مستقبل التربية العملية في مصر والوطن العربي في ضوء متغيرات تعليم الطوارئ والتحول الرقمي: رؤية استشرافية

إعداد:
أ.د / عيد عبد الواحد على[١]
أ.د / وائل صلاح محمد سيد السويفي[٢]
أ.م.د/ هناء عبد الحميد محمد[٣]

الملخص:
هدف البحث الحالي إلى دراسة الوضع الراهن والخاص بالتربية العملية ومشكلاتها، في ضوء خبرات مصر وبعض الدول العربية، كما أنها هدفت إلى إقتراح مجموعة من الحلول والتوصيات التي يمكن أن تسهم في حل مشكلة التربية العملية وإيجاد نقطة تحول تتناسب والمتغيرات الطارئة في مصر والعالم العربي، في ظل تعليم الطوارئ، وتعليم ما بعد كورونا (COVID-19). ولتحقيق هدف البحث- تم عقد مجموعة من المقابلات مع الخبراء والمتخصصين الميدانيين، والمشرفين التربويين، والأساتذة الجامعيين؛ لتحديد الوضع الراهنStatus-co لواقع التربية العملية في مصر والعالم العربي، والحلول المقترحة (المأمول pro – co للتربية العملية في مصر والعالم العربي) للتصدي لهذه التحديات، هذا بالإضافة إلى محاولة اقتراح بعض التوصيات غير التقليدية لمشكلات التربية العملية عن طريق الاستفادة المثلى من المنصات الإلكترونية والنظم الخبيرة وأساليب متنوعة أخرى تتناسب مع التوجه نحو الساعات المعتمدة والتحول الرقمي.

الكلمات المفتاحية:
التربية العملية - تعليم الطوارئ – التحول الرقمي

[١] أستاذ المناهج وعميد كليتي التربية والتربية للطفولة المبكرة - جامعة المنيا
[٢] أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة المنيا
[٣] أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية– جامعة المنيا

The Future of Practicum in Egypt and the Arab World in Light of Emergency Education and Digital Transformation: A Forward-Looking Vision

Prepared by:

Prof. Eid Abdel Wahed Ali[1]
Prof. Wael Salah Mohamed Sayed Elswafy[2]
Prof. Hanaa Abdel Hamid Mohamed[3]

Abstract:

The current paper aimed to study the status quo regarding practicum and its problems in the light of the experiences of Egypt and some Arab countries. It also aimed to suggest a number of solutions and recommendations that could contribute to solve the problem of practicum and finding a turning point that suits the urgent variables in Egypt and the Arab world in light of Emergency Education and post-Coronavirus (COVID-19) education. To achieve the goal of the research, a series of interviews were held with experts and field specialists, educational supervisors, and university professors to determine the status quo of the reality of practicum in Egypt and the Arab world and the proposed solutions (Hopeful practicum in Egypt and the Arab world) to overcome these challenges, in addition to trying to suggest some non-traditional recommendations for the problems of practicum by optimizing the use of electronic platforms, expert systems and other various methods that are compatible with the trend towards credit hours and digital transformation.

Keywords:

Practicum, Emergency Education, Digital Transformation

[1] Professor of Curriculum & Instruction, Dean of Faculty of Education and Faculty of Education for Early Childhood, Minia University
[2] Professor of Curriculum and Methods of Teaching at the Faculty of Education - Minia University
[3] Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching, Faculty of Education - Minia University

أولاً: مقدمة:

التعليم المستمر والتنمية المهنية المستدامة عمليتان متكاملتان؛ حيث إنهما تسعيان إلى عملية الإصلاح التربوي للمؤسسة التربوية والنظام التعليمي، فالتنمية المهنية إحدى الآليات الفاعلة للتعليم المستمر؛ لأن تفعيلها داخل المؤسسات التعليمية إنما يحقق ويضمن استمرار مهنية المعلم واستمرار تأهيله بشكل مستديم داخل المدرسة (المؤسسة التعليمية التى ينتمي إليها).

وللتنمية المهنية نماذج وأنواع متعددة، فمنها المهنية المنفتحة، التي ينفتح فيها المهنيون المعلمون على زملائهم، والمهنية الممارسة، التى تهتم بتأمل الممارسات التدريسية من خلال الملاحظة، والتفكر والتحليل والاستنتاج، والتي يتحدث المعلمون الممارسون فيها حول خبراتهم ومعارفهم، ويتدربون على تقويم أداءاتهم، ومن هذا النوع الإرشاد التربوي الذي يقوم به أحد المعلمين ذوى الخبرة؛ لدعم وتنمية زميله المعلم المبتدئ، ومن تلك النماذج أيضاً -التنمية المهنية الممتدة، وفيه لا ينشغل المعلمون بأمورهم التدريسية فقط، أو يهتمون بالمواد الدراسية وكيفية تنفيذ المنهج - بل تمتد إلى رسم السياسات التعليمية، ووضع الخطط مع إدارة المدرسة (Cshbacher,1994)[1].

وتعد مسألة إحداث التكامل بين النظرية والتطبيق فى برامج إعداد المعلمين من التحديات الأساسية التى تواجهها هذه البرامج، ولا أدل على ذلك من كثرة اللجان، وفرق العمل التى شكلت لهذه الغاية، وكثرة المقالات والدراسات فى المجالات المتخصصة، وينظر إلى مكون التربية العملية فى برامج إعداد المعلمين على أنه السياق الذى يتعرف فيه الطالب المعلم مدى صلة ومناسبة المعارف والمهارات التى تعلمها بأوضاع التعليم الفعلية، ومدى قدرته على تنفيذها بحيث تشكل هذه الخبرة بمجموعها الإطار الذى يصوغ من خلاله الطالب المعلم فلسفته الخاصة فى التعليم.

ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بتطوير التربية العملية فقد بادرت مؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية) إلى بلورة وتنفيذ نماذج جديدة للتربية العملية تحاول إنشاء علاقات أوثق بين برامج المعلمين والمدارس فى محاولة لدمج جهود أساتذة الجامعة ومعلمي المدارس وموجهي المواد الدراسية بالإضافة إلى جهود الطلاب المعلمين والمجتمع المحلى فى إطار منظم يسمح بالمشاركة والنمو المهني لجميع هذه الأطراف، ومن هذه الأطروحات إنشاء مدارس التطوير المهني (Beynon &Onslow , 1993).

وأكثر النماذج مقاربة لطبيعة الثقافة العربية ونظم تعليمها هو نموذج المهنية الممارسة؛ لأن هذا النموذج يأخذ على عاتقه التدخل السريع لعلاج المشكلات التربوية، التى لا يستطيع النظام التعليمي (وزارة التربية والتعليم) ممثلة في الموجه أو مدير المدرسة التعامل معها بشكل مباشر، ولكن يتعامل ويتدخل مع هذه المشكلات من خلال تكوين ودعم نظام مهني ذاتي يتم من خلاله نقل الخبرات التعليمية، والمعارف النظرية الخاصة بمحتواها من خلال مرشدين تربويين داخل المدرسة ذوو خبرة؛ لمساعدة زملائهم المبتدئين ونقل خبرتهم إليهم في صورة منظمة وعلمية دون الاعتماد على

[1] تم التوثيق باتباع الإصدار السابع APA

الموجه الذي يحمل على أكتافه عبئًا كبيرًا من الأمور الإدارية والفنية، وعلى عدم استطاعته التواجد مع كل المعلمين طول الوقت.

ومما لا شك فيه أنه لا تنمية ولا رفاهية في المجتمع بدون تعليم متقدم، وأنه لا مواجهة لمتغيرات وتحديات العالم المعاصر بدون تعليم حديث ومتطور؛ ولذا تحاول الدول النامية والمتقدمة العمل باستمرار على إصلاحه وتطويره لما له من دور فعال في بناء المجتمعات الحديثة. والواقع أن النظرة الحديثة للإصلاح التربوي تضع المدير والمعلم وولي الأمر والمشرف والطالب والمنهج محل أنظارها؛ لأن الجميع يتقاسمون المسئولية في رفع مستوى العملية التعليمية؛ بغية توفير تعليم جيد للطالب الذي هو محور العملية التربوية والتعليمية. (البنا، ٢٠١٥)

وتتضح أهميته عملية إعداد الطالب المعلم، في التربية العملية على أساس أنها هي المجال الأول الذي يحاول الطالب المعلم فيه أن يترجم ما درسه أو تعلمه في مؤسسات الإعداد من معلومات ونظريات ومبادئ، وما قام به من مشاهدات ونشاطات تربوية مختلفة إلى واقع فعلي في الميدان، فالتطبيق هنا إذن يمكن يعد أهم جانب من جوانب إعداد المعلم، لأن المعلم فيه هو الأداة الفعلية أو المنفذ الإجرائي لعملية التدريس برمتها؛ حيث أن تدريبه وتأهيله لهذا العمل (التدريس) يعد أكبر ضمان لنجاح العملية التعليمية والسير بها قدما لتحقيق أهدافها وغاياتها. (دمعة، ١٩٧٨)

ويعكس التوجه المنظم والمدروس لبرامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وتبنى مداخل التطوير الوظيفي للمعلمين Professional Development of in service Teachers ما يساعد على تجسير الفجوة بين الواقع والمأمول في الارتقاء بمهنية المعلم وفقا تصورات مستقبلية يمكن أن يمتلكها المعلم المبدع المتميز المناسب لطبيعة العصر الرقمي وما يفرزه من تحديات وذلك باعتبار التطوير الوظيفي للمعلمين عملية منظمة مدروسة موجهة لبناء مهارات متنوعة مهنية: تربوية وإدارية وشخصية جديدة، ضرورية القيام الفعال بالمسؤوليات المدرسية اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها، أو سد العجز الملاحظ فيها... لتحقيق غرض أسمى هو تحسين تدريس المعلمين وبالتالي التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين. (المنسي والبنا، ٢٠١٧)

وتنطلق مشكلة البحث الحالي من قصور برنامج التربية العملية؛ لذا تتطلب، بناء تصور ونموذج مقترح وبدائل لتطوير برامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات المصرية، ووضع وبناء بدائل تتماشى مع التغيرات العالمية التى حدثت فى العاميين السابقين ومنها انتشار فيروس كرونا والأوبئة والأمراض، ومتطلبات التعليم الهجين وتعليم الطوارئ وهذا ما جعل العالم ينظر إلى المشكلة بطريقة مبتكرة تجعل النظر للحلول والمقترحات ينبغي أن تتناسب مع هذه المعطيات.

وقد طال تأثير جائحة فيروس كورونا العملية التعليمية بشكل بالغ؛ فمنذ إعلان حالة الطوارئ لمواجهة هذا الوضع المفاجئ بسبب انتشار فيروس كورونا الذي هدد حياة الإنسان أجبرت المؤسسات التعليمية على توقف الدراسة بها وإغلاق المدارس، ما أدى إلى تغيير نظام العملية التعليمية، وارتباك الطلبة والقائمين على التعليم أنفسهم، سواء أكان على الصعيد الشخصي أو المهني. وفرض هذا الوضع على جميع مستويات المؤسسات التعليمية العمل عن بعد ووضع

التدريس عن بعد في حالات الطوارئ موضع التنفيذ. وهذا انعكس على التربية العملية بالسلب وجعل التدريب الميداني على التدريس شبه مستحيل، مما حال دون استكمال الإعداد المهني للمعلم وهذا أجدر بالتفكير خارج الصندوق لإيجاد حلول بديلة في ظروف الطوارئ والأزمات الذي يجعلنا في حالة تأهب واستعداد لأي ظروف.

ومع ظهور جائحة كورونا COVID-19 أصبح الاحتياج للتطبيقات الرقمية عنصراً أساسياً في جميع المستويات التعليمية. (Núˆnez-Canal et al, 2021)؛حيث تم تقديم دراسات متنوعة لنموذج التعليم الهجين الجديد كحل طارئ لمواجه الأزمة. علاوة على ذلك أجبرت أزمة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) أن تكون جميع عمليات التدريس والتعلم عبر الإنترنت، مما استلزم تحولًا رقميًا للطلاب والأساتذة والمؤسسات بما يتجاوز ما كان متوقعًا (Bonfield et al,2020). وبسبب الوباء، كان على الجامعات التكيف مع التحديات الجديدة باستراتيجيات مختلفة، وكان أحدها نماذجها تعليميًا هجينًا جديدًا يجمع بين التعلم المباشر والتعليم عبر الإنترنت (Gnaur et al,2020). وأدى ظهور المجتمع الرقمي وتحديات ما بعد الجائحة الجديدة إلى وضع نموذج تعليم الطوارئ والهجين الجديد في مقدمة التحول الرقمي.

والانقطاعات المستمرة في التعليم، هي الأزمة الأولى التي تحدث على النطاق العالمي في المجال الرقمي وعصر المعرفة، وستكون هناك تداعيات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية في أعقاب هذه الأزمة. وعلى ذلك فيجب مواكبة التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يقودها التحول الرقمي. فقد أجبرت جائحة كوفيد ملايين الطلاب على أخذ دورات عبر الإنترنت في تجربة تعليمية عالمية غير مسبوقة .(Zimmerman, 2020) .لذا تهتم المؤسسات التعليمية على جميع مستويات التعليم بمسألة تصميم العروض التعليمية، وتفعيل التطبيقات الرقمية لإعداد المتعلمين لمواجهة التغيير الرقمي والمشاركة فيه. (Kamsker & Slepcevic-Zach, 2021)

وتستدعي المتطلبات الجديدة لاقتصاد المعرفة تغييرات في النماذج التعليمية التقليدية. فتُظهر بعض الأبحاث أن مقاومة الموارد التكنولوجية في الأوساط الأكاديمية قد تكون بسبب الخوف من نقص المعرفة، وخطر مغادرة منطقة الراحة (Comfort zoon) ومبدأ السلامة، كما كان السبب الرئيسي لهذا الموقف هو عدم وجود الدافع لتعلم طرق التدريس الجديدة القائمة على التكنولوجيا.

فلم تعد الكلية مكانًا هادئًا للتدريس والقيام بالأعمال الأكاديمية بوتيرة واحدة. بل أصبح الآن عملًا قويًا ومعقدًا ومتطلبًا تنافسيًا يتطلب استثمارًا مستمرًا وواسع النطاق. ويجب اعتبار تصميم المناهج الدراسية كما لو كان خطة إستراتيجية، مع الأخذ في الاعتبار صعوبة إتقان تخصص معرفي بسبب ما أطلق عليه بعض الباحثين "انتهاء صلاحية المعرفة" (Núˆnez-Canal et al, 2021)، ونحن نعيش في الثورة الصناعية الرابعة، والتي تعتبر سياق العولمة المعقدة، ودمج التقنيات، الرقمنة والأتمتة وفي هذه الحالة حذر المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF,2019) من نقص المهارات لوظائف المستقبل، وخاصة الكفاءة الرقمية.

لقد رأينا الآن أن نظام التعليم، بشكل عام، غير مستعد وعرضة للتهديدات الخارجية. وكاستجابة للأزمة التعليمية العالمية، تم تطبيق التدريس عن بعد في حالات الطوارئ عبر الإنترنت. ومع ذلك، فإننا نتعثر في تحديد ما نحاول تحقيقه، ويتضمن التعليم عن بعد عبر الإنترنت أكثر من مجرد تحميل محتوى تعليمي، بل هو عملية تعليمية توفر للمتعلمين قوة، ومسؤولية، ومرونة واختيار، إنها عملية معقدة تتطلب التخطيط الدقيق والتصميم وتحديد الأهداف لإنشاء بيئة تعليمية فعالة. في الواقع، نحن منخرطون حاليًا على ما يبدو مثل التعليم عن بعد عبر الإنترنت، ومع ذلك، في جوهره، يعد هذا حلًا مؤقتًا إلى حد ما، وهو حل يمكن تسميته بشكل مناسب أكثر بالتعليم عن بعد في حالات الطوارئ. بمعنى آخر، التعليم عن بعد عبر الإنترنت شيء، والتعليم عن بعد في حالات الطوارئ شيء آخر. هذا التمييز مهم، لأن الدرجة التي يؤمن بها المعلمون في التعليم عن بعد هذه الأيام ستلعب دورًا مهمًا في ازدهار التعليم عن بعد في عالم ما بعد COVID. (Bozkurt ,& Sharma, 2020)

ولذلك فإن التربية العملية تواجه نفس الصعوبات التى واجهتها عملية التدريس فى ظل جائحة كوفيد ١٩، وما أحدثته من تغيرات فى البنية التعليمية وطريقة التواصل بين المعلمين وطلابهم من ناحية وبينهم وبين المؤسسة التعليمية التى ينتمون إليها من ناحية أخرى، فكان لزامًا على المتخصصين التفكير فى بدائل جديدة للتعامل مع المشكلة ورفع الكفاءة المهنية للمعلمين قبل الخدمة، وذلك من خلال اقتراح بعض الحلول الرقمية من ناحية ومن ناحية أخرى بعض المداخل المهنية التى يُمكن أن يستفاد بها فى التطوير المهني للمعلمين كحلول بديلة فى ظل التغيرات التى يشهدها العالم اليوم.

ثانيًا: تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث فى قصور برامج التربية العملية بكليات التربية في مصر والوطن العربي، وعدم مسايرتها للنماذج العالمية الأمر الذي أسهم فى تدنى مهارات التدريس والملاحظة التأملية لدى الطالب المعلم بكليات التربية.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء تصور ونموذج مقترح للتربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية يساير الاتجاهات العالمية الحديثة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية هي:

١- ما الصعوبات والتحديات التى تواجه الطالب المعلم (الوضع الراهن للتربية العملية فى مصر والعالم العربي) بكلية التربية أثناء إشراف التربية العملية بالمدارس فى التدريب الميداني؟
٢- ما الحلول المقترحة (المأمول co – pro للتربية العملية في مصر والعالم العربي.) للتصدي لهذه التحديات التى تواجه طلاب كلية التربية العملية فى أثناء التدريب الميداني؟
٣- ما التصور لتصميم منصة إليكترونية للتربية العملية أن تكون بديلاً عمليًّا لعلاج مشكلة التربية العملية بمصر والوطن العربي؟

٤- ما الحلول المبتكرة غير التقليدية (التخطيط – التنفيذ- التقويم) لحل مشكلة التربية العملية في مصر والوطن العربي؟

ثالثًا: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مجموعة من المعلمين الأوائل والمتميزين والموجهين والخبراء الميدانيين وأيضًا بعض أساتذة الجامعات والعاملين بالجامعة، وخبراء المجتمع المدنى للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢، ممن يمتلكون خبرة تدريسية وأكاديمية في هذا المجال.

رابعًا: تحديد المصطلحات:

التربية العملية: هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلاب المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التي يتلقونها بشكل أدائي فعلي في الميدان الحقيقي (مدارس التدريب)؛ لإكسابهم المهارات التدريسية التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية التعلمية التربوية بحيث يصبح الطالب المعلم قادراً على ممارستها بكفاية وفاعلية". (حلس،٢٠١١)

ويقصد بالتربية العملية فى البحث الحالي بأنها عملية تربوية منظمة تتيح للطلاب المعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق المفاهيم والنظريات التربوية تطبيقًا سلوكيًا على النمو الذى يؤدى إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التى تتأتى من خلال التدريب على التدريس والاحتكاك بالبيئة المدرسية.

تعليم الطوارئ:Emergency education هو التعليم القائم على الاستفادة من جميع الإمكانيات المتاحة في ظل الأزمات والطوارئ والمواقف الحرجة وعبور الأزمة باستخدام طرق جديدة ومبتكرة لتحقيق الأهداف.

التحول الرقمي:Digital transformation يشير التحول الرقمي إلى إعادة مواءمة التكنولوجيا ونماذج الأعمال، والتوصل إلى تغييرات أساسية في الهياكل الجوهرية وتكييف العمليات الحالية بطرق جديدة ومبتكرة باستخدام التقنيات والمعلومات الرقمية المتاحة.

خامسًا: منهج البحث:

أخذ البحث الحالي بالمنهج الوصفي التحليلي، وعقد المقابلات ومجموعات المناقشة البؤرية مع عينة البحث المستهدفة.

سادسًا: إجراءات البحث ونتائجه :

للإجابة عن السؤال الأول الذى ينص على "ما الصعوبات والتحديات التى تواجه الطالب المعلم (الوضع الراهن للتربية العملية فى مصر والعالم العربي) بكلية التربية أثناء إشراف التربية العملية بالمدارس فى التدريب الميداني؟

وقد تطلبت الإجابة عن السؤال الحالي عقد مجموعة من المقابلات مع الخبراء والمتخصصين الميدانيين، والمشرفين التربويين، والأساتذة الجامعيين لتحديد الوضع

الراهنStatus-co لواقع التربية العملية في مصر والعالم العربي، وكانت إجاباتهم على هذا السؤال على النحو التالي:

١- لا زالت التربية العملية خبرة غير منظمة فى كثير من برامج إعداد المعلمين. إذ غالبًا ما يجد الطالب المعلم نفسه وحيدًا دون توجيه ومتابعة جادة وحثيثة.

٢- تدنى نوعية الإشراف بسبب الضعف المهني للمشاركين فيه من المدارس والجامعات.

٣- غياب المنهج الواضح للتربية العملية وضعف الصلة بين ما يدرسه الطلاب المعلمون فى الجامعات والحاجة الفعلية على مستوى المدرسة.

٤- المكانة المتدنية للدراسات الإجرائية الإكلينيكية فى البحث الجامعي مما ترتب عليه قلة الدعم المالي المخصص للتربية العملية، وإلى زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية فى الجامعة من أعضاء ا هيئة التدريس، ومما يرتبط بذلك من حيث المكانة المتواضعة للتدريس وبخاصة ما يرتبط بالتربية العملية قياسًا بمكانة البحث والنشر فى الأوساط الأكاديمية.

٥- الأولوية المتواضعة للتربية العملية فى المدارس بسبب توجه المدارس إلى تربية طلبتها وتعليمهم، وليس الإسهام فى إعداد الطلاب المعلمين.

٦- الفجوة بين نظرتين مختلفتين إلى دور المعلم، إحداهما تنظر إلى المعلم باعتباره ممارسًا تأمليًّا يبدى أحكامًا، ويتخذ قرارات حول المنهج والتدريس، والأخرى تنظر إلى المعلم باعتباره فنياً ينفذ السياسات الرسمية الخاصة بمضمون التدريس وأساليبه.

٧- لا توجد لوائح إدارية أو تنظيم مالي للتربية العملية بكليات التربية، فالتنظيم الإداري يعتمد على لائحة الكلية فمثلاً كلية التربية جامعة المنيا فى لائحة الكلية ص ١٥ – ص ١٦ تُعطى إطارًا عامًا لعدد الأيام والساعات التدريبية، ودرجات التقويم دون وجود إطارًا أو لوائح إدارية أكثر تفصيلية لمكتب التربية العملية حتى تساعده على تنظيم العمل الميداني، وبالنسبة للتنظيم المالي فيعتمد على المادة ٢٩٧ من قانون تنظيم الجامعات، والذى ينص على " يمنح الممتحن فى امتحانات التربية العملية مكافأة مقدارها ٤ % من المرتب الأساسي الشهري إذا كان من أعضاء هيئة التدريس أو من العاملين فى الدولة أو الهيئات العامة أو هيئات القطاع العام وشركاته أو شركات قطاع الأعمال، فإذا كان من غير هؤلاء حدد مجلس الكلية مكافأته ". وقامت جامعة المنيا بالموافقة واعتماد ٣% فقط من مربوط الدرجة، وتُحسب للمشرف بالمدارس بحساب عدد الساعات التى قام العمل بها × مربوط الدرجة / ٣ %، واعتُمد من مجلس الجامعة استنادًا على القانون السابق وعلى مادة ٢٩٨ من قانون تنظيم الجامعات، وهذا أدى إلى انزعاج المشرفين بالمدارس؛ لأنه لا يُعطى مكافأة مُرضية للمشرفين ليقوموا بالعمل على أكمل وجه.

٨- لا يوجد دليل فنى للطالب المعلم يساعده على استخدام إجراءات علمية وفنية دقيقة على عملية التدريس لتنمية كفاياته التدريسية عند العمل بالميدان، ولكن تقوم الكلية بإعداد دليل للخطط التدريسية التى يقوم الطلاب بتحضيرها عن الذهاب إلى المدرسة

٩- ذهاب الطلاب يوم واحد غير كاف ويجعل الطلاب فى حالة استهتار بالتربية العملية، ولا يساعدهم على التنمية المهنية للمعلمين.

١٠- معاملة المعلمين بشكل استهتاري، ولا يعطون أهمية للطلاب المعلمين داخل المدارس مما يؤثر على أداء الطلاب المهني وممارستهم للتدريس داخل المدرسة

١١- عدم توحيد الرؤية للمشرفين بكلية التربية، فكل مشرف يُقدم دعمًا فنيًّا مختلفًا عن المشرف الآخر، وهذا يرجع إلى عدم توحيد الرؤية الفنية فى أثناء الملاحظة الصفية للطالب المعلم، وتدريب المشرفين التربويين على استراتيجيات المهنية المستمرة والتوجيه والإشراف التربوي والملاحظة الصفية الفعالة، وعقد المقابلات الفردية والجماعية، واللقاءات التأملية للطلاب بالمدارس.

١٢- عدم وجود قاعات للتدريس المصغر، حتى يتسنى للطلاب التدريب عليها فى الكلية مع الهيئة المعاونة وأعضاء هيئة التدريس.

١٣- الكثافة فى أعداد طلاب التربية العملية بالمدارس مما لا يتيح الفرصة سانحة أمام الطلاب للتدريب الميداني المنظم الذى يساعدهم على النمو المهني.

١٤- تعدد وتنوع الكليات التى ترسل طلابها إلى التدريب الميداني، فلم يعد الأمر قاصرًا على كليات التربية بل أصبحت كلية دار العلوم والتربية النوعية، والتربية الفنية والتربية الرياضية تدفع طلابها إلى التربية العملية للمدرسة الواحدة مما يُحدث حالة من الارتباك للمدرسة وإدارتها فى متابعة كل هؤلاء الطلاب الذى يردون نفس المدرسة.

١٥- اقتصار التربية العملية على المدينة، وليس على الأقاليم والقرى لصعوبة الانتقالات من المدينة إلى القرى والمراكز المجاورة للمحافظة.

١٦- عدم تطبيق التربية العملية المتصلة داخل المدارس، وقصور توفير الوسائل التعليمية المخصصة لهذا الغرض.

١٧- قصور وجود أساتذة متخصصين فى التربية العملية، وضعف الأبحاث والدراسات الخاصة بالتربية العملية؛ حتى يكون هناك متخصصين فى هذا المجال.

١٨- قلة تعاون إدارة المدارس والمعلمين ذوى الخبرة مع الطلاب المعلمين نصحًا ودعمًا وتوجيهًا، وتعسف بعض الإدارات المدرسية مع الطلاب وتكليفهم بمهام غير المهام المطلوبة منهم فعليًّا.

١٩- عدم وجود وصف وظيفي محدد للمهام والمسئوليات التى يقوم بها كل من المعلم والمشرف داخل النظام التعليمي مما يؤثر على طبيعة وسير العملية بنجاح وفاعلية.

٢٠- عدم تدريب الطلاب المعلمين على موضوعات فى غاية الأهمية مثل مهارات إدارة الفصل والوقت، وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفعالة، والتخطيط الفعال للدرس مما يؤثر على تعاملهم مع الكثير من المواقف المحرجة والتى تواجههم فى داخل الفصل. واختلاف خطط التربية العملية بالكلية عن خطط المدرسة التى يطلبها منهم المعلم.

٢١- عدم توفر الحصص الكافية لبعض التخصصات مثل علم النفس والفلسفة حيث لا يتوفر إلا حصتين في الأسبوع فقط مع العدد الكبير لمجموعات التربية العملية التي تصل إلى عشر طالبات يوميا مما يترتب عليه عدم الممارسة الحقيقية للتدريس لعدم توفر حصص كافية لبعض المجموعات وخاصة أن التدريس يقتصر على الصف الثاني الثانوي مع الغياب التام للطلاب بالصف الثالث الثانوي مما يجعل الفرص قليلة والاقتصار على تدريس صف دراسي واحد.

٢٢- للبحث عن بدائل للتربية العملية يجب اتباع أساليب جديد في تقليل أعداد المقبولين لكلية التربية حتى يتسنى لنا التدريب المتميز للطلاب على مهارات التدريس أسوة بكليات دولية يتم فيها القبول بأعداد قليلة، ولكن الواقع يحتم علينا قبول هذه الأعداد بما يرسله مكتب التنسيق من أعداد كبيرة من خريجي الثانوية العامة مما يتطلب إمكانيات كبيرة لاستيعاب الأعداد الهائلة التي تفد إلى كليات التربية والمتزايدة عاماً بعد عام، الأمر الذي يترتب عليه ما يلي:

- ✓ عدم وجود أماكن تدريب داخل الكلية لتفعيل التدريس المصغر بكافة كليات التربية، وإن تمت عملية التدريس المصغر تتم بطريقة شكلية ليست ذات عائد حقيقي أو فائدة حقيقية تعود على الطالب المعلم.
- ✓ عدم وجود الكم الكاف من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في كل تخصص دقيق لمتابعة الأعداد في تخصصاتهم مما يضطر إلى إشراف غير المتخصصين الأمر الذي لا يؤدي إلى نتائج إيجابية حقيقية.
- ✓ تبدو قضية التربية العملية ما هي إلا كرة ملتهبة يحاول يلقي بها بعض غير التربويين على عاتق كليات التربية ويتهمها بالمسئولية عن انخفاض مستوى التدريب غير الكافي بسبب ضعف الأداء بالتربية العملية للطالب المعلم قبل الخدمة وبين كلية التربية كطرف ثان والتي نرى أنها الكيان المظلوم في هذا الشأن من حيث أنها ملتزمة بالتدريب للكم الهائل من الراغبين في الالتحاق بكليات التربية من قبل مكتب التنسيق الذي يقوم بإرسال أعداد أكبر من السعة الاستيعابية كمتطلبات الهدف منها خفض البطالة على حساب كليات التربية ومن هنا يتضح أن كليات التربية ما هي إلا كبش فداء ولا ذنب لها في قلة الإمكانيات المخصصة لها لتوفير أتوبيسات لنقل الطلاب للتربية العملية إلى المدارس المترامية داخل كل محافظة.
- ✓ هناك تحدى آخر أن مادة التربية العملية موجودة بالدراسات العليا والدبلومات التربوية، وهذا يعد عبء آخر غير منظور على كليات التربية؛ حيث أصبح لزاماً عليها تقوم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة الملتحقين بدبلوم العام الواحد والعامين، تلبيةً أيضاً لمتطلبات المجتمع في إعداد معلمين غير متخصصين لتأهيلهم في المجال التربوي.

وللإجابة على السؤال الثاني الذى ينص على "ما الحلول المقترحة (المأمول pro – co للتربية العملية في مصر والعالم العربي.) للتصدي لهذه التحديات التى تواجه طلاب كلية التربية العملية فى أثناء التدريب الميداني؟".

فهناك مجموعة من المقترحات والنماذج المقترحة للتحسين والتي تعبر عن الوضع المأمول pro – co للتربية العملية في مصر والعالم العربي. وهى على النحو التالي:

١- تكليف طلاب الماجستير والدكتوراه الذين يدرسون بكليات التربية بالإشراف على مجموعات التربية العملية مما يتيح لهم فرصة التدريب والممارسة التطبيقية للمعرفة النظرية.

٢- إعطاء الهيئة المعاونة من المعيدين والمدرسين المساعدين دورًا أكبر فى الإشراف على التربية العملية وتدريبًا أكبر على الملاحظة الصفية والمتابعة الميدانية وتقديم التغذية الراجعة الفعالة، وليس اقتصار الأمر على المتابعة السريعة للطلاب والتوقيع على خططهم دون توجيه حقيقى ودعم لهم.

٣- توطيد العلاقة ووضع بروتكولات عملية بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ممثلة فى المديريات والإدارات التعليمية حتى يكون هناك خططًا مشتركة بين الطرفين مما يسهم فى تسهيل العقبات وزيادة الدعم الفني للطلاب.

٤- عقد ورش عمل وتدريبات بطريقة موحدة لكافة المعنيين للتربية العملية بحيث يكون هناك انسجام بين ما يقدمه أستاذ المادة بالجامعة وأستاذ المادة بالمدرسة والمشرفيين الميدانيين حتى يمنع الخلل بين جميع هذه الأطراف.

٥- التنسيق بين الكليات المختلفة فى توزيع الطلاب على مدارس التربية العملية حتى يقلل البلبلة والتخبط.

٦- إنشاء قسم بكيلة التربية بالتنمية المهنية للمعلمين، وتكون التربية العملية أهم تخصصاته، وتؤسس لها لوائح فنية وإدارية خاصة بها، وتصمم لها موادًا أكاديمية داخل هذا القصم.

٧- تضمين التربية العملية كأحد الموضوعات الرئيسة بالخطط البحثية للأقسام العلمية بكلية التربية وقيام الباحثين بعمل بحوث ودراسات حول مشكلاتها وكيفية حلها.

٨- منح شهادات معتمدة من كلية التربية لكل من المدير، والموجه، والمشرف الميداني، والمعلم، على أن تُجدد تلك الشهادات كل عامين دراسيين، وتُعتبر كرخصة لمزاولة المهنة.

٩- التنسيق مع أكاديمية إعداد المعلم لتدريب المعلمين على التربية العملية، والملاحظة الصفية ودورها فى تنمية مهارات التدريس والتفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.

١٠- رفع المخصص المالي للمشرفين بما يتناسب مع الدور الذى يقومون به من متابعة وإشراف ميداني بالمدارس ومتابعة الفصول.

١١- توحيد لقاءات للإرشاد التربوي داخل المدارس، وعمل دوائر تعلم مهنية مستمرة داخل المدارس؛ لرفع الكفايات المهنية للطلاب المعلمين على أدائهم التدريسي.

١٢- تدريب الطلاب على بعض المداخل الحديثة ومنها تدريبهم على الملاحظة والمشاهدة وتفعيل المعلم المساعد فى التربية العملية، ومد الفترة التدريبية بحيث تكون شبه استدامة لمدة ثلاث شهور متصلة للتعايش والاستدامة بين الطلاب والبيئة التعليمية التى يتعايشون فيها.

١٣- توفير أتوبيس إلى المدن والقرى المختلفة لسهولة نقل الطلاب إلى المواقع والمدارس الأكثر احتياجًا مما يسهم فى تنوع الخبرة للطلاب للتدريس فى الحضر والريف وزيادة خبراتهم التعليمية.

١٤- زيادة نوعية الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية Action research وتدريب الطلاب عليها داخل المدارس؛ لحل المشكلات التى تواجههم والتعامل معها وحلها.

١٥- تصميم وصف مهام لطالب التربية العملية بالكلية؛ لتحديد مسئولياته ومهامه.

١٦ هناك بعض النماذج المختلفة التى يمكن أن تُطبق داخل المدارس ومنها نموذج الإرشاد التربوي Coaching approach for class room observation، وهو على النحو التالي:

١- نموذج الإرشاد التربوي وتنمية مهارات التدريس والملاحظة التأملية:

يهدف عرض هذا الإطار النظري إلى تحديد مفهوم الإرشاد التربوي، و سمات المرشد التربوي، وأدوار المرشد التربوي، وخطوات وإجراءات الإرشاد التربوي، والنماذج المختلفة للإرشاد التربوي، ودور الإرشاد التربوي في تنمية مهارات التدريس والتفكير التأملي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- مفهوم الإرشاد التربوي:

يحدد الإرشاد التربوي على أنه مجموعة الإجراءات التى من خلالها يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أدائه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسئولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسئولا عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأملي ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة (Hill et al., 2000).

ويعرفه البعض على أنه استراتيجية تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية (McAlpine et al., 2004).

وفى ضوء ما سبق يعرف نموذج الإرشاد التربوي بأنه مجموعة الإجراءات التى يتبعها المرشد التربوي - باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً – جنباً إلى جنب مع معلم آخر، و يختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية، وهذه الإجراءات تتم

في ثلاث مراحل على النحو الآتي: قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدي لمناقشة ما تم الاتفاق عليه.

وفى ضوء هذا التعريف يمكن القول أنه لابد من توافر مجموعة من السمات للمرشد التربوي يمكن عرضها فيما يأتي:

٢- **سمات المرشد التربوي**:

هناك مجموعة من السمات يجب أن تتوافر في المرشد التربوي فقد عددها كل من (Robbins ,2000) (Nagaoka et al ,2000) (Odell ,2001)، وهى على النحو التالي:

أ- اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.

ب- تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.

ج- تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية و قدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.

د- يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.

ه- تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.

و- يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.

ز- يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.

ح- يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. و لابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجرائها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

ط- تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. و يجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. و لابد و أن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. و في الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.

ي- يتحلى المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. و بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات.

٣- **أدوار المرشد التربوي:** تتعدد الأدوار التى يقوم بها المرشد التربوي لكى يسهم فى التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريسه وتنمية تفكيره التأملي وقد حدد كل من (William & lee 2003) بعض أدوار ومسئوليات أساسية للمرشد التربوي منها ما يلي:

(أ)مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية)

(ب) توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.

(ج) توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.

(د) تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.

(هـ) توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.

(و) توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.

(ز) تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي. ودعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.

(ح) عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة و دورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.

(ط) تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).

(ى) التحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.

(ك) رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.

(ل) تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.

٤- إجراءات تنفيذ الإرشاد التربوي وخطواته: يقوم تنفيذ نموذج الإرشاد التربوي على مجموعة من الخطوات حددها كل من: (willis, 2000) (Showers & joyce, 2006) مجموعة من الإجراءات لتنفيذ الإرشاد على النحو التالي:

(أ) إجراءات دعم اللقـاء القَـبلي:

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وهناك مجموعة من الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟.
- ما الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟.
- ما الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟.
- ما الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟.
- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟.
- ما الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟.
- ما المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟.
- ما المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟.
- هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟.

(ب) عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

(ج) إجراءات دعم اللقاء البعدي:

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامـة للغـاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة.

وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

(د) الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الإرشاد:

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد ٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. و لابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. و لابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين

٥-أشكال نموذج الإرشاد التربوي: قد حدد كل من (willis, 2000) (Showers & Bennett,) (Sweeney , 2008) (2007 أشكالا مختلفة للإرشاد التربوي على النحو التالي:

(أ) إرشاد بالأقران:

في إطار هذا النموذج، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلم. وتمثل عمليتا الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءً لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء Peer coaching وقد عرفه أكلاند بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية

الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز جويس وشاورز.

ومن مميزات هذا النموذج يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل - حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له، و يساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة.

و يقلل أيضًا من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.

(ب) المرشد الخبير:

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. و ربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

ومن مميزاته يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين، ويتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

ومن عيوبه أيضًا تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص، ولا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن، وقد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

(ج) تعدد المرشدين:

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. و يجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

ومن مميزاته يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية، وتتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط، وتتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية، وتتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل. Cook, (Young & Evensen, 2001)

ومن عيوبه لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة، وربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم، ولا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

وتعد أقرب أشكال النماذج مناسبة للبيئة العربية نموذج المرشد الخبير حيث إنه يساعد على بناء وتكوين كوادر مهنية داخل المدارس، ويساعد بشكل مستمر على تشكيل مرشدين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية يساعدون ويدعمون تخصص اللغة العربية بالمدرسة.

٦- نموذج مقترح للتربية العملية فى كليات التربية بالجامعات المصرية:

الارتقاء بالتربية العملية بالجامعات المصرية يتطلب تغييرًا جوهريًّا يمس عناصر هذه البرامج بمضامينه وإجراءاته وآليات التنفيذ والتقويم، وتبنى آليات فاعلة بين تلك المكونات حتى تقدم خبرة فعلية موجهة تهدف إلى تنمية الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين حتى يكونوا فاعلين فى المستقبل.

أهداف النموذج المقترح:

١- مساعدة الطلاب من خلال الملاحظة والانخراط الشخصي فى إدراك المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعلم.

٢- مساعدة الطالب المعلم لفهم العوامل المؤثرة فى عملية التعلم، والإطار المؤسسي، والسياق الثقافي، والمناهج، والمواد والتجهيزات الفنية، وظروف التعلم باعتبارها محددات مهمة تحدد تحقق الأهداف التربوية من قبل الطالب والمعلم على حد سواء.

٣- مساعدة الطالب المعلم فى تصميم وتنفيذ وتحسين أنشطة التعلم من خلال الخبرة الأولية المباشرة والبحث الإجرائى.

من حيث مكونات النموذج المقترح:

ينبغي أن تشمل التربية العملية تدريبًا موجهًا على الكفايات التالية:

١- مهارات الملاحظة الصفية المدرسية فى مواقف تعليمية حقيقية:

مما يساعد الطالب على فهم عملية التعلم والملاحظة الفعالة وتقنيات التعلم والمحددات المؤسسية. والتنوع فى استخدام نماذج الملاحظة كنموذج الملاحظة الموجهة (كنظام فلاندرز)،

والملاحظة الاثنوجرافية حيث يقضى الطالب وقتًا بالمدرسة لملاحظة صفية محددة، وملاحظة التفاعل بين الطلاب والمعلمين بهدف تحليلها ودراستها بشكل نقدى دون استخدام الممارسات التعليمية الشائعة فى المدرسة، وتحليل المنهج الدراسي بهدف فهم أسسه والقيم المتضمنة فيه، وتحليل المنهج الخفي، ومناقشة تلك القضايا فى حلقات مناقشة بؤرية وتوضيحها وبيان مدى اتساقها مع المضامين النظرية والشواهد البحثية التربوية.

٢- **مهارات التدريس**:

وذلك من خلال التدريب على التدريس المصغر، وتسجيل وقائعها ومشاهدتها فرديًّا وفى مجموعات كوسائل لتحليل الذات وفهمها. ومشاهدة نماذج من تدريس المعلمين المتميزين (كالمعيدين – المدرسين المساعدين والأساتذة)، وينبغي أن يكون الهدف هو تقديم هذه النماذج ليس لتقليدها بمقدار ما هو لتحليلها ومناقشتها، وذلك من خلال التركيز على توضيح سلوك المعلم التعليمي وقراراته المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والمراقبة (التفكير التأملي)، وتطوير السلوك التعليمي المنشود، وتقييم العمليات المعرفية التى يظهرها الطلاب، وتوضيح العلاقة بين المعرفة النظرية والخبرة العملية، ويقوم الطلاب بتدريس حصص واقعية بمجموعات ثنائية داخل الفصلshadow teacher، ويضيف الطلاب ملاحظاتهم فى خطط التقييم الذاتي من خلال الملاحظة والتقييم المتبادل، ويُصمم ملفًا للتربية العملية يساعد الطلاب فى التقييم التكويني لهم.

٣- القدرة على تحليل وتقييم التدريس وما يحيط به:

من خلال عمل بحوث إجرائية تجعل المعلمين قادرين على تحديد أهدافهم، وانتقاء الوسائل والاستراتيجيات المناسبة مما يجعلهم متمكنين من فهم عميق للمعرفة والثقافة المرتبطة بالمادة التى يدرسونها.

من حيث المتطلبات البشرية والمادية:

١- **أعضاء هيئة التدريس بالجامعة**: وبخاصة ذوى الخبرة بأساليب تدريس المواد المختلفة، والمعلمين المتعاونين ومديري المدارس المتعاونة، والمعلمين المتميزين، وطلاب الدراسات العليا، وفنيين مختبرات التدريس وتقنيات التعلم.

٢- **المدارس المتعاونة:** ينبغي أن تكون هناك علاقة تشاركية بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم بحيث يحرص أعضاء هيئة التدريس على توفير فرص التربية المهنية المستدامة للعاملين بالمدارس بحيث لا تقتصر على احتياجات التربية العملية فقط.

٣- حرص أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة على مساعدة المدارس من خلال تنفيذ بعض الأنشطة كخدمات الإرشاد المدرسي والبحث التربوي والمحاضرات.

٤- تخفيض العبء التدريسي للمعلمين المتعاونين بحيث يخصص هذا الوقت للتحضير لأنشطة التربية العملية والمشاركة فيها.

٥- ينبغي تجهيز قاعات متعددة الأغراض والأوساط بمواصفات تسمح بترتيب المقاعد بحرية فى أثناء التدريس المصغر حتى يساعد على تدريب الطلاب بالمدارس كنوع من أنواع التدريب على

رأس العمل، وتوفير بعض القاعات التدريسية للتدريب بحيث تكون مجهزة بالتلفزيونات وأجهزة الحاسوب لعقد لقاءات وجلسات تأملية داخل الفصول، وفى أثناء التدريب العملي.

من حيث المدة الزمنية والاستدامة فى التدريب الميداني (٤٤٠ ساعة):

١- يُقترح أن تدوم التربية العملية لمدة فصلين دراسيين مستمرين يوميًّا بحيث يكون الفصل الدراسي الأول للمشاهدات العملية، وتخصص الفترة الثانية (للإقامة) للتدريس الفعلي من قبل الطالب المعلم بصورة متدرجة، وتكون المشاهدات (١٢٠ ساعة) وتُقسم على مرحلتين فرعيتين مدة كل منهما ثمانية أسابيع بحيث يقضى الطالب المعلم فى المدرسة ٤٠ ساعة للتعرف على سياق العملية التعليمية والتدريب على إجراءات الملاحظة الصفية وتحليلها، أما المرحلة الفرعية الثانية فتكون (١٢٠ ساعة) ويكون الاهتمام فيها بتنفيذ الأنشطة التى تتعلق بتحليل المنهج، وإعداد نماذج من خطط التدريس والعمل فى مجموعات، وتحليل المواقف الصفية.

٢- الإقامة بالمدارس تكون (٣٢٠ ساعة) بحيث تكون (١٢٠ ساعة) الأولى تُخصص فى التدريس المباشر الفعلي بشكل متدرج مع الاستمرار فى إعداد بعض الأنشطة الأخرى، وبخاصة تقارير التقييم التأملي، وأما المرحلة الثانية (٢٠٠ ساعة) التدريس الفعلي لصف بعينه.

ملاحظة: هذا العدد ليس كثيرًا فعدد ساعات التربية العملية فى الجامعات الأمريكية تتراوح بين ٧٠٠ – ٨٠٠ ساعة، وفى هولندا ٩٦٤ ساعة، وفى فرنسا ما يُعادل ثلث متطلبات برنامج إعداد المعلمين، وفى بلجيكا تمتد ١٠ أسابيع سنويًّا، ولمدة ٣ سنوات (Papoulia & Tzelepi , 1993).

من حيث التنسيق:

لضمان الفعالية برنامج التربية العملية لابد التنسيق بين مكتب التربية العملية، والمدارس والإدارات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتنسيق مع جهات أخرى من المجتمع المدنى لها علاقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومركز تطوير المناهج ومركز البحوث التربوية، وبناء شراكة ومأسسة بين كل هذه الجهات لتنفيذ وبناء مناهج عملية تطبيقية للتربية العملية وتدريب المعلمين ميدانيًّا، وتُبنى برامج تعليمية كمادة متخصصة لطلاب كلية التربية.

من حيث المتابعة والتقويم:

يتطلب التنفيذ الناجح لبرنامج التربية العملية تحديد إجراءات متابعة للمعلمين، ووضع إطارًا عمليًّا للملاحظة الصفية وأدواتها، وينبغي أن يشمل نظام المتابعة والتقييم جميع المدخلات لبرنامج التربية العملية بكل مراحله وخطواته حتى ينتج وينفذ بصورة مستمرة.

من حيث الاعتماد والإجازة:

الارتقاء بنوعية برامج إعداد المعلمين يتطلب إنشاء وحدة اعتماد وجودة داخل الكليات تقوم بمنح شهادة أو إجازة للقائمين على عملية الملاحظة والإشراف التربوي وتُجدد كل عامين مع تحديد معايير موضوعية كالمشاركة فى تدريبات تربوية عن الإشراف والقيادة والملاحظة التربوية الفعالة التى ينبغي أن تتأسس داخل لوائح ونظام كلية التربية.

وللإجابة عن السؤال الثالث "ما التصور لتصميم منصة إليكترونية للتربية العملية أن تكون بديلاً عمليًّا لعلاج مشكلة التربية العملية بمصر والوطن العربي؟

تطلبت الإجابة عن هذا السؤال القيام الخطوات التالية:

١-إعداد منصة إليكترونية تشتمل على أربع نوافذ (أيقونات) كالتالي:

أ- بحيث تكون النافذة (الأيقونة)الأولى بعض النماذج التدريسية التى من الممكن أن يرجع إليها الطالب ليتعرف أحدث الاستراتيجيات التدريسية الحديثة فى مجال التدريس والتطبيق فى المادة الدراسية حتى يُحاكى هذا النموذج.

ب- النافذة الثانية تفاعلية بينه وبين الأستاذ أو المعلم؛ لمناقشة كل ما يتعلق بالحصة سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، واستقبال التغذية الراجعة عليه من قبل المعلم.

ج- النافذة الثالثة، وهى التى من خلالها يقوم بعملية الإرشاد وهى تهتم بالتدريس التأملي حيث يقوم الطالب بتسجيل نفسه، وهو يدرس، ويرسلها إلى أستاذه حتى يتلقى التغذية الراجعة على أدائه التدريسي.

د- النافذة الرابعة خاصة بالتقييم الذاتي الطالب لنفسه، أو لغيره أى أحد زملائه بحيث يقيم نفسه مرة، أو يقيم زميله ويرسل له تغذية راجعة فورية فى نفس الوقت أو زميله يقيمه فى ضوء معايير واضحة واشتراطات محددة يتم الاتفاق عليها.

٢-من المقترح بناء وتصميم هذه المنصة الإلكترونية كأحد البدائل العملية لعلاج مشكلة التربية العملية حتى تكون أكثر فاعلية وإيجابية للطلاب والأساتذة بكليات التربية شريطة أن يفتح التواصل بين كلية التربية والمدارس المختلفة بالإدارات والمديريات التعليمية المختلفة بالمحافظات حتى نقدم الدعم الفني بطريقة جذابة وعملية ومفيدة.

وللإجابة عن السؤال الرابع "ما الحلول المبتكرة غير التقليدية (التخطيط – التنفيذ- التقويم) لحل مشكلة التربية العملية في مصر والوطن العربي؟

تطلب تقديم المقترحات والحلول التالية:

استخدام النظم الخبيرة: التي تلعب دورا مهما في مجال اتخاذ القرارات والإصلاح التربوي وحل مشكلات التربية العملية، حيث تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد المشكلات وذلك بواسطة قاعدة المعرفة التي تعد أحد مكونات النظام الخبير. فهذه الأخيرة تقوم بتنمية بدائل الحلول وتقييمها واقتراح الحل الملائم؛ حيث يتوفر للنظم الخبيرة المنطق الذي يساعد على القيام بذلك، وتُستخدم عادة لتقديم النصح والمشورة، ولا تعد بديلا عن متخذ القرار نفسه.

مفهوم النظم الخبيرة: وقد عرف كزاز (Kazaz, 2003) النظام الخبير بأنه " برنامج كمبيوتر تفاعلي لديه فنية تمدنا بالاقتراحات المنطقية والخبرة والقواعد الأساسية لحل مشكلات كثيرة، فالنظم الخبيرة هي برامج كمبيوتر تحتوي على الخبرة الشخصية وتقدم النصيحة علي مدي واسع في الموضوعات التي تم تناولها على أساس معرفي، وهي تحتوي علي المعرفة التي تم جمعها من كل المصادر الممكنة, وبشكل أساسي من خلال مساعدة الخبير الممارس للمهنة.

ويرى الصباغ وآخرون (٢٠١٠) أن النظام الخبير هو نظام كمبيوتري ذكي يقوم بدور المعلم الخبير في أحد المجالات، عن طريق واجهة تفاعل User Interface تسمح بحوار متبادل بين الطالب والنظام عن طريق توجيه الأسئلة والاستفسارات والتدريبات المتنوعة حول مجال الخبرة مع مراعاة خطوات التعلم الذاتي للمتعلم ليصل بالطالب إلى مرحلة الإتقان.

مكونات النظم الخبيرة:

قد أجمع كل من (عبد الجليل، وأبو الوفا، وعبد العظيم، ٢٠٢٠) أن مكونات النظم الخبيرة كالتالي:

١- قاعدة المعرفة (Knowledge Base):

قاعدة المعرفة هي جزء من النظام الخبير الذي يحتوي علي المعرفة المجالية، ووظيفة مهندس المعرفة تتمثل في الحصول علي المعرفة من خبير المجال وتشفيرها في قاعدة المعرفة. حيث أن قاعدة المعرفة هي الجزء الذي يحتوي على المعرفة والخبرة المكتسبة من التجارب العملية اللازمة لحل المشاكل في المجال الذي نريد إنشاء النظام الخبير من أجله. وتتمثل قاعدة المعرفة في توفير جميع المعلومات عن مهارات التدريس (التخطيط- التنفيذ- التقويم) التي قد يحتاج لها الطالب المعلم أثناء التدريس.

٢- محرك الاستدلال (Inference Engine):

محرك الاستدلال هو العقل المفكر (Brain) للنظام الخبير وهو في الواقع برنامج الحاسب يقوم بالتخطيط لمنهجيات (Methodologies) وأساليب الاستنتاج المنطقي للمعلومات الموجودة في قاعدة المعرفة وساحة العمل (Work Space) للوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة التي تساهم في حل المشكلة واستنباط المسميات التي تؤدي إلى هذا الحل.

٣- **ذاكرة العمل (Working Memory):**هي جزء من النظام الخبير الذي يحتوي علي حقائق المشكلة التي تم اكتشافها خلال التشاور مع النظام الخبير، ويقوم المستخدم بإدخال المعلومات عن مشكلة محددة في ذاكرة العمل، ويربط النظام بين هذه المعلومات والمعرفة الموجودة في قاعدة المعرفة للاستدلال عن حقائق جديدة، ومن ثم يقوم النظام بإدخال هذه الحقائق الجديدة في ذاكرة العمل وتستمر عملية المطابقة، وتحتوي ذاكرة العمل علي كافة المعلومات الخاصة بالمشكلة التي يقدمها المستخدم أو التي يستدل عليها النظام، وتستطيع العديد من تطبيقات النظام الخبير الاستفادة من المعلومات المتواجدة في الذاكرة مثل قواعد البيانات والجداول، ويستطيع النظام أن يقوم بتحميل هذه المعلومات في الذاكرة العاملة في بداية الجلسة أو الوصول إليها خلال جلسات التشاور كلما كان هناك حاجة إلي ذلك.

٤- واجهة المستخدم (User Interface):

وهي الوسيلة التي تصل المستخدم بالنظام الخبير، ويحدث التفاعل بين النظام الخبير والمستفيد من خلال أسلوب تفاعل يتميز بالبساطة والقرب الشديد من أسلوب الحوار الشخصي، وتصمم الواجهات على أساس تلبية احتياجات ومتطلبات المستخدم، وتسمح له بالتفاعل بيسر وسهولة. ويستطيع المستخدم من خلال واجهة المستخدم إدخال المعلومات والتعليمات إلى النظام وتوجيه الأسئلة وتلقي

الإجابات، وغالبا ما تهدف تكنولوجيا النظم الخبيرة إلى تزويد واجهة المستخدم باللغات التي تمكن المستخدم من التفاعل بسهولة مع النظام.

٥- وحدة الشرح والتفسير Explanation Facility Unit:

تقوم وحدة الشرح والتفسير بالتوضيح للمستخدم معرفة كيف أتم النظام الخبير دراسة المشكلة وكيف استنتج من الحقائق المدرجة في قاعدة المعرفة والقرار الذي صاغه كذلك تعمل هذه البرامج على لفت نظر المستخدم إلى حتمية إدخال بعض بيانات تتطلبها عملية الاستدلال، وتقوم هذه الوحدة بشرح وتوضيح عملية التفكير وطرائق الحل، وعرض الاستدلالات التي يقوم بها النظام الخبير للتوصل إلى الحلول وتفسير كيف توصل إليها.

- **استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز:** للواقع الافتراضي فوائد كثيرة للمتعلم حيث تمكن هذه التكنولوجيا من القيام بجولة افتراضية من مكان لآخر، والقوة الرئيسية لهذا الأسلوب هو أنه يسمح للمستخدمين برؤية مكان ما عبر ٣٦٠ درجة واستكشاف عناصره بأبعادها الثلاثية بشكل يسمح بالتفاعل مع المشهد من خلال النقاط الساخنة وهذا يختلف عن مجرد المشاركة في عرض المعلومات على شاشة الحاسوب. ويتمثل الواقع الافتراضي: أنظمة إدارة المحتوى، CMS أنظمة إدارة التعلم LMS، نظام جسور JUSUR، نظام تدارس Tadarus، أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS

وتقنية الواقع الافتراضي هي محاكاة تفاعلية تمنح المستخدم الفرصة لخوض تجارب مختلفة مثل المشاركة في مباراة كرة قدم أو زيارة أماكن معينة أثناء جلوسه في منزله. يمكن للمستخدم بعد ذلك أن يكون جزءًا من هذه التجربة، ويمكنه التنقل داخلها، وأيضًا التفاعل من خلال أجهزة خاصة تساعده على الاندماج بشكل كامل، وهي في الغالب نظارات واقع افتراضي أو وحدات تحكم مزودة بأجهزة استشعار الحركة.

والواقع المعزز هو نوع من الواقع الافتراض الذي يهدف إلى تكرار البيئة الحقيقية في الحاسوب وتعزيزها بمعطيات افتراضية لم تكن جزءا منها. و بعبارة أخرى، فنظام الواقع المعزز يولد عرضا مركبا للمستخدم يمزج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم والمشهد الظاهري الذي تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب والذي يعزز المشهد الحقيقي بمعلومات تطبيقات الفصول الدراسية. ومثل هذه التطبيقات: الواجبات المنزلية المدعمة بالشرح، معرض الصور الحية، ألبوم الصور الحية، الألعاب التعليمية الإلكترونية، وعلى ذلك فيمكن تقديم نماذج من المعلمين أثناء التدريس وتفاعلهم مع طلابهم ليقوم الطالب المعلم بمحاكاة هذا النموذج والتفاعل معه. وتقنية الواقع المعزز (AR) فهي تختلف عن الواقع الافتراضي في أنها تنقل المشاهد بشكل ثنائي أو ثلاثي الأبعاد في محيط المستخدم، حيث يتم دمج هذه المشاهد أمامه، لخلق صورة واقع العرض المعقد. وتوفر هذه التقنية أيضًا مجموعة من الخيارات التعليمية، مثل محاكاة العمليات المعقدة.

- **اطلاق منصة لتدريب الطالب المعلم عن بعد:** استجابةً للظروف القسرية التي فرضتها جائحة كورونا على الواقع التعليمي في العالم عموماً والعالم العربي خصوصاً، وفي ظل استمرار المشهد

التعليمي بالانتقال من التعليم الحضوري المباشر نحو التعليم عن بعد والتعليم المدمج، وهذا استدعى إطلاق مبادرة لبناء وتأهيل قدرات المعلّمين، من خلال منصّة تدريبية رقمية تقدم تخصصات تدريبية متاحة بشكل كامل لكافة الطلاب، وتساعد المعلمين والممارسين التربويين التسجيل في المنصة وحضور الدورات عن بُعد. وتهدف هذه المنصة إلى إتاحة فرص التعلّم الدائم، وبناء وتأهيل قدرات المعلّم الرقميّة في العالم العربي، بالإضافة إلى تبادل الثقافة والمعرفة من خلال مجتمع تعليمي عربي مندمج ومتكامل، وامتلاك المعلّمين في العالم العربي لمهارات وتقنيات واستراتيجيات التعليم عن بعد.

- **تبني استراتيجية التعليم والتدريب التقني والمهني لتنمية مهارات التدريس الرقمية:** وهي استراتيجية تسعى إلى تنمية مهارات التدريس الرقمية التي تعتمد على التطبيقات التكنولوجية وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم. كما تمكّن الطلاب وتزيد من فرص التّوظيف والعمل اللّائق والتّعلّم مدى الحياة، مما يعزز النمو الاقتصادي الدامج والمستدام، والتنافس، والإنصاف الاجتماعي، والاستدامة البيئية، ويتم ذلك على مستوى مهارات التدريس الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم كالتالي:

١- **مهارات التخطيط الرقمية:** هي مجموعة المهارات المحددة مسبقاً التي يحتاجها الطالب أثناء المواقف التعليمية باستخدام التطبيقات التكنولوجية، التي تساعده في إنجاز ما يريد أن يكسبه لتلاميذه، وتتمثل مهارات التخطيط الرقمي في تحديد وحصر كل الإمكانيات المادية والتكنولوجية التي تساعده على تحقيق الأهداف مع توظيف التطبيقات التكنولوجية في التدريس. وتخطيط المواقف التعليمية رقمياً مثل تصميم البرمجيات والتحضير للدرس إلكترونياً.

٢- **مهارات التنفيذ الرقمية:** تعبر عن المهارات التي تساعد على التعليم المعزز بالتكنولوجيا، مثل مهارة إدارة الصف ونماذج لإدارة ناجحة مع طرح فيديوهات تعليمية ومواقع تعليمية لمهارات تدريسية يستفيد منها الطالب في تنفيذ الدرس على أرض الواقع، مع تشارك الطلاب في رفع الفيديوهات المسجل عليها الدروس والتطبيقات العملية وتقييمها من الخبراء وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لها.

٣- **مهارات التقييم الرقمي:** يمكن مساعدة الطلاب في التدريب على مهارات التقويم الرقمي من خلال تصميم اختبارات إلكترونية في شكل واجبات ترسل للطلاب على تطبيق (Google - Drive) ويمكن تكليف الطلاب بتصميم عروض تقديمية للموضوعات وتسليم هذه العروض "مباشرة" عبر الإنترنت (WebEx أو Collaborate أو Microsoft Teams)، أو تسجيلها ثم تحميلها على المنصات التعليمية أو يوتيوب كعرض تقديمي سردي "PowerPoint"، ويُنصح أعضاء هيئة التدريس المشرفين بتوزيع معايير وتعليمات واضحة حول الأدوات التي يحتاج الطلبة لاستخدامها وكيفية استخدامها وكيفية تقديم العروض التقديمية النهائية. كما يجب أن يحتوى أسلوب التقييم على توضيح تغذية راجعة

للأداء المطلوب والمتوقع، بمعنى يتوفر تقدير لدرجة الطالب وتوصيف كامل لدرجته وسبب حصوله على هذه الدرجة مع طرح باقي التقديرات وتوصيف كامل للحصول عليها، فعلى سبيل المثال إذا حصل الطالب على تقدير B فهذا يعني أنه تميز في التخطيط الجيد وتحديد الأهداف واستخدم مهارات تنفيذ للدرس المناسبة للأهداف ولكن لديه قصور في مهارة التقويم، ويتم طرح نموذج للحصول على تقدير A مع توصيف كامل للحصول على هذا التقدير، والغرض من ذلك الاستفادة من مهارات تقييم الأداء للتعلم والتغذية الراجعة لتحسين الأداء، وتُصمم هذه التقديرات القياسية على المنصة من خلال أيقونات تمثل كل أيقونة تقديرًا يشتمل كل منها على مواصفات أداء تناسب المستوى المطلوب تحقيقه فى ذات المستوى حتى يستفيد فى تحسين أدائه والتقدم للمستوى الأعلى.

- **عقد بروتوكول تعاون مع وزارة التربية والتعليم للتشارك في منصات تعليمية:** مثل نون أكاديمي (Noon academy) - يشارك فيها الطالب المعلم بالشرح وممارسة مهنة التدريس بحيث يتم تقييمه على أساس عدد المشاهدات.
- **اعتماد مشاركة الطالب المعلم**: حيث يتم اعتماد تدريب الطالب والفيديوهات الشارحة بناءً على المشاهدات ونسب المترددين، مع تقديم الدعم الكافي للطالب ومنحه الدرجات المستحقة وشهادة الكفاءة لممارسة المهنة.

ثالث عشر: التوصيات:

في إطار ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- تطوير برامج تطوير المعلم أثناء الخدمة باستراتيجيات ونماذج التنمية المهنية للمعلمين، ومنها الإرشاد التربوي، كأحد العمليات التى تساعد على تحسين أداء الطالب المعلم في أثناء الخدمة.

٢- عقد دورات تدريبية من خلال وحدات التدريب بوزارة التربية والتعليم، ووحدات الدعم الفني بالإدارات التعليمية على الإرشاد التربوي ودوره في النمو التدريسي والمهني للمعلمين.

٣- إعطاء شرعية قانونية للمرشدين التربويين داخل المدارس حتى يعترف بهم كموجهين مقيمين داخل المدرسة، والاعتراف بهم قانونيًا من وزارة التربية والتعليم.

٤- تصميم مقرر بكلية التربية عن التنمية المهنية للمعلمين ويتضمن من خلالها موضوع الإرشاد التربوي، كأحد الموضوعات المهمة التى تساعد على بناء كيانات للتنمية المهنية المستدامة.

٥- توجيه نظر الموجهين الفنيين للغة العربية على أهمية ودور الإرشاد التربوي كأحد المعينات في عملية الدعم الفني المستمر حتى لا يعطلوا عمل المرشدين التربويين داخل المدارس.

٦- تصميم منصة تعليمية للتدريب عن بعد وتقديم نماذج ناجحة للمعلمين الخبراء والطالب المعلم المتميز في فن التدريس.

٧- تلقي التعلم الإلكتروني (التعليم عن بُعد)، والهدف منه هو بناء قاعدة معرفية للطلاب من خلال تقديم تجربة تعليمية فردية تساهم فيها الوسائط الإلكترونية بشكل خاص في عملية التعلم يشمل

تطبيقات التعلم الإلكتروني مثل: النماذج المستندة إلى الويب والقائمة على الكمبيوتر، والنماذج الافتراضية، والمختلطة مثل التعلم الجزئي الشخصي أو التعلم المدمج.

رابع عشر: الدراسات والمشروعات البحثية المستقبلية:

يمكن في ضوء ما تقدم به البحث من نتائج، وما توصل إليه من توصيات تقديم مقترحات بالبحوث التالية:

١-تصور مقترح لدور الطالب المعلم في استخدام الإرشاد التربوي ودوره في تنمية مهارات الملاحظة الصفية والتفكير الناقد.

٢-برنامج مقترح قائم على الكفاءات الرقمية للمعلمين لتنمية التنور التكنولوجي ومهارات التدريس الإبداعي.

٣-أثر استخدام برنامج قائم على مهارات الإرشاد التربوي في تنمية مهارات التربية العملية لطلاب كليات التربية.

٤-فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنمية المهنية المستدامة في تنمية مهارات الملاحظة الصفية لدى موجهي ومشرفي التربية العملية بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

٥-أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات تعليم الطوارئ والقدرة على اتخاذ القرار.

٦- فاعلية برنامج تدريسي قائم على النظم الخبيرة في تنمية مهارات التدريس لطلاب كلية التربية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

البنا، أحمد عبد الله الصغير. (٢٠١٥). متطلبات تطبيق بحوث الفعل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. العدد (٣٠). ٥٥- ١٤٩.

حلس، داود درويش (٢٠١١). مشروع تطوير برنامج التربية العملية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

دمعة، مجيد إبراهيم (١٩٨٧). التطبيق العملي-التربية العملية- في التدريس. حولية كلية التربية. جامعة قطر. السنة الخامسة. العدد الخامس.

الصباغ، علي عبد الرحمن وآخرون. (٢٠١٠). تصميم نظام خبير لتنمية مهارات التعامل مع المكتبة الرقمية لاتحاد مكتبات جامعات مصر EUL لدي طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق. (٦٦) الجزء الثاني، ٣٩٣ - ٤٢٩.

عبد الجليل، أشواق، وأبو الوفا، جمال، وعبد العظيم، سلامة. (٢٠٢٠). بناء النظم الخبيرة وتطبيقها في جودة المدارس. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ١١١ (٣٨). ٤٢٦-٤٥٠.

المنسي، محمود عبد الحليم، والبنا، عادل السعيد (٢٠١٧): نحو نموذج متكامل لانتقاء وإعداد وتأهيل المعلم المبدع والمتميز من التمهين إلى التمكين. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي. كلية التربية – جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويون العرب. مج (١). ٣٥-٥٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Beynon, C.& Onslow, B. (1993): Teacher Education Centers Education Canada , 32 (4) , pp 39-45.

Bonfield, C.A., Salter, M., Longmuir, A., Benson, M., Adachi, C., 2020. Transformation or evolution?: education 4.0, teaching and learning in the digital age. Higher education pedagogies 5 (1), 223–246. https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847.

Cook, P. F. ; Young J. R. & Evensen, N. (2001). Using Mediated Learning to Improve the Level of Reflection of Preservice Teacher, Paper presented to international conference on learning potential: unlocking human potential to learn, Canada

Cshbacher , p , R. (1994). Helping Educators to develop and use alternate assessment Barriers and Facilitators. Education policy ,8 (2), 202-223.

Gnaur, D., Hindhede, A.L., Andersen, V.H., (2020). Towards hybrid learning in higher education in the wake of the COVID-19 crisis. Proceedings of the European Conference On E-Learning. ECEL, pp. 205–211. https://doi.org/10.34190/ EEL.20.093, 2020-Octob.

Hill , J., Hawk , K., & Taylor , K. (2000). Professional Development: what makes it work ? NZARE conference. Christchurch.

Kazaz.,A. (2003). Application of an Expert System on The Fracture Mechanics of Concrete Artifirin inteissence Review. (19). 177.

Kamsker,S.,& Slepcevic- Zach,P. (2021). The Digital Change of Vocational Training and Business Education: What it Takes to Prepare Students for the Future Challenges of the Job Market. International Journal for Business Education, No 161.

McAlpine , D., Poskitt , J., & Bourke , R. (2004). Assessment for better learning. Wellington: Ministry of Education.

Moerschell, L., (2009). Resistance to technological change in Academia. Curr. Issues Educ.11 (6), 36–39.

Nagaoka , J., Newmann , F., & Bryk , A. (2000). High stakes testing and Inquiry based class room: Complementary or contrasting visions of reform. paper presented to AERA.

Nú˜nez-Canal, M., Obesso,M., P´erez-Rivero,C. (2021). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. Technological Forecasting & Social Change 174 (2022) 121270.

Odell , s. (2001):"_Mentor teacher program. Washington , DC: National Education Association.

Papoulia,c., & Tzelepi , P. (1993): Teaching Practice Curriculum in teacher Education. European Journal of Teacher Education , 16 (2). pp 147 – 162.

Bozkurt, A.,& Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. Asian J. Educ. 15 (1), 1–6.

Robbins , P. (2000). How to plan and implement a peer coaching program. Alexandria , VA: Association for supervision and curriculum Development.

Showers , B.,& joyce , B. (2006). The Evolution of peer coaching. Education leadership , March: 12- 16.

Showers , B., & Bennett , B. (2007): Synthesis of research on staff development: A frame work for future study and state – of – the – art analysis. Educational Leadership , November , pp 77-87.

Sweeney, k., (2008): Technically simple – social complex: action research to help teachers develop their practice. Unpublished Med thesis , Victoria university of Wellington.

The north central regional technology in education consortium (NCRTEC). (2005). Coaching Stuff for Integrating Technology, Tips for Critical Friendsm Retrieved on 6- Available at. http://www.ncrtec.org/pd/11wt/coach/tips.htm 12-,

William , D., & lee , C. (2003).Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. paper presented at AERA. Leeds.

willis , s (2000): Adult learning and professional development of teachers paper prepared for the Education Review office. Wellington: Victoria university.

WEF. (2019). Innovate Europe competing for global innovation leadership. Retrieved from www.weforum.org.

Zimmerman, J., 2020. Coronavirus and the great online-learning experiment. Chronicle of Higher Education 66 (25). N.PAG-N.PAG. Retrieved from. https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment.