التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس

نور بنت أحمد النجار
جامعه السلطان قابوس
أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس/ كليه التربيه

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس، واستخدمت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة المنهج المزجي من خلال استخدام أداتين: الأولى هي استبانة مكونة من أربعة محاور، وكان عدد المستجيبين (٣٦) مشرفا، والأداة الثانية هي المقابلة المركزة مع المشرفين وعددهم ستة، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداتين، وكشفت النتائج عن توافق كبير بين البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بسؤال الدراسة، وكان من أبرز التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على الطلبة المعلمين هو عدم التزام الطلبة المتدربين بالحضور والانصراف، وعدم تقبلهم للملاحظات والتوجيه المقدم لهم، وعملية التنسيق والتواصل بين المشرف والمعلمين المتعاونين حول الزيارات الميدانية، وعدم وجود آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلبة المتدربين، إضافة إلى الفجوة بين الجانب النظري الذي يتلقاه الطلبة في الجامعة وواقع التطبيق العملي في الميدان. وأوصت الدراسة بضرورة وضع آلية مشتركة بين المعلمين المتعاونين والمشرفين في الإشراف على الطلبة المعلمين، وضرورة ربط المقررات النظرية بالتطبيق العملي، وتقديم ورش للمشرفين عن أحدث الممارسات الإشرافية لتطوير أدائهم.

كلمات مفتاحية: التحديات، المشرفون، الطلبة المعلمين، التدريب الميداني، جامعة السلطان قابوس.

Abstract

This study aimed to reveal the challenges faced by supervisors supervising student teachers at the Practicum Stage at Sultan Qaboos University. The researcher used the Mixed method through using two instruments. The first was a four-categories questionnaire covered (36) Supervisor, and the second tool was a focused-group interview with six supervisors. The validity and reliability of the two tools were verified, and the results revealed a significant compatibility between the quantitative and qualitative data related to the study's question. Some of the most significant challenges faced by supervisors in supervising student teachers was the commitment of trainee teachers to attend, their acceptance of observations and guidance provided to them, the communication and coordination of field visits and the mechanism of providing feedback to trainee students. There was also the gap between the theoretical aspect received by students at the university and the realities of practical application in the field. The study recommended that a joint mechanism should be developed between cooperating teachers and supervisors of teacher students, that theoretical courses should be linked to practical application, and that workshops should be offered to supervisors on the latest supervisory practices for the development of their performance.

Key words: Obstacles, supervisors, student teachers, teaching practicum, sultan Qaboos University

التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس

نور بنت أحمد النجار
جامعه السلطان قابوس
أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس/ كليه التربيه

المقدمة

إن إعداد المعلمين وتدريبهم وتهيئتهم وفقا لمتطلبات المهنة وتطورات العصر هو أحد اهتمامات مؤسسات الإعداد؛ فالمعلم هو العنصر الأساسي للعملية التعليمية؛ نظرا لدوره المحوري في تحقيق أهداف وغايات العملية التعليمية. فهو المسؤول عن توصيل المعارف والمهارات للطلاب، وتنمية قدراتهم المختلفة. لذلك، تعد عملية إعدادهم استثمارا له انعكاساته الإيجابية على جودة التعليم وتحقيق أهدافه، من خلال ضمان امتلاك المعلمين في مرحلة الإعداد للكفايات العلمية والمهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

وتسعى فلسفة التعليم في سلطنة عمان إكساب المهارات العلمية والمساهمة في التنمية المستدامة، مستندة إلى المبدأ الأساسي الذي يحكم العملية التعليمية الحديثة وهو تعزيز مفهوم التدريب وتنمية الوعي في ضوء معايير الجودة وسوق العمل. وتؤكد وثائق فلسفة التعليم التي قدمها مجلس التعليم في عام ٢٠١٧، على ضرورة توفير خبرات تعليمية هادفة للمعلمين، مع مراعاة الأهداف ومعايير الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية (Alhaj & Alhamedia, 2022)

وتماشياً مع فلسفة التعليم تقوم مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء السلطنة بتزويد المعلمين بالمهارات الأساسية التي يحتاجونها لأداء أدوارهم ومسؤولياتهم؛ والمساعدة في الحفاظ على جودة التعليم. ومن ثم، وتعد عملية إعداد المعلمين لتلبية متطلبات المهنة هي إحدى الأولويات التي تقدمها جامعة السلطان قابوس. وفي هذا الصدد، ينبغي على برامج تدريب المعلمين أن تعد المعلمين بشكل فعال لتلبية المتطلبات والمعايير المطلوبة في القرن الحادي والعشرين وتطوير المهارات اللازمة للمستقبل؛ لتحسين نوعية إعداد المعلمين وتدريبهم (Alhaj & Alhamedia, 2022).

ويعتبر التدريب الميداني أحد أهم المكونات المؤثرة في إعداد المعلمين (Zeiche,2010)، ويمكّن التدريب الميداني المعلمين قبل الخدمة من اكتساب تجربة مباشرة واختبار طرق التدريس المختلفة. ويلعب دوراً بارزا في دعم المعارف والمهارات التي يحتاجها معلمو مرحلة ما قبل الخدمة بما يمكنهم من تحسين جودة تعليمهم (Velzen & Volman, 2008). ويُعرَّف التدريب الميداني بأنه: العملية التي يزور بها الطلاب المعلمون المدارس من أجل اكتساب مهارات التعليم العام وتعزيز معرفتهم بنظريات التعلم التي يتم تطبيقها في الممارسات العملية. وتعرّف كارين وآخرون (Karen et al, ٢٠٢٠:٣٣٨) التدريب على أنه "تجارب قائمة على الفصل الدراسي يشرف عليها عن كثب مرشد أو معلم مشرف، وعادة ما تتضمن تخطيط وتنفيذ الأنشطة، وتسهيل تعليم الطلاب، والمشاركة في التفاعلات المباشرة مع المتعلمين". وفي هذه الدراسة، غالبًا ما تم استخدام مصطلح معلمي ما قبل الخدمة والمتدربين، والتي تشير إلى "أولئك الذين يدرسون في برامج اعداد المعلمين بقصد أن يصبحوا معلمين" (O'Halloran, ٢٠٢٤:١١).

ونظرًا لأن تعليم التدريس يُنظر إليه على أنه يعتمد على التدريب الفعلي، فمن المهم جدًا للطلبة المعلمين تجربة ما يعنيه أن تكون معلما واكتساب رؤى عميقة في عملية التدريس والتعلم(Kosar,2021) ، وكشفت الدراسات التي أجريت على تصورات الطلبة المعلمين عن فائدة ممارسة التدريس؛ حيث إنهم يكتسبون وعيًا أكبر بالحاجة إلى التطوير المهني والنمو الشخصي، فهم يكتسبون فهمًا واضحًا لمسؤولياتهم والمهام التي سيتعين عليهم القيام بها في حياتهم المهنية المستقبلية(Garccia-Noblejas,2023).

ويؤدي المشرفون على الطلبة المعلمين دورا في عملية إعدادهم، ولهم تأثير كبير على فعاليتها. ويُظهر عدد كبير من الأبحاث أن المشرفين يجب أن يساعدوا الطلبة المعلمين على الربط بين النظريات التي تم تدريسها لهم والممارسة الحقيقية (Bailly and Swan, 2006)وأشار زيشنر (Zeichner, ٢٠٠٢) إلى أن المشرفين يجب أن يعملوا كموجهين لتطوير الطلبة المعلمين مهنيًا. وقد أشارت العديد من الدراسات العمانية المتعلقة بهذا الشأن

(المعمري، ٢٠٢٤ ؛ آل عيسى، ٢٠١٩ ؛ الحاج والحميدية، ٢٠٢٢ ؛ الهنائي، ٢٠٢١ ؛ رضوان، Al Issa,2019) عن التحديات المتعلقة بالتدريب الميداني في جامعة السلطان قابوس خصوصا تلك المتعلقة بالطلبة المعلمين، إلا أن القليل من الدراسات -على حد علم الباحثين- ركزت على القائمين على عملية التوجيه من مشرفين ومعلمين متعاونين، لذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على التحديات التي قد يواجهها مشرف التدريب الميداني، مما قد ينعكس على تطوير الطلبة المعلمين في التدريب الميداني.

مشكلة الدراسة

يمثل التدريب الميداني جزاء مهما من عملية إعداد المعلمين، ومن المتطلبات الأساسية لضمان امتلاكهم للمهارات الأساسية التي تؤهلهم ليكونوا معلمين فاعلين ، ويسهم التدريب الميداني في تأهيل الطلبة المعلمين وإمدادهم بالكفايات التدريسية التي تساعدهم على ممارسة دورهم المهني التدريسي.

ونظرا لأهمية التدريب الميداني فقد تناولت الكثير من الدراسات التدريب الميداني بشكل عام، أو تقييم التدريب الميداني (الحاج والحامدية، ٢٠٢٢ ؛ الكاف والبلوشي، ٢٠٢١) بالمقابل هناك عدد قليل من الأبحاث التي ركزت على التحديات التي يواجهها المشرفون فيما يتعلق بعملية الإشراف على الطلبة المعلمين في التدريب الميداني.

وتمثل هذه الدراسة محاولة لسد هذه الفجوة والوقوف على التحديات التي يواجهها المشرفون فيما يتعلق بعملية الإشراف على الطلبة المعلمين، مما قد يسهم في تطوير عملية الإشراف على التدريب الميداني، وبالتالي قد ينعكس على تطوير مهارات الطلبة المعلمين، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

١. ما مستوى التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على طلبة التدريب الميداني من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة

١. تحديد مستوى التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على الطلبة المعلمين في التدريب الميداني.

٢. تطوير عملية الإشراف في برامج إعداد المعلمين من خلال الكشف عن التحديات في الإشراف على الطلبة المعلمين في التدريب الميداني.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

١. توفير بيانات علمية عن التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على التدريب الميداني، مما قد يسهم في معالجتها وزيادة فاعلية عملية الإشراف.

٢. تعد هذه الدراسة احدى الدراسات القليلة -على حد علم الباحثة-التي ركزت على التحديات التي يواجهها المشرفون على التدريب الميداني مما قد يسهم في إثراء الأدب التربوي.

٣. تطوير برامج إعداد المعلم من خلال تصميم برامج فعالة قائمة على تأهيل وتدريب المشرفين على التدريب الميداني.

٤. قد تسهم في اجراء مزيد من الأبحاث حول العلاقات والأدوار المتعلقة بجميع أطراف عملية التدريب الميداني.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

المشرفون: أستاذ التخصص من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، أو من ينتدب من قبل الجامعة؛ ليشرف على تدريب المرشح (الطالب المعلم) في المدارس الشريكة، ويقوم بعملية تقييمه.

التدريب الميداني: ممارسة المرشح (الطالب المعلم) لمهنة التدريس في إحدى المدارس الشريكة كمعلم مقيم في آخر فصل دراسي في الخطة الدراسية وهو، الفصل العاشر تحت إشراف الكلية ومعلم متعاون في المدرسة؛ حيث يطبق المرشح المهارات والكفايات المتعلقة بمهنة التدريس.

الطالب المعلم (مرشح التدريب الميداني): طالب كلية التربية الذي يخرج للتدريب في المدارس الشريكة؛ لاكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المتعلقة بإعداده المهني.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: التحديات التي تواجه مشرفو التدريب الميداني.

الحدود البشرية: مشرفو التدريب الميداني بكلية التربية.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

الحدود الزمانية: فصل ربيع ٢٠٢٤.

الاطار النظري

يُعدّ التدريب الميداني عنصرًا أساسيا في برامج إعداد المعلمين. والغرض الرئيسي منه هو إتاحة الفرصة للطلبة المعلمين دخول فصل دراسي حقيقي، وتقييم المهارات المهنية. ويرى بيلي وسوان (Baillly and Swan, 2006)، أن التدريب الميداني مرتبط بالاستعداد المهني ويعكس مستوى التطور الفعلي، من خلال حل المشكلات، وتحت توجيه وإشراف من قبل مؤسسة الإعداد.

ويتم تطوير أداء الطلبة المعلمين من خلال المناقشات مع الأفراد الأكثر خبرة، التي تساعدهم على بناء معرفة جديدة وتطوير مهارات جديدة (Bruner, 1996). ووفقًا لتصورVygotsky ، يتولى المشرف الجامعي والمعلمون المتعاونون التدريب والمراقبة والنمذجة وخلق المواقف؛ لمساعدتهم على التطور خلال فترة الإشراف عليهم في التدريب الميداني(Kimbriel,٢٠٢٣). وبما أن المشرفين يتفاعلون ويوجهون المرشحين خلال التدريب الميداني، فيمكن بناء فهم مشترك ونمو مهني مشترك.

وعلى الرغم من الدور الهام الذي يؤديه المشرفون في عملية تدريب الطلاب المعلمين، إلا أن دورهم يحتاج إلى اهتمام أكبر باعتبارهم جزء من عملية التدريس بسبب الأثر الكبير على هذه المجموعة من الطلبة المعلمين (Rajuan et al.2007; Bruemmer,2018; Clarke et al, 2014; McIntyre & Byrd,1998)ويشير مصطلح "مشرف الجامعة" إلى ممثل برنامج إعداد المعلم، الذي يُكلف عادةً بالإشراف على التدريب الميداني ودعم كل من الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين (Moody, 2020:14). ولخص براغ (Brague, ٢٨-٢٧ :٣٠١٣) أدوار المشرف الجامعي على النحو الآتي: مراقبة وتقييم

الأداء، والعمل كحلقة وصل بين الجامعة والمدارس، وتقديم التعليقات والدعم والتوجيه لمعلمي ما قبل الخدمة، ومناقشة مجالات النمو المستهدفة، وتخطيط الدروس والأنشطة المهنية الأخرى.

بالإضافة إلى ذلك، فإن أحد أدوار المشرفين هو مساعدة معلمي ما قبل الخدمة على التفكير في ممارساتهم من أجل تطوير أدائهم، وفهم تجاربهم من خلال الانخراط في تحقيق نقدي، الذي يستلزم التفكير باستمرار في تجاربهم السابقة (Lantolf & Thorne, 200)، ومن أبرز الأدوار الرئيسة للمشرفين هو مساعدة الطلاب المعلمين على التعلم من ممارساتهم من خلال جمع وتحليل الأدلة حول أداء الطلبة من أجل تكييف أدائهم التعليمي وفقًا لذلك (Morris, 2006).

وتبين الأدبيات أن دوراً حيوياً آخر للمشرفين في مجال التدريب الميداني يتمثل في تهيئة بيئة آمنة للتعلم، وإشراك الطلبة المعلمين في التواصل المتعمق والممارسة التأملية على وجه الخصوص، وقد أجرى براغ دراسة (Brague, ٢٠١٣) دراسة حول العلاقة بين الطلبة المعلمين والمشرفين الجامعيين. وكشفت البيانات المستمدة من مقابلات شبه منظمة مع خمسة من المعلمين المتعاونين أن أحد الموضوعات الأربعة التي ظهرت سلطت الضوء على أدوار ومسؤوليات المشرفين، ووجد أن تقديم التغذية الراجعة والتوجيه والمشورة والتفكير بالإضافة إلى تقديم توصيات حول خطط الدروس ومكونات التدريس الأخرى هي أبرز مسؤوليات مشرفي الجامعة أثناء ممارسة التدريس. وسلطت دراسات أخرى الضوء على الحوارات مع الطلبة المعلمين؛ حيث قام ماو وهاركنيس (Mau & Harkness, 2020) في تقصي دور المعلمين المتعاون والمشرف الجامعي في مساعدة الطلبة المعلمين على التفكير.

ووفقاً لعدد من الباحثين (Nilsson and van Driel, 2010 Chaaban et al., 2021; Ballinger, 2021; Wang and Ha,2012; Parsons and Stephenson, 2005) الذين أوضحوا أن إقامة علاقة بناءة مع الطلبة المعلمين وبناء

المهارات التعليمية من خلال شبكات التعلم المشتركة من بين الأدوار الأساسية للمشرفين خلال ممارسة التدريس.

وقد أفادت العديد من الدراسات أنه من المهم اختيار مشرفين ذوي خبرة؛ لأنهم سيكونون أكثر وعيًا بنقاط القوة والضعف لدى الطلاب المعلمين فيما يتعلق بالتدريس والتعلم (Saidi,2020). كما أكد دارلينج هاموند وآخرون (Darling-Hammond et al, 2017) على أهمية اختيار المشرفين الذين يمتلكون خصائص معينة، مثل كونهم داعمين ومشجعين وصبورين ومستعدين للاستماع وودودين. وتماشياً مع ذلك؛ يجادل أورلاند (Orland, 2001) بأن مشرفي الطلبة المعلمين لا يحتاجون إلى مؤهلات قائمة على المهارات فحسب، بل يحتاجون أيضًا إلى القدرة على التعامل مع أي صعوبات، والحفاظ على الكفاءات اللغوية للتواصل مع الطلبة المعلمين.

ويمكن القول إن العمل كمشرف خلال الاشراف على عملية التدريب لا يتطلب بعض المعارف والمهارات التعليمية والتعلمية فحسب، بل يتطلب أيضًا خبرة تعليمية واسعة، والقدرة على التعلم من الخبرة اليومية، والقدرة على التعامل مع الظروف الصعبة، والقدرة على التواصل بوضوح مع طلبتهم وكذلك فهم احتياجاتهم.

وعلى الرغم من أهمية دور المشرف فقد ذكرت دارلينغ هاموند (Darling-Hammond, 2006) أن المشرفين يتم اختيارهم دون النظر في جودة ممارساتهم؛ بل إن الاختيار كثيرا ما يستند إلى الأقدمية أو المحسوبية أو فكرة أن دوره هو دور مدرس مساعد. وأضافت أن المشرفين الذين يعملون مع الطلبة المعلمين يجب أن يتم اختيارهم من بين المعلمين والموجهين الناجحين - ليس فقط لأنهم يستطيعون تقديم فصولهم الدراسية كنموذج للمعلمين الطلبة، ولكن أيضًا بسبب خبرتهم الواسعة واستعدادهم لتبادل معارفهم بشكل منهجي مع زميل جديد؛ بينما عزا كلارك (Clark, ٢٠٢١) توظيف مشرفين غير مؤهلين إلى نقص أعضاء هيئة التدريس على مستوى كلية المعلمين.

وقد أشار وانغ وآخرون (Wang et al,2019) لبعض التحديات التي يواجهها المعلمون المتعاونون في الدراسة التي حاولت تقصي ما يحفز ويتحدى مشاركة المعلمين في

المدارس الحكومية الجامعية؛ حيث تم تحديد ثلاثة تحديات تعيق المشرفين عن أدوارهم كمرشدين للمعلمين الجدد وهي: الأشكال والمبادئ التوجيهية غير الملائمة، والسياسات والإجراءات غير الواضحة، والتغذية الراجعة والتواصل. كما توصل وانغ وآخرون (٢٠١٩ Wang et al,) أنه لا توجد برامج إرشادية محددة (ورش عمل وندوات ودورات) لأولئك الذين يتطوعون للعمل كمعلمين متعاونين؛ وبالتالي، فإنهم يعتمدون بشكل كبير على المشرف الجامعي أو على خبراتهم المحدودة لدعم الطلاب المعلمين. نتيجة لذلك؛ غالبًا ما يفتقر المشرفون المدربون للمهارات المناسبة لعدم تلقيهم تدريبًا كافيًا. وأشار بيلي وسوان (٢٠٠٦ Bailey and Swan,) أن المعلمين المتعاونين لم يتمكنوا من تقديم تعليقات نقدية للطلبة المعلمين؛ فعلى سبيل المثال، عندما يرغب المعلمون المتعاونون في انتقاد دروس الطلاب والمعلمين، فإنهم يتجنبون إعطاء تقييم سلبي، وبدلا من ذلك يقوموا بصياغة انتقاداتهم في شكل محادثات حماسية (المرجع نفسه: ٢٣٥).

علاوة على ذلك، أشارت الأدبيات إلى أن المشرفين ليس لديهم رقابة وتقييم لجودة برنامج التدريب قبل الخدمة. ويعترف بذلك بوضوح شين (Chien, ٢٠١٣)، الذي أكد أن المشرفين لا سيطرة لهم على اختيار المعلم المتعاون، أو نوعية التدريب الذي سيتلقاه معلمو ما قبل الخدمة في المدارس المضيفة. بالإضافة إلى هذه العقبات.

وعلى الرغم من المساعي المبذولة لتقليص العلاقة الهرمية بين الطلبة المعلمين والمشرفين من خلال تنفيذ نماذج، مثل النهج التعاوني، يبدو أن ذلك لم يقلل بشكل كافٍ من قوة التسلسل الهرمي للمتدربين (Canipe & Gunckel, 2020)وقد درس كوسار (Kosar, 2023)التحديات التي يواجهها مشرفو الجامعة فيما يتعلق بممارسة التدريس عبر الإنترنت. والتي كشفت أن التحدي البارز الذي واجهه المشرف أثناء ممارسة التدريس عبر الإنترنت هو نقص التواصل بين المعلمين المتعاونين والمشرفين، وضعف الدافع من جانب الطلبة المعلمين. وأوصى البحث بوجود تواصل مستمر بين المشرفين والمعلمين

المتعاونين؛ وبالمثل، أوصى وانج وآخرون (Wang et al, 2019) بأهمية التواصل الفعال بين مشرفي الجامعة والطلبة المعلمين.

وأفاد أوجرادي(O'Grady et al, 2018) أن من أهم التحديات التي تنشأ أثناء التدريب الميداني هو التعامل مع المشرفين الذين لديهم فهم وعقلية مختلفة، وبعضهم يتبع النهج التقليدي أثناء عمليات الإشراف، بينما يبدو أن البعض الآخر يظهر القليل في فهم دور التوجيه، مما جعل المتدربين يشعرون بالارتباك. وتعزو الباحثة أوجه القصور هذه إلى المعيار الذي يستند إليه اختيار هؤلاء الموجهين، لا سيما يتم اسناد الإشراف إلى مشرفين يعملون بدوام جزئي، وغالباً ما يكونون من كبار المعلمين أو المشرفين المتقاعدين أو موظفي الجامعة الذين يفضلون اتباع الأسلوب التقليدي للإشراف.

وعادة ما تكون تجربة الإشراف مصحوبة بمجموعة واسعة من التحديات، ونظرًا لأن لدى المشرفين تأثيرًا قويًا على تطوير الطلاب المعلمين، فمن الضروري تزويدهم بتدريب فعال. وقد سلط المالكي (Al Malki, ٢٠١٧) الضوء على أهمية تقديم إرشادات كافية للمعلمين المتعاونين والمشرفين حول كيفية دعم معلمي ما قبل الخدمة بشكل فعال وتزويدهم بتدريب واضح ومنهجي؛ بناءً على الاستراتيجيات المثلى وتقنيات التقييم الذاتي، ويتماشى هذا مع ماتوصل إليه كابيلو (Capello, 2019) أن مشرفي الجامعة تلقوا تدريبًا رسميًا غير منظم وبسيط، واعتمدوا ببساطة على التواصل الفردي مع بعض المنسقين أو الزملاء الآخرين للحصول على الدعم. وأوصى بتوضيح دور المشرفين وتقديم التدريب المناسب لهذه المجموعة. بالتوازي مع ذلك؛ دعا كيمبرييل (Kimbriel, 2023) إلى تخصيص أدوار واضحة للمشرفين، ومسؤوليات وواجبات محددة، بالإضافة إلى التطوير المهني عن طريق التدريب.

وذهب Imsa-ard وآخرين (٢٠٢١) ا أن تحديات معلمي ما قبل الخدمة تتعلق بشكل أساسي بقضايا الدعم والاتصال. وعزو أوجه القصور هذه إلى قلة تدريب الموجهين (المشرفين والمعلمين المتعاونين) واستعدادهم للقيام بالواجبات المطلوبة منهم. لذلك، ونظرًا لنقص الدعم والتدريب للمعلمين والمشرفين؛ قد لا يتلقى الطلاب المعلمون المستوى الذي قد

يحتاجون إليه من الدعم لتزويدهم بالمهارات المطلوبة لدخول مهنة التدريس (Moody, 2020).

وقد أظهرت الأبحاث أنه كلما زاد التحضير الرسمي الذي يتلقاه المشرفين على التدريب الميداني، زادت فعاليتهم (Russell and Russell, 2011). وقد أكد بعض الباحثين على الكفاءة التكنولوجية كأحد المتطلبات الأساسية لإعداد مشرفين فاعلين أثناء التدريس العملي. فعلى سبيل المثال، قام محمد (Mohammed, 2023) بدراسة استهدفت ١٥٢ مدرسًا لتدريس اللغة الإنجليزية (ELT) قبل الخدمة و ٧٣ معلمًا لتقصي تصوراتهم حول المعرفة التكنولوجية وتطوير الهوية المهنية. وقد جمعت البيانات باستخدام المنهج المختلط، بما في ذلك المقابلات والاستبيانات شبه المنظمة. وأظهرت النتائج أن المشرفين، يفتقرون إلى المعرفة التكنولوجية، مما يشير إلى الحاجة الملحة إلى التدريب في هذا المجال.

وتكشف الأدبيات أنه لتحسين جودة أي ممارسة تعليمية، يجب تقديم دعم إضافي للمشرفين على التدريب الميداني، الذين يجب أن يكونوا مجهزين بتقنيات واستراتيجيات تسمح لهم بتقديم جودة عالية من الإشراف وبالتالي الأداء كمرشدين فاعلين (Koc, 2016). وأكد سامبونغ (المذكور في Koc، ٢٠١٠) أنه يجب تخطيط برنامج عملي بشكل صحيح والإشراف عليه من قبل أشخاص ذوي مؤهلات عالية، يتم اختيارهم وفقًا لمعايير محددة. وذكر كوك (٢٠١٦:٧٥) بأنه يجب تدريب مشرف الجامعة ليكون بمثابة جسر بين أعضاء هيئة التدريس والمدرسة المتعاونة والمعلمين المتعاونين، بالإضافة إلى أهمية مؤهلات المشرفين كجهة تنسيق لاحتياجات التدريب الميداني.

وأشار باتريك (Patrick, 2013) إلى أن هناك حاجة ملحة لإدراج «العلاقات» لتكون جزءًا من احتياجات التدريب الميداني. وأكد أن برنامج التدريب الميداني يجب أن يوفر للمشرف الجامعي فرصة للقاء معلمي ما قبل الخدمة من أجل مناقشة توقعاتهم المتبادلة وطرق العمل معًا، على أساس علاقة مهنية جماعية، كما أشارت دراسة الغيثية (٢٠١٩) التي هدفت إلى تطوير التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، إلى

الحاجة نحو التركيز على جودة التعليقات المقدمة للمرشحين من قبل المعلمين المتعاونين والمشرفين الجامعيين. ويتوافق هذا مع ما وجده المالكي (Al Malki, 2017) أن إقامة علاقة جيدة مع المتدربين، وتقديم ملاحظات نوعية عن أدائهم هي مهارات يجب أن يطورها المشرفون الجامعيون.

وعرضت الأدبيات عدة اقتراحات حول تدريب المشرفين على التدريب الميداني (Grudnoff, 2011; Sudrajat at el, 2023; Ballinger, 2021). على سبيل المثال، أكدت الغيثية (٢٠١٩) على ضرورة إعادة النظر في مهام ومسؤوليات المشرفين المتعاونين خلال عملية التدريب، وضرورة ترتيب اجتماعات بين المشرفين والطلبة المعلمين قبل فترة التدريب، والحاجة إلى استخدام وسائل اتصالات متنوعة، وإعداد أدلة وتعليمات للمشرفين بشأن المهام والواجبات المطلوبة منهم. وأكدت باتريشيا وآخرون (Patricia et al , 2021) على أنه يجب تدريب المشرفين على كيفية بناء علاقات جيدة مع الطلبة المعلمين، وتزويدهم بالدعم العاطفي والتعاون والمرونة، دون فرض عبء عمل ثقيل عليهم.

وباختصار، سيكون من المفيد، في إطار هذه النتائج، زيادة توافر التدريب الرسمي المنظم والمنهجي والقابل للتنفيذ والمشرفين الجامعيين، من أجل تزويدهم بالمهارات التي يحتاجونها لتوجيه الطلاب المعلمين لتعزيز ممارساتهم المهنية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المزجي Mixed Methods؛ لكونه يتناسب مع طبيعة وأهداف هذه الدراسة، وإجراءات تطبيقها؛ وتبنت الدراسة التصميم المزجي المتقارب المتوازي Convergent Parallel Mixed Methods Design ؛ حيث جمعت البيانات الكمية والنوعية بصورة متقاربة ومتوازية، بتوظيف أداتين كمية ونوعية؛ بهدف توفير بيانات أكثر عمقا ودقة، حيث وظفت الاستبانة لجمع البيانات الكمية وذلك بغرض التعرف إلى مستوى التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على طلبة التدريب الميداني، وجمع بيانات نوعية بواسطة مقابلات المجموعة المركزة Focus Group مع

عينة قصدية من المشرفين؛ وذلك بهدف مقارنتها مع النتائج الكمية التي جمعت من الاستبانة(creswell,2014) حيث؛ دمجت عند تحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التدريب الميداني المنتسبين إلي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في فصل ربيع ٢٠٢٤ والبالغ عددهم (٦٠) مشرفًا، أما عينة الدراسة فقد بلغت (٣٧) مشرفا الذين استجابوا لبنود الاستبانة، وقد اختيروا بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة عينة لإجراء مقابلة المجموعة المركزة وبلغ عددهم (6) مشرفين، عقدت المقابلة معهم وجها لوجه في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أداتا الدراسة

أولا: الاستبانة: تم تصميم استبانة بالاستفادة من الأدبيات، حول التحديات التي قد تواجه المشرفين في الإشراف على طلبة التدريب الميداني، تكونت الاستبانة من أربعة محاور وهي: الجانب الإداري، والتأهيل المهني، وعلاقة المشرف بالمعلم المتعاون والمرشح (المعلم المتدرب)، ومجال الممارسات التدريسية.

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى استبانة المشرفين تم عرضها على ستة محكمين من المختصين بجامعة السلطان قابوس، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم ووضع ما يرونه من مقترحات تطويرية؛ بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وفي ضوء ما وضعه المحكمون من ملاحظات ومقترحات، عدلت عبارات الاستبانة لتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

الثبات

للتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات بطريقة معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach-Alpha)؛ حيث بلغت قيمته (٠,٨٩٦) لاستبانة المشرفين ، وهي قيم مرتفعة ومناسبة للدراسة الحالية.

ثانيا- مقابلة المجموعة المركزة Focus Group

تمت صياغة أسئلتها بناء على النتائج التي تم الحصول عليها من استبانة المشرفين بهدف الحصول على بيانات نوعية لتتكامل مع النتائج الكمية، ونفذت المقابلة بطريقة المجموعة المركزة Focus Group، مع عينات قصدية من المشرفين، وعقدت المقابلات وجها لوجه مع المشرفين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وأتيح المجال للمشاركين لوصف وجهات نظرهم بكل أريحية؛ وبشكل متعمق ومفصل.

الموثوقية والاعتمادية

استخدمت الدراسة الحالية عددا من الاستراتيجيات؛ وذلك من أجل ضمان جودة وموثوقية الإجراءات والنتائج بالنسبة للبيانات النوعية، فوظفت الدراسة التعددية Triangulation من خلال اتباع المنهجين الكمي والنوعي، باستخدام أداتا الاستبانة والمقابلة، بالإضافة إلى تشارك الباحثين في جميع مراحل الدراسة، علاوة على تنوع المشاركين من حيث سنوات الخبرة في العملية الإشرافية على الطلبة المرشحين، وكذلك تنوع التخصصات، وتم تدعيم النتائج باقتباسات من أفكار المشاركين في المقابلات، كما تم اختيار المشاركين بطريقة قصدية.

إضافة لذلك فقد سجلت المقابلات ((Mechanical Recording؛ باستخدام تطبيقات التسجيل الصوتي، ثم بعد ذلك تم تفريغها كتابيا باستخدام تطبيق Transkriptor، وتدوين الملاحظات في أثناء تطبيق المقابلات (Lincolan & Guba, 1985).

الأساليب الإحصائية وتحليل النتائج:

تم التعامل مع البيانات بما يتناسب وطبيعتها الكمية والنوعية، من خلال تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، وتوظيف معامل ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach-Alpha) لحساب ثبات الاستبانتين، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة.

وتم تحليل البيانات النوعية بواسطة أسلوب التحليل الموضوعي الانعكاسي (Reflexive Thematic Analysis)، وفقا للمراحل الست التي وضعتها براون وكلارك Braun & Clarke (2022)، والاستعانة ببرنامج MAXQAD2022 في عملية تنظيم البيانات النوعية.

واعتمدت الدراسة الحالية في عرض النتائج وتفسيرها على طريقة المقارنة التقابلية Side-by-side comparison، من خلال إيراد النتائج الكمية بداية، ثم النتائج النوعية.

النتائج ومناقشتها

أولا: معيار الحكم على النتائج

للحكم على نتائج البحث وتفسير المتوسطات الحسابية استخدم المعيار (Pimentel, 2019) الموضح في جدول (1) الآتي:

جدول ٢

دلالات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسط الحسابي	مستوى التحدي
1 – 1.79	ضعيف جدا
1.80 – 2.59	ضعيف
2.60 – 3.39	متوسط
3.40 – 4.19	مرتفع
4.20 – 5	مرتفع جدا

ثانيا: النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة ونصه **" ما مستوى التحديات التي يواجهها المشرفين في الإشراف على طلبة التدريب الميداني من وجهة نظرهم؟** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة كلل، وللمجالات الأربعة الواردة فيها: (الجانب الإداري، والتأهيل المهني، وعلاقة المشرف بالمعلم المتعاون والمرشح، والممارسات التدريسية)، ويوضح جدول (٣) ذلك. إضافة لذلك فقد تم تحليل مقابلات المجموعة المركزة Focus Group التي أجريت مع مجموعة من المشرفين.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاستبانة قياس مستوى التحديات لدى المشرفين في المجالات الأربعة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
١	الجانب الإداري	2.38	٠,٤٥	متوسط
٢	التأهيل المهني	2.51	٠,٦٧	ضعيف
٣	علاقة المعلم المتعاون بالمشرف والمرشح	٢,٢	٠,٤٩	متوسط
٤	الممارسات التدريسية	2.0	٠,٥٢	متوسط
	الاستبانة ككل	2.27	٠,٤٣	متوسط

يلاحظ من جدول (2) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة الأربعة قد تراوحت بين (2.38) و (٢,٠)، بمستويات من متوسط إلى ضعيف؛ حيث جاء المجال الأول: الجانب الإداري في الرتبة الأولى كأعلى متوسط فبلغ (2.38) وانحراف معياري (٠,٤٥)، مما يشير إلى وجود بعض التحديات لدى المشرفين في الجانب الإداري بشكل أعلى من بقية المجالات، فيما جاء المجال الرابع: الممارسات التدريسية في الرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (٢,٠) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٢,٢٧) بانحراف معياري (٠,٤٣)؛ وهذا يشير إلى أن مستوى التحديات التي يواجهها المشرفون في الإشراف على طلبة التدريب الميداني كانت بمستوى متوسط من وجهة نظرهم. وأظهرت نتائج تحليل المقابلات مع المجموعات المركزة Focus Group توافقا مع النتائج الكمية في تقييم المجالات الأربعة، وللوقوف على النتائج التفصيلية، جاءت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: الجانب الإداري

بلغ عدد عبارات المجال الأول (١٥) عبارة من مجمل عبارات الاستبانة، ويبين جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الجانب الإداري وللمجال ككل.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين في المجال الأول (الجانب الإداري)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
٧	لا يوجد سجل لتوثيق زيارات مشرف التدريب	3.57	1.3	مرتفع
٦	أبلغ المعلم المتعاون بمواعيد زياراتي للمرشح	3.43	1.3	
١٠	لا توجد حوافز لمشرف التدريب الميداني	3.08	1.1	متوسط
١٣	الفصول ليست مناسبة للمرشح من حيث عدد الطلبة ومصادر التعلم	2.92	1.09	
١	كثرة المهام الإدارية المسندة للمشرف	2.92	1.23	
٩	يتغيب المرشح عن المدرسة دون إشعار مسبق	2.65	1.31	
٤	يوجد تنسيق بين مشرف التدريب والمعلم المتعاون للزيارات الميدانية	2.62	1.27	
٨	عدم معرفة مشرف التدريب بأوضاع المدرسة	2.57	1.23	ضعيف
٥	عدد الطلبة الذين أشرف عليهم كبير	2.30	1.05	
٣	البيئة المدرسية غير مهيئة للعمل الإشرافي على مرشحي التدريب الميداني	2.08	.98٠	
٢	يجبر المشرف في الإشراف على مرشحي التدريب الميداني	2.08	.72٠	
١١	قلة التواصل مع وحدة التدريب الميداني فيما يتعلق بالمبادئ التوجيهية للتدريب الميداني	1.78	.82٠	ضعيف جدا
١٢	توجد متابعة لحضور وانصراف الطلبة من قبل وحدة التدريب الميداني بالكلية	1.57	.68٠	
١٤	توجد أدلة مكتوبة وواضحة لمهام المشرف	1.51	.90٠	
١٥	توجد أدلة مكتوبة وواضحة لمهام المرشح	1.49	.83٠	
	المجال ككل	2.38	.45٠	ضعيف

يلاحظ من خلال جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال الأول: الجانب الإداري قد تراوحت بين (3.57) و (1.49) بمستوى مرتفع إلى ضعيف جدا، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.38) بمستوى متوسط. وجاءت عبارة **"لا يوجد سجل لتوثيق زيارات مشرف التدريب "في** الرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.57) وانحراف معياري (1.3) بمستوى مرتفع، مما يعني أن وجود سجلات لتوثيق الزيارات الإشرافية يمثل تحديا في عملية الإشراف من وجهة نظر مشرفي الكلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود

سجلات تخص عملية توثيق الزيارات الإشرافية في المدارس الشريكة التي تكون بمثابة وثيقة يمكن العودة إليها عند تقييم الطلبة المرشحين.

وحلت عبارة " **توجد أدلة مكتوبة وواضحة لمهام المرشح** " في الرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (1.49) وانحراف معياري (٠,٨٣) بمستوى تحد ضعيف جدا، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود أدلة واضحة وكافية لمهام المرشح سواء تلك المرتبطة بمهامه في المدرسة الشريكة، أو المهام المطلوب منه القيام بها كمتطلبات أخرى مثل: ملف الإنجاز لطلبة البكالوريوس والملف الوثائقي لطلبة الدبلوم، ترسل وحدة التدريب الميداني بكلية التربية مجموعة من الأدلة تعين المرشحين على فهم المهام الموكلة إليهم.

وأظهرت النتائج النوعية المستخلصة من المقابلات توافقا كبيرًا في أغلب الجوانب الإدارية المتعلقة بوجود أدلة واضحة للمشرف والمرشح، وكذلك التواصل مع حدة التدريب الميداني، فتشير (م.ج.ع) إلى ذلك بقولها: " تقوم الوحدة بدور كبير، فدائما ما أكون على تواصل مباشر مع المعنيين فيها، ويتعاملون بشكل سريع مع أي تحديات قد تواجهني في الإشراف على طلبة التدريب الميداني". ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التواصل المستمر بين وحدة الخبرات والتدريب الميداني مع المشرفين القائمين بمهام الإشراف على الطلبة المرشحين، وتعزى هذه النتيجة إلى الجهود التي تبذلها وحدة التدريب الميداني من خلال التواصل المستمر عبر المجموعات النقاشية في تطبيق (WhatsApp)، والتواصل من خلال البريد الإلكتروني مع المشرفين في مختلف المستجدات التي تتعلق بمقرر التدريب الميداني.

المجال الثاني: التأهيل المهني

ضم المجال الثاني (٧) عبارات من مجمل عبارات استبانة قياس مستوى التحديات، ويبين جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المجال وللمجال ككل.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين في المجال الثاني (التأهيل المهني)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
٣	اختلاف مستوى الخبرة بين مشرف التدريب والمعلم المتعاون	3.35	1.11	متوسط
٨	توجد فجوة كبيرة بين الإعداد النظري للمرشح والواقع العملي	2.65	1.00	
٢	اختلاف معايير تقييم المرشح (المتدرب) بين مشرف-التدريب والمعلم المتعاون	2.65	1.18	
٦	تفاوت المستوى العلمي بين مشرف التدريب والمعلم المتعاون	2.92	1.06	
٧	ضعف مهارات الاتصال والتواصل ومهارات حل المشكلات لدى الطالب المرشح	2.62	1.06	
١	لا يوجد ورشة تحضيرية للمشرف توضح الإشرافي على مرشحي التدريب الميداني	2.22	1.18	ضعيف
٤	عدم وضوح مهام مشرف التدريب للمعلم المتعاون والعكس	2.19	1.05	
٩	عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات بين المشرف والمعلم المتعاون	2.05	.97٠	
٥	الواجبات التدريبية المطلوبة من المرشح غير واضحة	1.95	.88٠	
	المجال ككل	2.51	.67٠	ضعيف

يظهر جدول (4) أن المتوسطات الحسابية للمحور الثاني: التأهيل المهني قد تراوحت بين (3.35) و (1.95) بمستويات من متوسط إلى ضعيف، وبلغ المتوسط العام للمجال (2.51) بمستوى ضعيف، وجاءت عبارة **" اختلاف مستوى الخبرة بين مشرف التدريب والمعلم المتعاون"** في الرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.35) وانحراف معياري (١,١١) بمستوى متوسط، مما يعني أن هذا الجانب يمثل تحديا في الإشراف على الطلبة المرشحين وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاوت في الخبرة بين المشرفين والمعلمين المتعاونين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى التفاوت في الخبرة التراكمية للإشراف على طلبة التدريب الميداني؛ فقد يكون لدى المشرفين سنوات خبرة أعلى في هذا المجال مقارنة بالمعلمين المتعاونين؛ كون أغلب المشرفين من أساتذة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والمشرفين التربويين

بوزارة التربية والتعليم، إضافة لذلك فقد تعزى إلى عدم التزام بعض المدراس باختيار المعلمين المتعاونين وفقا للمعايير المحددة من قبل وحدة التدريب الميداني، أو قد تعزى إلى عدم وجود معلم بديل بخبرات أعلى في بعض التخصصات في المدارس الشريكة.

وجاءت عبارة " **الواجبات التدريبية المطلوبة من المرشح غير واضحة** " في الرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (1.95) وانحراف معياري (٠,٨٨) بمستوى تحد ضعيف، مما يعني أنها لا تمثل تحديا في عملية الإشراف على الطلبة المرشحين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود أدلة واضحة ومفصلة توضح المهام المطلوبة من الطلبة المرشحين، التي يتوجب عليها القيام بها خلال التدريب الميداني في المدارس الشريكة.

وأظهرت البيانات النوعية توافقا كبيرا مع البيانات الكمية؛ حيث بينت وجود بعض التحديات المتعلقة بخبرة المعلم المتعاون في عملية الإشراف على الطلبة المرشحين، وتفاوت في عملية التقييم ويرجع المشاركون السبب في ذلك إلى عدم قدرة المعلم المتعاون على متابعة أداء المرشحين بشكل دقيق، نتيجة لقلة الإلمام ببنود بطاقة الملاحظة، أو للتفاوت في فترات التقييم هل يتم بشكل فوري ،أم يتم لاحقا في نهاية الفصل الدراسي، فيشير (م.ج.ت) لذلك بقوله: "عند المقارنة بين المشرف والمعلم المتعاون في تقيمهم للمرشح نجد أن المعلم المتعاون على سبيل المثال يقوم بتقييم التخطيط في نهاية الفصل الدراسي بعد أن يجمعه في المرشح في ملف الإنجاز، بينما يقوم المشرف بتقييم التخطيط أثناء تنفيذ الحصة مباشرة؛ حيث يقارن بين المنفذ فعليا وبين ما خطط له المعلم المرشح، وبالتالي هذا أحد أسباب التفاوت في عملية التقييم". وتضيف (م.ج.ع) لذلك بقولها: " اختلاف نظرتنا لبنود بطاقة الملاحظة، وتقديرنا للبنود الواردة فيها سبب في تفاوت التقييم، فأنا كمشرف أنظر إلى جودة الأداء وإلى البنود بشكل تفصيلي، بينما ينظر لها المعلم المتعاون على أنها بنود تم استيفاؤها أم لا". وتضيف (م.ج.ع٢) لذلك بقولها:" قد يكون سبب الاختلاف هو مدى فهم المعلم المتعاون لبنود بطاقة الملاحظة، فمن ضمن المواقف التي حصلت معي شخصيا أن المعلم المتعاون اعتمد على بطاقة ملاحظة مختلفة عن بطاقة المشرف، فجلسنا سوينا وتناقشا في البطاقة المتبعة من قبل الكلية إلى أن وصلنا لفهم مشترك حول البنود المختلفة للبطاقة".

المجال الثالث: علاقة المشرف بالمعلم المتعاون والمرشح

تكون المجال الثالث من (١٢) من مجمل عبارات الاستبانة ويوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المجال وللمجال كلل.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين في المجال الثالث (علاقة المشرف بالمعلم المتعاون والمرشح)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
٤	ينظر المعلم المتعاون للمرشح بأنه فرصة لتخفيف العبء عنه	3.27	1.01	متوسط
١١	بعض مشرفي التدريب والمعلمين المتعاونين لا يتعاونون في وضع خطط عمل مشتركة لتحسين أداء المرشح	2.73	.990	
٩	اختلاف التوقعات المتعلقة بالتدريب الميداني بين المرشح والمشرف	2.49	1.04	ضعيف
٧	تباين التوجيهات المقدمة للمرشح من قبل المشرف والمعلم المتعاون	2.43	.920	
٦	يوجد تواصل مستمر بين المعلم المتعاون والمشرف حول المرشح	٢,١٤	٠,٨٨	
١٠	عدم منح الصلاحيات الكافية للمشرف من قبل الكلية	2.05	.810	
٢	نزعة التسلط والتعالي عند المعلم المتعاون	2.00	.970	
٣	يهمش المعلم المتعاون رأي المشرف في المرشح	1.97	.980	
١٢	يتعاون المعلم المتعاون في حل المشكلات التي تتعلق بالمرشح	1.95	.780	
٨	ضعف علاقة المرشح مع المشرف	1.84	.800	
١	فارق السن كبير بين المعلم المتعاون ومشرف التدريب مما يؤثر على العلاقة بينهما	1.84	.860	
٥	يشعر المشرف بمسؤولياته تجاه تدريب المرشح	1.65	1.06	ضعيف جدا
المجال ككل		٢2.	.490	ضعيف

يوضح جدول (5) أن المتوسطات الحسابية للمجال الثالث قد تراوحت بين (3.27) و (1.65) بمستويات من متوسط إلى ضعيف جدا، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٢) بانحراف معياري بلغ (٠,٤٩) بمستوى ضعيف. فجاءت عبارة **"ينظر المعلم المتعاون للمرشح بأنه فرصة لتخفيف العبء عنه"** بمتوسط بلغ (3.27) وانحراف معياري (١,٠١) بمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قصور في الفهم الحقيقي لمغزى التدريب الميداني ودور المعلم المتعاون كمرشد وموجه للمرشح، فقد يرى البعض إلى أن

المرشح فرصة لتخفيف أعبائهم التدريسية، إضافة لذلك فقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف أو قلة التدريب الموجه للمعلمين المتعاونين، مما أدى إلى عدم إدراكهم لدورهم الصحيح في إعداد المرشحين، ومساعدتهم في تطوير كفاءاتهم التدريسية.

وجاءت عبارة **" يشعر المشرف بمسؤولياته تجاه تدريب المرشح"** في الرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (1.65) وانحراف معياري (1.06) بمستوى ضعيف جدا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي وإدراك المشرف لدوره وتحمله مسؤولية تطوير معارف ومهارات واتجاهات الطلبة المرشحين، من خلال تقديم الدعم والمساندة لهم في مختلف مراحل التدريب الميداني، وتؤكد على الدور التوجيهي والإرشادي الذي يقوم به المشرفين في إعداد الطلبة المرشحين، بهدف ضمان جودة التدريب الميداني وتحقيق أهدافه. وتؤكد محمد (٢٠٢٣) على ضرورة وعي وفهم المشرف لهذا الدور والمسؤولية الملقاة على عاتقة في توفير بيئة آمنة تضمن الأداء الجيد للطالب المرشح، ووعيه بكونه موجها ومساعدا لهم وليس مراقبا ومقيما.

ويعزو الباحثين هذه النتيجة كذلك إلى قدرة المشرفين على بناء علاقات مهنية وتواصل فعال بينهم والطلبة المرشحين من خلال التواصل عبر المجموعات في تطبيق (WhatsApp) أو التواصل واللقاء المباشر أثناء الزيارات الميدانية، ويرى الباحثين في هذا السياق أن بناء علاقات فعالة مع الطلبة المرشحين يسهم في إكسابهم الثقة في قدراتهم على ممارسة مهام التدريسية بشكل جيد، ويمنحهم الأريحية في مناقشة الصعوبات التي قد تواجههم خلال فترة التدريب الميداني. وهذا ما أكده هلال وآخران (٢٠٢٣) من ضرورة قيام المشرف ببناء جو من الألفة بينه وبين الطلبة الذي يشرف عليهم، وعقد اجتماعات بشكل دوري، ومساعدتهم في مختلف مراحل تدريبهم با لمدراس الشريكة، وتهيئتهم للعمل بها بشكل فاعل. كما يشير الزعبي (٢٠١٦) إلى أن وجود علاقة قوية بين المشرف والمرشحين من شأنه أن يسهم في تذليل المعيقات التي تواجه المرشحين أثناء التدريب الميداني، ويؤثرا بشكل إيجابي على ذلك.

وتوافقت البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات بشكل كبير مع البيانات الكمية، فيما يخص التحديات المتعلقة بعلاقة المشرف مع المعلم المتعاون، فأشار عدد من المشرفين على وجود علاقة احترام متبادل بين المشرفين والمعلمين المتعاونين، غير أنهم يرون أن العلاقة المهنية بين الطرفين تكاد تكون ضعيفة فيما يخص تقييم المرشحين والإشراف عليهم وتبادل وجهات النظر حول أدائهم أثناء الحصص التدريس، وهذا ما أكدته البيانات النوعية؛ حيث يشير (م.ج.ف) لذلك بقوله: " حقيقة نحن لابد أن ننظر لهذه العلاقة على أنها علاقة مهنية وليست علاقة شخصية كما يحدث الآن، فعلا يوجد احترام متبادل وبعض المعلمين المتعاونين أنا أعرفهم من قبل، ولكن هذا الأمر لا علاقة له بالجانب المهني والتعامل مع المرشحين وتقيمهم، نحن بحاجة على بناء علاقات مهنية تركز على المهام المنوطة بكل منا، أن نركز على شكل العلاقة، وأن نصل إلى مستويات عليا من التعاون المهني". ويشير باركس وآخرون(Parks, et al. 2020) إلى ضرورة قيام المشرفين ببناء علاقات مهنية مع المعلمين المتعاونين، وتقديم الدعم والمساندة وتدريبهم لتولي مهام ومسؤوليات الإشراف على طلبة التدريب الميداني، ويؤكد أبو الحسن (٢٠١٣) إلى أن أهداف التدريب الميداني تتحقق من خلال التواصل المهني بين الأطراف المعنية بالإشراف على الطلبة المرشحين؛ ليسهموا سويا في تفعيل الممارسات المهنية للطلبة، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من أداء عملهم مستقبلا كمعلمين.

المجال الرابع: الممارسات التدريسية

تكون المجال الرابع من (١٠) من مجمل عبارات الاستبانة ويوضح جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المجال وللمجال كلل.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين في المجال الرابع (الممارسات التدريسية)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
٣	يطلب المرشح كل معلومة من المشرف.	3.05	1.12	متوسط
٢	ضيق وقت المشرف لتقديم الملاحظات وتحديد الأهداف والتخطيط للتعليم المستقبلي.	2.30	1.12	ضعيف
٦	ضعف استعداد المرشح للتدريب العملي.	2.22	.88٠	
١	أواجه صعوبة في تقديم الحلول للمشكلات التي يتعرض لها المتدربين في مجال الإدارة الصفية.	2.05	.99٠	
٨	يطبق المرشح التوجيهات المقدمة من قبل المشرف.	1.86	.94٠	
١٠	ضعف كفاءة المرشح في أداء المهام المهنية المكلف بها.	1.95	.88٠	
٤	يستطيع المرشح تقديم طرقا تدريسية تناسب المحتوى التدريسي والوقت المخصص للحصة.	1.86	.82٠	
٩	أجد صعوبة في التعامل مع الشخصيات المختلفة للمرشحين.	1.78	1.08	ضعيف جدا
٧	أواجه صعوبة في تقييم الحصص المنفذة من مرشحي التدريب الميداني.	1.49	.60٠	
٥	يحضر المشرف الحصص المحددة للزيارات التي يقدمها المرشح.	1.46	.83٠	
	المجال ككل	٢,٠	.52٠	ضعيف

يوضح جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمجال الممارسات المهنية قد تراوحت بين (3.05) بمستوى متوسط، و(١,٤٦) بمستوى ضعيف جدا، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٠) بانحراف معياري (٠,٥٢) بمستوى ضعيف.

وجاءت عبارة " **يطلب المرشح كل معلومة من المشرف.**" في الرتبة الأولى بمتوسط (3.05) وانحراف معياري (1.12) بمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف في المهارات التطبيقية أو العملية نوعا ما لدى بعض الطلبة المرشحين ممكن يجعلهم يطلبون المعلومات والتوجيهات من قبل المشرفين، كما أن نقص خبراتهم في الميدان التربوي قد يكون سببا في ذلك. ويشير باركو ومايفيلد (Barko and Mayfield,١٩٩٥) في هذا السياق إلى أن أحد أدوار مشرف الجامعة هو مساعدة المعلمين المتدربين على اكتساب المعارف والمهارات التي تعينهم في المضي قدما في مهنة التدريس.

فجاءت عبارة " **يحضر المشرف الحصص المحددة للزيارات التي يقدمها المرشح** " في الرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (1.46) وانحراف معياري (٠,٨٣) بمستوى ضعيف جدا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود خطة واضحة للزيارات الميدانية التي يقوم بها المشرف للمدارس الشريكة، من خلال تحديد أيام معينة للزيارات، إضافة إلى حرصهم والتزامهم بمتابعة وتقييم أداء المرشحين خلال التدريب الميداني، وقد يعكس كذلك وجود سياسات وإجراءات واضحة ومحددة يلتزم بها جميع المشرفين بما يتعلق بمتابعة الطلبة المرشحين.

الخلاصة

يلاحظ من خلال تحليل البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بسؤال الدراسة، التوافق الكبير بينها في معظم عبارات المجالات الأربعة مع وجود بعض الحالات، أو الآراء من قبل المشرفين في نقاط محددة مختلفة، وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعية الاستجابة على الاستبانات؛ حيث أنها كأداة كمية تفرض نوع من التوجيه والتقييد مما يؤدي في بعض الأحيان إلى استجابات قد تكون عشوائية من قبل بعض المستجيبين وبالتالي تؤثر على النتيجة العامة للمجال أو العبارة، في المقابل فإن المقابلات بطبيعتها تتيح مجالا أكبر للتعبير عن وجهات نظر المشاركين فيها، وتسمح لهم بتوضيح وجهات نظرهم بشكل أكثر عمقا، كما أن وجهات نظر بعض المشاركين قد تكون مختلفة عن التوجه العام وهذا ما يظهر في المقابلات مقارنة بالاستبانة. وعلى الرغم من وجود هذه الاختلافات والتباين في بعض الآراء غير أن ذلك ساعد الباحثين في تكوين نظرة أكثر عمقا وشمولية للصعوبات التي يواجهها المشرفين للإشراف على الطلبة المرشحين.

ويمكن تلخيص أبرز التحديات التي يواجهها المشرفون في المجالات الأربعة في بعض النقاط المتعلقة بمتابعة التزام الطلبة المتدربين بالحضور والانصراف، وتقبلهم للملاحظات والتوجيه المقدم لهم، وعملية التنسيق والتواصل بين المشرف والمعلمين المتعاونين حول الزيارات الميدانية وآلية تقديم التغذية الراجعة للطلبة المتدربين، إضافة إلى الفجوة بين الجانب النظري الذي

يتلقاه الطلبة في الجامعة وواقع التطبيق العملي في الميدان.

وقد أظهرت البيانات النوعية تحديات تؤثر على العملية الإشرافية، تعود لطبيعة دور المشرف أو مهامه، ويمكن تلخيصها في الآتي:

١. اختلاف احتياجات الطلبة المعلمين حيث يوجد تنوع كبير بينهم، يجعل من الصعب تلبية تلك الاحتياجات في اطار الوقت المحدد للتدريب.

٢. وجود عدد من المرشحين في كل مدرسة يؤثر على المتابعة والإشراف وعدد الزيارات لكل طالب.

٣. صعوبة متابعة غياب المرشحين، لعدم وجود نظام فعال لحصر الغياب.

٤. صعوبة استيفاء نصاب الحصص المقررة لبعض التخصصات.

٦. صعوبة وجود حصص متزامنة للطلبة المعلمين، مما يجعل زياراتهم في نفس التوقيت صعبة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١. وضع آلية مشتركة بين المشرف والمعلم التعاون في الإشراف على الطلبة المعلمين تتضمن أدوار كل منهما ومعايير التقييم.

٢. ربط المقررات النظرية بالتطبيق العملي من خلال التدريب الميداني، كمقررات طرق التدريس والمناهج والإدارة والقيادة.

٣. تقديم ورش عن أفضل الممارسات الاشرافية للمشرفين.

٤. تنظيم لقاءات دورية بين المشرفين والطلبة المعلمين لمناقشة التحديات التي يواجهونها في التدريب الميداني.

المراجع العربية

أبو الحسن، أحمد. (٢٠١٣). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،٦(١١)، ١٤٢-١٧٦.

الزعبي، عبد الله. (٢٠١٦). معيقات التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتدربين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية .*مجلة المنارة للبحوث والدراسات*،٢٢ (٤)، ٩-٢١.

الغيثية، بشرى بنت محمد بن سنان (٢٠١٩) تطوير التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي: دراسة حالة، جامعة السلطان قابوس (دراسة غير منشور).

الكاف، فاطمة والبلوشي مريم (٢٠٢١). درجة رضا طلبة تخصص اللغة العربية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس عن مقرر التدريب الميداني باستخدام التعليم الالكتروني. كلية التربية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني. مج ١٠،ع٢٨،١٦-٣٩، جامعة السلطان قابوس

هلال، رضا، عاطف، واصل، وهاشم، نورهان. (٢٠٢٣). تقويم التدريب الميداني لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة بنها. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة،٣١(٩). ١٩٠-٢٢٢

References

Alhaj, A & Alhamedia, N. (2022).Evaluation of the Cooperating Teacher from the Candidates's Point of view in the Teaching Practice Course at the College of Eduaction, Sultan Qaboos University. Journal of Educational and Psychologyical Studies, JEPS.60-47, (1) 16.

Al-Hinai, A. M. (2021). English Language Teaching Student Teachers' Use of Critical Incidents to Reflect on Professional Dilemmas During the Practicum (Doctoral dissertation, Sultan Qaboos University).

Al-Issa, A. (2019). Beyond textbook instruction: Stories from ELT teachers in Oman. Changing English, 26(3), 263-281.

AlMaamari, M. (2024). An Ideological Discursive Analysis of English Language Teaching in Oman in the Neoliberal Era. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree Master of Education in Curriculum and Methods of English Language Teaching. Sultan Qaboos University

Al-Malki, M. (2017). Assessing Classroom Performance of Pre-Service English Language Teachers in Oman. Brisbane, Australia (Unpublished doctoral thesis).

Bailey, K. M., & Swan, M. (2006). Language teacher supervision. Cambridge: Cambridge University Press.

Ballinger, H. (2021). The Practicum Dyad: Investigating Collaborations between Resident Teachers and University Supervisors to Support New Educators. University of California, Davis.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. Teaching and teacher education, 11(5), 501-518.

Brague, M. L. (2013). Preservice Teachers' Lived Experience on the Mentoring Relationship with Their University Supervisor. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Everything changes… well some things do: Reflections on, and resources for, reflexive thematic analysis. Qualitative Methods in Psychology Bulletin, 33, https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.21.

Bruemmer, K. H. (2018). Voices of cooperating teachers: Comparing experiences of professional development school and traditional student teaching models.

Bruner, J. (1996) The culture of education. Harvard University Press. London.

Canipe, M. M., & Gunckel, K. L. (2020). Imagination, brokers, and boundary objects: Interrupting the mentor–preservice teacher hierarchy when negotiating meanings. Journal of Teacher Education, 71(1), 80–93.

Capello, S. (2019). LEVERAGING AN OVERLOOKED ALLY: EXAMINING THE ROLES AND TRAINING OPPORTUNITIES FOR UNIVERSITY SUPERVISORS OF STUDENT TEACHERS (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Chaaban, Y.,, L., & Du, X. (2021). Mentoring approaches and opportunities for learning to teach: a comparative study of the practicum experience in Lebanon and China. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 29(1), 136-161.

Chien, C. W. (2013). Teaching in a Summer School Program as Practicum: Challenges and Implications. Journal of Language Teaching & Research, 4(5).

Clark, K. R. (2021). Giving a Listening Ear: Male Student Teachers' Experiences and Perspectives of Practicum Supervision. The Qualitative Report, 26(6), 1705-1723. https://doi.org/10.46743/2160-3715/ 2021.4572.

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. Review of Educational Research, 84(2), 163–202.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lesson from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

García-Noblejas, B. P., Barceló-Cerdá, M. L., Gómez, I. R., & López-Gómez, E. (2023). Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching Practicum. Journal of New Approaches in Educational Research, 12(2), 242-257.

Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(3), 223–234.

Imsa-ard, P., Wichamuk, P., & Chuanchom, C. (2021). Muffled Voices from Thai Pre-Service Teachers: Challenges and Difficulties during Teaching Practicum. Shanlax International Journal of Education, 9(3), 246-260.

Karen M. La Paro, Christine Lippard, Maria Fusaro & Gina Cook (2020) Relationships in early practicum experiences: positive and negative aspects and associations with practicum students' characteristics and teaching efficacy, Journal of Early Childhood Teacher Education, 41:4, 338-358

Kimbriel, J. (2023). Improving Coaching Skills of University Supervisors to Support Preservice Teacher Candidates Through Performance Assessments (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Commerce).

Koç, E. M. (2016). A critical look at a blended English language teacher education program with an emphasis on the practicum. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(4), 66-81.

Kosar, G. (2021). Distance Teaching Practicum: Its Impact on Pre-Service EFL Teachers' Preparedness for Teaching. IAFOR Journal of Education, 9(2), 111-126.

Kosar, G. (2022). An examination on views on teaching practicum held by associate teachers: A qualitative case study. Australian Journal of Teacher Education (Online), 47(2), 1-13.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006) Sociocultural theory and the genesis of second language development (Vol. 398). Oxford: Oxford University Press.

Lincolan, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Mau, S. T., & Harkness, S. S. (2020). The role of teacher educators and university supervisors to help student teachers reflect: from monological reflection toward dialogical conversation. Reflective Practice, 21(2), 171-182.

McIntyre, D. J., & Byrd, D. M. (1998). Supervision in teacher education, In G. R. Firth & E. Pajak (Eds.), Handbook of research on school supervision (pp. 409-427). New York: McMillan.

Mohammad karimi, E. (2023). Pre-service teachers and teacher educators perceptions of technological pedagogical knowledge and professional identity development. Australian Journal of Teacher Education (Online), 48(1), 17-36.

Moody, E. H. (2020). Cooperating Teachers' Training, Challenges, and Perceived Readiness to Host Student Teachers (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte).

Morris, A. K. (2006). Assessing pre-service teachers' skills for analyzing teaching. Journal of Mathematics Teacher Education, 9, 471–505.

Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together: Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. Teaching and Teacher Education, 26(6), 1309-1318. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.009

O'Grady, E., Guilfoyle, L., & McGarr, O. (2018). "Biting one's lip" and "distancing": exploring pre-service teachers' strategies in dysfunctional professional relationships. Asia-Pacific journal of teacher education, 46(4), 369-383.

O'Halloran, E. (2024). Exploring the Influence of Boundary Objects on the Relationships Between Elementary Preservice Teachers and Cooperating Teachers.

Orland, L. 2001. "Reading a Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor." Teaching and Teacher Education 17 (1): 75–88. doi:10.1016/S0742-051X(00)00039-1.

Parks, M., Oslick, M & Tichenor, M. (2020). Cooperating Teachers: Willing Partners or Reluctant Participants?. SRATE Journal, 29(1), 1-10.

Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11(1), 95–116.

Patricia J. Danyluk, Amy Burns, Kathryn Crawford & S. Laurie Hill (2021) Preservice teachers' perspectives of failure during a practicum, Teaching Education, 32:3, 237-250, DOI: 10.1080/10476210.2019.1693536.

Patrick, R. (2013). "Don't rock the boat": Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. The Australian educational researcher, 40, 207-226.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. Mentoring & tutoring, 15(3), 223-242.

Russell, M. L., & Russell, J. A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. Professional Educator, 35(1), n1.

Saidi, M. (2020). Interpersonal and intrapersonal intelligences: Are they related to EFL teachers' self-efficacy beliefs? Asian Journal of English Language and Pedagogy, 8(1), 53-61.

Sudrajat, A. K., Herawati, S., & Purwinda, A. D. (2023). Perceptions of prospective biology teachers about collaboration in the prospective teacher training program. JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia), 9(3), 394-401.

Velzen, V. C; Volman, M. (2008). School-based teacher educators in the Netherlands and the opportunities of the school as a learning place. ISCAR, San Diego, September 2008. 1 -20.

Wang, F., Ma, Y., A., & Collins, J. (2019). Exploring Chinese teachers' commitment to being a cooperating teacher in a university-government-school initiative for rural practicum placements. In Teachers' Perceptions, Experience and Learning (pp. 33-54). Routledge.

Wang, L., & Ha, A. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors. European Physical Education Review, 18(1), 47-61.

Zeichner, K. (2002). Beyond Traditional Structures of Student Teaching. Teacher Education Quarterly, 29(2), 59–64.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. Journal of teacher education, 61(1-2), 89-99.