تفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في مصر على ضوء الإفادة من خبرتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية

(ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص التربية المقارنة)

إعداد

لمياء عويس مجاهد منصور

معيدة بقسم التربية المقارنة

إشـــــراف

أ.د/ أسامة محمود قرني
أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة
كلية التربية – جامعة بني سويف

أ. د/ أمال جمعة عبد الفتاح
أستاذ المناهج وطرق تدريس الفلسفة المساعد
كلية التربية ـ جامعة الفيوم

د/ هدى معوض عبد الفتاح

مدرس بقسم التربية المقارنة

كلية التربية – جامعة الفيوم.

مقدمة:

لقد نالت الشراكة بين المدارس والجامعات بوصفها اتجاها عالميا معاصرا تأييـدا متزايدا لكونها إحدى الاستراتيجيات القوية التي يمكن أن تقوم بدور مهم لتطـوير العمليـة التعليمية وإصلاحها، انطلاقا من أن تقوية العلاقة بين الطرفين يمثل إحـدى الـرؤى التـي تسجيب للتحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية، والتي من أبرزها تحقيق الجـودة فـي التعليم، ومواجهة الانفجار المعرفي والتطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وقد تزايد الاهتمام منذ بدايات العقد الأخير من القرن الماضي بالأبعاد الخارجيـة للمنظمات التربوية باعتبارها منظمات للتعلم، وينطلق هذا الاهتمـام مـن نظريـة الـنظم المفتوحة، والتي تعتمد بدورها على مسلمة رئيسة وهي أن المؤسسة التعليمية لا يمكن لهـا أن تعمل في عزلة، بل هي في حاجة دائمة إلى المجتمع لتعرِف توقعاته، وتتفاعـل معـه، وتستفيد منه وتفيده.[١]

(١) إيهاب السيد أحمد محمد(٢٠١٠): **واقع الشراكة بين كليات التربية والمدارس بمـصر :دراسـة ميدانية**، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر–مصر، مج(٣)، ع(١٤٤)، ص ٤٧٣.

وتعد كليات التربية من أهم المؤسسات التي يمكنها أن تقيم شراكة مع المدرسة، وجدير بالذكر أن أية محاولة للإصلاح التربوي لا تؤسس على مبدأ الشراكة بينهما لا تعد إصلاحا حقيقيا، فلابد من النظر إلى الطرفين كشريكين متعادلين في الأهمية والمسئولية.(١)

ولم تكن كليات التربية بالجامعات المصرية بمنأى عن التوجه نحو الشراكة مع مدارس التعليم العام، فهناك بعض الجهود التي تعد مؤشرا لذلك لعل من أهمها التربية العملية للطلاب المعلمين، والتي تتم داخل هذه المدارس، وتعد هي البوتقة التي تنصهر فيها كل الخبرات النظرية سواء كانت تخصصية أو ثقافية أو مهنية، ومن خلالها يتم تحويل هذه الخبرات إلى تطبيق ملموس فضلا عن تطوير ثقة الطلاب المعلمين بأنفسهم عن طريق ملاحظة أداء المعلمين بالمدرسة، والمشاركة في الأنشطة التربوية الجماعية، والحصول على التغذية الراجعة من الأقران.(٢)

مشكلة البحث:

رغم أن الدراسات قد أثبتت أن أكثر مجالات الشراكة بين كليات التربية والمدارس تحققا في مصرهو مجال التربية العملية ؛ نظرا لكونها مكونا رئيسا في أية برنامج لإعداد المعلم(٣)، إلا أنه توجد مجموعة من المعوقات التي تواجه عملية الشراكة وتحد من فاعليتها وتعوق تنفيذها على النحو المنشود، ومن أبرز تلك المعوقات ضعف الحوافز المادية المخصصة للقائمين على الشراكة، وكثرة الأعباء التدريسية لدى كل من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومعلمي مدارس التدريب، وعدم احتساب

(١) سامي فتحي عمارة(٢٠١١): **الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام وسبل تفعيلها من وجهة نظر أساتذة الكلية والقيادات التعليمية: دراسة تقويمية**، مجلة كلية التربية بالإسكندرية- مصر، مج(٢١)، ع(١)، ص ٢٢٣.

(٢) صفاء خضر رافع محمد(٢٠١٧): **درجة الشراكة المؤسسية بين إدارات المدارس الثانوية وإدارات الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت –الأردن، ص ص ١٦-٢٠.

(٣) إيهاب السيد أحمد محمد(٢٠١٠): **واقع الشراكة بين كليات التربية والمدارس بمصر:دراسة ميدانية**، مرجع سابق، ص ٥٣٣

الاشتراك في برامج الشراكة عند تقدم أعضاء هيئة التدريسة للترقية[١]، إلى جانب ضعف قنوات الاتصال بين كليات التربية والإدارات التعليمية والمشرفين على التربية العملية، وتوزيع الطلاب المعلمين على المدارس دون التحقق من توافر التجهيزات اللازمة لعملية التدريب [٢]، وتتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

"**ما إمكانية الاستفادة من خبرتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في تفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في مصر**" ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأسس النظرية للشراكة بين كليات التربية والمدارس؟

٢- ما خبرات كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في مجال الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية؟

٣- ما الجهود المصرية في مجال الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية؟

٤- ما نتائج التحليل المقارن بين كل من مصر وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في مجال الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية؟

٥- ما مقترحات تفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في مصر على ضوء الإفادة من خبرات أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف البحث: تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

١- تعرف الأسس النظرية للشراكة بين كليات التربية والمدارس.

٢- عرض خبرتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في مجال الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية.

---

(١) المرجع السابق.

(٢) جمعة صابر جمعة حسن(٢٠١٤): **تطوير نظام التربية العملية بكليتي التربية جامعة الأزهر في ضوء الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة.

٣- عرض بعض مبادرات الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في مصر.

٤- إجراء تحليل مقارن لصيغ الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في كل من مصر وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية على ضوء القوى والعوامل الثقافية بكل منها.

٥- وضع مجموعة من المقترحات لتفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في مصر على ضوء الإفادة من خبرتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من الاعتبارات التالية:

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الشراكة بين كليات التربية والمدارس في مجال إعداد بصفة عامة، والتربية العملية بصفة خاصة.
- توجيه أنظار القائمين على التربية العملية العملية إلى أهمية الشراكة بوصفها اتجاها عالميا معاصرا.
- تناول خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال الشراكة في إطار التربية العملية.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: تقتصر الدراسة على تناول موضوع التربية العملية.
- حدود جغرافية: تقتصر الدراسة على تناول نظام التربية بكليات التربية في مصر، والولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا.

وقد تم اختيار دولتي المقارنة على ضوء مجموعة من المبررات: فالولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في إعداد المعلم وتنميته المهنية، وتتمثل هذه الريادة في كونها الموطن الأصلي لظهور مدارس التنمية المهنية، والذي تعود فكرته إلى تقارير مجموعة هولمز، والتي صدر أولها في عام ١٩٨٦ بعنوان " Tomorrow's Teachers معلمو الغد" وأوصى بضرورة أن يمر المعلم بفترة امتياز Internship يتم من خلالها المشاركة بين المعلمين ذوي الخبرة في المدارس

ومعلمي المعلم في تقديم مقررات مهنية لتوجيه الطلاب المعلمين والمعلمين الجدد [١]، أما أستراليا فنظرا لكونها دولة حديثة الاستقلال، قد اتخذت من الولايات المتحدة نموذجا تسير على نهجه، ولكن مع اختلاف نظام الإدارة؛ ففي الوقت الذي طغت فيه تقاليد اللامركزية على غيرها في الولايات المتحدة، طغى العامل الجغرافي على غيره في أستراليا مما ألجأها إلى المركزية بهدف تحقيق تكافؤ الفرص[٢]، وهو ما يعني نجاح أستراليا في تبني كل ما هو جديد، وتكييفه مع ظروفها، وهو ما نحتاج إليه في مصر.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج المقارن، والذي يقوم على وصف الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة في مصر ودولتي المقارنة، وتفسيرها في ضوء القوى والعوامل الثقافية المحيطة بها، من أجل التوصل إلى مجموعة مقترحات لتفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية على ضوء الإفادة من نتائج التحليل المقارن، وبما يتوافق مع أوضاع المجتمع المصري.

مصطلحات البحث:

الشراكة بين كليات التربية والمدارس:

يتبنى البحث التعريف التالي للشراكة: علاقة تعاونية بين كليات التربية والمدارس, تتم وفق أهداف واضحة محددة، ولفترة زمنية معينة، من أجل تطوير جودة الأداء التعليمي، وتفعيل كل الطاقات البشرية وتوظيف الإمكانات المادية[٣].

(1) Lee Teitel (2004): **Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned? Where Do We Go from Here?** , Journal of In-service Education, 30(3), p 401.

(٢) عبد الغني عبود(٢٠٠٤): **التربية المقارنة في بدايات القرن: الأيديولوجيا والتربية والألفية الثالثة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ص٤٥٢، ٤٥٣.

(٣) إيهاب السيد أحمد محمد(٢٠١٠): **واقع الشراكة بين كليات التربية والمدارس بمصر:دراسة ميدانية**، مرجع سابق، ص ٤٨٥.

التربية العملية:

يعرف البحث الحالي التربية العملية إجرائيا على أنها: الفترة التي يقضيها الطلاب المعلمون (بكليات التربية) للعمل بمدارس التدريب، جنبا إلى جنب مع المعلمين الممارسين، مما يتيح لهم التدرب على التعامل مع مواقف تربوية متنوعة تبدأ من استقبال المتعلمين، وتنفيذ الدروس الصفية المختلفة، وتنتهي بالعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، تمهيدا لتحملهم مسئولية التدريس كاملة وبدء حياتهم المهنية كمعلمين، وتتم هذه الخبرة تحت الإشراف المشترك من قبل كليات التربية ومديريات التربية والتعليم.

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

١. دراسة أسامة محمود قرني، وجمعة سعيد تهامي(٢٠١١) بعنوان " **آليات تفعيل الشراكة بين كليات التربية والمدارس كمدخل لتحقيق جودة الأداء المؤسسي – دراسة تطبيقية**"(١)

استهدفت الدراسة التوصل إلى بعض الآليات التي تساعد في تفعيل وتدعيم الشراكة بين كليات التربية والمدارس كمدخل لتحقيق جودة الأداء المؤسسي من خلال ما يلي: تعرف ماهية الشراكة، وأهميتها، وأبعادها، وعرض لتجربة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم قبل الجامعي، وتحديد مجالات الشراكة بينهما، ودورها في تحقيق جودة الأداء المؤسسي بهما، وتحديد معوقات تفعيل الشراكة في مصر وسبل التغلب عليها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة في هذه الدراسة بغرض التوصل إلى مجالات وآليات ومعوقات الشراكة بين كلية التربية ومدارس التعليم العام بمحافظة بني سويف، وكان من نتائجها وضع مجموعة آليات لتفعيل الشراكة بين كلية التربية والمدارس منها:

---

(١) أسامة محمود قرني، وجمعة سعيد تهامي(٢٠١١): **آليات تفعيل الشراكة بين كليات التربية والمدارس كمدخل لتحقيق جودة الأداء المؤسسي – دراسة تطبيقية**، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ع(٦٢)، ج(٢).

- إقناع القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة وكلية التربية، وكذلك قيادات التربية والتعليم بأهمية الشراكة بين كلية التربية والمدارس ودورها في تحقيق جودة الأداء المؤسسي.
- نشر ثقافة الشراكة بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعاملين بمدارس التعليم العام، وتوعيتهم بأهميتها ودورها في تحقيق جودة الأداء المؤسسي.
- استصدار التشريعات والقوانين التي تدعم عمليات الشراكة بين كلية التربية والمدارس، والتي يمكن أن تنص على توفير دعم مادي خاص للمؤسسات التي تحقق شركات ناجحة.

٢. دراسة منى محمد أبو الفتوح (٢٠١٢)بعنوان" **الشراكة بين كليات التربية و وزارة التربية و التعليم مدخل لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر**" [(١)]

استهدفت الدراسة تفعيل دور الشراكة بين كليات التربية والمدارس في إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدد من المقترحات فيما يتعلق بالشراكة في مجال إعداد المعلم وتنميته المهنية، من هذه التوصيات:

- استحداث لجنة عليا للشراكة بوزارة التربية والتعليم، تضم قيادات من كليات التربية وقيادات من وزارة التربية والتعليم، تكون مهمتها :رسم السياسات العليا و إعداد اللوائح الداخلية للشراكة بما يسهم في إنجاح العمل وتوزيع المسئولياتوالأدوار، والتصدي لحل أية مشكلات أو صعوبات قد تواجه عملية الشراكة.
- إجراء دراسات مسحية مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالمدارس لتحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين والقادة التربويين.

إعداد تشريعات وقوانين تدعم الشراكة والتنسيق والتعاون بين الوزارة بمدارسها وبين كليات التربية.

---

(١) منى محمد أبو الفتوح(٢٠١٢): **الشراكة بين كليات التربية و وزارة التربية و التعليم مدخل لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر**، مجلة البحث العلمي في التربية–مصر، مج(١)،ع(١٣)، ص ص ٤١٩–٤٧٠.

٣. دراسة عقيلي محمد موسى، وطاهر محمود الحنان(٢٠١٧) بعنوان" **التدريب الميداني مدخل مؤسسي لتفعيل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم**" (١)

استهدفت الدراسة تفعيل دور التدريب الميداني في تفعيل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم على ضوء الاستفادة من خبرات كندا وفنلندا في هذا المجال.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في عرض خبرات دول المقارنة، وتوصلت إلى مجموعة من التوصيات من أهمها:

- عقد دورات تدريبية للموجهين بهدف رفع كفاءتهم وتدريبهم على الحديث في أساليب التقويم وطرق التدريس.
- حصر الإمكانات المتوفرة قبل تنفيذ برامج التدريب، حتى تتناسب خطط التدريب مع الواقع.
- تصميم موقع إلكتروني خاص بالتربية العملية، يتم تفعيله من خلال المشاركات بين المشرفين والطلاب.
- أن تنشئ وزارة التربية والتعليم إدارة مركزية على مستوى الوزارة، تتبعها إدارات محلية بكل مديرية لدعم التدريب الميداني للطلاب المعلمين.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١. دراسةCheryl North,et.al) (2014, بعنوان" **تقوية الروابط بين الجامعة والمدرسة لضمان نجاح الطلاب المعلمين**" [٢]

---

(١) عقيلي محمد موسى، وطاهر محمود الحنان(٢٠١٧) : **التدريب الميداني مدخل مؤسسي لتفعيل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية جامعة أسيوط بعنوان" منظومة تكوين المعلم: التحديات وسياسات التطوير، ص ص ٤٩٧- ٥٠٧.

2 Cheryl North, et. al. (2014): **Strengthening the University/School Bond and Ensuring the Success of Teacher-Candidates**, School—University Partnerships, 7(2), pp 86-97.

استهدفت الدراسة تقييم نموذج الشراكة بين جامعة ميريلانـد وشـبكة مـدارس التنمية المهنية التابعة لها.

استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة الجماعية مع المتدربين، وقد أسفرت نتائج عينة الدراسة عن فاعلية الشراكة في تحقيق ما يلي:

- تعزيز انفتاح المتدربين على الحياة المدرسية ومعايشتها.
- توفير المزيد من فرص الدعم الإضافي للطلاب المعلمين من قبل مشرفيهم.
- كانت الشراكة أكثر إفادة بالنسبة للمتدربين ذوي الصعوبات. (At-risk) students teachers

٢. دراسة (Frans H. Doppen & Kristin Diki 2017) بعنوان: " **تصورات الطلاب المعلمين عن التربية العملية الدولية: منذ العودة، وعلى مدار عامين من انتهاء هذه الخبرة**"[١]

استهدفت الدراسة تعرف تصورات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة أوهايو عن خبرة التربية العملية الدولية الخاصة بهم، ومدى فاعليتها في إعدادهم كمعلمين دوليين، ومدى بقاء أثر هذه الخبرة بعد انقضاء عامين على انتهائها.

استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة المنظمة، وقد أسفرت استجابات عينة الدراسة عن فاعلية الخبرة الدولية في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على التكيف مع التغيير، وتقديرهم لأهمية التفاعل عبر الثقافات، مما انعكس بالإيجاب على تعلم طلابهم.

تناولت كل دراسة من الدراسات السابقة موضوع الشراكة من وجهة معينة، إلا أنه بوجه عام توجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الشراكة بين كليات التربية والمدارس في إطار التربية العملية، وهو ما يتميز به البحث الحالي، إلى جانب تميزه باستخدام المنهج المقارن.

أولا. الأسس النظرية للشراكة بين كليات التربية والمدارس:

ويتناول الجزء التالي مفهوم الشراكة وأهميتها ومجالاتها.

(1) Frans H. Doppen & Kristin Diki(2017): **Perceptions of Student Teaching Abroad: Upon Return and Two Years After,** Journal of International Social Studies , 7(2), pp 78-97.

أ. مفهوم الشراكة:

تعتبر الشراكة Partnership إحدى الآليات الهامة التي تعكس إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالتعليم، وهي رؤية جديدة للأدوار بين مؤسسات التعليم والأهالي، أو بينها وبين القطاع الخاص، أو بينها وبين المتخصصين والأكاديميين وذوي الخبرة وغيرهم.

وتكون الشراكة عندما يتفق اثنان أو أكثر من الأشخاص أو المنظمات على مواصلة عمل سويا،ويصاغ هذا النوع من الشراكة بواسطة اتفاق مكتوب رسمي أو اتفاق شفوي، وبهذا تعتبر الشراكة تجميعا لمجموعة من القدرات أو الموارد لاثنين أو أكثر من الشركاء وتقتضي هذه الشراكة المشاركة في مسئوليات العمل وأخطاره، كما يصبح كل شريك مسئولا عن أعمال الشريك الآخر أو ممارسته للعمل على نحو غير مناسب.(١)

ويختلف مفهوم الشراكة عن مفهوم المشاركة(participation) ؛ فيقصد بالمشاركة الإسهامات أو المبادرات للأفراد أو الجماعات بشكل طوعي، بمعنى أنه ليس لإسهاماتهم أية نوع من أنواع الإلزام، وليس للمساهمين أية حقوق وليست عليهم أية واجبات(٢).

مما سبق يتضح اتفاق مفهومي الشراكة والمشاركة في قيام كل منهما على إسهامات ومبادرات تطوعية، ولكن في الشراكة تأخذ تلك الجهود صفة الإلزام،على عكس المشاركة التي تكون فيها هذه الإسهامات غير ملزمة، ولا يكون لأصحابها نفس الحقوق التي تنالها أطراف الشراكة.

---

(١) منى محمد أبو الفتوح(٢٠١٢): **الشراكة بين كليات التربية و وزارة التربية و التعليم مدخل لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر**، مجلة البحث العلمي في التربية–مصر، مج(١)،ع(١٣)، ص ٤٢٨.

(٢) نهلة عبد القادر هاشم(٢٠٠٥): **الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي– مصر، ع(٨)، ص ١٩١.

ب. أهمية الشراكة بين كليات التربية والمدارس:

تنبع أهمية الشراكة بين كليات التربية والمدارس من طبيعة العلاقة التبادلية بينهما، فتستخدم كليات التربية المدارس لممارسة تدريب خريجيها، والمدارس تعتمد على كليات التربية في تحقيق التنمية المهنية لمعلميها، وتتجسد أهمية الشراكة بين كليات التربية والمدارس في النقاط التالية[١]:

- تنمية ثقة المعلمين بأنفسهم حيث إن تعاملهم مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يعطيهم قدرا من الفوائد الشخصية والمهنية، يصبح معه المعلمون أكثر قدرة على التدقيق والفحص والتأمل في ممارساتهم المهنية داخل الفصل وخارجه ومن ثم تعديلها.
- تتيح الشراكة للمدارس فرصة الإفادة من الموارد المالية والبشرية المتوفرة بالجامعات، كما تزيد من فرص الاتصال بين المدرسة والجامعة،مما ينتج فهما أفضل لدور كل منهما في إعداد المعلم وتحقيق تنميته المهنية.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تفهم الكثير من حقائق التعليم بالمدارس العامة، مما يجعلهم أكثر إدراكا لاحتياجات المعلمين من التنمية المهنية.
- تمكين الطالب المعلم من الشعور بالنضج المهني منذ بدء اشتغاله بمهنة التدريس نتيجة ممارسته لأدوار متعددة في مرحلة إعداده، وهو ما يساعد على تجنب التباين بين برامج إعداد المعلم والمتطلبات الحقيقية للوظيفة، وكذلك التباين بين توقعات المعلمين وحقائق المهنة.
- تؤدي الشراكة إلى تحديد المعايير التحصيلية والاتفاق على المخرجات التعليمية من حيث المهارات والاتجاهات والقيم، ومدى توافق هذه المعايير مع حاجات المجتمع وتطلعاته، مما يشكل إطارا مرجعيا للمحاسبة والرقابة، والتأكد من أن النظام

---

(١) يمكن الرجوع إلى:
نهلة عبد القادر هاشم(٢٠٠٥): **الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر**، مرجع سابق، ص١٩٥.
إيهاب السيد أحمد محمد(٢٠١٠): **واقع الشراكة بين كليات التربية والمدارس بمصر: دراسة ميدانية**، مرجع سابق، ص ٤٨٦.

التعليمي يؤدي الأدوار المطلوبة منه، وأن مخرجات التعليم متوافقة مع المعايير المحددة.

مما سبق تتضح أهمية الشراكة في: توسيع الموارد وتوزيع المخاطر بين الأطراف مما يخفف العبء، بالإضافة إلى زيادة الكفاءة والفاعلية.

وتتعدد مجالات الشراكة بين كليات التربية والمدارس، فتشمل مجالات إعداد المعلم وخدمة المجتمع والبحث التربوي[١]، ويقتصر الجزء التالي على المجال الخاص بموضوع الدراسة وهو الشراكة في مجال إعداد المعلم؛ حيث تتجسد هذه الشراكة بوضوح في أهم عناصر عملية الإعداد والمتمثلة في التربية العملية، والتي تعتبر تطبيقا وتوظيفا للخبرات التربوية وما تتضمنه من معارف واتجاهات وقيم وطرق تدريس، وتعتبر هي البوتقة التي تنصهر فيها كل الخبرات النظرية سواء كانت تخصصية أو ثقافية أو مهنية، ومن خلالها يتم تحويل هذه الخبرات إلى تطبيق ملموس فضلا عن تطوير ثقة الطلاب المعلمين بأنفسهم عن طريق ملاحظة أداء المعلمين بالمدرسة، والمشاركة في الأنشطة التربوية الجماعية، والحصول على التغذية الراجعة من الأقران.

ثانيا: خبرات أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في مجال الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية:

أ. خبرة أستراليا:

شهدت العقود الأخيرة مزيدا من التركيز على الممارسات الخاصة بالتربية العملية ضمن برامج إعداد المعلمين في أستراليا، حيث المطالبة بزيادة عدد أيام التدريب، ووضع تدابير أكثر وضوحا لاعتماد برامج الإعداد، جنبا إلى جنب مع رفع مستوى متطلبات القبول بمؤسسات الإعداد؛ مما يمثل ضغوطا متزايدة على المعلمين والمدارس التي تدعم برامج التربية العملية،الأمر الذي أدى إلى تردد المدارس والمعلمين في دعم متطلبات هذه الخبرة، مما أدى إلى أزمة كمية وكيفية في الحصول

(١) سامي فتحي عمارة(٢٠١١): **الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام وسبل تفعيلها من وجهة نظر أساتذة الكلية والقيادات التعليمية: دراسة تقويمية**، مرجع سابق، ص ص ٢٤٦-٢٥٠.

على مواضع التدريب اللازمة، فكان التوجه نحو تعزيز عنصر الشراكة بين مؤسسات الإعداد والمدارس.(١)

وفيما يلي عرض لبعض نماذج الشراكة بين الجامعات والمدارس في إطار التربية العملية بأستراليا:

١) البرنامج الوطني لإعداد المعلمين المتميزين للعمل بالمدارس المحرومةNETDS The National Exceptional Teachers for Disadvantaged Schools (Program):

برنامج "**معلمون استثنائيون للمدارس المحرومة**" هو عبارة عن شراكة وطنية بين الجامعات وإدارات التربية والتعليم تعتمد في جزء من تمويلها على الدعم الخيري؛ بدأ تنفيذ البرنامج في عام ٢٠٠٩ بجامعة كوينزلاند للتكنولوجيا،حيث لم تكن توجد منهجية واضحة لمعالجة قضايا الفقر ضمن برامج إعداد المعلمين،غير أن غالبية الطلاب المعلمين كان يطلب منهم قضاء فترة التربية العملية في مدارس شديدة الفقر بضواحي المدينة (بريسبان).

ثم ظهرت بعض المحاولات لتعميم المبادرة من خلال تنفيذ برامج مشابهة بكليات التربية على مستوى جامعات أستراليا، ففي عام ٢٠١٣ بدأ تنفيذ البرنامج بثلاث جامعات هي: نيوإنجلاند New England، ونيوكاسيل Newcastle، ونيوساوث ويلز New south Wales، وفي عام ٢٠١٤ انضمت جامعتا ديكن Deakin، وجنوب أستراليا South Australia إلى البرنامج، مما يثبت مرونة البرنامج وقابليته للتكيف مع مختلف السياقات الجامعية،والتي منها ما يستخدم نظام التعليم عن بعد في إعداد المعلم. (٢)

(1) White, S., Bloomfield, D., & Le Cornu, R (2010): **Professional experience in new times: issues and responses to a changing education landscape**, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, *38*(3), p 188.

(2) Lampert , J., & Burnett, B.(2015): **Teacher education for high poverty schools**. Dordrecht, Netherlands: Springer Press, pp81, 82

أهداف البرنامج:

تتمثل الأهداف الرئيسة لهذا المشروع في إيجاد طريقة أكثر كفاءة واستدامة لمعالجة قضايا الفقر والحرمان ضمن برامج إعداد المعلم، من خلال توزيع المعلمين المؤهلين على المدارس التي هي بحاجة إليهم أكثر من غيرها، وتعزيز مساهمة التعليم في عملية الدمج الاجتماعي، والقضاء على أسباب حرمان الأطفال من التعليم وخاصة سكان أستراليا الأصليين.[1]

المنهجية:

وفيما يتعلق بمنهجية تنفيذ المشروع؛ فيتم اختيار مجموعة من الطلاب المتفوقين بالسنة الثانية من برنامج بكالوريوس التدريس ذي الأربع سنوات، بمعدل ٢٧ طالبا من أصل ٦٠٠ طالبا (أي ما نسبته ٥%)،بحيث يتلقون منهاجا خاصا يتم التركيز فيه على مسائل الفقر والحرمان وقضايا العدالة الاجتماعية،كما يتلقون تدريبا عمليا أيضا بالمدارس عالية الحرمان، وقد تم إجراء بعض المقابلات الشخصية مع الطلاب لتحديد مستوى معرفتهم بتأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية على نواتج تعلم التلاميذ، ومدى استيفائهم لمتطلبات البرنامج؛ ويمتد البرنامج على مدار ستة أشهر، ويعد الفارق الرئيس بينه و بين غيره من محاولات معالجة الفقر ضمن برامج إعداد المعلمين،هو التركيز على الجودة الأكاديمية للطلاب المعلمين، فالتفوق الدراسي هو المعيار الأساسي الذي يتم في ضوئه اختيار المشاركين' كما يعتبر من الأدوار الرئيسة بالبرنامج دور مديري المدراس المشاركة،حيث مسئوليتهم عن توزيع الحوافز، والمساءلة، وإجراء عمليات النقل للمعلمين وتوظيف ذوي الأداء المتميز،والمرونة في إدارة فرق العمل، كما يوجد بكل من المدارس المشاركة ما يسمى بفرق الدعم (Turn around teams) ومهمتها تقديم المشورة المتخصصة لكل من قادة المدارس والمعلمين وغيرهم من الموظفين، والطلاب وأولياء الأمور فيما يتعلق بالمناهج

(1) Ibid p 84.

المبتكرة والمرنة، كما يشتمل كل فريق للدعم على معلمين من ذوي الخبرة في المجالات التخصصية. (١)

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يتم تنفيذ البرنامج كمشروع مستقل بذاته،وإنما كجزء من برنامج التربية العملية بالكلية، فلم يتطلب الأمر الحصول على موافقات جديدة من الجامعة أو أية ترتيبات أخرى، كل ما تطلبه الأمر هو تنسيق الشراكات بين المدارس والجامعات لتدريب الطلاب.

التمويل:

مبادرة المدارس عالية الحرمان هي جزء من الشراكة الوطنية للمدارس الذكية Smarter school national partnership،والتي تم إطلاقها في عام ٢٠٠٩ في ثلاثة مجالات هي:المدارس المحرومة، وتحسين جودة التدريس، ورفع مستوى تعلم الطلاب، وقد تم تمويل المبادرة ككل بحوالي ٢،٥ مليار دولار أسترالي تم توزيعها على مجالات المبادرة كالتالي(٢):

- ١،٥مليار دولار للشراكة الوطنية للمدارس منخفضة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- ٥٤٠ مليون دولار للشراكة الوطنية لمحو الأمية وتعليم الحساب.
- ٥٥٠ مليون دولار للشراكة الوطنية لرفع مستوى جودة المعلم.

هذا فيما يخص الدعم الحكومي فقط، بالإضافة إلى دعم الولايات والأقاليم إما بتقديم دعم جديد أو إعادة توجيه الموارد الموجودة فعليا، والمقدر بحوالي ٢،٤٩٩،٠٠٠ دولار أسترالي من ولايات (نيوساوث ويلز، فكتوريا، كوينزلاند،

(1) Australian government (2014): **Queensland Smarter Schools National Partnerships Highlights**, p 2. Available at: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/qldfactsheet.pdf 27-4-2017

(2) Australian government: **Smarter Schools National Partnerships (SSNP)** . Available at: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/nationalfact sheet.pdf 27/4/2017.

أستراليا الجنوبية، غرب أستراليا، الإقليم الشمالي، إقليم العاصمة) حيث تم ترتيب الولايات تنازليا حسب كمية الدعم الذي تقدمه الولاية للمبادرة.

ورغم فاعلية هذا البرنامج في علاج بعض قضايا الفقر والحرمان؛إلا أنه من النقاط الأكثر جدلا بهذه المبادرة اختيار المشاركين على أساس التحصيل العالي كما هو محدد في نهاية السنة الثانية من برنامج البكالوريوس ذي الأربع سنوات،المأخذ الآخر هو أن جميع المعلمين يجب أن يكونوا على القدر نفسه من الكفاءة العالية،وليس فقط المطلوبين للعمل بمدارس الفئات الفقيرة،بمعنى تأهيل المعلمين للتعامل مع مختلف فئات التلاميذ.

وبالرغم من أن المعلمين ليسوا هم الحل الأوحد لتلك المشكلة الاجتماعية واسعة النطاق(مشكلة الفقر والحرمان)، ووجود الكثير من المحددات خارج نطاق المدرسة،والتي تؤثر على التعليم بما في ذلك:عوامل الإسكان والتغذية،والرعاية الصحية والأباء والدخل،والموروثات العنصرية والاستعمار، إلا أن تلك المسئولية الملقاة على عاتق المعلمين،إنما تنبثق من الدور الهام الذي يمكن أن يلعبه التعليم في كسر الحواجز بين الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية وآفاق الحياة.

٢) <u>برنامج ماجستير التدريس العيادي بجامعة ملبورن:</u>

ظهرت عدة محاولات في ولاية فكتوريا لتحسين تدريب الطلاب المعلمين من خلال توثيق التعاون بين المدارس والجامعات،وتركزت الجهود على سد النقص في أعداد المعلمين،وزيادة مواضع التدريب العملي لطلاب التربية العملية، وكخطوة أولى على هذه الطريق قام قسم التعليم وتنمية الطفولة المبكرة بولاية فكتوريا في عام ٢٠٠٩ بعقد نموذج للشراكة بين جامعة ملبورن،وما يقرب من خمس وعشرين (٢٥) مدرسة حكومية بالولاية،وقد لاقى البرنامج ردود فعل إيجابية من كلا الجانبين.[١]

(1) Department of Education and Early Childhood Development (2011): **School Centres for Teaching Excellence discussion paper**. Op. cit, pp 4-7, Available at: http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/discussionpaper.pdf

يشتمل البرنامج على ثلاثة تخصصات: الطفولة المبكرة، والابتدائي، والثانوي، بدأ البرنامج في عام ٢٠٠٨ بالمرحلة الثانوية، ثم تلتها المرحلة الابتدائية في عام ٢٠١١ بعدما أثبتت المرحلة الأولى للبرنامج نجاحها.

وتقوم فلسفة البرنامج على النظر للتعليم كمهنة عيادية،مما يتطلب من المعلم امتلاك القدرة على تحديد الاحتياجات الفردية لكل متعلم،واتخاذ الإجراءات اللازمة لتلبية هذه الاحتياجات، وتقييم الأثر الذي تتركه عملية التعلم على كل طالب، ويتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تزويد الخريجين بالمهارات الإكلينيكية اللازمة لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين، وتحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق ببرامج إعداد المعلم،استجابة لتوصيات العديد من التقارير الصادرة بهذا الشأن مثل:تقرير برلمان ولاية فكتوريا في عام ٢٠٠٥(Step up, Step in, Step out)، وتقرير٢٠٠٦ (Top of the class)،وتقديم خريجين أكثر كفاءة تدريسية،وأكثر قدرة على توظيف مصادر المعلومات في إثراء خبرتهم التدريسية.(١)

يلتحق بالبرنامج في كل فصل دراسي ما يقرب من الألف طالب،يتم توزيعهم على مواقع التدريب بمعدل (٢٥) طالبا بكل موقع، ويعتبر من الملامح الأساسية للبرنامج الشراكات الفاعلة بين الجامعة والمدارس (أو مراكز العناية بالطفولة)، فيقضي الطلاب يومين كاملين أسبوعيا بمواقع التدريب،بالإضافة إلى أربعة أسابيع من التدريب العملي المتصل بكل فصل دراسي،يتحمل فيها المتدرب ٨٠% من العبء التدريسي للمعلم الأصلي على مدار البرنامج، مع القيام ببعض المشروعات البحثية كشرط أساسي للحصول على درجة الماجستير.(٢)

وينطوي هذا البرنامج على جانبين رئيسين للإصلاح هما (٣):

(1) Larissa McLean Davies , Melody Anderson , Jan Deans , et al.(2013): **Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education program**, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 39(1), pp 93-106

(2) Dinham, S. (2013): **Connecting clinical teaching practice with instructional leadership**, Australian Journal of Education, 57, pp 228-231.

(3) Dinham, S. (2012): **Walking the walk: The need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession**, university of Victoria. Available at:

١) الاهتمام المتزايد بالتربية العملية وتقديمها جنبا إلى جنب مع مقررات الإعداد بالجامعة ؛مما يتيح التطبيق الفوري لما يتم اكتسابه من المعرفة النظرية، وذلك من خلال استخدام المدارس كمواقع تجريبية لتنمية المعلمين.

٢) استحداث نموذج التدريس العيادي (Clinical teaching)، والقائم على التشارك مع المدارس في تقديم (التربية العملية) وذلك من خلال ما يلي:

- تطوير شبكة من المدارس تدعى بمجموعة مدارس الجِوار (Neighborhood Schools Groups)، ويتم اختيار مدرسة واحدة من كل مجموعة لتقوم بدور الريادة لباقي مدارس مجموعتها،ثم اختيار أحد المعلمين الأكفاء بهذه المدرسة ليعمل كزميل تدريس (a teaching fellow)،بمثابة منسق عام لشراكة الجامعة مع مجموعة المدارس التابع لها مدرسته،في مقابل إعفائه من ٥٠%من الأعباء التدريسية الخاصة به، ومهمته التواجد بمواقع التدريب ما لا يقل عن يومين أسبوعيا لتقديم الدعم لكل من المتدربين والمعلمين الممارسين.
- يتم تعيين أخصائيين أكاديميين من قبل الجامعة (غالبا ما يكون هذا الأخصائي من أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس بعض المقررات الأكاديمية لطلاب مجموعته) بغرض تقديم الدعم للطلاب المعلمين من خلال عقد سلسلة من الدورات والحلقات الدراسية،مما يساعدهم على الربط بين النظرية والتطبيق،بما يتماشى مع المعايير المهنية للمعلمين على مستوى التخرج.
- يتم تعيين معلم مرشد(Mentor teacher) لكل متدرب،بالإضافة إلى منسق عام لبرنامج الشراكة بأكمله من جانب الجامعة.
- يطلب من كل مدرسة تعيين اثنين على الأقل من المتدربين بها في وظيفة معلم مساعد/ بديلsubstitute teacher، يتم اختيارهم من بين أفضل العناصر، كنوع من أنواع الدعم للمتدربين، وكمحاولة أيضا لسد النقص في أعداد المعلمين على مستوى الولاية.

مما يثبت نجاح البرنامج في تحقيق فاعليته،دراسة أجراها المجلس الاسترالي لبحوث التعليم (Australian council for educational research)،على خريجي

=http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=research_conference

الدفعة الأولى من البرنامج في عام ٢٠١٠، لتحديد درجة رضاهم عن عنصر التدريب العملي ببرنامج إعدادهم،فتراوحت تقديرات ٩٠% من المستجيبين ما بين الجيد والجيد جدا؛ مقارنة بنتائج دراسة اتحاد التعليم الاسترالي والتي تم تطبيقها في عام(٢٠٠٩)،على ١٥٤٥معلم من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية ببرنامج الإعداد التقليدي،حيث حصلت ٤٥% فقط من الاستجابات على تقديرات الجيد والجيد جدا.

ب. خبرة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد مدارس التنمية المهنيةprofessional development schools بالولايات المتحدة الأمريكية أحد نواتج الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس التابعة لوزارة التعليم Department of education، فقد أنشئت خصيصا من أجل إصلاح المعلم والمدرسة معا، وهي مدارس حكومية من مهامها الأساسية تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة الإعداد وأثناء الخدمة. (١)

وعلى الرغم من أن مدارس التنمية المهنية هي النموذج الشائع للشراكة بين كليات التربية والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أنه من الممكن أن تحدث الشراكة دون أن يكون أحد نواتجها مدرسة التنمية المهنية، كما توجد عدة اختلافات في الشراكة بين المدارس والكليات من ولاية إلى أخرى، ومن جامعة إلى أخرى ؛وفيما يلي عرض لبعض نماذج الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس في إطار التربية العملية:

١) برنامج الإقامة بمدارس بوسطن العامة:

يقوم البرنامج على الشراكة بين برنامج ماجستير التدريس بجامعة ماساتشوستسuniversity of Massachusetts ومدارس بوسطن العامة، ويضم سنويا ما يقرب من ٧٥ متدربا، كما يتيح للمعلمين فرصة الحصول على درجة الماجستير، إلى جانب اكتساب خبرة تعليمية مباشرة تحت إشراف معلمين من ذوي

(1) Kim Creasy (2005): **The effects of a professional development school program on student achievement as measured by the Iowa test of basic skills, teacher perceptions of school climate, and pre-service teacher reflections,** Doctoral dissertation , the graduate faculty of the university of Akron, Ohio, p 22.

الخبرة، في مقابل التزام المتدرب بالعمل لمدة ثلاث سنوات (حيث إن معدلات استنزاف المعلمين أعلى بكثير خلال السنوات الثلاث الأولى من حياتهم المهنية) بمدارس المنطقة التابع لها بعد انتهاء برنامج الإقامة (لمدة عام).[١]

وقد بدأ البرنامج كاستجابة لنقص أعداد المعلمين بمدارس بوسطن العامة، والذي لم يكن نقصا مطلقا، بل كان التحدي الأكبر هو تدني مستوى الإقبال على برامج العلوم والرياضيات وتعليم الفئات الخاصة، وتدريس الإنجليزية كلغة ثانية، وهي ذات التخصصات التي يوجد بها نقص في أعداد المعلمين، إلى جانب زيادة معدلات استنزاف المعلمين في السنوات الثلاث الأولى من حياتهم المهنية.

يخرج البرنامج سنويا ما يقرب من ثلث عدد المعلمين العاملين بمدارس بوسطن،ويعمل على تحقيق هدفين رئيسين[٢] هما: تحسين نوعية تدريب معلمي ما قبل الخدمة اعتمادا على أسلوب الممارسة العيادية، وجذب أفضل العناصر للتدريس بمدارس بوسطن العامة والتي يوجد بها نقص في أعداد المعلمين، خاصة بمجالي العلوم والرياضيات.

وبمجرد قبول المتقدم بالبرنامج فإنه يحصل على قرض دراسي قيمته عشرة آلاف دولار لتغطية تكاليف الدراسة، وتسقط قيمة هذا القرض بعد انتهاء سنوات الالتزام الثلاث بالعمل بمدارس المنطقة.

أما فيما يتعلق بالمنهج فيتم التركيز على إكساب المتدربين مهارات جمع الأدلة حول تعلم الطلاب، واستخدام هذه الأدلة لتحسين تدريسهم، كما يتم تشجيع المتدربين على تأمل ممارساتهم الشخصية ونقدها بالتعاون مع أقرانهم.

الدراسة النظرية بالبرنامج:

تُوزع الدراسة النظرية بهذا البرنامج كالتالي:

- دراسة مكثفة لمدة شهر في بداية البرنامج.

(1) Berry, B., Montgomery, D., & Snyder, J. (2008): **Urban teacher residency models and institutes of higher education: Implications for teacher preparation**, *Center for Teaching Quality*, pp 1-31.

(2) Solomon, J. (2009): **The Boston Teacher Residency: District-based teacher education**. *Journal of Teacher Education, 60*(5), pp 478-488.

- دورة تدريبية لمدة ثلاث ساعات (٣،٥ –٦،٥) مساء يوم الأربعاء من كل أسبوع.
- يوم الجمعة بأكمله من كل أسبوع(٨،٥ صباحا– ٣،٥ مساء).
- دورة مكثفة لمدة أسبوعين من الدراسة النظرية بالجامعة خلال شهر سبتمبر، لا يعمل الطلاب المعلمون خلالها بمدارس التدريب.

وبدلا من تخصيص معلم مشرف لكل طالب فإنه يتم تخصيص مجموعة من المعلمين المشرفين يتحملون المسئولية الجماعية عن تدريب الطلاب المقيمين بمدرستهم، تحت إشراف مدير المدرسة. (١)

كما يوجد إلى جانب برنامج الشراكة ببوسطن العديد من برامج الإقامة الحضرية منها على سبيل المثال: برنامج الشراكة بين جامعة شيكاغو وأكاديمية القيادة المدرسية الحضرية بشيكاغو، وكذلك برنامج الإقامة بدنيفر في ولاية كولورادو، وبرنامج الإقامة بفيلادلفيا.

هذا بالنسبة للشراكات المنضمة رسميا للاتحاد، كما توجد بعض الشراكات غير المنضمة بشكل رسمي، ولكنها مشابهة في تصميمها لتلك الشراكات، حيث تتفق جميعها في تضمين التدريب العملي إلى جانب الدراسة النظرية من خلال برنامج الإعداد على مستوى الماجستير لمدة عام، إلا أنه توجد بعض الاختلافات البسيطة منها على سبيل المثال: أنه في برنامج بوسطن يقيم المتدربون بمدرسة واحدة طوال فترة الإعداد، بينما في شيكاغو يتم تغيير المدارس وأكاديميات التدريب في كل فصل دراسي مما يعني عمل المتدربين بموقعين مختلفين والاحتكاك بمشرفين جدد، كما أن مدة البرنامج في بوسطن ثلاثة عشر (١٣) شهرا، بينما مدته اثنا عشر(١٢) شهرا في شيكاغو.(٢)

(1) Papay, J., West, M., Fullerton, J., & Kane, T. (2012) **Does an Urban Teacher Residency increase student achievement? Early evidence from Boston**, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. (34), pp 413-434. doi:10.3102/0162373712454328

(2) Berry, B., et al (2008) **Creating and sustaining urban teacher residencies : A new way to recruit, prepare, and retain effective teachers in high-needs districts**, pp 10-36. Available at: https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/pubs/final.creatingandsustainingutr.pdf

تبدأ فترة الامتياز بالمشاهدة، وتزداد المسئولية تدريجيا إلى أن يتحمل المتدرب ٥٠% من العبء التدريسي لمعلم الصف طوال أيام الأسبوع.

يشترط فيمن يتم اختياره للعمل كمعلم مشرف ما لا يقل عن ثلاث سنوات من الخبرة التدريسية، إلى جانب الاتصاف بالتعاون، والتزامه بالنمو المهني، وأن تكون لديه القدرة للتحدث عن ممارساته، و في شيكاغو يشترط فيمن يتم اختياره أن يكون معتمدا من المجلس الوطني National Board، وتقديرا للدور المهم الذي يقوم به المشرفون،يحصل كل معلم مشرف بمدارس الشراكة التابعة للاتحاد على مرتب مقدر ب ٣٠٠٠ دولار شهريا، بينما تقدم أكاديمية شيكاغو زيادة سنوية بنسبة ٢٠% على الراتب.(١)

٢) برنامج الامتياز بكلية التربية جامعة ستانفورد Master of arts in teaching,school of education,Stanford university

تتمثل رؤية البرنامج في أن السبيل الأمثل لتقديم خبرة ميدانية عالية الجودة هو تصميمها حول فكرة التحقيق / الاستقصاء، فيتم تقديم دورة تدريبية على مهارات الاستقصاء والتحقيق في الفصل الدراسي الثاني من البرنامج، يتم تنظيمها في شكل سلسلة من ورش العمل يقودها أساتذة الجامعة والمعلمون المشرفون، ويتوقع من المتدربين في نهاية فترة الإقامة تنفيذ أحد المشروعات البحثية إما بشكل فردي أو بالتعاون مع أقرانهم ومشرفيهم، ويتم عرض كافة المشروعات في مؤتمر ختامي يتم عقده في إحدى مدارس التدريب التابعة للبرنامج.(٢)

يؤدي البرنامج إلى الحصول على درجة ماجستير التدريس، والحصول على رخصة مؤقتة للعمل بمدارس كاليفورنيا العامة لمدة خمس سنوات، يمكن أن تتحول إلى رخصة دائمة بعد استيفاء المدة المحددة والخضوع لسلسلة من التقييمات.

(1) Gardiner, W. (2011) Mentoring in an urban teacher residency: mentors' perceptions of year-long placements, New Educator, 7(2), pp. 153-171.
(2) Darling-Hammond, L. et al (2010): **Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme**, Journal of Education for Teaching, 36(4), pp371-374.

يمتد البرنامج على مدار اثني عشر شهرا، يخصص منها تسعة أشهر للتدريب العملي، ويقوم البرنامج على منهج التحقيق والبحث والربط بين النظرية والممارسة، وتدور مشروعات التحقيق حول ثلاثة أنواع رئيسة هي:(١)

- التحقيق المشترك shared inquiry: وفيه يتشارك الطالب المعلم والمعلم المتعاون في كل جانب من جوانب المشروع، في مقابل حصول الطالب المعلم على رخصة التدريس، والمعلم المتعاون على شهادة التنمية المهنية.
- التحقيق المدعوم supported inquiry: وفيه ينسب المشروع إلى المتدرب مع تلقيه الدعم من معلمه المشرف.
- التحقيق الموازيparallel inquiry :وفيه يسجل كل من الطالب المعلم والمعلم المتعاون مشروعه الخاص، بينما يتعاون الطرفان في تنفيذ المشروعين كليهما.

يتم استخدام عدة معايير في اختيار المدارس المشاركة منها: إظهار الممارسات الفعالة في تعلم الطلاب، والالتزام بتحقيق النمو المهني لجميع معلميها، وأن يعكس طلابها عنصر التنوع العام في الدولة، والقدرة على توفير عنصر الإشراف الكفء على الطلاب المعلمين.

كما يتم التدريب العملي للطلاب بواقع عشرين ساعة أسبوعيا، إلى جانب حلقة دراسية أسبوعية بمقر الجامعة، ويتم اختيار المعلمين المتعاونين من خلال ملاحظة ممارساتهم داخل الفصول الدراسية الحقيقية، وتحديد درجة توافقها مع فلسفة البرنامج، دون الاقتصار على تزكيتهم من قبل مدير المدرسة. (٢)

ويتم التركيز في الدراسة النظرية على عدة جوانب رئيسة منها: الأسس الاجتماعية والنفسية لعملية التعلم، اللغة والثقافة ومحو الأمية، المناهج وطرق التدريس في

(1) Zhang, G., Ridgway, A. J., & Sachs, D. (2015): **Cultivating pre-service secondary teachers for project-based learning: A four-step model**, Op. Cit, p10.

(2) Peter Cole &Graham Jane (2010): **School Centers for Teaching Excellence Literature Review**, pp 23-26. Available at: http://ptrconsulting.com.au/sites/default/files/School_Centres_for_Teaching__Excellence_Literature_Review.pdf

مجال التخصص، الاستراتيجيات التربوية العامة، ودمج التكنولوجيا في عملية التدريس.

ثالثا: أمثلة من مبادرات الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في مصر:

وفيما يلي عرض لبعض نماذج الشراكة بين كليات التربية بالجامعات المصرية والمدارس في إطار التربية العملية:

مشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة هو مشروع ممول من الاتحاد الأوربي ومقدم من الجامعة الأمريكية بالتعاون مع كليات التربية بجامعات عين شمس والإسكندرية وحلوان وبعض جامعات إنجلترا وألمانيا وأيرلندا؛ وهو مشروع لبناء قدرات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وتنميتهم مهنيا وبعض المدارس النظامية في آن واحد، ويقوم هذا المشروع على إلحاق ٤٥ مدرسة بكليات التربية لتحقيق النمو المهني لدى التربويين والمعلمين ومن ثم ضمان جودة التعليم من خلال التكامل والتعاون بين المدرسة والجامعة وتلبية احتياجات التربويين والمعلمين في التأهيل والتطوير، فتُلحق خمس مدارس بكل كلية تربية في الجامعات الثلاث، بحيث تعمل هذه المدارس الخمس كمدارس داعمة لعشر مدارس أخرى، وتوجد مجموعة من الشروط لاختيار المدارس المشاركة منها:

١) أن تكون من المدارس العامة.
٢) رغبة المدرسة في الانضمام للمشروع.
٣) وجود وحدة ضمان جودة بهذه المدارس.
٤) توفر بنية تحتية تكنولوجية مناسبة.

بدأ التنفيذ الفعلي للمشروع في أكتوبر ٢٠١٧ بتعيين فريق من أعضاء هيئة التدريس بكل كلية من كليات التربية في الجامعات الثلاث لزيارة الجامعات الأوروبية الشريكة في المشروع وكذلك زيارة المدارس الملحقة بها، والتعرف على التوجهات الحديثة في التربية العملية وأحدث طرق الإشراف والتدريب وبرامج إعداد القيادات التربوية داخل المدرسة، وتكوين مجتمعات التعلم وثقافة التعلم داخل المدرسة، والاطلاع على كيفية استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريب داخل

المدرسة ومن ثم التدريس داخل الفصول الدراسية وذلك من أجل رفع إنتاجية المعلم وزيادة قدرة الطالب على الفهم والتحليل النقدي والاستمتاع بعملية التعلم.(١)

وتعد هذه المبادرة جزءا من المبادرة الوطنية لتطوير كليات التربية والتي تقودها لجنة التخطيط بالقطاع التربوي بالمجلس الأعلى للجامعات إذ أن المدارس الملحقة بالجامعات جزء أصيل من النقاط التي تشكل رؤية التطوير.(٢)

أ. مشروع تطوير التربية العملية بكلية التربية جامعة أسيوط:

لقد كان من أهم مظاهر الاهتمام بتطوير المعلم في السنوات الأخيرة مشروع تطوير كليات التربية (FOEP) الذي يحقق بشكل علمي متكامل تطورا حقيقيا قائما على أسس علمية شاملة تتناول كافة مكوناتها بدءاً بتحديد الرؤية والمهام وانتهاءً بتحقيق الجودة الشاملة. وقد انبثق عن مشروع تطوير كليات التربية عدد من المشروعات بكليات التربية في مصر، يغطي كل منها أحد جوانب تطوير كليات التربية وربطها بالمجتمع، وقد خصص لكلية التربية بجامعة أسيوط ثلاثة مشاريع اتصلت بمحاور مهمة في مجال إعداد المعلم، وهي: مقررات التربية الخاصة، واكتشاف الموهبة، والتربية العملية.

ويتناول الجزء التالي استعراضا لأهم أنشطة ومخرجات مشروع تطوير برنامج التربية العملية ببرنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية جامعة أسيوط، الذي بدأ تنفيذه في شهر أغسطس ٢٠٠٦ م، واستمر حتى نهاية أغسطس

---

(١) كلية التربية جامعة عين شمس: **مشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة**، متاح على الموقع الإليكتروني للكلية على الرابط التالي: http://edu.asu.edu.eg/news.php?action=show&nid=55950#.Wra5nzMVu1s بتاريخ ٢٤ /٣/ ٢٠١٨.

(٢) مديرية التربية والتعليم بالقاهرة: **الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة "مبادرة لتطوير كليات التربية وبعض المدارس النظامية في آن واحد"**، متاح على الصفحة الرسمية للمديرية على موقع التواصل الاجتماعي(فيس بوك) من خلال الرابط التالي: https://www.facebook.com/hagggag.mahmoud/videos/10214643152291666/?type=1&theater ٢٠١٨/٣/٢٤

٢٠٠٧ م، وتم تمويله بالكامل من المشروع القومي لتطوير كليات التربية، بمبلغ (٣٥) ألف دولار أمريكي، بما بعادل (٢٠٣) ألف جنيه مصري(في ذلك العام).[١]

أهداف المشروع وأنشطته التنفيذية:

استهدف المشروع تطوير مجموعة من المجالات، وقد تم تنفيذ عدد من الأنشطة التنفيذية المندرجة تحت كل مجال كما يلي:

١) تطوير مقررات التربية العملية، وقد تم تنفيذ الأنشطة التالية:
- تحديد معايير وأهداف مقررات التربية العملية.
- تحديد مكونات التربية العملية.
- تحديد البرنامج الزمني للتربية العملية.

٢) تحديد مهام المشاركين في التربية العملية، وقد تم تنفيذ الأنشطة التالية:
- تحديد مهام الطالب المعلم.
- تحديد مهام المعلم المتعاون.
- تحديد مهام مدير المدرسة.
- تحديد مهام المشرف الجامعي.

٣) إعداد المواد التعليمية والأدوات اللازمة للتربية العملية، وقد تم تنفيذ الأنشطة التالية:
- إعداد كتاب موديولات التربية العملية، وقد تمت طباعته (١٢٥٠) نسخة وُزِّعت على الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بجميع شعب التعليم العام مجانا.
- كتاب دور التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس (٢٠٠) نسخة.
- كتاب دليل التربية العملية لطلاب كلية التربية جامعة أسيوط (٢٠٠ نسخة).
- الكتاب الإليكتروني لموديولات التربية العملية.

---

(١) كلية التربية جامعة أسيوط: **مشروع تطوير التربية العملية: خلفية عن المشروع**، متاح على الموقع الإلكتروني للجامعة على الرابط التالي http://www.aun.edu.eg/dtpp/background.htm بتاريخ ٢٠١٨/٣/٧.

٤) تقييم أداءات الطالب المعلم، وقد تم تنفيذ الأنشطة التالية:

- بطاقة ملاحظة الطالب المعلم من وجهة نظر المشرف.
- بطاقة ملاحظة الطالب المعلم من وجهة نظر إدارة المدرسة.
- ملف إنجاز الطالب المعلم في التربية العملية.
- بطاقة ملاحظة الطالب المعلم أثناء تنفيذ التدريس المصغر.[١]

٥) البرامج التدريبية، وقد تم تنفيذ الأنشطة التالية :

- تدريب الطلاب المعلمين بالفرقتين الثالثة والرابعة شعب التعلم العام على موديولات كفايات التربية العملية، وقد بلغ عدد الطلاب المتدربين(٢٤٠٠) طالبا وطالبة.
- تدريب المعلمين المتعاونين ومديري المدارس على مهام الإشراف على التربية العملية، وقد بلغ عدد المتدربين(٣٢٥) مديرا وموجها ومعلما متعاونا.

٦) إنشاء مختبر للتدريس المصغر، وقد تم في سبيله تنفيذ الأنشطة التالية:

- تجهيز قاعة لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات التدريس المصغر.
- إعداد دليل للتدريس المصغر متضمنا مجموعة المهارات التدريسية المطلوب من الطلاب التدرب عليها.
- التدريب على مهارات التدريس من خلال التدريس المصغر، وقد تم تنفيذ التدريب في الأسبوعين الأخيرين من البرنامج التدريبي على موديولات كفايات التربية العملية في الفترة من ٢٠٠٦/٥/٦م، إلى ٢٠٠٦/٥/١٨ م.

٧) إنشاء مركز للتربية العملية، وقد تم بالفعل إنشاء مركز للتربية العملية يتبعه مكتب التربية العملية بالكلية، الذي تتم من خلاله إجراءات توزيع الطلاب على المدارس، وتوزيع المشرفين على المجموعات، ومتابعة الطلاب أثناء أدائهم

---

(١) رفعت محمد حسن المليجي(٢٠٠٧): **مشروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أسيوط (أحد نماذج ربط جودة كليات التربية بالإصلاح المدرسي)**، المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ص١.

للتربية العملية، وعقد الدورات التدريبية للمعلمين المتعاونين ومديري المدارس والموجهين.

٨) نشر المشروع، وقد تم النشر الإلكتروني للمشروع على موقع شبكة المعلومات بجامعة أسيوط.

٩) تقييم المشروع، وقد تم في هذا الصدد تصميم أدوات التقييم المختلفة، وإعداد استمارة للتقييم الداخلي للمشروع، واستطلاع رأي طلاب الفرقة الرابعة حول المشكلات التي تصادفهم عند تنفيذ برنامج التربية العملية.(١)

يتضح مما سبق أنه على الرغم من وجود بعض الجهود المصرية للشراكة في إطار التربية العملية، إلا أنها مجرد محاولات فردية لم تصل بعد إلى المعنى الحقيقي للشراكة.

رابعا: تحليل مقارن للشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في كل من مصر وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية:

- تتشابه مصر وأستراليا في أن مبادرات الشراكة غالبا ما تكون مبادرات قومية موجهة من الدولة، في إطار المبادرات القومية لتحسين نوعية إعداد المعلم، إلا أن الفارق الرئيس بينهما أن مشروعات الشراكة في مصر دائما ما تقوم على التعاقد مع بعض الجهات الدولية، وذلك لعجز الدولة منفردة عن تمويل مثل هذه المشروعات، أما في الولايات المتحدة فتتم هذه الشراكات بناء على مبادرة فردية من جانب مجلس إدارة الجامعة / أو قسم التعليم بالولاية، وقد يرجع ذلك إلى النمط اللامركزي الصِرف في إدارة التعليم وتفويض الولايات كثيرا من مسئوليات التعليم بها إلى الهيئات والمجالس المحلية، وعدم تفعيل دور وزارة التعليم على المستوى القومي.
- تختلف الشراكة بين الجامعات والمدارس في كل من مصر وأستراليا و الولايات المتحدة الأمريكية من حيث تدبير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ مشروعات

(١) عمر سيد خليل، ورفعت محمد حسن المليجي(٢٠٠٦): **تقويم الكفاءة الداخلية لمشروع تطوير التربية العملية بكلية التربية جامعة أسيوط**، الصادر عن مشروع تطوير التربية العملية ببرنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية جامعة أسيوط، ص٣.

الشراكة؛ ففي أستراليا تخصص وزارة الكومنولث للتوظيف والتعليم والتدريب منحا قومية للإنفاق على هذه الشراكات، وفي مصر تتولى جهات الشراكة الدولية تقديم الدعم المالي، أما في الولايات المتحدة فيعد البحث عن موارد مالية لتمويل مشروعات الشراكة من أهم المشكلات التي تواجه أطراف الشراكة، ويرجع ذلك إلى طبيعة النظام الاقتصادي الحر القائم على الخصخصة، وإيجاد روح التنافس بين الولايات لتوفير مصادر متعددة لتمويل التعليم تعتمد في مجملها على الجهود والمشاركات الأهلية.

- تختلف أستراليا عن الولايات المتحدة في العدد الذي يمكن أن تضمه الشراكة من المدارس والجامعات؛ فقد ظهرت في أستراليا نماذج للشراكة تضم أكثر من جامعة تتعاون مع عدد كبير من المدارس، أما بالنسبة للوضع في الولايات المتحدة فغالبا ما تقتصر الشراكة على إحدى الجامعات مع مدرسة أو عدد من المدارس، وقد يرجع ذلك لسعي أستراليا الدائم إلى العمل من خلال اتحادات لدعم التماسك الوطني في جميع أنحائها، يظهر ذلك أيضا في وضع المعايير المهنية للتدريس ومعايير اعتماد برامج إعداد المعلمين على المستوى القومي، وذلك لجمع شتاتها التي فرقها المستعمر لفترات طويلة، أما في مصر فيوجد النموذجان كلاهما: الشراكات القومية التي تضم أكثر من جامعة،ومنها على سبيل المثال مبادرة الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة، والتي تضم ثلاث جامعات حكومية وخمسا وأربعين مدرسة حكومية، كما يوجد على الجانب الآخر تعاقدات كليات التربية مع عدد من المدارس لتدريب طلاب التربية العملية؛ إلا أن النموذج الأخير لا يمكن اعتباره شراكة بقدر ما هو مجرد محاولات للاقتراب من مفهوم الشراكة.
- تختلف مصر وأستراليا عن الولايات المتحدة في الأطراف التي تضمها الشراكة ؛ فيشترك مع المدارس والجامعات في مصر وأستراليا ممثلون عن السلطات التعليمية ونقابات المعلمين، والروابط المهنية، وترجع مشاركة هذه الأطراف في الشراكة نظرا لارتباطها بمبادرات الإصلاح القومي على مستوى الدولة، يضاف إلى تلك الأطراف في مصر ممثلون عن جهات الشراكة الدولية ؛ بينما في

الولايات المتحدة فيشارك الجامعات والمدارس ممثلون عن منظمات المجتمع المدني كداعمين للشراكة عوضا عن نقص الموارد المالية اللازمة للتمويل.

- تتفق مصر مع أستراليا في الالتزام بمدى زمني ينفذ من خلاله برنامج الشراكة، بينما في الولايات المتحدة فلا يرتبط برنامج الشراكة بعدد معين من السنوات، وقد يرجع ذلك إلى تكون برامج الشراكة في كل من مصر وأستراليا من خلال مبادرات قومية يخصص لها دعم فيدرالي/ منحا دولية موزعة على عدد من السنوات.
- تتبع أستراليا والولايات المتحدة آليات متشابهة لتنفيذ برامج الشراكة منها البحوث الإجرائية، وعقد ورش العمل لتبادل الآراء والمقترحات والأفكار بين أطراف الشراكة، والحرص على ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لأدوار الميسرين لبرامج الشراكة، وذلك لإيجاد نوع من التعاون، والتغلب على الحواجز التي يتخيلها أفراد المدارس تجاه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، بينما يشير الواقع في مصر إلى ضعف قنوات الاتصال بين كليات التربية ومدارس التدريب والإدارات التعليمية بوجه عام.
- يعد من الأدوار الرئيسة في برامج الشراكة بكل من أستراليا والولايات المتحدة دورالمنسق الميداني، والذي يتم اختياره من بين موظفي المدرسة المشهود لهم بالكفاءة، وتتمثل أهم أداوره في تقديم المتدربين إلى المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين بمدرسة التدريب، ومتابعة تقارير التقويم الخاصة بكل من المعلم الموجه، والطالب المعلم، وصياغة التقرير النهائي في ضوئها ثم إرساله إلى الجامعة، وتشجيع المتدربين على الانخراط فيما يتم تقديمه من أنشطة النمو المهني (ورش عمل، ولقاءات وندوات) داخل المدرسة وخارجها، إلى جانب المشاركة فيما تعقده الجامعة من لقاءات وندوات وورش عمل ذات صلة بالتربية العملية وظل في ظل غياب الدور المباشر لمدير مدرسة التدريب في الإشراف على طلاب التربية العملية على النحو المتبع في مصر.

خامسا: مقترحات تفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التربية العملية في كل

من مصر على ضوء الإفادة من خبرتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية:

أ. وجود مكتب للتربية العملية بجميع كليات التربية تكون مهمته التنسيق بين الإدارات التعليمية والمدارس وكليات التربية والمشرفين من أعضاء هيئة التدريس، وموجهي الإدارات.

ب. استحداث وحدة للتربية العملية على مستوى الجامعة بحيث تشمل جميع الكليات التي تنفذ خبرة التربية العملية (مثل كليات التربية الفنية والنوعية، ورياض الأطفال)، ويتحقق من ذلك تبادل الخبرات المختلفة، وتضافر الجهود للإصلاح مما يسهم في إثراء التربية العملية.

ج. عقد بروتوكولات تعاون مع المدارس الخاصة والتجريبية في إطار التربية العملية، بحيث يتم تدريب الطلاب المعلمين بهذه المدارس، مما يحقق الاستفادة من الإمكانيات المتوفرة بهذه المدارس، ويضمن كفاءة العنصر المدرسي المشارك في الإشراف على التربية العملية، ويمكن أن تتخذ المدارس الخاصة من التربية العملية وسيلة جيدة لاختيار أفضل العناصر للعمل بها بعد التخرج، ويمكن كذلك تنفيذ نظام التعاقد مع الطالب المعلم خلال فترة التربية العملية.

د. إنشاء ورش إنتاجية تابعة لمكتب التربية العملية بكل كلية، يتم من خلالها تصنيع الأدوات التعليمية المساندة لعملية التدريس، ويمكن للطلاب المعلمين شراء هذه المواد أو استعارتها وإعادتها مرة أخرى لمكتب التربية العملية، بدلا من أن يقفوا عاجزين أمام مشكلة نقص الموارد المتوفرة بالمدارس.

ه. العمل على التخفيف من الأعباء الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمدارس على نحو يمكنهم من القيام بما يُناط بهم من أدوار تجاه برامج الشراكة.

و. احتساب الاشتراك في برامج الشراكة ضمن متطلبات ترقية أعضاء هيئة التدريس، بل واعتباره أحد الشروط الهامة عند تعيين أعضاء هيئة التدريس في درجات أعلى.

ز. الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة في عملية الشراكة، وذلك للتغلب على العديد من العقبات القائمة بالفعل في هذا المجال.

ح. استحداث وحدة لدعم الشراكة بوزارة التربية والتعليم تختص بتسهيل وتنظيم الشراكة مع كليات التربية، وتتصدى لمواجهة المشكلات التي تواجهها.

ط. تفعيل دور التربية العملية في حل مشكلة نقص أعداد المعلمين ببعض المدارس، وذلك من خلال التعاقد مع هذه المدارس لتوظيف العناصر المتميزة من الطلاب المعلمين بصفة معلم مساعد/ مؤقت كنوع من التشجيع لهؤلاء المتدربين، وفي محاولة أيضا لسد نقص أعداد المعلمين في بعض التخصصات، كما هو متبع بكل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.

ي. السعي نحو توسيع نطاق الشراكة ليشمل أكثر من جامعة مع أكثر من مجموعة من مدارس التدريب على النحو المتبع في أستراليا، مما يسهم في إثراء التربية العملية.

ك. الأخذ بنظام المدارس التجريبية التابعة لكليات التربية كحقل ميداني تطبيقي لاختبار البرامج والفعاليات التربوية المستخدمة في هذه الكليات، ويتم ذلك وفقا للخطوات التالية:

١. أن يتم اختيار هذه المدارس من بين المدارس القائمة بالفعل على ضوء عدة اعتبارات منها:

- إظهار الممارسات الفعالة في تعلم طلابها.
- الالتزام بتحقيق النمو المهني لمعلميها.
- أن تمثل هذه المدارس المراحل التعليمية المختلفة، ويعكس طلابها عنصر التنوع العام في الدولة.
- القدرة على توفير عنصر الإشراف الكفء على الطلاب المعلمين.
- استمرارية الاحتفاظ بمستويات مرتفعة لنتائج تعلم طلابها.
- توفر الإمكانات والتجهيزات اللازمة لتنفيذ التربية العملية.
- أن تصدر الوزارة قرارا بتحويل المدارس المُختارة إلى مدارس تنمية مهنية/تجريبية.

٢. يتم توقيع عقود الشراكة بين كليات التربية والمدارس التابعة، بحيث تتضمن هذه العقود الالتزامات الخاصة بكل طرف، بحيث يتم استبعاد المدارس التي يتأكد من خلال الممارسة عدم قدرتها على الوفاء بالتزاماتها.

٣. تشكيل مجلس إدارة مدارس التنمية المهنية والذي يتكون من بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومديري مدارس التدريب، والمعلمين المتعاونين، بالإضافة إلى ممثلين لأولياء أمور الطلاب المعلمين، والطلاب المعلمين أنفسهم، وأعضاء المجتمع المحلي للإفادة من خبراتهم، وما يمكنهم تقديمه من الدعم المادي لهذه الشراكات.

٤. اختيار مدرسة واحدة من كل مجموعة لتقوم بدور الريادة لباقي مدارس مجموعتها، ثم اختيار أحد المعلمين الأكفاء بهذه المدرسة ليعمل بمثابة منسق عام لشراكة الجامعة مع مجموعة المدارس التابع لها مدرسته، في مقابل إعفائه من ٥٠%من الأعباء التدريسية الخاصة به، ويلتزم بالتواجد بمواقع التدريب ما لا يقل عن يومين أسبوعيا لتقديم الدعم لكل من المتدربين والمعلمين الممارسين.

ب. يتم تعيين أخصائيين أكاديميين من قبل الجامعة (وغالبا ما يكون هذا الأخصائي من أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس بعض المقررات الأكاديمية لطلاب مجموعته) بغرض تقديم الدعم للطلاب المعلمين من خلال عقد سلسلة من الدورات والحلقات الدراسية، مما يساعدهم على تحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق، بما يتماشى مع المعايير المهنية للمعلمين على مستوى التخرج.

ج. استحداث وظيفة المنسق الميداني للتربية العملية بمدرسة التدريب، بحيث يكون مسئولا عن متابعة سير العملية التدريبية لكل مجموعات الطلاب المتدربين بمدرسته، و يتم اختياره من بين موظفي المدرسة المشهود لهم بالكفاءة، وتتمثل أهم أداوره فيما يلي:

- تقديم المتدربين إلى المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين بمدرسته.
- إخطار الجامعة بما قد يعترض المتدربين من مشكلات للعمل على وضع حلول لها.
- تشجيع المتدربين على الانخراط فيما يتم تقديمه من أنشطة النمو المهني (ورش عمل، ولقاءات وندوات) داخل المدرسة وخارجها.
- تمثيل مدرسته فيما تعقده الجامعة من لقاءات وندوات وورش عمل واجتماعات خاصة بالتربية العملية.

المراجع:

- أسامة محمود قرني، وجمعة سعيد تهامي(٢٠١١): **آليات تفعيل الشراكة بين كليات التربية والمدارس كمدخل لتحقيق جودة الأداء المؤسسي – دراسة تطبيقية**، مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، ع(٦٢)، ج(٢).
- إيهاب السيد أحمد محمد(٢٠١٠): **واقع الشراكة بين كليات التربية والمدارس بمصر :دراسة ميدانية**، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر–مصر، مج(٣)، ع(١٤٤).
- جمعة صابر جمعة حسن(٢٠١٤): **تطوير نظام التربية العملية بكليتي التربية جامعة الأزهر في ضوء الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة.
- رفعت محمد حسن المليجي(٢٠٠٧): **مشروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أسيوط (أحد نماذج ربط جودة كليات التربية بالإصلاح المدرسي)**، المؤتمر العلمى الرابع لكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- سامي فتحي عمارة(٢٠١١): **الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام وسبل تفعيلها من وجهة نظر أساتذة الكلية والقيادات التعليمية: دراسة تقويمية**، مجلة كلية التربية بالإسكندرية– مصر، مج(٢١)، ع(١).
- صفاء خضر رافع محمد(٢٠١٧): **درجة الشراكة المؤسسية بين إدارات المدارس الثانوية وإدارات الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت –الأردن.
- عبد الغني عبود(٢٠٠٤): **التربية المقارنة في بدايات القرن: الأيديولوجيا والتربية والألفية الثالثة**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عقيلي محمد موسى، وطاهر محمود الحنان(٢٠١٧) : **التدريب الميداني مدخل مؤسسي لتفعيل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم**، ورقة عمل

مقدمة في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية جامعة أسيوط بعنوان" منظومة تكوين المعلم: التحديات وسياسات التطوير.

- عمر سيد خليل، ورفعت محمد حسن المليجي(٢٠٠٦): **تقويم الكفاءة الداخلية لمشروع تطوير التربية العملية بكلية التربية جامعة أسيوط**، الصادر عن مشروع تطوير التربية العملية ببرنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية جامعة أسيوط.
- كلية التربية جامعة أسيوط: **مشروع تطوير التربية العملية: خلفية عن المشروع**، متاح على الموقع الإلكتروني للجامعة على الرابط التالي http://www.aun.edu.eg/dtpp/background.htm بتاريخ ٢٠١٨/٣/٧.
- كلية التربية جامعة عين شمس: **مشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة**، متاح على الموقع الإليكتروني للكلية على الرابط التالي: http://edu.asu.edu.eg/news.php?action=show&nid=55950#.Wra5nzMVu1s بتاريخ ٢٤ /٣/٢٠١٨.
- مديرية التربية والتعليم بالقاهرة: **الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة** "**مبادرة لتطوير كليات التربية وبعض المدارس النظامية في آن واحد**"، متاح على الصفحة الرسمية للمديرية على موقع التواصل الاجتماعي(فيس بوك) من خلال الرابط التالي: https://www.facebook.com/hagggag.mahmoud/videos/1021464 3152291666/?type=1&theater ٢٠١٨/٣/٢٤
- منى محمد أبو الفتوح (٢٠١٢): **الشراكة بين كليات التربية و وزارة التربية و التعليم مدخل لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر**، مجلة البحث العلمي في التربية–مصر، مج (١)،ع (١٣).
- نهلة عبد القادر هاشم(٢٠٠٥): **الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي– مصر، ع(٨)، ص ١٩١.

- Australian government (2014) :**Queensland Smarter Schools National Partnerships Highlights**. Available at: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/qldfactsheet.pdf 27-4-2017
- Australian government: **Smarter Schools National Partnerships (SSNP)**, Available at: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/nationalfactsheet.pdf 27/4/2017.
- Berry, B., et al (2008) **Creating and sustaining urban teacher residencies : A new way to recruit, prepare, and retain effective teachers in high-needs districts**, Available at: https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/pubs/final.creatingandsustainingutr.pdf
- Berry, B., Montgomery, D., & Snyder, J. (2008): **Urban teacher residency models and institutes of higher education: Implications for teacher preparation**, *Center for Teaching Quality*.
- Cheryl North, et. al. (2014): **Strengthening the University/School Bond and Ensuring the Success of Teacher-Candidates**, Schoo-University Partnerships, 7(2).
- Darling-Hammond, L. et al (2010): **Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme**, Journal of Education for Teaching, 36(4).
- Dinham, S. (2012): **Walking the walk: The need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession**, university of Victoria. Available at: http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/discussionpaper.pdf
- Dinham, S. (2013): **Connecting clinical teaching practice with instructional leadership**, Australian Journal of Education, 57, pp 228-231.
- Frans H. Doppen & Kristin Diki(2017): **Perceptions of Student Teaching Abroad: Upon Return and Two Years After,** Journal of International Social Studies, 7(2).

- Gardiner, W. (2011) **Mentoring in an urban teacher residency: mentors' perceptions of year-long placements**, New Educator, 7(2).
- http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=research_conference
- Kim Creasy (2005): **The effects of a professional development school program on student achievement as measured by the Iowa test of basic skills, teacher perceptions of school climate, and pre-service teacher reflections,** Doctoral dissertation, the graduate faculty of the university of Akron, Ohio.
- Lampert, J., & Burnett, B.(2015): **Teacher education for high poverty schools**. Dordrecht, Netherlands: Springer Press.
- Larissa McLean Davies, Melody Anderson, Jan Deans, et al.(2013): **Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education program**, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 39(1).
- Lee Teitel (2004): **Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned? Where Do We Go from Here?**, Journal of In-service Education, 30(3), p 401.
- Papay, J., West, M., Fullerton, J., & Kane, T. (2012) **Does an Urban Teacher Residency increase student achievement? Early evidence from Boston**, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. (34).
- Peter Cole &Graham Jane (2010): **School Centers or Teaching Excellence Literature Review**, Available at: http://ptrconsulting.com.au/sites/default/files/School_Centres_for_Teaching__Excellence_Literature_Review.pdf
- Solomon, J. (2009): **The Boston Teacher Residency: District-based teacher education**. Journal of Teacher Education, 60(5).
- White, S., Bloomfield, D., & Le Cornu, R (2010): **Professional experience in new times: issues and responses to a changing education landscape**, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, *38*(3).

- Zhang, G., Ridgway, A. J., & Sachs, D. (2015): **Cultivating pre-service secondary teachers for project-based learning: A four-step model**.