تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

أ.د/ جودة السيد ابراهيم جودة شاهين

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي،

كلية التربية بنين القاهرة – جامعة الأزهر

د/ أيمن منير حسن الخصوصى

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كلية التربية بنين القاهرة – جامعة الأزهر

تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

جودة السيد ابراهيم جودة شاهين[١]، أيمن منير حسن الخصوصى[٢]
قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين القاهرة، جامعة الأزهر.
[١]البريد الالكتروني للباحث الرئيس: Gouda Shahin.8@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبحث الفروق في مستوى الشراكة تبعاً للمنطقة الجغرافية، وكذا التعرف على الفروق في التقييم للشراكة تبعاً للدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي. وبلغ عدد المشاركين (١٥٦) عضو هيئة تدريس بكليتي التربية بنين بالقاهرة، وتفهنا الأشراف. وجمعت البيانات من خلال مقياس تقييم الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر(إعداد الباحثان)، وباستخدام (SPSS v22)، أسفرت النتائج عن وجود مستوى ضعيف للشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، ووجود فروق في المحاور الفرعية للشراكة المجتمعية (التدريب العملي للطالب المعلم، أولياء الأمور، ومؤسسات الإعلام) لصالح كلية التربية بنين بالقاهرة، وعدم وجود فروق في بقية محاور المقياس تبعًا للمنطقة الجغرافية، وعدم وجود فروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين ترجع للدرجة العلمية، كما وجدت فروق في التقييم للشراكة المجتمعية في (التدريب العملي للطالب المعلم، المباني والإنشاءات، وتجهيزات المعامل والوسائل التعليمية) لصالح التخصص النوعي، وعدم وجود فروق في التقييم للشراكة لبقية محاور المقياس ترجع للتخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الشراكة المجتمعية، برامج إعداد المعلمين، أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

Evaluation of Community Partnership in Teacher Preparation Programs at the Faculties of Education, Al-Azhar University from the Viewpoint of Faculty Members

Gouda El-Sayed Gouda Ibrahim Shahin[1], Ayman Mouneir Hassan Elkhososy[2].

Educational Psychology and Statistics Dept., Faculty of Education (Cairo), Al-Azhar University

[1]**Corresponding author E-mail:** Gouda Shahin.8@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

The current study aimed at exploring the level of community partnership at the faculties of education, Al-Azhar University, from the viewpoint of the faculty members, and investigating differences in the level of community partnership according to the geographic location, scientific rank and academic specialization. The participants, totaling 156, were members of the faculties of education for boys in Cairo, and Tafna Al-Ashraf. The current researchers designed and administrated a scale for evaluating the community partnership in teacher preparation programs. Data were analyzed via SPSS v22 and the results revealed that the community partnership in teacher preparation programs was limited. In addition, there were statistically significant differences in evaluating the sub-dimensions of the community partnership scale in teacher preparation programs (Practical training for student teachers, parents, and media institutions) in favor of the faculty of education for boys in Cairo. However, there were no statistically significant differences in evaluating the rest sub-dimensions of the scale according to the geographic location. Besides, there were no statistically significant differences in evaluating the community partnership in teacher preparation programs according to the scientific rank. Also, there were statistically significant differences in evaluating the sub-dimensions of the community partnership scale (practical training for the student teacher- buildings and constructions - laboratory equipment and educational aids), according to the specific departments specialization. However, there were no statistically significant differences in evaluating the rest sub-dimensions of the scale according to the academic specialization.

Keywords: Evaluation, Community Partnership, Teacher Preparation Programs, University Faculty Members.

مقدمة:

يواجه التعليم الجامعي في المرحلة الراهنة تحديات تتعلق بشكل رئيسي بمقتضيات الإسهام في بناء مجتمع متعاون من أجل تنمية وصقل مهارات أبنائه، وتكوينهم مهنيًا، وتربيتهم تربية عصرية تساعدهم على التوافق والانسجام ومواكبة النسق المتسارع للتطورات التكنولوجية والعلمية، وسرعة وحجم التحولات والتغيرات التي تشهدها المجتمعات.

ولذا أضحى ضروريًا بناء وتطوير شراكات بين الجامعات بكل كلياتها مع المجتمع بكافة أطرافه من أجل الصالح العام لأفراد المجتمع، ولمواجهة تلك التطورات كان لا بُدّ من مد يد العون والمساعدة المشتركة والمتبادلة بين كافة أطراف العملية التعليمية والمجتمع بكل فئاته ومؤسساته، ولذا فقد اتجهت مُعظم الجامعات في العصر الحالي للاندماج مع مُجتمعاتها عبر تكوين شراكات مع المؤسسات المجتمعية المتنوعة.

وأصبحت الشراكة بين مؤسسات التعليم الجامعي والمؤسسات المجتمعية ضرورة ملحة؛ نظرًا لما يشهده عالم اليوم من ثورات علمية متلاحقة وتطورات في كافة مجالات الحياة، الأمر الذي انعكس على مؤسسات التعليم التربوية التي لم تعد قادرة على القيام بأدوارها بمعزل عن المجتمع بمؤسساته وهيئاته، مما فرض عليها ضرورة الانفتاح على البيئة من حولها، وهو ما عزز إقامة علاقات شراكة مع مؤسسات المجتمع (العثمان، ٢٠٠٩). كما أن نجاح مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهدافها يعتمد بشكل رئيسي على مدى صلتها بمجتمعها؛ ولذا فإن التطوير في الوقت الراهن لمجال التعليم يقوم على الشراكة المجتمعية والتي تتطلب بناء الثقة والتواصل المستمر والقيادة التفاعلية بين القطاع المدني، وقطاع التعليم.

ويُعد التعليم أحد أهم محاور إستراتيجية الدولة في رؤية مصر (٢٠٣٠) لتحقيق التنمية المستدامة، والتي تضمنت عدة أهداف منها: تميز كفاءة المعلمين والقادة التربويين من خلال برامج إعداد وتدريب معتمدة من الأكاديمية المهنية للمعلمين ووفق المعايير العالمية، وتمكين الطلاب من المهارات الحياتية وخاصة مهارات القرن الواحد والعشرين. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٤، ٣٧-٤٠).

وأضحى اهتمام الدولة واضحًا بالمعلم وتنميته وإعداده أكاديميًا، وثقافيًا، ومهنيًا بدءًا بمرحلة إعداده في كليات التربية بالجامعات أو ما يناظرها، ووصولًا به إلى المعلم المحترف من خلال تدريبيه أثناء الخدمة في إحدى المدارس. ونظرًا لأن المؤسسة التعليمية هي الوحدة الأولى للعمل التربوي والتي يتم فيها ومن خلالها نمو المعلم والمتعلم معًا وفقًا لمعايير تحقق الجودة والتحسين المستمر، فإن الشراكة بين كليات التربية ووزارة التعليم ينبغي أن تكون كاملة (جامعة الدول العربية،٢٨، ٢٠٠٩).

ويتطلب لإعداد المعلمين قبل الخدمة أن تصمم البرامج التعليمية لهم بحيث تجعلهم بمثابة وسطاء ثقافيين، لديهم الوعي عبر الثقافي، ويمكنهم أن يروا العالم النفسي لطلابهم، وقادرين على توفير بيئات تعلم وتعليم لطلابهم تعكس الخبرات الثقافية المتنوعة، ولديهم القدرة على إقامة علاقات تعلم مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، ويمتلكون المهارات والخبرات التي تمكنهم من التميز في المؤسسة التعليمية والعمل والحياة، وإقامة علاقات ناجحة، وتوظيف الدافعية أثناء التدريس والتعلم (Bassey, 1997, 30-31; Folsom, 2009, 27-28 ; Seal, Naumann, Scott, & Royce-Davis, 2011, 2)

ورغم تلك المتطلبات، إلا أنّ العلاقة بين المؤسسات التربوية وتنمية الفرد والمجتمع في البلاد العربية تتسم بملامح عامة أبرزها: عزوف أولياء الأمور عن الشراكة الفاعلة في العملية التعليمية، وهو ما يتناقض جوهريًا مع تعاظم دور الأسرة في تربية عصر المعلومات، والتناول السطحي للإعلام التربوي لعملية التربية، وحصر بعض الدعاة لوظائف التربية في جانبها الإرشادي الأخلاقي، وتنظيمات المجتمع المدني التي لا تمثل قوة ضغط حقيقية على المؤسسات التربوية في الوقت الراهن؛ إلا أنه يمكنها التصدي لمظاهر الاخفاق التربوي وأوجه القصور في تربية النشء وتعليم الكبار(علي،٢٠٠١، ٣٣٦-٣٣٧).

كما أن المتأمل في الوضع الراهن لكليات جامعة الأزهر بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة، يجد أنها تعانى من نواحي ضعف، أحد تلك النواحي عدم مراجعة المقررات الدراسية والتي غالبًا لا تسمح للطلاب بالتفكير العلمي أو الابتكاري (حافظ، ٢٠٠٤). علاوة عن نقص شراكة المجتمع مع المؤسسات التربوية من ناحية، وقصور كليات التربية في تحديث برامج الطلاب المعلمين بما لا يؤهلهم إلى كيفية التعامل مع التحديات والمتغيرات العالمية المستحدثة من جهة أخرى.

ولذا فإن كليات التربية بجامعة الأزهر بحاجة إلى شراكة كاملة مع المؤسسات المجتمعية الأخرى للنهوض بها وتمكينها من فاعلية آدائها وإحاطتها بالظروف المناسبة التي تكفل لها تحقيق رسالتها، وأيضاً حمايتها من التحديات الخارجية والداخلية التي قد تعوق أداءها والدور المنوط بها، وتحديثها لبرامجها الأكاديمية والنوعية. كما أن العلاقة بين كافة أطراف المجتمع المحلي كأولياء الأمور، والمؤسسات العامة والخاصة، ووسائل الإعلام وكليات التربية بجامعة الأزهر ما زالت محدودة وذلك يرجع إلى عدة عوامل منها: غياب الوعي الكافي لأهمية الدور الذي تقوم به مجالس الآباء داخل المدارس والمؤسسات التعليمية، وعزوفهم عن المشاركة الفاعلة، وكذا قصور الجهات العامة والخاصة عن الشراكة والتعاون ودعم الكليات بما يلزمها، وكذا نقص المشاركة الفاعلة لوسائل الإعلام مع الكليات إلا في حالة المشكلات التعليمية المتفاقمة؛ حيث يبرز الجانب الإعلامي من أجل الظهور، ومحاولا إظهار الجانب السلبي فقط، وليس بغرض مساعدة تلك الكليات في تخطي تلك المشكلات.

وعلى الرغم من التطورات المتنامية في المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع المصري على وجه الخصوص، إلا أنه من الملاحظ قلة ترسيخ فاعلية الشراكة المجتمعية لدى أفراد المجتمع لكليات جامعة الأزهر وبخاصة كليات التربية، ورغم ثقافة الأعمال التطوعية والخيرية بالجامعة، إلّا أنها لم تصل إلى مستوى التفعيل الجيد بين المجتمع وكليات التربية وبخاصة لبرامج إعداد الطلاب المعلمين بها، إلّا في نطاق ضيق ومحدود. في الوقت الذي تمت فيه المناداة "بإشراك المجتمع بأطرافه وفئاته المتنوعة والاستفادة بخبرات أفراده وإمكاناته البشرية والمادية بالمساهمة في العملية التعليمية لدى شريحة من أهم شرائح المجتمع وهم طلاب كليات التربية معلمو المستقبل.

مشكلة البحث:

رغم الاهتمام المتزايد بإعداد المعلم من قِبل عديد من الباحثين، إلا أن عددًا منهم - ليس بالقليل - يرون وجود ضرورة ملحة للاهتمام بالأبحاث والدراسات المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين وبخاصة في تلك الآونة. حيث أشار (Cornet, Yeotis & Terwilliger,1990) إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث حول درجة امتلاك المعلمين للمعرفة اللازمة للتدريس بفاعلية، وتقييم الوضع الراهن. كما أشار (McNamara, 1990) إلى القصور في محتويات البرامج المقدمة للطلاب المعلمين، وكذا الأنشطة والوسائل التعليمية المساعدة للطلاب المعلمين. في الوقت الذي توصل فيه (كنعان، ٢٠٠٩) إلى وجود قصور في برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في كلية التربية من حيث الإعداد المهني والإعداد الاجتماعي الشخصي للمعلم، وذلك من وجهة نظر كلًا من الطلاب المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية. كما أظهرت نتائج دراسة (الفقيه، وابراهيم،٢٠١٣) وجود تباين كبير بين أهداف ومحتوى برنامج إعداد المعلمين، وأن البرنامج لا ينسجم مع المفاهيم الحديثة لبرامج اعداد المعلمين، والمعايير العلمية والعالمية لجودة التعليم. وما كشفت عنه نتيجة دراسة (الحماد، ٢٠١٧) من نقص الشراكة بين المجتمع ومؤسسات التعليم في عدد من المجالات منها: إعداد المعلم، والتنمية المهنية، ومهارات الطلاب.

ولذا فقد تزايد احتياج المجتمع العالمي إلى تحديث برامج إعداد المعلمين بحيث تشتمل على المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين، وتمكنهم من المشاركة في التدريس والتعلم، وتزيد من فاعليتهم وتحسين أدائهم المهني بما ينعكس على فاعلية النظام التربوي، وتطوير قدراتهم لفهم أنفسهم، والعالم من حولهم، وإقامة علاقات تفاعلية ناجحة، وجعلهم أكثر قدرة على إدارة الصف الدراسي، وأكثر مقدرة على إقامة علاقات داعمة مع طلابهم والمحافظة عليها، وإكساب طلابهم الوعي الثقافي، والمهارات التي تُمكنهم من التعلم والإنجاز لمستويات عليا في المواد الدراسية (King, Williams, & Warren, 2011, 51 ; Seal et al., 2011, 2; Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2012)

وكل ذلك يتوافق مع ما أشارت إليه (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ١٥) من أهمية شراكة المجتمع المحلى والأسرة في إعداد برامج المعلمين. وما نادى به (المفرج والمطيري وحمادة، ٢٠٠٧، ٣٩)"بضرورة الشراكة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلمين، وذلك في إطار الاهتمام ببرامج إعدادهم والارتقاء بمهنتهم باعتبارهم الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره من خلال الاقتراحات والتوصيات عبر الدراسات والمؤتمرات المتمحورة حول إحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلمين بكليات التربية

وبناء على ذلك فقد تم إعادة النظر من قِبل (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩ ، ١٥) بإعداد وتأهيل المعلمين في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي على إنها جزءًا من النظرة الكلية للتخطيط للنسق التعليمي، يجرى في إطارها تغيير مهارات المعلمين وتحديثها استجابة للمفاهيم والتعريفات الجديدة لسير العملية التربوية وتفاعلها، ووفقًا لذلك فإن التوصيف الجديد لعمل المعلمين ومهامهم أصبح يشمل عدة مهام منها: تسيير عملية التطور التعليمي لدى المتعلمين والمعلمين، والتحديث المستمر لقدراتهم ومهاراتهم، وتنمية الجوانب الأخلاقية والوجدانية لهم من أجل إكسابها لطلابهم.

ونظرًا لوجود ندرة في الدراسات والبحوث في البيئتين العربية والأجنبية حول تقييم الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية؛ فقد اهتم الباحثين الحاليين بتقييم

تلك الشراكة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويحاول الباحثان من خلال هذا البحث الإجابة على التساؤلات التالي ذكرها.

تساؤلات البحث:

١- ما مستوى الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

٢- هل توجد فروق في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) ؟

٣- هل توجد فروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد – مدرس) ؟

٤- هل توجد فروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى التخصص الأكاديمي (تربوي- نوعي) ؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي: الكشف عن مستوى الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبحث الفروق في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً للمنطقة الجغرافية، وكذا التعرف على الفروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين تبعاً للدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في جانبين:

أولًا: الجانب النظري:

تكمن أهمية البحث على المستوى النظري في تركيزه على كليات التربية والتي تُعد المرتكز الأساسي لعملية التعليم، وبخاصة إعداد معلمي المستقبل، لذا لا بد من تركيز القائمين والمعنيين على اتصال تلك المؤسسات التعليمية وبشكل فاعل مع كافة مؤسسات المجتمع. كما أن تقييم الشراكة المجتمعية وبخاصة في برامج إعداد المعلمين أمر ضروري من أجل توفير المتطلبات والظروف المناسبة وخلق المناخ الملائم لخدمة تلك الكليات وبرامجها التعليمية من جهة ومساندة المجتمع من جهة أخرى. وأيضا لبيان الدور المستقبلي لكليات التربية من خلال الاهتمام وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين والتركيز على ما يتطلبه سوق العمل المحلي والعالمي.

ثانيا: الجانب التطبيقي:

وعلى المستوى التطبيقي يمكن أن يفيد البحث المسئولين والجهات المعنية بجامعة الأزهر وبخاصة كليات التربية من خلال تحديد مستوى الشراكة المجتمعية بتلك الكليات من جهة، وتحديد الأطراف المجتمعية الأكثر والأقل شراكة مع تلك الكليات من جهة أخرى، والبحث عن أهم متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية التي تسهم في برامج إعداد المعلمين بشكل فعال، كما يوجه البحث القائمين على كليات التربية بجامعة الأزهر، لإعادة النظر في برامجها وتحديثها لإعداد خريجين ذوي مواصفات تتلائم وتتواكب مع القرن الواحد والعشرين، كما قد يستفاد من نتائجه لتوسيع شراكة كليات التربية مع العديد من شرائح المجتمع، وأيضا قد يفتح الطريق أمام الباحثين لإجراء مزيدًا من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

مصطلحات البحث:

بعد إطلاع الباحثين على المفاهيم الخاصة بالبحث الحالي فقد حددا المصطلحات إجرائيًا على النحو التالي:

التقييم Valuation:

يعني إصدار الأحكام على الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الافكار، وترتكز تلك الأحكام على دلالات واضحة، ويكون الأفراد على درجة كبيرة من الوعي بها معتمدين في ذلك على فهم وافٍ وكافٍ للظاهرة التي يتم تقييمها، وعلى تحليل دقيق لعناصرها ومكوناتها، وتكون الأحكام في تلك الحالة ذات طبيعة استدلالية (أبو حطب وآخرون،١٩٨٧، ص٤-٥).

الشراكة المجتمعية Community Partnership:

هي العلاقة التبادلية بين أحد أطراف المجتمع المتنوعة والممثلة في (المجتمع المحلي، القطاع العام/الحكومي، القطاع الخاص، وسائل الإعلام، وأولياء الأمور) ومنظمة تعليمية أو أكثر للقيام أو المساهمة في تنفيذ مشاريع أو أنشطة أو فعاليات باستخدام الإمكانيات المادية والبشرية لدى الطرفين كل حسب طاقته لتحقيق أهداف إستراتيجية مشتركة (الباحثان).

برامج إعداد المعلم Teacher Preparation Program:

هي برامج يتم إعدادها وتنظيمها وتعليمها في الكليات والمعاهد التي تتحمل مسئولية إعداد المعلم، ومن خلالها يتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية والتربوية والثقافية، وتدريبهم على المهارات التدريسية؛ ليتمكنوا – بعد تخرجهم - من اكتساب المقومات الأساسية والضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة اللائقة (الغنيم، ٢٠١١، ٥).

أعضاء هيئة التدريس بالجامعة Teaching staff of the University:

هم القائمون بالتدريس الجامعي بدءًا من درجة مدرس وحتى درجة أستاذ، طبقا لما نصت عليه المادة(٦٤) من قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة١٩٧٢ (بكري وزغلول، ٢٠٠٦، ص ١٧).

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود الآتية:

أ- الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس من السادة الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين.

ب- الحد المكاني: كليتا التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، والتربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر.

جـ- الحد الزماني: الفصلان الدراسيان الأول والثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

د- الحد الموضوعي: الشراكة المجتمعية، برامج إعداد المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس.

كما يتحدد البحث بالأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري للبحث:

أولا: الشراكة المجتمعية Community Partnership:

مفهوم الشراكة المجتمعية:

تعددت تعريفات الشراكة المجتمعية وتنوعت تبعًا لتنوع وتوجهات الباحثين في دراستها وبحثها؛ حيث عرفها (Frank & Smith,2000) بأنها العلاقة بين شريكان اثنان أو أكثر يجمعهما أهداف متوافقة وبينهم اتفاق للعمل سويًا. أما كل من (Stuckey, Durr & Thomas, 2001) فينظران إلى الشراكة على أنها العلاقة الناتجة عن أوجه التعاون بين منظمات المجتمع المختلفة في إحدى مجالات التنمية، والتي تقوم على أساس مشترك في الأهداف، والقيم، والرؤية، والمنافع، والمراقبة، والتعليم، والتي تنمو وتتطور بمرور الوقت.

وينظر (الحارثي، ٢٠٠٥) إلى الشراكة المجتمعية في المجال التعليمي على أنها الشراكة الخاصة بالمعلمين وأفراد المجتمع معًا في تصميم الأنشطة التربوية، وتحديد محتوى المناهج والمقررات الدراسية، وتطوير الطرق والوسائل التعليمية الملائمة لقدرات وأنماط التعليم للطلاب، وكذا مراقبة نوعية المؤسسة وتقويمها من حيث: فتح أبوابها أمام الآباء والمجتمع المحلي، ومدى كفاية التسهيلات والخدمات التعليمية المقدمة، وملاحظة وتقويم سلوك الطلاب والمعلمين، وتقدير حاجات المعلمين التدريسية وتأهيلهم وتدريبهم.

ويتفق كل من (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦،٥٥؛ عباس، ٢٠١٤، ٩٥) بأنها تعبئة جهود أفراد المجتمع وجماعاته وتنظيمها للعمل مع الأجهزة الرسمية وغير الرسمية لرفع المجتمع في كافة مجالاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية، وهي عقد اتفاق بين طرفين أو أكثر يُسهم كل منهما بدور في القيام بمشروعات أو أنشطة يقوم بها أعضاء المجتمع؛ لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة، وتحقيق أهدافها، والعمل على تحقيق الانتماء، وزيادة ثقة أفراد المجتمع والتعاون لمواجهة المشاكل وتحسين ظروف المعيشة والارتقاء بمستوى الخدمات.

أما (نصر، والقرني،٢٠١٨، ٦٩٦) فيعرفان الشراكة المجتمعية في التعليم على أنها الارتباط الكامل بين المجتمع بجميع منظماته والعملية التعليمية، ويتضمن ذلك الارتباط: التفاوض والمشاركة والمسئولية في صنع القرار والتخطيط المشترك والتنفيذ والمتابعة والمساءلة عن الأداء والتقويم.

مما سبق يتضح للباحثين أنه لا يوجد تعريف محدد للشراكة المجتمعية وأنه مفهوم واسع ومن الصعب الإحاطة بكل جوانبه، إلّا أن معظم ما أورده الباحثين وتم شبه الاتفاق عليه بأنها "علاقة تعاقدية بين طرفين، والعقد هو المحور الأساسي لهذه العلاقة، كما أنه محدد بخطة ذات أهداف قصيرة أو طويلة المدى تعود بالنفع والفائدة على كلا الطرفين؛ كما يتضمن واجبات والتزامات من كل طرف تجاه الآخر.

أهمية الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية:

تمثل علاقة التعاون والشراكة بين المجتمع ومؤسسات التعليم العالي جانبًا غاية في الأهمية لتحسين جودة التعليم، كما أنها تُعد عنصرًا وجانبًا عمليًا مهمًا من جوانب الاصلاح والتطوير للمجتمعات، وتركز الدول المتقدمة في تلك الآونة على العلاقات التشاركية بين القطاعات المجتمعية من جهة والمؤسسات التربوية من جهة أخرى.

وتبرز أهمية الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع المختلفة ومؤسسات التعليم وتحديدًا المؤسسات غير الحكومية لتشكيل هوية المجتمع وصياغة توجهات أفراده في شتى النواحي، فالتفاعل المستمر بين أفراد المجتمع وعمليات الاحتياج المتبادل في ظل الوضع الاقتصادي الصعب الذي يفرض على المجتمع أهمية تكوين شبكات تشاركية بحيث يفيد ويستفيد كل طرف من الآخر لمواجهة تلك الأوضاع الصعبة (Leistyna,2002,9).

وتعد تنمية روح المبادرة الاستثمارية للتعليم الجامعي إحدى مميزات الشراكة بين المجتمع ومؤسسات التعليم الجامعي؛ إذ يمكن للتعليم الجامعي أن يجلب للمؤسسات المجتمعية خلاصة الأفكار العلمية، وحرصه على إعداد المواطن الصالح وتنمية الحق والعدالة سعيًا إلي إقامة عالم أكثر انسجامًا؛ لذا على التعليم الجامعي أن يتكيف مع التحولات التي تطرأ على عالم العمل، دون أن يعني هذا فقده لهويته وأولوياته الخاصة المُتعلقة باحتياجات المُجتمع ككل (اليونسكو، ١٩٩٨).

كما تؤدي الشراكة إلى التوصل لحلول الكثير من المشكلات المجتمعية عن طريق البحث العلمي بتلك المؤسسات العلمية. ويُمكن لقادة المجتمعات عن طريق الشراكة مع قطاع المجتمع ومؤسساته تطوير النظم التعليمية؛ حيث تسعى عملية الشراكة إلي تحالف الجهود من أجل تحقيق أهداف عامة ومشتركة، وتحديد شبكات عمل مشتركة ومستمرة، وتطوير حلول شاملة تساعد المجتمعات على تحقيق أهدافها الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية (Nielsen & McCarthy, 2009).

وتتضح أهمية الشراكة المجتمعية مع المؤسسات التربوية وبخاصة كليات التربية في ست نقاطٍ رئيسة حددها (الجوهري، ١٩٩٧) وهي:-

١- تفَّهم المجتمع للمشاكل والمعوقات التي تعانى منها كليات التربية والعمل على وضع أنسب الحلول لها حتى تؤدى الكليات رسالتها على أكمل وجه.

٢- تحمل المجتمع بأطرافه من أولياء الأمور، ووسائل الإعلام، والقطاعين:العام والخاص، ومنظمات المجتمع المدني مسئولية مساندة الكليات لتحسين جودة منتجها التعليمي.

٣- توفير الدعم المادي والمعنوي لتلبية احتياجات الكليات، مما يساعد على إنجاح العملية التعليمية.

٤- إحساس أفراد المجتمع بأن كليات التربية على مستوى الجامعة تؤدى مهمتها فى خدمته، ومن ثم يكون لديهم الرغبة فى مساندتها والبحث عن مصالحها.

٥- التوجه لمعالجة القضايا المتعلقة بجودة العملية التعليمية، وذلك من خلال الهيئات الحكومية وغير الحكومية والتى تتمتع بقدر من المرونة وحرية الحركة.

٦- تفَّهم المجتمع وأولياء الأمور للنجاحات والانجازات التي تحققها كليات التربية، وتساعد على فتح ميادين جديدة للتعاون بينهم.

كما يبرز دور وأهمية الشراكة المجتمعية في المؤسسات التربوية من خلال الدراسات والأبحاث التي بحثت العلاقة بينهما، ومنها: دراسة (عبد الملك، وصادق، ٢٠٠٣) والتي هدفت إلى تفعيل دور الشراكة في العملية التعليمية، ودراسة (الكردي،٢٠٠٦) بعنوان "تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض" والتي أسفرت نتائجها عن تقديم تصور مقترح لمشاركة المجتمع الفعالة لتطوير المؤسسات التعليمية، وأوصت الدراسة بأهمية مشاركة المجتمع في مجال التعليم. ودراسة (الأحمد، ٢٠١٥) التي حاولت الكشف عن الأسس النظرية للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بناء على اعتماد العديد من دول العالم، والتي توصلت إلى أن الشراكة تُعد عامل رئيسيّ لتحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات، كما أبرزت دور الشراكة في تضافر جهود مختلف مؤسسات المجتمع وفي تعظيم الفائدة للمؤسسات التعليمية.

وحول درجة تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ فقد أسفرت نتائج دراسة (محمد، ٢٠١٧) إلى أهمية الشراكة المجتمعية في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس يليه مجال ملاءمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل، يليه مجال الدعم والتمويل. وفي هذا السياق فقد توصلت دراسة (نصر والقرني ،٢٠١٨) والتي هدفت إلى تفعيل دور الشراكة المجتمعية لـ (٩٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ م، وفقًا لمتغير الرتبة العلمية والجنس، والتي كشفت نتائجها عن أهمية محوري (مجالات الشراكة المجتمعية، ومتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية) بجامعة تبوك وبدرجة مرتفعة.

أطراف الشراكة المجتمعية:

(أ) مؤسسات المجتمع المدني: وتسمى بالمنظمات غير الحكومية أو منظمات المجتمع المحلي، ولها مسميات كثيرة منها: المنظمات الأهلية، والمنظمات الخيرية، والمنظمات الخدمية. وتتضمن الخدمات الاجتماعية، والمساعدات الخيرية، والاهتمام بشئون البيئة والتنمية والتدريب المهني وهي ليست جزءًا من الهيكل التنظيمي للدولة كما أنها لا تهدف إلى الربحية أي لا يستفيد القائمون على إدارتها.

وعرفها (عبد اللطيف،٢٠٠٧) بأنها منظمات أنشأت لتحقيق أهداف اجتماعية محددة وليس الغرض منها الربح، بل إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة في تنمية المجتمع وزيادة الإحساس بمشكلاته. أما كل من (أبو المعاطي،٢٠٠٤،٥٣؛ عبد الحي، ٢٠١٣، ٧) فقد عرفاها بأنها منظمات أو هيئات أو جمعيات غير رسمية يغلب عليها الطابع التطوعي، وتساهم بشكل أو بآخر في إحداث تنمية اجتماعية وسياسية وثقافية، وهي منظمات اجتماعية مخططة لا توجد عشوائيًا وإنما أنشئت بقصد لتحقيق أهداف معينة، ولها صفة الرسمية في إطار القانون المنظم لعملها وتحت إشراف حكومي.

ويمكن للمنظمات الأهلية أن تسهم في تقويم جميع جوانب العملية التعليمية والتي تتمثل في الأهداف التعليمية والمناهج والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية، كما يمكن لها المساهمة في تقويم المباني، والأثاث والتجهيزات، والمعامل الدراسية ومدى كفاية المبنى للعملية التعليمية من مكتبات وحدائق ومسرح وقاعات دراسية (حسين،٢٠١٤، ٨٤).

كما أن للمنظمات الأهلية دور مهم في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي، وهذا ما أوضحته دراسة (الكردي،٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على أهم التجارب المعاصرة في مجال مشاركة المجتمع في العملية التعليمية، وكذا تقديم تصور حول مشاركة المجتمع في العملية التعليمية بمدينة الرياض، وكان من بين أهم ما أوصت به الدراسة العمل على تشجيع مشاركة المجتمعات المحلية لتحقيق مشاركة فاعلة لتطوير التعليم ومؤسساته المختلفة. وأيضا ما أسفرت عنه دراسة (Duor,2008) والتي هدفت إلى التعرف على طرق تحسين أداء التعليم العالي في الجامعات الأمريكية من خلال الشراكة المجتمعية مع المنظمات الخيرية عن طريق توفير المال اللازم للبناء والتجديد والصيانة وتوفير المعامل، ومن خلال المقابلات والملاحظات توصلت النتائج إلى أن الجامعات الأمريكية قامت بتحسين وضعها المالي وحققت أعلى مستوى في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال زيادة معدلات المنح والتبرعات والهبات، وتوفير مصادر تمويل إضافية ساعدت في تطوير المباني والأثاث والمعامل والصيانة، كما ظهر التأثير المباشر لتلك الشراكة على المخرجات التعليمية.

ومن ذلك فقد أصبحت الشراكة المجتمعية الممثلة في المجتمع المدني مطلبًا ضروريًا وملحًا في الوقت الراهن للإصلاح التعليمي وتفعيل كل مؤسساته المختلفة، وتبني العديد من المساعدات في جوانب عدة منها: التغذية الخاصة ببعض المؤسسات التعليمية، والأنشطة الطلابية، وتقديم المساعدات المادية للأسر محدودة الدخل، وتقديم المنح الدراسية للعديد من الطلاب، والتوسع في إنشاء بعض المرافق الخاصة بتلك المؤسسات، مما يوطد العلاقة التشاركية بينها والمجتمع المحلي.

وتمثل المنظمات الأهلية العمود الفقري للمجتمع المدني، كما أنها تعمل على تحريك همم وطاقات المواطنين في المجتمع المحلى للإسهام في مواجهة تحديات التنمية البشرية، كما تؤدي المؤسسات الأهلية دورًا كبيرًا في رعاية المؤسسات التعليمية والعلمية من مدارس وجامعات ومعاهد بحثية، وتعزيز ثقافة العمل الجماعي لدى إفراد المجتمع، والبُعد عن الروتينية بحثًا عن الأفكار الحيوية التي تخدم جميع أفراد المجتمع (أبو المعاطي،٢٠٠٤؛ عبد اللطيف،٢٠٠٧؛ عبد الحي، ٢٠١٣).

(ب) أولياء الأمور:

يُعد أولياء الأمور أحد الشركاء المتميزين في صنع القرارات التي تؤثر على أبنائهم؛ وتُحقق الشراكات أفضل النتائج عندما يوجد احترام متبادل، وعندما يوجد تعاون بناء ومثمر لدى الشركاء، وعندما تُشرك المؤسسة التعليمية الآباء وأولياء أمور الطلاب في عمليات صنع القرار، فإنها تحقق مستويات مرتفعة في مجالي تنمية الطلاب، والدعم الاجتماعي (نصر والقرني، ٢٠١٨، ٧٠٩).

ولفهم طبيعة ومشاركة الآباء وتأثيرها على الانخراط في العملية التعليمية أجرى (Hopson, 2010) دراسة استخدمت منهج دراسة الحالة في مدرستين في ولاية أتلانتا الأمريكية، واستخدم المقابلة كأداة رئيسية لجمع البيانات من (٦) أولياء أمور، وأسفرت النتائج عن وجود مشاركة فعالة من قبل أولياء الأمور في البرامج والأنشطة الدراسية، وتطوع الآباء في المشاركة في إقامة الاحتفالات داخل المدرسة، ووجود علاقات اتصال وتعاون فعالة بين الآباء والمعلمين والإدارة المدرسية، وإتاحة المدرسة للآباء المشاركة في صنع واتخاذ القرارات. وفي دراسة أجرتها (الكردي،٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على أهم التجارب المعاصرة في مجال مشاركة المجتمع في العملية التعليمية، وكان من بين ما أوصت به تفعيل مشاركة الأسرة في تطوير المؤسسات التعليمية، وكذا تفعيل الأدوار المختلفة لمجالس الآباء لتفعيل المشاركة في مجال التعليم.

وفي الإطار ذاته قام كل من (Stefanski, Valli & Jacobson, 2016) بدراسة تحليلية للأدب التربوي للأسرة كأحد أطراف الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية، ومناقشة الآثار المترتبة على انتاجية العلاقات بين الأسرة والمؤسسات التعليمية، وباستخدام المنهج الكيفي التحليلي للمحتوى أسفرت النتائج عن اختلاف دور الآباء والأسر إلى حد كبير بين أربعة نماذج، هي (النموذج التعاوني للأسرة والمؤسسات، ونموذج مدارس شاملة الخدمات، ونموذج مدرسة مجتمعية شاملة الخدمات، ونموذج تطوير المجتمع)، واختلفت الآثار المترتبة على سياسات وممارسات الشراكة بين النماذج الأربعة، كما أوضحت النتائج أن الشراكة الأكثر تعقيدًا وشمولًا ينبغي أن تبني على أساس زيادة المشاركة الفعالة للأسرة ومؤسسة التعليم والمجتمع، وأن يتم شراكة أولياء الأمور في صنع القرارات التعليمية.

(د) القطاع العام:

يستخدم مصطلح القطاع العام للدلالة على النشاطات الاقتصادية ذات الملكية الرئيسة للدولة؛ وتركز الدولة معظم أنشطتها الاقتصادية للتشييد والبناء وبخاصة البنية التحتية لها، علاوة على إنتاج السلع وتقديم الخدمات الاجتماعية، وتنظيم التجارة الداخلية والخارجية، ولذا فإن مفهوم القطاع العام يرتبط ارتباطًا وثيقًا بخدمة المواطن وتلبية لاحتياجات أفراده وتطلعاتهم.

ويُعرف القطاع العام بأنه المؤسسات والقطاعات التي تمتلكها الدولة: كالمؤسسات الاقتصادية والاستثمارية والتمويلية والتعليمية والتدريبية والاستشارية والتنظيمية وتقوم تلك المؤسسات العامة بإدارة بعض النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وهي تعمل على تحقيق المصلحة العامة وفق معايير الكفاية والفعالية في الأداء، وتتميز تلك المؤسسات بأن لها

ميزانيتها المستقلة، إلا أنها تدار من قِبل الحكومات وتخضع للسيطرة الكاملة للدولة، وعادة ما يرتبط القطاع العام بالتخطيط المركزي للاقتصاد، ويتم النظر إلى الدولة بوصفها وحدة اقتصادية تقوم بأنشطة اقتصادية مناظرة لأنشطة القطاع الخاص، غير أن هذه الأنشطة الاقتصادية العامة تشكل جزءًا لا يتجزأ من الخطط والبرامج الاقتصادية للدولة (آل ابراهيم والشيخ وطاهر، د.ت؛ الحمش، ٢٠٠٦؛ الأمين، ٢٠١٤).ويشتمل القطاع العام على كل الوحدات الاقتصادية المملوكة للدولة والإطار المنظم لها التي تعمل على تنفيذ سياسات الدولة من خلال قانون الخدمة المدنية وبعض الأنظمة القانونية الخاصة بهدف تحقيق مبدأ المصلحة العامة وتحقيق سياسات الدولة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية(حمدونة،١٨،٢٠١٧).

ويتحمل القطاع العام/الحكومي عبء تمويل التعليم بجميع مراحله ومستوياته، وللزيادة المستمرة والاقبال على التعليم العام من قبل معظم طبقات المجتمع وفئاته وبخاصة محدودة الدخل أثر كبير في زيادة القدرة الاستيعابية للمدارس، والتي تصب بدورها في الكليات والجامعات، وهذا كله يشكل ضغطًا مستمرًا على القطاع العام في توفير النفقات التعليمية اللازمة لمواجهة هذا النمو، لذا في الفترة الأخيرة قد زادت محدودية التمويل الرسمي من قبل الحكومات، كما زادت التحديات المجتمعية، مما دفع بعض (مؤسسات التعليم العالي) إلى زيادة الرسوم الجامعية، والبحث عن التبرعات والتفكير في مصادر أخرى للتمويل؛ لكي تتمكن من استمرار برامجها التعليمية على الوجه المنشود ومواكبة التطورات التكنولوجية المستحدثة.

(هـ) القطاع الخاص:

يُنظر إلى القطاع الخاص على أنه قطاع الصناعة والأعمال المرتبط بالمؤسسات أو الشركات المملوكة لأشخاص، وغير مرتبطة بحكومة الدولة، أو أيّة مؤسسة من مؤسساتها. كما ينظر إليه بأنه: مجموعة المهن والأعمال التي يعمل فيها فرد أو مجموعة من الأفراد شريطة امتلاكه لخبرات أو مهارات سواءًا بالاعتماد على التدريب المهني، أو التعليم الأكاديمي، ويساهمُ القطاع الخاص من خلال توفير فرص العمل ضمن مُنشآته الخاصة في توفيرِ الدخل للأفراد.

وتتعدد وتتنوع الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص وتأخذ أشكالاً وصورًا منها: الاستشارات باستفادة القطاع الخاص من المشروعات البحثية في الجامعات لتلبية احتياجاتها، والبحوث التعاقدية أو المدعومة، ومراكز البحوث المشتركة، ومنح التراخيص بحق استغلال براءات الاختراع والملكية الفكرية للأفكار المنتجة في الجامعات، والمنح السنوية المقدمة للجامعات من القطاع الخاص. وفي هذا السياق أجرى (درادكة، ومعايعة، ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص كان متوسطًا على جميع مجالات الشراكة.

وتتيح الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص المجال لاقتباس المعرفة والتكنولوجيا المتطورة من الطرف الأكثر خبرة إلى الأقل خبرة؛ والمجال لحل المشكلات الصعبة التي تحتاج إلى تبادل الأفكار والخبرات لحلها؛ حيث توفر الشراكة مع القطاع الخاص مصادر تمويل جديدة للجامعات تمكنها من تطوير آدائها، ورفع كفاءتها من خلال تمويل المشروعات البحثية، ودمج الطلاب في سوق العمل، وتدريبهم في مؤسسات القطاع الخاص، ومن جهة أخرى فإن مؤسسات القطاع الخاص قد تستفيد من خلال شراكتها مع الجامعات من خلال تزويدها بما تحتاج إليه

من موارد بشرية مؤهلة ومدربة وذات خبرات متميزة؛ علاوة عن حصولها على الاستشارات الفنية والبحثية للجامعات في معالجة مشكلات العمل والانتاج وزيادة المردود المالي والاقتصادي لمؤسسات القطاع الخاص (رضوان، ٢٠١٣، ٢٤٥؛ درادكة، ومعايعة، ٢٠١٤: ١٠١؛ محمد،٢٠١٧، ٢٥٢).

(هـ) مؤسسات الإعلام:

اتسع مفهوم الإعلام في الوقت الراهن ليشمل كل أسلوب من أساليب جمع ونقل المعلومات والأفكار طالما أحدث ذلك تفاعلًا ومشاركة من طرف آخر مستقبل(عبد الفتاح، ٢٠١١، ١٠)، ويؤدي الإعلام دورًا مهمًا في المجتمع من خلال تزويد أفراده بالمعلومات وزيادة ثقافة المشاركة لديهم، وزيادة وعيهم، وتنمية الانتماء لديهم تجاه مجتمعهم.

وتمتلك مؤسسات الإعلام عدة وسائل جماهيرية، أهمها التليفيزيون، والإذاعة، والانترنت، والصحافة الورقية والالكترونية، والمعارض، والمتاحف، والمسرح، والسينما، والمكتبات وغيرها، وتُعد المؤسسات الإعلامية أحد أطراف/أشكال الشراكة المجتمعية ذات التأثير الفعال في العملية التعليمية من خلال امتلاكها القدرة على تشكيل الرأي العام، وتوجيهه، وتزويده بالمعارف والمعلومات، والايجابيات، والسلبيات واقتراح الحلول لها. كما تُعد من أبرز أهم العوامل المؤثرة في الاختيار المهني لطلاب الجامعة، وهذا ما أوضحته دراسة (بصلي، ٢٠١٠) بعنوان: تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة، والتي توصلت إلى أن تأثير وسائل الإعلام جاء بالدرجة الأولى في الاختيار المهني للطالبات.

وتحفز المؤسسات الإعلامية كافة مؤسسات المجتمع على الشراكة مع المؤسسات التربوية؛ حيث تستطيع تنظيم وعقد لقاءات وندوات وحوارات حول أمور تربوية متعددة مثل: تقويم السلم التعليمي (تقويم نظام المراحل الدراسية)، وتقويم نظم التشعيب، ومدى تنوع المسارات والبرامج التعليمية، ومدى تغطيتها لحاجات وميول وقدرات الطلاب، ومدى تغطيتها لمطالب المجتمع وسوق العمل، كما يمكن للمؤسسات الإعلامية الاسهام في تقويم اسلوب اختيار الكليات لطلابها، ومدى حسن اختيار القائمين بالتدريس، واختيار البرامج الأكاديمية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة (حسين،٢٠١٤، ٨٥).

يتضح مما سبق تعدد وتنوع أطراف الشراكة بين الجامعات كمؤسسات تعليمية ومؤسسات المجتمع بكافة قطاعاته: الأسرة، والقطاعات العامة، والخاصة، ومؤسسات الإعلام، والقطاع الخيري غير الربحي، وتكون تلك الشراكة في شكل تقديم الدعم المتبادل للفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة أو في شكل دعم وتوفير النقل ووسائل المواصلات للطلاب أو في شكل تقديم الدعم المالي أو العيني من وسائل وأجهزة تعليمية، أو في شكل تنمية مهنية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، أو في شكل الاستفادة من الكوادر الأكاديمية ذات الكفاءة عن طريق تبادل الخبرات بين كليات الجامعة والمجتمع.

وفي الوقت الراهن أصبحت الشراكة بين الحكومة والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني خيارًا إستراتيجيًا، فلا يمكن تصوّر أي نهضة وتطوّر في المجتمع المصري دون وجود كفاءات تعمل على تطوير السياسات بما يتناسب والتحدّيات في الوقت الحالي، لذا فإن

شراكة كل الأطراف يغدو أمرًا ضروريًا: المجتمع المدني، وأولياء الأمور، والقطاع الخاص، والحكومة، ومؤسسات الإعلام التي تعمل على تنفيذ السياسات على أرض الواقع، والمجتمع المتطور الرشيد لا يمكنه التفرّد بأخذ القرار بمعزل عن بقية مكوناته.

ثانياً: برامج إعداد المعلمين:

مفهوم برامج إعداد المعلم:

تُعد برامج إعداد المعلم بمثابة الصناعة الأولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولى إعداد المعلم مؤسسات تربوية متخصصة مثل: معاهد إعداد المعلمين، وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يُعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم. وبهذا يُعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا فى مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧، ٩).

وقد نظر (Siddiqui,2009, 4) إلى إعداد المعلم على أنه نظام لتربية المعلم وتدريبه من خلال برامج التنمية المهنية الأولية والمستمرة والتي يتوقع أن تمده بالمهارات المهنية الكافية؛ حيث يمثل الإعداد الأولي للمعلم جزءًا كبيرًا في صناعته وتأسيسه من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من أداء عمله. بينما عرف كل من (السبع وحسان وعبده، ٢٠١٠، ١٠٢) برنامج إعداد المعلم بأنه عملية منهجية منظمة تشتمل على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، تنفذها كلية التربية بهدف إكساب الطالب المعلم الكفاءة التعليمية، ليكون قادرًا على ممارسة مهنته بما يتناسب ومتطلبات العصر. أما (الغنيم،٢٠١١، ٥) فعرفه بأنه برنامج يتم إعداده وتنظيمه وتعليمه في الكليات والمعاهد التي تتحمل مسئولية إعداد المعلم، ومن خلاله يتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية والتربوية والثقافية، والمهارات التدريسية؛ ليتمكنوا – بعد تخرجهم- من اكتساب المقومات الأساسية والضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة اللائقة.

يتضح مما سبق أن برنامج إعداد المعلم يُعد وينظم وينفذ خلال السنوات الأربع الدراسية في كليات التربية التي تتحمل مسئولية إعداد المعلم، او من خلال السنة التأهيلية للمعلمين الأزهريين أو غير الأزهريين أو من خلال وحدات التدريب في قطاع المعاهد الأزهرية أو وزارة التربية والتعليم، وجل ذلك من أجل إكساب المعلم المعارف الأكاديمية والتربوية والنفسية، والكفايات والمهارات التي تمكنه من مزاولة مهنة التدريس بالشكل المناسب والملائم.

أهمية إعداد المعلم:

يُعد المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، فهو الذي يعلم النشء باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للمجتمع، لذا كان من الضروري رفع مستوى أدائه إلى المستوى المطلوب وفق معايير محددة وبخاصة أن صفات المعلم العصري أصبحت أقرب إلى صفات المربي أو المخطط أو المتأمل أو الباحث أو المفكر أو القائد أو المرشد(جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩ ، ٧).

وتؤكد تقارير الدول العربية التي تبذل جهدًا في مجال تطوير إعداد المعلم وتدريبه على مجموعة من النتائج من بينها:أهمية الإعداد الجيد للمعلم وتزويده بالمعارف والخبرات التقنية التربوية، وتطوير أدائه ليكون قادرًا على نقل المتطلبات العلمية ومستجداتها بالطرائق المناسبة التي تنعكس لاحقًا على المخرجات البشرية للنظام التربوي، والربط ما بين الإعداد الجيد للمعلم وضمان الجودة في العملية التعليمية، والمعلمين المعدين إعدادا تخصصيًا وتربويًا أكثر نجاحًا من

سواهم، كما أكدت التقارير أهمية دور التربية العملية في برامج إعداد المعلمين من حيث كونها جزءًا لا يتجزأ من الإعداد المهني والأكاديمي والتربوي للطالب المعلم (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩ ، ١٦-١٧).

وإنه من الأهمية بمكان انتقاء الطلاب المعلمين بكل دقة لتلك المهنة الفضيلة، وتحديد أسس، ومعايير، وشروط لاختيارهم، ولذا فقد أجرى كل من (الصائغ والعمر والحجيلان،٢٠٠٣) بحثًا بعنوان: اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية – رؤية مستقبلية. أوضحوا خلاله الدور المهم للتطوير والنظر في إعادة إعداد برامج المعلمين لتتمشى مع متغيرات العصر الحديث ومواكبة سوق العمل المحلية والعالمية من خلال نقدهم وتحليلاتهم لنظام اعداد المعلم، واختياره وتدريبه، وظروف تعيينه، ونموه المهني، كما ركز البحث أيضا في تصوره المستقبلي على: أهمية انتقاء المعلمين الأكثر استعدادا لمهنة التدريس، وانتقاء أفضلهم سلوكًا وذكاءًا وعلمًا ومهارة للتدريب، وتطوير برامج الإعداد لتنسجم مع المستجدات العالمية في مختلف المجالات الحياتية.

ويرى (كمال، والحر ٢٠٠٣ ، ٤١) أن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب نظرة جديدة لفلسفة برامج إعداد المعلم وأهدافها لتتناسب وطبيعة هذه الأدوار، كما أن ذلك يتطلب إعادة النظر في هيكلة برامج الإعداد، والخطط الدراسية التي تشتمل عليها، واستراتيجياتها، وتكنولوجياتها، والخدمات المساندة لها، وفي هذا الإطار تأتي الكفايات التدريسية باعتبارها معبرة عن الأدوار الجديدة للمعلم من ناحية، وباعتبارها المنطلق الرئيس لوضع رؤية واضحة لبرامج إعداد المعلم وتدريبه من ناحية أخرى. وفي هذا الصدد أجرى (كنعان،٢٠٠٩) دراسة بعنوان: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، والتي أبرزت نتائجها أهمية إعادة النظر في هيكلة برامج الإعداد للمعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية.

كما أوضح (الغنيم، ٢٠١١، ١٠) أن لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة نصيبًا ودوراً أساسيًا في تهيئة المعلمين للتعلم مدى الحياة، وبناء فكرهم على الحداثة والتطوير، وإكسابهم طرق إعمال التفكير لفهم متغيرات الحياة بكل أصنافها وضروبها وأطيافها، وان أهمية جودة مؤسسات إعداد المعلم تنبع من كونها أهم المؤسسات التعليمية التي تلجأ إليها المجتمعات الحديثة لتنمية الجوانب التربوية والمهارية والثقافية والأكاديمية. ولذا فمن الأهمية بمكان تطوير وتعديل برامجها بصفة مستمرة من قِبل التربويين.

وفي الإطار ذاته أجرى (الدهشان،٢٠١٩) دراسة بعنوان: برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وقد أشارت نتائجها إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية، والكليات المناظرة لها من حيث: تعديل اللوائح وتضمينها مقررات تتلائم مع مستجدات الثورة الصناعية الرابعة والخاصة بمجالات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته مثل فلسفة الذكاء الإصطناعي، والذكاء الاصطناعي وقضايا العصر وأخلاقيات الربيوت وغيرها.

الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية:

تؤثر برامج إعداد المعلمين في أي مجتمع في نوعية التربية فيه، حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تُعد لهم قبل اندماجهم في مهنة التعليم، وتكون التربية فعالة إذا كانت البرامج جيدة؛ ولذا فقد بات إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي، والتي تدعوا في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر ايجابية للاهتمام ببرامج إعداده والارتقاء بمهنته، باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره.

ويشير كل من (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٩) إلى مجالات التطوير والتجديد في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وهي:

١- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.

٢- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.

٣- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.

٤- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم.

٥- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.

٦- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.

٧- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.

٨- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.

٩- تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم.

١٠- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم.

١١- توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم.

١٢- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.

وثمة أربعة نماذج معاصرة لإعداد المعلم وهي: على أساس الكفايات، والنموذج التقني، والنموذج الإنساني الحقوقي، ونموذج التمهين من أجل التمكين.

١- إعداد المعلمين على أساس الكفايات: Competency Based Teacher Education

يُعد إعداد المعلمين على أساس الكفايات (CBTE) من أهم الاتجاهات الحديثة في مجال تربية المعلمين، سواء كان إعداد المعلمين قبل الخدمة أو التنمية المهنية لهم أثناء الخدمة، وتختلف البرامج القائمة على الكفايات باختلاف أهداف تلك البرامج، إلا أنها تتفق جميعًا من حيث المبدأ على تحديد السلوكيات التي تساعد المعلم على أداء دوره بكفاءة وفاعلية.

ويتفق الباحثون في هذا المجال على أن الكفايات هي مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم حتى يصبح قادرًا على أداء دوره بنجاح، ويمكن

تـصنيف الكفايـات إلى خمـسة أنـواع هي: المعرفيـة، والأدائيـة، والإنتاجيـة، والوجدانيـة، والاستقصائية (المفرج وآخرون ، ٢٠٠٧، ٦٥).

وتتحدد أهداف برنامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات التي يجب أن يكتسبها المعلم حتى يستطيع أن يؤدي دوره بنجاح، ويتضمن مجموعة من الإجراءات والعمليات والممارسات التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم تحت الإعداد، وذلك بإشراف وتوجيه المتخصصين في مجال إعداده (الغنيم،٢٠١١، ٥).

ويشير كل من (كمال والحر، ٢٠٠٣، ٤١-٤٣) إلى أن مخرجات برامج إعداد المعلم وتدريبه ترتبط بالكفايات الخاصة بعمله بعد تخرجه والتي تظهر مدى كفاءته في القيام بأدواره ومسئولياته المهنية في موقع العمل الميداني، وعليه فإن تحديث الكفايات التدريسية للمعلمين بما يتواكب مع الأدوار الجديدة للمعلم، وأهداف تربية المستقبل أمرًا يتطلب معرفة المعايير والمبادئ العالمية التي يجب أن تصمم في ضوئها برامج إعداد المعلم وتدريبه، وهي المبادئ التي تضعها المنظمات والجمعيات المهنية الخاصة بتقويم برامج الإعداد والتدريب، ومنها المبادئ التي حددها اتحاد تقويم ودعم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي يمكن تلخيصها في عدة نقاط وهي:

- أن يوظف المعلم المعرفة وتكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال في التدريس.
- أن يفهم المعلم الاختلاف بين المتعلمين وطرق تعلمهم، وطرق التقويم الأساسية وغير الأساسية.
- أن يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم مختلفة، وطرق الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- أن يشجع المعلم على التفاعل الاجتماعي الناجح، وأن يخطط للدرس وإدارة العملية التدريسية.
- أن يمارس المعلم التفكر والتأمل والبحث عن فرص النمو المهني.
- أن يكون المعلم قادرًا على التواصل مع أولياء الأمور وزملاء العمل والبيئة المجتمعية.

٢- النموذج التقني: Technical Model

وهو نموذج يعتنى بوضع الاستراتيجيات القائمة على ما يجب أن يعرفه المعلم وما يتعين عليه إتقانه من مهارات وممارسات تربوية، ويفترض مؤيدو هذا النموذج أن العنصر الرئيسي في التغيير التعليمي وتحقيق جودته يكمن في المعرفة والمهارات، ومعايير التنفيذ المستخدمة من المعلمين المحترفين، وأن تنظيم مهنة التدريس في إطار هذا النوع من معايير الأداء سوف يكون قاعدة قوية لإصلاح التعليم وجودته، ويعني هذا النموذج بالمعايير الفنية للتدريس، ويولي أهمية ضئيلة لمعايير المجالات الثقافية والأخلاقية.

ويرى أصحاب هذا النموذج أن وضع توقعات ومعايير ومؤشرات لتعلم الطلاب، وأداء المعلمين، سيسفر عن جهد ينعكس بالضرورة على دور مؤسسات التعليم، ويؤدي بالتالي إلى حفز المعلمين، وإتاحة الفرصة أمامهم للاندماج في أنشطة التنمية المهنية. ويعني هذا النموذج بالمعايير الفنية للتدريس.

ومن مميزات النموذج التقني: ربط المكافآت والجزاءات بأداء المعلم، والاهتمام بالتنمية المهنية وضبط العملية التعليمية وفق معايير أساسية يقوم عليها العمل، والنظر إلى تدريب المعلم باعتباره ضرورة لتنفيذ الإصلاح وتحقيق الجودة، ومن عيوبه أنه لا يولي أهمية تذكر للقضايا المتعلقة بكيفية تعلم المعلمين أو كيفية توفير مصادر المعرفة المهنية والفرص اللازمة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتجاهل وجهة نظر ورغبات أولئك الذين يطلب منهم القيام بالتغيير، وتحسين أدائهم، ويتسم هذا النموذج بأنه إلزامي وقسري في طبيعته بسبب السلطة المخولة للقائمين على وضع المعايير وتقييم أداء المعلمين وفقًا لها (جامعة الدول العربية،٢٠٠٩ ، ١٩-٢٠).

٣- النموذج الإنساني الحقوقي (نموذج المعلم الممارس المتفكر) Reflective Practitioner Teacher

تُتخذ الأهداف الأساسية لهذا النموذج من التنمية المهنية وتمكين المعلمين وتوسيع مجالات خبراتهم وتمكينهم كمواطنين لهم حقوق إنسانية أساسية، وينطلق هذا النموذج من الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان وملحقاتها النوعية في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية، ووثيقة حقوق الطفل، وعالم جدير بالأطفال والميثاق العربي لحقوق الإنسان عام "٢٠٠٤" وغيرها من المواثيق والاتفاقات الدولية ذات العلاقة، وتنطلق فلسفته من أن الارتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية ينبغي أن تنبع من ذات المعلمين.

ومن مميزات النموذج الإنساني الحقوقي أنه يوفر سبل الوصول إلى المعرفة المهنية اللازمة لرفع كفاءة المعلم، كما أن المعلم يشارك في عملية تقييم نفسه وإعادة النظر في نوعية المؤسسة التعليمية ككل مما يساعد في التنمية المهنية للمعلمين وتميز التدريس. ومن عيوبه أن استراتيجيات تطبيق هذا النموذج لا تزال بعيدة عن واقع التعليم، ومشاركة المجتمع المدني، ونقابات المعلمين في تحديد معايير جودة أداء المعلمين، كما أن كثير من تطبيقات هذا النموذج شكلية، وآراء المعلمين غير مؤثرة وفعالة في تطوير معايير الأداء والتي تحدد في أغلب الأحوال بواسطة المسئولين عن التعليم (جامعة الدول العربية،٢٠٠٩ ، ٢١-٢٢).

٤- نموذج التمهين من أجل التمكين:

اقترح هذا النموذج بواسطة إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بجامعة الدول العربية عام "٢٠٠٩" في إطار شراكة واسعة شملت عدة منظمات هي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة؛ حيث يقر النموذج المسألة المهنية للمعلمين، ويعترف بضرورتها، لكنه يضعها في إطارها الإنساني الخالص، والذي يمكن المعلم من امتلاك إمكانات التعامل مع مجتمع المعرفة القائم على الديمقراطية والعدالة.

ويُقصد بتمهين التعليم اعتبار التعليم مهنة، واعتبار المعلم صاحب مهنة وليس موظفًا في جهاز بيروقراطي. وهناك فرق كبير بين أن يكون المعلم موظفًا يخضع لسلطة بيروقراطية

خارجية تتمثل في: اللوائح والقوانين، وأن يصبح صاحب مهنة يخضع لسلطة العلم والمعرفة من داخله، ويقوم هذا الإطار المهني على المسئولية الأخلاقية الذاتية للمعلم، وعلى التقويم الذاتي، ومعايير الكفاءة والأداء، ويقوم أيضًا على التنمية المهنية باعتبارها حجر الأساس للارتقاء بالمعلم مهنيًا واجتماعيًا.

ويُقصد بالتمكين Empowerment اقتدار المعلم على تحقيق الجودة في أدائه وفق المعايير المحددة، والتمكين عملية متواصلة ومطردة تشمل بعدين أساسين : الأول موضوعي خارجي يقتضي توافر عناصر نوعية في البنية الداعمة للمعلم، والثاني ذاتي داخلي يتمثل في السعي المتواصل من قبل المعلم للارتقاء بنفسه مهنيًا(معرفة، مهارات، وقيم) ومساءلة ذاته لتطويرها، ويستند نموذج التمهين من أجل التمكين على مجموعة من الركائز، يمكن اختصارها على النحو الآتي :-

١- التسليم بأن المعلمين يجب أن يكونوا مشاركين في عملية تنميتهم مهنيًا.

٢- توفير الظروف المادية والتنظيمية والاجتماعية اللازمة لجعل التدريس نشاطًا مهنيًا جذابًا.

٣- إقامة مؤسسات لتقويم مهام المعلم، والإقرار بمدى تعقد مهنة التعليم.

٤- تطوير السياق المؤسسي لممارسة التدريس وتنميته كمجال للنشاط المهني.

٥- الأخذ بمفهوم مركب للإدارة التعليمية، واستقلال المؤسسة التعليمية.

٦- بحث إمكانية التوسع في ترقية المعلمين إلى مستويات تدريسية أعلى.

٧- ارتباط معايير الأداء ببرامج تنمية مهنية محددة.

٨- تشجيع الحكومات العربية ومنظمات المجتمع المدني على تأسيس منظمات تعنى برعاية مهنة التعليم في مراحل نموها الثلاث: الإعداد، والتنمية المهنية، والتهيئة للاحتراف المهني في التعليم (جامعة الدول العربية ، ٢٠٠٩، ٢٢ -٢٥).

ثالثا: الشراكة المجتمعية وإعداد المعلمين:

يشهد التعليم العالي في الآونة الأخيرة حركة إصلاحية تضم مفاهيم حديثة مثل (التقويم المتعدد، والبديل، ومعايير الجودة، والتميز الأكاديمي) لدى خريجي الجامعات. وقد جاءت تلك الحركة نتيجة تغير النظرة التقليدية للتقويم واقتصاره على المستويات الدنيا للتفكير، بينما اشتملت النظرة الحديثة له جل جوانب المؤسسة التعليمية من المناهج والوسائل التعليمية، والأنشطة الطلابية، والمكتبة، والمرافق، والتجهيزات والمعامل، والمناخ التعليمي، وتقويم أداء الطلاب، وتقويم أداء المعلمين...وغيرها (علام ، ١٩٩٥؛ شحاته،٢٠٠١). ويأتي الاهتمام بالتحسين والتطوير المستمر لمؤسسات وبرامج إعداد المعلمين وربطها بالواقع من خلال عمليتي التقييم الذاتي والتقييم الخارجي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية (أبو سنية، ٢٠٠٤).

وتقتضي التطورات والتغيرات التي حدثت في أهداف التربية والتحول إلى جودة التعليم في تلك الآونة إلى إيجاد علاقة تضافرية بين المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المدني ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين في صياغة الأهداف والمناهج التربوية من أجل تطوير عملية التقويم الواقعي القائم على الأداء وتوسيع دائرة العلاقة التشاركية، كما أن تعزيز جودة التعليم يتطلب من جميع الأطراف المؤثرة في العملية التعليمية القيام بدور عملي على نحو هادف (حسين،٢٠١٤).

وذلك في الوقت الذي أشارت فيه نتائج دراسات كل من(محمود، ٢٠٠٢؛ Mathews & Hu, 2007) إلى ضعف ومحدودية الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وإلى أن التباعد بين المؤسسات التعليمية والتنمية ومشكلات المجتمع لا يزال قائمًا، والتي نوهت أيضا إلى أهمية الشراكة بين المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية في العصر الحالي؛ لما تحققه لتلك المؤسسات من مزايا متعددة، علاوة عن توفير كوادر بشرية للمجتمع المحلي، وتنمية قيم الولاء والانتماء لدى الطلاب تجاه مجتمعهم.

ولذا فقد سعى الكثير من الباحثين إلى تفعيل الشراكة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، وبخاصة شراكة المجتمع في برامج إعداد المعلم وتأهيله بكليات إعداد المعلمين؛ حيث أجرى (الدريج، ٢٠٠٥) دراسة بعنوان:الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم، وتوصل خلالها إلى مجموعة من النماذج العملية في تفعيل دور الشراكة المجتمعية في التعليم، كما أوضح دور كافة مؤسسات المجتمع في دعم جهود التعليم، وذلك من خلال بناء الشراكات مع المؤسسات العامة والخاصة لنقل واستثمار الإنتاج المعرفي والبحثي لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وكذا لتبادل المعلومات والمعارف واستثمارها لسد الفجوات المعرفية، وكيفية بناء أواصر التواصل والتعاون بين كليات إعداد المعلمين والمجتمع عامة، ومؤسسات التعليم خاصة. كما توصلت دراسة(أبو مخ، ٢٠١٣) الى أن مستوى واقع الشراكة بين أكاديميات إعداد المعلمين العربية والمجتمع المحلي من منظور العاملين في هذه المؤسسات كان متوسطًا في مجالات: المشاركة في التدريب والتأهيل، والمشاركة في الخدمات العامة والأنشطة، والمشاركة مع مؤسسات القطاع الخاص.

بينما حددت دراسة كل من (أوتشيدا ، وسيترون، وماكينزي،٢٠١٤) آليةٍ لاعداد الطلاب المعلمين للقرن الحادي والعشرين، حيث تناولت الشراكة المجتمعية كأحد مقترحات التوجه نحو مستقبل أرقى للتعليم، وقدمت مجموعة من النماذج العالمية نحو العمل القائم على أساس خدمة الوطن، وحول تساؤل ما الذي تستطيع مؤسسات إعداد المعلمين أن تفعله لإعداد الطلاب للنجاح في القرن الحادي والعشرين؟ كانت الاجابة من خلال دمج تقانة السوق في عملية التعلم، بحيث تصبح جزءًا من متطلبات التخرج، والتأكد من أن التقانات الجديدة تدمج بانتظام في البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم، وتكريس المزيد من الوقت للتنمية المهنية للمعلمين والإداريين، وإبراز البعد الدولي في المنهج، من خلال تناول موضوعات التعدد والتنوع الثقافي، والمنافسة العالمية، وزيادة اهتمام أولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي بالمدارس ومشاركتهم في شئونها، وتوفير وقت أطول للطلاب والمعلمين للعمل في مشروعات واقعية.

وفي هذا السياق أعد المعهد الوطني للتربية(NIE) في سنغافورة نموذج تربية المعلمين للقرن الحادي والعشرين: وكان من بين عناصره الرئيسة: نموذج القيم والمهارات والمعرفة الجديدة كنموذج فرعي يحدد سمات التدريس الاحترافي للقرن الحادي والعشرين، وتضمن هذا

النموذج ثلاث مجموعات رئيسة من القيم هي: مركزية المتعلم، وهوية المعلم، وخدمة المهنة والمجتمع والتي تشير إلى التزام المعلمين نحو المهنة والشراكة مع المجتمع المحلي، وتضم قيمًا مثل: التعاون والممارسة، والتدريب المهني، وتحمل المسئولية الاجتماعية، والشراكة المجتمعية (Kong, 2009, 23-45).

ونظرًا لما للشراكة المجتمعية من دور فعال في تحديث برامج إعداد المعلمين ومواكبة الخريجين لسوق العمل. فقد وافق المجلس الاستشاري للرابطة الأمريكية لكليات تربية المعلم والمجلس الاستراتيجي للشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين على عدة مبادئ أساسية تُعد بمثابة رؤية مشتركة لدمج المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلم، ومنها أن تعمل قيادات التعليم الجامعي مع قيادات التعليم قبل الجامعي وقيادات المجتمع المحلي معًا لإعادة تصميم برامج إعداد المعلم لتلبية احتياجات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين (Robinson & Kay, 2010, 5).

كما تم إعداد برنامج للمعلمين قبل الخدمة في استراليا، وكان أحد المكونات الرئيسة له الشراكة المهنية: والتي تضمنت معيارين: الأول: الانخراط في التعلم الاحترافي، ويشمل التحديد والتخطيط لاحتياجات مهنة التعلم، والمشاركة مع الزملاء في تحسين ممارسات مهنة التعلم. الثاني: المشاركة المهنية مع أولياء الأمور ومؤسسات الرعاية في المجتمع(AITSL,2015, 5-11).

ويرى الباحثان الحاليان أن الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين تعني السماح بتبادل الأفكار والاهتمامات ووضع الأهداف المشتركة والمتابعة المنتظمة بين المؤسسات التربوية (كليات التربية أو ما يناظرها) وكافة أطراف المجتمع وفئاته (أطراف الشراكة)، وكذا السماح لهم بالتعاون المشترك والسماح لهم بإبداء آرائهم في البرامج الأكاديمية للمؤسسة التربوية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى الاستفادة من تلك البرامج وتدعيمها فنيًا وماليًا لمواكبة سوق العمل الإقليمية والعالمية، ويكون التواصل والصلة بين الجامعة والمجتمع باتجاهين نفعيين متبادلين لا يضغى أحدهما على الآخر، الأول من المجتمع للجامعة، والثاني من الجامعة للمجتمع بما يحقق أكبر قدر من الاستفادة لكلا الطرفين.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالآتي:

١- يوجد مستوى متوسط للشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد-مدرس).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي).

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ويُعد هذا المنهج من أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث الحالى، لاعتماده علي دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، واهتمامه بوصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا.

ثانيا: المشاركون Participents:

شارك في البحث (٢٠٦) عضو هيئة تدريس من العاملين بكليتي التربية بنين بالقاهرة، والتربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر بالقاهرة، وتم تصنيفهم على النحو الآتي:

(أ) المشاركون في البحث الاستطلاعي:

قام الباحثان بتطبيق أداة البحث على (٥٠) عضو هيئة تدريس منهم (٣٤) عضو من كلية التربية بنين بالقاهرة، (١٦) من كلية التربية بتفهنا الأشراف، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث.

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

شارك في البحث الأساسي (١٥٦) عضو هيئة تدريس من كليتي التربية بنين بالقاهرة، والتربية بتفهنا الأشراف، والجدول رقم(١) التالي يوضح ذلك.

جدول (١)
المشاركون في البحث الأساسي

الكليات	ن	الدرجة العلمية			التخصص	
		أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	تربوي	نوعي
التربية بنين بالقاهرة	١٠٦	٢٨	١٨	٦٠	٧٨	٢٨
التربية بتفهنا الأشراف	٥٠	١٠	٩	٣١	٣٠	٢٠

ثانيا: الأدوات:

مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر(إعداد الباحثان)

اعتمد الباحثان في بناء المقياس على الآتي:-

أ- مراجعة الأدبيات التربوية والمقاييس التي سبق وأن أعدها الباحثون الآخرون لقياس الشراكة المجتمعية ومنها: استبانة الشراكة المجتمعية الذي أعدها (El Ansarl, 1999)، واستبانة قياس مستوى الشراكة بين الأكاديميات والمجتمع المحلي من إعداد (أبو مخ، ٢٠١٣)، واستبانة دور الشراكة في دعم قدرة الجامعات لخدمة المجتمع والذي أعدته (عطية، ٢٠١٦)، واستبانة تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من إعداد (محمد، ٢٠١٧)، واستبانة قياس مستوى الشراكة المجتمعية من إعداد (الخصاونة، ٢٠٢٠).

ب- وكذا مراجعة الأدبيات التربوية والمقاييس المستخدمة في برامج إعداد المعلمين بالمؤسسات التربوية ومنها: استبانة إعداد المعلمين وتطويرهم من إعداد (WSIPP,1999)، ومقياس تقويم برنامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية والذي أعده (كنعان، ٢٠٠٩)، واستبانة واقع الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلمين وبين المجتمع المحلي من منظور العاملين في هذه المؤسسات والذي أعده (أبو مخ ، ٢٠١٣).

وتكون المقياس من محورين رئيسين كما يلي:

المحور الأول: دور المجتمع في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية: وتضمن: الشراكة المجتمعية في كل من (البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم، المباني والانشاءات، تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية، والتدريب العملي للطالب المعلم).

المحور الثاني: دور برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع: وتضمن: برامج إعداد المعلم في دعم كل من (مؤسسات المجتمع المحلي، القطاع العام، القطاع الخاص، أولياء الأمور، ومؤسسات الإعلام).

وفي ضوء الأبعاد السابقة تم صياغة (٤٥) مفردة، خُصص للمحور الأول (٢٠) مفردة، والمحور الثاني (٢٥) مفردة، ويلي كل منها خمسة اختيارات تعبر عن درجة التوافر (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، وضعيفة جدا) يقابلها التقدير رقميا (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على الترتيب، حيث يتم تجميع درجات كل محور على حدة سواء المحور الرئيس أو المحاور الفرعية.

ويتم تحديد مستوى الشراكة بحساب الوزن النسبي للمحاور الفرعية للمقياس كل على حدة، وذلك عن طريق حساب متوسط كل محور فرعي مقسومًا على عدد عباراته، ونظرًا لأن تدرج المقياس خماسي فتتدرج مستويات الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين لخمسة مستويات على النحو التالي(أ) مستوى"ضعيف جدا" يقع بين الدرجة (١-١,٨٠)، (ب) مستوى" ضعيف" يقع بين الدرجة (١,٨١-٢,٦٠)، ومستوى"متوسط" يقع بين الدرجة (٢,٦١-٣,٤٠)،

ومستوى" كبير" يقع بين الدرجة (٣,٤١-٤,٢٠)، ومستوى" كبير جدا" يقع بين الدرجة (٤,٢١-٥) . والجدول(٢) التالي يوضح توزيع المفردات على محوري المقياس.

جدول (٢)

توزيع المفردات على محوري المقياس

محوري المقياس		المحاور الفرعية	أرقام المفردات
دور المجتمع في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية	أ	الشراكة المجتمعية في البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم.	١ : ٥
	ب	الشراكة المجتمعية في المباني والإنشاءات.	٦ : ١٠
	جـ	الشراكة المجتمعية في تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية.	١١ : ١٥
	د	الشراكة المجتمعية في التدريب العملي للطالب المعلم.	١٦ : ٢٠
دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع.	أ	برامج إعداد المعلم ودعم مؤسسات المجتمع المحلي	٢١ : ٢٥
	ب	برامج إعداد المعلم ودعم القطاع العام.	٢٦ : ٣٠
	جـ	برامج إعداد المعلم ودعم القطاع الخاص.	٣١ : ٣٥
	د	برامج إعداد المعلم ودعم أولياء الأمور.	٣٦ : ٤٠
	هـ	برامج إعداد المعلم ودعم مؤسسات الإعلام.	٤١ : ٤٥

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: قام الباحثان بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق الآتية:

أ- آراء الخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٤) من الأساتذة المتخصصين في مجالات: الخدمة الاجتماعية، وأصول التربية، والإدارة والتخطيط، وعلم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وذلك للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال حول البنود الآتية:

١- مدى مناسبة محاور المقياس الفرعية لتعريف الشراكة المجتمعية.

٢- مدى تمثيل المحاور الفرعية لكل محور رئيسي.

٣- مدى مناسبة المفردات الخاصة بكل محور فرعي.

٤- مدى مناسبة التعليمات الخاصة بالمقياس.

والجدول (٣) الآتي يوضح النسب المئوية لاتفاق الخبراء على بنود تحكيم مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر.

جدول (٣)

النسب المئوية لاتفاق الخبراء على بنود تحكيم مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر

م	البنود	نسب الاتفاق
١	مدى مناسبة محاور المقياس الفرعية لتعريف الشراكة المجتمعية.	١٠٠ ٪
٢	مدى تمثيل المحاور الفرعية لكل محور رئيس.	٩٢,٨٦٪
٣	مدى مناسبة المفردات الخاصة بكل محور فرعي.	٩٢,٨٦٪
٤	مدى مناسبة التعليمات الخاصة بالمقياس.	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٣) السابق أن نسبة اتفاق الخبراء على بنود التحكيم قد تراوحت ما بين(٩٢,٨٦: ١٠٠٪) وهى نسب مرتفعة. كما قام الباحثان بتعديل الملاحظات التى أبداها الخبراء على المقياس؛ حيث أشار بعضهم بتعديل صياغة بعض المفردات وحذف البعض منها، وقد راعى الباحثان ذلك.

ب- الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والدرجة الكلية له، والجدول الآتي (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجته الكلية.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والدرجة الكلية له (ن=٥٠)

رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
١	٠,٥٦١**	٢٤	٠,٦٠٧**
٢	٠,٧٧٨**	٢٥	٠,٦٧٣**
٣	٠,٧٧٧**	٢٦	٠,٧٦٧**
٤	٠,٧٤٢**	٢٧	٠,٣٣٥*
٥	٠,٥٦٩**	٢٨	٠,٦٢٨**
٦	٠,٥٣٦**	٢٩	٠,٥٨١**
٧	٠,٦٦٣**	٣٠	٠,٦١٦**
٨	٠,٧٤٦**	٣١	٠,٧٦٣**
٩	٠,٧٤٦**	٣٢	٠,٥٥٧**
١٠	٠,٧٤٧**	٣٣	٠,٨١٤**
١١	٠,٧٤٧**	٣٤	٠,٨١٢**
١٢	٠,٧١١**	٣٥	٠,٧٩٥**
١٣	٠,٦٧٥**	٣٦	٠,٥٥٨**
١٤	٠,٦٧٥**	٣٧	٠,٧١٦**
١٥	٠,٧٠٣**	٣٨	٠,٧٠٨**
١٦	٠,٦٨٣**	٣٩	٠,٦١٧**

رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
١٧	**.٦١٧	٤٠	**.٦٥٨
١٨	**.٦٧٤	٤١	**.٦٢٦
١٩	**.٦٩٩	٤٢	**.٧٧٤
٢٠	**.٧٣٥	٤٣	**.٤٨٠
٢١	**.٦٥١	٤٤	**.٧٣١
٢٢	**.٥٠٩	٤٥	**.٦٦٢
٢٣	**.٣٨١		

0.01 ≥ P** 0.05 ≥ P*

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من للمقياس والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٣٣٥-٠,٨١٤)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥ و ٠,٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه على مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه على مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية (ن= ٥٠)

دور المجتمع في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية		دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
١	**.٦٦٤	٢١	**.٦٧٠
٢	**.٨٦١	٢٢	**.٦٤٤
٣	**.٨٦٧	٢٣	**.٥٣٢
٤	**.٨٠١	٢٤	**.٥٩٥
٥	**.٦٧١	٢٥	**.٦٩٤
٦	**.٥٧٣	٢٦	**.٨٠٦
٧	**.٧٠٩	٢٧	**.٤٥٣
٨	**.٨٢٨	٢٨	**.٦٦٧
٩	**.٨٦٨	٢٩	**.٦٤٥
١٠	**.٨٠١	٣٠	**.٦٣٣
١١	**.٨٢٤	٣١	**.٧١٢
١٢	**.٨٠٦	٣٢	**.٦٧٩
١٣	**.٧٦٧	٣٣	**.٨٦١
١٤	**.٧٧٢	٣٤	**.٨٢٠
١٥	**.٧١٦	٣٥	**.٧٧٠
١٦	**.٦٦٦	٣٦	**.٥٧١

دور المجتمع في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية		دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
١٧	**٠,٥٤٥	٣٧	**٠,٧١٠
١٨	**٠,٦٧٢	٣٨	**٠,٦٢٨
١٩	**٠,٧٥٩	٣٩	**٠,٦١٤
٢٠	**٠,٧٠٠	٤٠	**٠,٦٢٢
		٤١	**٠,٧٠٥
		٤٢	**٠,٧٧٩
		٤٣	**٠,٥٨٧
		٤٤	**٠,٧٥٧
	0.01 ≥ P**	٤٥	**٠,٧٠٦

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٤٥٣ ، ٠,٨٦٧) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول الآتي (٦) يوضح مصفوفة الارتباط بين محوري مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦)

مصفوفة الارتباط بين محوري مقياس تقييم الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والدرجة الكلية له (ن= ٥٠)

م	الأبعاد	المحور الأول	المحور الثاني	الدرجة الكلية
١	المحور الأول	–		
٢	المحور الثاني	**٠,٧٥١	–	
	الدرجة الكلية	** ٠,٩٢٤	** ٠,٩٤٦	–

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول(٦) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٧٥١ ، ٠,٩٤٦) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثانياً: الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول الآتي(٧) يوضح قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور مقياس الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والدرجة الكلية.

جدول (٧)

قيم معاملات الثبات لكل محور من مقياس الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والدرجة الكلية.

محوري المقياس	دور المجتمع في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية	دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع	الدرجة الكلية
معامل الثبات	٠,٨٤٤	٠,٩٠١	٠,٩١٠

يتضح من الجدول(٧) أن قيم معاملات الثبات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٨٤٤، ٠,٩١٠) وجميعها معاملات مقبولة احصائياً؛ مما يؤكد صلاحية استخدام المقياس للغرض الذي وضع من أجله.

الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان بمعالجة بيانات البحث الحالي من خلال البرنامج الاحصائي (SPSS v 22) وتحققا من فروض بحثهما باستخدام: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار T-test لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين البسيط One Way ANOVA .

ثالثا: النتائج وتفسيرها:

فيما يأتي سيتم عرض نتائج فروض البحث ومناقشتها.

نتائج الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض على أنه "يوجد مستوى متوسط للشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهرمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك لمعرفة مستوى الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليتي التربية (القاهرة بنين- تفهنا الأشراف) جامعة الأزهر. والجدول (٨) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وترتيب المحاور الفرعية للمقياس بناء على تلك المتوسطات.

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

محوري المقياس	المحاور الفرعية	المتوسطات	الانحراف المعياري	الوزن النسبي لكل محور	مستوى الشراكة
الدور المجتمعي في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية	التدريب العملي للطالب المعلم.	١٢,٢٢٤	٤,١٠٦	٣,٠٦	متوسط
	المباني والإنشاءات.	١١,١٣٥	٤,٠٨٦	٢,٧٨	متوسط
	تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية.	٩,٨٥٩	٤,٠٩٢	٢,٤٦	ضعيف
	البرامج الأكاديمية	٩,٦٩٩	٤,٠٨٨	٢,٤٢	ضعيف

محوري المقياس	المحاور الفرعية	المتوسطات	الانحراف المعياري	الوزن النسبي لكل محور	مستوى الشراكة
دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع.	مؤسسات المجتمع المحلي لإعداد المعلم.	١٤,٣٣٣	٣,٦٢٨	٢,٨٧	متوسط
	القطاع العام.	١٤,٠١٣	٤,٠٢٤	٢,٨٠	متوسط
	القطاع الخاص.	١٢,٩٢٩	٤,٥٣١	٢,٥٨	ضعيف
	مؤسسات الإعلام.	١٢,١٠٣	٤,٢٦٩	٢,٤٢	ضعيف
	أولياء الأمور.	١١,٥٧١	٤,١٠٢	٢,٣١	ضعيف
	الدرجة الكلية	١٠٧, ٨٧	٢٩,٦٢	٢,٤٠	ضعيف

يتبين من الجدول (٨) ما يلي:

(أ) بالنسبة للمحور الرئيس الأول للمقياس: الدور المجتمعي في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية؛ حيث جاء في المرتبة الأولى (التدريب العملي للطالب المعلم) بمتوسط (١٢,٢٢٤) وانحراف معياري (٤,١٠٦)، وجاء في المرتبة الثانية (المباني والإنشاءات) بمتوسط (١١,١٣٥) وانحراف معياري (٤,٠٨٦)، وجاء في المرتبة الثالثة (تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية) بمتوسط (٩,٨٥٩) وانحراف معياري (٤,٠٩٢)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة لهذا المحور (البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم) بمتوسط (٩,٦٩٩) وانحراف معياري (٤,٠٨٨).

كما يتضح أن مستوى الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر في كل من محوري (التدريب العملي للطالب المعلم، والمباني والإنشاءات) جاء بدرجة متوسطة، وفي محوري (تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية، والبرامج الأكاديمية لإعداد المعلم) جاء بدرجة ضعيفة.

(ب) بالنسبة للمحور الرئيس الثاني للمقياس: دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع؛ حيث جاء في المرتبة الأولى (مؤسسات المجتمع المحلي) بمتوسط (١٤,٣٣٣) وانحراف معياري (٣,٦٢٨)، وجاء في المرتبة الثانية (القطاع العام) بمتوسط (١٤,٠١٣) وانحراف معياري (٤,٠٢٤)، وجاء في المرتبة الثالثة (القطاع الخاص) بمتوسط (١٢,٩٢٩) وانحراف معياري (٤,٥٣١)، وجاء في المرتبة الرابعة (أولياء الأمور) بمتوسط (١١,٥٧١) وانحراف معياري (٤,١٠٢)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة لهذا المحور (مؤسسات الإعلام) بمتوسط (١٢,١٠٣) وانحراف معياري (٤,٢٦٩).

ويتضح من الجدول أيضا أن مستوى شراكة برامج إعداد المعلمين بكليات التربية مع المجتمع في كل من محوري (مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاع العام) قد جاء بدرجة متوسطة، بينما جاء في محاور(القطاع الخاص، ومؤسسات الإعلام، وأولياء الأمور) بدرجة ضعيفة.

علاوة على أن مستوى الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر في الدرجة الكلية للمقياس قد جاء بدرجة ضعيفة، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري له مما يعني عدم وجود مستوى متوسط للشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر(القاهرة بنين- تفهنا الأشراف) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

بالنسبة للمحور الأول للمقياس: لعل ما يدعم المستوى المتوسط أو المقبول للشراكة المجتمعية في (التدريب العملي للطالب المعلم، والمباني والإنشاءات) ما أظهرته دراسة (Duor,2008) من أن شراكة المنظمات الخيرية تساعد في تحسين أداء التعليم العالي عن طريق توفير المال اللازم للبناء وتطوير المباني والأثاث والتجديد والصيانة، وما أسفرت عنه دراسة (ياسين، ٢٠٠٩) من أن مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية لا توجد لديها مصادر تمويل ثابتة تساعدها على تنفيذ برامج في التعليم والتدريب ومشاريع تربوية بدرجة كبيرة، وما أوضحته دراسة (العتيبي، ٢٠٠٣) من مشاركة مؤسسات المجتمع المدني بدرجة متوسطة في تمويل مشاريع التعليم وتقديم الدعم المالي للمباني والانشاءات، وما أشارت إليه (عبد الحي، ٢٠١٣، ٦٥) من أن مستوى الشراكة المجتمعية لمؤسسات المجتمع المدني قد جاء بدرجة متوسطة في عدة نقاط منها: تقدم مستلزمات لدعم وتطوير البنية التحتية للمؤسسات التعليمية، والمساهمة في تطوير وصيانة المباني القديمة، وتدعيم مراكز تأهيل المعلمين وتدريبهم.

ويعزو الباحثان المستوى المتوسط للشراكة المجتمعية في دعم(التدريب العملي للطالب المعلم، والمباني والإنشاءات) الى أن مؤسسات المجتمع المدني تتيح الفرصة للأفراد للمشاركة في تنمية المجتمع من خلال التعاون المثمر البناء، واستثمار الجهود وتوجه الأفراد نحو الأعمال الخيرية والتطوعية وقدرة هذه المؤسسات على تقديم التمويل والمساعدة المادية للبرامج والمشاريع التربوية.

ولعل ما يدعم أيضا المستوى الضعيف للشراكة المجتمعية في (تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية، والبرامج الأكاديمية لإعداد المعلم) ما أظهرته دراسة (الخصاونة،٢٠٢٠) من أن مستوى الشراكة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين جامعة نجران ومنطقة نجران، قد جاء على الترتيب التالي لمجالات الشراكة : أولا مجال المشاركة في الخدمات العامة والأنشطة، يليه مجال البحث العلمي، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال البرامج الأكاديمية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى القصور في الشراكة مع الأطراف ذات القدرة على إمداد ومساعدة كليات التربية بالتجهيزات الخاصة بالمعامل وكذا الوسائل التعليمية أو بالدعم المالي لشراء تلك التجهيزات أو الاجهزة الخاصة بالمعامل الدراسية، أما بالنسبة للمستوى الضعيف لشراكة البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم فلعل السبب فيه ضعف شراكة كافة مؤسسات المجتمع أطراف الشراكة المتمثلة في: مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاع العام، القطاع الخاص، ومؤسسات الإعلام، وأولياء الأمور مع كليات التربية جامعة الأزهر.

وبالنسبة للمحور الثاني للمقياس:

ما يدعم المستوى المتوسط لشراكة برامج إعداد المعلمين بكليات التربية مع (مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاع العام) ما أسفرت عنه دراسة (الكردي،٢٠٠٦) من تقديم تصور مقترح لمشاركة المجتمع الفعالة لتطوير المؤسسات التعليمية، وتوصيتها بأهمية مشاركة

المجتمع في مجال التعليم، وكذا العمل على تشجيع مشاركة المجتمعات المحلية لتحقيق مشاركة فاعلة لتطوير التعليم ومؤسساته المختلفة. وما أسفرت عنه دراسة (عبد الحي، ٢٠١٣، ٦٥) من أن الدور المنوط بمؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي، وما يتضمنه من دعم مراكز تأهيل المعلمين وتدريبهم قد جاء بدرجة متوسطة. ودراسة (النوح، ٢٠١٥) التي أظهرت الدور المهم لإدارة المؤسسة التعليمية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

ويعزو الباحثان المستوى المتوسط لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاع العام إلى أن برامج إعداد المعلمين بكليات التربية مذ نشأتها وإعدادها وحتى الوقت الحالي لم يتم تحديث برامجها من قبل المعنيين، وكان اهتمام كليات التربية مذ نشأتها موجه لخدمة المجتمع المحلي ولمعظم فئاته ومؤسساته، وبخاصة القطاع الحكومي؛ حيث أن خريجي تلك الكليات كان يتم تعيينهم وتوظيفهم من خلال التكليف من قِبل الدولة وذلك بتعيينهم في المدارس الحكومية كل حسب تخصصه، واستمر هذا الأمر لمدة طويلة من الزمن حتى ألغي التكليف بزمن ليس بالبعيد.

أما بالنسبة للمستوى الضعيف لشراكة برامج إعداد المعلمين بكليات التربية مع (القطاع الخاص، ومؤسسات الإعلام، وأولياء الأمور) فيدعمه ما أشارت إليه دراسة (العتيبي، ٢٠٠٣) من خلال وجهة نظر مسئولي التعليم بامكانية إسهام القطاع الخاص وبدرجة عالية؛ والتي أشارت إلى أن واقع اسهام القطاع الخاص ضعيف في مجمله.

ويعزو الباحثان مستوى الشراكة الضعيف لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية مع (القطاع الخاص، ومؤسسات الإعلام، وأولياء الأمور) إلى أن المعنيين والقائمين على إدارة كليات التربية بجامعة الأزهر لأنهم ما زالو في طور الإعدا والمرحلة المبدئية لتأسيس شراكة مجتمعية فاعلة لبرامج إعداد المعلمين المهنية وبخاصة مع القطاع الخاص ووسائل الاعلام وأسر الطلاب.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف)".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية " ت " لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق في مستوى الشراكة المجتمعية بين كليتي التربية بنين بالقاهرة، وتفهنا الأشراف . والجدول (٩) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لمعرفة الفروق في مستوى الشراكة المجتمعية بين كليتي التربية بنين بالقاهرة، وتفهنا الأشراف في أبعاد مقياس الشراكة المجتمعية والدرجة الكلية له.

جدول (٩)

يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية بين كليتي التربية بنين بالقاهرة، وتفهنا الأشراف في أبعاد المحاور الفرعية لمقياس الشراكة المجتمعية والدرجة الكلية له

المقياس	المحاور الفرعية	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدور المجتمعي في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية	التدريب العملي للطالب المعلم.	القاهرة	١٠٦	١٠,٢٤	٣,٩٥	٢,٣٨٩	٠,٠٥
		تفهنا	٥٠	٨,٥٨	٤,٢٣		
	المباني والإنشاءات.	القاهرة	١٠٦	١١,٠٨	٤,٢٨	٠,٦٠٢	غير دال
		تفهنا	٥٠	١١,٥٠	٣,٧٣		
	تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية.	القاهرة	١٠٦	١٠,٣٦	٣,٩٩	١,٧٩٠	غير دال
		تفهنا	٥٠	٩,١٢	٤,١١		
	البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم.	القاهرة	١٠٦	١٢,٦٠	٤,١٤	١,٥١٤	غير دال
		تفهنا	٥٠	١١,٥٤	٣,٩٩		
	مؤسسات المجتمع المحلي.	القاهرة	١٠٦	١٤,١١	٣,٩٢	١,١٥٧	غير دال
		تفهنا	٥٠	١٤,٨٤	٣,٠١		
دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع.	القطاع العام.	القاهرة	١٠٦	١٣,٨٧	٤,٠٨	٠,٦٥٦	غير دال
		تفهنا	٥٠	١٤,٣٢	٣,٨٩		
	القطاع الخاص.	القاهرة	١٠٦	١٣,٣٠	٤,٥٢	١,٦٧٦	غير دال
		تفهنا	٥٠	١٢,٠٢	٤,٣٣		
	أولياء الأمور.	القاهرة	١٠٦	١٣,٣٠	٤,٥٢	٣,٥٧٢	٠,٠١
		تفهنا	٥٠	١٠,٥٤	٤,٤٨		
	مؤسسات الإعلام.	القاهرة	١٠٦	١٢,٦٨	٤,٢٩	٢,٦٣١	٠,٠١
		تفهنا	٥٠	١٠,٨٤	٣,٥٦		
الدرجة الكلية		القاهرة	١٠٦	١١١,٠٨	٣١,٨٠	١,٤٨٠	غير دال
		تفهنا	٥٠	١٠٣,٣٠	٢٨,٠٥		

$0.05 \geq P^*$ $0.01 \geq P^{**}$

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلم بين كليتي التربية بنين بالقاهرة، وتفهنا الأشراف في أبعاد المقياس والدرجة الكلية له. قد جاءت على الترتيب (٢,٣٨٩ - ٠,٦٠٢ - ١,٧٩٠ - ١,٥١٤ - ١,١٥٧ - ٠,٦٥٦ - ١,٦٧٦ - ٣,٥٧٢ - ٢,٦٣١ - ١,٤٨٠) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا؛ باستثناء بُعد التدريب العملي للطالب المعلم وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) ، وبعدي: أولياء الأمور، ومؤسسات الإعلام وهما

دالين عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهي كلية التربية بنين بالقاهرة.

وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الصفري جزئيًا في المحاور الثلاثة الفرعية للمحور الرئيس الأول وهي (المباني والإنشاءات، وتجهيزات المعامل والوسائل التعليمية، والبرامج الأكاديمية لإعداد المعلم)، وأيضا قبوله في المحاور الثلاث الفرعية للمحور الرئيس الثاني وهم (مؤسسات المجتمع المحلي، القطاع العام، والقطاع الخاص)، كما يتم رفضه جزئيًا في محور (التدريب العملي للطالب المعلم) بالمحور الرئيس الأول، ومحوري (أولياء الأمور، ومؤسسات الإعلام) بالمحور الرئيس الثاني للمقياس؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيا في تلك المحاور الفرعية لصالح كلية التربية بنين بالقاهرة.

ولعل ما يدعم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في المحاور الثلاث الفرعية للمحور الرئيس الأول (المباني والإنشاءات، وتجهيزات المعامل والوسائل التعليمية، والبرامج الأكاديمية لإعداد المعلم) ما أشارت إليه دراسة (الدريج، ٢٠٠٥) من دور كافة مؤسسات المجتمع في دعم التعليم، وبرامج إعداد المعلمين. وما أظهرته دراسة (Duor,2008) من تحسين الوضع المالي للجامعات وتحقيق أعلى مستوى في تحسين الاداء الأكاديمي من خلال زيادة معدلات المنح والتبرعات والهبات، وتوفير مصادر تمويل رأس مال إضافية ساعدت في تطوير المباني والأثاث والمعامل والصيانة.

- ويمكن عزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في محور المباني والانشاءات إلى أن المجتمع المدني بكافة مؤسساته سواء بالقاهرة الكبرى أو بتفهنا الأشراف لا يمكنه إغفال الدور التي تقوم به كليات التربية في إعداد أبنائها لأعظم مهنة وهي مهنة التدريس، الأمر الذي يجعل عدد ليس بالقليل من أفراد المجتمع بتقديم المساعدة ومد يد العون لكليات التربية فيما يخص أعمال البناء والتشييد.

- ويمكن عزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في محور تجهيزات المعامل والوسائل التعليمية إلى سعي كل من المعنيين في كليتي التربية بالقاهرة وتفهنا الأشراف بتوفير بيئة علمية وتعليمية مناسبة للطلاب، من خلال إعداد معامل مزودة بالأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية في حدود الامكانات المتاحة، وإكساب الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع هذه الأجهزة والأدوات، بهدف توظيف الطلاب للجانب العملي التطبيقي للمقررات الدراسية أثناء التدريب الميدانى للطلاب بالمدارس بشكل خاص، وتوظيفهم لما يتم تعلمه في الحياة بشكل عام.

- كما يمكن عزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في محور البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم إلى قصور كل من المعنيين في كليتي

التربية بالقاهرة وتفهنا الأشراف في مراجعة وتحديث البرامج الأكاديمية الخاصة بإعداد المعلمين.

وتتفق نتيجة الفرض الحالي الجزئية من "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في المحاور الثلاث الفرعية للمحور الرئيس الثاني (مؤسسات المجتمع المحلي، القطاع العام، والقطاع الخاص) مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة(عبد الملك وصادق، ٢٠٠٣؛ Duor,2008 ؛ درادكة ومعايعة، ٢٠١٤؛ الأحمد، ٢٠١٥) والتي أشارت نتائجها إلى تفعيل دور الشراكة في العملية التعليمية وإصلاح التعليم في مجالات التمويل والإدارة، وتطوير المقررات والمناهج الدراسية، وأهداف التعليم وسياسته، وأهمية تضافر جهود مختلف مؤسسات المجتمع من منظمات خيرية وقطاع حكومي وقطاع خاص في تعظيم الفائدة للمؤسسات التعليمية.

ويمكن عزو نتيجة عدم وجود فروق في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في محاور (مؤسسات المجتمع المحلي، القطاع العام، والقطاع الخاص) للمحور الرئيس الثاني إلى عدم تحديث ومواكبة االبرامج الخاصة بإعداد المعلمين بكليات التربية لمواكبة تطورات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي جعل تلك البرامج لا تدعم ولا تعود بالنفع أو الفائدة المرجوة على مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاعين العام والخاص.

وأيضا ما يدعم الرفض الجزئيً للفرض من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في محور (التدريب العملي للطالب المعلم) بالمحور الرئيس الأول؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا في هذا المحور لصالح كلية التربية بنين بالقاهرة. ما أوضحه (عبد الله ،١٩٩٧، ٢١) من أن النطاق الجغرافي في ميدان التربية العملية ذات أهمية كبيرة في فاعلية المؤسسة التعليمية، وأن التربية العملية عندما تتم في بيئة ديموجرافية تعاونية يشارك فيها: الطالب المعلم، والمشرف، والمعلم المتعاون، وإدارة المدرسة، فإن كل هذا سيؤثر إيجابياً باكتساب الطلاب المعلمين للمهارات المهنية من خلال التربية العملية.وما أسفرت عنه دراسة (Kyriacou & Stephens,1999) من أن النطاق الجغرافي قد يكون سببًا في سوء معاملة الاداريين والمشرفين بالمدرسة للطلاب المعلمين ومعاملتهم بطرق متباينة علاوة على أن توجهات المشرفين لهؤلاء الطلاب قد تكون قاسية وصارمة دون مبرر. وما أشارت اليه نتائج دراسة (Beck& Kosnic, 2002) من أن البيئة التي تزود الطالب المعلم بالتغذية المهنية في التربية الميدانية تُعد أساسًا لنجاح هؤلاء الطلاب من خلال الدعم المعنوي من قِبل إدارة المدرسة والمعلمين بها وبخاصة المشرفين في التربية الميدانية، وكذا التغذية المرتدة التي يتلقونها والتي تؤثر تأثيرا ايجابيًا في عملية تدريبهم.

ويمكن عزو تلك النتيجة إلى:

- الاهتمام من القائمين على كلية التربية بنين بالقاهرة، وكذا المسئولين عن وحدات التدريب الميداني بها بتوزيع الطلاب على المعاهد الأزهرية والمدارس بالقاهرة وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم (إدارات التعليم في النطاق الجغرافي للكلية) من خلال متابعتهم المستمرة

بواسطة مشرف الطلاب الأكاديمي الذي يتوافق تخصصه مع تخصص هؤلاء الطلاب، وكذا التواصل المستمر مع مديري المدرسة وشيوخ المعاهد الأزهرية.

- وكذا التعاون القائم من جهة المعاهد الأزهرية وإدارة المدارس الحكومية والخاصة بمنطقة القاهرة من خلال تذليل العقبات والصعاب أمام هؤلاء الطلاب المتدربين ومساعدتهم على الأداء العملي المنوط بهم، وعلى العكس من ذلك بالنسبة لكلية التربية بتفهنا الأشراف حيث لا تتيح ادارة المدرسة في المناطق الريفية ولا تعطي الفرصة للطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية بممارسة التدريب مثل ما يتم للطلاب المعلمين بمنطقة القاهرة بل تستغل إدارة هذه المدارس هؤلاء الطلاب بتسكينهم في الحصص الاحتياطية، وذلك لسد الفجوة الموجودة بتلك المدارس أو المعاهد عند غياب معلمي الفصول.

وأيضا ما يدعم الرفض الجزئيً للفرض من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع للمنطقة الجغرافية (القاهرة بنين – تفهنا الأشراف) في محوري (أولياء الأمور، ومؤسسات الإعلام) بالمحور الرئيس الثاني لصالح كلية التربية بنين بالقاهرة. ما أشارت اليه نتائج دراستا كل من (الزكي، ٢٠١٠ ؛ اليعقوب ٢٠١٠) من أن عملية التواصل والمشاركة بين أولياء أمور الطلاب والمؤسسات التعليمية لأبنائهم تواجهها العديد من المعوقات منها عدم رضا أولياء الامور عن الاساليب المتبعة في تواصلهم مع تلك المؤسسات، وأيضا التغيرات الديموغرافية مثل: المنطقة الجغرافية للمؤسسة وزيادة عدد الامهات العاملات والاباء العاملين، وزيادة معدلات الفقر وبخاصة في النطاق الريفي، وعدم قناعة عدد كبير من اولياء الامور بأهمية مشاركتهم والإفادة منها. وكشفت نتائج دراسة (Povey, Campbell, Willis, Haynes,Western,Bennett, Antrobus & Pedde, 2016) عن عدد من معيقات التواصل بين أولياء أمور الطلاب ومؤسسات تعليم أبنائهم كان أبرزها موقع المؤسسة التعليمية الجغرافي، وقلة وعي أولياء الأمور في تلك المناطق بأهمية المشاركة. كما كان من بين ما أظهرته دراسة (مكارم ،٢٠٠٣) اهتمام وسائل الإعلام بالطبقة المثقفة من الطلاب الجامعيين نظرًا لاهتمامهم بمتابعة القضايا السياسية عربيًا، ومحليا، ودوليًا. وكذا انصباب معظم اهتمام وسائل الاعلام على المؤسسات التعليمية بالأماكن الأكثر صيتًا ومتابعة من قبل المسئولين.

ويمكن عزو تلك النتيجة إلى ما يلي:

- اهتمام شريحة كبيرة من أولياء الأمور بمنطقة القاهرة بتعليم أبنائهم والقيام بمتابعتهم وزيارة كلياتهم، وذلك نظرًا لثقافة ووعي أولياء الأمور بالقاهرة بالعملية التعليمية وأهميتها بالنسبة لأبنائهم وقناعتهم بأهمية مشاركتهم والافادة منها، وعلى النقيض من ذلك فإن كلية التربية بتفهنا الأشراف تقع بداخل النطاق السكني الريفي و قلة الوعي لدى بعض أولياء الأمور بالريف بأهمية التعاون والتواصل مع المؤسسة التعليمية؛ ونقص إدراكهم بأهمية التعاون والتواصل مع تلك المؤسسات وترك كل شيء للمؤسسة التعليمية دون أدني متابعة في من الأسرة وربما يكون السبب الرئيس في كثير من الأحيان إلى قلة المستوى التعليمي والثقافي لديهم.

- انصباب معظم تركيز واهتمام وسائل الاعلام المرئية أو المقروءة والمسموعة على الجامعات والمؤسسات التعليمية بالمدن والمناطق الحضرية، وايضا وعي القائمين بها بأهمية الاعلام

الالكتروني الذي يتم عبر الطرق الالكترونية وعلى رأسها الإنترنت، والتي يمكن أن يصل إلى مختلف أنحاء العالم على عكس عدد كبير جدا من وسائل الإعلام التقليدية التي تكون مقيدة بحدود جغرافية محددة . وفي اغلب الاحيان لا تحظى الأحداث التعليمية والاجتماعية في مؤسسات التعليم الموجودة في المناطق الريفية بالتغطية الإعلامية المطلوبة، فلا تقوم وسائل الإعلام المرئية بتغطية تلك الأحداث على الرغم من أهميتها، وقد يعود ذلك إلى بعد تلك المناطق الريفية عن العواصم التي تشكل المراكز الرئيسة لانطلاق الحملات الإعلامية، او أن اهتمام الاعلاميين ينصب على تغطية أحداث اكثر أهمية في المدن أو القاهرة والمناطق المحيطة بها. فضلا عن أن الفضائيات الإعلامية لا تهتم بتغطية أخبار التعليم في المناطق الريفية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد – مدرس)".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين البسيط One Way ANOVA ، وذلك لمعرفة الفروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين طبقا للدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد – مدرس). والجدول (١٠) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لمعرفة الفروق في التقييم للشراكة المجتمعية بين كليتي التربية بنين بالقاهرة، وتفهنا الأشراف في أبعاد مقياس الشراكة المجتمعية والدرجة الكلية له.

جدول (١٠)

يوضح تحليل التباين البسيط One Way ANOVA في مقياس الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين طبقا للدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد – مدرس).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨٦١,٤٢٣	٢	٤٣٠,٧٠٧	.,٤٨٧	غير دالة
داخل المجموعات	١٣٥٣٧٠,٩١٤	١٥٣	٨٨٤,٧٧٧		
المجموع	١٣٦٢٣٢,٣٢٧	١٥٥			

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة النسبة الفائية قد بلغت (.,٤٨٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يعني قبول الفرض الصفري "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد – مدرس).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد، ٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجالات الشراكة (التنمية المهنية لإدارة القسم وأعضاء هيئة التدريس، وملائمة الخريجين لمتطلبات سوق العمل، والدعم والتمويل) تعزى للدرجة العلمية. وما أسفرت عنه دراسة (الخصاونة، ٢٠٢٠) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد فأقل، وأستاذ مشارك فأعلى) في مستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على جميع المجالات الثلاثة للشراكة: البرامج الأكاديمية،

والبحث العلمي والمشاركة في الخدمات العامة. الا أنها تختلف مع ما توصل إليه (نصر والقرني ،٢٠١٨) من وجود فروق في محوري(مجالات الشراكة المجتمعية، ومتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية) تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ) في اتجاه الأستاذ.

ويمكن عزو تلك النتيجة من عدم وجود فروق في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية ترجع إلى الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد – مدرس) إلى اهتمام جميع أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة الأساسية بضرورة وأهمية وجود الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية بغض النظر عن درجاتهم العلمية، واقتناعهم بأن الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين سواء بكليتي التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة وكلية التربية بتفهنا الأشراف تُعد أحد المقومات الرئيسة لتطوير البرامج المتنوعة لإعداد المعلمين الأكاديمية والمهنية، كما تمكن هذه الشراكة من إحداث تغيرات وتطورات هائلة يمكنها تغيير وتطوير وتحديث جميع برامج الكلية، كما تمثل الشراكة المجتمعية لبرامج اعداد المعلمين فرصًا لربط وانخراط أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات المجتمع، ومشاركتهم في حل مشكلاته وقضاياه.

نتائج الفرض الرابع وتفسيره:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي)".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة ما إذا كانت الفروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر ترجع إلى التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي). والجدول (١١) التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لمعرفة ما اذا كانت الفروق في التقييم للشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي) في أبعاد مقياس الشراكة المجتمعية والدرجة الكلية له.

جدول (١١)

المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، ومستوى الدلالة الإحصائية في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بين ذوي التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي)

المقياس	المحاور الفرعية	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدور المجتمعي في دعم برامج إعداد المعلم بكليات	التدريب العملي للطالب المعلم.	تربوي	١٠٨	٩,٦٣	٤,٢٤	٢,٠٧٥	٠,٠٥
		نوعي	٤٨	١١,٠٢	٢,٨٢		
	المباني والإنشاءات.	تربوي	١٠٨	١٠,٨٤	٤,٢٣	٢,٨٠٤	٠,٠١
		نوعي	٤٨	١٢,٨١	٣,٦٢		
	تجهيزات	تربوي	١٠٨	٩,٦١	٤,٠٧	٣,١٩٩	٠,٠١

المقياس	المحاور الفرعية	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التربية	المعامل والوسائل التعليمية.	نوعي	٤٨	١١,٨١	٣,٧١		
	البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم.	تربوي	١٠٨	١٢,٣٣	٤,٣٨	٠,٦١٥	غير دال
		نوعي	٤٨	١٢,٧٧	٣,٣٧		
	مؤسسات المجتمع المحلي	تربوي	١٠٨	١٤,٥٤	٣,٨٠	١,١١٥	غير دال
		نوعي	٤٨	١٣,٨١	٣,٦١		
دور برامج إعداد المعلم بكليات التربية في دعم المجتمع.	القطاع العام.	تربوي	١٠٨	١٣,٨٥	٤,٠٣	١,١٧٥	غير دال
		نوعي	٤٨	١٤,٦٧	٣,٩٣		
	القطاع الخاص.	تربوي	١٠٨	١٢,٨٢	٤,٧٩	٠,٨٦٨	غير دال
		نوعي	٤٨	١٣,٥٠	٣,٧١		
	أولياء الأمور.	تربوي	١٠٨	١١,٧٩	٤,٢٢	٠,٧٠٨	غير دال
		نوعي	٤٨	١٢,٢٩	٣,٥٨		
	مؤسسات الإعلام.	تربوي	١٠٨	١٢,٤٣	٤,٤٤	٠,٣٤٥	غير دال
		نوعي	٤٨	١٢,١٧	٤,٠٦		
الدرجة الكلية		تربوي	١٠٨	١٠٧,٧٤	٣٠,٩٣	١,٣٩٧	غير دال
		نوعي	٤٨	١١٤,٨٥	٢٥,٤٣		

**P < ٠,٠١ بذيلين *P < ٠,٠٥ بذيلين

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بين ذوي التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي) في أبعاد مقياس الشراكة المجتمعية والدرجة الكلية له قد جاءت على الترتيب (٢,٠٧٥ - ٢,٨٠٤ - ٣,١٩٩ - ٠,٦١٥ - ١,١١٥ - ١,١٧٥ - ٠,٨٦٨ - ٠,٧٠٨ - ٠,٣٤٥ - ١,٣٩٧) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا؛ باستثناء بُعد التدريب العملي للطالب المعلم وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) ، وبعدي: المباني والإنشاءات، وتجهيزات المعامل والوسائل التعليمية وهما دالين عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتُعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط وهو ذوي التخصص النوعي.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري جزئيًا في المحاور الثلاثة الفرعية للمحور الرئيس الأول وهي (التدريب العملي للطالب المعلم، المباني والإنشاءات، وتجهيزات المعامل والوسائل التعليمية)، حيث وجدت فروق في هذه المحاور لذوي التخصص النوعي. كما يتم قبوله جزئيًا في بقية المحاور الفرعية الأخرى للمقياس.

ويمكن عزو وجود فروق دالة في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بين ذوي التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي) في المحاور الفرعية لمحور الدور المجتمعي في دعم برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وهي(التدريب العملي للطالب المعلم، والمباني والإنشاءات، وتجهيزات المعامل والوسائل التعليمية) لصالح ذوي التخصص النوعي إلى: الخصائص التي تميز

أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص النوعي ومنها: توظيف تكنولوجيا التعليم "بقسم تكنولوجيا التعليم" وتدريب الطلاب على مبادىء وأسس تصميم وإدارة وتقويم مستحدثات تكنولوجيا التعليم بحيث تصبح ممارسات تكنولوجيا التعليم جزء لايتجزأ من عمليات التعليم والتعلم، وتنمية المهارات الفنية والإبداعية للطلاب" بقسم التربية الفنية" من خلال دراستهم للفروع المختلفة للتربية الفنية والتي تهدف بشكل أساسي في الرقي بالذوق العام، وتتنوع المقررات التخصصية لتشمل الرسم، التصوير، التصميم، الزخرفة، النحت، الخزف، بجانب الأشغال الفنية، أشغال الخشب، أشغال المعادن والنسجيات، بجانب الطباعة وأشغال الحلي. كما ان الشعب النوعية تتميز معظم موادها بأن لها جوانب تطبيقية عملية وبالتالي فهي تحتاج إلى المعامل والتجهيزات الخاصة بها أكثر من غيرها؛ علاوة على أهمية التدريب العملي الميداني للطلاب بالتخصصات النوعية بدرجة أكبر من ذوي التخصصات التربوية.

ويمكن عزو عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشراكة المجتمعية لبرامج إعداد المعلمين بين ذوي التخصص الأكاديمي (تربوي-نوعي) في المحور الفرعي "البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم" بالمحور الرئيس الأول للمقياس، والمحاور الفرعية (مؤسسات المجتمع المحلي، القطاع العام، القطاع الخاص، أولياء الأمور، ومؤسسات الإعلام) بالمحور الرئيس الثاني للمقياس إلى أن أعضاء هيئة التدريس بكلا التخصصين يؤديان مهام مهنية متقاربة فعضو هيئة التدريس يقوم تقريبًا بتأدية المهام المطلوبة منه والمكلف بها بغض النظر عن تخصصه.

توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي يوصى الباحثان بما يأتي:-

- ضرورة اهتمام القائمين على كليات التربية جامعة الأزهر بتفعيل شراكة القطاعات والشركات الخاصة، ومؤسسات الإعلام وأولياء الأمور في برامج إعداد المعلمين بها.
- العمل على حث الدور المجتمعي في دعم برامج اعداد المعلمين، وبخاصة في تجهيز المعامل والوسائل التعليمية بكليات التربية بالجامعة، وكذا حث المجتمع بالدعم والمشاركة في البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين.
- العمل على إيجاد تنظيمات وآليات حديثة للشراكة مع كليات التربية بالجامعات المصرية الأخرى، وكذا كليات الآداب والعلوم، علاوة عن الشراكة مع كافة فئات المجتمع، لمواجهة كافة الصعوبات والتحديات، مع الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في بناء برامج للشراكة الناجحة.
- الاهتمام بتدريب المعلمين في كليات التربية جامعة الأزهر على التكنولوجيا المتطورة، وتقنيات التعلم الالكتروني الحديثة لمواكبة سوق العمل في القرن الحادي والعشرون.
- ضرورة انخراط وشراكة المجتمع المحلي في إعداد المقررات الدراسية لبرامج اعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر.
- بناء برامج فعالة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات التربية

جامعة الأزهر، وتدريبهم على التعليم الإلكتروني، واستخدام الحاسوب في كافة العمليات التعليمية والبحثية والخدمية والإدارية، وتحفيزهم على تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي من خلال المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والدولية.

- العمل على مراجعة وتحديث مناهج ومقررات برامج اعداد المعلمين في كليات التربية جامعة الأزهر؛ لتكون أكثر ملاءمة للتفاعل مع التحديات المستقبلية، والتأهب والاستعداد لاستيعاب ومواجهة كافة المفاهيم والقضايا والتحديات المعاصرة.
- ضرورة الاهتمام والتأكيد على المعايير الدولية في برامج إعداد المعلمين والمواءة بينها وبين البرامج المناظرة لها في البيئة العربية.
- التأكيد على موضوعية الحكم على جودة وآداء البرامج الأكاديمية لإعداد الطلاب المعلمين من قِبل المعنيين بكليات التربية جامعة الأزهر.
- إعداد كوادر بشرية من أبناء الكلية مدربة وذات خبرة في مجال إعداد كافة البرامج المتنوعة بها، والاستعانة بهم كمدربين ومنسقين للأنشطة المختلفة للشراكة.
- تزويد مؤسسات المجتمع المحلي بالمعلومات التفصيلية عن برامج إعداد المعلمين وأهداف الشراكة وتشجيعهم على المشاركة المجتمعية الفعالة مع كليات التربية.
- تنظيم حملات توعوية هادفة لتشجيع وتفعيل الشراكة بين كليات التربية وبين المجتمع المحلي بكافة أطيافه.

بحوث مقترحة:

- دور الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة.
- دور المجتمع في تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية مقارنة.
- دراسة واقع الشراكة المجتمعية في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بالجامعات المصرية.
- تقويم برامج إعداد المعلم فى جمهورية مصر العربية فى ضوء المعايير العالمية/الدولية لبرامج اعداد المعلمين.
- دور أعضاء هيئة التدريس في تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر للقرن الحادي والعشرون.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو المعاطي، ماهر (٢٠٠٤).إدارة المؤسسات الاجتماعية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد أحمد، وصادق، آمال(١٩٨٧). التقويم النفسي.ط٣، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو سنية، ربحي(٢٠٠٤). تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة التفتيش والاذعان الى سياسة التحسين والتطوير. ورقة علمية مقدمة في "مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني" والمنعقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله، في الفترة (٣-٤) يونيو.

أبو مخ، ماجد محمد عفيف(٢٠١٣). واقع الشراكة بين أكاديميات اعداد المعلمين العربية والمجتمع المحلي داخل الخط الأخضر من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.

آل ابراهيم، باسم بن أحمد، والشيخ، سعيد بن عبد الله، وطاهر، ناهد محمد حسن(د. ت). تطوير العلاقة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص في المملكة العربية السعودية. منتدى الرياض الاقتصادي.

الأحمد، هند بنت محمد بن عبد الله (٢٠١٥). تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٤)، ٤٢٩- ٥١٤ .

الأمين، لكحل (٢٠١٤). الشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص دراسة حالة شركة المياه والتطهير (SERO). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تلمسان، الجزائر.

أوتشيدا، دونا، وسيترون، مارفين، وماكينزي، فلوريتا (٢٠١٤). إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين. ترجمة محمد نبيل نوفل، متاح على http://abozid.freehostia.com/book1.htm

الجوهري، عبد الهادي(١٩٩٧). تنمية المشاركة الشعبية. ورقة عمل مقدمة بمؤتمر الخدمة الاجتماعية والتحديات البيئية، يوليو، القاهرة.

الحارثي، حمود(٢٠٠٥). المنظمات الأهلية والشراكة في العملية التعليمية.الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي للدول العربية للصفين(١١-١٢). وزارة التربية والتعليم العمانية، مسقط، سلطنة عمان.

الحماد، مي بنت محمد عبد الله (٢٠١٧). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم من (١١-١٢يناير)، ٢٥٨-٢٩١.

الحمش، منير(٢٠٠٦). القطاع العام واقتصاد السوق الاجتماعي. مجلة الفكر السياسي، جمعية العلوم الاقتصادية السورية، دمشق، سورية،٨(٢٦).

الخصاونة، فؤاد شبيب(٢٠٢٠). مستوى الشراكة المجتمعية بين جامعة نجران ومنطقة نجران من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، ٢٨(١١)، ٤٣ – ٦٣.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح(٢٠٠٦). المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل. عمان: عالم الكتب الحديث.

الدريج، محمد محمد(٢٠٠٥). الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم-دراسة علمية. كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية.

الدهشان، جمال علي خليل (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، كلية التربية- جامعة سوهاج، (٦٨)، ٣١٥٣-٣١٩٩.

الزكي، أحمد عبد الفتاح(٢٠١٠). تطوير الشراكة بين الأسرة والمدرسة ضرورة ملحة لتعليم متميز. تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات: اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة الملك سعود -الرياض، ٧٦٧-٧٨٣.

السبع، سعاد، وحسان، أحمد، وعبده، سماح عبد الوهاب (٢٠١٠). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،٣ (٥)،٩٦-١٣٠.

الصائغ، محمد بن حسن، والعمر، عبد العزيز بن سعود، والحجيلان، طلال بن عبد الرحمن (٢٠٠٣). اختيار المعلم واعداده في المملكة العربية السعودية: رؤية مستقبلية. دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، المعرفة، (٩٥)، ١٦ - ٣٧ .

العتيبي، فهد بن عباس. (٢٠٠٣). اسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الريا ض.

العثمان، عبد الله بن عبد الرحمن (٢٠٠٩). الشراكة المجتمعية من واقع تجربة جامعة الملك سعود. كراسي البحث أنموذجًا. ندوة الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الغنيم، مرزوق يوسف (٢٠١١). التعلم مدى الحياة: أطر مرجعية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. بحث مقدم إلي المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية حول القياس التربوي للتنمية المهنية المستدامة، (٢٦-٢٨ مارس) بيروت، الجمهورية اللبنانية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الكويت.

-الفقيه، محمد هادي علي، وابراهيم، عبد الله علي محمد (٢٠١٣).تصور مقترح لبرنامج دبلوم التربية العام بجامعة نجران في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وآراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، مصر (٤٩)، ٣١٢-٣٨٢.

-الكردي، مصباح بنت محمد مكي بن عبدالقادر(٢٠٠٦). تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية -جامعة عين شمس، (٥٩)،١٢٦-١٨٧.

المفرج، بدرية، والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد(٢٠٠٧).الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. إدارة البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية، الكويت.

النوح، عبد العزيز بن سالم (٢٠١٥). دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، ٣، ٢٣٥-٣١٦ .

اليعقوب، علي محمد(٢٠١٠). دراسة ميدانية حول الفجوة بين البيت والمدرسة ودور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، مجلد ١٨، (١)١، ١٧٧-٢٠١ .

اليونسكو(١٩٩٨). التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين-الرؤية والعمل. المؤتمر العالمي للتعليم العالي، باريس، (٥-٩ أكتوبر)، ٣١-٣٢.

بكري، عادل عبد التواب، وزغلول، ثروت سعد(٢٠٠٩). قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات. ط(٢٤) المعدلة، القاهرة: وزارة التجارة والصناعة-الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

بصلي، فضة عباسي (٢٠١٠). تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة (حالة: طالبات السمعي– البصري بقسم علوم الإعلام والاتصال جامعة عنابة). مجلة جامعة دمشق،٢٦(٣،٤)،٤٩١-٥٥٠.

-جامعة الدول العربية (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي :سياسات وبرامج. القاهرة: مطبعة جامعة الدول العربية.

-حافظ، محمد صبري (٢٠٠٤). بعض الرؤى لتطوير التعليم الجامعي"التعليم الجامعي العربي" : آفاق الإصلاح والتطوير. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، مركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية (١٨- ١٩ ديسمبر)، ٤٦٩ – ٤٧٠.

حسين، محمد حسين سعيد(٢٠١٤). الشراكة المجتمعية في تقويم المؤسسات التربوية. المؤتمر الدولي الرابع لجامعة بني سويف بالاشتراك مع اتحاد الجامعات العربية بعنوان " دور مؤسسات الأعمال الخاصة والمجتمع المدنى فى رفعة الشعوب وتقدمها" (١٨/١٩ فبراير)، ٧١- ٩٠ .

حمدونة، محمد أشرف(٢٠١٧). العوامل المحددة للشراكة بين القطاعين العام والخاص ودورها في نمو الاقتصاد الفلسطيني من وجهة نظر القطاع الخاص بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، فلسطين: غزه.

درادكة، أمجد محمود، ومعايعة، عادل سالم (٢٠١٤) الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك – الأردن .المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، ٧(١٥)، ٩٧-١٠٣.

رضوان، حنان أحمد(٢٠٠٧). تصور استراتيجى للشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدنى لمعالجة قضايا البيئة. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٣(٤٥)،٢٢٩-٣٢٠.

شحاته، حسن(٢٠٠١).التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عباس، منال محمد (٢٠١٤). المسؤولية الاجتماعية بين الشراكة وأفاق التنمية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الحي، عواطف يوسف محمد(٢٠١٣). دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.

عبد الفتاح، اسماعيل(٢٠١١). تحديات الإعلام التربوي العربي. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، رشاد أحمد(٢٠٠٧). تنمية المجتمع المحلي. الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الله، عبد الرحمن صالح(١٩٩٧).التربية العملية أهدافها ومبادئها. القاهرة : دار الفكر للنشر والتوزيع .

عبد الملك، رسمي، وصادق، منى(٢٠٠٣). تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عطية، سحر بهجت محمد(٢٠١٦). دور الشراكة فى دعم قدرة الجامعات لخدمة المجتمع : رؤية مستقبلية من منظور طريقة تنظيم المجتمع. مجلة الخدمة الإجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين،٨٣،٥٥-١٤٣.

علام، صلاح الدين محمود(١٩٩٥). التوجهات المستقبلية لتقويم تحصيل الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤٩، ١٥-٥٣.

علي، نبيل (٢٠٠١).الثقافة العربية في عصر المعلومات. عالم المعرفة، العدد(٢٧٦)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر.

-كمال، أمينة عباس، والحر، عبد العزيز (٢٠٠٣). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠، ٣٥-١٠١.

كنعان، أحمد علي (٢٠٠٩). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق، ٢٥(٣- ٤)، ١٥-٩٣.

محمد، زينب سمير (٢٠١٧) تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

محمود، يوسف سيد(٢٠٠٢).أبعاد ومشكلات الشراكة بين الجامعة وبعض المؤسسات الإنتاجية والخدمية. المؤتمر العلمي الرابع - التربية ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٦٤-٢٠٩.

مكارم، عبد الحكيم عبد الله عمر(٢٠١٣). دور وسائل الاعلام في تكوين الوعي السياسي لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على طلاب الجامعات اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات الإعلامية، القاهرة

نصر، محمد يوسف مرسي، والقرني، عبد الله بن عالي (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠م. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٨(٢)،٦٩٥- ٧٤٤ .

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري(٢٠١٤). استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠. الشئون الاجتماعية والثقافية، مصر.

-ياسين، لبنى محمد (٢٠٠٩). دور المنظمات غير الحكومية في دعم رياض الأطفال والتعليم الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

المراجع العربية مترجمة:

Abu Al-Maati, Maher (2004). Managing Social Institutions. Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

Abu Hatab, Fouad, Othman, Sayed Ahmed, and Sadiq, Amal (1987). Psychological assessment, (3rd ed). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abu Sanieh, Ribhi (2004). Evaluation of higher education institutions and programs in Palestine. Moving from the policy of inspection and compliance to the policy of improvement and development. A scientific paper presented at the "Quality Conference in Palestinian University Education" held at Al-Quds Open University in Ramallah, from (3-4) June.

Abu Mokh, Majed, Muhammad, Afif (2013). The status-quo of the partnership between the Arab teacher training academies and the local community within the Green Line from the point of view of their employees. PhD Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al Ibrahim, Bassem, Ahmed; Sheikh, Saeed, Abdullah, and Taher, Nahid, Muhammad, Hassan (n. d). Developing the relationship between the government sector and the private sector in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Economic Forum.

Al-Ahmad, Hind bint Muhammad, bin Abdullah (2015). Activating the partnership between the university and productive institutions in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of experts. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (4), 429-514.

Al-Amin, Lakhal (2014). Public-private partnership: Case study of the water and sanitation company (SERO), Unpublished Master's Thesis. University of Tlemcen, Algeria.

Uchida, Donna; Citron, Marvin, & McKenzie, Florita (2014). Preparing students for the twenty-first century (Translated by Muhammad Nabil Nofal). Available at http://abozid.freehostia.com/book1.htm

El-Gohary, Abd al-Hadi (1997). Development of popular participation. Working paper presented at the Conference on Social Work and Environmental Challenges, July, Cairo.

Al-Harthy, Hammoud (2005). Civil organizations and partnership in the educational process. Regional symposium on the development of post-basic education for Arab countries for grades (11-12). Omani Ministry of Education, Muscat, Sultanate of Oman.

Al-Hammad, Mai, Muhammad, Abdullah (2017). Partnership between universities and public education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. Research presented to the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University (January 11-12), 258-291.

Al-Hamsh, Mounir (2006). The public sector and the social market economy. Journal of Political Thought, Syrian Economic Sciences Association, Damascus, Syria, 8 (26).

Al-Khasawneh, Fouad, Shabib (2020). The level of community partnership between Najran University and the Najran region from the point of view of the faculty members at the university. King Abdulaziz University Journal: Arts and Humanities, 28(11), 43-63.

Al-Khatib, Ahmed, and Al-Khatib, Raddah (2006). Community school and future education. Oman: The Modern World of Books.

Al-Dreij, Muhammad, Muhammad (2005). Educational partnership and its applications in education: A scientific study. Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Kingdom of Morocco.

Al-Dahshan, Jamal, Ali, Khalil (2019). Teacher preparation programs to keep pace with the requirements of the fourth industrial revolution. Educational Journal, Faculty of Education - Sohag University, (68), 3153-3199.

El-Zaki, Ahmed, Abdel-Fattah (2010). Developing the partnership between the family and the school is an urgent necessity for a distinguished education. Education Development: Visions, Models and Requirements: The Fifteenth Annual Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, College of Education, King Saud University - Riyadh, 767-783.

Al-Sabaa, Souad; Hassan, Ahmed; & Abdo, Samah Abdel-Wahhab (2010). Evaluation of the Arabic language teacher preparation program at the Faculty of Education at Sana'a University in the light of comprehensive quality standards. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 3 (5), 96-130.

Al-Sayegh, Muhammad, bin Hassan; Al-Omar, Abdulaziz bin Saud, and Al-Hujailan, Talal, bin Abdul-Rahman (2003). Teacher selection and preparation in the Kingdom of Saudi Arabia: A future vision. A study presented to the eleventh meeting of the leaders of educational work, Knowledge, (95), 16-37.

Al-Otaibi, Fahd, bin Abbas. (2003). Contribution of the private sector in financing public education in the Kingdom of Saudi Arabia, unpublished PhD thesis. College of Education, King Saud University, Riyadh.

Al-Othman, Abdullah, bin Abdul Rahman (2009). Community partnership from the status-quo of the experience of King Saud University. Research chairs model. Symposium on community partnership in the field of scientific research in the Kingdom of Saudi Arabia, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Ghunaim, Marzouk, Yousef (2011). Lifelong learning: Frames of reference and pre-service and in-service teacher preparation programmes. Research submitted to the Annual Conference of the Educational Research Center on Educational Measurement for Sustainable Professional Development, (March 26-28), Beirut, Lebanon, Arab Center for Educational Research for the Gulf States, Kuwait.

Al-Faqih, Muhammad, Hadi, Ali, and Ibrahim, Abdullah, Ali, Muhammad (2013). A proposed conception of the general education diploma program at Najran university in the light of some standards of the National Commission for Academic Accreditation and Evaluation and the opinions of faculty members and student teachers. Journal of the Faculty of Education - Tanta University, Egypt (49), 312-382.

Al-Kurdi, Misbah, bint Muhammad; & Makki, bin Abdul Qadir (2006). The impact of community participation in educational institutions in the city of Riyadh. Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education - Ain Shams University, (59), 126-187.

Al-Mafarrej, Badriya, Al-Mutairi, Afaf, and Hamada, Muhammad (2007). Contemporary trends in teacher preparation and professional development. Department of Educational Research and Development, Ministry of Education, Kuwait.

Noah, Abdul Aziz, bin Salem (2015). The role of the school administration in activating the partnership between the school and the local community: A field study. Journal of Educational Sciences, 3, 235-316.

Al-Yacoub, Ali, Muhammad (2010). A field study on the gap between home and school and the role of parents towards the school life of their children in the primary stage of public education in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, 18,(1), 177-201.

UNESCO (1998). Higher education in the twenty-first century : Vision and action. World Conference on Higher Education, Paris, (5-9 October), 31-32.

Bakri, Adel, Abdel-Tawab, and Zaghloul, Tharwat, Saad (2009). The universities organizing law and its executive regulations according to the latest amendments. I (24) amended, Cairo: Ministry of Trade and Industry - General Authority for Amiri Press Affairs.

Basali, Filda, Abbasi (2010). The effect of the media in directing the professional choice of university students (Case: audio-visual students in the department of media and communication sciences, Annaba University). Damascus University Journal, 26(3,4), 491-550.

League of Arab States (2009). The indicative framework for Arab teacher performance standards: Policies and programmes. Cairo: Arab League Press.

Hafez, Mohamed, Sabry (2004). Some visions for the development of university education "Arab university education": The prospects for reform and development. The Eleventh Annual National Conference (The Third Arab), University Education Development Center in cooperation with the Center for Cognitive Studies (18-19 December), 469-470.

Hussein, Mohammed, Hussein, Saeed (2014). Community partnership in evaluating educational institutions. The Fourth International Conference of Beni Suef University in Partnership with the Union of Arab Universities, entitled: "The Role of Private Business Institutions and Civil Society in the Elevation and Progress of Peoples" (18/19 February), 71-90.

Hamdouneh, Muhammad, Ashraf (2017). Determining factors of public-private partnership and its role in the growth of the Palestinian economy from the point of view of the private sector in the Gaza Strip, Unpublished Master's Thesis. College of Commerce, Islamic University, Palestine: Gaza.

Daradkeh, Amjad, Mahmoud, and Maayah, Adel, Salem (2014). Partnership between universities and private sector institutions and the obstacles to their implementation from the point of view of faculty members at Yarmouk University - Jordan. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, University of Science and Technology, Yemen, 7(15), 97-103.

Radwan, Hanan, Ahmed (2007). A strategic vision of the partnership between the university and civil society institutions to address environmental issues. Journal of the Future of Arab Education, 13(45), 229-320.

Shehata, Hassan (2001). University education and university evaluation between theory and practice. Cairo: Al Dar Al Arabiya Book Library.

Abbas, Manal, Muhammad (2014). Social responsibility between partnership and development prospects. Alexandria: University Knowledge House.

Abdel Hai, Awatef, Youssef, Mohamed (2013). The role of civil society institutions in educational reform and its obstacles from the point of view of educational officials and managers of civil society educational institutions in Palestine, Unpublished MA thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Quds University.

Abdel Fattah, Ismail (2011). Arab educational media challenges. Cairo: El-Araby for Publishing and Distribution.

Abdel Latif, Rashad, Ahmed (2007). Local community development. Alexandria: Dar Al-Wafaa for the World of Printing and Publishing.

Abdullah, Abdul Rahman, Saleh (1997). Practical education, its objectives and principles. Cairo: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Abdul Malik, Rasmi, and Sadiq, Mona (2003). Activating the role of community partnership in the educational process and the governorate authorities in managing education. Cairo: National Center for Educational Research and Development.

Attia, Sahar, Bahjat, Muhammad (2016). The role of partnership in supporting the capacity of universities to serve the community: A future vision from the perspective of the way society is organized. Journal of Social Work: The Egyptian Association of Social Workers, 55,83-143.

Allam, Salah Al-Din, Mahmoud (1995). Future directions for evaluating student achievement in light of the requirements of the twenty-first century. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 49, 15-53.

Ali, Nabil (2001). Arab culture in the information age. The World of Knowledge, Issue (276), The National Council for Culture, Arts and Letters, December.

Kamal, Amina, Abbas, and Al-Hurr, Abdel Aziz (2003). Priorities of teaching competencies and training needs of middle school teachers in general education in the State of Qatar from the point of view of teachers and mentors. Journal of the College of Education, United Arab Emirates University, 20, 35-101.

Kanaan, Ahmed, Ali (2009). Evaluation of teacher education programs and their outputs according to quality standards from the viewpoint of fourth-year students in the classroom teacher department and members of the teaching staff. Damascus University Journal, 25 (3-4), 15-93.

Muhammad, Zainab, Samir (2017). Activating the community partnership of department heads in private universities from the point of view of faculty members, unpublished master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Mahmoud, Youssef, Sayed (2002). Dimensions and problems of partnership between the university and some production and service institutions. Fourth Scientific Conference - Education and the Future of Human Development in the Arab World in the Light of the Challenges of the Twenty-first Century, Faculty of Education, Fayoum University, 164-209.

Makarim, Abdel Hakim, Abdullah, Omar (2013). The role of the media in forming political awareness among university youth: A field study on Yemeni university students, Unpublished Master's Thesis. Institute of Arab Research and Studies, Department of Media Studies, Cairo.

Nasr, Mohamed, Youssef, Morsi, and Al-Qarni, Abdullah, bin Ali (2018). A proposed vision to activate the community partnership at the University of Tabuk in the light of the Kingdom's National Vision 2030. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 178(2), 695-744.

Ministry of Planning, Follow-up and Administrative Reform (2014). Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030. Social and Cultural Affairs, Egypt.

Yassin, Lubna, Muhammad (2009). The role of non-governmental organizations in supporting kindergartens and basic education in Jordan, unpublished master's thesis. Deanship of Scientific Research and Graduate Studies, The Hashemite University, Jordan.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bassey, M. (1997). Preparing teachers for the 21st century: connecting pre-service teachers with community.*Educational Change*, Spring, 29-37.

Beck,C.&Kosnic.C(2002).Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly,Spring*,81-98.

Cornet, J. Yeotis, C., & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practice theories and their influences upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education, 74(5)*, 517-529.

Duor,C.(2008). A study of capital financing models at two public four-year higher education institutions. *(Doctoral dissertation, Pennsylvania University).*

El Ansari, W. (1999) A Study of the characteristics, participant perceptions and predictors of effectiveness in community partnerships in health personnel education: The case of south Africa. *(Doctoral dissertation, Oxford Brookes University).*

Folsom, C. (2009). *Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL) a model for creating powerful curriculum*. Rowman & Littlefield Education, Plymouth, UK.

Frank, F. & Smith, A. (2000). *The partnership handbook*. Ottawa, ON: Human Resources development Canada.

Hopson, T. (2010). Parental involvement: A qualitative case study of parent involvement in two rural mid-south middle schools. *(Doctoral dissertation, Memphis University).*

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2012). Refinement and evaluation of the CARE for Teachers program. In M. Greenberg. *Teachers' Growth During Targeted SEL Professional Development and SEL Program Implementation: An International Perspective.* Symposium presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Vancouver, BC, Canada.

King, L. H. Williams, J. B. & Warren, S. H. (2011). Preparing and supporting teachers for 21st century expectations through universal design for learning. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, 77(2),* 51-55.

Kong, L. S. (2009). *A teacher education model for the 21st century.* Report by the National Institute of Education, Singapore.

Kyriacou , c. & Stephens, P.,(1999) Student teachers concerns during teaching practice . *Education & Research in Education, (13)1*, 18 - 31.

Leistyna,P. (2002). Extending the possibilities of Multicultural community Partnerships in urban public School. *The Urban Review, 34(1)*,1-23.

Mathews,J & Hu,M(2007). Enhancing the Role of Universities in Building National Innovative Capacity in Asia: The Case of Taiwan. *World Development Journal, 35(6),* 1005-1020.

McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching, 16(2),* 174-160.

Nielsen, N. & McCarthy, K. (2009). Improving education through collaboration: A Case study of the long beach seamless education partnership. *Business-Higher Education Forum, Washington DC, P. 3.*

Povey,J.,Campbell, A., Willis, L., Haynes, M.,Western, M.,Bennett, S., Antrobus, E., & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-schoolpartnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research, (79),* 128-141.

Robinson, S. & Kay, K. (2010).Educator preparation : A vision for the 21st Century. *This draft paper has been produced as part of a collaborative project by the American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) and the Partnership for 21st Century Skills (P21)*,1-43.

Seal, C. R., Naumann, S., Scott, A., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research In Higher Education Journal, 10*, 1- 13.

Siddiqui, M. A. (2009). *National curriculum framework for teacher education*. National Council for Teacher Education, New Delhi.

Stefanski, A., Valli, L. & Jacobson,R.(2016).Bevond involvement and engagement: The role of the family in school community partnerships. *School Community Journal, 26(2),* 135-160.

Stuckey, J., B. Durr, and G. Thomas (2001) *Partnership Principles: What We Have Learned About Partnering and Institutional Capacity Building Concepts*. Atlanta: CARE USA, Partnership and Household Livelihoods Unit.

The Australian Institute for Teaching and School Leadership "AITSL" (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: standards and procedures: Standards and Procedures*. Education Council Secretariat, PO Box 202, Carlton South, VIC 3053, Australia.

The Washington State Institute for Public Policy "WSIPP"(1999). *Teacher Preparation and Development Survey*. Social & Economic Sciences Research Center Washington State University Pullman, WA 99164-1801.