الخبرات الكلينيكية ببرامج إعداد المعلم
في الولايات المتحدة الامريكية ومصر (دراسة مقارنة)

د/ عبدالناصر محمد رشاد

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:-

تتجه دول العالم في الوقت الراهن –بصورة كبيرة– نحو إطار عولمي, ينظر للتعليم على أنه قاطرة التنمية, كما يُنظر إليه على أنه التحدي الأول والأهم للدول كافة, مما ألزم تلك الدول بضرورة تجويد نظمها التعليمية, ولعل برامج إعداد المعلم إحدى أهم البرامج التي يمكن أن تلعب دورًا فاعلًا في تحقيق التنمية التعليمية ومن ثم المجتمعية لأي مجتمع, ومن هنا كان الاهتمام بالمعلم وإعداده باعتباره هو محور العملية التعليمة.

وقد حدث تطور كبير في برامج إعداد المعلم، حيث كان هناك اتجاه قديم يركز على الجوانب المعرفية ونقلها، مما أدى إلى ظهور توجه نحو الاتجاه القائم على الاحتياجات التدريسية ثم الاتجاه القائم على أدوار المعلم, لذا ظهرت الضرورة لدى دول العالم للاهتمام في برامج إعداد المعلم نظرًا لأهميته.(١)

وتتضح أهمية إعداد المعلم من خلال المؤتمرات والندوات والبحوث العلمية والتي أكدت على ضرورة:(٢)

١. إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام.
٢. تخطيط برامج إعداد المعلم وبناؤها على أساس الاحتياجات التدريسية.
٣. الأخذ بمبدأ التعلم الذاتي والاهتمام بالإعداد المتكامل للمعلم .
٤. التركيز على جوانب إعداد المعلم الوجدانية والمهارية والمعرفية .

ويتطلب إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين التركيز على الدمج ما بين المعارف النظرية والمهارات التطبيقية والممارسات الفعلية؛ من خلال ما يُسمى بالخبرات الكلينيكية Clinical Experiences في برامج إعداد المعلم.(٣)

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول التى تهتم بالخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بشكل كبير وواضح؛ حيث قامت باعتماد العديد من البرامج الموجهة كلينيكيًا لإعداد المعلم, وركزت على تعزيز الخبرات الكلينيكية فى التعلم على الممارسات العملية داخل الفصول الدراسية, وعلى التعامل بشكل فعال مع تلاميذ المدرسة, وتصميم مواقف حقيقية, وتطوير طرق التدريس مما يصقل مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين ويساعد على إعدادهم بشكل جيد يتوافق مع الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم.(٤)

وفي مصر تعد كليات التربية بالجامعات بيوت الخبرة التي تعمل على تطوير العملية التربوية وتضطلع بإعداد المعلمين وتخريجهم.(٥)

وهناك حاجه ملحة لدى المجتمع المصري ونظامه التعليمي بضرورة الاهتمام بشكل كبير بالمعلم وإعداده ولا بد من وجود قدر مناسب من الحرية للمعلم في اختيار مادة التعلم وأساليب تعلمها وتعليمها, لذا تبذل مصر العديد من الجهود في سبيل ذلك من خلال إعداد الطلاب المعلمين بشكل جيد في كليات التربية، إصقال ما اكتسبه من خبرات نظرية في الكلية بالتدريب الميداني الذي يطلق عليه التربية العملية من خلال شراكة تتم بين الكلية والمدارس.(٦)

مشكلة البحث:-

على الرغم من الجهود المبذولة في تطوير برامج إعداد المعلم بمصر إلا أنه لا يزال هناك العديد من المؤشرات الدالة على تراجع مستوى خريجي كليات التربية.(٧)

وقد شهد النظام التربوي بمصر في الفترة الماضية تغيراً ملحوظاً في إعداد المعلم، غير أنه مازال هناك ضعف في رضا المؤسسات المستقبلة لخريجي كليات التربية.(٨)

ومن ثم فهناك حاجة لدى كليات التربية المصرية إلى إعادة النظر في برامجها ونظم التعليم بها وأهدافها وطرائق وأساليب التدريس بها لتساير الاتجاهات والتطورات العلمية والمعرفية كما أن هناك ضعفًا في عملية الربط بين كليات التربية والخطط التي تُوضع لتطوير التعليم قبل الجامعي.(٩)

ويواجه برامج إعداد المعلم في مصر العديد من المشكلات لعل من أهمها:(١٠)

١. التركيز على الجانب النظري بشكل أكبر من الجانب التطبيقي؛ حيث الانفصال بين المقررات التربوية النظرية في برامج إعداد المعلم والجانب التطبيقي لها .
٢. افتقار الكثير من المعلمين الخريجين الجدد إلى المهارات الحديثة في عملية التدريس.
٣. ضعف سياسات الموائمة بين مخرجات مؤسسات إعداد المعلم وبين احتياجات ومتطلبات السوق .
٤. عدم وجود رؤية شاملة وموحدة لبرامج إعداد المعلم داخل الدولة.

وهناك مشكلة كبيرة تواجه برامج إعداد المعلم بمصر وهي مشكلة مبدئية تظهر في اختيار الطلاب المعلمين والذي يتم بناءا على شهادة الثانوية العامة دون النظر إلى ميوله واتجاهاته نحو مهنة التدريس (١١) بما ينعكس على إعداده ومن ثم ممارسته الميدانية فيما بعد .

كما يقوم الطلاب المعلمون – إلى جانب دراستهم للمقررات التربوية والثقافية – بدراسة المقررات الأكاديمية التخصصية المناظرة ربما لما يدرسه الطلاب في كليات الآداب والعلوم (١٢), ومن غير الخافي على الجميع أن ذلك ربما يمثل عبئا دراسيًا على الطلاب من ناحية, وربما يدفع الطلاب إلى الاهتمام بجانب على حساب آخر من ناحية ثانية, إضافة إلى ما يُشاع عن ضعف المستوى التخصصي لخريجي كليات التربية من ناحية ثالثة.

ورغم المساعي التي تبذلها كليات التربية في إطار تفعيل التربية العملية بوصفها آلية مهمة للدمج ما بين المعارف النظرية والمهارات التطبيقية والممارسات الميدانية, إلا أن ثمة تأكيدات مفادها أن هناك قلة وعي لدى الطلاب بأهمية التربية العملية وأهدافها وقلة وجود المشرفين المؤهلين للإشراف, وقلة الاجتماعات التي تتم بين مشرفي الكلية ومشرفي المدارس.(١٣)

كما لا يوجد دليل واضح للطلاب المعلمين ليتعرفوا من خلاله على واجباتهم وحقوقهم المفروضة في التربية العملية؛ حيث يسير الطلاب المعلمون وفق التعليمات التي تمليها عليهم إدارة المدرسة التي يؤدوا التدريب الميداني بها, كما يَنظر الطلاب المعلمون إلى التربية العملية نظرة دونية باعتبارها مقرر اجتياز مثلها مثل باقي المقررات الدراسية التي يدرسونها.(١٤)

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل الخبرات الكلينيكية ببرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية بما يتفق وطبيعة المجتمع المصري؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١.ما الأسس النظرية للخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم وآليات تعزيزها؟

٢.ما واقع آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية ؟

٣.ما واقع الجهود المصرية الداعمة لتعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم ؟

٤.ما أوجه التشابة والاختلاف بين الولايات المتحدة الأمريكية ومصر فيما يتعلق بآليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم؟

٥.ما مقترحات تفعيل آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية ببرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق وطبيعة المجتمع المصري؟

حدود البحث:-

اقتصر البحث الحالي في تناوله على خبرة الولايات المتحدة الأمريكية لتنوع وثراء الخبرة الأمريكية في برامج إعداد المعلم بصفة عامة, ولأن بدايات نشأة مفهوم الخبرات

الكلينيكية في برامج إعداد المعلم قد انطلقت من الولايات المتحدة, وقد تبنته معظم دول العالم وفق النموذج الأمريكي.

واقتصر البحث في حدوده المجالية (الموضوعية) على ثلاث آليات رئيسة لتعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, وتشمل:

١. الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم.
٢. التدريب الميداني / التربية العملية.
٣. المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم.

وقد تناول البحث تلك الآليات باعتبارها – ربما تكون – أهم آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, والتي تسهم بشكل فاعل في تطوير أداء الطلاب المعلمين واكسابهم العديد من الخبرات الميدانية الواقعية.

أهداف البحث:-

يسعى البحث الراهن لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الأسس النظرية للخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم وآليات تعزيزها.
٢. التعرف على واقع آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية .
٣. التعرف على واقع الجهود المصرية الداعمة لتعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم .
٤. التوصل إلى أوجه التشابة والاختلاف بين الولايات المتحدة الأمريكية ومصر فيما يتعلق بآليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم .
٥. التوصل إلى مقترحات تفعيل آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية ببرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق وطبيعة المجتمع المصري.

أهمية البحث:-

ربما تنبع أهمية البحث الراهن من:-

١.ازدياد الحاجة الراهنة لدى المجتمع المصري إلى تطوير برامج إعداد المعلم من أجل مواكبة التقدم العلمي الذى يحدث بالعالم في قطاعات التعليم كافة.

٢.القضاء على بعض السلبيات والمشكلات التي تتزايد حدتها في برامج إعداد المعلم بمصر في الآونة الأخيرة.

٣.أهمية البحث عن العديد من الآليات التي يمكن توظيفها في تطوير برامج إعداد المعلم بصفة عامة والخبرات الكلينيكية في تلك البرامج بصفة خاصة؛ إذ أنه لايمكن الاقتصار فقط على الآليات النمطية في برامج إعداد المعلم، والتي ترتكز بشكل أساسي على التدريب الميداني.

مصطلح البحث:-

يمكن تعريف مفهوم الخبرات الكلينيكية فى مجال إعداد المعلم على أنها تطبيق النظريات والمفاهيم والمبادىء بصورة معملية داخل الفصل؛ بحيث يكون لدى المعلمين القدرة على التحليل النقدى لها, واختيار المناسب منها حسب بيئة الفصل الدراسي.(١٥)

وتعرف كذلك على أنها تلك النشاطات التي تتم فى الفصول الدراسية, والتى تركز على العمليات الفعلية للتدريس والنتائج الجيدة للطلاب وتحسين مستوى أداء المعلمين للارتقاء بهذه الأنشطة.(١٦)

ويؤكد مفهوم الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم على زيادة فرصة حصول الطلاب المعلمين على فرصة أفضل من الإعداد والتأهيل على الخبرات التدريسية المختلفة, وزيادة المسئولية الإجتماعية لديهم, ومشاركتهم فى عملية تخطيط المناهج التعليمية وتقويمها, وإتاحة فرصة للمسئولين عن برامج إعداد المعلم لملاحظة أداء المعلمين بصورة دقيقة, ومن ثم إتاحة فرصة جيدة لحصول على التغذية الراجعة لتحسين مستوى أدائهم.(١٧)

وفي ضوء التعريفات السابقة يتبنى البحث الراهن التعريف الإجرائي التالي:-

هي مجموعة من العمليات والأنشطة العملية التي تتم داخل الفصل الدراسي أو خارجه, والتي تعمل على تحويل الجانب النظري في برامج إعداد المعلم إلى ممارسات تطبيقية من شأنها إصقال الخبرات الميدانية للطلاب المعلمين, وتتحقق هذه الخبرات اعتمادًا على عدد من الآليات, لعل من أهمها: تعزيز الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم, والتدريب الميداني, والمدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم.

منهج البحث, وأقسامه:-

في ضوء طبيعة البحث ومشكلته وأهدافه اتبع البحث المنهج المقارن, والذي يعتمد على وصف الظاهرة التعليمية، وتحليلها ثقافيًا، وتفسيرها، وكذلك استشراف مستقبلها.

وفي ضوء ذلك يتوزع البحث الراهن على ستة أقسام رئيسة، بيانها على النحو التالي:

الأول: الإطار العام للبحث.

الثاني: الإطار النظري للبحث والذي يدور حول الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم وآليات تعزيزها.

الثالث: واقع آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

الرابع: واقع آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في مصر.

الخامس: مقارنة تفسيرية لآليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر.

السادس: مقترحات تفعيل آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في مصر.

وفيما يلي بيان تفصيلي لأقسام البحث من الثاني حتى السادس.

القسم الثاني: الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم وآليات تعزيزها: إطار نظري

يمكن تناول الإطار النظري للخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم من خلال محاور رئيسة تشمل التعرف على ماهية الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, ومن ثم التعرف على فلسفتها وأهدافها, ثم تناول أهم المتطلبات اللازمة لتعزيز الخبرات الكلينيكية في تلك البرامج, ثم أخيرًا التعرف على أهم آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, ويمكن تناول تلك المحاور بالتفصيل على النحو التالي:

أولًا: ماهية الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم:

يرجع الاهتمام بالخبرات الكلينيكية إلى أفكار جون ديوى الذى نظر للمدارس باعتبارها مرتبطة بصفة وثيقة بالمجتمع، على أساس أن التربية عملية اجتماعية تهدف إلى المساهمة فى النمو الشخصى والاجتماعى للفرد، ومن ثم تسعى المدارس لتلبية حاجات الدارسين والعمل على حل مشكلاتهم لتقديمهم للمجتمع تحقيقا للمشاركة فيه، لذا فالمدارس فى رأى ديوى هى مختبرات أو معامل اجتماعية يختبر فيها الصغار والكبار أفكارهم وقيمهم المختلفة، ومن ثم عارض ديوى النظم التقليدية فى التربية، التى كانت تجعل الطالب مجرد آلة تستقبل المعلومات دون أن يكون للطالب أى نشاط أو فاعلية، ورأى أن الديمقراطية هى خير نظام للمجتمع حيث أنها تتيح الفرصة للتجربة، كما حدد ديوى وظيفة المدرسة فى إعداد الفرد عن طريق الخبرة ليكون عضواً اجتماعياً عاملاً على تطوير بيئته، لذا طالب جون ديوى بإنشاء مدارس معملية Laboratory Schools وهى مدارس مشتركة بين كليات التربية والمدارس الحكومية تعمل كمواقع للبحث والتدريب للمعلمين الجدد، ثم ظهرت المدارس المدخلية أو البابية (Portal Schools) فى السبعينيات، والتى تمثل مدخلاً للحياة الحقيقية المدرسية، وتعمل أيضاً كموقع لتعليم المعلمين الجدد والبحث من جانب كليات التربية، وتضم هذه المدارس لجنة توجيه تتكون من ممثلين عن المدرسة وكلية التربية بالجامعة. ولكن نظراً للتغيرات فى مجال الإصلاح التربوى، بالإضافة إلى افتقار هذه المدارس إلى تقييم نظامى، اختفت هذه المدارس مع

حلول الثمانينيات، وبدأت فكرة المشاركة بين المدرسة والجامعة فى الظهور مرة أخرى، وذلك كرد فعل لدعوة منتدى كارنيجى Carnegie Forum عام ١٩٨٦ لتأسيس مدارس إكلينيكية، بالإضافة إلى تقارير مجموعة هولمز(١٨).

وقد حدث تطور كبير في ماهية الخبرات الكلينيكية؛ فالماهية فى الوقت الحالى تختلف بشكل كبير عما سبق؛ حيث كانت تركز في البداية على استحداث مفاهيم تطبيقية جديدة فى المناهج وطرق التدريس، وكان يُشار للمصطلح بمفاهيم مختلفة أهمها: المعرفة الحِرفية, والحكمة العلمية, والتجارب المعملية, بينما أصبحت هذه المفاهيم فى الوقت الحاضر أكثر شمولية وعمقًا وأشمل من تلك المفاهيم.(١٩)

ويذهب البعض إلى أن بدايات ظهور الخبرات الكلينيكية فى برامج إعداد المعلم فى القرن التاسع عشر وكان يُعبر عنه بمفهوم الأداء المعملي فى إعداد المعلم؛ ليؤكد على مجموعة من البرامج المختلفة التى يتلقاها الطلاب المعلمون بالجامعات, وكان من أهم تلك البرامج البرامج المعتمدة على الملاحظة والممارسة والتدريب العملي بالمدرسة والخبرات الميدانية.(٢٠)

بينما أصبح إعداد المعلم إكلينيكياً في الوقت الحالي يعتمد على أسس محددة أهمها التكامل بين الإعداد المهنى للطلاب المعلمين بمؤسسات إعداد المعلم والدورات العلمية التدريبية التي يحصل عليها, والتكامل بين النظرية والإعداد المعرفى والممارسات الفعلية, والسعي للتطوير والتحسين فى الأداء معرفياً وتطبيقياً.(٢١)

وتعتمد برامج إعداد المعلم في تقديمها للخبرات الكلينيكية على أدوات عديدة منها التدريب الميدانى والتربية العملية والتمرينات المعملية والممارسات التطبيقية.(٢٢)

ويؤكد مفهوم الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم على تحليل الرؤى المختلفة لطرق التدريس وتطوير المعرفة الخاصة بها ومن ثم تطوير فهم المتعلمين وتحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم المُستخدمة.(٢٣)

ويتضح مما سبق أن هناك حاجة ملحة للتركيز على الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم والتي يلزم لتحقيقها مجموعة من العناصر الرئيسة التي لاتتوافر إلا في الاعتماد على الخبرات الكلينيكية ولعل من أبرزها: رؤية مشتركة لإحداث تعليم جيد, ومعايير واضحة للبرنامج, ومنهج يركز على تنمية أدوار المعلمين والطلاب, ونظريات تعلم وتعليم تحتوي على معارف ومحتوى قابلة للممارسة التطبيقية. (٢٤)

ويُلاحظ مما سبق أن الخبرات الكلينيكية في مجال إعداد المعلم تركز على تحسين مدخلات العملية التعليمية, ومخرجاتها بصورة فعالة, بحيث تضمن في النهاية تحسين أداء العملية التعليمية برمتها.

ويشير مفهوم الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم – كذلك – إلى معرفة المحتوى التدريسي بصورة واضحة, وكيفية تدريسه, وامتلاك المعلمين القدرة على فهم هذا المحتوى وتوصيله للطلاب, مع مراعاة إحتياجاتهم المختلفة عن طريق مجموعة من الأدوات والوسائل العليمية التي يستخدمها الطلاب داخل الفصل, مما يؤثر بالإيجاب على مخرجات التعليم المختلفة.(٢٥)

وعلى ذلك يرتبط مفهوم الخبرات الكلينيكية فى برامج إعداد المعلم بمجموعة من العمليات؛ ولعل من أهما: الملاحظة, والتفاعل, والتوجيه, والإرشاد المُصاحب لعمليتي التعليم والتعلم داخل الفصل.(٢٦)

ويُلاحظ مما سبق أن مفهوم الخبرات الكلينيكية فى برامج إعداد المعلم يركز على تمكين المعلمين داخل الفصول, ويؤكد كذلك على العمليات التحليلية فى أدائهم من خلال التأكيد على دورهم الرئيس في تخطيطهم لأدوارهم داخل الفصول لدعم الاحتياجات المختلفة للطلاب.

وتركز الخبرات الكلينيكية داخل الفصل كأحد الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم على مجموعة من **المقومات** ولعل من أهمها:(٢٧)

١. معرفة كيفية تعليم الطلاب .

٢. فهم أغراض المنهج ومحتواه.
٣. معرفة ماهية التدريس والتعرف على كيفية استخدام وسائله.
٤. كيفية إدارة الفصل بشكل جيد .
٥. المساهمة فى تحقيق النتائج الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية الإيجابية للطلاب

وباستقراء المقومات السابقة يُلاحظ أنها تركز على العمليات التي تتم في عملية الإعداد, وتركز كذلك على المخرجات المراد تحقيقها.

إن استعراض ماهية الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم يُفضي إلى أن هذه الخبرات تعتمد على مقومات أساسية لعل من أهمها: حماسة الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس, ومستويات مرتفعة من الأداء التدريسى, وعملية تدريس فعالة, والتقارب بين الرؤى النظرية والتطبيقات المعملية, ودعم الطلاب المعلمين نفسيًا وعلمياً, وتقييم متميز لأدائهم.[٢٨]

وعلى أثر استعراض ماهية الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم يمكن التأكيد على أن تلك الخبرات تتضمن التركيز على النقاط الأساسية التالية:

١. التركيز على البعد الميداني في برامج إعداد المعلم.
٢. التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في إعداد المعلم.
٣. التأكيد على فهم المعلمين للتدريس ولعملياته وديناميا ته.
٤. استخدام وسائل وطرق تدريس متطورة.
٥. الاعتماد على التحليل النقدي للعملية التعليمية.
٦. تحويل الفصل الذي يتدرب فيه الطلاب المعلمون لبيئة تطبيقية تحاكي الميدان.
٧. التركيز على الأنشطة التفاعلية في الفصل.
٨. التعرف بشكل جيد على المحتوى التدريسي.
٩. التأكيد على عمليات الملاحظة والتوجيه والإرشاد.
١٠. دعم المسئولية الاجتماعية للمعلمين.
١١. التركيز على أداء المعلمين ومستوى الطلاب.

ثانيًا: فلسفة الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم:

تعتمد فلسفة الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم على مبدأ ترجمة المعارف والرؤى النظرية إلى ممارسات تطبيقية بحيث ينبغي عدم الاكتفاء بمتابعة أداء الطلاب المعلمين بمؤسسات إعداد المعلم فيما يتعلق بالمعرفة النظرية, بل تحويل تلك المعرفة إلى ممارسات تطبيقية تكاد تحاكي الواقع الميداني للمدارس والفصول الدراسية. (٢٩)

وترتكز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم فى فلسفتها على نوعية الخبرات التى يجب أن يتم إعداد المعلم عليها, بحيث تناسب مع الممارسات التى سيقوم بأدائها داخل الفصل فيما بعد؛ بحيث يكون هناك تكامل بين النظرية والتطبيق.(٣٠)

وعلى هذا تحقق الخبرات الكلينيكية مزايا عديدة ولعل من أهمها: زيادة وصول الطلاب المعلمين للمعارف والمهارات المختلفة قبل انخراطهم بالخدمة, وربما تساعدهم فيما بعد على توفير فرص عمل فى المناطق والمؤسسات التي تدربوا فيها، كما تتيح فرصة للطلاب المعلمين لتحليل أدائهم وتقويمه.(٣١)

وتنطلق فلسفة الخبرات الكلينيكية فى برامج إعداد الطلاب المعلمين مما يتعرض له التربويون من الانفصال التام مابين إعداد المعلم والبرامج التى يتم عليها إعداد المعلم فى الجامعة من تأكيدها على الجانب النظرى والتدريب الميدانى البسيط فى البرامج المقدمة إلى أولئك المعلمين, ومابين الممارسات التى يلقاها هؤلاء المعلمين فيما يقوم بالممارسة الفعلية فى التدريس, ومن ثم كانت الحاجة ملحة لتقليل تلك الفجوة بين مايتم تعلمه وما يتم تدريسه بالفعل داخل المدارس لذا كانت الحاجة إلى الاعتماد على الخبرات الكلينيكية فى برامج إعداد المعلم.(٣٢)

ومع اتساع دور المعلمين داخل الفصل وزيادة العمليات التى يقوم بها كالتخطيط والتنظيم والتدريس والتقييم ومع شمولية تلك الأدوار، وتمركزها حول المعلمين كانت الحاجة المنطقية الملحة للتربوين في التركيز على الخبرات الكلينيكية فى إعداد المعلم بصورة كبيرة .(٣٣)

وعلى هذا الأساس، فهناك حاجة ملحة للاعتماد على الخبرات الكلينيكية في إعداد المعلم كون إعداد المعلم يحتاج بصورة كبيرة إلى بعض المهارات والخصائص التي تتوافر بصورة كبيرة فى تلك الخبرات كالتدريس الفعال، والكفاءة العالية، والمعرفة الواسعة، والاستراتيجيات التربوية المناسبة، والحاجة الملحة لتلبية مطالب المعلمين، وإعدادهم إعداد جيداً بصورة ناجحة.(٣٤)

ومما سبق يلاحظ أن هناك أساسًا منطقيًا لوجود حاجة للاعتماد على الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, حيث تزايدت العمليات المعرفية والمهارات التي لابد أن يكتسبها الطلاب المعلمون في عملية التدريس فكانت الحاجة لنمط متطور في إعدادهم, والتي من أهمها الاعتماد على الخبرات الكلينيكية.

وترتكز فلسفة الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم على مجموعة من المبادئ والتي توضح بشكل رئيس تلك الفلسفة, وتشمل تلك المباديء على: مبدأ دور الخبرات الكلينيكية في تفعيل عملية الابتكار في برامج إعداد المعلم, ومبدأ دور الخبرات الكلينيكية في تمكين المعلم من عملية التدريس, ومبدأ التركيز على الممارسات الفعلية داخل الفصل.

ففيما يخص مبدأ دور الخبرات الكلينيكية في تفعيل عملية الابتكار في برامج إعداد المعلم فتركز منطلقات الاتجاهات الحديثة فى إعداد المعلم بصورة عامة على الابتكار بحيث يصبح الإعداد المهنى للمعلمين إعداداً ميدانياً داخل الفصل, وإن مهنة التدريس مهنة عملية تطبيقية وليست مهنة نظرية بحتة وتلزم معلمين أكفاء قادرين على إعداد الطلاب على أحدث التقنيات والخبرات الكلينيكية داخل الفصل .(٣٥)

ومن هذا المنطلق فإن برامج إعداد المعلم تعمل على دعم عملية الابتكار داخل الفصل, وداخل برامج إعداد المعلم؛ بحيث يكون للمعلم الحق في ابتكار أساليب التدريس واستخدام طرق التدريس والأنشطة المختلفة.

وفيما يخص مبدأ دور الخبرات الكلينيكية في تمكين المعلم من عملية التدريس, فإن الأنظمة المختلفة لإعداد المعلم على الخبرات الحديثة والاتجاهات العالمية لتؤكد على دعم

برامج مهنية تنطلق من التركيز على إعداد المعلمين؛ بحيث يكون أولئك المعلمون لهم دور فعال فى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ولديهم القدرة على تلبية احتياجات المدارس فيما بعد, ولديهم كذلك القدرة على الربط بين الطلاب والزملاء والمجتمع.(٣٦)

وفي ضوء تلك التحديات التي تواجه المعلمين؛ تنطلق برامج إعداد المعلم من ضرورة اعتمادها على تمكين المعلمين فى المستقبل من مهنة التعليم لاسيما ما يتعلق بالتدريس والاطلاع واستخدام أساليب تدريس فعالة حديثة .(٣٧)

ومن هذا المنطلق فإن برامج إعداد المعلم في ضوء التوجهات الحديثة لتعمل على تمكين المعلمين من العملية التعليمية, من حيث اختيارهم لأساليب وطرق التدريس المناسبة لتلبية احتياجات العصر المختلفة لطلابهم.

أما فيما يخص المبدأ الأخير الذي ترتكز عليه فلسفة الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم والذي يؤكد على الممارسات الفعلية داخل الفصل فإنه في ضوء تمكين المعلمين من مهنة التعليم من خلال إعدادهم مهنيًا داخل الفصل, تركز برامج إعداد المعلم المعاصرة على أن تتضمن الممارسات الفعلية داخل الفصل ولعل أهمها تلك العمليات التى ينبغى أن يركز عليها المعلمون والتى يتم تدريبهم عليها فى ضوء التوجهات العالمية لإعدادهم, ومن أهم تلك العمليات: إدارة الفصل, وإعداد التقارير, وتحقيق جودة الفصل, وتقييم الأداءات المختلفة.(٣٨)

ويتم تفعيل العمليات السابقة بشكل كبير في التدريب الميداني أثناء إعداد المعلمين داخل الفصل, ويتم تفعيل تلك العمليات بشكل رئيس في برامج إعداد المعلم في إطار ثلاثة مجالات رئيسة, وهي: الاعتماد على المهارات التحليلية فى عملية التدريس, وتقييم خطط التدريس المختلفة, واستخدام أحدث التقنيات فى الإعداد.(٣٩)

وفي هذا السياق تعمل الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم على تحقيق الأهداف التالية: (٤٠)

١. إتاحة حرية الاختيار والتجريب للطلاب المعلمين.
٢. تشجيع الطلاب المعلمين على الإبداع واستخدام أفكار متنوعة .

٣. إحداث التكامل بين المعارف النظرية المختلفة والممارسات الفعلية فى الفصول الدراسية.

٤. اختبار أداء المعلم وتقويمه.

مما تقدم يمكن استخلاص عدة مباديء رئيسة تستند عليها فلسفة الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بما ينعكس بدوره على أهدافها وآليات تعزيزها, ولعل من أهمها ما يلي:

١. تمكين المعلمين في فصولهم لمسايرة الاتجاهات الحديثة لإعدادهم.

٢. التركيز على الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم من خلال التحديات التي تواجه المعلم ومهنة التعليم.

٣. التركيز على عمليات ومجالات محددة وفعالة في برامج إعداد المعلم.

٤. التركيز على عملية الابتكار في الإعداد واكسابها للمعلم.

ثالثًا: متطلبات الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم:

تتعدد المتطلبات اللازمة لتعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, وتشمل تلك المتطلبات مجموعة من الإجراءات الحاكمة لتطوير تلك البرامج, وباستقراء الأدبيات المرتبطة بالموضوع لوحظ أن أهم تلك المتطلبات ما يلي:

<u>المتطلب الأول</u>: إصلاح منظومة إعداد المعلم بصورة كبيرة, ويرتكز هذا المتطلب على مجموعة من العناصر وأهمها:[٤١] ()

١. إصلاح المناهج التعليمية التى تقدم للطلاب المعلمين قبل الخدمة فى برامج إعدادهم.

٢. دعم عملية الشراكة بين الجامعات وبرامج إعداد المعلمين فيها والمدارس لتفعيل عملية تحسين الخبرات الكلينيكية

ويتم إصلاح منظومة إعداد المعلم بصورة كبيرة من خلال تنظيم برامج إعداد المعلم وهيكلتها في ضوء الخبرات الكلينيكية في الجامعات وذلك من خلال:[٤٢]

١. وضع رؤية مشتركة ومستمرة لتلك البرامج.

٢. وضع معايير محددة تسيير عليها تلك البرامج.

٣. تلبية تلك البرامج للاحتياجات الأساسية للطلاب.

٤. التركيز على التعلم الفعال والأنشطة المدرسية فى تلك البرامج .

٥. وضع روابط بين الوحدات والأجزاء المختلفة فى البرنامج.

المتطلب الثاني: دعم بحوث تطوير برامج إعداد المعلمين على الخبرات الكلينيكية وذلك من خلال:(٤٣)

١. مشاركة المسئولين عن إعداد هذه البرامج فى إعداد البحوث ذاتها

٢. تقديم خبرات تطبيقية على برامج إعداد المعلم .

٣. التركيز على الجوانب المختلفة في برامج إعداد المعلم فى الأبحاث المرتبطة بإعدادهم

٤. التوسع فى البرامج التى تعتمد على الخبرات الكلينيكية.

٥. إنشاء قاعدة بحثية ثرية فى برامج إعداد المعلم وتعزيزها

المتطلب الثالث: إصلاح المناهج التى تقدم فى برامج إعداد المعلم المعتمدة على الخبرات الكلينيكية بحيث تعتمد على:(٤٤)

١. دمج النظرية والتطبيق بحيث تكون المعارف النظرية المُقدمة هى ذاتها الممارسات التى يتم تدريب الطلاب المعلمين عليها.

٢. تحديد رؤية واضحة للتدريس الفعال عن طريق تحديد توزيع الأولويات والموارد المختلفة لدعم عملية التعليم

٣. تقديم وشرح تلك المناهج من خلال معلمين ذوي مهارات عالية.

٤. التركيز على المخرجات التى ستحققها تلك البرامج.

٥. شراكة مستدامة لتطوير تلك المناهج بصورة مستمرة.

٦. التقييم المستمر لهذه المناهج ومن ثم تعديلها .

المتطلب الرابع: التركيز على العمليات الفعالة فى إعداد المعلم والتى يعتبر من أهمها:(٤٥)

١. التدريب على الأنشطة المختلفة .

٢. تشخيص مهارات المعلمين بصورة مستمرة .

٣. تحسين طرق التقييم المختلفة .

٤. تعزيز وتطوير الفعالية التعلمية .

ويعتبر التركيز على عملية التقييم داخل برامج إعداد المعلم المعتمدة على الخبرات الكلينيكية من أهم العمليات المستخدمة في تلك البرامج, وتشمل عملية التقييم مجموعة من العناصر ولعل من أهمها:(٤٦)

١. المعلمون المشرفون على البرامج.

٢. الطلاب المعلمون المتدربون.

٣. الطلاب الذين يتم التدريس لهم.

٤. المناهج المقدمة داخل البرنامج .

٥. المعايير التى يسير عليها البرنامج .

٦. المحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة فى عملية التدريس

المتطلب الخامس: تفعيل دور الطلاب المعلمين فى برامج إعدادهم على الخبرات الكلينيكية, وذلك من خلال مايلى:(٤٧)

١. مشاركة الطلاب المعلمين بفعالية فى التجارب الكلينيكية المختلفة .

٢. دعم المهارات التحليلية لدى الطلاب المعلمين.

٣. إعطاء الطلاب المعلمين الدور الأكبر فى عملية تخطيط الدرس وتحديد أهدافه وتحليل اتجاهات الطلاب .

٤. دعم قدرة الطلاب المعلمين على توظيف المفاهيم التى تعلموها فى التدريس.

٥. تعلم الطلاب المعلمين علم أصول التدريس.

٦. الابتعاد عن الاعتماد على مراقبة الطلاب المعلمين وإبدالها بتقويم أدائهم .

٧. الاعتماد على التفكير الفعال فى عملية التدريس.

٨. تشجيع الطلاب المعلمين على التفكير في الخبرات المختلفة وتطبيقها.

٩. انخراط الطلاب المعلمين فى تجارب تدريسية كثيرة .

المتطلب السادس: توثيق صلة الطلاب المعلمين بالمدرسة, عن طريق ما يلي:[٤٨]

١. تلقى الطلاب المعلمين تدريب عملي أسبوعي وسنوي داخل الفصول فى المدارس عن طريق شراكة مع تلك المدارس .
٢. إعطاء دورات تطبيقية مستمرة للمعلم داخل الجامعة للطلاب المعلمين.
٣. التدريس بالأقران فى داخل قاعات المحاضرات بالجامعة .
٤. محاكاة الفصول الدراسية داخل الجامعة .
٥. تهيئة الطلاب المعلمين نفسيًا قبل الانخراط في الممارسات الميدانية أثناء الخدمة.

المتطلب السابع: التركيز على مخرجات برامج إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية والتى تشمل:[٤٩]

١. مستوى الفهم المطلوب.
٢. مستوى المعلمين المطلوب إعدادهم.
٣. مستوى المهارات المطلوبة.
٤. مستوى الوسائل المستخدمة.

ويتضح مما سبق أن ثمة مجموعة من المتطلبات اللازمة لتفعيل برامج إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية تشمل تحسين مدخلات هذه البرامج بشكل كبير, والتركيز على العمليات الرئيسة فيها, وذلك وصولًا لمخرجات جيدة لها دور فاعل في إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية.

رابعًا: آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم:

تتعدد آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بشكل كبير, ولعل أهم تلك الآليات: الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم, والتدريب الميداني للطلاب المعلمين, والمدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم, ويمكن تناول تلك الآليات بالتفصيل على النحو التالي.

الآلية الأولى: الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم:

هناك العديد من الطرق التى تعتمد عليها الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم، ولعل أبرز طريقتين هما التجارب المعملية (الخبرات الكلينيكية المعملية) والأخرى الخبرات المدرسية المُكتسبة، وتعتمد هاتان الطريقتان على تحقيق هدف واحد مشترك وهو المساعدة فى ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي, وتطوير المهارات والمعارف المختلفة لدى المعلمين, ومساعدتهم فى التوصل لما يرغبون فى تحقيقه من إنجاز.(٥٠)

وتركز برامج إعداد المعلم على ضوء الخبرات الكلينيكية المعملية في هذا السياق على إكساب مهارات التفكير والعادات التدريسية الجيدة بدلاً من الانغماس فى الدراسة النظرية فى الجامعة أو المدرسة, ولابد أن تشمل تلك الخبرات المعملية على العديد من العناصر الرئيسة, لعل أهم تلك العناصر:(٥١)

١. التركيز على الحوار والمناقشات بين الزملاء .
٢. الاعتماد على المعامل التدريسية .
٣. ملاحظات الأقران والمشرفين .
٤. استخدام المحاكاة في العملية التعليمية.
٥. دراسات الحالة داخل المعامل التدريسية.
٦. تحليل عملية التدريس وبنيتها.

ويُلاحظ مما سبق أن هذه العناصر مجتمعة تلزم تعاونًا كبيرًا بين أطراف العملية التعليمية بين الطلاب المعلمين بعضهم البعض ومعلميهم الذين يقدمون لهم البرامج التعليمية المعتمدة على الخبرات الكلينيكية, والمشرفين على أدائهم, وكذلك ترتكز تلك العناصر على مجموعة من العمليات الرئيسة التي تتضمن عمليات: التحليل, والملاحظة, والإشراف, والحوار, والمناقشة, كما تلزم توافر بيئة مناسبة من المعامل التعلمية التي تمثل بيئة محاكاة طبيعية للفصل المدرسي.

ويركز واضعو برامج إعداد المعلم في ضوء الخبرات الكلينيكية بشكل كبير على مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالجانب الكلينيكي لعملية التدريس ولعل أهمها: (٥٢)

١. المعرفة والفهم والقدرات الذهنية.

٢. مهارات التدريب والمهارات العامة.

وبذلك لا تقتصر برامج إعداد المعلم في ضوء الخبرات الكلينيكية على مفاهيم معرفية فقط, أو تحليلية, بل تلزم التركيز على كل جوانب المعرفة العقلية من فهم وتحليل وتدريب وإكساب للمهارات العامة وغيرها؛ بحيث يكون الطلاب المعلمون الذين يتم إعدادهم قادرين على الإلمام بالعديد من القدرات العقلية المتنوعة.

وتهدف آلية الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم إلى تحقيق العديد من الأهداف, لعل أهمها:(٥٣)

١. تفعيل وسائل التدريس لتناسب متطلبات التدريس .

٢. تطوير الخبرات المختلفة لحل المشكلات وتحليل المهارات .

٣. تطوير مهارات الاتصال والتدريب وإعادة استرجاع المعلومات.

٤. تنمية التدريبات المهنية .

٥. تحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق .

وفي هذا تركز الجامعات الألمانية على التوجهات الحديثة في برامج إعداد المعلم؛ فتقوم جامعة شاريتيه ببرلين Charité Universitätsmedizin Berlin على عقد برامج تدريبية لإعداد الطلاب المعلمين على الخبرات الكلينيكية, وتعقد تلك البرامج لمدة ثلاثة أسابيع في الفصل الدراسي, وتعتمد على الممارسات الفعلية للطلاب المعلمين على الخبرات التدريسية, وتشمل تلك البرامج العديد من الموضوعات المرتبطة بتفعيل أدوار المعلم, وتعلم المهارات المختلفة المرتبطة بالتدريس, وتعتمد تلك البرامج كذلك على مجموعة من الأنشطة المصاحبة لعملية تدريب المعلمين كحلقات النقاش ولعب الأدوار وحلقات التأمل والعصف الذهني وغيرها من الأنشطة.(٥٤)

ويتم في تلك البرامج تقسيم الطلاب المعلمين داخل بيئة الفصل المجهزة كبيئة محكاية للفصل الدراسي المدرسي لمجموعات صغيرة, ويحضر لها ثلاث مدرسين من تلك البرامج, ويتولى كل مدرس مجموعات محددة, وتبدأ عملية حلقات النقاش في جلسة تمهيدية تفاعلية, ثم تبدأ عمليات أخرى من عمليات التدريس كالتدريس بالسيناريو, حيث تقوم إحدى المجموعات بتلك العملية, ثم تبدأ حلقات النقاش بين المجموعات, ومن ثم يكتسب الطلاب المعلمون خبرات متبادلة فيما بينهم, ويتدربون على المهارات المتنوعة للتدريس.(٥٥)

مما سبق يمكن استنتاج أن التركيز على الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم داخل الجامعات أحد أهم آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في إعداد المعلم, ولا تلزم نفقات عديدة وشراكة مع المدارس, فهي آلية داخلية يقوم بها فئات متخصصة بالجامعات، تعمل على تحويل الجانب النظري الذي تعلمه الطلاب إلى بيئة محاكاة طبيعية داخل الجامعة.

الآلية الثانية: التدريب الميداني للطلاب المعلمين:

تعتمد آلية التدريب الميداني للطلاب المعلمين بشكل رئيس على تدريب الطلاب المعلمين على عملية التدريس في بيئة حقيقية داخل المدارس بشراكة تتم بين الجامعات والمدارس, بحيث يتم تقديم الجانب النظري للطالب المعلم داخل الجامعة ويطبق هذه الجوانب النظرية في المدرسة بحيث يكتسب خبرات كلينيكية فعالة من التدريب الميداني داخل المدرسة.

وتعتبر عملية الشراكة بين الجامعة والمدرسة من المكونات الرئيسة في إعداد المعلم وفقًا للخبرات الكلينيكية, فهي التي تضمن تحقيق عملية الخبرات الكلينيكية في تلك البرامج, حيث إن الخبرات الكلينيكية لا يمكن أن تتم بدون وجود مدرسة للتدريب, وتعتمد الجامعات في إعداد المعلم فى شراكاتها مع المدارس على مجموعة من الأسس ولعل من أهمها :(٥٦)

١. وقت مخصص من قبل المدارس والجامعة لبحث القضايا المتعلقة.
٢. التزامات واضحة بين الطرفين .
٣. احترام التبادل المعرفي .
٤. رؤية مشتركة للتطوير.

٥. تقديم المساعدة لكلا الطرفين .

٦. التعاون لتحسين الأداء المراد تحقيقه .

وفي هذا السياق تعتبر الجامعات الفنلندية من الجامعات التي لها دور بارز في التدريب الميداني للطلاب المعلمين؛ فقد دشنت جامعة هلسنكى Helsingfors universitet مشروعاً سُمى بمدارس أومني للبحث والتطوير فى الفترة مابين ٢٠١١-٢٠١٥م (research and OMNI School development project 2011-2015)، وهو مشروع تم تمويله من قبل وزارة التعليم والثقافة الفنلندية، واضطلعت بتنفيذه وحدة البحث للتدريب والتعليم التابعة لقسم تربية المعلمين بجامعة هلسنكى **Research unit of teaching and learning at the department of teacher education**، وتقوم فكرة هذا المشروع على أساس أن التعلم يحدث بصورة مستمرة، سواء أكان ذلك بطرق رسمية أو غير رسمية، فى بيئة فيزيقية أو بيئة افتراضية، وتمثلت أهداف هذا المشروع فى النقاط التالية:(٥٧)

١. إنشاء شبكة من المتخصصين فى مجال التربية لتبادل الخبرات ورصد أفضل الممارسات.
٢. دعم التعاون ما بين الفاعلين والمشتركين فى هذه الشبكة كافة.
٣. تقديم التدريب والخدمات الاستشارية اللازمة.
٤. تقديم التوصيات حول المناهج الدراسية.
٥. توفير مصادر مرجعية للمدارس.

وتمثلت محاور هذا المشروع فيما يلى:

١. الممارسات التدريسية العابرة للحدود **Boundary crossing pedagogical practices**
٢. التعاون بين التخصصات **multi professional collaboration**
٣. نحو بيئة تعليمية ابداعية **innovative learning environment**

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المشروع تبنى مبادرة مهرجان التعلم The learning Festival، والذى يقدم تدريبًا للطلاب المعلمين ؛ بحيث يتلقى الطلاب تدريبًا لمدة يوم أو يومين بالمدرسة بعيدًا عن جامعتهم.(٥٨)

مما سبق يتضح أهمية التدريب الميداني للطلاب المعلمين داخل المدارس كآلية مهمة من آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في إعداد المعلم بالجامعات المعاصرة؛ حيث إن الطلاب المعلمين ينغمسون في بيئة مدرسية حقيقية بما يهيئهم للتعامل مع المشكلات والصعوبات التي قد تواجههم عند العمل في المدرسة بعد تخرجهم .

الآلية الثالثة: المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم:

تسعى بعض الجامعات فى برامج إعداد المعلمين لديها لإنشاء مدارس مخصصة لإعداد المعلمين وذلك عن طريق شراكة كاملة مع المدارس لتدريب الطلاب بها وتعتمد تلك المدارس على فصول داخل المدرسة التى عقدت الجامعة الشراكة معها، ويتلقى الطلاب المعلمون التدريب والخبرات فيها لمدة أيام أسبوعية مُحددة بالإضافة إلى الخبرات النظرية التى يتلقاها فى الجامعة ولتلك المدارس هيكل وإشراف من الجامعة والمدرسة ولها مدير مستقل ينسق العلاقة بين الطرفين وتنتشر تلك المدارس بصورة كبيرة في الدول التي لديها تقدم كبير فى برامج إعداد المعلمين كالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وكندا واليابان وفرنسا وألمانيا.(٥٩)

وتعتمد برامج إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية على مدارس يطلق عليها مدارس التنمية المهنية Professional Development Schools والتى تعتمد على الشراكة مع الكليات الجامعية المختصة بإعداد المعلم، وترتكز تلك المدارس بصورة رئيسة على الخبرات الكلينيكية فى توجيه إعدادها للمعلمين الجدد قبل التحاقهم بالخدمة.(٦٠) وقد ظهرت تلك المدارس كنتاج لتوصيات تقارير مجموعة هولمز، وتهتم مجموعة هولمز Holmes Group، التى تعتبر شبكة على مستوى الولايات المتحدة تضم أكثر من ٧٠% من جامعات البحوث، والمدارس، ومنظمات أخرى مشاركة تهتم باصلاح نظم تكوين المعلمين، وقد تكونت مجموعة هولمز Holmes Group عام ١٩٨٥، وأخذت على عاتقها تحقيق هدفين قوميين، هما إصلاح تربية المعلم، وإصلاح مهنة التدريس ذاتها، ورأت المجموعة إمكان تحقيق الهدفين إذا التزمت الجامعات الأمريكية الأفضل

بتحسين مستوى إعداد المعلم، وأصدرت مجموعة هولمز عام ١٩٨٦ تقريرها الأول المعنون بـ "معلم الغد" Tomorrow's Teacher الذى يؤكد على أن المعلم المعد بطريقة جيدة يمثل الأمل فى إصلاح المدرسة الأمريكية، وقد وضع التقرير خمسة أهداف ، هي[٦١]:

١- التأكيد على إعداد المعلمين إعداداً عقليا ومعرفياً، وتفكيراً ناقداً وحل المشكلات.

٢- الاعتراف بالفروق فى معارف المعلمين ومهاراتهم والتزامهم، وبالتالى فى الترخيص لهم.

٣- وضع مستويات معيارية لدخول مهنة التدريس.

٤- ربط مؤسسات إعداد المعلمين بالمدارس.

٥- جعل المدارس أفضل الأماكن لعمل المعلمين وتعلمهم.

ثم أصدرت مجموعة هولمز تقريرها الثانى: مدارس الغد، أسس تصميم المدارس المهنية عام ١٩٩٠، شرحت فيه مفهوم هذه المدارس كمدارس معملية ضرورية تخدم فى إعداد معلمين ينظر إليهم باعتبارهم معلمى الغد، وحددت اللجنة أسس مدارس التنمية المهنية فى الآتى[٦٢]:

١- التعليم والتعلم من أجل الفهم.

٢- خلق مجتمع التعلم.

٣- التعليم والتعلم من أجل الفهم لكل طفل.

٤- التعلم المستمر للمعلمين ومعلمى المعلمين والإداريين.

٥- الاستقصاء الفكرى طويل المدى فى مجالات التعليم والتعلم.

ثم كان التقرير الثالث لمجموعة هولمز عام ١٩٩٥، الذى أكد على أن ارتباط جودة المعلم بجودة تكوينه، وأنه لايمكن تحسين تكوين المعلمين دون تطوير الأماكن التى يعدون فيها وهى كليات ومدارس التربية بالجامعات، وأكد التقرير على أن هناك ١٢٠٠ مؤسسة لإعداد المعلمين، بعضها له سمعته وبعضها الآخر متدنى المستوى، لا يلبى المستويات المعيارية المبتغاة، وعلى هذا يمكن تلخيص ما تقدم بالقول بأن معلمى الغد

الذين يعدون فى مدارس التربية للغد، سيكونون جيدى الإعداد للتدريس لتلاميذ الغد، ولذلك فإن مدارس وكليات التربية مطالبة بما يلى(٦٣):

١- تصميم برامج ومناهج جديدة، تركز على الاحتياجات التعليمية للطلاب لعصر العلم والمعرفة.

٢- تنمية هيئة تدريس جديدة للمدارس والجامعات، والاهتمام بضرورة الترخيص لمزاولة المهنة.

٣- استقطاب كتلة من الطلاب الجدد يحسن اختيارهم لمزاولة المهنة كجيل جديد من المعلمين.

٤- بناء ارتباطات جديدة مع من يخدمونهم.

ومع بداية عام ١٩٨٩ ظهرت جماعة النهضة Renaissance Group ، التى أسسها رؤساء جامعات، وعمداء كليات للتربية ومديرون للتعليم، من أجل إصلاح قومى وتطوير لإعداد المعلمين، وتحديد الهيئات والمؤسسات التى يمكنها تفعيل هذا التطوير وجهود الإصلاح، وتضم هذه الجماعة ٣٠ جامعة وكلية تتولى فعليا مهام إعداد المعلم فى الولايات المتحدة، ونشأت فى عام ١٩٩٣ الشبكة الحضرية لتحسين إعداد المعلمين Urban Network to Improve Teacher Eduction وهى شبكة أنشئت بالتعاون بين الجامعات والمدارس العامة فى المناطق الحضرية لدراسة التحديات الفردية الى يواجهها المعلمون فى هذه المناطق، وتحديد طرق تحسين وتطوير إعداد المعلمين والنظم الداعمة لذلك، وقد اندمج المشروع عام ١٩٩٨ فى مشاركة هولمز، وركز على إعادة تصميم نظم إعداد المعلمين وتدريبهم الميداني، وفق المبادئ الآتية(٦٤):

١- تبنى مدخل أن إعداد المعلم مسئولية كل الجامعة.

٢- الالتزام المستمر بالمفاهيم والمهارات الأساسية المطلوبة لتنمية بيئات للتعلم فى الفصول والمدارس، كأساس للتعلم الفعال.

٣- الإطار جيد البناء والمستمر للتخصص المهنى وبين المهنى لتمكين تحقيق التعاون بين المدارس والمجتمع المحلى ومؤسساته، والتأكيد على نشر الثقافة المدرسية.

٤- الرؤية المتسعة لنظام التنمية المهنية وبين المهنية للمدارس من أجل مجتمعات تعلم حضرية.

٥- التوسع المستمر لإعداد المعلمين قبل الخدمة فى سنوات الامتياز للتأهيل القائم على الممارسة لمهنة التعليم.

وقد ركز المشروع الاهتمام على تطوير ونشر الممارسات الأفضل بين المشاركين فى إعداد المعلم فى المناطق الحضرية، وتوظيفه والارتقاء بممارساته العملية.

وبدأت عام ١٩٩٨ أيضا مؤسسة بيل ساوث مبادرة مدتها خمس سنوات لمعاونة ثمانى كليات وجامعات فى الجنوب الشرقى لإعادة بناء برامج إعداد المعلم من أجل تحقيق نهضة فى إعداد المعلم فى الإقليم تحت مسمى مبادرة مؤسسة بيل ساوث لإعادة بناء كليات التربية . Bellsouth Foundation's Recreating Colleges of Education Intiative وأكدت المبادرة على التنوع، والتدريس الجيد والالتزام الجامعى نحو إعداد المعلم، واستخدام التكنولوجيا لتطوير التدريس، وتحسين تعلم التلاميذ وقياس نواتجه، كأسس لإعادة تصميم برامج تكوين المعلمين، وقد انتهت المبادرة عام ٢٠٠١، وحققت بعض الكليات والمعاهد من خلال تطبيقها بعض التقدم فى برامج اعداد المعلمين بها، لكن أيا منها لم يستطع أن يحقق نجاحاً فى التحول الكامل، وتعكس هذه التقارير والمشروعات والمبادرات فهما مشتركا فى قضايا عديدة، منها[٦٥]:

١- أن هناك حتمية فى مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد التربية والآداب والعلوم فى إعداد الطلاب المعلمين تخصصياً وثقافيا وتربوياً.

٢- أن ثمة اعترافا مطلوباً بأن التدريس مهنة أكاديمية ذات ممارسات ميدانية كلينيكية، لها أسسها البيداجوجية، وتطبيقاتها المدرسية كمواقع عيادية.

٣- أن النظر للتعليم كمهنة يتطلب، تهيئة نظام للتنمية المهنية المستمرة، وغرس هذه القيمة لدى الطلاب المعلمين.

وعلى ذلك تتسم مدارس التنمية المهنية بأنها مدارس لتنمية المعلمين الجدد، والمهنيين، وتهدف إلى البحث والتطوير وتنمية مهنة التدريس. فهى ليست مدرسة ابتدائية أو ثانوية لتعليم التلاميذ وتنمية المعلم فحسب، وإنما هى مركز أو موقع أيضاً يندمج فيه

المعلمون الجدد ومعلمو المعلم بكليات التربية، وكذلك المعلمون الخبراء فى الاستقصاء للوصول إلى التعلم الفعال، كما تعمل كموقع ميدانى للطلاب المعلمين لتطوير المهنة والتنمية المهنية والمعرفة الخاصة بالتدريس من خلال الممارسة التأملية، والاستقصاء والبحث، علاوة على أن تأسيس مدارس التنمية المهنية فى مدارس حكومية يجعلها تعكس المجتمع الذى سيعمل به المعلمون الجدد.

كما يتميز إعداد المعلم داخل هذه المدارس، بأن التدريب فى مرحلة الإعداد طويل المدى البنائى، مع تنوع خبرات التدريس المقدمة للطالب المعلم، بالإضافة إلى اشتراك المعلمين فى تطوير المناهج، والمشروعات المهنية، وكذلك تطوير استراتيجيات التقويم، ومن ثم فإن التنمية المهنية داخل هذه المدارس تهدف إلى زيادة قدرة المعلم على المشاركة فى عمليات التغيير والتطوير وتمهين التدريس، لذا يتم صياغة معايير للممارسة والتدريب داخل هذه المدارس بحيث تكون محاسبة أمام التلاميذ، وأولياء الأمور والمجتمعات[٦٦].

وتجدر الإشارة أنه لتفعيل المشاركة بين المدارس وكليات التربية بالجامعات، يمكن أن تمر بالمراحل التالية[٦٧]:

المرحلة الأولى: التكوين Formation

وتتمثل فى الوعى بالمشكلة والنظر للمشاركة على أنها الوسيلة لحل هذه المشكلة، وذلك بعد عقد اجتماعات يناقش من خلالها أعضاء المؤسسات التعليمية المشكلة خاصة المتأثرين بها، مع التأكيد على المساواة فى المسئوليات بين الأعضاء.

وتشكل بعد ذلك لجنة إدارية جديدة من المعنيين بتربية المعلم، لمناقشة قضايا عديدة خاصة بتأسيس مدارس التنمية المهنية، والاتفاق على الموارد والإمكانيات التى يحتاجونها وذلك على ضوء مبادئ مدارس التنمية المهنية التى قدمها تقرير هولمز. بالإضافة إلى توسيع نطاق المشاركين فى اللجنة لتضم الإداريين والمعلمين بالمدرسة الحكومية. كما يتم عقد اجتماعات لتحديد الأهداف وتطوير الأفكار المشتركة مع إتاحة الفرصة للتعبير الحر عن الآراء المختلفة، والاشتراك فى التزام مبدئى رسمى تجاه مدارس التنمية المهنية.

المرحلة الثانية: مرحلة مفاهيمية Conceptualization

وتتمثل هذه المرحلة فى تحديد المهام والأهداف الخاصة، والتى تتحول بعد ذلك إلى أهداف عامة بحيث تكون المحور الأساسى فى الجهود المبذولة، كما يتم تعريف أعضاء المشاركة بأدوارهم ومسئولياتهم ومسئوليات المؤسسة. وبعد ستة أشهر من النقاش والحوار، يحق للمشاركين طرح التساؤلات والاستفسارات حول بدء الالتزام الحقيقى بجهود إعادة الهيكلة، من خلال بيان بمهام مدرسة التنمية المهنية

المرحلة الثالثة: التطوير Development

وهى المرحلة التى تتحول فيها رؤية ومهمة المشاركة من الجانب الفلسفى إلى الجانب التطبيقى، وتتضمن الإجراءات التالية:

- يبدأ الأعضاء فى تحديد أنشطة إعادة الهيكلة، والهيكل الإدارى مع تأسيس نظام رسمى للاتصال بين الأعضاء المشاركين.
- تطوير درجة مشاركة أعضاء المدارس الحكومية وكليات التربية فى العمل.
- تحديد المشروعات الخاصة بالمناهج، وجهود الإداريين المطلوبة لإعادة الهيكلة والخطط الخاصة بالبحث داخل مدارس التنمية المهنية.
- يتحمل الإداريون مسئولية إيجاد أماكن لأعضاء المشاركة والطلاب المعلمين داخل المدارس.
- إقامة شبكة اتصال إلكترونية بين مدرسة التنمية المهنية والجامعة.
- عقد اجتماعات فى نهاية هذه المرحلة لمناقشة الإجراءات المطلوبة للتنفيذ

المرحلة الرابعة: التنفيذ Implementation

وتمثل المرحلة الحاسمة التى يتم فيها تحويل خطة العمل إلى حقيقة فعلية، حيث يبدأ الأعضاء فى العمل لتنفيذ الأهداف المتفق عليها فى المراحل السابقة من خلال:-

- تشكيل مؤسسة مدرسة التنمية المهنية.
- تقديم مقررات تعاونية بين المدرسة وكليات التربية.
- التركيز على تجديد وتحسين المدرسة.

- وضع خطوط إرشادية للعمل داخل مدرسة التنمية المهنية.
- عقد اجتماعات داخل المؤسسة لتحديد أدوار ومسئوليات المعلمين وأساتذة كليات التربية ودورهم فى تحسين تعليم وتعلم التلاميذ

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

وتتضمن تقويم عمليات المشاركة التى تم وضعها موضع تنفيذ، ويتم هذا التقويم من خلال التعاون بين مدارس التنمية المهنية وكليات التربية. حيث يتم تقويم البرامج وجمع البيانات الكمية والكيفية وتحليلها لمعرفة مدى مساهمة مدارس التنمية المهنية فى التغيير الإيجابي.

المرحلة السادسة: إعادة التكوين Reformation

وتمثل هذه المرحلة إعادة تقويم وتجديد وتأمل لما تم ارتكابه من أخطاء، ومن هنا فهى تمثل آلية لمنع تكرار حدوث الأخطاء القديمة.

وتعمل تلك المدارس على التأكيد على عدة مبادئ, لعل من أهمها :[٦٨]

١. دراسة طويلة الأجل .
٢. التعليم والتعلم لإفهام جميع الطلاب .
٣. تكوين مجتمع المعرفة ومجتمع التعلم .
٤. استمرار التعليم مدى الحياة .

وتقدم فى مدارس التنمية المهنية مقررات خاصة بالتدريس من الناحية النظرية وتشمل نظريات وبحوث وتدريبات ذات علاقة بعملية التدريس ومقررات خاصة بالتدريس من الناحية التطبيقية والتى تشمل المهارات التى يجب أن يمتلكها المعلمون في الفصل, وعلى ذلك فمن مزايا تلك المدارس أنها:[٦٩]

١. دعم تعلم الطلاب .
٢. تلبى الاحتياجات المختلفة للطلاب .
٣. تعمل على إدخال التكنولوجيا وأساليب التدريس الحديثة .
٤. تركز على إنجاز الطلاب.

ولعل مدرسة تدريب المعلمين ريوما **Teacher training school, Ruma** والتي أنشأت عام ١٨٦٩م خير مثال على تلك المدارس، وهى مدرسة تابعة لجامعة تركو University of Turku بفنلندا، وتقدم خدماتها التعليمية لطلابها من الصف الأول حتى الصف التاسع، كما تقدم أيضاً برامج للتنمية المهنية للمعلمين طوال العام الدراسى، وتضم المدرسة ٣٦٠ طالبًا، و ٣٠ معلمًا، وعدد ١٢ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ولا يزيد عدد الطلاب فى كل فصل عن ٢٤ طالبًا.

وتقدم المدرسة خدماتها التدريسية، والفنية والرياضية للطلاب، علاوة على وجود بعض البرامج القومية والدولية التى تنفذ داخل المدرسة بالتعاون مع المنظمات الدولية ، ومن أمثلة هذه البرامج مايلى:(٧٠)

١. **(eco–school)** ويعنى هذا البرنامج بطرح موضوعات تخص البيئة والاستدامة.
٢. **(UNESCO Associated–Schools– World heritage education project)** وهذا البرنامج يقدم للطلاب من أجل حثهم على تقدير التاريخ القومى لبلادهم.
٣. **(University garden)** ويتعلم الطلاب من خلاله أسس الزراعة وكيفية الاعتناء بالنباتات.
٤. **(Kiva School)** وهو برنامج قائم على البحث، يعنى بتعليم الطلاب العمل التعاونى.
٥. **(information technology)** تكنولوجيا المعلومات
٦. **(Language program)** برامج تعليم اللغات.
٧. **(active citizenship)** برنامج المواطنة الفعالة، ويتم من خلاله تكوين مجلس للطلاب، ويضطلع هذا المجلس بعقد اجتماعات دورية لمناقشة المشكلات وإيجاد حلول لها.
٨. **(extra– curricular activities)** أنشطة خارج المقرر؛ كالرسم والموسيقى ، وتكنولوجيا المعلومات.
٩. **(Teacher training)** ويتم من خلال هذا البرنامج تدريب المعلمين بالتعاون مع قسم تدريب المعلمين بجامعة توركو.

كما تقدم كلية التربية بجامعة تركو عدداً من الخدمات لعل من أهمها ما يلي:(٧١)

- **الزيارات التربوية (Educational Visits)**

تتيح الزيارات التربوية للطلاب المعلمين زيارة لكلية التربية ومدرسة تدريب المعلمين، وقد تستغرق الزيارة يومًا أو يومين، وتبدأ الزيارة بمحاضرة تعريفية عن نظام التعليم فى فنلندا، وعن كلية التربية ومدرسة تدريب المعلمين، وتتضمن هذه الزيارات حضور المحاضرات المتخصصة.

- **الخدمات التدريبية للمعلمين (Teacher training services)**

وتنقسم الخدمات التدريبية المقدمة إلى المعلمين إلى قسمين؛ الأول يهتم بالتدريب أثناء الخدمة حيث يتلقى المتدربين تدريبهم داخل الجامعة، والآخر يختص بالتدريب المقدم من قبل الخبراء خارج فنلندا Expert trainings in the target county، حيث يقوم فريق من الخبراء بالكلية بالسفر إلى البلد التى تطلب التدريب ، ويتم التدريب من خلال المحاضرات وورش العمل.

- **الخدمات الاستشارية (Consultation services)**

حيث تقدم كلية التربية خدمات استشارية للمؤسسات كافة فى مجالات تربية المعلمين، وتصميم المناهج، والإدارة المدرسية، وتقدم الكلية هذه الاستشارات بالتنسيق ما بين الخبراء بالكلية والمؤسسات التى تتلقى هذه الاستشارات.

مما سبق يتضح أن المدارس التابعة لمؤسسات إعداد المعلم آلية فعالة في إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية, وهي آلية تشاركية تطبيقية توفر بيئة حقيقية للطلاب المعلمين لتدريبهم, بالإضافة إلى أنها أن كون بعضها تحت إشراف الجامعات بشكل مباشر يبعدها عن الكثير من التعقيدات و المشكلات التي قد تواجة عملية تدريب الطلاب المعلمين داخل المدارس.

القسم الثالث: الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية

يمكن تناول الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية من خلال التعرف على برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة, ومن ثم التعرف على أهم آليات تعزيز تلك الخبرات الكلينيكية في تلك البرامج, والتي تشمل الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم, والتدريب الميداني للطلاب المعلمين, والمدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم, ويلزم قبل عرض تلك المحاور بدايةً التعرف على السياق المجتمعي للولايات المتحدة الأمريكية الذي يمكن الاعتماد عليه في فهم الظاهرة البحثية بالمجتمع الأمريكي وتحليلها.

أولًا: السياق المجتمعي للولايات المتحدة الأمريكية:

تاريخيًا تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية دولة ذات تكوين حديث, بدأت باتحاد ثلاث عشرة ولاية كانت في الأصل مستعمرات أوربية تشكلت بعد الاكتشافات الجغرافية للعالم الجديد, والذي أدى إلى الاستيطان الأوروبي الكثيف فيها.(٧٢)

وتنص المادة الرابعة فى الفقرة الرابعة من دستور الدولة على أن الولايات المتحده الأمريكية مكونة من عدد من الولايات, وكل ولاية فى هذا الاتحاد ذات نظام جمهورى وتتولى الحكومة الفيدرالية الدفاع عن الولايات كافة.(٧٣)

ويُلاحظ بذلك أن لكل ولاية نظام مستقل في إطار نظام الحكم الفيدرالي, بما يؤدي إلى تعدد الأنظمة داخل الدولة بما أثر – ومازال يؤثر – على القطاعات المختلفة بالمجتمع الأمريكي, والتي من أهمها القطاع التعليمي.

وسكانيًا يُلاحظ ارتفاع عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكية عن ٣٠٠ مليون نسمة ويتشكل سكانها من أعراق مختلفة تجمعت في نسيج وطني واحد بشكل مترابط.(٧٤)

فقد استقبلت الولايات المتحدة الأمريكية هجرتين كبيرتين تمثلتا في الهجرة القديمة والهجرة الجديدة ، أما الهجرة القديمة فبدأت مع الكشوف الجغرافية لأراضي الولايات المتحدة في منتصف القرن التاسع عشر وكان معظم المهاجرين من غرب وشمال أوربا

أما الهجرة الجديدة فقد بدأت بعد منتصف القرن التاسع عشر وكانت من شرق أوربا وروسيا، لتصبح بذلك أراضي الولايات المتحدة مركزًا هامًا للتركز الأوربي في العالم الجديد، بالإضافة الى هجرات قليلة من باقي أقاليم العالم.(٧٥)

ويتضح بذلك مدى تنوع العرقيات المكونة لسكان الولايات المتحدة الأمريكية, بما يمثل عبئًا على الدولة في مواجهة الاحتياجات المتنوعة والميول المختلفة والخلفيات الثقافية المتعددة, بالإضافة إلى عدد السكان الكبير الذي يلزمه جهدًا أكبر في توفير الخدمات المختلفة ومن بينها الخدمات التعليمية.

وسياسيًا توجد بالولايات المتحدة الأمريكية حكومتان تشمل الأولى الحكومة الفيدرالية أما الأخرى فتشمل الحكومات المحلية، حيث توجد لكل ولاية من الولايات الأمريكية حكومة خاصة, لها دستور مستقل, وعلى ذلك تمتلك كل ولاية ثلاث سلطات تشمل السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية.(٧٦)

وتنص المادة الأولى من الفقرة الأولى من الدستور الأمريكي على أن جميع السلطات التشريعية الممنوحة في الدولة من اختصاص كونجرس الولايات المتحدة والذي يتألف من مجلس الشيوخ ومجلس النواب.(٧٧)

كما تنص المادة الأولى في الفقرة السابعة من الدستور الأمريكي على أن جميع القوانين تصدر من خلال مجلس النواب, ولمجلس الشيوخ اقتراح أو الموافقة على تعديلاتها, وتتوقف إصدار القوانين وسريانها على موافقة رئيس الدولة.(٧٨)

وبذلك يُلاحظ تنوعًا في النظام السياسي الأمريكي ما بين سلطة فيدرالية وحكومات محلية للولايات المختلفة من ناحية, وما بين صراع قد ينشأ ما بين السلطة التنفيذية متمثلة في رئيس الدولة والسلطة التشريعية ممثلة في الكونجرس بمجلسيه حول إصدار القوانين وتعديلها وإقرارها من ناحية أخرى, وفي هذا يمكن التأكيد على أن مساحة الاستقلالية التي تتمتع بها سلطات الولايات المختلفة قد تؤثر بشكل أو بآخر في وجود حالة من التنوع في القطاعات المختلفة بالمجتمع الأمريكي وفي صدارتها قطاع التعليم.

واقتصاديًا يُلاحظ ارتفاع نمو الناتج المحلى الإجمالى فى الولايات المتحدة الأمريكية بشكل كبير؛ حيث ارتفع من ٣% عام ١٩٩٥م الى ٥% لعام ٢٠٠٥م ثم ارتفع إلى ٦% في عام ٢٠١٥م.(٧٩)

كما حققت الولايات المتحدة الأمريكية المركز الثالث فى النمو الاقتصادي في تقرير التنافسية العالمي لعام ٢٠١٥م/٢٠١٦م بعد سنغافورة وسويسرا.(٨٠)

وتنخفض البطالة في الولايات المتحدة الامريكية بشكل كبير، حيث وصلت إلى نسبة ٩,١% في يوليو ٢٠١٧م وهي تشهد انخفاضًا ملحوظًا في هذا الشأن بسبب السياسات الاقتصادية الهادفة للتخلص من البطالة .(٨١)

وبذلك يتضح مدى التقدم الاقتصادي الذي تتمتع به الولايات المتحدة الأمريكية بما يؤثر على على تحسن جميع الخدمات التي تُقدم داخل المجتمع الأمريكي؛ بما ينعكس على رفاهة المجتمع وأفراده.

ومجتمعيًا يتكون المجتمع الامريكي من مزيج من الأجناس والأعراق الذين هاجروا من كل القارات الى الاراضي الأمريكية في العالم الجديد إضافة الى السكان الأصليين من الهنود الحمر, ويتميز المجتمع الأمريكي باحترامه للفرد الذي يكفل له الدستور حرية التعبير واتخاذ القرار والحق في حياة كريمة والتعايش السلمي بين الأديان والثقافات.(٨٢)

وينص التعديل الأول من الدستور الأمريكي على أن الدولة لا يمكن أن تمنع حرية ممارسة أى دين ولا تحد من حرية التعبير والصحافة وتُعطي للمواطنين حق الاجتماع سلميا.(٨٣)

وفي ظل التقدم الاقتصادي للولايات المتحدة الأمريكية ينعم المجتمع ي الأمريكي بقدر من الرفاهة والنمو والازدهار والحرية؛ حيث تنص المادة الرابعة في الفقرة الثانية من الدستور الأمريكي على أن مواطني كل ولاية لهم حق التمتع بجميع الامتيازات التى يتمتع بها المواطنون في مختلف الولايات.(٨٤)

ويُلاحظ بذلك أن سكان الولايات المتحدة الأمريكية يعيشون في رفاهية كبيرة ويُتاح لهم فرصة تحسين مستواهم الاجتماعي, حيث يتطلع سكان الدولة دائما ليكونوا أفضل من خلال العديد من البرامج المتنوعة في جميع مجالات حياتهم المجتمعية والمهنية.

وبالنسبة للناحية التعليمية فإن تنظيم التعليم ما قبل الجامعي بالولايات المتحدة يختلف في توزيع صفوفه على المراحل الدراسية المختلفة من ولاية لأخرى تبعًا لظروف كل ولاية وثقافتها وتاريخها واقتصادها.(٨٥)

وتشمل مؤسسات التعليم العالى في الولايات المتحدة الأمريكية نحو ٤٠٠٠ مؤسسة للتعليم العالى الحكومي والخاص, وتشمل الجامعات والكليات المختلفة والمدارس العليا والمعاهد المتنوعة, وتشمل الجامعات والكليات المؤسسات الأساسية في التعليم العالى فتقدم الجامعات برامج جامعية وبرامج دراسات عليا, بينما تقدم معظم الكليات برامج جامعية فقط.(٨٦)

ويتولى مسئولية التعليم في الولايات المتحدة كل حكومة محلية داخل الولاية بحيث هي التى توفر الميزانية المخصصة للتعليم في حين تحصل على نسبة ١٠% تقريبًا من ميزانيتها من الحكومة الفيدرالية, وتعتبر الحكومة المحلية هى المسئولة على تحديد سياسات التعليم ومناهجه وكل مايرتبط به داخل الولاية.(٨٧)

وتعتبر وزارة التعليم هي المسئولة عن سير التعليم في الولايات المتحدة بشكل كبير وخاصًة في التعليم الابتدائي والثانوي وتتولى مسئولية جزئية عن التعليم العالى بالإضافة الى مجلس للتعليم الحكومي مسئول عن سياسة التعليم في كل ولاية.(٨٨)

ويتضح مما سبق أن تنظيم التعليم إدارةً وتمويلًا من اختصاصات حكومات الولايات في إطار نظام الحكم الفيدرالي, كما يتضح أن لكل ولاية نظامًا مستقلًا بذاته يختلف عن باقي الولايات بشكل ملحوظ.

ثانيًا: برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية:

على الرغم من تقدم برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية إلا أنها شهدت العديد من الإخفاقات والتحديات وفقاً لما أشار إليه المجلس الوطنى للتعليم ومستقبل أمريكا(National Commission on Teaching and America's Future NCTAF) ؛ وتتمثل أهم هذه الإخفاقات فى ضعف كفاية الوقت اللازم لإعداد المتقدمين لمهنة التدريس، علاوة على وجود هوة بين ما يتم تقديمه بكليات التربية وما يحدث فى التدريب الميداني، كما أوضح المجلس أيضاً أن إعداد المعلم بالولايات المتحدة يُعاني من انتشار طرائق التدريس القديمة، وكذا سطحية المناهج والمقررات، وغلبة التقليدية التى تمارس من قبل المقاطعات والمناطق التعليمية، ولاسيما الضغط الذي يُمارس والمتمثل فى الطلب لتخريج دفعات تفى باحتياجات المدارس دونما النظر لمستوى إعدادهم وجاهزيتهم.(٨٩)

ويشير ما سبق إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تتطلع لتحسين أدائها بشكل كبير دونما النظر إلى مدى التقدم الذي وصلت إليه, فهي تسعى دائما لتحقيق الأفضل, وهذا ما أشار إليه التقرير السابق الذي أشار إلى بعض المشكلات والإخفاقات التي تواجه إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية ومن ثم تأتي الحاجة دومًا لتحسين مستوى هذا الإعداد.

ويتخرج بالولايات المتحدة كل عام ما يزيد عن مئتا ألف معلم حاصلين على برامج إعداد المعلم التقليدية أو البديلة، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه البرامج يواجهها العديد من التحديات التي تقف دون الحيلولة لتطويرها، وكذا تقف هذه التحديات كعائق أمام المعلمين المبتدئين.(٩٠)

من كل ما تقدم تبرز أهمية الحاجة إلى الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك لعدة عوامل, لعل من أهمها:(٩١)

١. نقص الخبرة التي تؤدي إلى احتمالية توقف المعلم عن العمل واستنزاف طاقاته.
٢. قلة امتلاك المعلمين المبتدئين المعدين بشكل جيد.

٣. الإيمان بأن المعلمين المرشحين للعمل بالمدارس يجب أن يقوموا بالتعبير المستمر عن نجاحهم باستخدام مهاراتهم وخبراتهم التحليلية في مواقف مختلفة يقوم بالإشراف عليها كل من الجامعات والكليات والمدارس التي يعملون بها.
٤. اعتبار ممارسة نموذج التنمية المهنية بالمدارس طبقاً للمعايير المحددة، دليلاً متميزًا على الجودة والفاعلية، والخبرة التحليلية.
٥. ضعف البرامج المخصصة لاستقرار المعلمين بالمناطق البعيدة بالولايات المتحدة، والتي تقدم إشرافًا دقيقًا يستمر لمدة عام كامل، من شأنه إعداد معلم متميز للعمل بالمدارس المتميزة وذات المستوى المرتفع.
٦. وجود الغالبية العظمى من الولايات الأمريكية المختلفة التي تتطلب مزيدًا من المرشحين للانخراط في مهنة التدريس.
٧. التنوع الملحوظ في مدى وجود خبرات لدى المعلمين المتواجدين في ولاية دون الأخرى.
٨. تطلب ثلاث أرباع الولايات الأمريكية من المعلمين المتواجدين لديها التمكن من تلك الخبرات التحليلية، والتي قد تستغرق من خمسة إلى عشرين أسبوعًا تقريباً لتكوينها لدى المعلم.
٩. التوصية بأن تتضمن برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة حوالي خمسة عشر أسبوعًا تدريبيًا على الأقل بما لا يقل عن ثلاثين ساعة أسبوعياً– كحد أدنى من التدريب الميداني.

إن استقراء العوامل السابقة يُفضي إلى أن ثمة تنامي في الاهتمام ببرامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية بصفة عامة وتنامي التأكيد على الربط ما بين المعارف النظرية والمهارات التطبيقية بصفة خاصة من خلال الانخراط في ممارسات ميدانية تطبيقية, وهو ما يؤكد من جديد على اهتمام مؤسسات إعداد المعلم بالولايات المتحدة بتعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد معلميها.

وفي هذا يشير تقرير هيئة البلو ريبون Blue Ribbon عن التأهيل الكلينيكي في برامج إعداد المعلم وشراكات من أجل تحسين التعلم للطالب المعلم Blue Ribbon Panel on Clinical–Preparation and Partnerships for Improved Student Learning أنه ينبغي لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة أن تتغير تغيرًا جِذريًا؛ فمن أجل إعداد معلمين أكفاء للصفوف الدراسية المختلفة في القرن الحادي والعشرين ، يجب أن تتغير اهتمامات إعداد المعلم المتمحورة حول الإعداد الأكاديمي ودرجات أعمال السنة المرتبطة بشكل بسيط بالخبرات المدرسية؛ بدلا من ذلك، يجب عليها أن ترتكز على البرامج التي تستند بشكل كامل على الممارسة الكلينيكية المتداخلة مع المحتوى الأكاديمي والدورات المهنية, مما يخلق فرصًا متنوعة وموسعة للمرشحين بربط ما يتعلمونه بتحديات استخدامه، بحيث يمزج المرشحون المعرفة الأكاديمية مع تعلمهم من خلال العمل.(٩٢)

وبالرجوع للجذور التاريخية لبداية برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة، فإن الجامعات و الكليات لديها تقليد عريق والذي مازال يعد حجر الزاوية للعديد من المعاهد و البعثات العلمية, و تعمل كليات المجتمع الأمريكية وكليات الولايات والجامعات American Association of State Colleges and Universities (AASCU) على إعداد ما يقرب من خمسين بالمائة سنويًا من المعلمين المؤهلين في الولايات المتحدة, كما أنها تنظم كل عام برامج متميزة في إعداد معلم بالتعاون مع منظمة كريستا ماك أوليف للتميز في إعداد المعلمChrista McAuliffe Excellence in Teacher Education AwarD .(٩٣)

وفي عام ٢٠١٠م تم اعتماد أكثر من نصف برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة والتي تعتمد في معظمها على الخبرات الكلينيكية من خلال المجلس القومي لاعتماد تربية المعلم National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) ومجلس اعتماد تربية المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC) وفي أكتوبر من ذات العام تم الدمج بينهما وتم إنشاء مجلس اعتماد

إعداد المعلمين Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), والذي تم قيادته من خلال فريق مصمم مع ممثلين من المؤسستين, وتمثلت أهم أهدافه في تطوير مهنة التعليم على الخبرات الكلينيكية، بحيث تكون مرتكزة بشكل أساسي وموحد على إعداد المعلمين، وتعزيز وضع المهنة ومكانتها من خلال زيادة المعايير للدليل الذي يعتمد عليه المجال لدعم مطالبه المتعلقة بالجودة.(٩٤)

ويتضح أن الولايات المتحدة الأمريكية لديها باع طويل في الخبرات الكلينيكية في إعداد المعلم؛ فقد بدأت حركة إعادة مفهوم التدريس وتربية المعلم كخبرة مهنية معملية Clinical practice profession في الولايات المتحدة، ثم تم تبنيها عالميا في مجالات تربية المعلم, ولا يزال الجدل دائرًا حول ما إذا كان المنظور التشخيصي نموذجا مناسبا للتدريس فنموذج الممارسة المعملية practice model clinical للتدريس يشتمل على العديد من مقومات الخبرة المهنية عالية الجودة؛ لضمان أفضل الممارسات في الخبرات المهنية التي لا تقتصر على هذا الأسلوب فحسب.(٩٥)

ويتضح مما سبق أن الولايات المتحدة بدأت في الاعتماد على الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم من خلال مؤسسات متعددة, لتصبح الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي اعتمدت على الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, ولم تقتصر في وضع تلك الخبرات في برامج إعداد المعلم بل عملت على السعي المستمر لتحسين تلك البرامج وتحسين أدائها من خلال مجموعة من المؤسسات المتنوعة.

ومن أهم المؤسسات التي تعمل على تقييم الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم ما يلي:(٩٦)

١. الحكومة الفيدرالية .
٢. هيئات الاعتماد القومية الحكومية.
٣. حكومات الولايات.
٤. المخرجات الإعلامية و المنظمات المستقلة الأخرى.
٥. مؤسسات الاعتماد المختلفة.

وهناك تحدي لبرامج الجامعات الأمريكية لإعداد المعلمين من أجل ضرورة القيام بثورة للتغيير في برامج إعداد المعلم, لذا فهناك مجموعة من الخطوات الفعلية التي يجب القيام بها في هذا الصدد، وقد قامت مؤسسة NCATE بتنظيم هيئة أسمتها بهيئة الشريط الأزرق للتربويين المتميزين Blue Ribbon Panel of Distinguished Educators، وذلك للتوصل لعدد من التوصيات التي من شأنها القيام بتغيير جذري في إعداد المعلمين على الخبرات الكلينيكية بناءً على مدخل تحليلي بناء يتعلق بإعداد المعلمين, وقد تم التوصل إلى عشر مبادئ لإعداد المعلم القائم على الخبرات الكلينيكية، والتي لاقت استحساناً وتأييداً وتشمل تلك المبادئ ما يلي:(٩٧)

١. إعداد البرامج للمعلمين الخبراء في المحتوى وكيفية تدريسه، والتجديد فيه، بل وأيضاً في المساهمة في حل المشكلات المتعلقة به.
٢. تعلم الطلاب هو القضية المحورية.
٣. تعلم المعلمين المرشحين في مجتمعات مهنية تفاعلية.
٤. تطور أداء المعلم المرشح وعناصر برامج الإعداد يجب أن تخضع باستمرار للتقييم والذي يتم على أساس البيانات.
٥. الشراكات الاستراتيجية أصبحت إلزامية من أجل الإعداد التحليلي المتميز.
٦. اختيار التربويين المحليين والمدربين بعناية، ويتم إعدادهم إعداداً خاصاً، ويتم استقطابهم من التعليم العالي .
٧. الإعداد التحليلي هو إعداد متكامل في كل جزء من أجزاء إعداد المعلمين، ويجب أن يتم بشكل دينامي.
٨. تصميم مواقع علمية محددة، يتم تمويلها لتعزيز الإعداد التحليلي المدمج.
٩. تعزيز التطبيقات التكنولوجية.
١٠. دعم أجندة بحوث التطوير R&D والجمع المنظم لاستخدام البيانات التحسين المستمر في برامج إعداد المعلمين.

مما تقدم يتضح مدى اهتمام المجتمع الأمريكي بصفة عامة والمؤسسات التعليمية والمهتمة به بصفة خاصة بتطوير برامج إعداد المعلم, وفي هذا جاءت المطالبات والتأكيدات والاهتمامات بأهمية الدمج ما بين المعارف النظرية والمهارات والممارسات الميدانية التطبيقية متمثلة في الخبرات الكلينيكية ببرامج إعداد المعلم.

وباستقراء تطور إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء السياق المجتمعي يتضح أنه في إطار الرفاهة التي يسعى إليها المجتمع الأمريكي والجودة التي يتطلع إليها كان السعي – ولا يزال – نحو تحقيق التميز في برامج إعداد المعلم, كما أن هناك فرصة حقيقية لدى الولايات المتحدة الأمريكية لتعزيز برامج إعداد المعلم وتحسينها في إطار الظروف الاقتصادية الجيدة للدولة, كما أن نظام الحكم الفيدرالي بالولايات المتحدة يتيح تضافر العديد من الجهات لإنجاح برامج إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية؛ حيث تقدم الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والمؤسسات الخاصة والحكومية المتنوعة الدعم اللازم في سبيل تحسين تلك البرامج بطريقة تعاونية ناجحة.

ثالثًا: آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية:

تشير نتائج الأبحاث والدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية أن الخبرات المهنية الكلينيكية تعد سمة لبرامج إعداد المعلم التي من شأنها إعداد معلمين ذوي كفاءة عالية داخل الصف, ومن هنا تأتي أهمية وجود رابط يجمع بين النظرية والخبرة العملية حيث تتفق المدراس والجامعات معًا على فهم الغرض من إكساب الطلاب تلك الخبرة المهنية, كما أن هناك أهمية بأن تكون الخبرة المهنية الكلينيكية في صدارة برامج إعداد المعلم وذلك لتوفير فرص لربط خبرة التعلم داخل الجامعة بشكل فوري مع الخبرات داخل الصف.(٩٨)

وفي هذا تتعدد آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يمكن تناولها بالتفصيل على النحو التالي.

الآلية الأولى: الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم:

أكدت بعض الدراسات على أن برامج إعداد المعلم الناجحة يجب أن تحتوى على مناهج تحليلية وأخرى تعليمية، تلك المناهج التي تساعد المعلم على تحويل التحليل الناتج عن البيانات إلى أفعال حقيقية, كما أشارت دراسات أخرى إلى أن البرنامج الجيد لإعداد المعلم يجب أن يركز على إكساب الدارسين مهارة الممارسة الفعلية لكل ما تم دراسته بشكل نظري، وذلك تحت إشراف عدد من الخبراء، الأمر الذي يسهم في بناء المعلم المتميز.(٩٩)

ومن هنا جاءت فكرة دعم الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم والتي ترتكز على مجموعة من الأسس المحددة والتي من أهمها:(١٠٠)

١. دعم المعلمين فى التدريس مستقبلياً من خلال البرامج الجامعية في إعداد المعلم.
٢. تقديم الدعم والتحفيز لتحسين الأداءات حيث تقدم ولاية فلوريدا على سبيل المثال نسبة ١٠% من متوسط الأجر الشهرى على مستوى الولاية للمعلمين الذين يتدربون فى مدارسها.
٣. الابتكار فى البرامج الجامعية في إعداد المعلم.

ومن هنا كانت الحاجة الملحة إلى إدخال الخبرات الكلينيكية المعملية داخل برامج إعداد المعلم لربط الجانب النظري الذي يتعلمه الطلاب المعلمون في البرامج الجامعية بممارسات فعلية تقدمها تلك البرامج داخل الجامعة؛ لذا ارتبط إدخال تلك الخبرات المعملية بزيادة سنوات برامج إعداد المعلم بالجامعات والكليات.

وفي هذا كشفت بعض الدراسات عن أن المعلمين الذين تم إعدادهم في برامج (مطولة/ ممتدة) لإعداد المعلم – كبرامج مجموعة هولمز التي تمتد على خمس سنوات Holmes Group's recommended 5-year models – حصلوا على إعداد أفضل, فضلاً عن شعورهم بالتزام أكبر للمهنة ومن ثم يُقبلون على الالتحاق في ممارساتها

بمعدلات أكبر من كل من المعلمين الذين التحقوا بالبرامج التقليدية التي تمتد لمدة أربع سنوات أو الذين التحقوا ببرامج الترخيص البديلة قصيرة الأجل.(١٠١)

ويُعتبر مد مدة برامج الإعداد فرصة حقيقية لإثراء الخبرات الكلينيكية للطلاب المعلمين من خلال دعمها طوال سنوات برامج الإعداد أو أن تُعطى كسنة دراسية كاملة تحت إشراف معلمين من ذوي الخبرة والمهارة، حتى يتمكن الطلاب المتعلمون من تصميم دروس تعليمية متميزة في ظروف دراسية متنوعة الصعوبة في أولى خبراتهم المهنية دون الحاجة إلى التقيد بمناهج معدة مسبقا لا تلبي الاحتياجات النوعية للبيئات التعليمية المختلفة ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.(١٠٢)

وترتكز الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية على مجموعة من الأسس ولعل أهمها:(١٠٣)

١. تعريف الطلاب المعلمين بمجال إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية عبر شرح مختصر للأدبيات عن دور الاعداد الكلينيكي في إعداد المعلمين.
٢. تعريف عوامل التحول الرئيسة نحو إعداد المعلم ميدانيا من خلال المجال و دراسة الممارسات الرئيسة في هذا الصدد.
٣. تحديد الشروط الضروررية لإحداث هذا التحول.
٤. تحديد التحديات المشتركة التي تواجه البرامج في أثناء تحولها للإعداد الكلينيكي للمعلم.
٥. اقتراح سياسات عليا لدعم الابتكار في الإعداد الكلينيكي للمعلم.

ويعتبر الغرض من إعداد المعلم بشكل كلينيكي هو شرح كيفية فحص البرامج عبر السياقات المتنوعة من خلال الخبرات الكلينيكية الفعالة للمعلمين, و دعم قدرات المعلمين الجدد ليكونوا مستعدين للمارسة المهنة, ويتطلب هذا توثيق ما تقدمه البرامج الحالية والوقوف على أوضاع المعامل وتجهيزاتها وتصميم البرامج بها، ودعم الابتكار، وتشجيع و إلقاء الضوء على إعداد المعلم بالدول المختلفة (١٠٤)

ويتضح مما سبق أن الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية من الآليات المهمة التي بدأت جامعات الدولة وكلياتها ومؤسساتها المعنية بإعداد المعلم بالأخذ بها لما لها من فعالية واضحة وتأثير قوي في تحسين جودة أداء المعلم بعد اجتياز لتلك البرامج, وتتعدد النماذج والأمثلة والخبرات التي قامت بدعم الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية.

وفي هذا قامت الولايات المتحدة الأمريكية باعتماد العديد من البرامج الموجهة لإعداد المعلم على هذه الخبرات الكلينيكية, ولعل أهم تلك البرامج ما يلى:(١٠٥)

١. مشروع نظام التنمية المهنية Professional Development System (PDS)التابع لجامعة ولاية أريزونا بالتعاون مع ولاية أريزونا لإعداد المعلمين مهنياً على الخبرات الكلينيكية.
٢. برنامج التعليم المهنى الأولى للمعلمين بجامعة كولورادو دنفر University of Colorado Denver
٣. برنامج إعداد المعلمين في جامعة ستانفورد stanford university.
٤. برنامج إعداد المعلمين في جامعة سانت كلاود St. Cloud State University

ومن الخبرات البارزة في هذا الصدد برنامج إعداد المعلم على الخبرات الكلينيكية بجامعة هاتفورد University of Hartford, ويقوم هذا البرنامج على ستة مرتكزات ذات علاقة بإصلاح برامج إعداد المعلم بالجامعة التي تم اعتمادها من قِبل مجلس التعليم بالولاية, وبيان المرتكزات على النحو التالي:(١٠٦)

١. معايير بدء البرنامج.
٢. دعم الخبرات الكلينيكية والتى تشمل دعم الخبرات الميدانية داخل الفصول أثناء العمل فى البرنامج .
٣. وضع الخبرة الكلينيكية كمتطلب رئيس للعملية التدريسية.
٤. الشراكات بين البرامج المختصة بإعداد المعلم والجهات المسئولة عن التدريس .
٥. مسايرة البرنامج للمعايير المحلية والعالمية.

٦. وقوف الطلاب المعلمين على المهارات الكلينيكية في التدريس.

ومن ضمن الجهود البارزة فى تطوير برامج إعداد المعلم المعتمدة على الخبرات الكلينيكية بالولايات المتحدة الأمريكية برنامج إعداد المعلم الذى تبنته جامعة ولاية كونيكتكتConnecticut State University في إطار الشراكة مع الاتحاد الأمريكى للمعلمينAmerican Teachers Association , والذى هدف إلى مراجعة أساليب إعداد المعلمين بالجامعة والتغيير في سياسات الدراسات العليا ولوائحها ونظمها المرتبطة بإعداد المعلم؛ عملًا على تطوير الأجيال القادمة من المعلمين، وقد اعتمد هذا التوجه على مجموعة من الأسس أهمها:(١٠٧)

١. مسايرة برامج إعداد المعلم مع المعايير الوطنية التي تركز على الخبرات الكلينيكية.
٢. دعم المعرفة التربوية المتميزة.
٣. تقديم المعارف والمهارات ذات الصلة بالطلاب المعلمين.
٤. الحرص على تكوين معلمين لديهم القدرة على التدريس الفعال .

كما وضع مجلس اعتماد إعداد المعلم (CAEP) مجموعة من المعايير للتأكيد على أهمية الخبرات الكلينيكية المعملية في إعداد المعلم والتي تركز على أهمية عمليتي الاختيار والتقييم, وتقوم هذه المعايير على أسس مفادها أن مؤسسات برامج إعداد المعلمين و مقدميها يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة لضمان جودة أداء الطلاب المعلمين, وتركز تلك المعايير على انتقائية الطلاب المعلمين من الأقليات العرقية المختلفة مما يترتب عليه تعيينهم ومن ثم استمرارهم بالمهنة, كما تدعم هذه المعايير استمرارية وجود المعلمين المنتمين للأقليات العرقية المختلفة. (١٠٨)

ومن الخبرات البارزة في مجال الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية برنامج تعليم المعلم بجامعة أيلون Elon university الذي يركز على الإطار المفاهيمي للقيادة الفعالة في مجتمع عالمي, ومن هذا المبدأ الأساسي فإن الطلاب المعلمين يقومون بتوجيه اكتسابهم للمعرفة بشكل دقيق على ضوء الخبرات

الكلينيكية داخل البرنامج، وكذلك عمليات البحث وأهمية تطوير المهنة, ويمتلك أعضاء هيئة التدريس المسؤلين عن إعداد المعلم اعتقادًا قويًا بأن برامج إعداد المعلم القائمة على التحليل الكلينيكي توفر الأماكن المناسبة التي يتم فيها تطوير هذه الممارسات وتنميتها بشكل مناسب, والذي يعتبر بديلًا عن العمل في المدارس ليتم دمج النظرية بالممارسة.(١٠٩)

ويتضح مما سبق أن دعم الخبرات المعملية في برامج إعداد المعلم من أهم آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية, والتي تتبناها الولايات المتحدة الأمريكية بشكل كبير, وتنطلق هذه الآلية من منطلق أن برامج إعداد المعلم هي المنوط بها إعداد المعلم بشكل أساسي يجمع ما بين اكتساب المعارف النظرية والممارسات والمهارات التطبيقية المتزامنة مع تنفيذ البرنامج بالجامعة؛ مما يسهم في إعداد الطلاب المعلمين بفاعلية أكبر من ناحية وفي تهيئتهم بشكل أفضل للانخراط – حال تخرجهم – في العمل الميداني.

وباستقراء آلية الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم في ضوء السياق المجتمعي للولايات المتحدة الأمريكية يُلاحظ أن هذا التوجه جاء من منطلق المسئولية الاجتماعية للمؤسسات الأمريكية في ظل النظام الفيدرالي الذي يدعم استقلالية المؤسسات المختلفة فيه؛ لذا تتفرد الجامعات والكليات فيما تقدمه من برامج لإعداد المعلم, كما أن بعض تلك البرامج تعمل على دعم الأقليات في إطار التنوع العرقي لسكان الولايات المتحدة ؛ بما يدعم المساواة بين جميع الأفراد من أجل تحقيق تكافؤ الفرص فيما بينهم.

الآلية الثانية: التدريب الميداني للطلاب المعلمين:

يعتمد التدريب الميداني للطلاب المعلمين على شراكة تتم بشكل ما بين برامج إعداد المعلم والمدارس, وتحدد نصف الولايات الأمريكية تقريبًا حدًا أدنى من المتطلبات لفترة التدريب االميداني تصل إلى اثني عشر اسبوعًا تدريبيًا في البرنامج, وتستخدم الولايات العديد من المصطلحات للإشارة إلى خبرات التدريب العملي من بينها الخبرات الميدانية Field Experiences، الإقامة العيادية Clinical Residence ، العمل الميداني

fieldwork ، التدريب Internship ، الطلاب المعلمين Student Teaching، والممارسة العيادية Clinical Practice.(١١٠)

وتشمل أهم الخبرات الكلينيكية التي يتم اكتسابها من خلال برامج إعداد المعلم المدعومة بالخبرات المعملية العديد من الممارسات داخل القاعات الدراسية الجامعية مثل لعب الأدوار، والحالات المكتوبة المحللة بشكل جماعي، ودراسة سجلات الممارسة اعتمادًا على نماذج عمل الطلاب، أو المقاطع المُصورة لتدريس المعلمين، وهذه الأنشطة غالبًا ما تحدث في سياق المقررات ذات العلاقة بطرق التدريس, وتكون الخبرات القائمة على الممارسة ذات جودة عالية عندما تشترك مع برامج الإعداد مع المدارس أو المقاطعات المحلية والتي يتعاون فيها الأفراد من برامج إعداد المعلم والمدارس في تعريف التوقعات للخبرات التعليمية الكلينيكية المطورة ودعم الهياكل التي تساعدهم. (١١١)

وتستند فلسفة التدريب الميداني كآلية من آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم على أن تدريس المعارف النظرية واستراتيجيات التعليم والتعلم لا يتوقف عند قاعة التدريس بالجامعة بل إن ذلك ينبغي أن يُمارس مهنيًا وتطبيقيًا داخل فصول دراسية حقيقية بالمدارس مما يدعم امتلاكهم لتلك الاستراتيجيات من ناحية وتؤهلهم للانخراط بعد تخرجهم في العمل الميداني من ناحية أخرى.(١١٢)

ويعتبر الهدف من التدريب الميداني هو المشاركة في وضع الأساس المعرفي عن الممارسات الأفضل في الإعداد الميداني للمعلمين؛ بحيث يكتب الطلاب المعلمون في إطار التدريب الميداني الخبرات والتجارب الميدانية نتيجة احتكاكهم المباشر بالمعلمين العاملين بالميدان مما يؤهلهم للانخراط فيما بعد في العمل المدرسي.(١١٣)

والتوجه العام في الولايات المتحدة الأمريكية يميل إلى التدريب العملي طويل الأمد في مرحلة متقدمة من برامج الإعداد, بالرغم من أنه لا يوجد اتفاق علمي عن الحد الأقصى للأيام التي ينبغي تخصيصها للخبرة المهنية في تدريب المعلمين.(١١٤)

ويتضح مما سبق مدى أهمية التدريب الميداني كآلية هامة من آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم والتي تستند بصورة كبيرة على المدرسة التي تلعب دورًا جوهريًا في اكساب الطلاب المعلمين الخبرات الميدانية اللازمة.

وتدعم جامعة كارينجى ميلون CMU – Carnegie Mellon University برامج إعداد المعلم بالعديد من الخبرات الكلينيكية من خلال التدريب الميداني, حيث تهدف إلى وضع الخبرات الكلينيكية فى صحيح عملية التعلم من خلال التجارب الميدانية داخل المدارس اعتماداً على الشراكات التى تتم بين الجامعة والمدارس حيث يكتسب الطلاب المهارات من خلال ممارساتهم التدريبية في تلك المدارس.(١١٥)

ومن أهم الشراكات التي تتم بين الجامعات والمدارس بالولايات المتحدة الأمريكية في إطار تدريب الطلاب المعلمين ميدانيًا ما يلي:(١١٦)

١. الشراكات الممولة بواسطة برنامج المهمات والأسئلة والأنشطة Tasks, Questioning and Evidence (TQE) .
٢. إعداد المعلمين في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)
٣. شراكات التحول من المدارس الأقل أداءً إلى المدارس ذات الأداء الأعلى.

وهناك شبكات تطوعية تشاركية لبرامج إعداد المعلم والتي تشجع الأعضاء على استخدام دراساتهم الذاتية واستخدام نماذج تحليلية واقعية لإعداد المعلم ترتبط بالبحث والممارسة, ويأتي التعاون بين الكليات والمدارس في صدارة اهتمام تلك الشبكات.(١١٧)

ويُلاحظ مما سبق أن التدريب الميداني من أبرز آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية ببرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة؛ حيث يُسهم بشكل فعال في إعداد معلمين قادرين على مواجهة التحديات والظروف كافة التي يمكن أن تواجههم في عملهم المستقبلي؛ حيث إنه اعتمادًا على هذا يتدربون فعليًا على ممارسات ميدانية واقعية في الفصول الدراسية, ومن ثم يحدث تعديل لسلوكياته وممارساتهم من خلال تقويم أدائهم في تلك الممارسات التي خاضوها.

وباستقراء التدريب الميداني كأحد آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في ضوء السياق المجتمعي للولايات المتحدة الأمريكية يُلاحظ أن فلسفة تلك الآلية تنطلق مما ينص عليه الدستور الأمريكي من ضرورة التنسيق بين الولايات والجهات المختلفة في سبيل تحقيق أداءات متميزة تخدم الدولة, وهذا ما يتضح من خلال الشراكات التي تتم بين الجامعات والمدارس والمؤسسات المختلفة المسئولة عن إعداد المعلم, كما أن الظروف الاقتصادية الجيدة للولايات المتحدة الأمريكية تسمح للجامعات والمدارس بتحمل تكاليف التدريب الميداني بشكل كبير بالإضافة إلى تحمل حكومة الولايات والحكومات المحلية جزء من هذا الإنفاق, ويُلاحظ اختلاف مدد التدريب الميداني بين برامج إعداد المعلم المختلفة, وذلك في ضوء اختلاف نمط الإدارة بكل ولاية وفي ضوء استقلالية الجامعات الأمريكية التي تتمتع بها.

الآلية الثالثة: المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم:

هناك العديد من الأمثلة في أدبيات الولايات المتحدة عن برامج قائمة على مثل هذه الروابط، غالبًا من خلال مدارس التنمية المهنية – فهي برامج ذات إعدادات مصممة بهدف توفير تدريب عالي الجودة، ومستوى أعلى من الدعم للمعلمين حديثي التعيين، وهناك العديد من الأدلة التي تشير إلى اعتقاد المعلمين الذين يتم إعدادهم في مثل هذه البيئات باستعداداتهم بشكل جيد لأول عام من التدريس، كما أنه من المرجح إكمالهم في سلك التدريس بشكل كبير؛ حيث تقدم هذه المبادرة دليلاً واضحًا، ليس فقط على فعالية الشراكات بين المدارس والجامعات التي تم إنشاؤها في البرامج المختلفة, وإنما تقدم دليلًا على فاعلية البرامج الحديثة التي حلت محل البرامج التقليدية, وبهذا يكون هناك سببًا واضحًا لمواصلة هذا النوع من التدريب، كما تم تقديم مبادرة جديدة لعام ٢٠١٤م(أكاديميات تربوية للممارسة المهنية) بهدف التوسع المستمر, سيكون لهذه الأكاديميات التعليمية الكثير من القواسم المشتركة مع مدارس التنمية المهنية المشار إليها سابقاً.(١١٨)

وتعد مدارس التنمية المهنية Professional Development Schools (PDS) والتي تناظر المستشفيات التعليمية في المجال الطبي أحد أبرز مكونات منظومة برامج إعداد المعلمين وأنجحها، إذ تتضمن برامجها إقامة المعلمين المتدربين في مقاطعة بعينها لمدة عام تحت إشراف معلمين خبراء في أحد مدارس المقاطعة, وقد أشارت الدراسات التي أجريت على نظام PDS إلى شعور خريجيها من المعلمين بالثقة وذلك لتمكنهم معرفيًا واستعدادهم الكامل عمليًا، كما وتم تقييم أدائهم من قبل أرباب الأعمال ومشرفيهم والباحثين على حد سواء فكانوا الأفضل من بين المعلمين الآخرين حديثي التخرج, ولهذا، وفي مقابل الإعداد عالي الجودة، يتعهد المعلمون المتدربون بقضاء أربع سنوات على الأقل في مدارس المقاطعة التي تم تلقي تدريبهم فيها؛ لكن نتائج الإحصائيات تظهر احتفاظ تلك المدارس بهؤلاء المعلمين بنسبة تتعدى ٩٠٪ بعد مضي هذه السنوات الأربع.(١١٩)

كما أظهرت نتائج الأبحاث الحديثة التي أجريت على تطور مدارس التنمية المهنية في برامج إعداد المعلم سواء الممتدة لأربع أو خمس سنوات عن توقعات مبشرة فيما يتعلق بتحسين بقاء المعلمين بالمهنة, فمن المنطقي توقع أن فترة العام الكامل الذي يُقضى في المدرسة المهنية والذي غالبًا ما توفره هذه البرامج ربما يرتبط ببعض هذه النتائج، حيث كشفت العديد من الدراسات عن العلاقة بين خبرة الطلاب المعلمين student teacher وتعزيز شعورهم بالاستعداد للمهنة وبقائهم فيها. (١٢٠)

ويتضح مما سبق أن مدارس التنمية المهنية تقترب بشكل كبير من آلية التدريب الميداني غير أنها تعتبر مدرسة مستقلة ذات علاقة بمؤسسات إعداد المعلم تتولى تدريب الطلاب المعلمين بعد إتمامهم الجانب النظري لمدة محددة بشكل تطبيقي من خلال إقامتهم في المدرسة طوال هذة المدة ويشرف على أدائهم أعضاء هيئة تدريس من الجامعة ذات العلاقة بالمدرسة, ويتقاضى الطلاب المعلمون فيها أجرًا كاملًا, على أن يلتزموا بعد ذلك بالعمل في مدارس المقاطعة الموجود بها المدرسة لمدة محددة.

وتقدم مؤسسة وادي فرسنو الأمريكية لشراكات إعداد المعلمين المثاليين Fresno State's Central Valley Partnership for Exemplary Teachers advances برامج لإعداد المعلمين باستخدام التعلم التعاوني، و الإعداد المتميز للتدريس في مدارس تعقد معها شراكات كاملة وتصبح تلك المدارس بمثابة مدارس لإعداد المعلمين, ويترتب على تلك الشراكات فاعلية في إدارة تلك المدارس؛ حيث تقل بها المشكلات الإدارية والتعليمية مقارنة بالمدارس التقليدية.(١٢١)

وتقدم جامعة جنوب كاليفورنيا برنامج مات MAT program University of Southern California وهو برنامج أولي / أساسي عبر شبكة المعلومات الدولية يتضمن وضع الطلاب المعلمين في سبعمائة مقاطعة و أربعة آلاف مدرسة داخل الولايات المتحدة وخارجها, وتقدم تلك البرامج دورات دراسية تجمع بين الدراسة النظرية و عدد من الخبرات الميدانية المتنوعة في المجال, و يسمح ذلك لهم ببناء بيئة إيجابية في الفصل تقابل تحديات الوقت الراهن, كما أن برنامج (أنت تُدَّرِسْ) الذي تقدمه جامعة تكساس UTeach Austin at the University of Texas–Austin(Austin, TX) يعتبر مدارس تابعة للجامعات؛ حيث إنها تقدم تدريبًا متميزًا للمعلمين عن طريق تعاون متميز بين كلية العلوم الطبيعية والتربية لجامعة تكساس، بحيث يبدأ الطلاب المعلمون في تلك المدارس دراسة الفصل الدراسي الأول بالتدريس الفعلي في فصول المدارس الحكومية, ويطلب منهم استكمال ثلاثة خبرات إضافية متعلقة بالمجال لاستكمال التدريس المهني, وقد بدأت هذه المدارس في العمل في ٢٠١٥م و تخدم حوالي ٤٤ جامعة في ٢١ ولاية , بالإضافة إلى مقاطعة كولومبيا.(١٢٢)

ويبدأ العمل فى مدارس التنمية المهنية بولاية تكساس بمرور الطالب المعلم بالخبرات الكلينيكية بمشاركة كل معلم موجه فى الإعداد للفصل الدراسى الجديد، كما يتم تهيئة التلاميذ بالمدارس لاستقبال طلاب الامتياز، مع عمل تخطيط للأسبوع الأول مع الطلاب المعلمين للتأكد من استيعابهم للنظام المدرسى وما هو مطلوب منهم، وتتضمن عملية

توجيه الدارسين توجيه الطلاب المعلمين إلى التجهيزات الخاصة بالمبنى والموارد المتاحة، وكيفية استخدام مركز الوسائط، بالإضافة إلى سياسات وإجراءات العمل بالمدرسة، وأساليب إدارة حجرة الدراسة، والمنظمات المهنية المتاحة للطالب المعلم، مع مراعاة إشراك الطلاب المعلمين فى الأنشطة والمسئوليات الخاصة بالمنهج ومهام حجرات الدراسة[١٢٣].

ثم يقوم الطالب المعلم بالملاحظة أولاً، ثم العمل مع التلاميذ مباشرة على أن يبدأ بالتدريس لطالب واحد، ثم مجموعات صغيرة حتى يتمكن من التدريس للفصل بأكمله، ويتمثل دور الموجه في[١٢٤]:

- التأكد من ثراء الخبرات التى يمر بها طالب الامتياز.
- مراقبة الوقت الذى يقضيه طالب الامتياز فى أداء كل عمل.
- إشراك طالب الامتياز فى الأعمال الكتابية مثل التخطيط ورصد الدرجات.

وبالتالي يحضر الطلاب المعلمون بمدارس التنمية المهنية فصولاً لدراسة مقرراتهم الأكاديمية أثناء الفصل الدراسى الذى يعملون فيه، وتصمم هذه الفصول بغرض دمج التعلم الجديد مع مهام حجرات الدراسة الفعلية، كما يتم وضع جدول للمقرر لكى يعرف طلاب الامتياز ما عليهم القيام به فى حجرات الدراسة ونوعية المشروعات والمهام المطلوبة منهم، بجانب التعرف على متطلبات الدراسة، فكل مقرر يتطلب خبرات تدريسية خاصة بخطط الدرس.

ويتضمن برنامج الدراسة إعداد وتطوير وحدة دراسية، بالإضافة إلى دراسة مقررات خاصة بتطور فلسفة التربية، ونشأة وتطور مفهوم إدارة حجرة الدراسة، مع مرور الطالب المعلم بالخبرات التالية[١٢٥]:

- خبرات يومية يقوم بها الدارسون بأنفسهم داخل حجرات الدراسة.
- تطبيق الأفكار الخاصة بالتخطيط، والتعليم، والتقويم.
- ملاحظات يومية على حجرات الدراسة.
- تفاعلات مع الأقران وتأمل للملاحظات وحجرات الدراسة.

- خبرات خاصة بتكنولوجيا التعليم.
- تحمل مسئوليات خاصة بالإشراف على التدريس.

وتعتبر المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم مسارات بديلة تُقدم كبرامج لإعداد المعلم غير الطرق التقليدية لإعداده من خلال الجامعات, غير أن هناك بعض الجهات غير الحكومية التي تقدم مثل هذا النمط, وتعتبر مدارس تابعة لمؤسسات ولكنها تعمل على ذات نمط المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم بل وتعتمد على الجامعات كذلك, ومن أبرز الأمثلة لبرامج المسارات البديلة التي تقدمها جهات غير جامعية:(١٢٦)

١. درس من أجل أمريكا Teach for America
٢. مشروع المعلم الجديد The New Teacher Project
٣. المجلس الأمريكي لمنح شهادات التفوق للمعلمين American Board for Certification of Teacher Excellence

ومن أبرز تلك الأمثلة برنامج (المعلمون من أجل فترة مميزة جديدة) Teacher For New Era (TNE)، والذي يعد من أهم المبادرات في هذا المجال والذى تم تمويله من قبل مؤسسة فورد Ford Foundation ومؤسسة انينبيرج Annenberg Foundation ، وبهدف إلى تطوير برامج إعداد المعلم من حيث التركيز على التدريس كمهارات تطبيقية داخل الفصول الدراسية اعتمادًا على أساس علمي متميز يقدم للطلاب المعلمين بالكليات الجامعية .(١٢٧)

ويتضح مما سبق أن المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم تتعدد أشكالها ما بين مدارس تابعة للجامعات تشارك في إعداد الطلاب المعلمين طوال فترة دراستهم, وثانية يتدرب بها الطلاب المعلمون لمدة عام واحد بعد إتمامهم الدراسة النظرية في مؤسسات إعداد المعلم تحت إشراف أعضاء هيئة تدريس من الجامعة, وثالثة تتنوع بين النمطين السابقين, غير أنها تقع تحت إشراف جهات ومؤسسات غير حكومية معتمدة في ذلك على شراكات حقيقية مع مؤسسات حكومية وجامعية تقدم لها الدعم الفني والأكاديمي اللازم.

وباستقراء آلية المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم كإحدى آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في ضوء السياق المجتمعي الأمريكي يُلاحظ أن العدد الكبير للسكان في الولايات المتحدة الأمريكية جعلها في حاجة ملحة للتوسع في برامج إعداد المعلم, ومن ثم كانت الحاجة الأكثر إلحاحًا لإنشاء المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم, وكانت المدارس المهنية التابعة للجامعات أهم المحاولات لمواجهة هذا التحدي, كما أن تقدم النظام الاقتصادي للدولة جعل للجامعات قدرة على إنشاء مدارس تابعة لها تتحمل تكاليف إنشائها ودعمها بالتشارك مع الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات المختلفة.

القسم الرابع: الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بمصر

يمكن تناول الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في مصر بالتعرف بدايةً على السياق المجتمعي المصري والذي يؤثر بدرجة أو بأخرى على برامج إعداد المعلم في مصر بصفة عامة وعلى تلك الخبرات الكلينيكية بصفة خاصة, وبعد ذلك يمكن تناول الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بمصر من خلال التعرف على أهم آليات تعزيز تلك الخبرات, والتي تشمل الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم, والتدريب الميداني للطلاب المعلمين, والمدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم, وبناءً على ذلك يمكن تناول ذلك القسم من خلال المحاور الرئيسة التالية.

أولًا: السياق المجتمعي المصري:

جغرافيًا تمتلك مصر موقعًا متميزًا وسط قارات العالم القديم؛ فهي تقع شمال شرق أفريقيا, وتقع في قلب الوطن العربي, ولديها نطاق أرضي متسع يربطها مع قارة آسيا من خلال شبه جزيرة سيناء. (١٢٨)

وسكانيًا لدى مصر قوة بشرية كبيرة ؛ حيث بلغ عدد سكانها حوالي ٧٠ مليون نسمة في عام ٢٠٠٥م, ثم ارتفع ليصل إلى ٧٨ مليون نسمة في عام ٢٠١٠م، ثم إلى ٨٨

مليون نسمة في عام ٢٠١٥م, إلى أن وصل إلى ٩١ مليون نسمة في عام ٢٠١٦م, مما يمثل مؤشرًا واضحًا لارتفاع عدد السكان بها.(١٢٩)

ويُلاحظ مما سبق أن هناك نموًا متزايدًا في عدد سكان مصر, الأمر الذي يمثل تحديًا كبيرًا أمام تحقيق خطط التنمية التي تقوم بها الدولة, كما أن هذا الارتفاع يؤثر بشكل واضح على التقدم في المجالات التنموية كافة.

سياسيًا ينص الدستور المصري الصادر عام ٢٠١٤م على أن النظام السياسي في مصر يقوم على أساس التعددية السياسية والحزبية، والتداول السلمي للسلطة، والفصل بين السلطات، وتلازم المسئولية مع السلطة، واحترام حقوق الإنسان المختلفة وحرياته.(١٣٠)

ويجمع النظام السياسي المصري بين خصائص نظام الحكم الرئاسي والبرلماني, وهو نظام مركزي، ويتسم الدستور المصري المنظم للحياة السياسية في مصر بصورة واضحة بقِصر عمره بشكل واضح، كما أنه يتغير باستمرار، مما يعني عدم استقرار هذا النظام، مما يؤثر على مجالات الحياة في مصر كافة, والتي من أهمها النظام التعليمي بمكوناته المختلفة.(١٣١)

ويُلاحظ وجود بعض التخبطات حول الوصول لأفضل سبل الإصلاح في المجتمع المصري؛ حيث إن الإصلاح في مصر يرتبط بصورة واضحة بالوزير المسئول, كما أن الحكومة المصرية غالبًا ما تبحث عن الحلول السريعة لدعم مجالات التنمية في الدولة والتي من أهمها التعليم، ولا تنظر للتنمية على أنها عملية طويلة الأجل، بل تنظر للتنمية بأنها من اختصاصاتها التي ترى إصلاحها كما يتراءى لها، مما يجعل النظام الحاكم هو الموجه للنظام في الدولة والذي يعتبر التعليم أهم عناصره.(١٣٢)

ويُلاحظ مما سبق أن هناك فجوةً واضحةً على المستوى السياسي ما بين ما تنص عليه القوانين والتشريعات من جهة, والممارسات الفعلية من جهة أخرى؛ حيث يظهر مدى التخبط في الأداء السياسي للحكومة, الأمر الذي يؤثر على الأداء بالنظم كافة بالدولة المصرية والتي من أهمها النظام التعليمي.

واقتصاديًا يُلاحظ أنه من الناحية التشريعية يهدف النشاط الاقتصادي المصري إلى تحقيق الرخاء في الدولة من خلال دعم عمليات التنمية المتنوعة، بما يضمن رفع معدل النمو الاقتصادي, بما يحقق ارتفاعًا في مستوى المعيشة لسكان الدولة, الأمر الذي يعمل على زيادة فرص العمل وتقليل معدلات البطالة والقضاء على الفقر.(١٣٣)

وفي سنوات سابقة شهد الاقتصاد المصري نموًا ملحوظًا، فزاد الناتج المحلي للدولة، وزادت الاستثمارات الأجنبية حتى بلغ معدل النمو الاقتصادي في عام ٢٠٠٧م نحو ٧,٢%، وشهدت مصر بعدها مجموعة من الاصلاحات في العديد من المجالات, غير أنه بعد ثورة ٢٠١١م تراجع النشاط الاقتصادي بشكل ملحوظ، وأصبحت مصر على حافة الهاوية الاقتصادية، وارتفع معدل البطالة بنسبة كبيرة, كما ارتفعت نسبة الفقر الكلي في المجتمع، وأثر ذلك بالتبعية على مجالات الحياة في مصر والتي من أهمها التعليم.(١٣٤)

وتسعى الدولة بشكل كبير في الآونة الحالية لدعم النظام الاقتصادي وبنائه بشكل واضح وذلك للتخلص من المؤشرات الاقتصادية الدالة على وجود العديد من التحديات التي تقف عائقًا في سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية بالدولة.(١٣٥)

ويتضح مما سبق أن ما يعاني منه النظام السياسي والاقتصادي بمصر ربما يؤثر بشكل كبير على نظام التعليم وسياساته المرتبطة بتلك النظم, حيث لايوجد سياسة تعليمية واضحة وثابتة تسير عليها الدولة؛ لأنها تتغير بتغير الوزير المسئول عن التعليم.

وتكنولوجيًا, تهتم مصر بدعم القطاع التكنولوجي بشكل واضح منذ إنشاء المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، وصندوق العلوم والتنمية التكنولوجية الأمر الذي يسهم في تحقيق التنمية الاجتماعية والازدهار الاقتصادي بالدولة.(١٣٦)

لذا أيقنت الحكومة المصرية في مرحلة مبكرة بأن التكنولوجيا تشكل أداة مهمة لتحقيق التنمية الاقتصادية وتعزيز القدرة التنافسية، واتجهت منذ تسعينيات القرن الماضي إلى إنشاء مؤسسات متعددة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وتطوير عدة خطط استراتيجية في هذا المجال، من أجل دعم جهود القطاعين العام والخاص.(١٣٧)

وتقوم وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مصر بدور فاعل في دعم التكنولوجيا ونقلها؛ حيث قامت الوزارة بتعزيز مجال البنية الأساسية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لتحسين إمكانية الوصول إلى الخدمات التكنولوجية المتنوعة، وطبقت الوزارة عدة برامج تكنولوجية استطاعت بها مصر أن تحتل مكانة متقدمة ضمن الاقتصاديات العشر الناشئة في العالم.(١٣٨)

ومجتمعيًا فإن المجتمع المصري يشهد العديد من التغيرات في بناء طبقات المجتمع، فهناك انقسام واضح بين فئات المجتمع إلى طبقات عليا وطبقات دنيا وطبقات وسطى تتآكل بشكل واضح، ويعاني المجتمع المصري من زيادة نسبة الفقر والتفاوت الاجتماعي الواضح.(١٣٩)

ويتضح من خلال ما تم عرضه أن هناك سياقًا مجتمعيًا يؤثر بشكل واضح على مناحي الحياة في مصر بصفة عامة، وعلى النظام التعليمي بصفة خاصة, ولما كان المعلم هو بمثابة العنصر الأهم في العملية التعليمية، فإن إعداده يتأثر بالضرورة بذلك السياق بما يتضمن هذا الإعداد من سعي مؤسسات إعداد المعلم المصرية للارتقاء بالمعلم ومهاراته وكفاياته الأساسية, وفي هذا ربما تبذل الدولة المصرية جهدًا ليس بالقليل في تطوير برامج إعداد المعلم بصفة عامة, والعمل على دمج المعارف النظرية بالممارسات التطبيقية فيما يُعرف بالخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم, وهو ما سوف يتضح في المحاور المتبقية من هذا القسم.

ثانيًا: برامج إعداد المعلم في مصر:

تستأثر كليات التربية في مصر بإعداد المعلم بشكل رئيس؛ إذ تعتبر كليات التربية المؤسسة الموكل بها مسئولية إعداد المعلم بنظاميه التكاملي والتتابعي, وقد حدث لتلك المؤسسة تطور واضح.

وترجع الجذور التاريخية لإنشاء كليات إعداد المعلم إلى عام ١٨٨٠م حيث تم إنشاء مدرسة المعلمين العليا كمعهد تربوي لتخريج المعلمين، وفي عام ١٩٧٠ تم دمج معهد

التربية العالي إلى كلية المعلمين لتشكل كلية التربية جامعة عين شمس والتي تولت إعداد المعلم واتبعت النظام التكاملي إلى جانب اهتمامها بالنظام التتابعي في الإعداد.(١٤٠)

ويُلاحظ بذلك أن كلية التربية بجامعة عين شمس كان لها السبق في إعداد المعلم في مصر, وعلى نسق كلية التربية بجامعة عين شمس كانت كليات التربية بباقي الجامعات المصرية تقوم بذات الدور, ولم تترك الدولة إعداد المعلم إلا وقد سعت لتحسينه وتطويره باستمرار.

فهناك العديد من المحاولات المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلم في مصر بدءا من دراسة كلية التربية بجامعة عين شمس بتكليف من وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي عام ١٩٧٩م, ودراسة كلية التربية بجامعة عين شمس مع مركز بحوث التنمية الدولي ١٩٨٢م, والعديد من المؤتمرات التي عقدتها كليات التربية المختلفة ثم مشروع تطوير كليات التربية لعام ٢٠٠٣م وغيرها من الجهود.(١٤١)

وبدأت مصر في توحيد مؤسسات إعداد المعلم في عام ١٩٨٢م؛ بحيث يتم إعداد جميع المعلمين على المستوى الجامعي مع مراعاة تأهيل المعلمين العاملين في الميدان غير الحاصلين على مؤهل جامعي تربويًا؛ بحيث يصلون بموجب هذا التأهيل إلى المستوى الجامعيٍ, ثم قامت الدولة في عام ١٩٨٧م باتباع فكرة إنشاء كليات التربية النوعية لتخريج المعلم النوعي, ليتم إنشاؤها بالفعل في عام ١٩٨٩م.(١٤٢)

وفي عام ٢٠١٠م أصبح هناك ٢٥ كلية تربية مُوزعة في المحافظات المختلفة تتبع الجامعات المصرية تتولى مسئولية إعداد المعلم.(١٤٣)

ويوجد نظامان لإعداد المعلم في مصر الأول النظام التتابعي الذي يحصل فيه الطالب أولاً على درجة الليسانس أو البكالوريوس من كلية جامعية ثم يلتحق بكلية التربية لمدة عام أو عامين ليتفرغ للحصول على المواد التربوية, أما النظام التكاملي يحصل فيه الطالب على إعداد مهني أكاديمي وتربوي في ذات الوقت.(١٤٤)

وباستقراء إعداد المعلم في مصر في ضوء السياق المجتمعي يُلاحظ أن كليات التربية هي التي تتولى مسئولية إعداد المعلم بالدولة, وذلك في إطار مركزية السلطة, والتي تؤكد

على تركز سلطة أي مجال في الدولة في يد مؤسسة واحدة, كما يُلاحظ التدخل الحكومي في محاولات إصلاح إعداد المعلم وذلك في إطار تلك المركزية التي تسيطر الدولة من خلالها على مؤسسات الدولة كافة وما يحدث فيها من تطوير, وجاء وجود صراع بين أنصار نظامي إعداد المعلم في مصر ربما في إطار التخبط السياسي والاقتصادي والمجتمعي الذي تعيشه مصر, وقلة وجود رؤية ثابتة وموحدة لإعداد المعلم, وكأن كل نظام موجود لإرضاء الفريقيين المتنازعيين حول صلاحية كلا النظامين (التكاملي والتتابعي) كنظام لإعداد المعلم بدون غلبة فريق على آخر.

ثالثًا: آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في مصر:

تتعدد آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في مصر والتي يمكن تناولها بالتفصيل على النحو التالي.

الآلية الأولى: الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم:

تتوزع المقررات التي يدرسها الطلاب المعلمون في برامج إعداد المعلم بمصرما بين المقررات التخصصية, والتربوية, والثقافية, وتعتبر المقررات التربوية هي المنوط بها الإعداد المهني للمعلم بشكل رئيس, والتي في سياقها تظهر الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم.(١٤٥)

وترتكز آلية الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم في مصر على المقررات الدراسية التي يحصل عليها الطلاب المعلمون خلال السنوات الدراسية في كلية التربية, والتي تشمل مقررات طرق التدريس, والمناهج, والتدريس المصغر, وتكنولوجيا التعليم.

ويدرس الطلاب المعلمون في غالبية كليات التربية مقرر التدريس المصغر في الفرقة الثانية ليكون تمهيدا لدخولهم الى التربية العملية في الفرقتين الثالثة والرابعة, بالإضافة إلى مقررات المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والتي تساعدهم على تصميم الدروس إلكترونيًا واستخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة.(١٤٦)

ويُلاحظ مما سبق أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية تسعى لإدخال الخبرات الكلينيكية في المقررات التي تركز على إعداد المعلم غير أن تلك المقررات داخل برامج إعداد المعلم بكليات التربية تعاني من العديد من المشكلات الواضحة.

فيعتمد التدريس على المقررات التربوية داخل كليات التربية على طريقه المحاضرة بشكل كبير اعتقاداً أن هذه الطريقة هي أهم الطرق وأفضلها في التعليم.(١٤٧)

ومازالت تعتمد عملية التدريس على التلقين ونقل المعلومات والتحصيل المعرفي بشكل كبير حتى أساليب التقويم والامتحانات تقيس الحفظ والاستذكار, ولا تعتمد على التعرف على المهارات التي تم اكتسابها من المقررات التي تسهم في إعداد المعلم مهنيًا.(١٤٨)

وبذلك تقل الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية؛ بحيث يكون معلم المعلم هو الملقن الرئيس في حين أن الطلاب المعلمين مستقبلًا فقط تصقل مشاركتهم بشكل ملحوظ في العملية التعليمية, ويغلب في هذا الصدد الطابع النظري في الشرح بالمحاضرات واكتساب المعلومات من خلال كتب مطبوعة بالأقسام التربوية.(١٤٩)

كما أن هناك قصورًا في مقررات تكنولوجيا التعليم؛ حيث تُدرس بطريقة نظرية دون وجود فترات كافية يتدرب فيها الطلاب على استخدام تلك التكنولوجيا في مواقف التعليم والتعلم.(١٥٠)

وهناك قصور في استخدام الأساليب والطرق الحديثة في التدريس مثل: التدريس المصغر, والتعليم الذاتي, والتعليم المرتبط, والتعليم المبرمج, والتعليم الإلكتروني, وقلة وجود تنظيم دروس للمشاهدة للطلاب داخل محاضرات التدريس المصغر, كما لاتقوم برامج إعداد المعلم بكليات التربية بتدريس المواد التي يتم تدريسها في المدارس. (١٥١)

ولا يوجد دليل للطالب المعلم داخل الكلية للاسترشاد به ليتعرف واجباته ومهامه التي يجب أن يقوم بها كما تعاني معامل التدريس المصغر بكليات التربية من قلة توافر الوسائل التعليمية.(١٥٢)

ويتضح مما سبق أن كليات التربية تواجه مشكلات في دعم الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم, وتظهر هذه المشكلات في إطار المشكلات التي تواجهها

كليات التربية بصورة خاصة والتعليم في مصر بصورة عامة, بحيث إن مصر ماتزال تحتاج للعديد من الجهود لدعم الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم.

وباستقراء الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم في مصر في ضوء السياق المجتمعي المصري يُلاحظ تدني دعم الخبرات الكلينيكية في إطار تناقص اعتماد كليات التربية على الجانب التكنولوجي في التدريس رغم التطور التكنولوجي الذي تسعى إليه الدولة المصرية, كما أن التخبط في إصلاح التعليم انعكس على تعزيز تلك الخبرات؛ بحيث ربما لا توجد نية حقيقية ومساعي نابعة من داخل كليات التربية للإصلاح؛ حيث إن معظم محاولات الإصلاح تتم بشكل مركزي موجه من الدولة, كما أن نظام القبول بكليات التربية ونظام التعليم ذي المستوى المتدني وقلة توافر فرص عمل أثر على مدى تقبل الطلاب لإصلاح حقيقي في المقررات الدراسية, كما أن تدني مستوى بعض أعضاء هيئة التدريس على المستوى الشخصي الذي لا يعرف استخدام التكنولوجيا أثر بشكل كبير على تلك الآلية, وفي ضوء التدني الاقتصادي الذي تعيشه مصر بما يؤثر على الأنفاق الحكومي على القطاعات المختلفة والتي في صدارتها القطاع التعليمي, بما يجعل كليات التربية غير قادرة على دمج التكنولوجيا في برامج إعداد الطلاب المعلمين, الأمر الذي يؤثر بدرجة أو بأخرى في دعم تلك الخبرات.

الآلية الثانية: التدريب الميداني للطلاب المعلمين:

ترتكز آلية التدريب الميداني للطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلم على مقرر التربية العملية الذي يحصل عليه الطلاب المعلمون في السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة, وترتكز التربية العملية على الشراكة التي تحدث بين كليات التربية والمدارس من خلال وزارة التربية والتعليم, بحيث تسمح المدارس من خلال تلك الشراكة لطلاب كليات التربية بالتدريب الميداني فيها بأوقات وأزمنة متفق عليها.

وتنقسم التربية العملية في كليات التربية بمصر إلى نوعين وهما:[١٥٣]

١. التربية العملية المنفصلة :

وهي خروج الطلاب المعلمين إلى المدرسة مرة أو مرتين في الأسبوع, والقيام بالمشاهدة والتدريس في الفصل لمدة سنة دراسية كاملة .

٢. التربية العملية المتصلة :

هي عمل الطلاب المعلمين في المدرسة لمدة مستمرة تتراوح من أسبوع إلى عدة أسابيع خلال الفصل الدراسي الواحد ويمارس خلالها كل الأدوار المتعلقة لعمل المعلم .

وأكدت الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧م/٢٠١٢م على ضرورة دعم العلاقة التكاملية بين كليات التربية والمدارس في مصر بحيث تأخذ كليات التربية بفلسفة واضحة المعالم ومرتبطة بخطة شاملة ومحددة الزمن في علاقتها مع المدارس.(١٥٤)

وتقوم كلية التربية بجامعة عين شمس على سبيل المثال بوضع التربية العملية بشكل متصل لمدة أسبوعين في الفصل الدراسي الواحد بالسنة الثالثة والرابعة للطلاب المعلمين, كما أن الطالب يقوم بالتواجد بشكل منفصل لمدة يوم من كل أسبوع.(١٥٥)

وللتربية العملية دور كبير في وجود اتجاه إيجابي لدى الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس؛ بحيث أنها تعمل بشكل كبير على التخلص من القلق والتوتر النفسي الذي يتعرض له خريجو كليات التربية عند العمل في المدارس, كما أن التربية العملية هي الفرصة الحقيقية للتدريب والممارسة الفعلية والتعرف على ما يتم في الفصول الدراسية.(١٥٦)

ويتضح مما سبق أن ثمة جهودًا تقوم بها كليات التربية في سبيل دعم التدريب الميداني للطلاب المعلمين وإكسابهم مهارات حقيقية واقعية من الميدان, بحيث يصبح خريج كليات التربية قادر على التعامل الفعلي بعد ذلك مع المواقف التي يمكن أن تقابلهم في الميدان, وعلى الرغم من تلك الجهود إلا أنه ماتزال هناك العديد من المعوقات والمشكلات التي تواجه التربية العملية في برامج إعداد المعلم في مصر.

فهناك مسائل جدلية عديدة حول التربية العملية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية, حيث إن هناك جدلًا كبيرًا حول:(١٥٧)

١. المدة اللازمة للطالب المعلم لفترة التدريب الميداني .
٢. مفردات تقويم الطلاب المعلمين.
٣. تواجد المشرف على التربية العملية مع الطلاب .
٤. شكل مقرر التربية العملية وطريقتها وتقديمها .

كما لا يوجد أهداف واضحة ومعايير ثابته للتربية العملية بحيث يضعف الإشراف على تلك العملية بشكل ملحوظ وكذلك تختلف معايير التقويم بين المشرفين.(١٥٨)

وقد أكدت إحدى الدراسات على ضرورة الاعتماد على بطاقات تقويم مناسبة لطلاب التربية العملية في التدريب الميداني وتحليل تلك البطاقات والتعرف على أهم أوجه القصور فيها وتلافيها.(١٥٩)

وهناك العديد من الاعتبارات التي توضع في الحسبان في عملية التربية العملية تتمثل في:(١٦٠)

١. أنه لا يمكن للطلاب المعلمين اكتساب كل المفردات العملية والتربوية في فترة التربية العملية
٢. أنه لايمكن للطلاب المعلمين أن يُكونوا لأنفسهم فكرة واضحة وكاملة عن التعامل مع الطلاب في فترة التربية العملية القصيرة.

كما تعاني التربية العملية من مشكلات تتعلق بقلة وجود مقررات تمهيدية واضحة لكيفية إدارة التربية العملية، كما أن أساليب التقويم فيها غير واضحة وموضوعية بشكل كامل.(١٦١)

ولا يوجد تنسيق بين كليات التربية والمدارس أو الوزارة للتنسيق بينهما في مجال التوظيف فيما بعد, وإنما يقتصر التنسيق في مجال التربية العملية, وتعاني تلك التربية العملية من ضعف بشكل كبير في بعض جوانبها.(١٦٢)

ويواجه التدريب الميداني بعض المشكلات وأوجه القصور في الجانب التنظيمي الداخلي بالكلية تتمثل في ضعف الربط بشكل كامل بين المدارس والإدارات بحيث تكون مدارس التدريب بعيدة في بعض الأحيان عن محل سكن الطلاب.(١٦٣)

ويتضح مما سبق أن التربية العملية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية لاتزال في حاجة إلى مزيد من الجهد لتعزيز شراكة حقيقية غير شكلية تقوم فيها أطراف الشراكة

(الكلية والمدارس والإدارات والمديريات التعليمية) بعمل حقيقي وأدوار بارزة وجهد مؤثر, كما أن كليات التربية في حاجة إلى إعداد الطلاب بشكل جيد قبل التحاقهم بتلك التربية العملية بحيث يصبحون مؤهلين لمواجهة أي مشكلات يمكن أن تواجههم.

وباستقراء التدريب الميداني كإحدى آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء السياق المجتمعي المصري يُلاحظ أن تلك الشراكة لا تتم بشكل واضح في ظل تفرد كل مؤسسة بعمل محدد في إطار المركزية والنمطية التي تسود المجتمع المصري, وقلة التعاون بين مؤسسات الدولة بشكل واضح, كما أن تلك الشراكة تتم بشكل مركزي من قِبل وزارة التربية والتعليم في إطار المركزية التي يعيشها المجتمع بحيث لا يُسمح لكليات التربية بالشراكة المباشرة مع المدارس إلا من خلال وزارة التربية والتعليم ومديرياتها وإداراتها التعليمية, كما أن تدني المستوى الاقتصادي في مصر لا يسمح بتحمل المدارس أو الكليات لنفقات التربية العملية للطلاب لدعم استخدام التكنولوجيا وأساليب التدريس المتنوعة والتي يتحمل معظمها الطلاب.

الآلية الثالثة: المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم:

بدأت فكرة إنشاء المدارس التابعة للجامعات وتطورت منذ نشأة المدارس النوذجية على يد الأستاذ إسماعيل محمود القباني, وكان وقتها مدرسًا بمعهد التربية للمعلمين؛ حيث قدم لوزارة المعارف في عام ١٩٣٢م فكرة إنشاء فصول تجريبية في المدارس الابتدائية تلحق بمعهد التربية, ويتم من خلالها تجريب أساليب التربية الحديثة, ونجحت الفكرة وتم تخريج أول فوج لهذه التجربة في عام ١٩٣٥م, ولكن تخوف أولياء الأمور من فكرة أنها مدارس يتم فيها التجريب على الطلاب, كان سببًا في عزوف الكثير من الطلاب عنها, حتى تغير اسمها وأطلق عليها اسم المدارس النموذجية, ثم تطورت الفكرة في عام ١٩٣٩م وتم إنشاء مدارس نموذجية مختلفة أشهرها مدرسة فاروق الأول النموذجية, ثم النقراشي النموذجية, وكان لعبدالعزيز القوصي دورًا في مواصلة الفكرة, ففي عام ١٩٤٥م حول بعض فصول

مدرسة الأورمان الابتدائية إلى فصول نموذجية, واعتمدت تلك المدارس في إنشائها على مجموعة من العناصر الرئيسة, ولعل أهمها ما يلي:(١٦٤)

١. التعليم يعتبر حياة وليس مجرد إعداد للحياة.
٢. إعداد الطلاب بفاعلية.
٣. عمل معسكرات للطلاب لتدريبهم على مهارات الحياة.
٤. إعداد الطلاب عن طريق التربية الاجتماعية, وليس التربية الأكاديمية.
٥. تقسيم المدرسة إلى أسر ومجموعات.
٦. الاعتماد على نظام الحكم الذاتي.

وفي هذا صدر قرار وزير التربية والتعليم رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٥م بإنشاء المدارس النموذجية, غير أن هذا القرار لم يتم تفعيله, وعلى كل حال فقد تضمن هذا القرار الإشارة إلى العلاقات التنظيمية التي ينبغي أن تكون بين كليات التربية والمدارس والتي هي على النحو التالي:(١٦٥)

١. تقوم مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، بالتشاور مع كليات التربية بها باختيار مدرسة من كل نوعية من نوعيات التعليم العام تعتبر كل منها مدرسة نموذجية.

٢. تتولى وزارة التربية والتعليم تجهيز وإدارة هذه المدارس وتدرج الاعتمادات المالية اللازمة بموازنة الديوان العام للوزارة، ويصدر بنظام من هذه الاعتمادات قرار من اللجنة العليا للإشراف.

٣. هناك لجنة عليا للإشراف علي المدارس النموذجية مركزيا مقرها ديوان عام الوزارة علي الوجه الآتي:

أ.رئيس قطاع التعليم رئيساً.
ب. أحد عمداء كليات التربية يختاره وزير التربية والتعليم سنوياً رئيساً مندوباً.
ج. رئيس الإدارة المركزية للتعليم الأساسي عضواً.
د. رئيس الإدارة المركزية للتعليم العام عضواً.
هـ. مدير المركز القومي للبحوث التربوية أمينا عاماً.

و. أحد مديري مديريات التربية والتعليم بالمحافظات يختاره الوزير سنوياً.
ز. مدير عام التعلم الابتدائي ومدير عام التعليم الثانوي ومدير عام الشئون المالية.
ح. ثلاثة من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية يختارهم الوزير سنوياً.
ط. ثلاثة من نظار المدارس النموذجية يمثلون مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه والتعليم الثانوي العام.

٤. يتولى التوجيه الفني للمدارس النموذجية لجنة يصدر بتشكيلها قرار من اللجنة العليا للإشراف، تضم ممثلين عن كليات التربية، والمركز القومي للبحوث التربوية، والموجهين .

٥. تتاح لكليات التربية فرصة التجريب في المدارس النموذجية وذلك عن طريق:

أ. تصميم وحدات دراسية تجمع ما بين مستحدثات المادة العلمية، والنظريات التربوية الحديثة
ب. استخدام بعض التطبيقات الحديثة في مجال التعليم وتدريب المعلمين.
ج. القيام ببعض البرامج التدريبية سواء في مجال الدراسة أو التخطيط للأنشطة يسمح فيها للمعلمين في المدارس الأخرى بالاشتراك للاستفادة من التجارب الجديدة.
د. إدخال بعض الأساليب الإدارية الحديثة بما يحقق التفاعل الكامل بين المعلمين والتلاميذ وإدارة المدرسة.

ويتضح مما سبق أن ثمة فائدة كانت ستعود على كليات التربية والمدارس في حال تطبيق القرار سالف الذكر على النحو التالي:

كان يمكن لكليات التربية حال تفعيل هذا القرار أن تحقق العديد من الفوائد ولعل من أهمها:

١. تتخذ كليات التربية المدارس النموذجية مجالاً لتطبيق التجارب التعليمية الجديدة تمهيداً لتعميمها عندما يثبت نجاحها.

٢. إتاحة الفرصة لأعضاء هيئات التدريس والإشراف بتلك المدارس للتدريب علي الأساليب التربوية والإدارية المتطورة ليكونوا روادا للتطبيق في مدارس أخرى مستقبلا.

٣. التعرف على مدى نجاح تطبيق بعض الأساليب التربوية من عدمه من خلال الواقع الفعلي للمدارس.

٤. ربط التأصيل النظري بالمجال التطبيقي.

٥. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال المعايشة الفعلية في تلك المدارس.

٦. إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في اختيار نمط ونظام التعليم المناسب لكل منطقة من الدولة بما يتناسب وظروفها المجتمعية.

٧. إتاحة الفرصة لرجالات التعليم على الوقوف على أحدث ما يتم في مجالات التجديد والتحديث التربوي.

كان يمكن للمدارس النموذجية حال تفعيل هذا القرار أن تحقق العديد من الفوائد ولعل من أهمها:

١. المساهمة في تنفيذ أهداف التعليم قبل الجامعي.

٢. تحقيق الاستفادة من تطبيق التجارب التعليمية الجديدة تمهيداً لتعميمها عندما يثبت نجاحها.

٣. تقديم نمط من التعليم تتوافر له إمكانات مناسبة .

٤. التجريب في المجالات التربوية والتعليمية بقصد تطوير العملية التربوية وتحديثها بتلك المدارس مما يساعد علي رفع مستوي أداء التلاميذ، وإيجاد المواقف التعليمية المناسبة لنمو التلاميذ نمواً متكاملاً في إطار أهداف المجتمع وأهداف السياسة التعليمية معا.

٥. تخطيط أساليب جديدة متقدمة لربط المدرسة بالمجتمع بما يساعد علي قيام المدرسة بدورها في خدمة البيئة وحل مشكلاتها.

٦. تحسين مستوى الأداء بالمدرسة مقارنة بالمدارس الخاصة والحكومية المختلفة, بما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

٧. إتاحة الفرصة للمدارس لتحقيق الاستقلالية والإدارة الذاتية في إدارة شئونها الداخلة.

غير أن فكرة المدارس النموذجية لم تفعل حتى الآن, ومازالت تحتاج كليات التربية لجهود كبيرة لإعادة إنشاء تلك المدارس التي تعتبر من أهم آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم.

وباستقراء المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم في إطار السياق المجتمعي في مصر يُلاحظ أن إنشاء تلك المدارس وإلغاءها ارتبط بفكرة الإصلاح والتنمية في مصر والتي ترتبط بشكل كبير بوزير التعليم والنظام الحاكم, فمع تغير الوزارة تتغير السياسات التعليمية ويتم إلغاء نظم والإتيان بنظم أخرى, كما أن مركزية نظام الحكم لا يسمح لأي مؤسسة بأن تعمل بشكل مستقل واتضح ذلك في إطار محاولات كليات التربية التي بائت بالفشل لإنشاء مدارس مستقلة بعيدًا عن سلطة الدولة والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم, كما أن النظام الاقتصادي وحالة الضعف التي تعانيها موارد الدولة أثرت على إنشاء تلك المدارس حيث لاتمتلك كليات التربية موارد كافية لإدارة مثل تلك المدارس, وربما يكون ضعف الثقة المجتمعية لدى الشعب المصري في أي مؤسسة تعمل على تعليم أبنائها من خارج المؤسسة الحكومية سببًا في العزوف عن تلك المدارس.

القسم الخامس: الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية ومصر: دراسة مقارنة تفسيرية

يتناول هذا القسم المقارنة التفسيرية للظاهرة البحثية في دولتي البحث الولايات المتحدة الأمريكية ومصر, وذلك من خلال التعرف على أوجه التشابة والاختلاف للظاهرة البحثية في دولتي البحث وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية, وسوف يتم تناول تلك المقارنة في ضوء المحاور التالية:

أولًا: أوجه التشابة والاختلاف في برامج إعداد المعلم بدولتي البحث:

١. تتشابه الولايات المتحدة الأمريكية ومصر في وجود جهود حثيثة لإصلاح برامج إعداد المعلم فيهما وذلك في ضوء سعي كلا الدولتين لتحقيق "**التنمية**", ويقصد هنا بمفهوم "**التنمية**": "مجموعة من التغيرات الجزرية في المجتمع، تهدف إلى تحويله إلى مجتمع متطور ذاتيًا، مما يؤدي إلى تحسين المجالات المختلفة فيه"(١٦٦)، كما تعرف كذلك بأنها "تغيير هيكلي في جميع مجالات الحياة من مستوى إلى مستوى أفضل، ويشمل أنشطة وجهودًا ضخمة يقوم بها الأفراد في

سبيل تحقيق هذا التغيير"[١٦٧], وفي هذا الصدد تسعى الولايات المتحدة الأمريكية لتحسين برامج إعداد المعلم لديها عن طريق اعتماد برامجها وإدخال العديد من آليات دعم الخبرات الكلينيكية في تلك البرامج, أما مصر فقد قامت بالعديد من الجهود من خلال الحكومة المركزية وكليات التربية سعيًا تحسين أداء برامج إعداد المعلم.

٢. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية ومصر في تعددية مؤسسات إعداد المعلم ففي حين أنها تتركز في مصر في يد كليات التربية بشكل كبير, يُلاحظ أن هناك العديد من المؤسسات التي تتولى مسئولية إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء تركيز مصر على مفهوم " المسئولية " ويمكن تعريف مفهوم المسئولية بأنه، "التزام فرد أو هيئة أو مؤسسة بتحقيق مجموعة من الأنشطة والنتائج والمخرجات التي تهدف المنظمة للوصول إليها، بالإضافة إلى سعيها لإنجاز الأعمال التي تخص تلك المنظمة في الوقت المحدد، وفقًا للأساليب والمعايير التي تراها مناسبة"[١٦٨]، كما تعرف بأنها "سلطة إلزامية تلزم صاحب الشأن بإنجاز أهداف المؤسسة"[١٦٩], ولذلك تتركز عملية إعداد المعلم في مصر في يد مؤسسة واحدة تشمل كليات التربية, بينما تركز الولايات المتحدة على مفهوم" استراتيجية المنافسة ", ويُعرف مفهوم "**استراتيجية المنافسة**"، بأنها "تعبير شامل للأساليب التحليلية لتقرير أهداف وسياسات المؤسسة، عن طريق تقدير المعلومات عن التسويق، وعمليات التقييم، وبحوث العمليات، مع الإشارة إلى المكانة النسبية للمؤسسة في السوق"[١٧٠]، كما تعرف بأنها "القيام بما هو أفضل للوصول لمستوى تحسين المنتج والأداء بأقل تكلفة، بحيث يسمح بالتنافس بين المنظمات الأخرى، مما يؤدي بالمنظمة لتحقيق التميز"[١٧١], ولذلك يُلاحظ أن الولايات المتحدة الأمريكية تتعدد بها مؤسسات إعداد المعلم في ضوء استراتيجية المنافسة التي تتم بين تلك المؤسسات بحيث تسعى كل منها للوصول إلى التميز من خلال المنافسة مع المؤسسات الأخرى.

٣. تختلف مصر والولايات المتحدة الأمريكية في كون مؤسسات إعداد المعلم لديهما حكومية أو خاصة؛ حيث إن معظم مؤسسات إعداد المعلم في مصر مؤسسات حكومية في حين أن هناك تنوعًا في نمط المؤسسات المسئولة عن إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية والتي تتنوع ما بين مؤسسات حكومية ومؤسسات خاصة, وقد يعود هذا الوضع في مصر إلى حداثة التعليم الجامعي الخاص في مصر من ناحية, ولعمق النظام المركزي في مصر من ناحية أخرى, ويعرف مفهوم "**المركزية**" بأنه "نظام للإدارة تتركز فيه سلطة التوجيه والضبط والتيسير في هيئة عليا"(١٧٢)، كما أنها "تتمثل في احتفاظ المستويات الإدارية العليا في المنشأة بدرجة عالية من سلطة صنع القرار واتخاذه، وهنا يلجأ المديرون في المستويات الإدارية الأقل إلى الحصول على موافقة رؤسائهم قبل اتخاذ معظم القرارات"(١٧٣)، وتعرف كذلك على أنها "تركيز سلطة إصدار القرارات في يد جهة محددة، وتتميز بالهرمية في اتخاذ القرارات؛ حيث ينتهي الأمر برئيس السلطة التنفيذية"(١٧٤)، وبذلك فإن الحكومة في مصر لها سلطة مركزية في إعداد المعلم من خلال كليات التربية التابعة للمجلس الأعلى للجامعات والذي يقع تحت الإشراف المباشر لوزير التعليم العالي والذي هو عضو في الحكومة, بينما تركز الولايات المتحدة الأمريكية على مفهوم"**الشعور الجمعي**" ويمكن تعريفة بأنه "وعي الأفراد والمنظمات بالعلاقات الاجتماعية فيما بينهم، وينمو هذا الشعور نحو الاشتراك في تحمل مسئولية النهوض بالمجتمع"(١٧٥), وينطلق مفهوم الشعور الجمعي من أن مسئولية التعليم في الدولة يقع على عاتق المؤسسات الحكومية والخاصة بشكل متكامل.

٤. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في التركيز بشكل كبير على اعتماد برامج إعداد المعلم بها بشكل مستمر في حين أن مصر تهمل هذا الجانب بشكل ملحوظ ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء تركيز الولايات المتحدة الأمريكية على مفهوم "**الجودة**" والذي يُعرف بأنه "درجة التأكد من المطابقة للمقاييس

المحددة، وهي تعبير يستخدم للدلالة على مدى الإشباع (المعلن أو الضمني) الذي تحقق للمستهلك نتيجة استخدام مخرجات المنظمة"[١٧٦]، كما تعرف بأنها "مجموعة من الصفات المميزة للمخرج التي تجعله قادرًا على تلبية الاحتياجات التي أعدت من أجله "[١٧٧]، كما تعرف بأنها "مجموعة من الخصائص والسمات لمخرج معين أو عملية أو خدمة، للوفاء بمتطلبات وحاجات محددة"[١٧٨], وبذلك تسعى الولايات المتحدة الأمريكية لتحسين أداء مؤسسات إعداد المعلم عن طريق سعيها لوصول تلك المؤسسات إلى تحقيق الجودة ومن ثم حصولها على الاعتماد.

٥. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في سعيها إلى إصلاح برامج إعداد المعلم من قبيل تضافر جهود العديد من المؤسسات والهيئات والحكومات المحلية وغيرها من المؤسسات وذلك في ضوء تركيز الولايات المتحدة الأمريكية على مفهوم"**المشاركة**" والذي يعني "العملية التي تتم بين طرفين أو أكثر لتبادل منافع مشتركة".[١٧٩], بحيث تشارك جميع مؤسسات وفئات المجتمع الأمريكي في إصلاح برامج إعداد المعلم, في حين أن معظم الإصلاحات في مصر تأتي بشكل مركزي من قبيل السلطات المركزية المعنية, ويرجع ذلك لتركيز مصر على مفهوم"**تدرج السلطة**" الذي يمكن أن يعرف بأنه "تدرج العناصر الحاكمة، حيث إن العناصر العليا في أي مؤسسة أو أي نظام تتحكم وتضبط العناصر الأدنى للحفاظ على النظام الداخلي لتلك المؤسسة"[١٨٠]، كما تعرف بأنها "مستويات لإصدار الأوامر في الهيكل التنظيمي الذي يأخذ شكلًا هرميًا من أعلى لأسفل، والذي تتدفق من خلاله كل الاتصالات في التنظيم، ويعتمد على تطبيق مبدأ وحدة الأمر، بحيث يخضع كل عضو في المنظمة لرئيس واحد، هو المسئول عن إصدار القرارات"[١٨١], ولذلك تصبح مسئولية إصلاح مؤسسات إعداد المعلم نابعة من المؤسسة المسئولة عن الإصلاح في الدولة.

ثانيًا: أوجه التشابه والاختلاف في آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بدولتي البحث:

يعرض محور أوجه التشابه والاختلاف في آليات تعزيز الخبرات الكلينيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية ومصر أوجه التشابه والاختلاف فيما يتعلق بالآليات الثلاث التي تبناها البحث الراهن, والتي يمكن تناولها كالآتي:

أ. **أوجه التشابه والاختلاف في آلية تعزيز الخبرات الكلينيكية المعملية بدولتي البحث:**

١. تتشابه مصر والولايات المتحدة الأمريكية في التركيز على دعم الخبرات الكلنيكية المعملية في برامج إعداد المعلم في ضوء تأكيد كلا الدولتين على مفهوم " **التكامل المعرفي**", والذي يؤكد على تكامل المعرفة النظرية مع جوانبها التطبيقية, وهذا ما تسعى إليه الولايات المتحدة ومصر – إن جاء هذا السعي بدرجات وأشكال متفاوتة – من خلال دعم الخبرات الكلينيكية المعملية في برامج إعداد المعلم المتنوعة.

٢. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في دعم الخبرات الكلنيكية المعملية داخل برامج إعداد المعلم لديها وذلك في ضوء تركيزها على مفهوم" **التنمية التكنولوجية**" والتي يمكن تعريفها على أنها تشمل الجوانب المتعلقة بالابتكار، ورأس المال البشري، وتنمية الأنشطة والسلع والخدمات، ويتم التعبير عنها في أهداف عدة ترتبط بالنواحي الاقتصادية والتجارية والإجراءات السياسية.[١٨٢] وتشير التنمية التكنولوجية بصورة عامة إلى نشاط واسع ومستدام يعمل بما يحقق نجاح الصناعات الناشئة وتطويرها وإنمائها، وتفعيل الصناعات الموجودة، مما يتيح فرصة الابتكار، ومن ثم تحقيق التنافسية، معتمدا كليا على التكنولوجيا الحديثة في التحسين والتطوير والتنمية.[١٨٣] وتعرف بأنها التحسينات التي تتم في السلع والخدمات التي يتم إنتاجها، وتحسين عملية تسويقها لتحقيق النمو في الدخل والحد من الفقر، اعتمادًا على التكنولوجيا الحديثة.[١٨٤], وبذلك تسعى

الولايات المتحدة الأمريكية لدعم إدخال التكنولوجيا في مجالات الحياة كافة, وعلى ذلك تسعى لإدخالها في برامج إعداد المعلم.

٣. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في آلية دعم الخبرات الكلنيكية المعملية داخل برامج إعداد المعلم في تركيزها على الدمج بين العديد من المعارف والمهارات والسلوكيات المتنوعة التي تعمل على ارتقاء الطلاب المعلمين وإعدادهم بشكل موسوعي ويأتي ذلك في ضوء تبني الولايات المتحدة الأمريكية لمفهوم "**التكامل**", ويمكن تعريف هذا المفهوم بأنه "قيام المؤسسة بالاندماج مع مؤسسات أخرى لها مصالح مشتركة، بحيث تمتد علاقاتها إلى أماكن جغرافية، أو مؤسسات مناظرة، أو أخرى خدمية، تساعد على تحقيق زيادة الإنتاجية، وتحسين الأداء"(١٨٥)، ويمكن تعريفها كذلك بأنها "عملية يقصد بها جمع الأجزاء في جزء واحد، لتحقيق المنفعة المتبادلة"(١٨٦)، كما يقصد بها "مجموعة العمليات التي تستهدف التنسيق بين أنشطة المؤسسات المختلفة"(١٨٧), وبذلك تدمج الولايات المتحدة الأمريكية في برامج إعداد المعلم لديها الجوانب النظرية والتطبيقية لتتكامل معًا للوصول إلى إثقال خبرات الطلاب المعلمين.

ب. **أوجه التشابة والاختلاف في آلية التدريب الميداني بدولتي البحث:**

١. تتشابه مصر مع الولايات المتحدة الأمريكية في الاهتمام بالتدريب الميداني كإحدى آليات تعزيز الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم وذلك في ضوء تبني كلا الدولتين لمفهوم "**التنمية المهنية**" الذي يعرف بأنه "تعليم مستمر، يتمثل في مجموعة من المبادرات التعليمية والتدريبية الرسمية وغير الرسمية التي يتم توفيرها لبعض الظروف والتحديات التي تواجه العمل"(١٨٨), ولذا تسعى الولايات المتحدة ومصر لتنمية الطلاب المعلمين مهنيًا في برامج إعدادهم.

٢. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في نجاح التدريب العملي لديها بشكل كبير وذلك في ضوء تركيز الولايات المتحدة الأمريكية على مفهوم

"**التنسيق**" ويمكن تعريف هذا المفهوم بأنه "محاولة خلق نوع من الارتباط والانسجام في النشاط بين المنظمات القائمة على تحقيق أهداف مشتركة، حتى تستطيع القيام بعملها دونما تداخل أو ازدواج، حتى يحقق وفرة في الجهد والوقت والمال"(١٨٩)، كما يعرف بأنه "عملية توحيد مساهمات الموارد المادية والبشرية، وغيرها؛ من أجل تحقيق هدف منشود"(١٩٠), ويتضح هذا التنسيق بشكل كبير في التدريب الميداني بالولايات المتحدة الأمريكية والذي تتم فيه هذه العملية بشكل يتضح فيه التنسيق بين الأطراف المتشاركة.

٣. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في تبني نمط الشراكة في التدريب الميداني مع مدارس ومؤسسات حكومية وخاصة وذلك في ضوء تركيز الولايات المتحدة على مفهوم "**اللامركزية** " ويُعرف مفهوم اللامركزية على أنه "تفويض المستويات الإدارية الوسطى والمباشرة في اتخاذ القرارات بدلًا من تركيزها في يد فئة الإدارة العليا فقط"(١٩١)، كما تعرف بأنها "إعطاء الجهات العليا تفويضًا للجهات الأدنى في تولي بعض السلطات التنفيذية الخاصة بتنظيم محدد"(١٩٢)، وبذلك ليس للحكومة المحلية سلطة توجية نمط الشراكة بين برامج إعداد المعلم والمدارس في الدولة, في حين تركز مصر في برامج إعداد المعلم بها بالتدريب الميداني على المدارس الحكومية ويتضح ذلك في ضوء مفهوم "**المركزية**", والذي يتضح في إشراف وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية على التربية العملية.

ج. أوجه التشابه والاختلاف في آلية المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم بدولتي البحث:

١. تختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن مصر في دعم آلية المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم بشكل كبير بحيث لا توجد مثل تلك الآلية في مصر في الوقت الراهن على حد علم الباحث, بينما تتوافر في الولايات المتحدة الأمريكية, ويمكن تفسير ذلك في ضوء اعتماد الولايات المتحدة الأمريكية على مفهوم "**الميزة التنافسية**" والذي يُعرف بأنه "مدى قدرة المنظمة على التفوق في الأداء على

منافسيها نتيجة إنتاج سلع أو تقديم خدمات بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية. والمقدرة على أداء الأعمال في المنظمة بشكل متميز، وبشكل أفضل من المنافسين. ويمكن تحقيق هذه الميزة من خلال التمايز، أو خفض التكاليف، أو قيادة السوق. وهناك أركان أساسية للميزة التنافسية، هي الكفاءة، والجودة، والتحديث، والاستجابة لردود أفعال العملاء"[١٩٣]، كما تعرف بأنها "أي وسيلة تعطي للمؤسسة ميزة المنافسة في مخرجاتها، وأسواقها"[١٩٤], ومن هنا يأتي اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بتلك الآلية دعمًا لتميز برامج إعداد المعلم بها.

القسم السادس: نتائج البحث ومقترحاته

في ضوء: الإطار النظري للبحث, والدراستين التحليليتين لخبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ومصر فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم وآليات تعزيزها, والدراسة المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف, فإن القسم الراهن يتضمن محورين رئيسين هما نتائج البحث, ومقترحاته, وفيما يلي بيان تفصيلي لهذين المحورين.

أولًا: نتائج البحث :-

تتوزع نتائج البحث الراهن بين نتائج نظرية تتعلق بالإطار النظري للبحث وأخرى تتعلق بخبرتي الولايات المتحدة الأمريكية ومصر, وفيما يلي بيان تفصيلي بهذه النتائج:

١) النتائج النظرية:

توصل البحث من دراسة الإطار النظري للبحث إلى النتائج التالية :

- صاحب تطور برامج إعداد المعلم تطورًا مماثلًا في مفهوم الخبرات الكلينيكية منذ القرن التاسع عشر وفي إطار هذا توجهت الدول بدرجات متفاوتة للأخذ بمفهوم الخبرات الكلينكية في برامج إعداد المعلم منذ ذلك الوقت ولا تزال دول العالم تسعى لتحسين تلك الخبرات بشكل كبير عن طريق العديد من الآليات .

- ترتكز الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم على العديد من المبادئ التي تشتق منها فلسفة تلك الخبرات ولعل أهم تلك المبادئ دور الخبرات الكلنيكية في تفعيل عملية الابتكار وتمكين المعلم من عملية التدريس والتركيز على الممارسات الفعلية داخل الفصول الدراسية .

- يلزم لتحقيق الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم تحقيق العديد من المتطلبات والتي من أهمها : إصلاح منظومة إعداد المعلم،ودعم بحوث التطوير في برامج إعداد المعلم، وإصلاح المناهج التي تقدم في تلك البرامج، والتركيز على العمليات الفاعلة في إعداد المعلم، وتفعيل دور الطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلم على الخبرات

الكلينيكية، وربط الطلاب المعلمين بالمدرسة بصورة مستمرة، والتركيز على تحسين مخرجات برامج إعداد المعلم .

– تتعدد آليات تعزيز الخبرات الكنيكية في برامج إعداد المعلم ولعل من أهمها الخبرات الكلنيكية المعملية في برامج إعداد المعلم، والتدريب الميداني للطالب المعلم, والمدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم.

) نتائج متعلقة بالخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية :

توصل البحث فيما يتعلق بالخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية إلى النتائج التالية :

– سعت الولايات المتحدة الأمريكية – ولا تزال تسعى– إلى تحسين برامج إعداد المعلم لديها على ضوء الخبرات الكلنيكية في ضوء التحديات التي تواجهها في إعداد المعلم.

– تعتبر الولايات المتحدة أولى دول العالم في الأخذ بالخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم كأسلوب متميز في إعداد المعلم .

– تعتبر آلية الخبرات الكلنيكية المعملية في برامج إعداد المعلم من أهم آليات دعم الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية والتي تؤدي إلى تخريج معلمين ذوي كفاءة عالية .

– تركز الولايات المتحدة الأمريكية في الخبرات الكلنيكية المعملية على دعم المناهج التحليلية وإكساب الطلاب المعلمين الممارسات الفعلية داخل برامج إعداد المعلم تحت إشراف عدد من الخبراء .

– هناك العديد من الأنظمة والممارسات التي تقوم بها الولايات المتحدة الأمريكية لدعم الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم لديها .

– تعتمد الولايات المتحدة الأمريكية على مد مدة برامج إعداد المعلم لمدة خمس سنوات للتمكين من زيادة الخبرات الكلنيكية داخل الفصول والتي تدعم ممارسات تطبيقية حقيقية داخل برامج إعداد المعلم .

– تركز الولايات المتحدة الأمريكية على تحقيق الجودة في برامج إعداد المعلم على الخبرات الكلنيكية وكذلك تسعى لحصول مؤسسات إعداد المعلم بالجامعات على الاعتماد مما يؤكد على دعم الخبرات الكلينيكية فيها.

– تقوم الولايات المتحدة الأمريكية بتعزيز التدريب الميداني عن طريق شراكة قوية وفعالة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس .

– تمتد فترات التدريب الميداني في برامج إعداد المعلم لمدد طويله قد تصل إلى اثني عشر أسبوعًا.

– تعتبر مدارس التنمية المهنية من أهم المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية, والتي تدعم الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم .

– تتعدد المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم بالولايات المتحدة وهناك العديد من المدارس التابعة لمؤسسات خاصة بالولايات المتحدة الأمريكية .

٣) نتائج متعلقة بالخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم في مصر :

توصل البحث فيما يتعلق بالخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم في مصر إلى العديد من النتائج والتي من أهمها :

– تتولى كليات التربية في مصر مسئولية إعداد المعلم بشكل رئيس.

– يوجد نظامان لإعداد المعلم في مصر ويتمثلان في النظامين التكاملي والتتابعي .

– تعتمد مصر على بعض المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلم لدعم الخبرات الكلنيكية المعملية والتي من أهمها مقررات التدريس المصغر وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم .

– تواجه آلية الخبرات الكلنيكية المعملية العديد من المشكلات والتي من أهمها :

* تركيز المقررات الخاصة بدعم الخبرات الكلنيكية على الجانب النظري والتحصيل والحفظ .
* هناك قصور في استخدام التكنولوجيا في مقررات دعم الخبرات الكلنيكية .
* هناك قصور في استخدام الأساليب والطرق الحديثة في التدريس في برامج إعداد المعلم .

– تتركز آلية التدريب الميداني للطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلم في مصر على مقرر التربية العملية في برامج إعداد المعلم وتنقسم التربية العملية فيه إلى التربية العملية المنفصلة والمتصلة .

– تواجه آلية التدريب الميداني / التربية العملية في مصر العديد من المشكلات ولعل أهمها:

* قصور أساليب تقويم التربية العملية والإشراف عليها .
* قلة وجود أهداف واضحة للتربية العملية .
* قلة جودة مقررات تمهيدية للتربية العملية .
* ضعف التنسيق بين المدارس والجامعات فيما يخص بالتربية العملية .

– لا توجد مدارس تابعة لمؤسسات إعداد المعلم في مصر كإحدى آليات دعم الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم .

ثانيًا: مقترحات تفعيل آليات تعزيز الخبرات الكلنيكية ببرامج المعلم في مصر .

تتعدد مقترحات تفعيل آليات تعزيز الخبرات الكلنيكية في برامج إعداد المعلم في مصر وفي هذا يمكن الإشارة إلى بعض المقترحات ذات العلاقة بكل آلية من الآليات الثلاث المختارة بالبحث الراهن على النحو التالي:

١) مقترحات تفعيل آلية الخبرات الكلنيكية العملية ببرامج المعلم في مصر :

يقترح البحث الراهن لتفعيل آلية الخبرات الكلنيكية المعملية في برامج إعداد المعلم المقترحات التالية:

– تفعيل عملية الابتكار داخل المحاضرات في برامج إعداد المعلم .
– التركيز على الممارسات الفعلية داخل برامج إعداد المعلم .
– دعم المناهج وتحليلها داخل برامج إعداد المعلم .
– مد سنوات الدراسة في برامج إعداد المعلم للتمكن من دعم الخبرات الكلنيكية .
– السعي نحو اعتماد برامج إعداد المعلم بشكل منفصل داخل كليات التربية .
– تفعيل الممارسات التطبيقية داخل مقررات التدريس المصغر وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم .

– التركيز على استخدام التكنولوجيا الحديثة في المقررات الخاصة بدعم الخبرات الكلنيكية المعملية .

– استخدام الأساليب والطرق الحديثة في المقررات الخاصة بالإعداد المهني في برامج إعداد المعلم.

٢) مقترحات تفعيل آلية التدريب الميداني / التربية العملية في مصر :

يقترح البحث الراهن لتفعيل آلية التدريب الميداني المقترحات التالية:

– التركيز على دعم شراكة قوية بين كليات التربية والمدارس .

– مد فترات التربية العملية لمدد أكبر وخاصة في التربية العملية المتصلة والنظر في إمكانية إدخال التربية العملية في السنة الدراسية الأولى والثانية .

– وضع مقرر تمهيدي لتدريب الطلاب المعلمين على التربية العملية بما يتضمن تهيئتهم لمواجهة المشكلات التي قد تقابلهم أثناء التربية العملية بالمدارس.

– التركيز على أساليب تقويم موضوعية لتقويم أداء الطلاب المعلمين في التربية العملية.

– دعم عمليات الإشراف على التربية العملية عن طريق التنسيق بشكل فعال بين كليات التربية والمدارس .

٣) مقترحات خاصة بتفعيل آلية المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم في مصر :

يقترح البحث الراهن لتفعيل آلية المدارس ذات العلاقة بمؤسسات إعداد المعلم في مصر المقترحات التالية:

– تفعيل قرار وزير التربية والتعليم رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٥ والخاص بإنشاء المدارس النموذجية وتفعيل الإجراءات التي أشار إليها القرار بشأن العلاقات التنظيمية بين كليات التربية والمدارس التي يمكن أن تتم في هذا الصدد.

– إنشاء كل كلية تربية في مصر مدرسة مهنية تابعة لها لتكون أداة لتطبيق النتائج العملية التي يصل إليها أعضاء هيئة التدريس والباحثين بها.

قائمة الهوامش

(١) محمد عبدالرؤوف مصطفى, "إعداد المعلم عالمياً", من بحوث المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز , المنعقد في أغسطس ٢٠١٥م, ص ص ص ص ١٩٢-١٩٤.

(٢) المرجع السابق, ص ١٨٦ .

(3) National Council for Accreditation of Teacher Education , Transforming Teacher Education Throgh Clinical Practice : A national Strategy to Prepare Effectivete Teacher , Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning, National Council for Accreditation of Teacher Educatio, 2010, p 2

(4) Ibid, p.4

(٥) أميرة خيري علي أحمد سالم, رؤية مقترحة لدعم العلاقات التكاملية بين مؤسسات إعداد المعلم ومدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية, مجلة بحوث تربوية ونفسية, الصادرة عن كلية التربية بالزقازيق, العدد (٨٩), الجزء الثاني, اكتوبر ٢٠١٥م, ص ٢٨٤.

(٦) فايز مراد مينا, "تكوين المعلم في مصر", من بحوث المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز , المنعقد في أغسطس ٢٠١٥م, ص٤٥.

(٧) محمد أمين المفتي, "تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بكليات التربية", من بحوث المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز , المنعقد في أغسطس ٢٠١٥م, ص٢٦.

(٨) ثناء منصور عبدالعزيز أبو زيد, "جودة إعداد المعلم النوعي لضمان التنمية المستدامة", من بحوث المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب, بعنوان "مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي", المنعقد في ابريل ٢٠١٧م, ص ص ١٢٢١-١٢٢٢.

(٩) عماد صموئيل وهبة, "تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م", مجلة كلية التربية - جامعة بنها, المجموعة (٢٨), العدد ١١٠, ابريل ٢٠١٧, ص ١٨٠.

(١٠) أماني محمد السيد قنديل, "مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم فى الدول العربية على ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية", مجلة مستقبل التربية العربية, المجموعة (٢٣), العدد ١٠٥, ديسمبر ٢٠١٦م, ص ٥٢.

(١١) محمد أمين المفتي, "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية: تحديات ومقترحات", مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس, العدد ١٥٤, يناير ٢٠١٠م, ص ١٦.

(١٢) محمد أمين المفتي, المرجع السابق, ص ١٧.

(١٣) مصطفى علي خلف علي, "تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاة نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا", المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط, المجلد (٣٣), العدد ٦, أغسطس ٢٠١٧م, ص ٤٩١ .

(١٤) أحمد سعيد عبدالنبي سويلم, برنامج مقترح في التعليم الخدمي للطلاب المعلمين لتنمية أدائهم التدريسي والميل نحو المهنة في ضوء تجدد دور المعلم, مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, العدد ٨٦, ديسمبر ٢٠١٦, ص ص ٢١٨-٢١٩.

(15) Marsha Levine, Partnerships, Practices, and Policies to Support Clinically Based Teacher Preparation: Selected Examples, Eric Watts, Graduate Intern, NCATE, 2010, P.5.

(16) Kenneth R. Howey, This is not your Grandfather's Student Teaching: Kenji's Clinically Driven Teacher Education, Senior Fellow, The Nelson A. Rockefeller Institute of Government; Research Professor, April, 2010, PP. 2-3.

(17) ken zeichner, The Importance of Strong Clinical Preperation of Teacher, Washintgon,2010, PP.4-6.

(١٨) لبنى محمود عبد الكريم شهاب" تصور مقترح لمدارس التنمية المهنية في مصر على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية (دراسة مقارنة)"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٦. ص ص٨٣، ٨٤.

(19) Katharine Burn and Trevor Mutton, "Research and Teacher Education: the BERA-RSA Inquiry: Review of Research-informed Clinical Practice' in Initial Teacher Education", BERA, 2013, pp.2-3.

(20) National Council for Accreditation of Teacher Education, Op. Cit. p 2.

(21) Ibid , p.1.

(22) Katharine Burn and Trevor Mutton, Op. Cit. p.7.

(23) Ibid, P.5.

(24) Andrea Gelfuso, Turning Teacher Education Upside Down: Enacting the Inversion of Teacher Preparation through the Symbiotic Relationship of Theory and Practice, The Professional Educator Journal, Volume 39, No. 1, Spring, 2015, PP.5-8.

(25) Marsha Levine, Op. Cit. p.6.

(26) Kenneth R. Howey, Op. Cit. p.4 .

(27) National Press Club Washington, Op. Cit. p.3.

(28) A Global Cities Education Network Report, "Early Teacher Development Trends and Reform Directions", Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) for the Asia Society's Global Cities Education Network (GCEN), 2014, p.15.

(29) Andrea Gelfuso, Op. Cit. PP. 2-7.

(30) Ibid , p.6.

(31) Ibid , p.8.

(32) Katharine Burn and Trevor Mutton Op. Cit. p.7.

(33) Napoli Deborah, Transforming reform into practice : The Enactment of Standards-based Teacher preparation and University-School Partnerships in Clinical Practice Activity Settings, EScholarship provides open access, scholarly publishing services to the University of California and delivers a Dynamic Bresearch Platform to Scholars Worldwide, 2010, p.3.

(34) Napoli Deborah, Op. Cit. p. 2 .

(35) National Press Club Washington, Op. Cit. p. 2.

(36) National Council for Accreditation of Teacher Educatio Op. Cit. p. 2.

(37) Lawrence Ingvarson, Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs, Australian Council for Educational Research, 2014, P.x.

(38) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. P.xi

(39) Council of Chief State School Offi cers, Op. Cit.. P.11

(40) Katharine Burn and Trevor Mutton, Op. Cit. p.7.

(41) Melissa Downey Garrido, Advancing and Sustaining a Clinical Teacher Preparation Partnership: An Exploratory Qualitative Case Study, A Dissertation Submitted to the Faculty

Of Drexel University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, 2012, P.18.

(42) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. P. 37.

(43) Marsha Levine, Op. Cit. PP. 15-17.

(44) Ibid , P. 16.

(45) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. P.39.

(46) Ibid , P. 43.

(47) Lawrence O. Picus, Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers, The National Council for Accreditation of Teacher Education's (NCATE) 2010 report, 2012, P.9.

(48) james w.traser, Why Clinical Experience and Mentoring are Replacing Student Teaching on the Best Campuses, The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation, 2014, p17.

(49) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. P.45.

(50) Marsha Levine, Op. Cit. P.9.

(51) Ibid , P10.

(52) Calar Davies, Op. Cit. P. 4.

(53) Ibid, P. 4.

(54) Frohna AZ, Teaching Medical Education Principles and Methods to Faculty Using an Active Learning Approach, the University of Michigan Medical Educators Scholars Program, Acad Med, 2006, P.172.

(55) Ibid , P. 172.

(56) Caitlin Rose, Partnering to Prepare Tomorrow's Teachers: Examples from Practice, Caitlin Rose Dailey with Eric Watts, 2011, P.5.

(57) https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156502/LearningCreativelyTogether_Educational_Change_Report_2016.pdf?sequence=4

(58)

- http://www.kaikkialla.fi/omnischool/research/boundary-crossing-pedagogicalpractices/index.html
- http://www.kaikkialla.fi/omnischool/research/boundary-crossing-pedagogical-practices/index.html

(59) Katherine Byrn, Op. Cit. PP. 1-6.

(60) Ibid , pp4-6.

[٦١] أحمد إسماعيل حجي : نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوربية والبلاد الأمريكية،عالم الكتب، القاهرة،٢٠١٢. ص ص ٢٩٦-٣٠٠

[٦٢] المرجع السابق، ص ٢٩٧.

[٦٣] المرجع السابق، ص ٢٩٨.

[٦٤] المرجع السابق، ص٢٩٩.

[٦٥] المرجع السابق، ص ٣٠٠.

[66] Maryanne Doherty- Poirier: ` Professional Development Schools, A Review of the Literature`, Alberta Teacher's Association, Canada, 2001. p.3.

(٦٧) لبنى محمود عبد الكريم شهاب، مرجع سابق، ص ص٩٥- ٩٧.

(68) Kenneth R. Howey, Op. Cit. PP. 5-6 .

(69) Katherine Byrn, Op. Cit. PP.1-6.

(70) **see:**

- http://www.utu.fi/en/units/tis/Pages/home.aspx
- https://www.utu.fi/en/units/edu/units/tnk/Pages/home.aspx
- https://www.utu.fi/en/units/edu/units/rnk/Pages/home.aspx

(71) **see**:

- http://www.utu.fi/en/units/edu/services/Pages/Educational-visits.aspx
- http://www.utu.fi/en/units/edu/services/Pages/Teacher-Training-Services.aspx
- http://www.utu.fi/en/units/edu/services/Pages/Consultation-Services.aspx

(٧٢) مصطفى محمد علي, "الشمال والجنوب: الدلالة الجغرافية والاستخدام الدولي المعاصر", مجلة جامعة دمشق, المجلد رقم (٢٧), العدد الأول والثاني, ٢٠١١م, ص ٤٠٢.

(٧٣) الولايات المتحدة الأمريكية, وزارة الخارجية الأمريكية, دستور الولايات المتحدة الأمريكية الصادر عام ١٧٨٩م شاملًا تعديلاته لغاية عام ١٩٩٢م, الوثيقة مُتاحة على الموقع: https://constituteproject.org/., تاريخ الدخول (٢٠١٨/٩/١٥م).

(74)The Bureau of International Information Programs, U.S.A. History in Brief, avilable at, http://www.america.gov/publications/books/learner_english.html, Accessed on (28/9/2018).

(٧٥) كريم صبح, سياسة الولايات المتحدة الأمريكية وموقفها من الهجرات الوافدة: الإجراءات التشريعية ونتائجها ومسوغاتها ١٩١٧م-١٩٢٧م, مجلة كلية الآداب جامعة بغداد, العدد رقم (٩٩),٢٠١١م, ص ص ٤-٥.

(٧٦) الولايات المتحدة الأمريكية, دائرة الجنسية والهجرة الأمريكية, دليل المهاجرين الجدد: مرحبًا بكم في الولايات المتحدة الأمريكية, مُتاح على الموقع التالي: www.uscis.gov , ص٩٤.

(٧٧) وزارة الخارجية الأمريكية, دستور الولايات المتحدة الأمريكية, مرجع سابق.

(٧٨) المرجع السابق.

(79)Economic Report of the President, Avilableat: https://fraser.stlouisfed.org/title/45, Accessed on (23/9/2018)..

(80) World Economic Forum, The Global Competitiveness Report2015–2016, (U S A, World Economic Forum, 2015), P. xv.

(81) World Bank, A World Bank Group Flagship Report, Doing Business 2018, Economy Profile: United States, avilable: http://www.doingbusiness.org/ , Accessed on (23/9/2018).

(٨٢) كريم صبح, مرجع سابق, ص٧.

(٨٣) وزارة الخارجية الأمريكية, دستور الولايات المتحدة الأمريكية, مرجع سابق.

(٨٤) المرجع السابق.

(85) Antonella Corsi-Bunker, Guide to the Education System in the United States, (University Of Minnesota: international student and scholar services, 2008), PP. 5-7.

(86) EP-Nuffic, Education system United States, EP-Nuffic, 2nd Edition, June 2010, version 4, December 2016), P.9.

(87) Antonella Corsi-Bunker, Op. Cit.p2.

(88) EP-Nuffic, Op. Cit.p5.

(89) CTQ Teacher Solutions Teacher Prep Team, Teaching 2030: Leveraging Teacher Preparation 2.0, (U.S.A: Center For Teaching Quality, 2014), p.9.

(90) Ibid , p.10.

(91) Jane E. West, "An Overview of Teacher Preparation in the USA" , at the "Teacher Education for 21st Century Teachers Seminar", American Association of Colleges for Teacher Education Revisioning Teacher Education in the Americas, Trinidad October 29-31, 2008, PP.12-14.

(92) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. p68.

(93) American Association of State Colleges and Universities, Preparing Teachers in Today's challenging Context: Key Issues, Policy Directions and Implications for Leaders of AASCU Universities, AASCU Teacher Preparation Report, 2016, P.5.

(94) Michael J. Feuer, Evaluation of Teacher Preparation Programs: Purposes, Methods, and Policy Options, (Washington: National Academy of Education,2014), P.45.

(95) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. PP. 20-21.

(96) Michael J. Feuer, Op. Cit. P.38.

(97) California State University, Summit Transformative Change in the Preparation of Teachers, Summit Agenda, 14 February, California State University, 2011, P.18.

(98) Lawrence Ingvarson, OP. CIT. P. 21.

(99) Dave MacCallum, Minnesota Teacher Preparation Programs, A Component Of the Teacher Preparation Project Undertaken For the Minnesota Office Of Higher Education, July 2010, pp 7-9.

(100) Kelly Donnelly, Op. Cit. PP. 4-6.

(101) Linda Darling-Hammond, Ruth Chung Wei, with Christy Marie Johnson, Teacher Preparation and Teacher LearningA Changing Policy Landscape, Stanford University, 2011, PP. 622-625.

(102) Linda Darling-Hammond, "Teacher Education and the American Future", Journal of Teacher Education, Vol 61, No.1-2, P.41.

(103) Urban Teacher Residency United (UTR United), Research Report: "Clinically Oriented Teacher Preparation", 2015, P.4.

(104) Ibid. P.8.

(105) National Press Club Washington, Op. Cit. PP. 6-8.

(106) Kelly Donnelly, Op. Cit. PP.4-6.

(107) Ibid, PP. 4-6.

(108) Amy Carpenter Ford, A Report of the 2023 Teacher Preparation Task Force, Central Michigan University Alicia Haley, M.S., Central Michigan University, College of Education and Human Services, February 27, 2014, P.90.

(109) Marna K. Winter, Early Clinical Experince Handbook Teacher Education Program: Active Leadership in a Global Community, Elon University, 2016, PP.2-5.

(110)New Yourk Comprehisive Center, Teaching as aClinical Practice Profision, New Yourk Comprehisive Center, 2010, PP. 8-10.

(111) Ibid P.7.

(112) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. P.22.

(113) Urban Teacher Residency United (UTR United), Op. Cit. P. 34.

(114) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. P.21.

(115) Amy Carpenter Ford, Op. Cit. P. 70.

(116) Jane E. West, Op. Cit. P.13.

(117) Michael J. Feuer, Op. Cit. P.4.

(118) Lawrence Ingvarson, Op. Cit. PP. 22-23.

(119) Linda Darling-Hammond, Op. Cit. P.39.

(120) Linda Darling-Hammond, Ruth Chung Wei, with Christy Marie Johnson, Op. Cit. PP. 622 – 626.

(121) American Association of State Colleges and Universities, Op. Cit. P20.

(122) Urban Teacher Residency United (UTR United), Op. Cit. P.37.

123 Guidelines For PDS Mentor Teachers: http:// www. Coe. Tamu. Edu~ Dparker/ Guidelines. Html, 2005. p.1.

١٢٤ لبنى محمود عبد الكريم شهاب، مرجع سابق، ص ص٩٥- ٩٧.

١٢٥ المرجع السابق، ص ٩٨.

(126) Jane E. West, Op. Cit. P.9.

(127) New Yourk Comprehisive Center, Op. Cit. P.8.

(١٢٨) ج. م . ع, مجلس الوزراء: مركز المعلومات ودعم اتخاد القرار، نحو الاستغلال الأمثل لموقع مصر الجغرافى "ملخص تنفيذى"، (القاهرة: مركز المعلومات ودعم إتخاد القرار، ٢٠٠٨) ، ص ص ٢-٥.

(١٢٩) ج. م . ع, مجلس الوزراء: مركز المعلومات ودعم اتخاد القرار، مصر في أرقام ٢٠١٧م, تقدير أعداد السكان في مصر (٢٠٠٠م – ٢٠١٦م) ، (القاهرة: مجلس الوزراء, مركز المعلومات ودعم اتخاد القرار، ٢٠١٧م), ص٧.

(١٣٠)جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤م ،(القاهرة: المطابع الأميرية ، ٢٠١٤م) ، المادة رقم (٥).

(١٣١) على الدين هلال، النظام السياسي المصرى بين إرث الماضي وآفاق المستقبل ١٩٨١-٢٠١٠، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية،٢٠١٠)، ص ص ٣٢-٣٥.

(١٣٢) المركز المصرى للحقوق الإقتصادية والإجتماعية، تقرير إلى لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ، مراجعة الاستعراض الدورى لدورة مصر في مجموعة العمل ما قبل الجلسة ٥١ للجنة ، ٢١-٢٤/ مايو ٢٠١٣م ، (القاهرة ، المركز المصرى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية ، ٢٠١٣م ، ص ٤.

(١٣٣) جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٤م , مرجع سابق, المادة رقم (٢٧).

(١٣٤)ج. م . ع, وزارة التعاون الدولى، تقرير الاقتصاد المصرى في نصف عام ٨ يناير ٢٠١٤م ، (القاهرة: وزارة التعاون الدولى، ٢٠١٤) ،ص ص٢-٣.

(١٣٥) ج. م . ع, مجلس الوزراء: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، نشرة " ملامح الاقتصاد في مصر والعالم", العدد رقم (٢٤), يونيو ٢٠١٦م, ص١.
(١٣٦) المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، صندوق العلوم والتنمية التكنولوجية، التقرير السنوى يوليو ٢٠١٠م ،(القاهرة: المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا ، ٢٠١٠)، ص ٣.
(١٣٧)المرجع السابق، ص١.
(١٣٨)الامم المتحدة، مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية, استعراض سياسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مصر، (نيويورك: الأمم المتحدة، ٢٠١١)، ص٢.
(١٣٩) وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤-٢٠٣٠ ، "التعليم المشروع القومى لمصر"، برنامج التعليم الثانوى الفنى، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤) ، ص١٠.
(١٤٠) محمد أمين المفتي, "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية تحديات ومقترحات", مرجع سابق, ص ١٥.
(١٤١) محمد أمين المفتي, "تصور مقترح لإعداد المعلم في كليات التربية", المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية, المجلد الأول, العدد ٣, ٢٠١٨م, ص ٥٠.
(١٤٢) عبدالناصر أنيس عبدالوهاب, "تطوير برامج إعداد المعلم بمصر والعالم العربي", من بحوث المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث" تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة", ابريل ٢٠١١, ص ٦٤٢.
(١٤٣) محمد أمين المفتي, "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية تحديات ومقترحات", مرجع سابق, ص ١٥.
(١٤٤) أحمد المهدي عبدالحليم, "إعداد المعلم في مصر .... إلى أين ؟", من بحوث المؤتمر العلمى السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, بعنوان "تكوين المعلم في مصر", المنعقد بالقاهرة في يوليو ٢٠٠٤م, ص ٨.

(١٤٥) مجدي عزيز ابراهيم, "منظومة إعداد المعلم في ضوء تحديات العصر", من بحوث المؤتمر العلمى التاسع لكلية التربية -جامعة طنطا, بعنوان" معايير ومستويات التعليم الجامعى فى مصر", مايو ٢٠٠٤م, ص ١٦١.
(١٤٦) رفعت محمد حسن المليجي, "قضية إعداد المعلم المصري بين النظرة الواقعية والرؤى المستقبلية", من بحوث المؤتمر العلمى السادس عشر الذي تعقده الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, بعنوان "تكوين المعلم في مصر", المنعقد بالقاهرة في يوليو ٢٠٠٤م, ص ١٠١٨.
(١٤٧) محمد أمين المفتي, "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية تحديات ومقترحات", مرجع سابق, ص ١٨.

(١٤٨) هالة طه عبدالله بخش, "تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيًا", من بحوث المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة", المنعقد في كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش الأهلية, ابريل ٢٠١٠م, ص ٤٣٦ .
(١٤٩) رشا سعد شرف, "تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة دراسة مقارنة", من بحوث المؤتمر السنوى الحادى عشر–لكلية التربية جامعة حلون, بعنوان "الجودة الشاملة فى اعداد المعلم بالوطن العربى", المنعقد بكلية التربية جامعة حلوان, مارس ٢٠٠٣م, ص٤٨٣.
(١٥٠) محمد أمين المفتي, "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية تحديات ومقترحات", مرجع سابق, ص ١٨.
(١٥١) عصام الدين متولي عبدالله, "تصور مقترح لتطوير التربية العملية بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية", مجلة العلوم البدنية والرياضة الصادرة عن كلية التربية الرياضية - جامعة المنوفية, العدد ١٢, يناير ٢٠٠٨م, ص ٤٥٩.

(١٥٢) بهاء سيد محمود, "معايير اعتماد برامج التربية العملية بكليتي التربية والتربية الرياضية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة", من بحوث المؤتمر القومى السنوى الثالث عشر- لمركز تطوير التعليم الجامعي, جامعة عين شمس, بعنوان:" الجامعات العربية فى القرن 21 " , نوفمبر ٢٠٠٦م, ص ١٩٣.
(١٥٣) سعيد محمد محمد السعيد, "التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل", مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس, العدد ١١٣, ابريل ٢٠٠٦م, ص .١٧.
(١٥٤) أميرة خيري علي أحمد سالم, مرجع سابق, ص ٣٣١ .

(١٥٥) سعيد محمد محمد السعيد, مرجع سابق, ص ٢٠.
(١٥٦) مصطفى علي خلف علي, مرجع سابق, ص ٥١٥.

(١٥٧) إبراهيم محمد عطا, قراءة في التربية العملية, من بحوث المؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية التربية جامعة الفيوم, بعنوان:" أزمة القيم في المؤسسات التعليمية", مايو ٢٠١٢م, ص ص ٥٣ – ٥٤.
(١٥٨) رشا سعد شرف, مرجع سابق, ص ٤٨٤ .

(١٥٩) أشرف محمد مصطفى, " تصميم بطاقة أداء الطلاب المعلمين في التربية العملية بكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة -جامعة حلوان", المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة, العدد ٧٥, سبتمبر ٢٠١٥م, ص ٣٧.
(١٦٠) ابراهيم محمد عطا, مرجع سابق, ص ٥٥ .
(١٦١) بهاء سيد محمود, مرجع سابق, ص ص ١٥٥ .
(١٦٢) أماني محمد السيد قنديل, مرجع سابق, ص ص ٥٢-٥٣.
(١٦٣) عصام الدين متولي عبدالله, مرجع سابق, ص ٤٥٨
(١٦٤) أحمد المهدي عبدالحليم, "تجربة المدارس النموذجية من التراث التربوي المعرفي في مصر", مجلة مستقبل التربية العربية, المجموعة ٤, العدد ١٤, يناير/أبريل ١٩٩٨م, ص ص ١١٥-١١٨.
(١٦٥) ج. م . ع, وزارة التربية والتعليم, قرار وزير التربية والتعليم رقم ٦٤ لسنة ١٩٨٥ بإنشاء المدارس النموذجية, (القاهرة: وزارة التربية والتعليم, مكتب الوزير, ١٩٨٦م).
(١٦٦) رئاسة الجمهورية, المجالس القومية المتخصصة, تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا, إطار مرجعي مستقبلي لسياسة التعليم قبل الجامعي, الدورة الأربعون ٢٠١٢-٢٠١٣ (القاهرة: المجالس القومية المتخصصة, ٢٠١٣), ص١٠١.
(167) Cartar God, dictionary of education, (New Yourk, McGraw-Hill Book Company, 1973), P.175.
(168) Cary L. Cooper, The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior,(UK, Oxford , Blackwell Publishers 1995),P.42.

(169) David A. Statt, The Routledge Dictionary of Business Management, (New York, Routledge,2004), P.2.
(١٧٠) أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الإدارية ، (القاهرة : دار الكتاب المصري ، ١٩٩٤م) , ص١٠٩.
(171) David A. Statt, Op. Cit.p26.
(١٧٢) حسن شحاتة وزينب النجار, معجم المصطلحات التربوية والنفسية, (القاهرة, الدار المصرية اللبنانية, ٢٠١١), ص٩٧.

(١٧٣) المنظمة العربية للتنمية الإدارية, معجم المصطلحات الإدارية, (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية ٢٠٠٧, ص٧٦.

(١٧٤) أحمد زكي بدوي, مرجع سابق, ص٨٥.
(١٧٥) المرجع السابق، ص٩٩.
(١٧٦) المنظمة العربية للتنمية الإدارية, مرجع سابق, ص٦٨٣.
(١٧٧) محسن بن نايف, استراتيجية نظام الجودة في التعليم, (مكتبة الملك فهد, ينبع, ٢٠٠٧م), ص١٤.
(١٧٨) مروان الشريف و حمزة الحسيني, مقدمة عن نظام إدارة الجودة, (الشركة العربية السعودية للمشاريع المحدودة, السعودية, ٢٠١٢), ص٢.

(١٧٩) علي السيد الشخيبي , المشاركة المجتمعية في التعليم – الطموح والتحديات , المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة " الإصلاح التربوي في مصر" جامعة المنصورة – كلية التربية ٣/٢أكتوبر , ٢٠٠٤م , ص ٨٥.

(١٨٠) اسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي, معجم مصطلحات عصر العولمة: مصطلحات سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية واعلامية, (القاهرة, مكتبة كتب عربية, ٢٠٠٣م), ص ١٢٢.

(١٨١) أحمد زكي بدوي, مرجع سابق, ص٣٥٥.

(١٨٢)سعيد أوكيل, الابتكار التكنولوجي لتحقيق التنمية المستدامة وتعزيز التنافسية, (الرياض: مكتبة العبيكان, ٢٠١١م), ص٤٩.

(183) Andrea Mina, David Connell and Alan Hughes, Models of development technology in the medium research organizations, Centre for Business Research, University of Cambridge Working Paper No. 396 , December 2009 , P.7.

(184)World Bank, Technology & Development, Findings from a World Bank Report" Global Economic Prospects: Technology Diffusion in the Developing World , 2008 , p4.

(185) David A. Statt, Op. Cit.P.66.

(186) Cartar god, Op. Cit.P.308.

(187) Cary L. Cooper, Op. Cit.p.244.

(١٨٨) سوزان محمد المهدي, "التنمية المهنية للمعلمين في دول أفريقيا", من بحوث المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية, بعنوان التعليم والتنمية البشرية في قارة أفريقيا, المنعقد في دار الضيافة جامعة عين شمس في ٩يوليو ٢٠١١م, (القاهرة, دار الفكر العربي, ٢٠١١م), ص٣٧٠.

(١٨٩) أحمد زكى بدوى، مرجع سابق، ص١٢٣.

(190) Cartar God, Op. Cit.p139.

(١٩١) المنظمة العربية للتنمية الإدارية, مرجع سابق, ص٩٣١.

(192) Cartar God, Op. Cit.p.167.

(١٩٣) المنظمة العربية للتنمية الإدارية, مرجع سابق, ص٨٩.

(194) David A. Statt, Op. Cit.p.26.