رؤية مقترحة لدعم العلاقة التكاملية بين مؤسسات إعداد المعلم ومدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية

د. أميرة خيري على أحمد سالم

مدرس أصول التربية

كلية التربية بالإسماعيلية- جامعة قناة السويس

الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف على الإطار الفكري للعلاقة بين مؤسسات إعداد المعلم مدارس التعليم العام، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولقد استعرضت الدراسة أهداف العلاقة بين كليات التربية والمدارس ومبرراتها، وأهم مجالاتها، وتطبيقاتها على المستوى العالمي، ولقد انتهت بتقديم رؤية مقترحة لتحقيق التكامل فى العلاقة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية.

الكلمات المفتاحية: العلاقة التكاملية– مؤسسات إعداد المعلم.

A Proposed for Supporting Integration Relationship between Teacher Education institutions and General Education Schools in Arab Republic of Egypt

Abstract

The study aimed at Identifying the ideological framework of relationship between teacher education institutions and general education schools, to achieve this, the Study used descriptive analytical method, The study treated goals of relationship between faculties of Education and schools, it's justifications, the most important fields of this Relationship, and its applications globally.

The study is over to provide a proposed for supporting integration relationship between faculties of education and general education schools in Arab republic of Egypt.

Keywords: Integration Relationship - Teacher Education institutions

أولاً : الإطار العام للدراسة :

مقدمة :

تعد كليات التربية- بأدوارها المتنوعة ومهامها العديدة - حجر الزاوية في تطوير التعليم بكافة مراحله، كما تعد بيوت الخبرة القادرة على تطوير وتحديث العملية التربوية على كافة مستوياتها؛ بما لديها من عقول مفكرة، وخبرات تربوية متميزة، وإمكانات متعددة. كما أن لها دوراً كبيراً مع المؤسسات المجتمعية الأخرى في تطوير بيئتها والنهوض بمجتمعاتها المحلية، في ظل محيط اجتماعي وبيئي متغير وملئ بالقضايا والاحتياجات المستحدثة التي يمكن لهذه الكليات الإسهام في بحثها والتفاعل العلمي والعملي معها.

إذ تضطلع بإعداد وتأهيل وتخريج أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات سنوياً للعمل في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي، ومن ثم فإن مخرجات هذه الكليات سوف تتفاعل- علمياً ومهنياً واجتماعياً – مع المجتمع كله، ممثلاً في أبنائه من طلبة المدارس، وبناءً على ذلك فإن التكوين الجيد للمعلم يسهم بشكل مباشر وحاسم في تطوير التعليم قبل الجامعي، الذي تعتبر مخرجاته، هي مدخلات التعليم العالي كله(السيد سلامة الخميسى، ٢٠٠٦، ص ص٦١٩-٦٢٠).

أضف إلى ذلك اضطلاع كليات التربية بتكوين وإعداد الباحثين في برامج الدراسات العليا التي تغطي مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع. ويمكن لهؤلاء الباحثين بكفاياتهم البحثية والعلمية أن يقوموا بدور فعّال في الوفاء باحتياجات القطاعات التربوية والتعليمية على المستويات التخطيطية والإشرافية والاستشارية والبحثية (فوزي رزق شحاتة، ٢٠٠١، ص ٧٩٥).

وتمتلك كليات التربية آليات نشطة لتزويد الميدان التعليمي- باستمرار- بنتائج البحوث والدراسات التي يجريها الأساتذة في مجالات التربية المختلفة، فضلاً عن قيامها بدور فعّال في مجالات الاستشارات التربوية للمؤسسات التعليمية والمدارس بمختلف مراحلها (أحمد على كنعان،٢٠٠١، ص١٥).

كما تسمح البيئة الهيكلية لكليات التربية – ولاسيما في ظل استحداث كثير من المراكز الخدمية والتخصصات التربوية– بالقيام بدور حيوي في تنظيم برامج التنمية المهنية لمختلف العاملين في المجال التعليمي بمختلف مستوياته الإدارية ومراحله التعليمية؛ حيث تقدم برامجها للمعلمين بمختلف مستوياتهم، وللمشرفين التربويين، والفنيين، والإداريين، والأخصائيين، والقيادات التربوية الميدانية والإشرافية، علاوة على إمكانية تقديم برامج تثقيفية وتدريبية للآباء والأمهات وغيرهم من فئات المجتمع في مجالات متنوعة مثل الإرشاد النفسي، ونشر الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية في التعليم، والتدريب على تقنيات المعلومات ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم اللغات، ونشر الوعي البيئي والأمني.. إلخ (محمد عبد الخالق مدبولى، ٢٠٠٤، ص ص٣٣- ٣٤).

ونظراً لكون العلاقة بين كليات التربية ومجتمع المدارس المحيطة- في ظل مجتمع المعلوماتية- تعد ذات طابعًا دينامياً؛ فإن نجاح كليات التربية يقاس بسرعة استجابتها وتجاوبها مع المتغيرات التي تواجه المجتمع المدرسي؛ إذ يعد التغير السريع لمجتمع المعلوماتية مقارنة بالتغير البطيء الذي تتسم به عمليات التغيير التربوي المحكومة بالقواعد الزمنية والمادية مصدر الإشكالية؛ حيث ينشأ عن هذا الفرق فجوات تربوية بين مطالب المجتمع وتطلعاته، وأداء مؤسساته التربوية، وبناءً على ذلك فإنه على كليات التربية أن يكون لها دور الريادة في سد هذه الفجوات، ومن ثم تلبية احتياجات مجتمع المدارس ومتطلباته (عبد الودود مكروم، ٢٠٠٣، ص٢٠١).

ولقد باتت جوانب التغير بارزة في علاقة كليات التربية بالمدارس المحيطة؛ وفقاً للتوجهات التربوية العالمية والقومية والتي تنشد نظاماً تعليمياً راقياً في ظل مجتمع دائم التغير، ويمكن أن تتمثل هذه الجوانب فيما يلي:

- أن رؤية كليات التربية ورسالتها تتضمن صراحة أن تكون أداة فعالة لنشر الأفكار في ميدان التربية في المستوى الجامعي وقبل الجامعي؛ ممثلاً في مدارس التعليم العام، إضافة إلى أن تعمل على رفع المستوى المهني للعاملين

في ميدان التعليم، وتقديم البحوث المعنية بتطوير التعليم في كافة مجالاته.

- النظر إلى كليات التربية في ظل معايير الجودة على أنها سلسلة مستمرة من عمليات التحسين والتجويد للعملية التعليمية وصولاً إلى الطالب (باعتباره العميل متلقي الخدمة) والمؤسسات الأخرى التي تتعامل معه بعد تخرجه سواء الجامعة أو السوق(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،٢٠١٠، ص٣).
- أصبحت كليات التربية مطالبة بالتطوير والتحسين والتقويم المستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم مع احتياجات الطلبة وتطلعات مجتمعهم المهني وتوقعاته، وألا تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم لطلابها، بما يضمن تخريج معلم على درجة عالية من الكفاءة فحسب، بل تتبع مستويات أدائه أثناء الخدمة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٤/١١/٢٨).

إلى جانب توجه كليات التربية في تحقيق الدور المتوقع في خدمة المجتمع ولاسيما خدمة المدارس المحيطة؛ بما لديها من برامج وأنشطة توجه نحو المجتمع بصفة مستمرة. وعلى الجانب الآخر يقتضي أن يكون لدى مجتمع المدارس وتنظيماته وجماعاته وأفراده القناعة والاستعداد للإفادة من كليات التربية وأن يكون لديهم الإدراك الكافي لأهمية ما تقدمه هذه الكليات (السيد سلامة الخميسى، ٢٠٠٦، ص٦٢٠).

كما تؤكد الهيئات العالمية للاعتماد الأكاديمي، مثل المجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008, pp.51-59)، والجمعية الأمريكية لإعداد المعلم (AACTE) (The American Association of Colleges for Teacher Education, 2010, pp.22-36)، ومكتب التحسين والبحث التربوي (OERI) (Office of Educational Research and Improvement, 2010, pp.30-32) وغيرها، على ما يلي:

- أن التعليم مهنة لها معاييرها الخاصة وهذا ما أكدته جميع هيئات اعتماد مؤسسات إعداد المعلم، كما أكدت على ضرورة وحدة العمل التربوي بين كليات التربية ومدارس التعليم العام؛ نظراً لاعتبار الدور القيادي لكليات التربية معياراً لسلامة تكوين المعلم والعملية التعليمية معاً.
- أصبح الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية ضرورة تمليها تطورات الحياة لتحقيق التميز والقدرة على المنافسة العالمية، خاصة وأنه عملية تهدف إلى تقويم برامج إعداد المعلمين - بصورة مستمرة- من قبل جهة علمية محايدة، مما يساعد على إيجاد نوع من المنافسة فيما يتعلق بتحسين برامج إعداد المعلمين.
- ضمان اتساق أنشطة وبرامج كليات التربية مع معايير الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات مهنة التدريس واحتياجات الجامعة وطموحات أفراد المجتمع.

أضف إلى ذلك توجه البحوث التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس نحو مشكلات المجتمع وقضاياه، مع تضمين أسس وقواعد ترقية أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنياً؛ ما يتعلق بنشاطاتهم وإسهاماتهم في خدمة المجتمع والبيئة وفقاً للتخصصات المختلفة (محمود مصطفى إبراهيم، ٢٠٠٨، ص٢١٤). علاوة على توجه مراكز خدمة المجتمع بكليات الجامعات- ومنها كليات التربية- بتسويق خدماتها المجتمعية؛ انطلاقاً من فكرة الجامعة المنتجة (شادية جابر كيلاني، ٢٠٠٥، ص٧٨).

وتأسيساً على ما سبق، فإن الشراكة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها تمثل خياراً استراتيجياً تؤكده وتمليه جملة من العوامل الفعالة في التغيير التربوي بمفهومه الشامل والمعاصر؛ حيث تتمثل أبرز هذه العوامل في إدارة الجودة الشاملة وتطور مفهوم المهنية في مجال التعليم، وانتشار حركة إعادة بناء المدارس؛ حيث ينهض التفاعل بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها على كونه تخطيطاً دينامياً بين أكثر من طرف؛ للعمل معاً من أجل تحقيق أهداف واحدة وحل مشكلات مشتركة (Brady, 2009, pp.2-3).

ولقد حرصت كليات التربية فى كثير من دول العالم على أن تعكس هذا المفهوم في خطتها الجديدة للحصول على الاعتراف الأكاديمي؛ حيث إن تولى كليات التربية حركات التغيير التربوي بالمدارس هو النموذج المستقبلي الناضج لتحقيق أهداف أي إصلاح أو تطوير تربوي منشود؛ فلقد تجاوزت العلاقة بين كليات التربية والمدارس مرحلة التعاون إلى مرحلة الشراكة الفعالة والمؤثرة في العمل التربوي بشكل يلبى الاحتياجات المباشرة للميدان التربوي والإسهام الإيجابي في الفعاليات والأنشطة والبرامج التطويرية والتقويمية بالمدارس(حسن حسين البيلاوى، ٢٠٠٠، ص ص ٤٩- ٥١).

تمثل الجوانب السابقة في مجملها جوانب التغير في العلاقة بين كليات التربية والمدارس، كما تعبر عن ملامح مناخ علمي ومهني مؤهل لقيام الكليات بدورها المتجدد في خدمة مجتمعها التعليمي. في حين يقابل جوانب التغير السابقة جوانب اللاتغير في العلاقة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها في مصر، والتي تعبر عن ضعف القدرة على مسايرة الاتجاهات والتجارب العالمية من ناحية، بالإضافة إلى ضعف القدرة على تنفيذ خطط الإصلاح والتطوير التربوي من ناحية أخرى، ويمكن أن تتمثل هذه الجوانب فيما يلي:

- الافتقار إلى خطط ودراسات تتبعية لتحديد مستويات المخرجات التعليمية لكليات التربية (الطلبة) في سوق العمل (المدارس).
- ضعف اهتمام كليات التربية بقياس رضاء الأطراف المجتمعية عن مستوى الخدمات التي تقدمها، علاوة على ضعف قنوات الاتصال بين كليات التربية والمدارس المحيطة.
- عزوف كليات التربية عن تسخير ما يتوافر لها من مرافق وإمكانات (المكتبة، المسرح، الملاعب والصالات الرياضية....إلخ) لخدمة المدارس المحيطة(محمد غنيم سويلم،٢٠١٠، ص ص١٨٩- ١٩٠).

- الافتقار إلى خطة بحثية منظمة ومرتكزة على تحديد الاحتياجات الفعلية لمجتمع المدارس؛ مما يتطلب مراجعة البحوث التربوية بصورة مستمرة لبيان مدى مواءمتها لاحتياجات المدارس.
- الحاجة الملحة إلى وجود آليات فعالة لتسويق البحوث العلمية بكليات التربية كما هو الحال في عديد من الدول المتقدمة.
- ضعف قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التخطيط الاستراتيجي والاستفادة من الموارد البشرية والمادية الموجودة في البيئة المحيطة (محمد سيد محمد حسن، ٢٠٠٥، ص١٧٧).
- افتقار المدارس إلى أنظمة المتابعة وضمان الجودة، إلى جانب ضعف نظم المعلومات داخلها؛ مما يترتب عليه تداخل المستويات الإدارية وتضخم الهيكل التنظيمي بها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص١٣٣).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتحدد مشكلة الدراسة فى الفجوة بين جوانب التغير واللا تغير في علاقة كليات التربية بمدارس مجتمعاتها المحلية؛ حيث يمكن بيان معالم هذه الفجوة في ضعف علاقات التعاون والشراكة بين كليات التربية والمدارس المحلية بمصر.

وتأسيساً على ما سبق يمكن معالجة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية المقترحة لدعم العلاقة التكاملية بين كليات التربية ومدارس التعليم العام المحيطة بها في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما طبيعة العلاقة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام؟
٢. ما أهم مجالات التعاون والشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام؟
٣. ما الخبرات العالمية فى التعاون والشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام؟

٤. ما الرؤية المقترحة لتحقيق العلاقة التكاملية بين كليات التربية ومدارس التعليم العام بمصر ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين كليات التربية ومؤسسات التعليم قبل الجامعي، وأهم مجالاتها.
- تحليل بعض الخبرات العالمية فى التعاون الفعال بين كليات التربية والمدارس.
- تقديم رؤية مقترحة لتحقيق التكامل فى العلاقة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام بمصر.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- تأكيد الهيئات والمنظمات الدولية الخاصة بالجودة والاعتماد على ضرورة وجود شراكة مستدامة ومؤثرة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها؛ من أجل إنتاج مخرج تعليمي عالِ الجودة.
- مواكبة التغير في الفكر التربوي قومياً وعالمياً من خلال بناء قنوات تواصل فعالة بين المؤسسات التعليمية المحلية في إطار تفعيل اللامركزية.
- تهتم بالبعد المستقبلي في شكل العلاقة بين كليات التربية والمدارس؛ حيث تسعى لتقديم رؤى مقترحة لتحقيق التكامل بين كليات التربية ومؤسسات التعليم قبل الجامعي.

منهج الدراسة :

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، إذ يمثل طريقة يعتمد عليها في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي وتسهم في تحليل ظواهره (ديو بولد فاندالين، ٢٠٠٧، ص٢٥٥)، حيث يمكن استخدامه في الدراسة الحالية في جمع وتفسير المعلومات والبيانات المتعلقة بطبيعة العلاقة بين مؤسسات إعداد

المعلم والمدارس المحيطة بها، وتحليل مجالاتها وصورها، وذلك من أجل تحقيق العلاقة التكاملية بين كليات التربية ومدارس التعليم العام المحيطة بها.

حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة على أهم مجالات التعاون بين كليات التربية ومدارس التعليم العام، وهى: إعداد المعلم، التنمية المهنية للمعلم، البحوث التربوية.
- تهتم الدراسة باستعراض بعض خبرات مؤسسات إعداد المعلم ببعض جامعات الدول المتقدمة، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، واستراليا؛ وذلك نظراً للدور الريادي الذي تؤديه كليات التربية بجامعاتها في سياق شراكتها مع مدارس التعليم العام المحيطة بتلك البلدان.

مصطلح الدراسة:

التكامل Integration:

يعرف التكامل بأنه: الحالة التي يكون عليها طرفين، ولكل طرف دور مكمل للطرف الآخر في أي مجال أو أي نوع من الإجراءات (The Oxford Dictionary, 15/1/2015).

وقد عرف التكامل أيضاً على أنه: تضافر الجهود على كافة مستوياتها سواء جهوداً فردية أم مؤسسية في مواجهة أي مشكلة؛ من خلال تعاون كلى قائم على اتصال فعال ونشط، سواء أكان هذا التعاون ملزماً بعقد رسمي، أم ملزماً بقيم غير رسمية (American Institute for Research, 2006, p.10).

ويقصد بالتكامل أنه: مسئولية اجتماعية لتعبئة الموارد البشرية، وهو وسيلة للفهم والتفاعل المتبادل لكافة جهود وموارد بعض أو كل مؤسسات المجتمع والتنسيق بينها؛ من أجل تحقيق الصالح العام في المجالات المختلفة (Patrinos & et al., 2009, p.58).

وفي سياق ما سبق، يمكن تعريف مفهوم التكامل بين كليات التربية والمدارس إجرائياً بأنه: اتفاقية ملزمة نابعة من طبيعة مجالات العمل بين كليات التربية

والمدارس ترتكز على إعطاء أدواراً وفرصاً حقيقية متبادلة لكليات التربية والمدارس من أجل تحسين جودة التعليم وبناء مجتمعات تعلم فعالة ومبدعة.

الدراسات السابقة:

يتم استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التعاون والشراكة بين كليات التربية ومجتمعها المحيط وفى مقدمته المدارس المحيطة، وفقاً للترتيب الزمني تصاعدياً مع الجمع بين الدراسات العربية والأجنبية، وذلك كما يلي:

١- دراسة نهلة عبد القادر هاشم (٢٠٠٥)، بعنوان: الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر:

استهدفت الدراسة وضع تصوراً مقترحاً للتمنية المهنية للمعلمين في مصر من خلال الاستفادة بالإمكانات البشرية والمادية الموجودة بالجامعات. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، ولقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: ضعف قنوات الاتصال بين وزارة التربية والتعليم والمدارس التابعة لها وبين كليات التربية؛ مما يترتب عليه عدم الوقوف على المشكلات الحقيقية التي تعانى منها المدارس، ولقد توصلت الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات التي تعمل على زيادة فعالية التنمية المهنية للمعلمين في مصر من خلال الاستفادة من إمكانات الجامعات وتوجهاتها نحو خدمة مجتمعها على ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

٢- دراسة محمد على نصر (٢٠٠٥)، بعنوان: دور كليات التربية في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مصر:

استهدفت الدراسة تحليل فلسفة وأهداف كليات التربية ومدى ارتباطها بتطوير منظومة التعليم العام، ولتحقيق ذلك فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولقد أسفرت عن نتائج عديدة منها: وجود ضعف في بناء رؤية مستقبلية لكليات التربية على ضوء التغيرات والتحولات في الحاضر والمستقبل. ولقد أوصت الدراسة بضرورة التحول في منظومة التعليم بكليات التربية من فلسفة تلقى المعرفة إلى إنتاج المعرفة، من خلال الاهتمام بقنوات الاتصال بين الطلبة وأعضاء

هيئة التدريس، وكذلك الإسهام في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات المعاصرة.

٣- **دراسة اجيجلو AGaoglu (2006)، بعنوان: التعاون بين كليات التربية والمدارس في تركيا، The Collaboration Between Education Faculty and Schools in Turkey**

استهدفت الدراسة التعرف على دور كليات التربية بالجامعات التركية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدارس؛ من خلال إكساب المعلمين مهارات البحث الإجرائي، وإشراكهم في تطبيق المشروعات البحثية والخطط التي يضعها أعضاء هيئة التدريس بالكليات في المدارس. ولتحقيق ذلك فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها ما يلي: تتمثل مجالات الشراكة بين كليات التربية والمدارس في إعداد المعلمين لمزاولة المهنة والتطوير المهني لهم أثناء الخدمة، وتطوير المناهج الدراسية في ضوء متغيرات البيئة المحلية ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة، ولقد قدمت الدراسة مجموعة توصيات من أهمها ما يلي: ضرورة تطبيق أسلوب التخطيط الاستراتيجي لدعم استمرارية الشراكة في كافة عناصر المنظومة التعليمية.

٤- **دراسة باترسون وآخرون .Patterson& et al (2008)، بعنوان: المدارس الحكومية وشراكات الجامعة: المشكلات والاحتمالات، Public School and University Partnerships: Problems and Possibilities:**

استهدفت الدراسة التعرف على أفضل أنماط الشراكة التي تؤدى إلى تطوير أداء المعلمين ومدارسهم ككل في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى جانب التعرف على دور الميسرين في تنفيذ أنشطة الشراكة. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن؛ حيث عرضت بعض خبرات الجامعات القومية والدولية في تنفيذ شراكة فعالة ومؤثرة بينها وبين المدارس المحيطة بها، ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن تنوع الشراكات بين المدارس والجامعة دليل لنجاح هذه المدارس، ولقد أوصت الدراسة بضرورة اشتراك أعضاء هيئة التدريس بكليات

التربية مع المعلمين فى تنفيذ خطط الإصلاح واستمرار التواصل بمجالات تحديد مصادر التمويل الذاتي للمدارس وأساليب تنمية الموارد المتنوعة.

٥- دراسة بيزنا وآخرون .Bezzina& et al (2009)، بعنوان: الشراكة بين المدارس ومعاهد إعداد المعلم، Partnerships between Schools and Teacher Education Institutes:

استهدفت الدراسة وضع مجموعة من الأسس والركائز التي يمكن من خلالها تحقيق شراكة متجددة بين المدارس ومعاهد إعداد المعلمين في مالطة؛ من أجل تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم. ولتحقيق ذلك فقد اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها ما يلي: أن بناء شراكات فعالة يتطلب تحسين جودة الممارسات التعليمية إلى جانب الاهتمام بتحليل إمكانات البيئة المحيطة، علاوة على نشر ثقافة الشراكة بين كليات التربية والمدارس، ولقد أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على تحقيق التفاعل المستمر بين كليات التربية والمدارس في جميع المجالات التربوية وتطبيق البحوث التربوية، مع التركيز على التنمية المهنية لجميع العاملين بالمدارس.

٦- دراسة محمد غنيم سويلم (٢٠١٠)، بعنوان: تفعيل دور كليات التربية في مجال خدمة المجتمع في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي:

استهدفت الدراسة الكشف عن الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية وبيان العلاقة بين الاعتماد وجودة الأداء بهذه الكليات. ولتحقيق ذلك فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولقد أسفرت عن نتائج من أهمها ما يلي: قلة اهتمام كليات التربية بمراجعة بحوثها العلمية بصورة مستمرة لبيان مدى مواءمتها لاحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، إلى جانب ضعف توجه أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات نحو خدمة المجتمع المحيط، ولقد توصلت الدراسة إلى وضع الآليات المناسبة للتأكد من تحقيق رسالة هذه الكليات وأهدافها على أرض الواقع، مع إعطاء الأقسام العلمية مزيداً

من الحرية في إبرام عقود الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي، والاستناد إلى الواقع الميداني فى بناء الخطط البحثية لأقسام هذه الكليات.

٧- **دراسة سيم وآخرون .Sim& et al (2011)، بعنوان: دعم التعاون المنتج بين الكليات والمدارس، Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools:**

استهدفت الدراسة التعرف على التحديات التي تواجه الشراكة الفعالة بين المدارس وكليات التربية باستراليا، وتحديد أنسب الأساليب لتفعيل هذه الشراكة والارتقاء بها من أجل تحقيق أعلى إنتاجية تعليمية في المدارس. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولقد أسفرت عن نتائج من أهمها: أن الشراكة بين المدارس وكليات التربية تعمل على تفعيل المناخ التربوي بالمدارس بما يحقق زيادة إنتاجية المتعلمين، إلى جانب تأسيس علاقات طويلة المدى بين الطرفين؛ مما يؤدى إلى تحقيق مستقبل أفضل للمجتمع بأكمله، ولقد أوصت الدراسة بضرورة وضع وتطبيق أساليب متجددة لتفعيل الشراكة بين المدارس وكليات التربية، إلى جانب ضرورة امتلاك أطراف الشراكة بعض مهارات التفاوض من أجل التفاعل الجيد بينهما.

٨- **دراسة وكز Waks (2012)، بعنوان: بناء شراكة بين المدرسة والجامعة من أجل التغيير المدرسي، Build A Partnership between The School and the University for Change School:**

استهدفت الدراسة التعرف على الدور الذي تؤديه الشراكة بين المدرسة والجامعة في بناء مجتمع تعليمي بالمدرسة قادر على المنافسة المحلية والعالمية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على أسلوب السيناريوهات من أجل استشراف مستقبل الشراكة وعلاقتها بالتغيير التربوي على مستوى المدرسة، ولقد أسفرت الدارسة عن عديد من النتائج من أهمها ما يلي: أن عمليات الإصلاح والتغيير التربوي غالبا ما تفشل إذا كانت بعيدة عن شراكة المجتمع والجامعة، كما أن مجالات الشراكة تتسع لتشمل الأهداف والمبادئ والمخرجات التعليمية وتدعيم التحسين

المستمر. وفى ضوء تلك النتائج اقترحت الدراسة ثلاثة نماذج تمثل سيناريوهات النجاح لبناء الشراكة والحفاظ على استمراريتها وهى التضامن والتعاون والتقدير إلى جانب التأكيد على إتاحة الفرص لاتصال أساتذة الجامعة بالممارسين داخل المدرسة وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق أبحاثهم المتنوعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

ويتمثل التعليق على الدراسات السابقة في العناصر التالية:

أ- أهداف الدراسات السابقة:

تسير أهداف تلك الدراسات في اتجاهين:

- الاتجاه الأول: دراسات استهدفت بيان طبيعته دور كليات التربية في خدمة المجتمع المحلى ولاسيما في خدمة مجتمعها التعليمي ممثلاً في مدارس التعليم العام، مثل: دراسة (محمد على نصر، ٢٠٠٥)، (محمد غنيم سويلم، ٢٠١٠).
- الاتجاه الثاني: دراسات استهدفت شراكة كليات التربية للمدارس المحيطة بها، مع بيان صور هذه الشراكة وسبل الحفاظ عليها وضمان استمراريتها، مثل: دراسة (نهلة عبد القادر هاشم، ٢٠٠٥)، (AGaoglu, 2006)، (Patterson& et al., 2008)، (Bezzina& et al., 2009)، (Sim& et al., 2011) (Waks,2012).

ب- منهجيات الدراسات السابقة:

اتبعت الدراسات المنهج الوصفي، بينما اتبعت دراسة كل من: (نهلة عبد القادر هاشم، ٢٠٠٥)، (Patterson& et al., 2008)، المنهج المقارن، وأخذت دراسة (Bezzina& et al., 2009) بأسلوب السيناريوهات المستقبلية.

جـ- نتائج الدراسات السابقة:

أكدت نتائج تلك الدراسات على أن العلاقة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها تفتقر إلى خطة استراتيجية تحدد أبعاد تلك العلاقة وترسم مستقبلها. كما أكدت تلك الدراسات على أن الشراكة بين المدارس وكليات

التربية تعمل على تفعيل المناخ التربوي بالمدارس؛ بما يحقق زيادة إنتاجية المتعلمين، وتوفير الفرص لدخول المعلمين إلى مستويات أعلى من الخبرة في التعليم.

د- توصيات الدراسات السابقة:

أوصت جميع الدراسات بضرورة تفعيل الشراكة في كافة مجالات المنظومة التعليمية، مع ضرورة تطبيق أسلوب التخطيط الاستراتيجي لتحديد أبعاد التطور في العلاقة بين كليات التربية والمدارس، بالإضافة إلى ضرورة اشتراك أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية مع المعلمين في تخطيط وتنفيذ خطط الإصلاح الشامل بالمدارس المحيطة بكلياتهم.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

يشتمل الإطار النظري للدراسة على ثلاثة محاور، كما يلي:

المحور الأول: طبيعة العلاقة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام:

انطلاقًا من القناعة العلمية والمنهجية والمهنية بأن الوظيفة الثالثة للجامعة - خدمة المجتمع وتنمية البيئة- لا تقل أهمية عن وظيفتيها التقليديتين (التدريس والبحث العلمي) فقد عُني الفكر الجامعي المعاصر بأهمية انفتاح الجامعة على المجتمع والبيئة للإسهام في حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما أدى إلى ظهور جامعات- تترجم- في أهدافها وبنيتها وأدوارها— هذا الاتجاه، وتسمى هذه الجامعات بجامعات البيئة، وهي صيغة حديثة تستهدف ربط الجامعات بمجتمعاتها على نحو أكثر فاعلية. والمتفحص لبرامج الدراسة في هذه الجامعات يجد أنها تقدم فرصًا متنوعة للطلبة لدراسة طبيعة البيئة المحيطة بهم، بهدف الإسهام في حل مشكلاتها (رشدي أحمد طعيمة ومحمد سليمان البندري، ٢٠٠٤، ص ص ٤٤٩- ٤٥٠).

أ- فلسفة العلاقة بين كليات التربية والمدارس، وأهدافها:

تعد كليات التربية– بحكم كونها من أسبق كليات الجامعة في النشأة، كما أنها تنتشر في مختلف الأقاليم والمناطق- من أكثر الكليات الجامعية قربًا من المجتمع المحلى المحيط بها بصفة عامة والمجتمع المهني الخاص بها المتمثل في المدارس بخاصة. إذ إن المتأمل في اللوائح الداخلية المنظمة لكليات التربية يجد أن رؤيتها ورسالتها وأهدافها تتضمن بشكل صريح بناء إطارًا تفاعليًا من الثقة والشراكة بينها وبين مجتمع المدارس على اختلاف مراحلها. إذ تحددت رؤيتها في ترقية المعرفة التربوية وتطبيقها لخدمة المجتمع، وتشكيل عالم التعليم والتعلم، بما يحقق تنمية بشرية مجتمعية مستدامة (محمد سيد محمد حسن، ٢٠٠٥، ص٨٢).

ولتحقيق ما تقدم لابد من وجود رسالة واضحة وأهداف نابعة من رؤيتها ورسالتها لتشمل ما يلي (جامعة عين شمس،٢٠٠٦، ص ص٣- ٤)& (جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٥، ص ص٣- ٤):

- إعداد حملة الثانوية العامة وما يعادلها وخريجي المعاهد والكليات الجامعية المختلفة لمهنة التعليم، والعمل على تكامل شخصية الطالب وتنمية التفكير الإبداعي لديه.
- رفع المستوى المهني والعلمي للعاملين في ميدان التربية والتعليم وتعريفهم بالاتجاهات التربوية الحديثة.
- القيام بالبحوث التربوية، التي تناقش قضايا تربوية ومشكلات حقيقية يواجهها التعليم.
- الإسهام في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة وتطبيقاتها في حل مشكلات المجتمع.
- تقديم الاستشارات والدراسات التي تسهم في تطوير التعليم وتحديثه، عن طريق شراكة فعالة مع وزارة التربية والتعليم ومدارسها.

وانطلاقا من مفهومي" البنية Structure" و"الوظيفة Function" في تحليل أية مؤسسة، والحكم فى ضوئهما على مدى قيام المؤسسة بأدوارها، وبالتطبيق على كليات التربية، فإن ثمة ما يحمل على الاعتقاد بأن كليات التربية– بطبيعة بنيتها ووظائفها– مرشحة قبل غيرها من كثير من الكليات الجامعية للاضطلاع بدورها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة؛ إذ إن كلية التربية- وفقًا لبنيتها- تتكون من عديد من: الشعب الدراسية التخصصية والأقسام العلمية، والمراكز الخدمية؛ مما يجعلها تمثل مؤسسة جامعية معاصرة بما تمتلكه من إمكانيات بنيوية تمكنها من الاضطلاع بدورها في خدمة مجتمعها بفاعلية (محمد عبد الخالق مدبولي، ٢٠٠٤، ص٣٦).

وتتمحور وظيفية كليات التربية حول تكوين المعلم لمختلف المراحل التعليمية (الوظيفة التعليمية)، كما تُعنى بتكوين وإعداد الباحثين (الوظيفة البحثية) وهذه الأخيرة تتيح إنتاج كم وفير من البحوث العلمية التي يجريها الباحثون في مختلف التخصصات التربوية والتعليمية والنفسية (أحمد على كنعان،٢٠٠١، ص١٨).

والوظيفتان السابقتان– اللتان تتصدران أهداف كليات التربية– تصبان في المحصلة النهائية في خدمة المجتمع الذي أنشئت الكلية لخدمته في الميدان التربوي والتعليمي؛ فالأعداد الكبيرة من الطلبة الذين تتولى كليات التربية تكوينهم علميًا ومهنيًا سواء كان الإعداد تكامليًا أم تتابعيًا، والذين سوف يمثلون المخرجات النهائية لكليات التربية كمعلمين ينخرطون في العمل التعليمي في مدارس المجتمع على اختلاف مراحلها ويسدون احتياجات اجتماعية أساسية تتمثل في تعليم أبناء المجتمع كله (Madbouly, 2003, p.73).

وإذا كانت البنية الهيكلية لكليات التربية تؤهلها للقيام بوظائفها كمؤسسة جامعية، فإن ذلك لا يكفى وحده لاضطلاعها بدور فاعل في خدمة مجتمعاتها؛ إذ إن هذا الدور المتوقع له طرفان رئيسيان: "كليات التربية" و"المجتمع".

ويقتضي القيام بهذا الدور سعي كل من الطرفين إلى الآخر واستعداده للتعاون معه. فلابد أن يكون لدى كليات التربية- من خلال أهدافها وبرامجها وأنشطتها وإجراءاتها- استعداد جاد وملموس للتوجه للمجتمع المستهدف خدمته (Drew, 2010, pp.59-60).

ومن الأهمية أن يكون لدى المجتمع - بمختلف مؤسسات وتنظيماته- القناعة والاستعداد للإفادة من دور كليات التربية وأن يكون لمؤسساته الإدراك الكافي لأهمية ما يمكن أن تقدمه لها الكليات (محمد عبد الخالق مدبولى، ٢٠٠٤، ص ٣٧).

إذن مطلوب من الطرف الأول (الكليات) أن يكون لديه ما يسوّقه من خدمات، وأن يكون لدى الطرف الثاني (المجتمع بمؤسساته المختلفة وفى مقدمتها المدارس) حاجة حقيقية لما تسوقه كليات التربية من خدمات، بأن يطلب تلك الخدمات ويستحسن الإقبال عليها.

ولما كان المستقبل يحمل في طياته كثيراً من القضايا والتحديات التي أثارتها بدايات القرن الحادي والعشرين، فإن هناك حاجة ملحة لمراجعة النظم التعليمية؛ لتحقيق مزيداً من الترابط بين التعليم وخطط التنمية، ومزيداً من التوازن بين أنواع التعليم وفروعه ومراحله وبين متطلبات سوق العمل، ومزيداً من التكامل بين التخطيط للتعليم والتخطيط للتنمية، وبين التوسع في التعليم العالي وإعداد القوى المتخصصة في مختلف الأنشطة الاقتصادية، والتكامل بين الجامعات وبين التعليم العام في توفير الكوادر اللازمة لسد الاحتياجات من المعلمين والإداريين والمثقفين القادرين على توفير خدمات تعليمية بالكم والكيف المطلوبين في خطط التنمية التعليمية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦، ص ص٨٨- ٨٩).

ولتحقيق ما سبق ينبغي بناء جسور من الثقة بين مؤسسات التعليم قبل الجامعي متمثلة في المدارس والهيئات المهنية والإدارية، ومؤسسات التعليم الجامعي متمثلة في كليات التربية، وذلك من خلال شراكة حقيقية، إذ تتمثل

الشراكة في الجهود المتكاملة التي تهدف إلى تحقيق غاية واحدة، وهي الارتقاء بمنظومتي التعليم قبل الجامعي والجامعي على حد سواء(Pitre, 2011, pp.68-69).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن كليات التربية شريك أساسي في تطوير العمل التربوي داخل المدارس المحيطة بها، كما أن المدارس على اختلاف مستوياتها بحاجة ماسة - وفقًا للتوجهات الإدارية التربوية المعاصرة- أن تفتح قنوات الشراكة المجتمعية وأن تتوسع في عمليات التخطيط الاستراتيجي والمسح البيئي من أجل الحصول على الدعم التعليمي اللازم لتحقيق معايير الجودة ومن ثم التأهل للاعتماد التربوي، ويضاف إلى ذلك أن كليات التربية تُعد من أهم المصادر التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية من جميع الجوانب بالمدارس، سواء الجوانب التخطيطية، أم الإدارية، أم التعليمية، أم التنظيمية، أم التفاعلية مع البيئة المحيطة بالمدرسة والمدارس المنافسة.

وبذلك يتمثل الهدف العام للشراكة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها؛ في دعم جودة وكفاءة العمل التربوي بكلا الطرفين. ولهذا فقد قام كلا الطرفين بإعادة صياغة رؤيته ورسالته وأهدافه في ضوء التوجهات المعاصرة، مثل: تطبيق فكر الجودة والاعتماد، وإطفاء الطابع الدولي على برامج التعليم، علاوة على دعم إنتاجية مؤسسات التعليم وربطها– بفعالية- باحتياجات سوق العمل المتغيرة؛ حيث يكون الهدف المحوري هو إيجاد آلية تنافسية بين مؤسسات التعليم من خلال الشراكة بين كليات التربية والمدارس (Langworthy, 2008, p.105 Garlick&).

ولقد تعددت أهداف التعاون والشراكة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها، إذ يرى على خلفان عبيد (٢٠٠٠، ص ص ٨٢- ٨٣) أنه يمكن من خلال تلك الشراكة تحقيق عديد من الأهداف من بينها ما يلي:

- الارتقاء بمستوى المصالح التربوية فى جميع المجالات من خلال بناء إطاراً مفاهيمياً موحداً تتبعه رؤية ورسالة موحدة.

- دعم أساليب ونظم التغيير الشامل لمجمل العمليات التربوية؛ بما يحقق التنافسية بين المؤسسات التعليمية.
- إعادة بناء المناهج الدراسية بما يتوافق مع احتياجات المجتمع المحلى.
- زيادة نسب الاستخدام المنظم والمدروس للتكنولوجيا فى بيئتي التعليم والتعلم، بما يسمح بإدارة المعرفة وبناء مجتمعات التعلم.
- وترى برادي Brady (2009, pp.8-10) أن التعاون بين كليات التربية والمدارس يحقق عديداً من الأهداف والنتائج المتوقعة مستقبلاً، تتمثل فيما يلي:
- إيجاد بيئة تنافسية لدعم مؤسسات إعداد المعلمين فيما يختص بعلاقتها وتفاعلاتها بمجتمعها المحيط.
- تقوية الروابط بين مؤسسات إعداد المعلم والمجتمع الميداني(المدارس).
- تشجيع الاتجاه اللا مركزي (آلية التطوير الذاتي) للتنمية المستدامة تحقيقاً لجودة التعليم.
- دعم وتطوير نظم الاتصالات، والمعلومات الإدارية بين طرفي الشراكة.
- تمكين أعضاء هيئة التدريس لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لإدارة وتنفيذ خطط الإصلاح والتطوير عن طريق التطبيق العملي داخل الميدان.

ولقد اتفقت سيم وزملائها Sim & et al. (2011, pp.19-20) على أن الشراكة الفعالة بين مؤسسات إعداد المعلم وبين المدارس تحقق الأهداف التالية:

- تطوير نظام العمل بالمدارس من خلال الاعتماد على بعض آليات تطوير الأداء التربوي، مثل: (التخطيط العلمي، النقد الذاتي، العمل بروح الفريق، .... وغيرها).
- ضمان كفاءة وجودة خريجي المراحل التعليمية المختلفة، وما يتطلبه ذلك من توافق على تحديد المعارف والمهارات المطلوبة من خريجي كل مرحلة باعتبارها قائمة بذاتها.

- ضمان التكامل والتناغم والتآزر بين منظومتي التعليم قبل الجامعي والجامعي في ظل معايير من الجودة تحقق متطلبات سوق العمل وتحقق تنمية بشرية حقيقية في المجتمع.
- وفى ضوء ما سبق، يمكن تحديد أهم الأهداف التي يجتمع عليها طرفي الشراكة فيما يلي:
- التكامل في التخطيط الاستراتيجي بين منظومتي التعليم الجامعي والتعليم قبل الجامعي والتنسيق الزمني في التنفيذ والإصرار على التطوير المستمر بينهما، ودعم القدرة التنافسية لمنظومة التعليم ككل.
- إحداث نقلة نوعية في تطوير منظومة التعليم العام للانتقال إلى ثقافة تدعم التفكير الناقد والإبداعي، وتركز على المتعلم لتنمية ميوله وطاقاته الإنسانية، وإعداده لمواصلة التعلم ودخوله لسوق العمل .
- هيكلة وتطوير البرامج الأكاديمية والمسارات التعليمية في كليات التربية؛ لتواكب مقومات الإتاحة والجودة والقدرة على إحداث التغيير والتطوير المطلوب فى المجتمع.

ب- مبررات دعم العلاقة والتعاون بين كليات التربية والمدارس:

تتعدد وتتنوع دوافع ومبررات التعاون الفعال بين كليات التربية ومدارس مجتمعاتها المحلية، نظرًا لتوالى المتغيرات والتحديات التي تؤثر على العمل التربوي بشكل عام داخل المدارس، إلى جانب تطور أنشطة كليات التربية وأنماط تفاعلاتها مع مجتمعها المحلى ولاسيما مجتمع المدارس بمراحله المختلفة بصفة خاصة، وتتمثل أهم تلك المبررات فيما يلي:

- مواكبة التغيرات العالمية في تكنولوجيا الاتصال وثورة المعرفة وما أحدثته من تحولات تربوية في نظم التعليم؛ لإعداد أفراد قادرين على التعامل مع مجتمع دائم التغير، ويتطلب ذلك التركيز على علوم المستقبل الجديدة، مهارات الاتصال والتواصل، والتعاون مع التكنولوجيا المتقدمة. الأمر الذي يستلزم تضافر كافة جهود المؤسسات التربوية من أجل تحقيق ذلك.

- التأكيد على الانفتاح المنظم على البيئة المحيطة بالمدرسة، والعمل على حسن استغلال مواردها من خلال التوسع في إجراء عمليات التخطيط الاستراتيجي، والمسح البيئي لمؤسسات التعليم والعمل على تفعيل الاستفادة والنفع المتبادل بينهما(عبد الوهاب محمد النجار، ٢٠٠٧، ص٩).
- دعم توجهات اللا مركزية في الإدارة التعليمية، وإتاحة الفرصة لتفويض السلطة، والتوجه نحو دعم التنافسية التعليمية بين مؤسسات التعليم.
- إن حركات الإصلاح التربوي المعاصرة المتعلقة بتطوير أساليب التعليم والتعلم والتوجه نحو تدويل التعليم؛ تستدعي من مؤسسات التعليم أن تعمل على توطيد صلة الناشئة بمصادر المعلومات، والتدريب على كيفية الحصول عليها وتحليلها وفهمها، وتنمية التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات، بحيث يصبح المعلم موجهاً ومرشداً لطلابه أكثر من كونه مصدراً للمعرفة، وذلك لن يحدث إلا بالتكاملية والتشاركية وإدارة المعرفة بفعالية بين مؤسسات التعليم قبل الجامعي والجامعي(Ni& Arsen, 2011, p.13).
- التوجه نحو التدريب على تحقيق أهداف مشتركة بين مؤسسات المجتمع، وتجاوز الانعزالية بين مؤسسات التعليم في كافة المستويات فكلها تتكامل لبناء أفراد المجتمع؛ بما يحقق التنمية الشاملة المستدامة فيه.
- انفتاح المدارس على عالم العمل واحتياجاته وتطوير بنيتها ومناهجها وأساليبها تبعًا لذلك. مما يستوجب تقديم المد المستمر لمجتمع المدارس ومساعدته على اختيار أفضل بدائل التجديد المتاحة. ولا يتأتى هذا إلا من مؤسسات مشاركة في نفس الأهداف والغايات وهى كليات التربية؛ إذ إنها معنية مع المدارس في تطوير التعليم داخل المجتمع الذي تتواجد فيه.
- التطلع لتحقيق مجتمع المعرفة وبناء مجتمعات التعلم؛ جعل مهمة التربية تزداد تعقيداً؛ فنظم التعليم مدعوة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى استنباط الوسائل الكفيلة بضمان التعليم للجميع، وتبنى استراتيجيات

تعليمية مخططة لدعم إتاحة التعليم وجودته(أمين محمد النبوي ومحمد خلفان الراوي، ٢٠٠٣، ص ص٤- ٦).

ومما سبق يمكن استنتاج عدداً من العوامل التي تستدعى بناء قنوات شراكة فعالة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس المحيطة بها، مثل: زيادة التوجه نحو ربط التعليم ببيئته، وتضمين المناهج الدراسية معارف علمية على صلة بالمشكلات البيئية من جهة، وتربية النشء على احترام الوسط الطبيعي والاهتمام بما يسمى بالأخلاقيات البيئية الجديدة من جهة أخرى. أضف إلى ذلك ما تفرضه معايير الجودة والاعتماد على مؤسسات التعليم؛ من ضرورة قياس رضا الأطراف المستفيدة من مخرجات مؤسسات التعليم، ولما كانت مخرجات المدارس هي مدخلات لكليات التربية كما أن مخرجات كليات التربية هي من المدخلات البشرية للمدارس؛ فإن هناك حاجة ملحة للتكامل والشراكة بين هذه الكليات والمدارس المحيطة بها. ولقد تزامن ذلك مع دعم التوجهات المعاصرة لحركة إعادة بناء المدارس وتغيير هيكلها ودعم استقلاليتها ومنحها مزيداً من الثقة فى ضوء تطبيق نظم المحاسبية المجتمعية.

المحور الثاني: مجالات التعاون والشراكة بين كليات التربية والمدارس:

هناك مجالات رئيسة يمكن من خلالها بناء جسوراً لعلاقة التعاون التشاركية بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها، وفيما يلي عرض لهذه المجالات.

المجال الأول: التعاون والشراكة في نظام إعداد المعلم:

يمثل المعلم الجيد حجر الزاوية في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، إذ لا معنى لجودة المناهج أو الإدارة أو التوجيه أو غيرها من العمليات التربوية دون معلم جيد، راضٍ عن مهنته مخلص في عمله متقبل له ومبدع فيه. ومن هنا يقع العبء على كليات التربية في حسن اختيار وقبول معلمي المستقبل وإعدادهم الإعداد الجيد للقيام بأدوارهم المتغيرة والمتجددة في ضوء التغيرات المحلية

والإقليمية والعالمية، بحيث يكون هذا الاختيار بناء على معايير حقيقية تتبناها كليات ومعاهد إعداد المعلمين(المتولي إسماعيل بدير، ٢٠٠٤، ص٩١).

وتتعدد أهداف التعاون بين كليات التربية ومدارس التعليم العام فى نظام إعداد المعلمين، لتشمل: التوجيه الذي يدعم التحول من النظرية إلى التطبيق العملي في الفصول المدرسية، التعلم الفريقى، إذ تتاح الفرص للتعلم من خلال الأقران، التطوير المهني المستمر: بإعداد الطلبة لدخول عالم العمل، والذي يحتاج إلى تطور مستمر في المهارات المهنية، حيث تتاح فرص التعلم الذاتي، والنقد الذاتي في مناخ تربوي جيد(عبد الرحمن أحمد صائغ ومصطفى محمد متولي، ٢٠٠٠، ص ص٤٠- ٤١).

ويلاحظ مما سبق أن التعاون بين كليات التربية والمدارس المحيطة في إعداد معلمي المراحل التعليمية المختلفة؛ يرتكز على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم، يركز على تنمية القدرات والمهارات المهنية للمعلمين من ناحية، والتعرف على البناء الإداري والتنظيمي في المدارس والاحتكاك المباشر مع النظام التعليمي بمدخلاته وعملياته المتعددة من ناحية أخرى.

ولقد ظهرت اتجاهات ونماذج متنوعة، استطاعت مواكبة معظم التغيرات والتحديات التي تواجه نظم إعداد المعلم وتدعم العلاقة التفاعلية والتشاركية بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، ولعل من أهمها مدخل الكفايات التدريسية، ونموذج التدريس الفعال، نموذج التدريس المصغر.... الخ (Moss, 2008, pp.349–350).

كما يعد مدخل المهارات العملية من أهم التوجهات التى تدعم التعاون بين مؤسسات الإعداد والمدارس حيث يرتكز على ضرورة توفير فترة لمعايشة الواقع التدريسي بكل عناصره في مرحلة إعداد المعلم؛ لتسهم هذه الفترة في اختيار المعلمين للتدريس، وفي هذا الصدد ينبغي التمييز بين عدد من المصطلحات التي ترتبط بهذا النموذج، ومنها:

- سنة الامتياز Internship: وتعنى المعايشة الكاملة للنظام التعليمي، والحكم على كفاية المعلم وكفاءته، لمدة عام كامل يبدأ في السنة الخامسة من الإعداد (Ingersoll, 2007, p.42).
- فترة التأهيل أو الاختبار Probationary: وتهتم هذه الفترة بالتعيين المؤقت للمعلم، وهي الفترة التي يقضيها المعلمين الجدد في التدريس قبل الحصول على تصريح دائم للتدريس، وتعتبر فترة أولية للتوظيف، يعطي من خلالها الإرشاد والتوجيه لزيادة الوعي المهني للمعلم قبل تعيينه بشكل دائم (Robinson, 2008, p.5).
- فترة التنصيب أو معلم تحت التمرين Induction: تمتد هذه الفترة لما بين الثلاث أو الأربع سنوات الأولى لتعيين المعلم، تحت إشراف من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وموجهي المواد الدراسية، والمعلمين ذوي الخبرة بالمدرسة، على أن تحسب هذه الفترة بوصفها سنوات خبرة للمعلم إذا تم اجتيازها بنجاح (Illinois State Board of Education,11/12/2014) .

وبذلك يمكن القول أن مدخل المهارات العملية ييسر انتقال الطالب المعلم من مرحلة طالب بكلية التربية إلى معلم ممارس مسئول عن مقررات، ويواجه مشكلات مهنية. وبهذا المفهوم فإن هذا المدخل يُعد أكثر اتساعا من المفهوم التقليدي للتدريب الميداني بالمدارس.

وإذا كان الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وتفعيل نظم الدراسة بكليات التربية؛ يعد أمراً ضرورياً لكونه ينعكس على أداء المعلم في المستقبل القريب داخل مؤسسات التعليم قبل الجامعي. إلا أن تقييم أداء كليات التربية في مختلف الجوانب وتطبيق نظم المساءلة والمحاسبية؛ يمثل برهاناً واضحاً على مدى تحقق أهداف التطوير المنشودة من عدمها، علاوة على التحقق من مدى فعالية البرامج المقدمة في الميدان التربوي.

ويعتبر التقييم وسيلة للحكم على مدى قدرة المؤسسة على القيام بمهامها وتحقيق أهدافها تجاه المؤسسات المتعاونة معها. وتهتم كليات التربية بتقييم

الأداء من خلال التركيز على بُعدين رئيسيين، أولهما: تقييم أداء الأفراد من خلال مجموعة من النماذج بهدف الوقوف على كفاءتهم فى أداء الأعمال المنوطة بهم، وتحديد ما يستحقونه من مكافآت(محمد صبري حافظ، ويوسف عبد المعطي مصطفي، ٢٠٠٠، ص١١٥)، وثانيهما: تقييم أداء المؤسسة ككل من خلال قياس وتقويم مجموعة من المحاور المؤثرة والفعالة فى المؤسسة وفق معايير متفق عليها، وهو ما يسمى بالتقويم المؤسسي الشامل، بهدف معرفة مدى كفاءة النظام وفعاليته فى تحقيق أهدافه (محمد إبراهيم عطوة مجاهد، ٢٠٠٢ ، ص ٣٢٤).

واستنادًا لما سبق، تتضح أهمية وضع معايير دقيقة وشاملة تبدأ من برامج إعداد المعلمين للتأكد من تقديم تعليم عال الجودة لمعلمي المستقبل، ووضع شروط متوازنة لدخول المهنة؛ تركز على تقييم الممارسين وفقًا للمعايير الموضوعة، علاوة على أهمية إجراء تغييرات في نظام تعيين المعلمين، بالتركيز على السياسات والممارسات المتصلة بفترة العمل تحت الاختبار، ليحصل على ترخيص بمزاولة المهنة، وفقاً لشروط موضوعية محددة.

المجال الثاني: التعاون والشراكة في التنمية المهنية للمعلم:

يتطلب تطوير مهنة التعليم الانتقال من مجرد التدريس إلى إحداث التعلم المستمر للطلاب، علاوة على تكوين علاقات جديدة متكاملة بين المدارس وكليات التربية؛ حيث ينبغي أن تعمل كلتا المؤسستين على تحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

واستنادًا إلى أسلوب تحليل النظم الذي يؤكد على عدم الانفصال بين عملية الإعداد قبل الخدمة وأثنائها، حيث يعتبرها عملية واحدة متكاملة لا انفصام بينها، فإن الشراكة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها في مجال التنمية المهنية؛ تهدف إلى التكيف مع المتغيرات التي تحيط بالنظام التعليمي المدرسي محليًا وإقليمًا وعالميًا من خلال إمداد المعلمين بوسائل النمو المهني المنظم والمستمر، الاستفادة من كفاءات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في إدارة

العملية التدريبية، والمساعدة في وضع البرامج التدريبية لتقريب مخرجات التدريب وفق احتياجات المدارس عملاً على زيادة القدرة التنافسية (Kenny, 2009, pp.51-52).

ويلاحظ مما تقدم ارتكاز مفهوم الشراكة في التنمية المهنية بين كليات التربية والمدارس على إعادة صياغة منهجية النمو المهني لجميع العاملين بالميدان التعليمي؛ لتتناسب مع خطط التحسين المدرسي ونظم التميز الإداري، علاوة على إتاحة الفرصة أمام الأفراد للانتقال والتقدم في المسارات المهنية.

وتوفر الشراكة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها؛ عدداً من البرامج التي تتدرج في مستوياتها لتشمل كافة العاملين بالمدارس، إذ تتعدد مجالات التنمية المهنية لتشمل برامج رفع الكفاءة المهنية، وبرامج تدريب المدربين، وبرامج تدريب المشرفين، وبرامج خدمة المجتمع المحلي(Nolan& et al., 2012, pp.23-24).

والجدير بالذكر أن تصميم البرامج التدريبية - على ضوء الشراكة بين كليات التربية والمدارس، ينبغي أن يكون منسجماً مع ما يلي(Borrero, 2010, p.49):

- **أدلة التصنيف والتوصيف المهني**: وذلك من خلال بناء معايير ومؤشرات خاصة بكل تخصص أو مستوى مهني بالمدارس.
- **التحليل المهني لمستويات العاملين**: من خلال لجان تربوية مختصة يشارك في عضويتها ذوو الاختصاص من الكليات والمدارس في آن واحد.
- **مسح وتحديد احتياجات سوق العمل (المدارس)**: عن طريق القيام بدراسات موسعة لتحديد الاحتياجات التدريبية ومتابعة الخريجين بشكل مستمر.
- **متابعة الاحتياجات التدريبية للعاملين الممارسين:عن طريق المتابعة الميدانية للمتدربين في المدارس**؛ من قبل لجان مشكلة من الكليات يشارك في عضويتها أعضاء من المجتمع المدرسي.

وباستقراء ما سبق، فإن عملية تنفيذ برامج التنمية المهنية في ضوء التعاون مع كليات التربية، يمكن أن تبنى على عدة أمور، من أهمها:

- المشاركة الفعالة للمعلمين، والعمل بشكل جماعي جنباً إلى جنب مع التعلم الذاتي، من خلال القراءة والرجوع إلى المكتبات وشبكة الإنترنت وأيضًا من خلال الملاحظة الذاتية والتأمل والاستكشاف.
- تعاون القائمين على البرامج المهنية مع الخبراء والمدربين.
- توافر مصادر المعرفة من معلومات وبيانات ورقية ورقمية، بالإضافة إلى توفير كافة التجهيزات الخاصة بتنفيذ البرامج.

المجال الثالث: التعاون والشراكة في البحوث التربوية:

تضطلع كليات التربية بتكوين وإعداد الباحثين في برنامج الدراسات العليا التي تغطي مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع. ويمكن لهؤلاء الباحثين بكفاياتهم البحثية والعلمية المكتسبة من برنامج الإعداد أن يقوموا بدور فعال في الوفاء باحتياجات القطاعات التربوية والتعليمية على المستويات التخطيطية والإشرافية والاستشارية والبحثية.

كما تنتج كليات التربية من خلال أعضاء هيئة التدريس عديد من الدراسات في مختلف التخصصات التربوية، فنظم الترقي العلمي تتطلب قيام الأساتذة بإجراء ونشر البحوث التي تعالج قضايا تربوية ملحة. وهذا النظام يمكّن كليات التربية من امتلاك آلية نشطة ومستمرة لتزويد المجتمع بنتائج البحوث والدراسات التي يجريها الأساتذة في المجالات التربوية المختلفة (تودرى مرقص حنا، ٢٠٠٥، ص١١٥).

ويعد تطبيق نظام الشراكات بين الجامعات ومؤسسات المجتمع من أهم الاتجاهات العالمية المتبعة حاليًا لتطوير التعليم الجامعي، وذلك لأن هذا النظام يساعد الباحث العلمي في تحديد مشكلات المجتمع بصورة حقيقية، ومن ثم يجري بحوث علمية تحقق خدمة المجتمع، إذ تهدف تلك الشراكة إلى ربط استراتيجية البحث التربوي في الكليات بمشكلات ومتطلبات تطوير الميدان التطبيقي لها ممثلة فى المدارس، وبالتالي القضاء على الفجوة بين الجانب

النظري والجانب التطبيقي (European Commission, Directorate-General for Research, 2006, pp.11-14).

وتتنوع صيغ الشراكة البحثية بين كليات التربية والمدارس، بحيث تشمل متطلبات المجتمع المدرسي وأولوياته، مع الحرص على تلبية توقعات المستفيدين(الطلبة وسوق العمل)، وذلك من منطلق المسئولية الاجتماعية المنوطة بتلك المؤسسات، ومن هذه الصيغ ما يلي (Williams& Davies, 2009, pp.213-217):

- **البحوث الأساسية (البحوث التقليدية):** وهى تلك البحوث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؛ لإنتاج معارف أساسية وتنمية مجالات أكاديمية وتخصصية متنوعة ورغم أهمية تلك البحوث فى المجال الأكاديمي إلا أنها بالنسبة للميدان التربوي التطبيقي تبدو مجردة، وبعيدة عن نبض العمل المدرسي اليومي، ومن ثم يقل نفعها بالميدان التربوي.
- **مشاريع البحوث التنموية:** وهى مشاريع بحثية تتم من خلال فرق علمية مشتركة بين كليات الجامعة ومن بينها كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، وهى مشاريع ذات أهداف تنموية تتعلق بمشكلات استراتيجية داخل قطاع التعليم، ومن أمثلة تلك المشاريع؛ الاستراتيجيات القومية على مستوى الدولة، ومشروعات تطوير أساليب التقويم، أو مشروعات تطوير منظومة التعليم الأساسي أو الثانوي، وتطوير نظم مؤسسات ذوى الاحتياجات الخاصة.
- **البحوث المتمركزة على التعليم والتعلم:** وهى نمط جديد من البحوث التربوية ويعتبر أحد الاتجاهات العالمية المعاصرة فى البحث التربوي فى الوقت الراهن، إذ تهدف إلى تحقيق الأهداف الحيوية التالية (مجدي صلاح المهدي، ٢٠٠٨، ص١٢٢):
  - المساعدة على دعم عمليات تمهين المعرفة داخل كليات التربية.
  - تنمية ما يسمى بحكمة الممارسة داخل الميدان.

- دمج النظريات المهنية بالممارسة لتطوير الخبرات الميدانية العلمية.

وتتنوع البحوث المتمركزة على التعليم والتعلم لتشمل:(بحوث ما بعد المعرفة، بحوث التعلم البنائي، بحوث علم الاجتماع التربوي الجديد، بحوث التقويم، البحوث الإجرائية، وغيرها...). ومن أجل دعم مبادرات كليات التربية فى مساعيها نحو التطوير فإن ذلك يستلزم إنشاء ملف خاص بذلك النوع من الأبحاث يكون جزءً ثابتاً من مجلتها العلمية وهذا الجزء له لجنته الخاصة ويُصدر باسم المجلة الميدانية التربوية، وهدفه الرئيس تنشيط هذا النمط من البحوث على أن يحرره الممارسون بالميدان سويًا مع أعضاء هيئة التدريس ليكون جنبًا إلى جنب مع البحوث الأكاديمية(Marion, 2002, pp.3-4).

وتأسيسًا على ما سبق، فإن الشراكة البحثية بكافة صورها تدعم التحول نحو بناء مجتمعات التعلم الفعالة بين الكليات والمدارس إذ إن الاستفادة من أحدث ما توصل إليه البحث التربوي في مجال التدريس والتعلم في المدارس، عن طريق التواجد المنظم للباحثين من كليات التربية داخل المدارس، ومحاولتهم المستمرة تطبيق ما توصلت إليه بحوثهم في مجالات التطوير والتحديث التعليمي، يعد من أهم عوامل الحفاظ على الشراكة والعمل على استمراريتها بفعالية.

ومن الملاحظ أن هناك توجهاً نحو نظم الريادة المؤسسية والتي تدعم الميزة التنافسية بين المؤسسات التربوية من خلال قيام كليات التربية بأدوارها البحثية بتطبيق الخطط البحثية الاستراتيجية؛ حيث تسهم تلك الخطط في تطوير أداء جميع العاملين بكليات التربية والمدارس على السواء عن طريق تبنى صيغة البحوث التعاقدية، التي تنفذ بالإشراك بين الطرفين في مدى زمني معين، مع وجود نظام قيادي يضمن سير عملية التنفيذ في الطريق الصحيح.

المحور الثالث: خبرات عالمية فى التعاون والشراكة بين كليات التربية والمدارس:

إن المتطلع لاتجاهات وتجارب وخبرات الإصلاح التربوي في النظم التعليمية المتقدمة، يجد أن كليات التربية تؤدى دوراً فعالاً بالمدارس المحيطة بها؛ من

خلال تطبيق البحوث التربوية في المدارس من خلال تدريب أعضاء المجتمع المدرسي على كيفية إدارة التغييرات التربوية بمدارسهم، وتحديد الاحتياجات التربوية بالمدارس وتحقيق التوازن بين تلك الاحتياجات وتطلعات المجتمع وأهدافه في ظل مجتمع قائم على التنافسية ودائم التغير.

أ- الولايات المتحدة الأمريكية:

على الرغم من التباينات بين أقاليم ومقاطعات الولايات الأمريكية، تبعًا للقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى كل إقليم، إلا أن هناك اتفاقاً بين معظم الولايات في التأكيد علي أهمية التكامل والتفاعل بين كليات التربية والواقع المدرسي والمجتمعي، حيث يتمثل الهدف الأساسي من إحداث الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس المحيطة فى رفع كفاءة العملية التعليمية، بالإضافة إلي تلبية احتياجات مؤسسات التعليم قبل الجامعي (North American Association for Environmental, Education, 2010, p.77)

ولقد تأسست الشراكة بين المؤسسات التعليمية قبل الجامعية والجامعية بناءً على عدد من المقومات، منها ما يلي(Geest& et al., 2008, pp.174-176):

- **القيادة:** تشير إلى إمكانية تأييد أطراف الشراكة كزملاء؛ من خلال اتباع آليات التفكير المشترك في القضايا المختلفة، وعن طريقها تتوفر التدريبات المناسبة ويتم إكساب العاملين المهارات القيادية المطلوبة.
- **التعاون:** ويتمثل في إحداث نموذج للتخطيط والتنفيذ والتقويم بين الطرفين، ولذا فإن التعاون في صنع القرار يُعد شكلاً متعدد الأوجه للشراكة؛ من خلال ما يمثله المشاركون في الشراكة من توصيفات وظيفية متباينة ويعملون معاً بإمكانات متساوية.
- **المسئولية المشتركة:** إذ تعد مشروعات الشراكة جزءً من التوجهات الاستراتيجية لكليات التربية والمدارس على حد سواء؛ ولذلك يتم تحديد احتياجات كل طرف بدقة ويتم بصفة دورية مراجعة مدي تلبية هذه الاحتياجات على مدار تطبيق أنشطة الشراكة.

وفيما يلي عرض لأهم مجالات التعاون والشراكة بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها:

مجال التعاون والشراكة فى نظام إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية:

تعمل مؤسسات إعداد المعلم بنظام المهارات العملية أو الامتياز لإتاحة مجال واسع من الخبرة المبكرة للطالب المعلم، وكمعيار لإعطائه رخصة مؤقتة للتدريس في حالة اجتيازه فترة الامتياز بنجاح وفاعلية، ويتم ذلك تحت إشراف مزدوج من كليات إعداد المعلم والإدارات التعليمية المسئولة عن التعليم في كل ولاية (Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, 15/12/2014)

وعلى صعيد آخر تقوم وزارة التعليم العالي بالتحقق من قدرة الكليات التربوية على الوفاء بالاحتياجات المستقبلية من المعلمين والمعلمات كماً ونوعاً، وحث الجامعات على استكمال الاعتماد الأكاديمي للكليات التربوية والتنسيق مع هيئات الاعتماد للتوصل إلى صيغ فعالة لعمليات اعتماد الكليات التربوية على المستويين المحلي والعالمي، والعمل على تطوير كليات التربية وفق أعلى المواصفات والمعايير من خلال التعاون والتوأمة مع كليات وجامعات عالمية متميزة، إضافة إلى التوسع في القبول من خلال خطة مدروسة ومبرمجة زمنيًا في التخصصات التي يوجد فيها عجز، والحد من القبول في التخصصات التي فيها فائض من الخريجين، مع الأخذ في الحسبان الطلب المتوقع في السنوات القادمة (David & Swail, 2000, p.7).

وفيما يلي عرض لأحد نماذج التعاون والشراكة بين كليات التربية والمدارس فى إعداد المعلم، وهو نموذج كلية التربية بجامعة ميريلاند University of Maryland:

تلتزم الكلية بإعداد معلمي المستقبل من خلال البرامج التي تشجع على تطوير المعارف والمهارات النقدية اللازمة لفعالية التدريس. حيث تعكس رسالة الكلية العلاقة المتبادلة بين البحث والتدريس وخدمة المجتمع؛ إذ تهدف عمليات الشراكة بين الكلية والمدارس فى إعداد المعلم إلى إتقان الطلبة لمهارات التدريس

المختلفة عن طريق التدريب الفعال في ظل توفير الوقت الكافي للتعلم والتدريب، إلى جانب توفير إمكانات مناسبة للتعليم والتدريب مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مع تمكين المعلم من الكفايات التعليمية من خلال استخدامه لأساليب التقويم الذاتي (Ramzan, 2002, p.52)

ويأتي تميز كلية التربية جامعة ميرلاند بالتأكيد على ضرورة تحقق المعايير الدولية لإعداد المعلمين الجدد والمعلمين الممارسين فى الميدان؛ حيث تقوم الكلية بتطوير برامجها وأنشطتها بما يتفق مع معايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق جودة مخرجاتها، ولقد أنشأت كلية التربية مجلسًا استشاريًا يتولى رئاسته أحد القيادات في وزارة التربية والتعليم، كما يمثل فيه أيضاً عناصر من الميدان التربوي بمستويات مختلفة سواء على مستوى الموجهين أم على مستوى مدراء المدارس أم مستوى المعلمين للإشراف على سير العمل فى كلية التربية (Wang&et al., 2003, p.319)، ولعل هذا من شأنه إحداث نقلة نوعية داخل الكلية لمصلحة العملية التعليمية فى الكلية أولاً بما ينعكس بعد ذلك على العملية التعليمية داخل المدارس المحيطة.

وللطالب المعلم حقوق وعليه مسئوليات مثله مثل المعلم الأساسي من الاضطلاع بمهام مهنة التدريس وله سلطة في المدرسة لممارسة مهنته مثل أي معلم في المدرسة، ويجب على جميع الطلبة الحصول عل تقدير جيد على الأقل في كل المقررات كمتطلب أساسي، والانتهاء من جميع المتطلبات لكل برنامج، والحصول على توصية إيجابية من أقسامهم، والتقدم بطلب الحصول على تقويم إيجابي في المعايير التكنولوجية والكفاءات الأساسية من كلية التربية للالتحاق بمهنة التعليم (Crowe, 2011, p.112).

ويشرف على الطالب المعلم المرشد الأكاديمي من الكلية، وحلقة الوصل بينهما هو منسق الشراكة، حيث يجتمع مع الأساتذة والمعلمين مرة واحدة على الأقل كل فصل دراسي، بالإضافة للحلقات الدراسية وحلقات المناقشة، ويجتمع شهريًا

مع رئيس قسم طرق التدريس في الكلية لمناقشة أحوال المتدربين ومشكلاتهم ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها (Crowe, 2011, p.113).

وتتم عملية التقويم في إطار الشراكة التربوية القائمة استناداً إلى المعايير المهنية والأداء الميداني للتحقق من مستوى الكفاءة المطلوب، والتأكد من أن الطالب المعلم مؤهل للدخول في مهنة التدريس تحت إشراف المعلمين الموجهين والمشرفين من الجامعة، وذلك من خلال (Organization for , 2010, p.179 Economic Co-operation & Development):

- مناقشة شاملة لأداة التقييم مع الطالب المعلم للتأكد من فهمه لجميع معايير تقييمه.
- تقديم ملاحظات مكتوبة، مع بيان بنقاط القوة والاحتياجات، والمجالات التي يمكن تحسينها قبل الاجتماع الرسمي للتقييم.
- مناقشة بنود التقييم النهائي مع الطالب المعلم، لأن ذلك مسئولية مشتركة بين المعلم الموجه (المرشد) والمشرف الجامعي.
- إعطاء الفرص المناسبة للتدريس التعاوني وتقييم الأقران.

ويُلاحظ مما تقدم أن عمليات الشراكة تتضمن كيفية إعداد الطالب المعلم نظرياً وتمكينه ميدانياً من خلال تدريبه داخل المدارس؛ بحيث يتعرف على القرارات اليومية التي تحكم العمل المدرسي، علاوة على تطبيقه لما تعلمه مع تهيئة المناخ الجديد للمشاركة الإدارية والإشرافية، والتفاعل مع أسر التلاميذ، من خلال خطة الشراكة المتفق على تنفيذها، بدءاً من سياسة القبول وحتى أسلوب الإشراف عليه، وتقييمه.

<u>مجال التعاون والشراكة في التنمية المهنية للمعلم بالولايات المتحدة الأمريكية:</u>

تعتمد سياسات التنمية المهنية وبرامجها، وهياكلها على عدد من المقومات، من أهمها ما يلي(Zaslow & et al., 2010, pp.160-163):

- بناء منظومة شاملة للتنمية المهنية المستدامة مدى الحياة في ضوء معايير أداء مهني يركز على المعرفة الواسعة، ويسعى إلى بناء معارف جديدة.

- أن تطوير أداء المعلم لا يمكن أن يتم بصورة مثمرة إلا في سياق استراتيجية متكاملة وشاملة للتنمية المهنية للمعلم، تبدأ بتحديد أولويات الأهداف ومعايير جودة الأداء المرجوة، وأساليب جمع البيانات حول المعلمين، والعمل علي ربط هذا كله بأساليب تصميم برامج التنمية المهنية وترقية المعلمين ومكافأتهم، ومن ثم تقوم كل ولاية بالتعاون مع كليات التربية بتطوير استراتيجية التنمية المهنية لمعلميها، في إطار تكامل خطوات وإجراءات تحقيق جودة الأداء كجزء من الاستراتيجية العامة للتعليم القومي.

ولقد ارتبطت التنمية المهنية بحركات التغيير التربوي وإعادة بنية المدارس من خلال الشراكة وما نتج عنها من ظهور مدارس التنمية المهنية Professional Development Schools (PDS) في الولايات المختلف. ونظراً لكونها من أهم وسائل تمهين التعليم يطلق عليها البعض المدارس الإكلينيكية حيث يشعر المعلمون فيها بأنهم مهنيون ذات استقلالية ومكانة في المجتمع مثل سائر ممارسي المهن المرموقة. ولعل ذلك يزيد من الدور الحيوي الذي يؤدونه وبالتالي رفع مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية (Lieberman& McLaughli, 2000, p.46)

ويعتبر هذا النوع من المدارس أساساً هاماً ومدخلاً لتطوير وتنمية كل من المعلم والمدرسة على السواء؛ من خلال التكامل بين كليات التربية والمدارس المحيطة لدعم النمو المهني المستدام للإدارة والمعلمين داخل السياق المؤسسي طوال فترة التحاقهم بالخدمة؛ حيث تهدف تلك المدارس إلى(Lieberman& McLaughli, 2000, pp.47-48):

- دعم التنمية المهنية لمعلمي المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالكلية في آن واحد.
- إتاحة الفرصة لتطبيق نماذج تعليم وتعلم قائمة على التفكير الناقد والإبداعي.

- تقديم نموذج للتعلم القائم على التكنولوجيا المتقدمة لكل مستويات التلاميذ.
- توفير نوع من الالتزام المدرسي بين أفراد المجتمع المدرسي بتحقيق فكرة مجتمع التعلم في ظل الشراكة مع كليات التربية.
- تصميم وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية من قبل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

وتحرص مدارس التنمية المهنية على بناء فعاليات نشطة بين كليات التربية والمدارس المشاركة؛ من خلال انتقال أعضاء هيئة التدريس إلى المدارس بسهولة ويسر وتبنى نماذج الممارسة القائمة على البحث والخبرة، ودعم التعلم المتمركز حول التلميذ، والعمل على خلق مجتمع تعلم فعال قائم على التعلم المستمر والاستقصاء طويل المدى في التعليم والتعلم (North American Association for Environmental, Education, 2010, p.83).

وتسمح المدارس بانغماس المعلم في أنشطة العمل المدرسي وتمكينه من الممارسات المهنية تخطيطاً وإشرافاً وتدريساً، مثل: إعداد الفصول الدراسية وحضور الاجتماعات المدرسية، علاوة على إشراكه في استراتيجيات تطوير المناهج الدراسية مع كلية التربية؛ حيث يشارك أعضاء هيئة التدريس بتوجيه الطالب المعلم والمعلم الجديد داخل المدارس. ويتم تقييم الطالب المعلم بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وموجهي التعليم العام. على أن يتم اختباره في كافة مقومات التدريس والإدارة الصفية مع امتلاك القدرة على دمج التكنولوجيا في جميع المهام اليومية وكذلك تنمية المعلم ليصبح قائداً تكنولوجياً في مدرسته(Campoy, 2000, pp.6-7).

وفيما يلي عرض لأحد نماذج التعاون والشراكة فى التنمية المهنية للمعلم، وهو نموذج كلية التربية جامعة هارفارد University of Harvard :

تحرص كلية التربية جامعة هارفارد على تقديم خدمات امتدادية وإبرام عقود شراكة مع المدارس المحيطة بها، ويظهر ذلك فى دعم برامج التنمية المهنية

المستدامة للقيادات المدرسية والمعلمين على السواء، ولقد تم تصميم تلك البرامج لتبادل الرؤى الفردية والخبرة المهنية وتقوية مهارات التفكير القيادي الناقد. ولذلك فهي تتنوع لتشمل عديد من الموضوعات، من أهمها (Paterson& Cole, 2010, p.279):

- التعرف على طرق تنمية وإدارة فرق العمل.
- معرفة سمات التغيير المؤسسي، مع تحديد السمات الأساسية والدور الإيجابي للمدراء فى مبادرات التخطيط المدرسي.
- تعليم القيادات كيفية وضع الميزانيات وأسلوب التحليل التمويلي.
- التعرف على مبادئ وأخلاقيات القيادة الفعالة.

وتدعم الكلية إكساب المعلمين مهارات التعامل مع ملف الإنجاز المهني؛ لكونه مدخلاً هامًا لدعم النمو المهني للمعلم، ورفع مستوي أدائه، وتجديد معلوماته ومعارفه، ومساعدته على امتلاك مهارات البحث والاستقصاء، وتدريبه على عمليات التفكر والتأمل وتحمل مسئولية عمله وتعلمه Whitea & Cornuc, (2010, p.191).

ويتحقق من ذلك انخراط المعلمين ببناء ملف الإنجاز الذي يتطلب بعض الوثائق والأدلة المرتبطة بممارسة الأنشطة وإجراء البحوث، وإعداد المهام الواقعية لإشغال التلاميذ في التعلم، وكتابة فلسفته التربوية، وتوثيق مشاركاته على مستوي المدرسة أو المجتمع، واستخدامه لمعايير التقويم القائم على الأداء، ومداخله المختلفة، ويعرض كل ذلك من خلال أشرطة مصورة ووثائق مكتوبة، الأمر الذي يؤكد دور وأهمية ملف الإنجاز المهني في دعم وتعزيز النمو المهني للمعلم (Feistritzer, 2011, p.127).

كما يتولى أعضاء هيئة التدريس بالكلية مسئولية إكساب المعلمين كيفية تنظيم محتوى ملف الإنجاز المهني بحيث يتضمن:(فلسفة المعلم التربوية وكيفية تحقيقها في الميدان، خبرات العمل الميداني ومسئولياته المهنية، مهارات التقويم التربوي، مهارات إدارة الصف، مهارات الشراكة مع الأسر والمهنيين

الآخرين، مستويات النمو المهني للمعلم وذلك من خلال بحوث المعلم والمؤتمرات التي شارك فيها، والتدريب الذي تلقاه، وخطته المستقبلية للنمو المهني، علاوة على مهارات التفكير التأملي وتطوير مهاراته وإبداعاته) (Feistritzer, 2011, p.128).

ويتضح مما سبق، تنوع برامج التنمية المهنية لمعلمي المدارس في إطار الشراكة مع كليات التربية؛ ما بين برامج تستلزم الحضور الفعلي للمدرب، وثانية عن بُعد وثالثة افتراضية، علاوة على الالتزام الواضح بضرورة التشاركية في تطبيق برامج التنمية المهنية للمعلمين من تخطيط البرامج وحتى تقويمها مع ربط البرامج المقدمة باحتياجات المعلمين وخطط الإصلاح المدرسي فى آن واحد.

مجال التعاون والشراكة في البحوث التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية:

لقد عمل التوجه نحو الشراكة البحثية بين مؤسسات التعليم الجامعي وقبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية على تلبية احتياجات المدارس، بجميع مراحلها على الوجه التالي(Besley, 2009, pp.66-68):

- **في مرحلة التخطيط:** حيث يسهم البحث التربوي فى بناء خطط التنمية الشاملة في المجالات التربوية على أسس واقعية، من خلال الاعتماد على دراسات علمية وبحوث ميدانية، وبيان الجدوى التربوية والعوائد الاقتصادية من المشاريع المقترحة. وتستطيع مؤسسات إعداد المعلم القيام بتلك الأدوار من خلال ما يتوفر لديها من خبرات علمية عالية التأهيل، وما لديها من المرجعيات والوسائل العلمية الحديثة والتوثيق العلمي، والإمكانات البحثية والميدانية.
- **في مرحلة التنفيذ:** إذ تمكن الدراسات والبحوث الميدانية والقياسات المخبرية الدقيقة التي تجرى، أن يختار قادة المدارس الحلول المثلي لمشكلاتهم، والعمل على توفير التجهيزات والأساليب الأكثر ملاءمة لواقع مدارسهم.
- **في مرحلة التقويم:** حيث يتم تحليل مواطن الضعف ومعالجتها، و تذليل العوائق، والبحث عن وسائل وطرائق تحسين التعليم والتعلم وتنمية المهارات،

ويمكن لمؤسسات إعداد المعلم أن تسهم في دراسة وتقديم الحلول لهذه المشكلات على الوجه الصحيح.

وفيما يلي عرض لأحد نماذج دعم التعاون والشراكة البحثية، وهو نموذج كلية التربية جامعة ميتشجانUniversity of Michigan State:

تعتمد الكلية على بعض المؤشرات النوعية فى تقييم أدائها فى خدمة مجتمعها الميداني، شريطة أن تضيف خدمة الميدان قيمة جديدة لرسالة الكلية؛ ويتحقق ذلك عن طريق تفعيل عمليتي التدريس والبحث وتقديم الاستشارات للمؤسسات المجتمعية (Wilson, 2001, p.18.)

ومن أجل توظيف البحوث التربوية التوظيف الأمثل لها لخدمة مجتمعها التربوي؛ فقد أجرت الكلية عديد من المشروعات البحثية فى إطار شراكة الكلية مع المدارس منها (University of College of Education, 14/1/2015 ,Michigan State):

- **مشروع التدريب على دعم السلوك الأكاديمي:** يتكون المشروع من شراكة بين كلية التربية وبين مكاتب التعليم بولاية ميتشجان، تهدف إلى زيادة قدرة مدارس مقاطعات الولاية على معالجة المشكلات السلوكية والأكاديمية لطلابها؛ من خلال الاستعانة بنتائج البحوث التي تدعم الممارسات الإيجابية. لذا فقد تركزت أنشطة الشراكة في تعزيز قدرة المدارس على بناء بيئات تعليمية فعالة من شأنها دعم العلاقات الإنسانية والسلوكيات الإيجابية بين جميع العاملين.
- **مشروع تقييم المعلم في ضوء معايير عالمية:** يهدف هذا المشروع البحثي إلى وضع معايير لتقييم أداء المعلم في أدواره المختلفة داخل مدرسته وذلك بالاشتراك بين أعضاء هيئة التدريس والمعلمين. ولقد ركزت المعايير على أسلوب التقييم الذاتي للمعلم، إلى جانب مستوى إعداد المعلم لملف الإنجاز الخاص به على أن يتضمن هذا الملف مؤشرات ارتقاء مستوى المعلم وتمكنه من قيادة التغييرات التربوية بمدرسته.

وباستعراض أهم ملامح تطبيق الشراكة البحثية بين كليات التربية والمدارس يمكن القول بأن البحوث التطبيقية تحتل مكانة مرموقة بين البحوث التي تجريها كليات التربية بالجامعات الأمريكية، وبخاصة بعد أن ثبتت أهميتها في التوصل إلى تجديدات وابتكارات تعالج المشكلات القائمة وتسهم في رفع كفاءة تلك الكليات في ضوء مساهمتها في التطور العلمي والتطبيقي، وبذلك أصبحت مؤسسات إعداد المعلم بإمكاناتها البحثية مراكزاً للاستشارات ومصدراً لتقديم الخبرة في مجال بناء الاستراتيجيات التعليمية وحل المشكلات الإدارية والتقنية.... الخ.

ب- استراليا:

تُعد الشراكة بين مؤسسات التعليم الجامعي وقبل الجامعي نموذجًا يحتذي به فى استراليا، نظرًا لاهتمام مؤسسات التعليم الجامعي بتفعيل الخدمات الامتدادية على نطاق كل ولاية من الولايات الاسترالية، حيث تؤدى كليات التربية دوراً كبيراً من خلال الشراكة بينها وبين المدارس المحيطة من خلال تقديم برامج تأهيلية للمعلمين والمهنيين من منطلق النظرة العامة في استراليا (التعلم مدى الحياة)، كما تقوم الكليات بالتركيز على دعم الجانب التطبيقي في المدارس، والمتمثل في إكساب مهارات التعلم، علاوة على متابعة هذه الكليات لخريجيها بعد التحاقهم بالمدارس، وتطالب المدارس بتقديم تقارير إنجاز عن خريجيها، إلى جانب مساندة المعلمين في إعداد البحوث التربوية، وتقديم الأفكار والأساليب التي تركز على التجديد والتحسين لمهارات المعلمين، أي أن كليات التربية باستراليا تسعى لتقديم نموذجاً تربوياً متميزاً، وذلك من خلال الاشتراك في تحديد معايير جودة أداء المعلم الجديد، وتطوير برامج التدريب وربطها بالمعلم والصف وما يترك من أثر في التلميذ (Brady, 2005, pp.11-13). وفيما يلي عرض لمجالات الشراكة الرئيسة بين كليات التربية والمدارس باستراليا:

مجال التعاون والشراكة في نظام إعداد المعلم باستراليا:

يختلف إعداد المعلمين في استراليا من مقاطعة إلى أخري، إذ تتكون استراليا من ستة مقاطعات ولكل مقاطعة مجموعة من الصلاحيات من بينها إعداد المعلم وتأهيله. وفى بعض المقاطعات فوضت حكومة المقاطعة إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه لكليات التربية، مع الاحتفاظ بالسلطة العليا في اتخاذ القرارات وتمرير التشريعات مثل التشريع الخاص باختبار المعلمين الجدد قبل الدخول في المهنة (Schleicher, 2012, p.276).

وفيما يلي عرض لأحد نماذج التعاون والشراكة فى إعداد المعلم، وهو نموذج كلية التربية جامعة فيكتوريا University of Victoria:

حيث تعمل الكلية على إعداد معلمين قادرين- في المستقبل القريب- على تحسين نوعية التعليم، من خلال توفير القيادة في البيئات التعليمية. وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ملتزمون بتزويد الطلبة بأعلى مستوى من الإعداد المهني، وتسهيل وتعزيز التكامل بين النظرية والتطبيق في البيئات التعليمية الميدانية من خلال التعليم والتدريب وتقديم مجموعة من الخبرات التي تضم مجموعة واسعة من مجالات التدريس (Lane, 2012, p.197).

وتهدف الكلية _ ضمن سياق برنامج تدريب الطلبة المعلمين_ إلى تطوير فلسفة التعليم، بالعلاقة المتبادلة بين المبادئ التربوية والممارسة المهنية، دمج النظرية بالممارسة، مع صقل المهارات في استخدام مختلف الاستراتيجيات التعليمية لتلبية الاحتياجات المهنية لجميع الطلبة (Lane, 2012, p.198).

ويتحمل مكتب الخدمات الميدانية مسئولية تنسيق برامج الخبرة الميدانية والامتياز من خلال الاتصال بالمدارس والطلبة للمساعدة في دمج النظرية والممارسة. ويتم فيه الإشراف على الطالب المعلم من المدرسة والكلية معاً ويستمر لمدة توازى ١٥ ساعة معتمدة للتدريس، تتطلب الحصول على شهادة الصلاحية لممارسة التدريس تحت إشراف الممارسين من ذوي الخبرة، وتمثل هذه المدة فترة الامتياز (Carter, 2012, p.98).

وباستقراء ما سبق يلاحظ التركيز على إزالة الحواجز التي تفصل بين أساتذة التربية والممارسين في المدارس وذلك بتحديد العلاقة بين معلمي المدارس وكليات التربية المسئولة عن إعدادهم والمسئوليات التي تحدد لكلا الجانبين للمساعدة الفعالة في تكوين المعلم، إلى جانب إدراك أبعاد التغيير التربوي ودور المدارس في التعامل معه بوعي وفهم من أعضائها ويتم ذلك من خلال الإعداد السليم للمعلم بتنمية قدرته على التعامل مع التغيرات الحالية والمستقبلية.

مجال التعاون والشراكة في التنمية المهنية للمعلم في استراليا:

حرصت كليات التربية في استراليا على دعم مجال التنمية المهنية لقيادات ومعلمي المدارس، ولقد دعم هذا الحرص بعدة مقومات أهمها (Chambers& Lavery, 2012, pp.210-211):

- وجود مؤسسات مهنية متخصصة تتمثل مهمتها الرئيسية في إعداد المعلمين وتهتم بقضية نموهم المهني، وتضع المعايير التي ينبغي أن تتوافر في كل من يمارس المهنة.
- تسكين الإشراف التربوي داخل المدارس، بما يضمن تحسين الأداء التدريسي وممارسة الأنشطة المختلفة بالمدارس بالتعاون مع كليات التربية.
- الاستقلال الإداري للمدارس؛ بما يسمح لها بأن تتخير البرامج التدريبية المناسبة للعاملين بداخلها.
- إحساس عال بالمسئولية لدى المعلمين، فهم الذين يحددون طبيعة احتياجاتهم من النمو المهني، ومن ثم العمل على تلبيتها، بما يتناسب مع ظروف عملهم بالمدرسة.

ولقد تضمنت خطة التنمية المهنية للمدارس في ضوء الشراكة مع كليات التربية، ما يلي (Brady,2009, pp.9-11):

- العمل على تطوير نظرية تربوية مرتكزة على أفضل الممارسات الميدانية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

- تصميم برامج مستحدثة لسد الفجوة بين إعداد المعلمين والتطوير المنشود بالمدارس وفق معايير إعداد المعلم وتنفيذها بالاشتراك مع كليات التربية.
- الربط بين الدراسات والبحوث التربوية على مستوى المدرسة والسياسات التربوية وصناعة القرار.
- وضع سياسة تتيح للمعلمين فرص التفكر وإجراء بحوث لتطوير التعليم.
- تحديد الفجوات في الإعداد بحسب مدى موافاة هذه البرامج بالمهارات والمعارف والاتجاهات المطلوبة.

ولقد انعكس اهتمام كليات التربية والمدارس المحيطة بأولوية الشراكة التربوية في كافة المجالات ومن بينها التنمية المهنية بأن تبنى طرق الشراكة فكرة المشروعات التربوية لدعم التنمية المهنية، وفيما يلي أحد أمثلة هذه المشروعات (Department of Education Science and Training Youth Affairs, 2001, p.35):

- **مشروع شبكة المدارس الرائدة:**

وهو مؤسسة تضم ممثلين عن عمداء كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ونقابة المعلمين وشبكات تجمعات المدارس والمدراء وأهالي التلاميذ ومؤسسات المجتمع المدني وهيئات الاعتماد والجودة والقطاع الخاص. وتتمثل الخطوات التنفيذية للمشروع في الآتي:

- تبدأ الشبكة بعدد محدود من المدارس المتجاورة المبادرة والمتقدمة طوعًا للانتماء إلى الشبكة.
- يتطور حجم الشبكة ونطاق عملها وفق ما تحققه من إنجازات وما تقدمه من خدمات للأطراف المشاركة من مجموعات أخرى من المدارس المجاورة.
- تتيح الشبكة كل خدماتها بوسائط متعددة، مثل: موقع الإنترنت، المؤتمر بالفيديو، المطبوعات .. الخ.
- إنشاء مجالس تربوية متعددة الأطراف على المستوى المحلى لمناقشة القضايا المختلفة في التعليم.

- تكوين روابط مهنية مصغرة على مستوى مجموعات المدارس المتجاورة والإدارات التعليمية.

وفيما يلي عرض لأحد نماذج التعاون والشراكة فى مجال التنمية المهنية للمعلم، وهو نموذج كلية التربية جامعة كوينزلاند University of Queensland:

تتمثل رؤية كلية التربية جامعة كوينزلاند الجنوبية في ريادة إعداد معلم ما بعد القومية أي المعلم الكوني، وجاءت رسالتها مؤكدة على إثراء وخدمة المجتمعات الإقليمية؛ إذ تحرص كلية التربية على التعاون مع الأطراف المعنية لتطوير المعرفة وإثراء الميدان التربوي، من خلال المنح الدراسية والبحوث العلمية والمشاركات الفكرية University of Queensland, College of Education, (16/2/2015).

وتؤكد أهداف كلية التربية بجامعة كوينزلاند على ضرورة دعم التعلم مدى الحياة والتميز الدراسي وتقدير أهمية الانفتاح والشراكة المفيدة لتحسين عمليتها كمنظمة للتعليم والتعلم، يضاف إلى ذلك التوجه النشط نحو إدارة التنمية المستدامة في المستقبل (University of Queensland, College of Education, 16/2/2015).

وتستخدم الكلية أساليب متعددة ومتنوعة لدعم برامج النمو المهني بالمدارس، مثل (Office for Policy, 2009, p.299):

- الشبكات: وتستهدف عقد منتديات للتعرف على المبادرات الحالية فى ضوء اتفاقية الشراكة.
- منتدى الجودة بالكلية: يعقد هذا المنتدى سنوياً بالكلية وهو خاص بالقيادات المشاركين بالبرنامج وتدور المناقشات حول الجودة وأهمية إدخال تعديلات وتحسينات على طرق التدريس واستراتيجيات الإدارة.
- دليل المدراء التربويين: ويعرض الدليل معلومات عن مسئوليات المدراء والقيادات وقائمة توضح سياسات التعليم المستقبلية وخططها المتتابعة.

وباستعراض ما سبق فإن الشراكة في التنمية المهنية باستراليا تتوجه نحو تقديم البرامج التدريبية المتمركزة حول المدرسة، علاوة على توظيف تكنولوجيا الاتصالات بالتدريب عن بُعد ومن خلال الفصول الافتراضية، إلى جانب تطوير مداخل تدريب المعلمين بحيث ترتكز على البحوث الإجرائية من أجل تدعيم الممارسة والبحثية والتحليلية، والابتكارية.

مجال التعاون والشراكة في البحوث التربوية باستراليا:

حرصت كليات التربية بالجامعات الاسترالية على أن يكون كل بحث علمي له هدف محدد يخدم المجتمع في مجاله، ولتحقيق هذا الربط عملت كليات التربية باستراليا علي إرسال الباحثين إلي مؤسسات التعليم قبل الجامعي لدراسة مشكلاتها على أرض الواقع، ومن ثم تقديم أفضل وأنسب الحلول الملائمة لها، وقد اتبعت معظم كليات التربية باستراليا هذا النمط، ويمكن عرض لأحد نماذج هذه الكليات، وهى كلية التربية جامعة سيدني University of Sydney:

تعد الكلية مؤسسة بحثية تدعم عمليتي التعليم والتعلم فقد تمثلت في التوجيه نحو مجتمع التعلم؛ لذا فقد حرصت على أن يكون التدريب على البحث ذو جودة عالية بحيث يكون للمخرجات البحثية تأثير كبير في المجتمع المحيط، وفى سبيل ذلك حاولت إدارة الكلية التركيز على مجموعة من الأهداف منها (Department of Education Science and Training , 2004, pp.15-16):

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث في كل المجالات التربوية من خلال تكوين الفرق البحثية.
- زيادة برنامج التدريب البحثي وتحسين وسائل البحث وأدواته وتحسين جودة الإشراف العلمي عليه.
- دعم البحوث البينية والتطبيقية على المستويات المحلية والقومية والعالمية.
- تيسير البحوث الاستراتيجية، انطلاقًا من المشكلات الواقعية بالمدارس.
- وضع جوائز لتشجيع الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس لأفضل المشروعات البحثية التطبيقية بالتعاون مع المدارس.

ومن هذا المنطلق واستشعاراً من كلية التربية جامعة سيدنى بأهمية التنسيق والتكامل والتواصل المستمر بينها وبين المدارس المحيطة من خلال تطبيق صيغ البحوث المتمركزة على المدرسة؛ فقد طرحت الكلية مشروع الروابط المبتكرة: حيث يتمثل الهدف الرئيس للمشروع في إشراك أعضاء هيئة التدريس مع المعلمين في إجراء البحوث التطبيقية لتنفيذ برامج الإصلاح المدرسي وتطوير كفايات المعلمين، ومن ثم تحقيق جودة في المخرجات التعليمية، ولقد اشترك في المشروع أكثر من (٢٠) مدرسة بدعم من نقابة المعلمين وشبكة المدارس القومية حيث يتم إشراف أعضاء هيئة التدريس على المعلمين بكل مدرسة أثناء قيامهم بالبحوث الإجرائية داخل مدارسهم. وبناءً على ذلك يقوم أعضاء هيئة التدريس بوضع خطة للتنمية المهنية بالاشتراك مع المعلمين بحيث يمارس أعضاء هيئة التدريس الدور القيادي في تطوير أساليب العمل والبحث والإمداد بالمادة العلمية.. ..الخ (The Australian Research Institute in Education for Sustainability, 2012, p.122).

ولقد أنشأت الكلية برامج تسمي "برامج الدراسات العليا القائمة على المجتمع" ومنها برامج ماجستير تقدم لمدة عامين في عديد من المجالات منها: (الإرشاد التربوي- الطفولة المبكرة- القيادة التعليمية... وغيرها). حيث تنطلق البحوث بالكلية من المشكلات التي تعانى منها المدارس أو مكاتب التعليم المحلية. وتتم الدراسة بهذه البرامج في فصلي الربيع والخريف حيث ترسل الأفواج من طلبة الماجستير بالمدارس لتطبيق نتائج بحوثهم على أرض الواقع (Gale& et al., 2005, p.77.).

وبناءً على ما سبق فإن الشراكة البحثية بين كليات التربية والمدارس تستند على دعم ومتابعة البحوث التربوية في المدارس المشاركة، مع إضفاء الطابع المؤسسي على أنشطة البحوث ووجهات النظر داخل كل مدرسة، مع متابعة ونشر نتائج بحوث هذه الشراكة البحثية عملاً على إرساء أسس تطوير تلك الشراكة بين الكليات والمدارس.

أوجه الاستفادة من الخبرات العالمية فى التعاون والشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس المحيطة:

بعد استعراض خبرات بعض كليات الجامعات المتقدمة فى الشراكة بين كليات التربية، والمدارس المحيطة بها، وبناءً على تحليل تلك الخبرات يمكن استخلاص مجموعة من الموجهات الفكرية التي تتمثل في النقاط التالية:

١- تتعدد عوامل نجاح الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس المحيطة بها لتشمل ما يلي:

- معرفة تاريخ وتطور النظام التعليمي، معرفة نظم إعداد المعلمين، وسياسات اختيارهم وتعيينهم، معرفة الظروف المحيطة والمؤثرة فى المتعلمين، ومعرفة نماذج وأمثلة عالمية فى الشراكة التربوية.
- تحليل بيئة العمل الحالية لكل من كليات التربية والمدارس المحيطة بها، مع الأخذ فى الاعتبار التهديدات المحتملة والفرص المتاحة للطرفين من أجل بناء الشراكة الاستراتيجية.
- تقدير أفكار جميع أعضاء الطرفين والعمل بطريقة فرق العمل، مع مراعاة توافق قيم الشراكة وقيم استقلالية المدارس.
- الحرص على واقعية الشراكة واستمراريتها والثقة فى نتائجها التطويرية.
- استمرار الدعم لكافة تطبيقات الشراكة من الجهات الرسمية والاجتماعية فى مختلف الميادين التربوية ذات العلاقة.
- الإلمام بظروف وعمليات التغيير وآليات قيادته بين كليات التربية والمدارس المحيطة ونوعية المدارس التى تجرى عليها علميات التغيير.

٢- تتم عمليات الشراكة من خلال لجان تخصصية تضم أعضاء من كليات التربية والمدارس وممثلين عن وزارة التربية والتعليم، بحيث تتولى المهام الآتية:

- وضع خطة سنوية للموضوعات البحثية الميدانية التى تلبى الاحتياجات الفعلية للمناطق التعليمية والمدارس بمشاركة كليات التربية والمدارس.

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمناطق والمدارس ووضع خطط تنفيذية لتلبيتها.
- وضع خطط للتثقيف التربوي والاجتماعي ودعم ثقافة المؤسسات التربوية.
- الاتفاق على الأساليب والطرق المناسبة للاستشارات التربوية.
- إعداد البرامج والدراسات الخاصة بالتطوير التربوي والدراسات المستقبلية فى المجالات التربوية المختلفة.
- إعداد برامج لرعاية الطلبة تربوياً ونفسياً واجتماعياً، ووضع خطط لرعاية الموهوبين وذوى الاحتياجات الخاصة واتخاذ السبل اللازمة لرعاية كل فئة.
- تسهيل تدفق المعلومات بين الكليات والمدارس المحيطة بها والإفادة منها فى خدمة القضايا التربوية وتحقيق أهدافها.
- التنسيق بين الكليات والمدارس للارتقاء بالتربية العملية بصفة مستمرة.

٣- تبنى الشراكة بين كليات التربية والمدارس وفقاً لمراحل متتالية كما يلي:

- **المرحلة الأولي:** إنشاء وحدات لدعم الشراكة بكل من الكليات والمدارس.
- **المرحلة الثانية:** بناء الثقافة المجتمعية اللازمة لإرساء دعائم الشراكة بين كليات التربية ومدارس مجتمعاتها المحلية، والعمل على الإعلان عن تلك الثقافة ونشرها فى نطاق أوسع.
- **المرحلة الثالثة:** تحديد أولويات عمل الشراكة والخطوات الضرورية لبناء ودعم الشراكة على المدى الطويل، من خلال الخطوات التالية:
  - تحديد الاحتياجات الضرورية لأطراف الشراكة.
  - تشكيل فرق العمل المشتركة.
  - الاتفاق على آليات الاتصال المناسبة للأطراف المشاركة.
  - تنفيذ أنشطة الشراكة وفقاً لجداول زمنية موضوعة.
  - تقويم أنشطة الشراكة وفقاً لمعايير متفق عليها ومحددة سلفاً.
  - مراجعة وتحديد عمليات الشراكة (التغذية المرتدة).

ثالثاً: الإطار المستقبلي للدراسة:

يتمثل الإطار المستقبلي في رؤية مقترحة قائمة على التوجه نحو علاقة تكاملية استراتيجية بين كليات التربية والمدارس؛ بحيث تأخذ كليات التربية بفلسفة واضحة المعالم ومرتبطة بخطة شاملة ومحددة الزمن في علاقتها مع المدارس المحيطة بها على اختلاف أنواعها ومراحلها، وأن ترتكز هذه العلاقة على فكر بناء وتطبيق استراتيجيات التغيير التربوي، استرشاداً بنماذج مسبوقة، مثل: الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر٢٠٠٧- ٢٠١٢، وأمثالها على المستوى العالمي، بما يوافق ثقافة المجتمع المصري وتوجهاته المستقبلية. وأن تتوجه هذه الاستراتيجيات سواءً ما كان منها على المستوى المحلى بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها تأكيداً للامركزية الإدارة التعليمية ودعم الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية، أم على المستوى القومي فى كافة ربوع الدولة؛ نحو دعم ارتباط التعليم المدرسي بواقع المجتمع المحلى واحتياجاته ومتغيراته واستشراف مستقبله، علاوة على دعم فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة وبناء مجتمعات التعلم الفعالة، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

١- رؤية ورسالة العلاقة التكاملية بين كليات التربية والمدارس:

حرصاً على تحقيق التكامل بين كليات التربية والمدارس المحيطة بها ينبغي إبراز التلاحم والشراكة في رؤية ورسالة كل من كليات التربية والمدارس ووضع الأهداف المتعلقة بهذا الجانب بدقة ووضوح، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- وجود رؤية ورسالة لطرفي الشراكة تعكس أدوار كل طرف تجاه الآخر بما يتفق مع احتياجات المجتمع المحلى.
- أن تتسم رؤية ورسالة طرفي الشراكة بالوضوح وإمكانية التطبيق.

- أن تعكس رؤية ورسالة طرفي الشراكة التميز والجودة في كل العمليات المشتركة.
- تأكيد رؤية ورسالة طرفي الشراكة على ضرورة التعاون والتنسيق بين الأقسام المختلفة للطرفين في تحسين مستويات عمليتي التعليم والتعلم.

٢- أهداف العلاقة التكاملية بين كليات التربية والمدارس:

هناك مجموعة من المواصفات التي يمكن من خلالها أن تتحدد أهداف العلاقة بين كليات التربية والمدارس المحيطة، منها ما يلي:

- وجود أهداف استراتيجية للطرفين ترتبط باحتياجات المجتمع ومتطلباته.
- شمول أهداف الطرفين الحالية والمستقبلية على توجهات الإصلاح التربوي.
- أن يتيح كلا الطرفين الفرصة للآخر لوضع أهدافه في تطوير التعليم.
- أن تتسم أهداف الطرفين بالمرونة لتتوافق مع متطلبات العصر ومتغيراته.
- أن يضع الطرفين آليات مناسبة للتأكد من تحقيق أهدافهما على أرض الواقع.
- أن تراجع أهداف العلاقة بين الطرفين بشكل دوري بما يتلاءم مع المستجدات المحلية والعالمية.
- أن يتم الإعلان عن أهداف التعاون والشراكة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والعاملين بالمدارس، علاوة على الأطراف المستفيدة في المجتمع.

٣- نظم إدارة العلاقة التكاملية بين كليات التربية والمدارس:

يساعد الهيكل الإداري بطرفي الشراكة على تحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم الرؤى المستقبلية، كما يسعى إلى وضع الإجراءات المناسبة التي تضمن تحقيق ذلك، عن طريق:

- توفير هيكل إداري مرن لديه القدرة على تلبية متطلبات العمل الإداري الحالية والمستقبلية.
- إجراء عمليات التخطيط الاستراتيجي بإشراك ممثلين عن مؤسسات المجتمع في المجالس الإدارية بكليات التربية.

- وضع ضوابط ومعايير موضوعية لاختيار القيادات المنوط بها تسيير العمل التعليمي.
- الاهتمام بقياس رضا الأطراف المجتمعية عن مستويات الخدمة التعليمية التي تقدمها المدارس على ضوء الشراكة مع كليات التربية.
- تطبيق أساليب للتمييز المادي والمعنوي بين أعضاء هيئة التدريس ومعلمي المدارس؛ طبقاً لمدى مساهمتهم في تطوير العمل التعليمي داخل المدارس.

٤- تفعيل سبل التواصل بين كليات التربية والمدارس:

ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- الانفتاح على المجتمع والتعامل مع مؤسساته وهيئاته المختلفة والتفاعل مع قضاياه وأهدافه، وتوقع مشكلاته والإسهام في قيادة حركات التغيير التربوي بقطاعاته التعليمية.
- أن تؤدى أجهزة الإعلام والاتصال دورها في نشر ثقافة التعاون والشراكة والتكامل المؤسسي، وفي التركيز على مكانة كليات التربية وباحثيها وإمكاناتها في خدمة المدارس المحيطة.
- قيام الأجهزة الإعلامية بكليات التربية بتبصير المجتمع بمختلف مؤسساته بالأنشطة والإسهامات؛ التي يمكن أن تقدمها لتطوير المدارس المحيطة.
- تمثيل عينة من مديري الإدارات التعليمية في مجالس كليات التربية حتى يُسهموا فى توثيق العلاقة بين كليات التربية من ناحية، والإدارات التعليمية والمدارس التابعة لها من ناحية أخرى، ومن ثم ينقلون صورة المجتمع المدرسي واحتياجاته إلى كليات التربية.
- استحداث قنوات اتصال؛ مهمتها التفاعل مع قطاعات المجتمع المدرسي والترويج للخدمات التي تقدمها كليات التربية للمدارس المحيطة بها.
- تهيئة المناخ السليم للتعاون المثمر والعمل المشترك البناء بين كليات التربية والمدارس المحيطة؛ ويتطلب ذلك وضع صيغاً للعمل المشترك للمحافظة على القيم المعنوية للجميع.

٥- مجالات تنفيذ عمليات الشراكة:

من أجل تحقيق النموذج التربوي الناضج للتعاون والشراكة التربوية، يمكن اتباع عدداً من المقترحات في المجالات التالية:

١- ٥- مجال إعداد المعلم:

- أن ترتبط سياسة القبول بتشريعات تحفز على الالتحاق بكليات التربية لجلب أفضل العناصر من خريجي الثانوية العامة، وأصحاب التقديرات المرتفعة للالتحاق بالتخصصات والأقسام التي تلبى الاحتياج الفعلي للميدان التربوي.
- تجميد بعض الشعب في كليات التربية في حالة وجود فائض في مخرجاتها، وفتح أقسام جديدة يحتاجها الميدان.
- الأخذ في الاعتبار الأهداف المتعلقة بتطوير التعليم المدرسي عند التخطيط لبرامج التخصصات المختلفة.
- أن يكون هناك التزام بين مديريات التربية والتعليم والجامعات في أن تمنح رخصة مزاولة مهنة التعليم من قبل كليات التربية بالتعاون مع نقابات المهن التعليمية بكل إقليم.
- التأكيد على تأهيل وتدريب المصادر البشرية من أجل قيادة حركات التغيير التربوي داخل المدارس.
- دراسة الاحتياجات المستقبلية لمهنة التعليم بالمدارس.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات؛ لتقديم البرامج عن بُعد فلا تقتصر الدراسة على الحضور إلى الحرم الجامعي، بل يجب أن تتنوع طرق توصيل هذه البرامج لمن يرغب في الاستفادة منها.
- إجراء دراسات تُقيم فاعلية هذه البرامج بمشاركة الدارسين أنفسهم في عملية التقويم.

٢- ٥- مجال التنمية المهنية للمعلم:

- إعداد برامج التنمية المهنية لمعلمي المدارس على أن تتضمن:

- برامج تأهيلية للمعلمين الجدد.
- برامج تدريبية لمعلمي كل تخصص على أن تقدم في توقيتات محددة، بما يتناسب مع طبيعة العمل في الفصول الدراسية.

- توفير قنوات تدريبية متعددة لاستيعاب الفئات المختلفة، وتوفير فرص التدريب للجميع كالتدريب الإلكتروني.
- تنظيم برامج تنمية مهنية للميسرين والمشرفين على عمليات الشراكة؛ بما يحقق وحدة فكرية للطرفين.
- تبنى فكرة المنتدى التربوي الذي يسمح بتوفير كافة المعلومات للمعلمين عن المستجدات القومية والعالمية في كافة مجالات العمل التربوي، علاوة على توسيع قاعدة المشاركة للمعلمين والمتعلمين في إجراء البحوث المهنية والاجتماعية داخل وخارج المدرسة.
- دعم الندوات والمؤتمرات والسيمينارات بالكلية وتشجيع الزيارات والبعثات العلمية إلى الخارج وتبادل التجارب في هذا الإطار.

٣- ٥- مجال تطبيق المشروعات والبحوث التربوية:

- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس والباحثين للبحوث الجماعية فيما بينهم وبين معلمي المدارس؛ لمعالجة القضايا والمشكلات التربوية الملحة بمدارس البيئة المحلية.
- وضع برامج تعاونية مشتركة لتنفيذ مشروعات بحثية في المدارس.
- وضع خطة للبحث العلمي في ضوء احتياجات مجتمع المدارس، ومراجعة البحوث باستمرار؛ لبيان مدى ملاءمتها لاحتياجاتها المتغيرة.
- إجراء دراسات ميدانية لتحديد متطلبات مجتمع المدارس، والعمل على إعداد برامج لتلبيتها بشكل متوازن.
- قيام كليات التربية بإرسال نسخ من الأبحاث والدراسات المطروحة بمجلتها العلمية إلى المدارس للاستفادة من نتائجها ولدعم التنمية المهنية للمعلمين.
- مراعاة معايير الجودة في البحوث التي تقدمها كليات التربية في المدارس.

مراجع الدراسة :

أ- المراجع العربية:

١. أحمد علي كنعان. (٢٠٠١) . البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية و وسائل تطوره. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ٣٨. بيروت ، يناير.

٢. أمين محمد النبوي ومحمد خلفان الراوي.(٢٠٠٣) .المعرفة ومجتمعات التعلم في القرن الحادي والعشرين: نموذج مقترح في المنظمات التعليمية. **بحث مقدم لمؤتمر بعنوان: إعداد المعلم للألفية الثالثة. كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة. في الفترة من ٢١- ٢٣ أكتوبر.

٣. تودرى مرقص حنا.(٢٠٠٥). البحث التربوي مدخل لإصلاح التعليم، **المؤتمر السابع عشر بعنوان: دور كليات التربية في إصلاح التعليم**، كلية التربية بدمياط- جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة. في الفترة من ١٢- ١٣ نوفمبر .

٤. السيد سلامة الخميسي. (٢٠٠٦). دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات، وخيارات المستقبل (دراسة حالة لكلية التربية – جامعة الملك سعود) . **ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الثالث عشر، بعنوان : إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة.** الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). كلية التربية، جامعة الملك سعود . الرياض. في الفترة من ٢١ . ٢٢ فبراير.

٥. المتولي إسماعيل بدير.(٢٠٠٤). رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة .

٦. جامعة الإسكندرية. (٢٠٠٥). اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة الإسكندرية، مادة (١).

٧. جامعة عين شمس. (٢٠٠٦). اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس، مادة (١).

٨. حسن حسين البيلاوى. (٢٠٠٠). الشراكة الفاعلة: معناها، وضرورتها، ومجالاتها . **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة بعنوان: نحو شراكة فاعلة بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات**. العين. ١٦ من إبريل.

٩. ديو بولد فاندالين.(٢٠٠٧).**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون. ط ٩. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠. رشدي أحمد طعيمة ومحمد سليمان البندري.(٢٠٠٤). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. شادية جابر كيلاني. (٢٠٠٥) . الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس في خدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة** جامعة المنصورة، ع٥٩، ج ٢.

١٢. على خلفان عبيد خلف.(٢٠٠٠). الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم. **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة بعنوان: نحو شراكة فاعلة بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات.** الإمارات العربية المتحدة. ١٦ من إبريل.

١٣. عبد الودود مكروم. (٢٠٠٣) . **العلاقة بين كليات التربية ومديريات التربية والتعليم- دراسة مستقبلية.** القاهرة: الشافعي للطباعة والنشر.

١٤. عبد الرحمن أحمد صائغ ومصطفى محمد متولي.(٢٠٠٠). **التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام في دول الخليج العربية**. دراسة مقدمة لمكتب التربية العربي لدول الخليج. الكويت.

١٥. عبد الوهاب محمد النجار.(٢٠٠٧).الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. **ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جستين؛ بعنوان: (الجودة في التعليم العام).** كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض. في الفترة من ١٥- ١٦ مايو.

١٦. فوزي رزق شحاتة.(٢٠٠١). استراتيجية تطوير نظام البحث التربوي في مصر في ضوء متطلبات عصر المعلومات . **بحث مقدم لمؤتمر، بعنوان: رؤى مستقبلية للبحث التربوي. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.** القاهرة. في الفترة من ١٧- ١٩ أبريل.

١٧. مجدي صلاح المهدي.(٢٠٠٨). **البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين.** الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

١٨. محمد إبراهيم عطوة مجاهد.(٢٠٠٢).الاعتماد المهني للمعلم: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، **مجلة كلية التربية بالمنصورة.** جامعة المنصورة. ع٤٨. يناير.

١٩. محمد سيد محمد حسن.(٢٠٠٥). التخطيط الاستراتيجي لتطوير كليات التربية بجمهورية مصر العربية في عصر المعلومات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٢٠. محمد صبري حافظ، ويوسف عبد المعطي مصطفي.(٢٠٠٠). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية، **مجلة العلوم التربوية**، ع ٢.معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

٢١. محمد عبد الخالق مدبولي. (٢٠٠٤) . خطة إجرائية مقترحة لإعادة الهيكلة في كليات التربية على ضوء العلاقة بين البني المؤسسية والنماذج النظرية لإعداد المعلمين. **مجلة مستقبل التربية العربية** ، ع ٣٣. أبريل .

٢٢. محمد على نصر.(٢٠٠٥) . دور كليات التربية في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العام في مصر، **المؤتمر العلمي السابع عشر، بعنوان: دور كليات التربية في إصلاح التعليم،** كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة. في الفترة من ١٢- ١٣ نوفمبر .

٢٣. محمد غنيم سويلم. (٢٠١٠). تفعيل دور كليات التربية في مجال خدمة المجتمع في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

٢٤. محمود مصطفى إبراهيم. (٢٠٠٨). أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي: دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر. القاهرة

٢٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٠٦). استراتيجية تطوير التربية العربية الاستراتيجية المحدثة. تونس.

٢٦. نهلة عبد القادر هاشم.(٢٠٠٥).الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، ع ٨. مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس. القاهرة.

٢٧. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠). الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر. القاهرة.

٢٨. وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٧). الخطة الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢. القاهرة.

٢٩. وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٥) . كليات التربية في مصر، **مشروع تطوير كليات التربية.** القاهرة. سبتمبر .

٣٠. وزارة التعليم العالي .(٢٠١٤/١١/٢٨) . تقرير مشروع تطوير كليات التربية . متاح عبر الموقع الإلكتروني: http://www.foep.edu.eg/eletar.html .

ب – المراجع الأجنبية:

31. The American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2010). **An Emerging Picture of the Teacher Preparation, For Release at the Briefing Teacher Preparation: Who Needs It? What the numbers say?** . Washington, D.C. 15 April.
32. AGaoglu, Esmahan. (2006). The Collaboration Between Education Faculty and Schools in Turkey**. 31st Annual Association of Teacher Education in Europe (ATEE) Conference; Co-operative Partnerships in Teacher Education.** Slovenia 21-25 October.
33. American Institutes for Research.(2006).**Partnerships for Reform: Changing Teacher Preparation Through the Title II HEA Partnership Program: Final Report**. Prepared for U.S.A Department of Education.
34. The Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).(2012). **Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Whole-School Sustainability Programs**. A Report prepared for The Department of the Environment and Heritage. Australia.
35. Bezzina, Christopher & et.al.(2009). Partnerships between Schools and Teacher Education Institutes. **International Journal of Educational Development**, 29(2).March.
36. Brady, Laurie.(2005). **School And University Partnership in Australia**. Commonwealth of Australia. Australia.
37. Brady,Laurie. (2009). School University Partnerships: What do the Schools Want?. **Australian Journal of Teacher Education**, 34(1).
38. Carter, Briony.(2012).Facilitating Pre-Service Teacher Induction Through Learning in Partnership. **Australian Journal of Teacher Education**, 37(2).
39. Chambers, Dianne J. & Lavery, Shane.(2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. **Australian Journal of Teacher Education**, 37(4).
40. Department of Education Science and Training Youth Affairs.(2001). **Innovation and Best Practice in Schools: Review of Literature and Practice-Strategic Partners in Association with the Centre for Youth Affairs and Development**.

41. Department of Education Science and Training.(2004). **Taking Schools to The Next level**. Commonwealth of Australia. February.
42. Drew, Glenys.(2010). Issues and Challenges in Higher Education Leadership: Engaging for Change. **The Australian Educational Researcher**, 37(3).
43. Besley, Tina.(2009). Assessing the Quality of Educational Research in Higher Education: International Perspectives. Department of Educational Policy Studies. U.S.A.
44. Borrero, Noah.(2010). Urban School Connections: A University-K-12 Partnership, **A Journal of Inquiry and Practice**.14(1) September.
45. Campoy, Renee W.(2000). **A Case study of a professional development school Partnership: conflict and collaboration**. Greenwood Publishing Group. U.S.A.
46. Crowe, Edward.(2011). **Getting Better at Teacher Preparation and State Accountability Strategies, Innovations, and Challenges Under the Federal Race to the Top Program**. Center for American Progress, U.S.A, December.
47. David, Roth & Swail, Watson Scott (2000), **Certification and Teacher Preparation in the United States**. Final report. Washington D.C.
48. European Commission, Directorate-General for Research.(2006)**.Mobility of Researchers between Academia and Industry: 12 Practical Recommendations**. Information and Communication Unit. Brussels.
49. Feistritzer, Emily.(2011). **Profile of Teachers in The U.S.A 2011**. National Center for Education Information. Washington D.C.
50. Illinois State Board of Education.(11/12/2014).Directory of Approved Programs for the Preparation of Educational Personnel in Illinois Institutions of Higher Education", Available at: http://www.isbe.net/profprep/PDFs/directory.pdf.
51. Gale, Trevor & et.al.(2005).The Educational Research in Australia: Implications and Responses across the Research Community. **Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education**. Sydney. 11-12 November.

52. Garlick, Steve & Langworthy, Anne .(2008).Benchmarking University Community Engagement: Developing a National Approach in Australia. **Higher Education Management and Policy**, 20(2).
53. Geest, Sabina De & et al. (2008). Developing A Financial Framework for Academic Service Partnerships: Models of the United States and Europe,**The Review of Higher Education**. 32(1)
54. Ingersoll, Richard M.(2007). **A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations**. A Consortium for Policy Research in Education (CPRE), U.S.A Department of Education. U.S.A.
55. Kenny, John. (2009). A Partnership Based- Approach to Professional Learning: Pre-Service and In-Service Teachers Working Together to Teach Primary Science, **Australian Journal of Teacher Education**. 34(6).
56. Lane, Jenny M.(2012).Developing The Vision: Preparing Teachers To Deliver A Digital World-Class Education System. **Australian Journal of Teacher Education,** 37(4).
57. Lieberman, Ann & McLaughli, Milbrey.(2000). Professional Development in The United States: Policies And Practices, **Prospects**. 3(2). June.
58. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding.(15/12/2014). "Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change", Available at: www.longviewfdn.org/files/44.pdf.
59. Madbouly, Mohammad A.(2003). Analysis of the relationship between paradigms and structures in teacher education. **Paper presented at: Conference on "Redesigning Teacher Education for the Third Millennium**. United Arab Emirates University, United Arab Emirates. 21-23 October.
60. Marion, Ewen.(2002). **Partnership for the success of students: The Politics of communication between schools and colleges**. National Center for public Policy and Higher Education. U.S.A.
61. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). **Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions**. Washington D.C.
62. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).(2001). **Standards For Professional Development Schools (PDS)**. Washington D.C. Spring.

63. Ni, Yongmei & Arsen, David.(2011).School Choice Participation Rates: Which Districts are Pressured?. **Education Policy Analysis Archives**, 19(29). October.
64. Nolan, Jim & et al.(2012) .The Penn State–State College Elementary Professional Development School Collaborative: A Profile, **School–University Partnerships**.3(2).
65. North American Association for Environmental& Education .(2010). **Guidelines for the Preparation and Professional Development of Educators**, Washington D.C, U.S.A.
66. Office for Policy.(2009). **Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development, Partnerships between Schools and the Professional Arts Sector**. Melbourne. Australia. June.
67. Office of Educational Research and Improvement (OERI). (2010). **Survival Guide for New Teachers: How New Teachers Can Work Effectively with Veteran Teachers, Parents, Principals, and Teacher Educators**. United States Department of Education.
68. Organization for Economic Co-operation and Development (2010). **Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons from United States**. U.S.A.
69. The Oxford Dictionary: University press .(15/1/2015) . Available at:
70. http://oxforddictionaries.com/definition/english/itgration ?q=integration +# integration__4.
71. Paterson, Marietta M. & Cole, Elizabeth.(2010).Program Profile The University of Harvard and CREC Soundbridge: A New Master's of Education in Aural Habilitation and Education of Hearing Impaired Children, **The Volta Review.**110(2).
72. Patrinos, Harry Anthony & et.al. (2009). **The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education**. The World Bank. Washington D.C.
73. Patterson, Susan K. & et.al.(2008). Public School and University Partnerships: Problems and Possibilities. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, (1)1.
74. Pitre, Paul E.(2011).School to College Transition Policy in Washington State. **Education Policy Analysis Archives**, 19(5). February.

75. Ramzan, Muhammad .(2002). A Comparative study of systems of teacher preparation in the United States of America and Pakistan. (A Thesis Submitted in Partial fulfillment of the requirements for degree a Doctor of Philosophy in Education). Institute of Education and Research, University of Arid Agriculture. Rawalpindi, Pakistan.
76. Robinson, Sharon.(2008). **A Report of the Accreditation Task Force: Building Agreement on an Accreditation System for Educator Preparation**. American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). Washington D.C.
77. Schleicher, Andreas.(2012).Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons From Around The World. **Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)**. U.S.A.
78. Sim, Cheryl & et.al.(2011). Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools. **Australian Journal of Teacher Education**, 35(5). August.
79. University of Michigan State, College of Education.*(*14/1/2015*)*. "Research Projects", Available at: http://education.msu.edu/research/projects.
80. University of Queensland, College of Education.(16/2/2015). Vision Validated. Available at: http://www.uq.edu.au/research/?page=4192&pid=0.
81. Waks, Leonard J.(2012).Build A partnership between The School and the University for Change School. **Educational Theory**,77(3).
82. Wang, Aubrey H. & et al.(2003). **Preparing Teachers Around the World**, Policy Information Center. U.S.A. May.
83. Whitea, Simone & Cornuc, Rosie Le.(2010). "Professional Experiences in New Times: Issues and Responses to a Changing Education Landscape", **Asia-Pacific Journal of Teacher Education.** 38(3), August.
84. Williams, Jo & Davies, Merryn.(2009). Partners on the border: Schools and universities researching for change. The Annual Conference of the Australian Teacher Education Association(ATEA; Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum. Australia, 28 June - 1 July.

85. Wilson, Suzanne M.(2001). **Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations**. A Research Report prepared for the U.S.A Department of Education, February.
86. Zaslow, Martha & et al. (2010). **Toward the Identification of Features of Effective Professional Development** . A Report Prepared for U.S.A Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development. U.S.A.