٠،٩٠١**
.٤	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٠،٨٨٤**
.٥	وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب.	٠،٨٩٠**
.٦	كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب.	٠،٨٥٨**
.٧	ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة.	٠،٨٧٠**
.٨	قام بتقييمي وفقا للجدول الزمني المحدد في البطاقة التعريفية للتدريب الميداني.	٠،٨٠٢**

**** دالة عند مستوى (٠،٠١ ≥ α)**

يتضح في جدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) فاقل، وهذا يدل على صدق اتساق العبارات وصلاحيتها للتطبيق.

استُخدِمَت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس مدى ثبات الاستبانة، وقد أشارت النتيجة إلى أن معامل الثبات لمحور الدراسة بلغ (٠،٩٤٧)، وهذا مستوى عالي من الثبات ويدل على أن التطبيق الميداني لأداة الدراسة ممكن.

أساليب المعالجة الاحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استُخدِمَت العديد من الأساليب بما يتوافق مع طبيعة منهج البحث المتبع.

أولا- الإستبانة: تم تحليل بياناتها من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب، ولحساب طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، فقد تم حساب المدى (٣ – ١ = ٢)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا،

وقد كان طول الخلية الصحيح (٢ / ٣ = ٠,٦٦)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١،٠٠ حتى ١،٦٦ يمثل مستوى (ضعيف)
- من ١،٦٧ حتى ٢،٣٣ يمثل مستوى (متوسط)
- من ٢،٣٤ حتى ٣،٠٠ يمثل مستوى (مرتفع)

وقد رُتِبَت عبارات الاستبانة لطلبة كل تخصص حسب متوسط استجابات أفراد العينة لكل عبارة، كما حُسِبَ معامل بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي)، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات الأداة، وحُسِب المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) وذلك لمعرفة درجة ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الأداة، ولترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون. واستُخدِمَ اختبار "ت–للعينات المستقلة" (Independent T-test) لتحديد الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير النوع؛ وقد طُبِقَ اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لتحديد الفروق في متوسطات تقييم أفراد العينة حسب التخصص.

ثانيا– المقالات التأملية: قام الباحث بتطبيق التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وهو أحد أكثر انواع تحليل البيانات في الأبحاث النوعية استخداماً، فتتم دراسة وتحديد الموضوعات المنبثقة من البيانات، مما يساعد

على تصنيفها في ضوء تلك الموضوعات، وهذا مهم لوصف الظاهرة المرتبطة بسؤال بحثي محدد (Fox, 2004). فتم ترميز البيانات المتضمنة في المقالات التأملية المقدمة من أفراد العينة عن تجربتهم الخاصة بالتدريب الميداني في جانب إشراف المعلم/ة المتعاون، وتصنيفها في موضوعات مرتبطة بسؤالي الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الدراسة الحالية للتعرف إلى تقييم طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لإشراف المعلم/ة المتعاون أثناء تطبيقهم لمقرر التربية الميدانية في المدارس، وفيما يأتي عرضٌ لنتائج الإجابة على أسئلة الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون؟

للإجابة على هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الكفاءة للفقرات المتعلقة بالمعلم/ة المتعاون، وقد جاءت المتوسطات مرتفعة لمختلف فقرات الاستبانة كما هو مبين في جدول (٢) وبمتوسطات تراوحت بين (٢،٦٩-٢،٩٣) للطلاب بمتوسط عام بلغ (٢،٨٠ من ٣،٠٠)، وتراوحت متوسطات العبارات بالنسبة للطالبات بين (٢،٥٨-٢،٨٢) وبمتوسط عام بلغ (٢،٦٧ من ٣،٠٠)، وهذه المتوسطات تقع في درجة التقييم المرتفع (٢،٣٤-٣،٠٠)، مما يشير إلى أن طلاب وطالبات التربية الميدانية يتلقون مستوى إشراف عالي من قبل المعلمين والمعلمات المتعاونات حسب وجهة الطلبة أنفسهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو

ريا والخمايسة (٢٠١٠) ودراسة خصاونة (٢٠١٤)، ودراسة السلمي (Alsulami, 2016) التي أشارت إلى أن طلبة التربية الميدانية قيموا إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات بدرجة مرتفعة.

جدول (٢): متوسطات استجابات طلبة التربية الميدانية حول تقييمهم لإشراف المعلم والمعلم/ة المتعاون في التربية الميدانية ودلالة الفروق:

م	العبارة	الطلاب		الطالبات		اختبار "ت"	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	قيمة الدلالة
.1	قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه	٢،٩٣	٠،٢٦	٢،٦٦	٠،٦٧	٢،٨٢	٠،٠٠٠**
.2	زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة.	٢،٨١	٠،٤٤	٢،٦١	٠،٧٢	١،٧٤	٠،٠٠٠**
.3	ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها	٢،٧١	٠،٥٦	٢،٦١	٠،٦٨	٠،٨٠	٠،١١٧
.4	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢،٦٩	٠،٦٠	٢،٦٣	٠،٦٧	٠،٤٤	٠،٣٥٩
.5	وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب.	٢،٨٤	٠،٤١	٢،٧٦	٠،٦٣	٠،٧٧	٠،٠٧٦
.6	كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب.	٢،٨٦	٠،٤٠	٢،٧١	٠،٦٥	١،٤٢	٠،٠٠٤**
.7	ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة.	٢،٧٩	٠،٥٢	٢،٥٨	٠،٧٦	١،٦٤	٠،٠٠٢**
.8	قام بتقييمي وفقا للجدول الزمني المحدد في البطاقة التعريفية للتدريب الميداني.	٢،٧٤	٠،٥٥	٢،٨٢	٠،٥٦	٠،٦٤	٠،٣٣٥
المتوسط والانحراف المعياري العام + اختبار "ت"		٢،٨٠	٠،٣٦	٢،٦٧	٠،٦٠	١،٣٠	٠،٠١٣*

*** دالة عند مستوى (α ≤ ٠،٠٥)**

الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠،٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير النوع؟

استُخدِمَ اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent T-test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة التربية الميدانية في تقييمهم

لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة في التربية الميدانية، حيث بينت النتائج في جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغير النوع عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥)، وتشير النتائج إلى أن درجة كفاءة الإشراف لدى المعلمين المتعاونين أعلى منه لدى المعلمات المتعاونات حسب تقييم طلبة التربية الميدانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية تعزى لمتغير النوع لصالح الطلاب.

وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ $\alpha \leq$) لصالح الطلاب في أربع عبارات هي: "قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه " وكذلك عبارة " زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة." وعبارة "كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب." وعبارة" ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة."، مما يشير إلى أن الطلاب يحصلون على نوعية إشراف من المعلمين المتعاونين أعلى مما يحصل عليه الطالبات من المعلمات المتعاونات، ولعل ذلك مؤشر على ضرورة التنسيق بين القسم النسائي والقسم الرجالي والاستفادة من الإجراءات التي يقدمها القسم الرجالي في توضيحهم للمهمات الإشرافية ومسؤوليات المعلمين المتعاونين تجاه طلاب التربية الميدانية، وتوضيح محتوى البطاقة التعريفية للتربية الميدانية للمعلم والمعلمة المتعاونة. كما أنه من الجيد إعطاء المعلمين والمعلمات المتعاونات دورا أكبر في

عملية التخطيط لبرنامج التدريب، كما أوصت الدراسات (السالوس، والميمان، ٢٠١٠) و (Hanes & Schiller, 1994 and Clarke, et al., 2014)؛ فينبغي استضافة المعلمين والمعلمات المتعاونات إلى الكلية في اجتماعات دورية مع مشرفي ومشرفات التربية الميدانية الأكاديميين لمناقشة الأدوار والمسؤوليات، ومناقشة المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات المتعاونات أثناء عملية الإشراف وإيجاد الحلول، وتوضيح طريق تدريب وتقويم أداء طلبة التربية الميدانية، لضمان نوعية إشراف فاعلة.

الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير التخصص؟

أشارت نتائج اختبار التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) في جدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في تقييمهم لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير التخصص، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة راشد والشباك (٢٠٠٦)، بينما تختلف مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة تخصص اللغة الانجليزية. ويدل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في الدراسة الحالية على أن ممارسات المعلمين والمعلمات في الإشراف على طلاب وطالبات قسم المناهج بمدارس التدريب متقاربة. وقد كان أقل متوسط في التقييم العام للمعلمين والمعلمات

المتعاونات تخصص اللغة الإنجليزية (٢،٥٨ من ٣،٠٠) ويشكل تقييم بنسبة (٨٦٪)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠) حيث حصل معلمو اللغة الإنجليزية المتعاونون على أعلى درجة في التقييم. بينما في الدراسة الحالية كان أعلى متوسط في التقييم للمعلمين والمعلمات المتعاونات تخصص الفيزياء (٢،٨٥ من ٣،٠٠) وهو يشكل تقييم بنسبة (٩٥٪)، ويعزى عدم وجود فروق في متوسطات التقييم لدى طلبة التربية الميدانية بمختلف تخصصاتهم وارتفاع متوسطات التقييم إلى أن قسم المناهج وطرق التدريس يختار لطلبة التربية الميدانية المدارس التي يعمل بها معلمون ومعلمات يقومون بمهامهم وواجباتهم الإشرافية بالمستوى المأمول؛ حيث أن من المهم لنجاح التربية الميدانية اختيار المعلم/ة المتعاون الحريص على أداء أدواره ومسؤولياته الموكلة إليه، كما جاء في دراسة بودريو (Boudreau, 1999) ودراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥).

إلا أنه ينبغي العمل على رفع درجة إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات- تخصص اللغة الإنجليزية بشكل خاص- وذلك بتعريفهم بالأدوار المطلوبة منهم كما أوصت دراسة سياسكي وباولسن (Sayesky and Paulsen, 2012) و دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥)؛ و في الدراسة الحالية يكون ذلك بتعريف المعلم/ة المتعاون بأدواره الواردة في بطاقة التربية الميدانية الصادرة من القسم؛ وبناء علاقات إيجابية مع الطلبة، وزيادة التواصل بين مشرفي الجامعة والمعلمين في جانب الاشراف لضمان تحقيق أهداف التربية الميدانية بشكل أفضل كما أوصت دراسة جونسون وزملائها (Johnson, et al., 2017)،.

جدول (٣): متوسطات استجابات طلاب وطالبات التربية الميدانية للفقرات الخاصة بتقييم إشراف المعلم/ة المتعاون في التربية الميدانية تبعا لمتغير التخصص.

م	العبارة	التربية الفنية		ترتيب العبارة	العلوم الشرعية		ترتيب العبارة	الفيزياء		ترتيب العبارة	اللغة الانجليزية		ترتيب العبارة	تحليل البيانات	
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		قيمة ف	قيمة الدلالة
.1	قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه	٢،٨١	٠،٤٩	٣	٢،٧٨	٠،٥٧	٣	٢،٩٤	٠،٢٤	١	٢،٨٣	٠،٣٩	١	٠،٤٥	٠،٧١٧
.2	زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة.	٢،٨١	٠،٤٩	٣	٢،٧١	٠،٦٤	٤	٢،٧١	٠،٤٧	٥	٢،٦٧	٠،٦٥	٢	٠،٢٤	٠،٨٧١
.3	ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها	٢،٦٥	٠،٥٦	٦	٢،٦٦	٠،٦٢	٦	٢،٨٨	٠،٣٣	٢	٢،٤٢	٠،٩٠	٥	١،٤٠	٠،٢٤٦
.4	زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم.	٢،٧٣	٠،٥٣	٥	٢،٥٩	٠،٧١	٧	٢،٨٨	٠،٣٣	٢	٢،٥٠	٠،٨٠	٤	١،٢٩	٠،٢٨٤
.5	وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب.	٢،٨١	٠،٤٩	٣	٢،٨٣	٠،٥٤	١	٢،٩٤	٠،٢٤	١	٢،٥٨	٠،٦٧	٣	١،٢٠	٠،٣١٦
.6	كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب.	٢،٨٨	٠،٤٣	١	٢،٧٨	٠،٥٧	٣	٢،٨٢	٠،٣٩	٣	٢،٦٧	٠،٦٥	٢	٠،٥٢	٠،٦٦٧
.7	ناقش معي الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة.	٢،٧٧	٠،٥٩	٤	٢،٦٨	٠،٦٩	٥	٢،٨٢	٠،٣٩	٣	٢،٥٠	٠،٨٠	٤	٠،٧٢	٠،٥٤٢
.8	قام بتقييمي وفقا للجدول الزمني المحدد في البطاقة التعريفية للتدريب الميداني.	٢،٨٥	٠،٤٦	٢	٢،٨٠	٠،٥١	٢	٢،٧٦	٠،٥٦	٤	٢،٥٠	٠،٨٠	٤	١،١٨	٠،٣٢١
	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ف: ومستوى الدلالة	٢،٧٩	٠،٤٢	–	٢،٧٣	٠،٥١	–	٢،٨٥	٠،٢٠	–	٢،٥٨	٠،٦٥	–	٠،٨٣	٠،٤٨١

ويبين جدول (٣) استجابات طلاب وطالبات التربية الميدانية لعبارات الاستبانة حسب الدور المطلوب من المعلم/ة المتعاون وترتيب تلك العبارات حسب المتوسطات. فبالنسبة لطلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية فقد حصلت العبارة رقم (٦) "كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات

التي تواجهني في مكان التدريب." على المرتبة الأولى، وحصلت العبارة رقم (٨) على المرتبة الثانية، بينما حصلت العبارات رقم (١، ٢، ٥) على المرتبة الثالثة، أما العبارة رقم (٣) "ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها" فقد حصلت على المرتبة السادسة والأخيرة.

أما طلبة تخصص العلوم الشرعية فقد بينت استجاباتهم لعبارات الاستبيان أن العبارة رقم (٥) "وضح لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب." على المرتبة الأولى، بينما حصلت العبارة (١ و ٦) على المرتبة الثانية، وأخيرا حصلت العبارة رقم (٤) " زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم." على المرتبة الأخيرة.

وقد جاءت العبارة رقم (١) "قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه." لدى طلبة التربية الميدانية تخصص الفيزياء واللغة الانجليزية في المرتبة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بودريو (Boudreau, 1999) حيث رأى المعلمون المتعاونون أن دمج الطالب المعلم في النظام المدرسي كان أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم المتعاون. بينما حصلت العبارة رقم (٢) "زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة." في المرتبة الأخيرة بالنسبة لطلبة الفيزياء، والعبارة رقم (٣) "ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها." كانت الأخيرة بالنسبة لطلبة اللغة الانجليزية متوافقين بذلك مع طلبة التربية الفنية المعلمين.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة متابعة لجنة التدريب الميداني بالكلية وقسم المناهج للعبارات التي حصلت على مراتب متدنية في متوسطات استجابات طلبة التربية

الميدانية لمعالجة جوانب الضعف وتعزيز المهام الخاصة بالمعلمين والمعلمات المتعاونات في تلك الجوانب.

الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات تقييم طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم/ة المتعاون تبعا لمتغير النوع؟

أشارت نتيجة اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent T-test) إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠،٠٥ ≥ α) بين متوسطات استجابات طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية في تقييمهم لإشراف المعلم والمعلمة المتعاونة تبعا لمتغير النوع، وتشير هذه النتيجة إلى أن ممارسات المعلمين والمعلمات في الاشراف على طلاب وطالبات التربية الفنية بمدارس التدريب متقاربة. وكان متوسط التقييم العام لتقييم طلاب التربية الميدانية تخصص التربية الفنية للمعلم المتعاون أعلى من متوسط الطالبات (٢،٨٢ من ٣،٠٠) ويشكل نسبة تقييم (٩٤٪)، بينما كان المتوسط العام لتقييم طالبات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية للمعلمة المتعاونة (٢،٧٦ من ٣،٠٠) ويشكل نسبة تقييم (٩٢٪). وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقييم لدى طلبة التربية الميدانية تخصص التربية الفنية وارتفاع المتوسط العام إلى أن قسم المناهج وطرق التدريس يختار مدارس للتطبيق يتوافر بها معلمون ومعلمات متعاونات ذوي خبرة يلتزمون بتعليمات القسم ولجنة التدريب الميداني بالكلية عند الاشراف على تدريب طلبة التربية الفنية في مقرر التربية الميدانية، حيث أشار وايز (Weiss, 2018) إلى أن مستوى الخبرة المهنية

السابقة للمعلم المتعاون تؤثر على نوعية المعرفة التي يقدمها للطالب المعلم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو ريا والخمايسة (٢٠١٠) ودراسة خصاونة (٢٠١٤)، ودراسة السلمي (Alsulami, 2016) التي أشارت تقييم مرتفع لإشراف المعلم/ة المتعاون.

وعند ترتيب عبارات الاستبانة حسب المتوسطات، تأتي العبارة رقم (١) "قدم لي تعريفا حول مكان التدريب والعاملين فيه." والعبارة رقم (٢) " زودني بمعلومات عن الطلاب وفقا لقدراتهم المختلفة." في المرتبة الأولى في تقييم الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بودريو (Boudreau, 1999) التي أشارت أن المعلمين المتعاونين يعتقدون أن دمج الطالب المعلم في النظام المدرسي هو أول المهمات التي يجب أن يقوم بها المعلم المتعاون؛ بينما في تقييم طالبات التربية الميدانية حققت الفقرتين (١) و(٢) المرتبة الثالثة، فتجدر الإشارة إلى أنه من المهم متابعة زيادة درجة تحقق المهام الخاصة بهاتين العبارتين لدى معلمات التربية الفنية المتعاونات، بحيث يستقبلن طالبات التربية الميدانية ويقدمن جولة تعريفية لهن في بداية التدريب لمرافق المدرسة وتعريفهن بالعاملين فيها، خاصة من لهم علاقة مباشرة بتدريب الطالبات، كمديرة المدرسة ومعلمات التخصص بالمدرسة، وكذلك تزويد طالبات التربية الميدانية بمعلومات حول الطالبات اللاتي سيقمن بتدريسهن، كظروف الطالبات التعليمية والاقتصادية، ومن يعانين من مشكلات صحية لمراعاة احتياطات الأمن والسلامة المناسبة لحالاتهن عند استخدام الأدوات والخامات الفنية.

وحصلت العبارة رقم (٣) "ساعدني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها." والعبارة رقم (٤) "زودني بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم." على المرتبة الأخيرة في تقييم طلاب التربية الميدانية تخصص التربية الفنية لإشراف المعلم المتعاون. أما بالنسبة لطالبات التربية الميدانية تخصص التربية الفنية فقد حصلت العبارة رقم (٥) "وضحت لي واجباتي وأدواري المختلفة في مكان التدريب." والعبارة رقم (٦) "كانت متواجدة عندما احتجت إليها لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب." على المرتبة الأولى في تقيمهن لإشراف المعلمة المتعاونة، بينما حصلت العبارة رقم (٣) " ساعدتني في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجيا المسئولية الكاملة لتحقيق أهدافها." في تقييم الطالبات على المرتبة الأخيرة كما هو الحال بالنسبة لتقييم الطلاب.

الإجابة على السؤال الخامس: ما جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

تم تحليل البيانات الواردة في المقالات التأملية فيما يخص جوانب القوة في أداء المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلاب وطالبات التربية الميدانية وتصنيفها كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤): تحليل بيانات المقالات التأملية في محور جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون:

المحور	الطلاب	%	الطالبات	%
جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون	- التعاون والمبادرة بالمساعدة	٨١٪	- التعاون والمبادرة بالمساعدة	٧٥٪
	- التمكن من المادة العلمية وتقديمها	٦٢٪	- التمكن من المادة العلمية وتقديمها	٥٨٪
	- التدريب على استراتيجيات التدريس	١٩٪	- التدريب على استراتيجيات التدريس	٢٥٪
	- التدريب على إدارة الصف	٣٨٪	- التدريب على التواصل الفاعل وإدارة الصف	٣٣٪
	- المرونة في تنسيق جدول الحصص للمتدربين	١٣٪	- التدريب على مراعاة الفروق الفردية ومرحلة النضج للطالبات	٢٥٪
			- التدريب على تنفيذ العديد من الأنشطة غير الصفية	١٠٪
			- تبادل الخبرات وتعزيز الثقة بالنفس	٢٥٪
			- تقويم أداء طالبة التربية الميدانية بفاعلية	١٠٪
			- اتاحة الفرص لتوسيع المدركات وتنمية المهارات	١٠٪

وقد أشارت نتائج التحليل إلى أن المعلمين والمعلمات المتعاونات يتميزون بالمبادرة وبمساعدة طلبة التربية الميدانية، حيث أشار أفراد العينة إلى ذلك في إجاباتهم بعبارات مثل: "كان المعلم المتعاون عنصرًا أساسيًا في تذليل الصعوبات التي واجهتني"، و"كانت المعلمة المتعاونة حريصة على حل أي مشكلة نتعرض لها بالمدرسة وتتأكد من سلامتنا وراحتنا"؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الفقرة (٦) في الاستبانة "كان متواجدا عندما احتجت إليه لحل المشكلات التي تواجهني في مكان التدريب"؛ وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة الإيجابية بين طالب التربية الميدانية والمعلم المتعاون تسهم في تحقيق تدريب ميداني فعال (O'Dea and Peralata, 2011). ومن جوانب القوة في إشراف المعلم/ة المتعاون التمكن

من المادة العلمية وتدريب الطلبة المعلمين على تقديمها، وقد وردت عبارات تشير إلى ذلك مثل: "متمكن من المادة والمفاهيم الخاصة بها"، و"ملمة بمحتوى التخصص وتقديمه للطالبات" وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوكسيك (Gökçek, 2018) التي أشارت إلى إسهام المعلم/ة المتعاون في تمكين الطلبة المعلمين من ربط المعرفة النظرية بالتطبيق. كما أن نوعية ومستوى التدريب الميداني يتأثر بمستوى خبرة المعلم المتعاون (Weiss, 2018)، لذا فهذه النتيجة في الدراسة الحالية تشير إلى اختيار قسم المناهج مدارس يتوافر بها المعلم/ة ذو الخبرة المهنية التي تتيح له إرشاد الطلبة المعلمين وتدريبهم على تقديم المادة العلمية بالمستوى المأمول. ويلاحظ أن أفراد العينة أشاروا إلى تميز المعلم/ة المتعاون من حيث "التدريب على استراتيجيات التدريس، والتدريب على إدارة الصف والتواصل الفاعل"؛ كما أشارت الطالبات في مقالاتهن التأملية إلى جانب توفير مصادر التعلم والتوجيه لهن، كما ورد في عبارات مثل: "اتاحت الفرص لي وأرشدتني إلى مصادر لتوسيع المدركات وتنمية المهارات المرتبطة بالتخصص"، ويلاحظ أن تلك الجوانب بالرغم من أهميتها وردت بنسب منخفضة، مما يستدعي ضرورة التأكيد عليها عند تدريب الطلبة وتقويمهم من قبل المعلم/ة المتعاون، ومراعاة توافر المهارات التدريسية اللازمة لدى المعلم/ة المتعاون في قائمة الكفايات الخاصة به عند اختياره لمهمة الإشراف، وإضافة مهمة إرشاد طالب التربية الميدانية لمصادر التعلم للمهام والواجبات الخاصة بالمعلم/ة المتعاون حيث أنها لم ترد ضمن مهامه (شكل ١).

الإجابة على السؤال السادس: ما جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية؟

يتضح في جدول (٥) تحليل البيانات الواردة في المقالات التأملية فيما يخص جوانب الضعف في أداء المعلم/ة المتعاون من وجهة نظر طلبة التربية الميدانية وتصنيفها.

جدول (٥): تحليل بيانات المقالات التأملية في محور جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون:

المحور	الطلاب	%	الطالبات	%
جوانب الضعف في إشراف المعلم/ة المتعاون	- عدم تمكن المعلم المتعاون من أداء مهامه الإشرافية بشكل مناسب.	٢٠٪	- عدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة والتدريب عليها، والاعتماد على أسلوب التلقين.	٤٢٪
	- عدم تواجد المعلم المتعاون في المدرسة لخلو جدوله من الحصص.	١٣٪	- عدم مراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات.	١٠٪
	- نقد الطالب المعلم أمام طلاب الفصل، وقلة الزيارات التقييمية داخل الصف.	١٣٪	- إرهاق الطالبة المعلمة بالأعباء غير المرتبطة بمهامها (وضع أسئلة الاختبار، وتصحيح أوراق الاختبارات).	٢٥٪

وتشير النتائج الواردة في المقالات التأملية الخاصة بطلاب التربية الميدانية إلى جوانب ضعف تمثلت في عدم تمكن المعلم المتعاون من تأدية مهماته الإشرافية بشكل مناسب، وأشار الطلاب المعلمون إلى أسباب منها: "انشغال المعلم بعبئه التدريسي المكتمل عن متابعة طلاب التربية الميدانية"، و" عدم تعاون المدرسة مع المعلم المتعاون بشكل كامل من حيث تنسيق الجداول وتوفير الوسائل". علما بأن تواجد المعلم المتعاون الدائم في المدرسة وقيامه بأدواره أمر ضروري في عملية تدريب طلاب التربية الميدانية (Roberts et al., 2013 and

Clarke, et al., 2014)، ومن أسباب انشغال المعلم المتعاون عن متابعة طالب التربية الميدانية هو تكليف المعلم المتعاون بنصاب كامل مع وجود طلاب التربية الميدانية الذين يدرسون ما بين (٨-١٢ حصة) أسبوعيًا، فلا يجد الوقت الكافي لمتابعتهم وحضور بعض الحصص معهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل محفوظ (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن تكليف المعلمين المتعاونين بجداول دراسية ذات أنصبة مرتفعة يعيق تواصلهم مع طلاب التربية الميدانية. وفي بعض الحالات يعمد مكتب التعليم بعد توجيه طلاب التربية الميدانية للمدرسة المتعاونة إلى تكليف بعض المعلمين الأساسيين في التخصص بالتدريس في مدارس أخرى لتغطية نقص أعداد المعلمين، ومن ثم تنقل أنصبة المعلمين المكملين للمعلم المتعاون بالمدرسة وطلاب التربية الميدانية لتكون أنصبتهم في أقصى طاقتها. لذا ينبغي تعزيز التواصل بين لجنة التدريب الميداني بكلية التربية ومكاتب التعليم بعقد لقاءات توضح فيها طبيعة التربية الميدانية، وأن طالب التربية الميدانية لا يزال تحت التدريب، وليس مؤهلا ليقوم بأدوار المعلم كاملة، لذا لا يمكن أن يوكل إليه تدريس الطلاب بدون إشراف كاف ومناسب من المعلم المتعاون. بينما أشار أفراد العينة إلى ضعف قيام المعلم المتعاون بمسؤولياته بسبب عدم تواجده بالمدرسة وقلة الحصص لديه، فأشار أحد الطلاب إلى "عدم تواجد المعلم المتعاون في المدرسة لخلو جدوله من الحصص"، وعبارة لأحد الطلاب: " لم يكن المعلم المتعاون متجاوبًا بالشكل المطلوب، فهو مرتاح لأنه لا يوجد لديه حصص في جدوله، ولم يقدم لي دعمًا أو توجيهًا من بداية الفصل، ما عدا كلمات تشجيع غير موضوعية"، واقترح أحد المشاركين "البحث عن المعلم

المتعاون الجاد والراغب في الإفادة، فكثير من المعلمين يقبل بالمتدربين لتقل حصصه وواجباته"؛ وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة قدار وعليوه (٢٠١٧) التي أشارت إلى أحد النتائج السلبية المتمثلة في إسناد المعلم المتعاون مهامه للطالب المعلم بدون متابعة؛ فينبغي من لجنة الخبرات الميدانية في القسم اختيار مدارس للتدريب يتوافر بها معلمون ملتزمون بمسؤولياتهم، لأن التعلم بالنمذجة هو أحد روافد تعلم طلبة التربية الميدانية (Fayne, 2007 and Matsko, et al., 2020)، كما ينبغي تكليف المعلم المتعاون بمهمات إشرافية دورية، ككتابة التقارير وزيارة طلاب التربية الميدانية في الفصول وتقييمهم، ومتابعة تلك المهمات من قبل مشرف الجامعة، كما تجدر الإشارة إلى ضرورة متابعة التزام المعلم/ة المتعاون بالجدول الزمني لتقديم التقارير والوارد في بطاقة التدريب الميداني (شكل ٢).

وقد أشارت النتائج إلى أخطاء في تقديم نتيجة التقييم لطالب التربية الميدانية وقلة الزيارات، ووردت عبارات تشير إلى ذلك مثل: "وجهني المعلم بشكل مباشر أثناء تدريسي للطلاب، مما تسبب في إحراجي أمامهم وظهوري بمظهر المعلم غير المتمكن"، و "لم يقدم المعلم المتعاون لي تقييما مفيدًا، بل اقتصر تقييمه على كلمات تشجيع بسيطة مثل: أحسنت، وأنت جيد"؛ لذا ينبغي إرشاد المعلمين المتعاونين إلى نوعية التقويم المطلوب، وأدوات وطرق تقديم التغذية الراجعة لطلاب التربية الميدانية وسبل التواصل الفعال معهم لما له من أثر في مستوى التدريب (Borko, et al., 1992; Matsko, et al., 2020 Sayeskyand Paulsen, 2012; Johnson, et al., 2017; &). كما أن المعلمين المتعاونين يتفاوتون من حيث نوعية التغذية الراجعة وممارساتهم وطرقهم في

تقديمها (Selverstein, 2006)؛ لذا فلابد من توحيد أدوات التقويم المستخدمة ومجالاته والاتفاق عليها وتوعية المعلم المتعاون بها وتدريبه عليها لضمان نوعية جيدة من التغذية الراجعة. أما فيما يخص الزيارات فقد وضعت وحدة التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود حدًا أدنى لزيارات المعلم المتعاون لطلاب التربية الميدانية داخل الصف حد بثلاث زيارات تقييمية (شكل ٢)، فينبغي التأكد من علم المعلم المتعاون بذلك، وتحديد عدد الزيارات التي يحتاجها كل طالب حسب مستواه، فربما يحتاج إلى أكثر من ثلاث زيارات، كما ينبغي لمشرف الجامعة متابعة زيارات المعلم المتعاون لطلاب التربية الميدانية ومناقشة نتائجها معه، ومع طلاب التربية الميدانية أثناء اللقاء الأسبوعي.

وقدم الطلاب المعلمون اقتراحات لتحسين دور المعلم المتعاون والبيئة المدرسية في عبارات مثل: "تفريغ المعلم المتعاون بشكل أكبر من أجل توفير وقت أكبر لمتابعة الطالب المتعلم والإشراف عليه"، و "إلزام المعلم المتعاون بالحضور وتوجيه طالب التربية الميدانية"، و "تقييم المعلم المتعاون والتأكد من كفاءته"، و "وضع شروط ومهمات يلتزم بها المعلم المتعاون تجاه طالب التربية الميدانية"، و "إطلاعي على بعض الدروس المنفذة من قبل المعلم المتعاون ومناقشتها معه لأستفيد"، و "إيجاد قنوات تواصل غير تقليدية بين المعلم المتعاون وطلاب التدريب الميداني مثل وسائط التواصل الاجتماعي"، و "يُطلَب من المدرسة توفير جهاز عرض ضوئي داخل مرسم التربية الفنية لكيلا يتم نقل الطلاب من الصف إلى غرفة مصادر التعلم".

أما طالبات التربية الميدانية فقد أشرن إلى جوانب ضعف في إشراف المعلمة المتعاونة تمثلت في قلة توظيف "طرق التدريس الحديثة، ومراعاة الفروق الفردية" وقد وردت عبارات في المقالات التأملية تشير إلى ذلك مثل: "عدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة والاعتماد على التلقين بشكل كبير"، ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب ومنها –كما أشار أفراد العينة– عدم تمكن المعلمة من طرق التدريس، وتفضيل المعلمة لاستراتيجية دون غيرها، حيث أشارت إحدى الطالبات "اعتمدت المعلمة على استراتيجية القصة بشكل أساسي، ولم تنوع في استراتيجيات التدريس، فالقصة من وجهة نظرها هي الطريقة الأمثل لتدريس مقررات العلوم الشرعية"، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة الطراونة والهواري (٢٠١٥) التي أشارت إلى إصرار المعلم المتعاون على اتباع طالب التربية الميدانية طريقة معينة في التدريس. لذا ينبغي اختيار المدارس التي يتوافر بها معلمين ومعلمات متميزين وحريصين على تطوير أدائهم المهني ليثروا تجربة طلبة التربية الميدانية ويكسبوهم أهدافها؛ فسعي المعلم إلى تطوير أدائه المهني وتعلم الجديد في مجاله هو أحد معايير اختياره ليكون معلما متعاونا (قورة، ١٩٩٣). ودعا العديد من طالبات التربية الميدانية إلى ضرورة تدريب المعلم/ة المتعاون على استراتيجيات التدريس فأشارت إحدى الطالبات إلى ضرورة "توعية المعلمات المتعاونات بأهمية التفاعل مع المنهج الحديث واستراتيجياته"؛ فينبغي إيجاد سبل تسهم كلية التربية بجامعة الملك سعود عبرها في تعزيز أداء المعلمين والمعلمات المتعاونات كدعوتهم لحضور ورش العمل والدورات التدريبية المقدمة في الكلية والجامعة، وتحديدًا الدورات المرتبطة بمتطلبات التربية الميدانية (كالتخطيط

للتدريس، وتنفيذ التدريس، وطرق التدريس، والتقويم، وغيرها)، حيث أكد حبايب (٢٠١٦)، وسيلفرستين (Selverstein, 2006)، وجارسيا (Garcia, 2018) على أهمية تقديم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات المتعاونات لتهيئتهم للإشراف على الطلبة المعلمين والقيام بهامهم وواجباتهم في التربية الميدانية، كما أكدت الدراسات على ضرورة توفير التعاون المستمر بين الأطراف المسؤولة عن تنظيم ومتابعة وتنفيذ برنامج التربية الميدانية، لتحقيق أهدافه بصورة فاعلة.

كما أشارت العينة إلى أن أحد جوانب الضعف إرهاق طالبات التربية الميدانية بمهمات لا تخصهن مثل "كتابة أسئلة الاختبارات" و"تصحيح الأسئلة"، وقد أوردت إحدى طالبات التربية الميدانية العبارة الآتية: "وكلت المعلمة المتعاونة إلي جميع مهامها الأساسية، فمثلا طلبت مني أن اضع أسئلة للاختبار، ولم يكن لدي الخبرة في وضع الأسئلة، علما بأني قلت للمعلمة انه غير مطلوب مني فعل ذلك، وطلبت مني تدريس المنهج ومراجعته كاملا "، والعبارة السابقة تشير إلى أن الطالبة لا تعي مهامها وأدوارها أثناء التدريب بشكل كافٍ، حيث تضمنت مهمات وواجبات طالب/ة التربية الميدانية– المبينة في البطاقة التعريفية لطلبة التدريب الميدانية الصادرة من قسم المناهج وطرق التدريس والتي نصت على "تخطيط الوحدات الدراسية، وتدريس ما لا يقل عن ثمان حصص أسبوعيًا، ولا يزيد عن اثنتي عشرة حصة" (شكل ٣، فقرة ١). كما شملت مهمات الطالبة "القيام بأعمال الاختبارات وإعداد التقارير عن مستوى طلابه" (شكل ٣، فقرة ٧)؛ لذا، ينبغي توعية الطالبات بمهامهن

قبل توجيههن للمدارس مع الإيعاز للمعلمات المتعاونات بمساعدة الطالبات وإرشادهن أثناء تأديتهن لتلك المهمات.

وقدم الطالبات المعلمات اقتراحات لتحسين دور المعلمة المتعاونة والبيئة المدرسية في عبارات مثل: "توعيتهن بأدوارهن كمعلمات متعاونات تجاه الطالبة المتدربة"، و" معرفة طرق جديدة والتنوع في الشرح وطريقة العرض وجذب الانتباه"، و"التنوع في استخدام الوسائل التعليمية"، و"جعل الطالبات يبدين رأيهن في الدروس لمعرفة تفكيرهن وما توصلن إليه من نتائج"، و "تقديم دورات تدريبية ودرس نموذجي أسبوعي تستفيد منه الطالبة المعلمة والمعلمة المتعاونة"، و"تهيئة الفصول بما يساعد على التفاعل مع المنهج الحديث".

مقترحات تطويرية لتحسين أدوار المعلم/ة المتعاون:

بينت نتائج هذه الدراسة أن إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونين كان مرتفعا بشكل عام من وجهة نظر طلاب وطالبات التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود، إلا أن النتائج أظهرت تميزا في نوعية الإشراف المقدم من المعلمين المتعاونين على حساب نوعية الإشراف المقدم من المعلمات المتعاونات، وتحديدا فيما يخص تعريف الطلاب المعلمين بمكان التدريب والعاملين فيه، وتزويد الطلاب المعلمين بمعلومات عن طلاب الصف وفقا لقدراتهم المختلفة، والمساعدة في حل المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التدريب، ومناقشتهم في الواجبات والأنشطة المتفق عليها مع مشرف الجامعة. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم إشراف المعلمين والمعلمات المتعاونات حسب تخصص الطلبة،

ويشير عدم وجود فروق في متوسطات التقييم لدى طلبة التربية الميدانية بمختلف تخصصاتهم وارتفاع متوسطات التقييم بشكل عام إلى اختيار قسم المناهج وطرق التدريس مدارس للتدريب يعمل بها معلمون ومعلمات ملتزمون بمهامهم وواجباتهم المحددة في التربية الميدانية.

شكل (٣): مهام وواجبات طالب/ـة التربية الميدانية في البطاقة التعريفية لطلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس

إلا أن النتائج أظهرت نقاط ضعف في إشراف المعلم/ـة المتعاون تحتاج لمعالجة، وتمثلت فيما يأتي:

- عدم تواجد المعلم المتعاون الدائم في المدرسة وقيامه بأدواره في عملية تدريب طلاب التربية الميدانية.
- انشغال المعلم المتعاون عن متابعة طالب التربية الميدانية بسبب ارتفاع نصابه التدريسي.
- وجود أخطاء في تقديم نتيجة التقييم لطالب التربية الميدانية وقلة الزيارات.
- ضعف مستوى التغذية الراجعة المقدمة من المعلم المتعاون.
- عدم التنوع في الاستراتيجيات التدريسية لدى المعلمة المتعاونة.
- عدم توعية طالبات التربية الميدانية بمهماتهن وأدوارهن.

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن إجمال المقترحات التطويرية لتعزيز أدوار المعلم/ة المتعاون فيما يأتي:

- إقامة ورش عمل تشاركية في الأسبوع الأول من كل فصل دراسي تضم المعلمين/المعلمات المتعاونين لتعريفهم بمقرر التربية الميدانية وأهدافه، ولعرض ومناقشة تجربة التدريب الميداني في الفصل السابق وتقويمها بتعزيز الإيجابيات وبمعالجة التحديات.
- تحديد مهام وأدوار المعلم المتعاون بشكل تفصيلي في دليل التربية الميدانية وتزويد المعلم/ة المتعاون بنسخة منها وتثقيفه حولها.
- تكليف المعلم/ة المتعاون بمهمات إشرافية دورية، ككتابة التقارير وزيارة طلاب التربية الميدانية في الفصول وتقييمهم، ومتابعة قيام المعلم/ة المتعاون

بالزيارات الصفية المحددة في البطاقة التعريفية (شكل ٢) لملاحظة وتقويم أداء الطالب المعلم.

- النظر في سبل تسهم كلية التربية بجامعة الملك سعود عبرها في تعزيز أداء المعلمين/المعلمات المتعاونين، كدعوتهم لحضور ورش العمل والدورات التدريبية المقدمة في الكلية والجامعة، وتحديدًا الدورات المرتبطة بمتطلبات التربية الميدانية (كالتخطيط للتدريس، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، وغيرها) كالدورات المقدمة من عمادة تطوير المهارات بالجامعة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة التنسيق والتواصل وتبادل الخبرات في قسم المناهج بين شِقَّيه الرجالي والنسائي.
- دعوة المعلمين والمعلمات المتعاونات للمشاركة في عملية التخطيط لبرنامج التدريب الميداني.
- دعوة المعلمين والمعلمات المتميزين للإسهام في ورش العمل الإثرائية المقدمة لطلاب التربية الميدانية من لجنة الخبرات الميدانية بالقسم.
- حث المعلمين والمعلمات المتعاونات على مساعدة الطلبة المعلمين في تطوير الخطة التدريبية تدريجيا لتحقيق أهدافها.

- حث المعلمين والمعلمات المتعاونات على تزويد الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة البناءة بشكل منتظم وفق جدول زمني.
- مراجعة جودة المدارس المتعاونة وإمكاناتها في ضوء مطالب التربية الميدانية.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسة لتقديم تصور مقترح يوضح أدوار المعلم/ة المتعاون وآلية تنفيذها وتقويمها وفق مؤشرات أداء.
- إجراء دراسة تحدد معايير المعلم/ة المتعاون الجيد حسب التخصص وآلية اختياره.
- إجراء دراسة تتناول حاجات المعلم/ة المتعاون التدريبية في ضوء مطالب الإشراف على طلاب التربية الميدانية.
- إجراء دراسة تتناول تقويم المدارس المتعاونة وإمكاناتها لتحقيق مطالب التربية الميدانية في ضوء آراء الطلبة المعلمين.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو ريا، محمد؛ والخمايسة، إياد (٢٠١٠). تقويم برنامج التربية الميدانية في جامعة حائل من وجهة نظر المديرين، والمعلمين المتعاونين، وطلبة التربية الميدانية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، (٥٦)*، ١٥-٥٢.

الدوسري، محمد بن مفلح (١٤٤٠). واقع الإشراف على طلبة التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (١)،١٢٧-١٦٠.

آل محفوظ، محمد (٢٠١٨). درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية والمعلم المتعاون للمهارات الإشرافية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد. *المجلة التربوية*، ٥٤ (١)، ٦٣٧ - ٦٧٥.

جامعة أم القرى (٢٠١٦). المؤتمر الخامس لإعداد المعلم تحت عنوان "**إعداد وتطوير المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر**" ٢٣-٢٥/٤/١٤٣٧هـ. مكة المكرمة.

حبايب، على (٢٠١٦). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية. *دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (٣)، ١٢٥١-١٢٦٥.*

خصاونة، خلود (٢٠١٤). درجة كفاءة برنامج التربية الميدانية لطالبات كلية التربية في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبة/ المعلمة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٨ (٢)، ١٣-٤٠.*

راشد، محمد؛ والشباك، موسى (٢٠٠٦). دور المعلمة المتعاونة في إرشاد الطالبة المعلمة في التربية العملية من وجهة نظر طلبة معلم الصف. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤٦ (١)، ٢٠٧-٢٤٦.*

السالوس، منى؛ والميمان، بدرية (٢٠١٠). **نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.** اللقاء السنوي

الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، والمنعقد في ٥-٦ يناير ٢٠١٠م.

الشاعر، إبراهيم (٢٠١٠). فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم. تم استرداده بتاريخ ١٣ يونيو ٢٠١٨ على الرابط:
http://www.qou.edu/home/sciResearch/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf

الطائي، يوسف؛ والعبادي، هاشم (٢٠١٦). **مناهج البحث العلمي للبحوث الإعلامية والإدارية والإنسانية**. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

الطراونة، صبري؛ والهويمل، عمر (٢٠٠٩). **المشكلات التي الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة**. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، وشوكت العمري، وخالد أبو شعيرة. مج١ عمان: مكتبة المجتمع العربي ٢٥١-٢٧١.

الطراونة، محمد، والهواري، فدوى (٢٠١٥). تقديرات الطلبة المعلمين المتدربين في المدارس المتعاونة للمشكلات التي تواجههم أثناء برنامج التربية العملية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٣) ٤٥-٧٤.

العنزي، فياض؛ والطيب، محمد (٢٠١٧). **تقويم مقرر التربية الميدانية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم**. ندوة التقويم في التعليم الجامعي: مرتكزات وتطلعات. جامعة الجوف. ٣٦-٤٦.

قدار، خالد؛ وعليوه، أبو بكر (٢٠١٧). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بزنجبار. *مجلة العلوم التربوية*، ٤ (١)، ٣٥٨-٤٣٣.

قسم المناهج وطرق التدريس (١٤٤١). **دليل التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس**. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

قورة، حسين (١٩٩٣). **إعداد معلم المرحلة الثانوية**. *مجلة التربية، قطر*، ٢٢ (١٠٤).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alsulami, M. (2016). Arabic Language Student Teacher Perceptions towards the

Effectiveness of University Supervisors, Cooperating Teachers, and School Principals during the Teaching Practicum. Ph.D. Dissertation, Southern Illinois University at Carbondale.

Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management.

Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27(2), 245-251.

Blocker, L. S., & Swetnam, L. A. (1995). The selection and evaluat ion of cooperating

teachers: A status report. *Techer Educator, 30*(3), 19-30.

Borko, H.; Eisenhart, M.; Brown, C.; Underhill, R.; Jones, D.; & Agard, P. (1992).

Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for research in mathematics education, (23),* 194-222.

Boudreau, P. (1999). The supervision of a student teacher as defined by cooperating

teachers. *Canadian Journal of Education, 24*(4) 454-503.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher

education. Teaching and Teacher Education, 25, 118-127.

Clarke, A; Triggs, V; & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher

in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research 84*(2), 163-202.

Coulon, S. & Byra, M. (1997). Investigating the post-lesson dialogue of cooperating

and student teachers. *The Physical Educator, (54),* 2-10.

Fayne, H. R. (2007). Supervision from the student teacher's perspective: An

institutional case study. *Studying Teacher Education, 3*(1), 53-66.

Fox, N.J. (2004) Qualitative Data Analysis: HAR6010. (Taught unit from MSc in

Health and Social Care Research). Sheffield: University of Sheffield. Retrieved Jan/3/2018 from:

https://www.sheffield.ac.uk/scharr/prospective_students/masters/mphhsr/1.41998.

Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). Applying educational research: A

practical guide (4th ed.). New York: Longman.

Garcia, T. (2018). Investigating Perceptions of the Role of Cooperating Teachers and t

heir Needs in the Practicum in Primary Schools in Tobago. EdD thesis, University of Sheffield.

Gökçek, T. (2018). Examining Mathematics Pre-Service Teachers' Experiences of

School Practicum. Journal of Education and Training Studies, 6 (8) 87-95.

Grudnoff, L. (2011, August). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities.

Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39 (3), 223-234.

Hanes, J. and Schiller, M. (1994). Collaborating with Cooperating Teachers in

Preservice Art Education. *Studies in Art Education, 35*(4).

Johnson, A., La Paro, K., and Crosby, D. (2017). Early Practicum Experiences:

Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Education Journal, 45*(2), 229-236.

Leatham, K., & Peterson, B. (2010). Secondary mathematics cooperating teachers'

perceptions of the purpose of student teaching. Journal of Mathematics Teacher

Education, 13(2), 99-119. doi:10.1007/s10857-009-9125-0

Matsko, K.; Ronfeldt, M.; Nolan, H.; Klugman, J.; Reininger, M.; & Brockman, S.,

(2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness?. *Journal of Teacher Education, 71*(1), 41-62.

Melki H., Bouzid M., Haweni A., Fadhloun M., Mrayeh M., and Souissi N. (2017).

ormative Assessment: Exploring Tunisian Cooperative Teachers Practices in Physical Education. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 25*(5), 227-235.

Moll, L. (2013). Vygotsky and education. Florence, KY: Routledge. Key Ideas in

Education.

O'Dea, J & Peralta, L. (2011). Perceptions of the teaching practicum among human

movement and health education preservice teachers in Australia: The role of university coursework, university-school partnerships and e-learning. *Waikato Journal of Education, 16*(1), 77-92.

Roberts, C., Benedict, A., & Thomas, R. (2013). Cooperating teachers' role in preparing

preservice special education teachers: Moving beyond sink or swim. *Intervention*

in School and Clinic, 49(3), 174-180.

Sayesky, K. and Paulsen, K. (2012). Student Teacher Evaluations of Cooperative

Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, Spring 2012. Retrieved Nov/13/2018 from:

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989787.pdf

Selverstein, T. (2006). Host art teachers and their feedback to student teachers during

Student teaching practicum. Doctoral dissertation, Syracuse University, USA.

Tashakkori A., and Teddlie C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and

quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series, 46. Sage Publications, Thousand Oaks, CA**.**

Weiss, D. (2018). The cooperating teacher's role in granting access to the practice and

community of teaching for the student teacher. Dissertations Publishing, St. John's University, New York.

Wellington, J. (2000). *Educational Research*. London, UK. Continuum.

* * *