تفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد 2.0 (رؤية مُقترحة)

إعـــــداد

د/ أحمد متولي سعد عيسى

المدرس بقسم أصول التربية كلية التربية بالدقهلية

جامعة الأزهر

تفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد 2.0 (رؤية مُقترحة)

د/ أحمد متولي سعد عيسى*

المستخلص:

استهدفت الدراسة الحاليَّة وضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠؛ وذلك من خلال تحديد معالم الإطار الفلسفي لنظام التَّعليم الجديد، والوقوف على أهم متطلباته وملامحه، كما هدفت الدراسة تقديم إطار نظري للتَّدريب الافتراضي، والتعرف على واقعه في تدريب معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمَّ بناء استبانة مُكونة من (٥٠) عبارة للتعرف على واقع التَّدريب الافتراضي، ومقترحات تفعيله، وطُبقت الاستبانة على عينة عشوائية قوامها (٣٨٩) من معلِّمي المرحلة الأولى من التَّعليم الأساسي بعددٍ من مدارس بعض الإدارات التَّعليمية التابعة لمحافظة الشرقية ممن تلقوا تدريب افتراضي على نظام التَّعليم الجديد، وتوصَّلت الدراسة إلى أن محور واقع التَّدريب الافتراضي لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي جاء بوزن نسبي (٢,١٩)، ودرجة تحقق متوسطة (أحيانًا) من وجهة نظر أفراد العينة، كما جاء محور مقترحات تفعيل التَّدريب الافتراضي بوزن نسبي (٢,٤٥)، ودرجة أهمية (كبيرة) من وجهة نظر أفراد العينة، وعلى ضوء ذلك انتهت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلِّمين لرفع كفاءتهم التَّدريبيَّة في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، وذلك بعد عرض هذه الرؤية على مجموعة من خبراء التربية وتكنولوجيا التَّعليم في بعض الجامعات المصريَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: التَّدريب الافتراضي، التَّعليم الأساسي، نظام التَّعليم الجديد ٢,٠.

* **د/ أحمد متولي سعد عيسى**: المدرس بقسم أصول التربية كلية التربية بالدقهلية– جامعة الأزهر.

Activating the Virtual Training for Teachers in the First Cycle of Basic Education in Egypt in the light of the New Educational System Requirements 2.0 (A Proposed Vision)

Abstract:

The present study aimed at developing a proposed vision for activating the virtual training for teachers in the first cycle of basic education in Egypt in the light of the new educational system requirements (2.0). This vision was achieved by defining the parameters of the philosophical framework of the new educational system, and identifying its most significant requirements and features. Moreover, the study aimed at providing a theoretical framework for the virtual training, and identifying its reality in training teachers in the first cycle of basic education in the light of the new educational system requirements. For achieving this aim, the study adopted the descriptive approach. A questionnaire that consisting of (50) phrases was constructed for identifying the reality of virtual training, and suggestions for its activation. The questionnaire was applied randomly on a sample of (389) teachers in the first cycle of basic education in a number of schools of some educational administrations affiliated to Al-Sharkia Governorate who received a virtual training on the new educational system. The study revealed that the axis of the virtual training reality for the teachers in the first cycle of basic education achieved a relative weight (2.19), and a moderate degree of verification (sometimes) from the point of view of the participants. Also, the axis of the suggestions for activating the virtual training achieved a relative weight (2.45), and a degree of significance (great) from the point of view of the participants. Hence, the study concluded to a proposed vision for activating the virtual training for teachers in order to raise their training efficiency in the light of the new education system requirements, after presenting this proposed vision to a jury of staff members in education and instruction technology in some Egyptian universities.

Keywords: Virtual Training, Basic Education, the New Education System 2.0.

مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالي تغيرات عديدة وتطورات سريعة في شتى مجالات الحياة الفكريَّة والاقتصاديَّة، والاجتماعيَّة والسياسيَّة، وقد استلزم ذلك نظامًا تعليميًّا جديدًا قادرًا على الاستجابة السريعة لتلك التغيرات والتطورات، وذلك من خلال قدرته على تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والقيم التي تتماشى مع تطورات الحياة في العصر الحالي، وتؤهله لمنافسة الآخرين محليًّا وعالميًّا.

ولما كانت مرحلة التَّعليم الأساسي بمثابة العمود الفقري لمنظومة التَّعليم بأكملها، وحجر الزاوية في تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم، وفي تعميق المعرفة وتنمية الإبداع والمهارات الحياتية؛ لذا كان من الضروري أن تلجأ مصر إلى تطوير هذه المرحلة وتغيير نظامها بشكل جوهري؛ من خلال تبنيها أفكارًا وتوجهات عالميَّة اعتبرتها بمثابة مدخلًا حقيقيًّا لتطوير التَّعليم؛ ولذلك انطلق نظام التَّعليم المصري الجديد ٢,٠(Education 2.0)، والمستنِد على المدخل المتمركز حول المتعلم، والذي يستهدف تنمية مهارات التَّعلم مدى الحياة، ومهارات التحول الرقمي، كما يمكن من خلاله تحقيق مبادئ التَّعلم المستدام (التَّعلم للمعرفة– التَّعلم للعمل– التَّعلم لنكون– التَّعلم للتعايش)، واستشراف المستقبل، وريادة الأعمال لدى مخرجات الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي (إسماعيل، ٢٠٢٠، ١٤٣).

واستندت فلسفة نظام التَّعليم المصري الجديد ٢,٠ إلى التوصيات المستمدة من استراتيجيَّة ورؤية مصر (٢٠٣٠) للتنمية المستدامة، واستراتيجية وزارة التربية والتعليم المصرية التي استهدفت تطوير التَّعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ – ٢٠٣٠) كمشروع قومي لمصر، وتقرير البنك الدولي (٢٠١٧) حول مشروع دعم إصلاح التَّعليم في مصر (P157809) ووثيقته لتمويل نظام التَّعليم الجديد، وإطار المركز القومي للبحوث التربويَّة والتنمية (٢٠١٨) كإطار وطني للمناهج المصريَّة، وكذلك تقرير وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢١) بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول "التنمية حق للجميع: مصر المسيرة والمسار" (عبد الرؤوف، ٢٠٢٢، ٤٤٥).

وتعود رحلة تطبيق نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ في مصر إلى بداية عام ٢٠١٨ بدايةً بمرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الأولى من التَّعليم الأساسي بدايةً من الصفوف الأول إلى الثالث، ثمَّ الرابع، وحاليًا الصف الخامس بالعام الدراسي الحالي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)، وسوف تتمَّ مرحلة التعميم بشكل تدريجي على كل المراحل التعليميَّة وصولًا إلى مرحلة التَّعليم الثانوي حتى حلول عام ٢٠٣٠م؛ وعندئذ سيُعتبر نظام التَّعليم الجديد ٢,٠هو النظام الوحيد المُطبَق في مصر، وتعتمد فيه عملية التطوير على عدة مبادئ من أهمها: بناء مناهج مستحدثة في ظلّ

إطار موحد لمواصفات المنتج التَّعليمي، يعتمد أساسًا على مداخل تكامل المعرفة وترابطها وتوظيف الأدوات والتطبيقات التكنولوجية، والاستناد للمداخل متعددة التخصصات، وتنمية المهارات الحياتية ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتكيف مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وتقنيات العصر الرقمي، وما يتعلق بهم من قيم حاكمة (العلقامي، ٢٠٢١، ١٤٠٥).

ولقد ارتبطت فلسفة نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ بتحقيق النمو الشامل لكلِّ متعلم من خلال التوجيه لأساليب التَّعلم الذاتي، ويهدف النظام إلى إعداد المتعلِّمين لمواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتكيف مع وظائف المستقبل وفقًا لمتطلبات سوق العمل الجديد، وذلك من خلال تنمية قدراتهم على حل المشكلات المعقدة، وتوظيف مهارات المستقبل ضمن المنهج الدراسي، وممارسة مهارات التفكير الناقد والإبداعي والأخلاقي، وتوظيف مبادئ الإنتاجية والمساءلة والتفاوض، والقدرة على صناعة القرار، والمشاركة والتواصل مع المجتمع المحلي وتعميق ثقافة المواطنة لدى المتعلِّمين، وبناء شخصيتهم بشكل متكامل وفق الاتجاهات العالمية لجودة التَّعليم الفعَّال (مصطفى، ٢٠٢١، ٣٤٧).

ولقد اعتمد نظام التَّعليم الجديد ٢,٠على عدة إجراءات تطويرية محورية لإحداث تغيير جذري تحويلي في منظومة التَّعليم المصري، منها: توظيف المستحدثات التكنولوجية ودمجها في عمليات التخطيط والتدريس والتقويم، والاستفادة من منصات التَّعلم الرقميَّة، والتدريس الإلكتروني، وإتاحة بنية تحتيَّة رقميَّة على مستوى الفصول الدراسية والإدارات المدرسية بغرض تحقيق التواصل الفعَّال بين التلاميذ، والمعلمين، وأولياء الأمور، ومديري المدارس ومسئولي الوزارة، وتُمكّن الأفراد من اكتساب كل ما يتعلق بالوظيفة المطلوبة منهم؛ لدعم نظام التقييم القائم على جمع البيانات الفورية واستخدام المعلومات الحقيقية في اتخاذ قرارات مناسبة تعزز عمليات التَّعلم والتدريس والتقويم (عبد الرؤوف، ٢٠٢٢، ٤٤٧).

وفي ضوء فلسفة نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ حرصت وزارة التربية والتعليم المصرية على بناء جيلٍ متعلم مبدع ومثقف ومتعمق في المعرفة؛ فقامت الوزارة بتقديم مناهج دراسية جديدة تنتقل من الاهتمام بالمعرفة إلى الاهتمام والتأكيد على المهارات، ومن المنهج السطحي الواسع إلى الفهم العميق، ومن المنهج التلقيني إلى التَّعليم القائم على نشاط المتعلم، ومن المواد الدراسية المنفصلة غير المترابطة إلى الوحدات المتكاملة والمتعددة التخصصات، ومن المنهج المعتمد على التَّعلم النظري إلى التَّعلم الممتع المرتبط بظروف وحاجات المتعلم، ومن المواد التعليميَّة الورقية فقط إلى المواد التعليميَّة الورقية والرقمية، معتمدة في ذلك على أساليب وطرق تدريس جديدة ومبتكرة (غانم، ٢٠١٩، ٢٥-٢٦).

وتماشيًا مع ما تمَّ ذِكْره، ومع إقرار وزارة التربية والتعليم المصرية لتطبيق نظام التَّعليم الجديد ٢,٠؛ فإنَّ نجاح هذا النظام مُرتبط بمدى قناعة مُطبقيه ومدى تقبلهم له؛ ومن ثمَّ استوجب ذلك وجود مجموعة من المتطلبات المرتبطة بتطوير أدوار واختصاصات كافة المشاركين في العملية التعليميَّة، وخاصَّةً المعلِّم؛ لأنه يُعد الركن الأساسي لإنجاح أي نظام تربوي وتعليمي، من خلال دوره كوسيط بين الطالب وبين النظام الجديد، وبين الطالب وبين مصادر المعرفة المختلفة، ومن خلال تحول دوره من المحاضر والمُلقِن إلى الخبير والمرشد والمُصمّم للخبرات والمواقف التعليميَّة الجديدة؛ وهذا يتطلب تغييرًا جوهريًّا حول الكيفية التي تُدار بها مضامين تلك الأدوار؛ ممَّا يستوجب إحداث تغيير في أنماط التَّدريب المُقدَّمة إلى المعلِّم، وذلك لارتباط كِلا المفهومين ببعضهما البعض؛ حيث إنَّ كل تغيير وتطوير في أنماط التَّعليم ينبغي أن يرافقه نظام تدريبي ملائم لهذا التغيير، يتمكن من خلاله من سَد الفجوة بين الأداء المتوقع والملائم للتغيرات المحيطة به، وبين الأداء الفعلي له.

إنَّ عملية تدريب وإعداد القائمين على نجاح العملية التعليميَّة بشكل عام، والمعلم فيها بشكل خاص؛ وَفْقًا للتوجهات التعليميَّة والتربوية الحديثة باتت ضرورةً من الضروريات المُلِحَّة، ولذا أكَّدت دراسة نوح (٢٠٢٠، ٢٣٣) على أنَّ تدريب المعلِّم وبناء قدراته ومهاراته يجب أن يتواكب مع التغييرات التعليميَّة والتدريبية المعاصرة، ولابدَّ أن تتصف عملية تنميته وتدريبه بالشمولية، والاستمرارية، والتفاعلية، والتكاملية، والقصدية؛ أي تتمَّ من قِبَلِ منظمات ومؤسسات تربوية وتعليمية تعمل على وضع برامجها وتحديثها بشكل مستمر وفقًا للتوجهات الحديثة؛ وذلك لتحقيق نواتج تعلم فعَّالة.

ومن الأنماط التدريبيَّة التي جاءت استجابة لمتطلبات العصر ووفقًا للمُستَجَدَّات العلمية والتكنولوجية المعاصرة؛ نمط "التَّدريب الافتراضي"، ذلك النمط الحقيقي الذي يتمّ من خلال توظيف التكنولوجيا في التَّدريب، ويقوم بتقديم محتوى تدريبي وَفْقَ وَسَط تفاعلي إلكتروني مكون من علاقات واتصالات وتفاعلات تخيلية اصطناعية تحاكي البيئات الحقيقية في التَّدريب، يتمكن من خلالها كافة المشاركين في تلك العملية التدريبيَّة من تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها ذلك النمط من التَّدريب بكفاءة وفاعلية، متحررين من حاجزي المكان والزمان (آل مظهر، ٢٠١٦، ٣٤٤– ٣٤٥).

ويُعد التَّدريب الافتراضي أحدَ ثمار التقنية العصرية التي أكَّدت عديدٌ من الدراسات العربيَّة والأجنبية على فاعليتها في التغلب على مشكلات التَّدريب بصورته التقليدية المتعارف عليها؛ فقد أكَّدت دراسة عبد الرازق (Abdul-Razak, 2015, 5) على أهمية التَّدريب الافتراضي في تحسين جودة التَّعليم، وتلبية متطلباته؛ بإعداد معلمين أكثر معرفة ومهارة؛

وذلك بالتغلب على عامل الوقت في التَّدريب عن نظيره التقليدي، كما اعتبرت دراسة القحطاني (٢٠١٢، ٢٣٣) عملية تأهيل وتدريب المعلِّمين، وتحديث خبراتهم وتثقيفهم؛ باستخدام الفصول التخيلية الافتراضيَّة؛ هي العنصر الحاكم لتحديد وتحديث الاحتياجات التدريبيَّة للمعلمين، وأهم المقومات اللازمة لنجاح العملية التعليميَّة.

وفي ضوء ما سبق؛ يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى تفعيل نمط التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي وفقًا لاحتياجاتهم التدريبيَّة المتجددة في ظلّ نظام التَّعليم الجديد؛ حيث إنه نمط يسمح باستيعاب أعدادٍ كبيرة من المتدربين في وقت واحد، ويسمح بتوصيل الخدمة التدريبيَّة في أي وقت وأي مكان بجانب إضفاء جوٍّ من التعاون والتفاعل وتبادل الخبرات؛ ممَّا ينعكس أثره جليًّا على تفعيل ونجاح النظام التَّعليمي الجديد، وعلى رفع كفاءة العملية التعليميَّة بأكملها، وهذا ما يتفق مع دراسة النجدي والقرني (٢٠١٨، ١٠٣)؛ حيث أشارت إلى أن نمط التَّدريب الافتراضي يُعد بمثابة نافذة متجدّدة لتقديم برامج وأنشطة التنمية المهنيَّة بصورة مستمرة، مُعْتَمِدًا فيها المُتدرّبُ على نفسه في عملية التَّدريب، بصورة أكثر مرونة عن نظيرتها التقليدية؛ ومن هنا يتضح أهمية الدراسة الحالية في وضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اهتمَّت وزارة التربية والتعليم المصريَّة بتطبيق نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ (Education 2.0) عام ٢٠١٨م في مدارس الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي؛ من أجل تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠، ومن أجل تحقيق معايير الجودة في عمليتي التَّعليم والتدريس وفقًا لمتطلبات التحول الرقمي؛ بما يسهم في معالجة القصور في النظام التَّعليمي القديم، وبما يسهم في حل مشكلاته ومواجهة الانتقادات الموجهة إليه من تدني جودة المخرجات التعليميَّة وعدم مواكبتها لمتطلبات العصر الحالي، مع وجود هدر تربوي في مؤسسات التَّعليم الأساسي يعوق تحقيق النهضة التعليميَّة الشاملة المشار إليها بمواد الدستور المصري واستراتيجية مصر للتنمية المستدامة (بشاي، ٢٠٢١، ٤٧٨٠).

ولقد أشار تقرير البنك الدولي (٢٠١٧، ٨) إلى أن تطبيق نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ يتضمن مجموعة من المتطلبات تضمن استحداث وتطوير كافة مكونات منظومة التَّعليم الأساسي، وتطوير المناهج وإثراء مواد التدريس من خلال استخدام مصادر التَّعلم الافتراضي في عملية التدريس، بجانب توفير بنية تحتيَّة رقميَّة على مستوى الفصول الدراسية والإدارات التعليميَّة، والاهتمام باستخدام التطبيقات الإلكترونيَّة والمصادر التكنولوجية المتاحة على بنك المعرفة المصري، والتحول بشكل تدريجي من الكتب الدراسية إلى موارد التَّعلم الرقميَّة،

وتطبيق نظم مستحدثة تكنولوجية لتقييم أداء التلاميذ، وإذا كان تطبيق النظام الجديد يرتبط بمجموعة من المتطلبات اللازمة لنجاحه، إلا أن المعلِّم هو العنصر الأول الداعم لعملية التطوير؛ لما له من قدرة على مساعدة تلاميذه على امتلاك المهارات اللازمة، ولما له من قدرة على تحقيق الأهداف المنشودة من تطبيق عمليات التطوير والتغيير على باقي عناصر العملية التعليميَّة.

وعلى الرغم من مرور خمس سنوات على تطبيق نظام التَّعليم ٢,٠ في المدارس المصريَّة، إلا أن عديدًا من الدراسات والبحوث السابقة: كدراسة (إسماعيل، ٢٠٢٠؛ سليم، ٢٠٢١؛ العلقامي، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠١٩؛ مغاوري، ٢٠٢٢) قد أكدوا على: وجود ضعف في وعي المعلِّمين بكيفية تطبيق النظام الجديد؛ نظرًا لعدم التَّدريب عليه، وقلة إعداد خطط تدريبيَّة في ضوء احتياجات المعلِّمين المتجددة، كما أكدت على وجود قصور في أداء معظم معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، واعتماد معظمهم على الأساليب التقليدية مع قلة استخدام المدارس للوسائل التكنولوجية، وندرة البرامج التدريبيَّة المرتبطة بتنمية مهارات المعلِّمين في استخدام تكنولوجيا التَّعليم والوسائط الرقميَّة، والتي تواكب التطور المعلوماتي والتكنولوجي اللازم لإنجاح النظام الجديد.

وبمناظرة واقع تدريب المعلِّمين في المدارس المصريَّة من خلال نتائج العديد من الدراسات، كدراسة: (إبراهيم، ٢٠١٨؛ حسن، ٢٠١٩؛ علام، ٢٠٢٠؛ هلال، ٢٠١٩؛ يونس، ٢٠١٩) وُجِدَ أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من قِبَل وحدات التدريب والجودة ما زال يغلب عليها الطابع التقليدي، كما تواجه العديد من العقبات والتي قد تحول دون تحقيق العملية التدريبيَّة أهدافها، ومنها: صعوبة الانعقاد في وقت الأزمات–كما حدث أثناء جائحة كورونا–، وأن الكثافة العددية للمعلمين تتطلب كثيرًا من الوقت والجهد والتكاليف، كما تستلزم عددًا كبيرًا من القاعات التدريبيَّة المُجهَّزة بالوسائط المتعدّدة، فضلًا عن المشكلات الناجمة عن انتقال المعلِّمين من مواقع عملهم إلى أماكن التَّدريب، فضلًا عن وجود قصور في البرامج التدريبيَّة المُقدمة للمعلمين وابتعادها عن مواكبة التغير الحادث في الأهداف والوسائل والأساليب الحديثة للتنمية المهنيَّة للمعلمين، بل وافتقار هذه البرامج لمتابعة المفاهيم الحديثة للتنمية المهنيَّة وما ينبغي أن يصاحبها من تطبيقات.

وبالرغم من سعي وزارة التربية والتعليم إلى تعزيز استخدام شبكة الإنترنت في عملية التدريب، وإنشاء بعض المنصات التدريبية الإلكترونية، إلا أن معظم البرامج التدريبيَّة المُقدَمة ما زالت عاجزة عن تنمية المعلِّمين مهنيًا وأكاديميًا (أبو خطوة، ٢٠٢٠)، ويضاف لما سبق ما توصل إليه الباحث –من خلال المقابلة الشخصية مع بعض المعلِّمين المتدربين– من تأكيد

على عدم جدوى الدورات التدريبيَّة لهم في نموهم المهني؛ حيث إنها لا تُضيف لهم جديدًا ولا تُشبع حاجاتهم إلى التطبيق، ولا تساعدهم على مسايرة النظام التَّعليمي الجديد والمساهمة في حل مشكلاته.

لذا وفي ضوء ما سبق؛ فقد بات من الضروري تأهيل المعلِّمين وتدريبهم وتنميتهم مهنيًّا بطريقة تمكنهم من القدرة على التكيف والتفاعل مع المعطيات الجديدة، باعتبارهم ركنًا أساسيًّا في إنجاح النظام الجديد؛ ممَّا يستلزم إعادة النظر في نظم وصيغ تدريب المعلِّمين، وتغيير فلسفتها بما يتوافق والتغيرات الحادثة في التَّعليم من جهة، والاتجاهات العالمية في التَّدريب من جهة أخرى؛ ولذا أكَّدت دراسة (درويش، ٢٠٢٠؛ الرحيلي، ٢٠٢٠) على ضرورة تفعيل تقنية التَّدريب الافتراضي والتوسع في استخدامه؛ باعتباره إحدى ثمار التكنولوجيا الحديثة، وبتوفيره بيئة تدريبية تخيلية اصطناعية، وبتوفيره نوعٍ من التواصل والتفاعل بين كافة المشاركين من خلال التنوع والمرونة في طرق تقديم المحتوى التدريبي سواء بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وبتدعيمه لعملية التدريب الذاتي مدى الحياة للمعلمين وفق احتياجاتهم المتجددة؛ ومن ثم إمكانية مسايرة التطور الحالي في نظام التعليم.

وفي ضوء ما سبق؛ جاءت فكرة الدراسة الحالية وهي وضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد؛ وذلك من خلال الكشف عن واقع التدريب الافتراضي وإمكانية تفعيله من وجهة نظر المعلمين؛ ومن ثمَّ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما الإطار الفلسفي لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠، وملامحه ومتطلباته؟
٢- ما الأسس النظرية للتدريب الافتراضي في المؤسسات التعليمية؟
٣- ما واقع التدريب الافتراضي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التعليم الجديد، وما مقترحات تفعيله من وجهة نظر عينة الدراسة؟
٤- ما الرؤية المقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية من خلال إطارها النظري إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد معالم الإطار الفلسفي لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠، والوقوف على ملامحه في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي من خلال عرض وتفسير القرارات الوزاريَّة، والوقوف على أهم متطلبات نجاحه.

٢- تقديم إطار نظري لمنظومة التَّدريب الافتراضي، والتعرف على ملامحه من خلال الأدبيات والدراسات السابقة.
٣- الكشف عن الواقع الفعلي للتدريب الافتراضي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التعليم الجديد، والتعرف على مقترحات تفعيله من وجهة نظر المعلمين.
٤- وضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

- تتواكب الدراسة مع طبيعة العصر الحالي وتطوراته السريعة، وما يفرضه من صيغ جديدة في مجال التنمية المهنيَّة للمعلمين كالتدريب على رأس العمل، والتدريب الافتراضي.
- تُقدِّم الدراسة الحالية إسهامًا متواضعًا للربط بين الحقول التعليميَّة المختلفة؛ باعتبارها صورة من صور الدراسات البينية، التي تجمع بين مجال أصول التربية، ومجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والرقمنة الحديثة، والتي أكَّدت على أهميتها رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠.
- تقديم مجموعة من الآليات الإجرائية والمقترحات التي قد تسهم في تفعيل نمط التَّدريب الافتراضي، وخاصَّةً في مرحلة التَّعليم الأساسي؛ نظرًا لأهمية هذه المرحلة العمرية في السُّلَّم التَّعليمي.
- تقديم إطار نظري لدى مسؤولي التَّدريب في الأكاديمية المهنيَّة للمعلمين، والذي قد يفيد في تطوير البرامج التدريبيَّة المقدَّمة وإمكانية تفعيل نمط التَّدريب الافتراضي؛ بما يتوافق مع التوجهات التكنولوجية العالمية الحديثة، وبما يتوافق مع متطلبات النظام التَّعليمي الجديد.
- يمكن أن تساعد الدراسة في النهوض بمستوى المنظومة التعليميَّة بكافة عناصرها، وتحديدًا المخرجات والمتمثلة في تحصيل الطلاب، من خلال ما تُقدمه التنمية المهنيَّة للمعلمين من مضامين جديدة تسهم في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلاميذ.
- توجيه أنظار واضعي برامج الإعداد في كليات التربية بمصر الأخذ في الاعتبار متطلبات النظام التَّعليمي المصري الجديد ٢,٠؛ ومن ثمَّ قد تساعد الدراسة في حل جوانب القصور في التَّعليم قبل الجامعي.

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال جمع البيانات من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالتدريب التربوي بشكل عام، والتدريب الافتراضي بشكل خاص، وأيضًا في رصد ملامح نظام التَّعليم الجديد في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي وواقع التَّدريب الافتراضي للمعلمين في هذه المرحلة، ووصف وتحليل وتفسير ذلك؛ للوصول إلى رؤية مقترحة تحقيقًا لأهداف الدراسة، وقد تمَّ عرض الرؤية المقترحة على عددٍ من المحكمين من خبراء التربية وتكنولوجيا التَّعليم في مصر؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط الرؤية المقترحة بالهدف العام للبحث، ومدى ملاءمة محتواها، وحذف أو إضافة أو تعديل صياغة بعض العبارات، وقد أبدى السَّادة المحكّمون بعض الملاحظات الخاصة بذلك، وتمَّ التعديل في ضوئها.

أداة الدراسة وعينتها:

استخدمت الدراسة أداة (الاستبانة)، وتم إعدادها من خلال الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة، وتم توجيهها إلى عينة قوامها (٣٨٩) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذين تلقوا برامج تدريبية افتراضية، في محاولة للكشف عن واقع التدريب الافتراضي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التعليم الجديد.

حدود الدراسة:

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذين تلقوا برامج تدريبية افتراضية على نظام التعليم الجديد.
- **حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعدد من الإدارات التعليمية بمحافظة الشرقية محل إقامة الباحث.

مصطلحات الدراسة:

١- **نظام التَّعليم الجديد ٢,٠**(Education 2.0): يُعرف نظام التَّعليم ٢,٠ بأنه: محتوى فكري وتربوي يقوم على المهارات الحياتية والتعلم من أجل المواطنة، ويعتمد على أربعة محاور (من أكون؟- العالم من حولي- كيف يعمل العالم؟- التواصل)، ويشتمل على عددٍ من المواد التعليميَّة الجديدة والمختلفة (محمد، ٢٠١٩، ١٦٥). كما يُعرف بأنه: هو النظام الجديد المُطور المعتمد على التحول الرقمي في معظم عناصره، والذي تطبقه وزارة التَّعليم المصريَّة في مرحلة رياض الأطفال وبعض صفوف الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي؛ بهدف إكساب التلاميذ مهارات جديدة تتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين (مغاوري، ٢٠٢٢، ٢٥).

ويعرف الباحث نظام التَّعليم ٢,٠ إجرائيًّا بأنه: نظام تعليمي جديد تمَّ تطبيقه منذ عام ٢٠١٨م، بدأ بالصف الأول الابتدائي حتى وصل حاليًا إلى الصف الخامس، وينبثق من رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، ويحل تدريجيًّا محل النظام القائم للنهوض بالمنظومة التعليميَّة، ويستهدف تحقيق النمو الشامل لدى الطلاب وتأهيلهم وصقل قدراتهم ومهاراتهم وتمكينهم رقميًّا لمواكبة متطلبات العصر الرقمي، وذلك ببناء مناهج جديدة تعتمد على الرقمنة وتختلف اختلافًا كبيرًا عن المناهج في النظام القديم.

٢- **التَّدريب الافتراضي** Virtual Training: يُعرف التَّدريب الافتراضي بأنه: مجموعة من الدورات التدريبيَّة المتزامنة التفاعلية عبر شبكة الإنترنت بقيادة مُدرب، يوضح فيها الهدف من التَّدريب؛ ويتمّ في مواقع جغرافية مختلفة، عبر منصات الفصول الدراسية الافتراضيَّة (Huggett، 2013,11). كما يُعرف بأنه: عبارة عن بيئة تدريبيَّة افتراضيَّة متكاملة تحاكي البيئات التدريبيَّة الحقيقية، تسمح للمتدربين بالتواصل بشكل متزامن أو غير متزامن، كما تسمح للمدربين بنشر المحتوى التدريبي، وهو ما يجعلها تتجاوز كل ما يصعب تحقيقه في بيئات التَّدريب التقليدية (سليمان، وحسونة، ٢٠١٩، ١١٣).

ويُعرف الباحث التَّدريب الافتراضي إجرائيًّا بأنه: نمط من أنماط التَّدريب يهدف إلى تقديم المحتوى التدريبي للمعلمين من خلال بيئة تدريبيَّة تحاكي الواقع الحقيقي للتدريب بواسطة برامج وأجهزة الحاسب الآلي المتعددة، بواقع مؤسسي مُخطط يهدف إلى زيادة قدرة المؤسسات التعليميَّة والمعلمين بها على التواصل مع التطورات العلمية المستجدة وتماشيًا مع متطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠؛ للمساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل.

الدراسات السابقة:

توجد عديدٌ من الدراسات العربيَّة والأجنبية التي تناولت كلًّا من النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠، والتدريب الافتراضي كلًّا على حدة، ولذلك سوف تُقسم الدراسة الحالية الدراسات السابقة إلى محورين:

أولاً- الدراسات التي تناولت (نظام التَّعليم الجديد ٢,٠):

- **دراسة: غانم (٢٠١٩م)**، واستهدفت الدراسة تحديد ملامح مناهج المرحلة الابتدائيَّة في نظام التَّعليم الجديد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها: تحليل مناهج المرحلة الابتدائيَّة في نظام التَّعليم الجديد ٢,٠على ضوء أهم أهدافها، وكيفية بناء المناهج على ضوء القيم المرتبطة بالمهارات وعلى ضوء القضايا والتحديات الكبرى التي يواجهها المجتمع المصري، وتوضيح مدى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تلك المناهج، وتحليل عملية التقييم.

- **دراسة: إسماعيل (٢٠٢٠م)** واستهدفت الكشف عن واقع التنمية المهنيَّة لمعلمات رياض الأطفال في مصر من خلال الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت ذلك، وكذلك التعرف على نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ من أجل تحديد متطلباته، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت إلى عدد من النتائج، ومن أهمها: وضع رؤية لتطوير التنمية المهنيَّة المستدامة لمعلمات رياض الأطفال وفقًا لمتطلبات نظام التَّعليم الجديد.
- **دراسة: الجعفري، والقدري (٢٠٢٠م)**، وهدفت الدراسة إلى عرض وتحليل فلسفة نظام التَّعليم الجديد للطفولة المبكرة، ولمحتوى المنهج المقدم للأطفال، ومدى توافقه مع رؤية مصر ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصَّلت الدراسة إلى أن نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ يعمل على معالجة القصور في النظام التقليدي للتعليم، وأن النظام الجديد يعمل على بناء الشخصية المفكرة الناقدة المبدعة القادرة على حل المشكلات، وتأكيد الهوية المصريَّة العربيَّة الأفريقية وتأصيل اللغة العربيَّة لدى المتعلِّمين.
- **دراسة: عبد الحفيظ (٢٠٢٠م)**، واستهدفت التعرف على مكونات ومضمون المحتوى النظري لمنهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التَّعليم والاعتماد وفق النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠ من خلال تحديد قائمة بالمعايير اللازمة لتطوير منهج التربية الرياضية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداتي المقابلة والاستبانة على عدد (١٣٥) من خبراء المناهج ومعلمي وموجهي التربية الرياضية بمحافظة أسيوط، وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها: وضع عدد من معايير الجودة الواجب توافرها في المناهج التعليميَّة.
- **دراسة: سليم (٢٠٢١م)**، واستهدفت الكشف عن التنمية المهنيَّة لموجهي الصفوف الأولى لمنظومة التَّعليم الجديد ٢,٠ في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عدد (١٥) من موجهي الصفوف الأولى بإدارة الهرم التعليميَّة، وتوصَّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج ومنها: وجود قصور في دور موجهي الصفوف الأولى، وأوصت بإعادة النظر في التنمية المهنيَّة لموجهي منظومة التَّعليم الجديد ٢,٠ للصفوف الأولى في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.
- **دراسة: العلقامي (٢٠٢١م)**، وهدفت إلى التعرف على المتطلبات الرقميَّة اللازمة لتطوير معلمات رياض الأطفال في النظام التَّعليمي الجديد، واستخدمت المنهج الوصفي، كما طبقت استبانة على عددٍ (١٢٠) من الخبراء الأكاديميين ببعض الجامعات الحكومية والمراكز البحثية ومعلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور، وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج،

ومنها: تحديد المتطلبات الرقميَّة اللازمة لتطوير معلمات رياض الأطفال في نظام التَّعليم المصري الجديد٢,٠ في ضوء بعض الخبرات العالمية.

- **دراسة: بشاي (٢٠٢١م)**، وهدفت إلى البحث عن الدور المتوقع من أنشطة التوكاتسو لحل مشكلات التَّعليم الأساسي وتبني نظام التَّعليم الجديد، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن بهدف مقارنة أنشطة التوكاتسو وتطبيقاتها في كلٍّ من المدراس اليابانية والمدارس المصريَّة اليابانية، وتوصَّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، من أهمها: التوصل إلى مقترحات لتفعيل أنشطة التوكاتسو لحل مشكلات التَّعليم الأساسي وتبني نظام التَّعليم الجديد.
- **دراسة: عبد الرؤوف (٢٠٢٢م)**، واستهدفت الكشف عن مدى تحقق معايير نظام التَّعليم المصري الجديد ٢,٠ في الدليل الدراسي الرقمي (Science Techbook TM) لمنهج العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمَّ إعداد أداة ذات مؤشرات لتحليل الدليل الدراسي الرقمي لمنهج العلوم وفق المكونات الثلاثة (تساءل– تعلم– شارك)، وتوصَّلت إلى أن معايير النظام الجديد ٢,٠ تتحقق في الدليل الدراسي الرقمي لمنهج العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي، ولكن بدرجة ضعيفة إلى متوسطة.
- **دراسة: مغاوري (٢٠٢٢م)**، واستهدفت تحليل واقع نظام التَّعليم ٢,٠ بالمدارس المصريَّة، واستخدمت المنهج الوصفي، واستعانت بمخطط عظم السمكة (Fishbone Diagram) لتحليل نظام التَّعليم ٢,٠ بالمدارس المصريَّة على ضوء الأدبيات التربويَّة المختلفة، ومعرفة أوجه القصور في تطبيقه، وكان من أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة وضع مجموعة من التوصيات والآليات الإجرائية المقترحة لتحسين نظام التَّعليم ٢,٠ بالمدارس المصريَّة على ضوء إدارة الكفاءات المحورية.

ثانيًا– الدراسات التي تناولت (التَّدريب الافتراضي):

- **دراسة: عبد الرزاق (2015) Abdul-Razak**، وهدفت إلى تطوير عملية التَّدريب الافتراضي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بعرض أهم الأدبيات حول المعوقات الداخلية والخارجية التي قد تواجه تفعيل نمط التَّدريب الافتراضي. وتوصَّلت الدراسة إلى تقديم نموذج لإدارة التَّدريب الافتراضي مُتضمِّنًا عدة خطوات، تجمع فيه بين البيئة الأصلية للتدريب والبيئة الافتراضيَّة، مؤكّدة على وجود عدة متطلبات ضرورية لتحقيق ذلك النموذج بفاعلية؛ منها: العمل على نشر ثقافة التَّدريب الافتراضي، وتوافر الموارد التكنولوجية اللازمة لإتمام عملية التَّدريب، مع تحفيز المشاركين في العملية التدريبيَّة.

- **دراسة: آل المظهر (٢٠١٦)**، واستهدفت التعرُّف على آراء أفراد العينة حول توظيف الفصول الافتراضيَّة في برامج التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة قوامها (١٠٣٥) معلمًا ومعلمة من الذين تلقوا برامج تدريبية عبر الفصول الافتراضيَّة. وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومنها: إنَّ مِن الصعوبات التي تواجه توظيف الفصول الافتراضيَّة في التنمية المهنيَّة: ضعف الدعم الفني، وعدم توفير تعلم كافٍ لاستخدام الفصول الافتراضيَّة، وأوصت الدراسة بإنشاء وحدات بإدارات التَّدريب التربوي بدَعْمٍ من إدارات تقنية المعلومات لاستخدام الفصول الافتراضيَّة.
- **دراسة: سليمان، وحسونة (٢٠١٩م)**، واستهدفت بناء منظومة تدريبيَّة قائمة على التَّدريب الافتراضي وقياس أثرها في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والكفاءة الذاتية لدى معلِّمي التَّعليم التجاري، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، كما تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، وبطاقة تقويم ذاتي، ومقياس كفاءة ذاتية، على عينة قوامها (٢٥) معلمًا. وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها: وجود أثر إيجابي لاستخدام منظومة التَّدريب الافتراضي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والكفاءة الذاتية لدى المعلِّمين، وأوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بالتدريب الافتراضي، والتوسع في استخدامه.
- **دراسة: درويش (٢٠٢٠)**، وهدفت إلى التعرُّف على فاعلية تكنولوجيا الفصول الافتراضيَّة (Microsoft Teams) المقترحة على الكفاءة الذاتية المدركة وبعض الممارسات التدريسية لدى معلِّمي التربية الرياضية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشبه التجريبي على (٢٣٥) من معلِّمي التربية الرياضية بالمدارس الإعدادية بمحافظة القاهرة والجيزة. وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، من أهمها: فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضيَّة في تطوير مستوى الممارسات التدريسية لدى أفراد العينة. وأوصت الدراسة بضرورة توعية القائمين على إعداد برامج المعلِّمين بأهمية وفاعلية التَّدريب باستخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضيَّة، ومحاولة تعميمه بصورة أكبر.
- **دراسة: الرحيلي (٢٠٢٠)**، واستهدفت اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضيَّة لمعلمي المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، وذلك على عينة تكونت من (١٨) معلمًا، وذلك باستخدام أداة (الاختبار، وبطاقة الملاحظة). وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في التطبيقينِ القَبْلي والبَعْدي للاختبار التحصيلي، وبطاقة

الملاحظة لصالح التطبيق البَعْدي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد المعلِّم وتدريبه على مهارات إنتاج برامج تعليمية من خلال الفصول الافتراضيَّة.

- **دراسة: أونير Oner (2020)**، وهدفت إلى تقييم استخدام التَّدريب الافتراضي في التطوير التربوي المعرفي التكنولوجي للمعلمين. وطبقت الدراسة في سياق دورة تكنولوجية، تضمنت ثماني جلسات خلال فترة ثلاثة أشهر، تمَّت بشكل تعاوني في فِرَقٍ على (٣٣) معلمًا، اعتُبِرَ فيها نمط التَّدريب الافتراضي من متطلبات إتمام الدورة، وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومنها: إنَّ التَّدريب الافتراضي يُعد وسيلة فعَّالة لتطوير المعرفة التربويَّة التكنولوجية للمعلمين، وإنَّ بيئته تتّسم بالأصالة والتعاون والمصداقية.
- **دراسة: شيرنوف، وآخرون Shernoff, et al. (2020)**، واستهدفت الدراسة وصف تقييم قابلية استخدام وجودة التصميم التَّعليمي للتدريب الافتراضي التفاعلي للمعلمين، وذلك من خلال التعرف على مشكلات تطبيقه، وقد طُبقت الدراسة على (٧) مُتقدِّمين. وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها: قدرة النظام على نقل سيناريوهات صَفِّيَّة جذابة، بواسطة شخصيات افتراضيَّة، بشكل يُعزّز الواقعية؛ ممَّا يخدم تدريب المعلِّمين بنجاح، كما أنَّ مجال تكنولوجيا التَّعليم يحتضن تقنيات أكثر تقدمًا، تعمل على تقليل الوقت والجهد في التَّدريب.
- **دراسة: شعوط (٢٠٢١)**، واستهدفت وضع مجموعة من المتطلبات لتفعيل التَّدريب الافتراضي في المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة من مسؤولي وحدات التَّدريب والجودة فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة من (١٠٠) مسؤولٍ عن وحدة التَّدريب والجودة من الإدارات التعليميَّة بمحافظة الإسكندريَّة، وتوصَّلت إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها: موافقة عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على ضرورة توافر متطلبات تفعيل التَّدريب الافتراضي لسدِّ الفجوة بين الواقع الفعلي لتدريب المعلِّمين على مستوى محافظة الإسكندريَّة، وبين الواقع المأمول له.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات العربيَّة والأجنبية السابقة سواء في المحور الأول أو الثاني، يتضح ما يلي:

- ✓ اتفقت كافة الدراسات السابقة في (المحور الأول) مع الدراسة الحالية في أن كلًّا منها جاءت استجابة لتوجه الدولة المصريَّة إلى تطبيق النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠، والكشف عن متطلبات تطبيقه؛ كونه يستند إلى عدة معايير عالمية.

- ✓ رغم اختلاف بيئات وعينات الدراسات التي تمَّ الرجوع إليها في (المحور الأول)؛ إلا أنها قد تناولت نظام التَّعليم ٢,٠ وواقع تنفيذه في المدارس المصريَّة ولا سيَّما في نطاق مرحلة رياض الأطفال كأول مرحلة طُبق عليها النظام الجديد ٢,٠.
- ✓ اتفقت كافة الدراسات السابقة في (المحور الثاني) مع الدراسة الحالية في أن كلًّا منها جاءت استجابة للمستجدات التكنولوجية، التي تدعو إلى ضرورة الأخذ برُؤى جديدة؛ لمواكبة تلك التطورات مستندة في ذلك إلى توظيف التقنيات الحديثة في عمليتي التَّعليم والتدريب.
- ✓ رغم اختلاف بيئات وعينات الدراسات التي تمَّ الرجوع إليها في (المحور الثاني)؛ إلا أنَّ جميعها أكد على ضرورة الاستفادة من تقنية التَّدريب الافتراضي باعتباره إحدى ثمار التكنولوجيا الحديثة؛ لما له من أثر إيجابي في توفير نوع من التواصل والتفاعل بين المشاركين بصورة أكثر مرونة عن نظيرتها التقليدية؛ واتفقت كافة الدراسات على جدوى فعالية تطبيق هذه التقنية في العملية التدريبيَّة.
- ✓ تمَّت الاستفادة من خبرات كافة الدراسات السابق عرضها في (المحور الأول، والثاني)، وتوظيفها في صياغة الإطار العام للدراسة الحالية، وفي اختيار المنهج الملائم لها، وطرق عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- ✓ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في (المحور الأول، والثاني) في هدفها؛ حيث سعت إلى تحديد الأسس الفلسفية لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠، وتحليل واقعه، ثمَّ تقديم إطار نظري لنمط التَّدريب الافتراضي، والكشف عن واقعه وكيفية تفعيله من وجهة نظر معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر، ثمَّ محاولة وضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي في ضوء متطلبات النظام الجديد؛ وهذا الهدف لم تتطرق إليه الدراسات السابقة في حدود علم الباحث.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والسعي نحو تحقيق أهدافها، تتعرض الدراسة بالتفصيل للمحاور الآتية:

المحور الأول: الإطار الفلسفي لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠ وملامحه ومتطلباته.

المحور الثاني: الأسس النظرية للتدريب الافتراضي في المؤسسات التعليمية.

المحور الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية وتحليل النتائج وتفسيرها.

المحور الرابع: الرؤية المقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد.

المحور الأول– الإطار الفلسفي لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠ وملامحه ومتطلباته:

أعلنت وزارة التربية والتعليم المصرية في عام ٢٠١٧م عن تحول شامل في قطاع التَّعليم، مع وضع رؤية لضمان جودة التَّعليم لجميع الطلاب، وطرحت الوزارة محورين متوازيين في الإصلاح: الأول هو إجراء تحسينات تدريجية وموجهة إلى نظام التعليم القديم "نظام التَّعليم ١,٠"، والثاني هو تطوير نظام التَّعليم المصري من خلال تدخلات رئيسة سمي بـ "نظام التَّعليم ٢,٠"، للوصول إلى نظام تعليمي فعَّال، يحقق الأهداف التربويَّة والتعليمية المرجوة، ومن هنا تبدأ الدراسة الحالية بإلقاء الضوء على الأساس الفلسفي الذي يرتكز عليه هذا النظام، وذلك من خلال مجموعة من العناصر، وهي: ماهية النظام الجديد، وفلسفته، وملامحه، وخصائصه، ومتطلباته.

أولاً– ماهية نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ (Education 2.0):

لكي يتمّ فهم ماهية النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠ بشكل جيد، فلابدَّ من التطرق أولًا إلى ماهية نظام التَّعليم ١,٠ الذي يسبقه، والذي تمَّ تطويره بهدف الوصول إلى نظام التَّعليم ٢,٠.

أما بالنسبة لنظام التَّعليم ١,٠(Education 1.0) فيسمى بنظام التَّعليم التقليدي، وهو يعبر عن النظم التعليميَّة التي كانت سائدة قبل التطور التكنولوجي، أي قبل اكتشاف الحاسوب وقبل استخدام شبكة الإنترنت، وكان يتسم هذا النظام بمجموعة من الخصائص، ومن أهمها (Gerstein, 2014, 84-85):

- إنَّ المعلِّم هو محور العملية التعليميَّة، فهو الناقل الرئيس للمعرفة من مصادرها المختلفة، ويعتمد عليه التلاميذ في تقديم المعرفة وتفسيرها.
- إنَّ التَّعليم أحادي الاتجاه، فهو موجه من المعلِّم إلى التلميذ، ويعتمد على تلقي التلميذ المعرفة من المعلِّم واستذكارها من أجل اجتياز الامتحانات.
- يتمّ تقديم تعليم موحد لجميع التلاميذ بغض النظر عن ميولهم واحتياجاتهم، مع إغفال الفروق الفردية لكلِّ تلميذ على حده.
- إنَّ تقييم التلميذ يعتمد على مجمُوعه ودرجته في الاختبارات، أي بمجرد حفظ واستظهار واسترجاع التلميذ للمعلومات يتحدد مستقبله في الصفوف الدراسية الأعلى.

يتضح ممَّا سبق أن نظام التَّعليم التقليدي ١,٠ قد اهتم بنقل المعرفة عبر الأجيال دون توظيفها في حل المشكلات على أرض الواقع، كما اعتمد على أسلوب التلقين المباشر من المعلِّم إلى التلميذ، بالإضافة إلى ضعفه في تحسين أساليب التقييم، والتي اعتمدت على درجة التلميذ في الاختبارات فقط؛ ومن ثمَّ ظهرت عديدٌ من الجهود لتطوير هذا النظام، ومعالجة ما

به من نقاط ضعف، خاصة بعد التطور التكنولوجي وابتكار عديدٍ من الأدوات الرقميَّة الحديثة؛ لذا ظهر النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠.

وفي ضوء ما سبق؛ أصدرت وزارة التربية والتعليم المصرية عديدًا من القرارات الوزاريَّة بدءًا من سبتمبر ٢٠١٨م لتطبيق نظام تعليمي جديد، والذي بدأ بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي معًا في العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، ثمَّ الصف الثاني الابتدائي في العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م، ثمَّ الصف الثالث الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م، ثمَّ الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م، وصولًا إلى الصف الخامس الابتدائي في العام الدراسي الحالي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، بحيث تتخرج أول دفعة من الثانوية العامة على حسب النظام الجديد بحلول عام ٢٠٣٠م.

وبالنسبة لمفهوم نظام التَّعليم الجديد ٢,٠(Education 2,0) فقد أشار عبد الحفيظ (٢٠٢٠، ٤٢٩– ٤٣٠) أن منظومة التَّعليم ٢,٠هي: الإطار الذي يضمّ عناصر العملية التعليميَّة ومكوناتها سواء كانت مكونات حيَّة مثل الطلاب والمعلمين والموجهين والإداريين أو مكونات غير حيَّة مثل المناهج والمقررات التعليميَّة والأنشطة والأهداف، كما تدخل ضمن مفهومه العلاقات الوظيفية التي تربط هذه المكونات معًا لتحقيق أهداف محددة مسبقًا، ويتمّ فيه تغيير الطريقة التي يتمّ بها قياس وتقييم معارف ومهارات الطلاب واستيعابهم ومعالجة فكرة التلقين والحفظ وتغيير شكل أسئلة الامتحان واستخدام التكنولوجيا لحل مشاكل الامتحانات التقليدية.

يُستخلص ممَّا سبق عرضه أن نظام التَّعليم ٢,٠ يسمى في مصر بنظام التَّعليم المطور أو بنظام التَّعليم الجديد ٢,٠، وهو نظام يحل تدريجيًّا محل النظام القائم، ويركز على النهوض بالمنظومة التعليميَّة وتأهيل الطالب المصري وصقل قدراته ومهاراته؛ ليكون قادرًا على مواكبة متطلبات العصر الحديث، وذلك من خلال تقديم مناهج جديدة تعتمد على الرقمنة، ويتمّ وضعها في ضوء كلٍّ من رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، والاستراتيجيات القومية لتطوير التَّعليم قبل الجامعي (٢٠١٤– ٢٠٣٠)، وبما يتماشى مع التجارب المصريَّة والدولية الناجحة في مجال التَّعليم.

ثانيًا– فلسفة نظام التَّعليم الجديد ٢,٠:

سعت مصر إلى تطوير نظمها التعليميَّة، وذلك لدواعي وأسباب قد تُصنف إلى مجموعتين، الأولى: أسباب ترتبط بالماضي، وتتمثل في: قصور المناهج الحالية، والتغيرات التي تطرأ على المجتمع، والثانية: أسباب ترتبط بالمستقبل، وتتمثل في: محاولة تطبيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، والتنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع في ضوء التغيرات والتطورات

التكنولوجية السريعة الحالية؛ ومن ثم أطلقت وزارة التربية والتعليم المصرية مبادرة التحول نحو نظام التعليم الجديد، والذي اعتمدت فلسفته على مجموعة من المنطلقات والأبعاد والأهداف كما سيأتي ذكرهم.

نصَّت فلسفة نظام التَّعليم الجديد على ضرورة توفير التَّعليم للجميع بجودة عالية ودون تمييز، وتكونت فلسفته من عدة جوانب وهي: تعزيز المهارات الحياتية لدى المتعلم، والتركيز على مهارات ريادة الأعمال، وتعزيز القيم الإيجابية، والنمو الشامل للمتعلم، والتركيز على مهارات التفكير الناقد، وإتقان مهارات التَّعلم الذاتي والمستمر، والتوازن بين تقييم المعارف، والتوسع في رقمنة المحتوى التَّعليمي وسُبل تقييمه (عبد المطلب، ٢٠٢١، ١١٩).

كما انطلقت رؤية منظومة التَّعليم الجديد ٢,٠ من عدة منطلقات، من أهمها: التقرير الصادر عن منظمة اليونسكو، والمعنون بـ "التَّعلم ذلك الكنز المكنون"، والذي حدد أعمدة التربية الأربعة للقرن الحادي والعشرين، كذلك انطلقت رؤية النظام من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا برعاية اليونيسيف لإعادة تشكيل الفهم التقليدي للمهارات ولتعلم المهارات الحياتية والمواطنة، واستندت هذه المبادرة على نموذج التَّعلم الرباعي الذي صدر في تقرير منظمة اليونسكو، وفي ضوء هذه المنطلقات حملت رؤية نظام التَّعليم الجديد أربعة أبعاد وهي: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتتعايش مع الآخر، وتتضمن هذه الأبعاد عديدًا من المهارات الحياتية وتتضح فيما يلي (بدير، وآخرون، ٢٠٢٠، ٢٩٧):

- **التَّعلم للمعرفة (البُعد المعرفي):** ويتضمن تطوير القدرة على حل المشكلات والتفكير النقدي، وحب الاطلاع والإبداع، ويهدف إلى إتقان أدوات المعرفة، وليس المعرفة ذاتها، وذلك لفهم العالم من حوله، ويتم ذلك عن طريق تنمية قدرة المتعلم على الانتباه والتفكير وتدريب الذاكرة.
- **التَّعلم للعمل (البُعد المهني):** ويتضمن وضع التَّعليم النظري موضع التنفيذ في الحياة اليومية، ويهدف إلى تعلم المتعلم كيف يُطبق ما تعلمه تطبيقًا عمليًّا، وكيفية تكييف التَّعليم؛ من أجل خدمة عالم العمل على نحو أفضل.
- **التَّعلم لتكون (البُعد الفردي):** وينطوي على التَّعلم لدعم حسن إدارة الذات، والتواصل، وتحقيق الذات وحمايتها، والتمكين الذاتي، ويهدف إلى التنمية الشاملة لشخصية المتعلم البدنية والروحية والعقلية، حتى يُكوِّن لنفسه شخصية مستقلة.
- **التَّعلم للتعايش (البُعد الاجتماعي):** وينطوي على التَّعلم من أجل العيش المشترك، وهو الأساس الأخلاقي للتعلم للتأكيد على عديدٍ من المبادئ والقيم، ويهدف إلى تربية المتعلم

على التسامح مع الآخرين، والعدالة الاجتماعيَّة، والديمقراطية، واحترام التنوع، ومهارات المواطنة، والمشاركة.

وفي السياق نفسه تمَّ الاعتماد على الأبعاد السابقة في بناء مواصفات الخريج في نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، وتصدرت هذه الأبعاد الأربعة المناهج الجديدة لإكساب الطلاب المهارات الحياتية اللازمة والتي تُقسَّم وفق أبعاد التَّعليم الأربعة إلى عددٍ من المهارات، وهي: مهارات (تعلم لتعرف) وهي مهارات التَّعلم مثل: التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات وإدارة الذات، ومهارات (تعلم لتعمل) وهي المهارات الوظيفية مثل: التعاون وصنع القرار والتفاوض والإنتاجية، ومهارات (تعلم لتكون) وهي المهارات الشخصية للتمكين مثل: الصمود والتواصل والمحاسبية، ومهارات (تعلم لتعيش) وهي مهارات المواطنة الفعالة مثل: المشاركة واحترام التنوع؛ وذلك بهدف نقل المتعلم من التَّعليم التقليدي إلى التَّعليم التطبيقي؛ ومن ثمَّ يمكن الحصول على خريج مُتمكن من المعرفة والمهارات الحياتية، وقادر على التَّعلم مدي الحياة، وقادر على المنافسة العالمية (إبراهيم، ٢٠١٩، ٢٨٦– ٢٨٧).

كما يتبنى النظام الجديد ٢,٠ في منهجه تحقيق بعض القيم المرتبطة بالمهارات المتضمنة في المنهج، وتظهر هذه القيم فيما يلي: القيم العلمية ومنها: الأمانة، وحب الاستطلاع، والموضوعية، وتقدير العلم والعلماء، والقيم الذاتية ومنها: الاستقلالية، والرحمة، والحلم، وقيم العمل ومنها: الإتقان، والمثابرة، والتعاون، والشفافية والنزاهة، وقيم المشاركة ومنها: الاحترام، والمشاركة، والسلام، والتسامح وتقبل الآخر، كما يتضمن المنهج الجديد عديدًا من القضايا والتحديات المعاصرة التي يواجهها المجتمع المصري، ومنها: قضايا العولمة، وقضايا التمييز، وقضايا المواطنة، وقضايا البيئة والتنمية، وقضايا الصحة والسكان (بدير، وآخرون، ٢٠٢٠، ٢٩٨).

ولقد اتسعت أهداف النظام الجديد لتتضمن جميع العوامل والظروف التي تؤثر في نمو التلميذ: جسميًّا، وعقليًّا، ونفسيًّا، واجتماعيًّا، وروحيًّا؛ وذلك من خلال النمو الشامل المتكامل المتوازن؛ بمعنى ربط المفاهيم في وحدة متكاملة لتخطي الحواجز بين المجالات (مصطفى، ٢٠٢١، ٣٤٥)، وبناءً على ذلك يمكن توضيح ما يهدف إليه نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ فيما يلي: (الجعفري، والقدري، ٢٠٢٠، ٨٠– ٨١)

- ترسيخ الاعتزاز بالمبادئ والقيم، واحترام عقائد الآخرين، وغرس روح الوطنية والانتماء.
- تنمية المهارات اللغوية، والتعبير عن متطلبات الحياة اليومية باستخدام لغة صحيحة.
- تنمية القدرة على القيام بالأدوار الاجتماعيَّة المختلفة والمطلوبة لتحسين الحياة، مثل: التعاون والاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع.

- بناء المعرفة وتطوير المفاهيم العلمية واكتشاف القدرات وتنميتها، وتوظيفها في إدارة شئون الحياة.
- تقدير الذات بموضوعية وتحسينها بصورة مستمرة، ورفع القدرة على ممارسة مهارات التَّعلم الذاتي.
- تنمية المهارات الحركية والصحية البدنية والوقائية والتثقيف الصحي.
- تنمية القدرة على التخيل والإبداع والتذوق الفني، والاستمتاع بالطبيعة.

وممَّا سبق يتضح أن النظام الجديد ٢,٠ يسعى إلى توفير تعليم متميز يُكسب الفرد مهارات القرن الحادي والعشرين، ويحقق الحفاظ على اللغة العربيَّة الرصينة، والهوية المصريَّة العربيَّة الأفريقية، والشعور بالانتماء للوطن، والتمكن من اللغة الإنجليزيَّة، وبعض اللغات الأجنبية الأخرى، والتمكن من العلوم والرياضيات بالإنجليزية، وتنمية المهارات الحياتية، وبناء الشخصية المتكاملة؛ وذلك حتى تتسنى فرصة الحصول على خريج مُحب ومُنتم لوطنه، مبتكر، مُبدع، مُتقبِل للاختلاف.

ثالثًا– ملامح نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ في مرحلة التَّعليم الأساسي:

تُعد مرحلة التَّعليم الأساسي من أهم وأخطر المراحل التعليميَّة؛ حيث توضع فيها الركائز والأسس التي تقام عليها شخصية الفرد في جميع جوانبها، وتساعد الطفل على النمو المتكامل في جوانب شخصيته من أجل مواكبة التحولات والتغيرات التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، كما تُعد مرحلة التَّعليم الأساسي بداية الانطلاق للمراحل التعليميَّة التالية، وأن تحسين نوعية التَّعليم الأساسي؛ يعني الوصول إلى تحقيق نوع من التَّعليم أكثر جدة، وأكثر قدرة على الدخول إلى عصر المعرفة، وأكثر امتلاكًا للرؤى الاستراتيجيَّة لبناء إنسان جديد ومتجدد وقادر على مسايرة متغيرات العصر الرقمي.

ولقد اهتمت وزارة التربية والتعليم المصرية بتطوير هذه المرحلة بما يحقق أهداف الخطة الاستراتيجيَّة للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤– ٢٠٣٠) التي ركزت على توفير خدمة تعليمية جيدة لجميع من هم في سنّ التَّعليم الابتدائي، والاهتمام بهم ورعايتهم وحمايتهم من التسرب، ورفع مستويات الأداء وكفاءة المنظومة الإدارية في مرحلة التَّعليم الأساسي.

وقد أصدرت الوزارة فيما يخصُّ تطوير تلك الصفوف الدراسية وفقًا لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠ عددًا من القرارات الوزاريَّة منذ عام ٢٠١٨م حتى الآن، وبتحليل تلك القرارات اتضح أن أولها القرار (رقم ٣٤٣ لسنة ٢٠١٨) بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية للصف الأول الابتدائي، والذي تمَّ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م ومن خلال تحليل هذا القرار اتضح ما يلي:

- بناء مناهج جديدة في هذا النظام تشتمل على (منهج متعدد التخصصات- منهج اللغة العربيَّة- منهج اللغة الإنجليزيَّة- منهج التربية الدينيَّة- منهج التربية البدنيَّة والصحيَّة).
- يتناول منهج متعدد التخصصات عديدًا من الموضوعات المرتبطة بحياة التلميذ، ويتعلم من خلالها بعض الأسس والمبادئ في العلوم والرياضيات وغيرها.
- يتشارك في تدريس المناهج الدراسية اثنان من المعلِّمين معًا داخل حجرة الفصل، كما يقوم بتدريس الفترات الدراسية المخصصة للغة الإنجليزيَّة معلم اللغة الإنجليزيَّة.
- ينتقل التلميذ تلقائيًّا إلى الصف الدراسي الأعلى دون تطبيق نظام الاختبارات التحريريَّة.
- يعتمد نظام التقييم على قياس الأداء والسلوك الفردي والجماعي للتلميذ من خلال المهام الفردية والجماعية، والمهام الشفهية والتحريرية، باستخدام مقياس الأداء المتدرج (يفوق التوقعات دائمًا ويرمز له باللون الأزرق، ويلبي التوقعات ويرمز له باللون الأخضر، ويلبي التوقعات أحيانًا ويرمز له باللون الأصفر، وأقل من المتوقع ويرمز له باللون الأحمر)، وفي نهاية كل فصل دراسي يتسلم ولي الأمر تقريرًا يعبر عن أداء التلميذ طوال تلك الفترة، وتُحفظ صورة منه في ملف التلميذ.

ثمَّ تمَّ إصدار قرار آخر (رقم ١٩٠ لسنة ٢٠١٩) بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية بالصفين الأول والثاني الابتدائي، وتمَّ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م ومن خلال تحليل هذا القرار يتضح أنه لم يختلف عن القرار السابق (رقم ٣٤٣ لسنة ٢٠١٨م) إلا في ثلاثة أمور، وهي:

- إدراج منهج الرياضيات للصف الثاني الابتدائي إلى باقي المناهج المقررة.
- تطبيق بعض أنشطة التوكاتسو على الصفين الأول والثاني الابتدائي، وهذا لم يكن مدرجًا من قبل في القرار السابق لعام ٢٠١٨ للصف الأول الابتدائي.
- إضافة المهام المهارية ضمن مهام تقييم التلميذ، ليصبح إجمالي المهام التي يتمّ تقييم تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي هي المهام (الشفهية- والتحريرية- والمهارية)، وهذا لم يكن مدرجًا من قبل في القرار السابق لعام ٢٠١٨ للصف الأول الابتدائي.

وفي العام التالي تمَّ إصدار قرار ثالث (رقم ١٩٤ لسنة ٢٠٢٠) بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي، وتمَّ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م ومن خلال تحليل هذا القرار يتضح أنه لم يختلف عن القرارين السابقين (رقم ٣٤٣ لسنة ٢٠١٨م)، و(رقم ١٩٠ لسنة ٢٠١٩م)، إلا في أمرين، هما:

- إدراج منهج (القيم واحترام الآخر) للصف الثالث الابتدائي، إلى جانب باقي المناهج المقررة، وأن يخصص معلم اللغة العربيَّة فترة واحدة من فترات اللغة العربيَّة أسبوعيًّا لتدريسها.
- حرية معلم التربية الرياضية في اختياره لآلية تنفيذ حصته، وفقًا لدليل الأنشطة، إما من خلال (أنشطة مصورة– تمارين على المنصات الإلكترونيَّة– التعاون مع مديريات الشباب والرياضة).

ثمَّ صُدر قرار رابع برقم (١٣٣ لسنة ٢٠٢١) بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية للصف الرابع الابتدائي، وتمَّ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، ومن خلال تحليل هذا القرار يتضح ما يلي:

- يدرس التلميذ وفقًا لهذا القرار (١٣) مادة دراسية، وهي (اللغة العربيَّة– التربية الدينيَّة– الرياضيات– العلوم– اللغة الإنجليزيَّة– الدراسات الاجتماعيَّة– تكنولوجيا المعلومات والاتصالات– المهارات المهنيَّة– القيم واحترام الآخر– التربية الفنيَّة– التربية الرياضيَّة– التربية الموسيقيَّة– التوكاتسو).
- يقوم كل معلم في مجال تخصصه بتدريس المواد الأساسية، ما عدا معلم اللغة العربيَّة الذي يقوم بتدريس منهج التربية الدينية ومنهج القيم واحترام الآخر إلى جانب مادة اللغة العربيَّة، كما أن معلم الحاسب الآلي هو المسؤول عن تدريس مادة تكنولوجيا المعلومات، ورائد الفصل هو المسؤول عن تدريس أنشطة التوكاتسو، ومعلم المجالات هو المسؤول عن تدريس مادة المهارات المهنيَّة.
- يتعرض التلميذ وفقًا لهذا القرار لأول مرة للاختبارات التحريرية، ويعتمد نظام التقييم على قياس مخرجات التَّعلم للمواد الأساسية المطورة، وتكون نتيجة التقييم في صورة ألوان تعبر عن مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات، وعن طريق الألوان يتعرف التلميذ على تطور أدائه، فاللون الأزرق يوضح أن المتعلم قد فاق التوقعات في اكتساب المعارف والمهارات بنسبة من (٨٥– ١٠٠%)، ويعبر اللون الأخضر أن المتعلم قد اكتسب المعارف والمهارات المطلوبة بنسبة من (٦٥– أقل من ٨٥%)، ثمَّ يعبر اللون الأصفر أن المتعلم في حاجة إلى بعض الدعم بنسبة من (٥٠– أقل من ٦٥%)، ويعبر اللون الأحمر أن المتعلم لم يتقن هذه المعارف والمهارات ولا يزال يحتاج إلى الكثير من الدعم بنسبة من (١– أقل من ٥٠%)؛ ممَّا يستلزم اجتياز التلميذ لاختبارات الدور الثاني حتى ينتقل للصف الدراسي الأعلى، وإلا أُعتبر راسبًا ممَّا يترتب عليه إعادة السنة الدراسية مرة أخرى.

- توجد عديدٌ من المهام لتقييم التلميذ وهي: الاختبارات ولها (٦٠ درجة)، والمهام الأدائية ولها (٣٥ درجة)، والمواظبة على الحضور ولها (٥ درجات).
- تتحدد درجة الاختبارات الكلية وفقًا لاجتياز التلميذ لثلاثة اختبارات أساسية في الفصل الدراسي الواحد، الاختبار الأول يأتي بعد انتهاء شهر من الدراسة ويستغرق تطبيقه زمن حصة عادية تحت ملاحظة المعلِّم، والاختبار الثاني ويستهدف أجزاء المقرر التي تمَّ تدريسها في الشهر الثاني، أما الاختبار الأخير فيكون في نهاية الفصل الدراسي، ويتمّ اختيار أحد الاختبارات المركزية المُعدة مسبقًا والموضوعة على منصة رقميَّة مخصصة لذلك وتابعة للوزارة.
- تقيس المهام الأدائية مدى اكتساب التلميذ للمهارات المطلوبة، وهي تقدم دليلًا على تحقيق نواتج التَّعلم المستهدفة خلال الفصل الدراسي، من خلال اختيار المعلِّم عدد من المهام القصيرة المُعدة مسبقًا والموضوعة على منصة رقميَّة مخصصة لذلك وتابعة للوزارة، ثمَّ يعرض المعلِّم هذه المهام على التلاميذ لاختيار مهمة واحدة منها لإنجازها في زمن قدره حصتين دراسيتين، ويقتصر دور المعلِّم على الإشراف والتوجيه للتلاميذ خلال مراحل تنفيذ تلك المهام.

ثمَّ تمَّ إصدار قرار خامس (رقم ١٦٧ لسنة ٢٠٢٢) بشأن نظام الدراسة والتقييم بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتمَّ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م ومن خلال تحليل هذا القرار يتضح أنه لم يختلف كثيرًا عن القرار السابق (رقم ١٣٣ لسنة ٢٠٢١)، واتفق معه في معظم مواده من حيث عدد المقررات الدراسية، ونظام وأدوات التقييم، وعدد الاختبارات، وطريقة قياس المهام الأدائية.

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح أن تطبيق نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ له العديد من الإيجابيات، ومنها: إعداد مناهج ومقررات جديدة بالاستعانة بأحدث الخبرات العالمية؛ بهدف تنمية مهارات جديدة للتلاميذ تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي، وذلك بالاعتماد على أسلوب التَّعليم الهجين، وتعدد مصادر المعرفة الرقميَّة، ويتميز بوجود تنوع في أساليب التقويم مع إلغاء الامتحانات في الصفوف الأول والثاني والثالث؛ ممَّا قد يجعل عملية التَّعليم أكثر حرية ومتعة، كما يتميز النظام بوضع أنشطة التوكاتسو ضمن الأنشطة التي يمارسها التلميذ داخل المدرسة، والتي تتيح للتلميذ ممارسة العمل الجماعي، والعمل على الارتقاء بمستوى أدائه في الحياة بوجه عام، كما يجعل التلميذ هو محور العملية التعليميَّة، ويسهل عملية التواصل بينه وبين المعلِّم، ويغير دور المعلِّم إلى منسق وميسر للعملية التعليميَّة؛ ومن ثمَّ وفي ظلّ متطلبات هذا النظام الجديد نحتاج إلى وجود تحول جوهري في الأدوار والمهارات اللازمة

لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي؛ الأمر الذي يتطلب إعادة تدريب المعلِّمين على تلك الأدوار الجديدة.

رابعًا– خصائص نظام التَّعليم الجديد ٢,٠:

اطلقت وزارة التربية والتعليم المصرية مبادرة التحول نحو نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، والذي اتسم بعديدٍ من الخصائص، ومنها ما يلي:

- يتسم النظام بجعل الطالب هو محور العملية التعليميَّة؛ حيث تحول دور الطالب من المتلقي والمستقبل للمعلومات إلى المتفاعل معها ومع المعلِّم ومع زملائه (Himmetoglu, et al, 2020, 12- 14).
- يتميز النظام بتسهيل عملية التواصل بين الطالب والمعلم بشكل متزامن وغير متزامن، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارج أسوار المدرسة، وذلك بفضل التقدم العلمي والتكنولوجي وما يتضمنه من أدوات تكنولوجية متقدمة وتطبيقات عديدة ومتنوعة (Tirziu & Vrabie, 2015, 377-379).
- يتسم النظام بإعداد شخصية التلميذ بصورة متكاملة، بحيث يكون قادرًا على النقد والتحليل واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، والقدرة على حل مشكلات المجتمع، والقدرة على تطبيق ما تعلمه من معارف فيما يواجهه من مواقف (الباز، ٢٠٢٠، ٤٦٠– ٤٦١).
- يتسم النظام ببناء مناهج دراسية جديدة على يدِ مجموعة من الخبراء من دول العالم المتقدم، ترتبط موضوعاتها بالقضايا والمشكلات التي تشغل الواقع المحلي والعالمي (سليم، ٢٠٢١، ٤٠).
- يتميز النظام بتقديم مناهج دراسية جديدة تنتقل من الاهتمام بالمعرفة إلى الاهتمام والتأكيد على المهارات، ويعتمد النظام في ذلك على تطبيق استراتيجيات وطرق تدريسية جديدة ومبتكرة منها: العصف الذهني، وطريقة المشروعات، وخرائط التفكير والمفاهيم، والألعاب التعليمية، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني، والرحلات المعرفية عبر الويب (الباز، ٢٠٢٠، ٤٦٠).
- يتميز بتطبيقه أسلوب التَّعليم الهجين الذي يجمع بين تعلم الطلاب داخل الصف الدراسي، والتعلم عن بُعد باستخدام التطبيقات الرقميَّة الحديثة والمتنوعة عبر الشبكة العنكبوتية (هيبة، ٢٠٢١، ٢٨٨).
- يتمّ فيه بناء بيئة تعليمية رقميَّة إلكترونية من خلال إتاحة نظام إدارة التَّعلم (LMS: Learning Management System)، ومن خلاله تمَّ إنشاء منصة (ادمودو) التي تضم عديدًا من الفصول الافتراضيَّة، والتي تتميز بأنها بيئة آمنة للاتصال ولتبادل المحتوى

التَّعليمي (درويش، ٢٠٢٢، ٢٥- ٢٦)، بالإضافة إلى وجود منصة بنك المعرفة المصري (Al-Tonsi, H. 2019)، كما تمَّ إنشاء عديدٍ من المنصات التعليميَّة الأخرى كمنصة (ذاكر) التي أنشأتها الوزارة على شبكة الإنترنت لطلاب المرحلة الابتدائيَّة.

- يعمل النظام على تغيير دور المعلِّم من ناقل للمعرفة إلى منسق وميسر للعملية التعليميَّة، من خلال قيامة بعديدٍ من الإجراءات لتطوير الأنشطة التعليميَّة التي تشجع الطلاب على التفاعل معه وفقًا لخطة تعليمية محددة الأهداف والإجراءات والنتائج (عمران، ٢٠١٨، ١٨).
- يركز النظام على الاهتمام بالتنمية المهنيَّة المستمرة للمعلم، حيث تمَّ إنشاء عديدٍ من المنصات التعليميَّة للمعلمين للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة واستراتيجيات التدريس، ومن أهمها إطلاق وزارة التربية والتعليم المصرية لمنصة (المعلمون أولاً) في عام ٢٠١٥م، والتي تهدف إلى إنشاء جيل جديد من المعلِّمين خبراء في موادهم الدراسية وكذلك في عملية التَّعليم نفسها، قادرين على تحليل أهداف التَّعليم بطريقة مختلفة ومبتكرة (مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار، ٢٠٢٢، ٤٧- ٤٨).
- يتميز النظام بوجود أساليب تقييم مستمرة ومتنوعة، ويتميز بالاعتماد على قياس نواتج التَّعلم المستهدفة، وعدم الاعتماد على درجة الاختبار فقط لتقييم مستوى التلميذ، كما يتميز باستخدام الأساليب والتقنيات والتطبيقات الحديثة في عقد وتصحيح الاختبارات، مع الوضع في الاعتبار أن عملية التقييم جزءٌ أصيل من عملية التَّعلم وليست منفصلة عنها، بحيث ينظر إلى خطأ التلميذ على أنه شيء إيجابي، واعتباره مرحلة من مراحل التَّعلم يتمّ البناء عليها (غانم، ٢٠١٩، ٢٦).
- يتسم النظام بإضافة أنشطة التوكاتسو ضمن الأنشطة التي يمارسها التلميذ داخل المدرسة، وإتاحة ممارسة العمل الجماعي، وتنفيذ المهام بين التلاميذ في إطار الفريق؛ لتحقيق الأهداف المرجوة، والعمل على الارتقاء بشخصية التلميذ، وبمستوى أدائه في كافة شئون الحياة، وتمَّ وضع هذه الأنشطة ضمن إطار الشراكة بين الوكالة اليابانية للتعاون الدولي ووزارة التَّعليم المصريَّة بتطبيق برنامج نموذج تعليم الطفل الشامل (توكاتسو) في السنوات الأولى من النظام التَّعليمي، ويتمّ تطبيقها على مدار اليوم الدراسي لخلق إطار تفاعلي بين المواد الدراسية والأنشطة؛ ممَّا يضيف نوعًا من المتعة التي يشعر بها التلميذ على مدار اليوم الدراسي (بشاي، ٢٠٢١، ١٣- ١٤).

يتضح ممَّا سبق أن نظام التَّعليم الجديد استند في مُجمله على مبدأ تعزيز متطلبات الاتجاه التكاملي القائم على الرؤية الثلاثية "التَّعلم- التفكير- الابتكار"؛ بمعنى أنه بمثابة

وسيلة تكسب المتعلم الرغبة في المعرفة والقدرة على التَّعلم الذاتي، وتنمي لديه الإبداع والانفتاحية، بجانب تهيئته للمنافسة في سوق العمل المحلى والعالمي؛ ممَّا يسهم في بناء مجتمع متعلم ومثقف يحقق متطلبات المجتمع المصري بغرض الوصول إلى التنمية الاجتماعيَّة والاقتصادية المستدامة، كما يتضح ممَّا سبق تحول دور المعلِّم من ناقل للمعرفة إلى منسق وميسر للعملية التعليميَّة؛ ممَّا يتطلب حدوث تغيير جوهري حول الكيفية التي تُدار بها مضامين تلك الأدوار؛ ممَّا يستوجب إحداث تغيير في أنماط التَّدريب المُقدَّمة إلى المعلِّم، ولا سيَّما نمط التَّدريب الافتراضي.

خامسًا– متطلبات النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠:

يعتمد تطوير النظم التعليميَّة على وجود فلسفة تربوية منبثقة من أهداف المجتمع وطموحاته، ومن رؤية واضحة لأهداف العملية التربويَّة ومراميها، كما يعتمد التطوير على التنمية الشاملة والمتوازنة للتلميذ وفق قدراته وحاجاته وطموحاته، كذلك يعتمد التطوير على تحديد عناصر المنظومة التعليميَّة كاملة من (أهداف ومحتوى ومقررات وأساليب تدريسية وأنشطة ووسائل تعليمية وتقويم ومعلم وإدارة وبنية تحتيَّة)، والسعي نحو تدعيمها وتطويرها وفق تحقيق أهداف النظام الجديد؛ ومن ثم يوجد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحقيق أهداف نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، ومنها ما يلي: (محمد، ٢٠١٩، ١٨٠– ١٨٢)

- متطلبات خاصة بأهداف النظام الجديد: وتتمثل في ضرورة صياغة أهداف النظام بطريقة بسيطة وواضحة حتى يمكن تحقيقها، وذلك في ضوء أهداف المرحلة الابتدائية، مع ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تحقيق أهداف النظام الجديد بجدارة.
- متطلبات خاصة بمحتوى منهج النظام الجديد: وتتمثل في ضرورة أن يكون المحتوى بسيط وسهل تطبيقه، وأن يحقق النمو الشامل للتلاميذ، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، وأن يرتبط بالبيئة المصرية وبالواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ، مع ضرورة توفير كافة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق المحتوى بجدارة، مع ضرورة أن يكون المعلم على معرفة دقيقة بمحتوى المنهج الجديد وإمكانية تطبيقه.
- متطلبات خاصة بأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم في النظام الجديد: وتتمثل في ضرورة أن تتوافق الأساليب والاستراتيجيات مع محتوى وأهداف النظام، مع ضرورة تدريب المعلمين على تلك الأساليب وكيفية تطبيقها.
- متطلبات خاصة بأنشطة النظام الجديد: وتتمثل في ضرورة تنويع الأنشطة المساعدة في تنمية الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي في شخصية التلاميذ، مع ضرورة توفير كافة

الأدوات والتقنيات اللازمة في تطبيق تلك الأنشطة، مع ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تفعيلها.

- متطلبات خاصة بالوسائل التعليمية والتقنية: وتتمثل في ضرورة توفير بنية تحتية تكنولوجية تشمل كافة الوسائل التعليمية والتقنية والخامات اللازمة لإتمام أنشطة النظام الجديد، بشرط أن تكون مرتبطة بالأهداف التعليمية وطرق التدريس، مع ضرورة تدريب المعلمين على استخدامها.
- متطلبات خاصة بأساليب التقويم في النظام الجديد: وتتمثل في ضرورة تنويع أساليب التقويم بما يتناسب مع أهداف ومحتوى المقررات الجديدة، مع ضرورة تدريب المعلمين على تطبيقها.
- متطلبات خاصة بمعلم النظام الجديد: وتتمثل في منح المعلم الوقت الكافي لتفهم أهداف النظام الجديد، وحصر المشكلات التي تقابله أثناء تطبيقه، وتدريبه على استراتيجيات التعلم الحديثة المدرجة في النظام، وتدريبه على أساليب التقويم الحديثة، وذلك باستخدام الأساليب التدريبية الافتراضية توفيرًا للوقت والجهد والمال، مع تقديم مكافآت للمعلمين المتميزين في تنفيذ أهداف النظام الجديد.

وفي نفس السياق أشار تقرير البنك الدولي (٢٠١٧، ٨) إلى أن نجاح النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠ يتضمن مجموعة من المتطلبات تضمن استحداث وتطوير كافة مكونات منظومة التَّعليم الأساسي، وتطوير المناهج وإثراء مواد التدريس من خلال استخدام مصادر التَّعلم الافتراضي في عملية التدريس، بجانب توفير بنية تحتيَّة رقميَّة على مستوى المدارس والإدارات التعليميَّة، والاهتمام باستخدام التطبيقات والمنصات الإلكترونيَّة والمصادر التكنولوجية المتاحة على بنك المعرفة المصري، وتطبيق نظم مستحدثة تكنولوجية لتقييم أداء التلاميذ.

وإذا كان تطبيق النظام الجديد يرتبط بمجموعة من المتطلبات اللازمة لنجاحه، إلا أن المعلِّم هو العنصر الأول الداعم لعملية التطوير؛ لما له من قدرة على تحقيق الأهداف المنشودة من تطبيق عمليات التطوير والتغيير على باقي عناصر العملية التعليميَّة في ظلّ النظام الجديد، لذا يتوقع التربويُّون ضرورة حدوث تحول جوهري في أدوار المعلِّم في ضوء متطلبات النظام الجديد في التَّعليم، ولعلَّ أهم هذه التحولات تتركز فيما يلي: (يونس، ٢٠١٩، ٢٢- ٢٤)

- تحول المعلِّم من مُقدم للمعلومات إلى مُيسر وموجه ومُدرب لطلابه في البحث والتقصي عن المعلومات؛ ممَّا يدعم بناء التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

- التحول من المعلِّم الملقِن إلى المرشد الأكاديمي لطلابه، سواء بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة لمتابعة تقدم طلابه في برامج التَّعلم الذاتي.
- تحول المعلِّم من العمل الفردي إلى عضو في فريق تعاوني، يقوم بإرشاد طلابه ويتعاون معهم في اكتساب المعلومات المتنوعة والمستهدفة.
- تحول المعلِّم من مصدر للمعلومات إلى مُستشار للبحث عن المعلومات المباشرة (on line) في الشبكات.
- تحول المعلِّم إلى مُصمم للمُقررات الإلكترونيَّة وذلك من خلال تحديده للأهداف والواجبات والمناقشات الإلكترونيَّة، وتحديده الطرق التعليميَّة المناسبة وتوظيفه للأدوات والأجهزة والوسائل التعليميَّة اللازمة، وعرضه لمحتوى التَّعلم بشكل جاذب ومحفز لتلاميذه.

وفي نفس الإطار يتطلب نجاح نظام التعليم الجديد مجموعة من المهارات التي فرضت نفسها على المعلِّم، ومنها: مهارات التفكير العليا، والمهارات الحياتية، ومهارات التفكير الناقد (بدر، ٢٠٢١، ١٥٢– ١٥٣)، كما أضاف شلتوت (٢٠١٨، ٥٨٧) عددًا من المهارات الأخرى، ومنها: المهارات التكنولوجية الأساسية للتواصل الرقمي، ومهارة التفاعل مع المنصات التعليميَّة، ومهارة التعامل مع أنظمة إدارة التَّعلم LMS Learning Management (System)، ومهارة التعامل مع المحتوى الرقمي، ومهارة إدارة اللقاءات الافتراضيَّة، ومهارة التعامل مع أساليب التقويم الإلكتروني، وإعداد الاختبارات الإلكترونيَّة.

كما صنف العدوان، وداود (٢٠١٦، ١٥٦) المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى المعلِّم وفق استراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة لتطبيق نظام التَّعليم الجديد إلى عددٍ من المهارات التدريسية وفق ثلاث مراحل وهي:

- **مهارة التخطيط:** وهي المرحلة الأولى التي يقوم بها المعلِّم لوضع المخطط العام، وتشتمل على عددٍ من المهارات الفرعية وهي (تحليل المحتوى التَّعليمي– صياغة الأهداف بطريقة واضحة– تحديد أساليب وطرق التدريس– تحديد الأنشطة التعليميَّة– تحديد أساليب التقويم).
- **مهارة التنفيذ:** وفي هذه المرحلة يتمّ تنفيذ ما تمَّ التخطيط له في المرحلة السابقة، وتشمل عدة مهارات فرعية وهي (تهيئة الطلاب للدرس– التواصل اللفظي وغير اللفظي– إدارة الصف).
- **مهارة التقويم:** وفي هذه المرحلة يتعرف المعلِّم على مستوى تحقيق الأهداف داخل الصف، وتشمل عدة مهارات فرعية وهي (استخدام الاختبارات التحصيلية– تقويم طرق التدريس– إصدار الأحكام– التغذية الراجعة).

وممَّا سبق يتضح أن التحول إلى النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠ في التَّعليم لم يعُد أمرًا اختياريًّا تلجأ إليه المؤسسات التعليميَّة أو تتصرف عنه باختيارها، ولكنه أصبح شرطًا ضروريًّا لمسايرة العصر الرقمي، كما يتضح أن نجاح هذا النظام في التَّعليم يتطلب امتلاك المعلِّم لمهارات خاصة –كمهارات البحث، والتحليل والنقد والاستنباط– يكتسبها المعلم من خلال تنفيذ برامج تدريبيَّة فاعلة، كما أن نجاح عملية التَّدريب يعتمد على دقة تحديد الحاجات التدريبيَّة، وفعالية عملية التَّدريب، وأن أدوار ومهام المعلِّم في ظلّ هذا النظام لابدَّ أن تتطور من أجل تمكينه من تقديم تعليم نوعي عال الجودة.

ومع أهمية الأدوار والمهارات التي فرضت نفسها على المعلِّمين في ظلّ متطلبات النظام التَّعليمي الجديد، إلا أن هذا النظام قد يواجه عديدًا من التحديات، ومنها: أن من يقوم بتنفيذه كانوا من المتعلِّمين بالطريقة التقليدية، كما أن إعداد وتأهيل المعلِّمين لا يتناسب مع متطلبات الانتقال إلى هذا النظام الجديد والتعامل مع المناهج والمقررات الجديدة؛ حيث اعتمدت الوزارة على الفجائية في إصدار القرارات والمطالبة بسرعة تنفيذها، دون مراعاة مدى فهم واستيعاب المعلِّم لها، هذا بالإضافة إلى قلة البرامج التدريبيَّة التي يتلقاها المعلِّم على المناهج وعلى الأنشطة وعلى أساليب التقييم الجديدة، كما أن البرامج التدريبيَّة غير كافية للرفع من مستواه ليتناسب مع متطلبات الانتقال إلى هذا النظام الجديد.

وفي ضوء ما سبق كان من الضروري إعادة النظر في برامج التَّدريب المهنيَّة للمعلمين لتعزيز كفاءتهم وإكسابهم المهارات الجديدة المطلوبة في ضوء نظام التَّعليم الجديد، لذلك أوصت دراسة جوهر، وآخرون (٢٠٢٢م) بضرورة إدخال أنماط تدريبيَّة جديدة ومتجددة تراعي المتغيرات المحيطة، ولديها القدرة على الوصول إلى أماكن المعلِّمين أينما وُجودوا، ومن أهمها نمط "التَّدريب الافتراضي"، والذي يُمكِّن المعلم من تجديد معارفه ومهاراته وقدراته باستمرار لمواكبة التغيرات المحلية والعالمية.

المحور الثاني– الأسس النظرية للتدريب الافتراضي في المؤسسات التعليمية:

في هذا الجزء من الدراسة الحالية يتم إلقاء الضوء على الأساس النظري الذي ترتكز عليه منظومة التَّدريب الافتراضي، وذلك من خلال مجموعة من العناصر، وهي: ماهية التَّدريب الافتراضي، وأهدافه، وأهميته، وأنماطه، وخصائصه، والأسس النظريَّة التي يستند إليها، ومكوناته، ومعرفة الجهود الوزارية في دمج تكنولوجيا الاتصال في مجال التدريب، وواقع وحدات التدريب منها.

أولاً– ماهية التَّدريب الافتراضي Virtual Training:

يتكون مصطلح التَّدريب الافتراضي من شقين؛ الأول: التَّدريب، والثاني: الافتراضي، وسوف يتمّ توضيح ذلك من خلال ما يلي: يُعرف مفهوم التَّدريب (Training): بأنه عبارة عن مجموعة من الجهود الإدارية والتنظيمية، المتميزة بالاستمرارية، والتي تهدف إلى تغيير السلوك والاتجاهات والمهارات؛ وذلك لمقابلة احتياجات محددة حاليًا ومستقبلًا (السكارنة، ٢٠١١: ١٦). أما مفهوم الافتراضي (Virtual): فيُعد نقطة الأساس التي تنطلق منها عملية التَّدريب الافتراضي في تحقيق أهدافه المرجوة، وهذا ما يميزها عن غيرها من أنماط التَّدريب الأخرى، ولقد عرَّفها القاموس الأكاديمي لجامعة كامبردج على أنها: صفة تمَّ إنشاؤها بواسطة تكنولوجيا الحاسوب للوجود، ولكنه ليس موجودًا في العالم الحقيقي (Cambridge Advanced Learners,2021). أما بالنسبة لمفهوم التَّدريب الافتراضي (Virtual Training)فيُعرف بأنه عبارة عن تدريب مهني، يقوم على الحاسوب والمحاكاة؛ حيث يقوم المشاركون فيه بأداء مجموعة من المهام المطلوبة بشكل تعاوني عبر شبكة الإنترنت (Oner،27 ,2020).

وبعد عرض مفهوم التَّدريب الافتراضي يتضح أنه من المفاهيم التي حظيت بانتشار واسع في الدول المتقدمة والنامية؛ لذا فقد يحدث تداخل واختلاط بين ذلك المفهوم وبين بعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة، ومنها: التَّدريب عن بُعد، والتدريب الإلكتروني؛ والتي ظهرت إثر توظيف ودمج التكنولوجيا في العملية التدريبيَّة؛ الأمر الذي استوجب في البداية الإشارة إلى تلك المفاهيم، مع ذكر أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين التَّدريب الافتراضي؛ لفكِّ ذلك الاشتباك، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

- **التَّدريب عن بُعد** (Distance Training): هو أحد أنماط التَّدريب الحديثة التي تقدم المحتوى التدريبي بشكل يتسم بالمرونة مكانيًا وزمانيًا؛ ويُعد عملية تفاعلية يتمّ من خلالها نقل التَّدريب، وإدارته عن بُعد عبر وسائط اتصال مناسبة؛ بهدف توصيل خدمات التَّدريب إلى المتدربين في أماكن تواجدهم (أبو النصر، ٢٠١٧، ٩٩–١٠٠)، إلا أن ظهور نمط التَّدريب عن بُعد كان في فترة الأربعينيات؛ وبدأ في التطور بداية من استخدام الخدمات البريدية في نقل المواد المطبوعة والمكتوبة من المدرب إلى المتدرب، إلى استخدام الراديو، ثمَّ استخدام التلفاز، ثمَّ استخدام مؤتمرات الفيديو لإرسال المحاضرات دون التقيد بأماكن محدودة عن طريق الأقمار الصناعية، ومع ظهور الحواسيب الشخصية وشبكات المعلومات الدولية زادت البرامج المقدمة للتدريب عن بُعد، وبعدها تطورت إلى إعداد المواد التعليميَّة المصممة خصيصًا للتقديم عبر الإنترنت، ثمَّ ظهر التَّدريب الافتراضي والذي يُعد

مجالًا حديثًا من مجالات التَّدريب عن بُعد؛ ومن هنا وفي ضوء ما سبق يتضح أن التَّدريب الافتراضي هو صورة من الصور الحديثة لنمط التَّدريب عن بُعد.

- **أما التَّدريب الإلكتروني** (Electronic Training): فيُعد من أحد أنماط التَّدريب عن بُعد، وهو عبارة عن عملية منظمة تتمَّ في بيئة تفاعلية متنقلة مبنية على استخدام شبكة الإنترنت، لعرض البرمجيات والحقائب والدورات التدريبيَّة الإلكترونيَّة، وأشارت دراسة وهبة (٢٠١١، ٢٦٣) أنه نشاط يُقدم للمتدرب؛ من خلال الوسائل التكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية المتاحة، وذلك لتلبية الاحتياجات التدريبيَّة للمتدرب من أي مكان وفي أي زمان، ومن هنا وفي ضوء ما سبق يتضح أن التَّدريب الافتراضي هو أحد أنماط التَّدريب الإلكتروني الذي يُعد هو الآخر من أشكال التَّدريب عن بُعد.

وبتحليل ما سبق عرضه لمفهوم التَّدريب الافتراضي والمفاهيم ذات الصلة به؛ يتضح أنه يختلف اختلافًا جوهريًّا مع هذه المفاهيم في أن كل تدريب افتراضي هو تدريب عن بُعد وتدريب إلكتروني، ولكن العكس غير صحيح؛ فليس كل تدريب عن بُعد أو إلكتروني يُعد تدريبًا افتراضيًّا، كما يختلف التَّدريب الافتراضي في طريقة تقديم المحتوى التدريبي، حيث يساعد المتدرب على الحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة من خلال التواصل والتفاعل والمشاركة بشكل افتراضي من خلال تطبيقات الواقع الافتراضي المختلفة، وإمكانية سفر المتدرب افتراضيًّا إلى أي مكان وشعوره بالحضور الكامل وهو في منزله، كذلك يمكن استخلاص أوجه الاتفاق بينها في أن هذه الأنماط جميعها جاءت كنتيجة للبحث حول إمكانية وصول المحتويات التدريبيَّة لكلِّ المتدربين بأقل وقت وجهد وتكلفة، كما أن هذه الأنماط تهدف إلى تقديم المحتوى التدريبي في أي وقت وأي مكان، كما تعتمد بشكل أساسي على استخدام التكنولوجيا في التَّدريب، كما تسعى إلى مواكبة التطور الحاصل في التَّعليم المصري، من خلال بناء معارف ومهارات للمعلمين المتدربين من خلال بيئات إلكترونية، فتجعل العملية التدريبيَّة أكثر حداثة وأكثر تقدمًا.

ثانيًا– أهداف التَّدريب الافتراضي:

تُبنى فلسفة التَّدريب الافتراضي على مفهوم "الانفتاح Openness" أي تقوم على أساس أن المعرفة ينبغي أن تتشارك وتنتشر بُحرية من خلال شبكة الإنترنت؛ ممَّا يفرض على التَّدريب الافتراضي أهداف متعددة، ومن أبرز أهدافه ما يلي: (حجازي، ومحمد، ٢٠١٦، ٣٥٥)

- خلق بيئة تدريبية تفاعلية متنوعة في مصادر المعلومات الإلكترونيَّة المثيرة والجذابة.
- المساواة في التَّعلم من خلال إتاحة أدوات الاتصال لجميع المتدربين.

- تقديم خبرات ومواقف تعليمية متنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية والإلكترونية.
- إفساح المجال للمناقشة والحوار، ودعم التفاعل الافتراضي الإلكتروني بين المعلِّمين من خلال تبادل الآراء والخبرات التعليميَّة، والمناقشات الهادفة.
- التغلب على مشكلة الزمان والمكان اللذان يعترضان المدرب والمتدرب.
- اكتساب المتدربين مهارات التَّعلم الذاتي، ومهارات تكنولوجيا المعلومات المتطورة بشكل دائم.
- تمكين المتدربين من مواكبة التغير المستمر للمعارف، وتنمية قدرته على استشراف المستقبل.
- نمذجة الدروس التعليميَّة وتقديمها في صورة معيارية باستخدام تقنيات الصوت والصورة والحركة.
- التحول نحو طريقة البحث والاستكشاف بدلًا من العرض والتلقين من جانب المدرب، والحفظ والاستماع من جانب المتدرب.

كما يهدف التَّدريب الافتراضي باعتباره أحد الاتجاهات الحديثة في التَّدريب إلى رفع الكفاءة الرقميَّة للمعلم، والتي حددتها دراسة (Fraile, Velez, & Lacambra, 2018, 5) في مجالات أساسية، وهي:

- محو الأمية الرقميَّة للمعلم، وذلك برفع قدرته على تحديد المعلومات الرقميَّة، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييم الهدف منها.
- رفع قدرة المعلِّم على التواصل في البيئات الرقميَّة، ومشاركة الموارد والتواصل مع الآخرين.
- رفع قدرة المعلِّم على إنشاء المحتوى الرقمي الجديد، مع دمج وإعادة صياغة المحتويات السابقة، وتطبيقه حقوق الملكية الفكرية وتراخيص الاستخدام.
- القدرة على حماية المعلومات والبيانات الشخصية، والقيام بكافة تدابير الأمن والسلامة.
- القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في استخدام أنسب الأدوات الرقميَّة على حسب الغرض منها.

وفي نفس السياق يهدف التَّدريب الافتراضي إلى تبني طرق ومداخل تدريبيَّة حديثة لإدارة أكثر فاعلية للموارد البشرية، من خلال بيئات رقميَّة افتراضيَّة، وقد أكَّدت على ذلك دراسة عامر (٢٠١٥، ٤٧– ٥٠) بذكرها عدد من الأهداف، ومنها:

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تقنيات المعلومات والاتصالات، بمحاكاة الواقع في بيئة التَّدريب.
- تقديم بيئة تدريبيَّة، دون المخاطرة بفقدان المال، والوقت، والأشخاص.

- تقديم بيئة تدريب غنية بالمصادر، والصور المختلفة للمعرفة؛ لإثراء العملية التدريبيَّة.
- تقديم محتويات تدريبيَّة تتناسب مع كافة الفئات العمرية، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- توسيع دائرة الاتصال للمتدرب؛ من خلال شبكات الاتصال المحلية والدولية، وعدم الاقتصار على المدرب كمصدر للمعرفة.

ومن خلال ما سبق عرضه من أهداف يتضح أن للتدريب الافتراضي أهدافًا تنطوي على تنمية المعلِّم مهنيًّا وأكاديميًّا وثقافيًّا بما يتواكب مع متغيرات العصر المتسارعة، ووصولًا لتحقيق جودة التَّعليم التي تبدأ وتنتهي عند المعلِّم، وبرؤية تحليلية لأهداف التَّدريب الافتراضي؛ نجد أنّها تتسق مع طبيعة أهداف مرحلة التَّعليم الأساسي، كما تتسق مع متطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، والتي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال الإعداد الجيد لمعلم هذه المرحلة، وإكسابه المهارات اللازمة لتحويل بيئة التَّعلم التقليدية إلى مجتمع تعلم تفاعلي، وأكثر اتساقًا مع متطلبات العصر الحالي.

ثالثًا- أهمية التَّدريب الافتراضي:

يتميز التَّدريب الافتراضي بالتكامل بين الجوانب النظريَّة والتطبيقية، ممَّا يُنمي الرغبة في التَّعلم وتحصيل المعرفة واكتساب المهارات المتنوعة، والتي قد لا تتوافر في أروقة التَّدريب التقليدي؛ ومن ثمَّ يكتسب التَّدريب الافتراضي أهمية قد لا توجد عند غيره من أساليب التَّدريب التقليدية، وكما أوضحت كلًا من دراسة (عامر، ٢٠١٥؛ النجدي والقرني، ٢٠١٨) على أهمية التدريب الافتراضي كما يلي:

- تحقيق هدف التَّعلم والتدريب الذاتي مدى الحياة، فهو طريقة للتدريب تعتمد على المعلِّم نفسه في تحصيله للمعرفة مهما كانت قدراته وخبراته السابقة.
- تزويد المعلِّمين ببرامج تدريبيَّة متطورة تعمل على تنميته مهنيًّا؛ لأنَّ هذه البرامج يتمّ تقديمها بناءً على مقترحات المعلِّمين أنفسهم؛ ممَّا يساعدهم على توسيع نطاق تدريبهم المهني؛ وبالتالي تبادل وتشارك الأفكار التربويَّة بين المعلِّمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، وذلك من خلال تنويع أساليب تقديم المحتوى التَّعليمي حتى يستطيع كل متدرب تناول المحتوى بالشكل الذي يتناسب مع قدراته، وإمكاناته.
- إثراء العملية التدريبيَّة برؤى مختلفة؛ حيث ينقل المعلِّم من مجرد مشارك إلى منتج مبدع يحرر الموضوعات ويناقشها مع زملائه في إطار تفاعلي.
- إمكانية إتمام العملية التدريبيَّة في أي وقت، وفي أي مكان، حيث يتواجد فيه المتدربون معتمدين في ذلك على الوسائط التقنية المتعددة.

- منح المتدربين فرصة للخصوصية، وفرصة للتجربة والخطأ بعيدًا عن الآخرين، وغياب الشعور بالخجل عند التعبير عن رأيهم، بالمقارنة بالنمط التقليدي للتدريب.
- توفير المحتوى التدريبي للمتدربين بصورة أكثر مرونة، وذات أنماط متنوعة بين التَّدريب المتزامن وغير المتزامن والمختلط.
- ارتفاع المردود الاقتصادي؛ حيث يمكن تدريب عدد كبير من المتدربين مع أقل تكلفة.
- خلق بيئة تدريبيَّة وتعليمية أكثر تشويقًا وإثارةً، وتحفيزًا للتعلم ولاكتساب المعارف والمهارات.

يتضح ممَّا سبق أن عملية التَّدريب الافتراضي أصبحت وسيطًا اقتصاديًّا وديمقراطيًّا وديناميكيًّا وتفاعليًّا للتعليم والتدريب عن بُعد، من خلال تغلبها على مشكلات ومعوقات برامج التَّدريب والتنمية المهنيَّة التقليدية؛ حيث إنها متاحة في أي وقت وأي مكان بدون أي ضغط نفسي، أو جهد بدني، بالإضافة إلى أنها تمكن المعلِّم من الاستفادة من كافة مصادر المعرفة المختلفة وتبادلها، سواء في السياق المدرسي أو خارجه، كذلك من خلالها أصبح المعلِّم هو المسئول الأول والوحيد عن تعليم وتدريب وتطوير ذاته في جوٍّ من الإيجابية والمتعة؛ ومن ثمَّ إمكانية تحقيق أهداف العملية التعليميَّة ككل.

رابعًا– أنماط التَّدريب الافتراضي:

تتعدد أنماط التفاعل داخل بيئات التَّدريب الافتراضي على حسب طرق تلقي المادة التعليميَّة وفهمها إلى ثلاثة أنماط بين النمط المتزامن وغير المتزامن والمختلط، ويمكن توضيحهم كما يلي:

- **النمط الأول/ النمط المتزامن:** في هذا النمط يتمّ التفاعل بين المدرب والمتدرب متخطيًا الحدود والحواجز الجغرافية، ولكنه يستلزم تواجدهم في وقت محدد للتدريب، ويتميز هذا النمط بأنه يُعد من أكثر الأنماط شيوعًا وانتشارًا في الوسط التربوي؛ لأنه يدعم المشاركة وطرح التساؤلات، وتلقي التغذية الراجعة المباشرة بصورة أكبر، بالإضافة إلى دعمه للعلاقات الإنسانية بين المتدربين بعضهم البعض، وبينهم وبين المدرب؛ ممَّا يجعل التَّدريب أكثر تأثيرًا وأكثر فعالية (الرحيلي، ٢٠٢٠، ١١٨)، ومع وجود تلك المزايا، إلا أنّه قد يتعرض تطبيقه إلى بعض العقبات، منها: محدودية كفاءة شبكات الإنترنت؛ ممَّا يسبب تعرض المتدربين لقطع خدمة الاتصال بالإنترنت في بعض الأوقات؛ ممَّا يتعذر معه عليهم الالتزام بالوقت المحدد للتدريب؛ ممَّا قد يؤثر على سرعة وجودة تلقي المحتوى التدريبي.
- **النمط الثاني/ النمط غير المتزامن:** في هذا النمط لا يجتمع المدرب والمتدرب في مكان أو زمان محدد، وإنما يتمّ بثّ المحتوى التدريبي، بحيث يمكن الدخول عليه من أي مكان،

وفي أي وقت؛ وفقًا لظروف كل متدرب، ويتميز هذا النمط بعديدٍ من المميزات، منها: توافر المرونة في اختيار الوقت المناسب للتواجد والوصول للمحتوى التدريبي، وإمكانية تسجيل الجلسات التدريبيَّة، وإتاحتها فيما بعد لكلِّ متدرب؛ ممَّا يسمح بمنح فرصة للتجربة والخطأ لدى المتدربين دون الشعور بالحرج عند التعبير عن آرائهم أمام الآخرين (الرحيلي، ٢٠٢٠، ١١٨)، ومع تلك المزايا، إلا أنَّه قد لا يخلو من وجود بعض السلبيات، منها وجود صعوبة لدى بعض المتدربين في التعبير المباشر عن أفكارهم أثناء عرض المحتوى التدريبي من ناحية، كذلك وجود صعوبة لدى المدربين أثناء توزيع المهام والتكليفات بين المتدربين من ناحية أخرى، كما يفتقد هذا النمط للروابط الاجتماعيَّة بين المدربين والمتدربين، وصعوبة متابعة المدربين للحالة النفسية للمتدربين أثناء عملية التَّدريب.

- **النمط الثالث/ النمط المختلط:** في هذا النمط يتمّ الجمع بين النمط المتزامن وغير المتزامن، لإمكانية الاستفادة من مميزات النمطين وتفادي سلبياتهما، وذلك لتوفير فرص أكثر تنوعًا للتواصل والتفاعل بين المشاركين؛ حيث يتمّ الجمع بين المشاركة المتزامنة أثناء التَّدريب بين أطرافه، وبين إمكانية توفير المحتوى التدريبي، ومشاركته بشكل غير متزامن (عبد الرازق، ٢٠١١، ٢١٤)؛ وهذا يعني وجود التفاعل المباشر، والحصول على التغذية المباشرة والفورية؛ كأحد أوجه الاستفادة من مزايا النمط المتزامن، وجمعها بإتاحة المشاركة غير المتزامنة بين المدرب والمتدرب، بحيث يتمكن من خلاله الوصول إلى المحتوى التدريبي الذي تمَّ عرضه للمتدربين في الوقت المناسب لهم.

خامسًا- خصائص بيئة التَّدريب الافتراضيَّة:

تُعد بيئة التَّدريب الافتراضيَّة مظهرًا من مظاهر التطور التكنولوجي في مجال التَّدريب، وتتميز هذه البيئة بالتوافق والانسجام مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، وبمطالعة عديدٍ من الدراسات: كدراسة (الجمل، ٢٠٠١؛ زيتون، ٢٠٠٤؛ شعوط، ٢٠٢١؛ نوفل، ٢٠١٠)، اتضح أن أهم الخصائص التي تتميز بها بيئة التَّدريب الافتراضي ما يلي:

- **ثلاثية الأبعاد:** حيث تمتاز باستخدام برامج ثلاثية الأبعاد، بالاستعانة بأشكال متعددة الزوايا والأوضاع، والتي تعرض الطول والعرض والعمق عبر شاشة الحاسب.
- **الاقتصادية وقلة التكلفة:** حيث تمتاز بقلة تكلفة التَّدريب مقارنة بالاستعانة بوسائل التَّدريب التقليدية؛ من خلال خفض تكلفة وجود قاعات تدريبيَّة، ومقاعد، وأثاث.
- **التعاونية والمشاركة:** حيث تساعد على المشاركة النشطة بين المتدربين في المعلومات والأفكار المختلفة، والتعاون في عمل مشروعات جماعية، وتنمية روح الفريق وذلك من

خلال المؤتمرات الإلكترونيَّة، واللقاءات التدريبيَّة، والمناقشات؛ بما يخدم تحقيق الأهداف التدريبيَّة.

- **ضخمة:** حيث تضم عددًا هائلًا من المدربين والمتدربين إلى جانب المحتوى والأنشطة التعليميَّة، على عكس المؤسسات التعليميَّة التقليدية لا يمكن لها أن تستوعب الأعداد الضخمة.
- **الإتاحة:** حيث تتاح للجميع عبر شبكة الإنترنت متجاوزة حدود الزمان والمكان، كما يمكن من خلالها استعادة واسترجاع المعلومات في أي وقت.
- **التكاملية والاتساق:** حيث تتميز بيئة التَّدريب الافتراضي بالتكامل بين مكوناتها، فيكمل بعضها بعضًا؛ ممَّا يساعد على تحقيق الاتساق والانسجام في التَّدريب.
- **التنوع في عرض المحتوى:** حيث يمكن من خلالها إثارة القدرات العقلية لدى المتدربين من خلال التنوع في المثيرات التي تخاطب حواس المتدرب، سواء بمشاهدة صور متحركة أو ثابتة، أو ملفات الصوت، أو النصوص المكتوبة، أو المسموعة.
- **المرونة والتغير:** حيث يمكن من خلالها تحقيق المرونة الكافية تبعًا للاحتياجات الفردية للمتدربين على اختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
- **التكافؤ:** حيث يتيح التَّدريب الافتراضي الفرصة لمشاركة جميع الأفراد في التَّدريب دون تمييز؛ فيسمح بالتعامل للأفراد الانطوائيين بالمشاركة مع الآخرين؛ لعدم رغبتهم في المواجهة بشكل مباشر، وشعورهم بالضغط النفسي نتيجة للمواجهة المباشرة.
- **الدافعية:** حيث تتيح بيئة التَّدريب الافتراضي المشاركة بين المتدربين؛ ومن ثمَّ تساعد على وجود التنافسية والدافعية لدى المتدربين في تقديم أفضل ما لديهم.
- **التقييم الديناميكي:** حيث تساعد بيئة التَّدريب الافتراضي على تقييم الأنشطة وتقييم المتدرب؛ ممَّا يساعد على توفير التغذية الراجعة وتتبع النتائج.
- **اللاتزامنية:** حيث تسمح بيئة التَّدريب الافتراضي بإمكانية تراسل البيانات والمعلومات، وإمكانية تخزينها عند استقبالها في الجهاز، واستعمالها في وقت الحاجة لها.
- **القدرة على التعديل:** أي التعامل المباشر لما تحتويه البيئة الافتراضيَّة من كائنات، وإمكانية الانتقاء والتعديل في أشكال وأحجام وصفات الكائنات الافتراضيَّة.
- **الاستغراق:** أي اندماج المستخدم داخل بيئة التَّدريب الافتراضي؛ حيث يشعر بأنه مُحاط بمكونات هذه البيئة، ومتفاعل معها كأحد مكوناتها؛ ممَّا يجعله يعايش الخبرة التعليميَّة الافتراضيَّة بصورة تامة، وبدرجة تجعله يعتقد أنه يتعامل مع واقع حقيقي.

وفي ضوء العرض السابق يتضح فاعلية التَّدريب الافتراضي في المؤسسات التعليميَّة من قدرته على زيادة فرص التواصل بين جموع المشاركين، سواء جغرافيًّا؛ بتغلبه على حدود الزمان والمكان، أو معرفيًّا؛ بتوافقه مع الاستعدادات المختلفة لكافة المشاركين في هذه العملية التدريبيَّة، وقدراتهم، واتجاهاتهم، بجانب قدرته على رفع كفاءة عملية التقويم والمتابعة للعملية التدريبيَّة؛ حيث تتصف بالاستمرارية والدقة في الوصول للمحتوى التدريبي؛ بشكل يمكن من متابعة عملية تقويمه، ومعرفة مواطن القوة والضعف لديه، وقياس العائد منه بصورة أفضل، محققًا أفضل النتائج في العملية التعليميَّة، وبما يتناسب مع التطور الحادث في النظام التَّعليمي، ومع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يتسم به هذا العصر.

سادسًا- الأسس النظريَّة التي تستند إليها بيئة التَّدريب الافتراضيَّة:

تعتمد فاعلية بيئة التَّدريب الافتراضيَّة على الأسس الفلسفية والنظرية التي تستند إليها تلك البيئة، ومع قيام وزارة التربية والتعليم المصرية بتطبيق نظام التَّعليم الجديد في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي، كان لابد من الاعتماد على أسس ونظريات علمية لتدعم بيئة التَّدريب الافتراضي؛ لأنَّ فهم تلك النظريات يساعد في توظيفها بفاعلية في التَّعليم وفي عملية تدريب المعلِّمين؛ ومن ثمَّ يجب عند الإعداد لنمط التَّدريب الافتراضي أخذ تلك النظريات في الاعتبار أثناء توجيه كافة العمليات التي تتمَّ داخل هذه البيئة التدريبيَّة؛ بداية من عملية التخطيط إلى عملية التقويم، ويتضح ذلك فيما يلي:

- **النظريَّة التواصلية** (connectivism theory): تؤكد هذه النظريَّة على ضرورة توظيف أدوات التكنولوجيا (الأجهزة، الشبكات) في عملية التَّعليم، بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، أي تستند هذه النظريَّة على أن اكتساب المعرفة يتمّ عن طريق الأدوات والتطبيقات غير البشرية؛ باستخدام الحاسب الآلي والبرامج والمنصات المختلفة، واستخدمت مفهوم شبكة الإنترنت في تفسيرها للمعرفة؛ حيث إنها تتكون من العقد، والوصلات (مازن، ٢٠١٩، ١٣٣- ١٣٤)، وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن النظريَّة التواصلية تدعم بيئات التَّعلم الافتراضيَّة بكثيرٍ من الأسس والمبادئ النظريَّة استنادًا في ذلك إلى أن هذه النظريَّة تقوم على توافر العقد والشبكات التي يتعلم من خلالها المتدرب، فالمعرفة موجودة على شكل شبكة من العقد وليس في عقل الفرد، وأن عملية التَّدريب هي الربط بين تلك العقد سواء باستخدام الأدوات المتزامنة أو غير المتزامنة.
- **النظريَّة البنائية** (Constructivism Theory): تستند فكرة هذه النظريَّة على مفهوم التَّعلم البنائي، وتدور فكرتها الرئيسية على أن التَّعلم عملية مستمرة ونشطة وعرضية، تقوم على بناء المتعلم لتراكيبه المعرفية من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، فمن خلال

حواسه يمكنه ربط معرفته السابقة بمعرفته الحالية؛ لذلك لا يمكن الفصل بين المتعلم وأفكاره ومعتقداته وبين البيئة المحيطة به (المركز العربي للبحوث التربويَّة، ٢٠١٦، ١٨-١٩)، وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن أهداف بيئة التَّدريب الافتراضي تتفق مع مرتكزات هذه النظريَّة؛ حيث الإسهام في بناء معرفة المتدرب، سواء يتمّ ذلك بالمشاركة المتزامنة أو غير المتزامنة، التي تُحِّول دوره من مُستقبِل للمعرفة إلى مُنتِج لها؛ عبر الأدوات والتقنيات المستخدمة في هذه البيئة.

- **النظريَّة البنائية الاجتماعيَّة** (Social Constructivist Theory): تعد هذه النظريَّة تطورًا للنظرية البنائية؛ حيث تؤكد البنائية الاجتماعيَّة على أن التَّعلم نشاط اجتماعي؛ يتمّ من خلال إنشاء فرق عمل، وأن كل شخص يتعلم بتجريبه للأشياء، وحصوله على التغذية الراجعة من الآخرين، من خلال مشاركته مع أقرانه الذين يتفاعلون معه ضمن سياق اجتماعي تفاعلي (عفيفي، ٢٠١٨، ٨١)، وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن هذا التفاعل الاجتماعي يتوافق مع الخصائص الوظيفية لبيئة التَّدريب الافتراضي؛ حيث إنَّ استخدام المتدرب لها يتطلب منه الاعتماد على ذاته في بناء معرفته وخبراته وتدريبه، إضافة إلى أن التفاعلات الاجتماعيَّة التي تحدث بين المدربين والمتدربين تمكنهم من الاستفادة بخبرات الآخرين، وتمكنهم من بناء المعرفة وتبادلها.
- **نظرية العبء المعرفي** (Cognitive Load Theory): تعتمد هذه النظريَّة على مُسلمَة أن العبء الذهني والجهد العقلي الذي يتعرض إليه المتعلم يُحِدث عبئًا معرفيًا، أي أن المتدربين يمتلكون ذاكرة محدودة، وأن التحميل الزائد في الذاكرة يعوق عملية التَّعلم؛ ومن ثمَّ تهتم هذه النظريَّة بضرورة تكييف طبيعة النظام المعرفي للمتدرب والمحتوى التدريبي المقدم له، واشتماله على أنشطة تدريب متنوعة ومجزئة لمنع العبء المعرفي الزائد (محمود، ٢٠١٨، ٢١)، وفي ضوء ذلك يرى الباحث وجود ارتباط بين هذه النظريَّة والتدريب الافتراضي؛ من خلال أن عملية التَّدريب الافتراضي تُسهِم في تقليل العبء المعرفي؛ حيث يُقدّم من خلاله المحتوى التَّعليمي مدعمًا بالمثيرات السمعية والبصرية، وبتصميم مواد تعليمية تراعي قدرة الفرد على تخزين المعلومة بطريقة تُسهِل عليه استدعائها مرة أخرى.
- **نظرية المرونة المعرفية** (Cognitive Flexibility Theory): تؤكد هذه النظريَّة على فكرة أساسية، وهي أهمية امتلاك الفرد القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة في الموقف الذي يتلقى فيه المعلومة، وذلك عن طريق ربط المعرفة السابقة بمعرفة أخرى جديدة، وتظهر أهمية هذه النظريَّة في تنمية قدرات المتعلِّمين في تطوير أبنيتهم المعرفية؛ بزيادة

فرص التفاعل المعرفي بين المتعلّم والمعلومات، فالتعليم على المبادئ الأساسية لنظرية المرونة يُعزز التَّعلم النشط لدى المتعلِّمين، ويساعدهم في بناء المعرفة، وربط المفاهيم والمعلومات والمهارات الصعبة بأمثلة ترتبط بحياتهم الواقعية (كيشار، ٢٠١٨، ٢٠)، وفي ضوء ذلك يرى الباحث اعتماد التَّدريب الافتراضي على مبادئ هذه النظريَّة؛ حيث تظهر مرونته في الوصول إلى المحتوى التدريبي في أي وقت وأي مكان، كما تظهر في تعدد أنماط التَّدريب فمنها المتزامن وغير المتزامن والمختلط، وتظهر أيضًا في تعدد صور الأدوات المستخدمة التي تراعي الفروق الفردية لكافة المشاركين في العملية التدريبيَّة باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

وبناءً على ما سبق ذكره من نظريات وأسس علمية استندت عليها بيئة التَّدريب الافتراضي يتضح أن هذه النظريات تُعد بمثابة مرتكز نظري؛ يجب أخذه في الاعتبار أثناء تخطيط وتنفيذ التَّدريب الافتراضي؛ لضمان إتمامه بنجاح وفاعلية، كما أن كل النظريات السابق ذكرها تعتبر مُكملة لبعضها البعض، فلا يجب الاعتماد على نظرية دون أُخرى؛ لذلك فمن الأفضل الاستفادة من كافة جوانب القوة في كل نظرية؛ فمثلًا نجد النظريَّة البنائية ركزت على أن المعرفة تُبنى عن طريق المتدرب بنفسه، أما النظريَّة البنائية الاجتماعيَّة فجاءت مُكملة لها بأنَّ المعرفة تبنى في سياق اجتماعي تفاعلي، أما النظريَّة التواصلية فركزت على أن عملية التدريب هي الربط بين العقد الموجودة على شبكة الإنترنت، كما ركزت نظرية العبء المعرفي على الجهد الذهني الذي يتعرض له المتدرب ومن ثمَّ يجب تقليل ذلك العبء، أما نظرية المرونة المعرفية فأكدت على أنه كلما تعددت أنماط التدريب وأصبح أكثر مرونة؛ انعكس ذلك على فاعلية عملية التدريب.

سابعًا- مكونات منظومة التَّدريب الافتراضي:

إنَّ نجاح منظومة التَّدريب الافتراضي يتطلب نظرة أعمق لعناصر ومكونات المنظومة، وتحديد متطلبات نجاح كل عنصر، وتتكون هذه المنظومة من عدة عناصر أساسية، وهي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات؛ وتتميز تلك العناصر بوجود تفاعل بين جميع مكوناتها، كما أن لديها القدرة على عملية التصحيح الذاتي من خلال عملية التغذية الراجعة، ويتضح ذلك من خلال العرض الآتي:

(أ) مدخلات منظومة التَّدريب الافتراضي:

ويقصد بها المكونات الأساسية التي يقوم عليها التَّدريب، والتي ينبغي أن تتكامل بشكل يحقق التجانس والتفاعل الإيجابي بينها، وبمطالعة عديدٍ من الدراسات كدراسة: (أبو النصر، ٢٠٠٩؛ علي، ٢٠١١؛ المهدي، ٢٠٠٨) يتضح أن مدخلات هذه المنظومة تتعدد إلى ما بين

المدخلات البشرية، والتقنية، والمالية. وتُعد المدخلات البشرية هي حجر الأساس لنجاح هذه المنظومة، وتتمثل في الأفراد المشاركين فيها من مدربين، ومتدربين، وإداريين، وفنيين، ومشرفين على عملية التَّدريب، ومسؤولي وحدات التَّدريب، ومسؤولي الدعم الفني للأجهزة والبرامج وشبكات الاتصال، ومتخصصين في تصميم وإنتاج البرمجيات التدريبيَّة، أما المدخلات التقنية؛ فتتمثل في البنية التكنولوجية التحتية والتي تُعد العمود الفقري لنجاح هذا النمط من التَّدريب، وتضم العديد من العناصر، من بنية تحتيَّة فيزيقية كالمعدات والأجهزة وشبكات المعلومات، وبنية تحتيَّة منطقية كالبرمجيات المستخدمة في تشغيل الأجهزة، والتطبيقات والمنصات كمنصة Microsoft Teams إحدى تطبيقات مايكروسوفت، وأما عن المدخلات المالية فتتمثل في كافة المخصصات والتكليفات المالية للتدريب المتعلقة بالأجهزة والأدوات التدريبيَّة الافتراضيَّة، والحوافز المالية اللازمة لعملية التَّدريب.

(ب) عمليات منظومة التَّدريب الافتراضي:

يُعد هذا العنصر هو المسؤول عن المعالجات التي تتمَّ على المدخلات بشكل عام، والمتدرب بشكل خاص، بداية من توفير نظام معلومات دقيق يمكن من خلاله تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلم، مرورًا بتخطيط وتصميم البرامج التدريبيَّة الملائمة، وتحديد المتدربين والموضوعات المقدمة لهم، وتحديدها من حيث المحتوى وأساليب نقله، والإمكانات والتجهيزات المطلوبة، وكذلك تحديد مستوى الأداء المراد الوصول إليه، ووسائل وطرق قياسه (رضوان، ٢٠١٨، ١١– ١٦).

(ج) مخرجات منظومة التَّدريب الافتراضي:

يُعد هذا العنصر هو المنتج النهائي الذي يصدر عن الأنشطة والعمليات التي تمَّت على مدخلات التَّدريب الافتراضي، وقد تكون مخرجات منظومة التَّدريب "مادية" تتمثل في النتائج التي يحققها المعلِّم بعد اكتسابه المهارات والخبرات، وقد تكون "معنوية" وتتمثل في الجانب الفكري وزيادة الوعي بالمشكلات التي تواجههم، والرضا الوظيفي لديهم، والتي تنعكس على رفع مستوى الأداء الشخصي والمهني لهم (Shernoff, et al., 2020, 3240).

وفي ضوء ما سبق من عرض لعناصر منظومة التَّدريب الافتراضي يتضح ضرورة وجود عنصر "التغذية الراجعة"، والذي يفيد بأنَّ المتدرب تلقى وأتقن المحتوى التدريبي، ويفيد اكتسابه العديد من المهام، والمهارات، والاتجاهات؛ نتيجة لما اكتسبه من خلال التَّدريب، سواء بشكل متزامن أو غير متزامن، ويتضح ذلك في ضوء وجود المرسل/ المدرب، والرسالة/ المحتوى التدريبي، وقنوات الاتصال/ الأساليب والأدوات التدريبيَّة، والمستقبل/ المتدرب، والتغذية الراجعة/ التقويم والتصحيح الذاتي، كما تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن تفعيل التَّدريب

الافتراضي لتحقيق التنمية المهنيَّة للمعلم إلا من خلال توافر مجموعة من المتطلبات اللازمة على جميع المستويات –البشريَّة والتقنيَّة والماليَّة– الداعمة لبيئة التَّدريب.

ثامنًا– جهود وزارية لدمج تكنولوجيا الاتصال في مجال التدريب، وواقع وحدات التدريب منها:

انطلاقًا من مبدأ التعلم المستمر، والذي جاء كنتيجة لمتطلبات العصر ومستجداته، والذي تعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أحد ملامح تلك المستجدات، والذي انطلقت منه المؤسسات التعليمية في السعي إلى دمجها وتوظيفها والاستفادة منها في مجال التدريب بشكل يضمن ملاحقة التطور التكنولوجي، وذلك من خلال البرامج والمبادرات من قِبل وزارة التربية والتعليم، كذلك الوفاء بالأدوار والمهام التي فُرضت على كافة أفرادها وفي مقدمتهم المعلم؛ ومن ثمَّ استوجب على وزارة التربية والتعليم بمصر إحداث تغييرات مكافئة في برامج تدريب المعلِّمين، وخاصة في المرحلة الابتدائيَّة لمسايرة النظام الجديد في التَّعليم، وتتضح تلك الجهود فيما يلي:

(أ) برامج ومبادرات وزارية لدمج تكنولوجيا الاتصال في تطوير التعليم بوجه عام:

قامت وزارة التربية والتعليم بمصر بالسعي نحو توظيف ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إصلاح العملية التعليميَّة والتدريبية؛ ومن ثمَّ أقيمت عديدٌ من البرامج والمشروعات والمبادرات، ومنها: مبادرة تطوير التَّعليم من خلال إدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كوسيلة لتدريس المواد الدراسية داخل المدارس، وتوصيل الإنترنت لعدد (٢٠٠٠) مدرسة على مستوى الجمهورية، وقيام وزارة الاتصالات بالاتفاق مع وزارة التعليم بتطوير عدد (٣٦٧) مدرسة على مستوى الجمهورية، كذلك حددت وزارة الاتصالات برامج أخرى لتطوير التَّعليم باستخدام تكنولوجيا الحوسبة السحابية، وبرنامج نظم تطبيقات الحوسبة السحابية، وقد استهدف هذا البرنامج فتح قنوات حوار في المجتمع التَّعليمي تسمح بخلق مجتمع افتراضي لإثراء المحتوى التَّعليمي، وتوفير تطبيقات تكنولوجيا الجيل الثاني للإنترنت، كذلك توفير برمجيات وتطبيقات محاكاة للمواد الدراسية، وإتاحة بيئة تمكن المتعلم من ممارسة العملية التعليميَّة؛ من خلال المعايشة والممارسة الحية (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢).

(ب) برامج ومبادرات وزارية لدمج تكنولوجيا الاتصال في تطوير تدريب المعلمين:

توالت جهود وزارة التربية والتعليم المصرية نحو تدريب كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليميَّة ومن ثم أنشأت الوزارة (مركز التطوير التكنولوجي) بهدف الاستفادة من التقنيات في تدريب القائمين على العملية التعليميَّة، ثم توالت جهود الوزارة نحو تدريب

المعلِّمين؛ وذلك من خلال توقيع بروتوكول تعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسة (التَّعليم أولًا) لرفع الكفاءة المهنيَّة للمعلمين من خلال عقد مؤتمرات وورش العمل والنقاشات المفتوحة المباشرة وعبر الإنترنت، كما تمَّ إطلاق مبادرة منصة (المعلمون أولًا) لتدريب المعلمين على الإنترنت، وإطلاق مبادرة (نحو معلم أفضل)، كما تم إنشاء (منصة بنك المعرفة المصري)، ومنصة (إدمودو) الإلكترونية؛ لإنشاء جيل من المعلِّمين خبراء في موادهم الدراسية، وقادرين على تحليل كافة أهداف التَّعلم بطريقة مبتكرة لدعم التنمية المهنية المستدامة (مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار، ٢٠٢٢).

وفي نفس السياق قامت وزارة التربية والتعليم المصرية بإطلاق (منصة المعلم للتدريب الإلكتروني) عام ٢٠٢٠م، لدعم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم للبرامج الرقمية للتمكين المهني بالأكاديمية المهنية للمعلمين، وكان من أهم برامجها: البرنامج الرقمي للتمكين المهني للترقي، والذي استهدف تدريب ٣٤٠,٠٠٠ معلم مرشح للترقي عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م، بواقع تدريب ٦٠٠٠ معلم في اليوم الواحد، واحتوى البرنامج التدريبي على عشرة أنشطة ولا يتم الانتقال من نشاط لآخر دون الحصول على النسبة المطلوبة من كل نشاط، ولكل نشاط ثلاثة مصادر معرفية (فيديو– بوربوينت– مادة علمية PDF) (الأكاديمية المهنية للمعلمين).

(ج) واقع وحدات التدريب والجودة في تدريب معلمي المرحلة الابتدائية:

كان من أهم الجهود الوزاريَّة لتدريب معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة إنشاء وحدات للتدريب والجودة؛ والتي مرت بعديدٍ من المراحل إلى أن وصلت إلى صورتها الحالية؛ حيث تمَّ إنشاؤها بموجب القرار الوزاري رقم (٢٥٤) لسنة (٢٠٠٠م)، ونصَّت مادته الأولى على أن تُنشأ بكل مدرسة وحدة للتدريب مُكونة من: أحد النظار أو الوكلاء (مشرفًا على الوحدة)، ثمَّ تغير مسمى هذه الوحدات أكثر من مرة؛ نتيجة لتغير المهام الموكلة لها؛ فقد أطلق عليها مسمى "وحدة التَّدريب والتقويم والمتابعة" بموجب القرار الوزاري رقم (٤٨) الصادر بتاريخ ١٦/ ٣/ ٢٠٠٢م؛ وتقوم بتقديم وتقويم كافة نواحي العملية التعليميَّة، وتقييم أداء المؤسسة التعليميَّة، ثمَّ مع اهتمام القائمين على التَّعليم بإدخال فكرة الجودة كطوق نجاة للمؤسسات التعليميَّة تمَّ تغيير مسمى الوحدة إلى "وحدة التَّدريب والجودة" طبقًا للقرار الوزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢/١١/ ٢٠١٢م.

وتهدف وحدة التَّدريب إلى إحداث تنمية مهنية للمعلمين؛ بما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، ووفقًا للقرار الوزاري رقم (٩٠) لعام (٢٠٠١م) تحددت اختصاصات وحدة التَّدريب في تخطيط وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبيَّة للعاملين في المدرسة، كما أكَّدت مادته الثالثة على ضرورة عقد اجتماع لوحدة التَّدريب بالمدرسة أسبوعيًّا؛ لتقويم الأداء، ورفع تقرير بنتائج أعمالها للمديرية، ثم تقوم المديرية برفع تقارير منتظمة كل أسبوعين إلى الإدارة

المركزية بالوزارة؛ لتعرض تقريرًا شاملًا عن الإيجابيات والسلبيات على اللجنة العليا للتدريب بالوزارة؛ بصفة دورية كل شهر.

كما أضاف القرار الوزاري رقم (١٣٧) الصادر في تاريخ ٣/١١/ ٢٠١٢م، اختصاصات أخرى لوحدة التَّدريب والجودة، ومنها: وضع رؤية ورسالة للمدرسة، ووضع خطة تنفيذية؛ لتحسين المدرسة، وتطويرها، وتحديد الأهداف المراد إنجازها من خلال الخطط السنوية في كافة المجالات، ومتابعة تنفيذها، وتقييمها، كذلك من أهم اختصاصات الوحدة قيامها بعملية التقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليميَّة داخل المدرسة؛ وفقًا للمعايير المحددة من الهيئة القومية لضمان جودة التَّعليم والاعتماد، وبتحليل تلك القرارات واختصاصات وحدة التَّدريب والجودة في كلٍّ منها؛ نجد أنها لم تتضمن تغييرًا ملحوظًا، أو إضافة في مضمون تلك المهام، وإنما تضمنت فقط شرحًا توضيحيًّا بصورة مُفصلة.

وفي الإطار ذاته كان من أهم الجهود الوزاريَّة في عملية التَّدريب إنشائها العديد من الهيئات والوحدات والمراكز المسؤولة عن عملية التَّدريب، ومنها: الأكاديمية المهنيَّة للمعلمين، والتي أُنشئت بالقرار الجمهوري رقم (١٢٩) لسنة (٢٠٠٨م)، وذلك بعد صدور القانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)، والخاص بتعديل بعض أحكام قانون التَّعليم، والذي نصَّ على إنشاء الأكاديمية المهنيَّة للمعلمين، والتي تضمن جودة وتطوير منظومة التنمية المهنيَّة؛ لتمكين أعضاء هيئة التَّعليم في تطبيق استراتيجيات وآليات متطورة؛ لتحقيق التميز في مخرجات العملية التعليميَّة، ولقد انعكس إنشاء الأكاديمية المهنيَّة على وظائف المعلِّمين؛ حيث تمَّ تعديل جدول الوظائف ليشمل: معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم أول (أ)، معلم خبير، كبير المعلِّمين.

كذلك عندما وضعت وزارة التربية والتعليم المصرية قضية تدريب المعلِّمين من ضمن أولوياتها؛ قامت بإنشاء وحدات تدريبيَّة بكافة الإدارات والمديريات التعليميَّة؛ وتحددت أدوار تلك الوحدات وفقًا للقرار الوزاري رقم (١٣٨) بتاريخ (٣/١١/ ٢٠١٢م) في عقد الندوات عبر الفيديو كونفرانس، وعقد الحلقات النقاشية لمديري المدارس والمعلمين حول التقويم الذاتي، بجانب تحديد البرامج التدريبيَّة المتخصصة لفريق التَّدريب بالمدارس؛ لرفع كفاياتهم، بجانب قياس أداء المعلِّمين، وإعداد التقارير الخاصة بذلك؛ لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة؛ وصولًا بالمدرسة إلى تحقيق معايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

كما أوضح نصّ القرار الوزاري رقم (٣٩٤) بتاريخ ٨/ ١٠/ ٢٠١٢م علاقة تلك الوحدات بالأكاديمية المهنيَّة للمعلمين؛ من خلال تحديد بعض الاختصاصات لها وهي: اعتماد الخطة التدريبيَّة السنوية لوحدات التَّدريب من الأكاديمية المهنيَّة للمعلمين؛ لضمان أن تكون ضمن

خطة التنمية المهنيَّة الشاملة للمعلمين، واعتماد البرامج التدريبيَّة التي يسعون لتقديمها من الأكاديمية، أو استخدام برامج تدريبيَّة معتمدة من قبل الأكاديمية، واشتراك الوحدة مع الأكاديمية في تحديد الفئات المستهدفة بالتدريب؛ لضمان أن تكون ضمن الفئات التي تستهدفها الأكاديمية، سواء في إطار عملية الترقي أو التنمية المهنيَّة.

يتضح ممَّا سبق عرضه وجود اهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم المصرية بتدريب معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة من خلال مراكز التَّدريب التابعة للإدارة المركزية للتدريب، والأكاديمية المهنيَّة للمعلمين، والهيئة القومية لضمان جودة التَّعليم والاعتماد؛ ومع ذلك إلا أن معظم برامج تدريب المعلِّمين كانت بغرض الترقية على كادر المعلِّم أو التأهيل لوظائف إدارية عليا أو مراجعة المدارس للاعتماد، وهذا ما أشارت إليه دراسة قشطة (٢٠١٢، ٢٨٣– ٢٨٥) والتي هدفت إلى إجراء دراسة تحليلية للبرامج التدريبيَّة للأكاديمية المهنيَّة للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبيَّة للمعلمين على عينة من معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، وتوصَّلت الدراسة إلى أن مضمون برامج التَّدريب تتحقق بدرجة ضعيفة، وأن برامج التَّدريب تمت بمعزل عن حاجات المعلِّمين، وتركز أكثر على الجانب النظري دون العملي، كما توصَّلت دراسة سليمان، وآخرون (٢٠١٩، ٥١١) إلى مجموعة من النتائج التي تعبر عن واقع عملية التَّدريب لمعلمي التَّعليم الابتدائي في مصر ومنها: عدم تحقيق برامج التَّدريب الأهداف المنشودة منها، كما أن برامج التَّدريب تتمَّ في ظروف غير مناسبة من حيث المكان والزمان، وأن معظم الأساليب التدريبيَّة يغلب عليها الطابع التقليدي ولا تناسب التطور التكنولوجي.

يتضح ممَّا سبق وجود جهود فعلية قد بذلتها وزارة التربية والتعليم المصرية في عملية تدريب المعلِّمين وفي توظيف ودمج تكنولوجيا الاتصالات في عملية التَّدريب، والتي أكدت على وجود مواطن قوة يستوجب تدعيمها والاستفادة منها للارتقاء بمنظومة التَّعليم الجديدة، ولكن بالإضافة إلى ذلك يوجد عديدٌ من المشكلات التي ما زالت تعاني منها البرامج المُعدة لهذا الغرض، ومن هنا يأتي دور الدراسة الميدانية للتعرف على الواقع الفعلي لبرامج التدريب الافتراضي وكيفية تفعيلها من وجهة نظر المعلمين.

المحور الثالث– إجراءات الدراسة الميدانيَّة وتحليل النتائج وتفسيرها:

تأتي الدراسة الميدانيَّة استكمالًا للإطار النظري، ويتناول هذا الجزء عرضًا منهجيًّا للدراسة الميدانيَّة وإجراءاتها، ونتائجها، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائيَّة المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- أهداف الدراسة الميدانيَّة:

هدفت الدراسة الميدانيَّة إجمالًا تحديد واقع التَّدريب الافتراضي لدى معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، ومقترحات تفعيل هذا الواقع، وذلك من خلال أداة (الاستبانة) ومحاورها، والتي تتمثل في: المحور الأول/ وهو بعنوان: واقع التَّدريب الافتراضي لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في ضوء نظام التَّعليم الجديد، وتضمن (٢٧) عبارة. والمحور الثاني/ وهو بعنوان: مقترحات لتفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في ضوء نظام التَّعليم الجديد ، وتضمن (٢٣) عبارة.

ثانيًا- أداة الدراسة:

من خلال الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي وإلى الدراسات السابقة، بالإضافة إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، تمَّ إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأوَّلية لجمع البيانات في الدراسة الميدانيَّة، وتمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة التربية في بعض الجامعات المصرية، وبلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأوَّلية (٦٢) عبارة، وفي ضوء اقتراحات المحكّمين خرجت الاستبانة في صورتها النهائية لتصل إلى (٥٠) عبارة، موزعة على محورين.

ثالثًا- مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمحافظة الشرقية، والذين تلقوا برامج تدريبية افتراضية على نظام التَّعليم الجديد ٢,٠؛ حيث إنَّ إجمالي أعداد معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمحافظة الشرقية هو (٣٢١٨٠) معلمًا (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٢، ٤٠)، وتمَّ اختيار عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع قوامها (٣٨٩) مفردة، موزعة كالتالي: عدد (١٨١) مفردة من إدارة غرب الزقازيق، وعدد (٩٢) مفردة من إدارة شرق الزقازيق، وعدد (٤٩) مفردة من إدارة أبو حماد، وعدد (٣٨) مفردة من إدارة منيا القمح، وعدد (٢٩) مفردة من إدارة القنايات، ويُعد هذا العدد نسبة ممثلة لمجتمع الأصل، واعتمد الباحث على طريقة معادلة لكيرجسي ومورجان Krejcie and Morgan في اختيار العينة من مجتمعات الأصل (Krejcie, & Morgan, 1970, 607-610) . وتمَّ تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية إلكترونيًّا عن طريق (Google Drive)، وإرسال الرابط التالي لعددٍ من المعلِّمين https://forms.gle/qFdPWkzFfN8g37vD8، كما تمَّ توزيع بعض الاستبانات ورقيًّا بشكل يدوي بطريقة عشوائية على عدد من المعلِّمين.

رابعًا– مدى صلاحية الأداة للتطبيق:

للحكم على مدى صلاحية الأداة للتطبيق تمَّ التحقق من صدق الأداة من خلال الخطوات الآتية:

(أ) صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق (الاستبانة) المستخدمة في الدراسة اتبع الباحث الطرق الآتية:

- **الصدق الظاهري للاستبانة:** تمَّ حساب صدق أداة الدراسة (الاستبانة) في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكّمين ذوي التخصص والخبرة للقيام بتحكيمها، وتمَّ تعديل العديد من الفقرات، وتمَّ حذف غير المناسب منها، وإضافة المناسب من فقرات، وغير ذلك ممَّا يراه الخبراء مناسبًا.
- **الصدق الذاتي للاستبانة:** قد تمَّ حساب الصدق الذاتي بطريقتين، هما:

❖ حساب الصدق الذاتي للاستبانة باستخدام حساب (الجذر التربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ)، وقد تمَّ ذلك بتطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية عددها (٤٣) من معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

درجة الصدق للاستبانة عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	معامل الصدق	درجة الصدق
المحور الأول	٢٧	٠.٩٠٨	مرتفعة
المحور الثاني	٢٣	٠.٩٦٢	مرتفعة
المجموع	٥٠	٠.٩٢٦	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (١) أن معامل الصدق الذاتي يقترب من الواحد الصحيح وهي درجة مقبولة إحصائيًّا؛ وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاعتماد على نتائجها في الدراسة.

❖حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب (معامل ارتباط بيرسون) بين محاور الاستبانة ومجموع محاورها، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هو موضح بالجدول رقم (٢):

جدول (٢) معامل ارتباط (بيرسون) بين محاور الاستبانة
وبعضها وبينها وبين المجموع الكلي للاستبانة

المحور	المحور الأول	المحور الثاني
معامل الارتباط	**٠.٨٤٠	**٠.٨١٢

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وباستقراء الجدول رقم (٢) يتضح ما يأتي:

- ارتبط المحور الأول مع إجمالي الاستبانة ارتباطًا طرديًّا قويًّا؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠.٨٤٠**) وهي قيمة ارتباط طردي قوي، ودالة عند مستوى دلالة (٠١.)؛ ممَّا يؤكد ارتباط المحور الأول بالاستبانة ككل ويحقق جزءًا من هدفها العام.
- ارتبط المحور الثاني مع إجمالي الاستبانة ارتباطًا طرديًّا قويًّا؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠.٨١٢**) وهي قيمة ارتباط طردي قوي، ودالة عند مستوى دلالة (٠١.)؛ ممَّا يؤكد ارتباط المحور الثاني بالاستبانة ككل ويحقق جزءًا من هدفها العام.

وبالتالي فإنَّ جميع محاور الاستبانة مرتبطة ارتباطًا موجبًا قويًّا مع إجمالي الاستبانة وهي دالة عند مستوى (٠١.)؛ ممَّا يؤكد الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

(ب) ثبات أداة الدراسة:

تمَّ حساب ثبات الاستبانة Reliability بطريقة إحصائيَّة من خلال معاملات ارتباط الاتساق الداخلي Internl Consistency، كما استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ (Cronbch's alpha) من خلال المعادلة الآتية:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$

حيث تشير a إلى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وتشير N إلى عدد مفردات الاستبانة أو المحور، وتشير r` إلى متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور Averge Inter-Item Correlation ويحسب من خارج قسمة (مجموع معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور/ عدد مفردات الاستبانة أو المحور)، ويمكن توضيح معامل ثبات الاستبانة في الجدول (٣):

جدول (٣) ثبات أداة الدراسة مجملة وعلى كل محور عن طريق معامل (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	درجة الثبات
المحور الأول	٢٧	٠.٨٢٥	مرتفعة
المحور الثاني	٢٣	٠.٩٢٧	مرتفعة
المجموع	٥٠	٠.٨٥٩	مرتفعة

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن درجة ثبات مجموع الاستبانة ككل مرتفعة (٠.٨٥٩)؛ حيث إنَّها مقتربة من الواحد الصحيح، وهي درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائيًّا؛ ولذلك جاءت درجة صدق الاستبانة عالية، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحيتها فيما وُضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

خامسًا– أساليب المعالجة الإحصائيَّة:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تمَّ تفريغ الاستجابات في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًّا من خلال برنامج الحزم الإحصائيَّة (SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار السادس والعشرين، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائيَّة التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والوزن النسبي، والانحرافات المعيارية.

سادسًا– تصحيح الاستبانة:

تمَّ إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاث وفقًا لطريقة (ليكرت Likert Method)؛ حيث تعطي الاستجابة (كبيرة/ دائمًا) الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة/ أحيانًا) الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة/ نادرًا) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة وجمعها وقسمتها على إجمالي أفراد العينة يعطي ما يسمى بـ (الوسط المرجح) الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

التقدير الرقمي لكل عبارة= (٣ × كبيرة– دائما) + (٢ × متوسطة– أحيانًا) + (١ × ضعيفة– نادرًا)

عدد أفراد العينة

وقد تحدد درجة الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على درجة الموافقة من حيث كونها كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، وقد تحدد درجة التوفر لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على درجة التوفر من حيث كونها دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، من خلال العلاقة الآتية (جابر، كاظم، ١٩٨٦، ٩٦):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (٣)، والجدول الآتي رقم (٤) يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من الاستجابات السابقة:

جدول (٤) مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
ضعيفة/ نادرًا	من ١ وحتى (١ + ٠,٦٦) أي ١,٦٦
متوسطة/ أحيانًا	من ١,٦٧ وحتى (١,٦٧ + ٠,٦٦) أي ٢,٣٣
كبيرة/ دائمًا	من ٢,٣٤ وحتى (٢,٣٤ + ٠,٦٦) أي ٣

سابعًا- تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانيَّة:

تمَّ عرض نتائج الاستبانة من خلال عرض التحليل الإحصائي الذي تمَّ إجراؤه على محاور الاستبانة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج بالتفصيل:

١-النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بواقع التَّدريب الافتراضي حسب أوزانها النسبية:

استهدف هذا المحور التعرف على آراء العينة تجاه واقع التَّدريب الافتراضي للمعلِّمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، وفيما يلي عرض لنتائج هذا المحور من خلال الجدول الآتي:

جدول (٥) ترتيب العبارات الخاصة بواقع التَّدريب الافتراضي حسب أوزانها النسبية (ن=٣٨٩)

م	العبارة		مدى التحقق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائمًا	أحيانًا	نادرًا			
١	تهتم وحدات التَّدريب بتوفير بيئة تدريبية تفاعلية باستخدام المستحدثات التكنولوجية اللازمة.	ك	٥٩	٣٢٧	٣	٢.١٤	٠.٣٧٣	٢٢
		%	%١٥.٢	%٨٤.١	%٠.٨			
٢	تحرص وحدات التَّدريب على إدارة النقاش واللقاءات الإلكترونية داخل الفصول الافتراضية.	ك	١٠٥	٢٧٦	٨	٢.٢٥	٠.٤٧٨	٣
		%	%٢٧.٠	%٧١.٠	%٢.١			
٣	يُحَدد مكان وتوقيت التَّدريب طبقًا لرغبة وظروف المعلم.	ك	١٠١	٢٨٣	٥	٢.٢٥	٠.٤٦١	٣
		%	%٢٦.٠	%٧٢.٨	%١.٣			
٤	تتبنى المدرسة استراتيجية تشجع المعلِّمين على التوجه نحو نمط التَّدريب الافتراضي.	ك	١٢٥	٢٤٤	٢٠	٢.٢٧	٠.٥٤٨	١
		%	%٣٢.١	%٦٢.٧	%٥.١			
٥	يتم إصدار نشرات إرشادية للمعلِّمين توضح أهداف البرنامج	ك	١٢٠	٢٣٨	٣١	٢.٢٣	٠.٥٨٠	٩
		%	%٣٠.٨	%٦١.٢	%٨.٠			

م	العبارة		مدى التحقق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائمًا	أحيانًا	نادرًا			
	التَّدريبي قبل تنفيذه.							
٦	تُعقَد ورش عمل بشكل دوري لتعرف الجديد في مجال بيئات ومنصات التَّدريب الافتراضي.	ك	١٢٨	٢٣٠	٣١	٢.٢٥	٠.٥٨٩	٣
		%	%٣٢.٩	%٥٩.١	%٨.٠			
٧	يتناسب المحتوى التَّدريبي مع كل من فلسفة المرحلة التَّعليمية، وفلسفة النظام التَّعليمي الجديد.	ك	١٠٨	٢٤٥	٣٦	٢.١٩	٠.٥٨٠	١١
		%	٢٧.٨	%٦٣.٠	%٩.٣			
٨	يُلبي المحتوى التَّدريبي الاحتياجات الفعلية اللازمة للمعلِّمين.	ك	٦٢	٣١٤	١٣	٢.١٣	٠.٤٢١	٢٤
		%	%١٥.٩	%٨٠.٧	%٣.٣			
٩	يتميز عرض المادة التَّدريبية بالمرونة والتنوع بين النمط المتزامن وغير المتزامن والمختلط.	ك	٩٩	٢٦٠	٣٠	٢.١٨	٠.٥٤٩	١٣
		%	%٢٥.٤	%٦٦.٨	%٧.٧			
١٠	تتنوع طرق شرح المادة التَّدريبية بين (نصوص مكتوبة، مقاطع صوتية أو مرئية، صور ثابتة أو متحركة، ومجسمات ثلاثية الأبعاد)	ك	١٠٥	٢٤٧	٣٧	٢.١٧	٠.٥٧٩	١٥
		%	%٢٧.٠	%٦٣.٥	%٩.٥			
١١	يُوازن المحتوى التَّدريبي بين الجانبين النظري والتطبيقي.	ك	٨٨	٢٥٥	٤٦	٢.١١	٠.٥٧٨	٢٧
		%	%٢٢.٦	%٦٥.٦	%١١.٨			
١٢	يُوفر المحتوى التَّدريبي بيئة افتراضية آمنة خالية من الاختراقات والفيروسات.	ك	٩٣	٢٦٠	٣٦	٢.١٥	٠.٥٥٨	٢٠
		%	%٢٣.٩	%٦٦.٨	%٩.٣			
١٣	يوجد فريق للدعم الفني لمواجهة أي مشكلات تقنية أثناء عملية التَّدريب.	ك	٩٩	٢٥٧	٣٣	٢.١٧	٠.٥٢٣	١٥
		%	%٢٥.٤	%٦٦.١	%٨.٥			
١٤	يُراعَى الفروق الفردية بين كافة المعلِّمين أثناء عملية التَّدريب.	ك	٩١	٢٧٢	٢٦	٢.١٧	٠.٥٥٣	١٥
		%	%٢٣.٤	%٦٩.٩	%٦.٧			
١٥	يسهم التَّدريب في تعريف المعلم بأدواره المتجددة التي تفرضها متطلبات نظام التَّعليم الجديد.	ك	٩٢	٢٦٢	٣٥	٢.١٥	٠.٥٩٧	٢٠
		%	%٢٣.٧	%٦٧.٤	%٩.٠			
١٦	يُسهم التَّدريب في اكتساب المهارات التكنولوجية كأحد متطلبات نظام التَّعليم الجديد.	ك	١٠٧	٢٤٠	٤٢	٢.١٧	٠.٥٧٦	١٥
		%	%٢٧.٥	%٦١.٧	%١٠.٨			
١٧	يسهم التَّدريب في اكتساب المفاهيم الجديدة في مادة التخصص.	ك	٩٠	٢٥٥	٤٤	٢.١٢	٠.٣٧٣	٢٦
		%	%٢٣.١	%٦٥.٦	%١١.٣			
١٨	يساعد التَّدريب على الاطلاع على كل ما هو مُستحدث في محتوى المقررات الجديدة.	ك	٥٩	٣٢٧	٣	٢.١٤	٠.٤٧٨	٢٢
		%	%١٥.٢	%٨٤.١	%٠.٨			

م	العبارة		مدى التحقق			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
			دائمًا	أحيانًا	نادرًا			
١٩	يُسهم التَّدريب في معرفة الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لنظام التَّعليم الجديد.	ك	١٠٥	٢٧٦	٨	٢.٢٥	٠.٤٦١	٣
		%	%٢٧.٠	%٧١.٠	%٢.١			
٢٠	يساعد التَّدريب على تفعيل دور المعلم في أنشطة التوكاتسو المصاحبة لنظام التَّعليم الجديد.	ك	١٠١	٢٨٣	٥	٢.٢٥	٠.٥٤٨	٣
		%	%٢٦.٠	%٧٢.٨	%١.٣			
٢١	يُسهم التَّدريب في معرفة أحدث أساليب وطرق التقويم في النظام التَّعليمي الجديد.	ك	١٢٥	٢٤٤	٢٠	٢.٢٧	٠.٥٨٠	١
		%	%٣٢.١	%٦٢.٧	%٥.١			
٢٢	يساعد التَّدريب على ارتفاع مستوى كفاية المعلم في حل مشكلات نظام التَّعليم الجديد.	ك	١٢٠	٢٣٨	٣١	٢.٢٣	٠.٥٨٩	٩
		%	%٣٠.٨	%٦١.٢	%٨.٠			
٢٣	يمكن مشاركة المعلومات والأفكار بين كافة المشاركين في إطار جماعي افتراضي.	ك	١٢٨	٢٣٠	٣١	٢.٢٥	٠.٥٨٠	٣
		%	%٣٢.٩	%٥٩.١	%٨.٠			
٢٤	يتم استقبال استفسارات المعلِّمين قبل وأثناء وبعد اجتيازهم البرنامج التَّدريبي.	ك	١٠٨	٢٤٥	٣٦	٢.١٩	٠.٤٢١	١١
		%	%٢٧.٨	%٦٣.٠	%٩.٣			
٢٥	يُحدد اجتياز وتقييم البرنامج التَّدريبي بطريقة تطبيقية تضمن التمكن في أداء المعلم المتدرب.	ك	٦٢	٣١٤	١٣	٢.١٣	٠.٥٤٩	٢٤
		%	%١٥.٩	%٨٠.٧	%٣.٣			
٢٦	يرتبط اجتياز التَّدريب بفرص الترقي للمشاركين وبمنحهم الحوافز المادية والمعنوية.	ك	٩٩	٢٦٠	٣٠	٢.١٨	٠.٥٧٩	١٣
		%	%٢٥.٤	%٦٦.٨	%٧.٧			
٢٧	تتسم عملية تقويم البرنامج التَّدريبي بالاستمرارية قبل وأثناء وبعد تنفيذ التَّدريب.	ك	١٠٥	٢٤٧	٣٧	٢.١٧	٠.٥٧٦	١٥
		%	%٢٧.٠	%٦٣.٥	%٩.٥			
	متوسط الأوزان النسبية للمحور الأول					٢.١٩		

يوضح الجدول (٥) نتائج الاستبانة في المحور الأول، والخاص بالكشف عن واقع التَّدريب الافتراضي للمعلِّمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي والانحراف المعياري ودرجة تحقق العبارة والرتبة، وأوضحت النتائج أن مجموع العبارات من (١-٢٧) الواردة في المحور قد وقعت في نطاق التحقق بدرجة متوسطة (أحيانًا)، وتراوحت الأوزان النسبية لعبارات المحور بين (٢,١١) و (٢,٢٧)، وقد بلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,١٩)؛ وهذا يؤكد على أن واقع التَّدريب

الافتراضي بشكل عام موجود بدرجة متوسطة (أحيانًا)؛ ومن ثمَّ يحتاج إلى تفعيل، ومن خلال تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتبين ما يلي:

- يتضح أن أكثر العبارات التي تعكس مدى التحقق بدرجة متوسطة (أحيانًا) حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الترتيب الأول هي العبارة رقم (٤) بوزن نسبي (٢,٢٧)، ومضمونها "تتبنى المدرسة استراتيجية تشجع المعلِّمين على التوجه نحو نمط التَّدريب الافتراضي"؛ وربما يرجع ذلك إلى أنه مع اعتماد الوزارة على بعض المنصات الافتراضية في عملية التَّدريب، إلا أن النظام التَّدريبي يواجه الكثير من المشكلات منها غياب التخطيط المناسب من جهة المدرسة لبرامج التَّدريب المهنية الافتراضية وضعف دورها في تحفيز المعلِّمين على الالتحاق بتلك البرامج، واعتبارها من وجهة نظر المدرسة مضيعة للوقت، ووسيلة لهروب المعلِّمين من واجباتهم الوظيفية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (إبراهيم، ٢٠١٨) والتي أكَّدت على الدور السلبي للمدرسة تجاه برامج التنمية المهنية للمعلِّمين.
- كما جاءت العبارة رقم (٢١) في الترتيب الأول أيضًا بدرجة متوسطة (أحيانًا) بوزن نسبي (٢,٢٧)، ومضمونها "يُسهم التَّدريب في معرفة أحدث أساليب وطرق التقويم في النظام التَّعليمي الجديد"؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن البرامج التَّدريبية التي يتلقاها المعلم عن أساليب التقويم الجديدة ليست كافية، ولاسيَّما مع تميز وتنوع أساليب التقويم في نظام التَّعليم الجديد، واعتماد التقويم فيه على قياس نواتج التَّعلم المستهدفة، وعدم الاعتماد على درجة الاختبار فقط لتقييم مستوى التلميذ، كما يعتمد على استخدام الأساليب والتقنيات والتطبيقات الحديثة في عقد وتصحيح الاختبارات التقييمية، ويتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه دراسة (غانم، ٢٠١٩) بمحدودية استيعاب معظم المعلِّمين لأساليب التقييم الجديدة.
- وجاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الثالث بدرجة متوسطة (أحيانًا) بوزن نسبي (٢,٢٥)، ومضمونها "تحرص وحدات التَّدريب على إدارة النقاش واللقاءات الإلكترونية داخل الفصول الافتراضية"؛ وربما يرجع ذلك إلى أنه مع اعتماد وحدات التَّدريب على بعض المنصات الافتراضية في إدارة بعض اللقاءات، إلا أنها تواجه الكثير من المشكلات، منها: اعتماد أغلب برامجها على الأساليب التقليدية، وضعف مواكبتها للنظم التَّعليمية الجديدة وللتغيرات العصرية المتلاحقة؛ ممَّا ينعكس بالسلب على عملية التَّدريب الافتراضي لدى المعلِّمين، ويتفق ذلك مع ما أوصت به دراسة (آل مظهر، ٢٠١٦) بضرورة إنشاء وحدات بإدارات التَّدريب التربوي بدَعْمٍ من إدارات تقنية المعلومات لاستخدام الفصول الافتراضيَّة.
- كما جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الثالث أيضًا بدرجة متوسطة (أحيانًا) بوزن نسبي (٢,٢٥)، ومضمونها "يُحَدد مكان وتوقيت التَّدريب طبقًا لرغبة وظروف المعلم"؛ ويمكن

تفسير ذلك في ضوء أن معظم البرامج التَّدريبية التي يتلقاها المعلم غير مُلائِمة لظروفه وللمهام الإدارية المطلوبة منه، بل قد تتعارض مع عمله أثناء اليوم الدراسي؛ ممَّا ينعكس بالسلب على دافعية المعلِّمين نحو البرامج التَّدريبيَّة، والمشاركة فيها، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (هلال، ٢٠١٩) بضرورة تخفيف الأعباء التدريسية عن المعلِّمين المشاركين في التَّدريب، مع تحديد وقت ومكان التَّدريب طبقًا لرغبة المعلِّمين.

- وجاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب السابع والعشرين، مع وقوعها في نطاق التحقق بدرجة متوسطة (أحيانًا)، بوزن نسبي (٢,١١)، ومضمونها "يُوازِن المحتوى التَّدريبي بين الجانبين النظري والتطبيقي"؛ وربما يرجع ذلك إلى أنه مع اعتماد الوزارة على بعض الأساليب الافتراضية الإلكترونية في عملية التَّدريب، إلا أن المحتوى التَّدريبي ما زال يغلب عليه الطابع التقليدي، ويعتمد في معظمه على المعلومات النظرية، ويتفق ذلك مع ما أشارت دراسة (بسطويسي، ٢٠١٨) إلى ندرة الاهتمام باكتساب المهارات في البرامج التَّدريبية المقدمة للمعلِّمين، ويغيب الارتباط بين الفكر والعمل وبين النظريَّة والتطبيق.
- وجاءت العبارة رقم (١٧) في الترتيب السادس والعشرين مع وقوعها في نطاق التحقق بدرجة متوسطة (أحيانًا)، بوزن نسبي (٢,١٢)، ومضمونها "يسهم التَّدريب في اكتساب المفاهيم الجديدة في مادة التخصص"؛ وربما يرجع ذلك إلى محدودية احتواء البرامج التَّدريبية على المفاهيم الجديدة، ولا سيَّما مع تكدس المقررات الجديدة بمعلومات متعمقة، ووجود بعض المصطلحات الغريبة والكبيرة على قدرات التلميذ، وهذا يتفق مع ما أكَّدت عليه دراسة (مغاوري، ٢٠٢٢) بوجود عجز لدى العديد من المعلِّمين عن توضيح الاستفسارات الخاصة بالمناهج الجديدة في نظام التَّعليم الجديد.
- وجاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب الرابع والعشرين مع وقوعها في نطاق التحقق بدرجة متوسطة (أحيانًا)، بوزن نسبي (٢,١٣)، ومضمونها "يُلبي المحتوى التَّدريبي الاحتياجات الفعلية اللازمة للمعلِّمين"؛ وقد يعزو ذلك إلى قلة إعداد البرامج التَّدريبيَّة الافتراضية على ضوء احتياجات المعلِّمين الفعلية، مع محدودية احتوائها على مهارات القرن الحادي والعشرين وعلى الأساليب التربويَّة الحديثة والتي تواكب التطور المعلوماتي والتكنولوجي اللازم لإنجاح النظام الجديد، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (سليم، ٢٠٢١)، (العلقامي، ٢٠٢١).
- كما جاءت العبارة رقم (٢٥) في الترتيب الرابع والعشرين أيضًا مع وقوعها في نطاق التحقق بدرجة متوسطة (أحيانًا)، بوزن نسبي (٢,١٣)، ومضمونها "يُحَدد اجتياز وتقييم البرنامج التَّدريبي بطريقة تطبيقية تضمن التمكن في أداء المعلم المتدرب"؛ وربما يرجع ذلك إلى أنه

مع اعتماد الوزارة على بعض الأساليب الافتراضية الإلكترونية في عملية التَّدريب، إلا أنها تواجه الكثير من المشكلات، ومنها: نمطية أساليب ووسائل التقويم في برامج تدريب المعلِّمين، وتركيز معظمها على الوسائل التقليدية مثل نسبة الحضور أو الاختبارات التي تعتمد في أغلبها على الحفظ، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (بسطويسي، ٢٠١٨) بضعف اهتمام المدرسة بتطبيق ما تدرب عليه المعلِّمون بالبرامج التَّدريبيَّة.

٢- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بمقترحات تفعيل التَّدريب الافتراضي حسب أوزانها النسبية:

استهدف هذا المحور التعرف على آراء العينة تجاه مقترحات تفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلِّمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، وفيما يلي عرض لنتائج هذا المحور من خلال الجدول الآتي:

جدول (٦) ترتيب العبارات الخاصة

بمقترحات تفعيل التَّدريب الافتراضي حسب أوزانها النسبية (ن=٣٨٩)

م	العبارة		درجة الأهمية			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٢٨	سن اللوائح والقوانين اللازمة لإنشاء مراكز مستقلة للتدريب الافتراضي على مستوى المحافظات.	ك	٣٠٩	٦٦	١٤	٢.٧٦	٠.٥٠٦	٨
		%	%٧٩.٤	%١٧.٠	%٣.٦			
٢٩	وضع استراتيجية محددة الخطوات لتفعيل التَّدريب الافتراضي في ضوء نظام التَّعليم الجديد.	ك	٢٩٧	٧٠	٢٢	٢.٧١	٠.٥٦٧	١٤
		%	%٧٦.٣	%١٨.٠	%٥.٧			
٣٠	تحديد مهام ومسئوليات القائمين على منظومة التَّدريب الافتراضي.	ك	٢٩٧	٧٣	١٩	٢.٧١	٠.٥٥٠	١٤
		%	%٧٦.٣	%١٨.٨	%٤.٩			
٣١	ربط المشاركة في التَّدريب الافتراضي بنظام الترقي والحوافز والمكافآت.	ك	٣١٤	٦٢	١٣	٢.٧٧	٠.٤٩٢	٤
		%	%٨٠.٧	%١٥.٩	%٣.٣			
٣٢	وجود تنسيق بين وحدات التَّدريب المختلفة في تقديم برامج التَّدريب الافتراضي.	ك	٢٨٥	٧٧	٢٧	٢.٦٦	٠.٦٠٣	٢٠
		%	%٧٣.٣	%١٩.٨	%٦.٩			
٣٣	وجود سياسة واضحة لعملية قبول المشاركين في التَّدريب الافتراضي.	ك	٣٠٦	٧٦	٧	٢.٧٧	٠.٤٦٣	٤
		%	%٧٨.٧	%١٩.٥	%١.٨			
٣٤	مشاركة المعلِّمين في تحديد الاحتياجات التَّدريبية اللازمة وفقًا لأدوارهم المتجددة.	ك	٣١٧	٦٥	٧	٢.٨٠	٠.٤٤٥	١
		%	%٨١.٥	%١٦.٧	%١.٨			
٣٥	وجود محتوى تدريبي مرتبط بكافة جوانب نظام التَّعليم الجديد.	ك	٢٧٦	٩٩	١٤	٢.٦٧	٠.٤٥١	١٩
		%	%٧١.٠	%٢٥.٤	%٣.٦			
٣٦	توافر معايير ومؤشرات واضحة لتقويم برامج التَّدريب الافتراضي بشكل دوري.	ك	٣١١	٦٧	١١	٢.٧٧	٠.٤٨٣	٤
		%	%٧٩.٩	%١٧.٢	%٢.٨			

م	العبارة		درجة الأهمية: كبيرة	متوسطة	ضعيفة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٧	وجود فريق عمل مؤهل لنشر ثقافة التَّدريب الافتراضي بين كافة الأوساط التَّعليمية.	ك	٣٢٣	٥٠	١٦	٢.٧٩	٠.٤٩٩	٢
		%	%٨٣.٠	%١٢.٩	%٤.١			
٣٨	استقطاب المدربين من ذوي الجدارات المتخصصة في التَّدريب الافتراضي.	ك	٢٩٥	٧٦	١٨	٢.٧١	٠.٥٤٦	١٤
		%	%٧٥.٨	%١٩.٥	%٤.٦			
٣٩	توافر كوادر فنية مؤهلة للدعم الفني والصيانة الدورية للأجهزة والبرمجيات.	ك	٢٩٠	٨٥	١٤	٢.٧١	٠.٥٢٨	١٤
		%	%٧٤.٦	%٢١.٩	%٣.٦			
٤٠	الاستعانة بخبراء في نظام التَّعليم الجديد عند إعداد محتوى المادة التَّدريبية.	ك	٢٩٦	٧٨	١٥	٢.٧٢	٠.٥٢٨	١٢
		%	%٧٦.١	%٢٠.١	%٣.٩			
٤١	وجود فريق من مصممي الرسوم والجرافيك لتحويل الأفكار إلى صور ومجسمات افتراضية.	ك	٢٥٧	١٠٨	٢٤	٢.٦٠	٠.٦٠٤	٢٣
		%	%٦٦.١	%٢٧.٨	%٦.٢			
٤٢	وجود مدربين أكفاء في استخدام أساليب تدريبية متنوعة لجذب وتحفيز كافة المتدربين.	ك	٢٦٧	١٠٧	١٥	٢.٦٥	٠.٥٥٣	٢١
		%	%٦٨.٦	%٢٧.٥	%٣.٩			
٤٣	تنمية المهارات الأساسية للمعلمين على استخدام أدوات البيئة الافتراضية.	ك	٢٨٧	٨٥	١٧	٢.٦٩	٠.٥٤٨	١٨
		%	%٧٣.٨	%٢١.٩	%٤.٤			
٤٤	توافر المخصصات المالية اللازمة لصيانة وتحديث الموارد الداعمة لعملية التَّدريب الافتراضي.	ك	٣٠٢	٧٧	١٠	٢.٧٥	٠.٤٨٩	٩
		%	%٧٧.٦	%١٩.٨	%٢.٦			
٤٥	توفير برامج حماية لأمن وسرية كافة المعلومات الخاصة بالمتدربين.	ك	٢٨٠	٧٢	٣٧	٢.٦٢	٠.٦٥٣	٢٢
		%	%٧٢.٠	%١٨.٥	%٩.٥			
٤٦	توافر القاعات الافتراضية بنوعيها المتزامن وغير المتزامن.	ك	٣٠٩	٧٠	١٠	٢.٧٧	٠.٤٧٩	٤
		%	%٧٩.٤	%١٨.٠	%٢.٦			
٤٧	وجود بنية تحتية تكنولوجية بمواصفات فنية مناسبة لتقنيات الواقع الافتراضي.	ك	٣٠٦	٦٦	١٧	٢.٧٤	٠.٥٢٨	١٠
		%	%٧٨.٧	%١٧.٠	%٤.٤			
٤٨	توافر برامج وأنظمة ومنصات تدريبية ملاءمة لقدرات واحتياجات كافة المشاركين.	ك	٣١٤	٧٠	٥	٢.٧٩	٠.٤٣٥	٢
		%	%٨٠.٧	%١٨.٠	%١.٣			
٤٩	وجود شبكة اتصال فعالة بين كافة المشاركين بشكل متزامن وغير متزامن.	ك	٣٠٥	٦٨	١٦	٢.٧٤	٠.٥٢٣	١٠
		%	%٧٨.٤	%١٧.٥	%٤.١			
٥٠	تفعيل البوابة الإلكترونية الخاصة بوزارة التربية والتَّعليم على شبكة الإنترنت وربطها بالشبكة المحلية لكل إدارة ولكل مدرسة.	ك	٢٨٨	٩٢	٩	٢.٧٢	٠.٥٠٠	١٢
		%	%٧٤.٠	%٢٣.٧	%٢.٣			
	متوسط الأوزان النسبية للمحور الثاني					٢.٤٥		

يوضح الجدول (٦) نتائج الاستبانة في المحور الثاني، والخاص بمقترحات تفعيل التَّدريب الافتراضي، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة على العبارة والرتبة، وأوضحت النتائج أن مجموع العبارات من (٢٨-٥٠) الواردة بالمحور الثاني قد وقعت في نطاق الموافقة (الكبيرة)، وتراوحت الأوزان النسبية للمحور

بين (٢,٦٠) و (٢,٨٠)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على المحور ككل (٢,٤٥)؛ وهذا يؤكد على موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على ضرورة وجود هذه المقترحات لتفعيل التَّدريب الافتراضي، ومن خلال تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتبين ما يلي:

- يتضح أن أكثر العبارات التي تعكس الموافقة بدرجة (كبيرة) حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الترتيب الأول هي العبارة رقم (٣٤) بوزن نسبي (٢,٨٠)، ومضمونها "مشاركة المعلِّمين في تحديد الاحتياجات التَّدريبية اللازمة وفقًا لأدوارهم المتجددة"؛ وربما يرجع ذلك إلى رؤية أفراد العينة بضرورة مشاركتهم في تحديد احتياجاتهم التَّدريبية وفقًا للأدوار التي فرضت نفسها عليهم في ظلّ النظام الجديد؛ ومن ثمَّ يساعد ذلك على جعل المتدرب أكثر استعدادًا لإتمام التَّدريب بكفاءة وفعالية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (شعوط، ٢٠٢١)، (يونس، ٢٠١٩) بضرورة تحديد الاحتياجات التَّدريبية للمعلِّمين سنويًّا، والعمل على سدّها؛ ومن ثمَّ يكون المتدرب أكثر حرصًا على نجاح التَّدريب وإنجاز أهدافه.
- وجاءت العبارة رقم (٣٧) في الترتيب الثاني بدرجة (كبيرة) بوزن نسبي(٢,٧٩)، ومضمونها "وجود فريق عمل مؤهل لنشر ثقافة التَّدريب الافتراضي بين كافة الأوساط التَّعليمية"؛ وربما يرجع ذلك إلى ضرورة نشر ثقافة التَّدريب الافتراضي؛ حيث إنَّها تُعد المرحلة الأوَّلية لإدارة عملية التَّدريب، كما أن وجود فريق من المتخصصين في نشر تلك الثقافة قد يشجع ويحفز المتدربين على الإقبال على مثل هذه البرامج، وجعلهم أكثر فهمًا ودراية وحرصًا على التَّدريب الافتراضي وإنجاز أهدافه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة Abdul-Razak, 2015)، (سليمان، حسونة، ٢٠١٩) في ضرورة نشر الوعي بأهمية وفلسفة التَّدريب الافتراضي ودوره في تحقيق التميز المهني للمعلم.
- كما جاءت العبارة رقم (٤٨) في الترتيب الثاني أيضًا بدرجة (كبيرة) بوزن نسبي (٢,٧٩)، ومضمونها "توافر برامج وأنظمة ومنصات تدريبية مُلائِمة لقدرات واحتياجات كافة المشاركين"؛ وربما يعزى ذلك إلى ضرورة توفير عديدٍ من مستلزمات عملية التَّدريب الافتراضي المُلائِمة لطبيعة المتدربين، حتى لا يشعر المتدربون بالقلق أثناء عملية التَّدريب، وجعلهم أكثر استعدادًا للمشاركة بشكل إيجابي، ويتفق ذلك مع ما أكَّدت عليه دراسة (درويش، ٢٠٢٠) بضرورة توافر العديد من البرامج والمنصات والأنظمة المُلائِمة لاحتياجات المتدرب، ولطبيعة البرنامج التَّدريبي باستخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضية.
- واحتلت عبارة رقم (٣١) الترتيب الرابع بدرجة موافقة (كبيرة) بوزن نسبي (٢,٧٧)، ومضمونها "ربط المشاركة في التَّدريب الافتراضي بنظام الترقي والحوافز والمكافآت"؛ وربما يرجع ذلك إلى ضرورة وجود ربط فعلي بين عملية التَّدريب ونظام الترقي، وضرورة وجود

نظام حوافز فعَّال للمشاركين في عملية التَّدريب الافتراضي؛ حيث يساعد ذلك على شعور المتدربين بالرضا، كما يساعدهم على إتمام العملية التَّدريبية حتى نهايتها بحماس ودون انقطاع، فغالبًا ما يتكبد المشاركون الوقت والجهد في إتمام عملية التَّدريب؛ لذا يُعد متطلبًا أساسيًّا في العملية التَّدريبية، ويتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه دراسة Abdul-Razak, (2015) بضرورة ربط برامج التَّدريب الافتراضي بتجديد الترخيص لمزاولة مهنة التَّعليم.

- وجاءت العبارة رقم (٤١) في الترتيب الثالث والعشرين، مع وقوعها في نطاق الموافقة بدرجة (كبيرة) بوزن نسبي (٢,٦٠)، ومضمونها "وجود فريق من مصممي الرسوم والجرافيك لتحويل الأفكار إلى صور ومجسمات افتراضية"؛ وربما يرجع ذلك إلى أنه لإنجاح نمط التَّدريب الافتراضي يستوجب وجود متخصصين في الوسائط المتعددة من حيث تصميم الصور والرسومات والصوتيات والمجسمات بما يتلاءَم مع طبيعة البرنامج التَّدريبي؛ لقدرتها على تجسيد الواقع الحقيقي، وخلق بيئة تدريبيَّة أكثر تشويقًا وإثارةً، ويتفق ذلك مع ما أكَّدت عليه دراسة (Huggett، 2013) أن وجود متخصصين في إعداد البيئة الافتراضية قد يسهم في تحقيق قيمة مضافة للمتدربين؛ لما يتضمنه هذا المحتوى من أنشطة واستراتيجيات تدريبية إثرائية لهم.
- وجاءت عبارة رقم (٤٥) في الترتيب الثاني والعشرين، مع وقوعها في نطاق الموافقة بدرجة (كبيرة) بوزن نسبي (٢,٦٢)، ومضمونها "توفير برامج حماية لأمن وسرية كافة المعلومات الخاصة بالمتدربين"؛ وقد يعزو ذلك إلى إدراك أفراد العينة إلى أهمية العبارة؛ حيث إنَّ أي محتوى تدريبي افتراضي يمكن اختراقه في حال عدم توفر الأمن الإلكتروني له، وأن سِرية البرامج تمثل أهمية قصوى لدى المتدرب، ويتفق ذلك مع ما أكَّدت عليه دراسة (عبد الرازق، ٢٠١١) في ضرورة وجود نظام للأمن الذي يضمن الحفاظ على عدم إلحاق أي ضرر لكافة المشاركين في العملية التَّدريبيَّة.
- واحتلت عبارة رقم (٤٢) الترتيب الحادي والعشرين، مع وقوعها في نطاق الموافقة بدرجة (كبيرة) بوزن نسبي (٢,٦٥)، ومضمونها "وجود مدرِبين أكفاء في استخدام أساليب تدريبية متنوعة لجذب وتحفيز كافة المتدربين"؛ وربما يرجع ذلك إلى ضرورة توافر مجموعة من الكوادر البشرية المؤهلة، بحيث تكون لديهم المهارات الأساسية التي يتمكن من خلالها إيصال المحتوى التَّدريبي بشكل فعَّال، كما يشترط أن يكون لدى المدرب القدرة على تنويع أساليب تدريبه حتى تُلائِم كافة المتدربين، ويتفق ذلك مع دراسة (عفيفي، ٢٠١٨)، والتي أكَّدت على أن تنوع أساليب التَّدريب تساعد على عدم شعور المدربين بالقلق أثناء التَّدريب.

- كما جاءت العبارة رقم (٣٢) في الترتيب العشرين مع وقوعها في نطاق الموافقة بدرجة (كبيرة) بوزن نسبي (٢,٦٦)، ومضمونها "وجود تنسيق بين وحدات التَّدريب المختلفة في تقديم برامج التَّدريب الافتراضي"؛ وقد يعزو ذلك إلى أهمية وجود تنسيق بين كافة الوحدات التَّدريبية في تحديد وتقديم البرامج التَّدريبية المختلفة حتى تكون ذات جدوى للمتدربين، وتكون بعيدة كل البُعد عن التخبط والعشوائية والتكرار، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكَّدت عليه دراسة (رضوان، ٢٠١٨) بضرورة التنسيق بين وحدة التَّدريب بالمدرسة وأجهزة التَّدريب على مستوى الإدارة والمديرية التَّعليمية والعمل على الاستفادة القصوى من إمكانات المؤسسات والجهات الأخرى المعنية بالتَّدريب والتنمية المهنيَّة.

كما يتضح من جدول (٦) أن بقية العبارات التي تقع بين أعلى العبارات، وأقل العبارات، تقع أيضًا في نطاق الوزن النسبي القوي (كبيرة)؛ وهذا يُعزي إلى أن أفراد العينة قد أكَّدوا على أهمية هذه العبارات في إمكانية تفعيل التَّدريب الافتراضي؛ ومن ثمَّ إمكانية الاسترشاد بها في وضع الرؤية المقترحة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن محور واقع التَّدريب الافتراضي للمعلِّمين جاء بدرجة تحقق متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، كما جاء محور مقترحات تفعيل التَّدريب الافتراضي بدرجة أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة؛ وعلى ضوء ذلك تأتي الفكرة الرئيسة للدراسة الحالية بوضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلِّمين لرفع كفاءتهم التَّدريبيَّة في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد.

المحور الرابع– الرؤية المقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد:

في ضوء نتائج الدراسة النظرية والميدانية، سعت الدراسة إلى وضع رؤية مقترحة لتفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى في مرحلة التَّعليم الأساسي بمصر، لرفع كفاءتهم التدريبيَّة والتعليمية والمهارية لمواكبة نظام التَّعليم الجديد ٢,٠؛ وذلك لضمان جودة مخرجات هذه المرحلة، وقد تمَّ عرض هذه الرؤية على مجموعة من خبراء التربية وتكنولوجيا التَّعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط أهداف الرؤية المقترحة بالهدف العام للدراسة، ومدى ملاءمة محتواها، وقد أبدى السَّادة الخبراء بعض الملاحظات الخاصة بحذف أو إضافة أو تعديل بعض العبارات. وفي هذا الجزء من الدراسة سوف يتمّ عرض الرؤية المقترحة في العناصر الآتية:

أولاً- فلسفة الرؤية المقترحة:

من مُنطلق أن لكلِّ عمل علمي فلسفة يسير في ضوئها؛ حتى يستطيع تحقيق أهدافه؛ لذا كان لهذه الرؤية فلسفة تنطلق منها وتحدد أبعادها، وتكمُن هذه الفلسفة فيما يلي:

- إنَّ تطبيق نظام التَّعليم الجديد (٢,٠) في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي سيؤدي إلى الارتقاء بمستوى الأداء التَّعليمي بمصر، كما يؤدي إلى تعاظم دور المعرفة، واستخدامها، وتطبيقها في مختلف أوجه النشاط التَّعليمي، وأصبحت ملامح هذا النظام تتحدد من خلال قدرة عناصر العملية التعليميَّة على استيعاب هذا النظام بكل ما فيه من تطورات؛ ومن ثمَّ يستطيع النظام التَّعليمي أن يمتلك القوة التي تقود حاضره وتوجه مستقبله.
- الإيمان بأهمية دور المعلِّم وأنه هو الأساس الأقوى والأهم في إنجاح العملية التعليميَّة، ولا سيَّما في ظلّ تطبيق النظام الجديد؛ ومن ثمَّ ضرورة امتلاك المعلِّم العديد من الكفايات المهنيَّة التي تُمكنه من قدرة الانتقاء من بين هذا الكمّ الهائل من المعلومات والمعارف في ظلّ المناهج الجديدة، وكذلك امتلاكه لمهارات التواصل الدائم بينه وبين طلابه من جهة، وبين كل ما هو جديد في مجال تخصصه من جهة أخرى؛ ومن ثمَّ امتلاكه القدرة على المساهمة الفعَّالة في نجاح هذا النظام.
- تغير النظرة إلى أدوار المعلِّم، فبالإضافة إلى دوره في نقل المعرفة وتوصيلها إلى أذهان تلاميذه، أصبح له دور قيادي في بناء شخصيتهم وتنمية قدرتهم على استخدام وتوظيف المعرفة، ودوره في توجيه سلوكياتهم، وتشكيل اتجاهاتهم، وتنمية القيم الإيجابية لديهم من خلال أنشطة التوكاتسو.
- أنه في ظلّ زيادة أعداد المعلِّمين والتوسع الجغرافي والحاجة إلى حصول المعلِّمين على فرص متساوية للتدريب، وفي ظلّ قصور برامج التَّدريب التقليدي للمعلمين، أصبح من الضروري تبني أو تفعيل استراتيجيات وسياسات جديدة في مجال تدريب المعلِّمين.
- أصبحت الحاجة مُلحة إلى تحديد احتياجات المعلِّمين، وتطوير الأساليب التدريبيَّة لتنميتهم مهنيًّا، من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريبيَّة، وعليه فقد أصبح التَّدريب الافتراضي ضرورة حتمية وليست أسلوبًا للرفاهية في الوقت الحالي.
- تفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠؛ ممَّا يساعد على رفع كفاءتهم التدريسية، وتشجيعهم على التَّعلم الذاتي والتدريب المستمر؛ ممَّا يحقق التنمية المهنيَّة المستدامة للمعلمين، ويحقق ضمان جودة العملية التعليميَّة على كافة مستوياتها.

ثانيًا– أهداف الرؤية المقترحة:

تسعى الرؤية المقترحة إلى تحقيق جملة من الأهداف، ويمكن تحديدها فيما يلي:

- توضيح أهم انعكاسات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠ على أدوار معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي بمصر.
- مراعاة عملية تدريب المعلِّمين لفلسفة النظام التَّعليمي الجديد ولطبيعة العصر ومتطلباته.
- مراعاة عملية التَّدريب لطبيعة وحاجات المعلِّمين في النظام التَّعليمي الجديد.
- توضيح أهمية التكامل بين جميع مدخلات المنظومة التعليمة من أجل تطوير أساليب التَّدريب المختلفة للمعلمين بكافة الصفوف الدراسية.
- تعزيز ثقافة التَّدريب مدى الحياة، وتعزيز الإحساس بالجدارة لدى معلِّمي التَّعليم الأساسي.
- دعم استخدام أسلوب التَّدريب الافتراضي في العملية التعليميَّة والتدريبية، بوصفه أحد نماذج التجديد التربوي، بما يتفق مع أولويات التَّعليم الافتراضي ومبادراته في وزارة التربية والتعليم المصرية.
- تشجيع استخدام التَّدريب الافتراضي في العملية التدريبيَّة وتقويم نتائجه بشكل دائم ومستمر.
- الاستفادة من التَّدريب الافتراضي في تقييم العملية التعليميَّة في ضوء نظام٢,٠والعمل على تطويره.
- تنشيط وتجديد عملية مشاركة المعلِّمين في تصميم وتنفيذ برامج التَّدريب الافتراضي وفقًا لاحتياجاتهم الجديدة والمتجددة في النظام التَّعليمي الجديد.
- إمداد صانعي القرار بآليات إجرائية لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، والمتغيرات المجتمعية المعاصرة.
- استعراض أهم الملامح الخاصة بالمتطلبات اللازمة لتفعيل التَّدريب الافتراضي كمدخل للتنمية المهنيَّة للمعلمين، والتي ينبغي توافرها في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد.
- رصد المعوقات التي قد تحول دون تطبيق الرؤية المقترحة، والتي يمكن أن تواجه عملية التخطيط والتنفيذ الجيد للتَّدريب الافتراضي، وتقديم التوصيات المقترحة للتغلب على تلك المعوقات، واقتراح مجموعة من الآليات لتنفيذ هذه الرؤية المقترحة.

ثالثًا– منطلقات الرؤية المقترحة:

انطلاقًا ممَّا تفرضه المتغيرات العصرية من تأثيرات، وانطلاقًا من أن كل تغيير مجتمعي لابدَّ من أن يصاحبه تغيير تربوي؛ فإنَّ المؤسسات التعليميَّة ليست بمعزل عن هذه المتغيرات؛ ومن ثمَّ أُعيد النظر في هيكلة المؤسسات التعليميَّة ورؤيتها، وتمَّ تقديم نُظم وأنماط مستحدثة

للتعليم، وانطلاقًا من ذلك اندفعت تلك المؤسسات إلى تدريب وتأهيل كافة كوادرها؛ وفق طرق تدريبيَّة حديثة تتماشى مع النظم والأنماط الجديدة؛ ومن ثمَّ فإنَّ هناك عدة منطلقات لهذه الرؤية المقترحة لتفعيل التدريب الافتراضي للمعلِّمين في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، وهي على النحو التالي:

- اتخاذ نظام التَّعليم الجديد خطوات جادة في تطوير المناهج والمقررات الدراسية وبناء مهارات التفكير عند الطلاب لإطلاق إمكاناتهم؛ سعيًا لتحقيق الأهداف الاستراتيجيَّة لرؤية مصر ٢٠٣٠.
- تحقيق التميز والريادة في التَّعليم الابتدائي، ورفع قدرته التنافسية على المستوى المحلي والعالمي، وحصوله على مكانة متقدمة في التصنيفات العالمية.
- الرغبة في الاتجاه المتزايد نحو التَّعلم الذاتي والمستمر، ونشر هذه الثقافة بين كافة المعلِّمين على اختلاف تخصصاتهم.
- الاهتمام بالعنصر البشري، باعتباره رأس المال الحقيقي لكلِّ أمة، من خلال تنمية قدراته ومهاراته، واستغلالها بشكل يخدم العملية التعليميَّة؛ فالمعلم إذا كان على مستوى عالٍ من الكفاءة في مجال تخصصه يُعد هذا مرتكزًا رئيسًا لنجاح وتقدم عملية التَّعليم والتعلم.
- توفير بيئات تدريبيَّة غير نمطية تتسم بالحداثة والتفاعلية والفورية، وعدم التزامن والتكاملية والكونية.
- أهمية التنمية المهنيَّة للمعلمين لتعزيز كفاءتهم وإكسابهم الأدوار والمهارات الجديدة اللازمة لإنجاح نظام التَّعليم الجديد ٢,٠.
- التوجه نحو نوعيات جديدة من التَّدريب تتمكن من مواكبة التغيرات العصرية المتلاحقة وخاصة في مجال المعلومات والاتصالات، كالتدريب الافتراضي؛ وذلك لعلاج أوجه القصور في البرامج التدريبيَّة التقليدية المقدمة للمعلم.
- مرونة برامج التَّدريب الافتراضي وقابليتها للتعديل، لتلبية الاحتياجات التدريبيَّة الفعلية للمعلمين، ومراعاة الوقت المناسب للتدريب ومُدته، بحيث لا يتعارض مع عمل المعلِّمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، وذلك من خلال تنويع أساليب تقديم المحتوى التَّعليمي حتى يستطيع كل متدرب تناول المحتوى وفقًا لحاجاته، وعلى حسب قدراته، وإمكانياته.
- تصميم محتوى تدريبي يهدف إلى الارتقاء بمستوى كفاءة المعلِّم فعليًّا، بحيث لا يكون مُجرد كمٍّ من المعلومات والمعارف التي يتلقاها دون تحقيق للأهداف المنشودة منها،

ويتطلب ذلك التأكيد على الجوانب المهارية، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، مع ربط برامج التَّدريب بالترقية بشكل فعَّال.

- استناد برامج تدريب المعلِّمين الافتراضيَّة على أساليب التَّعلم الذاتي، بالإضافة إلى الزيارات الدورية من المتابعين والقائمين على تدريب المعلِّمين داخل مدارسهم، لتحديد الصعوبات التي قد تواجههم عند تطبيقهم للمعارف والمهارات التي تدربوا عليها أثناء البرنامج التدريبي.
- التوجه نحو تطبيق اللامركزية في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة، بحيث يتمركز التَّدريب حول الدراسة الفردية من قبل المتدربين.
- الاستعانة بنتائج البحوث العلمية والدراسات التي تقدمها كليات التربية، والمركز القومي للبحوث التربويَّة في تحديد البرامج المطلوب تقديمها للمعلمين وفق متطلبات النظام التَّعليمي الجديد.
- اتسام برامج التَّدريب الافتراضي المقدمة للمعلمين بالوظيفية، بمعنى قدرتها على مواجهة متطلبات المعلِّمين من جهة، ومتطلبات التغيير التَّعليمي من جهة أخرى.

رابعًا– خصائص الرؤية المقترحة:

يُعد التَّدريب الافتراضي أحد المداخل الجديدة لتدريب المعلِّمين وتنميتهم مهنيًّا؛ لإثراء معارفهم ومهاراتهم المختلفة، وزيادة قدراتهم على توظيف التكنولوجيا في كل ما يخدم النظام التَّعليمي الجديد متغلبًا على حدود الزمان والمكان، ولكي تحقق الرؤية المقترحة هدفها فمن الضروري أن تتصف بعدة خصائص تجعلها أكثر فاعلية على أرض الواقع، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- **الواقعية:** ويقصد بها إمكانية تطبيق الرؤية في ظلّ نظام التَّعليم الجديد، مع الوضع في الحسبان الظروف والموارد المتاحة لكلِّ مدرسة.
- **المرونة:** ويقصد بها القدرة على تطبيق الرؤية في ظلّ المتغيرات وإمكانية تعدليها في ظلّ الظروف الطارئة.
- **الاستمرارية:** ويقصد بها استمرارية ومتابعة كل ما هو جديد في مجال التَّدريب الافتراضي في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد.
- **الشمولية:** ويقصد بها أن تشتمل الرؤية على كافة محاور المنظومة التعليميَّة، ولا سيَّما المعلِّم.
- **المشاركة:** ويقصد بها مشاركة جميع الأطراف المعنية والمهتمين بالتعليم عند تطبيق الرؤية.

خامسًا- متطلبات تطبيق الرؤية المقترحة:

تُوجد مجموعة من المتطلبات التي ينبغي توافرها لضمان تنفيذ الرؤية المقترحة، ولضمان تفعيل التَّدريب الافتراضي لمعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات نظام التَّعليم الجديد، ولعلَّ من أهم هذه المتطلبات ما يلي:

- تعزيز التنسيق والتكامل بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الاتصالات المصرية، وإقرار سياسة تعليمية ورؤية موحدة لكيفية استفادة العنصر البشري من أساليب ووسائل التقدم العلمي والتكنولوجي.
- وضع الإطار التشريعي الخاص بضرورة استمرار عملية تدريب المعلِّمين بما يتناسب مع أهداف نظام التَّعليم المصري الجديد ٢,٠ وبما لا يتعارض مع الأهداف العامة لمرحلة التَّعليم الابتدائي باعتبارها مهنة لها طابع خاص وتحتاج للتطوير باستمرار وفقًا لتطوير المجتمع.
- وضع اللوائح والقوانين والتشريعات اللازمة لإنشاء مراكز للتدريب الافتراضي للمعلمين، سواء بالوزارة أو على مستوى المحافظات، مع إصدار قرارات وزارية لتحديد مدة زمنية لتنفيذه على مراحل متدرجة، ويكون ذلك وفق خطوات منهجية تدرس الواقع كاملًا وتحدد مشكلاته، ومدى توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتوظيف التَّدريب الافتراضي.
- تنمية ثقافة استخدام الإنترنت، والتعامل مع شبكات التواصل، وكيفية الدخول إلى قواعد المعلومات المحلية والعالمية لدى جميع العاملين بالمدرسة، وتحفيزهم للحصول على دورات تدريبيَّة لتنمية مهاراتهم الإلكترونيَّة والحاسوبية، مثل: دورة (I.C.D.L) وغيرها.
- نشر الوعي بأهمية وفلسفة التَّعليم والتدريب الافتراضي في المجتمع المدرسي، ودوره في تحقيق التميز المهني للمعلم.
- توافر مجموعة من الكوادر البشرية المؤهلة والذين لديهم درجة عالية من الكفاءة والفعالية لتصميم برنامج التَّدريب الافتراضي وتطبيقه، وتشمل المدراء والخبراء والمستشارين والفنيين وغيرهم، بحيث تكون لديهم المهارات والأساليب التي تمكنهم من العمل بفاعلية، وتنفيذ أهدافها بنجاح.
- التخطيط الجيد لبرنامج التَّدريب الافتراضي للمعلم كمنظومة متكاملة مكونة من (مدخلات- عمليات- مخرجات)، بدءًا من تحديد موضوع التَّدريب، ومرورًا بتنفيذ عملية التَّدريب وما يصاحبها من فعاليات ومتغيرات، وصولًا إلى تقويم البرنامج.
- توافر فريق دعم فني لصيانة الأجهزة والشبكة بصورة دائمة وفورية أثناء وقبل عملية التَّدريب، لمواجهة الأعطال المحتملة.

- توقيع بروتوكولات تعاون مع بعض الهيئات الدولية للاستفادة من الخبرات المختلفة في هذا المجال، وذلك في إطار عقد برامج ودورات تدريبيَّة موحدة للمعلمين على مستوى عددٍ من الدول المختلفة.
- توفير بنية تحتيَّة تكنولوجية حديثة، وشبكات إنترنت فائقة السرعة للبدء في تنفيذ هذه الرؤية المقترحة؛ ومن ثمَّ تحقيق الأهداف المرجوة من نظام التَّعليم الجديد وضمان نجاحه.
- تطوير المقررات والمناهج الدراسية بحيث تشتمل على أدوات ووسائل إلكترونية كالأقراص المدمجة، وأسطوانات الـ CD، والكتب الإلكترونيَّة وغيرها، مع ضرورة توفير منظومة للاختبارات الإلكترونيَّة التفاعلية وفقًا لأساليب التقييم في النظام التَّعليمي الجديد.
- توافر المعايير والمؤشرات اللازمة لتقويم أداء المعلِّمين وبرامج التَّدريب الافتراضي بشكل دوري للتأكد من مواكبتها للنظام الجديد، ومدى رضا المؤسسات التعليميَّة والمجتمعية عن هذا الأداء.

سادسًا– آليات تنفيذ ونجاح الرؤية المقترحة:

لا شكَّ أن وضع خطة لتنفيذ الرؤية المقترحة يُعد أمرًا ضروريًّا لنجاحها وتفعيل دورها وتنفيذها، وانطلاقًا من الواقع الحالي لتدريب معلِّمي الحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسي بمصر، والتحديات العالمية والمحلية التي تواجههم، وبناءً على متطلبات النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠، يقترح البحث الحالي مجموعة من الآليات لتفعيل التَّدريب الافتراضي للمعلمين، ويمكن توضيحها فيما يلي:

(أ) المعلمون المتدربون: وتتمثل آلياته فيما يلي:

١- ضرورة منح شهادات للمعلمين المتدربين المجتازين بنجاح في الدورات التدريبيَّة عن طريق برامج التَّدريب الافتراضي.
٢- ربط ترقية المعلِّمين بالحصول على دورات تدريبيَّة عن طريق برامج التَّدريب الافتراضي.
٣- قيام المراكز التدريبيَّة بعمل إحصائيات متجددة عن أعداد المتدربين، ومستوياتهم العلمية وخبرتهم الأكاديمية ودورهم في إنجاح النظام التَّعليمي الجديد.
٤- تجنب الشكلية والروتينية في تقارير الموجهين ومديري المدارس عن المعلِّمين، واتسامها بالدقة والموضوعية؛ حتى يمكن الاستفادة منها في اشتقاق حاجات التَّدريب الفعلية.

ولتحقيق ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التنفيذية التالية:

- عمل مسح شامل للحاجات التدريبيَّة للمعلمين على كافة تخصصاتهم.

- عمل تقارير شهرية عن أهم الأفكار والممارسات الجديدة التي يقوم بها المعلِّمون داخل المدرسة لدعم نظام التَّعليم ٢,٠، ويقدم لهم الحافز المادي والمعنوي الذي يتناسب مع جهدهم وإنجازاتهم.
- صرف مكافآت للمعلمين المتدربين؛ لتحفيزهم على الارتقاء بمستوى أدائهم المهني.
- إعداد خطة التَّدريب بشكل شهري؛ وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة الفعلية للمعلمين في ضوء المعارف والمهارات التي يتطلبها النظام الجديد ٢,٠.
- الإعلان عن الجدول التدريبي قبل تنفيذه بمدة كافية، بحيث يتيح للمعلمين المتدربين والمدارس تحقيق الالتزام بالجدول الزمني للبرامج التدريبيَّة طوال العام الدراسي.
- التهيئة النفسية للمتدربين قبل التحاقهم ببرامج التَّدريب الافتراضي؛ وذلك من خلال توفير نشرات إرشادية للمتدربين توضح لهم أهمية وأهداف البرنامج التدريبي قبل تنفيذه.
- توفير الوقت المناسب والكافي للمعلمين لكي يتمكنوا من إنجاز عملية التَّدريب، وذلك عن طريق تخفيف الأعباء التدريسية عن المعلِّمين المشتركين في البرامج التدريبيَّة.

(ب) وسائط التَّدريب الافتراضي: وتتمثل آلياته فيما يلي:

١- أهمية استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في التَّدريب الافتراضي؛ حيث يعتمد بشكل كبير على توظيف المدربين للتقنيات التكنولوجية الحديثة في نقل المعارف والمهارات والخبرات للمتدربين.

ولتحقيق ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التنفيذية التالية:

- استخدام شبكة الإنترنت وتكنولوجيا الأقمار الصناعية المتوفرة بمراكز التطوير التكنولوجي في كل المحافظات؛ لفتح قنوات اتصال لتبادل الخبرات بين المؤسسات التدريبيَّة في مجال التَّدريب الافتراضي.
- توفير قاعات ذكية داخل المدارس مجهزة بأحدث أجهزة الحاسب الآلي ووسائل الاتصال المرتبطة بشبكة الإنترنت؛ حتى يستطيع المعلمون الاطلاع باستمرار على برامج التَّدريب الافتراضي على مستوى كافة التخصصات.
- ضرورة الاهتمام بالوسائط المطبوعة بكافة أنواعها من كتب ومجلات، وقرارات ونشرات وزارية في برامج التَّدريب الافتراضي، لتدعيم البرامج التدريبيَّة المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، بما يلائم الأهداف المرجوة من تطبيق نظام التَّعليم الجديد ٢,٠.
- التنوع في التقنيات المستخدمة في التَّدريب الافتراضي كتقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزز، والتي تسهم في خلق ظروف بيئية تدريبيَّة أقرب للواقع.

- الدمج بين البيئات الافتراضيَّة بكافة أنواعها وبيئة الشبكات الاجتماعيَّة وتطبيقاتها مثل (الفيسبوك، والواتساب، والتليجرام، وتويتر... وغيرهم)، والاستفادة من إمكانياتها كمجتمعات رقميَّة في تطوير طرق التَّدريب للمعلمين بصفة عامة، ومعلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي بصفة خاصة.

(ج) محتوى التَّدريب الافتراضي: وتتمثل آلياته فيما يلي:

١-ضرورة اشتمال المحتوى التدريبي على كل تخصصات المعلِّمين، وأن يغطي كافة أبعاد النظام التَّعليمي الجديد، وكافة مشكلات تطبيقه وكيفية حلها.

٢-اشتمال البرامج التدريبيَّة على كافة المهارات التكنولوجية اللازمة للمعلمين لتحقيق التحول الرقمي.

٣-وجود تكامل بين ما درسه المعلمون قبل الخدمة في كليات التربية، وما يتدربون عليه أثناء الخدمة في البرنامج التدريبي؛ بحيث لا يكون محتوى البرنامج التدريبي منقطع الصلة بما درسه قبل وأثناء الخدمة، أو تكرارًا له.

ولتحقيق ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التنفيذية التالية:

- عمل سجل لكلِّ متدرب يتمّ فيه تسجيل ما حصل عليه من دورات تدريبيَّة، والاحتفاظ بهذه السجلات بنسخة داخل المدرسة، ونسخة أخرى داخل الأكاديمية المهنيَّة للمعلمين؛ حتى تصبح مرجعًا أساسيًّا للمعلمين بعد ذلك، وحتى لا تتكرر الموضوعات التي تدربوا عليها مستقبلًا.
- الاستعانة بخبراء تطوير المناهج من كليات التربية، بالإضافة إلى المعلِّمين والإدارة المدرسية؛ لتحديد البرامج التدريبيَّة الافتراضيَّة الأكثر ارتباطًا بالأبعاد الأربعة للنظام التَّعليمي الجديد.
- تقديم برامج تدريبيَّة للمعلمين تشتمل على موضوعات ترتبط بمحتوى المناهج والمقررات الدراسية الجديدة، واستراتيجيات وطرق التدريس والوسائل التعليميَّة وأساليب التقويم المستخدمة في النظام الجديد، والأنشطة المصاحبة للنظام ومنها: أنشطة التوكاتسو.
- الاستعانة بالخبراء في مجال التَّعليم والتدريب الافتراضي، وفي تكنولوجيا التَّعليم؛ لتصميم وصياغة محتوى برامج التَّدريب الافتراضي.
- مراعاة التوازن في موضوعات التَّدريب بين الجوانب النظريَّة والعملية.
- ضرورة وجود تكامل بين كافة الموضوعات التدريبيَّة بالتدريب الافتراضي، لتفادي التضارب والتداخل بين الموضوعات للبرامج التدريبيَّة.

- تقديم برامج تدريبيَّة للمعلمين تشتمل على كافة المهارات التكنولوجية الأساسية للتواصل الرقمي، وعلى التفاعل مع المنصات التعليميَّة الرقميَّة، وعلى التفاعل بسهولة مع بنك المعرفة، وعلى الاستخدام الآمن للمواقع الإلكترونيَّة.
- ضرورة الربط بين موضوعات التَّدريب الافتراضي، والأنشطة المصاحبة له بزيارات توجيهية وإرشادية من قبل المتخصصين في مجال التدريب الافتراضي للمعلمين المتدربين داخل المدارس.
- مراعاة احتياجات وإمكانات واستعدادات المتدربين وطبيعة بيئاتهم من جانب، وفلسفة ومتطلبات نظام التَّعليم الجديد من جانب آخر.

(د) تقويم برامج التَّدريب الافتراضي: وتتمثل آلياته فيما يلي:

١-شمولية عملية التقويم لكافة جوانب برنامج التَّدريب الافتراضي، بما يتلاءم مع أهداف البرنامج.

٢-استمرارية عملية التقويم للمعلمين المتدربين منذ بداية البرنامج حتى انتهائه؛ ممَّا يساعد على الاستفادة من التغذية الراجعة في التطوير المستمر لبرامج تدريب المعلِّمين.

٣-تنويع أساليب التقويم المستخدمة في عملية تقويم المدربين، والمتدربين، والمحتوى التدريبي.

٤-تقويم محتوى برنامج التَّدريب الافتراضي في ضوء أهدافه الموضوعة له، وفي ضوء متطلبات النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠، مع تبني الأساليب العلمية والموضوعية عند عملية التقويم.

٥-ضرورة متابعة أثر التَّدريب على المعلِّمين المتدربين داخل الفصول من خلال تقارير مديري المدارس، وزيارات الموجهين، ومستويات التلاميذ.

ولتحقيق ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التنفيذية التالية:

- تحديد لوائح ووضع نظام لتقييم أداء مراكز التَّدريب بالوزارة، وتقييم كل وحدة من وحداتها.
- الاستعانة بالموجهين ومديري المدارس في كتابة وتقديم تقارير دورية لمراكز التَّدريب؛ لبيان مدى تقدم أداء المتدربين قبل وبعد انتهاء البرامج التدريبيَّة الافتراضيَّة.
- قيام عدد من الخبراء والمتخصصين بتقويم محتوى البرامج التدريبيَّة، ومدى ارتباطها بالمناهج الدراسية الجديدة، وتقويم أهداف التَّدريب الموضوعة لها طبقًا لمتطلبات النظام الجديد في التَّعليم.

- ضرورة التحرر من التقويم في نهاية كل برنامج تدريبي فقط، ليحل محله أشكال متنوعة من أساليب التقويم مثل: التقويم الذاتي، وتقويم المتدربين لبعضهم البعض.
- تفعيل آليات المساءلة المهنيَّة للقائمين على تطبيق البرنامج من كافة المستويات الإدارية.
- تحديد نقاط القوة والضعف في برنامج التَّدريب من خلال التقويم القبلي والتكويني والنهائي، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة التي يتمّ في ضوئها علاج نقاط الضعف، والحفاظ على نقاط القوة ودعمها.

(هـ) تمويل التَّدريب الافتراضي: وتتمثل آلياته فيما يلي:

١-توفير الميزانية اللازمة لتنفيذ برامج التَّدريب الافتراضي، والعمل على تنويع مصادر تمويلها.

ولتحقيق ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التنفيذية التالية:

- توفير التمويل اللازم لتطوير منظومة التَّدريب الافتراضي للمعلمين من خلال المؤسسات المسئولة عن التَّدريب، كوزارة التربية والتعليم، ووزارة الاتصالات، وغيرهما.
- تشجيع منظمات المجتمع المدني، ونقابة المعلِّمين، وغيرهما على المشاركة في توفير موارد التَّدريب الافتراضي لمعلمي المرحلة الابتدائيَّة، وتوسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها لما يخدم خطط وبرامج واستراتيجيات المنظومة التعليميَّة الجديدة.
- عقد اتفاقيات وبروتوكولات تعاون مع الجامعات الكبرى الحكومية أو الخاصة؛ لتقديم منح تدريبيَّة للمدربين والمتدربين في مجال التَّدريب الافتراضي.

سابعًا– معوقات تنفيذ الرؤية المقترحة:

إنَّ تنفيذ الرؤية المقترحة على أرض الواقع، قد تواجه بجملة من الصعوبات والمعوقات التي قد تقف حائلًا دون تحقيقها، والتي قد ترتبط بطبيعة التَّعليم في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي، أو بطبيعة نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، أو بطبيعة المعلِّمين أنفسهم، ويمكن تحديد أهم هذه المعوقات فيما يلي:

- عدم وجود التمهيد الكافي لنظام التَّعليم الجديد ٢,٠، ومن ثمَّ إحداث نوع من التخبط لدى جميع المشاركين في العملية التعليميَّة.
- تكدس مناهج المرحلة الابتدائيَّة في النظام التَّعليمي الجديد ٢,٠، وقلة الوقت المتاح للمعلمين للالتحاق بأي برامج تدريبيَّة، رغبة في الانتهاء من المناهج الدراسية في أقل وقت ممكن.
- ندرة البرامج التدريبيَّة المرتبطة بتنمية مهارات المعلِّمين في استخدام تكنولوجيا التَّعليم والوسائط الرقميَّة.

- ضعف الإمكانات المادية والبشرية والتكنولوجية المتاحة بالمدارس الابتدائيَّة، ممَّا قد يعوق تنفيذ الآليات المقترحة لتطبيق التَّدريب الافتراضي للمعلمين بالمدارس.
- ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين، لتنفيذ الآليات المقترحة لتطبيق التَّدريب الافتراضي؛ بسبب التزام إدارة المدرسة باللوائح والقوانين دون مراعاة لأي تطورات في العملية التعليميَّة.
- مركزية التخطيط للبرامج التدريبيَّة، من حيث إعداد المحتوى، وأساليب التقويم، وبذلك تبعد عن الاحتياجات الفعلية للمعلِّمين.
- قلة التمويل الكافي لعملية التَّدريب من قِبل الوزارة، ولا سيَّما مع ارتفاع التكلفة المالية لتنفيذ إجراءات التَّدريب الافتراضي.
- ضعف المشاركة المجتمعية سواء من جانب الجمعيات الأهلية أو رجال الأعمال في دعم العملية التعليميَّة والتدريبية من خلال تقديم بعض الأدوات الرقميَّة؛ لأنها استثمار ذو عائد طويل الأجل.
- ضعف الدافعية لبعض المعلِّمين على الاشتراك في برامج التَّدريب، نتيجة لضعف الرواتب، وقلة الدعم المادي والمعنوي المقدم لهم عند الحصول على الدورات التدريبيَّة.
- ضعف وعي المعلِّمين بأهمية التَّعلم الذاتي، وقلة إقبالهم على التَّدريب عبر شبكة الإنترنت.

ثامنًا– مقترحات للتغلب على معوقات تنفيذ الرؤية المقترحة:

يمكن مواجهة المعوقات السابقة، والتي قد تعيق تنفيذ وتطبيق الرؤية المقترحة، وذلك من خلال مجموعة من السُبل للتغلب عليها، وتتمثل فيما يأتي:

- إصدار قوانين وتشريعات واضحة وصارمة قابلة للتطبيق، خاصة فيما يتعلق بالشفافية والمساءلة والنزاهة لضمان تحقيق أهداف البرامج التدريبيَّة.
- عقد ندوات تثقيفية وإرشادية للمعلمين حول فهم معايير وأبعاد نظام التَّعليم المصري الجديد ٢,٠، والتي على أساسها سوف يتمّ تطوير المناهج من وجهة نظر المعلِّمين.
- تحقيق التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين في بناء مناخ ديمقراطي يستطيع الجميع فيه إبداء الآراء حول مدى مساهمة المعلِّمين في إنجاح نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، ومدى تدريبهم عليه.
- الجمع بين التَّدريب النظري والعملي، وتوفير البدائل التي تساعد المعلِّمين المتدربين على امتلاك المهارات والقدرات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة في ظلّ النظام التَّعليمي الجديد.
- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لكافة المعلِّمين وفقًا لتخصصاتهم، ووفقًا لمتطلبات النظام الجديد بشكل واقعي، قبل البدء في تصميم البرامج التدريبيَّة الافتراضيَّة.

- نشر ثقافة التَّدريب الافتراضي بين كافة المعلِّمين بجميع الصفوف الدراسية وجميع المراحل التعليميَّة، وتوعيتهم بمدى الاستفادة التي ستعود عليهم وعلى المجتمع المدرسي.
- تحقيق التعاون بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم في صياغة واستحداث أساليب جديدة في تدريب المعلِّمين ولاسيما التَّدريب الافتراضي.
- إنشاء جهاز إداري مستقل للتدريب الافتراضي، يكون هدفه تصميم وتنظيم وتنفيذ البرامج التدريبيَّة، وإعدادها بالتعاون مع بعض الجامعات والشركات المتقدمة ذات الخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- إعادة تأهيل وتدريب القائمين على إدارة المراكز التدريبيَّة على أحدث الأساليب اللازمة لإدارة مراكز التَّدريب الافتراضي في حال إنشائها.
- العمل على تزويد المعلِّمين المتدربين بأساليب تشخيص الواقع، وتوجيههم لوضع خطط وتقديم حلول لمواجهة المشكلات التي من المتوقع حدوثها مع تطبيق نظام التَّعليم الجديد.
- تفعيل البوابة الإلكترونيَّة الخاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية على شبكة الإنترنت، وربطها بالشبكة المحلية لكلِّ إدارة تعليمية وكل مدرسة حتى يمكن تدريب المعلِّمين من خلالها.
- توفير الميزانية اللازمة لتنفيذ برامج التَّدريب الافتراضي، والعمل على تنويع مصادر تمويلها، من خلال عديدٍ من القطاعات بوزارة التربية والتعليم أو القطاع الخاص.
- متابعة وتقويم الرؤية المقترحة وذلك من خلال وجود عدد من المؤشرات لتقويم أداء المعلِّمين بعد عملية التَّدريب الافتراضي، وقياس مدى رضا البيئة المدرسية والمجتمعية عن هذا الأداء.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحث بما يلي:

- ✓ ضرورة الاهتمام وبجدية بالحلقة التعليميَّة الأولى من التَّعليم الأساسي، باعتبارها قاعدة الهرم التَّعليمي وأساس كل المراحل التعليميَّة التالية لها.
- ✓ القيام بالعديد من البحوث العلمية لتحليل محتوى نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، والوقوف على أهم نقاط القوة بهذا النظام ومحاولة تدعيمها، ورصد نقاط الضعف ومحاولة معالجتها.
- ✓ التوسع في شحذ الهمم لدى كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي لمساندة نظام التَّعليم الجديد؛ للمساهمة في تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠.

- ✓ ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنيَّة للمعلمين بالمدارس؛ لرفع كفاءتهم من خلال تقديم برامج تدريبيَّة حديثة ومتطورة، وسد احتياجاتهم التدريبيَّة فيما يتعلق بكيفية التعامل مع المناهج الجديدة، وأساليب التدريس والتقييم الحديثة، وإكسابهم المهارات التكنولوجية للتعامل مع المصادر الرقميَّة المختلفة.
- ✓ ضرورة استخدام نمط التَّدريب الافتراضي في العملية التعليميَّة، باعتباره أحد نماذج التجديد التربوي، وبما يتفق مع أولويات التَّعليم الافتراضي ومبادراته في وزارة التربية والتعليم المصرية.
- ✓ إنشاء كلية افتراضيَّة متخصصة لتدريب المعلِّمين؛ للوفاء بمتطلبات التَّعلم في العصر الرقمي.
- ✓ وجود هيئة تقويمية تعمل على تقويم بيئات التَّعليم والتدريب الافتراضي بصفة مستمرة، والعمل على إدخال التحسينات اللازمة بما يتوافق مع تطورات العصر الحالي.
- ✓ ضرورة تطوير برامج الإعداد بكليات التربية لتنمية وعي المعلِّمين الجدد بمعايير نظام التَّعليم الجديد ٢,٠، وكيفية تدريس المناهج الجديدة عبر استخدام الموارد الرقميَّة المتاحة في قواعد البيانات ببنك المعرفة المصري.

المراجع

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه وحدات التَّدريب في مدارس التَّعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربيَّة: دراسة تحليلية في ضوء نتائج الدراسات السابقة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربويَّة، (٣٠)، ٢٦٦– ٢٨٨.

إبراهيم، هبة حسن حسن. (٢٠١٩). التفكير المنظومي وعلاقته بالمهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء المنهج الجديد لرياض الأطفال ٢,٠. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال بالإسكندريَّة، ١١ (٤٠)، ٢٦١– ٣١٢.

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٩). *مراحل العملية التدريبيَّة: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبيَّة* (ط٢). المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر: القاهرة.

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٧). *التَّدريب عن بُعد: بوابتك لمستقبل أفضل*. المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر: القاهرة.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠٢٠). التفاعل بين أنماط تلميحات الفيديو وزمن العرض في بيئة التَّدريب المصغر النقال وأثره في تنمية مهارات التصميم التَّعليمي للفصل المعكوس والاتجاه نحو بيئة التَّدريب وخفض العبء المعرفي لدى المعلِّمين. *مجلة الجمعية المصريَّة للكمبيوتر التَّعليمي*، ٨(١)، ٣٧٩– ٤٦٨.

إسماعيل، آمنة عبد الخالق عبد الصادق. (٢٠٢٠، يوليو). رؤية مقترحة للتنمية المهنيَّة المستدامة لمعلمات رياض الأطفال وفقًا لمتطلبات نظام التَّعليم الجديد ٢,٠. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٦ (٧)، ١١٢–١٥٦.

إسماعيل، حنان إسماعيل أحمد. (٢٠٢٠). متطلبات تحسين أداء التَّعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير الجودة والاعتماد. *جمعية إدارة الأعمال العربيَّة*، (١٦٩)، ١٦– ٣٢.

الأكاديمية المهنية للمعلمين.(٢٠٢٢). خطوات إطلاق منصة المعلم: http://pat.edu.eg.

آل مظهر، محمد بن أحمد مطهر. (٢٠١٦). توظيف الفصول الافتراضيَّة في برامج التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة من وجهة نظر معلِّمي ومعلمات الحد الجنوبي بالمملكة العربيَّة السعودية. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصريَّة للكمبيوتر التَّعليمي، سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٤ (٢)، ٣٤٣– ٣٧٨.

الباز، مروة محمد محمد. (٢٠٢٠). رؤية مقترحة لتطوير المحتوى الرقمي لموقع Discovery Education لتدريس العلوم في ضوء طبيعة الحقبة الثانية للعلم Science 2.0. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، (٣٢)، ٤٤٠-٤٩٤.

بدر، سوزان أحمد. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبيَّة للمعلم الرقمي. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسية*، المركز القومي للبحوث بغزة، ٥(٣٢)، ١٤٦- ١٥٥.

بدير، جيهان نبيل أحمد، غنيم، رانيا وصفي، والخميسي، السيد سلامة إبراهيم. (٢٠٢٠). متطلبات تكوين ثقافة المواطنة في ظلّ نظام التَّعليم الجديد ٢,٠. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٢٥)، ٢٧٩- ٣٠١.

بسطويسي، نشوة سعد محمد. (٢٠١٨). التدريب الإلكتروني للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: رؤية مستقبلية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، كلية التربية بعين شمس، ٤٢(٢)، ١٤- ١٤٤.

بشاي، وفاء زكي بدروس. (٢٠٢١). أنشطة التوكاتسو لحل مشكلات التَّعليم الأساسي وتبني نظام التَّعليم الجديد (٢,٠) في مصر (دراسة مقارنة بين المدارس اليابانية والمدارس المصريَّة اليابانية). *المجلة التربويَّة*، كلية التربية بسوهاج، ٩١، ٤٧٧٥- ٤٩٣٠.

البنك الدولي. (٢٠١٧). مشروع مساندة إصلاح التَّعليم في مصر (P157809). وثيقة البنك الدولي لتمويل نظام التَّعليم الجديد في مصر، وثيقة معلومات المشروع صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة، رقم التقرير: PIDISDSC23072، متاح على: https://www.modars1.com/t69930-topic#386705

جابر، عبد الحميد جابر، كاظم، أحمد خيري. (١٩٨٦). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار النهضة العربية: القاهرة.

الجعفري، ممدوح عبد الرحيم أحمد، والقدري، آية عادل عبد الغني. (٢٠٢٠). نظام التَّعليم الجديد للطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر للتعليم ٢٠٣٠. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال بالإسكندريَّة، ١٢(٤١)، ٦٧- ٩٣.

الجمل، محمود عبد العزيز. (٢٠٠١). التَّدريب الافتراضي: المفهوم، والأسس الفكرية، والتقييم. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، جامعة أسيوط، *١٩*(٣٠)، ١-٣٤.

جمهورية مصر العربيَّة. (٢٠٠٨). القرار الجمهوري رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨م. *بشأن تنظيم الأكاديمية المهنيَّة للمعلمين وتحديد اختصاصاتها*. القاهرة.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٢، ديسمبر). *النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢*. جمهورية مصر العربية.

جوهر، علي صالح، الباسل، ميادة محمد فوزي، مراد، حسام إبراهيم، وعطية، حسن نصر محمد. (٢٠٢٢). متطلبات التنمية المهنيَّة لمعلمي المعاهد الأزهرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية*، جامعة دمياط، *٣٧* (٨٠)، ٣، ١– ٣٢.

حجازي، طارق عبد المنعم، ومحمد، سعد هنداوي سعد. (٢٠١٦). *معايير جودة الفصول الافتراضيَّة (Black board Collaborate) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود* (ورقة عمل). المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التَّعليم العالي LACQA، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

حسن، نجاح رحومة أحمد. (٢٠١٩). رؤية مقترحة لتحسين أداء وحدات التَّدريب والجودة بالمدرسة المصريَّة في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بعين شمس، (٢٠)، ٥٦– ٨٩.

حميد، عبد الرحمن أحمد سالم. (٢٠٢٠). أثر استراتيجيات تدريب إلكتروني مقترحة (الفصول الافتراضيَّة– التَّدريب الذاتي بالفيديو– الفصول الافتراضيَّة المعكوسة) في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونيَّة والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصريَّة للكمبيوتر التَّعليمي*، *٨*(١)، ٥٨٩– ٦٧٨.

درويش، إيمان عبد الفتاح محمود. (٢٠٢٢). مهارات التعامل مع بنك المعرفة المصري في بيئة الإدمودو لدى معلِّمي التَّعليم العام. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، كلية التربية النوعية بالمنيا، *٨*(٤٠)، ١– ٤٧.

درويش، محمد سالم حسين. (٢٠٢٠). *تأثير برنامج تدريبي باستخدام تكنولوجيا الفصول الافتراضيَّة "Microsoft Teams" على الكفاءة الذاتية المدركة وفاعلية أداء بعض الممارسات التدريسية لدى معلِّمي التربية الرياضية* (رسالة ماجستير). كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.

الرحيلي، عبد الرحمن بن سلمان. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضيَّة لمعلمي المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية المصريَّة للقراءة والمعرفة*، كلية التربية بعين شمس، (٢٢٤)، ٩٣–١١٤.

رضوان، محمود عبد الفتاح. (٢٠١٨). *تحديد السياسات التدريبيَّة وتخطيط التَّدريب*. المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر: القاهرة.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). *تكنولوجيا التَّعليم في عصر المعلومات والاتصالات* (ط٢). دار عالم الكتب: القاهرة.

السكارنة، بلال خلف. (٢٠١١). *طرق إبداعية في التَّدريب*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الأردن.

سليم، سحر حنفي. (٢٠٢١). التنمية المهنيَّة لموجهي منظومة التَّعليم الجديد ٢,٠ للصفوف الأولى في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠: تصور مقترح (أطروحة دكتوراه). كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

سليمان، السعيد السعيد بدير، المصري، حمدي محمد حامد، والسعودي، رمضان محمد محمد. (٢٠١٩). برامج تدريب معلِّمي التَّعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربيَّة. *مجلة كلية التربية*، كفر الشيخ، *١٩* (٢)، ٤٩٣- ٥١٤.

سليمان، محمد إبراهيم، وحسونة، أميرة محمد. (٢٠١٩). بناء منظومة تدريبيَّة قائمة على التَّدريب الافتراضي وأثرها في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والكفاءة الذاتية لدى معلِّمي التَّعليم التجاري. *المجلة العربيَّة لبحوث التَّدريب والتطوير*، جامعة بنها، ٢ (٦)، ٩٥- ١٣٤.

شعوط، آمال نصر سالم. (٢٠٢١). *متطلبات تفعيل التَّدريب الافتراضي في المدارس الثانوية العامة: دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندريَّة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الإسكندريَّة.

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٨). فاعلية مستودع رقمي قائم على المصادر التعليميَّة المفتوحة في تنمية مهارات التصوير الرقمي لدى طلبة الدراسات العليا. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية بحلوان، ٢٤ (٣)، ٥٣٥- ٥٩٢.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). *التَّعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة*. المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر: القاهرة.

عبد الحفيظ، هشام خلف. (٢٠٢٠). محتوى نظري مقترح لمنهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التَّعليم والاعتماد وفق النظام التَّعليمي الجديد Education 2.0. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، كلية التربية الرياضية بأسيوط، ٢ (٥٢)، ٤١٧- ٤٧١.

عبد الرازق، السعيد السعيد محمد. (٢٠١١). اختلاف أنماط التفاعل في بيئات التَّدريب الافتراضي باستخدام الشبكات الاجتماعيَّة وأثره على اكتساب الجوانب المعرفية والأدائية لبعض مهارات التحضير الإلكتروني للتدريس لدى معلِّمي الحاسب الآلي بمدارس التَّعليم العام. *مجلة تكنولوجيا التَّعليم*، الجمعية المصريَّة لتكنولوجيا التَّعليم، ٢١ (٢)، ٢١١- ٢٦١.

عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠٢٢). تحليل الدليل الدراسي الرقمي Science Techbook TM لمنهج العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير نظام التَّعليم المصري الجديد Education 2.0. *مجلة كلية التربية*، بني سويف، *١٩* (١١٢)، ٤٤٥– ٥٤٢.

عبد المطلب، أحمد عابد إبراهيم. (٢٠٢١). ضمان الصرامة الأكاديمية في نظام التَّعليم قبل الجامعي المصري الجديد: تحديات محتملة وتوجهات استراتيجيَّة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٢ (١٢٨)، ٨٢– ١٦٢.

العدوان، زيد سليمان، وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٦). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان.

عفيفي، محمد كمال. (٢٠١٨). التفاعل بين أنماط التَّدريب (المتزامن – غير المتزامن – المدمج) عبر الفصول الافتراضيَّة ومستويات المشاركة (الفردية – الجماعية)، وأثره على تنمية مهارات تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة والرضا عن بيئة التَّعلم لدى طلاب كلية التربية. *مجلة تكنولوجيا التَّعليم*، الجمعية المصريَّة لتكنولوجيا التَّعليم، ٢٨ (٤)، ٧٣– ١٨٧.

علام، منال محمد السيد، حسنين، محمد رفعت، ومحمد، نادية جمال الدين. (٢٠٢٠). تطوير وحدات التَّدريب في ضوء متطلبات الجودة بمدارس التَّعليم الأساسي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢٠)، ٤٠٩– ٤٣٥.

العلقامى، شيماء منير. (٢٠٢١، أغسطس). المتطلبات الرقميَّة اللازمة لتطوير معلمات رياض الأطفال في نظام التَّعليم المصري المطور ٢,٠ في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة التربويَّة*، كلية التربية بسوهاج، ٣ (٨٨)، ١٣٩٣ – ١٤٥٣.

علي، أشرف سيد أحمد. (٢٠١١). *إنشاء جامعة افتراضيَّة في مصر: المبررات، المتطلبات، المعوقات* (أطروحة دكتوراه). كلية التربية، جامعة المنوفية.

عمران، خالد عبد اللطيف محمد. (٢٠١٨، ديسمبر). نظام التَّعليم المصري (الواقع والمأمول) في ضوء الخطة الاستراتيجيَّة للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤– ٢٠٣٠م. *المجلة التربويَّة*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٥٦)، ١– ٣١.

غانم، تفيدة سيد أحمد. (٢٠١٩). ملامح مناهج المرحلة الابتدائيَّة في نظام التَّعليم الجديد ٢,٠. *صحيفة التربية*، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، *٧١* (٢)، يناير، ٢٢– ٤٠.

القحطاني، منيرة علي عائض. (٢٠٢١). *ضرورة التَّعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني*. مؤتمر إثراء المعرفة، الرياض، ٤٢٨- ٤٤٤.

قشطة، هيثم محمد أحمد. (٢٠١٢). *دراسة تحليلية للبرامج التدريبيَّة للأكاديمية المهنيَّة للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبيَّة للمعلمين* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة طنطا.

كيشار، أحمد عبد الهادي ضيف. (٢٠١٨، يوليو). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٧٩)، ١٢- ٥٦.

مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١٩). أثر بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على النظريَّة التواصلية في تدريس الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ٢٠ (١٤٥)، ١١٩- ١٤٨.

مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار. (٢٠٢٢، يناير،٢٢). *٧ سنوات من الإنجازات- التنمية البشرية- قطاع التَّعليم الأساسي والفني*، ٤٧- ٤٨.

محمد، جيهان لطفي محمد. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق منهج ٢,٠ المطور لرياض الأطفال في ضوء أهدافه. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، (١٤)، ١٥٩- ١٨٦.

محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠١٨). تخفيف الضغوط والأعباء المعرفية لدى التلاميذ من خلال منظومة المنهج الدراسي في ضوء نظريتي العبء المعرفي والمرونة المعرفية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية بعين شمس، (٢٣٥)، ١٦- ٣٤.

المركز العربي للبحوث التربويَّة. (٢٠١٦). الدور المتغير للمعلم. *مستقبليات تربوية*، ٢ (٦)، ١- ١١٤.

مصطفى، سارة أحمد. (٢٠٢١، أبريل) برنامج تدريبي لمعلمي مدارس الدمج قائم على المنهج الجديد ٢,٠ وأثره في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال بالإسكندريَّة، ١٣ (٤٦)، ٣٢٧- ٣٩٦.

مغاوري، هالة أمين. (٢٠٢٢). تحسين نظام التَّعليم ٢,٠ بالمدارس المصريَّة على ضوء إدارة الكفاءات المحورية (دراسة تحليلية)، *مجلة كلية التربية في العلوم التربويَّة*، ٤٦ (٣)، ١٥- ٦٢.

المهدي، مجدي صلاح طه. (٢٠٠٨). *التَّعليم الافتراضي: فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه*. دار الجامعة الجديدة، جامعة المنصورة، كلية التربية.

النجدي، سمير بن موسى؛ والقرني، عبد الله بن عالي. (٢٠١٨). تصميم بيئة تدريب افتراضيَّة التنمية مهارات الإدارة الإلكترونيَّة وتطوير أداء مديري مدارس التَّعليم بمدينة تبوك. *المجلة التربويَّة الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٧(٥)، ١٠٢– ١١٧.

نوح، مصطفى محمد جاويش. (٢٠٢٠). تطوير برامج التَّدريب بالأكاديمية المهنيَّة للمعلمين في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. *المجلة التربويَّة التَّعليم الكبار*، كلية التربية بأسيوط، ٢ (٢)، ٢٢٦– ٢٤٨.

نوفل، خالد محمود. (٢٠١٠). *تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليميَّة*. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

هاشم، نهلة عبد القادر، سليمان، شريف عبد الله، وإبراهيم، غادة عبد المنعم محمد. (٢٠١٦). إعداد معلم المدارس الثانوية الافتراضيَّة في الولايات المتحدة الأمريكية وتدريبه وإمكان الإفادة في جمهورية مصر العربيَّة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربويَّة*، ٤٠ (١)، ٣٧– ١٠٢.

هلال، فاطمة حنفي محمود. (٢٠١٩). تطوير برامج تدريب المعلِّمين في مصر في ضوء متطلبات إدارة المعرفة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٦ (٨٤)، ٩٤– ١١٢.

هيبة، ولاء محمد عطية. (٢٠٢١). واقع التَّعلم الهجين بمرحلة رياض الأطفال في ظلّ جائحة كورونا. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، كلية التربية للطفولة المبكرة بأسيوط، (١٧)، ٢٨٤– ٣٣٤.

وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. (٢٠١٢). *الاستراتيجيَّة القومية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ٢٠١٢–٢٠١٧ "المجتمع المصري الرقمي في ظلّ اقتصاد المعرفة"*. مطابع وزارة الاتصالات: القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٠). قرار وزاري رقم (٢٥٤) بتاريخ (١٩/١٠/ ٢٠٠٠م). *بشأن وحدة التَّدريب بالمدارس*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠١). قرار وزاري رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١م. *بشأن تشكيل وحدة التَّدريب*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). قرار وزاري رقم (٤٨) بتاريخ (١٦/ ٣/ ٢٠٠٢م). *بشأن وحدة التَّدريب والتقويم بالمدارس*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). قرار وزاري رقم (١٥٥) بتاريخ (٦/٥/ ٢٠٠٧م). *بشأن كادر المعلِّمين*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). قرار وزاري رقم (١٣٧) بتاريخ (٢/١١/ ٢٠١٢م). *بشأن إنشاء وحدة التَّدريب والجودة بالمدارس*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). قرار وزاري رقم (١٣٨) بتاريخ (٣/١١/ ٢٠١٢م). *بشأن إنشاء وحدة التَّدريب والجودة بالمدارس*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). قرار وزاري رقم (٣٩٤) بتاريخ (٨/ ١٠/ ٢٠١٢م). *بشأن دور وحدات التَّدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليميَّة بالمحافظات وعلاقتها بالأكاديمية المهنيَّة*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). قرار وزاري رقم (٣٤٣) بتاريخ (٨ /٩/ ٢٠١٨). *بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية بالصف الأول الابتدائي*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩). قرار وزاري رقم (١٩٠) بتاريخ (٩ /٩/ ٢٠١٩). *بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية بالصفين الأول والثاني من الحلقة الابتدائيَّة*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). قرار وزاري رقم (١٩٤) بتاريخ (٥ /١٠/ ٢٠٢٠). *بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائيَّة*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢١). قرار وزاري رقم (١٣٣) بتاريخ (٢١ /٩/ ٢٠٢١). *بشأن نظام التَّعليم والمقررات الدراسية للصف الرابع الابتدائي*. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٢). قرار وزاري رقم (١٦٧) بتاريخ (٢٨ /٩/ ٢٠٢٢). *بشأن نظام الدراسة والتقييم للصفين الرابع والخامس الابتدائي*. القاهرة.

وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١١). فلسفة التَّدريب الإلكتروني ومتطلباته كمدخل للتنمية المستدامة لمعلمي التَّعليم الثانوي. *المجلة العلمية*، كلية التربية بأسيوط، ٢٧ (١)، ٢٤٧- ٣٠٧.

يونس، مجدي محمد. (٢٠١٩). التَّدريب الإلكتروني للمعلمين ضرورة حتمية للتعامل مع بيئات التَّعلم الرقمي. *المجلة العربيَّة للبحوث والتطوير*، مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، جامعة بنها، ٢ (٤)، ١٣- ٤٠.

Abdul-Razak, R. (2015). The developmental process of managing virtual training for teachers. *International Journal of Information and Education Technology*, 5, (8), 593-597.

Al-Tonsi, H. (2019, Jan). Applying Understanding by Design (UbD) in Education 2.0. *Journal of the Faculty of Education*, Port Said University, (25), 453- 488.

Cambridge Advanced Learners. (2021). Dictionary & Thesaurus. Retrieved 6/11/2022, from: https://dictionary.cambridge.org

Fraile, M., Velez, A., & Lacambra, A. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8, 104, 1-12.

Gerstein, J. (2014). Moving from education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0, In Education Technology Faculty Publications and Presentations, Department of Educational Technology, Boise State University, United States, 84- 85.

Himmetoglu, B., Aydug, D., & Bayrak, C. (2020). Education 4.0: Defining the teacher, the student, and the school manager aspects of the revolution. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 12-28.

Huggett, C. (2013). *The virtual training guidebook: How to design, deliver, and implement live online learning.* American Society for Training & Development (ASTD).

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and psychological measurement, 30(3), 607-610

Oner, D. (2020). A virtual internship for developing technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, Bogazici University, 36, 2, 27-42.

Shernoff, E. S., Von-Schalscha, K., Gabbard, J. L., Delmarre, A., Frazier, S. L. Buche, C., & Lisetti, C. (2020). Evaluating the usability and instructional design quality of Interactive Virtual Training for Teachers (IVT-T). *Educational Technology Research and Development*, 68, 3235-3262.

Tirziu, A. M., & Vrabie, C. (2015). Education 2.0: E-learning methods. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, journal, Elsevier Ltd*, 186, 376-380.