دراسة مقارنة لنقل بعض سياسات تكوين المعلم من الدول الأوروبية إلى الدول العربية فى إطار برنامج "الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية- تمبس"

د/ لبنى محمود عبد الكريم شهاب
مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التربوية
كلية التربية - جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٨/١١/٢٨م
تاريخ قبول البحث : ٢٠١٨/١٢/٤م

مقدمة:

أدت العولمة إلى حدوث تغييرات فى سياق التعليم العالى، وتنامى العلاقات بين دول العالم المختلفة مع تلاشى الحدود القومية، وبدأت فكرة تدويل التعليم العالى تكافئ العولمة. وأكد ألباخ وآخرون أن العولمة تمثل حقيقة تؤثر على التعليم العالى، وقد تشكلت العولمة نتيجة اقتصاد عالمى مندمج، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبروز شبكات المعرفة الدولية وغيرها من القوى التى تؤثر على المؤسسات الأكاديمية. وبالتالى فالتدويل هو مجموعة من السياسات والبرامج المتنوعة التى تطبقها الجامعات والحكومات استجابة للعولمة. وفى سياق العولمة، ظهرت مداخل عدة للتدويل منها مدخل النشاط الذى يركز على نوع النشاط، والمدخل العقلانى الذى يركز على الغرض والمخرجات المتوقعة، ومدخل القدرة أو الكفاية الذى يركز على تطوير مهارات واتجاهات ومعارف الطلاب، ومدخل العملية الذى يدمج البعد الدولى فى الوظائف الأساسية للمؤسسة.

ويفسر هذا التوجه الوضع فى أوروبا من خلال الاستراتيجيات القومية والمؤسسية التى تشجع الحراك، وتبادل الخبرات، والمشاركة فى البرامج الأوروبية، وهو ما أكده مؤتمر وزراء التعليم العالى الأوروربيون والخاص بعملية بولونيا بأن هناك توجه قوى للتأكيد على الحراك، فمن المتوقع عام ٢٠٢٠ أن يتجه ٢٠% من خريجى المنطقة الأوروبية للتعليم العالى للدراسة أو التدريب بالخارج. (Hans de Wit, 2010, p.10)

وبدأ بروز نقل السياسات فى القرن العشرين كنتاج للعولمة، وبرزت الفجوة المنهجية من خلال عدم الفهم الكافى للسياق والافتقار إلى القابيلية للتطبيق على المستوى المحلى، لذا أكد علماء التربية المقارنة على أهمية النقد عند تقييم نظم التعليم الأجنبية مع أخذ الحدود النظرية، والمجتمعية، والأبعاد الثقافية فى الاعتبار(Chow, A., 2014, p.117).

كما شهد الربع الأخير من القرن الماضى توسع فى تبادل الممارسات التربوية عبر الحدود القومية والمشاركة فى أهداف التعلم، ومن ثم أدت التغيرات الأخيرة إلى توجه الحكومات خاصة فى أوروبا ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادى OECD إلى الارتكاز فى جهودهم لحل المشكلات إلى الاستعارة والتعلم من سياسات وتطبيق خبرات الدول الأخرى.

وعلى المستوى العملى، بدأت مرحلة جديدة فى تطوير تكوين المعلم بتقديم برامج مثل إيراسموس لدعم التعاون بين الدول الأوروبية وغيرها من الدول الأخرى. فبرنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية(تمبس)، على سبيل المثال يقدم فرص عديدة لدعم التعاون بين مؤسسات المعلم لدى أكثر من ٥٠ دولة، كما قدم برنامج الاتحاد الأوروبى" إيراسموس– سقراط" منظورات جديدة فى التعاون من خلال مشروعات شراكة بين الجامعات(Hudson & Zgaga, 2008: pp.9,10)

لذا تهدف مشروعات الاتحاد الأوروبى إلى مواكبة تحديات العالمية من خلال دعم التعاون وانتقال السياسات بين المؤسسات، وتتمثل تلك التحديات فى تحديات تكنولوجية تتضمن إدخال هندسة الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، وعلمية من خلال تقديم إطار علمى لتصميم إجراءات ضمان الجودة، وتسويقية خاصة بإدارة المخرجات عالية الجودة، مع الاستجابة للتحديات التربوية فى القرارات الأوروبية والحكومات مثل إعلان بولونيا، والحراك الطلابى ولأعضاء هيئة التدريس.

وأدرك الاتحاد الأوروبى أن الاستجابة لتلك التحديات تتم بأساليب مختلفة، حيث أن تحسين الحياة وتحقيق الرفاهية وتوقعات المواطنين من الحياة يتطلب جهود مركزة فى البحث وتنمية التكنولوجيا وفى التعليم، خاصة التعليم العالى. (Szentirmai,L., 2001, p.268)

ونظراً لدور المعلم الهام فى دعم خبرات التعلم لدى المتعلمين سواء الصغار، أو الشباب أو الكبار، فهو يعتبر العنصر الفاعل فى عمل النظم التعليمية وتنفيذ الإصلاحات، أدرك الاتحاد الأوروبى أن دور المعلمين وتعلمهم مدى الحياة وتنمية المهنة من أولوياته، فلابد من تكوينهم للاستجابة لتحديات العولمة ومجتمع المعرفة والمشاركة الفاعلة فيه، وبالتالى تحتاج تربية المعلم أن تكون على مستوى عالى وأن يتم تدعيمها من خلال الشراكات القوية مع المدارس و غيرها من المؤسسات الأخرى.

كما أن المعلمين لهم دوراً هاماً فى إعداد المتعلمين كى يتمكنوا من القيام بأدوارهم كمواطنين أوروبيين، وبالتالى لابد أن تكون لديهم القدرة على إدراك واحترام الثقافات المختلفة.وقد حدد الاتحاد الأوروبى مبادئ مشتركة خاصة للارتقاء بجودة وفعالية التعليم هى:

- أن يكون كافة المعلمين من خريجى التعليم العالى.
- أن تكون مهنة التدريس فى سياق التعلم مدى الحياة من خلال التنمية المهنية المستدامة
- الحراك المهنى: فالحراك لابد أن يكون مكون أساسى فى برامج تكوين المعلم من خلال تشجيع المعلمين على المشاركة فى المشروعات الأوروبية.
- ارتكاز المهنة إلى الشراكات: بين مؤسسات تربية المعلم والمدارس والبيئات المحلية.

(European Commission, 2011, p.3)

لذا استهدفت بعض مشروعات الاتحاد الأوروبى مؤسسات تكوين المعلم باعتبارها المؤسسات المنوط بها تربية المعلم وتنميته المهنية من خلال مشاركاتها مع المدارس والمؤسسات المعنية بالمعلم والارتقاء بأداؤه. ونجحت العديد من كليات التربية فى مصر فى المشاركة فى تلك المشروعات من خلال برامج منها برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية Trans- European Mobility Programme for University Studies(TEMPUS).

حيث كان لبرنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية(TEMPUS) دور فى تنفيذ استراتيجية التعليم العالى فى مصر التى تم إعلانها فى عام ٢٠٠٠، وتمت مراجعتها مرتين فى عامى ٢٠٠٢ و٢٠٠٤. حيث اتسقت أهداف تلك الاستراتيجية مع أهداف برنامج تمبس TEMPUS. ومن إنجازات مشروعات تمبس فى مصر تحقيق مشاركات طويلة المدى وتحقيق التنافسية فى التعليم العالى، حيث تم إدخال نظام جودة التعليم من خلال الشراكات مع الدول الأعضاء فى الاتحاد الأوروبى، مع تقديم حوالى ١٧٠ منحة لأعضاء هيئة التدريس الذين اهتموا ببناء جسور التعاون مع الدول الأوروبية.

كذلك ساهم برنامج تمبس TEMPUS فى تحديث نظام التعليم العالى وإصلاحه من خلال تقديم مفاهيم مختلفة خاصة بعملية بولونيا (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2002, p.2)، وقد نجح برنامج تمبس فى وضع معايير للتنافسية فى التعليم العالى والتى لم تكن موجودة من قبل، لذا حظى البرنامج باحترام وتقدير أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية. ويمكن قياس أثر نجاح البرنامج من خلال الدرجات الجامعية الجديدة(حوالى ٢٠ درجة)، وعدد البرامج التى تم الارتقاء بها وتطويرها(٣٠ برنامج)، بالإضافة إلى ما لا يقل عن ١٥٠٠ برنامج حراك دولى، مع تحديث عدد ٩٠ معمل، كما تم تضمين برنامج تمبس كمكون فى خطط التنمية الاستراتيجية لدى كثير من المؤسسات المصرية. (European Commission, 2012: pp.13,14)

ونظراً لدور التربية الميدانية فى إثراء خبرات الطالب المعلم فى فترة الإعداد، وتدريبه على الممارسات الميدانية فى مهنة التدريس، بالإضافة إلى أهمية الاهتمام بإعداد وتكوين المعلم الباحث القادر على استقصاء وتأمل ممارساته الفعلية. كما أن جودة التعلم تعتمد على التنمية المهنية المستدامة بالإضافة إلى كفاءة عملية تكوين المعلم. وعلى الرغم من القيام بمحاولات عديدة لتطوير كليات التربية، إلا أنه يبدو أن هناك حاجة لمزيد من الجهود، وذلك فيما يتعلق بالتوجه نحو العولمة والتبادل الثقافى، والتعلم داخل مجتمعات لا حدود لها، من خلال اكتساب وإنتاج المعرفة الضمنية والمعلنة. ففى أكتوبر ٢٠١٢ نال معهد الشرق الأوسط للتعليم العالى(MEIHE) مشروع مدته ٣٦ شهرا، بعنوان" تطوير قدرات كليات التربية فى المداخل الدولية لتعليم المعلمين Capacity Development of Faculties of Education in International Approaches to Teacher Education(CDFE)برقم 530614-TEMPUS-1-2012-EG-TEMPUS-JPHES .

ويركز المشروع على بناء قدرات مؤسسات التعليم العالى، بالاستفادة والتعلم من سياسات تكوين المعلم والممارسات الجيدة فى بعض دول الاتحاد الأوروبى فى ثلاثة مجالات استراتيجية: بحوث الفعل، والتربية العملية، والتنمية المهنية المستدامة. وكان الهدف من هذا هو ربط طبيعة عمل كليات التربية

بعمليات الإصلاح المتمركز على المدرسة من خلال الاستفادة من سياسات تكوين المعلم فى بعض الدول الأوروبية(إلينور هارجريفز وآخرون، ٢٠١٦، ص٧)

لذا اهتمت الدراسة الحالية بدراسة نقل سياسات تكوين المعلم من الدول الأوروبية إلى الدول العربية فى إطار برنامج" الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية– تمبس" من خلال تحليل وتفسير جوانب التطوير بمؤسسات تكوين المعلم فى بعض الدول المشاركة فى المشروع وذلك للحاجة إلى إسهامات تلك المشروعات فى جهود التطوير والإصلاح وهو ما تم تناوله من خلال مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بينت الدراسات والبحوث أن ثمة قصوراً واضحاً فيما يتعلق بفلسفة كليات التربية فى مصر وأهدافها من حيث ندرة وجود وثائق خاصة بمؤسسات إعداد المعلم توضح فلسفة كليات التربية وإطار مفاهيمى عام يساعد فى وضع رؤية فى ضوء مظلة قومية بما يساعد فى رسم السياسات، مما ترتب عليه عدم الاتفاق على أسس وسياسات لنظام تكوين المعلم، إذ يلاحظ أن الهيئات المنوط بها إقرار نظم الإعداد لم تصدر وثائق استرشادية لكليات التربية للأسس التى ينبغى مراعاتها عند وضع اللوائح وخطط الدراسة(حجى، ٢٠١١، ص ص ٣١٣، ٣١٤).

كما تعانى كليات التربية فى العالم العربى بصفة عامة من ضعف مستوى البرامج ذات الصلة بالتنمية المهنية، فضلاً عن أنه لا يتم تحديث المناهج الخاصة بكليات التربية، ولا يتم تسليط الضوء على الابتكار والإبداع، والبحث وحل المشكلات. بالإضافة إلى وجود فجوة بين النظرية والتطبيق، فضلاً عن محدودية برامج التنمية المهنية المستدامة أثناء الخدمة بشكل كبير. ويتفاقم الوضع بسبب المركز الاجتماعى والمرتب المتدنى المخصص للمعلمين(إلينور هارجريفز وآخرون، ٢٠١٦، ص٧).

بالإضافة إلى وجود قصور واضح فى نظام التربية العملية من نواح عديدة، منها الإشراف والمتابعة من كليات التربية، ووضع عقبات من قبل الوزارة ومدارسها(حجى، ٢٠١١، ص٣١٧) كما أن جوانب القصور فى منظومة التعليم والتدريب المصرية تشير إلى ضعف الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة والتدريب على رأس العمل، حيث تترك تلك الجهود لمبادرات القطاع الخاص بالإضافة إلى عدم تنظيمها بشكل مؤسسى. (EFT, 2003, p.7).

كل ما سبق من مشكلات كان دافع لمشاركة عدد من مؤسسات تكوين المعلم فى بعض الدول العربية فى برنامج" الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية– تمبس" الذى تضمن زيارات تبادلية بين الجامعات المشاركة للاستفادة من سياسات تكوين المعلم فى الدول الأوروبية ونقلها بما يتسق مع السياق العربى.

ونظراً لظهور عوامل تؤدى إلى فشل المشروعات الخاصة بالتطوير منها ضعف الفهم الكافى أو القدرة على التحديد الواضح لاحتياجات البلد المشاركة، حيث ظهرت مشكلة رغبة الدول الغربية فى فرض المشروعات بغض النظر عن الحاجات الفعلية للدول، بالإضافة إلى عدم قدرة الشركاء الغربيين على التكيف مع ظروف الدول النامية. أيضاً من مشكلات برنامج Tempus عدم توجهه للاهتمام بطبيعة تدخل الدولة فى التعليم العالى، وعدم اهتمامه أيضاً بالتغلب على المقاومة الثقافية للتغيير بين المسؤولين عن إدارة التعليم العالى وعدم اهتمامهم بالإصلاح (Wilson, Lesley, 1993. pp.434, 435). كما أشار كثير من علماء الدراسات المقارنة ومنهم مايكل سادلر إلى وجود مشكلات ناتجة عن النقل غير الناقد للسياسات والممارسات التعليمية من سياق ثقافى اجتماعى إلى آخر (Chow, A., 2014, p.117)

لذا اتجهت تلك الدراسة إلى تناول نقل سياسات تكوين المعلم من البلاد الأوروبية إلى العربية من خلال برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية TEMPUS لمعرفة ما إذا كانت مخرجات تلك المشروعات تلبى الاحتياجات الفعلية لتكوين المعلم، أم أنها مجرد فرض رغبات ومتطلبات الدول المانحة للتمويل بغض النظر عن متطلبات وسياسات التطوير فى الدول المشاركة فى المشروع.

أسئلة الدراسة:

١- ما الخلفية النظرية لنقل السياسات؟

٢- ما دور مشروعات الاتحاد الأوروبى ومنها برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية* فى نقل سياسات تكوين المعلم؟

٣- ما أبرز ما يميز سياسات تكوين المعلم فى البلاد الأوروبية؟

٤- ما واقع نقل سياسات تكوين المعلم فى الدول الأوروبية والعربية على ضوء نظرية التبعية وبرنامج تمبس؟

٥- ما نتائج قياس الفجوة بين الجامعات المصرية بعد المشاركة فى المشروع وبين برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية قياساً على نموذج فيليبس وأوكس؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تناول نقل سياسات تكوين المعلم من الدول الأوروبية إلى العربية من خلال برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية TEMPUS لمعرفة ما إذا كانت مخرجات تلك المشروعات تلبى الاحتياجات الفعلية لتكوين المعلم، أم أنها مجرد فرض رغبات ومتطلبات الدول المانحة للتمويل بغض النظر عن متطلبات وسياسات التطوير فى الدول المشاركة فى المشروع.

*سوف يتم الإشارة إلى برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية فيما بعد باسم(تمبس).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تناول دور أحد مشروعات برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية(تمبس)، ويرجع اختيار الباحثة لبرنامج تمبس نموذجاً إلى مشاركة الجامعات المصرية بشكل موسع فيه، حيث بلغ عدد المشاركات ٦٥ فى TempusIII فى الفترة من ٢٠٠٠-٢٠٠٦، و٣٣ فى برنامج Tempus IV فى الفترة (٢٠٠٨- ٢٠١٢).

(European Commission, Higher Education in Egypt,2012, p.13)

ويرجع اختيار الباحثة لدول المقارنة وهى المملكة المتحدة، والسويد، ومالطا كدول أجنبية بالإضافة إلى لبنان ومصر كدول عربية باعتبارها الدول المشاركة فى مشروع برنامج تمبس الذى تتناوله الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن بما يتضمنه من وصف لبرنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية ودوره فى تطوير تكوين المعلم، وتفسير لنقل السياسات بين الجامعات المصرية والعربية والأجنبية من خلال الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين سياسات تكوين المعلم على ضوء نظرية التبعية Dependency Theory. وتتمثل المفاهيم الأساسية للنظرية فيما يلى:

- التابع Periphery- المركز أو المسيطر Center

- السيطرة Hegemony - إعادة الإنتاج Reproduction

وقد تناول Waller Stein هذه المفاهيم من خلال التعبير عن امبراطورية العالم التى تتضمن ممارسة السلطة من جانب المسيطر على التابع، ويدعم ذلك إعادة الإنتاج النظامى فى تبعية قيم المسيطر. وتمثل المدرسة أحد الجهات الفاعلة فى دعم التبعية، من خلال ترسيخ تلك القيم فى الأجيال الجديدة لخدمة اهتمامات المجموعات المسيطرة.

(Harold J. and Max A., 1990. pp.166-168)

وباعتبار أن المعلم هو العنصر الفاعل والمؤثر فى المدرسة، فإن سياسات تكوينه تنعكس بالضرورة على تشكيل وتكوين الأجيال الجديدة.

وتشير نظرية التبعية إلى أن الوضع الراهن للعالم هو نتاج سيطرة الأمم التى تملك" Nations who have" فى مقابل من لا تملك" have not"، كما تظهر داخل الدول نفسها سيطرة الطبقات، وترتب على ذلك اعتبار أن هذا توجه عالمى.

حيث يشير المشهد المعاصر إلى التحول فى الاستعمار الكلاسيكى واستبداله بنوع أكثر تعقيداً هو استعمار العقل والإرادة، وتتمثل أدواته فى الجامعات، والمؤسسات الخيرية، والوكالات التنموية القومية، ووسائل الإعلام، كما يتم الاستعانة بالتعليم كمدخل لترسيخ وإعادة إنتاج القيم الخاصة بمركز السيطرة،

وأصبح هدف دول كثيرة هو سيطرة الفكر، وساهم فى ذلك ضعف الوعى بأهمية التعليم فى تحقيق" عبودية الفكر والعقل". كما ترى الدول المهيمنة أن نجاح النظام يظهر فى قدرته على خداع من يخدموه من خلال اعتقادهم بالحرية، فى حين أنه يتم استبعادهم.

وبالتالى ظهرت هيمنة الدول الصناعية من خلال المعرفة العلمية وفرضها على التابع الضعيف، وهذه هى فكرة" إعادة الإنتاج"، والتى تشير إلى امتداد المعرفة الخاصة بسيطرة مجموعة ما، وهو ما يتحقق من خلال انتقال السياسات. وهذا يفسر كثير من مشكلات التنمية الاقتصادية وعلاقتها بالشؤون التربوية.

وترتكز النظرية إلى الفروض التالية:

١- إن نظرية التبعية مدخل موضوعى عالمى التطبيق يمكن الاستفادة منه لفهم خداع الدول الفقيرة.

٢- تفترض النظرية أن البنى التعليمية وسائل قد يمارس من خلالها المسيطر(المركز) سلطاته على التابع، مع إعادة إنتاج وتطبيق الشروط على الغير لضمان إحداث التطوير- وهو ما يتجلى من خلال بعض مشروعات الاتحاد الأوروبى ومنها برنامج تمبسTempus .

٣- قد تؤثر السيطرة على الفكر إلى حد ما على قدرة المواطنين وأولياء الأمور على إدراك أنسب الخيارات التربوية لأطفالهم، وعلى القيام بخيارات مستقلة فى مواجهة السيطرة الأيدلوجية.

٤- يميل المنظرين فى نظرية التبعية إلى رفض أو إنكار إمكانية النظر إلى التعليم أو الإصلاح التربوى بغرض التحسين من خلال نظرة راديكالية أو بفرض قوة المسيطر.

٥- إن بعض البلاد التابعة تمثل الجانب الجيد، فى حين أن بعض البلاد المسيطرة قد تمثل الجانب السيئ، وقوة البلاد المسيطرة يطلق عليها" التحديث Modernization" وأن الحقيقة هى أن ثمار التحديث قد تمثل مزيد من التبعية الدائمة.

٦- أشارت النظرية إلى أن زيادة درجة التبعية قد تؤدى إلى زيادة معوقات الدولة فى تأسيس مؤسسات تربوية واجتماعية فعالة.

٧- ليس بالضرورة أن تتحقق أهداف الجانب المسيطر.

وتؤكد النظرية على أن الدول الفقيرة والضعيفة غالباً ما لا تتمكن من الحكم على أفضل اهتماماتها، فى حين يتحقق ذلك لدى الدول القوية فى أغلب الأحيان، حيث تتمكن من الضبط الفعال لإتاحة المعرفة والتحكم في المعلومات والتى تؤسس قيم وتستبعد أخرى بما يدعم مصالحها. حيث يفرض الفقر أحياناً قيود على الأفراد.(Harold J., and Max A., 1990, pp.189, 190).

ومن هنا تفسر الباحثة الفروق فى الاستجابة السياسية فى الشؤون التعليمية وانتقال السياسات بين المؤسسات التعليمية، وهو ما سوف يتضح من خلال الدراسة المقارنة، حيث أن بعض الجامعات

قد تستمد جوانب التطوير مباشرة من الدول المسيطرة، دون إدراك أن القوة الاقتصادية للمسيطر تتضمن وتفرض هيمنة ثقافية، فى حين يحاول البعض الآخر ابتكار أفكار جديدة بالاستفادة من خبرة الدول المتقدمة وتطويع السياسات وتحويلها إلى دروس مستفادة لتطوير مؤسسات إعداد المعلم وذلك لتلافى الجوانب التى لا تتسق مع السياق الثقافى والمؤسسى للدولة، كما اتجه آخرون إلى استعارة نظم وخبرات من مصادر متعددة بما يناسبهم مع المزج بين النماذج المختلفة. وهنا يظهر دور التأثير الاقتصادى والذى تبلور فى الانتقال القسرى للسياسات مستغلا الظروف الاقتصادية والمنافسة الدولية، وبالتالى تكون الآلية المتبعة فى هذا الصدد هى الفرض. فى حين أن الدول القادرة على إعادة الانتاج تعتمد على التعريف والنشر لسياساتها مما يسهم فى الانتقال الطوعى للسياسات دون إجبار.

ويستخلص من النظرية أن التابعين ليسوا بالضرورة مسلوبى القوة، فالقوة لا تسير فى اتجاه واحد دوماً، فهناك علاقات تأثير وتأثر، وهو ما سوف يتضح من خلال الدراسة الحالية وعرض انتقال السياسات بين الجامعات. كما تؤكد النظرية أنه أياً كانت العقبات الخارجية التى واجهتها الدول لتحقيق استقلالها الثقافى، فإن الدول النامية مشاركة فى تحديد مصيرها ومحاسبة عن ذلك، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن ذلك، فلا يقع اللوم دائماً على القوى الخارجية.

كما استخدمت الدراسة أسلوب تحليل الفجوة Gap Analysis كمنهجية مستقبلية لتحليل الممارسات الحالية لمجالات المشروع الثلاثة وذلك بعد المشاركة فى مشروع تمبس والوضع المرغوب(أهداف برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية) كنقطة انطلاق لعمليات التحسين، واعتمدت الدراسة على الآليات التالية لتحليل الوضع الراهن للجامعات المصرية بعد مشاركتها فى المشروع والكشف عن نقل سياسات تكوين المعلم:

تحليل البيانات المتاحة، وتوضيح الوضع الراهن ومعوقاته، ثم الوضع المستقبلى المرغوب على ضوء نموذج برنامج الحراك الأوروبى عبر الدراسات الجامعية وأهدافه من خلال وضع خطة تحسين(Charles A., 2004. pp.1,2).

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة المصطلحات التالية:

أولاً: نقل السياسات:

يشير مصطلح نقل السياسات إلى المظلة التى تتضمن تأثير القوى المختلفة على التغيير وتطوير السياسة التربوية، كما يعبر عن حركة الأفكار، والبنى والممارسات فى السياسة التربوية من وقت ومكان لآخر. ويشير المكان فى التربية المقارنة إلى دولة ما، ويتم التغيير أو الإصلاح من خلال فحص السياق المحلى، ويتم نقل السياسات من خلال مجموعة من الآليات منها الفرض، أو التعريف، أو الدروس المستفادة.(Laura B. Perry and Geok-hwa Tor,2007: p.216)

كما عرف Marsh&Dolowitz نقل السياسات بأنها عملية تتم من خلال استخدام المعرفة الخاصة بالسياسات، والترتيبات الإدارية، والمؤسسات فى تطوير تلك السياسات والمؤسسات فى وقت ومكان آخر، كما عبرا فى تعريفهما عن النقل الطوعى والقسرى معاً مع التأكيد على وجود القصد من التغيير من خلال أداة أو وسيط ما(Ladi, 2007: p.10).

ثانياً: تكوين المعلم:

يشير مفهوم تكوين المعلم إلى عملية تشكيل هوية المعلم من خلال ثلاث مراحل هى مرحلة ما قبل الخدمة والتى تتضمن قيام الطالب المعلم بالربط بين خبراته السابقة، والقيم والمعتقدات وبين خبرات برامج تربية المعلم. والمرحلة الثانية هى التربية العملية والتى تتضمن المزج بين الجانب النظرى والتطبيقى من خلال ممارسة الخبرة المهنية وتوظيف الأفكار المتضمنة فى برامج تربية المعلم لتنمية العلاقة بين الذات، والآخر والسياق، أثناء المرور بالخبرات المهنية فى مرحلة التدريب الميدانى. أما المرحلة الثالثة فهى تتضمن الحاجة المستمرة للتنمية المهنية بما يسهم فى تكوين وتشكيل هوية المعلم(Yvonne Masters and Annette Freak, 2015: pp.19- 21).

<u>الدراسات السابقة:</u>

دراسة شارلين(٢٠١٦)" تحديات فى انتقال السياسات التربوية فى الصين"

تناولت الدراسة التحديات التى ظهرت نتيجة انتقال السياسات التربوية فى الصين من خلال الإصلاحات التربوية التى ترتكز إلى إصلاح المنهج الجديد، وذلك من خلال تناول الصراعات بين الأيدولوجيات المحلية والأجنبية والممارسات. وتوصلت الدراسة إلى تأثر أفكار المنهج بأفكار وممارسات تمت استعارتها مثل التقييم البنائى وتم تبنيها وتكييفها من قبل صانعى السياسة. وتوصلت الدراسة إلى أن نموذج الصين تناول تأثير الاتجاه الأيدلوجى على انتقال السياسات التربوية والتحديات العالمية للاصلاح فى النظام التعليمى.

دراسة جنيفر(٢٠١٦)" سوء استخدام النموذج الفنلندى فى تربية المعلم"

تناولت الدراسة النموذج الفنلندى فى تربية المعلم والذى تمت استعارته من قبل صانعى السياسة فى بريطانيا. حيث تناولت الدراسة اختلاف فلسفات تربية المعلم فى انجلترا وفنلندا، وعدم توافق النموذج الفنلندى مع السياق المجتمعى الانجليزى، وتوصلت إلى أن مدخل الاستعارة والخلط فى الاصلاح تجاهل حقيقة أن السياسات التربوية والممارسات تتضمن علاقات أيكولوجية، وبالتالى فإن استعارة سياسات تكوين المعلم قد لا تؤدى بالضرورة إلى المخرجات التى حددها صانعو السياسة.

دراسة كاثرين ومايكل(٢٠١٥) بعنوان" انتقال سياسات التربية الدولية– الاستعارة فى اتجاهين: خبرتى انجلترا وهونج كونج"

هدفت الدراسة إلى تناول أثر الدراسات الدولية لإنجاز الطلاب والأزمة الاقتصادية فى أوروبا على تطور انتقال السياسات التربوية والاستعارة من الشرق للغرب، وهو ما يتعارض مع الإصلاح التربوى فى آسيا الشرقية الذى اعتمد على الاستعارة من الغرب، وتناولت الدراسة خبرتى انجلترا وهونج كونج كدراسة حالة حيث ارتكزت انجلترا إلى السياسات التربوية فى خبرة هونج كونج واعتمادها على مداخل تربوية فى التعليم والتعلم، وارتكازها إلى الطالب والتعلم مدى الحياة. وانتهت الدراسة إلى اهتمام انجلترا بالسياسة التربوية فى هونج كونج، والقيم، والممارسات، وأوصت بضرورة اهتمام الباحثين بعمليات انتقال السياسات بين الدول.

دراسة منة الله محمد لطفى(٢٠١٤) بعنوان" مشروعات تطوير التعليم الجامعى بمصر– دراسة مقارنة فى ضوء عالمية التعليم الجامعى"

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور لمشروع مصرى إقليمى للتعاون فى التعليم العالى بما يناسب السياق المصرى الثقافى وذلك من خلال تناول مشروعات تطوير التعليم الجامعى بمصر، والأسس الفكرية لهذا النوع من التعاون. وتوصلت الدراسة إلى اتساق التعاون الإقليمى فى التعليم الجامعى مع المتغيرات المحلية والإقليمية ودوره فى تطوير نظم التعليم العالى كماً وكيفاً.

دراسة وفاء زكى بدروس(٢٠١٣) بعنوان" برنامج تيمبس كأحد برامج الاتحاد الأوروبى لدعم وتطوير التعليم العالى فى مصر"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام برنامج تمبس فى دعم التعليم العالى وتطويره فى مصر وذلك من خلال تناول أبرز مشروعات الشراكة التى قام بتمويلها برنامج تيمبس. وتوصلت الدراسة إلى بعض الصعوبات التى واجهت تطبيق البرنامج فى مصر أغلبها فى الجانب المالى والإدارى، لذا أوصت بإجراءات مقترحة للتغلب على تلك الصعوبات منها وضع خطط لتدويل المؤسسات، والمشاركة فى شبكات التعليم الدولى، ووضع إطار قومى للمؤهلات، وتعلم اللغات، والحد من البيروقراطية.

دراسة جون ريلى وأردجونزما(٢٠١٠) بعنوان" أدوار متغيرة: مراجعة لدور تمبس فى الحوكمة الجامعية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور برنامج تمبس فى تحقيق الحوكمة الجامعية، وذلك من خلال تناول الحوكمة الجامعية فى الاتحاد الأوروبى، وحوكمة التعليم العالى فى الدول التى شاركت فى مشروعات برنامج تمبس، بالإضافة إلى عرض دراسات حالة لبعض الجامعات فى دول مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها حدوث تعديلات فى الإطار التشريعى فى بعض الدول، وزيادة كفاءة

وفعالية الجامعة، والاستقلالية المؤسسية، وعمليات صنع القرار، والتمويل وأوصت بضرورة الالتزام من جانب الوزارة وليس الجامعة فحسب للحفاظ على النتائج والمخرجات

تعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى اهتمامها بمرحلة التعليم الجامعى بشكل عام، ومشروعات تطوير التعليم الجامعى بشكل خاص، كما اتفقت مع دراسات شارلين وجنيفر وكاثرين فى الاهتمام بانتقال السياسات التربوية، ومع دراستى وفاء زكى وجون ريلى فى الاهتمام ببرنامج تمبس تحديداً، ودوره فى تطوير مؤسسات التعليم العالى. فى حين اختلفت الدراسة الحالية فى اهتمامها بتناول انتقال السياسات بين مؤسسات تكوين المعلم من خلال برنامج تمبس، كما اختلفت الدراسة الحالية فى اهتمامها بالتفسير والتحليل المقارن على ضوء نظرية التبعية والتى لم تتعرض لها أى من الدراسات السابقة. حيث ركزت دراسة وفاء على الكشف عن مردود مشروعات الاتحاد الأوروبى على دعم التعليم العالى بشكل عام من خلال اتباع المنهج الوصفى.

أولاً: انتقال السياسات بين مؤسسات تكوين المعلم

إن المؤسسات الاجتماعية لا توجد أو تعمل بمعزل عن غيرها، وإنما تتفاعل مع المؤسسات المناظرة لها أو المجتمع الأوسع. فالنظام التربوى لدولة ما لا يتأثر بالقوى والعوامل الداخلية فحسب، وإنما بالقوى الخارجية والأجنبية، ومع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أصبحت الأفكار والممارسات متاحة لشتى الباحثين وصانعى السياسة من المصادر المحلية، والقومية والدولية، مما قد يدفعهم لتبنى وتكييف ونقل سياسات من دول وسياقات أخرى.-(Laura B. Perry and Geok-hwa Tor,:p.215)

ويعد انتقال السياسات من الظواهر التى لها تاريخ مميز فى أدبيات التربية المقارنة، وارتبط انتقال السياسات مؤخراً بالعولمة ومجتمع التعلم العالمى، ووصف Philips& Ochs هذه العملية بأنها تتضمن تبنى التغيير والأفكار من سياقات أخرى من خلال السلطات والهيئات المحلية، ويختلف الحافز للقيام بذلك، إلا أنه يتضمن الرغبة فى الإصلاح وتحسين وتجديد النظم والسياسات، وإن كان يوجهها الفضول، والحوافز السياسية والمنافسة الاقتصادية فى بعض الأحيان. ويمكن أن يتم انتقال السياسات أيضاً من خلال الفرض سواء الوقوع تحت قيود صنع القرار، أو التفاوض تحت قيود(مثال: البنك الدولى عند عقد اتفاقيات). (McDonald, 2012: P.1818)

كما قدم إيفانز وديفز Evans& Davis مراحل لعمليات انتقال السياسة الطوعى تتمثل في:

- الاعتراف بوجود مشكلة فعلية: حيث يتخذ القرار من قبل السياسيين فى حين يتخذ القرار من قبل الحكومات أو الاتحاد الأوروبى فى حالة الانتقال القسرى.
- البحث عن أفكار جديدة فى حالة عدم الرضا عن الأفكار المتاحة

- مرحلة التواصل: من خلال مصادر المعرفة المختلفة.
- تقديم مصادر المعلومات وعرضها من خلال شبكة انتقال السياسات.
- التفاعل من خلال منتديات لتبادل الأفكار وسيمينارات ومؤتمرات.
- التقييم ثم القرار الأخير لانتقال السياسة فى حالة نجاحها مقارنة بمثيلاتها من البدائل الأخرى.(Ladi, 2007: p.11)

وفى هذا الصدد لابد من التمييز بين تعلم السياسات واستعارتها، فمفهوم استعارة السياسات الذى قدمه ماكنزى يشير إلى الاعتماد على خبرة أجنبية وأفضل ممارسة قابلة للنقل، فى حين يعبر تعلم السياسات عن مدخل يرتكز إلى المقارنات عبر القوميات واتخاذ الخبرة الدولية كممارسة جيدة يمكن نقلها من خلال دروس مستفادة من السياسة، والتاريخ السياسى للدولة الأجنبية،كما يتضمن تعلم السياسات الاستفادة من الخبرة على نطاق أوسع من خلال فهم النظام، والكشف عن التوجهات المؤثرة عليه، وتوضيح الاستراتيجيات البديلة للسياسة، وبالتالى لا يتم التعلم من الخبرات الناجحة فقط,Raffe .(2011: pp.2,4)

مما سبق يتضح أن انتقال السياسات كمظلة تتضمن تأثير القوى المختلفة على عمليات وقرارات التطوير فى بلد ما لابد ألا تقتصر على الاستعارة فحسب، وإنما يمتد ليشمل فهم السياق المرتبط بالخبرة الأجنبية ودراسة أسباب نجاح أو فشل الخبرة فى بلد ما، فالخبرات غير الناجحة قد يتم الخروج منها بدروس مستفادة تسهم فى فهم نظام وسياسة البلد المرجو تطويره أو نقل السياسة إليه.

أشكال انتقال السياسات:

تختلف أشكال انتقال السياسات ما بين التعريف، والفرض أو الدروس المستفادة كما يلى:

أولاً: التعريف: ويشير إلى نشر الأفكار والسياسات بين الدول ويتم بشكل غير مقصود خاصة فى الاستقبال، ويتضمن أفكار الخطاب التربوى، والمعايير والثقافة وهو ما يطلق عليه" الانتقال الناعم soft transfer".

ثانياً: الفرض: ويتم من خلال القوى الخارجية مثل الاستعمار، والمنظمات الدولية، أو الهيئات المانحة. وفى سياق التطوير، قد لا يرغب المستقبل فى المحتوى المطلوب نقله، ولكنه يضطر لقبوله بغرض الحصول على منافع أخرى، ويطلق عليه الانتقال الثابت hard transfer".

ثالثاً: الدروس المستفادة: وهو جهد من المستقبل يتضمن كلا من الانتقال الناعم والثابت، ويسبقه نشر الأفكار الخارجية والثقافة، وقد يؤدى إلى نواتج متعددة. .-Laura B. Perry and Geok (hwa Tor,:p.217)

وبالتالى يعد نمط الدروس المستفادة مزج ما بين التعريف والفرض، وهو ما يتضح من خلال المشاركة فى بعض المشروعات التى تتضمن التعريف بخبرات الدول المشاركة فى المشروع ونشر

انجازاتها وأفضل الممارسات فى مجال إعداد المعلم، بالإضافة إلى وجود شروط وقيود معينة لابد من الالتزام بها فى مقابل زيارة بعض الدول لدراسة خبرتها وسياقها الثقافى، والاستفادة من تلك الخبرة بما يتسق مع متطلبات المجتمع والسياق الثقافى.

مستويات تحليل انتقال السياسات:

يتم تحليل انتقال السياسات على مستويين هما(الماكرو، والميكرو)، فيما يلى عرض لكل مستوى على حدا:

التحليل على مستوى الماكرو:

- **يتم فيما يخص الجوانب الإقليمية، والدولية، وعبر القومية للتطوير وتغيير السياسات التربوية.**
- **مدخل من الخارج للداخل ومن أعلى إلى أسفل يتناول تحول القرارات الفردية إلى المستوى الماكرو من خلال آليات اجتماعية وقواعد مؤسسية.**
- **يتناول القوى والعوامل العالمية والدولية المؤثرة على انتقال السياسات.**

التحليل على مستوى الميكرو:

- **يتناول الجوانب الخاصة بالدولة على المستوى القومى**
- **يختص بقضايا الاستعارة والإقراض التربوى ويقدم تفاصيل حول مدى انتقال السياسات على المستوى المحلى.**

ونظراً لتعقد عملية انتقال السياسات، يتم المزج بين مستويات مختلفة من التحليل، حيث يفيد منظور الماكرو فى الكشف عن التوجهات العامة، والأيدلوجيات، والتغيرات الهيكلية، كما يفيد فى إلقاء الضوء على القوى الكبرى التى تؤثر على النقل التربوى. فى حين يفيد تحليل الميكرو فى عمليات التنفيذ والتكيف، من خلال تهيئة المستقبل لتلقى السياسة من مصادر خارجية. (Laura B. Perry and Geok-hwa Tor, 2007:pp.218, 219)

الجهات المشاركة فى انتقال السياسات:

لا يشترك فقط صانعوا السياسة والسياسيون فى نقل السياسات، ولكن أيضاً الأفراد، والمنظمات، والشبكات كعملاء للنقل التربوى. كما تسهم كثير من المنظمات الدولية فى تيسير عمليات التبادل بين العملاء.

كما يتضمن انتقال السياسات النقل التربوى وتعمل الشبكات كمراكز قوى فى النقل التربوى، حيث يتم تبادل الأفكار من خلال الشبكات الاجتماعية مثل مجتمعات المعرفة كالجامعات، والتحالفات، والمنظمات الحكومية وغير الحكومية. وتتضمن الشبكات الاجتماعية عناصر مختلفة من الباحثين، والأكاديميين، والسياسيين المحليين الذين يقوموا باختيار، وتفسير، وتنقيح، وتعديل الخطابات العالمية وأخذ السياقات المحلية، السياسية، والاقتصادية، والثقافية فى الاعتبار، وبالتالى يختلف تأثير الخطاب

العالمى على السياسة التربوية المحلية والممارسة فى الدول المختلفة. (Laura B. Perry and Geok-hwa Tor,2007: pp.224, 225)

ويبرز فى هذا الصدد دور مشروعات الاتحاد الأوروبى ومنها برنامج تمبس فى دعم وإتاحة فرص انتقال السياسات بين مؤسسات تكوين المعلم من خلال الشبكات، والزيارات التبادلية لتبادل الخبرات، مما يسهم فى النقل التربوى للسياسات المميزة التى تسهم فى الارتقاء بإعداد المعلم فى الدول المشاركة بالمشروع وذلك بما يتسق مع السياق المجتمعى لكل دولة.

عمليات انتقال السياسات:

قدم فيليبس وأوكس Philips& Ochs نموذج فى انتقال السياسات التربوية يتضمن أربع عمليات، فى حين انتقد كروسلى Crossley التبنى غير الناقد لنماذج دول الغرب والأفكار لدى الدول الأخرى. فمن الصعوبات التى تواجه بعض الدول التدريبات التنموية المرتبطة بمعونة مثل الدعم الفنى فى التدريب، والبحوث، وتقديم الاستشارات والتى تكون جزء من ميزانية محددة، مثل الترتيبات التعاقدية مع البنك الدولى، وكالات الأمم المتحدة وغيرها من المشروعات التى تتضمن الالتزام بتبنى نماذج وتوطينها كشرط لتحقق الفائدة الاقتصادية، فالجهة المانحة هى التى تحكم وفقاً لاهتماماتها السياسية والتجارية، مما قد يدفع بعض الدول إلى تطوير برامج وأطر استراتيجية غير ملائمة لها.

كما أنه عند تبنى السياسات فى السياق المحلى، فإن نجاح تقديم سياسات، وإجراءات واستراتيجيات جديدة يتوقف على الاستخدام الاستراتيجى لنقل تكنولوجيا التدريب ، فغالبا ما تغفل المعونة متطلبات السياق المحلى، حيث يتم التأكيد على المدخلات والمخرجات مع تقلص الاهتمام بالعمليات الخاصة بالتعليم والتعلم حيث تفرض الدولة المانحة سلطتها فى تحديد الأهداف وإجراءات التنفيذ، وتظل متطلبات الاستمرارية فى الدولة المستقبلة فى خطر. وبالتالى لا تكون السياسة فحسب مدخل يرتكز إلى الغرب، وإنما تكمن المشكلة فى كون التنفيذ اعتمد على انتقال استراتيجيات تدريب غير نامية ومن ثم فإن تطوير المعارف والمهارات وبناء القدرات غير مستمر.

وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تحول فى توجهات المشروعات من المنظور الاقتصادى إلى التنموى، إلا أن الواقع يشير إلى أن ذلك على المستوى النظرى فحسب وليس الممارسة (McDonald, 2012: Pp.1818, 1819).

وتفسر الباحثة فى هذا الصدد قصور استمرارية عدد كبير من المشروعات الممولة بعد انتهاء دور الجهة المانحة، فارتباط السياسات المنقولة بالتمويل وخضوع المؤسسة للمتابعة والتقويم المستمر من الجهة المانحة أدى إلى قصر التطوير على المستوى النظرى دون الممارسة فى كثير من الأحيان، بل وتوقف استمراريه جهود التطوير بعد انتهاء المشروع.

وتضمن نموذج فيليبس أربع مراحل لفهم عمليات انتقال السياسات يتضمن:

- **أولاً: حدوث الانجذاب للسياسة: وتتضمن الدافع للتغيير وينبثق هذا الدافع من القضايا والاهتمامات الموجهة للتغيير.**
- **ثانياً: العوامل المرتبطة بالقرار: تتمثل فى الاتفاق على التنفيذ مع ضرورة توافر الخبرة، والشفافية.**
- **ثالثاً: التخطيط للتنفيذ: تتضمن تخطيط التنمية المهنية وإعداد الموارد.**
- **رابعاً:التنفيذ ومتابعة السياسة: تتضمن ملاحظة أثر السياسة، وتكييفها فى الممارسات الموجودة، والإقرار بها من خلال عمليات التقييم. ونظراً لكون السياسات موجهة من الخارج فقد تظهر تناقضات فى السياق المحلى، من خلال الحاجة إلى التكييف، والموارد، والملكية، والتنمية المهنية...إلخ، وإغفال هذا الأمر قد يترتب عليه رفض السياسة المنقولة. وتم تقديم نموذج معدل فيا بعد من Philips& Ochs بحيث يتضمن التفاعل بين المراحل الأربع بدلاً من العلاقة الخطية ويتم المزج بين عناصر السياقين العالمى والمحلى. (McDonald, 2012: P.1822)**

وفيما يلى توضيح لمراحل النموذج المعدل:

المرحلة الأولى:الشعور بعدم الرضا:

تتضمن تلك المرحلة الشعور بعدم الرضا من جانب أولياء الأمور، والمعلمين، والطلاب، والموجهين، ويرجع هذا الشعور لعدة عوامل منها:

- **الانهيار النظامى لعدم ملاءمة بعض العناصر فى النظام التربوى.**
- **التقييم الخارجى السلبيمثل نتائج اختبارات TIMSS وPISA.**
- **المنافسة والتغير الاقتصاديمما يدفع إلى ضرورة التجديد فى المعارف والمهارات.**
- **التغير السياسى والمعطيات الجديدة مثل العالم الجديد، والتحالفات الدولية، وتأثير سياسات التعليم والتدريب بالاتحاد الأوروبى.**

كل هذه العوامل تدفع إلى البحث عن نماذج أجنبية تسهم فى حل المشكلات الراهنة من خلال التوصل إلى عوامل الجذب الستة الخاصة بجوانب السياسات والممارسات التربوية وهى: الفلسفة، والأهداف، والاستراتيجيات، والهياكل، والعمليات والآليات.

(Phillips& Ochs, 2014: pp.452, 453)

وبالتالى تضمن النموذج المعدل الدافع نحو الانجذاب للسياسة ممثلاً فى الشعور بعدم الرضا عن الواقع الفعلى للسياسات المطبقة، كما فسر النموذج العوامل الكامنة وراء الشعور بعدم الرضا.

المرحلة الثانية: القرار:

يتطلب القرار مجموعة من المقاييس التى يمكن من خلالها بدء عملية التغيير، وتتضمن تلك المرحلة عدة توصيفات للقرار ارتكازاً إلى نواتج الجذب عبر القوميات:

١- الجانب النظرى: كأن تؤكد الحكومات دوماً على أن التعليم فى مقدمة أولوياتها السياسي، فى حين أن الواقع يخالف ذلك تماماً أو بدرجة ما.

٢- الجانب الزائف: وهو يظهر عند سفر مجموعة من الوزراء مثلاً فى جولة وانبهارهم بالأفكار والسياسات فى الخارج، فى حين لم تلقى تلك الأفكار قبول فى البلد.

٣- الجانب العملى الواقعى: حيث يتم عزل المقاييس التى أثبتت نجاحها فى مكان ما دون الحاجة إلى أن تكون نتاج لعوامل مختلفة مرتبطة بالسياق، وبالتالى يمكن الاستفادة منها فى سياقات مختلفة.

٤- قرار التوطين السريع: من أكثر النواتج أهمية لعمليات الجذب عبر القوميات.

المرحلة الثالثة: التنفيذ:

تتضمن تكييف النموذج المنقول فى سياق النظام للبلد، مثل الحاجة إلى إطار تشريعى أو مناهج جديدة فى التعليم مثل المواطنة، أو تطوير تدريب المعلمين. وقد يكون التغيير قصير أو طويل المدى ويتوقف ذلك على عوامل منها قرارات سلطات التربية المحلية، ومجالس التعليم، والحكام أو مسؤولى التعليم، أو حتى الافتقار إلى القدرة على اتخاذ القرار.

المرحلة الرابعة: توطين السياسة:

تصبح السياسة فى هذه المرحلة جزء من نظام البلد المستعير ويمكن قياس تأثيراتها، وتتضمن تلك المرحلة أربع خطوات هى:

١- التأثير على النظام التربوى الراهن: من خلال تناول العلاقة بين النظام التربوى فى البلد وبين أهداف صانعى السياسة المنقولة.

٢- احتواء العناصر الخارجية: من خلال التكيف مع السمات والخصائص المقتبسة وفقاً للسياق.

٣- التوليف: حيث تصبح السياسة التربوية جزء لا يتجزأ من الاستراتيجية التى يتم تنفيذها.

٤- التقييم: وفى هذه الحالة تظهر أهمية تحديد الجهة المسؤولة عن التقييم سواء كانوا باحثين أو منظمات دولية، وكذلك كيفية التقييم.(Phillips& Ochs, 2014: pp.455,457)

يتضح مما سبق تلاشى العلاقات الخطية بين المراحلالأربعة لفهم عمليات انتقال السياسات، حيث تتفاعل العوامل المؤدية إلى الشعور بعدم الرضا والانجذاب لسياسة ما مع طبيعة القرار الخاص بتنفيذ سياسة ما وتكييفها مع السياق المجتمعى بما يحقق التوطين الفعال لها وما يتطلبه من إجراءات لتفعيل التنفيذ الفعال من تكييف مع السياق، واتخاذ قرارات بشأن الاتساق مع الاستراتيجية القومية

للبلد، وتفعيل منظومة للتقييم والمتابعة لضمان نجاح عمليات التنفيذ والوصول بالمجتمع إلى مستوى الرضا المقبول.

وهناك عدة عوامل لابد من أخذها فى الاعتبار عند دراسة نقل السياسات والتغيير منها:

أولاً: التأثير الاقتصادى فى وجود أو عدم وجود أزمة اقتصادية والتنافسية فى الأسواق الدولية، حيث تكون تلك الدول أكثر انفتاحاً على العالم خاصة فى احتلالها مكانة متواضعة فى البيئة الاقتصادية السياسية الدولية. فهذه العناصر تفرض ضغوط لتغيير السياسات.

ثانياً: البنية المؤسسية السياسية والتى ترتبط بقدرة العوامل السياسية على فرض أو التفاوض حول احداث تغيير.

ثالثاً: شرعية السياسة وتتضمن مدى الاتساق بين السياسات ومؤسسات صانعى السياسة.

رابعاً: تفضيلات السياسة: مدى الاتساق بين القديم و انفتاحها للتجديد.

خامساً: الخطاب: القدرة على تغيير التفضيلات من خلال تنويع إدراكات التأثيرات الاقتصادية وشرعية السياسة، والارتقاء بالقدرة المؤسسية السياسية لفرض التغيير

وقد ساهم الاتحاد الأوروبى فى إتاحة فرص انتقال السياسات من خلال مشروعاته، حيث تضمنت آليات التغيير ونقل السياسات فى ظل الأوربة ما يلى:

- **آلية الإلزام والإكراه: وتكون على مستوى الماكرو مثل التأثير الاقتصادى والذى يؤدى إلى ناتج التقارب.**
- **آلية ناعمة مثل الترويج والانتشار والتى ترتبط بعوامل أكثر تعقيداً مثل الخطاب وقد تؤدى إلى ناتج الجمود.**

وتمثلت نواتج الأوربة فى ثلاثة احتمالات، إما الجمود وهو يشير إلى موقف يمكن فيه ملاحظة الافتقار للتغيير بوضوح، أو التقارب ويتضمن كلا من الاستيعاب والتحول اعتماداً على مستوى وقوة التغيير، وهو ما يتسق مع فكرة الأوربة والمدخل من أسفل إلى أعلى فى التغيير، أو التفاوت بمعنى ألا تكون السياسة أوروبية، ولكن لابد من أخذها فى الاعتبار لتفادى التوجه نحو منظور حتمى للأوربة. (Stella Ladi, 2007: pp.7-9)

وهو ما ينطبق أيضاً على مشروعات الاتحاد الأوروبى التى تشارك فيها مؤسسات إعداد المعلم، ومن خلال تناول تلك الدراسة لأحد مشروعات الاتحاد الأوروبى لتطوير مؤسسات إعداد المعلم باعتباره الأداة أو الوسيط لانتقال السياسات، سوف يتضح من خلال التحليل والتفسير وفقاً للمراحل التى سبق الإشارة إليها ما إذا كان الانتقال طوعى أم قسرى وفق قرارات الاتحاد الأوروبى باعتباره الجهة المانحة.

وباعتبار أن برنامج تمبس هو أحد البرامج التى تقدم من خلالها مشروعات الاتحاد الأوروبى، تظهر الحاجة إلى التعرف على الاتحاد الأوروبى وهيئاته ومشروعاته التى تقدم من خلال عدد من البرامج المختلفة.

الاتحاد الأوروبى ومشروعاته

إن السمة المميزة للاتحاد الأوروبى هى تفويض الدول الأعضاء بعض من سلطاتها فى اتخاذ القرار للمؤسسات على المستوى الأوروبى. وقد نجح الاتحاد فى تحقيق الكثير منذ تأسيسه عام ١٩٥٠، حيث يتضمن سوق موحدة للبضائع والخدمات الخاصة بعدد ٢٨ دولة لأكثر من ٥٠٠ مليون مواطن لديهم الحرية فى التنقل والحركة، مع عملة موحدة– اليورو مما جعل الأسواق أكثر فعالية. وتم اقتراح فكرة أوروبا الموحدة من قبل وزير الخارجية الفرنسى روبرت شومان فى ٩ مايو عام ١٩٥٠، من خلال ضم صناعات الفحم والصلب فى أوروبا الغربية، وتم تجديد الفكرة مرة أخرى بتوقيع اتفاقية باريس عام ١٩٥١، وتم توقيع اتفاقية الاتحاد الأوروبى(ماستريخت) فى فبراير ١٩٩٢، ثم اتفاقية امستردام فى أكتوبر ١٩٩٧ التى تضمنت تعديلات على الاتفاقيات السابقة، وصولاً إلى اتفاقية لشبونة Lisbon Treaty فى ديسمبر ٢٠٠٩ التى حددت القواعد المنظمة للاتحاد European) Commission, 2013, pp3,4)

ويمثل الاتحاد الأوروبى اتحاد سياسى اقتصادى للدول الأعضاء(٢٨ دولة) وتمثل اتفاقية لشبونة الأساس الشرعى للاتحاد الأوروبى. وتضمنت الاتفاقية عدد من القيم المحورية مثل الحرية، والديمقراطية، والمساواة، وسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان وخاصة الأقليات. ويتضمن الشق القانونى للاتحاد الأوروبى جانبين: الأول يرتكز إلى شرعية حكومات الدول الأعضاء الممثلة فى المجلس(غير مباشر)، والثانى مستمد من شرعية البرلمان الأوروبى المنتخب مباشرة من مواطني الاتحاد الأوروبى(مباشر).

ويتضمن الاتحاد الأوروبى الهيئات التالية:

<u>المجلس الأوروبى</u>: ويتشكل من رؤساء الدول أو الحكومات الخاصة بدول الاتحاد الأوروبى.

<u>مجلس الشؤون الخارجية</u>: يتناول الأمور الخاصة بضمان الاتساق عبر السياسات الخارجية، وتعقد جلساته شهرياً بحضور وزراء خارجية الدول الأعضاء ووزراء آخرين حسب الموضوعات.

<u>البرلمان الأوروبى</u>: ويهتم بالأمور التشريعية والمالية وأمور الضبط والرقابة.

<u>اللجنة الأوروبية</u>: وتمثل الهيئة التنفيذية للاتحاد الأوروبى، ولديها استقلالية فى إقرار القوانين.

<u>المحكمة الأوروبية للمدققين</u>: ومسؤولة عن مراقبة التمويل وتتضمن عضو من كل دولة يعين لمدة ٦ سنوات قابلة للتجديد.

بنك الاستثمار الأوروبى: تأسس فى عام ١٩٥٨، ويهدف إلى دعم سياسات الاتحاد الأوروبى بإشراف وزراء المالية، ويقدم تمويل لدعم التعاون الخارجى للدول الأعضاء والأهداف التنموية.

محكمة العدل للاتحاد الأوروبى: تتضمن قاضى لكل دولة من الدول الأعضاء ومهمتها تفسير قوانين الاتحاد الأوروبى وضمان تطبيقها بشكل عادل لدى الدول الأعضاء.

البنك المركزى الأوروبى: مهمته الحفاظ على استقرار العملة الأوروبية– اليورو– ويتمتع باستقلالية كاملة.(OECD, 2012, pp.9-11)

يتضح من خلال الهيئات السابقة اهتمام الاتحاد الأوروبى بالحفاظ على وحدة الأعضاء واهتمامها بتمثيل كل دولة ودعمها، وبالتالى عدم التمييز بين الدول الأعضاء فى جهود التطوير وإقرار السياسات التنموية وخطط الارتقاء بالمؤسسات الجامعية ومنها كليات التربية، لذا كان اهتمام أغلب الدول ومنها مصر بالمشاركة فى المشروعات التى يطرحها الاتحاد الأوروبى.

استراتيجية أوروبا ٢٠٢٠:

حددت استراتيجية أوروبا ٢٠٢٠ رؤية لاقتصاد السوق الاجتماعى فى أوروبا للقرن الحادى والعشرين للخروج من الأزمة والتحول نحو اقتصاد أوروبى ذكى مستمر ومندمج يقدم أعلى مستوى من التوظيف، والإنتاجية والاندماج، وتمثلت أولويات استراتيجية أوروبا ٢٠٢٠ فيما يلى:

- **تنمية اقتصاد يرتكز إلى المعرفة والابتكار.**
- **التنمية المستدامة من خلال الارتقاء بموارد أكثر فعالية واقتصاد تنافسى.**
- **اقتصاد عالى التوظيف ويحقق الدمج الاجتماعى. ومن ثم اقترحت اللجنة الأوروبية:**
  - **توظيف ٧٥% من السكان فى سن ٢٠–٦٤.**
  - **استثمار ٣% من النقد الأوروبى فى تنمية الموارد.**
  - **تحسين المناخ ومصادر الطاقة وتقليص الانبعاثات الملوثة.**
  - **تقليص نسبة المتسربين من التعليم إلى أقل من ١٠% من الأطفال وأقل من ٤٠% للشباب.**

وقد جاءت أهداف استراتيجية أوروبا ٢٠٢٠ اتساقاً مع اتفاقية لشبونة من خلال السعى لتحقيق التنافسية، والتى ساهمت فى تقليص معدلات البطالة، والاهتمام بالتنمية البشرية، والمشاركة فى سوق العمل، وتحقيق الاندماج الاجتماعى، ومن ثم تم دعم جهود الارتقاء بالتنمية المستدامة . لذا تتم الاستعانة بأسلوب التنسيق المفتوح Open Method of Coordination كأداة لتنفيذ القواعد والقوانين الأوروبية بمرونة مما يسهل نشر أفضل الممارسات، والمتابعة الدورية، والتقييم ومراجعة الأقران حيث أشار الاتحاد الأوروبى إلى أن" استراتيجية أوروبا ٢٠٢٠ ليست مرتبطة بالدول داخل

الاتحاد الأوروبى فحسب، ولكنها تسهم فى دعم الدول المجاورة للإسهام فى جهود الإصلاح".(Samardzija and Butkovic, 2010, pp.13, 14)

وهو ما دفع الاتحاد الأوروبى إلى التوسع فى مشروعات وبرامج تطوير التعليم العالى فى المنطقة لتبادل الخبرات بين الدول المشاركة، ومنها مشروع بناء قدرات كليات التربية وفق المداخل الدولية الذى ساهم فى تحقيق التنافسية بين الجامعات المشاركة لتحقيق التميز.

ويبرز من خلال استراتيجية أوروبا التأثير الاقتصادى باعتباره من العوامل التى لابد من أخذها فى الاعتبار عند دراسة انتقال السياسات، حيث تصدر الاقتصاد أولوية الاستراتيجية لدوره المؤثر فى توجيه السياسات وانتقالها بين مؤسسات تكوين المعلم المنوط بها إتاحة المعرفة وتنمية الابتكار من خلال تكوين المعلم القادر على الكشف عن الطاقات الكامنة فى الأجيال الجديدة.

مشروعات الاتحاد الأوروبى:

تقدم مشروعات الاتحاد الأوروبى من خلال عدد من البرامج منها:

<u>برنامج كومينيوس Cominius:</u>

يركز برنامج كومينيوس على كافة مستويات التعليم المدرسى منذ مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية، حيث يرتبط بكافة المشاركين فى التعليم المدرسى من طلاب ومعلمين وكذلك الهيئات المحلية وممثلى روابط أولياء الأمور، والمنظمات غير الحكومية، ومؤسسات تربية المعلم. ويستثمر الاتحاد الأوروبى من خلال البرنامجحوالى ٢٠٠ مليون يورو كل عام فى المشروعات التى ترتقى بتبادل الخبرات الخاصة بتطوير المدارس، وتربية المعلمين....وغيرها.

حيث تسهم مشروعات كومينيوس فى تحقيق التعاون بين الدول المشاركة لتطوير نظم التعليم المدرسى وبين صانعى السياسة على المستوى القومى، لذا ترتكز المشروعات إلى خمسة موضوعات ومحاور أساسية هى: تعلم القراءة والكتابة، والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، ورعاية وتعليم الطفولة المبكرة، والتسرب المبكر من المدرسة، وأخيراً مهنة التدريس ويستهدف المعلمين، ومعلمى المعلم، والقادة بالمدارس.

كما يعد برنامج كومينيوس جزء من برنامج الاتحاد الأوروبى للتعلم مدى الحياة، حيث يتضمن مساعدة الشباب والتربويين لفهم أفضل للثقافات، واللغات، والقيم الأوروبية، مع معاونتهم على اكتساب المهارات الحياتية الأساسية، والمواطنة النشطة والتوظيف فى المستقبل. فقد تم فى إطار برنامج كومينيوس عقد شراكات واتفاقيات توأمة إلكترونية لحوالى ٢٠٠٠٠ مدرسة، ومرور ١٥٠ ألف معلم و ٤٠٠ ألف طالب بخبرة أوروبية للحياة اليومية فى المدرسة، كما استهدفت شراكات كومينيوس تطوير السياسة على مستوى السلطات المحلية والإقليمية، وتم منح ١٢٥٠٠ منحة حراك فردي للمعلم والطلاب كل عام(European Commission, 2016, pp.5,6).

برنامج إيراسموس Erasmus:

هدف البرنامج إلى دعم التبادل الأوروبى، وبدأ فى تقديم مشروعاته عام ١٩٨٧، وذلك لدعم فرص التبادل الدولى بين أكثر من ١,٥ مليون طالب فى التعليم العالى، حتى أصبح نموذجاً ورمزاً للحياة الطلابية الأوروبية. وتوالت بعد ذلك البرامج فى مجالات التعليم والتدريب المهنى، وبرنامج التعلم مدى الحياة(٢٠٠٧-٢٠١٣)، بهدف تشجيع نمو المعرفة ونشر الممارسات والتطبيقات والخبرات المتميزة فى مجالات التعليم والتدريب عبر الاتحاد الأوروبى(حجى، ٢٠١١، ص ص١٢٠، ١٢١).

برنامج إيراسموس موندوس Erasmus Mundus:

يهدف للارتقاء بجودة التعليم العالى والارتقاء بالتواصل والفهم بين الأفراد والثقافات من خلال الحراك والتعاون الأكاديمى، كذلك الارتقاء بالجودة على مستويات الدراسات العليا والمنح الدراسية المتاحة للباحثين. يضاف إلى ذلك اهتمام البرنامج بتكوين الشراكات بين مؤسسات التعليم العالى الأوروبية وفى دول العالم الثالث، مع الحرص على أن تسهم مشروعات التعليم العالى الأوروبى فى الارتقاء بأهمية أوروبا كمنطقة تعليمية تواكب تحديات التعليم العالى الدولى.(http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index_en.php, 2011, p.5)

برنامج التعلم مدى الحياة Life Long Learning:

هو برنامج يهدف لدعم فرص التعلم منذ الطفولة وحتى الرشد فى كافة مواقف الحياة من خلال عدد من البرامج مثل ايراسموس، وكومينيوس، وليوناردو دافنشى وجروتندفيج وجين مونى.

وأخيراً تم الإعلان عن برنامج +Erasmus:

ويهدف إلى دعم مجالات التعليم، والتدريب والشباب والرياضة فى الفترة من ٢٠١٤- ٢٠٢٠، ويحل محل عدد من البرامج من خلال ضمها معاً وهى:برنامج التعلم مدى الحياةوبرنامج الشباب فى العمل، وخمسة برامج للتعاون الدولى(ايراسموس موندوس، تمبس، ألفا، ايديولينك، والتعاون مع الدول الصناعية)(European Commission, Erasmus+, 2016, p.1)

برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية(تمبس Tempus)

يعد برنامج تمبس من البرامج القليلة التى استمر نجاحها منذ ٢٠ عام، حيث تزايد عدد الدول المشاركة فيه من ١٦ إلى ٥٦ دولة، وامتد ليشمل آسيا الوسطى، وشمال أفريقيا وأجزاء من الشرق الأوسط حيث أسفر البرنامج عن أكبر شبكة جامعية فى التاريخ الأكاديمى.

إن الهدف الأساسى لبرنامج تمبس هو الارتقاء بالتنمية المؤسسية وتيسير تكيف نظم التعليم العالى فى الدول من خلال التعاون والتفاعل مع الشركاء فى الدول المختلفة الأوروبية.

وتتمثل وسائل تحقيق تلك الأهداف فى تنفيذ عدد من المشروعات الأوروبية المشتركة التى تهدف إلى التغيير المؤسسى للجامعات من خلال تطوير ومراجعة المناهج وإعداد المواد التعليمية، وأنشطة التدريب والتدريس، والحراك الطلابى، والبرامج المكثفة، والتجهيزات، وتطوير مؤسسات جديدة والتعاون مع الصناعة.(Wilson, Lesley, 1993, pp.429)

شجعت المرحلة الجديدة من الديمقراطية فى أوروبا الوسطى والشرقية الاتحاد الأوروبى فى التسعينيات على ابتكار برنامج TEMPUS فى عام ١٩٩٤، وذلك اختصار لـ Trans-European Mobility Programme for University Studies أى برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية ويتضمن مسارين:

١- المشروعات الأوروبية المشتركة Joint European Projects.

٢- الحراك الطلابى وتبادل لأعضاء هيئة التدريس وورش عمل وحلقات بحثية وتبادل معلوماتى لتحديث التعليم العالى.

كما تعنى كلمة Tempus الوقت فى اللغة اللاتينية القديمة، أى تشير إلى التغيرات السريعة، وقد تبناه مجلس وزراء المجتمع الأوروبى فى ٧ مايو ١٩٩٠ وحتى ١٩٩٤، وتوالت البرامج بعد ذلك وصولاً إلى Tempus IV. ومنذ عام ١٩٩٩ أصبحت إدارة البرنامج مسؤولية مديرية التعليم العام والثقافة Directorate of General Education and Culture بالتعاون مع قسم تمبس بمؤسسة التدريب الأوروبى، كما تأسست مكاتب قومية للتمبس فى الدول المستهدفة لتسهيل التواصل مع مؤسسات التعليم العالى القومية(Szentirmai,L., 2001, p.268).

وقد ساهمت تلك المكاتب القومية بالدول المختلفة فى تيسير مشاركة مؤسسات التعليم العالى ومؤسسات تكوين المعلم فى مشروعات تمبس Tempus وتمكينها من التعرف على القواعد والشروط المنظمة للتعاون مع دول الاتحاد الأوروبى.

فلسفة البرنامج:

يرتكز البرنامج إلى فلسفة، وتتضمن تلك الفلسفة عناصر هى:

١- التبادل الفكرى بين القوى البشرية.

٢- نقل المعرفة والخبرة.

٣- مدخل من أسفل إلى أعلى لإصلاح التعليم العالى. (European Union, 2011, p.7).

<u>مدخل أسفل- أعلى "Bottom- Up":</u>

يرجع اختيار هذا المدخل إلى المرونة وتمكنه من التكيف مع السياقات السياسية، والجغرافية، والاقتصادية والاجتماعية المتغيرة، ومواكبة احتياجات المستفيدين (European Union, 2011, p.7). وبالتالى يقدم البرنامج مشروعات من خلال مؤسسات لديها الرغبة فى التعاون لبلوغ أهداف

إعادة الهيكلة، من خلال تلبية الاحتياجات لإحداث تغيير على المستوى المؤسسى. (Wilson, Lesley, 1993, P.432).

حيث تتضمن المشروعات أهداف تنطلق منها الخطط التنفيذية، ويتم تحديد تلك الأهداف من خلال المشكلات فى الواقع، وبالتالى تسعى تلك المؤسسات المشاركة فى المشروع إلى حل مشكلاتها من خلال تبادل الخبرات وتنفيذ الخطط الإجرائية ارتكازاً إلى خبرات الدول الأوروبية.

مستويات الإصلاح فى برنامج تمبس:

تم توجيه أغلب جهود الإصلاح السابقة فى برنامج تمبس على مستويين:

أولاً: على مستوى الأقسام: ويشمل تطوير المناهج والمواد التعليمية، وتزويد الأقسام بالتجهيزات اللازمة، وتشمل الكتب والدوريات العلمية والبرمجيات وإتاحتها لكافة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، أى التأكيد على الفائدة طويلة المدى. أيضاً حراك العاملين والطلاب والتعرض لثقافات مختلفة، واكتساب مهارات وخبرات تدريسية وبحثية، وتمكنهم من نقل تلك الخبرات لأقسامهم.

ثانياً: على المستوى المؤسسى: يتضمن إنشاء مؤسسات جديدة أو تأسيس أقسام فى مؤسسات قائمة بالفعل فى سياق برنامج Tempus، وتتسم تلك الجهود بتكلفتها العالية وتعقد الإجراءات، كما يشمل هذا المستوى التعاون بين الأقسام والمؤسسات وفق المعايير الأوروبية. ومن المخرجات الهامة على مستوى التعليم العالى الخبرة التى اكتسبها الأكاديميون من خلال التعاون الدولى مع أقرانهم فى المجتمع الأوروبى، حيث يبدأ التعاون بالتحديد المشترك للمشكلات بما يؤدى إلى إعداد مشروعات لحلها وتنفيذ برامج عمل والمشاركة فى منافسة مفتوحة للحصول على تمويل.

كذلك وجود مكتب قومى لتمبس Tempus فى كل دولة لتحمل مسؤولية تنفيذ البرنامج أدى إلى تأهيل عدد من الخبراء المؤهلين لمتابعة برامج التعاون الدولى.(Wilson, Lesley, 1993. p.429)

يتبين مما سبق وجود بعض القيود المفروضة على المؤسسات المشاركة فى المشروعات، وهذا يتضح من خلال ضرورة الالتزام بالتطوير وفق معايير أوروبية تحددها الجهة المانحة للتمويل، بالإضافة إلى محدودية فرص تأسيس أقسام أو مؤسسات جديدة نتيجة التمويل المحدود والروتين والبيروقراطية الخاصة بإجراءات التأسيس وضرورة الحصول على موافقات واعتمادات من الجهتين، الجهة المشاركة والجهة المانحة للتمويل(الاتحاد الأوروبى). وهو ما يشير إلى الانتقال القسرى للسياسات بين الدول المشاركة فى البرنامج نتيجة ضغوط الجهة المانحة ووجود شروط وقيود وفق المعايير الأوروبية. كما سبق الإشارة إلى أن الهدف الأساسى لبرنامج تمبس هو الارتقاء بالتنمية المؤسسية وتيسير تكيف نظم التعليم العالى فى الدول من خلال التعاون والتفاعل مع الشركاء فى الدول المختلفة الأوروبية، كذلك إن فلسفة البرنامج تقوم على نقل المعرفة والخبرة بين الدول، مما يؤكد على أن البرنامج وسيط لانتقال السياسات بين المؤسسات والدول المشاركة ومنها مصر.

مشاركة مصر فى برنامج تمبس Tempus:

ساهم برنامج تمبس بدور فى انتقال السياسات بين مؤسسات التعليم العالى فى مصر منذ عام ٢٠٠٢، من خلال مشاركة عدد كبير من الجامعات المصرية فى عدد ٦٤ مشروع من مشروعات تمبس التى استهدفت مجالات منها: التخطيط الإقليمى والعمرانى، والرعاية الصحية، والتعلم المفتوح، والتكنولوجيا والهندسة، والهندسة الكهربية، والتراث الثقافى، والصيدلة، والترجمة والتفسير، والإدارة، وتكنولوجيا المعلومات، والدراسات البينية، والهندسة الميكانيكية، والطب والجراحة، والسياحة، والتربية الرياضية. (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2002, p.2)

ومن المشروعات التى حظيت بها مؤسسات تكوين المعلم" تكييف مناهج التربية الرياضية فى مصر مع سوق العمل ٢٠٠٥" فى إطار برنامج TEMPUS III وهدف إلى تحقيق التوافق بين محتوى المقررات فى برامج الإعداد والنظام الأوروبى وعملية بولونيا. أيضاً من المشروعات التى استهدفت عمليات التعلم" بيئات التعلم الافتراضية للتعليم الطبى ٢٠٠٤" وهدف إلى توفير مصادر التعلم عن بعد فى كليات الطب (Joint European Projects, 2006, p.1).

وقد كان لبرنامج تمبس أثر على نظام التعليم العالى فى مصر، حيث تضمن البرنامج تنفيذ جانب من استراتيجية تطوير التعليم العالى، وهو اتضح من خلال نجاحه فى تحقيق الأهداف التالية:

- **تقديم ثقافة المشروعات.**
- **تحقيق التنافسية فى التعليم الجامعى.**
- **دعم الحراك والشراكات مع مؤسسات التعليم الجامعى الأوروبى.**
- **دعم تقديم مفاهيم وآليات عملية بولونيا فى مصر.**
- **دعم تحديث المناهج وتقديم برامج لدرجات جامعية جديدة.**
- **الارتقاء بثقافة ضمان الجودة والاعتماد.**
- **تقديم ثقافة التعلم مدى الحياة. (European Commission, 2012, p.14)**

وبالتالى نجح برنامج تمبس فى تعزيز فرص انتقال السياسات بين مؤسسات التعليم الجامعى– ومنها كليات التربية وبرامج تكوين المعلم، وذلك من خلال استحداث برامج جامعية جديدة كى تتمكن من التميز ومنافسة غيرها من المؤسسات، ومن أبرز ما حققته تلك المؤسسات ترسيخ ثقافة الجودة ، وعقد بروتوكولات تعاون بحثية وتدريسية مع دول الاتحاد الأوروبى وغيرها من الجهود التطويرية والاتفاقيات. ولكن السؤال الذى يستدعى التفكير هو: هل كانت تلك الإنجازات التى حققها البرنامج ومشروعات الاتحاد الأوروبى عن قناعة ورغبة حقيقية فى التطوير من جانب الدول المشاركة وفقاً للسياق الثقافى المجتمعى، أم أن التطوير كان مجرد تنفيذ لسياسات الاتحاد الأوروبى بغض النظر عن السياق المجتمعى باعتبار أنها دول مسيطرة، هذا ما سوف تسعى الدراسة الحالية إلى تفسيره من

خلال تناول انتقال السياسات بين مؤسسات تكوين المعلم فى الدول الأوروبية والعربية فى إطار برنامج "الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية من خلال أحد مشروعاته وهو " تطوير القدرة المؤسسية لكليات التربية وبرامج إعداد المعلم وفق المداخل الدولية فى تربية المعلم".

مشروع تطوير القدرة المؤسسية لكليات التربية وبرامج إعداد المعلم وفق المداخل الدولية فى تربية المعلم:

هدف مشروع برنامج تمبسTEMPUS إلى تطوير القدرة المؤسسية لكليات التربية وبرامج إعداد المعلم وفق المداخل الدولية فى تربية المعلم Capacity Development of Faculties of Education in International Approaches to Teacher Education(CDFE)، والذى تم التعاقد عليه فى ١٥ أكتوبر ٢٠١٢ ، برقم Project number: 530614- JPHES. وتناولت أهدافه تطوير ثلاثة مجالات أساسية فى تكوين المعلم هى التربية الميدانية، والتنمية المهنية، وبحوث الفعل، وقد تضمن المشروع عدد من الزيارات التبادلية بين الجامعات المشاركة فى المشروع وهى خمس جامعات أوروبية: جامعات لندن، وليستر، والجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة، وجامعة ستوكهولم فى السويد، وجامعة مالطا فى مالطا، وأربع جامعات عربية: جامعتى القديس يوسف والجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعتى النجاح الوطنية وبيرزيت فى فلسطين، وجامعات حلوان، والاسكندرية وأسيوط فى مصر، بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية مشاركاً ومنسقاً للمشروع.

الإجراءات التنفيذية للمشروع:

هدف هذا المشروع إلى التأكيد على أن المشاركة بين المدارس وكليات التربية أساس مبادرات الإصلاح والمنطلق الأساسى لها للنجاح فى تحسين جودة التعلم، وتضمن مراحل هى:

- **المرحلة الأولى: هدفت إلى التعرف على الشركاء فى المجالات الثلاثة من خلال كتابة تقرير عن الواقع ومشكلاته وبعض المقترحات المستقبلية لتطوير كليات التربية.**
- **المرحلة الثانية وتضمنت زيارات من جامعات دول الجنوب إلى جامعات دول الشمال للتعرف على أفضل الممارسات فى مؤسسات إعداد المعلم والمدارس.**
- **المرحلة الثالثة: وتضمنت زيارات تبادلية بين دول الجنوب.**
- **المرحلة الرابعة: تضمنت زيارة الجامعات الأوروبية(دول الشمال) إلى الجنوب لتوثيق وملاحظة التقدم الذى تم إحرازه فى تنفيذ خطط التحسين.**
- **المرحلة الخامسة: عقد برنامج تدريبى للجامعات المشاركة عن المجالات الثلاثة.**
- **المرحلة السادسة: الاستفادة من النتائج لدعم المشاركة بين المدارس وكليات التربية.**

- **المرحلة السابعة: تتضمن تقييم المشروع من خلال عمل جامعات دول الشمال زيارات تقييمية لدول الجنوب وإعداد وإصدار دراسات حالة عن جامعات دول الجنوب. (American University, 2013, pp.6-8).**

ويتبين من خلال إجراءات التنفيذ اتساقها مع المراحل الأربعة لنموذج فيليبس وأوكس بداية من الشعور بعدم الرضا من خلال تقييم الواقع وكتابة تقرير عن مشكلاته مما يسهم فى تعظيم الشعور بالمشكلة ويستدعى معه البحث عن قرار بتبنى سياسة جديدة ونقلها من خلال التعرف على أفضل الممارسات فى إعداد المعلم ارتكازاً إلى زيارات تبادلية بين الدول المشاركة فى المشروع. وتعد تلك الإجراءات تمهيد لعملية التنفيذ التى تتضمن المتابعة والتقييم من دول الاتحاد الأوروبى، وهو ما اتضح من خلال زيارات لمتابعة توطين السياسة المنقولة وتوافقها مع السياق، كما يتبين حرص الدول الأوروبية على نجاح توطين السياسة من خلال عقد برنامج تدريبى لضمان التنفيذ الفعال. وتلاحظ الباحثة من خلال الإجراءات السابقة أن نقل سياسات تكوين المعلم تسير فى اتجاه واحد من البلاد الأوروبية إلى العربية، وهو ما تأكد من خلال عمل زيارات تقييمية لدول الجنوب فقط دون الشمال.

وتعرض الدراسة فيما يلى خبرات بعض الجامعات للكشف عن نقل سياسات تكوين المعلم بعد المشاركة فى المشروع لتطوير كليات التربية بعدد من الجامعات فى مجالات المشروع الثلاثة وهى: التربية الميدانية، والتنمية المهنية وبحوث الفعل. وذلك من خلال المقارنة بين ما تم إنجازه فى فترة عمل المشروع مقارنة بخبرات الجامعات الأوروبية التى تمت زيارتها، مع الاستعانة بفروض نظرية التبعية فى تفسير وتحليل تلك الخبرات للكشف عما إذا كان نقل السياسات تطوير فعلى أم مجرد تبعية لسياسات وأفكار الجامعات الأوروبية.

١- معهد التربية بجامعة لندن Institute of Education, University of London:

قامت المملكة المتحدة بدور رائد تاريخياً فى الحياة الديمقراطية البرلمانية وفى مجال الآداب والعلوم، ونظامها السياسى ملكى دستورى برلمانى. وشهد النصف الثانى من القرن العشرين تفكك امبراطورية المملكة المتحدة والتى بدأت فى إعادة بناء نفسها كأمة أوروبية حديثة. فهى إحدى الأعضاء الخمسة الدائمين بمجلس الأمن بالأمم المتحدة، وعضو مؤسس فى منظمة الناتو والكومنولث. وتتبع المملكة المتحدة مدخل عالمى فى السياسة الأجنبية. فى عام ١٩٩٩ تأسس البرلمان الاسكتلندى، والجمعية القومية لويلز، وجمعية أيرلندا الشمالية. وتمثل المملكة المتحدة عضو بارز ونشط فى الاتحاد الأوروبى منذ عام ١٩٧٣ وحتى ٢٠١٦، وذلك بالرغم من رغبتها فى البقاء خارج نطاق الاتحاد الاقتصادى والنقدى. ونظراً لما شهدته مؤخراً من لجوء وهجرة موسعة، قام مواطنوا المملكة المتحدة بالتصويت فى ٢٣ يوليه ٢٠١٦ لخروجها من الاتحاد الأوروبى، وقد تم ذلك بالفعل.

وتتضمن المملكة المتحدة ثالث أكبر كيان اقتصادى فى أوروبا بعد ألمانيا وفرنسا، وتهتم بالزراعة والتصنيع وفق أعلى المعايير الأوروبية، كما تنتج حوالى ٦٠% من احتياجاتها من الغذاء باستغلال ٢% فقط من القوى العاملة. ومن المحركات الأساسية لنمو الدخل القومى الخدمات، وأعمال التجارة والبنوك، والتأمينات، وتبلغ نسبة الإنفاق على التعليم ٦,٧%، فى حين وصل معدل البطالة إلى ٢٠,٩%.(Central Intelligence Agency, United Kingdom, 2016, p.1)

يرجع تأسيس معهد التربية بلندن إلى عام ١٩٠٢ وتم تصنيفه الأول فى التربية على مستوى العالم فى الفترة من ٢٠١٤– ٢٠١٨، حيث حصل على تقديرات مميزة من هيئة الأوفستد فيما يخص معايير التدريب المبدئى للمعلمين ببرامج التعليم الابتدائى والثانوى والممتد. يضم المعهد ستة أقسام أكاديمية هى الثقافة والاتصال والإعلام، والمنهج والتقييم، والتعليم والممارسة والمجتمع، والتعلم والقيادة، والعلوم الاجتماعية، بالإضافة إلى أكثر من ٣٠ مركز. وكان المعهد يضم المعهد أكثر من ٨٠٠٠ طالب و٨٠٠ عضو هيئة تدريس، حتى تم إلحاقه بكلية لندن الجامعية فى ديسمبر ٢٠١٤ ليصبح أكبر مؤسسة تربوية فى لندن، وأكبر مؤسسة للدراسات العليا فى المملكة المتحدة، حيث يضم الآن أكثر من ٣٥ ألف طالب وطالبة وبالتالى هدف الدمج إلى ضمان استمرارية المعهد وتأثير رسالته على مستوى العالم. (Institute of Education, 2018: pp.1,2)

التربية الميدانية:

تمتد التربية الميدانية فى العام الأول إلى ٥ أسابيع تبدأ بملاحظة التدريس، وصولاً إلى المشاركة التدريجية فى تخطيط الدروس والتقييم بمعاونة المرشد، وفى العام الثانى والثالث يتم التدريس بشكل فردى لمدة من ٦–٨ أسابيع. ويتبع المعهد سياسة لتوظيف الطلاب المعلمين بالمدارس التى تدربوا بها بمجرد التخرج. ويتم توزيع الطلاب فى مجموعات تتكون من اثنين على الأقل(طالب معلم من الفرقة الأولى وآخر من الفرقة الثانية) لتحقيق مستوى أعلى من الدعم.

ويبدأ النصف الأول من الفصل الدراسى الأول بتوجيه المرشد للطلاب المعلمين وفق جدول مكثف يلتزم به، لتمكينهم من تنفيذ خطة دعم للمدرسة، بالإضافة إلى الدعم المقدم خلال الاجتماعات الأسبوعية والملاحظات التى تقدم، كما يقضى الطالب المعلم فصل دراسى داخل المدرسة لمدة ستة أسابيع، يقوم خلالها بتوجيه برنامج مخطط مسبقاً ارتكازاً إلى الدراسات المهنية. (Attard, et al., 2013, p.12, 20-22)

ويتضمن معهد التربية أربعة مسارات، ثلاثة منها تنتهى بالحصول على مكانة المعلم المؤهل Qualified Teacher Status(QTS) :

١–شهادة الدراسات العليا فى التربية Post Graduate Certificate of EducationPGCE للمرحلة الابتدائية والثانوية، ومدته عام طول الوقت(قبل الخدمة)

ويقضى الدارس ثلثى وقته فى التدريب الميدانى بالمدارس أو عامين بعض الوقت(أثناء الخدمة) ويتم التدريب من خلال العمل بالمدارس.

٢- التدريس أولاً Teach First: هو برنامج مستقل يدار مركزياً من قبل جامعة لندن ويستهدف تدريب الخريجين الذين يواجهون مشكلات تربوية، لتخريج معلمين ورواد على أعلى مستوى من الجودة. حيث يتلقون برنامج تطوير القيادة لمدة عامين، ويحصلون فى العام الأول على مكانة المعلم المؤهل، ويتم تدريس نسبة من المناهج فى بداية الفصل الدراسى وتزداد تلك النسبة فى النصف الثانى من الفصل الدراسى. ويتلقى المشرف المدرسى تدريبه فى برنامج Teach First، ومن خلال لقاءاته مع أساتذة الجامعة، يقوم بتطوير خطة عمل مدتها ستة أسابيع للمتدربين.

٣- المسار المرتكز إلى التوظيف: (أثناء الخدمة) ويمول من المرتبات المدفوعة، ويتيح هذا المسار للمتدرب فرص التقدم إلى أكثر من مدرسة.

٤- درجة البكالوريوس فى التربية: وتسهم فى تخريج معاونى التدريس الممارسين بالمدارس، مثل المشرف التربوى، أو العاملين بمرحلة الحضانة وغيرهم ممن لم يحصلوا على مكانة المعلم المؤهل.(Hargreaves and Kambouri, 2012, pp.2-4)

يتبين مما سبق تنوع نظم التربية الميدانية بالمعهد وفق المسار الذى يلتحق به الطالب، كما يتبين التنوع وفق نمط التمويل وهو ما يعكس الوضع الاقتصادى المتميز للمملكة المتحدة واهتمامها بالخدمات التعليمية كمصدر من مصادر الدخل القومى. حيث تتنوع المسارات وفق متطلبات البرنامج ومتطلبات المدارس، ففى حالة ضعف الخريجين فى الجانب التربوى، يتم إلحاقهم ببرنامج Teach First ، وتظهر سيطرة الجامعة فى الزام المشرف بالمرور ببرنامج تدريبى خاص بالتدريس أولاً كشرط للإشراف على التربية الميدانية.

بحوث الفعل:

تقدم بحوث الفعل بمعهد التربية من خلال مقررات أساليب البحث والتدريس التقليدى لبحوث الفعل كمدخل بحثى فى مرحلة الدراسات العليا، حيث يقدم المعهد:

- ماجستير فى التدريس، وآخر فى التعليم والتعلم ارتكازاً إلى الممارسة من خلال تقديم موديولات خاصة بالبحث والممارسة المهنية، مثل موديول" باحث الفعل" والذى يتم الاستعانة به فى التنمية المهنية أو الحصول على درجة الماجستير.
- ماجستير فى التعليم الدمجى والتربية الخاصة، ويستهدف منسقى ذوى الاحتياجات الخاصة. حيث يستخدم بحث الفعل فى تقييم المنهجية وتحسين الممارسة والتدريس.

- ماجستير التدريس والتعلم الفعال ويتضمن جوانب عملية لتدريب الدارسين على تحسين ممارساتهم. حيث يتم ربط تأملاتهم بالمتعلمين داخل قاعات الدراسة، مع تفسير الممارسات التى قد تسهم فى تحسين التعلم.

كما يتم الاشتراك فى مشروعات لبحوث الفعل، ومنها مشروع تحسين الممارسة فى باستخدام تكنولوجيا المعلومات فى تعليم الكبار. بالإضافة إلى الاستعانة ببحوث الفعل فى التنمية المهنية للمعلم، من خلال شراكات مع منظمات قومية، ومن أمثلة تلك الشراكات" شبكة التعليم الموسع"، حيث يتم نشر المواد التعليمية عبر الشبكات.(Bradshaw, 2013, pp. 25- 27)

يتبين مما سبق حرص المعهد على توظيف بحوث الفعل لخدمة المدارس من خلال تحسين الممارسة والارتقاء بالتنمية المهنية للمعلمين. وهذا يتجلى من خلال شبكة التعليم الموسع التى تقدم أفضل الخبرات والمواد التعليمية ليستفيد منها المعلمين وفق شراكة مؤسسية، مما يعكس السياق الثقافى المجتمعى للشعب الانجليزى واهتمامهم بنهضة العلوم والاداب.

التنمية المهنية:

يقدم معهد التربية أنشطة التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج الدراسات، والبرامج القصيرة التى تقدم من خلال يوم تدريبى يحاضر فيه أساتذة المعهد وفق احتياجات كل مدرسة وبناء على طلبها، وقد يمتد التدريب لعدة أيام تصل إلى أسبوعين. ومن البرامج المقدمة: إدارة الموارد البشرية، والإعداد للقيادة، وتنمية المعلمين والقيادات. كما تتاح فرص التنمية المهنية الذاتية من خلال البرامج المتاحة عبر الشبكات ومنها تقييم تعلم الأقران، وفهم النظرية والممارسة، ودعم التعلم والمتعلمين، والاستشارات المهنية فى المناطق المختلفة.(Hargreaves and Kambouri, 2012, pp.7-9)

وبالتالى يسهم تنوع وتعدد أشكال أنشطة وبرامج التنمية المهنية فى تلبية الاحتياجات المختلفة لمعلمى المدارس من خلال اختلاف مدة البرامج وإتاحة فرص التعلم الذاتى عن بعد لمن لم يتمكن من الالتزام بالحضور. وهنا تشير الباحثة إلى أن اهتمام الدولة بالخدمة التعليمية يجعل الجامعة تابعة للعميل(المعلم) لموافاة متطلباته واحتياجاته.

٢- معهد التربية الدولية بجامعة ستوكهولم Institute of International Education, Stockholm University:

تقع السويد فى شمال أوروبا وتتسم بموقعها الاستراتيجى، ويتمثل النظام السياسى فى اعتبار السويد مملكة دستورية برلمانية. ويبلغ عدد السكان ٩,٨٠١,٦١٦، وتبلغ نسبة البطالة ٢٣,٦%. وتحافظ السويد على تجانسها الثقافى بشكل كبير، حيث لا تمنح جنسيتها للمواليد إلا إذا كان الأب من أصل سويدى. أما بالنسبة للواقع الاقتصادى فقد حققت السويد مستوى معيشة متطور ورفاهية عالية من خلال المزج بين رأسمالية السوق الحر والمنافع من الرفاهية المكثفة، واقتصادها موجه نحو

التجارة الخارجية. وشهدت السويد بطء فى نمو اقتصادها عام ٢٠٠٣ نتيجة الركود الاقتصادى لدى الشركاء الأوروبيين، ولكنها بدأت تشهد نمو متواضع عام ٢٠١٥، فهى تعد من الدول الرائدة فى تطوير بنية تحتية لتكنولوجيا الاتصالات، وقد وصلت نسبة الانفاق على التعليم ٧,٧% . (Central Intelligence Agency, Sweden, 2016, p.1)

ويعتبر معهد التربية الدولية من المعاهد المتخصصة فى التربية المقارنة والدولية بقسم التربية بجامعة ستوكهولم، ومشهود له بإسهاماته البحثية والتدريبية، وهو معهد دولى حيث نجح فى إتاحة البحوث متعددة الثقافات والتخصصات وبيئة تدريسية جاذبة لعدد كبير من الباحثين والأساتذة الزائرين والطلاب من شتى أنحاء العالم. أسس المعهد عام ١٩٧١ كاستجابة لمتطلبات المدخل الدولى فى البحوث، ويقدم برامج للماجستير والدكتوراه، كما أنه عضو نشط فى عدد من الشبكات الدولية للباحثين والممارسين فى مجال التربية(Institute of International Education, 2018: p.1)

التربية الميدانية:

تتضمن تربية المعلم فى ستوكهولم ثلاثة محاور أساسية هى: دراسات فى مجالات دراسية(٩٠– ٢٤٠ ساعة)، ودراسات فى علم التربية(٦٠ ساعة وتعادل سنة دراسية كاملة طول الوقت) والمحور الثالث هو التربية الميدانية(٣٠ ساعة) وتتمثل فى التدريب المرتكز إلى المدرسة والذى يبدأ بأسبوع أو اثنين فى الفصل الدراسى الأول ويزداد تدريجياً حتى يصل إلى ١٠ أسابيع فى نهاية البرنامج. ويبدأ التدريب بتعرف الطالب المعلم على كل ما يتعلق بالتدريس وتنظيم الدروس ثم يقوم بالتدريس وفق تعليمات من المشرف حتى يتحمل مسؤولية التدريس.

ويتوقع من الطالب المعلم تطوير قدراته فى ثلاث مجالات هى مهارات التدريس، وقدرته على التحليل ارتكازاً إلى العلم والخبرة، والقدرة على أن يكون قائد ديمقراطى وقادر على التواصل.

ويقوم القسم المسؤول عن تنسيق برنامج تربية المعلم بتوفير المعلومات الخاصة بكل طالب وتقديمها إلى سكرتارية التربية الميدانية بالجامعة التى تتحمل مسؤولية توفير أماكن للطلاب فى المدارس وفق نظام إلكترونى بالتعاون مع المديريات. ويوجد تعاقد بين جامعة ستوكهولم والمحليات يلزم المدارس بتيسير إلحاق وتدريب الطلاب بالمدارس، ويحدد مسؤوليات المدارس، والجامعة. ويعين مشرف لكل طالب معلم يوجه له النصح. (Stockholm University, 2013, pp.6,7)

ويبدأ التدريب بمناقشات حول كل ما يتعلق بالحياة اليومية بالمدرسة، يليها قيام الطالب المعلم بالتدريس الفعلى، وتنتهى مرحلة التدريب بتحمل المتدرب مسؤولية تنظيم الدرس. ويشترط أن يكون المشرف معلم من خريجى نفس برنامج إعداد المعلم الخاص بالطالب المعلم، كما يتوقع أيضاً أن يلتزم المشرف بدراسة مقرر لمدة خمسة أسابيع طوال الوقت، ويتضمن المقرر معلومات حول تنظيم تربية المعلم، وأهمية التربية الميدانية ودور المشرف. ويتم التقييم من خلال قيام الطلاب المعلمين بعمل

تقييم ذاتى، وتقييم المشرف، بالإضافة إلى لقاء بين المشرف، والطلاب وعضو الجامعة بعد انتهاء فترة التدريب الميدانى، حيث يرجع لعضو هيئة التدريس الجامعى مسؤولية القرار الخاص بالتقدير (Attard, et al., 2013, p.12- 26).

تتضح مركزية إدارة التربية الميدانية بجامعة ستوكهولم، حيث تختص سكرتارية الجامعة بتحديد أماكن المدارس بشكل مؤسسى يتم وفقاً لتعاقد بين الجامعة والمحليات والإدارات لتيسير سبل التحاق الطلاب المعلمين بالتربية الميدانية. وإن كانت الباحثة ترى أن تحمل سكرتارية الجامعة مسؤولية التربية الميدانية يسلب حق معهد التربية فى تنظيم وإدارة التدريب الميدانى وفق رؤيته ورسالته وأهدافه الاستراتيجية الخاصة ببرامج الإعداد.

بحوث الفعل:

حددت جامعة ستوكهولم ثلاثة أنماط لبحوث الفعل تتم من خلال وحدة لدعم بحوث الفعل:

١- بحث الفعل لتربية المعلم قبل الخدمة: حيث يستعين الطالب بأساليب لتأمل ممارساته فى فترة الإعداد، كما يدرس كيفية الاطلاع على الأوراق البحثية وإعداد مشروع بحثى من خلال التربية الميدانية، وتختص الجامعة بنشر بعض الأوراق البحثية للطلاب المعلمين.

٢- بحث الفعل لخدمة المدارس والمحليات: تشترك الجامعة فى بحث تعاونى حول تساؤلات خاصة بالمدارس والمحليات، ويبدأ الاستقصاء فى شكل تقييم للواقع.

٣- بحث الفعل يحقق التعاون بين الباحث والمعلم: حيث يصبح المعلم مشارك فى الدراسة البحثية.

وقد نجحت جامعة ستوكهولم فى تعميق هذا المستوى من الدراسات من خلال عقد اتفاقية مع مدينة ستوكهولم لتكوين ما يسمى بـ" المدارس البحثية". حيث يتم اختيار عدد معين من المعلمين للمشاركة فى مشروع بحثى يرتبط بطبيعة عملهم، وبتوجيه وإشراف من عضو من جامعة ستوكهولم. ويتم نشر نتائج تلك المشروعات فى أوراق بحثية أو تحويلها إلى رسالة علمية من قبل الجامعة، ويتم منح المعلم الرخصة السويدية "Swedish Licentiate" (Bradshaw,2013, pp.21,22)

يتضح تميز معهد التربية فى مجال بحوث الفعل من خلال جهود تعزيز الشراكة مع المدارس بشكل رسمى يضمن تطبيق ونشر نتائج المشروع البحثى وبحوث الفعل لدعم تطوير المدارس والممارسات التربوية. كما أن وجود وحدة مختصة بدعم بحوث الفعل بقسم التربية يسهم بشكل فعال فى تعزيز تلك الجهود.

التنمية المهنية:

تختص الجهة المسؤولة عن التوظيف بتقديم التنمية المهنية للمعلمين، حيث تنظم المدارس محاضرات، وبرامج تمتد لعدة أيام بالتعاون مع جامعة ستوكهولم. وتتحمل الجهة المسؤولة عن التوظيف بعض أو كل كلفة تلك البرامج. وتقدم التنمية المهنية فى ثلاث أشكال هى:

١- برامج ليلية/ بعض الوقت/ عن بعد تقدمها جامعة ستوكهولم فى وقت فراغ المعلمين.

٢- مبادرة الحكومة للتنمية المهنية: حددت الهيئة القومية للتعليم National Agency for Education مجالات للتنمية المهنية، وتقوم الجامعات بالتقدم للحصول على تمويل من الهيئة لتقديم برامج فى تلك المجالات، ويتوقف الدعم على جودة البرنامج، وفى حالة قبوله يتم إبرام تعاقد بين الجامعة والهيئة. كما تمول الهيئة المحليات لتقديم برامج براتب كامل. وبالتالى أصبحت تلك البرامج شرط للحصول على رخصة المعلم.

٣- التنمية المهنية بالتعاون مع المحليات: حيث تتقدم المدارس والمحليات بطلبات للجامعة لإعداد برامج تواكب احتياجات المعلمين، وقد يكون البرنامج متوفر أو يتم تصميم برنامج جديد، بناء على تقييمات من الجامعة للمدارس. ولا تقدم البرامج داخل الجامعة، وإنما بالمدارس والمحليات.(Stockholm University, 2013, pp.8,9).

أى أن برامج التنمية المهنية بالسويد تقدم وفقاً لاحتياجات المعلمين وظروفهم، فنظراً لعدم تمكن البعض من الحضور لالتزاماتهم المختلفة، هناك برامج ليلية، وعن بعد لمن لا يمكنه الالتزام بالحضور لظروف أسرية مثلاً ، وتكون تلك البرامج بعض الوقت. كما تضمن الدولة إلتزام المعلمين بالحضور من خلال التعاقد بين جامعة ستوكهولم والهيئة القومية للتعليم التى تقدم الدعم المالى لتلك البرامج وكذلك رواتب المعلمين، وهو ما يعكس ارتفاع مستوى المعيشة والرفاهية بالمجتمع السويدى والتى سبق الإشارة إليها فى الواقع الاقتصادى.

٣-كلية التربية بجامعة مالطا Faculty of Education, University of Malta :

تقع مالطا فى الجنوب الأوروبى بمياه البحر المتوسط، وانضمت للاتحاد الأوروبى فى ٢٠٠٤. وتتضمن ثلاث جزر كبرى هى مالطا، وجوزو، وكومينو، وعدد سكانها ٩٦٥, ٤١٣، وينخفض معدل البطالة بها ١٣% مقارنة بغيرها من الدول الأوروبية. ويتمثل النظام السياسى فى جمهورية برلمانية يحكمها الدستور، وتملك أصغر اقتصاديات منطقة اليورو حيث تنتج فقط ٢٠% من احتياجات الغذاء، ويعتمد الاقتصاد على التجارة الخارجية، والتصنيع والسياحة. كما بدأت الحكومة فى تنفيذ برامج جديدة لدعم سوق العمل مثل دور رعاية الأطفال بالمجان لتشجيع المشاركة فى سوق العمل، حيث أن انخفاض نسبة المشاركة تهدد نمو اقتصاد المستقبل، وتبلغ نسبة الإنفاق على التعليم ٦,٨%(Central Intelligence Agency, Malta, 2016, p.1)

أسست كلية التربية بجامعة مالطا عام ١٩٧٤ لتكون مسؤولة عن إعداد المعلم قبل الخدمة، ومنذ عام ١٩٨٠ أصبحت الكلية مسؤولة عن أدوار متنوعة مرتبطة بمفهوم التربية والتدريب وأصبح دورها يرتكز إلى الإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة. وتقدم برامج لمنح درجة البكالوريوس فى التربية(طول الوقت)، وهى بكالوريوس الآداب فى تربية الطفل، وبكالوريوس العلوم فى اقتصاديات المنزل، والتكنولوجيا والتصميم الفنى، والتربية والاتصال، وبرامج الدراسات العليا فى التربية وهى الماجستير فى التدريس والتعلم، وشهادة الدراسات العليا فى الإرشاد التربوى، وماجستير التربية فى البحوث، وماجستير التربية فى تعليم العلوم، وماجستير التعلم الموجه بالتكنولوجيا. (Faculty of Education, 2018: p.1)

وفيما يلى عرض لما تميزت به كلية التربية بجامعة مالطا فى مجالات المشروع:

التربية الميدانية: تقدم من خلال مسارات هى:

- بكالوريوس التربية ويتضمن إعداد معلم للمرحلة الابتدائية ويتلقى التربية الميدانية فى العام الأول، وفى العام الأول والثانى فى برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية.
- وتقدم التربية الميدانية لطلاب شهادة الدراسات العليا فى التربية على مراحل تتضمن قاعة بحث وثلاثة أسابيع من الممارسة التدريسية.

ولا تتدخل الجامعة فى اختيار المدارس للطلاب المعلمين، حيث تختص المديريات والمدارس المستقلة باختيارها. وتتضمن جلسة الخبرة المدرسية ملاحظة وتأمل ما تمت مشاهدته فى المدرسة، ويقوم المرشد بتحديد القضايا التى يجب التركيز عليها أثناء الملاحظة، مثل دافعية الطلاب، وإدارة حجرة الدراسة، والتواصل الفعال، وتخطيط أنشطة المناهج، مع مطالبة الطلاب المعلمين بتحليل ملاحظاتهم وتفسيرها أسبوعياً بالرجوع إلى المراجع المختلفة. ثم تأتى المرحلة التالية التى يتحمل فيها الطالب المعلم مسؤولية التدريس حتى يصل إلى درجة معلم مبتدئ يمارس فيها التدريس لمدة ستة أسابيع فى الفرق الثانية والثالثة والرابعة لمعلم المرحلة الابتدائية، وفى الفرقتين الثالثة والرابعة لمعلم المرحلة الثانوية. وتتجه كلية التربية حالياً إلى زيادة مدة التربية الميدانية. (Attard, et al., 2013, Baseline report, pp.3,4,8)

ويقوم كل طالب معلم بإعداد وتطوير بورتفوليو التنمية المهنية الخاص به Professional Development Portfolio يتضمن نماذج تراكمية من أعمال الطلاب فى المرحلة الجامعية وفى التدريب الميدانى، ويمثل سجل لنقاط القوة والضعف، بالإضافة إلى تقارير تقييمية من المشرفين بناء على ملاحظاتهم واجتماعاتهم مع الطلاب المعلمين قبل وبعد انتهاء التدريس وبعد ساعات العمل فى مجتمعات تعلم مهنية لتأمل ممارساتهم. حيث ينبغى تطوير خصائص معينة لدى الطالب المعلم، وحددتها الوثائق فى جامعة مالطا بـ 5 Cs وهى: الالتزام Commitment، والرعاية Care، والضبط

Control، والكفاءة Competence، والإبداع Creativity، والروح الناقدة Critical Spirit، والجماعية Collegiality.

ويتم تقييم الطالب المعلم فى الفرقة الرابعة من خلال زيارة لإثنين من الفاحصين، تليها زيارة من مقيم ثالث، بما يعادل أربعة زيارات فى المرحلة الابتدائية، يليها المرحلة الثانوية وتتضمن ثلاثة زيارات لطلاب الفرقة الثالثة، وأربعة زيارات كحد أدنى لطلاب الفرقة الرابعة. وتقوم اللجنة الثلاثية بعقد جلسات للطلاب الذين هم فى خطر لعدم مواكبتهم المعايير المطلوبة والتى تمثل متطلب للحصول على الدرجة الجامعية، ويتم منحهم فرصة للقيام بمزيد من الممارسات مع التوجيه. (Attard, et al., 2013, p.13).

مما سبق يتضح تميز خبرة جامعة مالطا فى تنويع نظام التربية الميدانية وفقاً لمسار المعلم سواء كان ابتدائى أو ثانوى، بالإضافة إلى وجود معايير محددة للتقييم. فى حين تتحفظ الباحثة على عدم تدخل الجامعة فى اختيار المدارس الأمر الذى يفضل أن يتم بشكل تعاونى مع المديريات التعليمية، فربما تواجه الجامعة بعض المدارس التى لا تتعاون بشكل جيد مع الطلاب.

بحوث الفعل:

ظهر بحث الفعل فى مشروعات يقوم بها الباحثون فى مرحلتى الماجستير والدكتوراه، ويتم البحث على مستويين: بحوث أعضاء هيئة التدريس على المستوى القومى والدولى، وبحوث الطلاب فى البرامج المختلفة. وتميل البحوث قبل الخدمة إلى الارتكاز إلى بحوث الفعل كمنهجية بحثية تتضمن الاستقصاء التعاونى. كما يزداد الارتكاز إلى بحوث الفعل من خلال مشاركة معلمى المدارس فى برامج الماجستير والدكتوراه والاستفادة من المشروعات والممارسة التأملية.

ويتم استخدام بحوث الفعل لدى الدارسين وأعضاء هيئة التدريس ولكن من منظورات مختلفة.حيث يتم الاستعانة بها فى تحسين الممارسات بحجرة الدراسة، وتمكين المعلمين من خلال المعرفة المهنية المستدامة حيث يكون المعلم مبتكر للمعرفة. كما شارك عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة مالطا فى مشروع بحثى يتضمن التعلم المرتكز إلى الاستقصاء، حيث يهدف المشروع إلى تدريب مدربى المعلم من خلال عقد جلسات تأملية لتأمل ممارساتهم لوضع خطة عمل تعاونية .(Bradshaw, 2013, p.28)

أى أن الغالبية العظمى من باحثى كلية التربية بجامعة مالطا يعتمدون على بحوث الفعل كمنهجية فى بحوثهم ودراساتهم. إلا أن الباحثة ترى أن الجانب التطبيقى فى البحوث يسهم فى أن تجدى بحوث الفعل ثمارها بشكل أفضل وهو ما ظهر من خلال المشروع البحثى الخاص بتدريب مدربى المعلم الذى تضمن عقد جلسات تأملية للمدربين تسهم فى التوصل إلى خطة تعاونية للعمل الجماعى وتشجع مجتمعات التعلم.

التنمية المهنية:

تقدم التنمية المهنية لكل من المعلمين الجدد والممارسين أثناء الخدمة:

- **تأهيل المعلمين الجدد:**

تضمنت استراتيجية قسم ضمان الجودة شرط لتأهيل المعلمين الجدد يتضمن مرورهم ببرنامج تدريبى مدته عامين لكى يتم تعيينهم بشكل دائم، ويتم خلال العامين حضور حلقات بحثية لمدة ٣ أيام، وإعداد كتيب شخصى لتأمل الممارسات المختلفة، وحضور جلسات إرشادية مع مدير المدرسة، وجلسات أخرى مع المرشد الجامعى، بالإضافة إلى حضور سيمينار قومى عام، ويقدم هذا البرنامج كشرط لتوظيف المعلمين الجدد المؤهلين ولكل معلم بحاجة إلى الدعم.

- **التنمية المهنية المستدامة:**

أبرمت حكومة مالطا تعاقداً مع اتحاد مالطا للمعلمين للمشاركة فى برامج التنمية المهنية بشكل منتظم، تتضمن حضور ١٢ ساعة تدريب أثناء الخدمة، و٣ جلسات تنمية مهنية مدة كل جلسة ساعتين فى بداية كل عام دراسى ويشارك المعلمون خلال تلك الجلسات فى مراجعة خطط التطوير المدرسية. ويكون حضور المعلمين لتلك الجلسات بمكافأة.

يضاف إلى ما سبق مشاركة المعلمين فى برامج التنمية المهنية الذاتية وهى تقدمها جهات مختلفة بشكل تطوعى مثل مديريات التعليم، وجامعة مالطا من خلال قسم خدمات التعليم والتدريب،حيث تتضمن مديريات التعليم وحدة للتدريب والتنمية المهنية تسهم فى تنسيق أنشطة التنمية المهنية لمعلمى المدارس والتى يشارك فى تقديمها عدد من أساتذة جامعة مالطا. (Attard, et al., 2013, Baseline report: pp.14-17)

مما سبق يتضح الجمع بين إلزام وترغيب المعلمين فى برامج التنمية المهنية، حيث أن ربط التعيين الدائم بحضور برنامج لمدة سنتين يسهم فى ضمان تأهيل المعلمين الجدد للقيام بمهامهم وأدوارهم المستقبلية بالاستفادة من إرشادات المدير والمشرف، أما الترغيب وتشجيع المعلمين على المشاركة فى برامج التنمية المهنية ظهر من خلال المشاركة فى جلسات التنمية المهنية والاعتداد برأيهم فى صنع القرارات الخاصة بالتطوير مع تقديم مكافأة مالية تحفزهم على المشاركة الفعالة.

٤–المعهد اللبنانى للمعلمين بجامعة القديس يوسف بلبنان

:The Lebanese Institute of Educators, Saint Joseph University

إن النظام السياسى فى لبنان جمهورى برلمانى، وقد شهدت لبنان مراحل تاريخية عصيبة حتى إنهاء الاحتلال الفرنسى وإعلان استقلالها عام ١٩٤٣، وقد مرت البلاد بمراحل من الاضطرابات السياسية. كما شهدت الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٩٠ حرب أهلية تسببت فى كثير من النكبات، بالإضافة إلى سنوات من عدم الاستقرار السياسى والاجتماعى، حتى أصبحت الطائفية من ملامح

الحياة السياسية. واستمر الجيش السورى منذ ١٩٧٦ وحتى ٢٠٠٥ مما أثر بدرجة كبيرة على السياسة اللبنانية، وما زالت تعانى من تبادل الهجمات بين حزب الله وإسرائيل منذ انسحاب الجيش السورى حتى إن حدودها مع سوريا وإسرائيل غير محددة.

يتضمن المجتمع اللبنانى ٩٥% من العرب، ٤% أرمينين، لذا تتنوع بها اللغات وهى العربية، والإنجليزية، والفرنسية، والأرمينية، وتتعدد بها الأديان أيضاً ٥٤% مسلمين، ٤٠% مسيحيين، وأديان أخرى. وتبلغ نسبة الإنفاق على التعليم ٢,٦% ووصلت نسبة البطالة ٢٢%.

ويعتمد الاقتصاد على الأسواق الحرة وتحرير القيود على الاستثمار الأجنبى، ومع ذلك فإن مناخ الاستثمار يعانى من الفساد، وقيود الروتين، وارتفاع الضرائب، بالإضافة إلى بطء إجراءات حقوق الملكية الفكرية. والاقتصاد اللبنانى موجه من الخدمات، والقطاع الرئيس للتنمية هو السياحة والبنوك. ونظراً لما شهده الاقتصاد من تدهور بعد الحرب الأهلية، فقد اعتمد على القروض لاستعادة توازنه، لذا تعانى لبنان من بطء النمو الاقتصادى١-٢% حتى عام ٢٠١٥، حيث تسبب اللاجئون السوريون فى ارتفاع نسبة البطالة، كما أصبحت لبنان رابع أكبر الدول فى حجم الديون، كل هذا أدى إلى فرض قيود على الإنفاق على الخدمات المختلفة والاستثمار. (Central Intelligence Agency, Lebanon, 2016, p.1)

وقد أسس المعهد اللبنانى عام ١٩٥٦ وتم نقل تبعيته إلى كلية العلوم التربوية عام ٢٠٠٣ بهدف تطوير التعليم فى لبنان من خلال أربعة أقسام هى التعليم فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى والتعليم الابتدائى، والتعليم الخاص، والدراسات العليا، والتنمية المهنية المستدامة. ويقدم دراسة جامعية فى مجال العلوم التربوية(١٨٠ وحدة ECT) فى التعليم فى مرحلة ما قبل الابتدائىأو فى التعليم الخاص، كما تتاح للدارسين أيضاً نفس الخيارات على مستوى دبلوم التدريس، وهى دراسة لمدة سنة إضافية بعد الليسانس، ويمكن للدارس الحصول على الماجستير فى التخصص. (رونالد سلطانه وآخرون، ٢٠١٦، ص ١٤٠)

التربية الميدانية:

تقدم التربية الميدانية فى إطار نوعين من البرامج هما: الإدارة المدرسية، وشهادة تدريس المرحلة الثانوية.

أولاً: بالنسبة للإدارة المدرسية: يمنح درجة الماجستير ويتضمن ٣٤ ساعة من التربية الميدانية التى تقدم فى ثلاثة موديولات تطورية هى التربية الميدانية بالملاحظة والتى تمثل متطلب أساسى لمرحلة التجريب وتتضمن ملاحظة كل ما يتعلق بالإدارة المدرسية، والتربية الميدانية التجريبية التى تتضمن ممارسة بعض المهام الإدارية فى المدرسة، والتربية الميدانية المهنية والتى تتضمن متطلب هو دراسة

مقرر" إدارة وتصميم المشروع" حيث يقوم الدارس بتصميم وتنفيذ مشروع يهدف إلى إحداث تغيير فى المدرسة، وقد يمثل جزء من رسالة مهنية.

ثانياً: شهادة التدريس فى المرحلة الثانوية: تتضمن التطوير التربوى ويتمثل فى تعريض الطالب المعلم لسياقات تدريسية متنوعة، ثم الممارسة الميدانية لربط النظرية بالتطبيق وإتقان الكفايات التى تؤهله ليكون معلم، ويتم ذلك فى وجود معلم خبير يصاحبه ليعتاد على حجرة الدراسة وكى يسهم فى تطوير البورتفوليو الخاص بتقييمه.(Abourjeili et al, 2013, pp.2,3).

كما يعقد سيمينار للطلاب فى نفس التخصص لتأمل ممارساتهم داخل المدارس وتبادل الخبرات والملاحظات التى مروا بها، وحل المشكلات المرتبطة بالمهنة باستخدام المواد التعليمية والتسجيلات الصوتية والفيديو الخاصة بالمقررات المختلفة.(Attard, et al., 2013, p.16)

بحوث الفعل:

تهتم كلية التربية بجامعة القديس يوسف بتطوير بحوث الفعل بهدف معاونة الطلاب المعلمين على توجيه بحوث ودراسات لتطوير الممارسة المهنية، وحددت أربع حالات لبحوث الفعل تم تنفيذها منذ عام ٢٠٠٨ بالتعاون مع عدد من الشركاء هى:

- **أندية ما قبل المهنية: والهدف منها تمكين الشباب والنساء المهمشين من الدمج الاقتصادى والاجتماعى بالمجتمع اللبنانى بشكل أفضل، ولكى يتحقق هذا الهدف تأسست تلك الأندية أو المدارس البديلة عام ١٩٩٩، ويتم تزويد الدارسين بالتعليم الأساسى، والإرشاد والتوجيه النفسى، مع توجيههم لبعض الوظائف المرتبطة بقدراتهم وتنمية الوعى لديهم بالحقوق المدنية والتشريعية. ويهدف البحث إلى توثيق الممارسات التربوية التى تبناها المعلمون فى النادى والتحسينات التى تم إحرازها.**
- **النمط الثانى من بحوث الفعل بدأ عام ٢٠٠٩ بالاشتراك مع أربعة مدارس خاصة لتطوير دعم ذوى صعوبات التعلم، وتضمن هدفين هما: تمكين التلاميذ من الارتقاء بتقدير الذات من خلال برنامج الإرشاد الشخصى، وإعطاء قيمة للهوية المهنية للمعلمين**
- **النمط الثالث تم فى الفترة من ٢٠٠٩– ٢٠١١ ويهدف إلى تحسين المنافع من المدخل الجماعى فى اللغات والثقافات اللبنانية، وتم إعداد موديول بالتعاون مع فريق البحثى من السفارة الفرنسية، وباحث من جامعة القديس يوسف، وممثل عن المدرسة بالإضافة إلى عدد من المهنيين من معلمى اللغات ومدير المدرسة. ومن نتائج تطبيق هذا النمط من البحوث تطوير الباحثين والمعلمين والمشاركة فى المعرفة الخاصة بالممارسات.**
- **النمط الرابع هو تشخيص وتحسين البيئة التربوية الاجتماعية بالتعاون مع ٦ مدارس خاصة وفريق بحثى من جامعة مونتريال، وتم تبنى مدخل سبق استخدامه فى الكيبك وسويسرا وتم**

تكييفه مع السياق اللبنانى بغرض تشخيص ثلاثة جوانب هى: المناخ المدرسى، والمشكلات والممارسات الإدارية والتربوية. ومن ثم أسفر تطبيق بحوث الفعل فى جامعة القديس يوسف عن:

- مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى تطوير خطط عمل تستجيب للسياق الواقعى.
- مشاركة الطلاب مما ساهم فى تمكينهم من الربط بين النظرية والمداخل البحثية.
- مشاركة المعلمين مكنتهم من تكوين رؤية أوسع للرسالة الاجتماعية للمعلم.
- تغير تصورات مدير المدرسة تجاه قدرات المعلمين والتوجه نحو مأسسة أفضل الممارسات.

ومن ثم اتجهت كلية التربية نحو ما يعرف بـ" ما وراء بحوث الفعل Meta Action Research" حيث يتم تأمل الممارسات فى مشروع ما والاستفادة منها فى الآخر، ومن أفضل الممارسات مشاركة طلاب الدراسات العليا من خلال اعتبار بحث الفعل الركيزة الأساسية للرسالة العلمية، مع مشاركة أساتذة الجامعة فى تخطيط وتنفيذ وتقييم مراحل المشروع.(Bradshaw, 2013, pp.19-21)

يتبين مما سبق تميز خبرة جامعة القديس يوسف فى توظيف بحوث الفعل لخدمة المجتمع اللبنانى، وتعكس مجالات مشروعات بحوث الفعل السياق المجتمعى اللبنانى الذى يواجه مشكلات والظروف التاريخية التى مرت وما زالت تمر بها البلاد. ولقد شهدت جامعة القديس يوسف تطوراً ملحوظاً فى تطبيق بحوث الفعل لم تشهده أياً من الجامعات الأوروبية المشاركة فى المشروع وهو الوصول إلى مرحلة" ما وراء بحوث الفعل".وبالرغم من تميز خبرة جامعة القديس يوسف فى مجال بحوث الفعل، إلا أنه لم يتم اعتبارها خبرة أساسية فى المجال وتم اعتبار جامعة ستوكهولم فى السويد باعتبارها الرائدة، مما يشير إلى أن نقل السياسات يتم من الشمال إلى الجنوب وليس العكس .

التنمية المهنية:

تتضمن كلية التربية المعهد اللبنانى للمعلمين الذى يتمتع باستقلالية مالية وأكاديمية، وقسم التربية المستمرة. ومن خلال التعاون معهما يتم تقديم عدد من المقررات التى تواكب متطلبات السوق. وتسهم برامج الدراسات العليا فى التنمية المهنية للمعلمين والمديرين من خلال الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس من خلال دبلومة التدريس الجامعى. (Abourjeili, et al., 2013, p.5)

يتضح مما سبق تميز خبرات جامعات لندن، وستوكهولم، ومالطا من دول الشمال فى مجالات المشروع الثلاثة، كما برز تميز خبرة جامعة القديس يوسف بلبنان أيضاً بالرغم من كونها إحدى دول الجنوب، إلا أن سيطرتها وفقاً لنظرية التبعية ظهرت لجهودها فى التطوير وقدرتها على إعادة الإنتاج خاصة فى مجال بحوث الفعل. وفيما يلى عرض لواقع كليات التربية المصرية الثلاثة التى شاركت فى

المشروع قبل وبعد المشاركة من حيث المجالات الثلاثة للمشروع للكشف عن نقل سياسات تكوين المعلم ارتكازاً إلى تقارير فريق تقييم المشروع لتوضيح مدى الاستفادة من المشروع وخبرة الجامعات الأوروبية فى جهود التطوير من خلال الدراسة المقارنة التى تكشف عن نقل السياسات بين الجامعات المصرية وبين الجامعات الأوروبية المشاركة بالمشروع.

٥- كلية التربية بجامعة أسيوط Faculty of Education, Assuit University:

ظهر حرص المشروع فى اختيار الجامعات المصرية المشاركة على مراعاة التنوع، لذا كان اختياره لإحدى جامعات الجنوب(الوجه القبلى) وهى جامعة أسيوط التى أسست فى أكتوبر ١٩٥٧ كأول جامعة فى صعيد مصر، وتتضمن ١٦ كلية ومعهدين(جامعة أسيوط، حقائق تاريخية، ٢٠١٦، ص١) منها كلية التربية المعتمدة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، حيث حصلت على درع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم من رئاسة الوزراء بتاريخ ٢٠١٥/٥/٢٥. وتم تخريج أول دفعة عام ١٩٦١/٦٠ وكانت تضم ثلاث شعب حتى وصلوا إلى ١٤ شعبة حالياً. وانتقلت الكلية إلى حرم الجامعة عام ١٩٩٢، وتضمنت تحديث معاملها وقاعاتها وإنشاء المراكز الخدمية من خلال مشروع تطوير كليات التربية والمشروعات التنافسية التى فازت بها(جامعة أسيوط، تاريخ كلية التربية، ٢٠١٦: ص١). وفيما يلى عرض لواقع المجالات الثلاثة قبل المشاركة فى المشروع:

<u>التربية الميدانية:</u>

يشير الواقع قبل المشاركة فى المشروع إلى أنه يتم تدريب الطلاب المعلمين فى الفرقتين الثالثة والرابعة بتقسيمهم إلى مجموعات لمدة يوم دراسى كامل كل أسبوع فى المدارس. ويكتسب الطلبة خبرة أثناء السنة الثانية فى جلسات تدريب مصغر تعدهم للتدريب على التدريس. ويتم تدعيم المتدربين بمشرف أكاديمى ومشرف مدرسى يقوم بدور ثلاثى: حيث يلاحظ أداء الطلبة، ويساعدهم فى وضع خطط الدروس، ويقيم أداء الطلبة بناء على معايير أداء المعلم التى يتم تحديدها مسبقاً. أما المشرف الأكاديمى فإنه يزور المدرسة بانتظام ويتأكد من سير التدريب وفق الخطة، ويقترح كيفية التغلب على العقبات. كما تتعامل إدارة المدرسة مع أى مشاكل قد تعوق عملية التدريب وتقدم تقارير شهرية (فيناياجم شيناباه وآخرون، ٢٠١٦، ص ص٦١، ٦٢).

وقد لاحظت الباحثة من خلال دراسة الحالة الخاصة بمشروع TEMPUS فى جامعة أسيوط أن كثير من نقاط التحول والتطوير ما زالت فى صورة توصيات مثل التوجه نحو وضع برنامج دبلوم الإشراف التربوى لتحسين الإشراف احتذاء بجامعة القديس يوسف فى بيروت، وتحديد معايير لاختيار المشرفين التربويين. والبدء فى تطبيق التربية الميدانية بدءاً من الالتحاق بالكلية والاستعانة بالبورتفوليو فى التقييم وذلك بالاستفادة من خبرة جامعة مالطا، وهو مؤشر . فى حين أثمرت مشاركة الجامعة فى المشروع عن بعض نقاط التطوير هى:

- بناء بيئة مشجعة للتعلم تشمل الاستخدام الفعال للمرافق الموجودة مثل برمجيات التقديم.
- إنشاء موقع إلكترونى لتمكين الطلاب المعلمين من التسجيل فى التربية الميدانية، كما يتيح للطلاب أيضاً حضور محاضرات فى التدريب وطرق التدريس(فينا ياجم شيناباهوآخرون، ٢٠١٦، ص ص٦٢-٦٧)

وترى الباحثة أنه بالرغم من الإنجازات التى حققتها كلية التربية بجامعة أسيوط فى مجال التربية العملية بعد مشاركتها فى المشروع، إلا أن التحدى الخاص بعقد شراكات مع وزارة التربية والتعليم لتطبيق نتائج البحوث وتحسين مستوى الإشراف بالمدارس ما زال قائم، وأن أغلب جهود التطوير انحصرت داخل المؤسسة الجامعية.

بحوث الفعل: إن بحوث الفعل تمثل توجه لتحسين الممارسات التربوية بالمدارس بالربط بين النظرية والتطبيق، وإنتاج المعرفة التى تمكن المعلم الباحث من التمكن فى تنميته المهنية. وقد شاركت جامعة أسيوط بالتعاون مع جامعات أخرى، ووزارة التربية والتعليم، وأكاديمية المعلمين، واليونيسيف وذلك بتنسيق من معهد الشرق الأوسط بالجامعة الأمريكية فى مشروع يتناول بحوث الفعل فى المدارس المعتمدة. وقد حددت الجامعة أهداف استراتيجية تسعى إلى تحقيقها بعد المشاركة فى مشروع تمبس هى:(Bradshaw, 2013, p.17)

- بناء شراكات بين كليات التربية والمدارس ودعم إصلاح المدارس.
- تطوير قدرات كلية التربية مع التركيز على الدراسات العليا.
- الاستعانة ببحوث الفعل للارتقاء بالتنمية المهنية للمعلمين.
- إصدار مجلة لنشر نتائج بحوث الفعل.
- المشاركة فى حلقات بحوث الفعل بالمدارس.

وترى الباحثة أن الهدف الخاص بمشاركة الكلية فى حلقات بحوث الفعل بالمدارس طويل المدى، ويتطلب أهداف إجرائية منها تكوين شراكات موسعة مع المدارس لنشر ثقافة بحوث الفعل أولاً وتعميم تلك الحلقات البحثية بالمدارس حتى تتمكن الكلية من المشاركة فيها.

وبالرجوع إلى دراسة حالة جامعة أسيوط بعد المشاركة فى المشروع تبين وجود بعض نقاط التطوير تمثلت فيما يلى: (فينا ياجم شيناباه وآخرون، ٢٠١٦، ص ص٧٢، ٧٣)

- تكامل بحوث الفعل فى التربية الميدانية للطلاب المعلمين، حيث يتم تعريف الطالب فى الفرقة الثانية بمراحل وخطوات بحوث الفعل من خلال التدريس المصغر.
- تكامل بحوث الفعل فى برامج التنمية المهنية من خلال إكساب المعلم المهارات اللازمة للقيام ببحث فعل لحل المشكلات المدرسية.
- أصبح بحث الفعل مكون فى برنامج الدكتوراه" قضايا ومفاهيم بحثية".

- **التوجه نحو إصدار مجلة لنشر نتائج بحوث الفعل فى المدارس، ولكن جارى الحصول على موافقة إدارة الكلية.**

يتضح مما سبق نجاح كلية التربية بجامعة أسيوط فى تحقيق بعض الأهداف الاستراتيجية التى استهدفتها عند المشاركة فى المشروع ومنها توظيف بحوث الفعل فى التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير الدراسات العليا من خلال تضمين مقرر مرتبط ببحوث الفعل فى مرحلة الدكتوراه، أما الأهداف الأخرى فهى ما زالت فى خطة التطوير المستقبلية وتخضع لإجراءات إدارية.

التنمية المهنية:

تقدم من خلال عدد من المراكز المتخصصة وهى مركز الخدمات التكنولوجية ويختص بتقديم الاستشارات والتدريب داخل الكلية وخارجها(جامعة أسيوط، وحدة الخدمات التكنولوجية، ٢٠١٦، ص١)، ومركز البحوث التعليمية والسيكولوجية الذى يتضمن وحدة تدريب تقدم برامج متنوعة للعاملين مع ذوى الإعاقة الذهنية والتوحد، كما تقدم دورات للطلبة فى الطرق الإحصائية لتحليل المعلومات SPSS. أيضاً يسهم مركز المواهب فى إعداد خبراء مدربين لاكتشاف الأطفال الموهوبين، وإعداد أطباء نفسيين لتنفيذ برامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية. كما تقدم وحدة الخدمات المجتمعية والبيئية دورات فى تكنولوجيا المعلومات واللغات لتطوير مهارات المعلمين، حيث يقدم دورات للمعلمين حديثى التخرج مدتها شهرين للحصول على شهادة تمثل شرط للتوظيف فى مدارس اللغات الخاصة والتجريبية.وتمثلت جوانب التطوير فى مجال التنمية المهنية المستدامة بعد المشاركة فى المشروع فيما يلى:

- **عقد ندوات ومحاضرات من قبل نظار المدارس فى كلية التربية.**
- **عقد شراكة بين كلية التربية ومدارس اللغات فى مجال تدريب المعلمين وأولياء الأمور.**
- **عقد ٢٤ دورة تدريبية إلكترونية للطلبة المعلمين والمشرفين التربويين فى مجالات متنوعة. (فينا ياجم شيناباه وآخرون، ٢٠١٦، ص ص٥٨، ٦٠، ٧٠).**

يتضح من خلال ثمار التطوير بعد المشاركة فى المشروع تنوع جهود التنمية المهنية من خلال تنوع الفئات المستهدفة، من نظار، ومعلمين، وأولياء أمور، وطلاب معلمين ومشرفين تربويين. وساهمت المراكز القائمة بالفعل قبل المشاركة فى المشروع فى دعم تلك الجهود، مما يشير إلى أن نقل السياسات لم يعتمد على الاستعارة وإنما تم فى شكل دروس مستفادة من الجهود التعريفية التى قامت بها الجامعات الأوروبية لنشر خبرتها بما يمكن الجامعات المصرية من الخروج بدروس مستفادة وتكييفها وفقاً للسياق المصرى وبما يتسق مع إمكانيات الجامعة والبنية التحتية التى تتضمن مراكز ووحدات تدريب....الخ.

٦- كلية التربية بجامعة الإسكندرية Faculty of Education, Alexandria University

تمثل إحدى جامعات الشمال(الوجه البحرى) فى مصر، ويرجع تاريخ إنشاءها إلى عام ١٩٣٨ فى عهد الملك فاروق، وطبقاً لمؤشر Times Higher Education تحتل الجامعة المكانة ٩٣ من بين أفضل مائة جامعة لدول الأسواق الناشئة حول العالم وفق تصنيف التايمز البريطانى لعام ٢٠١٤، وتضم ٢١ كلية وثلاثة معاهد. وتأسست كلية التربية عام ١٩٦٩ بهدف تدريب المعلمين وتطويرهم مهنياً وتحسين ممارسات التعلم من خلال ١٤ قسم بالكلية(ويكيبيديا، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٦، ص١).

<u>التربية الميدانية:</u>

تشكل التربية الميدانية نسبة ٨% من جملة ساعات الإعداد، ويعد مقرر" التدريس المصغر" متطلب أساسى للمرور بالخبرة الميدانية، إلا أن الاستفادة منه محدودة بسبب الأعداد الضخمة للطلاب، وعدم استيعاب معمل التدريس المصغر، والمحتوى التقليدى للمقرر.

وقامت الكلية بإعداد دليل للتربية الميدانية يتضمن كافة المعلومات والتوجيهات للطلاب المعلمين والمشرفين، كما يتضمن أدوات تقييم الطلاب المعلمين من قبل المشرف، وأخرى للتقييم الذاتى، وأيضاً كود حقوق الطلاب المعلمين ومسؤولياتهم. وبالرغم من ذلك لا يوجد بروتوكول ينظم علاقة التعاون بين الطالب المعلم ومعلم المدرسة. ويختص مكتب التربية الميدانية بتخطيط ومتابعة برنامج التدريب الميدانى وحل المشكلات الخاصة به، كما يختص بتنظيم الاجتماعات مع المرشدين فى بداية كل عام لمناقشة استراتيجيات التعامل مع التحديات المختلفة.ويرتكز الإشراف إلى العمل التعاونى بين كلية التربية، ووزارة التربية والتعليم، ومديرى المدارس.وحددت الكلية أهداف استراتيجية تسعى إلى تحقيقها منها الاهتمام بوضع معايير توجه عملية اختيار مكونات برنامج التربية الميدانية. (Attard, et al., 2013, p.11- 17).

وبالتالى بالرغم من وجود دليل للتربية الميدانية بكلية التربية جامعة الاسكندرية، إلا أنه لم يتم توظيفه فى الشراكة بين الكلية والمدارس لتطوير عملية الإشراف التربوى، وذلك نتيجة غياب بروتوكول تعاون ينظم العلاقة بين الجامعة والمدارس. ويشير تقييم الواقع بجامعة الاسكندرية إلى أولى مراحل الانتقال الطوعى للسياسات من خلال الاحساس بوجود مشكلة فعلية مما يشكل الدافع للانجذاب نحو خبرات أخرى مميزة وأفكار جديدة ومحاولة تكييفها مع السياق.

بعد المشاركة فى المشروع:

– حاولت كلية التربية إصدار دليل التربية الميدانية وفق خطوات تم الاستفادة بها من المشروع وهى مراجعته، وتقييم احتياجات الأطراف المعنية، وتحديد مكوناته، وإعداد المسودة الأولى للدليل، وتوفيره لكافة الأطراف المعنية، ولكن الدعم المالى واللوائح الروتينية تعوق إصداره.

– تطوير نظام الإرشاد والتوجيه للتربية الميدانية من خلال توقيع بروتوكول بين كلية التربية ووزارة التعليم. ويتضمن النظام استراتيجيات للتطوير هى اختيار عينة من المعلمين لاستضافة التربية الميدانية، وإعداد برنامج تدريب للإرشاد والتوجيه، واختيار خمس مدارس لتطبيق النظام الجديد بشكل تجريبى، ثم تنفيذ البرنامج مع الرصد والمتابعة لضمان فعالية الإجراءات. إلا أن فريق المشروع أشار إلى وجود بعض العراقيل مثل الروتين واللوائح المتغيرة للوزارة ومقاومة أعضاء هيئة التدريس(هيلارى برجس وآخرون، ٢٠١٦، ص ص٧٨– ٨٠).

يتضح من خلال سعى الكلية إلى إصدار دليل للتربية الميدانية بعد المشاركة فى المشروع إلى أن وجوده كان مجرد خطوط إرشادية توضح آلية عمل مكتب التربية الميدانية، وحقوق وواجبات الطلاب المعلمين، وأدوات تقييم المشرف. ومن خلال الخطوات الخاصة بالتعاون مع الأطراف المجتمعية الخارجية والرغبة فى إتاحته للمدارس يتبين للباحثة أن الدليل كان وما زال متاح داخل أسوار المؤسسة الجامعية فحسب، وهو ما يتعارض مع فكرة الشراكة.

<u>بحوث الفعل:</u>

لم تقدم برامج كلية التربية بجامعة الإسكندرية أى مواد مرتبطة ارتباطاً مباشر ببحوث الفعل قبل المشاركة فى مشروع تمبس، ومن ثم تمثلت إنجازات كلية التربية فى هذا المجال بعد المشاركة فى المشروع فيما يلى:

- **تعزيز التنسيق مع وزارة التعليم من خلال بروتوكول تعاون لتدريب المعلمين بالمدارس على إجراء بحوث الفعل.**
- **إعداد برنامج لتدريب المدربين فى مجال بحوث الفعل، وتم تنفيذه فى فبراير ٢٠١٥ بمشاركة ٣٢ متدرب.**

وأشار فريق إدارة المشروع فى دراسة الحالة الخاصة بالجامعة فى فترة عمل المشروع إلى وجود كثير من العقبات التى تعوق تنفيذ جهود التطوير منها افتقار ثقافة بحوث الفعل لدى معلمى المدارس وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى عرقلة الروتين واللوائح وعدم ربط استخدام بحوث البحوث بنظام ترقى المعلمين(هيلارى برجس وآخرون، ٢٠١٦، ص ص٨٦–٨٨).

يتضح مما سبق أن مشاركة جامعة الاسكندرية فى المشروع ساهمت فى التماس الخطوات الأولى لنشر ثقافة بحوث الفعل بالمدارس والمؤسسة الجامعية، وقد يفيد الانتهاء من تلك الدراسة فى تقديم بعض المقترحات التى تفيد فى استمرارية جهود التطوير بعد انتهاء مدة المشروع.

<u>التنمية المهنية:</u>

تتضمن كلية التربية مركز الخدمات التعليمية الذى يهدف إلى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والعاملين فى مجال التعليم، وخريجى الكلية وكليات التربية بالجامعات الأخرى والمديرين. كما أنشئ

مركز التعليم والتنمية المستدامة بمنحة من المفوضية الأوروبية لتدريب المدربين لأساتذة الجامعة، لإعداد مواد تعليمية وتدريبية للطلبة من سن ١٠-١٤ سنة.

بعد المشاركة فى المشروع:

- **تم توقيع بروتوكول بين برنامج تطوير قدرات كلية التربية والإدارة التعليمية بالإسكندرية لتقديم خدمات التطوير المهنى لمعلمى المدارس، إلا أنه يصعب تحديد الاحتياجات التدريبية للمدارس مما يؤثر على تصميم برامج تدريبية فعالة.**
- **إجراء دراسة تقييمية ٢٠١٣ عن مركز الخدمات التعليمية الذى واجه مشكلة عدم وجود معايير لتقييم أثر التدريب الذى ظهر مفيداً للمعلمين الجدد أكثر من القدامى، وقد نتج عنها تحديث برنامج التدريب وتحسين التواصل بتنشيط الموقع الإلكترونى للمركز.**
- **تدشين موقع للتنمية المهنية يتضمن تطبيقات التنمية المهنية فى المجالات المختلفة، وتضمن إجراء دراسات بهدف تجميع وتحليل البيانات الخاصة بتنفيذ وإدارة مجتمعات التطوير المهنى المستمر عبر الشبكات.(هيلارى برجس وآخرون، ٢٠١٦، ص ص ٧٦، ٧٧، ٨٤).**

أى أن توافر البنية التحتية بكلية التربية جامعة الإسكندرية من مركز للخدمات التعليمية ومركز التعليم والتنمية المستدامة ساهم فى تطوير أنشطة التنمية المهنية سواء من خلال التعاون مع الإدارة التعليمية، أو من خلال الموقع الإلكترونى الذى يمثل انطلاقة لمجتمعات التعلم المهنى.

٧-كلية التربية بجامعة حلوان Faculty of Education, Helwan University:

أنشئت جامعة حلوان كجامعة تكنولوجية فى ١٩٧٥ وتضم٢١ كلية و٥٨ وحدة ذات طابع خاص، منها ١١ كلية خارج الحرم الجامعى موزعة على محافظتى القاهرة والجيزة(جامعة حلوان، الخطة الاستراتيجية ٢٠١٥/ ٢٠٢٠، ٢٠١٥، ص٤). وتنفرد عن بقية الجامعات الأخرى بعدد من الكليات النوعية(الفنون التطبيقية، التربية الفنية، والتربية الموسيقية) كما تعد كليات(الفنون الجميلة- التربية الرياضية- والاقتصاد المنزلى) الكليات الأم للكليات المناظرة فى الجامعات الأخرى.(جامعة حلوان، تاريخ الجامعة، ٢٠١٦، ص١).

وأسست كلية التربية بقرار المجلس الأعلى للجامعات فى ٨/٨/ ١٩٨١ والقرار الوزارى لعام ١٩٨٢ ، وتم تخريج أول دفعة فى عام ١٩٨٦، وتتضمن ثمانية أقسام علمية، و٧ مراكز ذات طابع خاص هى مركز تكنولوجيا المعلومات، ومركز مصادر المعلومات التربوية، ومركز الإرشاد النفسى، ومركز القياس والتقويم، ومركز تعليم الكبار، ومركز تربية الطفل، ومركز تطوير التعليم الجامعى. وفيما يلى عرض لمجالات المشروع الثلاثة:

التربية الميدانية:

يتحمل مكتب التربية الميدانية مسؤولية تنظيم الإشراف على التربية الميدانية والذى يتمثل فى المشرف الأكاديمى، وأحد معاونى أعضاء هيئة التدريس، والمشرف التربوى، ومدير المدرسة بالإضافة إلى معلم متعاون. ويمر الطالب المعلم بمرحلة التدريس المصغر فى الفرقة الثانية بما يعادل ٤ ساعات أسبوعياً، ويمارس التدريس الفعلى فى الفرتين الثالثة والرابعة لمدة يوم أسبوعياً، بالإضافة إلى تدريب متصل لمدة أسبوعين فى نهاية العام الدراسى. ويخصص ٤٠% من التقييم للمشرف الأكاديمى، و٤٠% للمشرف المدرسى، و٢٠% لمدير المدرسة. (Base- Line Report, 2013, pp.13,14)

وقد ساهمت مشاركة كلية التربية بجامعة حلوان فى المشروع فى:

- **تعزيز جهود الشراكة بين الجامعة والمدرسة من خلال بروتوكول مدارس التنمية المهنية الذى تضمن تعاون الكلية مع عدد من المدارس تكون بمثابة مراكز لتدريب الطلاب المعلمين باستخدام ملف الإنجاز(البورتفوليو) والذى منح الطلبة المتدربين فرص التقييم الذاتى. بالإضافة إلى تزويد الطالب المعلم بأوراق عمل للتقييم الذاتى.**
- **الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعى(فيسبوك) فى الإشراف على الطلاب المتدربين وهى من أنجح طرق المشاركة التى ساهمت فى إحساسهم بالانتماء للمجموعة وكونها سجلاً لما يحدث من تغيرات فى الممارسة.**
- **تبنى نموذج إرشاد الأقران Peer- mentor model فى مدارس محافظة القاهرة بتواجد طالب متدرب للتدريس وإثنان من أقرانه لتقديم التغذية الراجعة للآخر.**

كما أشار فريق المشروع فى دراسة الحالة الخاصة بجامعة حلوان إلى استفادتهم من خبرة جامعة ستوكهولم فى نظام التسجيل الإلكترونى لرغبات التربية الميدانية وكل البيانات المتعلقة بها وعزمهم وضع خطة لتصميم نظام معلومات وملف وأوراق لتقييم الطلاب للمشرفين ونشرها بين معلمى المدارس(هارجريفز وآخرون، ٢٠١٦، ص ص٩٥، ٩٦).

يتبين مما سبق أن مشاركة كلية التربية بجامعة حلوان فى المشروع ساهمت فى دعم الحماس لتطبيق أفكار مبتكرة لحل كثير من المشكلات التى تعانى منها مؤسسات إعداد المعلم مثل العجز فى أعداد مشرفى التربية الميدانية والتوجه نحو الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعى مثل الفيسبوك لمتابعة المتدربين فى حالة تزايد أعداد المدارس التى يتحمل عضو هيئة التدريس مسؤولية الإشراف عليها. يضاف إلى ذلك تفرد جامعة حلوان فى فكرة مدارس التنمية المهنية وهى تمثل بداية لإحياء فكرة المدارس الملحقة والتى كانت تابعة لكليات التربية فى الماضى كمعمل لتطبيق الأفكار الجديدة وتدريب الطلاب على أحدث استراتيجيات التدريس.

بحوث الفعل:

شاركت جامعة حلوان فى مشروع بحوث الفعل للمدارس المعتمدة " Action Research for Accredited Schools" ARAS مع جامعة أسيوط والجامعة الأمريكية بالقاهرة. وقام المشروع بدعم عدد من الباحثين لتطبيق ودراسة بحوث الفعل لحل المشكلات التربوية من خلال التسجيل بدرجتى الماجستير والدكتوراه(Base- Line Report, 2013, pp.6,7).

وقد كان لمشاركة الكلية فى مشروع تمبس أثر على نشر ثقافة بحوث الفعل من خلال:

- **إدخال بحوث الفعل كمقررات تدريسية فى مرحلة الدراسات العليا.**
- **توظيف الطلاب المعلمين لبحوث الفعل لحل المشكلات التى تواجههم أثناء مرحلة التربية الميدانية مع اكتسابهم مهارات التفكير الناقد واستخدام وتطبيق المعرفة بالإضافة إلى تطورهم المهنى. كما أشاد الطلاب المعلمون بدور بحوث الفعل فى تمكينهم من تطبيق ما تعلموه فى الجامعة.(هارجريفز وآخرون، ٢٠١٣، ص ص٩٧، ٩٨)**
- **الاستعانةببحوث الفعل لحل المشكلات التربوية، وذلك من خلال اختبار أنسب الحلول للمشكلات ونشر المعرفة من خلال البحث التعاونى. ولكن تواجه تحديات منها مقاومة بحوث الفعل كمنهج بحثى، وبيروقراطية المدارس مع نقص الأساتذة المتمرسين، وأخيراً تعقد أدوات التقييم. (Bradshaw,2013, p.25).**

وبالتالى ساهم المجال الثانى للمشروع ممثلاً فى بحوث الفعل فى بللورة فكرة مدارس التنمية المهنية من خلال تجريب توظيف بحوث الفعل فى حل المشكلات المدرسية وتطبيق الجانب النظرى الواقع الميدانى. كما تم تدريب الطلاب المعلمين على استخدام بحوث الفعل فى المرحلة الجامعية الأولى، وبالتالى أتاح المشروع لهم فرصة المرور بتلك الخبرة فى حال عدم استكمالهم لدراساتهم العليا والتى تتضمن مقررات بحوث الفعل وتطبيقاتها بالمدارس.

التنمية المهنية:

ساهمت كلية التربية فى جهود التنمية المهنية من خلال عدة برامج لتنمية معلمى رياض الأطفال، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمعهد القومى للتغذية وجامعة الفيوم، كما ساهمت فى دعم التعلم النشط وتدريب المعلمين والمديرين على إدارة المدارس الثانوية بالتعاون مع وحدة التخطيط والمتابعة بالوزارة.(Base- Line Report, 2013, p.5).

وقد نجحت كلية التربية بجامعة حلوان بعد المشاركة فى المشروع فى:

- **تطوير اتفاقية مع مديرية التربية والتعليم بالقاهرة لتحقيق أهداف هى التطوير المهنى لمعلمى المدارس وقياداتها لتأهيلهم للإشراف على الطلبة المتدربين بالكلية، وتطبيق أحدث**

استراتيجيات التدريس، ودعم تطوير المدارس بتطبيق بحوث الفعل. وساهم بروتوكول التعاون فى تيسير حضور وانتقاء المتدربين من خلال المديرية.

- مشاركة المدارس الخاصة فى دعم التنمية المهنية لمعلمى ونظار المدارس الحكومية.
- تحول فى فكر التنمية المهنية باعتبارها ليست قاصرة على المعلمين أثناء الخدمة فحسب، وإنما للنظار، والقادة والإداريين وهيئة التدريس الأكاديمية.(هارجريفز وآخرون، ٢٠١٣، ص ص١٠١، ١٠٢).

يتضح التحول والتطور فى فكر أعضاء هيئة التدريس الخاص بالتنمية المهنية من خلال اعتبارها عملية نمو ذاتى شامل لكافة مراحل تطور المعلم قبل وأثناء الخدمة، وفى ترقيه من وكيل ثم ناظر وصولاً إلى مدير وقادة الإدارات التعليمية. ومن ثم لم تقتصر جهود جامعة حلوان على التنمية المهنية لمعلمى المدارس فحسب وإنما امتدت لمديرى المدارس والإدارات التعليمية.ومن دلائل نجاح جهود الجامعة بعد المشاركة فى المشروع مشاركة المدارس الخاصة فى تمويل أنشطة التنمية المهنية وحرصها على المشاركة فى تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

الدراسة المقارنة وقياس الفجوة لبيان أوجه التطوير

تتضمن الدراسة المقارنة جانبين:

- المقارنة بين وضع كليات التربية بعد المشاركة فى المشروع وبين الجامعات الأوروبية المشاركة والتى تمثل الوضع المرغوب من وجهه نظر الجهة المانحة(الاتحاد الأوروبى) وهو ما تم الاستدلال عليه من خلال الاهتمام بعمل زيارات لدول الاتحاد الأوروبى وقصر دراسات الحالة والدراسات التقييمية على جامعات دول الجنوب(المصرية والعربية). مع تفسير أوجه نقل السياسات على ضوء نظرية التبعية والإطار النظرى، ومن ثم تبدأ الدراسة المقارنة بتناول نظرية التبعية التى سوف يتم التفسير على ضوئها.
- المقارنة بين الوضع الراهن لكليات التربية بعد المشاركة فى المشروع لبيان الفجوة بينها وبين برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية وأهدافه للكشف عما إذا كانت أهداف البرنامج تحققت باعتباره الوسيط أو الأداة المسؤولة عن تيسير ودعم انتقال السياسات بين مؤسسات إعداد المعلم، وهنا تحقق القصد من التغيير بالاستعانة بوسيط وفق ما أشارا إليه Marsh& Dolowitz فى الإطار النظرى.

المقارنة بين كليات التربية بالجامعات المصرية بعد المشاركة فى المشروع وبين الجامعات الأوروبية:

تبين للباحثة من خلال المراحل الخاصة بالمشروع سيطرة دول الشمال من خلال وجود زيارات لتبادل الخبرات موجهة من دول الجنوب إلى دول الشمال وليس العكس، إلا فى حالة تقييم جهود التطوير فى دول الجنوب(العربية) وتوثيق ما تم إنجازه. وهو ما يتسق مع فروض نظرية التبعية والتى

تتضمن فكرة أن المسيطر هو القادر على تحديد أنسب الخيارات الخاصة بالتطوير والتحديث، وهذا ما يفسر عدم تضمن المشروع عمل دراسات حالة تقييمية لدول الاتحاد الأوروبى، وبالتالى كانت فكرة إعادة الإنتاج تسير فى اتجاه واحد من دول الشمال إلى الجنوب.

كما يتضح اتجاه نقل السياسات من البلاد الأوروبية إلى العربية، وارتكاز الدول الأوروبية إلى آلية النقل الناعم للسياسات من خلال التعريف بالخبرات بما يسهم فى الخروج بدروس مستفادة.

أولاً: بالنسبة للتربية الميدانية:

١- كلية التربية/ جامعة أسيوط:

استفادت كلية التربية بجامعة أسيوطمنجامعة ستوكهولم فى اتباع نظام إلكترونى لإدارة برنامج التربية الميدانية. وهنا تظهر فكرة المسيطر(الجامعة أو الكلية) من خلال ممارسة مركزيتها فى الإدارة وتبعية المديريات والمحليات لها فى إلحاق الطلاب المعلمين بالمدارس، وباعتبار أن الجامعة فى ستوكهولم هى المركز، تظهر سيطرتها فى إلزام المشرف بشروط منها كونه من نفس تخصص البرنامج ودراسة مقرر خاص بالإشراف على التربية الميدانية. وفكرة السيطرة تتأكد من خلال السياق الثقافى السويدى الذى يرفض منح الجنسية إلا للمنحدرين من أصل سويدى. كما أن اتباع النظام الإلكترونى فى تسجيل الطلاب بالتربية الميدانية يمثل انعكاس لريادة السويد فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ومن هنا يتضح دور المشروع كوسيط فى توجيه نقل السياسات بكلية التربية/ جامعة أسيوط، كما تتضح طبيعة الانتقال الطوعى للسياسات من خلال اللجوء إلى تطبيق النظام الإلكترونى فى إدارة التربية الميدانية كحل عملى لمشكلة فعلية هى تزايد أعداد الطلاب المعلمين، ومن ثم تم البحث عن أفكار جديدة، إلا أن الروتين وتعقد الإجراءات البيروقراطية ما زال يقف حائل دون تمكين الجامعة من عقد شراكات مع وزارة التربية والتعليم لتحسين وتطوير الإشراف على التربية الميدانية بالمدارس، بالإضافة إلى الانفصال بين كلية التربية وأكاديمية المعلمين.

٢- كلية التربية/ جامعة الإسكندرية:

ساهمت مشاركة جامعة الإسكندرية فى المشروع فى تطوير شراكات تعاونية بين كلية التربية والوزارة، وهنا تظهر فكرة إعادة الإنتاج Reproduction من خلال الاستفادة من سياسات جامعة ستوكهولم بالسويد فى الاهتمام بتدريب المشرف على التربية الميدانية وخضوعه لبرنامج يؤهله للقيام بدوره. كما ظهر التطوير فى الانتاج من جانب كلية التربية بالإسكندرية واهتمامها بإصدار دليل للتربية الميدانية وهو ما لم يتم الإشارة إليه فى خبرة الجامعات الأوروبية ارتكازاً إلى السياق الثقافى المصرى من خلال الاهتمام بتحليل الاحتياجات المجتمعية للجهات المعنية، إلا أن جامعة الإسكندرية ما زالت تواجه عراقيل تحول دون إصدار الدليل، الأمر الذى دفع الباحثة إلى الإشارة إلى أن بعض جهود التطوير ما زالت على المستوى النظرى فحسب فى صورة وثائق وكتيبات وأدلة استرشادية لم تخل حيز

التطبيق الفعلى حتى الآن، وهو ما قد يرجع إلى الارتكاز إلى الاستعارة والتى أشار إليها ماكنزى بأنها أفضل ممارسة قابلة للنقل، وتختلف عن تعلم السياسات الذى يتضمن فهم السياق واقتراح استراتيجيات بديلة لضمان نجاح السياسة. كما يتضح من خلال العراقيل وجود قصور فى التخطيط للتنفيذ وهى المرحلة الثالثة فى نموذج فيليبس وأوكس، وبالتالى سوف تنتهى الدراسة إلى بعض التوصيات التى قد تفيد فى نجاح انتقال السياسات بين مؤسسات إعداد المعلم.

كما أن انفراد المملكة المتحدة بمعايير QTS وليس معايير أوروبية يعكس رغبتها فى السيطرة والاستقلالية التى اتضحت من خلال تصويت مواطنينها للخروج من الاتحاد الأوروبى. كما أن طول مدة التربية الميدانية المتصلة فى الفرقة الرابعة(٦ أسابيع) بما يتيح للطالب الحصول على درجة معلم مبتدئ يعكس اتساق فكر الجامعة مع متطلبات الاقتصاد فى مالطا والذى يشجع الإقبال على سوق العمل من خلال الانخراط فى الممارسة التدريسية.

٣- كلية التربية/ جامعة حلوان:

تتشابه التربية الميدانية بجامعة حلوان مع كلية التربية بجامعة مالطا وكذلك المعهد اللبنانى للمعلمين بجامعة القديس يوسف فى استخدام البورتفوليو كأداة لتقييم الطلاب المعلمين، وتساهم تلك الأداة فى تنمية القدرة على التقييم الذاتى وتمكين المتدرب من ملاحظة تطوره. ولكن تختلف جامعة مالطا فى التزامها بتطوير خصائص هى الالتزام، ورعاية وضبط الطلاب، والكفاءة، والإبداع والروح الناقدة، والعمل الجماعى، كما تلتزم ستوكهولم بتطوير خصائص هى مهارات التدريس، والتحليل والتأمل، والتواصل والقيادة الديمقراطية، ويتضح مما سبق ارتباط تلك الخصائص باستراتيجية أوروبا ٢٠٢٠ من خلال الاهتمام بالتنمية البشرية وصولاً إلى اقتصاد يرتكز إلى المعرفة والابتكار، ومن ثم كان التركيز على تطوير خصائص رأس المال البشرى باعتباره القوة المحركة للاقتصاد. كما أن الاهتمام السويدى بالتركيز على خاصية التواصل يعكس ريادة السويد فى تكنولوجيا الاتصالات.

كما تتشابه فكرة نموذج" إرشاد الأقران" مع جامعة لندن مع اختلاف نمط التطبيق، حيث تهتم جامعة لندن بتوزيع الطلاب بشكل غير متجانس بحيث تتضمن المجموعة طالبين أحدهما من الفرقة الأولى والآخر من الفرقة الثانية لضمان انتقال الخبرة من المستوى الأعلى. كما برزت هنا فكرة إعادة الإنتاج التى سبق الإشارة إلى فى نظرية التبعية من خلال إعادة إنتاج البورتفوليو كأداة تقييم مع اختلاف أوراق العمل والخصائص والمهارات التى يرجى تطويرها وفقاً للسياق المجتمعى. وترى الباحثة أن فكرة إعادة الإنتاج لا تعبر بالضرورة عن التبعية للجامعات الأوروبية، وإنما جاءت انطلاقاً من رغبة حقيقية فى التطوير والدليل الاستفادة من خبرة إحدى الدول العربية وهى جامعة القديس يوسف بلبنان. كما تتنافى تلك الفكرة مع نظرية التبعية باعتبار أن مدارس التنمية المهنية لم تبرز فى زيارات أى من الجامعات الأوروبية المشاركة فى المشروع، بالإضافة إلى توظيف التكنولوجيا ووسائل التواصل

الاجتماعى(فيسبوك) فى متابعة والإشراف على الطلاب المعلمين للتغلب على مشكلة تزايد الأعداد، وبالتالى برزت السيطرة هنا من السياق المصرى.

وهنا يتسق نقل السياسات مع نموذج فيليبس وأوكس الذى يبدأ بالانجذاب للسياسة من خلال وجود دافع ورغبة حقيقية فى التطوير، ثم الاتفاق على التنفيذ باتخاذ قرار نحو توظيف البورتفوليو كأداة لتقييم الطلاب المعلمين، كما اتضح التخطيط لتنفيذ التطوير من خلال انتاج أوراق عمل تتناسب مع السياق المصرى، ومن هنا كانت الاستعانة بخبرة جامعة القديس يوسف فى بيروت، وبالتالى ظهر نقل سياسات تكوين المعلم فى البلاد العربية(مصر ولبنان). وأخيراً برزت مرحلة توطين السياسة من خلال فكرة مدارس التنمية المهنية لضمان متابعة استمرارية آليات التطوير من ارشاد أقران، وتوظيف بورتفوليو، وتوظيف التكنولوجيا لمتابعة الطلاب المعلمين كحل يتناسب مع السياق المحلى والذى يتضمن مشكلة تزايد أعداد الطلاب المعلمين.

ثانياً: بالنسبة لبحوث الفعل:

١- كلية التربية/ جامعة أسيوط:

يتضح من خلال تكامل بحوث الفعل فى التدريس المصغر والدكتوراه وبرامج التنمية المهنية بعد المشاركة فى المشروع إستفادة جامعة أسيوط من نشر ثقافة بحوث الفعل قبل الخدمة فى جامعة ستوكهولم، إلا أن التطبيق تم وفقاً للسياق المؤسسى ولائحة كلية التربية بجامعة أسيوط، حيث تمكنت من توظيف ثقافة بحوث الفعل فى مقرر "التدريس المصغر" بالفرقة الثانية بدلاً من استحداث نظام جديد قد لا يتناسب مع السياق المؤسسى. كما تتشابه فكرة دمج مقررات لبحوث الفعل وتطبيقاته فى مرحلة الدراسات العليا وتكامل بحوث الفعل فى برامج التنمية المهنية مع شبكة التعليم الموسع وخبرة جامعة لندن والتى تتضمن نشر المواد التعليمية الخاصة ببحوث الفعل لتحسين ممارسات معلمى المدارس.

كما تتضح سيطرة كلية التربية بجامعة أسيوط فى استحداثها مجلة لبحوث الفعل والتى تتطلب عدة إجراءات ما زالت قيد التنفيذ، وهى فكرة لم تظهر فى أى من الخبرات الأوروبية التى سبق الإشارة إليها مما يشير إلى التطوير الحقيقى وليست مجرد تبعية للخارج أو للأقوى، كما يؤكد ذلك فكرة الانتقال الطوعى للسياسات وليس القسرى، بالإضافة إلى تعلم السياسات المنقولة وفهم السياق واحتياجاته، ومن ثم جاءت جامعة أسيوط باستراتيجيات بديلة لنشر ثقافة بحوث الفعل من خلال مقررات الدراسة ومجلة بحوث الفعل، وبالتالى تنافى هنا مبدأ الاستعارة بل ظهر التعلم من الدروس المستفادة.

٢- كلية التربية/ جامعة الإسكندرية:

نجحت كلية التربية بجامعة الإسكندرية فى مأسسة جهودها لنشر ثقافة بحوث الفعل من خلال توقيع بروتوكول تعاون مع الوزارة لتدريب المعلمين على بحوث الفعل، وتعد تلك الخطوة نقطة تحول

فى الشراكة بين المؤسسة الجامعية والمدارس وأصحاب القرار، مما يعبر عن الخطوة الثالثة فى نموذج فيليبس وأوكس والتى تتضمن التخطيط للتنفيذ من خلال مأسسة الشراكة بينها وبين الوزارة. وهى فى ذلك تتشابه مع خبرة جامعة ستوكهولم، إلا أن الاختلاف يظهر فى عدم ربط برنامج التدريب بنظام الترقى مثلما ربطت السويد ممارسة المعلم للبحث برخصة المعلم السويدية كجزء من سياقها الثقافى وحرصها على التجانس، والتى تعد من عراقيل استمرارية تطبيق برنامج التدريب فى الإسكندرية.

ويتضح التشابه أيضاً مع جامعة لندن فى ربط بحوث الفعل بتحسين وتطوير الممارسة المهنية للمعلم من خلال برامج تدريبية فى الإسكندرية ومن خلال شبكة التعليم الموسع فى لندن ونشر المواد التعليمية، الأمر الذى يعكس ريادة المملكة المتحدة فى العلوم والثقافة والآداب، بالإضافة إلى توجه الاقتصاد الانجليزى نحو التأكيد على أهمية الخدمات التعليمية كمصدر أساسى للدخل القومى.

٣- كلية التربية/ جامعة حلوان:

شهدت كلية التربية بحلوان تطوراً ملحوظاً كبداية لنشر ثقافة بحوث الفعل خاصة بين الطلاب المعلمين ونشر تلك الخبرة بالمدارس من خلال التربية الميدانية، وتتشابه فى ذلك مع جامعة مالطا التى اهتمت بدعم بحوث الفعل لحل المشكلات المدرسية، إلا أن الاختلاف ظهر فى اهتمام مالطا بتدريب مدربى المعلم كأساس لنقل الخبرة إلى الطلاب المعلمين، كما تتشابه مع جامعة لندن فى تدريس بحوث الفعل فى مرحلة الدراسات العليا، ولكن خبرة المملكة المتحدة تتميز فى الوصول إلى شبكة تعليم موسع لنشر ممارسات بحوث الفعل بين المعلمين لتحسين الممارسة المهنية. فى حين تميزت خبرة جامعة ستوكهولم فى تأسيسها وحدة لدعم بحوث الفعل وعقد بروتوكولات تعاون مع المدارس البحثية مما ساهم فى مأسسة جهودها التى كللت بالترخيص للمعلم الباحث لمزاولة المهنة، وهو يمثل حافز لتشجيع المعلمين على ممارسة بحوث الفعل وتوظيفها فى التعلم، وهذا يعكس السياق الاقتصادى السويدى الذى يتسم بارتفاع مستوى الرفاهية.

كما تتضح استفادة جامعة حلوان من خبرة جامعة القديس يوسف بلبنان من خلال التشابه فى نمط وأغراض توظيف بحوث الفعل لحل المشكلات المدرسية والخاصة ببيئة التعليم والتعلم، حيث تضمنت مشروعات بحوث الفعل فى لبنان الاهتمام بتطبيق مدخل جماعى فى تعليم اللغات والثقافات اللبنانية يعبر عن التنوع اللغوى والتعددية الثقافية اللبنانية، بالإضافة إلى دعم ذوى صعوبات التعلم وتحسين البيئة التربوية، وهو ما تعزيه الباحثة إلى المشكلات التى يعانى منها المجتمع اللبنانى من عدم الاستقرار نتيجة الاستعمار الذى عانت منه البلاد، وهو ما يتعارض مع فكرة المسيطر والتابع فى نظرية التبعية، فبالرغم من تميز خبرة جامعة ستوكهولم واعتبارها المسيطر فى مجال بحوث الفعل، إلا أن الاختلاف الواضح بين السياق السويدى والسياق المصرى زاد من صعوبة تبعية كليات التربية المصرية لها لما تعانيه من مشكلات فى الواقع الميدانى، فى حين أن التقارب فى السياقين المصرى

واللبنانى سواء على المستوى الثقافى، والقومى أو الاقتصادى والمجتمعى ساهم فى تبنى تجربة توظيف الطلاب المعلمين لبحوث الفعل فى المدارس لحل مشكلاتها، وبالتالى تتحول السيطرة للمجتمع العربى، ويظهر انتقال السياسات نتيجة وجود دافع للتغيير وفقاً للسياق المجتمعى وليس نتاج فرض من المسيطر.

ثالثاً: بالنسبة للتنمية المهنية:

١- كلية التربية/ جامعة أسيوط:

ساهمت البنية التحتية لكلية التربية بجامعة أسيوط من خلال توافر عدد من المراكز المتخصصة فى دعم جهود التنمية المهنية بعد المشاركة فى المشروع، وتمثلت أوجه التطوير فى التوجه نحو الاهتمام بفئات جديدة مثل قادة المدارس، وأولياء الأمور، ومدارس اللغات، وهى فى ذلك تتشابه مع خبرة جامعة ستوكهولم التى اهتمت بالمعلمين القدامى وبرامج تنمية مهارات القيادة. وبالتالى تبين للباحثة محدودية جهود التطوير التى حققتها جامعة أسيوط فى مجال التنمية المهنية بعد المشاركة فى المشروع، ويرجع ذلك لتوافر بنية تنظيمية وجهود مسبقة قبل المشاركة فى المشروع دفعت المؤسسة إلى استكمال مسيرتها دون الحاجة إلى إحداث تغييرات جذرية، وهذا يشير إلى تميز وسيطرة كلية التربية بجامعة أسيوط، كما يؤكد على نمط انتقال السياسة فى صورة دروس مستفادة نتجت عن التعريف لدول الشمال بخبراتها المميزة ونشرها.

٢- كلية التربية/ جامعة الإسكندرية:

نجحت كلية التربية فى مأسسة الشراكة بين الجامعة والمدرسة بهدف الربط بين الجانب النظرى والتطبيقى من خلال عقد بروتوكول تعاون بين برنامج تطوير قدرات كلية التربية والإدارة التعليمية، وفى ذلك تشابه مع جامعة مالطا التى أبرمت تعاقد مع اتحاد المعلمين، ومديريات التعليم، ووحدات التدريب والتنمية المهنية، مما يضمن للجامعة تنفيذ المعلمين لبرامج التنمية المهنية.ولكنها اختلفت فى تميزها فى مشاركة الجامعة فى تطوير المدارس ومراجعة خططها مع توفير مكافأة للمعلمين، وهو ما يتسق مع سياقها الثقافى السابق الإشارة إليه والذى يتضمن تشجيع المشاركة فى سوق العمل والتوجه نحو التوظيف. وكذلك جامعة ستوكهولم التى تتعاون مع الهيئة القومية للتعليم، ولكنها تختلف فى تميزها بدعم الهيئة للبرامج التدريبية التى تقدمها الجامعة، وهو الأمر الذى تفتقر إليه الجامعات المصرية. كما قدمت جامعتى لندن وستوكهولم حلاً لمشكلة صعوبة تحديد الاحتياجات التدريبية وذلك من خلال تقديم البرامج التدريبية بناء على طلب المدارس والإدارات التعليمية.

كما اتضح دور المشروع فى تطوير التنمية المهنية من خلال تنشيط الموقع الإلكترونى لمركز الخدمات التعليمية والاعتماد على وسائل التواصل الإلكترونية والتواصل من بعد وذلك بناءً على دراسة تقييمية قامت بها كلية التربية/ الإسكندرية فى عام ٢٠١٣ بعد مشاركتها فى المشروع، وفى ذلك

استفادة من خبرة جامعة لندن التى تقدم تنمية مهنية ذاتية عبر الشبكات، كما يتضح التشابه مع جامعة لندن فى تأسيس موقع للتنمية المهنية لتقديم الاستشارات المهنية والإرشاد للمعلمين عبر الشبكات، وبالتالى برزت سيطرة المملكة المتحدة وفكرة إعادة الإنتاج مرة أخرى. وتشيد الباحثة بالانتقال القائم على التعلم من سياسات دول الشمال وفق دراسة واعية وفهم متعمق للواقع، فلم تكتفى جامعة الاسكندرية بالاستفادة من الخبرة والممارسة المميزة لجامعة لندن فحسب، وانما اتبعت خطوات نموذج فيليبس وأوكس متضمنة الدافع للاستفادة من الممارسة، والتخطيط للتنفيذ ومتابعة الموقع الالكترونى والخدمات التى يقدمها بما ييسر توطين السياسة.

وتشير الباحثة هنا إلى فكرة التبعية للعميل(المعلم) أو(المدارس) من خلال تبعية الجامعة وبرامجها التدريبية لمعلمى المدارس وقياداتها، حيث تسيطر احتياجاتهم على تبعية موضوعات برامج التدريب والتنمية المهنية لاهتماماتهم ورغباتهم المهنية.

٣- كلية التربية/ جامعة حلوان:

نجحت جامعة حلوان فى عقد اتفاقية تعاون مع مديرية التربية والتعليم" مدارس التنمية المهنية" بغرض تفعيل وحدات التدريب بمدارس تكون تابعة لكلية التربية بجامعة حلوان، وهى فى ذلك تتشابه مع كلية التربية بجامعتى مالطا وستوكهولم. كما استفادت من معهد التربية الدولية فى ستوكهولم فى اهتمامها بالقيادات المدرسية ومديرى الإدارات التعليمية، إلا أن كلية التربية بجامعة حلوان تمكنت من تكييف التوجهات الخاصة بجهود الشراكة وفقاً لمتطلبات نجاح برامج التنمية المهنية فى ظل المشكلات التى يعانى منها السياق المجتمعى المصرى مثل التمويل، والروتين والبيروقراطية، الأمر الذى دفع جامعتى حلوان والإسكندرية إلى التوجه نحو التعاون مع المدارس الخاصة ومدارس اللغات لدعم جهود التنمية والتطوير المهنى لمعلمى المدارس وقياداتها، وبالتالى تقل سيطرة دول الشمال. وهنا تبرز فكرة البحث عن أفكار جديدة كإحدى خصائص وسمات الانتقال الطوعى للسياسات التى سبق الإشارة إليها فى الإطار النظرى بما يسهم فى توطين السياسات والممارسات الأوروبية.

أوجه الاستفادة والتوافق بين نتائج الدراسة المقارنة وبين فروض النظرية والإطار النظرى:

- تشير العراقيل والصعوبات التى تحول دون نجاح أو استمرارية بعض جهود التطوير التى حققتها الكليات المصرية بعد المشاركة فى المشروع مثل برنامج تدريب المشرف وإصدار دليل التربية الميدانية بجامعة الإسكندرية، إلى صحة فرضية نظرية التبعية الخاصة برفض وإنكار إمكانية النظر إلى تحسين التعليم وتحقيق الإصلاح التربوى بفرض قوة المسيطر. والدليل على ذلك نجاح أفكار كثيرة قامت الجامعات المصرية بتطبيقها لتحقيق التطوير بعد المشاركة فى المشروع دون الرجوع إلى خبرة الجامعات الأوروبية، ولم تظهر تلك الأفكار فى أى من

الجامعات الأجنبية المشاركة وهو ما يفسر نجاح تلك الأفكار لارتباطها بالسياق المجتمعى المصرى واتساقها مع متطلباته ومساهماتها فى حل بعض مشكلاته.

- لم تثبت الدراسة الحالية صحة فرضية النظرية الخاصة بأن البلاد المسيطرة هى الجانب السيئ، وذلك من خلال نجاح أفكار جامعة ستوكهولم مثل اتباع النظام الإلكترونى فى تسجيل وإدارة التربية الميدانية بجامعة أسيوط. كما أن التابعين ليسوا بالضرورة سلبيين أو مسلوبى الإرادة، والدليل على ذلك تفاوت أوجه التطوير فى الجامعات المصرية الثلاث، كما أن الجامعات الأجنبية لم تفرض على الكليات المصرية الاستفادة من خبراتها، وهو ما اتضح من خلال تفاوت درجات الاستفادة من الخبرات الأجنبية، فقد استفادت جامعة أسيوط من خبرتى السويد ولندن، وكانت الاستفادة الأكبر من السويد، فى حين استفادت جامعة الإسكندرية من خبرات السويد ولندن ومالطا، فى حين لم تتأثر جامعة حلوان بخبرة السويد بشكل كبير، وكانت استفادتها من خبرات مالطا ولندن ولبنان بارزة بشكل واضح من خلال التحليل المقارن.وبالتالى لا يقع اللوم دوماً على القوى الخارجية وفق ما أشارت إليه النظرية فيما سبق، وهو ما سعت الدراسة إلى الكشف عنه.
- بالرجوع للإطار النظرى الخاص بانتقال السياسات، تبين من خلال جهود التطوير على مستوى الجامعات المصرية أن انتقال السياسات تم بشكل طوعى وليس قسرى وهو ما اتضح من خلال مراحل الانتقال الطوعى:
  - تبنى سياسات لحل مشكلات فعلية مثل النظام الالكترونى فى التربية العملية، وتوقيع بروتوكولات لتوطيد الشراكة مع الوزارة والادارات التعليمية.
  - البحث عن أفكار جديدة: وهو ما ظهر من خلال ابتكار جامعات لأفكار لم تظهر فى سياسات البلاد الأوروبية مثل استحداث مجلة بحوث الفعل بجامعة أسيوط.
  - مرحلة التواصل: من خلال زيارات الجامعات الأوروبية للتعرف على أفضل الممارسات فى مؤسسات إعداد المعلم والمدارس وجمع معلومات عن سياساتها فى التطوير والتغيير.
  - تقديم مصادر المعلومات وعرضها على صناع القرار بالكليات لاتخاذ القرار بالتطوير مثل إضافة مقررات عن بحوث الفعل فى مرحلة الدراسات العليا، وتوقيع اتفاقيات مع الوزارة والإدارات التعليمية.
  - التفاعل من خلال منتديات لتبادل الأفكار وسيمينارات ومؤتمرات وهو ما تم خلال اللقاءات فى الزيارات بالجامعات الأوروبية، بالإضافة إلى الزيارات التبادلية بين دول الجنوب فى المرحلة الثالثة للمشروع.

- **التقييم ثم القرار الأخير لانتقال السياسة فى حالة نجاحها مقارنة بمثيلاتها من البدائل الأخرى وهو ما تم من خلال زيارة الجامعات الأوروبية إلى الجنوب لتوثيق وملاحظة التقدم الذى تم إحرازه فى تنفيذ خطط التحسين فى المرحلة الرابعة للمشروع، وأخيراً فى المرحلة السادسة التى تضمنت الاستفادة من النتائج لدعم المشاركة بين المدارس وكليات التربية.**

- **تبين للباحثة أن ما تم من استفادة من ممارسات الدول الأوروبية نتج عن رغبة فى الاصلاح والتطوير وهو ما يعبر عن وصف فيليبس وأوكس لانتقال السياسات وتأكد ذلك من خلال قيام جامعة الاسكندرية بدراسة تقييمية للواقع، والاستفادة من توظيف التكنولوجيا فى التربية الميدانية لحل مشكلات فعلية منها تزايد الأعداد.**
- **إن آلية نقل السياسات تمت من خلال نمط الدروس المستفادة وهى- كما سبق الإشارة فى الإطار النظرى– آلية تجمع بين النقل الناعمsoft transfer من خلال التعريف بأفضل الممارسات ونشرها وبين النقل الثابت hard transfer من خلال فرض شروط وقيود المشروع المتمثلة فى تحديد زيارات للدول المشاركة فى المشروع فحسب، وقصر نقل السياسات على مجالات ثلاثة محددة مسبقاً هى التربية الميدانية، وبحوث الفعل والتنمية المهنية.**
- **اتضح من خلال الدراسة المقارنة التأثر بنموذج فيليبس وأوكس بدءاً من الانجذاب للسياسة من خلال الدافع ممثلاً فى مشكلات تواجهها مؤسسات تكوين المعلم وصولاً إلى مرحلة التوطين من خلال متابعة الجامعات الأوروبية للتنفيذ وعمل زيارات تقييمية لإنجازات الجامعات المصرية وعمل دراسات حالة للتأكد من تكييف السياسات مع السياق المجتمعى.**
- **إن نقل السياسات تم من الدول الأوروبية إلى الجامعات المصرية، فى حين لم يظهر فى جامعة القديس يوسف بلبنان حيث أن إنجازاتها فى بحوث الفعل على سبيل المثال بدأت منذ ١٩٩٩ وظهرت الإنجازات فى عام ٢٠١١ أى قبل المشاركة فى مشروع تمبس، ومن ثم كانت استفادة الجامعات المصرية وبروز نقل السياسات بين الدول العربية(من لبنان إلى مصر).**

المقارنة بين الوضع الراهن لكليات التربية فى مصر بعد المشاركة فى المشروع لبيان الفجوة بينها وبين برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية وأهدافه بالاستعانة بنموذج فيليبس وأوكس.

تبين للباحثة من خلال التوجهات المستقبلية لكليات التربية المصرية وأوجه التطوير الفعلية التى تحققت نتيجة الاستفادة من سياسات تكوين المعلم فى الدول الأوروبية والتعلم من خبرة جامعة القديس يوسف فى لبنان بعد المشاركة فى المشروع الاتساق مع برنامج تمبس وفلسفته، واتضح وضع المؤسسة الحالى، إلا أن الباحثة تمكنت من الكشف عن بعض معوقات توطين بعض السياسات

المنقولة والتوصل إلى مقترحات للتغلب على تلك المعوقات والحفاظ على استمرارية جهود التطوير، وهو ما سوف يتضح فيما يلى:

أولاً: كلية التربية بجامعة أسيوط:

الوضع المرغوب برنامج تمبس "Tempus"	الدافع لنقل السياسات واستراتيجيات بلوغ الوضع المرغوب	وضع المؤسسة بالنسبة للأفضل(القرار/ الدروس المستفادة)	معوقات التنفيذ(التوطين)	مقترحات التوطين لتكييف السياسات مع السياق
فلسفة البرنامج	التبادل الفكرى	فى اتجاه واحد من الشمال للجنوب	محدودية فرص التبادل الفكرى/ مهارات اللغة	عقد ملتقى دولى سنوى لتبادل الخبرات.
	نقل المعرفة والخبرة	التوجه نحو إصدار مجلة لنشر نتائج بحوث الفعل.	تعقد الإجراءات الروتينية.	اقتباس المشكلات من الواقع بدلاً من فرض حلول من خلال المجلة، مع ربط تلك المشكلات بالبحوث العلمية.
	الإصلاح من أسفل إلى أعلى	ما زالت جهود الإصلاح من أعلى إلى أسفل.	ضعف جهود الشراكة مع المدارس.	عقد بروتوكولات تعاون مع المدارس ووزارة التربية والتعليم لتطبيق البحوث وتطوير نظم الإشراف التربوى.
أهداف البرنامج	التطوير والتنمية المؤسسية	التطوير على مستوى الأقسام فحسب.	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلي الإطار النظرى).	
	التفاعل مع الشركاء الاستراتيجيين	التعاون مع مدارس اللغات ونظار المدارس وأولياء الأمور فى التدريب.	ضعف الشراكة مع وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلم.	اعتماد البرامج التدريبية من الأكاديمية المهنية للمعلم، عقد اتفاقيات مع مديريات التربية والتعليم لنشر ثقافة بحوث الفعل وتقديم أنشطة التنمية المهنية بالمدارس.
	تيسير تكييف نظم التعليم العالى.	تأسيس موقع إلكترونى لتيسير التكيف مع متطلبات نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات.	انحصار عمل الموقع داخل كلية التربية بجامعة أسيوط دون مشاركة المدارس.	دعوة مشرفى التربية الميدانية ومعلمى المدارس للمشاركة فى نشر المواد التعليمية ودعم التنمية المهنية من خلال هذا الموقع.
التغيير على مستوى الأقسام	تطوير المناهج	إدراج بحوث الفعل فى مناهج الدكتوراه من خلال مقرر" قضايا ومفاهيم بحثية"	التطوير ما زال على المستوى النظرى، ويرتبط باجتهادات عضو هيئة التدريس.	ربط المقرر بتطبيقات فعلية لحل مشكلات واقعية بالمدارس.
	إعداد المواد التعليمية	إتاحة البرمجيات التى تتيح بيئة مشجعة للتعلم.	ساهم المشروع فى توفير التجهيزات اللازمة.	عقد ندوات توعية وورش عمل لتدريب الكوادر على استخدام وتوظيف تلك البرمجيات والأجهزة.
	أنشطة التدريب	عقد تدريبات إلكترونية للطلاب المعلمين والمشرفين، بالإضافة إلى ندوات وورش عمل من نظار المدارس.	ضعف جهود الشراكة مع الوزارة أدت إلى تقلص فرص تدريب المعلمين واقتصارها على مشرفى التربية الميدانية.	التعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين لاعتماد أنشطة التدريب، مع الاهتمام بقياس أثر البرامج التدريبية.
	الحراك الطلابى	تحقق من خلال الزيارات التبادلية بين الجامعات المشاركة.	تمثل اللغة العائق الأساسى للحراك الطلابى.	إدراج النجاح فى اختبار اللغة الإنجليزية كمتطلب فى نظم القبول بكليات التربية.
	التجهيزات	توفير التجهيزات لإدارة برنامج التدريب الميدانى إلكترونياً وعقد تدريب	ساهم المشروع فى تقليص العقبات من خلال توفير التجهيزات اللازمة.	

		إلكترونى لمشرفى التربية الميدانية والطلاب.		
	اكتساب مهارات جديدة	تكامل بحوث الفعل فى برنامج التربية الميدانية.	اكتساب المهارات على المستوى النظرى فحسب من خلال مقرر التدريس المصغر، والدليل عدم تحديد آلية لمتابعة التطبيق.	وضع آلية تتضمن توظيف بحوث الفعل لحل مشكلات فعلية فى الفرقتين الثالثة والرابعة بالمدارس مع تحديد أدوات وسبل التقييم من جانب المشرف.
التغيير المؤسسى	إنشاء مؤسسات جديدة	ــــــــــــــــــــــــــــــــ	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	تأسيس أقسام جديدة	ــــــــــــــــــــــــــــــــ	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	التعاون بين الأقسام والمؤسسات	التعاون مع مدارس اللغات لتدريب المعلمين.	ضعف ثقافة العمل البينى فى السياق المجتمعى.	تشجيع العمل الفريقى والبحوث الجماعية لحل المشكلات الخاصة بالواقع الميدانى.
الاستمرارية	ثقافة التعلم مدى الحياة	تتضح من خلال إثراء بيئة التعلم بسبل التواصل عبر الانترنت مما يشجع على التعلم المستمر، كذلك إكساب المعلم قبل وأثناء الخدمة مهارات بحوث الفعل. وأيضاً رؤية المؤسسة الخاصة بدور بحوث الفعل فى إنتاج المعرفة التى تمكن المعلم الباحث من تنمية ذاته مهنياً مدى الحياة.	ضعف آلية المحاسبية والتقييم المستمر. غياب نظم المتابعة لأداء معلمى المدارس والباحثين لتقييم التعلم المستمر والنمو المهنى.	تعزيز الروابط بين كليات التربية والمدارس من خلال الموقع الإلكترونى الخاص بالتربية الميدانية بكلية التربية/ أسيوط لدعم أنشطة التنمية المهنية الذاتية والتعلم مدى الحياة.

ثانياً: كلية التربية بجامعة الإسكندرية:

الوضع المرغوب برنامج تمبس "Tempus	الدافع لنقل السياسات واستراتيجيات بلوغ الوضع المرغوب	وضع المؤسسة بالنسبة للأفضل(القرار/ الدروس المستفادة)	معوقات التنفيذ(التوطين)	مقترحات التوطين لتكييف السياسات مع السياق
فلسفة البرنامج	التبادل الفكرى	فى اتجاه واحد من الشمال للجنوب	محدودية فرص التبادل الفكرى/ مهارات اللغة	عقد ملتقى دولى سنوى لتبادل الخبرات.
	نقل المعرفة والخبرة	تنشيط الموقع الإلكترونى لمركز الخدمات التعليمية. إعداد كوادر من المدربين لنقل خبرة بحوث الفعل.	إقبال المعلمين والمتعلمين على الموقع. عدم ربط بحوث الفعل بنظام الترقى.	ربط الموقع الإلكترونى للمركز بالإدارات التعليمية. عقد ندوات تعريفية لنشر ثقافة بحوث الفعل بالمدارس والمديريات. ربط الترقى باجتياز برنامج تدريبى فى بحوث الفعل.
	الإصلاح من أسفل إلى أعلى	التعاون مع الإدارة التعليمية لتحقيق التطوير المهنى.	صعوبة تحديد الاحتياجات التدريبية.	حصر الاحتياجات التدريبية من خلال زيارات مشرفى التربية الميدانية للمدارس.
أهداف البرنامج	التطوير والتنمية المؤسسية	التطوير على مستوى الأقسام فحسب.	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	التفاعل مع الشركاء الاستراتيجيين	مديرية التربية والتعليم بالإسكندرية/ معلمى المدارس/ وزارة التعليم	صعوبة تحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمى المدارس.	تطبيق استبيان من خلال الموقع الإلكترونى لمركز الخدمات التعليمية أو موقع التنمية المهنية لتحليل الاحتياجات التدريبية.
	تيسير تكييف نظم	التواصل الإلكترونى مع	ــــــــــــــــــــــــــــــــ	

	التعليم العالى.	المتدربين.	ــــــــــــــــــــــــ	
التغيير على مستوى الأقسام	تطوير المناهج	ــــــــــــــــــــــــ ــــــــــــــــــــــــ	لم تشير المؤسسة إلى حاجتها إلى تطوير المناهج.	
	إعداد المواد التعليمية	مواد تعليمية إلكترونية متاحة لتحفيز النمو المهنى للمعلمين الجدد.	استفادة المعلمين الجدد أكثر من القدامى لضعف إقبالهم على التعامل الإلكترونى.	حصر الاحتياجات التعليمية والمهنية للمعلمين القدامى وتدريبهم على التعامل الإلكترونى لتنميتهم مهنياً.
	أنشطة التدريب	بروتوكول تعاون مع الوزارة لتدريب المعلمين	صعوبة تصميم برامج فعالة تلبى احتياجات المتدربين.	التعاون بين كلية التربية والإدارات التعليمية لتصميم برامج واعتمادها من الأكاديمية المهنية للمعلمين.
	الحراك الطلابى	تحقق من خلال الزيارات التبادلية بين الجامعات المشاركة.	تمثل اللغة العائق الأساسى للحراك الطلابى.	إدراج النجاح فى اختبار اللغة الإنجليزية كمتطلب فى نظم القبول بكليات التربية.
	التجهيزات	تفعيل موقع إلكترونى للتواصل مع المتعلمين. دليل للتربية الميدانية.	الدعم المالى والروتين من معوقات إصدار الدليل.	توفير نسخة إلكترونية من الدليل ونشرها بين الإدارات التعليمية مع إتاحته على موقع الكلية وموقع التنمية المهنية.
	اكتساب مهارات جديدة	تقييم أنشطة التدريب وقياس أثر التدريب.	عدم وجود معايير لتقييم أثر التدريب.	اعتماد معايير لقياس أثر التدريب بالتعاون مع أكاديمية المعلمين.
التغيير المؤسسى	إنشاء مؤسسات جديدة	ــــــــــــــــــــــــ ــــــــــــــــــــــــ	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	تأسيس أقسام جديدة	ــــــــــــــــــــــــ ــــــــــــــــــــــــ	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	التعاون بين الأقسام والمؤسسات	التعاون مع الوزارة فى تدريب المعلمين	ضعف ثقافة العمل البينى فى السياق المجتمعى.	تشجيع العمل الفريقى والبحوث الجماعية لحل المشكلات الخاصة بالواقع الميدانى.
الاستمرارية	ثقافة التعلم مدى الحياة	تدشين موقع للتنمية المهنية والتعلم مدى الحياة.	الافتقار لثقافة بحوث الفعل. الروتين والافتقار إلى الدعم المالى.	تعزيز تنمية الموارد الذاتية بالكلية. عقد ندوات شهرية لمعلمى المدارس والقيادات لنشر ثقافة بحوث الفعل والتعلم مدى الحياة.

ثالثاً: كلية التربية بجامعة حلوان:

الوضع المرغوب برنامج تمبس "Tempus"	الدافع لنقل السياسات واستراتيجيات بلوغ الوضع المرغوب	وضع المؤسسة بالنسبة للأفضل(القرار/ الدروس المستفادة)	معوقات التنفيذ(التوطين)	مقترحات التوطين لتكييف السياسات مع السياق
فلسفة البرنامج	التبادل الفكرى	تبنى نموذج إرشاد الأقران لتحقيق التبادل الفكرى.	اقتصار هذا النموذج على التربية الميدانية والطلاب المعلمين داخل المدارس.	تطوير هذا النموذج بحيث يشمل المعلمين الجدد والقدامى ومتابعتهم من وحدة متابعة الخريجين بكلية التربية مع عقد ملتقى سنوى لنشر تلك الخبرات وإفادة الطلاب المعلمين
	نقل المعرفة والخبرة	نقل خبرة بحوث الفعل للطلاب المعلمين من خلال التربية الميدانية ونشر المعرفة من خلال البحث التعاونى	مقاومة أعضاء هيئة التدريس والخبرة التقليدية فى البحث. غياب المشروعات البحثية الجماعية.	تبنى مشروع بحثى لتطوير إحدى مدارس منطقة حلوان فى إطار بروتوكول التعاون مع مديرية التربية والتعليم بالقاهرة.

	الإصلاح من أسفل إلى أعلى	بروتوكول مدارس التنمية المهنية وتعزيز جهود الشراكة مع المدارس.	استمرارية العمل بالبروتوكول فى ظل تعاقب القيادات الإدارية	وضع معايير لاختيار مشرفى التربية الميدانية تتضمن اختيار مدربين معتمدين وإلزامهم بعقد دورات تنمية مهنية بالمدارس. أن تتضمن أوراق عمل تقييم الطلاب المعلمين قيامهم بمشروع بحثى يبدأ من الفرقة الثالثة لتطوير المدارس.
أهداف البرنامج	التطوير والتنمية المؤسسية	التطوير على مستوى الأقسام فحسب.	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلي الإطار النظرى).	
	التفاعل مع الشركاء الاستراتيجيين	تعاون الكلية مع عدد من المدارس تكون بمثابة مراكز لتدريب الطلاب المعلمين ودعم المدارس الخاصة لأنشطة التنمية المهنية بالمدارس الحكومية.	نجحت الكلية فى التفاعل مع المدارس الحكومية والخاصة بمديرية التربية والتعليم بالقاهرة، ولكن ما زالت تفتقر إلى التعاون مع أكاديمية المعلمين.	عقد بروتوكول تعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين لاعتماد البرامج التدريبية المقدمة مع ربطها بمتطلبات الترقية الوظيفية.
	تيسير تكييف نظم التعليم العالى.	الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعى(فيسبوك) فى الإشراف على الطلاب.	المهارات التكنولوجية للطلاب المعلمين والمشرفين.	عقد دورات تدريبية لمشرفى التربية الميدانية لتوظيف التكنولوجيا فى الإشراف على الطلاب المعلمين.
التغيير على مستوى الأقسام	تطوير المناهج	إدخال بحوث الفعل كمقررات تدريسية فى مرحلة الدراسات العليا.	التطوير ما زال على المستوى النظرى، ويرتبط باجتهادات عضو هيئة التدريس.	ربط المقرر بتطبيقات فعلية لحل مشكلات واقعية بالمدارس.
	إعداد المواد التعليمية	تزويد الطالب المعلم بأوراق عمل للتقييم الذاتى، باستخدام البورتفوليو.	تعقد أدوات التقييم، وضعف ثقافة التقييم الذاتى لدى الطلاب المعلمين.	إدراج مقرر دراسى بالفرقة الثانية يتناول ملف الإنجاز ومكوناته وكيفيه تطويره، ويدعم ثقافة التقييم الذاتى.
	أنشطة التدريب	تطوير اتفاقية مع مديرية التربية والتعليم بالقاهرة لتحقيق التطوير المهنى لمعلمى المدارس وقياداتها	ساهم بروتوكول التعاون فى تيسير حضور وانتقاء المتدربين من خلال المديرية وتوفير المواد التدريبية والمدربين	
	الحراك الطلابى	تحقق من خلال الزيارات التبادلية بين الجامعات المشاركة.	تمثل اللغة العائق الأساسى للحراك الطلابى.	إدراج النجاح فى اختبار اللغة الإنجليزية كمتطلب فى نظم القبول بكليات التربية.
	التجهيزات	توفير التجهيزات لإدارة برنامج التدريب الميدانى إلكترونياً	ساهم المشروع فى تقليص العقبات من خلال توفير التجهيزات اللازمة.	
	اكتساب مهارات جديدة	اكتساب مهارات التفكير الناقد واستخدام وتطبيق المعرفة. تحول فى فكر التنمية المهنية باعتبارها ليست قاصرة على المعلمين	نقص الأساتذة المتمرسين لتدريب الطلاب المعلمين على المهارات الجديدة، وبيروقراطية المدارس التى تحول دون نشر	عقد لقاءات تبادلية بين الجامعات المشاركة فى المشروع للاستفادة من الخبراء والأساتذة المتمرسين. فتح قنوات تواصل غير رسمية مع المدارس لتقليص مقاومة

		أثناء الخدمة فحسب، وإنما للنظار، والقادة والإداريين.	ثقافة التنمية المهنية.	أنشطة التنمية المهنية مثل التواصل الإلكترونى، واللقاءات بين مشرفى التربية العملية وأساتذة الكلية.
التغيير المؤسسى	إنشاء مؤسسات جديدة	———— ————	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	تأسيس أقسام جديدة	———— ———— —	تعقد الإجراءات والكلفة العالية(إرجع إلى الإطار النظرى).	
	التعاون بين الأقسام والمؤسسات	مشاركة المدارس الخاصة فى دعم وتمويل التنمية المهنية لمعلمى ونظار المدارس الحكومية	ضعف ثقافة العمل البينى فى السياق المجتمعى. غياب المشروعات البحثية الجماعية.	تشجيع العمل الفريقى والبحوث الجماعية لحل المشكلات الخاصة بالواقع الميدانى. تعديل قواعد الترقى الوظيفى لدى المعلمين بحيث تتضمن المشروعات البحثية الجماعية كحافز.
الاستمرارية	ثقافة التعلم مدى الحياة	باستخدام ملف الإنجاز(البورتفوليو). التحول فى فكر التنمية المهنية. نموذج إرشاد الأقران.	مقاومة التطوير وعدم تقديم آلية لتقييم فعالية إرشاد الأقران، أو ضوابط لمتابعة تطوير ملف الإنجاز بعد التخرج.	إدراج نموذج إرشاد الأقران فى مقرر" التدريس المصغر" لتدريب الطلاب المعلمين على النموذج الفعال. تفعيل دور متابعة الخريجين فى عقد لقاءات سنوية لتكريم أفضل ملف إنجاز لمن تم توظيفهم بالفعل.

يتبين مما سبق وجود فجوة بين ما ساهم به نقل سياسات تكوين المعلم بالجامعات المصرية من تطوير قياساً ببرنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية، ويتضح ذلك من خلال معوقات التوطين والتى تم استنباطها من الإطار النظرى. كما يتبين من الجداول السابقة توافق الجامعات الثلاث فى عدم تمكنها من الوفاء بمحورين فى برنامج الحراك عبر الأوروبى للدراسات الجامعية وهما إنشاء مؤسسات جديدة وتأسيس أقسام جديدة، وقد سبق الإشارة إلى صعوبة تحقيق ذلك لوجود عراقيل خاصة بالروتين والتمويل فى الإطار النظرى للدراسة. فى حين ظهرت فجوة لدى جامعة الإسكندرية فى المحور الخاص بتطوير المناهج. ومن خلال مقترحات التحسين التى سبق إدراجها للتغلب على العراقيل التى قد تسهم فى زيادة الفجوة، خاصة بعد انتهاء المشروع، تقترح الدراسة الاستفادة من مقترحات التوطين بما يسهم فى تكييف السياسات مع السياق المجتمعى المصرى ونجاح انتقالها لتحقيق استمرارية جهود التطوير وعدم إهدار ما تم إنجازه طوال فترة المشاركة فى المشروع.

المراجع

١. أحمد حجى(٢٠١١). نظم تربية المعلم وتنميته المهنية فى الدول الأوروبية والأمريكية، عالم الكتب، القاهرة.

٢. إلينورهارجريفز وآخرون(٢٠١٦). التقريب بين النظرية والتطبيق فى إعداد المعلم، معهد الشرق الأوسط للتعليم العالى، القاهرة.

٣. جامعة أسيوط(٢٠١٦). تاريخ كلية التربية http://www.aun.edu.eg/ faculty education/arabic/history.php.

٤. .....(٢٠١٦). حقائق تاريخية، http://www.aun.edu.eg/ arabic/campus.ph

٥. .....(٢٠١٦). وحدة الخدمات التكنولوجية بكلية التربية، http://www.aun.edu.eg/faculty_education/IT_Unit/home.php

٦. جامعة حلوان(٢٠١٥). الخطة الاستراتيجية(٢٠١٥- ٢٠٢٠)، المعتمدة بقرار مجلس الجامعة رقم ٤٣٤/ ٢٠١٥.

٧. .....(٢٠١٦). تاريخ الجامعة، http://www.hu.edu.eg/ Arabic/ history

٨. رونالد سلطانه وآخرون(٢٠١٦): جامعة سان جوزيف، دراسات حالة حول رحلة مشروع تمبس فى التعلم التفاعلى بين الأقران والتحول فى تعليم المعلمين، الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

٩. فينياجم شيناباه وآخرون(٢٠١٦). جامعة أسيوط، دراسات حالة حول رحلة مشروع Tempus فى التعلم التفاعلى بين الأقران والتحول فى تعليم المعلمين، معهد الشرق الأوسط للتعليم العالى.

١٠. منة الله لطفى (٢٠١٤). مشروعات تطوير التعليم الجامعى بمصر– دراسة مقارنة فى ضوء عالمية التعليم الجامعى، رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١١. هيلارى برجس وآخرون(٢٠١٦). جامعة الإسكندرية، دراسات حالة حول رحلة مشروع Tempus فى التعلم التفاعلى بين الأقران والتحول فى تعليم المعلمين، معهد الشرق الأوسط للتعليم العالى.

١٢. ويكيبيديا(٢٠١٦).جامعةالإسكندرية، https://ar.wikipedia.org/wiki/%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B3%D9%83%D9%86%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A9

13.American University(2013). Report on Tempus Kick off Meeting 21-22nd January, American University in Cairo, Egypt.

14. Attard Tonna, Michelle et al.(2013). An analytical report of the practicum experience of the 13 partner institutions, Euro Mediterranean Centre for Educational Research, EU.
15. .....(2013). Baseline report on country practices in three strategic areas: Action-research, teacher professional development and practicum, The Institute of Education, Malta University.
16. Bradshaw, Pete(2013). Analytical Report on Action Research, the Open University, UK.
17. Charles A. Dana(2004). Gap Analysis, Middle Level School Principal Seminar, Austin, Texas.
18. Chung. Jennifer(2016). The (mis)use of the Finnish teacher education model: 'policy-based evidence-making'?, Volume 58, Issue 2, journal of educational research.
19. Central Intelligence Agency(2016). The World Fact Book, Lebanon, https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/le.html
20. ……(2016). The World Fact Book, Malta, https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mt.html.
21. ……(2016). The World Fact Book, Sweden, https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sw.html.
22. ……(2016). The World Fact Book, United Kingdom, https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html.
23. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency(2002). TEMPUS in Egypt, EACEA.
24. EFT(2013). Egypt, Union for the Mediterranean Country Fiche, EU.
25. European Commission(2016). Comenius Good Practices Examples, Lifelong Learning Programme, EU.
26. .....(2011). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Directorate- General for Education and Culture, http://europa.eu.int/comm/dgs/education culture.
27. .....(2016).Erasmus+,http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en.
28. .....(2012). Higher Education in Egypt, EACEA, Brussels.
29. .....(2013). The European Union Explained- How the European Union Works, Publication Office of the European Union, Luxembourg.

30. European Union(2011). TEMPUS@20- A Retrospective of the Tempus Programme over the Past Twenty Years, 1990-2010, Office of European Union, Luxembourg.
31. Faculty of Education(2018) https://www.um.edu.mt/educ
32. Forestier, K and Crossley, M (2015). International education policy transfer – borrowing both ways: the Hong Kong and England experience, Journal of comparative and international education,Vol. 45, issue 5.
33. Hans de Wit (2010). Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment, Trends and Issues, Accreditation Organization of the Netherland and Flanders, Nederland.
34. Hargreaves, Eleanore and Kambouri, Maria (2012). Baseline report on country practices in three strategic areas: Action-research, teacher professional development and practicum, The Institute of Education, London University.
35. Harold J. Noah and Max A.Eckstein(1990). "Dependency Theory in Comparative Education", Theories and Methods in Comparative Education, Peterlang, Germany.
36. Helwan University(2013). Base- Line Report (2013). Teamwork of Staff Members in the Faculty of Education, Helwan University.
37. Hudson, Brian& Zgage, Pavel(2008). Teacher Education Policy In Europe: a Voice of Higher Education Institutions, the European Social Fund, Brian Hudson and Pavel Zgaga, 2008.
38. Institute of International Education (IIE), Department of Education, Stockholm University, http://nordicsouthasianet.eu/institutions/institute-international-education-iie-department-education-stockh
39. IOE(2018). http://www.ucl.ac.uk/ioe/about
40. Joint European Projects(2006). Selected Projects involving Egypt, Tempus III Selection rounds 2002-2006.
41. Ladi, Stella(2007). Europeanization and Policy Transfer: A Comparative Study of Policy Change in Greece and Cyprus, Paper presented at panel 16 Greek Politics Specialist Group Panel 1: Effects of Europeanization on Greek Policy Sectors 57th Political Studies Association Annual Conference Europe and Global Politics: 11 -13 April 2007, Bath, UK.
42. Masters, Yvonne& Freak, Annette(2015). Grappling with Multiplicity: A Framework for Teacher Formation, Australian Journal of Teacher Education, Vol.40, Issue.12.
43. McDonald, Lex(2012). Educational Transfer to Developing Countries: Policy and Skill Facilitation, International Conference on

Education and Educational Psychology, Social and Behavioral Sciences.

44. **OECD(2012). European Union, Development Assistance Committee(DAC) Peer Review.**
45. **Perry, Laura B& Tor, Geok- hwa(2007). Educational Transfer: Analytical frameworks, conceptualisations and motives, International Co-operation through Education, Proceedings of the 35th Annual Conference, The University of Auckland Auckland, New Zealand 29 Nov - 2 Dec , Australia**
46. **Phillips, David& Ochs, Kimberly(2014). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices Comparative Education, Vol. 39, No. 4 (Nov., 2014), Taylor & Francis, Ltd**
47. **Raffe, David(2011). Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems, No. 57, October. Cambridge Assessment, London.**
48. **Reilly, John and Jongsma, Ard(2010). Changing rules Areview of Tempus support to university governance International Correspondents in Education,Denmark.**
49. **Samardzija, Visnja&Butkovic,Hrvoje (2010). From the Lisbon Strategy To Europe 2020, Institute for International Relations, Croatia.**
50. **Stockholm University(2013). Baseline report on country practices in three strategic areas: Action-research, teacher professionaldevelopment and practicum, The Institute of Education, Stockholm University.**
51. **Suzanne Abourjeili &Others(2013). Baseline Report on programs, projects, courses and activities related to teacher practicum, teacher professional development and action research in partnership with schools At the Faculty of Education- Saint-Joseph University Beirut-Lebanon.**
52. **Tan, Charlene(2016). Tensions and challenges in China's education policy borrowing, journal of educational research, Volume 58, Issue 2.**
53. **Tempus& Erasmus Mundus Opportunities for the Eastern Partnership, Conference Report, http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index_en.php, 5-6December, 2011.**
54. **Wilson, Lesely(1993). Tempus as an Instrument of Reform, European Journal of Education, Vol. 28, No.4.**