مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

التربية العملية كأحد أمراض التعلم المصرى: بين الواقع والمأمول

"دراسة ميدانية"

إعداد

أ.د / عيد عبد الواحد على
أستاذ المناهج وعميد كليتى التربية والطفولة المبكرة جامعة المنيا، ومدير الأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر سابقًا

أ.م.د / وائل صلاح محمد سيد السويفى
أستاذ مساعد المناهج بتربية المنيا، وخبير المناهج بالبنك الدولى الكويت سابقًا

DOI: 10.21608/mathj.2020.82086

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الثاني/ أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

التربية العملية كأحد أمراض التعلم المصرى: بين الواقع والمأمول "دراسة ميدانية"

إعداد

أ.د / عيد عبد الواحد على
أستاذ المناهج وعميد كليتى التربية والطفولة المبكرة جامعة المنيا، ومدير الأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر سابقًا

أ.م.د / وائل صلاح محمد سيد السويفى
أستاذ مساعد المناهج بتربية المنيا، وخبير المناهج بالبنك الدولى الكويت سابقًا

أولاً- المقدمة :

التعليم المستمر والتنمية المهنية المستدامة عمليتان متكاملتان حيث إنهما تسعيان إلى عملية الإصلاح التربوى للمؤسسة التربوية والنظام التعليمي، فالتنمية المهنية أحد 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) .

وتعد التنمية المهنية المستدامة من الركائز الأساسية التى يسعى أي نظام تعليمي إلى تحقيق تأثيرها، إذ تؤكد التنمية المهنية فكرة المساندة المهنية والتوطين داخل المدرسة لفترة كافية ؛ لتسمح بالتعلم والنمو من جانب المعلم، ومن ثم تسهم في تحقيق التأثير لإصلاح المدرسة من خلال تخصصه، وللتنمية المهنية ثلاثة أبعاد أصيلة، وتتمثل في مستويات عملية التنمية المهنية والذي يتضمن المعلمين وتنمية ا لمجموعات النوعية وعبر النوعية، والبعد الثاني يتعلق بفئة المستفيدين وهم التلاميذ ، الذين يراد تحسين نوعية تعلمهم وتحصيلهم، والبعد الثالث فهو يختص بالمحور المعرفي الذي يتمثل في المعارف المهنية لمادة التخصص .

وللتنمية المهنية نماذج وأنواع متعددة فمنها المهنية المنفتحة، والتي ينفتح فيها المهنيون المعلمون على زملائهم، والمهنية الممارسة، وهى 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، وأما النوع الثالث من نماذج التنمية المهنية المتدة، وفي هذا النموذج لا ينشغل المعلمون

فيها بأمورهم التدريسية فقط، أو يهتمون بالمواد الدراسية وكيفية تنفيذ المنهج بل تمتد إلى رسم السياسات التعليمية، ووضع الخطط مع إدارة المدرسة (cshbacher:1994) .

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 ومعلمى المدارس وموجهى المواد الدراسية بالإضافة إلى جهود الطلاب المعلمين والمجتمع المحلى فى إطار منظم يسمح بالمشاركة والنمو المهنى لجميع هذه الأطراف ، ومن هذه الأطروحات إنشاء مدارس التطوير المهنى (Beynon &Onslow . 1992)

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

وتنطلق مشكلة البحث الحالي من بناء تصور ونموذج مقترح لتطوير برامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات المصرية .

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث :

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

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتى :

كيف يمكن بناء برنامج للتربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية يساير الاتجاهات العالمية الحديثة ؟

ويتفرع من السؤال عدة أسئلة هى :

١- ما الصعوبات والتحديات التى تواجه الطالب المعلم بكلية التربية فى أثناء إشراف التربية العملية بالمدارس فى أثناء التدريب الميدانى؟

٢- ما بعض الحلول المقترحة للتصدى لهذه التحديات التى تواجه طلاب كلية التربية العملية فى أثناء التدريب الميدانى؟

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 ٢٠١٨ -٢٠١٩، ممن يمتلكون خبرة تدريسية وأكاديمية في هذا المجال.

رابعًا – تحديد المصطلحات:

التربية العملية : ويقصد به فى البحث الحالى 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 .

خامسًا – منهج البحث :

أخذ البحث الحالي بالمنهج الوصفى التحليلى، 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 بكلية التربية فى أثناء إشراف التربية العملية بالمدارس فى أثناء التدريب الميدانى ؟، وقد تطلب الإجابة عن السؤال الحالى عقد مجموعة من المقابلات مع الخبراء والمتخصصين الميدانيين، والمشرفين التربويين، والأساتذة الجامعيين، وكانت إجاباتهم على هذا السؤال على النحو التالى :

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

٢ - تدنى نوعية الإشراف بسبب الضعف المهنى 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 الجامعى مما ترتب عليه قلة الدعم المالى المخصص للتربية العملية ، وإلى زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية فى الجامعة من أعضاء 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 نظريتين مختلفتين إلى دور المعلم ، إحداهما تنظر إلى المعلم باعتباره ممارسًا تأمليًّا يبدى أحكامًا ، ويتخذ قرارات حول المنهج والتدريس، والأخرى تنظر إلى المعلم باعتباره كفنى ينفذ السياسات الرسمية الخاصة بمضمون التدريس وأساليبه .

٧ - لا توجد لوائح إدارية أو تنظيم مالى للتربية العملية بكليات التربية، فالتنظيم الإدارى يعتمد على لائحة الكلية فمثلاً كلية التربية جامعة المنيا فى لائحة الكلية ص ١٥ – ص ١٦ تُعطى إطاراً عامًا لعدد الأيام والساعات التدريبية، ودرجات التقويم دون وجود إطاراً أو لوائح إدارية أكثر تفصيلية لمكتب التربية العملية حتى تساعده على تنظيم العمل الميدانى، وبالنسبة للتنظيم المالى فيعتمد على المادة ٢٩٧ من قانون تنظيم الجامعات ، والذى ينص على " يمنح المتحن فى امتحانات التربية العملية مكافأة مقدارها ٤ ٪ من المرتب الأساسى الشهرى إذا كان من اعضاء 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 استناداً 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 استهتارى، ولا يعطون أهمية للطلاب المعلمين داخل المدارس مما يؤثر على أداء الطلاب المهنى 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 التربوى 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 الميدانى المنظم الذى يساعدهم على النمو المهنى .

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

١٥ - قصور 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 وظيفى محدد للمهام والمسئوليات التى يقوم بها كل من المعلم والمشرف داخل النظام التعليمى 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 .

وللإجابة على السؤال الثانى الذى ينص على "ما بعض الحلول المقترحة للتصدى لهذه التحديات التى تواجه طلاب كلية التربية العملية فى أثناء التدريب الميدانى؟"

هناك مجموعة من المقترحات والنماذج المقترحة للتحسين، هى على النحو التالى :

١ - تكليف طلاب الماجستير والدكتوراة 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 دوراً أكبر فى الإشراف على التربية العملية وتدريباً 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 بروتوكلات 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 الفنى 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 والمشرفين 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 الميدانى ، 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 التأملى لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية .

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

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

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 التربوى Coaching approach for class room observation ، وهو على النحو التالى :

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 والتأملى ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة(Hill, Hawk Taylor 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., Poskitt (2004 .

وفى ضوء ما سبق يعرف نموذج الإرشاد التربوي بأنه مجموعة الإجراءات التى يتبعها المرشد التربوي - باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية – 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 الآتى : قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل ، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدى 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 عد كل من Odell (2001) Nagaoka ,. Newmann , Bryk (2000) , Robbins (2000) ، 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 وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.

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

(هـ) 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. ولابد 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. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي 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.

(ى) يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات

٣ – <u>أدوار المرشد التربوي</u> : تتعدد الأدوار التى يقوم بها المرشد التربوي لكى يسهم فى التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريسه وتنمية تفكيره التأملى وقد حدد كل من (William , and 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.دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.

(ح) عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية 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 – <u>إجراءات تنفيذ الإرشاد التربوي وخطواته</u> : يقوم تنفيذ نموذج الإرشاد التربوي على مجموعة من الخطوات حددها كل من willis (2000) ، و Showers , joyce (2006) مجموعة من الإجراءات لتنفيذ الإرشاد على النحو التالي :

(أ) <u>إجراءات دعم اللقاء القَبلي</u>:

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) <u>عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي</u> :

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) <u>إجراءات دعم اللقاء البعدي</u> :

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية 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) <u>الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الإرشاد</u> :

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. ولابد 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. ولابد 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 - <u>أشكال نموذج الإرشاد التربوي</u> : قد حدد كل من Showers , B ,. And Bennett , B(2007) ، willis (2000) ، Sweeney (2008) أشكالا مختلفة للإرشاد التربوي على النحو التالي :

(أ) إرشاد بالأقران :

فى 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.

- 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.

ويقلل 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. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا ا لمجال 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) <u>تعدد المرشدين</u> :

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز 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.

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 .

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

الارتقاء بالتربية العملية بالجامعات المصرية يتطلب تغييراً جوهرياً 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 الشخصى فى إدراك المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعلم .

٢ - مساعدة الطالب المعلم لفهم العوامل المؤثرة فى عملية التعلم ، والإطار المؤسسى ، والسياق الثقافى ، 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 :

ينبغى أن تشمل التربية العملية تدريباً موجهاً 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 الأثنوغرافية حيث يقضى الطالب وقتاً بالمدرسة لملاحظة صفية محددة ، وملاحظة التفاعل بين الطلاب والمعلمين بهدف تحليلها ودراستها بشكل نقدى دون استخدام الممارسات التعليمية الشائعة فى المدرسة ، وتحليل المنهج الدراسى بهدف فهم أسسه والقيم المتضمنة فيه ، وتحليل المنهج الخفى ، 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) ، وينبغى أن يكون الهدف هو تقديم هذه النماذج ليس لتقليدها بمقدار ما هو لتحليلها ومناقشتها ، وذلك من خلال التركيز على توضيح سلوك المعلم التعليمى وقراراته المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والمراقبة (التفكير التأملى) ، وتطوير السلوك التعليمى المنشود ، وتقييم العمليات المعرفية التى يظهرها الطلاب ، وتوضيح العلاقة بين المعرفة النظرية والخبرة العملية ، ويقوم الطلاب بتدريس حصص واقعية بمجموعات ثنائية داخل الفصل shadow teacher ، ويضيف الطلاب ملاحظاتهم فى خطط التقييم الذاتى من خلال الملاحظة والتقييم المتبادل ، ويُصمم ملفًا للتربية العملية يساعد الطلاب فى التقييم التكوينى 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 .

<u>من حيث المتطلبات البشرية والمادية</u> :

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

٢ – المدارس المتعاونة ينبغى أن تكون هناك علاقة تشاركية بين كيلة التربية ووزارة التربية والتعليم بحيث يحرص اعضاء 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 المدرسى والبحث التربوى والمحاضرات .

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

٥ – ينبغى 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 العملى .

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

١ - يُقترح أن تدوم التربية العملية لمدة فصلين دراسيين مستمرين يوميًا بحيث يكون الفصل الدراسى الأول للمشاهدات العملية ، وتخصص الفترة الثانية (للإقامة) للتدريس الفعلى 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 (١٢٠ساعة) 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) الاولى تُخصص فى التدريس المباشر الفعلى بشكل متدرج مع الاستمرار فى إعداد بعض الأنشطة الأخرى ، وبخاصة تقارير التقييم التأملى ، وأما المرحلة الثانية (٢٠٠ ساعة) التدريس الفعلى لصف بعينه .

ملاحظة : هذا العدد ليس كثيراً 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 سنويًا ، ولمدة ٣ سنوات (Papoulia- Tzelepi , 1993) .

من حيث التنسيق :

لضمان الفعالية برنامج التربية اعملية 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 ميدانيًا ، وتُبنى برامج تعليمية كمادة متخصصة لطلاب كلية التربية.

- من حيث المتابعة والتقويم :

يتطلب التنفيذ الناجح لبرنامج التربية العملية تحديد إجراءات متابعة للمعلمين ، ووضع إطاراً عمليًّا للملاحظة الصفية وأدواتها ، وينبغى 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 التربوى وتُجدد كل عامين مع تحديد معايير موضوعية كالمشاركة فى تدريبات تربوية عن الإشراف والقيادة والملاحظة التربوية الفعالة التى ينبغى أن تتمأسس داخل لوائح ونظام كلية التربية .

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 .

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

٣- برنامج مقترح لمعلمين ما قبل الخدمة بكليات التربية على استخدام نماذج مقترحة للتربية العملية كأحد استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين .

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

المراجع

AIMHI Rsource Mannual (1999) : " Wellington : Ministry of Education " .

A cshbacher , p , R, (1994) : Helping Educators to develop and use alternate assessment Barriers and Facilitators . Education policy ,8 (2), 202223.

Alger , C. ; & Chizhik, A. (2006). Reflective Supervision Guide Teacher Handbook. Retreived on 10/11/2006 from Google Search Engine.

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

Birman , B. Desimone,L., Porter ,A. and Gartet , M_. (2000) :" Designing professional Development that works . Education Leadership , May , 23- 33 .

Black , P ,J. and William , D . (2007) : " Inside the Black Box : raising standards through classroom assessment . London : Kings College London School Of Education

Brandt , R.s.(2004) :" On teachers coaching teachers : A conversation with Bruce Joyce . " Educational Leadership , 44 (6) , 12-17

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

Donnelly, A.E(2000) : The effects of Metacognative skills training on Hands on learning from science objects (Museums) , P 148

Fullan , M . (2000) :" The new meaning of Educational change . London : Cassell .

Fullan , M , and Haragreaves , A . (2006) :" What worth fighting in your school ? New york : Teachers college Press .

Guskey , T . (2002) :" Does it make a difference ? Evaluating Professional development . Educational Leadership , March , pp 46-51 George Anton & others(2006).Differentiated Supervision. Retrieved on 10/11/2006 , Available at http:// www.bhs.k12.nj.us.

Good , C.v(1973) : Dictionary of Education . 3 .ed . New York , McGraw – Hill

Hill , J. And Hawk , K (2001) :" Making a difference in the classroom : Effective teaching practice in Multi cultural high schools . Wellington : Ministry of Education .

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

Hawk , K . and Hill, J. (2008) : Towards making achieving cool : Achievement in multicultural high schools . Wellington : Ministry of Education

Hawk , K and Hill , J .(2009) :" challenge of formative assessment in secondary classrooms . spanzjournal . whitianga : Aries Publishing .

Heller , M.p. and sindelar, N . M (1999)_:" Developing an effective teacher mentor program .fastback 319 . Bloomington , IN : phi Delta kappa.

Hirsh, S. (2004). Standard Need Critical Friend national staff development councilem retrieved on 6-12-2006, Available at http:// www.nsdc.org/library/publications/results/resz-04hirs,cfm - Showers , B ., joyce , B (2006) : The Evalution of peer coaching . Education leadership , March : 12- 16.

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

Nany, D. ;Yendol, S. D. (2000). From Readiness to Inquiry: the unfolding of supervision in the professional development school. ERIC ED 468426

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

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

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

Song, H.; Koszalka,T. A.; Grabowski, B. L. (2005) Exploring Instructional Designed Factor Prompting Reflective Thinking in Young. Canadian Journal of Learning and Technology. 31(2), Retrieved on 10/11/2006 from Google Search Engine.

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

Smith , S.C and scott, J.J (2005) :" The collaborative school . A work environment for effective instruction .Reston , VA: National Association for secondary principals.

The north central regional technology in education consortium (NCRTEC).(2005). Coaching Stuff for Integrating Technology, Tips for Critical Friendsm Retrieved on 6- . 12-2006, Available athttp://www.ncrtec.org/pd/11wt/coach/tips.htm

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

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

TEA & AEL (1999) :" Bridges to strength : Establishing a mentoring program for beginning teachers , an administrators guide . Charleston , west Virginia : Tennessee Education Associated and Appalachia Educational laboratory .

William , D , and 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 .