أُطُر ومُمَارَسَات الخِبْرَاتُ الـمَيْدَانِيَّةُ فِي بَرَامِجِ إِعْدَادِ الـمُعَلِّمِ: مُرَاجَعَةُ الأَدَبِ

نوال الربيعان*

Doi: //10.47015/19.1.5

تاريخ تسلم البحث: 2021/5/27 **تاريخ قبوله: 2021/8/3**

ملخص: عالجت ورقةُ المراجعةِ الحاليّة الخبراتِ الميدانيّة، بوصفها أحدَ العناصرِ الأساسية في برامج إعداد المعلم، و فيها تم تحديد عناصر نجاحها بأربعة عناصر هي: (1) الشراكات (2) الهياكل التنظيمية (بنية المواضع التدريبية) (3) جودة ونوعيّة الدعم (4) انخراطُ الطلبةِ المعلمين بأنشطة حقيقية، كما تناولت عنصرَ الشراكة بين الجامعةِ والمدرسةِ، حيثُ تمتلك الشراكات القدرة على التغلُّب على معظم التحديات، كما تخلقُ مساحاتٍ لفرصِ التعلُّمِ ذات المنفعةِ المتبادلةِ لصالحِ جميع الأطرافِ. وتم وصفُ أُطر وممارسات داعمة للخبراتِ الميدانيّة في برامج إعدادِ الطلاب المعلّمين، تنقلها من الممارسة المتبعة في الشراكة التقليديّة إلى تلك الأنواع من ممارسة الشراكة الموصوفة في مجلس اعتماد إعداد المعلّمين (CAEP). وأخيرًا لخّصت المعايير اللازمة لفحص مستوى الشراكة، وذلك في ضوء مراجعة الباحثة للأدبيات التي تناولت تجارب الجامعات العالميّة في هذا المجال خلال العقد الماضي.

(**الكلمات المفتاحية**: الخبراتُ الميدانيّة، برامج إعداد المعلّم، الشراكاتُ، الهياكلُ وجودةُ الدعم، أنشطةُ الخبراتِ الميدانيّة)

مقدمة: تعدُّ الخبرات الميدانيّة أحد العناصر الأساسيّة في برامج إعداد المعلّم؛ إذ إنّها تُمكّن الطلاب المعلّمين من رصد أفكارهم والتأمل مليًا فيها واختبارها، وتعديل وتحسين أساليبهم في الصفوف الدراسيّة. وهي أحد المؤشرات الرئيسة لنجاح برامج إعداد المعلّم Organization for Economic Cooperation and Development[OECD] (2011) التي توفر للطلاب المعلّمين فرصاً للعمل في بيئات الفصل الدراسي، وتحسين قدراتهم قبل التحاقهم بالمهنة (Reynolds et al., 2016). وتتضمن أفضل الممارسات الدوليّة في برامج إعدادِ المعلمين العديد من السمات ذات الصلةِ بالخبرات الميدانيّة التي أكّدتها أدبيات الدراسة ومنها: رؤية واضحة للتدريس الجيد القائم على الفهم، ومعايير محدّدة جيدًا للممارسة المهنية، ومنهج أساسي قوي يتم تدريسه في سياق الممارسة، وتجارب سريريّة واسعة ومتصلة يتم تطويرها بعناية وبصورة متزامنة مع المنهج الأساسي وتخضع للإشراف المكثف، واستراتيجيات تعلُّم صريحة قائمة على المشكلة والاستفسار، تساعد على التعامل مع الطلاب ومواجهة الافتراضات والمعتقدات الشخصية حول التعلُّم والاختلافات بين الأفراد، وأخيرًا علاقات قويّة بين الجامعات والمدارس تنمّي المعرفة العامة والمعتقدات المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة والجامعة في مجتمعات تعلُّم مهنية (Darling-Hammond, 2006; Ingvarson et al., 2014).

ويمكن وصف الخبرات الميدانيّة بصورةٍ عامة بأنّها ممارسات ترتكز على تدريب الطلاب المعلمين؛ لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية الخاصة بمهنة التدريس، وتتم من خلالها الموازنة بين الجانبين النظري والتطبيقي ضمن مقررات تتضمن مهامّ وأنشطةً أدائيّة تقدّم للطالب المعلم منذ التحاقه ببرنامج الإعداد وحتى الفصل السابق للتدريب الميداني، بما يؤدّي إلى الممارسة الحقيقية وتقديم تصور صحيح لمهنة التدريس، وتوسيع مدارك الطلبة المعلمين لمعرفة علاقة المنهج بالمدرسة والمجتمع، وذلك ضمن برامج إعداد المعلم التي تقدّمها كليات التربية؛ لإكساب طلابها الخبرات المعرفية والمهارية والخبرات المتنوعة النظريّة والتطبيقيّة والأنشطة المنظمة؛ بهدف تحقيق مستوى الكفاءة المناسب قبل الخدمة في مختلف جوانب الإعداد وتعريفهم بأسس ومبادئ المهنة، وتمكينهم من التدريس لطلابهم بكفاءة (Al-Dosari, 2016; Al Kathiri, 2013; Zughayyar, 2020).

Frameworks and Practices of Field Experience in Teacher Preparation Programs: A Literature Review

Nawal Al-Rubaian, *Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.*

Abstract: This review paper dealt with field experiences as one of teacher preparation programs' basic elements. In this paper, four factors are identified as success factors for field experiences: (1) partnerships; (2) organizational structures (the structure of field placements); (3) quality of support; and (4) teacher students' involvement in real activities. This paper also addressed the factor of partnership between the university and the school. Partnerships have the potential to overcome most of the challenges and create spaces for mutually beneficial learning opportunities for all stakeholders. Supportive frameworks and practices for field experiences in teacher candidates' preparation programs, moving these programs from traditional partnership-based practice to those types of partnership practice described by the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), are also described. Finally, the paper, in light of the researcher's review of the literature that dealt with the experiences of international universities in this field during the past decade, summarized the necessary criteria for examining the level of partnership.

(**Keywords**: Field Experiences, Teacher-preparation Programs, Partnerships, Organizational Structures and Quality of Support, Field- experience Activities)

* جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2023.

وما من شكٍّ في أنّ الضعف في الهيكل والتنظيم القائم بين المقرَّرات الدراسيَّة والخبرات الميدانيَّة في برامج إعداد وتأهيل المعلِّمين على حدٍّ سواء غالبًا ما يطرح عوائق تحوُل دون تحقيق أهدافها بصورة كاملة ويشير زيشنر (Zeichner, 2010) إلى أنّ الفجوة بين الإعداد والممارسة التي يُشير إليها مجلس اعتماد إعداد المعلِّمين في الولايات المتحدة الأمريكيّة Council for the Accreditation of Education Programs[CAEP] ليست بجديدة. فالفصل بين المعرفة الأكاديميَّة المكتسبة من المقررات الدراسيَّة الجامعيَّة والمعرفة العمليَّة المكتسبة من التجارب الميدانيَّة يُعدُّ مشكلةً دائمةً في تعليم المعلِّمين (Zeichner, 2010). كذلك فإنّ افتراض أنّ الخبرات العمليَّة التي اكتسبها الطلاب المعلِّمون في برامج الإعداد الخاصة بهم تُفضي إلى ربط المعرفة بالممارسات الفعليَّة التي يتم تنفيذها في المدارس أدّى إلى ظهور العديد من التناقضات في مخرجات البرامج، وهو ما دعا منظمات الاعتماد الدولية - ومنها مجلس اعتماد إعداد المعلِّمين [CAEP] -إلى الانتقال إلى نهج قائم على الممارسة الميدانيَّة، ومدعوم بالشراكة من أجل سدِّ الفجوة القائمة بين كيفيَّة إعداد المعلِّمين وما تحتاجه المدارس، ووصف الطرق التي تؤدِّي إلى إعادة هيكلة الخبرات الميدانيَّة للمواءمة بصورة أكثر فعاليَّة بين المساقات الدراسية وبرنامج التدريب العملي (McDonald et al., 2014; Zeichner, 2010). وفي السياق ذاته، أوصت التقارير الأخيرة للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم The Regional Center of Quality and Excellence in Education (2019م-2017م) [RCQE] بضرورة الاستفادة من أفضل الممارسات العالميَّة في مجال تطوير وبناء برامج إعداد المعلِّم، وخصوصًا جانب التدريب العملي. كذلك خلُصت العديد من الدراسات العربية في مجال إعداد المعلم إلى أهمية تمهين المقررات الدراسية المضمَّنة في برامج كليات التربية، وتوثيق العلاقة بين منهج إعداد المعلم والمناهج القائمة في مراحل التعليم العام، وضرورة الاستفادة القصوى من نتائج البحوث والتجارب العالمية المعاصرة في مجال التربية الميدانية، بما يحقق مبدأ الاستمرارية وإشراك المدارس في ضوء معايير الجودة والاعتماد (Al-Hassan, 2017; Al-Naaqa & Abu Ward, 2009; Zughayyar, 2020).

ومن منطلق الاهتمام المحلي المتزايد ببرامج إعداد المعلِّم وتحديثها وتطويرها بما يتناسب ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي ورؤية المملكة العربية السعودية 2030، جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على أحد أهم المكونات في بنية برامج الإعداد، في محاولة لمراجعة ووصف أُطر الممارسات الدوليَّة الناجحة في هذا الجانب.

مشكلة الدراسة

لم تكن المملكة العربية السعودية بمنأى عن دواعي التغيير العالمي، وما تفرضه معايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي من تغييرات جذريَّة في بنية برامج إعداد المعلم. لذا فقد صدر مؤخرًا عن وزارة التعليم (Ministry of Education, 2020) الإطار التنفيذي لبرامج إعداد المعلِّم ضمن جهودها لتجديد برامج إعداد المعلِّم بالتعاون مع الجامعات السعوديَّة، وتحسين استقطاب المعلِّمين وتأهيلهم وفق أحدث الممارسات العالميَّة مواكبة لرؤيَّة المملكة 2030. ويتجلَّى ذلك في ما نصَّ عليه الإطار من تثمين لأهميَّة مهنيَّة المعلِّمين، وتأكيده على "تصميم برامج إعداد المعلِّم بطريقة تجمع بين النظريَّة والممارسة العمليَّة، من خلال مقررات صُمِّمت بحيث تُوظَّف فيها الخبرات العمليَّة الإكلينيكيَّة في مواقع تدريبيَّة تدعم الممارسات الجيدة" (ص17)، والثراء في الخبرة الميدانيَّة المبنيَّة على الممارسة (الإعداد القائم على المدرسة)، وعلى أدوار كلٍّ من: المشرف الأكاديمي والمعلِّم الخبير، وفق ما تمَّ وصفه في الإطار "ببرنامج مقنن وخطة محكمة لاكتساب الخبرة الصحيحة وتحقيق أهداف التدريب الميداني" (ص11)، وفي الوقت ذاته، أكَّد الإطار ضرورة إدراج معايير مجلس الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلِّم (CAEP) ضمن مرجعيَّة الإعداد لجميع البرامج. وفي إصدار سابقٍ لوزارة التعليم (Ministry of Education, 1440 H) استعرض دليل الخبرات الميدانيَّة واقعها في بعض الجامعات السعودية، إضافة إلى تجارب بعض الجامعات العالميَّة في هذا المجال وقارن بينها، وصولًا إلى وصف عددٍ من السيناريوهات المقترحة في هذا الشأن. ومع جميع تلك الجهود، فإنّ توفير خبرات ميدانيَّة فعَّالة تحققُ معايير الاعتماد يعدُّ عالميًّا أمرًا صعبًا؛ نظرًا لوجود عوامل معقدة في تطوير شراكات متبادلة المنفعة بين الجامعة والمدارس في المناطق التعليميَّة تؤكِّدها أدبيات الدراسة (Anderson & Stillman, 2010; Baker, 2011; Breault, 2014; Clarke et al., 2014; Ruben et al., 2016; Reynolds et al., 2016)، كما أنَّه من الضروري أن تقوم برامج إعداد المعلِّمين باستمرار بدراسة هيكلة وجودة الدعم المقدم، وخصوصًا ذلك الدعم المتعلِّق بالخبرات الميدانيَّة (Darling-Hammond, 2014; Hollins, 2015).

وبالنظر إلى واقع كليات التربيَّة في الجامعات السعودية، نجد أنّ معظمها تُقدِّم برنامجًا للتربية الميدانيَّة في المستويات الأخيرة من السنوات الدراسية في برامج إعداد المعلم، وأنّ عددًا قليلًا جدًا من تلك البرامج يأخذ بمفهوم الخبرة الميدانيَّة القائمة على الممارسة الميدانيَّة المستمرة والمكثفة والشراكة مع المدارس. ومن الجامعات التي توظف مفاهيم الخبرة الميدانيَّة وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي في خطط برامجها: جامعة الملك سعود،وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مع وجود تفاوت في آليات البناء والتنفيذ ومواضع التدريب الميداني لتلك الخبرات في خططها الدراسية. انظر على سبيل المثال: (Al-Dosari, 2016; Al-Kathiri, 2013; Al-Mazrou, 2020; Al-Thuwaini, 2016).

ومن زاوية أخرى، أظهرت الدراسات المحليَّة المحدودة التي تناولت تقويم واقع الخبرات الميدانيَّة والشراكات مع المدارس في برامج إعداد المعلم وجود العديد من التحديات. ومن ذلك ما

أشارت إليه (Al-Mazrou, 2020) في دراستها من عدم وجود أهداف مشتركة واتفاقٍ حول خصائص التدريس الفعّال، وغياب سياسات لدعم مشاركة المدارس في إعداد المعلم. هذا بالإضافة إلى ضعف تقنين وضبط الخبرات الميدانيّة المقدّمة وعمليات الإشراف عليها. وقد أشار (Al-Thuwaini, 2016) إلى أنّ هناك قصورًا في بعض مجالات الشراكة بين كلية التربية والمدارس، منها: ندرة البرامج التدريبية التي تُعنى بالتنمية المهنية لمعلمي المدارس، وعدم إشراك الكلية في تطوير مناهج التعليم العام، وفي طرق التدريس وأساليبه، وفي قياس مخرجات التعليم العام.

وجميع ما سبق يؤكّد أهمية إلقاء الضوء على الأُطر والممارسات العالميّة الداعمة للخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلّم، التي تنادي بها هيئات الاعتماد الدوليّة، كما تتأكد أهميّة الموضوع من خلال عضويّة الباحثة في لجان برامج إعداد المعلّم لوزارة التعليم بالتعاون مع الجامعات السعوديّة على مدار العامين الماضيين، واعتقادها بضرورة السعي نحو تحديد أُطر عملٍ واضحةٍ وأكثر تفصيلًا في موضوع الخبرات الميدانيّة، وختامًا ترجو الباحثة أن تُقدّم ورقة المراجعة الحالية الجديد للمكتبة العربيّة في مجال إعداد المعلّم، والمزيد من التأصيل لموضوع الخبرات الميدانيّة؛ فثمة ندرة في الكتابات والبحوث العربيّة في موضوع الخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلّم، وعناصر وآليات نجاحها على المستويين النظري والتطبيقي.

أهمية الدراسة

أ- الأهمية النظريّة: إلقاء الضوء على عناصر نجاح برنامج الخبرات الميدانيّة، بوصفها مؤشرًا رئيسًا لنجاح برامج إعداد المعلم، في ضوء ما تؤكّده معايير منظمات الاعتماد الدوليّة، ومن أبرزها مجلس اعتماد برامج إعداد المعلّمين في الولايات المتحدة الأمريكيّة [CAEP].

ب- الأهمية التطبيقيّة: تقديم عدسة مراجعة Review Lens يمكن من خلالها للجامعات مراجعة وتقييم برامج الخبرات الميدانيّة في خططها الدراسيّة، وإعادة النظر في جودة ونوعيّة الدعم المقدّم في ضوء الأُطر والممارسات القائمة على الشراكة الفاعلة مع المدارس، بما يُحقق الممارسة العمليّة الميدانيّة الحقيقيّة.

أسئلة الدراسة

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أكثر العناصر تأثيرًا في فعاليّة الخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلّم؟
2. ما الأُطر وممارسات العمل ومعايير الربط بين إعداد المعلّم وممارسته الميدانيّة القائمة على المشاركة الفعّالة، وتبادل المنفعة مع المدارس الداعمة للخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلّم؟

منهجيّة الدراسة

تنتمي ورقة المراجعة الحاليّة إلى فئة المقالات النظريّة Literature Review، وهي أوراقٌ علميّةٌ تراجع فيها أدبيات الموضوع المتوافرة لتطوير النظرية، وفيها يمكن تقديم معلومات إمبريقية بحسب تأثيرها في موضوعات النظريّة، من أجل توسيع الأبنية المفاهيمية للنظرية وتنقيتها وتحليلها. وعادة ما ترتب أجزاؤها وفق علاقاتها بعضها مع بعض وليس وفق تاريخها، ويتم فيها استقصاء المصادر العلميّة التي تقدم نظرة عامة وشاملة عن موضوع معين من المنشورات الأكثر صلة وأهمية (American Psychological Association, 2012)، ويُقدّم من خلالها ملخص أو نظرة عامة للأدبيات حول الموضوع من خلال قاعدة بيانات واحدة أو أكثر، و تشمل مكوناتها الرئيسة: المقدمة، والطريقة، والمناقشة والخاتمة، وقائمة المراجع (Green, 2020).

الطريقة والإجراءات

على ضوء منهجيّة الدراسة، تم إجراء مراجعة للأدبيّات الخاصة بالخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلم لغرض الاستعراض النظري وفقًا لأسئلة البحث، من خلال البحث في قواعد البيانات الأجنبية التي توفرها المكتبة الرقمية السعودية، ومن أبرزها قاعدتا (Web of Science & Scoups). وقد تأثّرت نتائج البحث الأولي بتنوع المصطلحات العالميّة ذات الصلة ببرامج إعداد المعلّم ومنظمات اعتماد برامج المعلّمين. وقد تحدّدت الكلمات الرئيسة بـ: "الممارسة "/ أو "الخبرات" /أو "التجارب الميدانيّة" و/أو"الممارسة الإكلينيكيّة" أو "السريرية" في "برامج إعداد المعلّم"، "الممارسات الدوليّة الفعّالة في إعداد المعلم" و/ أو"تربية المعلم". وشملت عينة البحث الدراسات والبحوث الكميّة و النوعيّة والمزجيّة، بما في ذلك بحوث المراجعة التي قدّمت بياناتها عن برامج إعداد المعلّم أو التدريس كمهنة، وكذلك تقارير ووثائق أبرز منظمات الإعداد والترخيص الأولي للمعلّمين، في الفترة من عام 2010 إلى عام 2020. وبلغ مجمل المصادر التي تم جمعها في تلك المرحلة (65) مصدرًا تم استثناء (18) مقالاً منها تناولت اهتماماتها مجالات أو اهتمامات خاصة كبرامج التربية الخاصة والطفولة المبكرة ومدارس STEM للتطوير المهني. ولغرض التحليل النوعي وترميز البيانات، تم تصديرها لبرنامج Maxqda2020، وفق الكلمات المفتاحية للبحث، وفي ضوء جملة المفاهيم الأساسيّة التي وردت في المعيار(2) من معايير مجلس اعتماد برامج إعداد المعلّمين CAEP، وهي: (1) الشراكات الفعّالة / أُطر الشراكات بين الجامعات والمدارس. (2) الممارسة/ التجارب السريريّة. (3) ربط النظريّة بالتطبيق. (4) المعلّمون المتعاونون (السريريون). (5) الدعم والجودة. (6) مواضع التنسيب. وكان انتقاء الدراسات التي تم الاستشهاد بها خاضعًا لجملة من المعايير أمام مقياس روبرك ثلاثي، وهذه المعايير هي:

– تناول موضوع الخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلم في مراحل التعليم الأساسي والثانوي P-12 بصورة متوازنة وشاملة.

– تضمينها معظم المفاهيم الرئيسة الواردة في المعيار (2) من معايير [CEAP].

– إسهامات المؤلف /المؤلفين في مجالات بحوث إعداد المعلم وتربية المعلمين.

– مجال اهتمام المجلة ببحوث تربية / تعليم المعلمين، وتصنيفها، ومعامل تأثيرها.

ولضمان موثوقية الأداة في انتقاء للبحوث والمقالات، فقد تم تحكيم الأداة من ثلاث من الزميلات المشاركات في لجان برامج إعداد المعلم، كما تمت مراجعة زميلة لعينة عشوائية من ثلاثة مصادر متنوعة. ومن خلال مناقشة وتبادل الآراء وتقديم التبريرات، أظهرت المراجعة اتفاقًا تامًا بين تقييم الباحثة وزميلتها. وقد أسفرت جولات القراءة والتحليل التي قامت بها الباحثة و استغرقت قُرابة ثلاثة أشهر عن الاستشهاد بـ (40) منشوراً، بما في ذلك المقالات والبحوث التي تم الاستشهاد بها بصورة متكررة. والجدول (1) يوضح مواصفات وتوزيع مصادر بيانات الدراسة بناءً على أسئلة الدراسة.

الجدول (1)

مواصفات وتوزيع مصادر بيانات الدراسة

أسئلة الدراسة	الفترة الزمنية	تصنيف المجلة ® SJR				نوع المقالة				
		Q1	Q2	Q3	Q4	كمية	نوعية	مزجية	بحوث مراجعة	تقارير منظمات
السؤال الأول	2001-2020	16	2	6	4	2	6	9	11	4
السؤال الثاني	2004-2020	8	5	2	1	-	6	-	8	-

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي يتناول أكثر العناصر تأثيرًا في نجاح الخبرات الميدانيّة في برامج إعداد المعلّم، خلُصت عمليّات المراجعة والتحليل لأدبيّات الدراسة، ومن أبرزها: (Anne et al., 2020; Christopher & Leslie, 2014; Darling-Hammond, 2017)، إلى العناصر الأربعة الآتية: (1) الشراكات، (2) الهياكل التنظيميّة (بنية المواضع التدريبيّة)، (3) جودة ونوعيّة الدعم، (4) انخراط الطلاب المعلّمين في أنشطة حقيقيّة. وفيما يلي وصف موجز لتلك العناصر:

(1) الشراكات: يكمنُ أحد الجوانب المهمة لإعداد معلّمين جدد في قدرة برامج إعداد المعلّمين على إقامة شراكات حقيقيّة مع المناطق التعليميّة. ويمكن تعريف الشراكات "الحقيقيّة" بأنّها تلك التي "تنطوي على ترتيبات مستقرة وطويلة الأجل ومفيدة لطرفي الشراكة، وتتسم بتقاسم صنع القرار والموارد" (Holen & Yunk, 2014: 49)؛ و تتضامن الجامعات والمدارس بصورة تكافلية؛ لتلبية احتياجات الشريكين. فعلى سبيل المثال، وجد سيلاند وبيين (Selland & Bien, 2014) أنّه بزيادة التواصل بين المدربين الميدانيين وكادر الجامعة من خلال اجتماعاتهم الأسبوعيّة، استطاع كلُ شريكٍ أن يقوم بتضمين مدخلات من الآخر، ومن ثمّ تتعزّز علاقات برنامج إعداد المعلّمين. وهناك أمثلة متعدّدة للشراكات الفعّالة بين المدارس والجامعات في الولايات المتحدة، كما أنّ هناك شراكات هادفة في إنجلترا (White et al., 2015) وفي أستراليا (Corinne et al., 2020) وفي نيوزيلاندا. (Bernay et al., 2020) ومن الفوائد المحتملة بناء قنوات لتعيين موظفين. وتؤيد الممارسات المثلى في برامج إعداد المعلمين تعيين الطلاب المعلّمين في المدارس التي أكملوا فيها التدريب الميداني (Darling-Hammond, 2017; Goldhaber et al., 2014; Krieg et al., 2016). كذلك تساهم الشراكة الناجحة في تعزيز مشاركة الجامعة في خدمة المجتمع، وتقليل تكاليف التوظيف والاستبقاء، وتسهيل الوصول للموارد المتاحة للتطوير المهني، فضلاً عن تنسيق التعليم قبل الخدمة وفي أثنائها. وتتطلب الشراكات الناجحة تخطيطًا إستراتيجيًا ثابتًا ومتماسكًا وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة. لذا فإنّ التمويل يعدُ مساهمًا أساسيًا في نجاح الشراكة، كما أنّ نجاحها مرهون بتطوير إستراتيجيات تضمن استمراريتها حتى في الأوقات الصعبة (Huong et al., 2020).

ويستهدف إنشاء الشراكات وفق أدبيات الدراسة ربط المقرّرات الدراسيّة الأكاديميّة في الجامعة بالتجارب الميدانيّة في المدارس، وتقاسم المعنيين المساءلة فيما يتعلق بمخرجات الطلاب المعلّمين، وذلك من خلال التركيز المستمر على المعارف والمهارات والممارسات والمفاهيم الرئيسة المتفق عليها بوجهٍ عامٍ في المقررات الدراسيّة والممارسة الميدانيّة، بما يوفر فرصًا لإعادة النظر في فنّ التدريس والتعلُم المتشابك وتعزيزه وفهمه بصورة أعمق، وتقاسم السلطة والتفاوض وصُنع القرار حول المحتوى التعليمي والممارسات العمليّة التي يحتاجها الطلاب المعلّمون (Allen et al., 2013; CEAP, 2015; Grossman et al., 2009).

(2) الهياكل التنظيميّة: إنّ التخطيط الدقيق لهيكل الخبرات الميدانيّة من خلال رصد الشراكات بين المدرسة والجامعة، والمدخلات من الطلاب المعلّمين،يخلق فرصًا لتحقيق مواضع تدريبيّة للطلاب المعلّمين تُرضي جميع الأطراف. وفي فنلندا، يتم تحديد مواضع التدريب الميداني في مدارس خاصة بتدريب المعلّمين واختيار المدربين الميدانيين، وتدريبهم بعناية من أجل دعم الطلاب المعلّمين. وتعدُّ عمليّة تكليف الطلاب المعلّمين في مدارس وفصول دراسيّة للحصول على الخبرات الميدانيّة المسبقة إحدى الأدوات الممكنة لإحداث التغيير في جامعات الولايات المتحدة الأمريكيّة (Anne et al., 2020; Darling-Hammond, 2017).

وهناك عنصر أساسي يؤثر في كيفيّة تنظيم المواضع الميدانيّة، وهو العدد التراكمي للساعات التي يتعيّن على الطلاب المعلّمين قضاؤها في مواقع مدارسهم. وعادة ما ينظر إلى أنّ من سمات برامج إعداد المعلم الناجحة توفير الخبرات السريرية الممتدة لمدة 30 أسبوعًا على الأقل الخاضعة للإشراف المكثف والمتكاملة مع المقررات الدراسية. ويختلف مقدار الوقت المخصّص للتجارب الميدانيّة اختلافًا كبيرًا على مستوى العالم. و مع وجود اتجاهات لتقديم المزيد من التجارب في وقت مبكر، فإنّ الأدلة محدودة بشأن تأييد عدد أمثل من الأيام (Darling-Hammon, 2006; Ingvarson et al., 2014; Reynolds et al., 2016).

وعلى أي حال، تشير نتائج المراجعة الواسعة التي أجراها دونست وزملاؤه (Dunst et al., 2019) لممارسات برامج إعداد المعلم إلى أنّه كلما زاد الوقت الذي ينخرط فيه الطلاب المعلمون في الخبرات الميدانيّة، كان العائد أفضل في التحصيل واكتساب المهارات والاتجاهات نحو التدريس، فضلًا عن جودة التدريس وأداء الطلاب.

(3) جودة ونوعيّة الدعم: يستفيد الطلاب المعلّمون من شبكة واسعة من موظفي الدعم، من أعضاء هيئة التدريس والمعلّمين المتعاونين ومديري المدارس وغيرهم، خلال الإعداد الميداني لهم (Nicolas et al., 2012). ويؤدّي وضع نهج للعمل بروح الفريق في تدريب الطلاب المعلّمين إلى تخفيف التوترات المحتملة التي قد تفرضها مطالب المساءلة المتزايدة على المدارس الابتدائيّة والثانويّة الشريكة التي تقبل الطالب المعلّم (Danielle, 2016; Tomlinson, 2015)، وذلك من خلال تحديد مجموعة (أو فريق) من المعلّمين المناسبين للعمل كموجهين للطلاب المعلّمين. ويمكن الاستفادة في ذلك من خبرات المعلّمين القدامى والمبتدئين. ويستطيع المعلّمون المهرة في كلّ مستوى من مستويات الخبرة أن يوفروا للطلاب المعلّمين فرصًا للتقدُّم في مجالات تطوير المناهج الدراسيّة وإستراتيجيات التدريس في الفصل الدراسي. علاوة على ذلك، يمكن لموظفي الجامعة -منسقي الخبرات الميدانيّة - المُعينين في البيئات المدرسيّة أن يعملوا كوسطاء مهمين في دعم الطلاب المعلّمين، على غرار ما يتم في جامعات أستراليا واسكتلندا (Davies et al., 2015) ويمكن تحسين نوعيّة الدعم من خلال إدخال مستويات متعدّدة من الدعم الفعال والفرص للتفاعل في مواضع تدريب للأطراف المشاركة (Reynolds et al., 2016). ويشير ميتشل وزملاؤه (Mitchell et al., 2007) إلى أهمية تطوير العلاقات بيَن المعلمين المتعاونين والطُلاب المعلمين والجامعات؛ من أجل ضمان تحسين السياسات والقرارات الخاصة بالمدارس والمناطق التعليمية والجامعات. ويؤكد كلارك (Clarke, 2001) أنّ المعلّمين المتعاونين يؤدُّون دورًا بارزًا في عمليّة إعداد المعلّمين الجدد، بيد أنه يشير أيضًا إلى أنّ طريقة إعداد المعلّمين المتعاونين لهذا العمل تعدُّ مجالًا بحثيًا غير مستغل، وأنّ المعلّمين المتعاونين غير المدربين قد لا يحاسبون الطالب المعلّم الذي لا يفي بتوقُّعات الأداء، وهذا الأمر يعود إما إلى تأثير الهالة أو عدم فهم توقعات الأداء.

وقدّم كلارك وزملاؤه (Clarke et al., 2014) المزيد من الأدلة عن حالة تدريب المعلّمين المتعاونين، في مراجعتهم الشاملة للأدبيات الخاصة بالمعلّمين المتعاونين، التي أظهرت "أنّ المعلّمين المتعاونين يفتقرون إلى تدريب محدّد، لتمكينهم من المشاركة بفعاليّة وجودة عالية، ودعم تنموي للطلاب المعلّمين" (ص49)، كذلك أشار كلارك وزملاؤه إلى 11 دورًا مختلفًا للتعاون مع المعلمين المتعاونين تتجاوز دورهم كموجِّهين فقط، وهذه الأدوار هي: مقدّمو التغذية الراجعة، وحرّاس المهنة، ومصمّمو نماذج الممارسة، وأنصار التفكير، وحاضنو المعرفة، ومقدمو السياق، ومنظمو العلاقات، ووكلاء التنشئة الاجتماعية، وداعمو الجانب العملي، والملتزمون بالتغيير، ومعلمو الأطفال.

(4) الانخراط في الممارسة: أكّدت الرابطة الأمريكيّة لكليات المعلّمين American Association of Colleges for Teacher Education[AACTE] (2018) أنّه "ينبغي أن يتم شرح الأنشطة الفعليّة للفصل الدراسي وفق النظريات والممارسات التي تم توضيحها مبدئيًا في المحاضرات الدراسيّة في الجامعة"(ص10). وقد برهنت جامعة ملبورن University of Melbourne أنّ التكامل الدقيق بين العمل الأكاديمي والتدريب الميداني يكون مقترنًا بارتفاع مستوى التصورات بشأن الاستعداد للتدريس التشخيصي واستخدام الطرق المناسبة وأدوات التقييم لإثراء تعليم الأفراد (Davies et al., 2013, 2015). وما يُؤسَف له هو أنّ المقررات الدراسيّة في برامج إعداد المعلّمين التقليديّة قد تكون في الغالب مفصولة عن العمل الذي يكمله الطلاب المعلّمون في تجاربهم الميدانيّة (Zeichner, 2010). وقد أفاد الطلاب المعلّمون من أربعة بلدان (كوبا وتشيلي والنرويج والولايات المتحدة) وجود حالات عدم اتساق بين المقررات الدراسيّة والخبرات الميدانيّة Klette & Hammerness, (2016). وفي دراسة أخرى قارنت بين برامج ثلاث دول مختلفة (النرويج و فنلندا و الولايات المتحدة الولايات [كاليفورنيا])، عبّر

المرشحون عن مزيد من الاتساق بصورة ملحوظة، إلا أنَّه لا يزال هناك مجال للتحسين فيما يتعلق بالترابط بين مواضع التدريب الميداني والمقررات الجامعية (Canrinus et al., 2019).

إنَّ العنصر الحاسم في نجاح الخبرات الميدانيَّة يكمن في إظهار القدرة على الربط بين توقعات المعرفة والمهارة في المقررات الدراسيَّة، ممثلة بالمعايير المهنية - التي يتم استخدامها أيضًا لتقييم الممارسة السريرية - و القدرة على إظهار التماسك، بما يمكِّن من بناء الروابط بينهما مع ترك المجال للطلاب المعلمين للاستكشاف والتفكير، بما يخلق تماسكًا في المعلومات الموجودة لديهم (Canrinus et al., 2019; Ingvarson et al., 2014)، كذلك فإن تحديد أنشطة رئيسة لمواضع الخبرات الميدانيَّة ترتبط بالعمل الأكاديمي، ويزداد تعقيدها تدريجيًا بمرور الوقت، قد يكون خطوة مهمَّة في نقل التوقُّعات للطلاب المعلِّمين والمعلِّمين المتعاونين بوضوح (Anne et al., 2020). وتشير الأدبيات في مجال تعلُّم التدريس وتعليم المعلمين إلى أنَّ انخراط المعلِّمين الطلاب في موادَّ تتعلق بالممارسة والعمل حول مفاهيم معينة، والربط بين المبادئ المعممة وحالات محددة من التدريس والتعلم، يعدُّ عنصراً فعالًا بوجهٍ خاص لتعلم المعلِّمين، مثل: تحليل عينات من عمل الطلاب، وخطط المعلِّمين وواجباتهم، وأشرطة الفيديو للمعلِّمين والطلاب في أثناء العمل، وحالات التدريس والتعلم (Christopher & Leslie, 2014; Jenset et al., 2018)، كما أنَّ تخصيص قوائم مرجعيَّة بأنشطة التدريب الميداني المطلوبة ليتبعها الطلاب المعلِّمون، كتلك التي تتوافر في مدارس الانخراط الميداني المبكر في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، تشكِّل منهجًا ونموذجًا دراسيًا فريدًا للخبرات الميدانيَّة وفق ما أشارت إليه أحدث الأدبيات، وهو يتواءم مع معايير الاتحاد المشترك بين الولايات لتقييم ودعم المعلِّمين الجدد Interstate Teacher Assessment and Support Consortium [InTASC] (Council of Chief State School Officers[CCSSO] ,2013).

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي يتناول الأُطر وممارسات العمل ومعايير الربط بين إعداد المعلِّم وممارسته الميدانيَّة، القائمة على المشاركة الفعَّالة وتبادل المنفعة مع المدارس الداعمة للخبرات الميدانيَّة في برامج إعداد المعلِّم، فقد أسفرت جولات المراجعة والتحليل للأدبيات عن الوقوف على عددٍ من النماذج والتجارب لبعض الجامعات العالميَّة. وفيما يلي تفصيل ذلك.

(1) برنامج مدرسة الانخراط الميداني المبكر: في محاولة لتقديم نموذج مبتكر قائمٍ على الشراكة، ويستهدف تحسين جودة الخبرات الميدانيَّة المقدمة في برامج شهادات الدراسات العليا لنيل الرخصة الأوليَّة لمزاولة مهنة التعليم، يشير آن وزملاؤه (Anne et al., 2020) إلى نموذج جامعة شمال كارولاينا في الولايات المتحدة الأمريكيَّة University of North Carolina المسمَّى برنامج مدرسة الانخراط الميداني المبكر Early Field Immersion School (EFIS)، والذي مثَّل خروجًا عن نموذج التعيين الميداني المعتاد، ويؤكِّد فيه على ثلاث سمات أساسيَّة، هي:

أ- شراكة حقيقيَّة مع المناطق التعليميَّة بشأن المواضع التدريبيَّة للطلاب المعلِّمين.

ب- إخطار الطلاب المعلِّمين بالمواضع التدريبيَّة في وقت مبكر للسماح لهم بالتخطيط لمسار تدريبهم الميداني، إلى جانب تنفيذها مقترنة بالتدريب العملي الإجباري لمدة عام.

ج- توسيع الهيكل والدعم للطلاب المعلِّمين في أثناء تدريبهم الميداني.

وهذه السمات بُنيت في ضوء مراجعة الأدبيات المتعلقة بأفضل الممارسات المتعلقة بالخبرات الميدانيَّة، كما في (Darling-Hammond, 2017; Davis et al., 2015; Nicolas et al., 2012). وفي هذا البرنامج، تمَّت هيكلة مواضع التدريب الميداني؛ لتسهيل المشاركة المبكرة والثابتة للطلاب المعلِّمين في المواضع الميدانيَّة، بحيث لا يتم اختيار المدارس على أساس القرب الجغرافي وتفضيلات الطلاب المعلِّمين فحسب، ولكن إحدى السمات الأساسيَّة لنموذج **مدرسة الانخراط الميداني المبكر** هي إشراك شركاء الجامعة من المناطق التعليميَّة في اختيار مواقع المدارس. وقد أخذت الجامعة والمناطق التعليميَّة الشريكة بعين الاعتبار احتياجات كل منطقة تعليميَّة من توظيف معلِّمين، فضلًا عن أنَّ قيادة المنطقة لديها الرغبة في الانخراط في مبادرات مع الجامعة. وفي هذا النموذج، يقوم "منسقو المدرسة"- وهم مشرفون ميدانيون من أعضاء هيئة التدريس- بصورة منتظمة بالتماس مدخلات من المدارس الشريكة فيما يتعلق بأنشطة الطلاب المعلِّمين وتحركاتهم. كذلك تتم جدولة مواضع التدريب الميداني للطلاب المعلِّمين لجميع الفصول الدراسيَّة عند القبول في البرنامج، وعادة ما يطلب من الطلاب المعلِّمين إكمال ما لا يقل عن 30 ساعة من التدريب الميداني في كلِّ فصلٍ دراسي، على أن تتوزَّع على ما لا يقلُّ عن عشر زيارات، مما يشجِّع الطلاب المعلِّمين على تكوين علاقات داخل المدارس على مدى فترة زمنيَّة أطول، وإكمال ساعاتهم طوال فترة الفصل الدراسي بدلًا من إكمالهم لجميع الساعات في غضون أيام قليلة. ويتميز نموذج مدرسة الانخراط الميداني المبكر بالدعم المقدَّم من كلٍّ من المدربين الميدانيين ومنسقي العلاقات طوال كامل التجربة الميدانيَّة للطالب المعلِّم. ويضم الفريق عددًا من المعلِّمين المخضرمين والمعلمين الأقل خبرة، ويقدِّم منسقو التواصل دعمًا إضافيًا. من خلال تفقد الطلاب المعلِّمين مرتين على الأقل في الفصل الدراسي الواحد؛ للتأكد من تقدم الطالب المعلِّم. أخيرًا، تم تخصيص قوائم مرجعيَّة بأنشطة التدريب الميداني المطلوبة ليتبعها الطلاب المعلِّمون المشاركون في مواضعهم التدريبيَّة المبكرة. وطُلب من المدارس الشريكة الإدلاء بتعليقاتها حول الأنشطة المختارة، وأُتيحت لفريق التوجيه إضافة أنشطة إلى القائمة الفرديَّة للطالب المعلِّم بحسب الاقتضاء، ولم تحل أنشطة

القائمة المرجعيّة محلّ واجبات التدريب الميداني المعينة من أستاذ المقرر، بل كانت مكملة لها، وهو ما يمثّل منهجًا تعليميًا متناسقًا وداعمًا يساند كلًّا من الطالب المعلّم وفريق المدربين الميدانيين.

(2) أطر الشراكات بين الجامعات والمدارس: وصف الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلّم (2020) في المملكة العربيّة السعوديّة المدارس الشريكة بأنّها: "المؤسسة التعليميّة التي يتم اختيارها لتشارك في استقبال الطلاب المتدربين في مراحل اكتساب الخبرات المهنيّة، وفق علاقة تشاركيّة تحقّق مخرجات التعلُّم المستهدف من الخبرات المهنيّة" (ص. 10)، كما وصف العلاقة التشاركية في التدريب ضمن المعالم الرئيسة للبرامج المطورة، وأكّد أهمية تنفيذ الخبرات الميدانية في المدارس الشريكة المنتقاة، على أن تتمتع بإمكانات مادية وبشرية وفرق عمل مهنية، بما يسهم في توفير خبرات متنوعة وغنية وفق عقود شراكة توضح الأدوار والمسؤوليات. إلا أنّ تلك العلاقة الموصوفة بالتشاركيّة لم تتّضح فيها روابط واضحة للعلاقة ومستوى السلطة واتخاذ القرار بين الجامعات والمدارس. ويصف ماكدونالد وزملاؤه (McDonald et al., 2014) العلاقات التعاونيّة مع المدارس بأنّها تُفضي إلى تحديد وتعريف الممارسات الأساسيّة في كلّ مجال من مجالات المحتوى الدراسي، وتصف طرق خلق تجارب ميدانيّة وسيطة تربط بشكل جيِّد بين كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومعلّمي المدارس وطلابها؛ بهدف تعزيز عمليّة تعلُّم الطلاب المعلّمين لممارسات محددة. وفيها يحظى الطلاب المعلّمون بفرص لمراقبة وممارسة وتلقي الآراء حول ممارسات التدريس، في ضوء التوجيه والدعم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمعلّمين المتعاونين في المدارس. وعلى سبيل وصف أُطر لتنمية الشراكة بين الجامعات والمدارس، جرير وزملاؤه (Greer et al., 2020) وصفًا لمستويات مختلفة استخدمت لتطوير الشراكة بين الجامعة والمدرسة في أثناء إعادة هيكلة برنامج تعليم المعلّمين في جامعة روتجرز Rutgers University في ولاية نيو جيرسي New Jersey في الولايات المتحدة الأمريكيّة. ففي عام 2013، أجرى الفريق البحثي تقييمًا لبرامج نيل الشهادات التربوية في المجالات الدراسية للتعليم ما قبل الأساسي والتعليم الأساسي واللغة. وقد كشف التقييم عدم وجود ترابط كبير بين الخبرات الميدانية والمقررات الدراسية. ومن خلال هذا التقييم، تم تكليف الفريق بقيادة تجربة إجراء تعديلات لتحسين جودة إعداد المعلمين و انتهت الدراسة بوصف إطار عمل يستهدف التفاوض والتقدُّم والتعلُّم في مجال الشراكة مع المدارس وتيسيرها. وفيما يلي وصف للممارسات التي قد تنشأ في أثناء تبني أيٍّ من تلك المستويات من الشراكة وفق ما أشارت إليه دراسة جرير وزملائه (Greer et al., 2020: 124-131).

المستوى الأول: الأخذ من المدارس Taking from schools

يسعى أعضاء هيئة التدريس في برامج تعليم المعلّمين إلى جعل الصلات بين المقررات الدراسيّة والممارسة العمليّة أكثر وضوحًا، ويربطون مهام تعليميّة بالميدان؛ لتفاؤلهم بأنّ الطلاب المعلّمين يستخدمون محتوى المقرر الدراسي لتقييم ما شاهدوه في الميدان. ومع ذلك يمكن أن تكون هذه المهام التعليميّة محدودة الصلات عندما تكون الممارسات التي تم التركيز عليها في المقررات الدراسيّة لا تشبه إلى حدٍّ ما التجارب العمليّة التدريبيّة للطلاب المعلّمين. وبالرغم من أنّ الطلاب المعلّمين سيستفيدون من اللحظات الملائمة للتعليم من خلال وضعهم أمام تحدي تحليل السيناريوهات المطروحة ومناقشتها، ومع أهميّة هذه المناقشات فإنّها تخضع لاحتمالات الصدفة. كذلك فإنّ المعلّم المتعاون يتحكم في ما يُعدُّ "ممارسة"، مما يجعل البرنامج الدراسي كأنّه "نظريّة" منفصلة عن محيطها (Breault, 2014). إنّ التعلُّم في هذا المستوى يشبه التعلُّم في الصوامع (التعلُّم المنعزل)، وفيه تُشكّل الفصول الدراسيّة للمدارس المحليّة فرصًا للطلاب المعلّمين لرصد الخبرات العمليّة وتحليلها، والتأمل فيها من خلال مناهج المقررات الجامعيّة بالتزامن مع تجارب الممارسة العمليّة، ليتسنى لهم بناء صلات واضحة بينهما (Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2014; Zeichner, 2010). إلا أنّه مع عدم وجود علاقة منهجيّة لربط المقررات الدراسيّة لتعليم المعلّمين بالتجارب الميدانيّة القائمة على الفصول الدراسيّة، فإنّ المهام التعليميّة قد تتواءم وقد لا تتواءم بصورة جيدة مع خبرات الطلاب المعلّمين. لذلك قد يكون الربط بين المقررات الدراسيّة والممارسة الميدانيّة مسألة مصادفة تمامًا، هذا في حال حصوله أصلًا.

ويشير المستوى الأول أيضًا إلى إشراف ضئيلٍ أو معدومٍ على التجارب الميدانيّة. ويمكن التدليل على ذلك من القرارات بشأن مواضع تدريب الطلاب المعلّمين التي تتخذها المدارس، ومن عدم وجود إشراف من قِبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على الخبرات العمليّة المبكرة، ومن قلة ظهور أعضاء هيئة تدريس الجامعة في المدارس الشريكة. وليس هناك فهم مشترك لطرق التدريس أو المحتوى، ناهيك عن عدم وجود ممارسات مشتركة، وذلك بسبب أنّ أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم فرص لمناقشة المواقف العمليّة و/أو المقررات الدراسيّة و/أو الممارسات التعليميّة مع المعلّمين المتعاونين. ونتيجة لذلك، كانت هناك على الأرجح إضاعة لفرص المناقشة مع الطلاب المعلّمين. حول الصلات بين العمل الدراسي والعمل الميداني، إضافة إلى مزيدٍ من إعادة إنتاج عدم الترابط الشائع. ونظرًا لهذه العوامل، فإنّ هذه العلاقة بين الجامعة والمدرسة يمكن وصفها مبدئيًا بأن الجامعة تستفيد أو تأخذ من المدارس. فالشراكة بين الجامعة والمدرسة غالبًا ما تخدم احتياجات الجامعة في توفير مساحات لساعات العمل الميدانيّة المطلوبة (Walsh & Backe, 2013) ومع ذلك، فإنّ هذا لا يؤكد أنّ أيًا من الأطراف قد استفاد من الآخر بصورة مجدية. كذلك فإنّ عدم التنسيق المنتظم مع المدارس في شراكات المستوى الأول لا يمكن أن يضمن تماسكًا بين أهداف المساق الدراسي أو المهام أو الخبرات الميدانيّة أو عمليّة تقييم جودة مواضع التدريب العملي في الميدان. إضافة إلى ذلك، فإنّ العلاقة تبدو غير متبادلة؛

إذ إنّ برنامج تعليم المعلّمين في الجامعة كان فقط يأخذ من مدارس الشراكة ولا يعطيها.

المستوى الثاني: الاقتراض من المدارس: Borrowing from schools: إنّ وجود أعضاء هيئة تدريس الجامعة في المدارس قد ييسر فهم الممارسات الحاليّة في المدارس، وهذا يمكن أن يؤدّي إلى مناقشات أكثر ثراءً في المقررات الدراسيّة لبرنامج تعليم المعلّمين. وفي هذا المستوى من الشراكة يكون دور أعضاء هيئة التدريس مجرد ضيوف في المدارس، ويصبح المعلّمون المتعاونون مسيطرين على أنواع طرائق التدريس (pedagogy) التي يرتاحون لها في فصولهم الدراسيّة. وبهذه الصورة يتم اقتراض وقت تعليمي من المدارس التي توفر خبرات عمليّة، وفرصًا للطلاب المعلّمين لإلقاء الدروس. وليس هناك فهم مشترك بين المعلّمين المتعاونين وأعضاء هيئة التدريس للممارسات المشتركة للتدريس. لذلك يتميز المستوى الثاني بأنّ تفاعلات أعضاء هيئة تدريس الجامعة داخل المدارس كانت تقتصر بصورة كاملة على مراقبتهم للطلاب المعلّمين، والمشاركة في المحادثات المتواصلة معهم، وتكوين مزيدٍ من الإشارات إلى الخبرات الميدانيّة للطلاب المعلّمين في المناقشات في أثناء دروس المقرر. إنّ التعلم في هذا المستوى يشبه التعلم في ظل القيود؛ فالقرارات بشأن الممارسات التي يجب اتباعها في الفصول الدراسيّة وكيفيّة تفسيرها، وكذلك التعليقات المقدمة، يتّخذها مدرب الجامعة. ولا يتم تغيير محتوى المساق الدراسي عدا استخدام حالات من التجارب الميدانيّة، كما أنّه في الغالب لا يوجد اتصال مباشر بتعلم الطلاب وبالأداء في الفصول الدراسيّة؛ نظرًا لأنّ وقت الاجتماع عادةً ما يكون بعد الساعات الدراسيّة، كما أنّ أعضاء هيئة التدريس لا يزالون مهيمنين على المعرفة التي يتعيّن تعلُّمها وطرق التدريس التي يتعيّن بحثها، والتجارب التعليمية للطلاب في بيئة برنامج تعليم المعلّمين وفي بيئة المدرسة. يضاف إلى ذلك أنّ المعلّم المتعاون هو من يتّخذ القرارات بصورة فرديّة حول ما يتم تدريسه في فصول الشراكة، ومتى يتم تدريسه، وكيفيّة تدريسه. ورغم أنّ هذا ربما كان مفيدًا في تشكيل معرفة رسميّة حول التدريب، فإنّ المعرفة العمليّة لا تزال منفصلة إلى حدٍّ كبير عن العمل الدراسي في الجامعة (Tigchelaar & Korthagen, 2004).

علاوة على ذلك، ونظرًا لأنّه في هذا المستوى ليس هناك موضوع منصوص عليه، أو محل اهتمام من أهداف أو مبادئ أو ممارسات لأي من المؤسستين، فإنّ ذلك يجعل مدربي الجامعة والمعلّمين المتعاونين يُبدون وجهات نظر متفاوتة حول التدريس الذي تلقوه في المقررات الدراسيّة وحول الممارسات العمليّة التي جرت ملاحظتها وجرى تجريبها في الميدان. وتحدد التعليمات الخاصة بأعضاء هيئة تدريس الجامعة ما إذا كان الطلاب المعلّمون يصنعون روابط بين الممارسات التعليميّة التي تقولبت لديهم في الميدان وبين طرائق التدريس والممارسات التي دُرست لهم في المقررات الدراسيّة (Grossman et al., 2009) ومن ثمّ، لا يزال هناك احتمال لأن يظلّ محتوى المقرر الدراسي منفصلًا عن بيئات فصول التدريس.

المستوى الثالث: الشراكة الناشئة: Emerging partnership: في حين تستلزم الشراكات في المستوى الثاني تحديد ممارسات المراقبة لأعضاء هيئة التدريس في الميدان لاستعارة أمثلة يمكن أن تتبعها المقررات الدراسيّة، فإنّ العلاقات الناشئة في المستوى الثالث للشراكات توفر فرصًا لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة كي يحضروا في الفصول الدراسيّة لمعلّمي المدارس؛ للعمل على إعداد الطلاب المعلّمين. ويتحول الوقت في الميدان من المراقبة وتقديم الآراء للطلاب المعلّمين إلى بناء علاقات مع معلّمي الصفوف الدراسيّة، وهذا يسمح لنتاج وأدوات الممارسة وللخبرة بالدخول إلى المقرر الدراسي للطلاب المعلّمين، وتحديد مواضع تدريبيّة لهم بصورة هادفة في الفصول الدراسيّة لمعلّمي المدارس المتعاونين، من خلال **منسق الشراكة**. وفي المستوى الثالث من الإطار، تتّخذ الجامعة قرارات مدروسة للمواءمة بين المقررات الدراسيّة وتجارب الممارسة الميدانيّة ومواضع تدريبيّة تستهدف معلّمي فصول دراسيّة، يكون تعليمهم مثاليًا ومتوافقًا مع أهداف الجامعة (Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2014; Zeichner, 2010). إنّ التعلم في هذا المستوى يكون من خلال العلاقات، وفيه تنمو الثقة مع المدرسة الشريكة، الأمر الذي يمكّن من التعاون وتبادل المنفعة والسعي نحو تغيير ديناميكيّة العلاقة، بدلًا من مجرد "الاقتراض"، وفيه يدعم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مدارس الشركاء من خلال التطوير المهني (PD)، وحضور اجتماعات مجتمع التعلم المهني (PLC)، والتعاون مع المعلّمين المتعاونين. ونتيجة لذلك ينشأ نوع من العلاقة القائمة على الثقة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وبين المعلّمين والإداريين في المدارس الشريكة، الذين بدورهم ييسّرون فرص التعاون المفيد للطرفين والوسائل الأفضل لخدمة الطلاب المعلّمين، التي تُطور المناقشات بين عضو هيئة التدريس في الجامعة والمعلّمين، وتؤدّي إلى اتخاذ قرارات من شأنها دعم المعلّمين المتعاونين في تنفيذ وتعديل وتلبية احتياجات الطلاب. وتساعد أنواع التعاون هذه في التغلب على الفجوة التي تفشّت في أوساط الجامعة ومدارس التعليم الأساسي والثانوي (Zeichner, 2010)، وهي دليل على نوع من تطوير العلاقة بين الشركاء.

وبالرغم من أنّ شراكات المستوى الثالث أدّت إلى تجسير مزيدٍ من عناصر الممارسة في هذا المستوى، فإنّ العلاقة لا تزال ناشئة وتنمية الثقة سيستغرق بعض الوقت. وقد لا يكون هناك التزام من جميع الأطراف، لاسيما فيما يتعلق بالإمكانات المتاحة لأعضاء هيئة تدريس الجامعة لقضاء الوقت الكافي في المدارس. إضافة إلى ذلك، فإنّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لا يزالون محتفظين بسلطة اتخاذ القرار في تحديد أي الطرق أفضل لتعليم المعلّمين. لذلك فإنّ تطوير مبادئ مشتركة للممارسة لا يزال

تجريبيًا. ومع أنه قد تم التغلب على عشوائيّة المواضع الميدانيّة للطلاب المعلّمين التي كانت موجودة في المستويين الأول والثاني، فإنّه يظلُّ من الصعب العثور على أعدادٍ كافية من المعلّمين المتعاونين المثاليين الذين تكون لديهم قناعات مشتركة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة حول مسألتي التدريس والتعلم.

المستوى الرابع: تطوير الشراكة (Developing partnership): من خلال الزيارات المنتظمة للفصول الدراسيّة في المنطقة التعليميّة لمدارس الشراكة، قد يلاحظ أساتذة الجامعة معلّمين متعاونين يقومون بممارسات تطابق تلك التي يتم تناولها في المقررات الجامعية. ومن الممكن أن يلتقي عضو هيئة التدريس في الجامعة مع المعلّمين لوضع خطة لزيارة صفيّة تؤدّي إلى تحديد الجوانب والمبادئ الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها، يلتقي فيها الطلاب المتعلّمون في مجموعات صغيرة لاستخلاص المعلومات ومناقشة أستاذ جامعي وأحد معلّمي الفصل، وبحيث تركز هذه المناقشة على مبادئ وممارسات التدريس التي تم تناولها في مقرر الأساليب وكيفيّة تطبيقها في الفصل الدراسي. ومن خلال هذه العمليّة، يتلقى الطلاب المعلّمون دعمًا مباشرًا من خلال تكوينهم صلات بين المقررات الجامعيّة وممارسات التدريس في الميدان، وتقديم التغذية الراجعة من الطلاب المعلّمين. وعلى الرغم من أنّ المناهج التعليميّة والممارسات التربويّة التي تمّت ملاحظتها قد تكون دُرِست مرارًا وتكرارًا في المحاضرات الدراسيّة في الجامعة، فإنّ التسهيلات التعاونيّة في تحليل الدروس التي تمّت ستعمّق تعلُّم الطلاب المعلّمين. إنّ التعلُّم من خلال الفهم المشترك في هذا المستوى، تبدو فيه المواءمة بين المقرّرات الدراسيّة والممارسة العمليّة أكثر وضوحًا للطلاب المعلّمين، من خلال شكلٍ من العمل الميداني الوسيط (Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2014). فأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الموجودون في المدارس الشريكة قادرون على تحديد المعلّمين الذين يعدّون نموذجًا لممارسات تتوافق مع فلسفة برنامج إعداد المعلّم ودعوتهم للتعاون في الخبرات الميدانيّة للطلاب المعلّمين، من خلال الملاحظات المركزة واستخلاص المعلومات. وهو ما وصفه ماكدونالد وآخرون (McDonald et al., 2014) بـ "المواضع أو التنسيبات التي يعمل فيها أساتذة الجامعة ومعلّمو رياض الأطفال والمدارس، بصورة وثيقة مع الطلاب المعلّمين والطلاب من الروضة إلى الثانويّة؛ لدعم تعلُّم المعلّمين الطلاب لممارسات محددة" (ص 501)، وتكون حيثما "يتم توفير الفرص للطلاب المعلّمين لتعلُّم أفضل الممارسات من خلال ممارسات ينمذجها وينفذها معلّمون مخضرمون" (ص507).

تتسم علاقات المستوى الرابع بالتثمين والتقدير المتبادل لكلٍّ من مساهمات المدارس ومساهمات برنامج تعليم المعلّمين، وتتجلى هذه العلاقات من خلال تحديد مواضع تدريبيّة ميدانيّة للطلاب المعلّمين هادفة ومدروسة، وفي فصول معلّمين موجهين لديهم قناعات وممارسات مشتركة، ويتشاركون بملاحظات منسّقة للمعلّمين المختارين وإدماج المعلّمين في عمليّة إعداد المعلّم، ومن ثمّ يتم التخلّي عن بعض السيطرة. وبهذه الطريقة يمكن فتح الحدود وردم الهوة الفاصلة بين برنامج إعداد المعلّمين والممارسات العمليّة في الصفوف الدراسيّة. ومع ذلك، فإنّ الممارسات والمبادئ المنشودة للتدريس ما زال يقرّرها أعضاء هيئة تدريس الجامعة، كما يتم انتقاء المعلّمين الذين يتوافقون مع هذه الممارسات بعناية؛ للمشاركة في برنامج تعليم المعلّمين. ويمكن تحقيق هذا المستوى عندما يتم إرساء الثقة من خلال الوجود المستمر والالتزام الواضح من الجامعة، وكذلك من خلال استعداد معلّمي الفصول الدراسيّة للتعاون. ويمثل إنشاء **منسّق شراكة**، وهو عضو هيئة تدريس يمثل "مفتاح ربط" Boundary Spanner (Sandholtz & Finan, 1998)، كما ورد في بولو (Bullough, 2005)، أوهو فرد تكون إحدى قدميه في المدارس والأخرى في الجامعة. وهذا الدور عنصرًا أساسيًا في التطوير الناجح للشراكة.

المستوى الخامس: شراكة ذات بناء مشترك: Co-constructed partnership في المستوى الخامس يتم تقاسم صُنع القرار في برنامج تعليم المعلّمين؛ إذ يتعاون المعلّمون في المدارس الشريكة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تمكين الطلاب المعلّمين من تعلُّم خبرات ميدانيّة في سياقات حقيقيّة. وتكون القناعات المشتركة بشأن التدريس والتعلم قد تم بناؤها بصورة مشتركة. إضافة إلى ذلك، فمن خلال العمليّة التعاونيّة لتعديل المنهج والمشاركة في بناء الممارسات التعليميّة، وتقاسم مسؤوليّة التدريس، يتم إحراز تقدم نحو تحقيق الأهداف والمفاهيم المشتركة التي من شأنها المواءمة بين برنامج إعداد الطلاب المعلّمين وخبراتهم العمليّة في الميدان بطرقٍ لم تسبق ممارستها من قبل. إنّ الانتقال إلى شراكة تم إنشاؤها بصورة مشتركة يستدعي المرونة والتعاون، والانفتاح على التعلُّم من الشركاء، والدبلوماسيّة، وحتى الرغبة في التخلي عن القناعات والممارسات التي كانت سائدة في السابق، كما أنّ الحاجز الفاصل بين برنامج تعليم المعلّمين والمدرسة الشريكة قد زال أيضًا في هذا المستوى. وفي هذه المرحلة من الشراكات، قد تكون هناك صعوبات مثل تلك التي أشار إليها ماكدونالد وزملاؤه (McDonald et al., 2014)؛ فـ"لتصميم وتنفيذ هذه الابتكارات، احتاج أعضاء هيئة التدريس إلى إعادة النظر في بنية ومناهج برنامج تعليم المعلّمين، وكذلك إعادة النظر في طرائق التدريس الخاصة بهم" (ص501-502). إنّ التعلم من خلال الثقة في هذا المستوى يؤدّي إلى بناء منهج دراسي بصورة مشتركة على مستوى الصفوف في التعليم الأساسي أو الثانوي، مستندًا إلى مبادئ مشتركة للممارسات. قد يكون لها تأثيرٌ جوهريٌ في إعداد الطلاب المعلّمين. ويتسم المستوى الخامس بفهمٍ مشتركٍ لمبادئ وممارسات بين الجامعة والمدارس توجه إعدادَ الطلاب المعلّمين، سواءً في المقررات الدراسيّة أو في الميدان. وهذا يتطلب بناء تعريفات وأهداف ولغة

تفاهم مشتركة. وبدءاً من المستوى الخامس، هناك حاجة إلى أهداف مشتركة لتحقيق الرؤية التي عبَّرت عنها دارلينج هاموند (Darling-Hammond, 2014) بـ "العلاقات القويّة، والمعرفة المشتركة، والقناعات المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة والجامعة، التي تعمل جميعها بشكل تضامني على إحداث نقلة في التدريس والمدارس وتعليم المعلِّمين" (ص548) وهذا يعني التخلي عن بعض القرارات بشأن المبادئ والممارسات في برنامج تعليم المعلِّمين، وهو تحول كبير في التحكم في إعداد الطلاب المعلِّمين. وبالرغم من أنَّ المدارس هي التي تقرِّر مواضع الطلاب المعلِّمين التدريبيَّة - كما هو الحال في المستويات السابقة- ، فإنَّ مدربي المعلِّمين هم الذين يقررون أي معلِّمي المدارس يتلاءم مع مبادئهم، كما هو الحال في المستوى الرابع. فالفهم المشترك للمبادئ أفسح المجال لأن تتم عمليَّة تحديد المواضع التدريبيَّة للطلاب المعلِّمين بطريقة قائمة على التعاون والتشارك، كما أنَّ السمة المهيمنة لهذا المستوى هي التفاوض الذي سمح ببناء لغة تفاهم ومناهج دراسيَّة وخبرات ميدانيَّة ذات بناء مشترك. لذا فإنَّ الأدوار داخل المؤسسات لا تكون في الغالب ضبابيَّة في ظل مشاركة الأفراد داخل المؤسسات.

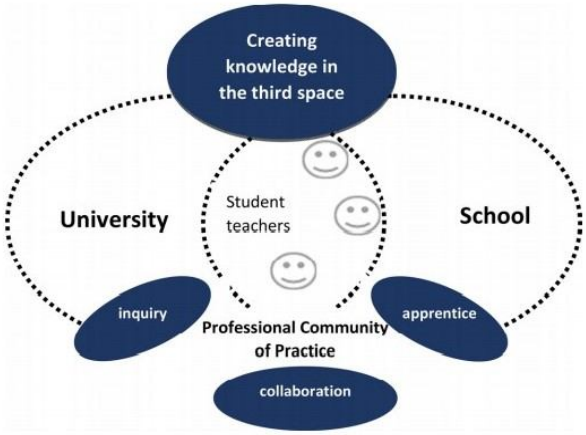
إنَّ الثقة النامية بين معلِّمي المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة تُفسح المجال لعبور الحواجز بين المؤسستين. وهذا المستوى المتصف **بالبناء المشترك** لبرنامج تعليم المعلِّمين في الجامعة يتيح الفرصة لِـ *"تحديد مناهج جديدة تستند إلى النظرية والبحث وتقييم الابتكارات في الممارسة. والهدف الشامل هو ربط البحث بالعمل"* (Walsh & Backe, 2013:595)، بما يسمح لأعضاء هيئة التدريس المشتركين بأن يكونوا على علمٍ بآخر الممارسات والقضايا التعليميَّة الحاليَّة في المدارس، ويمكِّنهم من معرفة التحديات التي يواجهها الطلاب المعلِّمون في أثناء انتقالهم إلى الميدان (Burton & Greher, 2007). ومن ثمَّ فإنَّ المستوى الخامس يُظهر انفتاحًا متزايدًا من جانب برنامج تعليم المعلِّمين للتخلِّي عن التحكم بمحتوى تعليم المعلِّمين، من خلال التفاوض والنقاش حول المبادئ والممارسات ضمن منهج تعليم المعلِّمين.

المستوى السادس: مجتمع التعلم: Learning community

يعدُّ نموذج جامعة ولاية بنسلفانيا Pennsylvania State University نموذجًا متينًا في الشراكة، ويسمّى مدرسة التنمية المهنيَّة. وفيه تتشكَّل فرق التخطيط ضمن هذه الشراكات من أعضاء هيئة التدريس والمعلِّمين المتعاونين في الجامعات والمدارس. وفيه يقومون بصورة تعاونيَّة وتشاركيَّة بالتدريس وبتصميم مواضع تدريبيَّة وتجارب ميدانيَّة للطلاب المعلِّمين، تتلاءم بصورة وثيقة مع بيئة ومناهج المدارس الشريكة القائمة على المعايير، كما يقومون بتوجيه الطلاب المعلِّمين في الميدان. وفي مجتمعات التعلُّم هذه، لا ينخرط المعلِّمون المرشدون في التطوير المهني الذي يحضره و/أو ييسره أعضاء هيئة التدريس في الجامعة فحسب، بل ينخرطون أيضًا في العمل البحثي التعاوني لممارساتهم الخاصة. وفي هذه الحالة، فإنَّ أعضاء هيئة تدريس الجامعة، وإداريي ومعلِّمي المدارس، والطلاب المعلِّمين، سيعدُّون أنفسهم أعضاءاً في فريق واحد يعملون بصورة تضامنية على التطوير والتسليم بالقناعات والممارسات المشتركة بشأن التعليم والتعلم. وهذا التشابك بين المقررات الدراسيَّة والممارسة الميدانيَّة سيتطلب من أعضاء هيئة تدريس الجامعة ومعلِّمي المدارس أن يتقاسموا السلطة على تعليم وتنفيذ الأساليب والممارسات التعليميَّة، فيما وصفته دارلينج هاموند Darling-Hammond (2014) بـ *"إعادة تعريف التعليم والتعلم لجميع أعضاء المهنة والمجتمع المدرسي". (ص554)* إنَّ التعلُّم في هذا المستوى يؤدِّي إلى أن تلتقي ثنائيَّة المعرفة الأكاديميَّة ومعرفة الممارس فيما يصفه زيشنرZeichner (2010) بالفضاء الثالث. انظر الشكل (1).

الشكل (1)

خلق المعرفة في الفضاء الثالث في مجتمع الممارسة المهني (Bernay et al., 2020:139).



في هذا الفضاء، يقوم أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون **"مناصب مختلطة"** Hybrid positions بتسهيل التدريس على مستوى المدرسة والجامعة. وتبدأ هذه الأدوار في كثيرٍ من الأحيان عن طريق أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يتم تكليفهم ببناء علاقات مع مدارس الشراكة للإشراف على كلٍّ من برنامج تعليم الطلاب المعلِّمين والتطوير المهني للمعلِّمين العاملين. وتقوم بعض برامج تعليم المعلِّمين.مثل تلك الموجودة في جامعة ويسكونسن ماديسون University of Wisconsin-Madison بتوفير فرص لموجهي الأساليب للعمل مع قادة المدارس من أجل المواءمة بين المقرَّرات الدراسيَّة والمناهج والتعليم المدرسي وغيرها من الأمور المدرسيَّة. وبهذه الطريقة، يصبح مدربو المعلِّمين من خلال هذه الأدوار المختلطة يعملون كأعضاء هيئة تدريس يُدرِّسون في برنامج تعليم المعلِّمين ويُشرفون عليه، وكذلك يُدرِّسون ويشرفون في المدارس. وسيكون لدى المعلِّمين الذين سيقومون بهذه الأدوار الهجينة منظور خاص لكل من مجتمعي المدرسة والجامعة، وهذا سيساعدهم على تعزيز تعاون يتجاوز الحدود الفاصلة، ويردم باستمرار الفجوة بين ما يُدرس في الجامعة والممارسة العمليَّة. وبالمثل، سيُنظر إلى التخطيط التنظيمي والاستراتيجي من خلال عدستي الجامعة والمدرسة على حدٍّ سواء، مما يعزز التوافق المستمر بين طرائق التدريس النظريَّة التي تمارس عمليًا في الميدان. ويمكن تصوير هذه المواءمة في هذا المستوى بأنَّها أهداف ذات بناء مشترك، وبنية تعاونيَّة للمعرفة، وتشارك في إعداد الطلاب المعلِّمين. وتتمتع العلاقات القويَّة بين المدرسة والجامعة برؤية مشتركة تتعلَّق بالهدف المحدد للعمل في فهم واضحٍ لأدوار أصحاب المصلحة في تحقيق هذه الرؤية (Allen et al., 2013; Bullough & Baugh, 2008; Bullough, 2005; Grossman et al., 2009). وفي هذا المستوى سيقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمسؤولون الإداريون والمدرسون في المدارس ببناء المعرفة معًا. وينطوي عمل الشراكة بينهما على إعادة هيكلة متزامنة لكلٍّ من برامج التعليم المدرسيَّة وبرامج تعليم المعلِّمين (Darling Hammond, 2014). ولبلوغ مجتمع التعلم هذا. يتفاوض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمدرسة على أفضل الممارسات، ويوافقون عليها، ويخلقون بصورة تعاونية لغة تفاهم مشتركة للتحدُّث عن الممارسات العمليَّة (Burton & Greher, 2007; Bullough & Baugh, 2008). ويتطلب تطوير هذا النوع من مجتمع التعلُّم من المدارس والجامعات العمل معًا بصورة وثيقة كشركاء متساوين لمعالجة المشكلات الصعبة طويلة الأمد التي تواجهها كلتا المؤسستين، كما أنَّ فرص التعلُّم والبحث التعاوني فيها تزيد وتصبح ممكنة عندما يكون هناك تلاقح في الأفكار والخبرات والعادات، من خلال التفاوض والانفتاح والحوار والتفاعل الهادف والتعاون والمناقشة المنتظمة للفوائد والاحتفال بنجاح الشراكات (Bernay et al., 2020).

ويجدر التنويه إلى أنَّه ليس بالضرورة أن يستخدم الإطار بشكل خطيٍّ؛ فمن الممكن أن يضع الشركاء أهدافًا تمتدُّ على أكثر من مستوى واحد. فعلى سبيل المثال، قد يشعر المتعاونون في الشراكة بأنَّ من المناسب تنظيم خبرات ميدانيَّة كالتي يمثلها المستوى الثالث مع أعضاء هيئة تدريس في الجامعة، حيث ينظمون ملاحظات جماعيَّة لمعلِّمين مختارين، ويعقدون جلسات استخلاص معلومات؛ للانخراط في نقاشٍ يوائم بين الملاحظات الميدانيَّة والنظريات التي يتم تدريسها في المقررات الدراسيَّة. وفي الوقت نفسه، قد يكون أحد الأهداف المرسومة لمعلِّمي المدارس هو أن يشاركوا في ورش العمل التي يعقدها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وهذا يمثل هدف المستوى الثاني، وأنه يمكن استخدام الإطار كأداة لمناقشة عمل الشراكة بوجهٍ عام، مع تضييق التركيز على واحدٍ أو أكثر من مكونات الشراكة. وتكمن أهميَّة عمل هذا الإطار في إيصال أهداف الجامعة، بما في ذلك تلبية مصالح المدرسة، ضمن تطوير برنامج تعليم المعلِّمين في الجامعة. ومن الأمثلة لبرامج التعليم ما بعد المدرسي التي تعدُّ نماذج لتلك الترتيبات ذات المنفعة المتبادلة، والتي أوردتها دراسة جرير وزملائه (Greer et al., 2020): برنامج التعاون لتحسين الممارسة، ومناهج دراسيَّة أفضل لتقديم خدمة أفضل للطلاب، وبرنامج تمكين جميع الممارسين، وبرنامج التعليم من الروضة إلى الجامعة (K-16) في طريق التقدم مهنيًا، وذلك بهدف تعزيز نموذج شراكة ذي منفعة متبادلة للطرفين، وقد أورد هونج وزملاؤه (Huong et al., 2000) في دراستهم 12 مجالاً يصلح لبناء العلاقات التشاركية بين المدارس والجامعات، نذكر منها: تنظيم فترة التعريف والإرشاد، تطوير برامج تدريبية أو حلول لمشاكل محددة، تطوير برامج التطوير المهني (كل خمس سنوات)، تطوير معايير المناهج / البرامج الدراسية والكتب المدرسية وأدوات التدريس للمدارس، تقديم المشورة للمعلمين المبتدئين، تنفيذ مسابقات الطلاب للأعمال العلمية، والأولمبياد (المسابقات) في مواضيع مختلفة تنظمها الجامعات، تنظيم المؤتمرات، والندوات العلمية.

ومن زاوية أخرى يشير برناي وزملاؤه (Bernay et al., 2000) إلى أنَّ أحدث وأنجح نماذج الشراكة بين المدرسة والجامعة هي تلك التي تمتد إلى ما ورا مناهج التدريس التقليدية القائمة على المهارات والتأمل في ممارسات التدريس، إلى التركيز على البناء المشترك للمعرفة من أجل مشاركة أعمق في العالم الحقيقي الواسع، وفي المساهمة في العمل مع المجتمعات المحلية، والاستدامة، والتصدي للتحديات المحلية والعالمية.

ويعدُّ الإطار الموصوف في دراسة جرير وزملائه (Greer et al., 2020:125) أداةً لتوجيه التفكير في الشراكات مع المدارس، ووصفًا تفصيلياً للمعايير اللازمة لفحص عمل الشراكة، والأهداف التي تسعى لها، بما يضمن تقاسم السلطة والتفاوض وصنع القرار في المحتوى التعليمي والممارسات العملية التي يحتاج الطلاب المعلمون إلى تعلمها.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها فيما يتعلق **بالمقررات الدراسيّة**:

- كيف يتم اتخاذ القرارات حول مفردات المقررات الدراسيّة والمناهج المدرسيّة والمهام التعليميّة؟
- من المدعوون للمشاركة في عمليات تحديد المحتوى والمفردات الدراسيّة والمناهج المدرسيّة والمهام التعليميّة في المقررات الدراسيّة الجامعيّة؟
- ما العمليات المستخدمة لتحديد كيف ترتبط المقررات الدراسيّة بالعمل الميداني؟
- من المدعوون للمشاركة في العمليات التي تحدد مدى الارتباط بين الدورات الدراسيّة والعمل الميداني؟
- ما الأدوار التي يقوم بها معلّمو المدرسة الشريكة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم المعلّمين (مثل المقررات الدراسيّة، والعمل الميداني، وما إلى ذلك)؟

وحول **دور الجامعة**، يمكن طرح الأسئلة التالية:

- ما أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعة فيما يتعلق بمدارس الشراكة؟
- ما مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس في لجامعة في مدارس الشراكة؟
- ما الطرق التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمدارس للعمل بصورة تعاونية؟
- أي الطرق تدعم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في التطوير المهني للطلاب المعلّمين ومعملي المدارس؟

أما عن **دور المدرسة**، فيمكن طرح الأسئلة التالية:

- ما أدوار معلّمي المدرسة فيما يتعلق بتجارب الطلاب المعلّمين في مدارس الشراكة؟
- ما الطرق التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمدارس للعمل بصورة تعاونية؟
- بأي الطرق يدعم معملوّ المدرسة التطوير المهني للطلاب المعلّمين ولأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

وحول **اتخاذ القرارات** ومسئوليتها بين الطرفين، يمكن طرح الأسئلة التالية:

- كيف يتم تحديد الممارسات المشتركة في تعليم المعلّمين؟
- ما العمليات القائمة لتحديد الممارسات والمبادئ المشتركة في تعليم المعلّمين بصورة تشاركية؟
- من الذين تتم دعوتهم للمشاركة في العمليات التي تحدد الممارسات والمبادئ المشتركة في برامج تعليم المعلّمين؟
- ما الأدوار التي يقوم بها أساتذة الجامعة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم المعلّمين (مثل المقررات الدراسيّة،والعمل الميداني، وما إلى ذلك)؟

وأخيرًا، يمكن معالجة **المواضع التدريبيّة الميدانيّة** من خلال طرح الأسئلة التالية:

- كيف يتم تحديد مواضع التدريب العملي للطلاب المعلّمين في الميدان؟
- ما العمليات و/أو المعايير المعمول بها لتحديد أي المعلّمين يتم اختيارهم كمعلّمين موجهين للطلاب المعلّمين أو متعاونين معهم؟
- من الذين تتم دعوتهم للمشاركة في عمليات اختيار المعلّمين الموجهين للطلاب المعلّمين أو المتعاونين؟ معهم وكيف يتم تحديدهم؟

ويستعرض الجدول (2) خصائص كل مستوى من مستويات الشراكة مواءمة للمعايير اللازمة لفحص الشراكة، وهي: الروابط بين المقرر الدراسي الجامعي والممارسة الميدانية، وأدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمعلمين في المدارس، والسيطرة فيما يتعلق باتخاذ القرار، واختيار المواضع التدريبية للطلاب المعلمين في الميدان

الجدول (2)

إطار الشراكات. (Greer et al., 2020:125) Framework for Partnerships

	المستوى 1: الأخذ من المدارس	المستوى 2: الاقتراض من المدارس	المستوى 3: الشراكة الناشئة	المستوى 4: تطوير الشراكة	المستوى 5: شراكة مبنيّة على التعاون	المستوى 6: مجتمع التعلم
مايتعلق بالمقررات الدراسيّة	معظم أساتذة الجامعة يربطون مهام تعليميّة بالميدان؛ لتفاؤلهم بأنّ الطلاب المعلّمين يستخدمون محتوى المقرر الدراسي لتقييم ما شاهدوه في الميدان.	خبرات الطلاب المعلّمين في الميدان مربوطة بالمقررات الدراسيّة الحاليّة أو هي جزء من تلبيّة متطلبات برنامج منفصل.	أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أكثر تصميمًا على المواءمة بين المقررات الدراسيّة والعمل الميداني. ومن المحتمل أن يتم تدريس مقررات الأساليب ميدانيًا في المدرسة.	يتم تعريف ممارسات مشتركة في برنامج إعداد المعلّمين تُحددها بحوث وممارسات يقوم بها أساتذة الجامعة، ويتم تدريس تلك الممارسات باستمرار في المقررات الدراسيّة الجامعيّة.	تُحدد المدرسة والجامعة بصورة تعاونية ممارسات موحدة لبرنامج إعداد المعلّم. يتم تدريس ممارسات موحدة بصورة ثابتة في المقررات الدراسيّة الجامعيّة.	يقوم أساتذة الجامعة والإداريون والمعلّمون في المدارس ببناء المعرفة بالتعاون. موضوعات النقاش في الدورات الدراسيّة والعمل الميداني يحددها الطرفان بصورة متبادلة.
دور الجامعة	نادرًا ما يذهب أساتذة الجامعة إلى الميدان، وفي حال ذهابهم، فإنّهم فقط يجرون محادثات مع المعلّمين الممارسين الذين يعملون مع الطلاب المعلّمين.	تقتصر تفاعلات أساتذة الجامعة في المدارس بشكل شبه كامل على العمل مع الطلاب المعلّمين، وإجراء الملاحظات ومتابعة المحادثات.	يكون لأساتذة الجامعة حضور في المدرسة، ويشرفون على الطلاب المعلّمين؛ يقدّم أساتذة الجامعة خدمة للمدرسة، على سبيل المثال: التطوير المهني، واستشارات بشأن المناهج الدراسيّة، وما إلى ذلك.	ينظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ملاحظات يقوم بها فريق من معلّمين مختارين. قد يتم عقد جلسات استخلاص معلومات من أجل خوض نقاش يوائم بين المشاهدات والنظريات التي تدرس في المقررات الدراسيّة.	يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتيسير التعاون مع معلّمي المدرسة بشأن تجارب التعلم للطلاب المعلّمين.	يتم تعيين أدوار مخصّصة ومحددة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة في المدرسة لدعم النمو على جميع المستويات. يؤدّي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أدوارًا قياديّة وداعمة في برنامج تعليم المعلّمين وفي المدارس.
دور المدرسة	التجارب في المدارس "تؤخذ" على أنها دراسات حالة لاكتساب المعرفة والخبرة العمليّة.	يتم اقتراض الوقت التعليمي من المدارس التي بدورها توفر الخبرات العمليّة والفرص للطلاب المعلّمين لإلقاء الدروس.	بالإضافة إلى العمل مع الطلاب المعلّمين وصياغة الدروس لهم، يشارك معلّمو المدرسة في ورش العمل التي يُجريها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	يُدعى معلّمون مختارون لحضور جلسات استخلاص المعلومات من الصفوف لمشاركة المعرفة والمهارات المحددة مسبقًا والتي تحددها الجامعة.	يتعاون معلّمو المدرسة مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بشأن تعلم الطلاب المعلّمين للخبرات العمليّة.	يتم تعيين أدوار مخصصة ومحددة لمعلّمي المدرسة لدعم النمو على جميع المستويات. يؤدّي معلّمو المدرسة أدوارًا قياديّة وداعمة في برنامج تعليم المعلّمين وفي المدارس.
اتخاذ القرارات	لا يوجد موضوع منصوص عليه أو محل اهتمام بين أهداف وممارسات... إلخ أي من المؤسستين. يتم اتخاذ القرارات بصورة مستقلة من قبل كل مؤسسة.	لا يوجد موضوع مفصل أو محل اهتمام بين أهداف وممارسات... إلخ أي من المؤسستين. يتم اتخاذ القرارات بصورة مستقلة من قبل كل مؤسسة.	يجوز استخدام أهداف الجامعة لتحديد المعلّمين ذوي الأداء العالي للعمل كمعلّمين متعاونين للملاحظات المستقلة. يجوز تحديد موضوعات ورشة العمل إما من قبل أساتذة الجامعة أو معلّمي المدرسة.	يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باختيار المعلّمين الذين يشكلون نموذجًا بصورة مستمرة للممارسات المشتركة المحددة من قبل الجامعة؛ لتشكيل مجموعات صغيرة لعمل مشاهدات. يجوز تحديد موضوعات ورشة العمل إما من قبل أساتذة الجامعة أو معلّمي المدرسة.	الممارسات الموحدة والمشتركة بين الجامعة والمدارس توجه إعداد الطلاب المعلّمين، ويسترشد بها في مجال المناهج الدراسيّة وفي الميدان. يتم الاتفاق على أهداف ولغة تفاهم مشتركة وتكون هي المستخدمة بين جميع الأطراف.	يتم التفاوض بشأن أفضل الممارسات في مجال التعليم والاتفاق عليها، ويعمل الجميع على تحقيقها في إعداد الطلاب المعلّمين، فضلًا عن تحقيقها في ممارسات كلّ فرد، وتتخذ جميع القرارات بما يحقق نتائج مفيدة للطرفين.
المواضع التدريبيّة الميدانيّة	تحدد المدارس المواضع التدريبيّة بصورة مستقلة.	تحدد المدارس المواضع التدريبيّة بصورة مستقلة.	يتم وضع الطلاب المعلّمين في "مدارس شريكة" مستهدفة لديها علاقة ناشئة مع الجامعة.	يتم اختيار معلّمين موجهين من المدارس الشريكة التي تتوافق ممارساتها مع المبادئ المشتركة للبرنامج. يتم وضع الطلاب المعلّمين في الفصول الدراسيّة للمعلّمين الموجهين.	يتم وضع الطلاب المعلّمين في الفصول الدراسيّة مع معلّمين جرى اختيارهم بصورة تعاونية.	يتم وضع الطلاب المعلّمين في الفصول الدراسيّة مع معلّمين جرى اختيارهم بصورة تعاونية.

المناقشة

من خلال الاستعراض النظري السابق، يتّضح أنّ الشراكة النموذجية بين الجامعات والمدارس يجب أن تُبنى وفق إطار عمل واضح ومحدّد، قائمٍ على قيم ومصالح وأهداف مشتركة يتّضح فيه أدوار كل شريك، ويكون تعزيز التعاون في التطوير المهني والبحث العلمي المشترك للممارسات العملية أساسًا لاستدامة العمل، وأنّ من شأن هذا النوع من الشراكات المبنية على الاحترام المتبادل، وتفهُّم وجهات النظر، وتقاسم المسؤولية المشتركة، أن يضمن تماسكًا أكثر في بنية ومواضع التدريب الميداني في برامج الخبرات الميدانية وترابطًا بين النظريّة والتطبيق، ويحافظ على الاتساق بين المكونات الأكاديميّة والتطبيقيّة العمليّة الميدانيّة لبرامج إعداد المعلّم وعلى تقاسم المساءلة عن مخرجات الطلاب المعلّمين، كما يضمن جودة الدعم المقدّم فيها، ومن ثمّ نجاح أهداف برنامج الخبرات الميدانية. وهو ما أكّدته وأوصت به الدراسات المحلية المحدودة التي تناولت واقع الخبرات الميدانية والشراكات مع المدارس في بعض الجامعات السعودية (Al-Dosari, 2016; Al- Kathiri, 2013; Al-Mazrou, 2020; Al-Thuwaini, 2016).

وبمراجعة أدبيات الدراسة، يتضح أنّه من الصعب وصف نموذج مثالي للشراكة الحقيقية الداعمة للخبرات الميدانية، إلا أنّ ما تجدر الإشارة له أنه فقط في المستوى الثالث من الإطار تبدأ برامج إعداد المعلّمين في التحرك نحو شراكات حقيقية، وأنه لا يمكن بلوغ تحقيق كامل للمعيار **1.2- شراكات من أجل الإعداد العملي الميداني (الممارسة الإكلينيكيّة)** الذي وضعه **مجلس اعتماد إعداد المعلّمين [CAEP]** إلا بعد وجود شراكات موضوعيّة تُفسح المجال لتقاسم صنع القرار، ووضع الأهداف، والمشاركة في إعداد الطلاب المعلّمين. وهذا المستوى من الشراكة هو ما عكسه بصورة كبيرة المستويان الخامس والسادس من إطار الشراكات السابق طرحها. ومع جميع المزايا المذكورة في المستويات العليا من إطار الشراكات الموصوف في دراسة جرير وزملائه (Greer et al., 2020) وغيرها من الدراسات (Bernay et al., 2020; Corinne et al., 2020; Huong et al., 2020) من حيث إنّ الأدوار التي ينطوي عليها تعليم الطلاب المعلّمين سيتقاسمها كلٌ من أعضاء هيئة تدريس الجامعة ومعلّمي المدارس، مما يعزز روح المساءلة والمسؤوليّة المشتركة، فإنّه ينبغي النظر في أنه قد تنشأ تجاذبات عديده. لكون المعلّمين المتعاونين يضطلعون في كثيرٍ من الأحيان بأعباء تدريسية متعددة، إضافة إلى دعم الطلاب المعلّمين في الممارسة الميدانيّة ودون حوافز خارجيّة، الأمر الذي بمرور الوقت قد يؤدّي إلى إرهاق المعلّم وعدم رغبته في المشاركة، كما قد تتعرض هذه الترتيبات للإحباطات بسبب التغييرات في الأفراد والقيادات داخل أيٍّ من المؤسستين أو بسبب التردُّد في التخلي عن بعض السيطرة من قبل جميع الأطراف. والخلاصة هنا أنه بلا شراكة فعّالة ذات مصالح ومنافع متبادلة، ستظل مستويات التنفيذ في برامج إعداد المعلّم دون المستوى المأمول. لذا فإنّ على الجامعات والمدارس السعي نحو تغيير منظور الشراكة القائمة على الأخذ والاقتراض وتطوير الشراكات مع المدارس، بما ينطوي على تحدياتها المتأصلة وما من شك في أن وجود معايير لمناهج التعليم، سواءً على مستوى الدولة أو على مستوى المناطق التعليميّة، سيوفر للجامعات والمدارس فرصًا لتوفر لغة مشتركة تدعم بصورة مباشرة فرص إقامة شراكة فاعلة وتحقيق الأهداف المشتركة لجميع الأطراف.

محددات الدراسة وقيودها

إنّ ما تجدر الإشارة إليه هو أنّ المقالات التي تم الاقتباس منها في هذه الدراسة وقدمت بيانات مفصلة لبرامج إعداد المعلم هي برامج معتمدة من [CAEP] لجامعات حاصلة على تصنيفات عالمية في أكثر التصنيفات شهرةً مثل: TIMES, ARWU, U.S.NEWS، وأنّ نتائج المراجعة الأدبية تتأثر بجملة البحوث والدراسات التي أمكن للباحثة رصدها والاطلاع عليها من قواعد البيانات، والتي تم إخضاعها للمعايير المقترحة لانتقاء البحوث والدراسات المشمولة في الدراسة.

الخاتمة

إنّ بناء خبرات ميدانيّة قائمة على الشراكة الفاعلة في برامج إعداد المعلم قد يكون طريقًا طويلًا يشوبه العديد من المنعطفات، ولكنه طريق يستحق العناء؛ فهو وحده أداة التغيير وإحداث نقلة في إعداد المعلّمين بصورة هادفة، والدفع بالخبرات الميدانيّة نحو الممارسة الفعليّة، وربط النظريّة بالتطبيق. كذلك فإنّ إقامة علاقات حقيقيّة وهادفة بين المدارس والجامعات، وتحسين جودة الهيكل والدعم الخاص، أمرًا مفيدًا بما في ذلك تدريب المعلّمين المتعاونين، ولكن تظل التساؤلات بشأن استدامة تلك الشراكات وفعاليتها قائمة ما لم ترتبط بضبط مدخلات برامج إعداد المعلّم وتعزيز استدامة المشاركة في البرنامج، من خلال تحسين نقاط تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والمعلّمين المتعاونين الميدانيين، وإيجاد نظام للتمويل والحوافز والمزايا للأطراف المشاركة، الأمر الذي سيؤدّي لزيادة تفاعل الشركاء وتشكيل نظرة إيجابيّة من قبل أعضاء هيئة التدريس والمعلّمين المتعاونين على حدٍ سواء. من ناحية أخرى، هناك حاجة متزايدة لمراجعة وتطوير معايير أداء المعلّم وتقنينها وضبطها، سواءً على مستوى الإعداد أو الالتحاق بالمهنة أو مزاولتها، واستخدامها لمزيد من التركيز على التقييم والتعلم. وبوجهٍ عام، تدعو الباحثة في هذه الدراسة إلى التعمق في البحوث والدراسات التي تبحث في المبادئ والممارسات الأساسية في برامج الخبرات الميدانيّة لإعداد المعلم وتدريبه وفق النماذج والتجارب العالميّة الناجحة، في سبيل الإفادة منها ودعم آليات تنفيذها وتطويرها في برامج إعداد المعلّمين في المملكة العربيّة السعوديّة خصوصًا، والوطن العربي عمومًا

References

Al-Dosari, M. M. (2016). The effectiveness of courses of field experiences in preparing the student teachers of art education at the Faculty of Education of King Saud University professionally in accordance with the National Council for Accreditation of Teacher Education's (NCATE) standards (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, 17(1), 415-451.

Al-Hassan, A. (2017). Global models in preparing the general-education teacher (in Arabic). *Journal of the College of Education*, University of Khartoum, 9(10), 351-392.

Al Kathiri, N. (2013). The reality of early field experiences in the program of preparation of special education department's teachers at King Saud University: Female students perspective (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University, 5(15), 292-221.

Allen, J. M., Howells, K. & Radford, R. (2013). A partnership in teaching excellence: Ways in which one school–university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 99. https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753988.

Al-Mazrou, H. (2020). Evaluation of primary students teaching experiences. *Journal of Educational and Psychology Sciences*, (in Arabic). Islamic University of Gaza, 28(1), 368-382.

Al-Naaqa, S. & Abu Ward, I. (2009, June). *Teacher preparation and professional development in light of future challenges* (in Arabic). Paper presented at the *Educational Conference: The Palestinian Teacher - Reality and Hope*, Islamic University of Gaza, 1-29.

Al-Thuwaini, T. (2016). *Partnership between The College of Education at King Saud University and The public schools in Saudi Arabia, based on some experiences of international universities*, "Visualize a proposal" (in Arabic). College of Education Research Center at King Saud University. https://fac.ksu.edu.sa/talthwaini/publication/205647.

American Psychological Association (2012). *Scientific documentation: A guide to scientific publishing* (in Arabic), (D. Abu Zina, trans., 5th en.). Dar Al-Manahej.

American Association of Colleges for Teacher Education [AACTE]. (2018). *A pivot toward clinical practice, its lexicon and the renewal of educator preparation: A report of the AACTE clinical practice commission.* https://aacte.org/clinical-practice-commission.

Anderson, L. & Stillman, J. (2010). Opportunities to teach and learn in high-needs schools: Student teachers' experiences in urban placements. *Urban Education*, 45(2), 109-141. https://doi.org/10.1177/.042085909354445.

Anne, H. C., John A. W. & Laura, C. H. (2020). University-district partnerships to improve field experiences: Associations with candidate perceptions and performance. *Teaching and Teacher Education* ,94, 103-122. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020. 103122.

Baker, P. J. (2011). Three configurations of school-university partnerships: An exploratory study. *Planning and Changing* , 42(1/2) , 41–62. http://eds.a.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b242a0a2-248d-410d-aa0a-312edb51d12%-40sessionmgr4008.

Bernay, R., Stringer, P., Milne, J. & Jhagroo, J. (2020). Three models of efective school–university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, 133–148. https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3.

Breault, R. A. (2014). Power and perspective: The discourse of PDS literature. *The Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 22-35. https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.869547.

Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.

Bullough, R. V. & Baugh, S. C. (2008). Building professional learning communities within a university-public school partnership. *Theory into Practice*, 47(4), 286-293.

Burton, S. L. & Greher, G. R. (2007). School-university partnerships: What do we know and why do they matter?. *Arts Education Policy Review*, 109(1), 13-22. https://doi.org/10.3200/AEPR.109.1.13-24.

Canrinus, E, T, Klette, K. & Hammerness, K. (2019)**.** Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education,*. 70(3) 192–205. https://doi.org/10.1177/0022487117737305.

Christopher ,R. G. & Leslie, W. G. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 79, 77-88. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.007.

Clarke, A. (2001). Characteristics of co-operating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 237-256. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/215382233?accountid=142908.

Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3102%2F0034654313499618.

Corinne, A. G., Sharon, K. T. & Michelle, J. E. (2020). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435. https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.165182.

Council for the Accreditation of Education Programs [CEAP]. (2015). *CAEP accreditation standards*. Washington, DC: Author.

Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2013). *Interstate teacher assessment and support consortium InTASC model core teaching etandards and learning progressions for teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development*. Washington, DC: Author. https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. https://doi.org/10.1177%2F0022487105285962.

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399.

Danielle, V. D.(2016). Building a better teacher: A teacher residency melds classroom theory with clinical practice. *Kappan*, 97(7), 14-18. From: Kappanmagazine.org.

Davies ,L. M., Anderson, M. Deans ,J., Dinham , S., Griffin, P., Kameniar, B., Page, J, Reid,C, Rickards, F., Tayler, C & Tyler, D. (2013). Masterly preparation: Embedding clinical practice in a graduate preservice teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 93-106. https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733193.

Davies, L. M., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J. & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514-528. https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105537.

Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R, B., Wilkie, H. & Kimberly Annas, K. (2019). Meta-synthesis of preservice professional preparation and teacher education research studies. *Education Sciences*, 9(50), 1-36. https://doi.org/10.3390/ educsci9010050.

Green, B. (2020). *Conducting a literature review*, Clarivate. https://clarivate.com/webofscience-group/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/How-to-conduct-a-literature-review-2020-07.pdf.

Greer, B., Amy, L., Dan, B., Mary, C., Nora, E. H. & Sharon, R. (2020). From mediated fieldwork to Co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school–university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71(1) ,122–134. https://doi.org/10.1177%2F0022487119858992.

Goldhaber, D., Krieg, J. & Theobald, R. (2014). Knocking on the door to the teaching profession? Modeling the entry of prospective teachers into the workforce. *Economics of Education Review*, 43, 106-124.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340.

Holen, M. C. & Yunk, D. C. (2014). Benefits of 25 years of school district-university partnerships to improve teacher preparation and advance school renewal. *Educational Considerations*, 42(1), 49-54. https://doi.org/10.4148/0146-9282.1045.

Hollins, E. (2015). *Rethinking field experiences in pre-service teacher preparation: Meeting new challenges for accountability*. Rutledge.

Huong, V., Tung, N., Hong, T. & Hung, D.(2020).Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service Teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*,, 9(5), 134-152.

Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (Sept. 2014). *Best-practice teacher education programs and Australia's own programs.* Canberra: Department of Education. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=teacher_education.

Jenset, I. S, Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher- education programs in Finland, Norway and the United States. *Journal of Teacher Education* , 69(2), 184–197. https://doi.org/10.1177%2F002248-7117728248.

Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge,* 10(2), 26-52. https://journals.uio.no/adno/article/view/2646.

Krieg, J., Theobald, R. & Goldhaber, D. (2016). A foot in the door exploring the role of student teaching assignments in teachers' initial job placements. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 364-388. https://doi.org/10.3102%2F0162373716630739

McDonald, M., Kazemi, E., Kelley-Peterson, E., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S. & Windschitl, M. (2014). Practice makes practice: Learning to teach in teacher education. *Peabody Journal of Education,* 89(4), 500-515. https://doi.org/10.1080/01619-56X.2014.938997.

Ministry of Education (1440H). *Field experiences manual in teachers preparation programs in colleges of education in the Kingdom of Saudi Arabia: Suggested Scenarios*(in Arabic), Planning and Development Agency, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Education.(2020). *General framework for developing teachers preparation Programs in Saudi universities* (in Arabic), Planning and Development Agency, Kingdom of Saudi Arabia.

Mitchell, J., Clarke, A. & Nuttall, J. (2007). Cooperating teachers' perspectives under scrutiny: A comparative analysis of Australia and Canada. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(1*)*, 5-25. https://doi.org/10.1080/13598660601111109.

Nicolas, T. M., Baker-Sennett, J., McClanahan, L. & Harwood, A. (2012). Building pre-service teachers' connections with communities through inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 24(2), 221-238. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996268.pdf.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/23127090.

Reynolds, R., Howley, P., Southgate, E. & Brown, J. (2016). Just add hours? An assessment of pre-service teachers' perception of the value of professional experience in attaining teacher competencies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5*)*, 455-469. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1086971.

Ruben, B., Rigelman, N. & McParker, M. (2016). Analysis of stakeholder perceptions of a clinical model involving co-teaching and extended-field experiences in an inclusive middle-grades setting. *RMLE Online*, 39(6*)*, 1-18. https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1171571.

Selland, M. K. & Bien, A. C. (2014). Collaborative teacher education: Forging tangible connections between field and classroom. *Teaching Education*, 25(3), 239-260. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.889670.

The Regional Center of Education Quality and Excellence [RCQE]. (2017). *The reality of education teacher preparing programs in the Arab world* (in Arabic), Jubail Industrial City.

The Regional Center of Quality and Excellence in Education[RCQE]. (2019). *Policies of teachers in the educational systems in the Arab world* (in Arabic), Jubail Industrial City.

Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. *Teaching & Teacher Education,* 20, 665-679. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.008.

Tomlinson, C. (2015). Teaching in tandem: A reflection. *Educational Leadership*, 73(4), 90-91. http://eds.a.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=33e7b99a-2254-4d33-89a3-d1ec33a0caf6%40-sessionmgr4008.

Walsh, M. E. & Backe, S. (2013). School-university partnerships: Reflections and opportunities. *Peabody Journal of Education*, 88, 594-607. https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.835158.

White, E., Dickerson, C.& Weston, K.(2015). Developing an appreciation of what it means to be a school-based teacher educator. *European Journal of Teacher Education,* 38 (4), 445-459. https://doi.org/10.1080/02619768.2015.10775.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Educatio*n, 61(1-2), 89-99. https://doi.org/10.1177%2F0022487109347671.

Zughayyar, R. (2020). Reality programs for preparing teachers in the faculties of educational sciences: Qualitative study (in Arabic). *Journal of Educational and Psychology Sciences*, Islamic University of Gaza, 28(3), 708-724.