



المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية 2019



المؤتمر العلمي الأول
لكلية التربية
جامعة سرت



استشراف المستقبل في ضوء الافاق المستقبلية

استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات
الليبية في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة

تحت شعار

تطوير كليات التربية مدخلا لاصلاح المنظومة التربوية

5-7 أكتوبر 2019



The First Scientific Conference in the Faculty of Education 2019



The First Scientific
Conference in
the Faculty of
Education



Sirte University **2019**

Looking ahead at the future of the Faculties of Education in
the Libyan universities in the light of the contemporary
global educational directions

Under the slogan

Developing the inputs of the Faculties of Education to improve the
"Education System" in the period between 5th-7th- October-2019

مجلد المؤتمر العلمي التربوي الأول لكلية التربية بجامعة سرت 2019

**البحوث والأراء المنشورة بالمجلد تعبر عن وجهات نظر
أصحابها ولا تمثل وجهة نظر اللجنتين التحضيرية والعلمية
للمؤتمر.**

حقوق النشر محفوظة لكلية التربية جامعة سرت

أكتوبر 2019

شهادة شكر وتقدير

**يسر جامعة سرت واللجنة التحضيرية للمؤتمر العلمي التربوي الاول
لكلية التربية، والذي أقيم تحت شعار (استشراف مستقبل كليات التربية
في الجامعات الليبية في ضوء الإتجاهات المعاصرة) في الفترة من 5-7
أكتوبر 2019 أن تتقدم لشركة رأس لانوف بالشكر والتقدير إعترافاً
بمساهمتها الفاعلة والإيجابية لإنجاح فعاليات هذا الملتقى العلمي بمدينة
سرت.**

لجان المؤتمر

اللجنة التحضيرية

ت	الإسم	الصفة	ت	الإسم	الصفة
1	د. سليمان مفتاح الشاطر	رئيساً	5	أ. اشتويي امحمد الجديد	عضواً
2	د. محمد علي القذافي	عضواً	6	د. سليمة مفتاح المقيرحي	عضواً
3	أ. علي عمران الزرقاء	عضواً	7	د. امباركة عبد الله عجروش	عضواً
4	أ. القنطري محمد القنطري	عضواً	8	بحري النكاع محمد	عضواً

اللجنة العلمية

ت	الإسم	الصفة	ت	الإسم	الصفة
1	د. عبدالسلام محمد عبدالقادر	مشرفاً	5	د. ابتسام علي حمزة العبار	عضواً
2	أ. د. رمضان سعد كريم	رئيساً	6	د. حسن سالم الشهوي	عضواً
3	د. امحمد عمر عيسى	عضواً مقررأ	7	د. ابراهيم عثمان ارحيم	عضواً
4	أ. د. حسين سالم مرجين	عضواً	8	أ. د. مصطفى عبدالعظيم الطبيب	عضواً

كلمة رئيس الجامعة (رئيس المؤتمر)

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم ، ونصلي علي نبينا محمد
وعلى آله وصحبه ..

أما بعد:

يُشرفني في هذا اليوم المبارك أن أقف أمامكم لأبارك لكم نجاح هذا الملتقى
العلمي الأول لكلية التربية والذي أشرف على نجاحه نخبة من أعضاء هيئة التدريس
بهذه الكلية والموظفين بها، كما يطيب لي من هذا المكان أن أحيي اللجان المشرفة
على المؤتمر بداية باللجنة التحضيرية واللجان الأخرى المنبثقة عنها ..

وبعد

فروع العلم متنوعة تتوع الحياة العلمية الصاعدة إلى أعلى المراتب، بفضل الله
وبفضل طموح رجاله ونسائه وروحهم المتوقدة حيوية وحماساً ونشاطاً من أجل أداء
رسالة سامية تخدم هذا الوطن وأبنائه، حتى يصل إلى مصاف الدول المتقدمة، ولا
سبيل إلى ذلك إلا بالتربية والتعليم والإخلاص فيهما.

وهذا المؤتمر العلمي التربوي الأول لكلية التربية جامعة سرت هو جزء من الجهد
المبذول في سبيل الرفع بهذا الوطن ، وغرس قيمة التربية في نفوس أجياله لتكون
ثماراً لجهودكم وغرسكم من خلال ما حوته بحوثكم العلمية المعمقة لأهمية التربية في
حياة الأجيال ورسم مستقبلها.

أيها السادة الكرام... فأنتم في هذا المحراب العلمي لم تألوا جهداً في إعدادكم
لبحوثكم ومشاركاتكم في هذا المؤتمر، فجاءت الموضوعات متنوعة هادفة ونافعة
ومفيدة وقدمتم لنا من كل بستان زهرة ، واخترتم من كل شيء أحسنه.

أيها الإخوة الأعزاء .. إننا في هذه المؤسسة الفتية، نؤمن إيماناً جازماً بأن وجودكم وحضوركم شعلة منيرة ومشركة لجامعة سرت ولقاؤنا في هذا المؤتمر العلمي يتيح لنا أن نتحاور فكرياً في قضايا التربية والتعليم وإنه لمن يصعب أن يجتمع هذا الجمع من الخبراء أو الباحثين في عدد من الأيام على مأدبة علمية متنوعة وثرية رؤى وأفكاراً.

أيها السادة الأفاضل .. إن موضوع مؤتمرننا هذا جاء معبراً عن نبض المجتمع وما يدور في ذهنه من أن كليات التربية هي البوتقة التي تنصهر فيها الجوانب المختلفة لإعداد المعلم .. كيف يمكن أن يصل بها الي مستقبل مشرق من خلال تطوير مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

السادة الحضور .. نسأل الله تعالى أن يجعل هذا المؤتمر العلمي التربوي الأول لكلية التربية جامعة سرت مثمراً في نتائجه وتوصياته، وأن ينفع به كل من يبحث عن العلم والمعرفة وأن يكون بادرة خير في طريق العلم والمعرفة.

مرة أخرى أشكركم على مشاركتكم وتلبية الدعوة وتحمل مشاق السفر ونتمنى إقامة طيبة بمدينة سرت ونتمنى لمؤتمركم النجاح ولجلساتكم العلمية التوفيق والسداد

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ. د. أحمد فرج محبوب

رئيس جامعة سرت

(رئيس المؤتمر)

كلمة السيد رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم

السادة الكرام:

يبدأ أي عمل بفكرة.... ومن ثم يصبح مقترحاً يحتاج إلى خطة للتنفيذ.. ومن هنا بدأت فكرة هذا الملتقى العلمي التربوي التي أنطلقت من أهمية تنشئة الأبناء والتي تعتمد على جملة من العناصر ومن أهمها المعلم.. ومن هنا توجّب أن نضع اليد على البيت الذي ينشأ به المعلم وأنتقل التفكير إلى كليات التربية لتكون موضوعاً يستحق الإهتمام دراسةً وبحثاً.

الخطوة الأولى أن نقنع أنفسنا .. ومن ثم إقناع الإدارة بالجامعة .. وشرعنا في خطوات تباعاً.. وكان النجاح بتفهم وتشجيع ومساندة مجلس الجامعة أن يكون لنا مثل هذه التجربة.. مما زاد في الإندفاع والتفكير في إشراك كل من هو ذا صلة بالمجال التربوي داخل الكلية والجامعة .. ومن هم نظراء لنا بكل جامعات بلادنا .. وولدت الفكرة وأبصرت النور بإستكمال تحديد إتجاهها لتحمل عنوان كان إختياره بعد مراجعة وتدقيق وأصبح ((إستشراف المستقبل)) هو الهدف الذي نطمح أن نصل إليه .. ومن ثم حددت المحاور وأعدت المطوية الخاصة وبالفعل نشرت .. وأسهم في وصولها كل من أراد أن يكون فاعلاً في هذا النجاح.

أيه الزملاء:

إن كل جهد قد بذل .. من مشاركين بأفكار .. تحولت الى أوراق علمية ذات قيمة في المؤتمر العلمي التربوي الأول لكلية التربية جامعة سرت .. هو سبب من أسباب النجاح الذي نقطفه اليوم ونستمتع بشذى رائحته الزكية التي نفتخر جميعاً أن كان لنا نصيب في أن وصلت إلى هذا القدر من النجاح.

أيها الافاضل:

لقاتنا اليوم يمثل إرادة حقيقية للسير قدماً من أجل وضع أسس رصينة لأبنائنا وأحفادنا.. ليكون لهم المكان الأمثل بين شعوب الأرض وبسرنا أن نرحب بكم ها هنا .. ويشرفنا أن نلتقي بمن يشعر بأهمية العمل التربوي ومؤسساته .. ونتمنى أن يكون النجاح حليفكم في هذا الملتقى.

الإخوة الكرام:

نكرر أن هذا اللقاء هو بالفعل ملتقى جامع .. ففي ثناياه يحمل عدد من اللقاءات التشاورية إضافة الى ماقدم من أوراق علمية تمثلت في خمسة من ورش العمل ذات العلاقة بالعمل التربوي..ومن هنا أستحق أن يكون ملتقى التربية الأول..كما إنه يشمل طرح وإعتماد إنطلاق أول جمعية تربوية في ليبيا تجمع كل التربويين تحت ظلها.

أخيراً:

نسأل الله أن يكون التوفيق الذي كتبه لهذا الجهد منذ بدايته وظل يرافقه في كل خطوة أن يكون هو خاتمة له.. ونسأل الله أن ينفع به وأن يهدي المسؤولين الى الأخذ بتوصياته وأن تتحول إلى حياة تسري بكليات التربية في بلادنا الحبيبة تحقيقاً لطموحات أبنائها ولآمالهم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. سليمان مفتاح الشاطر

رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر العلمي
التربوي الأول بكلية التربية جامعة سرت

فهرس محتويات المجلد

ت	البـحـث	الصفحة
1	شكر وتقدير	ب
2	لجان المؤتمر	ج
3	كلمة رئيس الجامعة (رئيس المؤتمر)	د
4	كلمة السيد رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر	و
5	فهرس محتويات المجلد	ح
6	واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة أ. ابتسام ميلاد التكروني أ. حليلة عبدالله المنقوش كلية التربية جامعة مصراتة	14
7	الأسس العامة لتطبيق التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا. الواقع والمعوقات. ((كلية التربية -جامعة بنغازي -نموذجاً)) أ.أريج إبراهيم عبد الحميد أ.إينور ادريس تريح سندس مفتاح المهدي منال عبد الحميد الكوافي	37
8	" مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية د. محمد أحمد عسكر جامعة طرابلس	58
9	الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعتي(سرت - طبرق) في استخدام التعليم الإلكتروني أ. حاتم عبدالرحمن محمد موسي أ. محمد أحمد محمد أرحومة جامعة طبرق أ. علي مفتاح العواي جامعة سرت	79

101	متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية دراسة ميدانية علي جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية أ. حسين سالم سعيد أ. عبد ربه يونس عبد النبي جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية	10
125	مهارات الاتصال " غير اللفظي " لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة مصراتة د.حسن سالم الشهوبي أ. محمد صالح بن صلاح كلية التربية - جامعة مصراتة	11
147	مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعتي طرابلس والزيتونة بأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطالبات (كليات التربية أنموذجاً) د. البشير الهادي محمد القرقوطي جامعة طرابلس	12
167	تصور مقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية د. كريمة المبروك علي الرقيعي د. هاشم منصور مفتاح بدر جامعة عمر المختار - درنة	13
193	الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال - كلية التربية جامعة مصراتة في تطبيق أنشطة التربية الحركية. د. على امحمد الحشاني أ. فتحية مفتاح عباس جامعة مصراتة	14
211	معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت د. سالمة مسعود موسى أ. سعاد عمر الغزال جامعة سرت	15
235	المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة سرت د. سليمان مفتاح ميلاد الشاطر أ. هناء عبد الحفيظ جمعة د. حسن علي ميلاد فرج أ. القنطري محمد القنطري جامعة سرت	16
255	(المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت أثناء تطبيقهم للتربية العملية) أ. جميلة علي حسن أ. ضو أحمد الجفلي جامعة سرت	17

271	18	الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت معوقاتهما وسبل تذليلها من وجهة نظر طلابها د.إمحمد عمر إمحمد عيسى د.أحمد الأمين علي درياش أ. سعاد محمد سالم عبد الرحمن جامعة سرت
300	19	"فاعلية استخدام استراتيجية (الذكاءات المتعددة) في تنمية (التفكير الناقد و التفكير الابتكاري) لدي طلبة الجامعة" د. حسين محمد الاطرش جامعة مصراتة
313	20	إعداد معلمة الروضة وآليات تدريبها "دراسة استشرافية" د. مفتاح محمد الشكري جامعة المرقب
334	21	تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول الآسيوية د. إمحمد عمر إمحمد عيسى أ. ربيعة مسعود عمر أ. سناء محمد عبد الله جامعة سرت
363	22	تصور مقترح لبرنامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة أ. آمنة رمضان أبوشعالة أ. آمنة سليمان ساسي أ. صالحة علي الترهوني
382	23	تصميم رؤية جديدة لإعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية أ.د. عبد الرحيم محمد البدري جامعة بنغازي
406	24	دور كليات التربية بجامعة بنغازي في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أ . منى مصباح الفرجاني جامعة بنغازي / قمينس
430	25	التربية العملية الميدانية في كليات التربية بجامعة الزاوية(المشاكل ومقترحات حلولها) د.سميرة محمد بريك أ. فوزية عبد الله الرتيمي جامعة الزاوية
455	26	تقييم تفعيل الأداء الخدمي التعليمي بكلية التربية طرابلس باستخدام نموذج الأداء الفعلي (service performance) أ.نجات أبو بكر عزي جامعة طرابلس

471	دور البرامج التدريبية في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكليات التربية وسبل تفعيلها د. عبد الناصر محمد العباني كلية التربية قصر بن غشير. جامعة طرابلس	27
491	واقع الإدارة المدرسية وأهم سماتها كما يراها مدراء المدارس الثانوية بمدينة سرت د. وفاء عمران هويدي أ. سعاد خلف الله عبد الرحمن، أ. نومه حمد الأسود	28
507	تطوير وظيفة خدمة المجتمع بالجامعات الليبية د. فتحي عيسى فرج	29
540	دور كليات التربية في تنمية الوعي المجتمعي بالصحة النفسية فاطمة مفتاح صالح عبد العالي	30
557	"دور كلية التربية جامعة سرت في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د/ سعاد علي الشتوي ضو أ / محضية محمد غيث الشيباني جامعة سرت	31
577	مناهج كليات التربية ومدى ارتباطها بمرحلة التعليم العام من وجهة نظر المعلمين خريجي كليات التربية أ.د. مصطفى عبد العظيم الطبيب كلية التربية - طرابلس	32
598	تصور مقترح لتسويق الخدمات البحثية الجامعية بكليات التربية - جامعة مصراتة أنموذجاً - د. مصطفى محمد معيتيق كلية التربية - جامعة مصراتة	33
615	التربية العلمية في كليات التربية واقعها وآليات تطويرها في ضوء الخبرات الرائدة د. نعيمة المهدي أبو شاقور كلية التربية - جامعة طرابلس	34
630	تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب بكلية التربية/المرج نجية المبروك مسعود- كلية التربية - المرج- جامعة بنغازي	35
652	"السلوك القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي" د. عبير أنور عقيلة رضوان كلية الآداب - جامعة بنغازي	36
686	دور التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحقيق جودة العملية التعليمية بكليات التربية د. إمام خليفة إمام البني كلية التربية تيجي - جامعة الزنتان	37

709	الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وسبل تطويرها د. خالد محمد التركي د. ميلاد عبد القادر فنته كلية التربية جامعة المرقب	38
736	التحليل الإحصائي المقارن لإنجاز خريجي كلية التربية في مقررات الرياضيات من أجل مؤشرات لأداء أعضاء هيئة التدريس امطير مفتاح المحرر قسم الرياضيات/ كلية العلوم/ جامعة سرت	39
748	تقويم واقع الإشراف التربوي ببلدية سرت وسبل تطويره من وجهة نظر المشرفين أ.المبروك سيف سالم	40
766	ما واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت أ. إبراهيم عبد الحفيظ النقه أ. حمامة الجاير أحمد كلية التربية - جامعة سرت	41
791	تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر رؤساء الأقسام "كلية التربية جامعة مصراتة نموذجا" د. فتحية عثمان إسماعيل الكشر كلية التربية - جامعة مصراتة	42
811	دراسة تقييمية لأدوار المشرفين الأكاديمي والتربوي في برنامج التربية العملية بكلية التربية-جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب المعلمين د. أمحمد عمر عيسى د. سليمة مفتاح المقيحي أ. سعاد محمد سالم كلية التربية جامعة سرت	43
833	إعداد المعلم الباحث بقسم اللغة الانجليزية بكلية التربية طرابلس بين الواقع والطموح د. رضا خالد المبروك كلية التربية جامعة طرابلس	44
855	تكنولوجيا التعليم والوسائل المعينة للتدريس ودورها في تطوير الأداء الأكاديمي لمعلمي المستقبل كلية التربية -جامعة مصراتة د / وجدة المشهداني د / عاصم الحيايني كلية التربية -جامعة مصراتة الأكاديمية الليبية -مصراتة	45

878	المعوقات التي تواجه كلية التربية جامعة سرت في تنمية وإصحاح البيئة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بها د. امحمد عمر عيسى أ. علي عمران الزرقه أ. نورة الشخي أ. نجية مفتاح أ. هناء جمعة أ. محضية الشيباني	46
913	Difficulties encountered Student teachers while doing their practicum (Afield study) Dr. Mohamed A shure Al Sharif	47

واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة

أ. حليلة عبدالله المنقوش

كلية التربية جامعة مصراتة

أ. ابتسام ميلاد التكروني

كلية التربية جامعة مصراتة

المستخلص:

يهدف هذا البحث التعرف على واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة، وذلك في مجالات الاستبانة: (مجال المشاركة في التنمية المهنية، مجال التنمية المهنية لمهارات التدريس، مجال المشاركة مع المجتمع المحلي) وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفق متغير الجنس، ومتغير سنوات الخبرة، حيث تكمن مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة مصراتة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية هي: ما واقع التنمية المهنية بحسب مجالات الاستبانة (مجال المشاركة في التنمية المهنية - مجال مهارات التدريس - مجال المشاركة مع المجتمع المحلي)؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث في واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وفق متغير الجنس، وكذلك وفق متغير سنوات الخبرة؟

ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع البحث من (207) عضو هيئة تدريس للفصل الدراسي ربيع (2019)، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية (60) عضو هيئة تدريس بنسبة (29%)، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام الاستبانة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، واستخراج الصديق الداخلي، ومعامل الثبات حيث كانت قيمته (0.86).

وقد توصلت نتائج البحث إلى أن واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية (قليلة)، حيث جاءت الدرجة الكلية بمتوسط حسابي قدره (2.56)، وانحراف معياري (1.08)، ووزن مئوي (51.2%)، وتحصل (مجال المشاركة في التنمية المهنية) على المرتبة الأولى بدرجة موافقة (متوسطة) وبتوسط حسابي قدره (2.80) وانحراف معياري (1.19) ووزن مئوي (56%)، يليه (مجال مهارات التدريس) بدرجة موافقة (قليلة) وبتوسط حسابي قدره (2.52) وانحراف معياري (1.01) ووزن مئوي (50.4%)، والمرتبة الأخيرة كانت لمجال (المشاركة مع المجتمع المحلي) حيث تحصل على درجة موافقة (قليلة) بمتوسط حسابي قدره (2.36) وانحراف معياري (1.05) ووزن مئوي (47.2) كما توصلت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث وفق متغير الجنس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة البحث:

أن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، تتوفر لديهم جميع الظروف والإمكانات من جو أكاديمي ملائم، وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية، وتلبية حاجات المجتمع، ومتطلبات العصر.

ولا يستطيع التعليم الجامعي أن يجابه التحديات الآتية، والمستقبلية، إلا بتنمية أعضاء هيئة التدريس على نحو يعينهم على الاضطلاع بما يتوقع منهم من أدوار ومسؤوليات، وذلك بإنشاء وحدات ومراكز في كلية التربية، هدفها تطوير النشاطات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وتنظيم دورات تدريبية في الإعداد التربوي، والاهتمام بالبحث العلمي، وإتقان اللغات الأجنبية، والعمل على توفير الدورات العلمية، والمراجع الأساسية، والكتب الحديثة في المكتبة، والتوسع في نظام تبادل الخبرات العلمية، مع الجامعات العربية والأجنبية، والاهتمام بنظم الحوافز والترقيات، والبحث عن صيغ لتقويم أعضاء هيئة التدريس، بما يتناسب مع تنوع جوانب الأداء، بحيث تتضمن هذه الصيغ قياس مؤشرات مهارات التدريس والبحث، ورعاية الطلاب، وخدمة المجتمع (بدران، والدهشان، 2001، 97). وضمن هذا السياق يمكن القول: إنه من الضروري لأي مؤسسة جامعية تسعى إلى التميز في الأداء أن تهتم بأعضاء هيئة التدريس من حيث التنمية المهنية وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم وتحفيزهم على العمل. إن حرص عضو هيئة التدريس في استخدام الأساليب الأكثر فاعلية في التدريس، والبحث العلمي، وعلى جهوده في مواكبة التطور العلمي، والمعرفي في تخصصه، واستخدامه للحاسوب والإنترنت؛ لزيادة فاعلية تدريسه وبحثه، وتطوير اختباره وتحليل نتائجها، إضافة إلى التزامه بالجانب الإداري للعملية التعليمية، وخدمة المجتمع، كل ذلك ينعكس بشكل إيجابي على شخصيته والمؤسسة التي يعمل بها (أبو الرب، وآخرون، 420)، والمتطلع لواقع كليات التربية يلاحظ العديد من الأساليب التقليدية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وذلك لنقص الدورات التدريبية في مجال أساليب التدريس، والتقويم، وإعداد البحوث العلمية.

إذ يُعدُّ الجمود الفكري - عند نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وقصور طموحهم الفكري من الإبداع والتجديد في أساليب أدائهم التدريسي، والبحثي، وتقصي مشكلات المجتمع - من أهم التحديات التي تواجه كلية التربية نحو تنميتهم لاستخدام أساليب أكثر فاعلية في التدريس، والاهتمام بالجوانب التطبيقية (أبو حسين، 2014، 7). وقد أوضحت نتائج دراسة أبو شاقور (2018) أن واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال إستراتيجيات التدريس والاتصال كان بدرجة ضعيفة، وفي مجال استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم كان بدرجة متوسطة، وفي مجال أنشطة البحث العلمي كان بدرجة ضعيفة.

وبما أن كليات التربية تُعنى بإعداد (المعلم) فإنه من الضروري الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس، ومعرفة واقعهم المهني، فذلك يسهم في رسم الخطوط العريضة لأعضاء هيئة التدريس في تطوير أدائهم، ويؤثر أيضاً على مخرجات هذه المؤسسات.

مشكلة البحث:

تعتبر كليات التربية أهم محاضن إعداد وتأهيل الكوادر البشرية قبل وأثناء الخدمة، وعليها أن تسعى دائماً لتطوير كوادرها بشكل مستمر، خاصة أن نواتجها التعليمية مرتبطة بتميز وجدارة، وخبرة عضو هيئة التدريس (أبو حسين، 2014، 52).

وفي اتجاه كلية التربية نحو تطبيق الجودة، والحصول على الاعتماد الأكاديمي، لاحظت الباحثتان بعض القصور في برامج التنمية المهنية، وهو ما أكد عليه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، والذي يمكن أن يكون له مردود سلبي، على جودة ومخرجات هذه الكلية، وتطلعات المجتمع لها، ومن بين السلبيات: عدم تطوير عضو هيئة التدريس لأفكاره التربوية، والعلمية، والبحثية؛ بسبب كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، وكذلك النقص في الدورات التدريبية التي تقيمها الجامعة، وعدم استمراريته، بالإضافة إلى عدم وجود مراكز محددة للتنمية المهنية، ونقص أعداد أجهزة الحاسوب والإنترنت؛ مما يؤثر في الاطلاع على الكتب الحديثة، والبحث عن مصادر المعرفة، وإجراء البحوث العلمية، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات، وكذلك الافتقار إلى الرضا الوظيفي لنقص التشجيع والحوافز والدعم، وكذلك الافتقار إلى التقويم والمتابعة لأعضاء هيئة التدريس، والنقص في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، وغياب الأنشطة الجادة والهادفة، التي تساعد عضو هيئة التدريس على التعلم الذاتي، كذلك العلاقات السلبية، والاتصال غير الجيد بين أعضاء هيئة التدريس، مما يضعف من تقديم الاستشارات العلمية والبحث في مشاكل المجتمع، وقد بينت نتائج دراسة الروياتي، والفرجاني (2010) تدني مستوى أداء الأستاذ الجامعي ومن ثم تدني جودة التعليم وعدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي، والتأليف والنشر، وعدم اهتمام الجامعة بتوفير الدورات الحديثة، وعدم توفير اشتراكات لأعضاء هيئة التدريس في المجالات العلمية، وعدم وجود سياسات قوية تلزم من خلالها عضو هيئة التدريس بالمنهج المقرر، وقد قدم مؤتمر الزاوية (2018) توصياته بالاهتمام بكل المشكلات الموجودة في كليات التربية، ومن خلال كل ذلك، ولأهمية الموضوع يستوجب علينا البحث في واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

تساؤلات البحث:

تكمن مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي :

- ما واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة مصراتة؟ ويتفرع عن هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية، هي:
- ما واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مجال المشاركة في التنمية المهنية؟

- ما واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مجال مهارات التدريس؟
 - ما واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مجال المشاركة مع المجتمع المحلي؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث في واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وفق متغير الجنس؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث في واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وفق متغير سنوات الخبرة؟
- أهمية البحث:**

1. بيان واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة، واستجابة لتوصيات بعض المؤتمرات كمؤتمر الزاوية (2018) الذي أوصى بتطوير أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وتنمية مهاراتهم المهنية؛ لتحسين أدائهم العلمي والتدريسي والتربوي لمواكبة التطور، وأن تنشئ الجامعة مراكز متخصصة لتدريبهم.
2. قد تفيد نتائج البحث، المسؤولين عن التطوير، وعمداء كليات التربية، ورؤساء الأقسام العلمية في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال دراسة الواقع، ووضع البرامج، والوسائل التي تحقق الكفاءة، وتطوير الأداء وصقل الخبرات.
3. قد تفيد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وغيرها من الكليات في الوقوف على أوجه الضعف والقوة، والعقبات التي تعترض نموهم المهني، والعمل من خلال مؤسسات الجامعة المختلفة لوضع الحلول المناسبة.
4. قد تفيد نتائج البحث المسؤولين في مكاتب الجودة، وتقييم الأداء، للوقوف على الاحتياجات اللازمة لعضو هيئة التدريس في كليات التربية.

أهداف البحث:

1. التعرف على واقع التنمية المهنية، لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة.
2. التعرف على واقع التنمية المهنية، لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، في مجال المشاركة في التنمية المهنية.
3. التعرف على واقع التنمية المهنية، لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، في مجال مهارات التدريس.
4. التعرف على واقع التنمية المهنية، لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، في مجال المشاركة مع المجتمع المحلي.

5. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين متوسطات إجابات عينة البحث في واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وفق متغير الجنس.

6. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين متوسطات إجابات عينة البحث في واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وفق متغير سنوات الخبرة.

حدود البحث:

حدود موضوعية: واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، في كلية التربية جامعة مصراتة.
حدود بشرية: يقتصر البحث الحالي على عينة من أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية جامعة مصراتة.

حدود زمنية: أجري البحث الحالي في الفصل الدراسي ربيع 2019.

حدود مكانية: يقتصر البحث الحالي على كلية التربية بمدينة مصراتة.

مصطلحات البحث:

التنمية المهنية: عرفتھا السالوس (2004) بأنها: " عمليات مؤسسية تهدف لتحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس، وسلوكهم في مجال إعداد المواد الدراسية، وتنظيمها وطرائق تدريسها، واستخدام تكنولوجيا التعليم، والتقويم، والتدريب، على مهارات البحث العلمي والاستشارات، والتدريب على المهارات الإدارية المتوقع إسنادها لعضو هيئة التدريس" (الغامدي، 2012، 21)

أعضاء هيئة التدريس: " هم كل من يقومون بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير، ويساهم في تحقيق أهداف الجامعة" (أبو حسين، 2014، 11)

ويعرف إجرائياً: هم كل من يعمل بمهنة التدريس من الأساتذة بداية من محاضر مساعد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة مصراتة في الفصل الدراسي ربيع، 2019.

كلية التربية: هي المؤسسة التربوية المتخصصة بإعداد المعلمين، في مختلف التخصصات التطبيقية والإنسانية، وفق النظام التكاملي المعمول به داخل ليبيا، وأنشئت بموجب قرار أمين اللجنة الشعبية للتعليم، والبحث العلمي رقم (116) سنة (1997)، ومدة الدراسة فيها ثمانية فصول دراسية، يمنح الخريج بعدها إجازة (الليسانس) في التخصصات الإنسانية، وإجازة (البكالوريوس) في التخصصات التطبيقية. (اللجنة الشعبية للتعليم، 1997، 180).

جامعة مصراتة " إحدى الجامعات الليبية التي تسهم في تطوير التنمية بتخريج الكوادر العلمية المؤهلة في مختلف التخصصات العلمية، أنشئت في عام 2000، وتأسست أولى كلياتها 1984. (الأشلم، وبن نصر، 2018، 265-266).

الإطار النظري للبحث:

تعريف التنمية المهنية: عرفها عمارة (1999) بأنها: " مجموعة من البرامج والأساليب التي تقوم بها الجامعة لإكساب عضو هيئة التدريس مزيداً من المعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة أدواره المهنية (التدريس، البحث، خدمة المجتمع) لرفع مستوى أدائه بما يمكنه من أداء أدواره بصورة جيدة" (الغامدي، 2012، 20).

أهداف التنمية المهنية: تكمن أهداف التنمية المهنية لأساتذة التعليم الجامعي في إضافة معارف جديدة وتنمية مهارات مهنية، ويمكن تلخيص بعض تلك الأهداف كما ذكر مرسى (1993) كالآتي:

1- وقوف الأساتذة على أحدث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيقها ميدانياً.

2- تنمية الأساتذة في كافة الجوانب أكاديمياً، ومهنياً، وشخصياً، وثقافياً.

3- معرفة الجديد من وسائل وأساليب التقييم والتقويم الحديثة.

4- ربط الأستاذ الجامعي ببيئته، ومجتمعه المحلي والعالمي، وتنمية التفكير التأملّي لديهم.

5- إضافة معارف علمية جديدة، وتنمية الجوانب الإبداعية لديهم (سليم، 2013، 67).

أهمية التنمية المهنية: تؤكد الباحثتان على أهمية التنمية المهنية، لما لها من دور كبير في تنمية الكفايات البشرية، وتحقيق مستوى عالٍ من الإشباع الشخصي لأعضاء هيئة التدريس، وتزودهم بالمهارات التي تساعدهم على الأداء التطبيقي في مجال التدريس، وعلى الجامعة أن تسعى لتحقيق ذلك بإنشاء المراكز المتخصصة؛ لتحسين العملية التعليمية، والتدريس، واستخدام التكنولوجيا، وأن تركز على الجهود الذاتية من قبل عضو هيئة التدريس، ودعمها للارتقاء بنفسه، والتجديد في مجال خدمته، وتحسين أساليب أدائه الجامعي، فذلك كله يساعد على تنمية الشعور بالاستقلالية لدى عضو هيئة التدريس، ويعزز مكانته المهنية، وامتلاكه للمهارات التي تعينه على تحقيق الأهداف، والالتزام بالمعايير المحددة للعمل الأكاديمي، وتحقيق الفعّالية والجودة؛ فالجامعة تستفيد من إنتاجية عضو هيئة التدريس، والمجتمع الخارجي (الغامدي، 2012، 23، 24).

أنواع التنمية المهنية: تعتمد التنمية المهنية على مدى استعداد، وقابلية عضو هيئة التدريس لتطوير نفسه، وهناك نوعان من التنمية المهنية هما:

التطوير الذاتي: وهو الذي يستند إلى الجهود الشخصية للأستاذ الجامعي عن طريق الاطلاع، وحضور المؤتمرات، وحلقات النقاش، وإجراء التجارب والدراسات والأبحاث، والترجمة والتأليف، والاستماع إلى الندوات والمحاضرات.

- **التطوير المؤسسي:** وذلك بإنشاء مراكز متخصصة في التطوير المهني في الجامعات، والعمل على تصميم برامج قوية للتدريب، والتأهيل بغية مواكبة التطورات، والمستجدات التي تؤدي إلى تطوير أدوار ومسؤوليات، ومستويات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والتي يمكن أن توظف بالدورات التدريبية، وورشات العمل، وحلقات النقاش، والمؤتمرات واستضافة الأساتذة الزائرين، وتبادل الزيارات، والمشاركات البحثية (الفتلاوي، 2008، 186). وضمن هذا السياق تشير الباحثتان إلى غياب الوعي، بأهمية التنمية المهنية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس، وعدم اقتناعهم بأهميتها؛ وذلك لأن إجراءات التسجيل والقبول بالدورات التي تعقدها الجامعة تكون معقدة أحياناً، كذلك تأخر وصول النشرات الخاصة بالإعلان عن هذه الدورات، وتعارض أوقاتها مع جداول أعضاء هيئة التدريس؛ مما يسبب عزوفهم في الاشتراك في الدورات التي تقيمها الجامعة.

- **مجالات التنمية المهنية:** تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من عدة أنشطة منها: **التدريس:** يُعدّ التدريس الجامعي (الفعال) عملية ذات طبيعة نشطة؛ كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث الإعداد العلمي، وتعمقه في التخصص، وإعداده التربوي، وسمات شخصيته، وتعامله مع الطلبة، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي نفسه من حيث قدراته وميوله واستعداده للتعلم، ومنها ما يتصل بطبيعة المناهج من حيث طبيعتها وأهدافها ومحتواها، ونظراً لأهمية مجال التدريس فإن غالبية الجامعات اهتمت بتنظيم دورات تدريبية، وورشات عمل، لرفع كفايات أعضاء هيئة التدريس في ظل التطورات والتغيرات (الفتلاوي، 2008، 180-182).

البحث العلمي: يساعد البحث العلمي عضو هيئة التدريس، من خلال اطلاعه على الكتب والدراسات، والأبحاث الحديثة في مجال تخصصه، وتعزز تنمية البحث العلمي المشاركة في كافة الأنشطة العلمية والمؤتمرات والندوات وورشات العمل والدورات التدريبية.

خدمة المجتمع: وهي الأنشطة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع، شاملاً ذلك استشارات لحل مشاكل مؤسسية، أو الإسهام في ندوات وورش عمل محلية، أو إقليمية، أو عالمية في مجال التخصص، أو أي إسهامات أخرى، وكذلك تنظيم المؤتمرات والمشاركة فيها والاشتراك في الجمعيات المهنية، وتقديم حلقات التعليم المستمر، والتدريب أو المشاركة في تنفيذها، وتقديم المشورة للقطاعين العام والخاص، والإسهام في الجمعيات الخيرية للمجتمع (الشخشير، 2010، 25).

الدراسات السابقة:

- هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمية المهنية منها:
- **دراسة أبو وطفة (2002):** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس، في الجامعة الإسلامية، وسبل تطويره من وجهة نظره، والكشف عن العقبات التي تعترض تطوره، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (209) عضو هيئة تدريس، وتكونت الاستبانة من (53) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: (النمو العلمي، الفاعلية التدريسية، البحث العلمي، المشاركة المجتمعية)، وتوصلت النتائج إلى أن واقع النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية على المقياس الكلي، قد تحقق بنسبة (متوسطة) بلغت (66.7%) وحصل البعد المتعلق بالنمو العلمي على نسبة (76.5%) كما حصل البعد المتعلق بالفاعلية التدريسية على نسبة (78.7%) أما بُعد البحث العلمي فتحصل على نسبة (58.8%) والمشاركة الاجتماعية تحصل على نسبة (66.7%)، وأظهرت النتائج وجود عقبات، تعترض النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس منها: ضخامة العبء التدريسي، وضعف الإمكانيات المالية للبحث العلمي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لواقع النمو المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت دالة لصالح (أكثر من 10 سنوات).
 - **دراسة العمري (2009):** هدفت الدراسة إلى التعرف على برامج النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، وبيان أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، واتباع الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة تكونت من (22) فقرة، وتم تطبيقها على عدد (66) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن درجة توفر أساليب النمو المهني (متوسطة) لدى أعضاء هيئة التدريس، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.
 - **دراسة الشخشير (2010):** هدفت الدراسة إلى كشف مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتكونت عينة البحث من (130) عضو هيئة تدريس موزعين على مختلف الكليات، وتم تطبيق الاستبانة المكونة من (51) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الأداة (3.25) بنسبة مئوية (65%)، أي أن تقدير مستوى التنمية المهنية جاء (متوسطاً) وجاء المجال الأول (تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي قدره (3.43)، ثم المجال الرابع (مشكلات التنمية المهنية)، بمتوسط حسابي قدره (3.42)، ثم المجال الثاني (تنمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس)، بمتوسط حسابي

(3.29) وأخيراً المجال الثالث وهو (ترقية وتقييم أعضاء هيئة التدريس)، حيث جاء بمتوسط حسابي (3.25) كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، وكان لمتغير الخبرة تأثيره في تقدير استجابات عينة البحث لمستوى التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس ولصالح الخبرة من (10- إلى 20 سنة).

- **دراسة يونس (2014)** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنمية المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكيفية النهوض بهذا المستوى للوصول إلى مستوى الجودة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة (الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت النتائج إلى أن واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم تحقق بدرجة (متوسطة)، وجاء مجال (المشاركة في برامج التنمية) في المرتبة الأولى بدرجة تحقق (كبيرة) وبمتوسط حسابي قدره (3.40)، يليه مجال (تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.87) وبدرجة تحقق (كبيرة) وجاء في المرتبة الثالثة مجال (أساليب التنمية المهنية) بمتوسط حسابي قدره (3.32) وبدرجة تحقق (متوسطة) وآخرها مجال (معوقات التنمية المهنية) حيث جاء بمتوسط حسابي قدره (3.29) وبدرجة تحقق (متوسطة) كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى التنمية المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير (الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية).

التعليق على الدراسات السابقة:

- أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة، حيث أنها تساعد على تحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي.
- بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على واقع النمو المهني كدراسة أبو وطفة (2002)، ودراسة العمري (2009)، وبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على مستوى التنمية المهنية كدراسة الشخشير (2010)، ودراسة يونس (2014)، والبحث الحالي يهدف إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- تتشابه الدراسات السابقة مع البحث الحالي من حيث استخدام المنهج الوصفي، وعينة من أعضاء هيئة التدريس، وبعض الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على المنهجية العلمية المستخدمة فيها وأدواتها ونتائجها ومقارنتها بالبحث الحالي.
- تنوعت الدراسات من حيث البيئة المطبق فيها الدراسة فمنها ما طبق في جامعة البلقاء في إربد بالأردن كدراسة العمري (2009)، ومنها ما طبق في جامعة النجاح "فلسطين كدراسة الشخشير

(2010) وكذلك دراسة أبو وطفة (2002) في الجامعة الإسلامية غزة، ودراسة يونس (2014) طبقت في جامعة القصيم في مصر، أما البحث الحالي فقد طبق في كلية التربية بجامعة مصراتة.

-تشابهت جميع نتائج الدراسات السابقة في أن مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس جاء (متوسطاً) وهو ما يختلف مع نتائج البحث الحالي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لهذا النوع من البحوث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، والبالغ عددهم (207) بحسب إحصائية مكتب شؤون أعضاء هيئة التدريس بالكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (1) يبين مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية والأدبية في كلية التربية

ت	الأقسام	عدد أعضاء هيئة التدريس		
		ذكور	إناث	الإجمالي
1	اللغة العربية	25	09	34
2	التربية وعلم النفس	11	17	28
3	معلم الفصل	04	07	11
4	الإدارة والتخطيط التربوي	08	04	12
5	رياض الأطفال	01	04	05
6	الخدمة الاجتماعية	02	02	04
7	التربية الخاصة	02	03	05
8	اللغة الإنجليزية	09	11	20
9	الحاسوب	04	09	13
10	التاريخ	07	05	12
11	الجغرافيا	05	04	09
12	الأحياء	03	05	08
13	الكيمياء	07	05	12
14	الفيزياء	01	04	05
15	الرياضيات	00	10	10
16	الدراسات الإسلامية	17	02	19
	الإجمالي	106	101	207

يلاحظ من الجدول السابق أن إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس (207) وأن عدد الذكور (106) بينما عدد الإناث (101) عضو هيئة تدريس.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية وهي (60) عضو هيئة تدريس بنسبة (29%) موزعين على الأقسام العلمية، والأدبية في كلية التربية، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة البحث على أقسام الكلية وفق العينة العشوائية الطبقية.

جدول رقم (2) يبين عدد أعضاء هيئة التدريس في كل قسم بحسب العينة العشوائية الطبقية

ت	الأقسام	عدد أعضاء هيئة التدريس		
		ذكور	إناث	الإجمالي
1	اللغة العربية	07	02	09
2	التربية وعلم النفس	05	05	10
3	معلم الفصل	01	02	03
4	الإدارة والتخطيط التربوي	02	01	03
5	رياض الأطفال	00	01	01
6	الخدمة الاجتماعية	01	01	02
7	التربية الخاصة	01	01	02
8	اللغة الإنجليزية	03	03	06
9	الحاسوب	01	03	04
10	التاريخ	02	01	03
11	الجغرافيا	01	01	02
12	الأحياء	01	01	02
13	الكيمياء	02	01	03
14	الفيزياء	00	01	01
15	الرياضيات	00	03	03
16	الدراسات الإسلامية	05	01	06
	الإجمالي	32	28	60

يتبين من الجدول السابق أن إجمالي عدد عينة البحث (60) عضو هيئة تدريس وأن عدد الذكور (32) أما عدد الإناث فكان (28)، والجدول الآتي يوضح النسبة المئوية.

جدول رقم (3) يبين النسبة المئوية للذكور والإناث

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	32	53%
إناث	28	47%
المجموع	60	100%

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للذكور (53%) أما النسبة المئوية للإناث (47%) والجدول الآتي يوضح سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس والنسبة المئوية:

جدول رقم (4) يبين النسبة المئوية بحسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	17	28.3%
من 5 إلى 10 سنوات	20	33.4%
أكثر من 10 سنوات	23	38.3%
المجموع	60	100%

حيث نلاحظ من الجدول السابق أن عدد أعضاء هيئة التدريس بخبرة أقل من 5 سنوات بنسبة (28.3%) أما بخبرة من 5 إلى 10 سنوات بنسبة (33.4%) أما من لهم خبرة أكثر من 10 سنوات بنسبة (38.3%).

أداة البحث

اطلعت الباحثتان على بعض الدراسات السابقة كدراسة أبو وطفة (2002) ودراسة يونس (2014) وقد استعانت بهما الباحثتان في إعداد الاستبانة، والتي تكونت من (19) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (مجال المشاركة في التنمية المهنية - مجال التنمية المهنية لمهارات التدريس - مجال خدمة المجتمع المحلي).

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس، وتم الاتفاق على ملائمة الاستبانة للبحث مع تعديل بسيط لبعض الكلمات، وبعد تحكيم الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) عضو هيئة تدريس من مجتمع البحث، وتم رصد استجاباتهم، وإدخالها في جهاز الحاسوب؛ بغرض تحليلها ومعالجتها إحصائياً، باستخدام برنامج (spss)، وذلك للحصول على الصدق الداخلي لل فقرات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يبين معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الاستبانة

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	(0.71**)	1	(0.57**)	1	(0.93**)
2	(0.62**)	2	(0.74**)	2	(0.93**)
3	(0.71**)	3	(0.70**)	3	(0.91**)
4	(0.59**)	4	(0.72**)	4	(0.87**)
5	(0.82**)	5	(0.71**)	5	(0.88**)
6	(0.77**)	6	(0.53**)	---	---
7	(0.90**)	7	(0.72**)	---	---

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ارتباط كل الفقرات جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات في كل مجال، وللتأكد من الصدق الداخلي لجميع مجالات الاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل مجال، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) يبين معامل ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة

معامل الارتباط لمجالات الاستبانة	
المجال الأول	(0.93**)
المجال الثاني	(0.87**)
المجال الثالث	(0.86**)

يلاحظ من الجدول السابق أن مجالات الاستبانة جاءت مرتبطة بعضها ببعض عند مستوى دلالة (0.01)، ولذا فإن الاستبانة تتكون من (19) فقرة (المجال الأول: المشاركة في التنمية المهنية 7 فقرات)، (المجال الثاني: التنمية المهنية لمهارات التدريس 7 فقرات)، (المجال الثالث: مجال المشاركة مع المجتمع المحلي 5 فقرات)

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية، وبمعامل ألفا كرونباخ: أولاً: استخدام معامل التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (7) يبين معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية

معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية	
معامل التجزئة النصفية الأول	0.86
معامل التجزئة النصفية الثاني	0.92
معامل التجزئة النصفية باستخدام سبيرمان براون	0.85

من الجدول السابق يلاحظ أن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (0.85) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (8) يبين قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

مجال الاستبانة	قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول	0.78
المجال الثاني	0.77
المجال الثالث	0.83
الدرجة الكلية	0.86

بملاحظة الجدول السابق: تحصل المجال الأول للاستبانة على معامل ثبات (0.78)، والمجال الثاني (0.77)، أما المجال الثالث فكان معامل الثبات (0.83)، ومعامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة (0.86) وبذلك يعتبر معامل الثبات عالياً مما يمكن الباحثات من استخدام الأداة، وبعد أن تم تطبيق الاستبانة على (60) عضو هيئة تدريس في كلية التربية للفصل الدراسي ربيع (2019)، تم إدخال البيانات في جهاز الحاسوب وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث كانت الأساليب الإحصائية المستخدمة هي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن المئوي، والنسبة المئوية، وكذلك اختبار T لعينتين مستقلتين، واختبار (ANOVA).

وللحصول على النتائج، ولتحديد واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة مصراتة، تم حساب فترة كل من البدائل بحسب مقياس ليكرت الخماسي (4=1-5) (4=5÷4) وبذلك يكون نتائج البحث للمتوسط الحسابي بحسب الجدول الآتي:

جدول رقم (9) يبين معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج

المتوسط الحسابي	معيار واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس
من 1 إلى أقل من 1.8	قليلة جداً
من 1.8 إلى أقل من 2.6	قليلة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 إلى أقل من 4.2	كبيرة
من 4.2 إلى أقل من 5.0	كبيرة جداً

نتائج البحث: للإجابة عن التساؤل الرئيس وهو: ما واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي وكانت النتائج بحسب الترتيب التنازلي كما مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها

ر.م	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة الموافقة
1	مجال المشاركة في التنمية المهنية	2.80	1.19	56%	1	متوسطة
2	مجال التنمية المهنية لمهارات التدريس	2.52	1.01	50.4%	2	قليلة
3	مجال خدمة المجتمع المحلي	2.36	1.05	47.2%	3	قليلة
	الدرجة الكلية	2.56	1.08	51.2%	-	قليلة

يلاحظ من الجدول السابق أن معيار الموافقة للدرجة الكلية للاستبانة جاء بمتوسط حسابي قدره (2.56)، وبوزن مئوي (51.2%) مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس تنقصهم التنمية المهنية، وأن مشاركتهم قليلة في برامج التنمية المهنية، وخدمة المجتمع المحلي، وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعة لا توفر مراكز للتدريب وتنمية المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، والدورات في المراكز الخاصة تتطلب تكلفة لا تتناسب مع مرتبه، وكل النتائج تتعارض مع جميع الدراسات السابقة، حيث جاء ترتيب مجالات الاستبانة كما هي مرتبة في الاستبانة ففي المرتبة الأولى كان لمجال (المشاركة في التنمية المهنية) حيث جاء بدرجة (متوسطة)، وتحصل على متوسط حسابي قدره (2.80)، وبوزن مئوي (56%)، وكانت المرتبة الثانية لمجال (التنمية المهنية لمهارات التدريس)، حيث تحصل على متوسط حسابي قدره (2.52)، ووزن مئوي (50.4%)، وهذا يتعارض مع نتائج دراسة يونس (2014) التي جاءت بدرجة تحقق (كبيرة)، و مع دراسة أبو وطفة (2002)، أما المجال الثالث (خدمة المجتمع المحلي)، جاء بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.36) وبوزن مئوي (47.2%)، وهذا يتعارض مع دراسة أبو وطفة (2002).

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المتفرع عن السؤال الرئيس وهو: ما واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وفق مجال المشاركة في التنمية المهنية؟
وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي وكانت النتائج بحسب الترتيب التنازلي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال المشاركة في التنمية المهنية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن المئوي	درجة الموافقة
1	أحرص على الاستمرار في الإنتاج العلمي الذي يتطلبه نظام الترقيات بالجامعة	4.08	0.95	4	81.6%	كبيرة
2	أشارك في الدورات التدريبية لكيفية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة	3.03	1.92	5	60.6%	متوسطة
3	أشارك بشكل دائم في البرامج التي تقيمها الجامعة	2.87	1.33	1	57.4%	متوسطة
4	أشارك في الدورات التدريبية لكيفية تخطيط المقررات الدراسية وتطويرها	2.85	1.17	7	57%	متوسطة
5	تتيح لي الجامعة فرصاً متنوعة للتعلم الذاتي	2.45	1.05	3	49%	متوسطة
6	تشجعي الجامعة باتجاه المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية المتخصصة على المستوى المحلي	2.40	0.94	2	48%	قليلة
7	تبذل الجامعة محاولات جادة لتبادل الزيارات بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مع الجامعات الأخرى	1.93	1.02	6	38.6%	قليلة
	الدرجة الكلية	2.80	1.19	-	56%	متوسطة

بقراءة النتائج في الجدول السابق نلاحظ أنه جاء بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.08) و (1.93)، وبدرجة موافقة لفقرة واحدة (كبيرة) ولأربع فقرات (متوسطة) ولفقرتين (قليلة) والدرجة الكلية لهذا المجال (متوسطة)، وتحصلت الفقرة أحرص على الاستمرار في الإنتاج العلمي الذي يتطلبه نظام الترقيات بالجامعة على متوسط حسابي (4.08) ووزن مئوي (81.6%) وتعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية اتجاهاً إيجابية نحو تطوير أنفسهم للترقيات اللازمة، وقد يكون للمكافأة المادية دور في ذلك، أما الفقرة الأدنى في هذا المجال فكانت (تبذل الجامعة محاولات جادة لتبادل الزيارات بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية مع الجامعات الأخرى) بمتوسط حسابي (1.93)، وبوزن مئوي (38.6%) وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام الجامعة بهذا الجانب رغم ما لهذه الزيارات من أهمية، وتتعارض هذه النتائج مع دراسة يونس (2014) التي جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة الشخشير (2010) التي جاءت بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني المتفرع عن السؤال الرئيس وهو ما واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق مجال التنمية المهنية لمهارات التدريس؟
وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التنمية المهنية لمهارات التدريس

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن المئوي	درجة الموافقة
1	أرى أن التنمية المهنية في كلية التربية تسهم في رفع كفاءتي في التدريس الجامعي	3.03	1.16	2	60.6%	متوسطة
2	تحرص الجامعة على تزويد المكتبة بأحدث الكتب والدوريات في مجال التخصص	2.67	0.99	1	53.4%	متوسطة
3	تزودني التنمية المهنية بمهارات إدارة الموقف التعليمي داخل القاعات الدراسية	2.57	1.08	7	51.4%	قليلة
4	تهتم الجامعة بتطويري بالمهارات الحديثة في التدريس واستخدام الوسائل التعليمية	2.57	0.98	3	51.4%	قليلة
5	تشجعي الجامعة على ضرورة الإنتاج الفكري والعلمي عبر إجراء البحوث والتأليف	2.55	1.09	5	51%	قليلة
6	تخصص الجامعة دورات لتحسين أدائي في بناء الاختبارات وطرق تقويم الطلبة	2.17	0.92	6	43.4%	قليلة
7	تخصص الجامعة دورات مستمرة لتطويري في مجال التدريس	2.05	0.85	4	41%	قليلة
	الدرجة الكلية	2.52	1.01	-	50.4%	قليلة

من الجدول السابق نلاحظ أنه جاء بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.03)، و(2.05) وبدرجة موافقة لفقرتين (متوسطة) ولباقي الفقرات (قليلة)، كما أن الدرجة الكلية لهذا المجال جاءت (قليلة)، وتحصلت الفقرة (أرى أن التنمية المهنية في كلية التربية تسهم في رفع كفاءتي في التدريس الجامعي) على متوسط حسابي قدره (3.03) وويوزن مئوي (60.6%) وجاءت بدرجة موافقة (متوسطة) وقد يعزى ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية هذه الدورات لتطوير قدراتهم في أساليب التدريس الحديثة، واستخدام التكنولوجيا والوسائل الإلكترونية ومعرفة الأساليب الإحصائية الحديثة واكتسابهم لغات أجنبية، كما جاءت الفقرة (تخصص الجامعة دورات مستمرة لتطويري في مجال التدريس)، بدرجة موافقة (قليلة) حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (2.05)، ويوزن مئوي

(41%)، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام الجامعة بالدورات اللازمة المستمرة لأعضاء هيئة التدريس، أو أنها حتى لو أقيمت تكون محدودة العدد، أو التأخر في الإعلام بمواعيد الدورات، وعدم تناسب وقتها، وتتعارض النتائج مع دراسة يونس (2014).

نتائج السؤال الثالث المتفرع عن السؤال الرئيس، وهو ما واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق مجال خدمة المجتمع المحلي؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي، والجدول الآتي يوضح ذلك بحسب الترتيب التنازلي:

جدول رقم (13) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال المشاركة مع المجتمع المحلي

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن المئوي	درجة الموافقة
1	تتيح الجامعة المجال لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في الجمعيات والنقابات والمؤسسات المدنية	2.47	1.07	4	49.4%	قليلة
2	تدعو الجامعة أعضاء هيئة التدريس إلى المشاركة التطوعية لخدمة المجتمع المدني بحسب تخصصاتهم	2.47	1.14	1	49.4%	قليلة
3	تشجعي الجامعة على مشاركة المجتمع المدني في المناسبات المختلفة	2.37	1.09	2	47.4%	قليلة
4	تشجعي الجامعة على تقديم استشارات تخصصية لمؤسسات المجتمع المدني	2.32	0.95	5	46.4%	قليلة
5	تدعوني الجامعة إلى المشاركة في إعداد دورات تدريبية لتأهيل فئات المجتمع المدني	2.18	1.03	3	43.6%	قليلة
	الدرجة الكلية	2.36	1.05	-	47.2%	قليلة

من الجدول السابق نلاحظ أنه جاء بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.47) و (2.18) وبدرجة موافقة (قليلة) لجميع الفقرات، كما جاءت الدرجة الكلية لهذا المجال بدرجة موافقة (قليلة) أيضاً، وتحصلت الفقرة (تتيح الجامعة المجال لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في الجمعيات والنقابات والمؤسسات المدنية) على متوسط حسابي قدره (2.47)، ووزن مئوي (49.4%)، وبدرجة موافقة (قليلة)، وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعة ترى أن ذلك يؤثر في العملية التعليمية من حيث عدم التزام عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات، وتعارض مواعيد عمل الجهتين، وجاءت الفقرة (تدعوني الجامعة إلى المشاركة في إعداد دورات تدريبية لتأهيل فئات المجتمع المدني) بمتوسط حسابي قدره (2.18)، وبوزن مئوي (43.6%)، ولعل ذلك يعزى إلى طبيعة الأعباء الأكاديمية، والإدارية المكلف

بها عضو هيئة التدريس، كما أن مشاركة عضو هيئة التدريس بفاعليات خارج نطاق الجامعة، قد يتطلب نفقات مالية لا تستطيع الجامعة الإيفاء بها، وتتعارض نتائج البحث مع دراسة الشخصير (2010) ، ودراسة أبو وطفة (2002).

نتائج التساؤل الرابع، وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابة عينة البحث حول واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (14) يبين نتائج اختبار T وفق متغير النوع

مجلات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المشاركة في التنمية المهنية	ذكر	32	3.03	0.87	58	2.51	0.08	غير دالة
	أنثى	28	2.54	0.60		2.57		
التنمية المهنية لمهارات التدريس	ذكر	32	2.66	0.79	58	1.61	0.49	غير دالة
	أنثى	28	2.35	0.70		1.63		
المشاركة مع المجتمع المحلي	ذكر	32	2.51	0.95	58	1.39	0.35	غير دالة
	أنثى	28	2.19	0.86		1.39		

بقراءة الجدول السابق نلاحظ أن قيمة (ت) بين متوسطي الذكور والإناث على مجالات الاستبانة الثلاثة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل أن متغير الجنس لم يكن له أثر واضح في واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية، وقد يرجع ذلك إلى تشابه الظروف التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، فالتنمية المهنية لا ترتبط بكونهم ذكوراً أو إناثاً، وتتشابه النتائج مع دراسة يونس (2014) ودراسة الشخصير (2010)، ودراسة العمري (2009).

نتائج التساؤل الخامس، وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابة عينة البحث حول واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ذي الاتجاه الواحد ANAVOA للتحقق من الفروق، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (15) يبين نتائج اختبار ANAOVA وفق متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.35	2	0.18	0.32	0.72
داخل المجموعات	31.49	57	0.55		
الكلية	31.85	59	-		

بالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ أن مستوى الدلالة (0.72) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتعزى الباحثان هذه النتيجة إلى أن الخبرة لا تؤثر في وجهات نظر عينة البحث، فجميع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف سنوات الخبرة، لديهم نفس الاتجاه نحو التنمية والتدريب لقناعة عينة البحث بأهمية تطوير مهاراتهم؛ لمواكبة عصر التكنولوجيا والتطور العلمي، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة العمري (2009)، وتتعارض مع دراسة الشخصير (2010)، والتي جاءت الفروق لصالح من (10) إلى 20 سنة).

خلاصة نتائج البحث:- توصل البحث إلى الآتي:

- أن معيار الموافقة للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة (قليلة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.56)، وانحراف معياري (1.08)، وبوزن مؤوي (51.2%) مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس تتقصمهم التنمية المهنية، وقد تحصل المجال الأول على المرتبة الأولى (المشاركة في التنمية المهنية)، حيث جاء بدرجة موافقة (متوسطة)، ومتوسط حسابي قدره (2.80)، وانحراف معياري (1.19)، وبوزن مؤوي (56%)، وكان المرتبة الثانية لمجال (التنمية المهنية لمهارات التدريس)، حيث تحصل على درجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.52)، وانحراف معياري (1.01)، وبوزن مؤوي (50.4%)، أما المجال الثالث والأخير وهو (خدمة المجتمع المحلي)، وقد جاء بدرجة موافقة (قليلة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.36) وانحراف معياري (1.05)، وبوزن مؤوي (47.2%).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث، حول واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث، حول واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

- إنشاء هيئة متخصصة لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس (الأكاديمية المهنية) تقوم بتنظيم الدورات التدريبية، وورش العمل والنشر العلمي.

- عقد الجامعة المؤتمرات والندوات التي تعمل على تطوير التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتشجيع مشاركتهم في المؤتمرات وتبادل الزيارات بين الجامعات الأخرى.
- أن تطور الجامعة من نظام الحوافز المعنوية والمادية، التي تعزز التدريس وتجعل التميز في التدريس معياراً أساسياً للترقية إلى جانب البحث العلمي.
- الاهتمام بالمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس من حيث المهارات والمشاركة العلمية والبحثية والاجتماعية، والتقييم والترقية.

المقترحات:

- إجراء دراسة تبين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التنمية المهنية في كلية التربية.
- إجراء دراسة للبحث في المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس في عمله، والتي تحول دون الوصول إلى تطوره ونموه المهني.
- إجراء دراسة تقدم برنامج مقترح للتطوير والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

Summary

The aim of the research is to identify the reality of professional development among faculty members in the Faculty of Education at Misurata University, in the areas of questionnaire (the field of participation in professional development, professional development of teaching skills, participation with the local community) , And variable years of experience where the problem of research in the following main question: What is the reality of professional development of faculty members of the Faculty of Education at the University of Misurata?

This question is divided into several sub-questions: What is the reality of professional development according to the areas of questionnaire (the field of participation in professional development - the field of teaching skills - the field of participation with the local community?

Are there statistically significant differences between the average responses of the research sample in the reality of professional development among faculty members in the faculty of Education according to gender variable? As well as variable years of experience?

In order to achieve the objectives of the research, the analytical descriptive method was used. The research society is based on the statistics of the Faculty Affairs Office of the Faculty of Education (207) members of the spring semester (2019). A random sample was selected (60) In order to achieve the objectives of the research, the questionnaire was used after presenting it to the group of arbitrators, extracting the internal honesty, and the stability coefficient (0.86).

The results of the research indicate that the reality of the professional development of faculty members in the Faculty of Education is low. The total score is (2.56) with a standard deviation of (1.08) and a percentage weight of (51.2%). The field of participation in professional development is ranked first with a mean score of (2.80).

a standard deviation of (1.19) and a percentage weight of (56%) followed by a field of teaching skills with a score of (low), an average of (2.52) and a standard deviation of (1.01) and a percentage weight of (50.4%) The last rank was for the field(participation with the local community) where it obtained a degree of approval (a few) with an average of (2.36)(1.05) and percentage weight (47.2).There results of the study showed that there were no statistically significant differences between the responses of the research sample according to the sex variable. There are no statistically significant differences between the responses of the research sample according to the variable years of experience. Results A range of recommendations and proposals were presented

المراجع:

- أبو حسين، سامي أحمد.(2014). الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس: تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- أبو الرب، عماد، وعيسى قدارة، والوادي محمود، والطائي رعد. (2010). ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أبو شاقور، نعيمة المهدي. (25/ أبريل 2018). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة طرابلس كلية التربية "نموذجاً" مؤتمر المعرفة، الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات العليم العام، تحت شعار التحديات المعرفية: حاضراً ومستقبلاً. المؤتمر العلمي الثاني، جامعة ناصر. الزاوية. ليبيا.
- أبو وطفة، محمود مرزوق.(2002). واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. فلسطين. غزة.
- الأشلم، خالد عياد، وبن نصر، مصطفى أحمد.(2018). "تقييم أداء كلية التربية بجامعة مصراته لأدوارها المنوطة بها في ضوء الأهداف العلمية والتربوية الموضوعة " المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته. ليبيا، المجلد الأول(العدد العاشر) 261-279.
- بدران، شبل، والدهشان، جمال.(2001). التجديد في التعليم الجامعي، مصر، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الروياتي، والفرجاني. (4 - 2010/12/6). واقع التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية في ظل الجودة الشاملة. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر جودة التعليم العالي في ليبيا، إمكانات التطبيق وتحديات الواقع. مبنى الدعوة الإسلامية، بنغازي.
- سليم، صيفور. (ديسمبر، 2013). التنمية المهنية لأساتذة التعليم الجامعي بالجزائر بين حقائق الواقع ومتطلبات الأداء الوظيفي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. (العدد 3).
- الشخصير، حلا محمود. (2010). مستوى التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين. نابس.
- العمري، جمال فواز. (2009). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس، والبحث العلمي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (3+4).
- الغامدي، عمير بن مسفر. (2012). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.
- الفتلاوي، سهيلة محسن. (2008). الجودة في التعليم المفاهيم، المعايير، الموصفات، المسؤوليات، عمان، الأردن: دار الشروق.
- اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (1997) نظام إعداد المعلمين بكلية التربية.
- يونس، مجدي محمد. (يونيو، 2014). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15 (العدد 2).

الأسس العامة لتطبيق التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا الواقع والمعوقات ((كلية التربية - جامعة بنغازي - نموذجاً))

أ.إينور ادريس تريح

منال عبد الحميد الكوافي

أ.أريج إبراهيم عبد الحميد

سندس مفتاح المهدي

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تناول موضوع التعلم الإلكتروني من حيث الواقع والتحديات دراسة وصفية تحليلية انقسمت إلى جانبين الجانب الأول تمثل في استخدام المنهج الوصفي وذلك لمعرفة وجهات نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس ،و الجانب الثاني تمثل في تقديم تصور مقترح لتحويل المناهج من تقليدية إلى الكترونية وجعلها قابلة للاستخدام من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كذلك ؛ وللتحقق من ذلك تم إعداد وتصميم (استبانة) كأداة رئيسية للدراسة والتي تم من خلالها تم رصد العديد من النتائج أهمها التالي:

• مفهوم التعلم الإلكتروني مفهوم مألوف لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة بنغازي، إذ أن حوالي (66.7%)، من أفراد العينة أظهروا رغبة كبيرة في توظيف التقنية في مؤسسات التعلم العالي.

• اجمع أغلبية أفراد عينة الدراسة إلى أن غياب الأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق التعلم الإلكتروني قد يكون سببا في التأخر في استخدامه في مؤسسات التعليم العالي.

هذا وقد أوصت الدراسة بضرورة توافر كادر تعليمي مؤهل للتعامل مع نظام التعلم الإلكتروني مع التأكيد على إعداد البنية التحتية اللازمة لذلك ، العمل على وضع قوانين و تشريعات تنظم عملية تحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية ، توفير مناهج وبرامج إلكترونية يشرف على إعدادها وتجهيزها وتقويمها متخصصين في هذا المجال .

(التعلم الإلكتروني - المقرر الإلكتروني -تصميم إلكتروني -شروط الاستخدام).

المقدمة:

عملت الكثير من المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة؛ علي توظيف الوسائط التقنية التي من شأنها إن تسهم في إحداث التغيرات في بيئة التعلم، فظهرت الكثير من الجامعات والمكتبات الافتراضية التي تم إنشاءها إلكترونيا ، فالمقررات والدرجات العلمية أصبحت متوفرة علي الإنترنت، حيث صار بمقدور الطالب التقديم والتسجيل والالتحاق بالجامعة، وشراء المراجع والكتب وحضور المحاضرات من غير حضوره الشخصي أو الفعلي للمبني الجامعي ، وبناء علي ذلك تم تحديث عدد من المقررات والبرامج التعليمية التي تم تطويرها لإتاحة التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة

وهذا النوع يُسمى بالتعليم. المساعد أو المدمج، و هو المستقبل الذي يجب إن يرنو إليه التعليم العالي في الوطن العربي ،وهو نظام تعليمي يعتمد علي مساعدة ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية (سالم، 2004)، وتري الباحثات انه من خلال استخدامه قد يتم التغلب علي الكثير من الصعوبات التي تعيق التطوير والتحديث في منظومة التعلم العالي في ليبيا ، وذلك علي اعتبار أن أغلب جامعتنا والتي تعاني من تكديس الطلبة لأعداد تفوق قدرتها الاستيعابية؛ بالإضافة القصور الواضح في شكل ونوع المناهج التعليمية التي يتغلب فيها الكم عادة عن الكيف ؛ كما يبرز العجز في قدرتها علي تزويد الطلبة بمصادر المعلومات من مراجع وكتب ؛كما أنها تعاني من الضعف الملحوظ في قدرتها علي استغلال تقنية المعلومات والاتصالات في المجالات التعليمية والإدارية (العكاري وآخرون، 2014) ، واستنادا علي ذلك ظهرت الحاجة لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني مع تحديث. المقررات التعليمية من تقليدية إلي إلكترونية ،خاصة بعد ملاحظتنا لنجاح العديد من الجامعات العالمية والعربية في ذلك ، وعليه تحاول هذه الدراسة تقديم صورة للوضع الحالي لمؤسسات التعليم العالي ، خصوصا ما تعلق بصيغها التعليمية المتاحة، وأهم التطلعات المستقبلية لها في مجال تكنولوجيا التعليم ، وذلك علي اعتبار أن التعلم الإلكتروني يمثل ركيزة أساسية لتطوير المنظومة التعليمية، من خلاله يمكن لنا التغلب علي المشكلات التعليمية للطلبة الجامعين في جميع المستويات.

مشكلة الدراسة :

أتى التعليم العالي ليجسد نقلة نوعية في معرفة المتعلم في جوانبها الشخصية وتلبية لحاجاته العصرية، ولأن التعليم العالي يجسد قمة الهرم التعليم لكل المجتمعات، فهو يسعى لتزويده بكافة الخبرات و المكتسبات الضرورية لحياة أفضل حاضرا وتكوين مهني مستقبلا، ومن اجل الوصول لهذه الرسالة لا يتأتى ذلك بالإلقاء والتلقين و تقديم بعض الخبرات للمتعلمين، أو استدخال التكنولوجيا كتقنية والعمل علي توظيفها لتطوير العملية التعليمية دون إن يتم التمهيد والتخطيط المسبق لذلك الاستخدام ، مع التفكير في تطوير طرقنا لتقديم التعليم الأنسب لكل طالب خصوصا وأن معيار التقدم للأمم يقاس بمستوى مواردها البشرية ، ومن المعلوم أن قطاع تكنولوجيا المعلومات في ليبيا يشهد نمواً سريعاً ،ذلك من خلال الاهتمام بتوظيف كل المستجدات التكنولوجية بالصورة الكمية والكيفية ولان تكنولوجيا التعليم توفر أداة فعالة ومناسبة لدخول الجامعة إلى عالم المعلومات والاستفادة من نظمها المتطورة كالجامعات الالكترونية و الجامعات الافتراضية وعليه تم التفكير بشكل جدي بتوظيفها واستخدامها في عمليتي التعليم والتعلم ؛ ولذلك اتجهت الكثير من الجامعات العربية لتوظيف شبكة الإنترنت في تعليم الطلبة القاطنين في الأماكن البعيدة ، كذلك شجعت علي تحديث

المقررات التعليمية من الشكل التقليدي المعروف إلى الشكل الإلكتروني المستحدث ، حيث تنفرع المسارات التي تناسب كل متعلم لتحقيق الأهداف الموضوعة وفق قدرته علي التعلم (قطيط ،2015)، وإثباتا لذلك شهدنا جهود مكثفة في المجال التربوي تطرح فكرة الانتقال من نظام التعلم التقليدي إلى نظام التعلم الإلكتروني وتشجيعه منذ سنوات عدة ، وقد ترجمت في شكل ملتقيات ومؤتمرات علمية نذكر منها علي سبيل المثال "ندوة نخبة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي " (2004) ، بهدف العمل علي الاستفادة من التقدم التقني في تصميم المناهج الإلكترونية وربط الجامعات بالإنترنت ؛ مع الحاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس علي استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته الأمر الذي يبين مدى اهتمام هذه الجامعات بالتعلم الإلكتروني؛ وإيماننا بأهميته وسعيها للاستفادة من إمكانياته في تطوير البرامج التعليمية (الشهراني ، 2009 : 3،4) ، كما أظهرت نتائج عدد من الدراسات نذكر منها دراسة العاني (2002) ، إنه من الهام إن يتم تنفيذ نظام التعلم الإلكتروني من خلال التغير في المقررات حيث تم في البداية تغير سبعة مقررات دراسية ، واستمرت عملية طرح المقررات الدراسية حتى بلغ عددها (32) مقررًا دراسيًا ،مع إجراء التحولات في استراتيجيات التعليم والتدريس والتركيز علي الأنشطة الإلكترونية (العاني، 2007 : 8)، وقد أظهرت دراسة جوبتا وزملائه (2004) Gupta, etal قام بدراسة حول اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني التي أوضحت نتائجها أن (53%) منهم يدخلون علي المواقع أيضًا، وأوضحت النتائج أيضًا أن(79%) من الطلاب يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كمساعد أو شيء إضافي بجانب المحاضرات التقليدية بينما يفضل (7%) من الطلاب أن يحل التعليم الإلكتروني محل المحاضرات التقليدية ،واتفاقا مع كل ذلك تم العمل علي تقديم دراسة مشابهة مع مراعاة خصوصية كلية التربية ، وطبيعة مناهجها ومقرراتها العامة و المتخصصة، مع وضع بعين الاعتبار ظروف البيئة المحيطة والمعوقات التي تواجهها في تنفيذ ذلك؛ ألا إن قيمة النجاح في تقديم نموذج علمي صالح للتطبيق والاستخدام يكون مستوفي للشروط العلمية؛ قد يشكل بادرة لقيام العديد من المؤسسات التعليمية بالخطوة التالية، وعليه تلخصت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

- ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وذلك من حيث (المزايا والخدمات التي يقدمها)-(المعوقات التي تحد من فعالية استخدامه) في مؤسسات التعليم العالي في كلية التربية جامعة بنغازي؟

أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية التعريف بنظام التعلم الإلكتروني علي اعتباره حل مقترح لتطوير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي ولتحقيق ذلك تم وضع العديد من الأهداف أبرزها التالي :

1. معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بنغازي في جوانب الاستفادة من تطبيق التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بليبيا والمعوقات التي تحد من فاعلية ذلك الاستخدام .
2. تقديم تصور (مقترح) لتحويل المقررات من تقليدية إلى إلكترونية مصحوبة بالأنشطة وطرق التدريس المساندة والمدمجة وجعله صالح للاستخدام من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ،جامعة بنغازي .
3. رصد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف واستخدام التعلم الإلكتروني و التي تعزى لمتغيري .سنوات الخبرة، التخصص العلمي.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التعرف علي طرق تطبيق نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية وقد تمثلت الأهمية في التالي :

- انه من خلال توظيف واستخدام أجهزة الحاسوب ،وشبكات الإنترنت ، والبرامج الإلكترونية يمكننا تطوير وتحديث طرق التعليم والتدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي .
- حادثة المجال الذي تتناوله الدراسة وقلة الدراسات والبحوث التي عالجته، ذلك أنها تبحث في واقع وتحديات استغلال أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا الاتصالات في مجال تطوير وتحسين العملية التعليمية .
- انه من الهام التعرف علي الأسس العامة والمعوقات التي تحد من قدرتنا علي تطبيق نظام التعلم الإلكتروني في كلية التربية - جامعة بنغازي - عوضا عن التعليم التقليدي .

منهج الدراسة:

تم الاتفاق علي استخدام المنهج الوصفي التحليلي المستند علي الوصف والتحليل لبعض الدراسات السابقة وكذلك الاطلاع علي الندوات والمؤتمرات والتقارير ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة ، كما قامت الباحثات بتطبيق -دراسة ميدانية- من خلال تصميم

مقياس كأداة للتحقق من صحة أهداف الدراسة ، وتطبيقها علي أعضاء هيئة التدريس وعينة من طلبة قسم الحاسوب بكلية التربية جامعة بنغازي من الجنسين (ذكور وإناث) .

حدود الدراسة :

- الحدود البشرية: . أعضاء هيئة التدريس -كلية التربية -جامعة بنغازي .
- الحدود الزمن: . خريف 2018/ ربيع 2019.
- الحدود المكانية: .جامعة بنغازي / كلية التربية .

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

التعريف النظري لمصطلح التعلم الإلكتروني: يعرف بأنه إحدى طرق التعلم الحديثة التي يتم من خلالها استخدام وسائل التكنولوجيا علي اختلاف أنواعها من الوسائط المتعددة والحواسيب وشبكات الاتصال والانترنت لإيصال المعلومات إلي المتعلمين دون إن يشكل حاجز الزمان والمكان والإمكانات المادية عائقا إمام تفاعلهم معها (عباس، حمود ،2004: 488).

التعريف الإجرائي لمصطلح التعلم الإلكتروني: يُعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق الأداة المقترحة عليهم .

التصور المقترح لتحويل المقررات من تقليدية إلي إلكترونية

التعلم الإلكتروني هو وحدة تعليمية قائمة بذاتها تحتوي علي المكونات الأساسية التي تجعل منها برنامجا متكاملًا، انه منظومة تتكون من مجموعة من العناصر التي تتكامل مع بعضها، وتتفاعل تفاعلا وظيفيا لتحقيق أهداف محددة حيث أن التنظيم الجيد يجعل نشاط المتعلم هادفا ومركزا بصفة دائمة علي تحقيق الأهداف المنشودة ،وأن الترابط بين عناصر درس التعلم الإلكتروني القائم علي الحاسوب يحقق المنحى النظامي التكاملي للتعلم، وعليه تم التركيز في التصور المقترح علي جملة من الخطوات التي تصف كيفية الانتقال من الشكل التقليدي للمنهج إلي الشكل الإلكتروني .

أهداف التصور المقترح :

- وقد تركز التصور المقترح علي عدد من الأهداف من أهمها:
- أولاً : وضع خطوات أساسية يمكن الرجوع إليها عند تطبيق نظام التعلم الإلكتروني.
- ثانياً :تحديد التغير في دور كل من المعلم والمتعلم وبيئة التعلم عندما يتم التطبيق الفعلي.
- ثالثاً :أن نجح تطبيق نظام التعلم الإلكتروني فيمكن إن يسهم في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي بليبيا.

رؤية التصور المقترح :

يبنى البرنامج التعليمي وفق استراتيجية التعلم الإلكتروني ، خاصة أساسية من خصائص نظام التعلم الإلكتروني القائم علي الحاسوب حيث يتمكن كل متعلم من الوصول إلى درجة عالية من الإجادة في تحقيق الأهداف التعليمية ويحتاج ذلك للقيام بالمراحل الآتية:

- صياغة الأهداف السلوكية المتوقعة.
- تحسين شروط البيئة التعليمية.
- إسهام المتعلم بنشاطه الذاتي في التعلم.
- تعزيز وتقوية التعلم بالتغذية الراجعة التقييمية.
- تقويم التعلم النهائي وفق الأهداف المرسومة.

الحاجة إلي التصور المقترح "المبررات ":

التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من حيث تحديده من حيث تحديد مفهومه وطرق استخدامه بناءً علي ما هو موجود بالجامعة ،نلمس فيه نوع من الضبابية والغموض، وعموماً ومن بين العديد من التعاريف المقدمة له نجد أكثرها تداولاً بأنه طريقة في التعليم تستند بدرجة أولى علي استغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم، كأن يوظف بعض الأساتذة بعض المعينات التكنولوجية كجهاز عرض البيانات data show والأقراص المدمجة، وعيه كان من الهام تقديم هذا التصور الذي يهدف إلي التعريف بالتعلم الإلكتروني وكيفية استخدامه وتوظيفه في تدريس المادة التعليمية أو في عملية إعداد البحوث أو مشاريع التخرج ، إلى جانب متابعة كل النشاطات الجامعية المتعلقة بموضوع توظيف الوسائل التكنولوجيات الحديثة في تصميم المواقع والصفحات الخاصة بمختلف التخصصات، أو الاطلاع علي التغيرات في المقرر الدراسي، أو بعض الإعلانات المتعلقة بالنشاطات الجامعية، الاطلاع علي بعض الرسائل والأطروحات إلى جانب بعض خدمات الانترنت كالبريد الإلكتروني وبعض مواقع التواصل الاجتماعي "الفيس بوك ، سكايب، وبعض برمجيات الحاسوبية المساعدة للمسار التعليمي للمواد العامة ومواد التخصص كذلك.

إنتاج وتصميم المقررات الإلكترونية :

إعادة توظيف المواقع التي تقدمها شبكة الانترنت في تصميم أغراض اقتصادية أو اجتماعية وتصميمها بحيث تتناسب مع الأغراض التربوية والأهداف التعليمية، بإمكان تلك المواقع إضافة الكثير للمتعلم كالتحفيز والدعم، وتقدم هذه الدراسة نموذج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس علي التعلم

الإلكتروني المختلف عن التعلم التقليدي، والتواصل الفعال سيؤثر في تطوير التفكير الناقد لما يحمله من قدرة علي إثارة المواضيع الجدلية وربط الأفكار والوصول لاستنتاجات مختلفة. وعليه وضعت الباحثات نموذج لخطه عمل مرنة يمكن خلالها عملية إنتاج وتصميم وتقديم المقررات الإلكترونية خدمةً للأهداف التربوية بطريقة سهلة ومشوقة، ويتكون هذا النموذج من خمس خطوات أساسية وهي كالآتي :

أولاً: مرحلة التحليل حيث يشمل تحديد مشكلات التعلم، الأهداف، خصائص واحتياجات المتعلمين، وإمكاناتهم الحالية، كذلك تحديد خصائص بيئة التعلم، ومعوقاتهما، وطرق التوصيل، والجدول الزمني.

ثانياً: مرحلة التصميم وهو عملية منهجية لتحديد أهداف التعلم بدقة، وتحديد المحتوى والتدريبات، وأدوات التقويم، والسيناريوهات والنماذج الأولية، وتصميم الرسومات، وواجهات الاستخدام.

ثالثاً: مرحلة التطوير وهي مرحلة الإنتاج الفعلي لمواد ومحتوى التعلم من السيناريوهات، وواجهات الاستخدام الرسمية، والوسائط المتعددة، وأدوات القياس، ويتم فيها إنتاج خطه عمل مفصلة توضح خطوات تنفيذ عملية التعلم خطوة بخطوة، وتحديد مسؤوليات فريق العمل، والجدول الزمني للتنفيذ، بحيث يتم خلال هذه المرحلة جميع وتجهزي جميع عناصر الصوت والفيديو والنصوص المستخدمة في التصميم، ويتم تجهيز المنتج النهائي، للاختبار ثم الاستخدام .

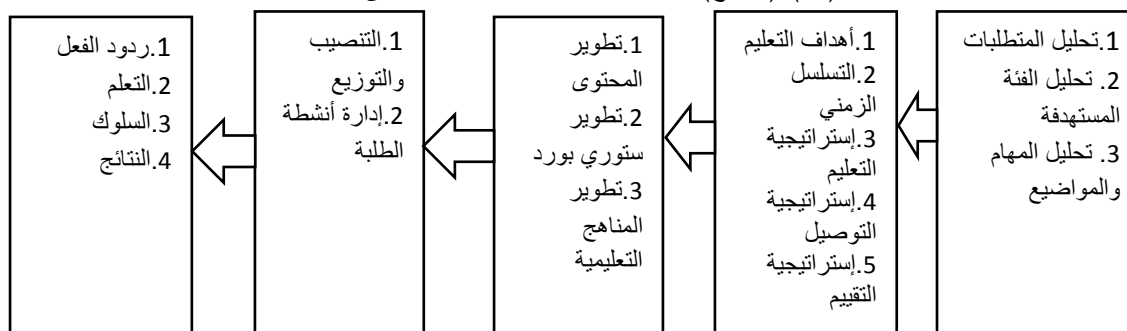
رابعاً: مرحلة التنفيذ وضع المخطط الذي تم تصميمه سابقاً في وضع التنفيذ، حيث يتم توصيل مواد التعلم إلى الطلاب، وإتباع جدول زمني للتنفيذ، وتهيئة بيئة التعلم بتدريب الطلاب والمعلمين علي استخدام النظام.

خامساً: مرحلة التقويم عملية منهجية لتحديد مدى كفاءة وجودة التصميم التعليمي، وهو عملية ملازمة لجميع مراحل التصميم ويتم التقويم علي جزئين:

التقويم التكويني: وهو جزء من كل مرحلة من مراحل التصميم.

التقويم التجميعي: يتم بعد انتهاء التنفيذ لتحديد مستوى ومدى فاعلية التصميم، حيث يقيس مستوى المتعلمين بعد الانتهاء من عملية التعلم، وتحليل ما تم تنفيذه وتقديم تغذية راجعة.(زناتي وآخرون،2010)، والشكل التالي يوضح ذلك :

شكل (1) (مقترح) لتحويل المقررات من تقليدية إلى إلكترونية



Articulate Storyline360

- البرنامج الذي تم استخدامه في البرمجة :
- عبارة عن أداة لتصميم الدروس التفاعلية، حيث يحتوي علي العديد من الأيقونات المهمة لعمل المعلم، وتقديم العروض التقديمية التفاعلية والتسجيلات والاختبارات، وهو سهل الاستخدام من حيث إدراج الوسائط الثابتة والتفاعلية، ونشرها وتشغيلها عبر البرنامج نفسه، أو عرضها بمشغلات الفيديو ومتصفح الإنترنت بشكل تفاعلي، وهو برنامج داعم للغة العربية لا يشغل حيزاً كبيراً علي جهاز الحاسوب.
- من أجل أن يتم تحميلها بشكل مناسب وإتاحة الوصول إليها من قبل LMS (Learning Management System) ، يجب أن تتوافق دروس ودورات التعلم الإلكتروني مع مجموعة من المعايير الفنية والتعليمية، وقد تم اختيار نموذج (Sharable Content Object Reference Model) والذي يشتمل علي المعايير التالية:
- معايير التعبئة والتغليف التي تسمح بتشغيل الدورات التدريبية تحت أنظمة إدارة التعلم المختلفة.
- مواصفات وقت التشغيل Runtime حول كيف يمكن لـ LMSs إطلاق الدورات التدريبية وكيف يمكنهم تقديم تقرير بالنتائج إلى النظام .

احتياجات تطبيق المقرر الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي :

- تصميم بيئات التعلم الإلكترونية والافتراضية والتعليم النقال.
- التدريب الإلكتروني وسبل تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.
- إعداد المناهج والبرامج الإلكترونية للمواد العامة والمتخصصة.
- تطبيق معايير الاعتماد والجودة في التعليم والتدريب عن بعد.
- تقديم دورات لتفعيل مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم الإلكتروني.

• تصميم أدوات ومعايير بناء المحتوى الإلكتروني.

الدراسات السابقة

اتفقت معظم الدراسات السابقة علي أهمية وفعالية الانتقال نحو نظام التعلم الإلكتروني لتحسين وتطوير عمليتي التربية والتعليم ؛ ويختص العرض التالي باستعراض أغلب الدراسات التي تمركزت حول جدوى استخدامه في تحديث وتطوير العملية التعليمية التربوية مع إشارة بعض من تلك الدراسات إلي الكيفية التي تم من خلالها تنفيذ وتصميم المقررات (المناهج التعليمية) بصورة إلكترونية، وفعالية استخدامها علي العملية التعليمية بأكملها والعرض التالي سيوضح ذلك :

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الزهراني (2005) : التي هدفت إلي لتحديد درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. ومع استخدام الباحث للمنهج الوصفي علي عينة مكونة من 123 عضو من أعضاء هيئة التدريس تم رصد النتائج التالية : إلى وجود اختلاف في الأهمية النسبية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس. ومن ناحية أخرى، أشارت النتائج إلى انخفاض الأهمية النسبية لاستخدام مجموعات المناقشة في التدريس. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس بسبب متغير الخبرة التدريسية والتخصص العلمي، وقد أشارت الدراسة إلى ظهور بعض الصعوبات التي تحد من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل العبء الدراسي ومقدار الوقت الذي يقضيه في إعداد المقررات الإلكترونية.

دراسة يمانى (2006) : التي هدفت إلى التعرف علي قدرة التعلم الإلكتروني علي مواجهة تحديات التعليم العالي السعودي في ضوء عصر ثقافة المعلومات، وكانت عينة الدراسة مكونة من (152) ،عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى وجامعة الملك خالد. ومن أبرز نتائج الدراسة أن العينة تؤيد بشكل كبير تطبيق التعلم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي، ويشجع أفراد العينة استخدام الإنترنت لتبادل الخبرات بين الأساتذة داخل الجامعة وخارجها، يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، وأن غياب الأنظمة واللوائح المتعلقة بمنح الدرجات العلمية لطلاب التعلم الإلكتروني يعد المعوق الأعلى تأثيراً علي

النجاح في تطبيق التعلم الإلكتروني، وأن ضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس يؤثر علي تطبيقه بفاعلية.

دراسة غلام (2007): التي هدفت إلى التعرف علي واقع استخدام التعلم الإلكتروني في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (112) عضو هيئة تدريس و(1387)، طالبا وطالبة وكان من أهم نتائجها: عدم توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعلم الإلكتروني، وعدم وجود حواسيب في القاعات الصفية مرتبطة بالإنترنت، عدم وجود تشريعات تمنح درجات علمية لطلبة نظام التعلم الإلكتروني، وصعوبة الحصول علي البرامج باللغة العربية وقد رصدت الدراسة وجود فروق ترجع لمتغير التخصص العلمي ومتغير النوع أيضا .

دراسة الحجايا (2013) : التي هدفت إلي معرفة واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، واستهدفت معرفة درجة توافر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ودرجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمتطلبات استخدام التعلم الإلكتروني، وباستخدام الاستبانة علي عينة مكونة من (110)، عضوا من أعضاء من هيئة التدريس، توصلت النتائج إلي أن البنية التحتية للتعليم الإلكتروني مازالت في أدنى درجات المتوسط، أما درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعلم الإلكتروني فقد كانت بدرجة مرتفعة، وقد أوصت الدراسة بزيادة الدعم المقدم للجامعات لرفع مستوى البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، وقد أوصت في الختام بضرورة متابعة إدخال التعلم الإلكتروني ومتابعة تطبيقه من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي مع تعديل برامجها بما يتناسب مع ذلك.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة (2001) Chizmar; Williams ، التي هدفت إلي التعرف إلى معوقات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد شملت عينة الدراسة 105 عضو هيئة تدريس في جامعة الينوى بالولايات المتحدة الأمريكية وباستخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة تم رصد النتائج التالية : إن أهم المعوقات التي كانت تواجه أعضاء هيئة التدريس هو عدم توفر الوقت الكافي لديهم للتحضير واستخدام التقنيات الحديثة، وعدم توفر الحوافز المادية التي تشجع عضو هيئة التدريس علي تطوير نفسه.

دراسة جوبتا وزملائه (2004) Gupta, et al ، التي هدفت لرصد اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني ،وقد تكونت عينة الدراسة

من 65 طالبًا إلى جانب أربعة أفراد من أعضاء هيئة التدريس واستخدم الباحثون استبيان للتعرف علي اتجاهات الطلاب وآراءهم حول التعليم الإلكتروني والمناهج الدراسية ،كما أجرى الباحثون مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس الإلكترونية والتي تم تحليلها كفيًا . وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (86%) من الطلاب يدخلون علي موقع المناهج الدراسية الإلكترونية من داخل الكلية و (53%) منهم يدخلون علي المواقع أيضًا، وأوضحت النتائج أيضًا أن(79%) ،من الطلاب يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كمساعد أو شيء إضافي بجانب المحاضرات التقليدية بينما يفضل (7%) ،من الطلاب أن يحل التعليم الإلكتروني محل المحاضرات التقليدية، وقد أوضحت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد التعليم الإلكتروني ولكن يخشون من آثاره علي حضور الطلاب للمحاضرات وغياب التغذية الراجعة من الطلاب، أما الطلاب يعتبرون التعليم الإلكتروني وسيلة إيجابية إضافية لطرق التعليم التقليدية.

دراسة (Mills, 2009)، التي هدفت لمعرفة آراء أعضاء الهيئة التدريسية في التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني في إحدى كليات التربية في إحدى جامعات جنوب تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، مع رصد أكثر المعوقات التي من الممكن ان تواجه استخدامه في الجامعة ،وذلك من خلال تطبيق الاستبانة علي 188 عضو من أعضاء هيئة التدريس ،وقد كشفت نتائجها علي أن أعضاء هيئة التدريس أظهروا قلقا من زيادة الوقت المطلوب لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني، وزيادة محتملة في الساعات المكتبية، ووقتا إضافيا لتطوير وتصميم المساقات الإلكترونية، كما أظهرت النتائج ناقصا في المهارات التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس لتطبيق هذا النمط من التعلم، كما عبر بعضهم عن عدم ثقته بنزاهة الاختبارات في التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال التساؤل حول كون الطالب الذي سجل المساق الدراسي الإلكتروني هو نفسه الذي سيؤدي الاختبار ،وقد أوصت بضرورة رفع الكفايات التكنولوجية لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية.

التعليق علي الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها تناولت تجارب عالمية وعربية لاستخدام التعلم الإلكتروني في فترات زمنية مختلفة ، وبالرغم من ذلك نلاحظ انسجاما بين الهداف التي تسعى إليها وبين أهداف الدراسة الحالية ، كما أنها اتفقت مع الكثير منها في العينة والمنهج حيث كانت اغلبها تسعى لرصد ، وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الانتقال نحو تكنولوجيا التعليم المتمثلة في نظم التعلم الإلكتروني خاصة في مرحلة التعليم العالي وذلك علي اعتبار إن التعلم الإلكتروني هو طريقة مدعمة للتعليم التقليدي

سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ومنها دراسة غلام (2007) ،و دراسة حسين والسعدني (2012)، وقد تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت الجانبين التربوي والتطبيقي ، وقد اختلفت مع بعض الدراسات التي عملت علي تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس قبل الانتقال إلي التعلم الإلكتروني كدراسة الغول (2012)، ودراسة (Cahill)، (2009)، التي هدفت إلى التعرف علي الحوافز والمعوقات التي تشجع أو تعيق أعضاء الهيئة التدريسية من تبني نظام التعلم الإلكتروني.

جانب الدراسة الميدانية :

حاولت هذه الدراسة إن تجيب علي جملة من التساؤلات حول موضوع التعلم الإلكتروني من حيث المفهوم والتحديات، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كلية التربية / جامعة بنغازي، وذلك لمعرفة آرائهم حول طبيعته ،وشروط استخدامه وتحديد الصعوبات التي من شأنها إن تقلل من دوره وأهميته.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة بنغازي في التخصصات العلمية والعلوم التربوية والنفسية ، والبالغ عددهم (67) عضو هيئة تدريس .

أداة الدراسة واحتساب معاملات الصدق والثبات : تم تصميم أداة خاصة بالدراسة الحالية حيث تكونت من (65) بند شملت عبارات تتعلق بالجوانب الإيجابية الخاصة باستخدام التعلم الإلكتروني، والجوانب السلبية التي تعيق توظيف واستخدام أعضاء هيئة التدريس ،مع عرضها علي لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية والتعليم وعلوم الحاسوب مع مراعاة الدرجة العلمية وسنوات الخبرة ،وحيث تكونت اللجنة من عدد(8) محكمين ؛ومع إجراء التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة في ضوء الملاحظات التي وردت منهم ،وقد تم توزيع الاستبانة علي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنغازي البالغ عددهم (64) مع الحصول علي عدد (52)، استبانة صالحة للاستخدام ، وأما عن احتساب معامل الثبات، فقد تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (test-re-test) بفارق زمني مدته أسبوعين علي عدد (10) أفراد من خارج العينة الأساسية ، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ .تم احتساب معامل الثبات للأداة وهو (0,80)، حيث تعتبر هذه القيمة ملائمة لمثل هذه الدراسات.

الأساليب الإحصائية : تم معالجة البيانات إحصائيا من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spas)، لحساب كلا من :المتوسطات الحسابية ،الانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t-test)، للعينتين المستقلتين، واختبار t للعينة الواحدة (الوسط

(الفرضي)، وتحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (النوع، والتخصص).

عرض وتحليل وتفسير النتائج : سيتم عرض نتائج الدراسة وفق التساؤلات التالية :

التساؤل الأول : هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري علي المحور الأول (واقع استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي) ؟ وللإجابة عن ذلك تم احتساب قيمة كلا من المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، والنسب المئوية لكل إجابات المفحوصين من حيث معرفة وجهة نظرهم في الخدمات والتي يتيحها استخدام التعلم الإلكتروني للكلية ولأعضاء هيئة التدريس والنتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (1) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي والعينة الكلية والمتوسط النظري

المتغير	متوسط العينة	المتوسط النظري	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن-1	الدلالة 0.5
التعلم الإلكتروني وأهميته	31.34	24	2.85	16.48	40	.000

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيمة (ت) ، المحسوبة للفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الفعلي بلغت (16.48) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، بما يعني وجود فروق بين المتوسط النظري والمتوسط الفعلي للأداة ككل، بما يدل علي وجود فروق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول استخدامات التعلم الإلكتروني في كلية التربية ،جامعة بنغازي ، قد ترتبط أساساً بخدمة الحاسب الآلي أو شبكة الانترنت التي تعد من مكونات نظام التعلم الإلكتروني سواء المتعلقة بالتدريس أو تقديم الخدمات التعليمية المختلفة ،هذا لاحظنا اتفقنا بين هذه نتائج الدراسة الحالية ، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تهدف في الأساس إلى توفير الاتصال والتفاعل الإلكتروني للمنتسبين لها من أعضاء هيئة التدريس ،نذكر منها دراسة الفقي (2005)، و دراسة حسين والسعدني (2012) التي أظهرت تشابه مع الدراسة الحالية.

التساؤل الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري علي المحور الثاني (التعلم الإلكتروني- مزايا - وجوانب الاستفادة) في مؤسسات التعليم العالي ؟

وللإجابة عن ذلك تم احتساب قيمة كلا من المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، والنسب المئوية لكل إجابات المفحوصين من حيث معرفة وجهة نظرهم في الخدمات والمزايا

والتي يتيحها استخدام التعلم الإلكتروني للكلية عامة ولأعضاء هيئة التدريس بشكل خاص،
تم الحصول علي النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول (2)

يبين نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي والعينة الكلية والمتوسط النظري

المتغير	متوسط العينة	المتوسط النظري	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن-1	الدلالة 0.5
مزايا وجوانب الاستفادة	27.21	20	2.27	17.95	40	.000

يتضح من الجدول رقم (2)، أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الفعلي بلغت (17.95)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، بما يعني وجود فروق بين المتوسط النظري ومتوسط الفعلي، مما يعني أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متفاوتة نحو مع مزايا وأهمية استخدام التعلم الإلكتروني في التعليم العالي لان متوسط العينة المحسوب كان اكبر من المتوسط النظري للاستبيان ككل.

التساؤل الثالث : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري علي المحور الثاني (التعلم الإلكتروني- الصعوبات - والمعوقات التي تحد من الاستخدام) في مؤسسات التعليم العالي ؟

ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المذكورة سلفاً تم الوصول إلي النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (3) يبين نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي والعينة الكلية والمتوسط النظري

المتغير	متوسط العينة	المتوسط النظري	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن-1	الدلالة 0.5
العوائق	30.07	24	3.77	10.29	40	0

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الفعلي بلغت (10.29) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، بما يعني وجود فروق بين المتوسط النظري ومتوسط الفعلي، مما يعني أن هناك تفاوت في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو العوائق والصعوبات التي تحد من استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي ،وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة لدراسة غلام (2007) ،والتي تمثلت في عدم توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعلم الإلكتروني ،يليه عدم وجود حواسيب في القاعات الصفية مرتبطة بالإنترنت،

وصعوبة الحصول علي البرامج باللغة العربية ، وكذلك دراسة (Mills, 2009) التي كشفت علي أن أكثر المعوقات التي واجهت أعضاء الهيئة التدريسية هي عدم توفر الوقت الكافي لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني، مع النقص الواضح في المهارة علي تطوير وتصميم المساقات الإلكترونية.

التساؤل الرابع :

هل توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري (نحو فهم وتحديد شروط استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي) وفق متغير التخصص علوم الحاسوب / العلوم الاجتماعية ؟
ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المذكورة سلفا تم الوصول إلي النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (4) يبين نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي العينة الكلية والمتوسط النظري

المتغير	متوسط العينة	المتوسط النظري	الانحراف	ت المحسوبة	درجة الحرية ن-1	الدلالة 0.5
شروط الاستخدام	40.6	30	4.02	16.88	40	0

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الفعلي بلغت (16.88) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، بما يعني وجود فروق بين المتوسط النظري ومتوسط الفعلي، مما يعني أن فروق في تحديد شروط استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي تختلف باختلاف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس ، حيث إن متوسط العينة المحسوب كان اكبر من المتوسط النظري للاستبيان ،ويمكن توضيح إن أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية كانوا أكثر وضوحا في تحديد شروط الاستخدام عن الآخرين من المتخصصين في مجال العلوم الاجتماعية ، وتعزي الباحثات ظهور هذه النتيجة لطبيعة مجال التخصص والاهتمامات في حد ذاتها إلا إن كثرة الأعباء والانشغالات يمكنها أن تعيق من تطوير قدراته العملية والتقنية، كذلك غياب الخبرة في مجال تصميم وتقديم المقررات التعليمية في شكل مقررات إلكترونية هذا انسجمت هذه النتيجة دراسة (حجايا ؛ حميد ، 2013) .

السؤال الأخير الذي نص علي : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري (نحو فهم وتحديد شروط استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي) وفق متغير النوع ؟

و للإجابة علي السؤال السابق استخدم الباحثين اختبار T- لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test للتعرف علي دلالة الفروق بين فهم وتحديد شروط (استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي) وفق متغير النوع و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T للعينات المستقلة للفروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزو لمتغير النوع

المتغير	النوع	N	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	T المحسوبة	مستوي الدلالة
النوع	الذكور	1	68.0	3.43	49	-1.01	.196

نلاحظ من الجدول السابق إن قيمة T تساوي (-1.01)، وهي قيمة أقل من قيمة 0.05، وهو فرق غير دال إحصائياً، بما يدل علي إن هناك اتفاقاً بدرجة عالية بين أعضاء هيئة التدريس حول استخدام التعلم الإلكتروني بغض النظر عن متغير النوع، وتظهر هذه النتيجة دعم وموافقة أعضاء هيئة التدريس علي استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا، هذا وقد اختلفت مع نتائج دراسة كلا من الزهراني (2005) ، و غلام (2007) التي أظهرت وجود فروق تعود لمتغير النوع والتخصص .

خلاصة النتائج :

- تعد الدراسة الحالية دراسة _استطلاعية حيث تناولت موضوع استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا ، كلية التربية نموذجاً ،وهي بذلك تعد دراسة أولية - وعليه فأن النتائج التي تم رصدها صالحة للاستخدام والتعميم مع وضع بعين الاعتبار مجموعة من الشروط التي تم استنتاجها ومنها ما يلي :
- إن الانتقال من نظام التعلم التقليدي إلي نظام التعلم الإلكتروني لا بد له أن يتم بصورة تدريجية حيث يتطلب مرحلة هامة من التأسيس النظري ،يلبها وتحديد شروط الاستخدام وتجهيز البنية التحتية وتوفير المتطلبات المادية ، وصولاً لمرحلة التطبيق الفعلي وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم توصيف دقيق لطبيعته التعلم الإلكتروني في كليات التربية والتي

لم يتم فيها استخدام التكنولوجيات الحديثة وفقا لرؤية علمية محددة قد توفر في تيسير العملية التعليمية وتحديثها وتطويرها.

• أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية كانت أكثر إيجابية نحو استخدام وتوظيف التعلم الإلكتروني وقد يعود ذلك لتوظيفها بعض البرامج الإلكترونية مثل برمجيات برامج الرسم المدعم للحاسوب، نظام المعلومات الجغرافية، برامج الجداول الإحصائية... وغيرها في تعليم الطالب بالمرحلة الجامعية مما يمكنهم من اكتساب المعرفة والخبرة للنجاح في هذا المجال.

• عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تعزو لمتغير النوع وهذا يدل علي هنالك موافقة وتشجيع كبير لاستخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية حيث يبين مدى اكتساب أعضاء هيئة التدريس لثقافة تعليمية متطورة ، تري بأن استخدام نظام التعلم الإلكتروني غير بعيد عن مؤسسات التعليم العالي في مجتمعنا المحلي.

• اتفق وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس علي إن النظام التعليمي المتبع في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا اليوم يعاني من بعض المشكلات وهو في اقله تقليدي يحتاج إلي تطوير وتحديث ولعل فكرة استبداله بنظام التعلم الإلكتروني كان محل اهتمامهم بالدرجة الأولى.

التوصيات :

في خلاصة الدراسة نجد إن الانتقال من نظام التعلم التقليدي إلي نظام التعلم الإلكتروني يتطلب تطوير مهارات و قدرات أعضاء هيئة التدريس، عند ذلك فقط يمكننا القول أن عملية دمج تكنولوجيا المعلومات -التي يتيحها نظام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية التقليدية، قد صارت ممكنة وغير بعيدة عن طموحات التحديث في المرحلة التعليمية الجامعية ، وعليه توصي الدراسة بالآتي :

- ضرورة توافر كادر تعليمي مؤهل للتعامل مع نظام التعلم الإلكتروني.
- العمل علي تزويد الجامعة بمختبرات الحاسوب المجهزة بشبكة الانترنت ،مع العمل علي توفير مكتبة رقمية، تتيح تقديم المقررات الالكترونية بواسطة الوسائط التكنولوجية الحديثة.
- ضرورة توفير عدد كافي من الحواسيب في القاعات الصفية تكون مرتبطة بشبكة الإنترنت ،بما يستلزم تغير في شكل القاعات وجعلها أقرب للمختبرات والمعامل.

- العمل علي تنظيم قوانين و تشريعات لتحويل القرارات التقليدية إلي مقررات إلكترونية تمكن أعضاء هيئة التدريس من التعلم باستخدام نظام التعلم الإلكتروني دون الوقوع في المشكلات والتجاوزات الإدارية والمهنية .
- توفير نماذج للمناهج والبرامج باللغة العربية يشرف علي أعدادها وتجهيزها وتقويمها متخصصين في هذا المجال.

• المقترحات

- في خلاصة الدراسة الحالية وجدت الباحثات ان عملية التحول من التعليم التقليدي للتعليم الإلكتروني لا بد لها أن تتم بصورة تدريجية ، بداية من وضع أسس نظرية تنظيمية ، وتحديد لكل الوسائل و المعينات التكنولوجية التي يحتاج إليها ، مع التغير والتعديل في البنى التحتية الخاصة بتطبيقه واستخدامه وفق استراتيجيات تدريسية تعليمية معلنة الأهداف وعليه توصي الدراسة بالآتي:
- خلال الاطلاع علي المستجدات العلمية والبحوث المتصلة بالتعلم الإلكتروني تري الباحثات انه من الهام التوسع في تقديم دراسات مرتبطة بالتخصص الحالي - تكنولوجيا التعليم - من الناحيتين الكمية و الكيفية علي حد سواء.
- ضرورة إجراء دراسات تجريبية علي استخدام المقرر الإلكتروني في تدريس المادة التعليمية المتخصصة والمواد التربوية العامة .
- من الهام أعداد دراسات متخصصة وموسعة علي أشكال وأنواع التعلم الإلكتروني وطرق دمجها وتفعيلها في المراحل التعليمية المختلفة .

Abstract

The present study aimed to address the subject of e-learning in terms of reality and challenges. Descriptive and analytical study divided into two aspects. It is usable by students and faculty as well. To verify this, a questionnaire has been prepared and designed as a main tool for the study. • The concept of e-learning is a familiar concept among the faculty members of the Faculty of Education, University of Benghazi, as about (7.66%) of the respondents showed a great desire to employ technology in higher education institutions. • The majority of respondents agree that the lack of tools and tools to apply e-learning may cause delays in its use in higher education institutions. The study recommended the necessity of a qualified educational cadre to deal with the e-learning system with emphasis on preparing the necessary infrastructure for this purpose. the field (E-learning - e-course - electronic design - (terms of use)

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

- أحمد، ريهام.(2012). توظيف التعلم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، عمان، الأردن، العدد 9(5)، 1-20.
- البوهي، فاروق (2011) . الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية، المفاهيم والنظريات وإدارة الأزمات والوقت والاجتماعات.. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- وليم ، هورتون (2010) . الجامعة الامريكيه. قيادة التعلم الإلكتروني. الأر ن : مجلة التدريب والتقنية.
- حافظ، عبد الرشيد والضحي، هناء(2006).. مصادر المعلومات المتاحة علي شبكة الإنترنت: معايير مقترحة للتقويم..، ع11.
- الحجايا، نايل (2013) . واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة،، مج(2)، ع2، ص (140- 151).
- حسن، ليلي؛ أبو الرب، عماد.(2012). إطار نظري لتقويم جودة المواقع الأكاديمية. المجلة العربية الدولية للمعلوماتية 1(1)، ص(1-14).
- الحلفاوي، وليد .(2006) . مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات. عمان: دار الفكر.
- الخليفة، هند (2010).قابلية الوصول العنصر الغائب في المواقع الحكومية. صحيفة الرياض الإلكترونية، 31 أيلول ع 15408.
- الزعبي، عبدالله (2010).البنية التحتية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الجامعات الأردنية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم العالي في الأردن 15-17 حزيران .
- الزعبي، محمد والشريعة، أحمد .(2004) . الحاسوب والبرمجيات الجاهزة. بيروت: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الزميتي ، أحمد فاروق علي .(2008) . تفعيل التعلم الإلكتروني في إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء خبرات بعض الدول رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ،مصر
- زين الدين ،محمد محمود.(2007) . كفايات التعلم الإلكتروني. جده، دار خوارزم.

- سالم ، أحمد محمد .(2004) . تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق ، الناشر مكتبة الرشد.
- الشاذلي ، راشد .(2010) . التعلم الإلكتروني مفهومه وأنواعه وخصائصه ومميزات وعيوبه. القاهرة : دار الكتاب.
- الشهري ،عجلان (2010).قيادة التعلم الإلكتروني .مجلة التدريب والتقنية ،صادرة عن المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ، ص(22-1).
- عبد الوهاب، علي جودة محمد. (2004). معوقات استخدام المعلمين والطلاب الإنترنت واتجاهاتهم نحوها في تعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع 96.
- عزمي، نبيل جاد .(2006) .كفايات المعلم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التعلم الإلكتروني عن بعد. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد ICODE نحو أفاق جديدة، جامعة السلطان قابوس ،مسقط، 27-29 مارس.
- العكاري ، محمد سالم (2014) .دراسة وتقييم الوضع الحالي في الجامعات الليبية .
- علي ،فياض ،حسن ،رجاء ،نعمة ،حيدر (2009) .التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية ومقارنة . كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة ، ع 19 ، العراق .
- عمار، حارص(2011) . أهداف وخصائص التعلم الإلكتروني . مجلة نهر التعلم ، الأردن.
- عوض، منير(2003) .مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستهم لها من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عيسان، صالحة عبد الله والعاني ؛ وجيهة ثابت (2007) .واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية التربية . جامعة سلطان قابوس.
- علوم، منصور (2017) .مشروع التعلم الإلكتروني في التربية والتعليم. وكالة الأنباء الكويتية :كونا، الكويت.
- فرج، عبد اللطيف بني حسين .(2009) .التدريس الفعال. عمان :دار الثقافة للنشر.
- قاسم، أحمد (2014) .أهمية التعلم الإلكتروني وخصائصه وأهدافه ومميزاته وسليبياته. الأردن : دار الثقافة والعلوم .
- قطيط، غسان يوسف .(2015) .تقنيات التعلم و التعليم الحديث. دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان :الأردن ، ص(177،175) .

- المبيريك ،هيفاء بن فهد .(2002). تطوير المحاضرة في العليم الجامعي باستخدام التعلم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفقرة 22-23 أكتوبر بجامعة الملك سعود ،ص (1-4) .
- مصيلحي ،زينب ، عبد القادر ، أماني .(2007) . تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرص المتاحة والاستفادة منه . مجلة المستقبل التربية العربية .
- المهدي، ياسر.(2011) .أسس الجودة في التعلم الإلكتروني. المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني. الرياض، الفترة من 21-24 فبراير .
- نصر، محمد علي .(2005) .دور التعلم الإلكتروني في تطوير الأداء وتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعلم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة)، القاهرة.
- الهادي ، محمد .(2005) .التعلم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ص 96.
- يماني، هناء .(2006) .التعلم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء عصر متطلبات ثقافة المعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ثانيا :المراجع باللغة الانجليزية:

- Alberto، J، Chaves، and Henrique، J .A (2008) . usability Evaluation of Educational Websites، EADTU Conference. 2008. Retrieved 18 March،
- Alexander، D، .How Usable are University Websites?. A Report on a ،
- Gonzalez، M،Gramollers، T،& Pascal، A، Testing Websites Usability in Spanish- Speaking Academia Through Heuristic Evaluation and Cognitive Walkthrough، Journal of Universal Computer Sciences، 14(9)، 2008.
- http://investigacao.ipiaget.org/edutec/ficheiros/14_NT_UsabilityInternet World Stats، Internet Users In the World، 2012 .
- Mandal، S، Total Quality Management، Principles and Practice، New Delhi: Vikas Publishing House PVT LTD، 2005.
- Mustafa ،S .and Al-Zoua'bi،L ،..Usability of the Academic Websites of Jordan's Universities، the International Arab Conference on Information Technology، University of Sfax، University of Sfax، Tunisia
- Papadopoulos &Xenos، .Quality Evaluation of Educational Websites Using Heuristic and Laboratory Methods. Proceedings 2nd .Pan-Hellenic Scientific Student Conference on Informatics، Related Technologies and Applications، 2008، pp. 43-54، August 29، Samos.
- Retrieved 22 May، 2014 from: <http://Smith، M،Rougier، B،Hamman، D،McKenzi، J، Johnston، B. and Maylath، B، .Website Usability>

"مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) لدى طلبة قسم الأحياء

بكلية التربية طرابلس"

د. محمد أحمد عسكر

جامعة طرابلس

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية - طرابلس، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي (الفصل الدراسي الأول - فصل التخرج). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (المعري، 2001م). تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الفصل الأول والأخير بقسم الأحياء بكلية التربية - طرابلس، خلال الفصل الدراسي ربيع 2019م، وكان عددهن (78) طالبة، (50) طالبة بالفصل الأول، و(28) بالفصل الأخير، علماً بأنه لا يوجد طلبة ذكور بالقسم.

تكونت عينة الدراسة من (53) طالبة، موزعة على الفصل الدراسي الأول وعددهن (30) طالبة، وفصل التخرج وعددهن (23) طالبة، شكلت ما نسبته (67.9%) من مجتمع الدراسة. أظهرت الدراسة أهم النتائج التالية:

1. تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى عينة الدراسة، حيث متوسط درجات الطالبات (15.79) من (34) درجة؛ أي بنسبة (46.%) من الدرجة الكلية للاختبار، وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً المحدد في هذه الدراسة وهو (65%).

2. توجد فروق دالة إحصائية في مستوى فهم الطالبات للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع؛ لصالح طالبات فصل التخرج.

مقدمة:

تهتم التربية العلمية بتكوين المواطن المتنور علمياً، الذي يمكنه التعامل بمسؤولية مع قضايا المجتمع والبيئة ذات العلاقة بالعلم والتقنية، بالإضافة إلى قاعدة من المعرفة العلمية الأساسية التي تُعين الفرد على التعلم المستمر، ولعل من أهم خصائص القرن الحادي والعشرين هو اندماج العلم والتقنية في نظام متكامل بحيث يصعب الفصل بينهما، إضافة إلى أن هذا الاندماج أثر في استراتيجيات التعليم والتعلم، والنظرة إلى طبيعة المعرفة العلمية ذاتها بحيث أصبح التركيز على المفاهيم العلمية ذات القيمة الوظيفية، وتكاد تتفق آراء المتخصصين في التربية العلمية على أن الفرد المتنور علمياً هو الذي يكون قادراً على اكتساب أساساً معرفياً في العلوم وفهما عميقاً وشاملاً لطبيعة

العلم، بالإضافة إلى امتلاك خلفية معرفية مناسبة عن طبيعة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة، وأن تكون له القدرة على تطبيق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية اليومية، ويحدد مصادر المعرفة العلمية والتقنية فضلا عن استخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية. (الغنام، 2000م: 30).

في بداية الثمانينيات من القرن الماضي أفرز الأدب التربوي في مجال التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية حركة فكرية جديدة عرفت باسم " العلم - التقنية - المجتمع " (Science - Technology- Society Approach - STS) دعت إلى تطوير مناهج العلوم بشكل خاص والبرامج التربوية بشكل عام؛ لتستوعب قضايا هذا التفاعل وإزالة الفجوة بين العلم والتقنية من ناحية، والمجتمع من ناحية أخرى، وإعطاء الأولوية في مناهج العلوم للموضوعات العلمية ذات الأثر في المجتمع مثل: الصحة، البيئة، التغذية، السكان، وغيرها من الموضوعات المرتبطة بالمجتمع. (الرازحي، 2002م: 89).

إن إمكانية السيطرة على مخرجات وتأثيرات العلم والتقنية تعتمد على مدى إمكانية تحقيق فهم الطلاب لطبيعة العلم والتقنية وتفاعلها معا وأثر ذلك على المجتمع، إذ أن العلاقة بين العلم والتقنية وثيقة الصلة، فالمشكلة الواحدة غالباً ما يكون لها عوامل علمية وتقنية، والحاجة إلى الإجابة عن أسئلة تتعلق بالعالم الطبيعي، تؤدي إلى تطوير التقنية، ومنتجاتها، كما أن الحاجات التقنية تؤدي إلى تطوير البحث العلمي، والمنتجات التقنية بداية من قلم الرصاص، وحتى الحاسب الآلي توفر أدوات لتحسين الفهم للظواهر الطبيعية، والفرق بين العلم والتقنية هو فرق في الهدف ذلك أن هدف العلم هو فهم العالم الطبيعي، وهدف التقنية هو عمل تعديلات، أو تحسينات في البيئة الطبيعية؛ لتفي باحتياجات البشر، والتقنية كتصميم موازية للعلم كاستقصاء، وإن القاسم المشترك بين العلم والتقنية هو المجتمع. (عبد السلام، 2006م: 336).

لقد قامت العديد من المشروعات العالمية لتطوير تدريس العلوم، ونادت بتبني توجه العلم والتقنية والمجتمع، بعد أن أعلن في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1980م، أن الهدف الرئيس للتربية العلمية هو إعداد أفراداً متورين علمياً، وإعلان الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association (NSTA) عام 1982م، وأن الأفراد المتورين علمياً هم الذين يفهمون كيف يؤثر كل من العلم والتقنية والمجتمع في الآخر، والذين يكونون قادرين على استخدام المعارف ومهارات التفكير العلمي في صنع القرارات اليومية، ومثل هؤلاء الأفراد هم الذين يقدرون قيمة العلم والتقنية في المجتمع، ويفهمون حدودها. (عبد السلام، 2006: 336).

ففي سبتمبر 1984م قامت جمعية التربية العلمية (ASE) ببريطانيا، بوضع مشروع العلوم والتقنية في المجتمع (SATIS Science and Technology In Society)، وقامت بإعداد ونشر (100) وحدة مرجعية؛ لإثراء مقررات العلوم، منها (70) وحدة مع دليل عام للمعلمين والطلاب في الأعمار (5-16) سنة في يونيه 1986م، وبدأ مشروع (SATIS) لأعمار (16-19) سنة في سبتمبر 1987م، وتم نشر الوحدات الـ (30) الأخرى في يناير 1988م، وهذا العمل الرائد لمشروعات (ASE)، أظهر أساليب وتقنيات جديدة للمعلمين؛ لجذب اهتمام الطلاب للقضايا المرتبطة بالعلوم بالتقنية. (عبد السلام، 2006).

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية موضوع التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع فقد أجريت عديد الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة في هذا المجال لعل أهمها على المستوى العالمي دراسة (Bybee& Mau, 1986)، التي هدفت إلى التعرف على القضايا العالمية ذات الصلة بالعلم والتقنية والمجتمع، والتي تستحق أن تكون جزءاً أساسياً في مناهج العلوم. (Bybee& Mau, 1986 في النمر، 1993: 184).

وعلى المستوى العربي فهناك أيضاً دراسات كثيرة كدراسة (عيد، 2009)، ودراسة (القدرة، 2008)، ودراسة (الطناوي، 2007)، ودراسة (الأهنومي، 2006)، ودراسة (المحتسب، 2004)، ودراسة (المعمري، 2001).

أما على المستوى المحلي فليس هناك - على حد علم الباحث - سوى دراستين قام بهما الباحث هدفت الأولى إلى التعرف على مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة والمعلمين بالمرحلة الثانوية. (عسكر، 2014م)، وهدفت الأخرى إلى التعرف على مدى تناول محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي لقضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع. (عسكر، 2015م).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات تدني مستوى فهم الطلبة للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع عدا دراسة (المحتسب، 2004)، التي أوضحت أن مستوى فهم الطلبة للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع كان أعلى من المقبول.

واتساقاً مع ما سبق وما أكدت عليه الدراسات السابقة من أهمية فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وأثر ذلك في إعداد الأفراد المتتورين علمياً وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، وأن اكتساب طلبة كليات التربية لهذه المفاهيم سيساعدهم مستقبلاً على اكساب طلابهم ذلك، ونظراً لأهمية الموضوع وندرة الدراسات المحلية في هذا المجال؛ فتأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى فهم التفاعل

بين العلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية طرابلس من خلال الإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. ما مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية - طرابلس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي (الفصل الدراسي الأول - فصل التخرج)؟
أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية - طرابلس.

2. مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي (الفصل الدراسي الأول - فصل التخرج).
حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على التعرف على مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة الفصل الأول والأخير بقسم الأحياء بكلية التربية - طرابلس الذين يدرسون خلال الفصل الدراسي ربيع 2019م.

مصطلحات الدراسة:

1. التفاعل بين العلم والتقنية، والمجتمع:

يقصد به "تأثير العلم والتقنية على أفراد المجتمع بصورة مباشرة". (علي، 2003م: 41).

2. مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع:

يقصد به إجرائيًا "الدرجة التي يتحصل عليها الطالب، في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وتعتبر النسبة (65%) من الدرجة الكلية للاختبار، هي المستوى المقبول تربويًا، والحد الأدنى للكفاية، ومؤشرًا لتحقيق هذا المستوى".

الإطار النظري:

تفاعل العلم والتقنية والمجتمع (STS):

مقدمة:

لقد شهد القرن العشرون تقدماً علمياً وتقنياً ضخماً في كافة مجالات الحياة، وظهر التزاوج بين العلم والتقنية عندما تحقق من المنجزات التقنية أضعاف ما حققته البشرية عبر تاريخها الطويل، وبسبب هذا التقدم كان من الأهمية للمواطن المتنور علمياً أن يتصف بفهم لهذا البعد، والذي يمثل بعداً جوهرياً من أبعاد التنور العلمي، وقد اعتبرت الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association (NSTA)، إن فهم طبيعة العلم والتقنية ودورها في خدمة المجتمع يمثل التربية العلمية لعقد الثمانينات، ولقد أصبح لازماً للتحرر من الأمية أن يعرف الفرد مبادئ ومفاهيم ولغات الحاسوب، وأن يكون لديه الوعي بما تقدمه التقنية من أدوات تساعد الإنسان في حياته، وتطور أسلوب معيشته، كذلك فهم النواحي السلبية للتقنية والمتمثلة في أدوات الدمار وغيرها، وعليه فإن هناك حاجة ماسة لبرامج في العلوم تتناول التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وتمكن التلاميذ من التعامل بكفاءة مع الأدوات والمواد والأجهزة التي تقابلهم في حياتهم والتي تمثل نتاج للتقنية، وأن يتقنوا التعامل مع مصادر المعلومات والمعرفة ووسائل الاتصالات الحديثة المختلفة كمهارات أساسية لازمة للمواطنة. (فراج، 1996: 200).

علاقة العلم والتقنية بالمجتمع:

من أهم المجالات التي ينبغي للفرد العادي الإلمام بها في إطار تنويره علمياً طبيعة العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع، وإذا كان العلم والتقنية يرتبطان فيما بينهما بعلاقة تداخلية تفاعلية وثيقة، فإن كلاهما يرتبط بعلاقة مماثلة مع المجتمع، فالعلم والتقنية والمجتمع Science Technology & Society هي مكونات أساسية لمنظومة ثلاثية الأبعاد، وهكذا يتضح أن العلاقة بين كل من العلم والتقنية والمجتمع هي علاقة تفاعلية متبادلة، حيث يتأثر كل منهم بالآخر ويؤثر فيه، فالعلم يلتقي مع التقنية في خدمة كليهما للمجتمع، وتلبية احتياجات أفراد، وحل ما قد يعانون فيه من مشكلات، وهنا يظهر تأثير المجتمع بكل من العلم والتقنية وتأثيره فيهما، فالمجتمع يحتاج إلى تطبيقات العلم التي تتيحها التقنية، وكل من العلم والتقنية يحتاج لمساندة المجتمع ودعمه، فالمجتمع هو الوعاء الذي يضم كليهما ولا يمكن تطوير أي منهما دون دعم المجتمع، كما أن التقنية لا تتقدم ولا تتطور ما لم تعتمد على العلم، والعلم أيضاً يحتاج إلى تقنية متطورة من أجهزة ومعدات وأدوات؛ لمزيد من البحث والاستقصاء العلمي، فتطور أحدهما ينعكس بالضرورة على تطوير الآخر، هذا فضلاً عن أن العلم والتقنية يتأثران بالقيود والمحددات التي يفرضها المجتمع بعبادات ومعتقداته وقيمه ورغبات أفراد، ومن

الأمر التي ينبغي الانتباه إليها في إطار العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع أن تأثير العلم والتقنية على المجتمع لا يكون دائماً إيجابياً، بل أن هناك سلبات لكل منهما على المجتمع وأفراده، ومن ثم فإننا نقول إن العلم والتقنية هما سلاحان ذو حدين (صبري، ومحمد، 2004م: 305).

دور مناهج العلوم في إبراز التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع:

لقد نادت العديد من الدراسات في مجال التربية العلمية والتطور العلمي بتوجيه عناية الباحثين وواضعي المناهج بمراحل التعليم العام إلى تغلغل العلم والتقنية في حياة أفراد المجتمع، ومن ثم أوصت هذه الدراسات بأن يُدمج موضوع العلم والتقنية في مناهج العلوم بالمدارس، وأن تُعنى هذه المناهج بالدور الذي يؤديه كل منهما في حياة الطلاب الحالية والمستقبلية، وأن تبرز القضايا الناشئة عن التفاعل بينهما؛ بحيث يُصبح الطلاب على وعي بها وبكيفية التغلب عليها، وعلى الرغم من تباين وجهات نظر المتخصصين في مجال التربية العلمية حول الأهداف التعليمية المتعلقة بإعداد الفرد المتطور علمياً، إلا أن معظم الآراء تكاد تتفق على أن الفرد المتطور ، وأن يكون مدرّكاً لاستخدامات العلم والتقنية في تحسين أساليب الحياة، هذا بالإضافة إلى فهم المشكلات الناتجة عن تفاعل العلم والتقنية كتلك المتعلقة بالطاقة، والغذاء، والإسكان، واستغلال المصادر الطبيعية، والتلوث، والقادر على استخدام معلوماته ومهاراته في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بحياته الشخصية، ولما كانت عملية إعداد الفرد المتطور علمياً بالمعنى السابق يُمكن أن تتم بطرق مختلفة وبمساعدة أدوات ووسائل متعددة فإن أهم هذه الوسائل بطبيعة الحال هو الكتاب المدرسي باعتباره المرجع الأساس لكل من المفتش التربوي والمعلم والطالب، والمصدر الطبيعي لتخطيط وتنفيذ العملية التعليمية التعلمية، كما أنه المعبر عن المنهج وأهدافه، وبناء عليه يبرز التساؤل عن مدى إسهام كتب العلوم المدرسية في تكوين وإعداد الفرد المتطور علمياً، الذي يُقدر قيمة العلم والتقنية في المجتمع، ويفهم المشكلات الناتجة عن التفاعل بينهما وأثر ذلك على المجتمع.(حسن، 1991م: 1564).

حركة إصلاح العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع:

Science–Technology–Society (STS)

تُعد حركة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع أكثر حركات إصلاح مناهج العلوم وتطوير محتواها سعياً لتحقيق التطور العلمي، وقد ظهرت الحركة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى مناهج العلوم في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي وهي:

1. عدم تركيزها على العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع.
2. عدم إظهار الجانب الاجتماعي للعلم.

3. ظهور قضايا ومشكلات ذات صبغة علمية وتقنية اتخذت طابعاً محلياً وعالمياً، ولم تستطع مناهج العلوم استيعابها.
4. ظهور أسئلة شخصية كثيرة وتساؤلات علمية لدى الأفراد، عجزت تلك المناهج عن أن تقدم حلولاً مقنعة لها.
5. وجود تعارض بين محتوى مناهج العلوم في المدارس وأغلب ما يحتاج إليه الطلاب.
6. معظم معلمي العلوم يؤكدون على الإعداد الأكاديمي، الذي تقتصر فائدته على أصحاب الدراسات العليا في المجالات العلمية الأكاديمية.
7. أغلب معلمي العلوم يستخدمون الكتاب المدرسي معظم الوقت المخصص للتعلم، فأصبح المقرر هو الإطار العام والأساس لخبرة الطلبة، والاختبارات. (أبو سعيدي، وناصر 2003م: 9).
- ويؤمل لمنحى العلم - التقنية - المجتمع، أن يطور تدريس العلوم بما من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف التالية:
1. اكتساب مفاهيم علمية متطورة.
2. اكتساب القدرات التي تمكن الأفراد من امتلاك مهارات عمليات العلم وطرقه؛ بهدف تحسين مهاراتهم الإبداعية، واتجاهاتهم العلمية الإيجابية نحو العلم.
3. توظيف المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم من قبل الأفراد، بما يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.
4. تهيئة البيئة المحلية لإعطاء مزيد من الاهتمام لتلك المفاهيم العلمية، ومهارات عمليات العلم؛ بهدف زيادة تعميقها عند الأفراد، وربطها بحياتهم اليومية.
- ويقترح منحى العلم والتقنية والمجتمع الذي يعود فضل تأسيسه إلى العالم والفيلسوف الأمريكي ياجر (Yager) إتاحة الفرص أمام الطلاب لدراسة القضايا والمشكلات الحقيقية في الحياة العامة، كبديل لدراسة المفاهيم ومهارات عمليات العلم بالطرق التقليدية داخل الفصول الدراسية، وتمكن الطلبة من البحث والاستقصاء وتطبيق المفاهيم والعمليات العلمية على أوضاع وقضايا ومشكلات تواجههم في حياتهم اليومية.
- ويوصي منحى العلم والتقنية والمجتمع بتصميم برامج تعليمية خاصة متميزة، تمكن من تنفيذ إجراءات المنحى وتحقيق غاياته وأهدافه، وفيما يلي بعض التوصيات التي يقترحها المنحى وتفيد في تصميم هذه البرامج:
1. عندما يباشر الطلبة حل المشكلات يوصي بأن تكون مشكلات حقيقية نابعة من البيئة المحلية التي يعيشون فيها.

2. ينبغي أن يستعمل الطلبة المصادر والمواد المتوافرة في البيئة المحلية.
3. أن تكون طبيعة التفاعل والمشاركة التي يقوم بها الطلبة نشطة وذلك أثناء عملهم بحل المشكلات.
4. تطوير العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية، وتوضيحها للطلبة، وتحديد أثارها في مناحي الحياة المختلفة.

5. إعطاء المعرفة العلمية المعنى، وينظر إليها بأنها أكثر من كونها مفاهيم علمية تقدم للطلبة.
 6. ينبغي أن ينشغل الطلبة بالعمل بمهارات عمليات العلم؛ لإتقانها واستخدامها في حياتهم اليومية.
- كما يوصي (ياجر) بأن على المجتمعات أن تُعيد التفكير وتعمل على مراجعة كل ما لديها من برامج ومناهج وخطط تربوية تستخدمها في مجال تدريس العلوم، وأن تبدأ في تعديل الأهداف التربوية وتطويرها بما يتماشى مع الخطة المقترحة لهذا المنحى؛ بهدف إعداد أجيال من الطلبة يمتلكون مهارات حل المشكلة، ومهارات عمليات العلم، وهو الزاد الذي ينبغي أن يتزود به؛ لما من شأنه أن يساعدهم على العيش في مجتمع القرن الواحد والعشرين. (عطا الله، 2001م: 47-49).

قضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع:

أدى التطور التكنولوجي الهائل الذي شهده العالم خلال العقود القليلة الماضية إلى تفاقم عدد من المشكلات والقضايا الخطيرة التي باتت تهدد أمن الإنسان وغيره من الكائنات الحية، وبقاءهم على كوكب الأرض، ولم تكن القضايا الناتجة من تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في بدايتها متفاقمة على المستوى العالمي، بل كان معظمها محلي أو إقليمي يعاني منها معظم مجتمع دون آخر، ولكن مع المزيد من تطور العلم والتكنولوجيا، وما نتج عنها من آثار سلبية، بدأت هذه المشكلات والقضايا في الاتساع شيئاً فشيئاً، حتى صارت تُعاني منها معظم دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء وإن تباينت درجة المعاناة، وهنا بدأ الحديث عن هذه القضايا وتلك المشكلات في إطارها العالمي. (القدرة، 2008م: 20).

يقصد بقضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع " مجموعة القضايا والمشكلات البيئية، أو الاجتماعية الناشئة عن استخدام المجتمع لنتائج العلم والتقنية، لدرجة تضر بالبيئة على المستويين العالمي والمحلي". (سلامة، 2002م، 45).

أهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتقنية والمجتمع:

أجرى (Bybee& Mau, 1986)، دراسة للتعرف على القضايا العالمية ذات الصلة بالعلم والتقنية والمجتمع، والتي تستحق أن تكون جزءاً أساسياً في مناهج العلوم؛ وذلك عن طريق استبانة شملت (262) متخصصاً في التربية العلمية، (70%) منهم يحملون درجة الدكتوراه، و (75%) منهم تزيد أعمارهم عن (41) سنة، يمثلون (41) دولة مختلفة، وقد حدد أفراد العينة اثنتي عشرة قضية

عالمية، وثيقة الصلة بمستقبل العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة، تمثلت في الجوع ومصادر الغذاء، النمو السكاني، نوعية الهواء والغلاف الجوي، المصادر المائية، صحة الإنسان ومرضه، نقص الطاقة، استخدام الأراضي، المواد الخطرة، المصادر المعدنية، المفاعلات النووية، انقراض النباتات والحيوانات، تكنولوجيا الحرب.(النمر، 1993م: 184).

مزايا تدريس القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتقنية والمجتمع:

يمكن تحديد أهم مزايا تدريس القضايا الناتجة عن العلم والتكنولوجيا والمجتمع في ما يأتي:

1. تزود الطلاب بالمفاهيم الأساسية لمدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع وتأثيرها المتبادل.
 2. إن تدريس قضايا STS هو غرس مطلوب؛ لإصلاح تدريس العلوم ومناهجه.
 3. إن استخدام القضايا الناتجة عن التفاعل يؤثر على اتجاهات وتحصيل الطلاب؛ فينمي الاتجاهات العلمية، ويزيد من تحصيل الطلاب وينمي الإبداع لديهم.
 4. دراسة هذه القضايا ينمي التفكير الناقد، ويشجع على حل المشكلات والقدرة على صنع القرار بشكل ديمقراطي لدى الطلاب.
 5. تقوي مناقشة هذه القضايا العلاقة بين المعلم والطالب وتكون اتجاهات إيجابية نحو العلم والتكنولوجيا.
 6. تساهم في إشراك الطلاب كمواطنين في حل قضايا مجتمعهم، الناتجة عن بسبب التطور التقني والعلمي، وتساعدهم على مقاومة التغيرات الحادثة.(القدرة، 2008م: 35).
- الدراسات السابقة:

1-دراسة محمد أحمد عسكر، 2015م:

"مدى تضمين بعض القضايا العالمية المتعلقة بتفاعل العلم والتقنية والمجتمع (STS) في كتب العلوم المطورة بالشق الثاني من التعليم الأساسي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم القضايا العالمية ذات الصلة بالعلم، والتقنية، والمجتمع، التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم، و مدى تضمين هذه القضايا في كتب العلوم المطورة بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا باستخدام استمارة تحليل تضمنت قائمة بالقضايا والمشكلات العالمية ذات العلاقة بالعلم والتقنية والمجتمع، من إعداد الباحث شملت (12) قضية رئيسة و (91) مشكلة فرعية، وقد استخدمت الفقرة كوحدة لتحليل المحتوى.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم تعرض محتوى الكتب المحللة إلى قضايا: النمو السكاني، المفاعلات النووية، تكنولوجيا الحرب.

تحصلت قضية الطاقة على أكبر تكرار (53) فقرة، تليها قضية صحة الإنسان ومرضه (29) فقرة. فقضية نوعية الهواء والغلاف الجوي (26).

كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا بشكل عام قد تناولت قضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بقدر مناسب بنسبة (19.95%) من المحتوى الكلي للكتب المحللة، وهي أعلى من النسبة المقترحة التي أوصت بها دراسة (BYbee & mau, 1986) وهي (15%) من محتوى الكتب بالمرحلة الإعدادية.

2-دراسة محمد أحمد عسكر، 2014م:

" مستوى فهم الطلبة والمعلمين لطبيعة العلم، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة طرابلس"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى عينة الدراسة، وكان من نتائجها تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على السواء، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (18.51) درجة، وبنسبة (54%) من الدرجة الكلية للاختبار، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة (15.57) درجة، وبنسبة (45.79%) من الدرجة الكلية للاختبار، وهو لم يصل إلى حد الكفاية بالدراسة (22.1) درجة أي (65%) من درجة الاختبار الكلية وهي (34 درجة).

3- دراسة ماجد نبيل القدرة، 2008م:

"قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في محتوى منهاج الثقافة العلمية لطلبة الصف الثاني الثانوي، ومدى فهمهم لها"،

وهدفت الدراسة إلى تحديد قائمة لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع التي يجب أن يتضمنها محتوى منهاج الثقافة العلمية، ومعرفة مدى توافر قضايا العلم والتكنولوجيا في كتاب الثقافة العلمية، والكشف عن مدى فهم الطلبة لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في الكتاب .

أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف تناول محتوى منهاج الثقافة العلمية للصف الثاني الثانوي لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وعدم وصول الطلبة إلى حد الكفاية (70%)، وهذا دليل على انخفاض في مستوى فهم الطلبة لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

4- دراسة عفت مصطفى الطناوي، 2007م:

" مقرر مقترح في الثقافة العلمية لطلاب كلية التربية " .

كان من أهداف الدراسة التعرف على مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة بعض كليات التربية في نهاية فترة إعدادهم بمصر، استخدمت الباحثة عدة أدوات منها مقياس الثقافة العلمية الذي يتضمن

قياس فهم طبيعة العلم، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، فهم البيئة ومكونات البيئة، وأخلاقيات العلم، وكان من نتائج الدراسة أن المستوى العام للثقافة العلمية لدى طلاب كليات التربية بشكل عام بلغ نسبة (42.42%) من الدرجة الكلية للمقياس، وبلغ متوسط درجات الطلاب في مقياس " فهم العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع " نسبة (42.85%)، وبلغ متوسط درجات الطلاب في مقياس "فهم البيئة ومكوناتها" نسبة (46.13)، وبلغ متوسط درجات الطلاب في مقياس " فهم طبيعة العلم " نسبة (47%)، وبلغ متوسط درجات الطلاب في مقياس معرفة أخلاقيات العلم نسبة (28.86%) من الدرجة الكلية لهذا المقياس، وهذه النتائج تشير إلى تدني مستوى الطلاب في فهم الثقافة العلمية بشكل عام، وفي كل متطلب.

5-دراسة عبد الكريم ناصر الأهنومي، 2006م:

" مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة حجة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة حجة، وقد استخدم الباحث أداة لقياس للتنور العلمي، مكونة من اختبار في ثلاثة أبعاد (طبيعة العلم - المعرفة العلمية - STS) من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس للاتجاهات العلمية خماسي، وكان من نتائج الدراسة تدني مستوى التنور العلمي لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس التنور العلمي بشكل عام، وكذلك على محاوره الفرعية عن الحد الذي حددته هذه الدراسة، كما أظهرت النتائج بأن اتجاهات الطلبة كانت غير ايجابية، مقارنة بالحد الذي حددته هذه الدراسة.

6- دراسة سمية عزمي المحتسب، 2004م:

" مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة القدس".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة القدس، واستخدمت الدراسة مقياس التنور العلمي المتكون من (60) فقرة، شملت أبعاد التنور العلمي الآتية: فهم طبيعة العلم، معرفة المحتوى المعرفي للعلم، فهم العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع، وحدد المستوى المقبول تربوياً للتنور العلمي بنسبة (60%) من الدرجة الكلية للمقياس. أظهرت الدراسة عدة نتائج من أهمها ما يأتي:

متوسطات استجابات أفراد العينة على المقياس الكلي للتنور العلمي، وعلى بعدي معرفة المحتوى العلمي، وفهم العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع، أعلى من العلامة المحك (60%)، بينما كانت دونها في بعد فهم طبيعة العلم، حيث بلغت (55%).

7- دراسة حمود بن سليمان الرمحي، 2004م:

" تحليل كتب العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء منحى العلم والتقانة والمجتمع والبيئة (STSE) ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين كتب العلوم المقررة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للعلاقات المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع والبيئة، ومدى اختلاف هذا التضمين بين الصفوف، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كتب العلوم للصفوف الخامس، والسادس، والسابع الأساسي قد تضمنت العلاقات المتبادلة بين العلم والتقانة والمجتمع والبيئة بنسبة (21%) من موضوعاتها المحللة، وتفاوت توزيع المجالات الخمسة لمنحى العلم والتقانة والمجتمع والبيئة في محتوى الكتب المحللة.

8- دراسة سليمان عبده المعمرى، 2001م:

" مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة الأقسام العلمية في كليات التربية- جامعة صنعاء ".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة الأقسام العلمية في كليات التربية- جامعة صنعاء، وتحديد أهم مصادر الحصول على المعرفة لفهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.

بينت نتائج الدراسة أن مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى أفراد العينة بشكل عام كان متدنياً؛ حيث شكل نسبة (52%) من الدرجة النهائية للاختبار، وأن هناك ثمانية مصادر تحتل الأولوية في فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وهي مرتبة تبعاً لأولويتها: المدرسون، برنامج التلفزيون، الدراسة في الجامعة، برنامج الإذاعة، المختبرات العلمية، كتب القراءة الذاتية، المجالات الثقافية، المحاضرات العلمية.

9- دراسة عماد الدين عبد المجيد الوسيمي، 2000م:

" فاعلية محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية بالسعودية في تنمية مفاهيم الطلاب المتصلة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وكذا تنمية اتجاهاتهم نحو العلم والتكنولوجيا ".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم القضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع التي ينبغي تضمينها في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية، والتعرف على مدى تضمن محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية لهذه القضايا والمشكلات، والتعرف على مدى مساهمة مناهج العلوم المذكورة في تنمية مفاهيم الطلاب المتصلة بهذه القضايا والمشكلات، والتعرف على مدى فاعلية محتوى مناهج العلوم المذكورة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العلم والتقنية. وبينت نتائج الدراسة أن

محتوى كتب العلوم المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالسعودية لم يتضمن القضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بالقدر المناسب، ولم يسهم في تنمية مفاهيم الطلاب المتصلة بالقضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بالمستوى المطلوب، ولم يسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العلم والتقنية.

تعليق على الدراسات السابقة:

1. تناولت بعض الدراسات السابقة بشكل عام قياس مستوى فهم التنور العلمي بشكل عام، وبعضها تناول فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وبعضها استهدف تقييم محتوى الكتب في ضوء قضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وتناولت بعض الدراسات أثر التدريس بمدخل التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع على تحصيل الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم العلمية.
2. أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة، عدا دراسة (المحتسب، 2004م) التي بينت أن مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى عينة الدراسة كان أعلى من المستوى المقبول تربوياً، كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ضعف تناول محتوى كتب العلوم لقضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، عدا دراسة (عسكر، 2015م) التي أظهرت أن محتوى الكتب المحللة قد تناول هذه القضايا بشكل مقبول، وبينت بعض الدراسات أن محتوى كتب العلوم لم يسهم في تنمية مفاهيم الطلاب بالقضايا المتصلة بالتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، لم يسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العلم والتقنية والمجتمع.
3. استخدمت الدراسات السابقة في الغالب المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم بعضها إضافة إلى ذلك المنهج التجريبي، واستخدمت بها أدوات الاستبانة، والمقاييس، والاختبارات.
4. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في استخدام اختبار فهم العلم والتقنية والمجتمع، وفي منهجية الدراسة، وأساليب التحليل الإحصائي.
5. تشابهت مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وفي استخدام اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.
6. تشابهت نتائج هذه الدراسة مع أغلب نتائج الدراسات السابقة في تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة.
7. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المقارنة بين مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة:

اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، ويتكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وهو من إعداد سليمان عبده المعمري، (2001م)، وقد قام مُعد الاختبار بعرضه على المحكمين لحساب الصدق الظاهري، وللتأكد من صلاحية الاختبار للبيئة الليبية فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية العلمية بجامعة طرابلس، ولم يتم تعديل أي فقرة من فقرات الاختبار، وقد تم تحديد الدرجة المعيارية للاختبار (65%) من الدرجة الكلية للاختبار أي (22.1 درجة) من درجة الاختبار (34 درجة)، وهو ما يقابل تقدير جيد، وهو حد الكفاية الأدنى المطلوب.

قياس الثبات:

تم قياس الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فكان (0.61) وهي درجة ثبات مقبولة.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الفصل الأول والأخير بقسم الأحياء بكلية التربية- طرابلس خلال الفصل الدراسي ربيع 2019م، وكان عددهن (78) طالبة، (50) طالبة بالفصل الأول، و (28) بالفصل الأخير، علماً بأنه لا يوجد طلبة ذكور بالقسم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (53) طالبة موزعة على الفصل الدراسي الأول (30) طالبة، وفصل التخرج (23) طالبة، شكلت ما نسبته (67.9%) من مجتمع الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدام المتوسطات الحسابية، التكرارات، الانحراف المعياري، واختبار ت.

عرض وتفسير نتائج الدراسة وفق تساؤلاتها:

أولاً: الإجابة عن التساؤل الأول ونصه: ما مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة قسم الأحياء بكلية التربية- طرابلس؟

جدول رقم (1) يبين متوسط درجات الطالبات والانحراف المعياري وقيمة T في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع

العينة.	المتوسط	النسبة	الانحراف المعياري	حد الكفاية 65%	قيمة T	مستوى الدلالة
53	15.79	46.4%	4.02	22.1	11.407_	0.000

يتبين من الجدول رقم (1) أن متوسط درجات الطالبات في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بلغ (15.79)؛ أي بنسبة (46.%) من الدرجة الكلية للاختبار (34 درجة)، وبانحراف معياري (4.02)، وتعتبر هذه الدرجة أقل من حد الكفاية المحدد بالدراسة وهو (22.1 درجة) أي ما يعادل (65%) من مجموع درجات الاختبار الكلية، مما يشير إلى تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى عينة الدراسة، وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000) بين متوسط الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وحد الكفاية المحدد بالدراسة تم استخدام اختبار (one sample T-test) فكانت قيمة (T) (-11.407) بمستوى دلالة (0.000)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متوسط حد الكفاية، وعليه يعتبر متوسط درجات أفراد العينة أقل من حد الكفاية المحدد بالدراسة، مما يؤكد تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى أفراد العينة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عسكر، 2014م)، (القدرة، 2008)، (الطناوي، 2007م)، (الأهنومي، 2006م) التي أوضحت تدني مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة عينة الدراسة، واختلفت مع نتائج دراسة (المحتسب، 2004م) التي أظهرت أن مستوى فهم الطلبة عينة الدراسة للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع كان أعلى من المحك وهو (60%) من الدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (2) يبين التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفق الإجابة عن أسئلة الاختبار.

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة
العدد	النسبة %	العدد النسبة %
1.	30	56.6
2.	32	60.4
3.	20	37.7
4.	20	37.7
5.	12	22.6
6.	16	30.2
7.	37	69.8
8.	9	17
9.	12	22.6
10.	17	32.1
11.	13	24.5
12.	8	15.1
13.	33	62.3
14.	24	45.3
15.	41	77.4

60.4	32	39.6	21	16.
49.1	26	50.9	27	17.
54.7	29	45.3	24	18.
60.4	32	39.6	21	19.
49.1	26	50.9	27	20.
49.1	26	50.9	27	21.
58.5	31	41.5	22	22.
13.2	7	86.8	46	23.
60.4	32	39.6	21	24.
28.3	15	71.7	38	25.
60.4	32	39.6	21	26.
56.6	30	43.4	23	27.
26.4	14	73.6	39	28.
35.8	19	64.2	34	29.
24.5	13	75.5	40	30.
45.3	24	54.7	29	31.
77.4	41	22.6	12	32.
15.1	8	84.9	45	33.
56.6	30	43.4	23	34.

من خلال الجدول رقم (2) يتضح أن السؤال رقم (23) قد حقق أعلى نسبة من الإجابات الصحيحة حيث بلغت (86.8%)، ونص السؤال كما يأتي: كل ما سيرد يُعد من المسببات الرئيسة في تلوث الجو ما عدا واحدة هي: أ. محطات توليد الكهرباء. ب. الصناعات الكيماوية. ج. استخدام المبيدات الحشرية. د. استخدام الطاقة الشمسية.

وقد تعود هذه النسبة في الإجابة إلى أن الموضوع متداول بكثرة في وسائل الإعلام المختلفة، وكثير من الناس يدركون أن استخدام الطاقة الشمسية لا يسبب تلوثاً للهواء الجوي.

في حين تحصل السؤال رقم (12) على أقل نسبة من الإجابات الصحيحة وهي (15.1%) ونصه كما يأتي: يقوم بدراسة المشكلات البيئية التي تنتج عن استخدام التقنيات: أ. التقنيون. ب. العلماء. ج. الاقتصاديون. د. كل الفئات. وربما كان التسرع في اختيار البديل الصحيح للإجابة هو السبب في هذه النسبة؛ نظراً لوجود عبارة التقنيات في راس السؤال ووجود كلمة التقنيون في بدائل الإجابة فكانت جُل الإجابات " التقنيون".

وقد تراوحت نسب الإجابات الصحيحة على بقية الأسئلة ما بين (16.9% - 84.9%).
ثانيًا: الإجابة عن التساؤل الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم
التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى الطلبة تعزى إلى المستوى الدراسي (الفصل الدراسي الأول -
فصل التخرج)؟
جدول رقم (3) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي (الفصل الأول - فصل
التخرج).

المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T	مستوى الدلالة
الفصل الأول	30	14.26	3.57	3.52	3.470_	0.001
فصل التخرج	23	17.78	3.76			

بالنظر إلى الجدول رقم (3) يتبين أن متوسط درجات طالبات الفصل الدراسي الأول بلغ
(14.26)؛ أي بنسبة (41.9%) من الدرجة الكلية للاختبار، وانحراف معياري (3.57) بينما كان
المتوسط عند طالبات فصل التخرج (17.78)؛ أي بنسبة (52.29%) من الدرجة الكلية للاختبار،
وبانحراف معياري (3.76)، وكان الفرق بين المتوسطين (3.52)؛ ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين
المتوسطين ظاهرياً أو حقيقياً تم استخدام اختبار (Independent sample T-test) فبلغت قيمة
(-3.470) (T)، وكانت P.value= 0.001 وهي أصغر من 0.05 وعليه فإن الفرق بين متوسطي
درجات طالبات الفصل الدراسي الأول وطالبات فصل التخرج حقيقياً وليس ظاهرياً، وبالتالي فإن هذه
النتيجة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في فهم التفاعل بين
العلم والتقنية والمجتمع لصالح طالبات فصل التخرج، وهذا قد يكون مؤشراً إلى أثر برامج ومناهج قسم
الأحياء بكلية التربية - طرابلس في إكساب الطالبات فهماً للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.

ملخص النتائج:

1. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الطالبات في اختبار فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع
حيث بلغ أن متوسط درجتهن (15.79)؛ أي بنسبة (46%) من الدرجة الكلية للاختبار (34 درجة)،
وتعتبر هذه الدرجة أقل من حد الكفاية المحدد بالدراسة وهو (22.1 درجة)؛ أي ما يعادل (65%) من
مجموع درجات الاختبار الكلية.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في فهم التفاعل بين العلم والتقنية
والمجتمع لصالح طالبات فصل التخرج، وهذا قد يكون مؤشراً إلى أثر برامج ومناهج قسم الأحياء بكلية
التربية - طرابلس في إكساب الطالبات فهماً للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:
1. إنشاء مركز للتربية العلمية وتدرّيس العلوم، يهتم بتطوير مناهج العلوم في ضوء الاتجاهات الحديثة لمناهج وتدرّيس العلوم، متطلبات التّطور العلمي، ومواصفات إنسان القرن الواحد والعشرون ويقوم بالإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتطوير أساليبهم التدريسية، وتنمية قدراتهم واتجاهاتهم العلمية.
 2. إعادة النظر في برامج إعداد معلمي العلوم بما يتفق والاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج العلوم، والتي تركز في أهدافها على أهمية اكتساب الطلبة لمهارات التفكير العلمي، وتنمية فهمهم للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.
 3. تدريب طلاب شعب العلوم بكليات التربية على إجراء التجارب والتدريبات العملية، وخاصة التي سوف يقومون بإجرائها أمام تلاميذهم بمدارس التدريب أثناء التربية العملية، مما ينمي مهارات البحث العلمي لدى هؤلاء الطلاب المعلمين، وبالتالي ينمي لديهم فهما أعمق لطبيعة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، ويتطلب ذلك تخصيص الوقت المناسب لهذه المعامل في الخطط الدراسية لكليات التربية، وتزويد هذه المعامل بالإمكانات والتجهيزات اللازمة لهذا التدريب.
 4. الاهتمام بالأنشطة التعليمية من جمعيات علمية ومجلات علمية، ونوادي للعلوم، وأنشطة فنية عن حياة العلماء واكتشافاتهم العلمية، وذلك في كليات التربية، وفي مدارس التعليم العام، مما يسهم في تنمية فهم معلمي العلوم وتلاميذهم للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.
 5. الاهتمام في برامج الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة، بتزويدهم بالتطورات والاكتشافات العلمية الحديثة وتطبيقاتها في مجالات الحياة المختلفة، وتدريبهم على الأنشطة التعليمية والتجارب، ما ينمي فهمهم للتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.
 6. إدخال وحدات تدريسية تتعلق بالتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، في برامج التأهيل والتدريب التربوي، أو في الدورات التدريبية (التثقيفية) التي تعقد لمعلمي العلوم أثناء الخدمة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم المهنية.
 7. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة تستهدف طلاب الأقسام العلمية الأخرى بكليات التربية، ومراحل التعليم العام المختلفة.

Abstract

The Level of Understanding of Interaction between Science, Technology and Society (STS) among Biology Department's Students at the Faculty of Education - Tripoli

The study aimed to determine the level of understanding of Interaction between Science, Technology and Society (STS) among the biology department's students in the faculty of education (Tripoli) and its relation to the students' study level (first semester - graduation semester). Descriptive analytical approach was used with an STS test as the study tool (Moamary, 2001.)

The study population consisted of all students in first and final semester in biology department at faculty of education (Tripoli) during Spring 2019 semester (a total of 78 students, 50 in the first semester and 28 in the final semester, all of whom were females.)

The study sample consisted of 53 students, 30 in the first semester and 23 in the final semester, which represents 67.9 % of the study population .

The study revealed that:

1.The level of understanding of the interaction between Science, Technology and Society among the students' sample is low.The sample mean was 14.79 out of 34,i.e.46% of the test total score, which is less than the specified acceptable level in this study (65%).(

2. There is a statistical significant differences in the level of understanding of the interaction between Science, Technology and Society due to students' study level in favor of students of the graduation semester.

المراجع:

- 1.أمبو سعدي، عبد الله بن خميس، وينت ناصر، رضية، (2003م)، أثر استخدام منحنى العلم والتقانة والمجتمع على التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو مادة العلوم، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 95.
- 2.الأهنومي، عبدالكريم ناصر، (2006م)، مستوى التوتر العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة حجة، جامعة صنعاء، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 3.حسن، عبد المنعم احمد، (1991م)، دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بدولة الإمارات المتحدة في ضوء اتجاه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، المؤتمر العلمي الثالث (رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي)، المجلد الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ص 1563- 1588.
- 4.الرازحي، عبد الوارث عبده سيف، (2002م)، دور كتب العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية الوعي الصحي للطلبة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 78، ص ص 87 - 109.

- 5.الرمحي، حمود بن سليمان، (2004م)، تحليل كتب العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء منحى العلم والتقانة والمجتمع والبيئة (STSE)، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 6.صبري، ماهر إسماعيل، ومحمد، محمد أبو الفتوح، (2004م)، تطوير مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير للمرحلة الإعدادية على ضوء مجالات التنوير التكنولوجي وأبعاده، المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي "، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ص 287 - 348.
- 7.الطناوي، عفت مصطفى، (2007م)، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- 8.عبد السلام، مصطفى عبد السلام، (2006م)، تدريس العلوم ومتطلبات العصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 9.عسكر، محمد أحمد، (2014م)، مستوى فهم الطلبة والمعلمين لطبيعة العلم، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة طرابلس، كلية الآداب، جامعة طرابلس، رسالة دكتوراه.
- 10.عسكر، محمد أحمد، (2015م)، مدى تضمين بعض القضايا العالمية ذات العلاقة بالعلم والتقنية والمجتمع (STS) في محتوى كتب العلوم المطورة بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، مجلة الجامعة، جامعة الجبل الغربي، العدد التاسع.
- 11.عطا الله، ميشيل كامل، (2001م)، طرق وأساليب تدريس العلوم، عمان: دار المسيرة.
- 12.علي، محمد السيد، (2003م)، التربية العلمية وتدریس العلوم، عمان: دار المسيرة.
- 13.عيد، جلال عبد ربه الشيخ، (2009م)، أبعاد التتور الفيزيائي في محتوى منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، قسم مناهج وطرق تدريس العلوم، رسالة ماجستير.
- 14.الغنام، محرز عبده، (2000م)، دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء أبعاد التتور العلمي، المؤتمر العلمي الرابع (التربية للجميع)، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ص 29 - 68.
- 15.فراج، محسن حامد، (1996م)، تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في متطلبات التتور العلمي، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

16. القدرة، ماجد نبيل، (2008م)، قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في محتوى منهاج الثقافة العلمية لطلبة الصف الثاني الثانوي ومدى فهمهم لها، الجامعة الإسلامية (غزة)، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير.
17. المحتسب، سمية عزمي، (2004م)، مستوى التتور العلمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة القدس، مؤتمر المعلمين السنوي الثامن، كلية الآداب والعلوم، الجامعة الأمريكية، بيروت، (21- 22 مايو 2004م)، ص ص 113-122.
18. المعمرى، سليمان عبده، (2001م)، مستوى فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة الأقسام العلمية في كليات التربية- جامعة صنعاء، جامعة صنعاء، كلية التربية، رسالة ماجستير.
19. النمر، مدحت أحمد، (1993م)، مقررات العلوم الطبيعية والقضايا ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا، المؤتمر العلمي الأول حول مستقبل تعليم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع العربي، بيروت: معهد الإنماء العربي، ص ص 182- 200.
20. الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد، (2000م)، فاعلية محتوى منهاج العلوم بالمرحلة الثانوية بالسعودية في تنمية مفاهيم الطلاب المتصلة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع وكذلك تنمية اتجاهاتهم نحو العلم والتكنولوجيا، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية لتربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الأول، ص ص 161- 214.

الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعتي(سرت - طبرق)

في استخدام التعليم الإلكتروني

أ. حاتم عبدالرحمن محمد موسي جامعة طبرق أ. محمد أحمد محمد أرحومة جامعة طبرق
أ. علي مفتاح العواي جامعة سرت

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو استخدام التعليم الإلكتروني ولقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي مستعينا بأداة الاستبانة لجمع المعلومات حول موضوع البحث وقد تم تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة بالكامل باعتبار أن مجتمع الدراسة صغير الحجم؛ ولذلك اتبعت الدراسة منهج المسح الشامل كأحد تقنيات البحوث الوصفية، وتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في تحليل البيانات المجمعة من مجتمع الدراسة وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها:

- أن معظم أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة سرت - جامعة طبرق) يمتلكون ثقافة التعليم الإلكتروني.

- تبين من خلال الدراسة أنه من ضمن الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة سرت - جامعة طبرق) في تطبيق التعليم الإلكتروني عدم ملائمة القاعات الدراسية وعدم توفر الوقت الكافي وصعوبة تنفيذ برامج المقررات الإلكترونية.

- ظهر من خلال الدراسة ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس في استخدام التعليم الإلكتروني رغم امتلاكهم لثقافة التعليم الإلكتروني وربما يرجع ذلك إلى ضعف توفر الإمكانيات المادية والإلكترونية التي تتيح لهم العمل وفقا لطريقة التعليم الإلكتروني.

المقدمة:

لقد وفرت التكنولوجيا الرقمية وسائط جديدة مرنة في التعليم واستراتيجيات تدريس لم تكن معروفة من قبل، وفي الوقت نفسه أدت هذه التكنولوجيا إلى ظهور تحديات للجامعات والتعليم العالي، ويفترض أن الجامعات لا تستجيب فقط للتقدم التكنولوجي الرقمي في مجال التعليم بل أن تقود هذا التغيير مع النمو العلمي السريع لتقنية المعلومات والاتصالات تم دمج تقنيات (ICT) والتعلم عبر الإنترنت في الهيكل التعليمي التقليدي (Hung, M., & Chou, C. (2015))، ويبدو أن أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي يستجيبون ببطء للتحديات التكنولوجية الرقمية، أو أن بعضهم يقاوم الأنماط التدريسية الجديدة ومن ضمنها التعلم الإلكتروني، حيث إن التعليم الإلكتروني هو تعلّم يقوم أساسًا على استخدام الحاسوب والإنترنت ويكون بين الطالب والبرنامج ويمكن أن يكون تفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وقد تطورت أدوات التعلّم الإلكتروني لتشمل النص والصورة والفيديو والصوت والألعاب،

ويمكن أن ترى تجربة التعلم الإلكتروني في مؤتمرات الفيديو والعالم الافتراضي، وقد أوجد التقدم التكنولوجي واستخدام الإنترنت تحديات لنمط التعليم التقليدي المتمركز على المحاضرة، ونجد أن التعلم الإلكتروني هو مفيد للغاية في توفير التعليم الفعال بغض النظر لتكلفة الوقت والحدود الجغرافية (Cheng, Y. M. (2011)). في ظل التطورات في تقنية المعلومات والتكنولوجيا الحديثة التي يشهدها العالم اليوم لا بد للمعلم أن يسأل نفسه أين موقعه في خضم هذه التطورات العلمية والصناعية، فما زال العالم يعتمد أساليب التدريس التقليدية التي لا تتوافق مع الحياة العصرية وتفكير الطالب والمعلم في عصر التكنولوجيا والتطور. كما أن التعليم التقليدي في الوقت الراهن لم يضيف الجديد على المحتوى التعليمي للأجيال؛ لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر التطوري الحديث في عالمنا العربي، حيث إن مستوى التعليم متدنٍ جدًا مقارنة بالدول العالمية؛ لذا يجب التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي كالتعليم الإلكتروني له القدرة على تحسين و دعم و بناء جيل متميز والتعليم الإلكتروني يساعد المتعلم على التعلم في المكان والزمان المناسبين له من خلال محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة يُقدم من خلال وسائط إلكترونية مثل الحاسب والإنترنت وغيرهما وبالتالي فإن التعليم الإلكتروني يعد نمطًا جديدًا من أنماط التعليم، فرضته التغيرات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم حتى يومنا هذا، ولم تعد الطرق والأساليب التقليدية قادرة على مسايرتها؛ ولذا أصبحت الحاجة ملحة لتبني نوعًا آخر من أنواع التعليم وهو التعليم الإلكتروني على مدى السنوات القليلة الماضية تحاول الدول النامية التحول إلى طرق غير مكلفة ومبتكرة لتقديم التعليم للمتعلمين (Ahmed, H. M. S. (2010)).، بينما تفكر في أهمية التعليم الإلكتروني للتعليم العالي طورت الجامعات هذا الاتجاه الحديث في عملية التعليم في الدول النامية (Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., (2012) & Ciganek, A. P.)، ومع ذلك إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مؤسسات التعليم العالي لا يضمن القبول ولا الاستخدام المستمر لهذه النظم في هذا الصدد، تم بذل الكثير من الجهد لتنفيذ أنظمة التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

إن تطوير منظومة التعليم التقليدي، أصبحت ضرورة ملحة في عملية التعليم وخاصة التعليم العالي، حيث يختفي عنصر التفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم بسبب ازدياد القاعات الدراسية بالإضافة إلى صعوبة معرفة الفروق الفردية؛ نظرًا لأن المتعلمين في التعليم التقليدي يتعلمون نفس المقدار وبنفس السرعة وتحت نفس موجة الإرسال الصادرة عن المعلم؛ لذلك أصبح الاهتمام منصبًا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام طرق التعليم الإلكتروني كأحدى وسائل التكنولوجيا الحديثة، الذي يمكنه معالجة نقاط الضعف في تحصيل المتعلم بطرق أكثر تشويقًا، ويعتقد البعض أن

إدخال التكنولوجيا أي التعليم الإلكتروني إلى الجامعات والكليات قد يؤدي إلى الاستغناء عن المعلم وهذا اعتقاد خاطئ؛ لأن أداة التعليم الإلكتروني أداة تعليمية معينة للمعلم تساعد على القيام بواجبه في إعداد دروسه وتقديمه لطلابه من خلال برمجيات خاصة يتم إعدادها لهذه الغاية حيث تقوم هذه البرمجيات بإدارة عمليتي التعليم والتعلم القائمة على مبدأ التعلم الذاتي القائم على تهيئة الموقف التعليمي وتنظيمه على النحو الذي يستثير دوافع المتعلمين إلى التعلم حيث تكون التكنولوجيا عوضاً أو بديلاً عن المعلم ويكون دور المعلم موجهاً ومرشداً، حيث إن التعليم والتعلم عن طريق التعليم الإلكتروني يهيئان للمتعلم بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية تقل فيها درجة كبيرة عملية التشتت وعدم الانتباه والتي كثيراً ما تحدث أثناء استخدام طرق التدريس التقليدية، وهناك عدة تساؤلات لهذه الدراسة التي سوف يتم الإجابة عليها من خلال تحليل لهذه الدراسة وهذه التساؤلات هي:

السؤال الأول : ما مدي انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني : ما درجة أستخدم أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني؟

السؤال الثالث: ما الأدوات المستخدمة في تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الرابع: ما لفائدة المرجوة من استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الخامس : ما الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في استخدامه للتعليم الإلكتروني؟

الهدف من الدراسة :

هو طرح فكرة التعليم الإلكتروني كحل أساسي لتطوير المستوى التعليمي في التعليم العالي، وزيادة وعي اعضاء هيئة التدريس بثقافة التعليم الإلكتروني واستخدامه في العملية التعليمية لكي يتم الاستفادة مئة بالشكل الأمثل، وتذليل الصعوبات التي تواجه اعضاء هيئة التدريس .

أهمية الدراسة:

إنها تُعدُّ أول دراسة علمية تتناول بشكل مفصل واقع استخدام التعليم الإلكتروني في (كلية التربية - جامعة طبرق)، (كلية التربية - جامعة سرت)، من وجهة نظر المعنيين مباشرة وهم أعضاء هيئة التدريس في هاتين الكليتين.

إنها تسعى إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في (كلية التربية -جامعة طبرق) (كلية التربية - جامعة سرت)، في التدريس بما في ذلك المزايا التي تحققت حتى الآن من واقع التجربة العملية لكل عضو هيئة تدريس .

إنها تسعى إلى التعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدام التعليم الإلكتروني في (كلية التربية - جامعة طبرق)، (كلية التربية -جامعة سرت)، وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس، وتقديم مقترحات للتغلب عليها.

حيث إن الدراسة الحالية تلقي الضوء على مجالات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون هذه التقنية حالياً في تدريسهم، وبالتالي فإن من المؤمل أن يؤدي اطلاع أعضاء هيئة التدريس الآخرين على نتائج هذه الدراسة على توليد الدافع الإيجابي لديهم مما يسهم في توسيع نطاق استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم العالي.

حدود الدراسة :

تحدد البحث بما يأتي وكما موضح في مخطط رقم (1) :

مخطط رقم (1) : حدود البحث

1	الحدود المكانية	كلية التربية -جامعة طبرق وكلية التربية- جامعة سرت.
2	الحدود الزمانية	العام الجامعي (2019)
3	الحدود البشرية	اعضاء هيئة التدريس

الأسلوب الإحصائي في الدراسة:

لقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، في تحليل البيانات واستخراج النتائج ، باستخدام التكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن اسئلة الدراسة لدى مجتمع البحث في (كلية التربية -جامعة طبرق)،(كلية التربية - جامعة سرت).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، ودراسة إمكانياتها في مساعدة الطلبة أثناء عملية التعلم، ولكن الباحثين لم يجدو أي دراسة سابقة تناولت نفس الدراسة؛ لذا سوف يتم عرض بعض الدراسات القريبة من هذه المتغيرات . ومنها ما يأتي :

- دراسة (Grow ford 2001)

أجريت في جامعة (Sheffield)، وهدفت الى تقييم فاعلية استخدام الإنترنت للمساعدة في عملية التدريس في مختبر ميكانيك الموائع الجامعية، وتوصلت إلى فاعلية الإنترنت في تقديم معلومات إضافية عن المختبر وتوقع الطلبة الذين استخدموا الإنترنت على الطلبة الذين لم يستخدموه ووجد أنه من الفائدة تكامل الإنترنت مع الدرس المختبري الاعتيادي لتقديم معلومات تعزيزية إضافية،

- دراسة (المحيا 2008) :

أجريت في السعودية وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعليم الإلكتروني ممثلاً بشبكة الإنترنت على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في (مدينة أبها)، وقد توصلت

الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجيل الأول والثاني للتعليم الإلكتروني ممثلاً بشبكة الإنترنت ولكن تطورت مهارات التعليم الإلكتروني لدى الطلبة الذين استخدموا شبكة الإنترنت.

تعليق حول الدراسات السابقة :

تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث اهتمامها بموضوع التعليم الإلكتروني وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب النظري إضافة إلى المنهج المستخدم والأداء، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كون الدراسات السابقة اقتصرت فقط على التركيز على أثر استخدام التعليم الإلكتروني بشكل عام لدي دراسة (المحيا 2008) وفاعلية استخدام الإنترنت لدي دراسة (Growford) بينما تتناول الدراسة الحالية رصد الصعوبات التي تواجه أساتذة كليات التربية (جامعة سرت - جامعة طبرق) في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني.(الحسناوي، 2016)

تعريف التعليم الإلكتروني (E-Learning):

تعريف (الموسى، 2002) :هو نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها. (الدكتور محمد فؤاد الحوامدة ، 2011)

تعريف (Busman ، 2002) : عبارة عن التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات وتمكّن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان .

ظهرت في الفترة الأخيرة تعريفات وتفسيرات متعددة ومتنوعة لمفهوم التعلم الإلكتروني eLearning، وقد تناولت الأدبيات العربية هذا المصطلح (eLearning) بترجمتين : الأولى : التعلم الإلكتروني ، والثانية : التعليم الإلكتروني ، وقد تطورت تعريفات التعليم الإلكتروني بانتشار هذا النوع من التعليم، واستخدامه في كثير من المؤسسات التعليمية، وكذلك إقبال المتعلمين على استخدامه والاستفادة منه في مجالات الدراسة المختلفة وعلى الرغم من انتشار مصطلح التعليم الإلكتروني إلا أننا نفضل استخدام مصطلح التعليم الإلكتروني بدلاً من التعلم؛ لأن هناك فرق بين عمليتي التعليم والتعلم، وأن ما يقدمه برنامج الحاسب الآلي التعليمي أو موقع الإنترنت هو تعليم، وليس بالضرورة أن ينتج عنه تعلم، فكما تعلمنا أن التعلم هو تغير أو تعديل في سلوك الإنسان ومعارفه ومهاراته واتجاهاته.

ويعرف التعلم الإلكتروني :بأنه التعلم الذي ينقل إلكترونياً، جزئياً أو كلياً عن طريق متصفح الويب، من خلال الإنترنت/ الإنترنت، أو من خلال الوسائط المتعددة مثل: (CD-ROM or DVD) (1997,HALL).

كما يعرف التعلّم الإلكتروني: بأنه التعلم الذي يتضمن تطبيقات وعمليات متعددة مثل : التعلم القائم على الإنترنت، والتعلم بمساعدة الكمبيوتر، والفصول الافتراضية، والتعاون الرقمي، والتي تتضمن نقل المحتوى من خلال الإنترنت/ الإنترنت (LAN/WAN) ، والتسجيل الصوتي وشرائط الفيديو، وبث القمر الصناعي ، والتلفزيون التفاعلي، والأقراص المدمجة. (2001 ASTD) ويعرف إبراهيم بن عبد الله المحيسن (2002) التعليم الإلكتروني بأنه: ذلك التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها.

بينما يعرف محمد صالح العويد، وأحمد بن عبد الله الحامد (2002)، التعليم الإلكتروني بأنه التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان.

وعرفه أحمد بن عبد العزيز المبارك (2003)، بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسب الآلي فالتعليم الإلكتروني هو أسلوب من أساليب التعلم في إيصال المعلومة للمتعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية للمعلومات ووسائطها المتعددة مثل : الأقراص المدمجة ، والبرمجيات التعليمية، والبريد الإلكتروني وساحات الحوار والنقاش.

كما يعرف بأنه تقديم المحتوى التعليمي مع ما يضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل ويعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر الشبكة العالمية للمعلومات (يوسف بن عبدالله العريفي، 2003).

ويعرف ألين (2003)، التعلّم الإلكتروني بأنه استعمال هادف منظم للنظم الإلكترونية أو الحاسوبي دعم عمليات التعلم (Allen, 2003).

وعرف حسن حسين زيتون (2005) التعلم الإلكتروني بأنه : تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرية التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط .وبلاحظ من التعريفات السابقة أنها اتفقت في أشياء واختلفت في أشياء أخرى؛ فقد اتفقت على أن التعليم الإلكتروني يحدث عندما نقدم المحتوى الدراسي في صورة إلكترونية، ولكنها لم تتفق عن الوسيط الذي يقدم من خلاله هذا المحتوى، وذلك نظراً لتعدد الوسائط الإلكترونية وتنوعها فالراديو والتلفزيون والتسجيلات الصوتية تعد من الوسائط التعليمية الإلكترونية . (استراتيجيات التعليم الرقمي الموقف العربي أ.د. فريد النجار 2003سنة)

مزايا التعليم الإلكتروني:

التعلم الإلكتروني له العديد من المزايا مع مزيج من التعلم الإلكتروني منظمة تنظيمًا جيدًا النظام و طالب متحمس للغاية، يمكن للمرء تحقيق نجاح كبير في فترة قصيرة من الوقت ،في ما يأتي بعض المزايا الرئيسية للتعليم الإلكتروني:

1-مريحة للطلاب : تعد مواد التعلم الإلكتروني ذاتية الإعداد و يمكن الوصول إليها في أي وقت للمتعلم يريد ،و لا يشترط أن يكون المتعلم حاضراً جسدياً في الفصل الدراسي، يمكن للطلاب أيضاً تنزيل المواد التعليمية وحفظها لأغراض مستقبلية من النظام.

2- انخفاض التكلفة: التعلم الإلكتروني عادة ما يكون وسيلة فعالة من حيث التكلفة لتعلم معظم الطلاب كما هم ويمكن الاختيار من بين مجموعة كبيرة من الدورات وجعل الاختيار اعتماداً على احتياجاتهم. ويمكن أيضاً أن تكون فعالة من حيث التكلفة بالنسبة لكثير من الجامعات لأنه بمجرد ما يتم إنشاء منصات التعلم ، ويمكن إعادة استخدامه عدة جلسات.

3- أحدث المواد التعليمية: يمكن تحديث المواد الدراسية في أنظمة التعليم الإلكتروني بشكل متكرر أكثر مما فينظم التعليم القائم على الفصول الدراسية. بمجرد المواد الدراسية وضعت في النظام ،ويمكن تحديثها دون تغيير المواد كلها و المواد يمكن أن تكون متاحة و إعادة استخدامها لفترات أطول.

4- طريقة مرنة للتعلم: التعلم الإلكتروني طريقة مرنة للتعلم للعديد من الطلاب. معظم المواد الدراسية يتم تخزينها للطلاب للوصول إليها وقت ما يريدون ، يمكن للطلاب اختيار أيضاً بين نظام يقوده المدرب ونظام التعلم الذاتي. في التعلم الإلكتروني لأنظمة ،يمكن للطلاب أيضاً تخطي مواد الدراسة التي قاموا بها بالفعل معرفة واختيار الأشخاص الذين يغيبون في تعلمه.

5- مجتمع التعلم في جميع أنحاء العالم: تساعد أنظمة التعلم الإلكتروني في إنشاء مجتمع تعليمي عالمي قدر المستطاع الوصول إلى مواد الدراسة بغض النظر عن الموقع الجغرافي ،في النظم المتاحة الآن يمكن للمتعلمين أيضاً المساهمة في المواد الدراسية ،والتي يساعد على الحفاظ على تحديث المواد.

6- أنظمة التعلم الإلكتروني القابلة للتطوير: يمكن أن يكون عدد الطلاب في الفصول الافتراضية أو أنظمة التعليم الإلكتروني قليلاً جداً أو عالية حقا دون التسبب في أي فرق كبير في التكلفة الإجمالية.

7- درجة أعلى من الحرية للطلاب: قد يجد المرء صعوبة في تعلم الأفكار الجديدة في بعض الأحيان. توفر أنظمة التعلم الإلكتروني إمكانية أن يتعلم الطلاب المادة نفسها مرارا وتكرارا حتى يكونوا راضيين.

8-احتباس أفضل : تجعل المواد المرئية و المسموعة المستخدمة في التعليم الإلكتروني عملية التعلم بأكملها أكثر متعة، هذا سيساعد الطلاب على تذكر الأشياء التي يتعلمونها من أجل فترة طويلة من الزمن ،ويمكن أيضاً الوصول إلى مواد التعلم الإلكتروني كلما أردت ذلك ،وبالتالي التكرار يجعل الاحتفاظ أسهل . (El-Fakhri, M. M., &Bukhatwa, S. A. (2016))

تحديات التعليم الإلكتروني:

من أهم التحديات لاستخدام التعليم الإلكتروني في قطاع التعليم العالي.

أولاً/ غياب الاستراتيجية الواضحة لقطاع التعليم العالي:

يجب أن تكون هناك استراتيجية واضحة الأهداف والمعالم لقطاع التعليم العالي في عملية التعلم باستخدام التعليم الإلكتروني، للتطبيق والقياس توضع في إطار يضمن لها الاستمرارية وجودة الأداء، ويشارك في بنائها كافة أصحاب المصلحة كل حسب تخصصه ودوره في المجتمع، بحيث تخدم هذه الاستراتيجية العملية التعليمية، وتقدم له الرؤية المستقبلية والحلول لمشكلات الواقع.

ثانياً/التدفق الهائل من الطلاب علي مؤسسات التعليم العالي وإهمال التعليم والتدريب التقني:
إن مجانية التعليم المطلقة، وزيادة الكم من مدخلات مؤسسات التعليم العالي، وضعف برامج التقويم والقياس كان له العديد من السلبيات، من أهمها وجود خريجين ذوي تعليم ضعيف لا يؤهلهم لأي عمل منتج او بناء. (Libya: Challenges and future plans (in Arabic language))

ثالثاً: تطوير أشكال جديدة من مجتمع التعلم والتعلم التفاعلي:

في بيئات التعلم الإلكتروني، يلعب التعاون والمجتمع دوراً مهماً في دعم التعلم، وتوفر التطورات في مجال بيئات التعلم الإلكتروني أشكالاً جديدة من التفاعل لتجربة التعلم، إنه يولد علاقات جديدة بين المتعلم والكمبيوتر ويشكل أيضاً مجتمعاً جديداً للتعلم، تشمل القضايا الرئيسية ما يلي:

- 1- أشكال جديدة من واجهة الوسائط المتعددة لدعم التعلم.
 - 2 - تقنيات جديدة لفهم ودعم مجتمعات التعلم.
 - 3- تطوير أنظمة لدعم مجتمعات المتعلمين المتنقلة.
 - 4- تقنيات التخصيص التي تلبي الاحتياجات الشخصية للمستخدم والنشاط الحالي.
 - 5- تقنيات لتعزيز ودعم التفاعل.
 - 6-اكتشاف مجتمعات التعلم الجديدة.
 - 7 - دعم خدمات التقييم من وقت لآخر.
- رابعاً/ تطوير مرافق معرفة جديدة للتعلم الإلكتروني:

تحتاج بيئة التعلم الإلكتروني إلى دعم الزيادة السريعة في حجم وتنوع البيانات من خلال الخدمات الدلالية المناسبة. تنشئ الخدمات الدلالية السياق المحيطي لدعم التعلم. البحوث التي تحتاج إلى العمل على:

- 1 - تطوير نظريات التعلم والتفكير لمعرفة غير مؤكدة وغير كاملة.
- 2- دعم تطوير مرافق التعلم واسعة النطاق.
- 3 - دعم عملية التعلم الديناميكية.
- 4- دعم لتبادل المعلومات عبر مرافق تعليمية مختلفة.
- 5- تطورات تقنية النقاط المعرفة خفيفة الوزن لتعزيز التعلم مدى الحياة. (Jan 6, 2016 - PDF | On Jul 18, 2014,

الإجابة على التساؤلات:

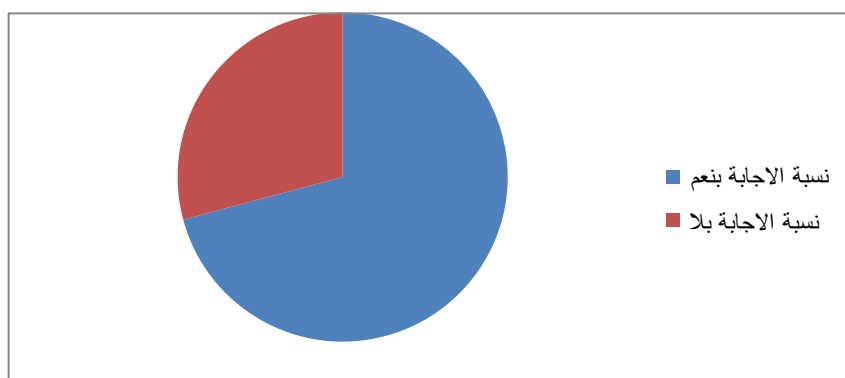
التساؤل الأول / ما مدى انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية
طبرق والتربية سرت ؟

جدول رقم (1)

يوضح نسبة انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت:

الكليتان	عدد العينة	الدرجة الكلية للفرع الاول	الاجابة بنعم	النسبة	الاجابة بلا	النسبة
	60	360	255	70.83%	105	29.17%

من الجدول رقم (1) ، يتضح لنا أن نسبة انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت (70.83%) ، وهذه النسبة تدل على أن أعضاء هيئة التدريس لديهم ثقافة عن التعليم الإلكتروني من حيث معناه وفوائده وطرق استخدامه ومدى فاعليته فالترابط مع الطلبة وتسهيل العملية التعليمية .



شكل (1)

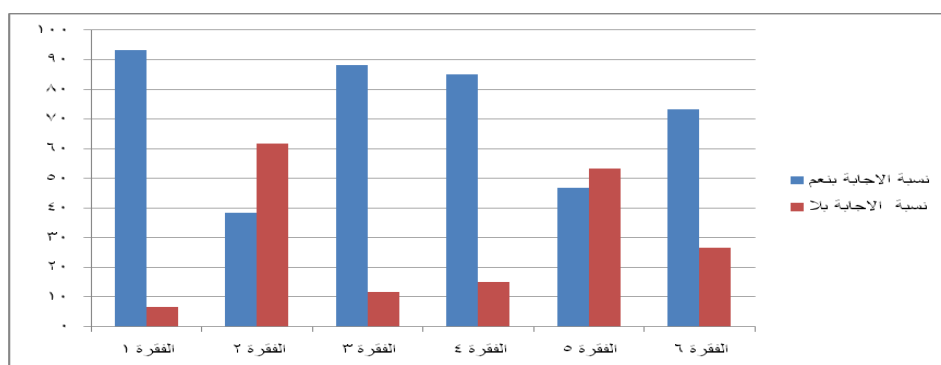
يوضح نسبة انتشار ثقافة التعليم الالكتروني في الكليتين

جدول رقم (2)

يوضح مدى انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية وطرق التربية سرت "

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكليتان
6.7%	4	93.3%	56	1	60	
61.7%	37	38.3%	23	2		
11.7%	7	88.3%	53	3		
15%	9	85%	51	4		
53.3%	32	46.7%	28	5		
26.7%	16	73.3%	44	6		

من الجدول رقم (2) يتضح أمامنا أن هناك تدرج في نسبة ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس حيث وصلت إلى أعلى نسبة وهي (93.3%)، والتي تمثل معرفة مفهوم التعليم الإلكتروني ، بينما تليها نسبة (88.3%)، والتي تمثل أن التعليم الإلكتروني يساند التعليم التقليدي في العملية التعليمية ، ثم تأتي نسبة (85%) وكانت عن مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعزيز العلاقة بين الأستاذ والطالب، وجاءت نسبة (73.3%)، والتي تمثل نظرة أعضاء هيئة التدريس بأن التعليم الإلكتروني أفضل من التعليم التقليدي في العملية التعليمية، وكان هناك نسب ضعيفة بعض الشيء أي جاءت أقل من نسبة (50%) وهي نسبة (46.7%) و نسبة (38%) و تدل على أن التعليم الإلكتروني لا يلغي دور الطريقة التقليدية وكذلك لا يجب تحويل المواد إلكترونياً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .



الشكل رقم (2)

يوضح مدى انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت

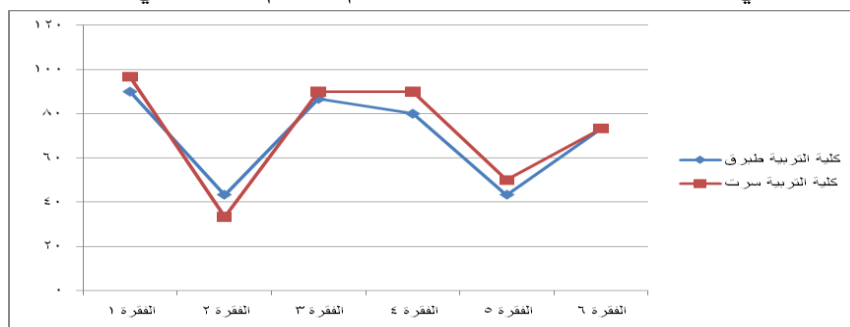
جدول رقم (3)

يوضح مدى انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس لكل كلية على حدة.

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكلية
10%	3	90%	27	1	30	كلية التربية طبرق
56.7%	17	43.3%	13	2		
13.3%	4	86.7%	26	3		
20%	6	80%	24	4		
56.7%	17	43.3%	13	5		
26.7%	8	73.3%	22	6		
3.3%	1	96.7%	29	1	30	كلية التربية سرت
66.7%	20	33.3%	10	2		
10%	3	90%	27	3		
10%	3	90%	27	4		
50%	15	50%	15	5		
26.7%	8	73.3%	22	6		

من الجدول رقم (3) يمكننا توضيح النسب لكل كلية على حدة حيث اتضح أن الفقرة الأولى التي تنص على " هل لديك معلومات عن مفهوم التعليم الإلكتروني " وصلت النسبة بكلية التربية طبرق إلي 90% بينما كانت النسبة بكلية التربية سرت 96.7%، وهذا الفارق لا يمثل قيمة ذات دلالة إحصائية، وعند النظر إلى باقي الفقرات فنجد أن هناك تفاوت بسيط في النسب بين الكليتين حيث كانت نسبة الفقرة الثانية لدى كلية التربية طبرق 43.3% وكلية التربية سرت 33.3% ، أما الفقرة

الثالثة كانت نسبة كلية التربية طبرق 86.7% وكلية التربية سرت 90% ، ثم فقرة الرابعة نسبة 80% لكلية التربية طبرق و نسبة 90% لكلية التربية سرت ، بينما الفقرة الخامسة كانت نسبة كلية التربية طبرق 43.3% ونسبة كلية التربية سرت 50% ، وأخيرا الفقرة السادسة كانت نسبة كلية التربية طبرق 73.3% ونسبة كلية التربية سرت 73.3% ، هذا التفاوت البسيط في النسب يوضح أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الكليتين متقاربة من حيث نظرتهم للتعليم الإلكتروني .



الشكل (3)

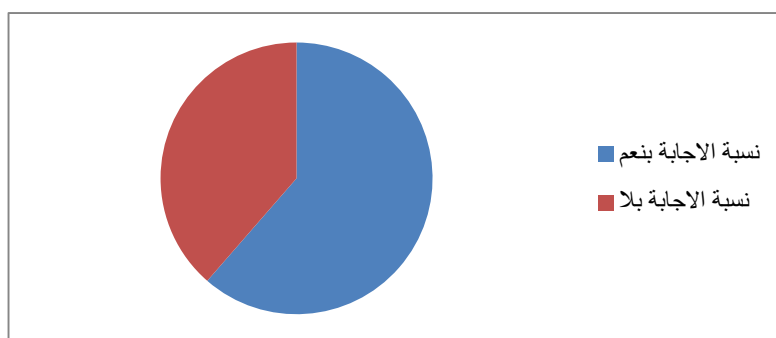
يوضح مدى انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس لكل كلية على حدة التساؤل الثاني/ ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الإلكتروني ؟

جدول رقم (4)

يوضح نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الإلكتروني:

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الدرجة الكلية للفرع الثاني	عدد العينة	الكليتان
38.6%	139	61.4%	221	360	60	

يتضح لنا من الجدول رقم (4) أن نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس بالكليتين للتعليم الإلكتروني هي 61.4% وهذه النسبة تعتبر ضعيفة من حيث الاستخدام في هذا الزمن ، حيث هذه النسبة تدل على تدني استخدام التعليم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس من حيث ارشاد الطلبة على المواقع المستخدمة في إعداد البحوث أو استخدام الانترنت في إعداد البحوث أو عرض المحاضرات على أدوات العرض الحديثة وكذلك تدل على عدم توفر فرصة التعليم الإلكتروني في الكليتين .



الشكل رقم (4)

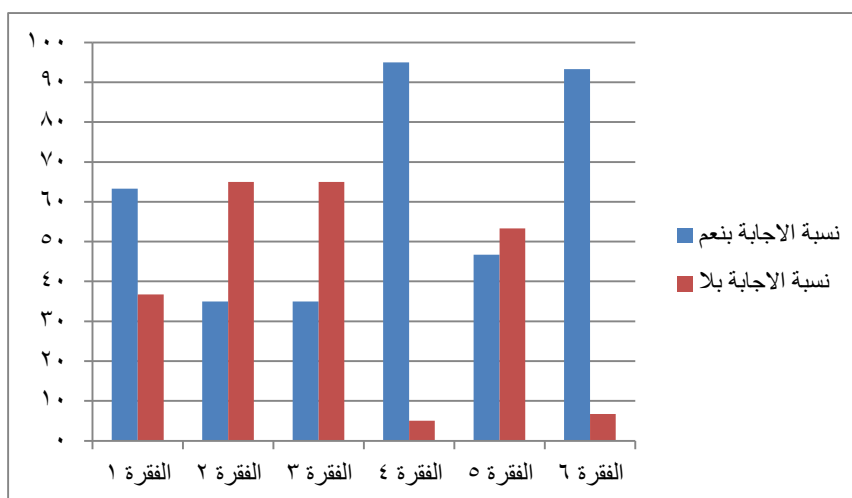
يوضح نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الالكتروني

جدول رقم (5)

يوضح مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الالكتروني

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكليتان
36.7%	22	63.3%	38	1	60	
65%	39	35%	21	2		
65%	39	35%	21	3		
5%	3	95%	57	4		
53.3%	32	46.7%	28	5		
6.7%	4	93.3%	56	6		

من الجدول رقم (5) يتضح لنا أن أعلى نسبة تحصلت عليها الفقرة رقم (4) والتي تدل على أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لخدمات الإنترنت في إعداد البحوث، وتليها الفقرة رقم (6) والتي تؤكد وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على أن التعليم الإلكتروني يعد وسيلة لجذب انتباه الطالب في العملية التعليمية، ثم تأتي نسبة (63.3%) على الفقرة رقم (1) وتدلل على أن الأستاذ يرشد طلابه على استخدام المواقع على شبكة المعلومات الدولية أثناء العملية التعليمية ، ومن ثم تأتي نسب ضعيفة أقل من نسبة (50%) وهذا ما جعل نسبة هذا الفرع تظهر أمامنا بنسبة ضعيفة ، وهذه الفقرات كانت تدل على عدم توفر التعليم الإلكتروني أمام طلابنا وكذلك عدم توفر الوسائل الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني .



الشكل رقم (5)

يوضح مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الإلكتروني

جدول رقم (6)

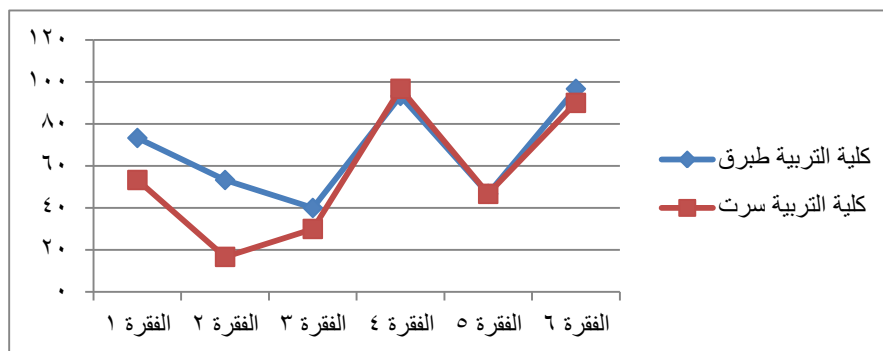
يوضح مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الإلكتروني لكل كلية على حدة:

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكلية
26.7%	8	73.3%	22	1	30	كلية التربية طبرق
46.7%	14	53.3%	16	2		
60%	18	40%	12	3		
6.7%	2	93.3%	28	4		
53.3%	16	46.7%	14	5		
3.3%	1	96.7%	29	6		
46.7%	14	53.3%	16	1	30	كلية التربية سرت
83.3%	25	16.7%	5	2		
70%	21	30%	9	3		
3.3%	1	96.7%	29	4		
53.3%	16	46.7%	14	5		
10%	3	90%	27	6		

من الجدول رقم (6) يتضح لنا أن هناك تقارب في النسب بين الكليتين في كل الإجابات إلا أنه هناك إحدى الفقرات أوضحت تفاوت في النسب لصالح كلية التربية طبرق بنسبة (53.3%) ونسبة كلية التربية سرت (16.7%) حيث تدل الفقرة رقم (2) على توفر نظام التعليم الإلكتروني لدى

الطلبة وبهذا نستطيع القول إن كلية التربية طبرق تتوفر فيها فرصة التعليم الإلكتروني أمام الطلبة عن كلية التربية سرت .

التساؤل الثالث/ ما الأدوات المستخدمة في تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية طبرق والتربية سرت ؟



الشكل رقم (6)

يوضح مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية طبرق والتربية سرت للتعليم الإلكتروني لكل كلية على حدة:

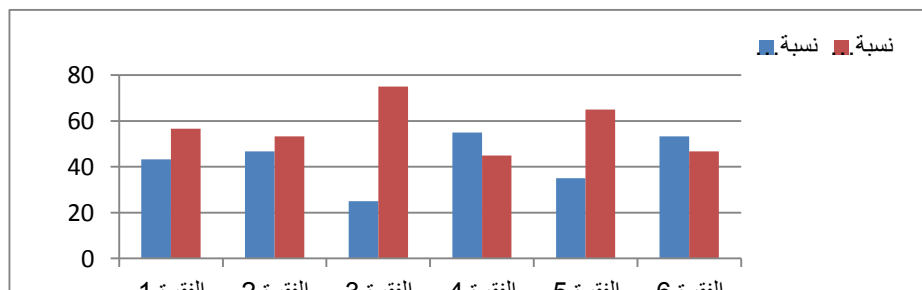
جدول رقم (7)

يوضح الأدوات المستخدمة لتطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية طبرق والتربية سرت:

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكليتان
56.7%	34	43.3%	26	1	60	
53.3%	32	46.7%	28	2		
75%	45	25%	15	3		
45%	27	55%	33	4		
65%	39	35%	21	5		
46.7%	28	53.3%	32	6		

من الجدول رقم (7) يتضح لنا قلة الأدوات المستخدمة في تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليتين حيث تحصلت كل فقرة على نسب ضعيفة، فكانت الفقرة الأولى بنسبة 43.3% والتي تدل على قلة توفر استخدام اللوحة الإلكترونية في العملية التعليمية، وتحصلت الفقرة الثانية على نسبة 46.7% وتدل على توفر الكمبيوتر المحمول بنسبة ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما تحصلت الفقرة الثالثة على أضعف نسبة وهي 25% والتي تدل على استخدام معامل الحاسوب في الكليات ومن وجهة نظر الباحث ربما كان هذا الضعف لعدم احتياج بعض الأقسام في

استخدام معامل الحاسوب في مقرراتهم، وجاءت نسب ضعيفة أيضا على استخدام بعض البرامج الإلكترونية في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس .



الشكل رقم (7)

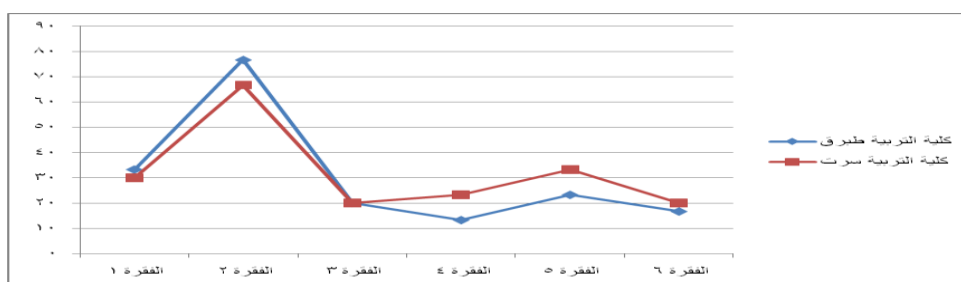
يوضح الأدوات المستخدمة لتطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت.

جدول رقم (8)

يوضح الأدوات المستخدمة لتطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس لكل كلية على حدة:

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكلية
66.7%	20	33.3%	10	1	30	كلية التربية طبرق
23.3%	7	76.7%	23	2		
80%	24	20%	6	3		
86.7%	26	13.3%	4	4		
76.7%	23	23.3%	7	5		
83.3%	25	16.7%	5	6		
70%	21	30%	9	1	30	كلية التربية سرت
33.3%	10	66.7%	20	2		
80%	24	20%	6	3		
76.7%	23	23.3%	7	4		
66.7%	20	33.3%	10	5		
80%	24	20%	6	6		

من الجدول رقم (8) يتضح لنا تقارب النسب بين الكليتين ويدل هذا التقارب على توفر الأدوات المستخدمة في الكليتين بنفس المستوى حيث تقاربت النسب في كل الفقرات وكانت الفروق ضعيفة جدا فلو نظرنا إلى الفقرة الأولى كانت النسبة لكلية التربية طبرق 33.3% ونسبة كلية التربية سرت 30% وهكذا مع باقي الفقرات .



الشكل رقم (8)

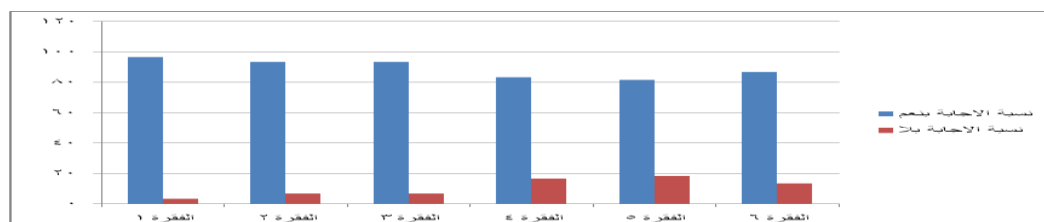
يوضح الأدوات المستخدمة لتطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس لكل كلية على حدة:
التساؤل الرابع/ ما الفائدة من استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية
طبرق والتربية سرت ؟

جدول رقم (9)

يوضح الفائدة من استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية طبرق والتربية سرت:

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكليتان
3.3%	2	96.7%	58	1	60	
6.7%	4	93.3%	56	2		
6.7%	4	93.3%	56	3		
16.7%	10	83.3%	50	4		
18.3%	11	81.7%	49	5		
13.3%	8	86.7%	52	6		

من الجدول رقم (9) يتضح لنا دراية أعضاء هيئة التدريس في الكليتين بفائدة التعليم الإلكتروني ، حيث جاءت جميع النسب عالية في الإجابة عن الفقرات وبهذه النسب يتضح لنا فوائد التعليم الإلكتروني من حيث زيادة فاعلية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة وتوفير المعلومات بشكل أسرع وكذلك سرعة التغيير بالشكل الإيجابي في الكليات .



الشكل رقم (9)

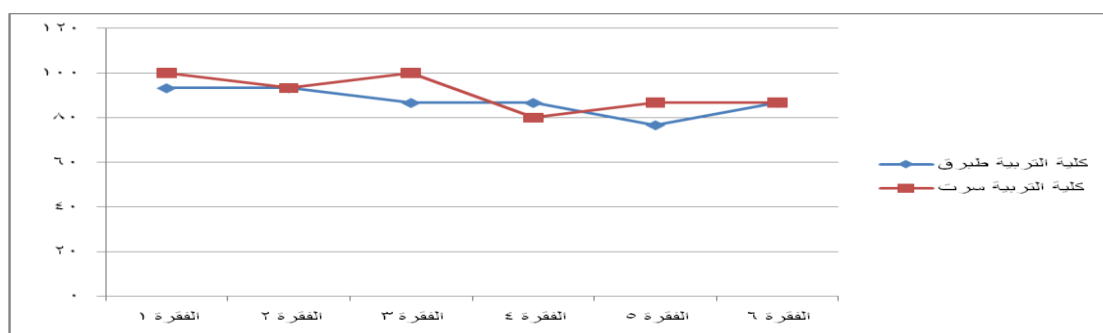
يوضح الفائدة من استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية طبرق والتربية سرت.

جدول رقم (10)

يوضح الفائدة من استخدام ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس لكل كلية على حدة:

الكلية	عدد العينة	الفقرات	الإجابة بنعم	النسبة	الإجابة بلا	النسبة
كلية التربية طبرق	30	1	28	93.3%	2	6.7%
		2	28	93.3%	2	6.7%
		3	26	86.7%	4	13.3%
		4	26	86.7%	4	13.3%
		5	23	76.7%	7	23.3%
		6	26	86.7%	4	13.3%
كلية التربية سرت	30	1	30	100%	0	0%
		2	28	93.3%	2	6.7%
		3	30	100%	0	0%
		4	24	80%	6	20%
		5	26	86.7%	4	13.3%
		6	26	86.7%	4	13.3%

من الجدول رقم (10) يتضح لنا تقارب النسب بين الكليتين وهذا يدل على تقارب دراية أعضاء هيئة التدريس بالكليتين بفائدة استخدام التعليم الإلكتروني وما يقدمه من فوائد عديدة للعملية التعليمية كما وضعنا في التعليق على الجدول السابق .



الشكل رقم (10)

يوضح الفائدة من استخدام ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس لكل كلية على حدة:

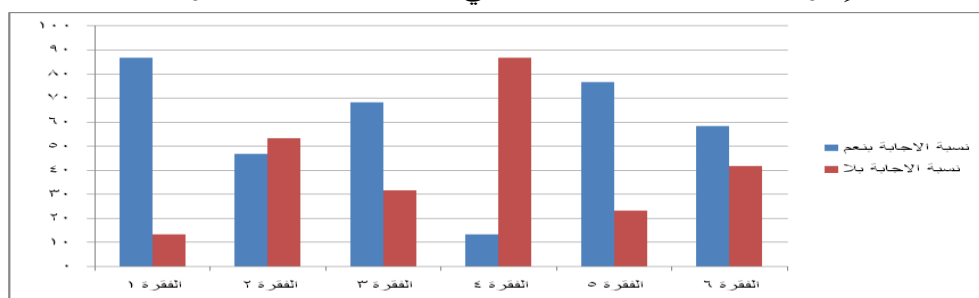
التساؤل الخامس/ ما الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت في استخدام التعليم الإلكتروني ؟

جدول رقم (11)

يوضح الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق وسرت في استخدام التعليم الإلكتروني:

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكليتان
13.3%	8	86.7%	52	1	60	
53.3%	32	46.7%	28	2		
31.7%	19	68.3%	41	3		
86.7%	52	13.3%	8	4		
23.3%	14	76.7%	46	5		
41.7%	25	58.3%	35	6		

من الجدول رقم (11) يتضح لنا أن هناك بعض الفقرات تدل على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالكليتين حيث تحصلت الفقرة الأولى على نسبة 86.7% والتي تدل على أن القاعات الدراسية غير ملائمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في الكليتين، وكذلك تحصلت الفقرة الخامسة على نسبة 76.7% وهذه الفقرة تدل على النظام المقدم للطالب ، وتحصلت الفقرة الثالثة على نسبة 68.3% وتدل على عدم توفر الوقت الكافي لاستخدام التعليم الإلكتروني ، وتليها الفقرة السادسة بنسبة 58.3% وكانت تدل على قلة دراية عضو هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني ، وجاءت الفقرتين الثانية والرابعة بنسب ضعيفة تدل على صعوبة البحث عن المقررات الدراسية في الانترنت وكذلك الخوف من الإنترنت ليست من الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس بالكليتين .



الشكل رقم (11)

يوضح الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق وسرت في استخدام التعليم الإلكتروني:

جدول (12)

يوضح الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق وسرت في استخدام التعليم الإلكتروني

النسبة	الإجابة بلا	النسبة	الإجابة بنعم	الفقرات	عدد العينة	الكلية
10%	3	90%	27	1	30	كلية التربية طبرق
53.3%	16	46.7%	14	2		
26.7%	8	73.3%	22	3		
83.3%	25	16.7%	5	4		
20%	6	80%	24	5		
33.3%	10	66.7%	20	6		
16.7%	5	83.3%	25	1	30	كلية التربية سرت
53.3%	16	46.7%	14	2		
36.7%	11	63.3%	19	3		
90%	27	10%	3	4		
26.7%	8	73.3%	22	5		
50%	15	50%	15	6		

من خلال النسب الموضحة بالجدول رقم (12) يتضح لنا أن أعضاء هيئة التدريس بالكليتين لديهم وجهات نظر متقاربة من حيث الصعوبات التي تواجههم في تطبيق التعليم الإلكتروني سواء كان هذا الاتفاق من حيث التأكيد على الفقرات التي يعتبرونها صعوبات تواجههم في تطبيق التعليم الإلكتروني أو في الفقرات التي لا يعتبرونها صعوبات تواجههم هذه الفقرات كما تم توضيحها في التعليق على الجدول السابق .



الشكل رقم (12)

يوضح الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية طبرق والتربية سرت في استخدام التعليم الإلكتروني

ملخص النتائج:

إن معظم أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة سرت - جامعة طبرق) يمتلكون ثقافة التعليم الإلكتروني.

1- يري اعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة سرت - جامعة طبرق) بأنه لابد من التوافق بين طريقة التعليم الإلكتروني والطرق المختلفة الأخرى .

2- كان هناك شبه اتفاق بين أفراد مجتمع البحث في كليتي التربية (جامعة سرت -جامعة طبرق) من حيث نظرة أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني.

3- ظهر من خلال الدراسة ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس في استخدام التعليم الإلكتروني رغم امتلاكهم لثقافة التعليم الإلكتروني وربما يرجع ذلك إلي ضعف توفر الإمكانيات المادية والإلكترونية التي تتيح لهم العمل وفقا لطريقة التعليم الإلكتروني.

4 -يعمل أعضاء هيئة التدريس علي الاستفادة من خدمات الإنترنت في إعداد بحوثهم وربما يرجع ذلك أن معظم وسائل النشر أصبحت متاحة علي شبكة المعلومات الدولية وبشكل سريع.

5 -ظهر من خلال الدراسة أن فائدة استخدام التعليم الإلكتروني تتضح من خلال الارتقاء بمستوي الطلبة وتوفر المعلومات بشكل سريع.

6- تبين من خلال الدراسة أنه من ضمن الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة سرت - جامعة طبرق) في تطبيق التعليم الإلكتروني عدم ملائمة القاعات الدراسية وعدم توفر الوقت الكافي وصعوبة تنفيذ برامج المقررات الإلكترونية.

Abstract :

This study aimed to identify the difficulties facing faculty members of the Faculty of Education towards the use of e-learning. The comprehensive survey methodology as one of the descriptive research techniques. The statistical program (SPSS) was used in analyzing the data collected from the study population.

- Most of the faculty members of the faculties of education (University of Sirte - Tobruk University) have a culture of e-learning.

- It was found through the study that among the difficulties facing faculty members of the faculties of education (University of Sirte - Tobruk University) in the application of e-learning inadequate classrooms and lack of sufficient time and the difficulty of the implementation of e-courses programs.

- The study showed the weakness of the use of faculty members in the use of e-learning, despite the possession of the culture of e-learning, perhaps due to the lack of physical and electronic capabilities that allow them to work according to the method of e-learning.

المراجع

- 1- Ahmed, H. M. S. (2010). Hybrid E-Learning acceptance model: Learner perceptions. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(2), 313-346.
- 2- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855.
- 3- Challenges and future plans (in Arabic language). *Libyan International Medical University Journal*, 1(1), 27-34.
- 4- Chen, J. L. (2011). The effects of education compatibility and technological expectancy on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 57(2), 1501-1511.
- 5- Cheng, Y. M. (2011). Antecedents and consequences of e-learning acceptance. *Information Systems Journal*, 21(3), 269-299.
- 6- El-Fakhri, M. M., & Bukhatwa, S. A. (2016). Higher education in Libya
- 7- Jan 6, 2016 - PDF | On Jul 18, 2014, HemantRana and others published E-learning: Issues and Challenges
- 8- الحسناوي (أثر استخدام الارشاد التربوي الالكتروني في تعزيز مفاهيم النزاهة عند الطلبة) 2016.
- 9- الدكتور محمد فؤاد الحوامدة 2011 معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية
- 10- أ. د. فريد النجار 2003 سنة استراتيجيات التعليم الرقمي الموقف العربي

متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية دراسة ميدانية علي جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية

أ. حسين سالم سعيد
جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية

أ. عبد ربه يونس عبد النبي
جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية

المستخلص

تهدف هذه الدراسة الي معرفة متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية - البيضاء، لبيان اهمية تكنولوجيا التعليم وكيف يمكن ان تسهم مستقبلاً في تحديث وتطوير العملية التعليمية في الجامعات الليبية. تم التطرق إلى هذا الموضوع عبر ترتيب منهجي متسلسل حيث تم التعرف على المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم ، واهم المهارات الضرورية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدامها، واهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تعد ضرورية لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية في جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية.

وهذه الدراسة من نوع البحوث الوصفية التي تعتمد علي المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام اداة استبانة من اجل الوصول الي نتائج علمية دقيقة تتعلق بأهداف الدراسة، واختار الباحثان عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ عددها (125) من اعضاء هيئة التدريس من جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية . وتوصل الباحثان الي عدة نتائج من اهمها:

- أن أهم المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس هي متطلبات خاصة بـ : (الادارة التعليمية، واعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والبنية التحتية التعليمية، والطلبة).
- ان اهم المهارات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس هي المهارات الخاصة بـ : (تخطيط وتصميم المقررات الدراسية، والتقويم الالكتروني، والوسائط المتعددة، والاتصال والتواصل، والتعليم عن بعد، الحاسب الالي).
- ان اهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم هي على التوالي: (الحاسب الالي في التدريس، والشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، ومحركات البحث في الانترنت، والبريد الالكتروني في الاتصال بالطلبة، والسبورة الالكترونية، والكتاب الالكتروني، والتعليم المفتوح والالكتروني، ونقل الملفات عبر الانترنت، والوسائط المتعددة، ومؤتمرات الفيديو عن بعد، والقنوات الفضائية التعليمية، المحادثة الفورية).

مقدمة:

يتميز العصر الحاضر بتغيرات وتطورات علمية وتكنولوجية هائلة، بسبب تزايد حجم المعلومات المنتجة في كل مجالات المعرفة البشرية سنويا في العالم بمعدلات مطردة بما يفوق الإمكانيات البشرية

اللازمة لاستيعابها وتحليلها وفهمها والاستفادة منها. وأمام هذا الكم المتراكم من التغيرات السريعة ظهرت الحاجة الملحة الى استخدام نظم وأساليب متطورة للتعامل معها، سواء في الجانب الإقتنائي أو التحليلي أو التخزيني أو الاسترجاعي أو الاستخدامي بالسرعة التي تتطلبها مختلف القضايا والمواقف البشرية (همشري وبوعزة، 2000).

إن الحاجة إلى الاهتمام بالتكنولوجيا وتطوير أساليبها بما يخدم الإنسان وخاصة في مجال التربية في ظل التطور العلمي والتكنولوجي، تفرض على المهتمين بتطوير النظم التربوية البحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة العديد من التحديات التي تواجه التربية على المستوى العالمي، وهذا أدى إلى استحداث أنماط جديدة في العملية التعليمية تعمل على تطوير التعليم الذي يسعى إلى تعزيز قدرات المتعلمين وصقل شخصياتهم وتزويدهم بالقدرات التكنولوجية القادرة على استيعاب التغيرات الحديثة، الأمر الذي مهد لظهور فرع معرفي جديد يعرف بتكنولوجيا التعليم، التي أصبحت مدخلا لتطوير التعليم وتجويده (الخلوف، 2014).

ويلاحظ المتتبع لتطور مؤسسات التعليم في الوطن العربي بحسب ما ورد في المؤتمر الثالث عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد في أبوظبي 2011، " أن ما بذل من جهود لتطوير هذه المؤسسات تركزت في معظمها على الجوانب الكمية دون الجوانب الكيفية، لذا اتجهت الخطط الاستراتيجية للتعليم في معظم الدول العربية في الآونة الأخيرة إلى تحسين جودة التعليم، واكتشاف المؤشرات الكمية والنوعية، وتحديد نقاط القوة والضعف، ومن ثم تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، كما جاءت الخطط التنفيذية شاملة للنظم والبرامج والمناهج والإدارة والتمويل وغيرها، وهادفة إلى رفع كفاءة هذا التعليم وتحسين فاعليته، بما يتفق ومتطلبات سوق العمل واحتياجات التنمية الشاملة " (سلامة، 2011:5).

وتعد تكنولوجيا التعليم من فروع العلوم التربوية التي شهدت نمواً وتطوراً سريعاً في العصر الحالي. وربما ترجع بدايته الحقيقية إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أن جذوره تمتد إلى بداية تعليم النشء حيث أستخدم الإنسان العديد من المواد التي لها القدرة على نقل التعلم ويظهر ذلك بوضوح في أثار الحضارات القديمة مثل الحضارة الفرعونية واليونانية والرومانية (الخلوف، 2014).

ويساعد توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية على رفع مستوى التعليم ونوعيته، كما أنها تساعد على تقديم تعليم أفضل للمتعلمين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، وتوفر الجهد في التعليم، وتخفف العبء التدريسي عن كاهل المعلم، كما تؤكد الجاسر (2018) بأن دمج التكنولوجيا في التعليم يحقق العديد من الفوائد المتمثلة في تحويل المعلومات المجردة في محتوى المقرر إلى خبرة محسومة لدى المتعلم وإعطائه الأهمية القصوى، وكذلك توفر الوقت والجهد، مما يدعم فرص

الحصول على تعليم متميز يتسم بالكفاءة والفاعلية ويحقق الانسجام والتفاعل بين الأهداف والأنشطة ووسائل التقويم.

وأشارت العبس (2013) إلى أن انتشار استخدام تكنولوجيا التعليم ييسر عملية التعليم في وقت مناسب وبكفاءة عالية، وتزيد من الدافعية للتعلم، وتزيد من احتفاظ المتعلمين بالمعلومات، وتثير اهتمامهم. ويرى النجار (2009) بأن تكنولوجيا التعليم ليست غاية في حد ذاتها بل تكمن أهميتها في مدى إلمام المستخدم بها، وامتلاكه المهارات المؤهلة لكيفية توظيفها في المواقف التعليمية بشكل فعال. وبهذا يلزم البحث والدراسة لصياغة مستقبلية جديدة تستهدف تحديد تكنولوجيا التعليم كنظام متطور، ولديه تكامل مع النظام التربوي.

- تكنولوجيا التعليم: المفهوم والتوظيف :

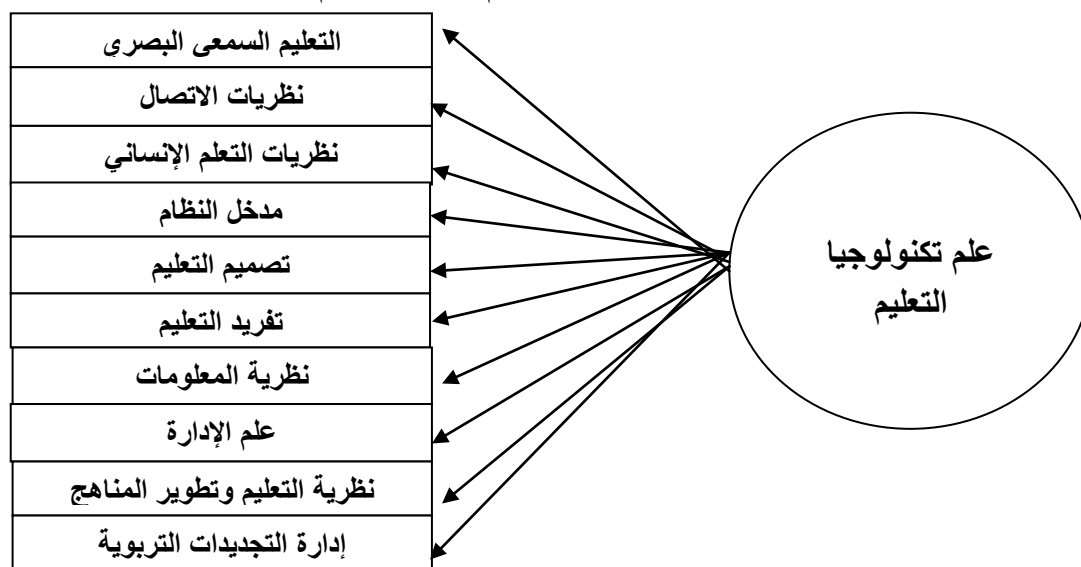
يعتبر القرن الحادي والعشرون ميلاً لتطور تكنولوجيا التعليم نتيجة للتكنولوجيا المتقدمة، حتي إنها أصبحت من سمات هذا العصر، وأنعكس أثر ذلك على حياتنا الفكرية والثقافية، وتأثر بذلك أسلوبنا في الحياة، وتأثر التعليم بذلك تأثيراً كبيراً، فتكنولوجيا التعليم علم متجدد لا يقف عند حدود استخدام الأجهزة التعليمية وصيانتها، بل إنه يتأثر بالتطورات النظرية للمدارس والاتجاهات ذات العلاقة.

والمنتبغ للتغيرات ومراحل التطور التي حديت علي مفهوم تكنولوجيا التعليم منذ العشرينيات وحتى الآن، يلحظ كيف تأثر من كونه مجرد وسائل تعليمية (الواح وسبورة) التي يكتب عليها بالطباشير، وبعدها المواد السمعية والبصرية، ثم جاءت الحاسبات الإلكترونية في القاعات الدراسية، ولما كان التعليم لا يحدث إلا بالتواصل والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية، ظهر اهتمام كبير بعملية الاتصال التعليمي، إلى جانب منتجات تكنولوجيا أخرى متمثلة في المواد المتنوعة المطبوعة على الورق، وقد أخذت هذه المصادر مكانها واهتمامها من المهتمين بالتعليم، وجري عليها من التعديل والتطوير ما أوصلها الي ما هي عليه الآن بصورة موازية للتغيرات في النظريات التي تواجه المجال وتطبيقاته. (شمي وآخرون: 2008)، (السبيل: 2013)

وتحدد رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجية (AECT) ان الأصول والأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم تقوم على حركة التعليم السمعي البصري، ونظريات الاتصال، ونظريات التعلم الإنساني، ومدخل النظم وتفيد التعليم. وقد أضاف استيته (2007) رسماً توضيحاً يجمع تلك المصادر التي أنبثق منها منهج أو علم تكنولوجيا التعليم، كما في الشكل رقم (1).

الشكل رقم (1)

الأصول والأسس النظرية لعلم تكنولوجيا التعليم



وتتعدد وتتنوع تعريفات تكنولوجيا التعليم بتعدد الدراسات والأبحاث، فعرفت جميع الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية AECT بأنها: " علم يبحث في النظرية والتطبيق في تصميم العمليات، والمصادر، وتطويرها؛ واستخدامها وإدارتها، وتقويمها من أجل التعليم " (شمي وآخرون، 2008: 17). كما وضعت منظمة اليونسكو تعريف شامل لها بأنها " عملية اتصال ناتجة عن تبني الطرق العلمية وتطبيقها في العلوم السلوكية في مجال التعليم والتعلم، إنها عملية الاتصال التي قد تحتاج أو لا تحتاج إلى استعمال الوسائل المختلفة ومعدات الإرسال الإذاعي والتلفزيوني والوسائل السمعية بصرية " (بن عصمان، 2004: 162). وعرفها اليماني (2018: 773) بأنها: " وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور الترقيم إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ويجمع كل الإشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، باستخدام آليات الاتصال الحديث من شبكة حاسوب، ووسائط متعددة مثل الصوت والصورة والرسومات والنصوص وغيرها، وكذلك يوفر مكتبات الكترونية وبوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أو في الغرفة الصفية". وكذلك عرفت بأنها: " طريقة نظامية لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية في ضوء أهداف محددة، وعلى أساس نتائج البحوث في الاتصال والتعليم الإنساني وذلك بتوظيف مجموعة متألفة من المصادر البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعلم أكثر فاعلية. (كدوك، 2000: 11).

وتتضح من التعريفات السابقة ضرورة تكنولوجيا التعليم ودورها في التكيف مع التغيرات الحادثة في مجال التربية، نظراً لعدة دواعي تحتم أهميتها الحيوية للتعليم العالي ذكرها الحاجة (2006)، واستيته وآخرون (2007)، كالاتي:

- * تحسن نوعية التعليم وتزيد من فاعليته من خلال حل مشكلات المجال التعليمي.
- * تمنح فرصة للاستفادة من الفئات المتميزة من المدرسين في تعليم الأعداد المتزايدة من الطلبة، ونقل المعلومات والمهارات والخبرات والحقائق لهم في وقت أسرع وبجهد أقل وكلفة أرخص، مع توافر عناصر الإثارة والتشويق.
- * تقدم الكثير من الخبرات الحسية للمتعلم التي تعد جزءاً ضرورياً لتكوين المدركات الصحيحة.
- * استخدام التقنيات المتطورة في التغلب على ظروف المعوقين التي تحول دون تعليمهم.
- * تسهم بشكل فعال في برامج تعليم الكبار ومحو الأمية عن طريق التعليم عن بعد.
- * توضح المفاهيم والألفاظ المجردة بوسائل حسية معتمدة على الخبرات الواقعية، وتكوين صور ذهنية في أذهان المتعلمين ما يقلل من الوقوع في الأخطاء اللفظية.
- * توفر تعليم أعمق إثراً، من خلال توظيف مجموعة من الوسائل المتكاملة في المواقف التعليمية.
- * ترفع إنتاجية المؤسسات التعليمية كماً ونوعاً، وتوفر الكثير من الجهد والمال لتقليل حجم الإهدار وتحسين مستوى الخريجين.
- * تساعد على نمو المفاهيم وتكوين الاتجاهات العلمية المرغوبة والجديدة.
- * تساعد على إيجاد الجو النفسي والتربوي في الفصول والمختبرات.
- * تنويع أساليب التعزيز المؤدية إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم.
- * تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتبيان ترابطها، ومساعدة الطلبة على أداء مهاراتهم كما هو مطلوب منهم بفاعلية ورغبة.
- * تحرير المدرس من الأعمال الروتينية، وإعطائه الفرصة للتفرغ لمساعدة طلابه على التعلم، والتخطيط للنشاط، وتعليم المهارات الأساسية.
- * تعويض عن النقص في الكفاءات المؤهلة والمدرية من المدرسين، وتعمل على تسجيل الأحداث والمشاهد الواقعية والمواقف التعليمية وعرضها على المتعلمين عند الحاجة.
- * تعالج الفروق الفردية، وتعمل على تحقيق قدر كبير من تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين.
- اتضح مما سبق ان تكنولوجيا التعليم صممت وأنتجت خصيصاً لأغراض تعليمية، ولها دوراً كبيراً في تحسين العملية التعليمية إذا ما تم توظيفها بالطريقة الصحيحة، وما يجب الإشارة إليه أن ذلك لا يتأتى إلا بمراعاة توافر مجموعة من المتطلبات لنجاح توظيفها، منها المباشرة والغير مباشرة، أما المباشرة فتتعلق بتوفير أجهزة الحاسبات للمدرسين والطلبة والفصول الدراسية والمختبرات، ومدها بشبكة الانترنت، ومنظومات إنشاء المحتوى العلمي التفاعلي وإدارتها بأسلوب سريع، ولوحات التعليم الالكتروني التحويري، ومنظومات الاختبارات التفاعلية الالكترونية، ومنظومة الفصول الالكترونية

التفاعلية لتحقيق بيئة تواصل تحاوري مباشر، وأنظمة استخدام المختبرات الالكترونية التفاعلية وإدارتها، ومنظومات الربط الالكتروني المباشر بين كل مؤسسات التعليم وإدارة التعليم التابعة لها. وفيما يتعلق بالمتطلبات الغير مباشرة فتتمثل بإعداد البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين على الاستخدام الأمثل لتطبيق أنظمة تقنيات التعليم وتطبيقاتها وبيئة تعليمية تتوافر فيها متطلبات التكنولوجيا للمدرسين والطلبة، وتوفير مصادر تعليم رقمية مرتبطة بمنظومات التعليم الالكتروني، وبرمجيات تحقق متطلبات الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة، بالاشتراك في المكتبات الرقمية المحلية والعالمية، وتبني استراتيجية واضحة من قبل الإدارات المتخصصة في مؤسسات التعليم الجامعي بشأن تطبيق أدوات تكنولوجيا التعليم، ووضع اللوائح والتشريعات التي تنظم المتطلبات المعيارية في برنامج تنفيذ تكنولوجيا التعليم (فضل المولي وآخرون: 2016).

من الصعب أن يحدث توظيف كل التكنولوجيا في التعليم دفعة واحدة، ولكن لابد من التدرج كعملية، وقد رأي النجار (2009) ان مراحل توظيف تكنولوجيا التعليم تمر بخمس خطوات رئيسية، هي:

* الدخول: يكون استخدام تكنولوجيا التعليم فيها محدوداً جداً ويميل إلى التقليدية، وقد يقتصر على استخدام بعض الأجهزة: كالسبورة الضوئية والأفلام المتحركة والشرائح.

* التبنى: وفيها ينتقل الأستاذ إلى الاستخدام البسيط لبعض التكنولوجيات، فيدمج بعض الأجهزة (كالفيديو والحاسوب) ضمن مخططاته التعليمية.

* التكيف: يتم فيها توظيف بعض التقنيات في التعليم، ولكن يبقى الطابع العام للتعليم داخل القاعات الدراسية متمركزاً حول الطرق التقليدية.

* الملائمة: فيها يصبح اتجاه الأستاذ نحو استخدام التكنولوجيا إيجابياً، كما يستطيع استخدامها بطريقة فعالة ومفيدة لإحداث تعلم أفضل.

* الإبداع: وهنا توظيف التكنولوجيا بدمجها في التعليم ويصل الأستاذ إلى قناعة تامة بأهمية تكنولوجيا التعليم كما يصبح متمكناً من مهارات التعامل مع جميع مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وتتاح له فرصة الإبداع والابتكار في تصميم برامج تعليمية تحقق ذاته ورؤيته في العملية التعليمية مستفيداً من النظريات السيكلوجية الحديث مثل النظرية البنائية.

- مشكلة الدراسة:

تعد مؤسسات التعليم العالي مراكزاً للعلم والفكر ومصادر إشعاع للمجتمع، يقع عليها مسؤولية التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والإنسانية، وتتأثر بكافة التغيرات الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية السائدة على المستويين المحلي والعالمي. وتواجه مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي تحديات عالمية كبرى أهمها: الثورة العلمية التكنولوجية وما تعكسه من ضرورات

لتحديث نظم الدراسة ومجالاتها وبرامجها وأساليبها، والتحولت الاجتماعية والديموقراطية وما تفرضه من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي وضرورة توفيره للجميع، وظهرت تكتلات اقتصادية وقوى السوق الحرة وحركة خصخصة المؤسسات العامة والاعتماد المتبادل بين الدول وزيادة المنافسة بينها وما يتطلبه ذلك كله من تحقيق جودة تعليمية عالية واستجابة سريعة لمؤسسات التعليم العالي لاحتياجات المجتمع (سلامة، 2011).

وتحتل الجامعات داخل أي نظام تعليمي أهمية قصوى بوصفها جوهر خطط التنمية الشاملة وتطويرها وبخاصة فيما يرتبط بإعداد القوى البشرية ذات المهارات العلمية المؤهلة لتسخير المعرفة لخدمة الاحتياجات الاجتماعية وإحداث التقدم العلمي والاجتماعي. ويعتبر عضو هيئة التدريس من أهم مقومات نجاح العمل الجامعي، وأحد أركانه الرئيسية، " فمن خلال التدريس الفعال تستطيع الجامعات أن تساهم بشكل ملحوظ في تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات التي تساعد على إعدادهم إعداداً علمياً وفكرياً وأخلاقياً ومهنياً تخصصياً عالياً بما يتلاءم مع الاحتياجات النوعية والكمية للتنمية الشاملة في المجتمعات المعاصرة " (النقيب، 2010: 236).

فرضت التطورات العلمية والتكنولوجية والتنمية والاقتصادية الهائلة في عصرنا الحالي تحديات تواجه مؤسسات التعليم العالي، منها ظهور مفاهيم وتوجهات تربوية جديدة من أهمها دخول تكنولوجيا التعليم للجامعات، كان من نتائجها تغير أدوار أعضاء هيئة التدريس ومضاعفة مسؤولياتهم الذين أصبح لزاماً عليهم التعامل معها، مما يتطلب معرفتهم " بأن تكنولوجيا التعليم لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا قامت في إطار نظام متكامل فيه الموارد والمصادر وتسخر فيه الجهود بمختلف أنشطتها لتحقيق تلك الأهداف، وضرورة إدراكهم ومعرفتهم بأهمية الدور الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم في تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم والعمل على إيجاد برامج تعليمية فعالة، وقد يلزم ذلك تعديل كثير من النظم التعليمية، كما يجب التنسيق بين القائمين على المؤسسات التعليمية العالي وإقناعهم بما يمكن أن تحققه تكنولوجيا التعليم من تحسين وتطوير مع التنبيه إلى أن ذلك لا يعني صرف الأموال على شراء ما تطرحه الشركات الصناعية في الأسواق من مبتكرات ومعدات بقدر ما هو التنظيم لطرق الأداء التربوي وزيادة فاعلية أعضاء هيئة التدريس مع تزويدهم بما يلزم من مصادر في سبيل تحقيق أهداف التعليم العالي المطلوبة" (البشاشة، 1992: 13).

لقد كان لتلك التحديات والتطورات انعكاسات بشكل كبير، طالت العديد من الجوانب المحورية والأساسية في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا بوجه عام، يؤكد هذا عدد من الدراسات السابقة، منها: دراسة العبيدي (2010) من أبحاث مؤتمر جودة الاداء الجامعي في ليبيا، إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع، حيث خلصت الدراسة إلى إن مستوى الأداء في التعليم الجامعي في ليبيا متدني جداً ويختلف

عن أدنى المستويات العالمية بمراحل كبيرة. وايضاً تقرير واقع التعليم العالي في ليبيا (2016)، الصادر عن المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات، الذي أكد على وجود العديد من التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الوطنية من بينها ما يلي: قصور في شريحة غير قليلة من أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة من حيث الكفاءة والأداء والعدد المطلوب، والقصور في التجهيزات المعملية والتكنولوجيا التعليمية، وضعف استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في المجالات التعليمية. وأتفق المبروك (2016) على وجود تلك التحديات في دراسته حول التعليم العالي في ليبيا الواقع والأفاق، التي أهتمت بمسيرة التعليم العالي في ليبيا، والمعوقات التي تواجه مسيرته، والكيفية التي يمكن من خلالها النهوض بهذا القطاع ليحقق مستهدفاته، وخلص الى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات لتحسين أداء التعليم العالي في ليبيا، وهي: ضرورة تحديد استراتيجيات وآليات عمل واضحة المعالم تتضمن برامج عمل لتطوير التعليم عموماً والتعليم العالي بوجه خاص، وذلك بتطوير المناهج وتعليم أكثر وأفضل لتقنيات الحاسوب، ونوعية أعضاء هيئة التدريس، وتحسين طرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وتكييفها نحو متطلبات سوق العمل، والبنية التحتية للأبنية الجامعية، وتوفير المعامل والمكتبات الرقمية، وتوجيه الخريجين وتعليمهم العمل الجماعي والتفاعلي، واستحداث نظام تعليمي يتضمن في مناهجه الدراسية دراسات في مهارات التواصل والاتصال.

وعلى صعيد جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية- البيضاء فقد لوحظ بأن هناك قصور في استخدام تكنولوجيا التعليم بكليات الجامعة، بالإضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لم يتلقوا أي دورات تدريبية علي تكنولوجيا التعليم مما قد يؤثر سلباً على مستوى إلمامهم بها وتوظيفها في التدريس الجامعي، ومن هنا يرى الباحثان ضرورة اكتشاف ومعرفة متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية، من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم، وبذلك يمكن أن نحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن الاسئلة التالية:

1. ما المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية؟
2. ما المهارات التي تعد ضرورية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية؟
3. ما مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تعد ضرورية لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية؟

- الدراسات السابقة:

تناولت مجموعة من الدراسات موضوع تكنولوجيا التعليم وعلي وجه الخصوص التعليم الجامعي والتحديات والصعوبات التي تواجه عملية دمج وتوظيف التكنولوجيا في النظام التعليمي الجامعي في ليبيا، منها دراسة العيس (2013) التي هدفت الى التعرف على درجة توافر الأجهزة التعليمية ومستحدثات التكنولوجيا ودرجة استخدامها والمعوقات التي تحول دون الاستفادة منها بجامعة عمر المختار في ليبيا، وخلصت إلى عدة نتائج أهمها: عدم التوظيف للتكنولوجيا والمستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، وقلة توافر الأجهزة التعليمية الحديثة، وضعف استخدام الأجهزة المتوفرة، وقلة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وقلة وجود الكادر الفني المتخصص.

كذلك دراسة الغويل (2016) حول واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في التعليم العالي وأثرها على جودة التعليم، وهدفت الى التعرف على واقع استخدام عينة عشوائية من أساتذة كلية الاقتصاد والتجارة بالجامعة الأسمرية زليتن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواد التي يدرسونها، وكذلك التعرف على العوائق التي تحول دون استخدامهم لها، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن أغلبية أفراد العينة لا يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، وإن استخدامهم لها في أغراض التعليم كان متدنياً جداً، وخاصة في المناهج الدراسية المقررة والتي يغلب عليها الطابع النظري ولا تتضمن تطبيقات عملية للواقع المهني، ولا تواكب احتياجات سوق العمل. كما كشفت النتائج عن وجود بعض العوائق التي تعيق استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وكان من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنية التحتية، وبعضها مرتبطاً بضعف التدريب في كيفية توظيف التكنولوجيا في التعليم، كما شكلت التحديات المتعلقة بالجوانب الادارية والمادية أكبر التحديات.

أما دراسة علي (2018) فقد هدفت الى التعرف على واقع تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في التعليم العالي مثل الإنترنت وخدمات البريد الإلكتروني، والمؤتمرات المرئية والمسموعة وغيرها في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه العام والخاص، وأيضاً التعرف على أهم العوامل التي تؤثر في نظرة أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى التعرف على المتطلبات الأساسية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والعقبات التي تمنع من استخدام المعلومات ودراسة إمكانية تذليل العقبات بالاستخدام المثمر لهذه التقنيات في نظام التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: إن أكثر تكنولوجيا المعلومات أهمية بالنسبة لاستخدامها في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بالتسلسل كالتالي: شبكة الإنترنت، والبريد الإلكتروني، والاقراص المدمجة، والتعليم بواسطة الحاسوب، ونظام نقل الملفات. كما أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس يشجعون استخدام تكنولوجيا المعلومات المختلفة في التعليم العالي، ومن العوامل

والمطلوبات الرئيسية لنجاح استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي هي: العوامل الاجتماعية، ثم دعم الإدارة، من ثم توفير الموارد البشرية اللازمة لمثل هذا النوع من التعليم، ثم تصميم وإنتاج المناهج والمواد الدراسية بشكل يتناسب مع طبيعة هذا النوع من التعليم، وأخيراً توفير البنية التحتية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المبررات لضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني عن بعد وهي: مبررات داخلية منها (زيادة الطلب على التعليم الجامعي وارتفاع تكلفة التعليم العالي الخاص، ومواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ومطلوبات سوق العمل، وتوفير الكوادر البشرية اللازمة لخطط التنمية وبعد المسافة بين الطلاب ومؤسسات التعليم العالي، والتغلب على مشكلة نقص اعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي)، ومن المبررات العالمية (ثورة الاتصالات والانفجار المعرفي وتكنولوجيا المعلومات الحديثة والعولمة واثارها) من اهم المبررات العلمية (نحاج التجارب العالمية ف التعليم عن بُعد).

- اهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال:

1. أنها تتناول موضوع تكنولوجيا التعليم الذي يحظى باهتمام كبير في مختلف الأوساط التربوية خاصة مؤسسات التعليم العالي، إذ قد تكشف نتائج هذه الدراسة لإدارة الجامعة ولأعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية فيها، كيفية توظيف تكنولوجيا التعليم ودورها في تحسين طرق التعليم المستخدمة بغرض إثراء وتطوير وتحديث العملية التعليمية بكاملها.
2. إنها تستطلع آراء أعضاء هيئة التدريس التي تمثل ركيزة أساسية لمناقشة الدور المستقبلي الذي يمكن أن تلعبه تكنولوجيا التعليم في تحديث وتطوير العملية التعليمية في الجامعات الليبية.
3. قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية، علي قدر اطلاع الباحثان، ممكن أن تمهد نتائج هذه الدراسة المسارات لدراسة جوانب أخرى مرتبطة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها المختلفة.

- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الي:

1. معرفة أهم المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية (لازمة) لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية.
2. معرفة أهم المهارات التي تعد ضرورية (لازمة) لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية.
3. معرفة أهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تعد ضرورية (لازمة) لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية.

- **حدود الدراسة:** تتحدد هذه الدراسة بالجوانب الآتية:

1. الحد المكاني: تناولت الدراسة مرحلة التعليم الجامعي، وكانت جامعة السيد محمد بنعلي السنوسي الإسلامية مجالا لدراستها الميدانية.
2. الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية علي استطلاع وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية.
3. الحد الزمني: تم تطبيق إجراءات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي ربيع 2019.

- **مصطلحات الدراسة:**

1. **متطلبات:** " متطلبات جمع ومفردها (متطلب، وهو اسم مفعول من تطلب والمتطلب أمر او عمل يطلب تحقيقه" (ال سليمان، 2017: 186). وتعرف المتطلبات اصطلاحا بأنها: " تحديد الموارد القائمة او التي يمكن اتاحتها، والبرامج والجهود التعاونية للربط والتنسيق بين هذه الموارد حتى يمكن تجنب الازدواج والصراع او التنافس وتحديد مدى نطاق ونوعية الخدمات التي تقدم " (الرشدي، 2017: 300). ويمكن تعريف المتطلبات إجرائياً بأنها: المعطيات التي يجب توافرها لتوظيف تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية مستقبلاً، منها المكتوبة والمسموعة والمصورة والمتحركة بشكل اليكتروني في العملية التعليمية، يمكن توظيفها بهدف زيادة قدرة الاستاذ والطالب على التعامل مع العملية التعليمية وحل مشكلاتها لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

2. **تكنولوجيا التعليم:** التكنولوجيا في التعليم تعني " استخدام مستحدثات العصر وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية للاستفادة منها في حل المشكلات التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة " (العيس، 2013: 10). وتعرف تكنولوجيا التعليم بأنها: مفهوم يشير إلى منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في تكنولوجيا التعليم من :أجهزة تعليمية، برمجيات، بيئات تعليمية، وأساليب عمل؛ لرفع مستوى العملية التعليمية، وزيادة فعاليتها وكفاءتها على أسس علمية، وتحدد بعروض الوسائط المتعددة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعليمية، وتكنولوجيا مؤتمرات التعلم عن بعد، وتكنولوجيا البيئة التعليمية، والأجهزة التعليمية اللازمة لمستحدثات تكنولوجيا التعليم (النجار، 2009).

ويمكن تعريف متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم اجرائياً بأنها: كل ما هو لازم وضروري في مجال استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية التعليمية المختلفة، فيما يتعلق بمتطلبات واحتياجات المنظومة التعليمية بكافة عناصرها المتمثلة في (الادارة التعليمية، اعضاء هيئة التدريس، الطلبة، مناهج دراسية، طرق التدريس، البنية التحتية التعليمية). والمهارات الضرورية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالحاسب الالى، والوسائط المتعددة، والتعليم عن بعد، والاتصال والتواصل، وتخطيط وتصميم المقررات الدراسية، والتقويم الالكتروني، لضمان الاستخدام الامثل لتكنولوجيا التعليم. وكل

المستحدثات التكنولوجية القادرة علي مواجهة التحديات التي تواجه النظام التعليمي في المستقبل، كما تقيسها الفقرات الدالة عليها في اداة الدراسة.

3. الجامعة: " المؤسسة التعليمية العالية التي تتيح للراغبين والباحثين عن المعرفة نوعا عاليا من التعليم ومستوى رفيعا من المعرفة سواء تحقق ذلك عن طريق حلقات التي يلتقي فيها الأستاذ مع طلابه محاورا ومناقشا وموضحا او عن طريق الكليات والمدارس شارحا ومبيناً" (فضل، 1986: 12).

- اداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات، حيث صمم اعتماداً علي الادبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة الحالية.

اشتملت الاستبانة في صورتها الاولى علي (135) فقرة موزعة على ثلاث مجالات لمتطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية محور اهتمام الدراسة الحالية، وكان توزيع الفقرات على المجالات الرئيسية وابعادها الفرعية، كالآتي:

1. مجال المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية، وقد اشتمل علي (60) فقرة، موزعة على ستة ابعاد هي: (الادارة التعليمية، عضو هيئة التدريس، الطلبة، المناهج ، طرق التدريس، البنية التحتية التعليمية)، واحتوى كل بُعد على عشر فقرات.

2. مجال المهارات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية، وقد اشتمل علي (63) فقرة موزعة على ستة ابعاد فرعية هي: (الحاسب الالي، الوسائط المتعددة، التعليم عن بُعد، الاتصال والتواصل، تخطيط وتصميم المقررات الدراسية، التقويم الالكتروني)، وايضا احتوى كل بُعد على تسع فقرات.

3. مجال المستحدثات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية مستقبلا، وقد احتوى على (12) فقرة.

واعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً وفق سلم ليكرث الخماسي لتقدير درجة الاهمية كالتالي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، واعطيت هذه البدائل درجات من 5 - 1.

وتم التحقق من صدق الاداة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، وبناء على ما قدموه من ملاحظات تم تعديل بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، بحيث اصبح مجموع فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (120) فقرة.

ولتقدير ثبات الاستبانة حسب معامل ثبات الفا كرونباخ باستخدام عينة عشوائية اختيرت من مجتمع الدراسة الحالية حجمها (35) مفردة، فكانت قيمة معامل الثبات (0.780) لفقرات ابعاد المتطلبات

التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية، و (0.887) لفقرات ابعاد المهارات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية، و (0.968) للفقرات الخاصة بالمستحدثات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية مستقبلا.

- منهج الدراسة:

ليبيان ومعرفة المتطلبات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية استخدم المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الانسب للتعامل مع مثل هذه الدراسات.

- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات جامعة السيد محمد بن على السنوسي الاسلامية ضمن نطاق الحرم الجامعي بمدينة البيضاء، والبالغ عددهم (251) عضو هيئة تدريس، يتوزع مجتمع الدراسة على خمس كليات هي (اصول الدين، التاريخ والحضارة، الاقتصاد الاسلامي والادارة، الشريعة والقانون، اللغة العربية)، والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة:

جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة

التسلسل	الكلية	عدد اعضاء هيئة التدريس
1	اصول الدين	58
2	التاريخ والحضارة	48
3	الاقتصاد الاسلامي والادارة	59
4	الشريعة والقانون	51
5	اللغة العربية	35
	المجموع	251

المصدر: مكتب التوثيق والمعلومات/ جامعة السيد محمد بن على السنوسي الاسلامية (البيضاء). احصائية بعدد اعضاء هيئة التدريس للعام الجامعي 2018-2019.

واعتمد الباحثان الاسلوب الطبقي العشوائي النسبي لاختيار عينة الدراسة باعتباره الاسلوب الملائم لطبيعة مجتمع الدراسة.

حدد حجم العينة المستهدف بـ (50 %) من المجتمع الاصلي، فكان (125) عضو هيئة تدريس، والجدول التالي يبين توزيع افراد العينة:

جدول رقم (2) توزيع افراد عينة الدراسة

التسلسل	الكلية	حجم العينة المستهدف
1	اصول الدين	29
2	التاريخ والحضارة	25
3	الاقتصاد الاسلامي والادارة	30
4	الشريعة والقانون	24
5	اللغة العربية	17
	المجموع	125

الوسائل الاحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس متطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعات الليبية الثلاثة وابعادها الفرعية، وكذلك اختبار (T-TEST) لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة وابعادها الفرعية والمتوسطات الفرضية.

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة الثلاثة المتعلقة بمتطلبات استخدام تكنولوجيا التعليم بالجامعات الليبية، حسبت المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل بعد من ابعاد مجالات الاستبانة، وقيمة (T-TEST) لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية ومتوسطاتها الفرضية.

السؤال الاول: ما المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية؟

الجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الفرضية وقيمة (T-TEST) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الفرضية.

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والفرضية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد المتطلبات التعليمية
لاستخدام تكنولوجيا التعليم واختبار T للفروق بين المتوسطات الحسابية والنظرية

ت	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة T	الترتيب
1	الادارة التعليمية	336.4	4.60	27	*22.88	الاول
2	اعضاء هيئة التدريس	36.21	4.35	27	*23.69	الثاني
3	الطلبة	32.96	5.30	27	*12.57	السادس
4	المناهج الدراسية	35.19	4.54	27	*20.11	الثالث
5	طرق التدريس	35.13	4.55	27	*19.92	الرابع
6	البنية التحتية التعليمية	34.31	4.96	27	*16.45	الخامس

* دالة عند مستوى 0.05

بفحص المؤشرات الاحصائية محتوى الجدول السابق يمكن ملاحظة ان المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة جميعها اعلي من المتوسطات الفرضية لهذه الابعاد بدرجة مرتفعة وبفروق دالة احصائيا. وبالإجمال يمكن استخلاص أن أهم المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، ومرتبة ترتيباً تنازلياً هي متطلبات خاصة بـ (الادارة التعليمية، واعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والبنية التحتية التعليمية، واخيراً الطلبة).

السؤال الثاني: ما المهارات التي تعد ضرورية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية؟

يبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الفرضية وقيمة (T-TEST) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الفرضية.

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والفرضية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد مهارات استخدام

تكنولوجيا التعليم واختبار T للفروق بين المتوسطات الحسابية والفرضية

ت	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة T	الترتيب
1	الحاسب الالي	31.44	6.28	27	*7.89	السادس
2	الوسائط المتعددة	34.48	5.85	27	*14.28	الثالث
3	التعليم عن بعد	33.40	6.46	27	*11.07	الخامس
4	الاتصال والتواصل	33.99	6.77	27	*11.54	الرابع
5	تخطيط وتصميم المقررات الدراسية	35.21	6.90	27	*13.30	الاول
6	التقويم الالكتروني	34.75	8.27	27	*10.47	الثاني

* دالة عند مستوى 0.05

ومن مؤشرات الاحصائية محتوى الجدول السابق اتضح ان المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة جميعها اعلي من المتوسطات الفرضية لهذه الابعاد بدرجة مرتفعة وبفروق دالة احصائيا. ويمكن استخلاص ان اهمال مهارات التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ومرتببة ترتيباً تنازلياً هي المهارات الخاصة بـ (تخطيط وتصميم المقررات الدراسية، والتقويم الالكتروني، والوسائط المتعددة، والاتصال والتواصل، والتعليم عن بعد، واخيرا الحاسب الالى).

السؤال الثالث: ما مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تعد ضرورية لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي لاستجابات افراد عينة الدراسة علي الفقرات المتعلقة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم فكانت قيمته (48.41) وبانحراف معياري (9.41). وبمقارنة المتوسط المحسوب بالمتوسط الفرضي (36) باستخدام اختبار T-Test لعينة واحدة، كانت قيمة (T) تساوي (14.746) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

ولتحديد أي مستحدثات تكنولوجيا التعليم اكثر ضرورية لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات جزء الاستبانة المتعلق بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، والجدول التالي يبين تلك المؤشرات:

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والفرضية والانحرافات المعيارية والمتوسط الفرضي لكل فقرة

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الترتيب
1	الحاسب الالى في التدريس	4.32	1.028	3	الاول
2	الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)	4.30	0.977	3	الثاني
3	البريد الالكتروني في الاتصال بالطلبة	4.19	1.044	3	الرابع
4	محركات البحث في الانترنت	4.20	0.849	3	الثالث
5	المحادثة الفورية chat	3.73	1.071	3	الثاني عشر
6	نقل الملفات عبر الانترنت	3.97	1.050	3	الثامن
7	الوسائط المتعددة	3.88	1.101	3	التاسع
8	مؤتمرات الفيديو عن بعد	3.80	1.104	3	العاشر
9	القنوات الفضائية التعليمية	3.78	1.188	3	الحادي عشر
10	الكتاب الالكتروني	4.10	1.068	3	السادس
11	السيورة الالكترونية	4.12	1.047	3	الخامس
12	التعليم المفتوح والالكتروني	3.98	1.031	3	السابع

واتضح من الجدول السابق ان جميع المتوسطات الحسابية للفقرات اعلي من المتوسط الفرضي، وبالنظر الي هذه المتوسطات يتضح مدى اتفاق عينة الدراسة من اعضاء هيئة التدريس الي ضرورة توفير تلك المستحدثات لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية.

وحسب عينة الدراسة فان اهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم هي على التوالي: (الحاسب الالي في التدريس، والشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، ومحركات البحث في الانترنت، والبريد الالكتروني في الاتصال بالطلبة، والسبورة الالكترونية، والكتاب الالكتروني، والتعليم المفتوح والالكتروني، ونقل الملفات عبر الانترنت، والوسائط المتعددة، ومؤتمرات الفيديو عن بعد، والقنوات الفضائية التعليمية، واخيرا المحادثة الفورية).

التعليق على النتائج:

اولا : فيما يتعلق بنتائج الدراسة حول المتطلبات التعليمية التي تعد ضرورية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية:

فان المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة جميعا جاءت اعلى من المتوسط الفرضي لكل بعد منها بدرجة عالية، وبفروق دالة احصائية، وهو ما يتفق ضمنا مع ما توصلت اليه نتائج دراسة العبس (2013) ودراسة الغويل (2016).

ان النظر الي هذه النتائج يعطي صورة واضحة على ان البعد الخاص بمتطلبات الادارة التعليمية قد حصل على اعلي ترتيب من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، مما يتفق مع حاجتهم من الادارة التعليمية الي توفير المصادر المالية الكافية لتوفير المواد واجهزة تكنولوجيا التعليم، واتباع الاسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات فيما يخص تكنولوجيا التعليم، والتعاون مع مراكز الخبرة المتخصصة، والتنظيم بين الكليات العلمية بالجامعة لتبادل تقنيات تكنولوجيا التعليم المتوافرة لديها، والاهتمام بالتدريب وورش العمل علي التقنيات التعليمية.

مما يعكس الرغبة في التوجه نحو اساليب ادارية متطورة لا تسلطية تقليدية تتفق وروح العصر المتغير والمتطور دائما، وقد يرجع ذلك الي عدم استقرار الجهاز الاداري وخاصة الادارة العليا بالجامعة، مما ينتج عدم امامها برؤية تنظيمية واضحة وشاملة للقدرات الانسانية والفكرية، التي تعطيها مؤشرات تفيد في توليد المعرفة وزيادة كفاءة الاداء وخلق بيئة عمل حيوية، من اجل تطوير وتغيير النظم التعليمية الحالية. او لسبب عدم اهتمام الادارة التعليمية في الجامعة بقدرات أعضاء هيئة التدريس في الانتقال من بيئة العمل التقليدي الي ابداع او تصميم عمل الكتروني يعتمد علي القدرة المستمرة علي التكيف مع مستجدات تكنولوجيا التعليم، واقتصارها على توزيع المهام فقط.

وفيما يتعلق ببعد متطلبات عضو هيئة التدريس الاغلبية منهم يدعمون بان الحاجة بدرجة عالية الي المشاركة الايجابية في الندوات والدورات في مجال تكنولوجيا التعليم، والمحافظة علي مرافق الجامعة والتجهيزات التكنولوجية، والاتصال بقواعد المعلومات الدولية والمحلية في مجال تكنولوجيا التعليم، والالمام بالجوانب المعرفية والمفاهيم المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.

ويرجع هذا الي وضوح مفهوم تكنولوجيا التعليم عند اعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والنظر الي تكنولوجيا التعليم بانها طريقة في التفكير واسلوب في العمل وليست وسائل وادوات فقط.

وفيما يخص بعد متطلبات المناهج الدراسية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فان الاغلبية يتفقون بدرجة عالية علي ضرورة الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم لتحسين المناهج، واستخدام منحنى النظم في تصميم المناهج الدراسية، وقاعدة بيانات بالجامعة توفر البيانات الاولية التي يتطلبها المنهج، والتعامل مع الكم الهائل من محتوى المناهج بطريقة نظامية وتكنولوجية.

وقد يرجع ذلك الي التركيز علي تحقيق اهداف المقررات الدراسية بالجامعة قد تم تحديدها منذ فترة طويلة ولم يتم تطويرها وتحديثها بالصورة المناسبة، حيث يجب ان تحدد اهدافها على فلسفة هامة وهي ان تعليم الطالب للمناهج الدراسية يجب ان يقوم على التطورات الحالية في تكنولوجيا التعليم.

واتجه اغلب اعضاء هيئة التدريس فيما يخص متطلبات طرق التدريس من وجهة نظرهم بدرجة عالية نحو الحاجة الي طرق تدريس توجه الطالب الي حل المشكلات بأسلوب علمي، وطرق تتوع اساليب الاتصال بين الاستاذ والطلبة، واساليب وطرق تدريس تتأقلم مع التجديدات التربوية ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، وتؤدي الي الاستخدام الافضل للموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية.

وقد يرجع ذلك الي ان اسلوب المحاضرات التقليدية هو الاسلوب السائد او المتبع حاليا في الجامعة، ويعتبر ذلك مشكلة في الوقت الحالي لحدوث الكثير من التغيرات والتطورات في اساليب التدريس وطرقه، فالطالب في حاجة الي اساليب حديثة يستطيع من خلالها الوصول الي المعلومات والمعارف باقل وقت ممكن، من أي جهة كانت.

وتحتاج البنية التحتية التعليمية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية الي استخدام المستودعات الرقمية الالكترونية من خلال قواعد بيانات يتم تصميمها بدقة، وربط لاماكن وجود البيانات علي اجهزة الحاسوب، وبرامج ومحاضرات ومشروعات حديثة تصمم وتنتشر وتعمل عبر قنوات تلفزيونية بكليات الجامعة، وانشاء منصة الكترونية للتعليم عن بعد، ومعامل حاسوب متصلة بشبكة المعلومات الدولية (الانترنت) عالية السرعة.

وقد يرجع ذلك الي ان اعضاء هيئة التدريس مدركين لأهمية هذا البعد، نظرا لان الجامعة تعتبر حديثة المنشأ، ولا تتوفر بها البنية التحتية للمؤسسة التعليمية النموذجية، التي يجب ان تتمتع بإمكانيات تساعد على نجاح العملية التعليمية وتحقيق جودة التعليم، فهم يرون ان الجامعة تعد منظومة يجب ان تحوى كافة عناصر العملية التعليمية بما فيها البنية التحتية التكنولوجية اللازمة لخلق بيئة جامعية الكترونية متكاملة، ثم توظيف مختلف تقنيات هذه البيئة توظيفا فعالا لخدمة العملية التعليمية وتطويرها لمواكبة التوجهات العلمية العالمية بشكل مستمر.

وبالنسبة لبعد متطلبات الطلبة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس هناك بدرجة عالية حاجة الي طالب يمتلك ميول واستعداد نحو التخصص، وطالب مدرب تدريبيا كافيا علي تكنولوجيا التعليم، والالتزام الاخلاقي نحو استخدام التجهيزات التكنولوجية في الجامعة.

وهذا يعكس توجه اعضاء هيئة التدريس الي اعتبار المتعلم محورا للعملية التعليمية والتعلمية، والي الدور الجديد للطلاب في ظل التطورات في اساليب وطرق التدريس بحيث يكون الطالب مسؤولا عن تعلمه.

ثانيا : فيما يتعلق بنتائج الدراسة حول المهارات التي تعد ضرورية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام تكنولوجيا التعليم بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية:

ايضا المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة جميعا قد جاءت اعلى من المتوسط الفرضي لكل بعد منها بفروق دالة احصائية، وهو ما يتفق ايضا مع نتائج دراسة العيس (2013) ودراسة الغويل (2016) وعلي (2018).

وفيما يتعلق ببعد مهارات تخطيط وتصميم المقررات الدراسية قدر اعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم بدرجة عالية الرغبة في امتلاك وتوافر مهارة اعداد المقرر وخطته الالكترونية، ومهارة استخدام انظمة الاختبارات الالكترونية، ومهارة الحكم على مدى ملائمة تحويل محتوى معين الي محتوى الكتروني، ومهارة استخدام ادوات التأليف (اعداد البرامج التعليمية).

وبالنسبة لبعد مهارات التقويم الالكتروني من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس يرون ضرورة توافر مهارة استخدام برامج احصائية مثل (Spss) او (Excel) لتحديد معدلات مستويات التحصيل الدراسي للطلبة، ومهارة توظيف الاستبيانات او استطلاعات الرأي حول سؤال معين لجميع الطلبة الكترونيا، ومهارة استخدام الاختبارات الالكترونية (e- Tests)، ومهارة انشاء بنك للأسئلة خاص بالمقرر الدراسي من خلال نظام (LMS)، ومهارة استخدام اداة الاختيار (Choice) لا جراء امتحانات قصيرة من خلال نظام (LMS).

وهناك رغبة بدرجة عالية من قبل اعضاء هيئة التدريس فيما يخص بعد مهارات الوسائط المتعددة الي توافر مهارة استخدام السبورة الذكية (Smart Board)، ومهارة استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية، ومهارة استخدام النص الفائق (Hypertext)، والوسائط الفائقة (Hypertmedia)، ومهارة تحديد انماط التفاعل واساليب تحقيقها في برامج الوسائط المتعددة (المتشعب، المحدث).

وفيما يتعلق ببعد مهارات الاتصال والتواصل فان الاغلبية من اعضاء هيئة التدريس يتفقون بدرجة عالية على ضرورة توافر مهارة استخدام خدمة المجموعات التعليمية (GropsInstrustional)، ومهارة استخدام برامج المحادثة المباشرة عبر الانترنت مثل (Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد، ومهارة النشر والتعليق على المدونات مثل (Weblogs)، ومهارة رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الانترنت مثل (Rabid Share).

اما بُعد مهارات التعليم عن بُعد فقد اتجهت رغبة اعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية الي ضرورة توافر مهارة تنظيم وتنفيذ مؤتمرات عن بعد (الفيديو: التشغيل، الاتصال، انهاء الاتصال) القائمة على الويب، مهارة استخدام احد انظمة إدارة التعلم (LMS) مثل (Black board)، ومهارة استخدام قواعد البيانات الالكترونية.

واخيرا جاءت رغبات اعضاء هيئة التدريس فيما يخص بعد مهارات الحاسب الالي بدرجة عالية نحو ضرورة توافر مهارة استخدام برامج تصفح الانترنت مثل (Explorer)، ومهارة حفظ واستدعاء الملفات الالكترونية، ومهارة استخدام برامج قواعد البيانات مثل (Access).

وقد يبرر ذلك الي ان اعضاء هيئة التدريس مدركين لأهمية ومكانة تقنيات التعليم التي اصبحت جزا لا بد منه في العملية التعليمية، في ظل التوجهات المهنية في المستقبل حيث يتطلب من منهم ضرورة الالمام ببعض تلك المهارات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم، خاصة واننا نعيش في وقت التفجر المعرفي والتقني.

ثالثاً : فيما يتعلق بنتائج الدراسة حول مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تعد ضرورية لمواجهة تحديات العملية التعليمية المستقبلية بجامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية:

ان عينة الدراسة من اعضاء هيئة الدراسة يرون بدرجة عالية ان اهمها الحاسب الالي في التدريس، والشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، ومحركات البحث في الإنترنت والبريد الالكتروني في الاتصال بالطلبة، والسبورة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني والتعليم المفتوح والإلكتروني ونقل الملفات عبر الإنترنت والوسائط المتعددة، ومؤتمرات الفيديو عن بعد، والقنوات الفضائية التعليمية، والمحادثة الفورية chat.

ويعزو الباحثان السبب في ذلك الي ان التكنولوجيا متاحة الان والناس تستخدمها لأغراض متعددة، منها ما هو شخصي ومنها العام في جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، قبل ان تدخل في العملية التعليمية بالجامعات، الامر الذي ادي الي تعود اعضاء هيئة التدريس علي استخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة، فهم مدركون بان ما حدث في هذا القرن من تطور كبير في تكنولوجيا التعليم بما تشمل عليه من اجهزة وبرامج تعليمية يتم اعدادها بطرق فنية متطورة، بحيث تعمل علي خلق بيئة تعليمية نشطة وحيوية، تحوى عناصر التشويق والاثارة وحب الاستزادة من العملية التعليمية، يجب ان تحل محل التعليم المعتاد التقليدي.

توصيات الدراسة:

قد خلُص الدراسة إلى صياغة جملة من التوصيات ،نوردها فيما يلي:

1. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة حول التخطيط لمستقبل تكنولوجيا التعليم من قبل مخططي التربية وواضعي السياسات التربوية في مراحل التعليم العالي، والقيام بحملات استكشافية وتوعوية في المحيط التربوي والجامعي؛ لتوظيف التقنيات الحديثة في النمط التعليمي.
2. العمل علي تأهيل القيادات الادارية والتربوية، لاكتساب المهارات اللازمة للعمل في البيئة الالكترونية.
3. ضرورة إعادة النظر إلى الإنفاق المالي وتزويد المؤسسات التربوية، والجامعية بالأجهزة ومختلف الإمكانيات والوسائل التعليمية الحديثة، وتدريب الأساتذة والطلبة، حول كيفية استخدامها والاستفادة منها.
4. مراعاة أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة، ومحاولة الحد منه والنظر في احتياجاتهم للتكوين والتأهيل.
5. حث الطالب على التحضير الشخصي بهدف إكسابه المهارة التعليمية، وتدريبهم علي استخدام مصادر المعلومات الالكترونية المختلفة، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، وترقيه مهارات البحث عن المعلومات واسترجاعها وطرق توظيفها في العملية التعليمية.
6. تصميم برامج دراسية في مختلف التخصصات في ضوء التطورات التكنولوجية، والعمل علي تحويل المقررات الدراسية التي تخدم قاعدة عريضة من الطلاب الي مقررات الكترونية.
7. اعادة النظر في البرامج التعليمية الحالية ووضع الاستراتيجيات لتعديلها بما يتلاءم مع الاتجاهات العالمية الحديثة، مع الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية المتميزة في هذا الشأن.
8. ضرورة إعادة النظر في الطرائق والأساليب التي توظف في العملية التعليمية، كي تتماشى مع التقدم التكنولوجي لمجتمع المعلومات. والولوج بقوة لعالم التقنيات الحديثة في التعليم.

9. ضرورة اتخاذ الاجراءات والتدابير اللازمة لتوفير متطلبات البيئة الالكترونية من بنية تحتية تكنولوجية وتطوير اداء الوحدات والمرافق الجامعية العلمية وما يتصل بها من خدمات مساندة، وإدخال التقنيات الحديثة بما يتناسب مع التخصصات الاكاديمية المختلفة، ورصد الميزانيات اللازمة ووضع خطط زمنية محددة لتنفيذها.
10. البدء بدراسة انماط التعليم المتطورة مثل التعليم الجامعي الإلكتروني والتعليم المفتوح، وتقديم الاقتراحات بشأن تطبيقها في التخصصات المناسبة للجامعة.

Abstract

This study aims to know the requirements of using education technology in Libyan universities from the point of view of faculty teaching members at The Islamic University of Mr. Mohammed Bin Ali Al-Senussi in Al-Bayda, in order to show the importance of education technology and how it can contribute in the future to the modernization and development of the educational process in universities Libyan.

This topic has been addressed through a systematic methodology where educational requirements are necessary for the use of education technology and the most important skills necessary for faculty teaching members to use. In addition, the most important innovations of education technology that are necessary to meet the challenges of the process Future education at The Islamic University of Mr. Mohammed Bin Ali Al-Senussi

This study is a descriptive research that depends on the descriptive analytical method, using a resolution tool in order to reach accurate scientific results related to the objectives of the study, and the researchers selected a random sample of a relative class number (125) faculty teaching members from The University of Mr. Mohammed bin Ali Al-Senussi Islamic. The researchers reached several conclusions, the most important of which are the most important educational requirements that are necessary for the use of education technology at The Islamic University of Mr. Mohammed Bin Ali Al-Senussi from the point of view of the faculty teaching members are the requirements for: (educational administration, faculty teaching members, curriculum, teaching methods, infrastructure educational, students).

-The most important skills that are necessary for the use of education technology at The Islamic University of Mr. Mohammed Bin Ali Al-Senussi from the point of view of the faculty teaching members are the skills of: (planning and designing courses, electronic calendar, multimedia, communication and communication, education, distance learning and computer.

-The most important innovations in education technology are respectively: (computer in teaching, the Internet, internet search engines, e-mail in contact with students, e-blackboard, e-book, open electronic education, Online file sending, multimedia, video conferencing, educational satellite channels, instant conversation.

قائمة المراجع:

- استيته، دلال ملحق ، وآخرون (2007). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني**. (ط 1) ، عمان ، دار وائل للنشر.
- ال سليمان ، زيد بن ناصر، وآخرون (2017). **متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل، 35 ، 199 - 183 .**
- البشاشة ، كريم ذيب (1992) . **دراسة تنبؤية لمستقبل تكنولوجيا التعليم في مؤسسات التعليم العالي في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .**
- بن عصمان ، افطيم النفاتي (2004) . **تكنولوجيا التربية والتعليم في الوطن العربي . مجلة كلية الآداب ، جامعة طرابلس ، 171 - 157 .**
- الجاسر، ندى محمد (2018). **واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، 37 ، 101 - 116.**
- الخاجة ، مي (2006) . **تقنيات التعليم وتأثيراتها في العملية التعليمية . دراسة حالة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، (ط 1) ، ابو ظبي ، سلسلة محاضرات الإمارات 100 . المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،**
- الخصاونة ، أمان وآخرون (2010) . **دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين احدهما حكومية والاخرى خاصة . مجلة جامعة دمشق ، 26 ، 4 ، 345 - 319 .**
- الخلف ، محمد ابراهيم (2014) . **استخدام تكنولوجيا التعليم في كليات التربية بالجامعات الأردنية ودوره في تجويد التعليم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، اريد .**
- الرشيد ، سلوى بنت عبدالله بن رباح (2017) . **درجة توافر متطلبات ادارة مدرسة المستقبل بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك . 6 ، 1 ، 298 - 312 .**
- السبيل ، مضوى علي (2013) . **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي . الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .**
- سلامة، عادل عبدالفتاح (2011) . **واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي . المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي بالوطن العربي ، جامعة زايد.**
- شمي ، نادر سعيد ، وآخرون (2008) . **مقدمة في تقنيات التعليم . (ط1) ، عمان ، دار الفكر.**
- العبس ، وفاء سليمان (2013) . **دراسة مسحية لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية بجامعة عمر المختار في ليبيا . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .**

- العبيدي ، محمد موسي (2010) . **تقييم الاداء الجامعي في ليبيا (نظرة تحليلية)** . مؤتمر جودة الاداء الجامعي في ليبيا (امكانيات التطبيق وتحديات الواقع) ، مركز البحوث والاستشارات جامعة بنغازي ، بنغازي 4 - 6 / 12 / 2010 .
- على ، إيمان منصور (2018) . **التكنولوجيا وجودة التعليم العالي (جامعة المرقب : نموذج)** . مجلة كلية التربية ، جامعة الزاوية ، 12 ، 342 - 374 .
- الغويل ، انتصار الهادي (2016) . **واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في التعليم العالي وأثرها على جودة التعليم** . **مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية ، كلية الاقتصاد والتجارة ، زليتن ، 8 ، 125 - 158 .**
- فضل المولي ، أمنة ابراهيم خلف الله ، وآخرون (2016) . **واقع استخدام التعليم الالكتروني في كليات التربية بولاية الخرطوم ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، 17 ، 162 - 178 .**
- فضل ، عبدالله بشير (1986) . **نظم التعليم العالي والجامعي** . مصراته ، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان .
- كدوك ، عبدالرحمن (2000) . **تكنولوجيا التعليم: الماهية والأسس والتطبيقات العملية** . الرياض ، دار المفردات للنشر والتوزيع .
- المبروك ، فرج بوبكر (2017) . **التعليم العالي في ليبيا الواقع والأفاق** . مؤتمر الجامعات الليبية التحديات والأفاق ، تونس العاصمة ، 1 ، 1 - 10 .
- المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات (2016) . **تقرير واقع التعليم العالي في ليبيا ، طرابلس** .
- النجار ، حسن عبدالله (2009) . **برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس جامعة الأقصى علي مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) ، 17 ، 1 ، 709 - 751 .**
- النقيب، متولي(2010). **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر نحو تطبيق مصادر المعلومات المتاحة علي الويب** . **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية ، السعودية ، 16 ، 1 ، 235 - 278 .**
- همشري ، عمر (2000) . **واقع استخدام شبكة الانترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس** . **مجلة دراسات ، عمان ، 27 ، 2 ، 328 - 342 .**
- اليماني ، بادرة حميد (2018) . **اثر التوظيف التكنولوجي على تحصيل طالبات الصف الاول ثانوي فرع الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهن نحوها في محافظة العاصمة عمان** . **محلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، غزة ، 769 - 790 .**

مهارات الاتصال " غير اللفظي " لدى أعضاء هيئة التدريس

بكلية التربية في جامعة مصراتة

أ. محمد صالح بن صلاح

د.حسن سالم الشهوي

كلية التربية - جامعة مصراتة

كلية التربية - جامعة مصراتة

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على درجة استخدام مهارات الاتصال "غير اللفظي" من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة ؛ وذلك من وجهة نظر عينة من الطلبة ، كذا التعرف على مهارات الاتصال "غير اللفظي" الأكثر شيوعاً المستخدمة في التدريس ، وعلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية - في هذا الشأن - الناتجة عن بعض المتغيرات ؛ كالنوع الاجتماعي والتقدير الدراسي للطلبة ، ولتحقيق هذه الغاية اتبع الباحثان المنهج الوصفي الذي كان مناسباً لطبيعة هذا البحث من حيث جمع البيانات الفعلية والمفصلة عن الظاهرة المستهدفة بالبحث ، وهكذا فقد شمل البحث مجتمعاً مكوناً من جميع طلبة قسم معلم الفصل في كلية التربية بجامعة مصراتة خلال العام الجامعي 2018/2019م؛ أولئك البالغ عددهم (275) طالباً ؛ كذا فقد تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع بلغ عدد عناصرها (60) طالباً، وهو رقم يشكل (20 %) تقريباً من مجمل المجتمع . وقد أسفر البحث في ختامه عن نتائج مفصلة ومفسرة تشير إلى درجة عالية من الاستخدام لمهارات الاتصال "غير اللفظي" من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأن أكثر المهارات استخداماً هي مهارة « المظهر الخارجي » لعضو هيئة التدريس؛ تلك المهارة التي تحصلت على (93 %) من اتجاهات الطلبة ، مع الإشارة إلى أن هناك لا توجد فروقاً ذات دلالة بين الذكور والإناث في هذا الشأن، ولم يتبين البحث وجود فروق تذكر ترتبط بمتغير التقدير الدراسي أيضاً.

المقدمة:

يعد المدرس حلقة الوصل بين مفردات المادة المقررة من جهة ؛ والطالب المستهدف بالعملية التعليمية من جهة أخرى؛ وهكذا فلا بد من توافر مهارات التواصل الفعالة لدى عضو هيئة التدريس، وأن يوظفها بالشكل الصحيح سعياً وراء تحقيق الهدف من العملية التعليمية. ويتضح من هذا أن عملية الاتصال تعد الوسيلة الرئيسة في هذا الشأن؛ ومن ذلك - الجانب المتمثل في الاتصال "غير اللفظي" الذي يشار إليه على أنه الجانب الأكثر صدقاً في عملية الاتصال؛ كما أنه يعد داعماً للاتصال اللفظي. وبعد الاتصال "غير اللفظي" أقوى تأثيراً من الاتصال اللفظي ؛ فقد أثبتت دراسات (البرت مهابيان) أن الاتصال "غير اللفظي" يشكل (55 %) مما نتواصل به ، ويشكل الكلام (7 %) ، وتشكل نبرات وطبقة الصوت (38 %) كما أشار الصقرات (2016) نقلاً عن بيز (1997 : 8). وقد تبين أن مهارة الاتصال "غير اللفظي" اكتشفت حديثاً بعض الشيء؛ فلم تسلط عليها الأضواء كما هي الآن ، وقد لاقت في السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً نظراً لأهميتها في تعديل سلوك الطلاب

وللنتائج الإيجابية التي أدت إليها ، وكان يظن في السابق أن مهارات الاتصال "غير اللفظي" فطرية لا إرادية ؛ و لكن بعد الدراسات وتطور العلم تبين أن مهارة الاتصال غير اللفظي يمكن أن تكتسب مع الوقت ؛ يعني ذلك أن جزءاً منها يولد به الإنسان فطرياً والجزء الباقي يكتسبه مع التدريب والوقت فإذا أجاد استخدامها وتمكن منها فإنه قد يبدع بمجالات الحياة ، ويشير الصقرات (2016) إلى أن " أهمية الاتصال "غير اللفظي" تكمن في كون المرسل يقوم بنقل رسالتين في آن واحد إحداها لفظية تستخدم فيها الكلمات والأخرى غير لفظية، وعندما تتعارض الرسالتان ؛ فغالباً ما تكون الرسالة غير اللفظية أكثر تعبيراً وصدقاً " نقلاً عن أبي نمر (2001 : 123).

مشكلة البحث:

الاتصال "غير اللفظي": هو التواصل دون استخدام للكلمات، ويشمل سلوكيات واضحة مثل إيماءات الجسد ولغة الإشارة ونبرة الصوت والمسافة المكانية بين المرسل والمستقبل وغيرها، ونظراً لأن الاتصال "غير اللفظي" أقوى تأثيراً وأصدق من الاتصال اللفظي لأنه لا يمكن التحكم فيه ؛ وبالتالي لا يمكن تصنعه ، ولأن له نتائج إيجابية تأثيراً في سلوك الطلبة ، كما أنه يتطلب جهداً أقل، ويعد أسرع نتائجاً من الاتصال اللفظي ؛ فقد تكونت لدى الباحثين - التساؤلات التالية :

- 1- ما هي الدرجة التي يقف عليها اعضاء هيئة التدريس- في كلية التربية بجامعة مصراتة - عند استخدامهم لمهارات الاتصال "غير اللفظي" ؟
 - 2- ما هي مهارات التواصل "غير اللفظي" الأكثر شيوعاً لدى اعضاء هيئة التدريس ؟
 - 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المبحوثين من حيث النوع الاجتماعي (ذكور و إناث) في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارات ؟
 - 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة وفقاً لتقديراتهم الدراسية في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارات المشار إليها ؟
- أهمية البحث :

سعى البحث وراء توجيه الاهتمام بالدور مهاراتي الاتصال "غير اللفظي" في العملية التعليمية ومدى تأثيرها في وصول الرسالة، كذلك الأهمية الكامنة وراء استخدام أساليب الاتصال "غير اللفظي" في تعديل سلوك الطلبة ، وسلط البحث الضوء على ارتباط تلك المهارات بطرق التدريس والإلقاء المستخدمة حالياً ، ومن تم الإشارة ضمناً إلى أهمية تأهيل اعضاء هيئة التدريس والمعلمين على هذا الأساس . وهكذا فإن هذا البحث قد يسهم في مساعدة الأفراد الساعين للتطوير من ذواتهم سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أو معلمين أو طلبة أو غيرهم من شرائح المجتمع ، أيضاً فإنه قد يسهم في مساعدة الباحثين مستقبلاً ؛ أولئك الساعين لنيل الدرجات العلمية المختلفة.

أهداف البحث :

- 1- تحري الدرجة التي يقف عليها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة؛ عند استخدامهم لمهارات الاتصال "غير اللفظي"؛ سعياً منهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- 2- التعرف على مهارات الاتصال "غير اللفظي" الأكثر شيوعاً المستخدمة في التدريس.
- 3- تبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارات.
- 4- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة - وفقاً لتقديراتهم الدراسية - في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارات المشار إليها؟

مصطلحات البحث ومفاهيمه :

المهارة : عرفها الخيكاني (2014) بأنها" اداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة بالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة" .

الاتصال : عرفه كابور (2011) بأنه" العملية التي تنقل بها الرسالة من مصدر معين إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك " .

الاتصال "غير اللفظي" : نقلاً عن عبدالرشيد (2011) أن العريني يعرف الاتصال غير اللفظي بأنه" كل ما يصدر عن جسم الإنسان من حركات ، أو إيماءات ، أو إشارات ، أو تعبيرات وجه ، أو الصوت وتغييراته ؛ سواء كانت تلك إرادية أو غير إرادية ، فطرية أو مكتسبة " .

كلية التربية : هي المؤسسة التربوية الوحيدة المختصة بإعداد المعلمين في مختلف التخصصات التطبيقية والإنسانية وفق النظام التكاملي المعمول به داخل ليبيا ، وقد أنشئت بموجب قرار أمين اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي رقم (116) لسنة (1997م) ، وأصبحت من مكونات جامعة مصراتة في ليبيا ، وتستمر الدراسة بها ثماني فصول دراسية ؛ يمنح الخريج بعدها الإجازة (اليسانس) في التخصصات الإنسانية ، والإجازة (البكالوريوس) في التخصصات التطبيقية ، كما تقوم بتنفيذ البرامج التأهيلية والدورات التدريبية للمعلمين اثناء الخدمة ، ومديري المدارس . (تقرير اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي ، 1997 : 18)

قسم معلم الفصل : هو أحد الأقسام بكلية التربية الذي يعتمد على مجموعة من المواد ؛ تهدف إلى تخريج معلمين ومعلمات لتدريس الصفوف الأولى (من الصف الأول إلى الصف الرابع) ومجموع وحدات هذه المواد يبلغ (135) وحدة .

تعريفات إجرائية :

المهارة: هي القدرة على تحقيق هدفٍ معين بإتقان ، في زمنٍ محدد وبأقل جهد .

الاتصال "غير اللفظي": هو نقل للأفكار والمشاعر والآراء والخبرات من قبل عضو هيئة التدريس بكلية التربية في مصراتة إلى الطالب المستهدف بالعملية التعليمية - في ذات الكلية وفي مادة من المواد المقررة - يحدث خلاله تأثير متبادل على شكل رسالة غير لفظية ويشمل ذلك: تعبيرات الوجه والإيماءات والتواصل العيني والوقوف والجلوس ونبرة الصوت ولغة الجسد وغيرها.

عضو هيئة التدريس: هو فرد مؤهل بدرجة دكتوراه أو ماجستير؛ ويتدرج خلال عمله من درجة محاضر مساعد إلى درجة أستاذ، ويتولى تدريس مفردات محددة لمقرر ما من قبل الكلية؛ ويعمل على إيصال مضمونها لطلبة محددين ، ومن تم الخوض والبحث فيها ، يلي ذلك تقييم موضوعي لدرجة المعرفة التي تحصل عليها الطالب .

الدراسات السابقة :

تناولت عديد من الدراسات- الاتصال "غير اللفظي"، ومن هذه الدراسات التي أتيح للباحثين الاطلاع عليها والاستفادة منها : دراسة قنديل وعبد الجواد (2011) بعنوان: (مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة) ، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في فلسطين ، وقد بلغت عدد العينة (297) طالباً وطالبة ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة تقديرات الطلبة لممارسة المشرفين لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في المجال الأول (الاتصال الشفوي) بلغت (78.8 %) ، أما (التواصل الكتابي) فبلغت نسبة تقديراتهم (72 %) ، و (التواصل الإيمائي والحركي) بلغ نسبة (3.61 %) كذا فإن دراسة عمر وعثمان (2013) بعنوان: (تقويم مستوى مهارات الاتصال الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء اتجاهاتهم نحوها والتحصيل الدراسي لطلابهم)؛ هدفت إلى معرفة واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة ، وذلك في دولة السعودية؛ على ضوء مهارات الاتصال الفعال؛ واتجاهاتهم نحو استخدام هذه المهارات في التدريس، وقد شملت عينة الدراسة حوالي (294) طالباً من طلاب عمادة السنة التحضيرية. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون مهارات الاتصال الفعال في مجالات ثلاثة وهي: مهارات الاتصال الكتابي واللفظي وغير اللفظي ؛ بدرجة متوسطة، وأن لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية مرتفعاً نحو استخدام مهارات الاتصال الفعال في التدريس.... أما دراسة مروان وأروى (2014) بعنوان: (مهارات الاتصال التربوي "غير اللفظي" لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بجامعة نجران في السعودية ؛ من وجهة نظر الطلبة) ؛ فقد هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات الاتصال التربوي "غير اللفظي" لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بجامعة

نجران؛ من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمحاور (المظهر الخارجي والصوت والحركات الجسدية والإيماءات والزمان والمكان) وتم استخدام المنهج الوصفي ، وقد تكونت العينة من (267) طالباً وطالبة ، حيث بلغ عدد الطلاب الذكور (198) طالباً ، وبلغ عدد الطالبات الإناث (69) طالبة ، من المستوى الأول والثاني .وقد أظهرت النتائج أن مهارات الاتصال التربوي "غير اللفظي" لدى أعضاء هيئة التدريس ؛ قد توفرت وبدرجة تراوحت بين المرتفعة في محور المظهر الخارجي (والذي كان الأكثر توافراً لدى أعضاء هيئة التدريس) والمتوسطة في باقي المحاور .

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مدى توافر مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بجامعة نجران - من وجهة نظر الطلبة - تعزى لمتغير الجنس (ذكر وأنثى) في كل المحاور ماعدا محور الحركات الجسدية والإيماءات؛ الذي كان لصالح الذكور ... أيضاً فإن دراسة عمارة و بوزيان (2015) بعنوان: (فاعلية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في تحقيق إدارة صفية فعالة من وجهة نظر التلاميذ) ؛ أجريت الدراسة بمدينة ورقلة بالجزائر ؛ وهدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال "غير اللفظي" لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالإدارة الصفية في بعض ثانويات مدينة ورقلة من وجهة نظر التلاميذ، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة الدراسة (188) تلميذاً من الطور الثاني في التعليم الثانوي ؛ أولئك الممارسين للتربية البدنية والرياضية ، وقد أشارت نتائج الدراسة لتوافر مهارات الاتصال "غير اللفظي" لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية ، كما تبين وجود علاقة لذلك بدافعية التعلم والانضباط الصفية لدى المراهقين الدارسين في التعليم الثانوي ... وأطلع الباحثان - في البحث الحالي - على دراسة السعيدة (2015) بعنوان: (مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن ؛ من وجهة نظر طلبتهم) ، وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية ؛ من وجهة نظر طلبتهم ، وبلغ عدد أفراد العينة فيها (368) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث كليات (إنسانية وتطبيقية وعلمية) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التدريس الجامعي المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية ؛ من وجهة نظر طلبتهم كانت ذات دلالة إحصائية متوسطة ، الأمر الذي يشير إليامتلاك بعضهم لمهارات الاتصال "غير اللفظي" وافتقار بعضهم لذلك ... وعن دراسة الصباغ (2015) بعنوان : (لغة الجسد وأثرها علي إنجاز أهداف التفاوض التجاري) ؛ فقد أجريت الدراسة في سوريا ، وهدفت إلى إظهار أثر لغة الجسد على إنجاز أهداف بائعي السلع الخاصة أثناء التفاوض التجاري مع الزبون خلال

عملية البيع ، وبلغ عدد عناصر العينة (300) زبون من زبائن السلع الخاصة من طلاب جامعة حلب. وقد خلصت الدراسة إلى أن العلاقة طردية بين عناصر لغة الجسد أي (ابتسامة البائع، ووضع جسد، ومظهره، والاتصال البصري بينه وبين الزبون) وبين إنجاز أهداف التفاوض التجاري مع الزبائن.... وتطرقت دراسة الحسين (2016) بعنوان: (مهارات الاتصال "غير اللفظي" لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال الرياض)؛ تلك التي أجريت في دولة سوريا وسعت لتبين العلاقة بينمهاراتالتواصل"غيراللفظي"لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال الرياض، وقد تم سحب العينة العشوائية منهم والتي بلغت (105) عنصراً: (30 معلمة، و75 طفلاً وطفلة)، وتم فيها استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته طبيعة البحث، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات والتفاعل الاجتماعي عندالأطفال، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفاعل الاجتماعي.... وسعت دراسة الحمادنه (2017) بعنوان : (درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا) إلى التعرف على درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وقد بلغ عدد العينة (968) طالباً وطالبة ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة؛ كانت كبيرة؛ في حين أنهم يمارسون مهارات الإرشاد والتوجيه بدرجة متوسطة وتناولت دراسة الصقرات (2017) بعنوان:(مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة) مهارات الاتصال التربوي "غير اللفظي" لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال في الأردن؛ من وجهة نظر الطلبة. وتكونت العينة من (78) طالباً وطالبة، وقد أسفرت الدراسة عن أن مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال كانت كبيرة على معظم فقرات الدراسة، وجاءت مجالات مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس علالترتيب الآتي:(مجال المظهرالخارجي ، مجالالصوت ، مجال الزمان ، مجال المكان) ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية للمتغيرات الآتية:(الجنس ، التخصص الأكاديمي ، المعدل التراكمي) كما سعت دراسة كنجو (2017) بعنوان: (أثر برنامج قائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ماقبل الجامعي؛ في إكسابهم مهارات التواصل) إلى التعريف ببرنامج قائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم ماقبل الجامعي - بدولة

سوريا - في إكسابهم مهارات التواصل، اتبعت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (20) معلمة كمجموعة تجريبية. وقامت الباحثة بإعداد استبيان للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي مؤلفة من (45) بنداً موزعة على ثلاث محاور، مع بناء برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات التدريبية سابقة الذكر، واختبار المهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مكون من (57) بنداً موزعة على محورين. وقد بينت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي أثراً كبيراً في زيادة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت موضوع مهارات الاتصال غير اللفظي؛ يمكن القول أن الباحثين استفادوا من هذه الدراسات في معظم خطوات البحث الحالي - التي اتخذها - بدءاً من تحديد طبيعة المشكلة، مروراً بالمنهج المناسب الذي سارا عليه، وفي اختيار أداة البحث، وفي انتقاء الأساليب الإحصائية التي استخدمها فيها، وفي تفسير نتائج البحث ومناقشتها بعد ذلك ، وانتهاءً بمقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات.

منهج البحث:

اتباع الباحثان؛ المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة هذا البحث، ولما يوفره ذلك من إمكانية التوصل إلى الحقائق وتحري الظروف المتعلقة بموضوع البحث .

مجتمع البحث:

بلغ حجم المجتمع الأصلي للبحث الحالي - خلال العام الجامعي 2018/2019م (275) طالباً وطالبة ، وهم كما يوضحه الجدول التالي :

الجدول (1) يوضح توزيع مجتمع البحث حسب النوع

عدد الطلبة			القسم
إجمالي	إناث	ذكور	
275	270	5	معلم الفصل

عينة البحث:

قام الباحثان بتحديد عينة البحث؛ والتي تعني مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة. وبناءً عليه قدرت عينة البحث بالطريقة العشوائية بنسبة (20%) من مجتمع البحث؛ فكان حجمها (60) مفردة تحديداً .

الجدول (2) توزيع افراد عينة البحث حسب النوع

النسبة	العدد	الجنس
5%	3	ذكور
95%	57	إناث
100%	60	المجموع

ويلاحظ على الجدولين السابقين الذين يوضحان التوزيع التكراري للطلبة؛ أن معظم العناصر من الإناث بما يمثل نسبة (95%)، ويعكس ذلك طبيعة مجتمع البحث؛ حيث تفضل الإناث الالتحاق بقسم معلم الفصل؛ للعمل مع تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد التخرج؛ خلافاً لاتجاهات الذكور، وهذا يعني أن النتائج الواردة بهذا البحث معبرة عن رأي الإناث أكثر منها عن الطلاب الذكور.

تصنيف عينة البحث وفقاً لتقديراتهم الدراسية :

الجدول (3) تصنيف افراد عينة البحث وفقاً للتقدير الدراسي

النسبة	العدد	التقديرات الدراسية
5%	3	متوسط فأقل
35%	21	جيد
36.7%	22	جيد جداً
23.3%	14	ممتاز
100%	60	المجموع

يتضح من بيانات الجدول السابق؛ أن أغلب أفراد عينة البحث ممن لديهم تقدير دراسي (جيد جداً) بما يمثل (36.7%) من عينة البحث، يليهم من لديهم تقدير دراسي (جيد) بما يمثل (35%) من عينة

البحث، مما يدل على أن هناك مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي لدى الطلبة في عينة البحث ، وهكذا فإن غالبية الإجابات المتحصل عليها تعبر عن وجهة نظر هؤلاء الطلبة ذوي تلك التقديرات المرتفعة.
أداة البحث:

استخدم الباحثان ؛ الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات المتعلقة بالبحث، وتم إعدادها اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ؛ وتكونت من قسمين:
القسم الأول؛ ويشتمل على معلومات عن (النوع الاجتماعي ، التقدير الدراسي) لأفراد عينة البحث.
القسم الثاني ؛ ويشتمل على (20) فقرتيضمها الاستبيان - في شكله المبدئي قبل التعديل - تسعى لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة؛ لمهارات الاتصال "غير اللفظي" ؛ من وجهة نظر طلبة قسم معلم الفصل ؛ حيث يطلب من أفراد العينة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الاختيارات الآتية: (كبيرة ، متوسطة، قليلة ، قليلة جداً) .

صدق وثبات الأداة:

يعبر صدق أو صلاحية أداة القياس (الاستبيان) عن مدى دقته في قياس الغرض المصمم من أجله؛ أي الدرجة التي تزودنا بها أداة البحث بمعلومات تتعلق بمشكلة البحث من مجتمع البحث نفسه، ولاستخراج صدق الأداة؛ قام الباحثان بتحري الصدق الظاهري؛ فتم عرض الاستبيان على عددٍ من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - مصراتة، وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة ومناسبتها لأهداف البحث وقدرتها على قياس متغيراته، وطلب منهم ابداء النصح بإدخال أي تعديلات يرونها مناسبة أو إضافة أي فقرات جديدة لزيادة شمولية الاستبيان، كذلك حذف أي فقرة يرونها مكررة أو غير ضرورية.

وفي ضوء الملاحظات التي تحصل عليها الباحثان قاما بعرض هذا الاستبيان على خبير إحصائي، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان كما تم تبين الثبات من خلال معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (4) يوضح الاتساق الداخلي للفقرات

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
1. يبدي حماسة وحيوية ونشاط اثناء المحاضرة	.483**	0.000	دال
2. يظهر استمتاعاً بالتدريس والعمل مع طلابه	.220	0.092	غير دال
3. يهتم بمظهره اللائق من حيث النظافة والهندام	.238	0.067	غير دال
4. يدل مظهره الخارجي على الثقة بالنفس	.330**	0.010	دال

5.	يوزع نظره اثناء المحاضرة في جميع الاتجاهات	.259**	0.046	دال
6.	يلقي السلام مع ابتسامة بطريقة تشعر الطلبة بالراحة	.442**	0.000	دال
7.	يوظف لغة الجسد لدعم رسائله اللفظية	.360**	0.005	دال
8.	يصفق بين الحين والآخر تشجيعاً لمشاركة الطالب	.492**	0.000	دال
9.	تطغى أصواتا لطلبة على صوته	.246	0.059	غير دال
10.	يستخدم التنغيم الصوتي لجذب انتباه الطلبة لمعاني الرسالة	.443**	0.000	دال
11.	يتحدث بنبرة صوت توضح مشاعر الفرح والحزن والغضب وجميع المشاعر التي تحملها الرسالة	.590**	0.000	دال
12.	يصدر مهمات للتعبير عن قبول الإجابة واستحسانها	.480**	0.000	دال
13.	يضع مسافة مناسبة بينه وبين الطلبة	.203	0.120	غير دال
14.	يهتم بالتهوية داخل القاعة الدراسية	.511**	0.000	دال
15.	يدير ظهره للطلبة أثناء الشرح	.123	0.349	غير دال
16.	يقف في زاوية مناسبة للسبورة	.320**	0.013	دال
17.	يحرص على الالتزام بأوقات المحاضرة	.460**	0.000	دال
18.	يسمح للطلبة المتأخرين بالدخول بعده	.329**	0.010	دال
19.	يجيد إدارة وقت المحاضرة	.038	0.770	غير دال
20.	يعطي الطلبة وقتاً كافياً لإبداء آرائهم	.483**	0.000	دال

واتضح من بيانات الجدول السابق؛ أن غالبية فقرات البعد الأول لها معاملات ارتباط تتراوح من (0.320^{**} - 0.590^{**})، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على ملائمة تلك الفقرات للموضوع الذي وضعت من أجله، بينما جاءت الفقرات (2)، (3)، (9)، (13)، (15)، (19) بمعاملات ارتباط منخفضة وغير دالة إحصائياً، حيث جاء مستوى الدلالة < (0.05) ... وهكذا فقد عدل الاستبيان ليصبح مكوناً من (14) فقرة .

وحيث أن المقصود بثبات الاستبيان؛ أن يعطينا الاستبيان النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة في فترتين زمنيتين مختلفتين وتحت تأثير الظروف نفسها؛ فمن خلال معامل ثبات (ألفا كرونباخ) تم التأكد من ثبات أداة البحث والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات للاستبيان:

الجدول (5) معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
مهارات الاتصال "غير اللفظي"	14	0.659	جيد

ومن بيانات الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات للاستبيان جيداً ؛ مما يدل على ملائمة الاستبيان للتحليل الإحصائي وقابليته للتطبيق على عينة البحث.
التطبيق :

بعد الانتهاء من الإجراءات الميدانية المتمثلة في تحديد عينة البحث وبناء الاستبيان، تم تطبيق الاستبيان على عينة البحث المتمثلة في طلبة قسم معلم الفصل بكلية التربية - جامعة مصراتة ، وقام الباحثان بتجميع الاستبيانات بعد توزيعها، حيث تم توزيع (60) استبياناً تم استعادتها بالكامل، وكانت جميعها صالحة للتحليل الإحصائي فتم تفرغها.

جدول (6) الاستبيانات الموزعة على عينة البحث

الاستبيانات	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المفقودة	عدد الاستبيانات المستلمة والقابلة للتحليل
العدد	60	0	60
النسبة	%100	%0	%100

وفقاً لبيانات الجدول السابق ؛ فإن المعالجات الإحصائية تمت على (60) إستبياناً جميعها قابلة للتحليل الإحصائي ، واستخدم الباحثان مقياس ليكرت الرباعي ، والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (7) استخدام مقياس ليكرت الرباعي

الدرجة	1	2	3	4
الفترة	1.74 . 1	2.49 - 1.75	3.24 - 2.50	4 - 3.25
الاتجاه	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك وفقاً لأساليب الآتية:

1. الجداول التكرارية والنسبية : وذلك لدراسة اعداد ونسب الموافقة من عدمها على عبارات الاستبيان.
 2. الانحراف المعياري: وهو من مقاييس التشتت التي توضح مدى تباعد القيم وتشتتها عن بعضها.
 3. المتوسط الحسابي: وهو يوضح القيمة التي تتمركز حولها الإجابات.
 4. معامل ارتباط بيرسون: وهو يقيس مدى وجود العلاقة الخطية بين متغيرين، وتتراوح قيمته بين (+1 ، -1)، فالإشارة السالبة تدل على الارتباط العكسي، والموجبة تدل على الارتباط الطردي، وكلما اتجهت القيمة نحو الواحد الصحيح كانت أقوى، وكلما اتجهت نحو الصفر كانت أضعف، واستخدم هذا المعامل لإيجاد درجة الاتساق بين فقرات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه، والفقرات مع الاستبيان ككل.
 5. اختبار كاي للعينة الأحادية من الاختبارات المعلمية وهو مقابل لاختبار العينة الأحادية one Sample T test لدراسة دلالة المتوسطات وتحديد اتجاه الإجابات.
 6. اختبار مان وايتني؛ وهو من الاختبارات المعلمية لإيجاد الفروق بين استجابات عينة البحث حسب متغير النوع الاجتماعي.
 7. اختبار "كروسكال واليس" وهو من الاختبارات المعلمية لإيجاد الفروق بين استجابات عينة البحث حسب متغير (التقدير الدراسي).
- عرض النتائج وتفسيرها :**
- التحقق من الهدفين الأول والثاني :
- تحري الدرجة التي يقف عليها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة؛ عند استخدامهم لمهارات الاتصال "غير اللفظي" ؛ سعياً منهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية . كذلك التعرف على مهارات الاتصال "غير اللفظي" الأكثر شيوعاً المستخدمة في التدريس .
 - التساؤل :ما هي الدرجة التي يقف عليها اعضاء هيئة التدريس - في كلية التربية بجامعة مصراتة - عند استخدامهم لمهارات الاتصال "غير اللفظي"؟ وما هي مهارات التواصل " غير اللفظي " الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس؟
 - لتحقيق هذين الهدفين؛ تم إيجاد النسب المئوية لكل إجابة، وكذلك المتوسط الحسابي لكل فقرة، أيضاً فقد تم استخدام اختبار كاي للعينة الواحدة (Chi-Square) بهدف معرفة أي الفقرات إيجابية، وأيها سلبية، وأيها محايدة، وتكون إجابة الفقرة بالموافقة عندما يكون معدل الفقرة أكبر من (2.5) (المتوسط الحيادي) أي أكبر من الوزن النسبي (62.5 %)، ومستوى المعنوية أقل من (0.05) .
 - وتكون إجابة الفقرة سلبية بمعنى عدم موافقة أفراد العينة على محتوى الفقرة عندما يكون متوسط الفقرة

أقل من (2.5) أي بوزن نسبي أقل من (62.5 %) ، ومستوى الدلالة أقل من (0.05) ، ويكون هناك عدم اتفاق (الموافقة لا تختلف عن عدم الموافقة) عندما يكون مستوى الدلالة لكل فقرة أكبر من (0.05) .. الجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (8) يوضح تحليل الهدفين الأول والثاني

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (Chi-Square) لبيانات مهارات الاتصال "غير اللفظي"

الفقرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن المئوي	P- value	الاتجاه
1. اثناء المحاضرة يبدي حماساً وحيوية ونشاطاً	26.7%	56.7%	16.6%	0	3.10	.656	8	77.5%	0.000	متوسطة
2. يدل مظهره الخارجي على الثقة بالنفس	68.3%	25%	3.3%	3.3%	3.58	.720	1	89.5%	0.000	كبيرة
3. يوزع نظره اثناء المحاضرة في جميع الاتجاهات	56.7%	30%	8.3%	5%	3.38	.846	3	84.5%	0.000	كبيرة
4. يلقي السلام مع الأبتسامه بطريقة تشعر الطلاب بالراحة	51.7%	31.7%	15%	1.7%	3.33	.795	5	83.25%	0.000	كبيرة
5. يوظف لغة الجسد لدعم رسائله اللفظية	23.3%	55%	18.3%	3.3%	2.98	.748	10	74.5%	0.000	أحياناً
6. يصفق بين الحين والآخر تشجيعاً لمشاركة الطالب	15%	21.7%	30%	33.3%	2.18	1.066	13	54.5%	0.177	لا يوجد اتفاق / محايد
7. يستخدم التنعيم الصوتي لجذب انتباه الطلبة لمعاني الرسالة	38.3%	35%	21.7%	5%	3.07	.899	9	76.75%	0.001	متوسطة
8. يتحدث بنبرة صوت توضح مشاعر الفرح والحزن والغضب وجميع المشاعر التي تحملها الرسالة	38.3%	45%	13.3%	3.3%	3.18	.792	7	79.5%	0.000	متوسطة
9. يصدر مهمات للتعبير عن قبول الإجابة واستحسانها	20%	55%	18.3%	6.7%	2.88	.804	11	72%	0.000	متوسطة
10. يهتم بالتهوية داخل لقاعة الدراسية	63.3%	26.7%	8.3%	1.7%	3.52	.725	2	88%	0.000	عالية
11. يدير ظهره للطلبة اثناء الشرح	5%	16.7%	30%	48.3%	1.78	.904	14	44.5%	0.000	قليلة
12. يحرص على الالتزام بأوقات المحاضرة	53.3%	30%	16.7%	0	3.37	.758	4	84.25%	0.002	كبيرة
13. يسمح للطلبة المتأخرين بالدخول بعده	13.3%	31.7%	38.3%	16.7%	2.42	.926	12	60.5%	0.06	لا يوجد اتفاق / محايد
14. يعطي الطلبة وقتاً كافياً لإبداء آرائهم	48.3%	36.7%	11.7%	3.3%	3.30	.809	6	82.5%	0.000	كبيرة
المتوسط العام										عالي

يتضح من بيانات الجدول السابق أن مستوى مهارات الاتصال غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جاءت بدرجة عالية ؛ وذلك من وجهة نظر طلبة قسم معلم الفصل؛ حيث جاءت قيمة (P- value) للمحور ككل بقيمة (0.022) > (0.05) كما بلغ المتوسط الحسابي لآراء العينة (3.00) ، وهو أكبر من الوسط الفرضي (2.5)، وبوزن نسبي (75%) وتتضح مهارات الاتصال غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - على النحو التالي:

جاءت الفقرة (2) في المرتبة الأولى حيث أن (93.3%) من عينة البحث يتفقون على أن المظهر الخارجي لعضو هيئة التدريس يدل علانقة بالنفس، وعارض هذا الرأي (6.6%) يرون أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يعكس مظهرهم الخارجي ثقتهم بأنفسهم. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.58) وهو أكبر من الوسط الفرضي وبوزن نسبي (89.5%)، وبانحراف معياري قدره (0.720) ومنها يتضح أن أعلى مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي تمثلت في المظهر الخارجي لعضو هيئة التدريس ؛ وهو أمر يدل على الثقة بالنفس ؛ فالمظهر الخارجي لعضو هيئة التدريس عنصر مهم من عناصر الاتصال التربوي غير اللفظي ، كما يؤثر تأثيراً بالغاً في عملية التفاعل التربوي، أيضاً فإن المظهر الخارجي المناسب يشير إلى حماسة وحيوية ونشاط عضو هيئة التدريس ؛ فهو رسالة غير لفظية تكون عنه انطبعا أولياً عند طلبته مما يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم نحو المحاضر وما يحمله في جعبته من مفردات يود إيصالها .

وجاءت الفقرة (10) في المرتبة الثانية حيث أن (90%) من عينة البحث يتفقون على أن اعضاء هيئة التدريس يهتمون بالتهوية داخل قاعة الدراسة، وعارض هذا الرأي (10%)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.52) وهو أكبر من الوسط الفرضي وبوزن نسبي (88%)، وبانحراف معياري قدره (0.725) مما يدل على اهتمام عضو هيئة التدريس بتوفير الجو الصحي داخل قاعات الدراسة؛ وذلك يعد إيماءة منه وإشارة إلى أهمية موضوع المحاضرة الذي يحتاج إلى بيئة مناسبة ينتج عنها التواصل الجيد المطلوب .

وجاءت الفقرة (3) في المرتبة الثالثة، حيث أن (86.7%) من أفراد العينة يوافقون على أن عضو هيئة التدريس يوزع نظره أثناء المحاضرة في جميع الاتجاهات، يعارض هذا الرأي (13.3%) ، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.38) وهو أكبر من الوسط الفرضي وبوزن نسبي (84.5%) ، وبانحراف معياري قدره (0.846)، وهذه المهارة من شأنها جذب انتباه الطلاب للشرح، وإشعارهم باهتمام عضو هيئة التدريس بكل طالب في قاعة الدراسة، كما أن ذلك يزيد من التواصل البصري مع الطلبة .

وجاءت الفقرة (12) في المرتبة الرابعة، حيث أن (83.3%) من أفراد العينة يتفقون على أن عضو هيئة التدريس يحرص على الالتزام بأوقات المحاضرة، في حين يعارض هذا الرأي (16.7%) منهم، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.37) وهو أكبر من الوسط الفرضي وبوزن نسبي (84.25%) وبانحراف معياري قدره (0.758)، وهذا يدل على تركيز واهتمام عضو هيئة التدريس بوقت المحاضرة ، وفي ذلك إشارة احترام للطالب تدفعه للإقبال على المحاضرة ، وتحفزه على التعلم ، وتؤكد القيم العلمية والأخلاقية السامية التي يحملها المحاضر .

وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الخامسة، حيث أن (83.4%) من أفراد العينة يوافقون على أن عضو هيئة التدريس يلقي السلام مع الابتسام بطريقة تشعر الطلاب بالارتياح، ويعارض هذا الرأي (16.6%)، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.33) وهو أكبر من الوسط الفرضي بوزن نسبي قدره (83.25%) وبانحراف معياري قدره (0.795)، وهذه المهارة تضيف قدراً من البهجة على الطلبة في قاعة التدريس وتشعرهم باحترام وتقدير الأستاذ لهم .

وجاءت الفقرة (14) في المرتبة السادسة، حيث أن (85%) من أفراد العينة يوافقون على أن عضو هيئة التدريس يعطي الطلبة وقتاً كافياً لإبداء آرائهم، ويعارض هذا الرأي (15%) وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.30) وهو أكبر من الوسط الفرضي بوزن نسبي (82.5%) وبانحراف معياري قدره (0.809)، وهذه المهارة تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم وتضمن مشاركتهم الفعلية في العملية التعليمية.

وجاءت الفقرة (8) في المرتبة السابعة، حيث أن (83.3%) من أفراد العينة يؤكدون على أن أعضاء هيئة التدريس يتحدثون بنبرة صوت توضح مشاعر الفرح والحزن والغضب وجميع المشاعر التي تحملها الرسالة، ويعارض هذا الرأي (16.7%)، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.18) وهو أكبر من الوسط الفرضي بوزن نسبي (79.5%) وبانحراف معياري قدره (0.792). وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مهارات الاتصال غير اللفظي الصوتية بدرجة مرتفعة؛ مما يمكنهم من السيطرة على القاعة؛ وبالتالي حشد اهتمام وتركيز الطلاب - مما يساهم في تحقيق أهداف المحاضرة .

وجاءت الفقرة (1) في المرتبة الثامنة، حيث أن (83.4%) من أفراد العينة يؤكدون على أن عضو هيئة التدريس يبدي حماسةً وحيويةً ونشاطاً أثناء المحاضرة، ويعارض هذا الرأي (16.6%)، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.10) وهو أقل من الوسط الفرضي بوزن نسبي (77.5%) وبانحراف معياري قدره (0.656). وهذه المهارة تشير إلى أن الحماس ينتقل بدوره إلى الطلبة مما يزيد من التفاعل بين الأستاذ والطلبة .

وجاءت الفقرة (7) في المرتبة التاسعة، حيث أن (73.3 %) من أفراد العينة يؤكدون على أن عضو هيئة التدريس يستخدم التنعيم الصوتي لجذب انتباه الطلبة لمعاني الرسالة، ويعارض هذا الرأي (26.7%) من عينة البحث وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.07) وهو أكبر من الوسط الفرضي بوزن نسبي (76.75 %) وبانحراف معياري قدره (0.899)، وهذا يدل على قدرة اعضاء هيئة التدريس على استخدام مهارة الاتصال التربوي غير اللفظي والخاصة بالصوت بدرجة متوسطة.

وجاءت الفقرة (5) في المرتبة العاشرة، حيث أن (78.3 %) من أفراد العينة يوافقون على أن أعضاء هيئة التدريس يوظفون لغة الجسد لدعم رسائلهم اللفظية، ويعارض هذا الرأي (21.7%)، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (2.98) وهو أكبر من الوسط الفرضي بوزن نسبي (74.5 %) وبانحراف معياري قدره (0.748)، وهذا يدل على استخدام لغة الجسد بدرجة متوسطة ؛ وهي بدورها مهارة داعمة لمهارات الاتصال الأخرى وجاءت الفقرة (9) في المرتبة الحادية عشر، حيث أن (75 %) من أفراد العينة يؤكدون على أن عضو هيئة التدريس يصدره مهمات للتعبير عن قبول الإجابة واستحسانها، ويعارض هذا الرأي (25%)، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (2.88) وهو أكبر من الوسط الفرضي بوزن نسبي (72 %) وبانحراف معياري قدره (0.804). وهذا يشير إلى أن استخدام هذه المهارة يشجع الطالب ويثير حماسه للتفاعل مع موضوع المحاضرة وجاءت الفقرة (13) في المرتبة الثانية عشر، والتي تنص على أن عضو هيئة التدريس يسمح للطلبة المتأخرين بالدخول بعده، وهنا لم يتفق أفراد عينة البحث على الإجابة عن هذه العبارة (= درجة محايد) حيث كان مستوى الدلالة $(0.05) <$ وجاءت الفقرة (6) في المرتبة الثالثة عشر، والتي تنص على أن عضو هيئة التدريس (يصفق بين الحين والآخر تشجيعاً لمشاركة الطالب)، ولم يتفق أفراد عينة البحث على الإجابة عن هذه العبارة (= درجة محايد) ؛ حيث كان مستوى الدلالة $(0.05) <$ وجاءت الفقرة (11) في المرتبة الرابعة عشر، حيث أن (21.7 %) من أفراد العينة يؤكدون على أن عضو هيئة التدريس يدير ظهره للطلبة اثناء الشرح ، ويعارض هذا الرأي (78.3%)، وكان المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (1.78) وهو أقل من الوسط الفرضي بوزن نسبي (44.5 %) وبانحراف معياري قدره (0.904). وهذا يدل على أن هذا التصرف يحدث بدرجة ضعيفة جداً من قبل بعض اعضاء هيئة التدريس؛ مما يدل على أن اعضاء هيئة التدريس يوجهون نظرهم نحو الطلبة اثناء اللقاء المحاضرة، وهذا له دور مهم في حصر تركيز الطلبة وجذب انتباههم، كما يزيد التواصل البصري مع الطلبة .

- بعد مقارنة النتائج المتحصل عليها مع نتائج دراسات بحثية أخرى ، وجد أن بعضها تطابق نتائج هذا البحث، حيث ظهرت النتائج المتطابقة بدرجة (عالية) في: دراسة الصقرات (2016) ،

ودراسة كنجو (2017)، ودراسة حمادنه (2017) في مجال القراءة والاستماع والكتابة ،
ودراسة مروان وأروى (2014) في محور المظهر الخارجي .

- كما توافقت نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض البحوث الأخرى بدرجة (متوسطة)، وكان ذلك في :
دراسة السعايدة (2015)، ودراسة عمر وعثمان (2013)، ودراسة قنديل وعبدالجواد (2011)، ودراسة حمادنه (2017) في مجال الإرشاد والتوجيه ، ودراسة مروان وأروى (2014) في محور الصوت والحركات الجسدية والإيماءات والزمان والمكان .

التحقق من الهدف الثالث:

- تبين الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور ، إناث) في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارات.

التساؤل:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المبحوثين من حيث النوع الاجتماعي (ذكور وإناث) في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارات ؟

- من الجدول رقم(2) الذي يوضح التوزيع التكراري لأفراد للعينة وفقاً للنوع الاجتماعي ؛ يتبين أن معظم أفراد العينة من الإناث بما يمثل (95%) من العينة ،وبعكس ذلك طبيعة مجتمع البحث ؛ حيث تفضل الإناث الالتحاق بقسم معلم الفصل الذي يعنى بتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وهذا يشير إلى أن النتائج الواردة بهذا البحث معبرة عن رأي الإناث أكثر منها عن الذكور .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخداماختبار "مان ويتني"(Mann-Whitney) لمعرفة دلالة الفروق في استخداماعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة ؛ لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي ؛ وكانت النتائج كما يلي:

جدول (9) نتائج اختبار "مان ويتني" لمعرفة دلالة الفروق في استخدام اعضاء هيئة التدريس لمهارات

الاتصال " غير اللفظي " وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لأفراد العينة من الطلبة

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
درجة استخداماعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي	ذكر	3	43.83	131.50	-1.360	0.174
	أنثى	57	29.80	1698.5		

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة مصراتة ؛ لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي ؛ تعزى لتأثير متغير النوع الاجتماعي للطلبة المبحوثين في الحكم ، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر طلاب وطالباتكلية التربية بجامعة مصراتة ؛ حول استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال التربوي غيراللفظي. وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة الصقـرات (2016) ، ودراسة الحسين (2016) ، ودراسة مروان وأروى (2014) في كل المحاور ما عدا محور الحركات الجسدية والإيماءات .

التحقق من الهدف الرابع :

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة - وفقاً لتقديراتهم الدراسية -في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك مهارات التواصل " غير اللفظي"؟
التساؤل : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة وفقاً لتقديراتهم الدراسية في أحكامهم على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المهارت المشار إليها ؟

- يتضح من بيانات الجدول رقم (3) أن أغلب أفراد عينة البحث ممن لديهم تقدير دراسي (جيد جداً) بما يمثل (36.7%) من عينة البحث، يليهم من لديهم تقدير دراسي (جيد) بما يمثل (35%) من عينة البحث، مما يدل على أن هناك مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي لدى طلبة عينة البحث ، وأن غالبية الإجابات المتحصل عليها تعبر عن وجهات نظر هؤلاء المشاركين من أفراد العينة .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة

الفروق في استخدام اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / جامعة مصراتة ؛ لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي وفقاً لمتغير التقدير الدراسي ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10) نتائج اختبار (كروسكال واليس) لدلالة الفروق في استخدام اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراتة ؛ لمهارات الاتصال غير اللفظي ؛ من وجهة نظر الطلبة تحت تأثير التقدير الدراسي

المجال	التقدير الدراسي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي	ممتاز	14	32.68	0.689	3	0.876
	جيد جدا	22	29.02			
	جيد	21	29.83			
	متوسط فأقل	3	35.83			

تضح من الجدول السابق - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة مصراته ؛ لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي من وجهة نظر الطلبة تحت تأثير متغير التقدير الدراسي ، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر طلبة كلية التربية بجامعة مصراته حول استخدام اعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال التربوي غير اللفظي مهما كانت تقديراتهم الدراسية ؛ وبالتالي تحصيلهم العلمي ، وقد توافقت هذه النتيجة مع النتائج المتحصل عليها من دراسة الصقرات (2016) .

خلاصة :

من خلال السرد السابق ؛ تم استخلاص النتائج التالية:

1. تبين وجود درجة عالية لاستخدام مهارات الاتصال غير اللفظي ؛ من قبل اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة مصراته.
2. يمكن تبين الترتيب التنازلي لمهارات التواصل "غير اللفظي" ؛ الذي يشير إلى أن أكثر المهارات شيوعاً يتم استخدامها هي مهارة «المظهر الخارجي» لعضو هيئة التدريس ؛ تلك المهارة التي تحصلت على (93 %) ، من اتجاهات الطلبة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول استخدام اعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال غير اللفظي ؛ تعود لتأثير متغير النوع الاجتماعي (ذكور ، إناث) للطلبة المبحوثين - على أحكامهم .
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول استخدام اعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال غير اللفظي ؛ تعود لتأثير متغير التقدير الدراسي للطلبة المبحوثين .

التوصيات :

1. النظر في تعميم مادة "مهارات الاتصال" في كافة الأقسام الجامعية ؛ لتكون مقررراً عاماً يدرسه كافة الطلبة الجامعيين؛ ويمتحنون فيه؛ نظراً لما لهذه المادة من أهمية في الحياة المهنية خاصة ، وكافة أوجه الحياة بصفة عامة .
2. حث الجهات المعنية بكليات التربية في بلادنا ليبيا ؛ على إقامة ورش عمل تعنى بتنمية مهارات الاتصال - لاسيما مهارات الاتصال غير اللفظي - لدى اعضاء هيئة التدريس والطلبة معاً.
3. إقامة دورات كفاءة تدريبية لتطوير مهارات التدريس في قطاعي التعليم العام والتعليم العالي ؛ وبالأخص مهارات الاتصال اللفظي و"غير اللفظي".

المقترحات :

1. الشروع في دراسات مماثلة تنتظر في علاقة متغير ممارسة مهارات الاتصال "غير اللفظي" بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي أو ضبط الصف.
2. إجراء بحوث متطورة تعنى بمهارات الاتصال "غير اللفظي" بشكل أعمق ؛ يتناولها طلبة الدراسات العليا في رسائلهم لدرجة الماجستير والدكتوراه .

ABSTRACT

This paper aims at knowing the degree of using the 'speechless' communication skills by the members of the teaching staff at the Faculty of Education at University of Misurata through a sample of learners taken from the Department of Class Teachers. The study also aims at investigating the most common speechless communication skills used in teaching, and the differences related to statistic indicators – in this field – which are based on some changes represented in assessing the students' abilities during their studying stage. To accomplish this goal, the two researchers followed a descriptive method which was believed to be quite suitable to the nature of this paper on both the reality and details that were needed for data collection related to the phenomenon which was the theme of the work. Therefore, all the students of the Class Teachers Department at the Faculty of Education in Misurata University during the Academic Year 2019 – 18 who were (275) were included. A random sample of this community 'about 60 students' have been chosen. The number of learners being chosen was representing about (20 %) of that target community of the study. The study ended to the results which in fact reflected the high degree of using of the speechless communication skills by the members of the teaching staff, and the most used skill was the out looking of the teaching staff members. That skill gained about (93 %) with indication that there is no difference between the two genders: males and/or females. Besides, the paper came with no change in assessing the learners' abilities.

المصادر والمراجع :

1. حمادنه، (2017)، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ، بحث منشور بمجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (33): 12، جامعة بابل، الأردن .
2. كنجو،(2017)، أثر برنامج قائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في إكسابهم مهارات التواصل ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تشرين ، سوريا.

3. الصقرات، (2016)، مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية عمان الجامعية ، جامعة البلقاء التطبيقية ، الأردن .
4. الحسين، (2016)، مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال الرياض، بحث منشور بمجلة جامعة البعث ، (35) : 11، سوريا.
5. السعيدة، (2015)، مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
6. الصباغ، (2015) ، لغة الجسد وأثرها على إنجاز أهداف التفاوض التجاري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاقتصاد، جامعة حلب ، سوريا .
7. عمارة وبوزيان، (2015)، فاعلية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في تحقيق إدارة تصفية فعالة من وجهة نظر التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات نشاطات التربية البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
8. سيد والجمال، (2014)، الاتصال التربوي، دار العلم والإيمان، مصر.
9. سالم وأسامة، (2014)، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن.
10. عمر و عثمان، (2013)، تقويم مستوى مهارات الاتصال الفعال لدى اعضاء هيئة التدريس في ضوء اتجاهاتهم نحوها والتحصيل الدراسي لطلابهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدمام، السعودية .
11. قنديل وعبد الجواد، (2011)، مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.
- 12- كابور، (2011)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسي للمتعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
13. الدعس وزباد، (2009)، معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

14. أحمد، (2003) ،الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم، دائرة الثقافة والإعلام ، الشارقة ، الإمارات.
15. هارون ، (2003) ،الإدارة الصفية، دار وائل ، الأردن .
16. مروان وأروى ،(2014) ، مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى اعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، بحث منشور بمجلة التربية الدولية المتخصصة ، (3) : 82، دولة السعودية.

مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس والزيتونة بأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطالبات (كليات التربية أنموذجاً)

د. البشير الهادي محمد القرقوطي

جامعة طرابلس

المستخلص

تهدف الدراسة التعرف إلى واقع التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس والزيتونة بأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطالبات، وذلك في مجالات الاستبانة: (مجال أخلاقيات المهنة نحو الذات - مجال أخلاقيات المهنة نحو المهنة - مجال أخلاقيات المهنة نحو الطلاب)، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفق متغير الجامعة - التخصص - المستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستويات الأخيرة بكلتي التربية طرابلس والتربية ترهونة فرع القصيبة والبالغ عددهن (2100) طالبة اختيرت منهن عينة قوامها (200) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك درجة متوسطة من الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس نحو الذات ونحو المهنة وبدرجة قليلة نحو الطلاب، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس تبعاً للجامعة والتخصص والمستوى الدراسي، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة:

عتمد نجاح العملية التربوية في أي نظام تربوي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام والذي تمثل فيه سمات عضو هيئة التدريس الجامعي أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية التربوية والمتغير الرئيس لها والذي يتوقف على نشاطه وفعاليته نجاح العملية التربوية بأكملها وبلوغ أهدافها. فبالرغم من مساهمة وسائل و تكنولوجيا الاتصال الحديثة بدورها الايجابي في تحسين مستوى جودة مخرجات التعليم الجامعي فإن عضو هيئة التدريس الجامعي لا يزال يؤدي أدوراً متعددة وإن كانت هذه الأدوار تختلف باختلاف قدرته و مستوى إعداده وتدريبه، وأيضاً باختلاف الكليات و التخصصات علاوة على الظروف الحضارية و الثقافية و الاجتماعية للبيئة المحلية، كما أصبحت الحاجة ماسة في هذا العصر الذي يشهد تقدماً سريعاً ومستمر إلى أستاذ يتمتع بأخلاقيات مهنة التدريس ما ترتب عليه زيادة الاهتمام بتطوير إعداده الأكاديمي والمهني في ضوء الطموحات والأهداف التي تنتشدها المجتمعات في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي المتلاحق حتى يتمكن الأستاذ الجامعي في هذا العصر من مسايرة هذا التقدم و التطور السريع وذلك بممارسته لمهنته بفعالية. (القرقوطي، 2016، 5).

ولأهمية ما ذكر تعد مهنة التعليم الجامعي المرتبة الأولى في الأهمية من حيث كونها لها تأثيرها في تطور الشعوب، فهي تعد أفراد المجتمع وتزودهم بالعلم والقيم والمهارات ليصبح كل منهم عضواً فعالاً في مجتمعه، وهي أساس التنمية إذ أن مخرجات المؤسسات الجامعية هي الموارد البشرية المساهمة في تنمية إمكانات الأمة. (البائع، 1989، 56). ما يؤكد أن مهنة التدريس الجامعي لا بد لها من أخلاقيات تنظم السلوك العام لأعضاء المهنة داخل الجامعة وخارجها، ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى، وتنسجم مع قيم المجتمع وتعد الأخلاق قاسماً مشتركاً بين المهن المختلفة في المجتمع الواحد، إذ لا تخلو مهنة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم تصرفات أفرادها، لأن الأخلاق تتأثر بالإطار الفكري والمستوى الحضاري الذي يعيشه المجتمع (سليم 2009، 341)، الأمر الذي يجعل أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي من أهم الموجهات المؤثرة في سلوك عضو هيئة التدريس لأنها تشكل لديه رقيباً داخلياً وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويصح أدائه وعلاقاته مع الآخرين تصحيحاً ذاتياً يعينه على اتخاذ القرارات الرشيدة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع ذاته ومع مهنته، ومع طلابه ومع الآخرين، لذا فإن لأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي دوراً في تشكيل شخصية الأستاذ الجامعي، والتي يشعر من خلالها برغبته في مزاولة مهنة التدريس والانتماء لها، ما يقوده إلى المحافظة عليها والالتزام بها، أمراً ضرورياً وواجباً، يتحدد من خلاله مقدار انتمائه لمهنته ودرجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف. في ضوء ذلك تأتي الدراسة الحالية، كمحاولة لإلقاء الضوء على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعتي طرابلس والزيتونة بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطالبات من خلال تقديم بيانات إحصائية من الواقع لضمان الخروج بتوصيات ومقترحات صائبة لتصبح خطوة في طريق الإصلاح وهو ما انطلقت منه فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من الخلفيات السابقة أثارت الدراسة تساؤلاً رئيساً على النحو التالي:
ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعتي طرابلس و الزيتونة بأخلاقيات مهنة التدريس من وجهة نظر الطالبات ؟

وفي ضوء هذا التساؤل، أثار الباحث عدداً من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي:

- 1- ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الذات ؟
- 2- ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو المهنة؟

3- ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الطالبات؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأخلاقيات المهنة تعزى لمتغير (الجامعة - التخصص - المستوى الدراسي) ؟
أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة بالنظر إلى الاعتبارات الآتية :

1-من أهمية الموضوع (الأخلاق) في حد ذاتها؛ لان تقدم وبقاء المجتمعات وأمنها يعتمد بشكل كبير على مستوى أخلاق أبنائهم، وفي التعليم الجامعي تحتل الأخلاق أهمية بالغة لتغلغلها في جوانب العملية التربوية.

2-تقدم نتائج للجهات المختصة بالتأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات أثناء الخدمة كمراكز الدراسات والأبحاث في الجامعات لأجل إدراج موضوع (أخلاقيات المهنة) ضمن موضوعات التأهيل التربوي أثناء الخدمة.

3- تأتي هذه الدراسة ضمن الجهود المبذولة التي يقدمها الباحثون في مجال علم النفس في ليبيا والوطن العربي في البحث المستمر والدراسة المتأنية لمشكلات التعليم الجامعي، ومنها مشكلة أخلاقيات مهنة التدريس.

4-يمكن أن تفتح نتائج ومقترحات هذه الدراسة مجالاً لدراسات لاحقة.

5-يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أنفسهم ما يؤدي إلى تحفيزهم نحو إجراء التعديلات أو التغييرات المناسبة في أساليب التعامل مع أسرة الكلية والطلاب ليصبحوا أكثر التزاماً بتلك الأخلاق.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات، وبذلك لا تقتصر على الجانب النظري بل تتعداه إلى بيان مدى الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي من خلال نتائجها الميدانية التي تكشف عن:

1- التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو الذات

2- التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو المهنة.

3- التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو الطالبات.

4- معرفة الفروق الإحصائية لتقديرات طالبات كلية التربية لأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي التي تعزى لمتغير (الجامعة، التخصص، المستوى الدراسي) .
مصطلحات الدراسة:

1- الالتزام: هو الحدية والدقة، وحسن أداء الواجب واحترام حقوق الآخرين، والقدرة على التمييز بين ما هو مشروع وجائز، وبين ما هو محظور وغير مباح. (وفاء السالم، 2017، 178).

2- الأخلاقيات: ((هي المفاهيم والقيم والمبادئ العليا التي تقوم عليها المجتمعات ونقورها الأعراف والتشريعات التي يتعين على أن يلتزم بها جميع أفراد المجتمع وهي قواعد لضبط وتنظيم السلوك الإنساني في كافة مجالات الحياة وتستهدف تحديد الممارسات و الأفعال والعلاقات والسياسات التي ينبغي اعتبارها مقبولة أو غير مقبولة)) (جامعة طرابلس، 2017، 9).

3- أخلاقيات المهنة: هي مجموعة المعايير أو القواعد السلوكية التي تم تميمتها من خلال الممارسة أو الخبرة الإنسانية، والتي يمكن في ضوءها الحكم على السلوك صواباً أو خطأ، خيراً أم شراً من الوجهة الإنسانية. (حسام الدين، 2017، 9).

4- التدريس: هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين وعاملين ومعلمين ومتعلمين لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم ، وتتسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية". (القرقوتي، 15، 2016).

5- أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي : هي مجموعة المبادئ والمعايير المتعارف والمتفق عليها لممارسة مهنة التعليم الجامعي والتي تعتبر أساساً يلتزم به كل من يمارس هذه المهنة .

حدود الدراسة :

أولاً- الحدود المكانية : أجريت هذه الدراسة في جامعتي طرابلس والزيتونة بكليتي التربية طرابلس وترهونة (قاعات القصيدة) .

ثانياً- الحدود البشرية : استهدف هذه الدراسة عينة من طالبات المستويات الأخيرة.

ثالثاً - الحدود الزمنية : أجريت الدراسة خلال العام 2019/2018.

رابعاً - الحدود الأكاديمية : شملت هذه الدراسة أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي .

الدراسات المشابهة:

- 1- دراسة رضوان (1994) تهدف الدراسة إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظات الشمال، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينتين تشملان (1142) معلماً و(220) مديراً تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى التزام المشرفين التربويين في محافظات الشمال بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس، والعكس من وجهة نظر المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة وضع دستور أخلاقي معتمد لدى الوزارة لتعيين المشرفين التربويين.
- 2- دراسة حنون (2006) تهدف الدراسة إلى معرفة مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة مشرفي و مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على مجتمع الدراسة كله والبالغ عدده (210) مشرفاً ومديراً ، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مجتمع الدراسة لصالح مدراء المدارس الثانوية الحكومية، وأوصت الدراسة إلى ضرورة ملائمة الموظفين للوظيفة .
- 3- دراسة سليمان الرومي (2009) تهدف الدراسة إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين في محافظة غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (1040) مشرف تربوي تم اختيارها من جميع أفراد المجتمع ،كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة درجة التزام المشرفين التربويين في محافظة غزة بأخلاقيات المهنة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات عينة الدراسة في درجة الالتزام تعزى لمتغير التخصص.
- 4- دراسة أديب ذياب حمادنة (2013) تهدف الدراسة إلى معرفة درجة التزام معلمي ومعلمات اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم مديري المدارس، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (142) مديراً تم اختيارها من جميع أفراد المجتمع، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة درجة معلمي ومعلمات اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية لإجابات عينة الدراسة في درجة الالتزام تعزى لمتغير التخصص.
- 5- دراسة الفرقوطي(2017) تهدف الدراسة إلى معرفة مدى التزام معلمات الصفوف الأولى بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري المدارس ، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها

(13) مديرا لتقدير درجة التزام (75) معلمة بأخلاقيات المهنة ،كما تم استخدام المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام معلمات الصفوف الأولى بأخلاقيات المهنة نحو التلاميذ والمهنة والإدارة كانت كبيرة أما نحو المجتمع بدرجة متوسطة ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات عينة الدراسة في درجة الالتزام تعزى لمتغير المستوى العلمي وتوجد فروق تبعاً لمتغير التخصص لصالح التربوي.

6- دراسة وفاء السالم (2017) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب والطالبات ، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (570) طالب وطالبة ،كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بأخلاقيات المهنة نحو الطلاب عالية، ونحو المهنة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات عينة الدراسة في درجة الالتزام تعزى لمتغير الكليات وتوجد فروق تبعاً لمتغير النوع لصالح الطالبات.

7- دراسة أماني خليل (2017) هدفت الدراسة إلى اقتراح ميثاق أخلاقي التدريس من وجهة نظر أساتذة التربية ، ولتحقيق ذلك تم عرضه على عينة قوامها (17) خبير في التربية ،كما تم استخدام المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، و انتهت نتائج الدراسة باقتراح:
-بناء ميثاق أخلاقي لمهنة التدريس من وجهة نظر أساتذة التربية.
-إجراءات لنشر وتفعيل الأخلاق لمهنة التدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية والمرتبطة بأخلاقيات مهنة التعليم استفاد الباحث من بعض البحوث والدراسات السابقة في إجراءات هذه الدراسة وإعداد أدواتها، والدراسة النظرية الخاصة بها، وصياغة أسئلة، وأهداف الدراسة، وكذلك في نوع الصياغة المتبعة لهذه البحوث والدراسات وكيفية تقسيم أجزاء الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تضمن هذا الجانب عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، وذلك بعد التحقق من تساؤلات الدراسة، كما تضمن محاولة تفسير تلك النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة وكذلك الدراسات السابقة كما تضمن وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات وذلك على النحو التالي :

منهجية الدراسة :

إن استخدام الباحث لمنهج دون الآخر يعود إلى طبيعة موضوع بحثه، ونظرا إلى طبيعة البحث الحالي و الذي يمكن اعتباره من الدراسات الوصفية، التي تعتمد على جمع البيانات حول متغيرات البحث من العينة مباشرة ثم دراسة نوعها والفرق بينها والتأكد من صدقها من خلال تحليل البيانات، تم اختيار المنهج الوصفي باعتباره المناسب لطبيعتها وأغراضها، ويخدم متطلباتها البحثية المستهدفة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستويات الأخيرة من كلية التربية طرابلس جامعة طرابلس والبالغ عددهن (1800) طالبة، وكذلك جميع طالبات المستويات الأخيرة من كلية التربية ترهونة /قاعات القصيدة والبالغ عددهن(300) طالبة، وبذلك يكون إجمالي مجتمع الدراسة (2100) طالبة اختيرت منه عينة بالطريقة العشوائية المنتظمة بلغت (200) طالبة بنسبة 10% من إجمالي المجتمع لتقدير درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليتين بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي ،تم استرداد (188) استمارة صالحة للتحليل الإحصائي والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة والتخصص والمستوى الدراسي.

المتغير	البيان	العدد	النسبة %	المجموع	النسبة %
الجامعة	طرابلس/ كلية التربية طرابلس	112	60	188	100
	الزيتونة/ كلية التربية ترهونة	76	40		
التخصص	علوم إنسانية	109	58	188	100
	علوم تطبيقية	79	42		
المستوى الدراسي	السنة الثالثة	100	53	188	100
	السنة الرابعة	88	47		

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 60% من أفراد العينة من طالبة كلية التربية طرابلس و40% من طالبة كلية التربية ترهونة فرع القصيدة، 58% من أفراد العينة من تخصصات العلوم الإنسانية، و42% من العلوم التطبيقية، وأن 53% من أفراد العينة من المستوى الدراسي الثالث، و47% من المستوى الرابع ، وبذلك فإن جميعها مؤشرات إيجابية تسهم في وصول الدراسة الحالية إلى حقائق علمية يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة وغيره من المجتمعات الأخرى.

أداة الدراسة:

1- لبناء أداة الدراسة تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والإطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وكذلك تم إجراء المناقشات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية بهدف الاستزادة حول موضوع الدراسة، وبناءً عليه تم تحديد محاور الأداة بصورتها النهائية حيث تكونت أداة الدراسة من جزأين: تناول الجزء الأول البيانات الشخصية للمبحوثين وهي (الجامعة، والتخصص، المستوى الدراسي)، أما الجزء الثاني تناول فقرات الاستبيان لمعرفة درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات.، وبذلك تكونت أداة الدراسة من (38) فقرة موزعة كما هو مبين في الجدول: (2)

جدول (2) بين عبارات الاستبيان موزعة حسب مجالات الدراسة

ت	المجـال	عدد العبارات
1	درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الذات.	10
2	درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو المهنة.	12
3	درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الطالبات.	16
6	المجالات الكلية للدراسة	38

وتم تصميم الأداء على النحو الآتي: موافق بدرجة كبيرة جداً قيمتها (5)، وموافق بدرجة كبيرة قيمتها (4)، موافق بدرجة متوسطة قيمتها (3) موافق بدرجة قليلة قيمتها (2) موافق بدرجة قليلة جداً قيمتها (1) .

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستمارة من خلال الصدق الظاهري حيث قام الباحث بتوزيعها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث الآتي:

(1) مدى كفاية بنود الاستمارة، من حيث شموليتها وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة. (2) مدى انتماء البنود لموضوع الدراسة التي وضعت من أجله. (3) مدى سلامة الصياغة اللغوية لبنود الاستمارة. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديل اللازم، وبذلك أصبحت الاستمارة في صورتها النهائية تتكون (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

تحديد ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بإيجاد ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وذلك عن طريق القسمة النصفية (الأعداد الفردية مقابل الأعداد الزوجية) وقد تم استخراج معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار، وعند استخدام طريقة التصحيح لسبيرمان بروان بلغ معامل الثبات للاستبيان (0.86) وهو معامل ارتباط عالي صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- المتوسط الحسابي المرجح والوزن المئوي.
- 2- اختار (ت) لإيجاد دلالة الفروق.
- 3- تحليل التباين الأحادي
- 4- معامل الارتباط لاستخراج الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات).

تحليل نتائج الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم احتساب تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبيان خماسي التدرج، ثم اعتمد الباحث على معادلة المتوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من مجالات الدراسة وتم إعطاء البدائل الدرجات الآتية موافق بدرجة كبيرة جدا قيمتها (5)، وموافق بدرجة كبيرة قيمتها (4)، موافق بدرجة متوسطة قيمتها (3) موافق بدرجة قليلة قيمتها (2) موافق بدرجة قليلة جدا قيمتها (1).

وبما أن متوسط درجات الاستبيان الخماسي (3) والوزن المئوي (0.60) فإن الفقرة التي تحصلت على متوسط مرجح (3) ووزن مئوي (0.60) فما فوق متحققة أما الفقرات التي حصلت على متوسط مرجح أقل من (3) ووزن مئوي أقل من (0.60) غير متحققة.

أولاً : النتائج المتعلقة بفقرات كل مجال على حده : تم حساب المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية لمجالات الدراسة ، والدراسة ككل والجدول (3) يبين المتوسطات المرجحة والأوزان المئوية لمجالات الدراسة الحالية :

الدرجة السائدة	الرتبة	الوزن المئوي	المتوسط المرجحة	المجالات
متوسطة	1	69	3.46	درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو الذات.
متوسطة	2	66	3.31	درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو المهنة.
قليلة	3	54	2.70	درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو الطالبات.
(67) بدرجة متوسطة			3.35	الدرجة الكلية لمجالات الدراسة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لمجالات الدراسة تراوحت بين (2.70-3.46) ووزن مئوي يتراوح بين (0.54 - 069) فقد جاء المجال الذي ينص على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو الذات. في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.46) ووزن مئوي (0.69)، وجاء المجال الذي ينص على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو المهنة.

في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح (3.31) ووزن مئوي (0.66) فيما حصل المجال الذي ينص على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب نحو الطالبات.

في المرتبة الثالثة بمتوسط مرجح (2.70) ووزن مئوي (0.54)، ومن خلال نفس الجدول نلاحظ أن المتوسط المرجح لجميع مجالات الدراسة يساوي (3.35) ووزن مئوي يساوي (0.67)، وبمقارنة هذه النتيجة بالمتوسط المرجح للدراسة الحالية البالغ (3) ووزنها المئوي البالغ (0.60) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة التي تتعلق بمجالي الذات و المهنة وبدرجة متوسطة أكدتها نتيجة استجابتهم حول المجال الأول والثاني ككل أما فيما يتعلق بمجال الطلاب وبدرجة التزام قليلة أكدتها نتيجة استجابتهم حول المجال الثالث ككل ما ينعكس سلباً على التحصيل العلمي للطلاب وبالتالي تدني مخرجات هذه الكليات خاصة وأنها مؤسسات إعداد المعلمين لمراحل التعليم العام ما ينعكس على سلوكياتهم أثناء حياتهم العملية ما يعود سلباً على المجتمع بأسره، ومن خلال نفس الجدول يتضح أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة التي تتعلق بمجالات الدراسة ككل وبدرجة التزام متوسطة أكدتها استجابتهم ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة وفاء السالم في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية عينة الدراسة بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطالبات نحو المهنة وتختلف معها تماماً نحو التزامهم بأخلاقيات المهنة نحو الطلاب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي ينص على: ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الذات ؟

للإجابة عن التساؤل الأول تم حساب المتوسط المرجح والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفيما يلي المتوسط المرجح والوزن المئوي والبيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها من نتائج التحليل والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

1- الجدول رقم (4) يبين المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لجميع العبارات المتعلقة بدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الذات .

ت	العبارة	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	درجة الالتزام
1	يتحمل مسؤولية رسالته بإخلاص وثبات ويعالج الأخطاء بالحكمة والموعظة الحسنة	3.45	69	5	متوسطة
2	يحافظ على صحته العامة النفسية والجسمية ولياقة مظهره بما يتناسب ومكانته	3.62	72	3	متوسطة
3	يلتزم بالعهود والمواثيق التي يقطعها على نفسه امام طلابه وزملائه ومجتمعه	3.48	70	4	متوسطة
4	يتحرى ويحقق المصادقية والقوة الحسنة في الجوهر والمظهر والقول والعمل	3.52	70	4	متوسطة
5	يثق بذاته وقدراته	4.07	81	1	كبيرة
6	يسعى للتنمية الذاتية بصفة مستمرة	3.26	65	6	متوسطة
7	يحرص على التناول وعلى بشاشة الوجه، والتناغم مع نفسه والآخرين	2.96	59	8	قليلة
8	يصحح سلوكه وكفائه ذاتياً وباستمرار	3.12	62	7	متوسطة
9	يوسع ثقافته وينوعها ويكون "آراء ناضجة تعزز مكانته الاجتماعية	3.45	69	5	متوسطة
10	يلتزم الأمانة في أدائه لعمله	3.67	73	2	متوسطة

يتضح من الجدول (4) بأن عدد العبارات كانت (10) عبارات بمتوسط مرجح لتقدير درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي نحو الذات يتراوح ما بين (2.96-4.07)، ووزن مئوي يتراوح بين (0.59-0.81) وبالمقارنة مع متوسط المرجح المعتمد البالغ (3) والوزن المئوي (0.60) فقد جاءت العبارة الخامسة التي تنص على أن عضو هيئة التدريس بكليات التربية عينة الدراسة يثق بذاته وقدراته، في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (4.07) ووزن مئوي (0.81) وبدرجة كبيرة فيما حصلت العبارة السابعة التي تنص على أن عضو هيئة التدريس الجامعي بكليات التربية عينة الدراسة يحرص على التناول وعلى بشاشة الوجه، والتناغم مع نفسه والآخرين على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط مرجح (2.96) ووزن مئوي (0.59) وبدرجة قليلة، بينما جاءت ثامن فقرات بدرجة التزام متوسطة من وجهة نظر الطالبات تراوحت متوسطاتها الحسابية من (3.12- 3.67) بأوزن مئوي تراوحت من (62%-73%) وهي الفقرة الأولى التي تنص على

يتحمل مسؤولية رسالته بإخلاص وثبات ويعالج الأخطاء بالحكمة والموعظة الحسنة، والثانية التي تنص على حافظ على صحته العامة النفسية والجسمية ولياقة مظهره بما يتناسب ومكانته، والثالثة التي تنص على يلتزم بالعهود والمواثيق التي يقطعها على نفسه امام طلابه وزملائه ومجتمعه، والرابعة التي تنص على يتحرى ويحقق المصداقية والقُدوة الحسنة في الجوهر والمظهر والقول والعمل، والسادسة التي تنص على يسعى للتنمية الذاتية بصفة مستمرة، والثامنة التي تنص على يصحح سلوكه وكفاءته ذاتياً وباستمرار، والتاسعة التي تنص على يوسع ثقافته وينوعها ويكون آراء ناضجة تعزز مكانته الاجتماعية، والعاشر التي تنص على يلتزم الأمانة في أدائه لعمله.

تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات الليسانس والباكوريوس يؤكدن بأن هناك تقصير من أعضاء هيئة التدريس بكليات عينة الدراسة في هذا المجال ربما تعزى هذه النتيجة للوضع النفسي الذي يمر به عضو هيئة خلال هذه الفترة بسبب الأحداث الجارية في البلاد والناجمة عن الصراعات السياسية الدائرة في البلاد وما ينتج عنها من حروب ودمار وتوقف للدراسة في بعض الأحيان وعدم إمكانية مشاركته في المؤتمرات العلمية بالخارج نظر لظروفه المادية التي تدهورت بسبب هذه الأحداث نهيك عن والوضع الأمني وما ينجم عنه من مخاوف كل هذه الأمور قد تكون سبباً في انعكس على أخلاقيات عضو هيئة التدريس نحو ذاته ما يعود سلباً على الجانب النفسي والتحصيلي للطالب الجامعي والذي يعتبر أساساً في نجاح عمليتي التعليم والتعلم أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة كما أشرنا سابقاً والتي تنص على يثق بذاته وقدراته ربما هي محاولة من قبل عضو هيئة التدريس يحاول من خلالها الاتزان والظهور بصورة مناسبة امام طلابه قدر الإمكان حافظاً منه على سير العملية التعليمية بالمؤسسات رغم كل التحديات التي تواجهه وهذا جانب إيجابي يحسب له.

مما سبق يتضح أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة التي تتعلق بمجال الذات وبدرجة متوسطة أكدتها نتيجة استجابتهم حول المجال الأول ككل كما بالجدول (3) أما فيما يتعلق بتشابه أو اختلاف نتائج هذه الدراسة في هذا المجال فلا توجد دراسة تناولت هذا الجانب حسب علم الباحث.

5- ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي ينص على: ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو المهنة ؟

للإجابة عن التساؤل الثاني تم حساب المتوسط المرجح والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفيما يلي المتوسط المرجح والوزن المئوي والبيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها من نتائج التحليل والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5) يبين المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لجميع العبارات المتعلقة بدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو المهنة.

ت	العبارة	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الدرجة السائدة
1	يلتزم بتوزيع المقرر الدراسي وأهدافه من أول لقاء	3.39	68	6	متوسطة
2	الالتزام بأوقات المحاضرات	3.54	71	4	متوسطة
3	الأمانة والدقة في نقل الحقائق والأفكار للطلاب	3.76	75	2	متوسطة
4	التواجد في الساعات المكتبية لتوجيه الطلاب	2.37	47	11	قليلة
5	يرفض فكرة الدروس الخصوصية	2.74	55	10	قليلة
6	ينسب الأفكار التي يقدمها لطلابه إلى أصحابها	3.20	64	8	متوسطة
7	يعمل على تحديث المادة العلمية التي يقدمها لطلابه	3.27	65	7	متوسطة
8	يمتنع عن قبول أي هدايا أو مكافأة من أي جهة لضمان نزاهته	3.10	62	9	متوسطة
9	بحث الآخرين على العمل في مهنة التدريس ويحرص على الارتقاء بها	3.69	74	3	متوسطة
10	يحافظ على كرامة مهنته	4.04	81	1	كبيرة
11	يعتمد اللغة العربية كأداة تفكير وتعبير ووسيلة في عمله المهني	3.45	69	5	متوسطة
12	يتمسك بمبدأ الأصالة والتجديد في نشاطه التربوي والمهني	3.21	64	8	متوسطة

يتضح من الجدول (5) بأن عدد العبارات كانت (12) عبارات بمتوسط مرجح لتقدير درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي نحو المهنة يتراوح ما بين (2.37-4.04)، ووزن مئوي يتراوح بين (47%-0.81) وبالمقارنة مع متوسط المرجح المعتمد البالغ (3) والوزن المئوي (0.60) وبالنظر إلى العبارات الواردة في الجدول نفس فقد جاءت العبارة العاشرة التي تنص على أن عضو هيئة التدريس بكليات التربية عينة الدراسة يحافظ على كرامة مهنته في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (4.04) ووزن مئوي (0.81) وبدرجة كبيرة فيما حصلت العبارة الرابعة التي تنص على أن عضو هيئة التدريس الجامعي بكليات التربية عينة الدراسة يتواجد في الساعات المكتبية لتوجيه الطلاب على المرتبة الحادية عشر والأخيرة بمتوسط مرجح (2.37) ووزن مئوي (47%) وبدرجة قليلة، بينما جاءت عشر فقرات بدرجة التزام متوسطة من وجهة نظر الطالبات تراوح المتوسط الحسابي لها من (2.74 - 3.76) بأوزن مئوي تراوحت من (55%-75%) وهي الفقرة الأولى التي تنص على الالتزام بتوزيع المقرر الدراسي وأهدافه من أول لقاء.

والثانية التي تنص على الالتزام بأوقات المحاضرات، والثالثة التي تنص على الأمانة والدقة في نقل الحقائق والأفكار للطلاب ، والخامسة التي تنص على يرفض فكرة الدروس الخصوصية، والسادسة التي تنص على ينسب الأفكار التي يقدمها لطلابه إلى أصحابها، والسابعة التي تنص على يعمل على تحديث المادة العلمية التي يقدمها لطلابه، والثامنة التي تنص على يمتنع عن قبول أي

هدايا أو مكافأة من أي جهة لضمان نزاهته، والتاسعة التي تنص على يحث الآخرين على العمل في مهنة التدريس ويحرص على الارتقاء بها، والحادية عشر التي تنص على يعتمد اللغة العربية كأداة تفكير وتعبير ووسيلة في عمله المهني، والثانية عشر التي تنص على يتمسك بمبدأ الأصالة والتجديد في نشاطه التربوي والمهني تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات كليات التربية عينة الدراسة يؤكدن بأن هناك تقصير من أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال.

وهذا ربما يعود إلى كثرة الأعباء المكلفين بها خاصة وأن مرتباتهم مرتبطة بعدد ساعاتهم التدريسية حيث على سبيل المثال ليصل عضو هيئة التدريس الذي على درجة محاضر مساعد لإجمالي مرتبه يقابل ذلك (24) ساعة أسبوعيا، وربما يضطر للتعاون خارج كليته بالإضافة إلى انشغال الكثير منهم بالإعمال الإدارية التي تحد من قدرتهم على القيام بواجباتهم على الوجه الأكمل بالإضافة إلى تركيز الكثيرة منهم أصحاب الدرجات العلمية العالية على مرحلة الدراسات العليا، ما ينتج عن ذلك كله عدم تنويع في أساليب التدريس، إذ يغلب عليها طابع الإلقاء والمحاضرة ما يجعلها خالية من عنصر التشويق والمشاركة والإبداع الناجم على عدم استخدام طرق التعليم النشط التي تفتح المجال امام الطلاب للمشاركة والتخلص من الملل والإحباط أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة كما أشرنا سابقاً والتي تنص على أن عضو هيئة التدريس بكليات التربية عينة الدراسة يحافظ على كرامة مهنته، وهذه النتيجة تتمتع بقدر كبير من المصادقية وتجسد الواقع تجسيدا دقيقاً، حيث إن المحافظة على كرامة المهنة في التعليم العالي وغيره أمر مهماً وواجباً وطنياً لا يمكن إغفاله .

مما سبق يتضح أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة التي تتعلق بمجال المهنة وبدرجة متوسطة أكدتها نتيجة استجابتهم حول المجال الثاني ككل كما بالجدول(3) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة وفاء سالم وتختلف مع نتائج دراسة القرقوطي، ودراسة سليمان الرومي، ودراسة رضوان.

رابعاً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث الذي ينص على: ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الطلاب ؟ للإجابة عن التساؤل الثالث تم حساب المتوسط المرجح والوزن المئوي لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفيما يلي المتوسط المرجح والوزن المئوي والبيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها من نتائج التحليل والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6) يبين المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لجميع العبارات المتعلقة بدرجة التزام أعضاء
هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات نحو الطلاب .

ت	العبارة	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الدرجة السائدة
1	حث الطلاب على استخدام التكنولوجيا في الجوانب الإيجابية	3.68	74	2	متوسطة
2	ينظر للطالب بأنه محور العلمية التربوية وغايتها	3.64	73	3	متوسطة
3	يشجع طلابه على احترام زملائهم و اساتذهم	3.96	79	1	متوسطة
4	يعامل طلابه بعدالة	3.09	62	11	متوسطة
5	يراعي الفروق الفردية بين طلابه	3.12	62	11	متوسطة
6	يشجع طلابه على العمل التعاوني والمشاركة في الجمعية العلمية والثقافية	3.22	65	8	متوسطة
7	لديه علاقة طيبة مع طلابه بعيداً عن استغلالهم لمصالحه الشخصية	3.36	67	7	متوسطة
8	يتعاون مع طلابه في حل مشكلاتهم الدراسية والشخصية قدر الإمكان	2.99	58	13	قليلة
9	يسعى إلى تنمية التفكير الناقد لدى طلابه وتقبل آراء الآخرين	3.02	60	12	متوسطة
10	يغرس في نفوس طلابه استثمار المعرفة وتوظيفها فيما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم	3.45	69	5	متوسطة
11	ينمي وعي طلابه بأهمية دورهم المستقبلي في بناء الوطن	3.51	70	4	متوسطة
12	يسعى لإكساب طلابه المهارات والاتجاهات التي تنمي لديهم النجاح في حياتهم العملية	3.91	68	6	متوسطة
13	يشجع طلابه على الحوار الهادف في المحاضرات	3.44	69	5	متوسطة
14	يتجنب ذكر عيوب طلابه امام زملائهم	3,21	64	9	متوسطة
15	يدرب طلابه على المنهجية العلمية للبحث العلمي	3.17	63	10	متوسطة
16	يحث طلابه على حضور الندوات والمؤتمرات والمناقشات العلمية	2.70	54	14	قليلة

يظهر من الجدول (6) بأن عدد العبارات كانت (16) عبارات بمتوسط مرجح لتقدير درجة التزام
أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي نحو الطلاب يتراوح ما بين
(3.96-2.70)، ووزن مئوي يتراوح بين (54%-0.79) وبالمقارنة مع متوسط المرجح المعتمد البالغ
(3) والوزن المئوي (0.60) وبالنظر إلى العبارات الواردة في هذا المجال فقد جاءت جميعها بدرجة
متوسطة عدا العبارة السادسة عشر فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (2.70) ووزن مئوي
(54%) بدرجة قليلة، تعزى هذه النتيجة إلى أن طالبات كليات التربية عينة الدراسة يؤكدن بأن هناك

تقصير من أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال، وهذا ربما يعود إلى كثرة الأعباء المكلفين بها أو ربما لأن بعضهم لا يحملون مؤهلات تربوية أو ربما تم إهمالهم لهذا الجانب نظراً لنضج طلابهم في هذه المرحلة من التعليم الجامعي بمختلف مظاهره العقلي والاجتماعي والنفسي.... وغيرها من مظاهر النمو. مما سبق يتضح أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات المهنة التي تتعلق بمجال الطلاب وبدرجة قليلة أكدت نتيجة استجابتهم حول المجال الثالث ككل كما بالجدول (3) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة القرقوتي، ودراسة سليمان الرومي، ودراسة رضوان، وتختلف مع نتائج دراسة وفاء سالم.

ومن خلال الرجوع إلى النتائج الواردة في الجداول (4،5،6) يمكن القول أن عضو هيئة التدريس الجامعي نموذجاً يحتذى به؛ لذا يجب أن يمتلك القدرة على إيضاح القيم التي يدعمها سواء مع طلابه أو مع زملائه أو مع مجتمعه ككل، خاصة وأن كليات التربية عينة الدراسة هي مؤسسات لإعداد المعلمين أكاديمياً ومهنياً يؤدي فيها أسلوب القدوة الحسنة دوراً هاماً في نجاح مخرجاتها التي بدورها إتباع نفس الأسلوب في حياتهم العملية في مجال التدريس بمختلف مراحل التعليم العام ما يؤدي أيضاً إلى تحسين جودته والرفع بمستواه و يعود بالنفع على المجتمع بأسره، وأن النجاح في ذلك ليس سهلاً ولا يمكن أن يتم عفويّاً فهو مسألة ضمير، وكل فرد هو كيان في حد ذاته منه تنبع وتتطلق القيم وبه تطبق وترسخ كما أن لكل قرار أخلاقي مبرراته استناداً إلى مبدأ أو دستور أو لائحة، وهذا يؤكد أن الأخلاق تعتبر قاسماً مشتركاً بين مختلف المهن في المجتمع الواحد إذ لا تخلو مهنة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم تصرفات أفرادها أخلاقياً لأن الأخلاق تتأثر بالإطار الفكري والمستوى الحضاري الذي يعيشه المجتمع.

خامساً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع الذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطالبات تعزى لمتغير (الجامعة - التخصص - المستوى الدراسي) ؟

1- النتائج المتعلقة بمتغير الجامعة .تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط عبارات درجات التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالأخلاقيات مهنة التدريس حسب الجامعة ، حيث تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط الفئتين وكانت النتائج كما بالجدول (7):

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الاحتمال	القرار
جامعة طرابلس	112	3.1998	.56810	-4.458-	.621	لا توجد فروق
جامعة الزيتونة	76	3.5682	.53761			

2- النتائج المتعلقة بمتغير التخصص .

تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط عبارات درجات التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالأخلاقيات مهنة التدريس حسب التخصص، حيث تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط الفئتين وكانت النتائج كما بالجدول (8):

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	القرار
علوم إنسانية	09	3.3610	.62565	.339	.078	لا توجد فروق
علوم تطبيقية	79	3.3317	.52293			

3- النتائج المتعلقة بمتغير السنة الدراسية تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط عبارات درجات التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالأخلاقيات مهنة التدريس حسب المستوى الدراسي، حيث تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط الفئتين وكانت النتائج كما بالجدول (9):

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	القرار
الثالثة	100	3.4758	.53715	3.128	.126	لا توجد فروق
الرابعة	88	3.2115	.61237			

تشير النتائج الواردة في الجدول (7،8،9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة ذات العلاقة بمدى التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس وفقاً لمختلف المتغيرات (الجامعة، التخصص، المستوى الدراسي) وهذا يفسر أن طالبات كليات التربية عينة الدراسة تتفق آراؤهم بشأن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس لكونهم في هذه المرحلة تجمعهم طبيعة وخصائص تقوم على البحث والتجريب والاكتشاف يكون فيها دور عضو هيئة التدريس مسهلاً وميسراً للتعليم واكتساب الخبرات والمهارات المختلفة حسب نوع الكلية، كما أن هذا النتيجة تشير إلى مصداقية وموضوعية الدراسة الحالية. وتتفق نتائجها في هذا المجال مع جزء من نتائج دراسة وفاء السالم وتختلف مع دراسة القرقوطي، ودراسة حنون.

نتائج الدراسة:

- 1 - أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة متوسطة من الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس نحو الذات .
 - 2- بينت نتائج الدراسة أن هناك درجة متوسطة من الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس نحو المهنة.
 - 3-أوضحت نتائج الدراسة أن هناك درجة قليلة من الالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس نحوالطلاب.
 - 4- لم تظهر الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة نحو درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأخلاقيات مهنة التدريس تبعاً للجامعة والتخصص والمستوى الدراسي.
- توصيات الدراسة :** يوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة بما يلي :
- 1- عقد دورات تدريبية متخصصة أثناء الخدمة في أخلاقيات مهنة التدريس لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين من قبل خبراء متخصصين في هذا المجال وتشجيعهم على الالتحاق بها.
 - 2-ضرورة تمسك وزارة التعليم والبحث بمعايير واضحة عند تعيين الأساتذة الجدد بكليات التربية واعتبار المعيار الأخلاقي من أولويات ضوابط التعيين.
 - 3- دعوة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلمين إلى بذل المزيد من الجهود لتنمية المهنية وصقل مهاراتهم تربوياً وأكاديمياً لأهمية دور هذه الكليات المتمثل في إعداد المعلمين للعمل بقطاعات التعليم العام بمختلف التخصصات.
- مقترحات الدراسة :** إجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليمية أخرى.

Abstract

This study aims at the recognition to the commitment of staff members of both the faculty of Education in the University of Tripoli and the University of Al Zaituna with their occupation ethics from student prospective in the following questionnaire fields:
Occupation ethics towards one-self.
Occupation ethics towards occupation.
Occupation ethics towards students.

The study also aimed at the recognition to any significant statistical differences according to university as well as specialization dimensions. To reach study objectives, the study used the descriptive method. The study sample on the other hand, consisted of 200 female students from the above mentioned universities. The study indicated the following:

There is an average degree of commitment among staff members of education faculties with Occupation ethics towards one-self, whereas, a low degree of Occupation ethics

towards students. The study also indicated that there wasn't any statistical significance in students answers of the study sample towards education faculties staff members' ethical commitment according to the university and specialization and level of study.

المراجع

1. أديب ذياب حمادنة(2013) درجة التزام معلمي ومعلمات اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم مديري المدارس، الأردن،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،المجلد التاسع،العدد الأول،المفروق.
2. أماني صبري حسن خليل، تصور مقترح أخلاقي لمهنة التدريس (2017)مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد،العدد الثاني والعشرون،يونيو.
3. البائع عبدالعزيز(1989)التطور التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية اتجاه المدرسين والإداريين نحو مهنة التعليم ومواصلة الدراسة اثناء الخدمة،المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الأول ، العدد، 1-2.
4. البشير الهادي القرقوطي(2016)حاضرات في طرق التدريس العامة،جامعة طرابلس،كلية التربية طرابلس
5. البشير الهادي القرقوطي(16-17 مايو2016)مدى التزام معلمات الصفوف الأولى بأخلاقيات المهنة،المؤتمر العلمي الثاني تحت شعار (معلم المستقبل) بكلية التربية الزاوية، جامعة الزاوية .
6. جامعة طرابلس(2017) وثيقة أخلاقيات البحث العلمي،مطبوعات جامعة طرابلس.
7. حسام الدين حسن(1-3/ابريل2014)بحوث المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي،الأردن، جامعة الزرقاء.
8. حنون تغريد(2006)مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة مشرفي و مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة،غزة، جامعة الازهر، كلية التربية ،رسالة ماجستير غير منشورة.
9. رضوان أحمد(1994)أخلاقيات مهنة التعليم مدى التزام المشرفين التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظات الشمال،الأردن،جامعة البرموك، كلية التربية والفنون، رسالة ماجستير غير منشورة.
10. سلوم طاهر عبدالكريم، وجمل محمد جهاد(2009)التربية الأخلاقية، القيم مناهجها وطرائق تدريسها، الامارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي

11. سليمان بن سلام الرومي(2009) درجة التزام المشرقيين التربويين في محافظة غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، غزة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة .
12. عباس محمد خليل ، وآخرون(2014)مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13. النعيمي محمد عبد العال و آخرون، (2009) طرق ومناهج البحث العلمي، عمّان ، دار الوراق للنشر والتوزيع.
14. وفاء عبدالله السالم(2017) واقع التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب والطالبات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (1) كانون الثاني، شبكة المعلومات الدولية.

تصور مقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية

د. هاشم منصور مفتاح بدر

جامعة عمر المختار - درنة

د. كريمة المبروك علي الرقيعي

جامعة عمر المختار - درنة

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى اقتراح تصور لأهم العوامل التنظيمية وهي فالببحث الحالي ستقتصر على (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي)، وذلك بهدف تفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية في كل الجامعات الليبية، وفي ضوء الهدف الرئيسي تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما هو التصور المقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية وهي:

- 1- ما هو الإطار الفكري للريادة التنظيمية وأهميتها في الجامعات ؟
- 2- ما هي أهم النماذج للريادة التنظيمية وأهم العوامل التنظيمية المكونة لها؟
- 3- ما هي أهم آراء الخبراء حول التصور المقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية؟
- 4- ما هي آليات التصور المقترح للعوامل التنظيمية (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي) لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية؟

ولقد أعتد البحث على المنهج الوصفي، وأشتمل على أربعة مباحث، عدد من النتائج، وهي:

1. ضرورة التوجه لتفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية لمواجهة حدة المنافسة أمام نظيراتها على المستويين الاقليمي والدولي، وكذلك بسبب ضعف الثقة في الأساليب الإدارية التقليدية.
2. التعجيل بإصدار قانون الجامعات الجديد والذي ينص على شروط اختيار القادة الجامعيين في كل المستويات مما سيسهم في الاختيار الصحيح للقيادات الجامعية.
3. ضرورة توجيه كليات التربية بالجامعات الليبية وقادتها إلى الثقافة الريادية ونشر مبادئها وترسيخ الأسس لها كأساس للتطوير بكليات التربية والاستفادة من الأفكار الإبداعية لدى العاملين بها.

مصطلحات البحث: الريادة التنظيمية (Organizational Entrepreneurship)

مقدمة :

تعد الجامعة من المؤسسات التعليمية التي تحتل قمة النظام التعليمي وتلعب دوراً كبيراً في رفد المجتمع بالكفاءات والمهارات القادرة على التكيف والمرونة وبناء قوى عاملة مؤهلة وخلاقة تستطيع أن تتكيف مع التحولات والتغيرات العالمية التي تواجه التعليم الجامعي ومؤسساته، ولذلك أصبح لزاماً على جامعاتنا اليوم بكل كلياتها تحسين أدائها وتحقيق تميزها وتفوقها في ظل بيئة تنافسية سريعة التغير، مع ضرورة تبني مداخل إدارية معاصرة يُعد من أبرزها (الريادة التنظيمية Organizational

Entrepreneurship) لتحقيق من خلالها الأداء المتميز وتوليد مصادر جديدة للمزايا التنافسية، و تساعد على إيجاد الفرص الجديدة واستغلالها بما يسمح للجامعة وكلياتها من تحسين مركزها التنافسي.

ولقد أدى التزايد السريع للمنافسين الجدد، وانتقال القوى العاملة المتميزة من المنظمات وتوجهها إلى العمل الريادي المستقل ، وسيادة الشعور بعدم الثقة في الطرق الإدارية التقليدية داخل المنظمات، كل هذه المطالب فرضت التحول السريع في استراتيجية المنظمات إلى الريادة التنظيمية (**Gilaninia**) (and others , 2013, p . 277).

وتشير الريادة التنظيمية إلى العملية التي تتم داخل المنظمات مهما كان حجمها وطبيعتها عملها لدعم مشروعات العمل الجديدة ، والأنشطة والتوجهات الابداعية مثل : تطوير الخدمات والتكنولوجيا والأساليب الإدارية المعاصرة والاستراتيجيات الجديدة، كما أن الريادة التنظيمية تدرك المنظمة من خلالها فرص النمو والتطور بهدف تقديم قيم جديدة للمستفيدين من خلال الابتكار والتجديد وإعادة توزيع الموارد لتحقيق معدلات مرتفعة من النمو.

ويشير (Lukes, 2012, p.24) إلى أن الريادة التنظيمية لا تقتصر على كونها عملية ، بل أنها طريقة للتفكير وأداء المهام والأعمال، وسلوكيات تهدف للتجديد أو الابتكار التنظيمي تتم داخل المنظمة أو خارجها، و يؤكد هذا كذلك (Zahra &Huse, 2000, p.947) بوصفه للريادة التنظيمية على أنها ممارسة أنماط مختلفة من السلوك الريادي داخل المنظمات التي تهدف إلى تحقيق الميزة التنافسية من خلال تحفيز الابتكار على مستوى المنظمة أو الوحدات التنظيمية أو الوظائف أو فرق العمل.

وفي ضوء ذلك باتا لازماً على المنظمات اليوم ومن أبرزها الجامعات وكلياتها لأهمية دورها في رفد المجتمع بالقوى العاملة المؤهلة، ضرورة تعزيز الريادة التنظيمية والسعي لبلوغ التميز والنقرد وأن يصبح شُغلها الشاغل هو امتلاكها كافة الامكانيات التي تفوق المتاح في المنظمات المناظرة لها، وأن تملك إدارة قادرة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، وبذلك فأن تفعيل الريادة التنظيمية بكافة عواملها داخل المنظمات يسهم في تميزها وتطور أدائها وذلك ينطبق على كليات التربية في الجامعات الليبية.

مشكلة البحث:

تعد كليات التربية في الجامعات الليبية هي أهم المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلمين في معظم التخصصات والمؤهلين للتدريس بمراحل التعليم قبل الجامعي بمختلف مستوياته وأنواعه، وهي مؤسسات تابعة لوزارة التعليم الليبية والتي بذلت مجهودات وأن كانت بسيطة لتفعيل عمل كليات التربية نظراً لأهميتها في إعداد المعلمين، كما أنها تدرك أن الاهتمام بهذه المؤسسات التعليمية وتفعيل

الريادة التنظيمية بها يُمكنها من تحقيق مستويات أداء أعلى ويصل بها إلى تحقيق الميزة التنافسية أمام نظيراتها من الجامعات الاقليمية والدولية، إلا أن الملاحظ على هذه المجهودات أنها لما ترقى إلى المستوى المطلوب بحيث تكون مؤسسات قادرة على استغلال الفرص المتاحة والاستفادة من الامكانيات الشحيحة لتجاوز الصعوبات التي تواجهها والتهديدات التي تحيط بها، وكل هذا لن يتم إلا من خلال العوامل التنظيمية التي تمكن كليات التربية من تفعيل الريادة التنظيمية لتصل إلى منافسة الجامعات على كل المستويات، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في سؤال رئيس وهو:

ما هو التصور المقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية وهي:

- 1- ما هو الإطار الفكري للريادة التنظيمية وأهميتها في الجامعات ؟
 - 2- ما هي أهم النماذج للريادة التنظيمية وأهم العوامل التنظيمية المكونة لها؟
 - 3- ما هي أهم آراء الخبراء حول التصور المقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية؟
 - 4- ما هي آليات التصور المقترح للعوامل التنظيمية (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي) لتفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات الليبية؟
- حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي في الحدود التالية:

1. الحدود المجالية: ويركز البحث الحالي على الريادة التنظيمية والعوامل التنظيمية المساعدة على تفعيلها في الجامعات والكليات وهذه العوامل هي (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي).

كذلك سوف يتم عرض لأهم النماذج للريادة التنظيمية والتي تساعد في بناء التصور والنموذج المقترح في البحث الحالي.

2- الحدود المكانية: البحث يشمل كافة كليات التربية في الجامعات الليبية.

3. الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في العام 2019.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية المتغير الذي يتناوله بالبحث والتقصي للوصول إلى نتائج تؤدي إلى تفعيله في كليات التربية بالجامعات الليبية إلا وهو (الريادة التنظيمية)، من خلال العوامل التنظيمية التي حددها البحث الحالي في كل من (القيادة الريادية ، الهيكل التنظيمي

الريادي، والثقافية الريادية)، وذلك بهدف وصول كليات التربية لتحقيق الميزة التنافسية أمام نظيراتها من كليات التربية بالجامعات الاقليمية والدولية.

2. يوفر البحث الحالي قاعدة معلومات ول بسيطة حول الريادة التنظيمية ونماذجها وأهم العوامل التنظيمية المكونة لها، مما يسهل البحث على الباحثين والمهتمين في مجال الريادة في الجامعات.

3. يؤمل أن يستفيد عمداء الكليات ورؤساء الجامعات الليبية و المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم من نتائج البحث الحالي في السعي لتفعيل الريادة التنظيمية وتوفير كافة الامكانيات المادية والبشرية التي تسهم في تفعيل العوامل التنظيمية حتى يسهل تفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية والوصول بها إلى مصافي الكليات والجامعات الاقليمية والعالمية.

4. أن التصور المقترح الذي يقدمه البحث الحالي للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية يمكن الاستفادة منه في تطوير الوضع الحالي لكليات التربية في الجامعات الليبية وذلك لمواجهة التهديدات وتجاوز الضعف في أدائها وتحمل المخاطر الناتجة عن ذلك، من خلال استغلال الفرص والاستفادة من الامكانيات المتاحة لتحقيق معدلات عالية من الأداء المتميز مما يزيد من فعالية هذه الكليات.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على الأسس النظرية للريادة التنظيمية وأهميتها في الجامعات.
2. عرض تفصيلي لأهم النماذج للريادة التنظيمية وأهم العوامل التنظيمية المكونة لها.
3. التعرف على آراء الخبراء حول التصور المقترح للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية.

4. التوصل إلى آليات التصور المقترح للعوامل التنظيمية (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي) يساعد في تفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات الليبية والاستفادة من هذا المدخل الإداري المعاصر وتحقيق الميزة التنافسية لها.

مصطلحات البحث: يركز البحث الحالي على المصطلح الرئيس التالي:

الريادة التنظيمية (Organizational Entrepreneurship): وتُعرف الريادة التنظيمية بأنها هي " العملية التي تتم داخل المنظمة مهما كان حجمها، لدعم مشروعات العمل الجديدة والأنشطة والتوجهات الإبداعية مثل: تطوير الخدمات والأساليب الإدارية والاستراتيجيات جديدة Gilaninia and (others,2013, p.269).

كذلك تعرف بأنها " عملية تدرك المنظمة من خلالها فرص النمو والتطور بهدف تقديم قيم جديدة للمستفيدين من خلال الابتكار والتجديد وإعادة توزيع الموارد لتحقيق معدلات مرتفعة من

النمو (Chirani&Hasanzadah, 2013, p.66)، ويعرفها (Fox, 2003, p.38) بأنها " إطاراً لتيسير التغيير والإبداع المستمر في المنظمات، حيث تقدم مخططاً للتعامل بفاعلية مع الواقع التنافسي الجديد الذي تواجهه تلك المنظمات".

وفي ضوء ما تم عرضه حول الريادة التنظيمية **فالتعريف الإجرائي** للبحث الحالي هو أن الريادة التنظيمية هي عملية تتبناها كليات التربية في الجامعات الليبية لتحقيق من خلاله الميزة التنافسية أمام نظيراتها من الكليات الاقليمية والعالمية وذلك بدعم الابتكار والابداع والتجديد داخلها، واستثمار الفرص والموارد المتاحة، وتعزيز الأنشطة والممارسات الريادية لأعضائها، مع ضرورة تنمية وتطوير قاداتها والعمداء لتبني التوجه الريادي ونشر الثقافة التنظيمية الريادية وهيكل تنظيمي ريادي يمكنها من تطوير أدائها وتحقيق التميز أمام نظيراتها.

الدراسات السابقة: وسيتم العرض من الأقدم إلى الأحدث لعرض التطور العلمي لموضوع البحث الحالي وذلك كما يلي:

1. دراسة (Fox, 2005)، بعنوان (الريادة التنظيمية وعلاقتها بالأداء المؤسسي)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الريادة التنظيمية والأداء المؤسسي ضمن نظام الارشاد التعاوني، واعتمدت الدراسة على مقياس التوجه الريادي لـ (كوفين وسلفيان : 1989)، ومقياس القيادة الريادية لكل من (براون و ويكلانيد ، 2001) ، وتم توزيع الاستبيان على كل مديري الارشاد في الولايات المتحدة الامريكية وتم الرد من (70) مدير ارشادي ، وتوصلت الدراسة إلى أن المخاطرة والتحيز تمثلان أعلى مساهمة نسبية في متغير الأداء المؤسسي ، ومثل التوجه الريادي وتحمل المخاطر أعلى مساهمة في متغير التوجه القيادة الريادية .

2. دراسة (Baghere, 2009) بعنوان (دراسة استطلاعية للقيادات الريادية من خلال تطوير الطلاب الجامعيين وتنميتهم)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تطوير الطلاب الجامعيين وتنميتهم من خلال برنامج جامعي في بناء القيادات الريادية، وأستند الباحث على آراء مجموعة من الطلاب الجامعيين بمختلف أجناسهم وأعمارهم واختلاف مجال دراساتهم، وأستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى التالي:

أ- أن الجامعة تركز على الجانب النظري أكثر من اهتمامهم بالجانب التطبيقي في كثير من المجالات التي تؤدي إلى تغيير سلوك الأفراد.

ب- لا يوجد أي ربط بين أهداف الجامعة والبرامج الأكاديمية وأساليب التدريس..

3. دراسة (متعب وراضي : 2011) ، بعنوان (الريادية وأثرها في الأداء الجامعي المتميز : دراسة اختبارية لآراء عينة من القيادات الجامعية في جامعة القادسية):هدفت الدراسة إلى تشخيص

المؤهلات الريادية لدى القيادات الجامعية في جامعة القادسية وبيان امتلاكهم لأبعادها الخمسة وإمكانية وجود علاقة بين المؤهلات الريادية والأداء للقيادات الجامعية وطبقت الدراسة على (70) من عمداء الكليات ومعاونو عمداء للشؤون العلمية والإدارية ورؤساء الأقسام العلمية في الكليات العائدة لجامعة القادسية، وأستخدم الباحث الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى:

أ- أن أغلب القيادات الجامعية في جامعة القادسية يمتلكون المؤهلات الريادية العالية، إذ أن أغلبهم يمتلك الرغبة في الاستقلالية والإبداعية، ولكنهم يميلون إلى تجنب المخاطر.

ب- أن القيادات الجامعية العليا في جامعة القادسية يتمتعون بمستوى أداء متوسط تجسد في تميزهم بمستوى عالي في مجال التدريس والإشراف، وامتلاكهم لمستوى متوسط.

4. دراسة (Byrne، 2014)، بعنوان (القيادة الريادية في التعليم العالي) : وهدفت الدراسة إلى الكشف عن التغيرات الحاصلة في مهنة رؤساء الجامعات وضرورة الأخذ بالريادة في القيادة الجامعية، وقام الباحث بالمقارنة بين مجموعتين من رؤساء الجامعات أحداها تم اختيارها وفقاً لمسار عملهم الأكاديمي التقليدي، والآخر تم اختياره وفقاً لمساره الأكاديمي المعاصر، وبطريقة غير تقليدية ومن خلال ريادة الأعمال، وأختار الباحث دراسة الحالة المزدوجة للتركيز على الاكتشاف بدلاً من اختبار الافتراضات، وتم جمع البيانات من المقابلات الشخصية والتي أجريت مع (19) رئيس بالجامعات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- أن هناك حاجة ملحة للقيادة والتي تتخطى مؤسسة التعليم العالي في القرن الـ21، وأن المسارات الوظيفية لرؤساء الجامعات لا تعكس تغييراً في كيفية اقتراب هؤلاء القادة من التحديات والتغيرات العالمية السريعة.

ب- أن رئيس الجامعة الذي يمارس عمله من خلال المسار التقليدي للأكاديمية هو أكثر تردد في تغيير التقاليد الأكاديمية، بينما الرئيس الذي جاء من صفوف رواد الأعمال ينظر للتغيير على ما هو مطلوب في الجامعة وأنه ضروري لتحقيق التفوق والتميز للجامعة.

5-دراسة (Moghaddam and others : 2014)، بعنوان (الريادة التنظيمية وأثرها على أداء المنظمات الحكومية في مدينة مشهد - إيران): وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقديم نموذج مفاهيمي حول الريادة التنظيمية ودورها في تعزيز أداء المنظمات الحكومية في مدينة مشهد، وتم التركيز على دراسة العلاقة بين أثنتين من المتغيرات وهي السلوك الريادي وإدارة المشاريع وتأثيرها على أداء المؤسسات الحكومية في مدينة مشهد مع التركيز على أهمية الريادة التنظيمية في هذه المؤسسات، وأجريت الدراسة على (70) منظمة حكومية في مدينة مشهد في إيران، وتوصلت الدراسة

إلى أنه لا إشارة في النتائج الرئيسية لهذه الدراسة بوجود توجه للمبادرة وإدارة ريادة الأعمال في المؤسسات الحكومية في مشهد. وبالتالي، لا يوجد تنظيم للمشاريع في هذه المنظمات .

6.دراسة (القحطاني،2015)، بعنوان (القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات): وهدفت الدراسة إلى استعراض ومناقشة القيادة الريادية من حيث نشأتها وتطورها، ثم التعرف على أبعاد ومهارات القيادة الريادية، ثم التعرف على القواسم المشتركة للقيادة الريادية الأكاديمية وعناصر القيادة الريادية الجامعية، كما تهتم الدراسة باستعراض تجربة جامعة الملك سعود مع القيادة الريادية، وأستخدم الباحث المنهج المسحي الاستنباطي القائم بالأسلوب المكتبي والتحليل الوثائقي، وصولاً إلى عدة نتائج وهي ما يلي :

أ- ظهور نمط جديد من القيادة الإدارية وهو ما اتفق على تسميته بالقيادة الريادية، وذلك كما تبين من الكتابات والدراسات التي تناولت هذا المفهوم تعريفاً وشرحاً.

ب- بروز العديد من النماذج القيادية التي تتميز بخصائص القيادة الريادية والتي حققت نجاحات في مجالاتها وكتب عنها العديد من الحالات الدراسية.

ج- ثبت أن القيادة الريادية بصفاتها نمطاً قيادياً فاعلاً قادرة على تعزيز قدرة المنظمات وخاصة الجامعات على المنافسة والريادة العالمية في وقت قياسي، بالرغم من تعدد الاتجاهات القيادية.

7.دراسة (الحواجرة ، 2018)، بعنوان (الدور الوسيط لقدرات ذكاء الأعمال بين الريادة التنظيمية والنجاح الاستراتيجي في الجامعات الحكومية الأردنية): و هدفت الدراسة إلى قياس وتحليل أثر الريادة التنظيمية في تحقيق النجاح الاستراتيجي من خلال قدرات ذكاء الاعمال في الجامعات حكومية الاردنية، وتكو من جميع القيادات(رؤساء الجامعات ونوابهم ومساعديهم وعمداء الكليات ونوابهم ال ن مجتمع الدراسة ومساعديهم، ورؤساء الاقسام)، واعتمدت عينة المسح الشامل التي بلغ تعدادها (435) مبحثاً لجمع البيانات. ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها استخدم المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة استخدمت أداة رئيسة لجمع المعلومات وتكونت من(63) فقرة . وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، وبعد إجراء عملية التحليل لبيانات الدراسة وفرضياتها توصلت الدراسة إلى :

أ. وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للريادة التنظيمية بأبعادها في النجاح الاستراتيجي، وأن هناك أثراً للريادة التنظيمية في قدرات ذكاء الاعمال علاوة على وجود أثر لقدرات ذكاء الاعمال في النجاح الاستراتيجي ووجود اثر غير مباشر لقدرات ذكاء الاعمال كمتغير وسيط في العلاقة بين الريادة التنظيمية والنجاح الاستراتيجي.

ب. أن الثقافة الريادية لابد من ربطها بالاستراتيجية والاهداف ونتائج الاداء على المدى القصير والبعيد، وتحويل الهيكل التنظيمي من هيكل بيروقراطي الى هيكل عضوي مسطح مرتكز على قدرات ذكاء الاعمال، وتشجيع فرق العمل الابداعية.

التعقيب على الدراسات السابقة: أن عرض الدراسات السابقة افاده في التأطير النظري للبحث الحالي، وكذلك الاستفادة من الخطوات المنهجية لها بما يخدم هذا البحث، والاستفادة كذلك من الدراسات السابقة في إعداد استمارة تحكيم الخبراء حول الريادة التنظيمية وأعم العوامل التنظيمية الداعمة لها، وكذلك الاستفادة منها في تصميم التصور المقترح ونموذج البحث الحالي حول القيادة التنظيمية وأعم العوامل التنظيمية المكونة لها.

منهج البحث: وفقاً لطبيعة مشكلة البحث وتحقيقاً لأهدافها سيتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وهو " فهم الظاهرة والحصول على حقائق دقيقة عن الظروف القائمة واستنباط العلاقات الهامة وتفسيرها" (فان دالين: 1991، ص141)، وبالتالي سيمر البحث بالخطوات المنهجية التالية:

الإطار العام للبحث والذي تم عرضه سابقاً.

إطار نظري للريادة التنظيمية (مفهومها، أهميتها، وأبعادها و النماذج الموضحة للعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية).

عرض للعوامل التنظيمية (القيادة الريادية - الثقافة الريادية - الهيكل الريادي التنظيمي).

عرض لآراء الخبراء حول التصور المقترح لآليات العوامل التنظيمية المؤدية لتفعيل الريادة التنظيمية، والعوامل هي: (القيادة الريادية - الثقافة الريادية - الهيكل الريادي التنظيمي).

التصور المقترح وعرض للنموذج الموضح لآليات العوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية، والنتائج والتوصيات .

إطار نظري للريادة التنظيمية (مفهومها، أهميتها، وأبعادها و النماذج الموضحة للعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية): وهو كالتالي:

أولاً: مفهوم الريادة التنظيمية (الأهمية وأبعادها والنماذج): في ظل التغيرات والتحولات العالمية و حدة المنافسة التي تواجه القادة في منظماتهم، أصبحت الريادة التنظيمية أحد المداخل الإدارية الفاعلة لتحقيق الأداء المتميز، وهو ما تسعى إليه كافة المنظمات ومن بينها الجامعات و (كليات التربية التي تعتبر علاقتها مباشرة بكافة مراحل التعليم قبل الجامعي في كافة المستويات)، ألا وهو تحقيق أعلى مستويات الأداء المتميز، ذلك أن المنظمة الريادية تستطيع المساعدة على توليد مصادر جديدة للمزايا التنافسية كما تساعد على إيجاد الفرص الجديدة واستغلالها بما يسمح للجامعة من تحسين مركزها التنافسي.

ذلك أن الريادة ما هي إلا حالة متجددة في جميع نواحي الحياة والتي تشتمل على الثقافة والسياسة والتكنولوجيا والأعلام والتعليم والاقتصاد، وهي عملية إطلاق للطاقات الكامنة للمبدعين وتوفير العناصر الضرورية التي تحفزهم على المبادرة والتميز والإبداع في جميع المجالات المعرفية وصلها بالمهارات المناسبة من أجل تحقيق التنمية المستدامة لمجتمعاتنا (السامرائي، 2012: ص 1002). ويعتبر أول من عرف مصطلح (Entrepreneurship) هو (Jean Baptiste Say) والذي عاش في القرن التاسع عشر، حيث أشار إلى مفهوم الريادة في كتابه (معاهدة الاقتصاد السياسي Trait Economic Politique عام 1857م، وسمى الأشخاص الرياديين بأنهم أشخاص مغامرين، ومصطلح الريادة (Entrepreneurship) تعود جذوره إلى اللغة الفرنسية حيث يقصد بالكلمة الفرنسية (Entrepreneur)، هو ذلك الفرد الذي يتولى مشروع أو نشاط مهم Undertakes، ويُعنى بمصطلح (Undertakes) في مضمون الأعمال بأنه هو بدء الأعمال، وفي قاموس (Webster) يمثل الريادي "ذلك الفرد الذي ينظم ويدير ويتحمل مخاطر الأعمال أو المشروع، وأن الرياديين هم الأشخاص الذين يتخذون المخاطرة ويصنعون القرار لإدارة الموارد بطرق غير معتادة أو مألوفة لاستثمار الفرص (Drucker ، 2006: ص 288)".

وبالنظر إلى (المعني اللغوي للريادة) فأنها مشتقة من رَوَد، رواداً ورياداً، وتعنى راد الشيء: طلبه وراد الأرض: تفقد ما حولها من المراعي والمياه ليرى هل هي صالحة للنزول، (شمس الدين واخرون، 2005: ص 391)، وتعرف الريادة بأنها "هي الرغبة في الإبداع لأجل تنشيط معروضات المنظمة وتحمل المخاطر المتعلقة باختبار المنتجات والخدمات الجديدة غير المؤكدة والنزعة الاستباقية نحو الفرص السوقية الجديدة بمستوى أعلى من المنافسين" (Wiklund and Sheperd، 2006 : 72)، كما تُعرف بأنها "هي نوع مميز من العقول، وطريقة فريدة في النظر إلى العالم، ونوع إبداعي من المغامرة، وأداة رائعة نحو تحقيق الذات" (MaThn and، 2006: 704).

أما الريادة التنظيمية فهي " العملية التي تتم داخل المنظمة مهما كان حجمها، لدعم مشروعات العمل الجديدة والأنشطة والتوجهات الإبداعية مثل: تطوير الخدمات والأساليب الإدارية والاستراتيجيات الجديدة (Gilaninia and others, 2013, p.269)، كذلك تعرف بأنها "عملية تدرك المنظمة من خلالها فرص النمو والتطور بهدف تقديم قيم جديدة للمستفيدين من خلال الابتكار والتجديد وإعادة توزيع الموارد لتحقيق معدلات مرتفعة من النمو" (Chirani&Hasanzadah, 2013, p.66)، ويعرفها (Fox, 2003, p.38) بأنها " إطاراً لتيسير التغيير والإبداع المستمر في المنظمات، حيث تقدم مخططاً للتعامل بفاعلية مع الواقع التنافسي الجديد الذي تواجهه تلك المنظمات".

وفي ضوء ما تم عرضه حول الريادة والريادة التنظيمية فإن الريادة التنظيمية هي عملية تتبناها كليات التربية في الجامعات الليبية لتحقيق من خلاله الميزة التنافسية أمام نظيراتها من الكليات الاقليمية والعالمية وذلك بدعم الابتكار والابداع والتجديد داخلها، واستثمار الفرص والموارد المتاحة، وتعزيز الأنشطة والممارسات الريادية لأعضائها، مع ضرورة تنمية وتطوير قاداتها والعمداء لتبني التوجه الريادي ونشر الثقافة التنظيمية الريادية وهيكل تنظيمي ريادي يمكنها من تطوير أدائها وتحقيق التميز أمام نظيراتها.

ثانياً: أهمية الريادة التنظيمية : تبرز أهمية الريادة التنظيمية فيما يلي:

1. ترتبط الريادة التنظيمية بنمو المنظمات ونجاحها، فالمنظمات التي تتبنى أنشطة ريادية تحقق مستويات عالية من النمو والتميز كما أن الريادة التنظيمية تسهم في تدعيم الأداء التنظيمي وتعتبر من أبرز المتغيرات الاستراتيجية في المنظمات الناجحة (Rojas, Morales & Sanchez, 2011, p. 989).

2. تعد الريادة التنظيمية من الحلول التي تلجأ إليه المنظمات على مختلف تخصصاتها وأحجامها من أجل البقاء واستمرارية النمو والمنافسة، بحيث تواجه بها جوانب الضعف في أساليب الإدارة التقليدية التي تتبعها تلك المنظمات والتي تحتاج إلى إحداث تغييرات وتجديدات لحل المشاكل التي تواجهها، ومن ثم تبحث عن طرق جديدة لإنجاز العمل وتحقيق الميزة التنافسية التي تسعى إليها (Zehir, and others, 2012, p. 924).

3. تسهم الريادة التنظيمية في توفير بيئة عمل جيدة ويكون لها تأثير إيجابي على تدريب الأفراد والقادة ، وتدعيم الابتكار، والأفكار الريادية (Maktabi&Babakhanian, 2015, p.941).

4. ترتبط الريادة التنظيمية بعلاقة إيجابية مع سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين وكذلك الالتزام التنظيمي الفعال في المنظمات الخدمية (Zehir, Muceldidi&Zehir, 2012, p. 925).

5. الريادة التنظيمية تُعد وسيلة فعالة في بناء المعرفة، من خلال سلوكيات الابتكار والاستباقية و المخاطرة، ويتطلب ذلك أن تكون المنظمة مستعدة للتعلم والاحتفاظ بالمعرفة من خلال تصميم ذاكرة تنظيمية (Holt, Rutherford & Clohess, 2007, p. 43).

وبالتالي يتضح مما سبق أهمية توجه المنظمات ومن بينها الجامعات وكليات التربية نحو تفعيل الريادة التنظيمية من خلال العوامل التنظيمية لتحقيق مستويات عالية من الأداء، وتحقيق الميزة التنافسية في ظل المتغيرات السريعة والمنافسة الشديدة من نظيراتها .

ثالثاً: أبعاد الريادة التنظيمية : وذلك أن المنظمات ومن بينها الجامعات لكي تتمكن من قيادة الإبداع والابتكار وتحقق الميزة التنافسية أما نظيراتها على كل المستويات ، يجب أن تنبني أهمالأبعاد الرئيسية التي تتكون منها الريادة والتي حددت في بعض الأدبيات بأنها هي(متعب و راضي ، 2010: ص9):

1. الابتكارية **Innovativeness**: والتي تشير إلى الجهود المبذولة لإيجاد الفرص الجديدة أو الحلول الاستثنائية، وهي درجة الابتكار في النمط المعرفي للمنظمة، وعلى ضوءها يتم اتخاذ القرارات ومعالجة المشكلات.

2. التنافسية **Competitiveness**: وهي القدرة على تجاوز أداء المنافسين من المنظمات الأخرى، بحيث تكون المنظمة بشكل مستمر في حالة منافسة والتي تجعلها ربما تدخل في مواجهة مخاطر عديدة لتحقيق أهدافها.

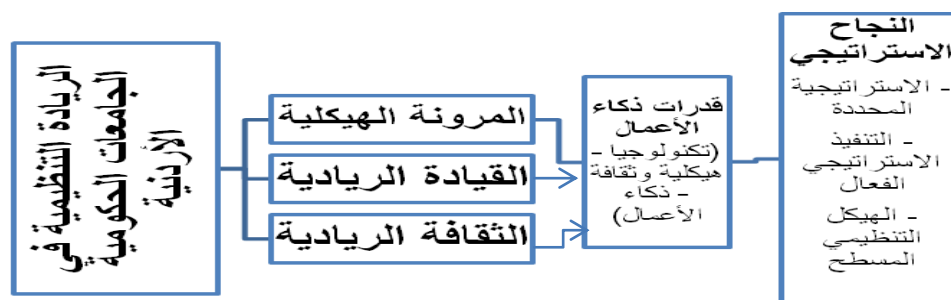
3. الاستقلالية **Autonomy**: وهي الرغبة في العمل بشكل مستقل والهدف هو نقل الرؤية الريادية، وهي الفعل المستقل والذي يهدف إلى تقديم مفهوم العمل الجديد أو الرؤية الجديدة ودعمها حتى تتحقق، ومفهوم الاستقلالية يمثل نوعاً من التمكين (Empowerment) الموجه لتحديد ورفع الفرص الريادية.

4. تحمل المخاطر **Risk Toking**: فالمنظمة الريادية يجب أن تكتشف البدائل ذات المخاطر، وتحمل المخاطر هي الرغبة في الحصول على الفرص على الرغم من عدم التأكد من الذي يحيط بها، وهي العمل بجراءة وبدون معرفة للنتائج الناتجة عن هذه المخاطرة.

5. الاستباقية **Proactiveness** : فالمنظمة الريادية يجب أن تكون قادرة على مراقبة كل الاتجاهات والبحث عن كل الفرص الجديدة للعمل على تحديد الحاجات المستقبلية للعاملين فيها، وتوقع التغيير في طلباتهم، وكذلك المشاكل التي تظهر فجأة والتي قد تكون فرص جديدة، بحيث يتم العمل في ظل الاستبصار وبالتالي السبق في العمل قبل المنافسين.

رابعاً: نماذج الريادة التنظيمية: تتعدد النماذج الموضحة للعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية في المنظمات ومنها الجامعات، ولذا سيقصر البحث الحالي على النماذج التالية للاعتماد عليها في بناء نموذج البحث الحالي، وهذه النماذج هي:

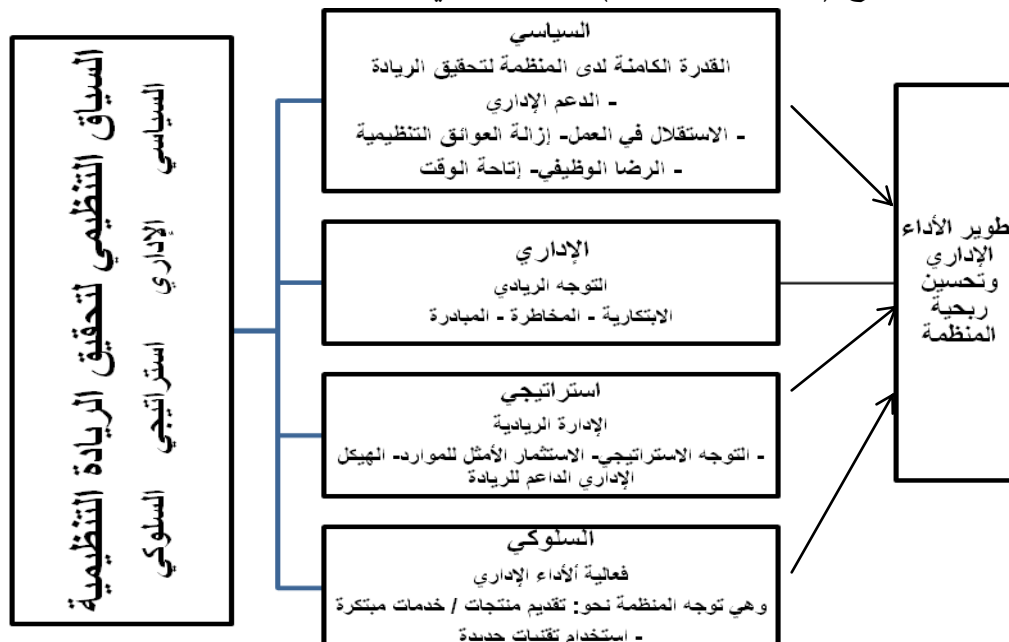
1. نموذج (الحواجرة، 2018) للعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية في الجامعات: بحيث تم حصر العوامل التنظيمية في هذا النموذج من (المرونة الهيكلية - القيادة الريادية - الثقافة الريادية)، وعلاقتها بتنشيط ذكاء الأعمال داخل الجامعة من خلال عنصر التكنولوجيا والثقافة والذكاء، للوصول إلى تحقيق النجاح الاستراتيجي المتمثل في (استراتيجية محددة للجامعة، تنفيذ للأعمال والنشاطات استراتيجي فعال، وهيكل تنظيمي مسطح) وبالتالي ضمان لتحقيق معدلات عالية من الأداء وتحقيق الميزة التنافسية للجامعة.



شكل رقم (1) نموذج (الحواجة، 2018، ص 416) للريادة التنظيمية وأهم العوامل الداعمة لها.

2. نموذج (Dyduch, 2012) للعوامل التنظيمية للريادة التنظيمية :

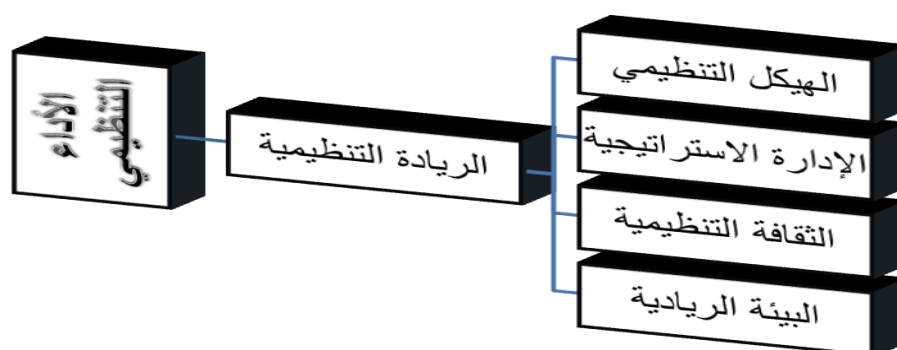
ينظر (Dyduch, 2012) إلى الريادة التنظيمية بشكل أكثر شمولية كمفهوم أساسي يتكون من أربعة عناصر متداخلة، تعمل بشكل متكامل وتؤثر على أداء المنظمة بشكل إيجابي، وتمثلت العناصر الأربعة للريادة التنظيمية في : العامل السياسي وتمثل في القدرات الريادية الكامنة لدى المنظمة، والعامل الإداري وتمثل في التوجه الريادي، والعامل الاستراتيجي وتمثل في الإدارة الريادية، وأخيراً العامل السلوكي والتمثل في الأداء الإداري، والشكل التالي يوضح هذه العوامل الداعمة للريادة التنظيمية وفقاً لنموذج (Dyduch, 2012)، وذلك كالتالي:



شكل رقم (2) لنموذج (Dyduch, 2012 , p. 21) للريادة التنظيمية وأهم العوامل الداعمة لها.

3. نموذج (Nayyar& Naqvi: 2013) للريادة التنظيمية وعواملها:

تمثلت أهم العوامل الداعمة للريادة التنظيمية كما يراها (Nayyar& Naqvi)، وذلك في مؤسسات التعليم العالي الباكستانية في: الهيكل التنظيمي، الإدارة الاستراتيجية، الثقافة التنظيمية، البيئة التنظيمية، ويشير النموذج إلى الأثر الكبير للهيكل التنظيمي على توجه الريادة للجامعة وذلك من حيث مرونته وعدم جموده وتوزيع السلطة بين المستويات، وتدعم الإدارة الاستراتيجية السمات الأساسية للتوجه الريادي للجامعة، أما بالنسبة للثقافة التنظيمية فتتمثل أهم العوامل لدعم الريادة التنظيمية في المنظمة وتطورها، أما البيئة التنظيمية فهي تتعلق بقدرة المنظمة على اكتشاف الفرص المتاحة واستثمارها لتطوير الأداء الاستراتيجي للجامعة ودعم الريادة التنظيمية بداخلها، والشكل التالي يوضح ذلك في:



شكل رقم (3) يوضح نموذج (Nayyar& Naqvi: 2013P.167) للعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية في الجامعات

وباستقراء النماذج السابقة يتضح أن هناك العديد من العوامل التنظيمية الداعمة لتفعيل الريادة التنظيمية في المنظمات ومن بينها الجامعات، وأن معظم هذه العوامل هي عوامل مشتركة والاختلاف إنما هو في المسميات والمضمون والهدف مشترك، وهذه العوامل عند الاهتمام بها وبتفعيلها سوف تحقق للجامعات وفي كلياتها الميزة التنافسية والابتكار والإبداع وتحقق أعلى معدلات الأداء المتميز بين نظيراتها، وتمثلت العوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية في: المرونة الهيكلية أو الهيكل التنظيمي، القيادة الريادية، الثقافة الريادية، الإدارة الاستراتيجية، التوجه الريادي، البيئة الريادية، وسوف يقتصر البحث الحالي على العوامل الثلاث البارزة و المشتركة بين النماذج السابقة وهي: القيادة الريادية، الهيكل التنظيمي الريادي، الثقافة الريادية.

عرض للعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية في الجامعات (القيادة الريادية - الثقافة

الريادية - الهيكل الريادي التنظيمي): ويمكن تحديد هذه العوامل فيما يلي:

أولاً: الثقافة التنظيمية الريادية: أشار (الحواجرة، 2018، ص 417)، إلى أن تحفيز السلوك الريادي المبكر لدى العاملين في الجامعة يُعد نمطاً يعزز نفسه باضطراب ويولد ما يرقى على الثقافة الريادية، وأنه على المنظمات التي ترغب في أن تكون رائدة في أعمالها بشكل كبير أن تعمل على تطوير الثقافة الريادية وأنها تتأثر بالجهود الفردية نحو الأبداع والابتكار والتجديد، والثقافة الريادية ثقافة مرنة متكيفة تعمل على ايجاد وتهيئة مناخ عمل خلاق ، ديناميكي باستمرار، ويقع على عاتق العاملين في المنظمة الريادية الالتزام بالتجريب والابداع لتقديم خدمات مبتكرة والتكيف بسرعة مع الفرص الاستراتيجية الجديدة.

وتتضمن الثقافة الريادية الداعمة للريادة التنظيمية في الجامعات مجموعة من القيم والمعتقدات والاتجاهات التي تعزز مبدأ التحسين المستمر للأداء من خلال تمكين العاملين ومن تم تحفيزهم على المبادرة نحو اكتشاف الفرص الاستراتيجية المهمة والمتاحة في بيئة الجامعة واستثمارها. وبذلك يجب على الجامعة وقيادتها توفير المناخ الذي يمكن العاملين فيها من الاسهام بأكثر مما هو منوط بهم في الوصف الوظيفي، وإتاحة الفرص لتطوير قدرات التفكير الريادي لديهم وفي مختلف المستويات التنظيمية في الجامعة.

ولكي تكون الجامعة منظمة ريادية ذات توجه للريادة التنظيمية لابد من نشر الثقافة الريادية ، وأهم فوائد نشر الثقافة الريادية (العاني واخرون ، 2010: ص28):

1. تعزيز الإبداع والتجديد، من خلال حفز العاملين على تقديم الأفكار الجديدة واقتراح الحلول المبدعة للمشكلات.
2. دعم الثقة والتعاون بين العاملين ، معتشجيع العاملين على التكيف وسرعة الاستجابة للمتغيرات والمرونة.
3. إيجاد العديد من المشروعات التي تُعد مهمة لتطوير العمل بالجامعة وتنميته.
4. إيجاد فرص عمل ذات أهمية على المدى الطويل من أجل تحقيق التنمية.
5. دعم الأنماط المختلفة للسلوك الريادي وحفز العاملين عليه.
6. التنوع الكبير في الجودة والنوعية في المشروعات الجديدة تقدم أفكاراً جديدة وإبداع.
7. حث الأفراد على المخاطرة والابتكار في أداء عملهم والابتعاد عن الروتين في العمل.

ثانياً: القيادة الريادية: القيادة الريادية يعرفها (Marguerite ، 2005: ص 44)، بأنها هي "امتلاك العديد من القدرات المجتمعة كالابتكار والميل لمواجهة التهديدات والمخاطر و القدرة على تخيل مستقبل أفضل للمنظمة"، كما يعرفها (Ashfaq ، 2013: 51) بأنها هي " تنظيم مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك باستخدام السلوك الريادي، وذلك من خلال تحسين المخاطر، والابتكار للاستفادة من الفرص المشتركة، وتحمل المسؤولية الشخصية وإدارة التغيير داخل البيئة الديناميكية لصالح المنظمة".

ويمكن تعريف القيادة الريادية بأنها القدرة على مجابهة التحديات والإصرار والمبادرة للقيام بكل ما هو جديد و القدرة على مواجهة المخاطر والابتكار والإبداع في العمل ووضع رؤية واضحة لاستبصار المستقبل، والاستفادة من الفرص واستثمارها لصالح الجامعة والعمل مع الأفراد كفريق متكامل لتحقيق أهداف الجامعة.

وتتسم المنظمات الريادية الداعمة للريادة والسمات الريادية لقادتها بأنها تمنح قادتها السلطة اللازمة لأداء أعمالهم، بينما تتسم المنظمات غير الريادية بمحدودية السلطة المتاحة لقادتها والعاملين بها وفق السياسات والقواعد والاجراءات التنظيمية (Ripoll and others, 2010, p.881)، ويرى (باسردة، 2009، ص 76) أنه على قادة المنظمات الريادية تبني فلسفة شاملة ومنهجية عامة تجعل الإبداع أحد الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، فضلاً عن قيامهم بإجراء التغييرات اللازمة التي تهئ المناخ الإبداعي وتحث العاملين على استخدام الأساليب والطرق غير التقليدية في عملهم. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد المهارات والصفات التي يجب أن يتسم بها القائد الريادي لتحقيق الريادة التنظيمية على النحو التالي(Wiklund and Sheperd, 2006 , p.77):

1. الرؤية الواسعة والقدرة على استشراف المستقبل .
2. التوجه الاستراتيجي والقدرة على التخطيط.
3. الاستعداد لتحمل المخاطر والإقدام والمبادرة.
4. المرونة في بناء فرق العمل.
5. المثابرة والمواظبة .
6. القدرة على اكتشاف الفرص واستثمارها.
7. القدرة على إحداث التغيير.
8. القدرة على حفز العاملين على الابتكار والتجديد في أداء مهامهم.

ثالثاً: الهيكل التنظيمي الريادي: يتأثر أي تغيير في المنظمة بالهيكل التنظيمي بها، فالهيكل التنظيمي الذي يحقق الانسجام والتناغم بين كافة الأنشطة والممارسات والأهداف ، ومن ثم يتطلب تحقيق الريادة التنظيمية هيكلاً تنظيمياً يتلاءم مع التوجه الريادي في المنظمات وكذلك ينسجم مع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها (Ooshaksaraie, and others , 2011, p.150)،

كما أن من أهم سمات هياكل المنظمات ذات التوجه للريادة التنظيمية والتي تعمل في ظل البيئات الديناميكية والتنافسية، التجديد والابتكار والمغامرة والمجازفة، ومسايرة الجديد، ولهذه السمات علاقة بسلوكيات المنظمات الريادية والتي تسعى نحو التميز (محمد، 2013، ص 855)، وتؤكد دراسة (باسردة، 2009، ص 74)، على أن المنظمات التي تسعى نحو تحقيق الريادية هي بحاجة إلى تبني هيكل تنظيمي قادر على تذليل المشكلات ومواجهتها وتعزيز عملية الإبداع الإداري، والعمل ضمن فرق ودعم استقلال العاملين فيها وتمكينهم، فالهيكل التنظيمية المرنة تسهم في تمكين العاملين ذوي الفكر الريادي وتشجعهم على ممارسة أعمالهم الريادية بكل سهولة، كما أن الهياكل التنظيمية المرنة تتيح آليات إدارية يتم من خلالها تقييم الأفكار الجديدة والاختيار من بينها وتنفيذها.

أن تحقيق الريادة التنظيمية في المنظمات يتطلب إعادة النظر في الهياكل التنظيمية التقليدية واستبدالها بهياكل تنظيمية تتوافق والتوجه الريادي للمنظمات، وتتاسب التقدم التكنولوجي وتسهم في الاستفادة من التطبيقات الجديدة، وتتاسب وأساليب العمل الجديدة، وتعمل على توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات بحيث تكون أكثر فعالية وكفاءة بما يمكن للمنظمات من الاستجابة السريعة والتأقلم مع التغيرات السريعة في بيئتها، ومع وجود أنظمة شبكات المعلومات والاتصالات يمكن إنشاء هيكل افتراضي من مواقع مختلفة يساعد في إعطاء مرونة أكثر في تطوير الاستراتيجية وتقليل الوقت في اتخاذ القرارات بما يسهم في فعالية الأداء (خلوط، 2010، ص ص 8-10).

عرض لآراء الخبراء حول التصور المقترح لآليات العوامل التنظيمية المؤدية لتفعيل الريادة التنظيمية، والعوامل هي: (القيادة الريادية - الثقافة الريادية - الهيكل الريادي التنظيمي):

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري للبحث الحالي وما تضمنه من تعريف للريادة التنظيمية وابرار لمدى أهميتها و دورها في تحقيق الميزة التنافسية لكليات التربية في الجامعات الليبية، وكذلك أهم الأبعاد للريادة التنظيمية من التنافسية و الابتكارية وتحمل المخاطر وغيرها، وصولاً لعرض لأهم النماذج الاقليمية والعالمية التي تم الوصول إليها فيما يتعلق بالعوامل التنظيمية الداعمة للريادة التنظيمية في الجامعات والمنظمات عامة، و بعد عرضها تم تحديد ثلاثة عوامل مشتركة بين النماذج المعروضة سابقاً، وهي (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي).

بالتالي ومن خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة و الاستعانة بدراسة (أحمد و عزب، 2017، ص ص 547- 556)، وبالاستمارة المستخدمة في الدراسة مع بعض التعديلات لكي تتماشى استمارة الاستطلاع مع أهداف البحث الحالية وتتماشى مع بيئة الجامعات الليبية، تم تصميم استمارة استطلاع رأي الخبراء لآليات العوامل التنظيمية الداعمة لتفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية بالجامعات الليبية، وتضمنت الاستمارة ثلاثة عوامل تنظيمية وهي (القيادة الريادية- الثقافة الريادية- الهيكل التنظيمي الريادي)، بحيث تضمن العامل الأول وهو القيادة الريادية (12) فقرة، والعامل الثاني (7) فقرات، والعامل الثالث (10) فقرات، بحيث كان العدد الإجمالي لفقرات الاستمارة (29) فقرة ، وبعد المراجعة اللغوية للاستمارة تم عرضها على (6) خبراء في الإدارة والإدارة التعليمية ، لإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ملائمة الفقرات لكل عامل من العوامل التنظيمية الثلاثة المختارة في البحث الحالي، وترك المجال لأي تعديلات للخبراء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة وصولاً إلى الصورة النهائية للآليات المقترحة وفي ختام الاستمارة تم تخصيص جزء لإبداء آراء الخبراء ومقترحاتهم الإضافية التي يرونها حول هذه الآليات.

ويمكن إيضاح أهم مقترحات السادة الخبراء فيما يلي:

العامل الأول : القيادة الريادية: وأهم مقترحات الخبراء هي:

1. ضرورة مراجعة الجمل المركبة في الاستمارة.
 2. إضافة كلمة (الناجحة) إلى الفقرة رقم (4) بحيث تصبح (4..... التجارب الناجحة).
 3. إعادة صياغة الفقرة رقم (7) ، (10)، (12)، وتعديلها.
 4. حذف الفقرة رمز (ز) ، في الفقرة رقم (9) بسبب غموضها وعدم الوضوح.
 5. تفصيل الفقرة رقم (11) بحيث تكون أكثر وضوحاً.
- ##### **العامل الثاني: الثقافة الريادية: وأهم مقترحات الخبراء هي:**
1. حذف الفقرة رقم (5)، وهي تكرار للفقرة رقم (3).
 2. إضافة كلمة (الثقة) إلى (التقدير والاحترام) في الفقرة رقم (9) بحيث تصبح (4..... الثقة والتقدير والاحترام).

3. إضافة (بشكل دوري) إلى الفقرة رقم (7) فيما يتعلق بورش العمل المشار إليها ف الفقرة.

العامل الثالث: وأهم مقترحات الخبراء هي:

1. إعادة صياغة الفقرة رقم (1) .
2. استبدال (مرونة) بدلاً من كلمة (تطوير) في الفقرة رقم (3).
3. حذف الفقرة رقم (10) وهي تكرار للفقرة (9).

أما آراء الخبراء ومقترحاتهم الإضافية هي:

1. ضرورة نشر ثقافة الريادة بين جميع العاملين في الجامعة بحيث تنطلق من أعلى الهرم الإداري وصولاً إلى الأقسام العلمية والإدارية .
 2. ضرورة التنمية المهنية وتطوير كافة العاملين في الجامعات الليبية وخاصة كليات التربية من موظفين وأعضاء هيئة تدريس وقياديين، والعمل على إفادهم في برامج تدريبية إلى الدول المتقدمة في مجال الريادة التنظيمية والاستفادة من خبراتها ، والاستعانة بالخبراء من تلك الدول في تنفيذ برامج تدريبية كذلك داخل البلاد.
- وفي ضوء الآراء التي أبداهها السادة الخبراء ، تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم وإجراء كافة التعديلات والإضافات المطلوبة والحذف بما يتماشى مع أهداف البحث الحالي، وبالتالي تم صياغة الصورة النهائية للآليات المقترحة للعوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية، وهذا ما سيتم عرضه في المبحث التالي.
- التصور المقترح وعرض للنموذج الموضح للعوامل التنظيمية وآلياتها لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية، و(النتائج والتوصيات):**وسيتم عرض ذلك كما يلي:
- أولاً: التصور المقترح وعرض للنموذج الموضح للعوامل التنظيمية وآلياتها لتفعيل الريادة التنظيمية بكليات التربية في الجامعات الليبية: والتصور سيكون كالتالي:**
1. **آليات تفعيل القيادة الريادية: وذلك من خلال:**
 - أ- إصدار القوانين المنظمة لاختيار القادة الجامعيين في كليات التربية بالجامعات الليبية ومراعاة المؤهلات الأكاديمية، التخصص، الخبرة والدرجة العلمية والتي تساعد على تحقيق الريادة التنظيمية في الكليات بجامعاتهم.
 - ب- إصدار عدد من التشريعات لتمكين القادة الجامعيين في كليات التربية لمزيداً من الحرية والاستقلالية لسرعة اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.
 - ج- إعداد برامج تدريبية لاستقطاب واختيار القادة الجامعيين في كليات التربية وفقاً للسمات الأساسية للقائد الريادي وأهمها القدرة على استشراق المستقبل والبحث عن الفرص واستثمارها وتحمل المخاطر والابتكار والتجديد في أداء مهامهم المنوطة بهم، مع ضرورة مراعاة الاحتياجات التدريبية للقيادة في كليات التربية في ضوء القيادة الريادية ، واستخدام اساليب تدريبية متنوعة ومبتكرة في ضوء الاتجاهات التدريبية المعاصرة عند تدريبهم .

د- الاستفادة من التجارب الناجحة الاقليمية والدولية فيما يتعلق بإعداد القادة الرياديين لكليات التربية والتي تساعد في التنمية المهنية لهم .

هـ- تدريب القادة في كليات التربية على كيفية تنفيذ الخطة الاستراتيجية للجامعة والمعنية بدعم التوجه الريادي في كلياتهم، مع إتاحة الفرصة للعاملين معهم لتجريب الافكار الجديدة.

و- إدراج عدد من الموضوعات في البرامج التدريبية التي ستقدم للقادة الجامعيين في كليات التربية لتنمية المهارات الريادية لديهم من بينها :

1. التخطيط لاستشراف المستقبل ومواجهة المشكلات المتوقعة وابتكار حلول ابداعية لها.
2. الانماط القيادية الفعالة كنمط القيادة التحويلية والابداعية والتشاركية.
3. المداخل والأساليب الإدارية الحديثة لتطوير أداء كلياتهم، كالتطوير التنظيمي وإعادة الهيكلة وإعادة الهندسة وإدارة الازمات والإدارة بالتجوال والإدارة الاستراتيجية .
4. تحويل كليات التربية الي مجتمعات تعلم مهنية وتهتم بتبادل الخبرات والمعارف والمعلومات ونشرها بين كل العاملين في الكلية .
5. توفير بيئة جامعية تدعم الابداع والابتكار لدى العاملين.
6. بناء الثقافة التنظيمية الريادية التي تدعم التجديد والتغيير والإبداع .
- ز. تشكيل لجان من خبراء الإدارة التعليمية والمختصين والمهتمين في الجامعات لمتابعة تنفيذ أي برنامج تدريبي معني بدعم التوجه الريادي للقادة في كليات التربية ، مع ضرورة إعداد نظم تقويم لأداء القادة في كليات التربية بحيث يتم تطوير قدراتهم على ابتكار أفكار ابداعية لتطوير عملهم كأحد معايير التقويم.

2. آليات تفعيل الثقافة التنظيمية الريادية: وذلك من خلال:

- أ- العمل على أن يتم تضمين الخطة الاستراتيجية لكليات التربية في الجامعات الليبية للمعايير والقيم والمعتقدات المكونة للثقافة التنظيمية الريادية، والمتمثلة في : (المشاركة في صنع القرارات والعمل الجماعي والتعاون في حل المشكلات والمبادرة والإبداع والتعلم المستمر ونشر المعرفة وتبادلها) ، كما يتم دمج التوجه الريادي في رؤية كلية التربية و رسالتها .
- ب- توفير مناخ جامعي يحفز العاملين على الابداع وتقديم الافكار الابتكارية ومناقشتها .
- ج- استثمار التطور في تكنولوجيا المعلومات لتنمية الابداع وتحقيق الريادة في كلية التربية .
- د- تعزيز الثقة المتبادلة بين القادة الجامعيين والعاملين بكليات التربية من خلال تطبيق الشفافية وإتاحة المعلومات المرتبطة بالعمل الجامعي وتداولها ونشرها بينهم، والسعي الدائم لفتح قنوات

الاتصال الفعالة بين كافة العاملين، والعمل على توفير قدر من الثقة والتقدير والاحترام المتبادل بين القادة والعاملين في كليات التربية .

هـ- عقد المؤتمرات والندوات وورش العمل بشكل دوري لنشر ثقافة الابداع والريادة وتعزيزها وترسيخها في كليات التربية.

3. آليات تفعيل العمل من خلال الهيكل التنظيمي الريادي: وذلك بالآتي:

أ- العمل على تجديد الاختصاصات والأدوار للقادة الجامعيين المتضمنة في اللوائح والقوانين بما يتماشى مع تحقيق الريادة التنظيمية وتفعيلها، وكذلك منعا للازدواجية وتداخل التخصصات وتعزيز قدرتهم على الابتكار والابداع .

ب- استبدال الهياكل التنظيمية الهرمية في كليات التربية في الجامعات الليبية بهياكل تنظيمية مسطحة تتسم بالمرونة وتسهم في تعزيز الاتصال وتوسيع قاعدة المشاركة .

ج- مرونة الاجراءات والقواعد التنظيمية المعقدة المنظمة للعمل الجامعي وتبسيطها بحيث تتناسب مع التوجه الريادي لكليات .

د- استحداث لجنة داخل كليات التربية تختص بإعلام العاملين بالنشرات والقرارات الجديدة وتدعم مشاركتهم في المعلومات المرتبطة بعملهم.

هـ- إتاحة الفرصة امام العاملين للمشاركة في تصميم اللائحة الداخلية للكلية.

و- المزج بين الهيكل التنظيمي التقليدي الرسمي والهياكل الموازية غير الرسمية (فرق العمل الوظيفية من مختلف التخصصات) لتطوير الاداء وحل المشكلات ومنحها قدر من الاستقلالية لإنجاز مهامها .

ز- تبني آليات مبتكرة كالمنتديات الداخلية وجلسات المائدة المستديرة لتبادل المعرفة بين كافة العاملين في الكلية .

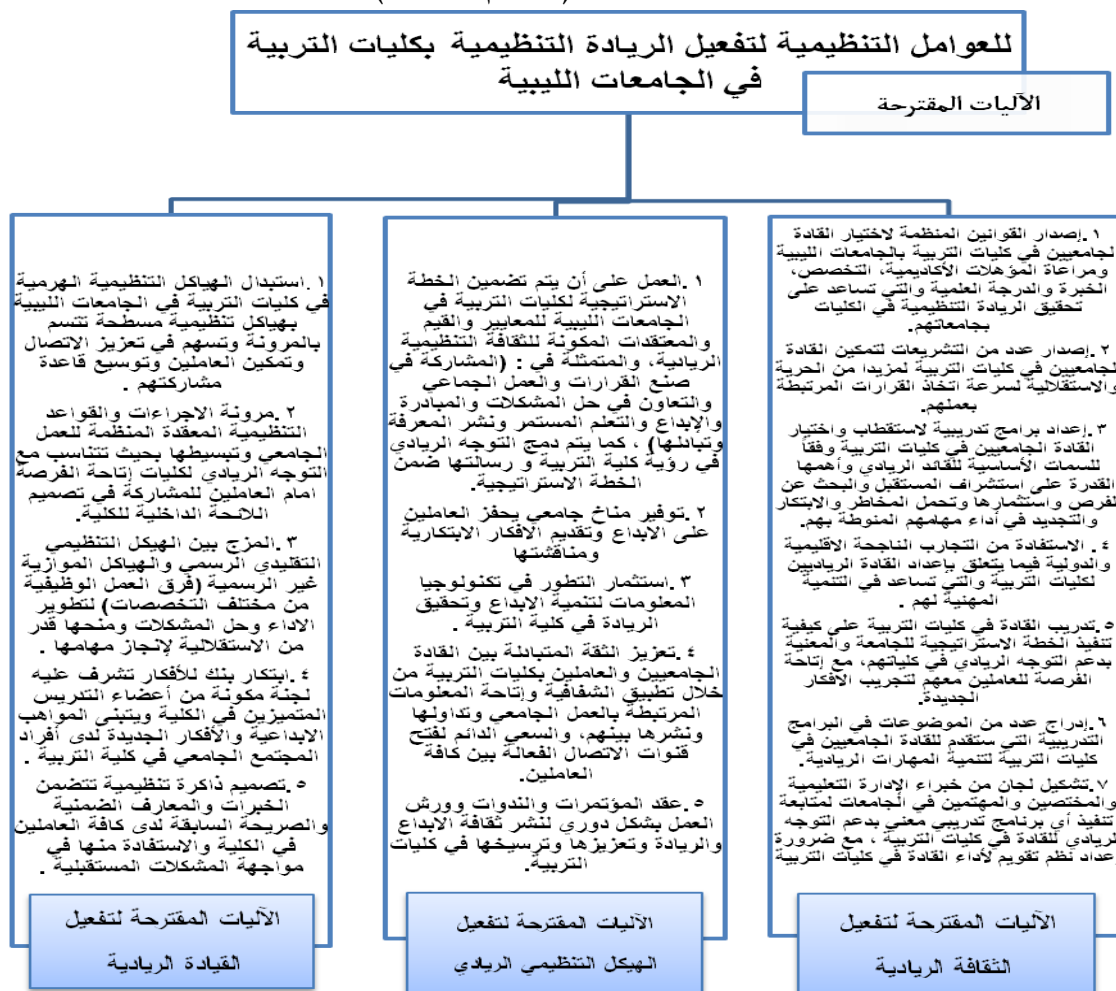
ح- إصدار تشريعات تدعم مشاركة كافة العاملين في كليات التربية بالجامعات الليبية في صنع القرارات المرتبطة بعملهم لنشر ثقافة المشاركة في صنع القرارات .

ط- ابتكار بنك للأفكار تشرف عليه لجنة مكونة من أعضاء التدريس المتميزين في الكلية ويتبنى المواهب الابداعية والأفكار الجديدة لدى أفراد المجتمع الجامعي في كلية التربية .

ي- تصميم ذاكرة تنظيمية تتضمن الخبرات والمعارف الضمنية والصريحة السابقة لدى كافة العاملين في الكلية والاستفادة منها في مواجهة المشكلات المستقبلية .

وفيما يلي النموذج للتصور المقترح وذلك كالآتي:

الشكل رقم () يوضح نموذج التصور المقترح العوامل التنظيمية لتفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات الليبية (تصميم الباحثان).



ثانياً: النتائج : وتوصل البحث الحالي للنتائج التالية:

1. التوجه نحو تفعيل الريادة التنظيمية في كليات التربية في الجامعات الليبية لمواجهة حدة المنافسة أمام نظيراتها على المستويين الاقليمي والدولي، وكذلك بسبب ضعف الثقة في الأساليب الإدارية التقليدية كأدوات لتحقيق الميزة التنافسية لهذه الكليات.
2. التعجيل بإصدار قانون الجامعات الجديد والذي ينص على شروط اختيار القادة الجامعيين في كل المستويات مما سيسهم في الاختيار الصحيح للقيادات الجامعية ومنهم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام بها، هذا الاختيار القائم على الأسس العلمية السليمة من مراعاة للدرجات العلمية والخبرة وامتلاك المهارات والقدرات التي تحقق أهداف الجامعة، وبالتالي سينتج عن ذلك ضمان قيادة تعليمية ريادية قادرة على استغلال الفرص المتاحة وتحمل المخاطر لمواجهة أي تهديدات لكلياتهم.

3. ضرورة توجيه كليات التربية بالجامعات الليبية وقادتها وكل العاملين بها إلى الثقافة الريادية ونشر مبادئها وترسيخ الأسس لها كأساس للتطوير بكليات التربية والاستفادة من الأفكار الإبداعية لدى العاملين بها وتحفيزهم على العمل الجماعي ضمن فرق عمل لدعم الثقافة الريادية التي تعزز قيم التعاون والثقة وتبادل الأفكار الإبداعية بين أعضاء مجتمع كليات التربية في الجامعات الليبية.

4. العمل على تطوير الهياكل التنظيمية البيروقراطية العاملة في كل الجامعات ومن بينها في كليات التربية، والعمل على تبني الهياكل التنظيمية المسطحة محددة الاختصاصات والمسئوليات والسلطات مما يخفف من حدة المركزية ويساهم في تمكين العاملين من أعمالهم وسهولة الاتصال بينهم ويساعدهم على ممارسة الأنشطة والسلوكيات الريادية لتحقيق الابتكار والأبداع من خلال التوجه الريادي .

ثالثاً: التوصيات و المقترحات: وذلك كالتالي:

1. التوصيات: ويوصى في البحث الحالي بضرورة :

أ- تعزيز الريادة التنظيمية وتفعيلها وربطها بالخطط الاستراتيجية في وزارة التعليم الليبية وضمن خطط الجامعات مع ربطها بتقييم الأداء في كافة الكليات ومنها كليات التربية وكل العاملين بها، والسعي للتنمية المهنية و تنفيذ البرامج التدريبية للقادة في الجامعات ومن بينهم عمداء كليات التربية ورؤساء الأقسام بها المتعلقة بالريادة التنظيمية وأبرز العوامل الداعمة لها وهي القيادة الريادية ونشر الثقافة الريادية والهيكل التنظيمي الريادي.

ب- تبني كليات التربية في الجامعات الليبية لتوجهات كاملة لنشر الثقافة الريادية من خلال تسخير كافة الامكانيات والموارد الداعمة لها.

ج- التحول الهيكل التنظيمي البيروقراطي السائد في كليات التربية و الجامعات الليبية إلى الهيكل التنظيمي المسطح الذي يسمح باللقاء والتواصل بين كل العاملين في كليات التربية وفي الجامعة بأكملها وعلى كل المستويات، كما أنه قائم على قدرات الذكاء والمعرفة و العمل ضمن الفرق ذات المشاريع الإبداعية المتميزة.

2. المقترحات : وهي ضرورة إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي ومكملة لنتائجه بحيث تتناول:

أ- أثر التوجه الريادي لتحقيق النجاح الاستراتيجي في كليات التربية في الجامعات الليبية.

ب- أساليب وأسس اختيار قادة الجامعات الليبية في ضوء القيادة الريادية.

ج- أساليب نشر الثقافة الريادية ومعوقاتها في كليات التربية في الجامعات الليبية.

د- نظام تدريبي مقترح لتفعيل القيادة الريادية وأبعادها في كليات التربية في الجامعات الليبية.

هـ- استراتيجيات مقترحة لتفعيل الريادة التنظيمية بأقسام كليات التربية في جامعة عمر المختار في
ضوء التخطيط الاستراتيجي.

Abstract

Proposed perception of organizational factors to activate the Organizational Entrepreneurship in Colleges of Education In Libyan Universities

The goal of current research to Proposed perception of organizational factors to activate the Organizational Entrepreneurship in Colleges of Education In Libyan Universities, with the aim of activating the Organizational Entrepreneurship in the faculties of education in Libyan universities, and in the main objective of the light is determined It by the problem of the current search in the following question:

-What is the Proposed perception of organizational factors to activate the Organizational Entrepreneurship in Colleges of Education In Libyan Universities ?

This main question is divided into several sub-questions :

1. What is the intellectual framework of organizational leadership and its importance in the universities ?
2. What are the most important models of organizational leadership and organizational factors the most important constituent?
3. What are the most important opinions of experts on the proposed perception of regulatory factors to activate the organizational leadership in the faculties of education in Libyan universities?

The research was based on the descriptive approach, and included four topics, a number of results, namely:

1. The need to activate the organizational leadership in the faculties of education to face the intensity of competition in front of its counterparts at the regional and international levels, as well as because of the lack of confidence in traditional management methods.
2. Accelerate the issuance of the new Universities Law, which provides for the conditions for the selection of university leaders at all levels, which will contribute to the correct choice of university leaders.
3. The need to guide the colleges of education in Libyan universities and their leaders to entrepreneurial culture and disseminate its principles and consolidate the foundations as a basis for the development of faculties of education and benefit from the creative ideas of its employees.

Keywords: Organizational Entrepreneurship

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. متعب، حامد كاظم و راضي، جواد محسن (2011)، الريادية وأثرها في الأداء الجامعي المتميز دراسة اختبارية لآراء عينة من القيادات الجامعية في جامعة القادسية، المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية- التحديات والأفاق) ، للفترة من 9- 11، يناير 2010، شرم الشيخ ، مصر.
2. القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر (2015)، القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات ، مجلة الإدارة العامة، م (55)، ع(3).
3. الحواجرة، كامل محمد (2018): الدور الوسيط لقدرات ذكاء الأعمال بين الريادة التنظيمية والنجاح الاستراتيجي في الجامعات الحكومية الأردنية ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد (19)، العدد (3)، ص ص413-444.
4. فان دالين، ديو بولدي (1991): مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
5. السامرائي، عمار (2012)، أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة بالجامعات الخاصة دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجاً، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، للفترة من 4-5 ابريل 2012، البحرين.
6. شمس الدين، إبراهيم وآخرون (2005)، المعجم الوسيط، ط1، بيروت ،دار الكتب العلمية.
7. العاني، مزهر جواد، وآخرون (2010)، إدارة المشروعات الصغيرة: المنظور الريادي التكنولوجي، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
8. باسردة، توفيق علي(2009)، " العلاقة بين الابداع والريادة في منظمات الأعمال: دراسة ميدانية في عدد من شركات الصناعات الغذائية اليمنية"، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، ع 4.
9. محمد، نيازي شادي، (2013)، " أثر بيئة تفعيل المعرفة في المنظمات الريادية"، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر.
10. خلوط، عواطف (2010)، " المنظمات الريادية وطريقها نحو تحقيق جدارة ديناميكية تنافسية"، الملتقى الدولي الرابع (المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية)، الجزائر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Gilaninia, Shahram and others,(2013): " Factors Effective Willingness to Organizational Entrepreneurship ", **Interdisciplinary Journal of contemporary research in Business** , Vol. 5, No. 5.
2. Lukes , M. (2012): " Supporting Entrepreneurial Behavior and Innovation in Organizations ", **Central European Business Review**, Vol.1, No. 2.
3. Zahra, S.A., &Huse, M.,(2000):"Entrepreneurial in medium – size companies : exploring the effects of ownership and governance systems ", **Journal of Management**, vol. 26, No.5.
5. Chirani, Ebrahim&Hasanzadah, Rogayeh(2013):" The Aspects of Organizational Entrepreneurship in Competition Environment", **Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review**, vol. 2, No.11.
6. Fox, Julie, M., (2005); " Organizational Entrepreneurship and The Organizational performance linkage in university dissertation, **Unpublished PH.D Dissertation**, the Ohio state university.
7. Fox, Julie, M., (2005); " Organizational Entrepreneurship and The Organizational performance linkage in university dissertation, **Unpublished PH.D Dissertation**, the Ohio state university.
8. Baghere, Afsaneh, (2009), An Exploratory Study of Entrepreneurial Leadership Development of University Students ,**European Journal of Social Sciences**, Vol(11), No(1).
9. Byrne, Phillip, D., (2014): Entrepreneurial Leadership in Higher Education: Does the Presidential Career Pathway Make a Difference?,**Unpublished PH.D Dissertation**, University of Missouri- Columbia, Faculty of the Graduate School.
10. Moghaddam ,Javad, and others,: " Organizational Entrepreneurship and its impact on the performance of Governmental organizations in the city of Mashhad , **Social and Behavioral Sciences**, No(169), pp . 75- 87.
11. Drucker , Peter F. (2006), **Innovation and Entrepreneurship**, New York:Harper & Row.
12. Wiklund J. and Sheperd D.(2006), " Entrepreneurial Orientation and Small Business Performance: A Configurationally Approach, **Journal of Business Venturing**, Vol(20).
13. Ma H. and Thn J. (2006), " Key Components and Implication of Entrepreneurship: A4.p Formwork", **Journal of Business Venturing**, Vol(21).
14. Rojas, R., and others (2011), "The Influence on Corporate Entrepreneurship of Technological Variables", **Industriail Management & Data System**, Vol.111, No.7.
15. Zehir, C., and others, (2012), " The Impact of Corporate Entrepreneurship on Organizational Citizenship Behavior and Organizational Commitment : Evidence from

Turkey SMEs ", **8th International Strategic Management Conference , Procedia – Social and Behavioral** , Vol, 58.

16. Maktabi, H., & Babakhanian, M., (2015), " Identification of Factors Affecting Organizational Entrepreneurship in Selected Sama Technical Schools ", **Procedia – Social and Behavioral Sciences** , No, 195.

18. Holt, D., and others, (2007), " Corporate Entrepreneurship : An Empirical Look at Individual Characteristics, **Journal of Leadership and Organizational Studies**, Vol. 13, No, 4.

19. Dyduch, W., (2012)," Corporate Entrepreneurship Measurement for Improving Organizational performance ", **Journal of Economics and Management**, Vol, 4.

20. Nayyar, J., and others, (2013), "Proposed Model of Entrepreneurial Mindset for the State Government Higher Education Institution in Pakistan ", **Journal of Enterprising Communities People and Places in the Global Economy** , Vol. 7, No,2.

21. Marguerite E. Hill (2005): the Development of an Instrument to measure Entrepreneurship within the Corporate Setting, **Unpublished Master Dissertation**, Department of Psychology, Rhodes University, Grahamstown.

22. Ashfaq, Ahmed and M, Ramzan, (2014): A Learning and Improvement Model in Entrepreneurial Leadership, **Journal of Business and Management**, Vol(11), Issue (6), pp. 50-60

23. Ripoll, M., and others, (2010), "Leadership in Entrepreneurial Organizations: Context and Motives ", **Psicotheme** , Vol. 22, No.4.
24. Wiklund J. and Sheperd D. (2006), " Entrepreneurial Orientation and Small Business Performance: A Configurationally Approach, **Journal of Business Venturing**, Vol(20).

25. Ooshaksaraie, and others ,(2011), " Relation Between Organizational Structure and Organizational Entrepreneurship (Case Study : Manufacturing Companies in the West of Mazandaran Province)", **Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review** , Vol , 1, No,4.

الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال - كلية التربية جامعة مصراتة في تطبيق أنشطة التربية الحركية.

أ. فتحية مفتاح عباس
جامعة مصراتة

د. على احمد الحشاني
جامعة مصراتة

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الاطفال بمدينة مصراتة من وجهة نظرهن. كما هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تنفيذ أنشطة التربية الحركية تبعا لمتغير نوع الروضة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وذلك لملائمة طبيعة المشكلة. وتكونت عينة الدراسة من طالبات التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة مصراتة وعددهن (22)، طالبة للعام الجامعي 2018 / 2019م. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة الصعوبات والتي تكونت في صورتها النهائية من (22) فقرة. وأسفرت نتائج الدراسة إلى افتقار مؤسسات الرياض بمدينة مصراتة إلى الإمكانيات المادية (ملاعب - ساحات - مستلزمات)، لتطبيق أنشطة وبرامج التربية الحركية بها، كذلك اقتصر التعليم بهذه المؤسسات على تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب دون النظر للأنشطة الحركية في هذه المرحلة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: أن تتولى هيئات علمية متخصصة التخطيط لبرامج التربية الحركية لمرحلة رياض بمدينة مصراتة مع توفير إشراف تربوي متخصص لمتابعة سير العمل بمؤسسات تلك المرحلة، كذلك مراعاة توافر مساحات ملائمة لممارسة الأنشطة الحركية عند إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال أو التصريح بعملها، مع تزويدها بالإمكانات اللازمة من أدوات وأجهزة. واقترح الباحثان إجراء بعض الدراسات منها: إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لتقويم برامج تعليمية أخرى في ضوء معايير الجودة والاعتماد بمؤسسات رياض الأطفال الليبية غير التي استهدفتها الدراسة الحالية.

مقدمة :

أصبحت رياض الاطفال اليوم ضرورة وحاجة اجتماعية وتربوية نظرا لارتباطها بمرحلة عمرية هامة في حياة الفرد، علي اعتبار أن الأطفال هم القاعدة الأساسية لبناء المجتمع، ولأنهم شباب الغد ورجاله ونسائه، وأعلى ثروة لمستقبله. ولهذا أولت كثيرا من البلدان في العالم لهذه المرحلة أهمية كبيرة ووضعتها ضمن السلم التعليمي لها. وتظهر أهمية هذه المرحلة في التأثير على الجانب البدني والشخصي باعتبارها الأساس في تكوين شخصية الطفل ونمو الذات، والتعرف على الصواب والخطأ وتكوين المفاهيم والمدرجات، فالطفل في

هذه المرحلة يمكنه تعلم العديد من الحركات واكتساب قدر هائل من المعلومات عن الأشياء والأشخاص. (سودان، 2000. 88)

وفي مجتمعنا الليبي بدأ الاهتمام بالأطفال الصغار حيث انتشرت دور الحضانه ورياض الأطفال، وافتتحت أقسام رياض الأطفال بمعظم كليات التربية بالجامعات الليبية خصيصاً لتأهيل معلمات متخصصات لتعليم الأطفال، إلا أن هناك تجاهلاً للتنمية البدنية لأطفال هذه المرحلة وينظر إليها من زوايا ضيقة، فإذا لم يتلق الأطفال التعلم والمساعدة اللازمة لتحسين قدراتهم الحركية والبدنية خلال هذه المرحلة فقد يصعب تعويض ذلك متأخراً. (حسن، 1995. 9)

ويميل الطفل إلى الحركة والنشاط والاستكشاف والابتكار، والجزء الأكبر من تعليمه المبكر يأتي من خلال الحركة، لذا فإن أعظم فترة تعلم في حياته تقع ما بين (1-6) سنوات من عمره، فهي تعد من أخصب المراحل التربوية في تشكيل شخصيته، وهنا يجب على التربويين وخاصة معلمي التربية الحركية ومعلمات الروضة أن يتيحوا للطفل فرص الحركة الطبيعية والماهرة في هذه السنوات كي ينمو الطفل بتوازن وقدرة، ويتعود على الحركة من خلال تفاعله مع بيئته، وقيامه بالاستجابات الحركية التي تؤدي خبرات النجاح فيها إلى السرور وتثبيت الكثير من المهارات الحركية. (أبو عبده، 2002، 21-24)

والحركة هي إحدى الدوافع الأساسية لنمو الطفل، فعن طريقها يبدأ الطفل التعرف على البيئة المحيطة به، وهذا الميل الطبيعي للحركة هو أحد طرق التعلم، فالطفل يتعلم من خلال الحركة، وهي تمثل مدخلاً وظيفياً لعالم الطفولة، ووسيطاً تربوياً فعالاً لتحسين وتطوير النمو الحركي والعقلي والاجتماعي للطفل. (Gallahue.. 1996. 15)

ومن البرامج التي تلعب دوراً رئيسياً في هذه المرحلة هي برامج التربية الحركية حيث يعتبرها علماء التربية وعلم النفس والحركة، مدخلاً رئيسياً لتفجير طاقات الأطفال وإثارة دوافعهم نحو الإبداع والابتكار، فهي معنية أساساً بالفرد في المراحل الأولى من حياته منذ الولادة حتى نهاية الشق الأول من التعليم الأساسي. (شرف، 2001. 39)

لهذا كان على مؤسسات رياض الأطفال أن تكفل لأطفالها حرية الحركة معتمدة على النشاط واللعب الحر والموجه في عملية التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية التربية الحركية وأنشطتها المختلفة باعتبارها مدخلاً طبيعياً لتنمية شاملة ومتكاملة للطفل في السنوات الأولى من عمره، إلا أن الباحثان ومن خلال متابعتهم لبرنامج التدريب الميداني بمؤسسات الرياض بمدينة مصراتة، لاحظا أن كثيراً من هذه المؤسسات تقتصر برامجهما على

الإعداد الأكاديمي للطفل بتعليمه مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وأن الاهتمام بأنشطة وبرامج التربية الحركية بتلك المؤسسات لايفي بمتطلبات نمو طفل تلك المرحلة، ولا يساعد في تحقيق أهدافها، فضلا عن افتقار تلك المؤسسات الى أبسط الامكانيات التي تساعد على تطبيق أنشطة وبرامج التربية الحركية بها. ومن خلال اطلاع الباحثان على العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال والتي أشارت إلى وجود العديد من المشكلات في مجال أنشطة وبرامج التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال التي تعيق تنفيذ تلك الأنشطة والبرامج بالشكل الصحيح كدراسة إبراهيم وحافظ (1991)، ودراسة فتحي (1994)، ودراسة عطية (2001)، ودراسة الزروق (2005)، تبين للباحثين أن أنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال بمدينة مصراتة لم تحظ بالدراسة خاصة وأن هذه الأنشطة على درجة كبيرة من الأهمية لطفل تلك المرحلة. عليه كانت هذه الدراسة في محاولة للتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تطبيق أنشطة التربية الحركية بتلك المؤسسات.

أهمية الدراسة:

- 1- تأتي أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة باعتبارها مرحلة تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته الابداعية التي أصبحت محط أنظار تفكير الكثير من المهتمين بالطفولة وتعليم ما قبل المدرسة.
- 2- قد تعطي صورة شاملة وواضحة عن دور الأنشطة الحركية في تنمية جميع قدرات الطفل.
- 3- توجيه أنظار القائمين على مؤسسات رياض الاطفال بمراقبة التعليم مصراته بأهمية التربية الحركية لأطفال هذه المرحلة.

أهداف الدراسة :

- 1 - التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الاطفال بمدينة مصراته من وجهة نظرهن.
- 2- التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمات في تنفيذ أنشطة التربية الحركية تبعا لمتغير نوع الروضة.

أسئلة الدراسة :

- 1- ما هي أهم الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الاطفال بمدينة مصراته من وجهة نظرهن ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات التي تواجه الطالبات في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بهذه المؤسسات تبعا لمتغير المؤسسة (عام - خاص) ؟

حدود الدراسة :

تلتزم الدراسة بالحدود التالية :

حدود زمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال العام الدراسي 2018 / 2019م.
حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من مؤسسات رياض الأطفال العامة والخاصة الواقعة في نطاق مدينة مصراتة.
حدود بشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة بلغ حجمها (22) طالبة من طالبات التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال كلية التربية جامعة مصراتة.
مصطلحات الدراسة :

المعوقات : تعرفها العميري (2005) "بأنها العوامل المختلفة التي تعوق تحقيق أهداف التربية الحركية سواء كانت المعوقات مادية أو بشرية أو الأثنين معا". (العميري، 2005).
ويعرفها الباحثان : "بأنها العوامل المادية والبشرية أو الأثنين معا التي تحول من تطبيق أنشطة التربية الحركية بصورة سليمة بالنسبة لطالبات التدريب الميداني بمؤسسات رياض الأطفال بمدينة مصراتة".

التربية الحركية : تعرفها الأزهرى، وأبوهشيمة (2012)، " بأنها نظام تربوي مبني بشكل أساسي على الإمكانيات لدى الطفل، وهي جزء من التربية العامة، تتم عن طريق ممارسة النشاط البدني أو الحركي، فهي تعرف الطفل بنفسه وبجسمه، ومن خلالها ينمي لياقته البدنية والصحية ومفاهيمه وعلاقاته وانفعالاته ومعارفه، في ضوء الظروف المحيطة به"(الأزهرى، أبوهشيمة، 2012. 49)

الاطار النظري والدراسات المرجعية :

- التربية الحركية :

المفهوم :

يمثل مفهوم التربية الحركية اتجاهاً جديداً لا على مستوى التربية البدنية فحسب، وإنما على المستوى التربوي العام، وذلك باعتبارها نظاماً تربوياً هادفاً يتخذ من حركة الطفل مدخلاً طبيعياً لتربيته وتعليمه بطريقة شاملة ومتكاملة.

وباستعراض آراء التربويين حول مفهوم التربية الحركية، يلاحظ تنوعها وتعددتها وربما اختلافها، فالبعض ينظر إليها على اعتبارها برنامجاً للتربية البدنية أو نتاجاً لمحاولات تحديث التربية البدنية لتحقيق أهداف التربية الأساسية، ومنهم من ينظر إليها على أنها نظام تربوي هادف يصل ما بين التربية البدنية والتربية العامة، في حين يعتبرها البعض الآخر منحى أو اتجاهاً جديداً لا على مستوى

التربية البدنية فحسب، وإنما على المستوى التربوي العام، متخذة من الحركة في حياة الفرد محوراً وأداة له في عملية التعليم والتعلم.

وتنظر حسن (1995)، إلى التربية الحركية على أنها جزء من منهج التربية البدنية، يهتم بإدارة حركات الجسم والتحكم فيها من خلال الأنماط المختلفة لها، وأن مصطلح التربية الحركية إنما يستخدم مرادفاً لمصطلح التربية البدنية ليصف برنامجاً متوازناً وكاملاً من الخبرات الحركية، وأن مفهوم التربية البدنية والتربية الحركية يعني استخدام برامج متزنة تتضمن اكتشافاً حركياً، ولياقة بدنية، ومهارات حركية أساسية، وكفايات الإدراك الحركي، وأن أسلوب حل المشكلات هو أهم ما يميز التربية الحركية عن غيرها من طرق تدريس التربية البدنية، ومن خلالها يتعلم الطفل كيف يفهم ويتحكم في الطرق العديدة، التي يتحرك فيها جسمه، كما تتيح له قسطاً كبيراً من الحرية في التفكير لحل المشكلة بالطريقة التي تناسبه. (حسن، 1995، 15).

وتميز سافاريزي (1991)، بين التربية الحركية والتربية البدنية، موضحة أن التربية البدنية تتصل بنمو الجسم والقوة العضلية، في حين أن التربية الحركية تأخذ في الاعتبار الطفل بشموليته وكليته، وأنها بمثابة حركة في كل صورها، مرتكزة على أسس علمية، ومنطلقة من ملاحظة الطفل، لمساعدته على حل مشكلاته الخاصة من خلال الحركة والخبرات البدنية، وأن التربية الحركية بهذا المفهوم تُعد اتجاهاً جديداً في التربية يرى في حركة الطفل مدخلاً طبيعياً لتنميته بطريقة شاملة ومتكاملة في السنوات الأولى من حياته. (سافاريزي، 1991، 15)

بينما ترى إبراهيم (2010)، أنها "أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تربية الفرد من جميع الجوانب من خلال الاستعانة بالحركة وذلك بتقديم مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات عن طريق الحركة المبنية على أسس علمية سليمة بحيث يتم اشباع رغبات الطفل وتحقيق احتياجاته البدنية والنفسية والعقلية والخلقية والاجتماعية" (إبراهيم، 2010، 12)

وعلى الرغم من تعدد آراء التربويين حول مفهوم التربية الحركية، إلا أنها تتفق في أن التربية الحركية جانب متكامل ومكمل للنظام التربوي، متخذة من الإمكانيات الحركية الأساسية المتاحة لدى كل طفل مدخلاً ونقطة بداية لتلبية حاجاته الأساسية بطريقة شمولية، ومستعينة بأفكار حديثة كالتعلم الاستكشافي والتعلم القائم على المعنى، كما أنها تخاطب الطفل في جميع مراحل نموه، وإن كانت تعطي اهتماماً خاصاً للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، باعتبارها مرحلة السنوات التكوينية في عمر الطفل والتي يتأسس عليها النمو في المراحل التالية.

ويستخلص الباحثان من خلال التعريفات المرجعية تعريفاً للتربية الحركية " بأنها شكل من أشكال التربية البدنية الخاصة بالأطفال لتعليم الحركات الأساسية على أسس علمية لاكتساب اللياقة البدنية والعقلية والانفعالية والخلقية والاجتماعية من خلال استثارة قدراتهم".

- أهداف التربية الحركية :

- يمكن تلخيص أهداف التربية الحركية فيما يلي :
- تقبل الطفل لذاته ورضاه عن نفسه وثقته فيها.
- تنمية قدرة الطفل على العمل كعضو في مجموعة.
- تنمية قدرة الطفل على التفكير السليم وحل المشكلات.
- إتاحة خبرة التمتع بالحركة للطفل.
- تنمية الاستكشاف الحركي وحل المشكلات.
- زيادة حصيلة الطفل من الخبرات الحركية.
- تجنب الأطفال العادات والأوضاع القوامية غير الصحيحة.
- تقوية أجهزة الجسم المختلفة.
- تهذيب الخلق وتنمية الروح الرياضية.
- إتاحة فرص الابتكار والإبداع لدى الطفل من خلال التعبير الحركي. (الحشاني، 2013، 30)
- أهمية التربية الحركية :

تعد مرحلة الطفولة المبكرة في سن ما قبل المدرسة من المراحل الملائمة للتعلم من خلال اللعب والنشاط الحركي، حيث يمثل اللعب في هذه المرحلة من عمر الطفل مطلباً أساسياً وحقاً طبيعياً له، يتحتم على الآباء والمربين تهيئة فرصه وتوفير وسائله المناسبة لكي يمارسه الطفل، فحاجة الطفل إلى النشاط الحركي لا تقل أهمية عن حاجته إلى الغذاء إذا ما قدر له أن ينمو نمواً سليماً، وأن تكون له شخصية متكاملة في الحياة.

وتشكل الحركة محور نشاط الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، كما تُعد عاملاً مهماً ورئيساً في نمو الطفل، فيها يبدأ نموه، ومن خلالها تتشكل مفاهيمه ومدرسته الكلية، كما تعد طريقته في التعبير عن أفكاره ومشاعره.

ويشير جوبرد (Joperd, 1984)، إلى أن الأنشطة البدنية والحركية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يجب أن تحظى باهتمام خاص، وذلك لأن هذه المرحلة هي الوقت المناسب لبناء قاعدة للمهارات الحركية الأولية، التي يجب تعلمها قبل أن يصل هؤلاء الأطفال إلى سن المدرسة. (Joperd., 1984. 34.)

ويشير بوتشر وتاكستون Bucher & Thaxton (1979)، إلى أن الطفل من خلال النشاط الحركي يحقق نموه وتقدمه، إذ يعد هذا النشاط رحلة استكشاف ومتمعة واستكشاف لجوهر شخصية الطفل ولنوع البيئة المحيطة به، كما يساعده في إشباع حاجاته إلى الاتصال بالآخرين، وينمي ثقته بنفسه، ويساعده على الفهم الجيد لشخصيته وللعلاقات الإنسانية. (Bucher, & Thaxton. 1979) 85.

ويرى الباحثان أنه يجب عدم إهمال هذه الفترة من الناحية التربوية الحركية، فقد يؤدي هذا الإهمال إلى إصابة الطفل ببعض العيوب والانحرافات القوامية وضعف في القدرات الحركية، الأمر الذي يجعل من برامج التربية الرياضية فيما بعد مجرد برامج لإصلاح وعلاج ما أُهمل في فترة التربية الحركية، بدلاً من أن تركز برامج التربية الرياضية على تحقيق أهدافها الرئيسة، كاكساب المهارات الحركية واللياقة البدنية.

- الدراسات المرجعية :

أ- دراسات استهدفت تقويم واقع برامج التربية الحركية في ضوء أهداف مرحلة رياض الأطفال واحتياجات أطفالها :

1- دراسة إبراهيم، وحافظ، (1991م) : وموضوعها "واقع برامج التربية في رياض الأطفال بمصر في ضوء الخبرات العربية والأجنبية المعاصرة"، واستهدفت الدراسة الكشف عن واقع برامج التربية في رياض الأطفال، وبيان مدى الترابط بين برامجها والأهداف الموضوعية لها، وكذلك الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين برامج التربية في رياض الأطفال بمصر وبرامجها في البلدان الأخرى، ثم تقديم بعض التوصيات لتطوير برامج رياض الأطفال بمصر في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية، واستخدم الباحثات المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي الأداة لجمع البيانات والتي تم تطبيقها على (98) معلمة من معلمات الرياض، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها:

- توحيد نظام العمل برياض الأطفال بمصر والدول العربية حيث إن العمل بها واحد.
- وجود قصور في الارتباط بين أهداف رياض الأطفال بمصر وبرامجها التربوية.
- اهتمام برامج رياض الأطفال بالجانب المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى.

2- دراسة عيد، (1994م): وموضوعها "تقويم واقع التربية الحركية برياض الأطفال بمحافظة القاهرة". وهدفت الدراسة إلى تقويم واقع التربية الحركية بمرحلة رياض الأطفال بمحافظة القاهرة من (5

- 6 سنوات) من حيث :

- برامج التربية الحركية.

- الأدوات والإمكانات اللازمة للتربية الحركية برياض الأطفال.

- المعلم الذي يتولى الإشراف على النشاط الحركي برياض الأطفال.
 - المشكلات والمعوقات التي قد تحول دون تنفيذ النشاط الحركي برياض الأطفال.
 - التعرف على مستوى القدرات الحركية الأساسية (الرمي على الهدف-التوازن الثابت-الوثب العريض من الثبات-مطاطية أوتار مفصل الركبة- الانبطاح المائل العالي- الوقوف من الانبطاح) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :
 - عدم توافر برنامج للتربية الحركية بصورة تخصصية وعلى أساس من التخطيط الجيد، وأن ما يتوافر من برامج برياض الأطفال أهدافها غير واضحة.
 - يتفق المعلمون على أن المساحات غير متوفرة في جميع الرياض، وإن وجدت فهي غير مناسبة، وكذلك انخفاض ميزانية النشاط الحركي بهذه الرياض.
 - انخفاض نسبة الحاصلين على المؤهل الجامعي من المعلمين المشرفين على الرياض في تخصص الطفولة بصفة خاصة.
 - عدم توافر الأدوات والأجهزة بصورة كافية، وكذلك عدم توافر الكتب والمجلات الخاصة بالألعاب الأطفال.
- 3- دراسة يوسف، (2001م):** وموضوعها "تقويم واقع التربية الحركية في ضوء أهداف رياض الأطفال دراسة تحليلية" واستهدفت الدراسة التعرف على أهداف التربية الحركية في رياض الأطفال، وتحديد درجة أهميتها، ومدى تحقق تلك الأهداف من وجهة نظر المعلمين بها والخبراء الرياضيين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (225) معلمة من خريجات قسم تربية الطفل، و(45) خبيراً في المناهج وطرق تدريس التربية الحركية والرياضية بكليات التربية الرياضية بالجامعات المصرية، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة تحليل وثائق وتعليمات وخطط الدراسة في كليات رياض الأطفال وكلية البنات، واستخدمت استبيانين لاستطلاع آراء الخبراء والمعلمات، ومن خلال الأسلوب الإحصائي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :
- أوضحت الدراسة أن أهداف التربية الحركية في ضوء أهداف رياض الأطفال مناسبة من حيث الصياغة.
 - حصلت أهداف التربية الحركية وأهدافها الفرعية (عباراتها السلوكية) على درجة عالية من الأهمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال والخبراء الرياضيين.

- تشير النتائج إلى درجة تحقيق الأهداف وعباراتها السلوكية لا تتفق مع درجة أهميتها أي أن هناك فجوة بين النظرية والتطبيق، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى عدم وعي المعلمات برياض الأطفال لأهمية تلك الأهداف.

- أظهرت الدراسة في جانبها الميداني تحقيق بعض الأهداف الخاصة بالتربية الحركية لمرحلة رياض الأطفال دون البعض الآخر، وقد عزت الباحثات ذلك إلى العديد من الأسباب من أهمها عدم وجود المعلمة المتخصصة للتربية الحركية في هذه المرحلة.

ب- دراسات استهدفت التعرف على الصعوبات التي تعيق تنفيذ أنشطة وبرامج وأنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال :

4- دراسة القدومي (1997م)، وموضوعها : "الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الحركية في محافظة طولكرم" وهدفت الدراسة إلى تعرف درجة الصعوبات المهنية التي تواجه معلمي التربية الحركية ومعلماتها في محافظة طولكرم، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (96) فقرة موزعة على عشرة مجالات. وبلغت عينة الدراسة (92) معلماً ومعلمة . وأظهرت النتائج أن درجة الصعوبات المهنية على مجالات الدراسة كانت كبيرة وجاءت على النحو التالي : مجال النمو المهني (4.82%)، الحوافز (82%)، أولياء الأمور (64.81%)، الإمكانيات والأدوات الرياضية (63.80%)، البرامج (07.72%)، الإشراف التربوي (56.71%)، وأخيراً الإدارة المؤسسية (60.49%).

5- دراسة عطية، (2001م): وموضوعها "دراسة تحليلية لبرامج النشاط الحركي لرياض الأطفال بمحافظة الجيزة"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الحالة الراهنة لبرامج النشاط الحركي برياض الأطفال بمحافظة الجيزة من الجوانب التالية: المعلم، المساحات والأجهزة والأدوات، الإدارة والإشراف والتوجيه، تحديد المشكلات التي تواجه تنفيذ برامج النشاط الحركي، واستخدام الباحثة المنهج الوصفي المسحي في دراسته، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة موجهة للمعلمين، تحليل الوثائق الخاصة برياض الأطفال، الملاحظة العلمية، والمقابلة الشخصية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

- الأهداف الموجودة لرياض الأطفال لا تتضمن الجوانب البدنية الحركية والنفسية معاً.

- لا توجد برامج مخططة للنشاط الحركي للأطفال في هذه المرحلة.

- لا يوجد مشرفون متخصصون للنشاط الحركي لرياض الأطفال.

- لا توجد ميزانية مخصصة للنشاط الحركي للأطفال بالروضة.

- الإمكانيات اللازمة لتنفيذ النشاط الحركي بالروضة غير متوفرة بدرجة كافية.

6- دراسة الزروق (2005م): وموضوعها "بعض المشكلات التي تواجه تنفيذ برنامج التربية الحركية بمرحلة رياض الأطفال بشعبية طرابلس"، واستهدفت الدراسة التعرف على بعض المشكلات، التي

تواجه تنفيذ برنامج التربية الحركية بمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمة بشعبية طرابلس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات وطبق على عينة من المعلمات بلغ قوامها (80) معلمة من معلمات رياض الأطفال بشعبية طرابلس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- عدم قدرة الإمكانات البشرية بدور رياض الأطفال (مشرفين ومعلمات) على فهم الأهداف في هذه المرحلة وترجمتها إلى واقع عملي من خلال البرامج الحركية لتنمية قدرات ومهارات الأطفال.
- البرامج الحركية لا تتيح بدرجة كبيرة للأطفال إشباع رغباتهم من اللعب والحركة والاستفادة من طاقاتهم الزائدة.

- عدم مناسبة مبنى دور رياض الأطفال وخاصة من حيث المساحة وعدد الأطفال.
- أغلب المعلمات غير متخصصات في مجال التربية البدنية.
- لم تتلق المعلمات أية دورات إعدادية أو تأهيلية للتدريس والإشراف على البرامج الحركية والأنشطة بدور رياض الأطفال.

7- دراسة السلمي (2008م)، وموضوعها "معوقات تدريس التربية البدنية في المدارس الحكومية المستأجرة"، وهدفت الدراسة الوقوف على معوقات تدريس مادة التربية الحركية في المدارس الابتدائية، وأجريت الدراسة في مدينة جدة، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة موجهة للمعلمين، وقد أظهرت نتائجها أن هناك الكثير من المعوقات التي من شأنها إعاقة عملية تطبيق درس التربية الحركية في المدارس الابتدائية، ومن أهمها :

1- عدم إلمام التربيين والمختصين بأهمية التربية الحركية منذ مراحل الطفولة المبكرة وصولاً إلى المرحلة الابتدائية. 2- طبيعة المدارس لا تخدم عملية تطبيق دروس التربية الحركية من حيث المساحات والأماكن المخصصة لممارستها بأشكالها كافة.

التعليق على الدراسات المرجعية:

أفادت الدراسات المرجعية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية وأثر أنشطة وبرامج التربية الحركية في تنمية مختلف جوانب النمو عند الأطفال في سن مرحلة ما قبل المدرسة، والتعرف على واقع تلك البرامج التربوية والتعليمية بمؤسسات رياض الأطفال، فقد أشارت بعض هذه الدراسات إلى وجود العديد من المشكلات في مجال أنشطة وبرامج التربية الحركية والتي تعوق تنفيذها بتلك المؤسسات بالشكل الصحيح والذي ينبغي أن تقدم به، وكذلك وجود العديد من الصعوبات التي تعيق تنفيذها بالشكل الصحيح كدراسة عبد السلام إبراهيم، ومحمد حافظ 1991م ودلال فتحي 1994م، وسعد عطية 2001م، وعلى أبو عجيبة 2005م.

- أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات المرجعية:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات المرجعية في إلقاء الضوء على الصعوبات والمعوقات التي تعيق تنفيذ أنشطة وبرامج التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال العامة والخاصة من حيث البرامج والتجهيزات والمعدات والملاعب والصالات اللازمة لتنفيذ تلك البرامج. وتختلف عنها جميعها في مجتمع الدراسة وعينتها، حيث أن مجتمع الدراسات المرجعية تكون من المعلمات والمدراء، فيما تكون مجتمع الدراسة الحالية من طالبات التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة مصراتة.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات المرجعية في الآتي :

- 1- الإحساس بمشكلة الدراسة.
- 2- تصميم الاستبيان الخاص بالتعرف على الصعوبات التي تعيق تنفيذ أنشطة وبرامج التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال بمدينة مصراتة من وجهة نظر الطالبات.
- 4- استخدام المنهج الملائم للدراسة.
- 5- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها .

إجراءات الدراسة :

أولاً - منهج الدراسة : تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته طبيعة المشكلة.

ثانياً - مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات التدريب الميداني بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة مصراتة للعام الجامعي 2018 / 2019م. وعددهن (22) طالبة. وهو نفس العينة نظراً لصغر حجم المجتمع.

جدول (1)

يبين أعداد الطالبات بمؤسسات رياض الأطفال وعدد أفراد العينة من المعلمات.

م	إسم الروضة	مجتمع البحث	عينة البحث	نوع الرياض
1	الشهيد	03	03	عامة
2	زهور الحياة	03	03	عامة
3	شهداء الزواحي	03	03	عامة
4	المحبة	03	03	عامة
5	لمسات	03	03	خاصة
6	الرياحين	03	03	خاصة
7	كفلاي	04	04	خاصة
	المجموع	22	22	

رابعاً - أداة الدراسة :انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها قام الباحثان بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالدراسة، والاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت معوقات استخدام برامج التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال ببعض الدول العربية. وقام الباحثان ببناء استبانة تكونت من محور واحد وتضمنت (22) فقرة. وقد أعطيت القيم التالية لفقرات إجابة العينة وفق الاستبانة بمقياس ليكرت الخماسي :

الجدول (2) يوضح مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في أداة البحث

المقياس	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الرتبة	1	2	3	4	5
المتوسط	1-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5
القرار	ضعيف جداً	ضعيف	مقبول	جيد	ممتاز

1 - صدق الأداة : اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري وهو المظهر العام للاستبانة، حيث قاما بعرض الاستبانة علي مجموعة من الأساتذة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة مصراتة، وأساتذة التربية البدنية بكليات التربية البدنية بجمهورية مصر العربية، الذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وعليها تم اخراج الاستبانة بشكلها الحالي وبصورتها النهائية.

2- ثبات الاداة :

تم استخدام (معامل ألفا كرونباخ) لقياس الثبات عن طريق برنامج (SPSS)، ويوضح الجدول التالي معامل ألفا كرونباخ ودلالته الإحصائية لمجموع فقرات الاستبانة :

الجدول (3) يوضح الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
22	.941

من الجدول (3) يتضح لنا أن قيمة معامل الثبات هي (0.941) أي أنها أكبر من (0.600)، ومن المعروف أن معامل الثبات كلما اقترب من الواحد الصحيح كان قوياً، بشرط أن لا يقل عن (0.600)، وبذلك يمكن الاعتماد على نتائج تحليل الاستبانة.

3 - تطبيق الأداة :

بعد أن التحقق من الصدق والثبات بدأنا في توزيع الاستبانة علي عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني (ربيع 2019م)، وبعد إتمام عملية التطبيق قمنا بتصحيح الاستبانة ورصد الدرجات الخاصة لكل طالبة من عينة الدراسة وحسب البدائل قمنا بتحليل النتائج إحصائياً حسب أهداف الدراسة الحالية.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً : النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول :

ينص هذا التساؤل على " ما هي أهم الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الاطفال بمدينة مصراته من وجهة نظرهن".

جدول (4) الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة (بعد الترتيب)

لا ق	سابق	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الصعوبة
1	12	ندرة الكتب والأشرطة الخاصة بتعليم المهارات الحركية .	1.574	3.72	عالية
2	6	عدم وجود ميزانية مخصصة للأنشطة الحركية .	1.532	3.60	عالية
3	15	عدم توافر حجرات خاصة بتبديل الملابس لممارسة الأنشطة الحركية .	1.661	3.57	عالية
4	2	لا توجد معلمات متخصصات في تدريس الأنشطة الحركية .	1.672	3.55	عالية
5	13	عدم توافر الأجهزة المناسبة للأطفال لأداء الأنشطة الحركية .	1.631	3.53	عالية
6	20	عدم وجود أجهزة وأدوات بديلة يمكن استخدامها في تدريس أنشطة التربية الحركية	1.456	3.50	عالية
7	10	عدم اهتمام الروضة بتوفير ملابس رياضية للأطفال لممارسة الأنشطة الحركية	1.665	3.49	عالية
8	1	عدم وجود خطة واضحة ومعتمدة للأنشطة الحركية من قبل مكتب رياض الأطفال بالمراقبة.	1.556	3.45	عالية
9	9	صعوبة التزام الأطفال بارتداء الملابس الرياضية اثناء أداء الأنشطة الحركية.	1.555	3.42	عالية
10	17	عدم توافر وسائل تعليمية حديثة لتدريس الأنشطة الحركية .	1.680	3.42	عالية
11	22	عدم وجود صالات مغلقة ذات إضاءة وتهوية جيدتين لممارسة الأنشطة الحركية.	1.759	3.42	عالية
12	14	قلة توافر وسائل الأمان والسلامة عند ممارسة الأنشطة الحركية.	1.451	3.38	متوسطة
13	3	عدم وجود غرف تبديل ملابس خاصة بالمعلمات لتدريس أنشطة التربية الحركية	1.866	3.33	متوسطة
14	16	قلة الأماكن الخاصة بالاعتسال عند الانتهاء من ممارسة الأنشطة الحركية	1.733	3.25	متوسطة
15	5	لا يوجد وقت مخصص للأنشطة الحركية بالجدول اليومي للروضة.	1.359	3.18	متوسطة
16	4	يقتصر التعليم في الروضة على تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب دون النظر للأنشطة الحركية في هذه المرحلة .	1.465	3.08	متوسطة
17	18	عدم اهتمام الروضة بتوفير أدوات لعب مناسبة لاستخدامه في أداء بعض المهارات الحركية	1.390	3.03	متوسطة
18	19	قلة توافر مخازن لحفظ الأدوات والمستلزمات الخاصة بالأنشطة الحركية	1.662	3.02	متوسطة
19	21	عدم وجود ملاعب مفتوحة مغطاة بالحشائش وأخرى رملية لممارسة الأنشطة الحركية .	1.745	2.85	متوسطة
20	8	عدم تشجيع الأطفال المتفوقين حركياً .	1.320	2.77	متوسطة
21	11	قناعة أولياء الأمور بأن ممارسة الأنشطة الحركية يؤدي إلى ضعف التحصيل عند الأطفال .	1.442	2.77	متوسطة
22	7	عدم تعاون الأطفال فيما بينهم عند أداء الأنشطة الحركية .	1.260	2.65	متوسطة
		المجموع	1.565	3.27	متوسطة

يلاحظ من الجدول (4)، ان الصعوبات التي تواجه طالبات التدريب الميداني في تنفيذ أنشطة وبرامج التربية الحركية بمؤسسات رياض الاطفال بمدينة مصراته من وجهة نظرهن كانت بدرجة عالية اذ بلغ

المتوسط الحسابي (3.27) بانحراف معياري (1.565). حيث جاءت الفقرات من (1-11) متحققة بدرجة عالية بمتوسط حسابي ما بين (3.42 - 3.72)، فيما جاءت الفقرات من (12-22) متحققة بدرجة متوسطة حيث تحصلت على وسط حسابي ما بين (2.65 - 3.38).

ثانياً : النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات التي تواجه الطالبات في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بهذه المؤسسات تبعا لمتغير نوع المؤسسة (عام - خاص)؟
للإجابة على هذا التساؤل، استخدم الباحثان اختبار (ت) (t-test) باستخدام برنامج (spss) وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (5) اختبار (ت) لمتغير نوع القطاع (عام - خاص)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عام	30	3.410	.953	.798	58	.428
خاص	30	3.217	.919			

من الجدول (5) نلاحظ أن مستوى الدلالة (0.428) وهي أكبر من (0.050) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من منظور عينة البحث تعزى لمتغير نوع المؤسسة (عام - خاص).

مناقشة النتائج:

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

أشارت النتائج في الجدول رقم (4)، إلى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه الطالبات في تنفيذ أنشطة التربية الحركية بمؤسسات رياض الاطفال بمدينة مصراتة من وجهة نظرهن، وكانت درجة هذه الصعوبات تتراوح ما بين المتوسطة والعالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الصعوبات ما بين (2.65 - 3.72)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم قناعة المسؤولين عن هذه المرحلة بأهمية هذه الأنشطة وعدم توافر معلمات متخصصات بأعداد كافية بهذه المؤسسات وعدم وجود صالات مغلقة ذات إضاءة وتهوية جيدتين لممارسة الأنشطة الحركية، وعدم توافر الأجهزة المناسبة للأطفال لأداء الأنشطة الحركية، وعدم قناعة أولياء الأمور بأهمية التربية الحركية. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (إبراهيم، وحافظ، 1991م)، ودراسة (دلال فتحي 1994م)، ودراسة (صديقة يوسف 2001م)، ودراسة (عطية 2001م)، ودراسة (الزروق 2005م)، ودراسة (السلمي 2008م).

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

أظهرت نتائج الجدول رقم (5) المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع المؤسسة (عام - خاص)، ويمكن أن يعزى ذلك لتساوي هذه المؤسسات في درجة توافر

الإمكانيات المادية والبشرية، المتمثلة في افتقار تلك المؤسسات لمعلمات متخصصات في هذه البرامج، وكذلك قلة الأجهزة والمعدات اللازمة لتقديم تلك الأنشطة لأطفال هذه المرحلة.

الإستخلاصات والتوصيات والمقترحات

أولاً :- استخلاصات البحث :

في ضوء أهداف البحث وفي حدود الإجراءات، التي تم اتباعها والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص ما يلي :

- 1- أن مؤسسات مرحلة رياض الأطفال بمدينة مصراتة تفتقر إلى خطة واضحة للأنشطة الحركية وبرامجها على مستوى المراقبة.
- 2- أن معظم مؤسسات الرياض تفتقر إلى معلمات متخصصات لتنفيذ هذه الأنشطة.
- 3- عدم وجود ميزانية للصرف على أوجه النشاط الحركي بهذه المؤسسات.
- 4- تفتقر مؤسسات الرياض بمدينة مصراتة إلى الإمكانيات المادية (ملاعب - ساحات - مستلزمات)، لتطبيق أنشطة وبرامج التربية الحركية بها.

ثانياً :- توصيات البحث :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية :
- 1- أن تتولى هيئات علمية متخصصة التخطيط لبرامج التربية الحركية لمرحلة رياض الأطفال بليبيا مع توفير إشراف تربوي متخصص لمتابعة سير العمل بمؤسسات تلك المرحلة.
 - 2- الاهتمام بتطوير أداء معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بعقد دورات تدريبية لهن بصفة مستمرة.
 - 3- الاهتمام بنمو النظرة الفلسفية تجاه النشاط الحركي واللعب لدى معلمات رياض الأطفال والمسؤولين عن مؤسسات رياض الأطفال الليبية.
 - 4- تعديل الاتجاهات الوالدية الخاطئة نحو اللعب ودوره في نمو الطفل وتعليمه وتصحيح الاتجاهات الخاطئة المرتبطة به.
 - 5- توجيه نظر المسؤولين والقائمين على أمر مؤسسات رياض الأطفال الليبية إلى أهمية النشاط الحركي باعتباره مدخلاً طبيعياً لتنمية شاملة ومتكاملة لطفل هذه المرحلة.
 - 6- مراعاة توافر مساحات ملائمة لممارسة الأنشطة الحركية عند إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال أو التصريح بعملها، مع تزويدها بالإمكانات اللازمة من أدوات وأجهزة.

مقترحات الدراسة :

في ضوء خطة وإجراءات ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية :

- 1- دراسة الاتجاهات الوالدية نحو لعب الطفل في سن ما قبل المدرسة.
- 3- إعداد برنامج مقترح لتطوير كفايات تدريس الأنشطة الحركية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بليبيا.
- 4- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لتقويم برامج تعليمية أخرى في ضوء معايير الجودة والاعتماد بمؤسسات رياض الأطفال الليبية غير التي استهدفتها الدراسة الحالية.

Abstract

The difficulties faced by field training students in the Kindergarten Department - Faculty of Education, Musrata University in the application of motor education activities.

The current study aimed to identify the most important difficulties faced by students of field training in the implementation of motor education activities in kindergarten institutions in Musrata from their point of view. It also aimed to identify the difficulties faced by field training students in carrying out motor education activities depending on the type of kindergarten change. The descriptive method was used in the survey method to suit the nature of the problem. The sample of the study consisted of field training students in the Kindergarten Department of the Faculty of Education, Musrata University and their number (22), students for the academic year 2018/2019. The study tool was to identify the difficulties, which were finalized from (22) paragraphs. The results of the study resulted in the lack of material resources of Riyadh institutions in Musrata city (playgrounds, squares - supplies) to apply the activities and programs of motor education, as well as limiting education to these institutions to learning the principles of reading, writing and arithmetic without considering the kinetic activities in these Stage. In the light of the results of the study, the researchers recommended a set of recommendations, including: to take care of specialized scientific bodies to plan the programs of motor education for the stage of Riadh in The city of Musrata with the provision of specialized educational supervision to follow the progress of the institutions of that stage, as well as take into account the availability of suitable spaces for the practice of activities Mobility when establishing nurseries and kindergartens or authorizing their work, with the necessary tools and equipment. The researchers suggested that some studies be carried out, including: conducting studies similar to the current study to evaluate other educational programs in light of quality standards and accreditation in Libyan kindergarten institutions other than the target of the current study.

المراجع العربية والأجنبية :

- 1- إبراهيم، سعاد السيد. (2010). : المهارات الحركية الأساسية والتعبير الحركي لطفل الروضة، الجيزة : دار طيبة للطباعة.
- 2- إبراهيم، عبد السلام ومحمد حافظ. (1991م). "واقع برامج التربية في رياض الأطفال بمصر في ضوء الخبرات العربية والأجنبية المعاصرة"، مجلة كلية التربية، بنها.
- 3- أبوعبد، حسن السيد. (2002م). أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية، الإسكندرية : مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- 4- الأزهرى، منى أحمد وأبو هشيمة، منى سامح. (2012). التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- 5- حسن، عفاف عبدالكريم. (1995). البرامج الحركية والتدريس المصغر، الاسكندرية : منشأة المعارف.
- 6- الحشاني، على امحمد. (2013). "تصور مقترح لتطوير برامج التربية الحركية بمؤسسات رياض الأطفال الليبية في ضوء معايير الجودة والاعتماد". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- 7- الزروق، على أبوعجيلة عبدالله. (2005). "بعض المشكلات التي تواجه تنفيذ برنامج التربية الحركية بمرحلة رياض الأطفال بشعبية طرابلس". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية البدنية، جامعة طرابلس.
- 8- سافاري، جوليانا برانتوني. (1991). التربية النفسحركية والبدنية والصحية في رياض الأطفال. ترجمة عبدالفتاح حسن عبدالفتاح. القاهرة : دار الفكر العربي.
- 9- السلمي، صالح خويتم ناجي. (2008م). معوقات تدريس التربية الحركية في المدارس الحكومية المستأجرة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- 10- سودان، سالم عبداللطيف. (2000). تدريس التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الإسكندرية : ملتقى الفكر.
- 11- شرف، عبدالحميد غريب. (2001). التربية الرياضية والحركية للأطفال الاسوياء ومتحدي الإعاقة، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
- 12- عطية، سعد إبراهيم محجوب. (2001). دراسة تحليلية لبرامج النشاط الحركي لرياض الأطفال بمحافظة الجيزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

- 13- العميري، منال نبيل السيد. (2005م). برنامج مقترح للتغلب على معوقات استخدام التربية الحركية في منهج الأنشطة في مرحلة رياض الأطفال، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 14- عيد، دلال فتحي. (1994). "تقويم واقع التربية الحركية برياض الأطفال بمحافظة القاهرة". رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 15- عيد، دلال فتحي. (2006). التربية الحركية في رياض الأطفال - المفاهيم النظرية- المهارات الأساسية - البرامج والقياس. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- 16- القدومي، عبدالناصر محمد. (1997). "الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الحركية في محافظة طولكرم"، مجلة جامعة بيت لحم، العدد 16.
- 17- يوسف، صديقة علي أحمد. (2001. يوليو). تقويم واقع التربية الحركية في ضوء أهداف رياض الأطفال (دراسة تحليلية)، المؤتمر العلمي الثالث عشر " مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة الذي عقدته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس" - جامعة عين شمس - المجلد الثاني، 24.

18- Bucher, C.A & Thaxton, N.A. (1979). Physical Education for Children Movement foundation and Experiences, New York, Macmillan Publishing Co., Inc.

19- Gallahue ,D: Developmental physical education for today's elementary school children. Macmillan pub . com. New York. 1996.p15

20- Joperd, L.E. (1984). "Physical Fitness need in Early Childhood" Journal of Physical Education, Recetion and Dance, Nove, Decem.

معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت

أ. سعاد عمر الغزال
جامعة الزيتونة

د. سالمة مسعود موسى
جامعة سرت

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي وهل هناك علاقة بين كلاً من نوع المبحوثين وسنوات الخبرة ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المعوقات، ووضعت الدراسة تساؤل رئيسي: ما هي أهم معوقات معايير الاعتماد البرامجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة على هذا التساؤل استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الاجتماعي لمجتمع الدراسة، وتم استخدام استبيان لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أهم معوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي وهو افتقار منسقي الجودة إلى الخبرة في مجال الجودة.

المقدمة:

أصبحت الجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، مجال لاهتمام الكثير من الجامعات، من أجل الرفع من مستوى الخدمات التي تقدمها، والوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية. يلعب التعليم دوراً حيوياً في تطور أي شعب، لذلك، هناك أهمية لكل من الكم (زيادة إمكانية الوصول) والجودة (أهمية وتميز البرامج الأكاديمية المقدمة) للتعليم العالي .

كما هو الحال في أي مجال آخر، تبقى طريقة تحسين الجودة هي نفسها. العثور والتعرف على الاحتياجات الجديدة وتلبيتها من خلال منتجات وخدمات ذات معايير دولية، واستخدام نتائج التقييم من أجل التطوير والتحسين المستمر للبرنامج.

وبشكل عام تتشابه معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي، أما جوانب الاختلاف فتكمن في أن معايير الاعتماد المؤسسي تشمل جميع الأنشطة والعمليات والوظائف التي تديرها المؤسسة. وفي حال الاعتماد البرامجي وهو موضوع بحثنا فإن بعض هذه الأنشطة والعمليات لها تأثير مباشر على عملية تنفيذ البرنامج الأكاديمي وبعضها الآخر يكون لها تأثير غير مباشر كما ورد في دليل ضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتستند عملية تدقيق برامج الدراسة الجامعية على معايير عامة، إضافة إلى معايير أو متطلبات أخرى خاصة حسب طبيعة ومجال برنامج الدراسة الجامعية، حيث

يمكن أن تصدر هذه المعايير أو المتطلبات عن هيئات أو مؤسسات أو لجان محلية أو دولية متخصصة في مجال البرنامج المراد التدقيق عليه.

وجامعة سرت كأحد مؤسسات التعليم العالي تسعى كمثيلاتها من الجامعات الليبية للوصول إلى الاعتماد المؤسسي، وحتى يتحقق هذا الهدف، تعمل من خلال مكتب الجودة وتقييم الأداء بها، وأقسام الجودة بمختلف كلياتها إلى الحصول على الاعتماد البرامجي، بتحقيق تطبيق معايير هذا الاعتماد داخل كل قسم علمي، لمختلف الكليات التابعة لها.

تحديد مشكلة الدراسة:

تسعى جامعة سرت أن توفر لطلابها المستفيدين من خدماتها، المناخ والإمكانيات اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية، ورغم الجهود التي يبذلها المسؤولين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس؛ للرفع من مستوى الخدمات التي تقدمها جامعة سرت، إلا أن ذلك يواجه بصعوبات وعراقيل على كافة المستويات، وفي الدراسة الحالية سنحاول التعرف على أهم هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات حول الجودة، وجدنا أن هناك معوقات كثيرة تقف أمام تطبيق الجودة ومعاييرها في جامعات مختلفة، عربية ومحلية، على سبيل المثال لا الحصر دراسة (العضاضي) والتي توصلت إلى أن من معوقات تطبيق الجودة في الجامعات السعودية هو ضعف الدعم المالي، وهذا اتفق مع دراسة (مرجين) على جامعة سرت، فهذه الدراسة ومن خلال الاطلاع على نتائجها ومقترحاتها، كانت أحد المبررات للقيام بهذه الدراسة، ومقارنة المعوقات التي توصل إليها الباحث في دراسته، مع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عن أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت.

ومن هنا جاءت تساؤلات الدراسة:

1- ما أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

2- ما أكثر معوق في كل مجموعة من المعوقات التي حددت في الاستبيان، من وجهة نظر المبحوثين؟

4- هل هناك علاقة بين متغيري (النوع- سنوات الخبرة) ووجهات نظر المبحوثين حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- تسهم هذه الدراسة في زيادة المعرفة العلمية حول ماذا يقصد بالاعتماد البرامجي، وما هي أهم معاييرها.
- 2- نقص الدراسات الميدانية حول موضوع معايير الاعتماد البرامجي، ومعوقاتها، وبالتالي فإن هذا البحث يعد إضافة أكاديمية، ومحاولة لسد النقص في هذا المجال.
- 3- ستساعد نتائج هذه الدراسة، المسؤولين في جامعة سرت على التعرف على بعض معوقات تطبيق نظام الجودة بشكل عام، ومعايير تطبيق الاعتماد البرامجي بشكل خاص.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، والمتمثلة في التالي:

- 1- التعرف على أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- 2- التعرف على العلاقة بين متغيري (النوع- سنوات الخبرة) ووجهات نظر المبحوثين حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.
- 3- الخروج بنتائج وتوصيات، التي يمكن لمتخذي القرار في جامعة سرت الاسترشاد بها في تطوير نظام الجودة بلياتها.

حدود الدراسة:

- 1- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي بجامعة سرت.
- 2- الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت.
- 3- الحد المؤسسي: كلية التربية جامعة سرت.
- 4- الحد الزمني: بدأت الدراسة الميدانية (توزيع الاستبيان وتفرغة باستخدام برنامج SPSS من 2019-6-29) حتى (2019-7-4).

مفاهيم الدراسة:

- 1- المعوقات: معوقات مؤسسية: العقبات التي تعترض سبيل المؤسسات، وتعني بالإنجليزية intuitive Impediments (ابن منظور، بن مكرم، دت)

وفي الدراسة الحالية نقصد بها، كل ما من شأنه أن يعيق أو يحد من عملية تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت، سواء متعلق الأمر بالصعوبات البشرية أو المالية أو المادية، وفي الدراسة الحالية قسمنا المعوقات إلى خمس مجموعات (الجوانب القيادية- أعضاء هيئة التدريس- منسقين الجودة بالأقسام العلمية- البنية المادية للبرنامج العلمي- الشؤون الطلابية).

2- المعيار: هي المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله؛ لضمان جودة وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، ومقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2008، ص12)

وهنا المقصود بالمعيار، المقياس الذي وضعه المركز الوطني لضمان الجودة لتقييم البرامج التعليمية في الجامعات الليبية.

3- الاعتماد: لغة هو "الثقة، واعتمد الشيء أي وافق عليه، ويعني بالإنجليزية Accreditation إقرار، أو قبول الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية، بعد أن توافرت لها المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات. (قاسم، أمجد، 2012)

واصطلاحاً، هي مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المركز من أجل التأكد من أن المؤسسة قد حققت شروط ومواصفات الجودة وضمانها المعتمدة، وأن برامجها تتوافق والمعايير المعتمدة المعلنة.(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2008، ص15)

وفي الدراسة الحالية نقصد بالاعتماد، هو استيفاء كليات جامعة سرت لكل شروط ومواصفات الجودة المعتمدة من قبل المركز الوطني للجودة واعتماد المؤسسات التعليمية.

4- الاعتماد البرامجي: هو تقييم البرامج بمؤسسة حاصلة على الاعتماد المؤسسي؛ للتأكد من جودة هذه البرامج، ومدى تحقيقها لمتطلبات الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير والضوابط المحلية، والاعتراف بأن البرنامج التعليمي بها قد حقق أو وصل إلى الحد الأدنى على أقل تقدير من معايير الكفاية، والجودة الموضوعة سلفاً من قبل المركز. (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2008، ص 17)

وهنا نقصد به حصول البرامج التعليمية للكليات على الاعتماد بعد موافاتها بشروط ومعايير الجودة.

ونقصد بالبرنامج التعليمي "هو تخصص علمي يتضمن المناهج والمتطلبات الأكاديمية والبحثية للحصول على مؤهل أكاديمي". (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2016، ص4)

الدراسات السابقة:

1- دراسة سعيد بن علي العضاضي، بعنوان: " معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (2012).هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة مكونة من قسمين، القسم الأول يحتوي على البيانات الأولية، والقسم الثاني يحتوي على المعوقات موضوع الدراسة، وتم تحديد مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد، وقد بلغ حجم العينة(204)، وتم الخروج بنتائج أهمها أن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة (ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة، ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، ضعف إمكانيات المكتبات)، وجود اختلاف بين المجموعات الرئيسية وفقاً للتخصص، ووجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية، وخدمة المجتمع ترجع إلى خبرة عضو هيئة التدريس). (العضاضي، 2012، ص67)

2 - دراسة عبدالله عبدالكريم " بعنوان مدى توافر أسس إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية للعام (2013)". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر أسس ومفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية من وجهة نظر الأكاديميين الليبيين، وما هي مقترحاتهم لتطوير العملية الإدارية بالجامعات الليبية، وتم اعتماد استمارة الاستبيان لتجميع البيانات من عينة الدراسة البالغة 198 أكاديمي ولاختبار فرضيات الدراسة استخدم الباحث التحليل الإحصائي وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر أسس مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الليبية بدرجة قليلة مع وجود اختلافات في وجهة نظر الأكاديميين حول هذه النتيجة تعود لمتغيرات العمر والمؤهل والخبرة وكانت مقترحات الأكاديميين توصي على أهمية تطوير وإعادة هيكلة النظم الإدارية بالجامعات الليبية بالكيفية التي تسمح بتبني الأساليب الحديثة في مجالات الإدارة. (محمد، 2013)

3- دراسة محمد جبر دريب، بعنوان: " معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في العملية التعليمية (2014). استهدفت الدراسة عرض مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وتقديم نموذج مقترح للتطبيقات الإجرائية؛ لضمان جودة التعليم الجامعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن

تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع، وليس نظريات دون تطبيق على أرض الواقع، أنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي، وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة، وإن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لتحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم الذي يمر بمرحلة من عدم الاستقرار، وقد تعترض سبيله بعض المعوقات. وتم تحديد (20) معوق من هذه المعوقات. (دريب، 2014، ص83)

4- دراسة قاسم العنزي وآخرون، بعنوان: " واقع استخدام الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية، دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة (2015). هدفت الدراسة إلى التعرف على وقياس إمكانية استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي؛ لتحسين العملية التعليمية في جامعة الكوفة. وتكون مجتمع الدراسة من التدريسيين في (14) كلية، أما عينة الدراسة فكانت (80) تدريسي من العمداء ومعاونيهم ورؤساء الأقسام العلمية، وتوصل الباحثون إلى أن الأساتذة بالكليات عينة البحث قد أخذوا بعين الاعتبار تلك المعايير، إلا أنها لم تكن بالمستوى المطلوب للبعض منها. (العنزي، والكرعاوي، والحبوري، 2015، ص 191).

5- دراسة صليحة رقاد، ياسين لعكيكة، بعنوان: " معوقات تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (2016). هدفت الدراسة للتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات العمومية الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي وحدات ضمان الجودة بها، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاستبانة كأداة قياس.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد جملة من المعوقات كان أهمها، عدم وضوح سياسة تطبيق نظام ضمان الجودة، وعدم حرص وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي على توثيقها، عدم حرص الإدارة العليا للجامعة على إدماج خلية ضمان الجودة في الهيكل التنظيمي للجامعة، و عدم منح الصلاحيات الكافية لمسئول وحدة ضمان الجودة لأداء مهامه. (رقاد، لعكيكة، 2016، ص107).

6- دراسة حسين سالم مرجين، بعنوان " برامج الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية " : التحديات والآفاق، جامعة سرت نموذجاً (2017). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الجودة وضمانها في جامعة سرت، والتعرف على التحديات التي واجهت الجامعة في تطبيق الجودة وضمانها، واعتمد الباحث على الزيارات الميدانية والاطلاع على الوثائق والأدلة، وتوصل إلى نتائج أهمها أن للجامعة خطة إستراتيجية وتنفيذية لتحقيق الأهداف في كل الإدارات والمكاتب والكليات، أما الصعوبات التي واجهت تطبيق برامج الجودة في جامعة سرت، أهمها عدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة، عدم تقييم وتطوير البرامج التعليمية بشكل دور ومنظم، عدم الاستقرار الإداري والأكاديمي،

والتغيير المستمر خاصة في القيادات العليا، الحاجة إلى الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين. (مرجين، 2017)

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة استخلصنا الآتي:

- 1- أغلب الدراسات تناولت موضوع الجودة الشاملة، ومن ضمنها الاعتماد البرامجي، ما عدا دراسة (العنزي وآخرون) فقد تناولت الاعتماد الأكاديمي، وهنا تشابهت مع الدراسة الحالية.
- 2- تنوع مكان الدراسة في جامعات دول عربية مختلفة، ودراستان محليات، واحدة على الجامعات الليبية وأخرى على جامعة سرت قام بها رئيس جمعية الجودة الدكتور (حسين مرجين)،
- 3- قامت الدراسات السابقة على الأكاديميين كمجتمع بحث أخذت منه عينات الدراسة، كدراسة (العضاضي) ودراسة (عبد الله) على أعضاء هيئة التدريس، أيضاً في دراستنا الحالية تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة سرت.
- ودراسة (رقاد، ولعكيكة) على مسؤولي وحدات الجودة، ودراسة (العنزي) على العمداء ورؤساء الأقسام العلمية.
- 4- تنوعت مناهج البحث التي اتبعها الباحثين في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي التحليلي ، والمنهج التجريبي، وتحليل الوثائق والمستندات، كما في دراسة (حسين مرجين).
واتبعنا في دراستنا الحالية المنهج الوصفي التحليلي.
- 5- أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يخص المعوقات والصعوبات التي واجهت الجامعات والكليات مكان الدراسة فيما يخص الجودة بشكل عام أو تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي خاصة هي، ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، عدم اقتناع الإدارة بفلسفة الجودة، عدم وضوح معايير ومقاييس الجودة، عدم تطوير وتحديث البرامج العلمية، والمركزية في اتخاذ القرارات، عدم الاستقرار الإداري والأكاديمي والتغيير المستمر في القيادات العليا.
- 6- استفدنا من الدراسات السابقة في صياغة تساؤلات الدراسة، واختيار محاور معوقات الاعتماد الأكاديمي لأسئلة الاستبيان، ووضع حدود للدراسة الحالية.
- واختلفنا مع الدراسات السابقة في تحديد مكان الدراسة ومجتمع الدراسة اقتصر على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، كما أن موضوع الدراسة اتفق مع دراسة (العنزي وآخرون) رغم إن الاعتماد البرامجي في بعض الدول يسمى بالاعتماد الأكاديمي، والبعض يعتبره أحد أنواعه.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم الجودة:

تعددت وتباينت تعريفات الجودة وفقاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين والمفكرين في هذا الموضوع، وحتى يمكن قياس الجودة لا بد من الاتفاق على تعريف واضح لها داخل أي مؤسسة. الجودة في اللغة العربية يردها المعجم الوسيط إلى فعلها الثلاثي جاد ومصدره مجودة، بمعنى صار جيداً، ويقال جاد العمل فهو جيد وجاد الرجل أتى بالجيد من قول وعمل. (مجمع اللغة العربية، 2011)

أما اصطلاحاً فالجودة Quality من الكلمة اليونانية Qualitas التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته، وكانت تعني قديماً الدقة والإتقان، ويستخدم مصطلح الجودة للدلالة على أن المنتج جيد، أو الخدمة جيدة. (الدراكة، وستلي، 2002، ص15)

أما المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، فقد عرف الجودة بأنها "الدقة والإتقان عبر الالتزام بتطبيق المعايير القياسية في الأداء". (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2016، ص9)

مر مفهوم الجودة بمراحل تاريخية، مرحلة ما قبل الثورة الصناعية، بعد الثورة الصناعية، الإدارة العلمية، الرقابة الإحصائية على الجودة، مرحلة تأكيد الجودة، حيث شهدت هذه المرحلة تطور أساليب الرقابة على الجودة، مما أدى إلى ظهور مفاهيم تؤكد على ضمان الجودة لتحسين المنتجات. (العزاوي، 2005، ص15)، حيث عرف مصطلح تأكيد الجودة بأنه "تنفيذ وتشغيل مجموعة خاصة من الوسائل والتجهيزات المعدة والمنظمة، بهدف تقديم ضمان وثقة بالحصول على الجودة بانتظام". (قادة، 2011، ص7). وآخرها مرحلة إدارة الجودة الشاملة، حيث ظهر هذا المفهوم بعد عام 1980، ولم يعد ينظر إلى الجودة من الزاوية الضيقة "المطابقة للمواصفات" بل أصبح النظر إليها كجزء متداخل ومتربط بجميع الأنشطة في المؤسسات.

الاعتماد الأكاديمي:

تعرف المؤسسة الدولية الاعتماد بأنه "الاعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوفر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها للتطوير نحو الأفضل لهذا البرنامج باستمرار، ويعد ذلك ضرورياً لسببين هما: (إدريس، وأحمد، والأختر، 2012، ص51)

1- أن تتحمل المؤسسات الأكاديمية المسؤولية باستمرار أمام بعضها؛ لتحقيق أهداف واضحة ومحددة من خلال برامج تعليمية مناسبة.

2- التأكد من مدى التزام هذه المؤسسات ببرامج ذات معايير محددة ومقبولة سلفاً.
أما وكالات الاعتماد هي منظمات (أو هيئات) تضع معايير التشغيل للمؤسسات والبرامج التعليمية أو المهنية، وتحدد مدى استيفاء تلك المعايير، وتعلن النتائج التي توصلت إليها تلك الوكالات لعامة الناس.

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

هناك ثلاثة أنواع من الاعتماد الأكاديمي و هي: (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2016، ص 20).

أ . الاعتماد المؤسسي

حيث يتم اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة، تشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج ومستويات انجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من المكونات أي أنه يركز على التقييم الشامل، للخصائص المؤسسية المتمثلة بالسلطة القانونية والإدارية التي تحكم المؤسسة، ومدى قوة ثبات مصادر التمويل ونظام القبول والخدمات الطلابية، وفعالية المؤسسة وكفايتها، كذلك علاقة المؤسسة بالمجتمع المستفيد من خدماتها التعليمية، وعادة ما تقوم بهذا النوع من الاعتماد إحدى هيئات الاعتماد المختصة وفقاً لمراحل والخطوات المتعارف عليها واستناداً إلى المعايير والمؤشرات والأدلة، وقواعد التقدير ذات العلاقة بكل مجال من مجالات أداء المؤسسة التعليمية ثم تقرر نتيجتها إن تلك المؤسسة قد استوفت الحد الأدنى من المعايير فتصبح بالتالي معتمدة لفترة زمنية محددة مسبقاً من المركز.

ب . الاعتماد البرامجي (التخصصي):

هو الاعتراف بالبرنامج الأكاديمي في المؤسسة التعليمية أو أحد أقسامها، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة، ويطلق على هذا النوع من الاعتماد في نطاق التعليم الأمريكي بالاعتماد التخصصي، ويطلق على الهيئات التي تقوم بمنح هذا النوع من الاعتراف بهيئات الاعتماد التخصصي، أما في ليبيا فيطبق عليها مركز ضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية، وتتولى مؤسسات الاعتماد البرامجي التخصصي مسؤولية الفحص والتقييم، لأحد الجوانب أو المكونات، أو البرامج التخصصية، أو حتى المقررات داخل المؤسسة التعليمية وتتم وفق مراحل وخطوات متعارف عليها ووفق المعايير والمؤشرات المحددة مسبقاً لهذا الغرض.

يتضمن هذا النوع ثمانية معايير: التخطيط والتنظيم الإداري، البرنامج التعليمي، هيئة التدريس والكوادر المساندة، الشؤون الطلابية، المرافق وخدمات الدعم التعليمية، البحث العلمي، خدمة المجتمع والبيئة، ضمان الجودة والتحسين المستمر، ومكونة من (134) مؤشراً.
ج. الاعتماد المهني:

يختص الاعتماد المهني بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، ويركز بشكل أساس على الخريج وصلاحيته لممارسة مهنته، ويمنح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات الاعتماد التي أعدت لهذا الغرض كالتقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بمهنة، كالعلوم الطبية، والمهنية والتدريس والمحاماة والهندسة وإدارة الأعمال.
أهمية الاعتماد الأكاديمي (البرامجي):

يمثل الاعتماد الأكاديمي عملية تطبق من خلال آلية محددة لإضفاء الشرعية على الجهة طالبة الاعتماد من قبل الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد، والذي يبين فيه بأن الجهة طالبة للاعتماد قادرة على تحقيق أهدافها من خلال برامجها الأكاديمية، وتنظيماتها الإدارية والمالية والبيئية والبحثية، والوسائل والتجهيزات العلمية المتوفرة بالاستناد إلى عدد من المعايير، والمقاييس الواضحة المعالم، ووفق إجراءات وتعليمات معدة مسبقاً، وتتبع أهمية مثل هذه التعليمات والضوابط من أهمية المؤسسة التعليمية في خدمة المجتمع، إذ إن غياب القوانين، والتعليمات والإجراءات التنظيمية يعني توفر مجالاً من الفوضى الأدائية التي تؤثر سلباً على مستويات الأداء التعليمي، وجودته وبالتالي تترك أثراً عكسياً على المجتمع، وانطلاقاً من مبدأ حماية المجتمع من خلال المحافظة على مخرجات التعليم جاءت أهمية الاعتماد الأكاديمي والرقابة ضمن المعايير المحددة للجهات التعليمية. (محمود، 2001، ص83).

أهداف الاعتماد الأكاديمي (البرامجي):

الهدف من وراء حصول أي مؤسسة تعليمية على الاعتماد هو: (الحمالي، 2008، ص9)

- 1- التحقق من أن المؤسسة أو برنامج التعليم العالي يحقق الحد الأدنى من المعايير.
- 2- مساعدة الطلبة الجدد على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج مقبولة.
- 3- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تحديد الساعات المقبولة عند انتقال الطلبة بين المؤسسات.
- 4- تطوير أهداف للتحسين الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الضعيفة، والحث على الرقي بالمعايير في مؤسسات التعليم العالي.

5- إشراك أعضاء هيئة التدريس والعاملين جميعاً في التخطيط والتقييم المؤسسي.

معايير الاعتماد البرامجي:

قسم المركز الوطني للجودة معايير الاعتماد الأكاديمي إلى قسمين هما: (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2016، ص 29، 23، 30).

أولاً: محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية، وقسمت إلى ست محاور كالتالي:

المحور الأول: البرنامج التعليمي.

المحور الثاني: هيئة التدريس.

المحور الثالث: خدمات الدعم التعليمية.

المحور الرابع: الشؤون الطلابية.

المحور الخامس: المرافق.

المحور السادس: ضمان الجودة والتحسين المستمر.

ثانياً: محاور الاعتماد البرامجي للدراسات العليا، وقسمت إلى خمس محاور كالتالي:

المحور الأول: مواصفات البرنامج التعليمي.

المحور الثاني: اللوائح والنظم التعليمية.

المحور الثالث: المصادر والتقنيات التدريسية.

المحور الرابع: الإدارة الأكاديمية.

المحور الخامس: ضمان الجودة والتحسين المستمر.

معوقات تطبيق معايير الاعتماد:

الجودة وتطبيقها في أي جامعة أو كلية تواجه العديد من الصعوبات والتحديات على مختلف

الأصعدة، وحاولنا هنا ذكر أهمها: (قادة، 2011، ص 27)

1- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة.

2- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج الجودة.

3- توقع نتائج فورية وليس على المدى البعيد.

4- اعتماد المؤسسة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين.

5- ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير.

5- الافتقار إلى العمل الجماعي.

الإجراءات المنهجية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، اتبعنا مجموعة من الإجراءات المنهجية، متمثلة في الخطوات التالية:

1- المنهج المتبع في الدراسة:

الدراسة من نوع الدراسات الوصفية، التي توصف واقع تطبيق معايير الاعتماد البرامجي، من خلال التعرف على أهم معوقات تطبيق هذه المعايير في جامعة سرت، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

واستخدام المسح الاجتماعي لمجتمع الدراسة .

2- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت وعددهم (54) عضو هيئة تدريس.

3 - فروض الدراسة:

1 - هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس (النوع) ومعوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي؟

2 - هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس ومعوقات تطبيق الاعتماد البرامجي؟

الأساليب المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البيانات الاجتماعية spss- التكرارات والنسب المئوية
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. - مربع كأي تربيع لاختبار الفروض.

4- أداة جمع البيانات:

تم تصميم استمارة استبيان، من خلا الاطلاع على الدراسات السابقة ودليل المركز الوطني للجودة، وأدلة الجمعية الليبية للجودة، تضمنت ست محاور: المحور الأول متعلق ببيانات أولية، والمحاور الخمسة الباقية تضمنت معوقات الاعتماد البرامجي داخل للدراسة الجامعية، وهي (الجوانب القيادية، أعضاء هيئة التدريس، منسقين الجودة بالأقسام العلمية، البنية المادية، الشؤون الطلابية، كل مجموعة مكونة من أربع أسئلة.

وتم توزيع الاستبيان على عدد من المحكمين للتأكد من صدقة قبل التوزيع النهائي، ولحساب معامل الثبات تم استخدام معامل (الفا كرونباخ) ، وتبين أن معامل الثبات بلغ (0.70). أما التوزيع الفعلي على المبحوثين كان العدد (48) مبحوث من أصل (54)، ويرجع السبب في ذلك لعدم تواجد أعضاء

هيئة التدريس بالكامل في فترة توزيع الاستبيان، وهي فترة نهاية الامتحانات النهائية لفصل الخريف 2019/2018.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع المبحوثين حسب الأقسام العلمية

القسم	رياض الأطفال	علم النفس	التخطيط والإدارة	اللغة العربية	معلم فصل	اللغة الإنجليزية	الرياضيات	الحاسوب	الأحياء	الكيمياء	القسم العام	المجموع
العدد	5	9	6	5	2	5	3	4	4	2	3	48
النسبة %	10.8	18.8	12.5	10.4	4.2	10.4	6.3	8.3	8.3	4.2	6.3	100

من خلال الجدول السابق يتبين لنا توزيع المبحوثين حسب أقسامهم العلمية، حيث كانت أكثر نسبة من قسم علم النفس (18.8%)، يليها قسم التخطيط والإدارة بنسبة 12.5، بينما نسب باقي الأقسام جاءت متقاربة، حيث جاء قسمي معلم الفصل والأحياء أقل نسبة وهي 4.2%.

الجدول رقم (2) يوضح توزيع المبحوثين حسب النوع

النوع	العدد	النسبة %
ذكور	6	12.5
إناث	42	87.5
المجموع	48	100

الجدول السابق يوضح توزيع المبحوثين حسب نوع المبحوثين، جاءت النسبة الأعلى للإناث بنسبة بلغت 87.5%، بينما نسبة الذكور بالمقارنة بالإناث كانت قليلة جداً وهي 12.5%.

الجدول رقم (3) يوضح توزيع المبحوثين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	26	54.2
5 سنوات فأكثر	22	45.8
المجموع	48	100

يتضح من الجدول السابق أن أغلبية المبحوثين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات وذلك بنسبة 54.2%، بينما ما نسبته 45.8% كانت خبرتهم خمس سنوات وأكثر.

الجدول رقم (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الجوانب القيادية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الجوانب القيادية
			%	ك	%	ك	%	ك	
2	0.61	2.40	6.3	3	47.9	23	45.8	22	عدم وجود ثقافة الجودة عند المسؤولين
1	0.61	2.42	6.3	3	45.8	22	47.9	23	عدم قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة
4	0.79	2.13	25	12	37.5	18	37.5	18	التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام
3	0.64	2.25	10.4	5	54.2	26	35.4	17	وجود غموض لدى بعض المسؤولين حول تطبيق الجودة

يتبين لنا من الجدول السابق أن الباحثين يروا بأن هناك معوقات لتطبيق معايير الاعتماد
البرامجي من الجانب القيادي للجامعة والكلية والأقسام العلمية، حيث جاءت أعلى نسبة لفقرة عدم
قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة، وذلك بمتوسط حسابي (2.42)، تلتها عدم وجود قناعة
لديهم بتطبيق معايير الجودة، وذلك بمتوسط حسابي (2.40)، أما التغيير المستمر في الكلية والأقسام
فرأى الباحثين أنه أقل معوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي، وجاء بمتوسط حسابي (2.13).

الجدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		أعضاء هيئة التدريس
			%	ك	%	ك	%	ك	
1	0.72	2.50	12.5	6	25	12	62.5	30	عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس
3	0.58	2.44	4.2	2	47.9	23	47.9	23	عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم
2	0.62	2.50	6.3	3	37.5	18	56.3	27	ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة
4	0.50	2.58	0	0	41.7	20	58.3	28	قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس

انضح من الجدول السابق أن قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس، هي أكثر معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي، وجاء بمتوسط حسابي (2.58)، بينما رأى المبحوثين أن عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس هي أقل معوق بمتوسط حسابي (2.44).

الجدول رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور منسقين الجودة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		منسقين الجودة في الأقسام العلمية
			%	ك	%	ك	%	ك	
2	0.72	2.50	12.5	6	25	12	62.5	30	انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين
3	0.54	2.27	4.2	2	64.6	31	31.3	15	زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة
4	0.51	2.69	2.1	1	27.1	13	70.8	34	الافتقار إلى الخبرة في مجال الجودة
1	0.74	2.29	16.7	8	37.5	18	45.8	22	قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي

يتبين من الجدول السابق أن افتقار المنسقين إلى الخبرة في مجال الجودة هو أكبر معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي بمتوسط حسابي بلغ (2.69)، وأقل معوق هو زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة بالقسم، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.54).

الجدول رقم (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور البنية المادية للبرنامج التعليمي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		البنية المادية للبرنامج التعليمي
			%	ك	%	ك	%	ك	
1	0.62	2.46	6.3	3	1.7	20	52.1	25	عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والانجليزية
3	0.49	2.60	0	0	39.6	19	60.4	29	عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي
3	0.49	2.60	0	0	39.6	19	60.4	29	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة والملائمة للطلبة
2	0.50	2.54	0	0	45.8	22	54.2	26	عدم ملائمة البرنامج التعليمي للإمكانيات المتوفرة

كما مبين في الجدول أعلاه أن عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي، وعدم توفر القاعات الدراسية المناسبة للطلبة كمعوقين جاء في المرتبة الأولى من وجهة نظر المبحوثين

بمتوسط حسابي 2.60 وانحراف معياري(0.49)، وأقل معوق هو عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع باللغة العربية والانجليزية بمتوسط حسابي(2.46) وانحراف معياري(0.46).

الجدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الشؤون الطلابية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الشؤون الطلابية
			%	ك	%	ك	%	ك	
3	0.49	2.60	0	0	39.6	19	60.4	29	الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي
2	0.51	2.50	0	0	50	24	50	24	القصور في تطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي
1	0.54	2.58	2.1	1	37.5	18	60.4	29	عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين
1	0.54	2.58	2.1	1	18.8		79.2	38	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

تبين من الجدول السابق أن الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي هو أكبر معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في محور الشؤون الطلابية، وذلك بمتوسط حسابي(2.60) وانحراف معياري (0.49)، وأقل معوق في نفس المحور هو القصور في تطبيق نظم الارشاد الأكاديمي جاء بمتوسط حسابي 2.50 وانحراف معياري(0.51).

الجدول رقم (9) يوضح العلاقة بين النوع والجوانب القيادية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الجوانب القيادية
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.46	2	1.52	2	1	21	2	19	3	عدم وجود ثقافة الجودة عند المسؤولين
0.50	2	1.38	3	0	18	4	21	2	عدم قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة
0.53	2	1.27	10	2	7	1	15	3	التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام
0.86	2	0.82	4	1	23	3	15	2	وجود غموض لدى بعض المسؤولين حول تطبيق الجودة

يبين لنا الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كلاً من النوع والجوانب القيادية كمعوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي، حيث كانت كل الفقرات أكبر من (0.05).

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة بين النوع وأعضاء هيئة التدريس

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		أعضاء هيئة التدريس
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.58	2	1.06	6	0	10	2	26	4	عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس
0.57	2	1.09	2	0	21	2	19	4	عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم
0.68	2	0.76	3	0	15	3	24	3	ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة
0.65	1	0.19	0	0	17	3	25	3	قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس

تبين من الجدول السابق أنه ليست هناك علاقة بين النوع بالنسبة للمبجوثين ووجهات نظرهم حول معوق أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين النوع ومنسقي الأقسام العلمية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		منسقين الجودة في الأقسام العلمية
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.46	2	1.52	6	0	11	1	25	5	انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين
0.52	2	1.28	2	0	28	3	12	3	زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة
0.38	2	1.89	1	0	10	3	31	3	الافتقار إلى الخبرة في مجال الجودة
0.97	2	0.05	7	1	16	2	19	3	قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد علاقة بين نوع المبجوثين ووجهات نظرهم حول منسقين الجودة بالأقسام العلمية.

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة بين النوع والبنية المادية للبرنامج التعليمي

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		البنية المادية للبرنامج التعليمي
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.06	2	5.33	2	1	20	0	20	5	عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والانجليزية
0.22	1	1.50	0	0	8	1	24	5	عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي
0.73	1	0.11	0	0	17	2	25	4	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة للملائمة للطلبة
0.27	1	1.19		0	18	4	24	2	عدم ملائمة البرنامج التعليمي للإمكانيات المتوفرة

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كلاً من النوع والبنية المادية للبرنامج التعليمي.

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة بين النوع والشؤون الطلابية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الشؤون الطلابية
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.73	1	0.11	0	0	17	2	25	4	الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي
1.00	1	0.00	0	0	21	3	21	3	القصور في تطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي
0.02	2	7.15	0	1	16	2	26	3	عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين
0.25	1	1.32	0	0	9	0	35	5	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

في هذا الجدول يتضح لنا أنه لا توجد علاقة بين النوع والمعوقات الخاصة بالشؤون الطلابية من وجهة نظر المبحوثين، حيث جاءت جميع الفقرات أقل من المستوى الدلالة (0.05).

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة والجوانب القيادية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الجوانب القيادية
			أقل 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	
1.13	2	3.9	3	0	9	14	10	12	عدم وجود ثقافة الجودة عند المسؤولين
0.67	2	0.77	1	2	9	13	12	11	عدم قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة
0.57	2	1.1	5	7	10	8	7	11	التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام
0.21	2	3.1	4	1	12	14	6	11	وجود غموض لدى بعض المسؤولين حول تطبيق الجودة

تبين من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة بين سنوات الخبرة للمبحوثين ووجهات نظرهم حول الجوانب القيادية كأحد معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة وأعضاء هيئة التدريس

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		أعضاء هيئة التدريس
			أقل 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	
0.01	2	8.1	4	2	9	3	9	21	عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس
0.02	2	7.3	0	2	7	16	15	8	عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم
0.01	2	8.0	3	0	11	7	8	19	ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة
0.28	1	1.1	0	0	11	9	11	17	قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس

كما هو مبين في الجدول السابق أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كلاً من سنوات الخبرة للمبحوثين ووجهات نظرهم حول محور أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ مستوى الدلالة بين سنوات

الخبرة وعدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس (0.01)، ومع عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم (0.02)، ومع ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة (0.01) عند درجة حرية (2) لكل منهم.

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة ومنسقي الأقسام العلمية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		منسقين الجودة في الأقسام العلمية
			أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	
0.01	2	8.2	0	6	4	8	18	12	انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين
0.13	2	3.9	1	1	11	20	10	5	زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة
0.40	2	1.8	1	0	7	6	14	20	الافتقار إلى الخبرة في مجال الجودة
0.53	2	1.2	3	5	7	11	12	10	قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي

نتبين لنا من الجدول السابق أنه توجد علاقة بين سنوات الخبرة للمبحوثين ومحور منسقين أقسام الجودة، متمثل في فقرة انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين عند مستوى دلالة (0.01)، ودرجة الحرية (2)، بينما لم تكن هناك علاقة مع بقية فقرات المحور.

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة والبنية المادية للبرنامج التعليمي

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		البنية المادية للبرنامج التعليمي
			أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	
0.12	2	4.2	1	2	6	14	15	10	عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والانجليزية
0.00	1	11.4	0	0	3	16	19	10	عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي
0.02	1	04.8	0	0	5	14	17	12	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة والملائمة للطلبة
0.26		1.2		0	12	10	10	16	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

يتضح من الجدول أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الخبرة للمبجوثين ومحور البنية المادية للبرنامج التعليمي، متمثلة هذه العلاقة في الفئرتين، عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي عند مستوى دلالة (0.00) وهي علاقة قوية، وفقرة عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة للطلبة عند مستوى دلالة (0.02) وعند درجة الحرية (2) لكل منهما.

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة والشؤون الطلابية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا 2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الشؤون الطلابية
			5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	
0.01	1	6.4	0	0	13	6	9	20	الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي
0.56	1	0.33	0	0	10	14	12	12	القصور في تطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي
0.10	2	4.5	1	0	5	13	16	13	عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين
0.13	1	2.2	0	0	2	7	19	20	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الخبرة للمبجوثين ومحور الشؤون الطلابية، في فقرة الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي عند مستوى دلالة (0.01) وعند درجة الحرية (1).

النتائج العامة للدراسة

- 1- تنوع المبجوثين بين مختلف الأقسام العلمية لكلية التربية، وكان أغلبهم من الإناث بنسبة (87.5%)، وأغلبهم لديهم خبرة علمية أقل من خمس سنوات بنسبة (54.2%).
- 2- أهم معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي، هو محور الشؤون الطلابية حسب وجهة نظر المبجوثين، حيث جاء بأعلى متوسطات حسابية مقارنة ببقية المحاور.
- 3- تبين من الدراسة أن التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام العلمية، هو أهم معوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي في محور الجوانب القيادية من وجهة نظر المبجوثين، بمتوسط حسابي (2.13).

- 4- تبين من الدراسة أن عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس هو أهم معوق في محور أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (2.50).
- 5- قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي جاء كأهم معوق في محور منسقين الجودة، بمتوسط حسابي (2.29).
- 6- تبين أن عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والأجنبية هو أهم معوق في محور البنية المادية للبرنامج التعليمي بمتوسط حسابي (2.46).
- 7- تبين من الدراسة أن عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين، وبرامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين، هو أهم معوق في محور الشؤون الطلابية بمتوسط حسابي (2.58).
- 8- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين نوع المبحوثين ووجهات نظرهم حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.
- 9- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الخبرة للمبحوثين ووجهات نظرهم حول أغلب معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي (أعضاء هيئة التدريس، منسقي الجودة، البنية المادية للبرنامج التعليمي، الشؤون الطلابية).

التوصيات:

- 1- إعطاء دورات تدريبية لمنسقي الجودة بالكليات؛ للتعرف على أهمية تحقيق الجودة وأهم أهدافها، ودعمهم مادياً ومعنوياً.
- 2- يجب أن توفر إدارة الجودة بالجامعة آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس.
- 3- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين والطلبة، وذلك من خلال إجراء محاضرات تثقيفية لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء، وأهمية تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.
- 4- التزام الإدارة العليا على اختلاف مستوياتها بعملية تطبيق ضمان الجودة ومتابعة مجرياتها.
- 5- وضع معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعة في المجالات التعليمية والخدمية، والإدارية، والمالية.
- 6- توفير البنية التحتية اللازمة للتطبيقات الإجرائية لإدارة الجودة.

Abstract

Obstacles to the application of program accreditation standard from the perspective of faculty members field study on faculty members at the faculty of education, university of sirte.

This study aims to identify the most important obstacles of the application of program accreditation standard from the viewpoint of faculty members at the faculty of education, university of sirte, and whether there is a relationship between the type respondents and the years of experience And the view of the faculty members towards these obstacles. The study puts main question. what are the most important obstacles of the program accreditation criteria from the viewpoint of the faculty members? The study found the most important obstacle to the application of program accreditation criteria is the lack of quality coordinators in the field of quality.

قائمة المراجع

- 1- ابن منظور، بن مكرم، محمد، (1986) معجم لسان العرب، لبنان، دار بيروت للطباعة.
- 2- إدريس، جعفر عبدالله، أحمد، عثمان إبراهيم، والأختر، عبد الرحمن عبد الله، (2012)، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية، دراسة حالة جامعة الطائف، مجلة اماراباك تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (3)، العدد (7)، ص 51 .
- 3- الحمالي، راشد محمد، (2008)، التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعة الاسلامية، مؤتمر الجودة والاعتماد في الجامعة الاسلامية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.
- 4- الدراكة، مأمون، وستيلي، طارق، (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفاء، عمان.
- 5- دريب، محمد جبر ، (2014)، معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الاجرائية لضمانها في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، العدد (15)، السنة الثامنة، ص 83.
- 6- رقاد، صليحة، ولعكيكة ياسين، (2016)، معوقات تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، دراسة حالة الجامعات العمومية الجزائرية، المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، العدد (3)، ص 107.
- 7- العزاوي، محمد عبد الوهاب، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية، عمان.

- 8- العضاضي، سعيد علي، (2012)، معوقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي، المجلد الخامس، العدد(9)، ص 67.
- 9- العنزي، قاسم محمد، والكرعاوي محمد إبراهيم، والحبوري حيدر جاسم، (2015)، واقع استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية، دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة الحادية عشر، المجلد التاسع، العدد(32)، ص 191.
- 10- قادة، يزيد، (2011)، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية: دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، دراسة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، الجزائر.
- 11- قاسم، أمجد، (11 ديسمبر 2012)، نظم الاعتماد الأكاديمي: تعريفه وأهميته وأنواعه، تم استرجاعها بتاريخ 24 أغسطس 2019 من www.al3loom.com
- 12- محمد، عبدالله عبد الكريم، (2013)، مدى توافر أسس إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية القيادة والإدارة، جامعة العلوم المالية.
- 13- مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، (2011)، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية، مصر.
- 14- مرجين، حسين سالم، (3-4 ديسمبر 2017) برامج الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية: جامعة سرت نموذجاً، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة.
- 15- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليم العالي، (2008).
- 16- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليم العالي، (2016).

معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت

أ. سعاد عمر الغزال
جامعة الزيتونة

د. سالمة مسعود موسى
جامعة سرت

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي وهل هناك علاقة بين كلاً من نوع المبحوثين وسنوات الخبرة ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المعوقات، ووضعت الدراسة تساؤل رئيسي: ما هي أهم معوقات معايير الاعتماد البرامجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة على هذا التساؤل استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الاجتماعي لمجتمع الدراسة، وتم استخدام استبيان لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أهم معوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي وهو افتقار منسقي الجودة إلى الخبرة في مجال الجودة.

المقدمة:

أصبحت الجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، مجال لاهتمام الكثير من الجامعات، من أجل الرفع من مستوى الخدمات التي تقدمها، والوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية. يلعب التعليم دوراً حيوياً في تطور أي شعب، لذلك، هناك أهمية لكل من الكم (زيادة إمكانية الوصول) والجودة (أهمية وتميز البرامج الأكاديمية المقدمة) للتعليم العالي .

كما هو الحال في أي مجال آخر، تبقى طريقة تحسين الجودة هي نفسها. العثور والتعرف على الاحتياجات الجديدة وتلبيتها من خلال منتجات وخدمات ذات معايير دولية، واستخدام نتائج التقييم من أجل التطوير والتحسين المستمر للبرنامج.

وبشكل عام تتشابه معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي، أما جوانب الاختلاف فتكمن في أن معايير الاعتماد المؤسسي تشمل جميع الأنشطة والعمليات والوظائف التي تديرها المؤسسة. وفي حال الاعتماد البرامجي وهو موضوع بحثنا فإن بعض هذه الأنشطة والعمليات لها تأثير مباشر على عملية تنفيذ البرنامج الأكاديمي وبعضها الآخر يكون لها تأثير غير مباشر كما ورد في دليل ضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتستند عملية تدقيق برامج الدراسة الجامعية على معايير عامة، إضافة إلى معايير أو متطلبات أخرى خاصة حسب طبيعة ومجال برنامج الدراسة الجامعية، حيث

يمكن أن تصدر هذه المعايير أو المتطلبات عن هيئات أو مؤسسات أو لجان محلية أو دولية متخصصة في مجال البرنامج المراد التدقيق عليه.

وجامعة سرت كأحد مؤسسات التعليم العالي تسعى كمثيلاتها من الجامعات الليبية للوصول إلى الاعتماد المؤسسي، وحتى يتحقق هذا الهدف، تعمل من خلال مكتب الجودة وتقييم الأداء بها، وأقسام الجودة بمختلف كلياتها إلى الحصول على الاعتماد البرامجي، بتحقيق تطبيق معايير هذا الاعتماد داخل كل قسم علمي، لمختلف الكليات التابعة لها.

تحديد مشكلة الدراسة:

تسعى جامعة سرت أن توفر لطلابها المستفيدين من خدماتها، المناخ والإمكانيات اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية، ورغم الجهود التي يبذلها المسؤولين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس؛ للرفع من مستوى الخدمات التي تقدمها جامعة سرت، إلا أن ذلك يواجه بصعوبات وعراقيل على كافة المستويات، وفي الدراسة الحالية سنحاول التعرف على أهم هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات حول الجودة، وجدنا أن هناك معوقات كثيرة تقف أمام تطبيق الجودة ومعاييرها في جامعات مختلفة، عربية ومحلية، على سبيل المثال لا الحصر دراسة (العضاضي) والتي توصلت إلى أن من معوقات تطبيق الجودة في الجامعات السعودية هو ضعف الدعم المالي، وهذا اتفق مع دراسة (مرجين) على جامعة سرت، فهذه الدراسة ومن خلال الاطلاع على نتائجها ومقترحاتها، كانت أحد المبررات للقيام بهذه الدراسة، ومقارنة المعوقات التي توصل إليها الباحث في دراسته، مع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عن أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت.

ومن هنا جاءت تساؤلات الدراسة:

1- ما أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

2- ما أكثر معوق في كل مجموعة من المعوقات التي حددت في الاستبيان، من وجهة نظر المبحوثين؟

4- هل هناك علاقة بين متغيري (النوع- سنوات الخبرة) ووجهات نظر المبحوثين حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- تسهم هذه الدراسة في زيادة المعرفة العلمية حول ماذا يقصد بالاعتماد البرامجي، وما هي أهم معاييرها.
- 2- نقص الدراسات الميدانية حول موضوع معايير الاعتماد البرامجي، ومعوقاتها، وبالتالي فإن هذا البحث يعد إضافة أكاديمية، ومحاولة لسد النقص في هذا المجال.
- 3- ستساعد نتائج هذه الدراسة، المسؤولين في جامعة سرت على التعرف على بعض معوقات تطبيق نظام الجودة بشكل عام، ومعايير تطبيق الاعتماد البرامجي بشكل خاص.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، والمتمثلة في التالي:

- 1- التعرف على أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- 2- التعرف على العلاقة بين متغيري (النوع- سنوات الخبرة) ووجهات نظر المبحوثين حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.
- 3- الخروج بنتائج وتوصيات، التي يمكن لمتخذي القرار في جامعة سرت الاسترشاد بها في تطوير نظام الجودة بلياتها.

حدود الدراسة:

- 1- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي بجامعة سرت.
- 2- الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت.
- 3- الحد المؤسسي: كلية التربية جامعة سرت.
- 4- الحد الزمني: بدأت الدراسة الميدانية (توزيع الاستبيان وتفرغة باستخدام برنامج SPSS من 2019-6-29) حتى (2019-7-4).

مفاهيم الدراسة:

- 1- المعوقات: معوقات مؤسسية: العقبات التي تعترض سبيل المؤسسات، وتعني بالإنجليزية intuitive Impediments (ابن منظور، بن مكرم، دت)

وفي الدراسة الحالية نقصد بها، كل ما من شأنه أن يعيق أو يحد من عملية تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في جامعة سرت، سواء متعلق الأمر بالصعوبات البشرية أو المالية أو المادية، وفي الدراسة الحالية قسمنا المعوقات إلى خمس مجموعات (الجوانب القيادية- أعضاء هيئة التدريس- منسقين الجودة بالأقسام العلمية- البنية المادية للبرنامج العلمي- الشؤون الطلابية).

2- المعيار: هي المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله؛ لضمان جودة وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، ومقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2008، ص12)

وهنا المقصود بالمعيار، المقياس الذي وضعه المركز الوطني لضمان الجودة لتقييم البرامج التعليمية في الجامعات الليبية.

3- الاعتماد: لغة هو "الثقة، واعتمد الشيء أي وافق عليه، ويعني بالإنجليزية Accreditation إقرار، أو قبول الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية، بعد أن توافرت لها المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات. (قاسم، أمجد، 2012) واصطلاحاً، هي مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المركز من أجل التأكد من أن المؤسسة قد حققت شروط ومواصفات الجودة وضمانها المعتمدة، وأن برامجها تتوافق والمعايير المعتمدة المعلنة.(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2008، ص15)

وفي الدراسة الحالية نقصد بالاعتماد، هو استيفاء كليات جامعة سرت لكل شروط ومواصفات الجودة المعتمدة من قبل المركز الوطني للجودة واعتماد المؤسسات التعليمية.

4- الاعتماد البرامجي: هو تقييم البرامج بمؤسسة حاصلة على الاعتماد المؤسسي؛ للتأكد من جودة هذه البرامج، ومدى تحقيقها لمتطلبات الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير والضوابط المحلية، والاعتراف بأن البرنامج التعليمي بها قد حقق أو وصل إلى الحد الأدنى على أقل تقدير من معايير الكفاية، والجودة الموضوعة سلفاً من قبل المركز. (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2008، ص 17)

وهنا نقصد به حصول البرامج التعليمية للكليات على الاعتماد بعد موافاتها بشروط ومعايير الجودة.

ونقصد بالبرنامج التعليمي "هو تخصص علمي يتضمن المناهج والمتطلبات الأكاديمية والبحثية للحصول على مؤهل أكاديمي". (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2016، ص4)

الدراسات السابقة:

1- دراسة سعيد بن علي العضاضي، بعنوان: " معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (2012).هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة مكونة من قسمين، القسم الأول يحتوي على البيانات الأولية، والقسم الثاني يحتوي على المعوقات موضوع الدراسة، وتم تحديد مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد، وقد بلغ حجم العينة(204)، وتم الخروج بنتائج أهمها أن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة (ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة، ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، ضعف إمكانيات المكتبات)، وجود اختلاف بين المجموعات الرئيسية وفقاً للتخصص، ووجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية، وخدمة المجتمع ترجع إلى خبرة عضو هيئة التدريس). (العضاضي، 2012، ص67)

2 - دراسة عبدالله عبدالكريم " بعنوان مدى توافر أسس إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية للعام (2013)". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر أسس ومفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية من وجهة نظر الأكاديميين الليبيين، وما هي مقترحاتهم لتطوير العملية الإدارية بالجامعات الليبية، وتم اعتماد استمارة الاستبيان لتجميع البيانات من عينة الدراسة البالغة 198 أكاديمي واختبار فرضيات الدراسة استخدم الباحث التحليل الإحصائي وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر أسس مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الليبية بدرجة قليلة مع وجود اختلافات في وجهة نظر الأكاديميين حول هذه النتيجة تعود لمتغيرات العمر والمؤهل والخبرة وكانت مقترحات الأكاديميين توصي على أهمية تطوير وإعادة هيكلة النظم الإدارية بالجامعات الليبية بالكيفية التي تسمح بتبني الأساليب الحديثة في مجالات الإدارة. (محمد، 2013)

3- دراسة محمد جبر دريب، بعنوان: " معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في العملية التعليمية (2014). استهدفت الدراسة عرض مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وتقديم نموذج مقترح للتطبيقات الإجرائية؛ لضمان جودة التعليم الجامعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن

تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع، وليس نظريات دون تطبيق على أرض الواقع، أنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي، وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة، وإن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لتحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم الذي يمر بمرحلة من عدم الاستقرار، وقد تعترض سبيله بعض المعوقات. وتم تحديد (20) معوق من هذه المعوقات. (دريب، 2014، ص83)

4- دراسة قاسم العنزي وآخرون، بعنوان: " واقع استخدام الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية، دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة (2015). هدفت الدراسة إلى التعرف على وقياس إمكانية استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي؛ لتحسين العملية التعليمية في جامعة الكوفة. وتكون مجتمع الدراسة من التدريسيين في (14) كلية، أما عينة الدراسة فكانت (80) تدريسي من العمداء ومعاونيهم ورؤساء الأقسام العلمية، وتوصل الباحثون إلى أن الأساتذة بالكليات عينة البحث قد أخذوا بعين الاعتبار تلك المعايير، إلا أنها لم تكن بالمستوى المطلوب للبعض منها. (العنزي، والكرعاوي، والحبوري، 2015، ص 191).

5- دراسة صليحة رقاد، ياسين لعكيكة، بعنوان: " معوقات تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (2016). هدفت الدراسة للتعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات العمومية الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي وحدات ضمان الجودة بها، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاستبانة كأداة قياس.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد جملة من المعوقات كان أهمها، عدم وضوح سياسة تطبيق نظام ضمان الجودة، وعدم حرص وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي على توثيقها، عدم حرص الإدارة العليا للجامعة على إدماج خلية ضمان الجودة في الهيكل التنظيمي للجامعة، و عدم منح الصلاحيات الكافية لمسئول وحدة ضمان الجودة لأداء مهامه. (رقاد، لعكيكة، 2016، ص107).

6- دراسة حسين سالم مرجين، بعنوان " برامج الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية " : التحديات والآفاق، جامعة سرت نموذجاً (2017). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الجودة وضمانها في جامعة سرت، والتعرف على التحديات التي واجهت الجامعة في تطبيق الجودة وضمانها، واعتمد الباحث على الزيارات الميدانية والاطلاع على الوثائق والأدلة، وتوصل إلى نتائج أهمها أن للجامعة خطة إستراتيجية وتنفيذية لتحقيق الأهداف في كل الإدارات والمكاتب والكليات، أما الصعوبات التي واجهت تطبيق برامج الجودة في جامعة سرت، أهمها عدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة، عدم تقييم وتطوير البرامج التعليمية بشكل دور ومنتظم، عدم الاستقرار الإداري والأكاديمي،

والتغيير المستمر خاصة في القيادات العليا، الحاجة إلى الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين. (مرجين، 2017)

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة استخلصنا الآتي:

- 1- أغلب الدراسات تناولت موضوع الجودة الشاملة، ومن ضمنها الاعتماد البرامجي، ما عدا دراسة (العنزي وآخرون) فقد تناولت الاعتماد الأكاديمي، وهنا تشابهت مع الدراسة الحالية.
- 2- تنوع مكان الدراسة في جامعات دول عربية مختلفة، ودراستان محليات، واحدة على الجامعات الليبية وأخرى على جامعة سرت قام بها رئيس جمعية الجودة الدكتور (حسين مرجين)،
- 3- قامت الدراسات السابقة على الأكاديميين كمجتمع بحث أخذت منه عينات الدراسة، كدراسة (العضاضي) ودراسة (عبد الله) على أعضاء هيئة التدريس، أيضاً في دراستنا الحالية تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة سرت.
- ودراسة (رقاد، ولعكيكة) على مسؤولي وحدات الجودة، ودراسة (العنزي) على العمداء ورؤساء الأقسام العلمية.
- 4- تنوعت مناهج البحث التي اتبعها الباحثين في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتحليل الوثائق والمستندات، كما في دراسة (حسين مرجين).
واتبعنا في دراستنا الحالية المنهج الوصفي التحليلي.
- 5- أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يخص المعوقات والصعوبات التي واجهت الجامعات والكليات مكان الدراسة فيما يخص الجودة بشكل عام أو تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي خاصة هي، ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، عدم اقتناع الإدارة بفلسفة الجودة، عدم وضوح معايير ومقاييس الجودة، عدم تطوير وتحديث البرامج العلمية، والمركزية في اتخاذ القرارات، عدم الاستقرار الإداري والأكاديمي والتغيير المستمر في القيادات العليا.
- 6- استفدنا من الدراسات السابقة في صياغة تساؤلات الدراسة، واختيار محاور معوقات الاعتماد الأكاديمي لأسئلة الاستبيان، ووضع حدود للدراسة الحالية.
- واختلفنا مع الدراسات السابقة في تحديد مكان الدراسة ومجتمع الدراسة اقتصر على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، كما أن موضوع الدراسة اتفق مع دراسة (العنزي وآخرون) رغم إن الاعتماد البرامجي في بعض الدول يسمى بالاعتماد الأكاديمي، والبعض يعتبره أحد أنواعه.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم الجودة:

تعددت وتباينت تعريفات الجودة وفقاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين والمفكرين في هذا الموضوع، وحتى يمكن قياس الجودة لا بد من الاتفاق على تعريف واضح لها داخل أي مؤسسة. الجودة في اللغة العربية يردها المعجم الوسيط إلى فعلها الثلاثي جاد ومصدره مجودة، بمعنى صار جيداً، ويقال جاد العمل فهو جيد وجاد الرجل أتى بالجيد من قول وعمل. (مجمع اللغة العربية، 2011)

أما اصطلاحاً فالجودة Quality من الكلمة اليونانية Qualitas التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته، وكانت تعني قديماً الدقة والإتقان، ويستخدم مصطلح الجودة للدلالة على أن المنتج جيد، أو الخدمة جيدة. (الدراكة، وستلي، 2002، ص15)

أما المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، فقد عرف الجودة بأنها "الدقة والإتقان عبر الالتزام بتطبيق المعايير القياسية في الأداء". (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2016، ص9)

مر مفهوم الجودة بمراحل تاريخية، مرحلة ما قبل الثورة الصناعية، بعد الثورة الصناعية، الإدارة العلمية، الرقابة الإحصائية على الجودة، مرحلة تأكيد الجودة، حيث شهدت هذه المرحلة تطور أساليب الرقابة على الجودة، مما أدى إلى ظهور مفاهيم تؤكد على ضمان الجودة لتحسين المنتجات. (العزاوي، 2005، ص15)، حيث عرف مصطلح تأكيد الجودة بأنه "تنفيذ وتشغيل مجموعة خاصة من الوسائل والتجهيزات المعدة والمنظمة، بهدف تقديم ضمان وثقة بالحصول على الجودة بانتظام". (قادة، 2011، ص7). وآخرها مرحلة إدارة الجودة الشاملة، حيث ظهر هذا المفهوم بعد عام 1980، ولم يعد ينظر إلى الجودة من الزاوية الضيقة "المطابقة للمواصفات" بل أصبح النظر إليها كجزء متداخل ومتربط بجميع الأنشطة في المؤسسات.

الاعتماد الأكاديمي:

تعرف المؤسسة الدولية الاعتماد بأنه "الاعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوفر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها للتطوير نحو الأفضل لهذا البرنامج باستمرار، ويعد ذلك ضرورياً لسببين هما: (إدريس، وأحمد، والأختر، 2012، ص51)

1- أن تتحمل المؤسسات الأكاديمية المسؤولية باستمرار أمام بعضها؛ لتحقيق أهداف واضحة ومحددة من خلال برامج تعليمية مناسبة.

2- التأكد من مدى التزام هذه المؤسسات ببرامج ذات معايير محددة ومقبولة سلفاً.
أما وكالات الاعتماد هي منظمات (أو هيئات) تضع معايير التشغيل للمؤسسات والبرامج التعليمية أو المهنية، وتحدد مدى استيفاء تلك المعايير، وتعلن النتائج التي توصلت إليها تلك الوكالات لعامة الناس.

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

هناك ثلاثة أنواع من الاعتماد الأكاديمي و هي: (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2016، ص 20).

أ . الاعتماد المؤسسي

حيث يتم اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة، تشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج ومستويات انجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من المكونات أي أنه يركز على التقييم الشامل، للخصائص المؤسسية المتمثلة بالسلطة القانونية والإدارية التي تحكم المؤسسة، ومدى قوة ثبات مصادر التمويل ونظام القبول والخدمات الطلابية، وفعالية المؤسسة وكفايتها، كذلك علاقة المؤسسة بالمجتمع المستفيد من خدماتها التعليمية، وعادة ما تقوم بهذا النوع من الاعتماد إحدى هيئات الاعتماد المختصة وفقاً لمراحل والخطوات المتعارف عليها واستناداً إلى المعايير والمؤشرات والأدلة، وقواعد التقدير ذات العلاقة بكل مجال من مجالات أداء المؤسسة التعليمية ثم تقرر نتيجتها إن تلك المؤسسة قد استوفت الحد الأدنى من المعايير فتصبح بالتالي معتمدة لفترة زمنية محددة مسبقاً من المركز.

ب . الاعتماد البرامجي (التخصصي):

هو الاعتراف بالبرنامج الأكاديمي في المؤسسة التعليمية أو أحد أقسامها، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة، ويطلق على هذا النوع من الاعتماد في نطاق التعليم الأمريكي بالاعتماد التخصصي، ويطلق على الهيئات التي تقوم بمنح هذا النوع من الاعتراف بهيئات الاعتماد التخصصي، أما في ليبيا فيطبق عليها مركز ضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية، وتتولى مؤسسات الاعتماد البرامجي التخصصي مسؤولية الفحص والتقييم، لأحد الجوانب أو المكونات، أو البرامج التخصصية، أو حتى المقررات داخل المؤسسة التعليمية وتتم وفق مراحل وخطوات متعارف عليها ووفق المعايير والمؤشرات المحددة مسبقاً لهذا الغرض.

يتضمن هذا النوع ثمانية معايير: التخطيط والتنظيم الإداري، البرنامج التعليمي، هيئة التدريس والكوادر المساندة، الشؤون الطلابية، المرافق وخدمات الدعم التعليمية، البحث العلمي، خدمة المجتمع والبيئة، ضمان الجودة والتحسين المستمر، ومكونة من (134) مؤشراً.
ج. الاعتماد المهني:

يختص الاعتماد المهني بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، ويركز بشكل أساس على الخريج وصلاحيته لممارسة مهنته، ويمنح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات الاعتماد التي أعدت لهذا الغرض كالتقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بمهنة، كالعلوم الطبية، والمهنية والتدريس والمحاماة والهندسة وإدارة الأعمال.
أهمية الاعتماد الأكاديمي (البرامجي):

يمثل الاعتماد الأكاديمي عملية تطبق من خلال آلية محددة لإضفاء الشرعية على الجهة طالبة الاعتماد من قبل الجهة المسؤولة عن منح الاعتماد، والذي يبين فيه بأن الجهة طالبة للاعتماد قادرة على تحقيق أهدافها من خلال برامجها الأكاديمية، وتنظيماتها الإدارية والمالية والبيئية والبحثية، والوسائل والتجهيزات العلمية المتوفرة بالاستناد إلى عدد من المعايير، والمقاييس الواضحة المعالم، ووفق إجراءات وتعليمات معدة مسبقاً، وتتبع أهمية مثل هذه التعليمات والضوابط من أهمية المؤسسة التعليمية في خدمة المجتمع، إذ إن غياب القوانين، والتعليمات والإجراءات التنظيمية يعني توفر مجالاً من الفوضى الأدائية التي تؤثر سلباً على مستويات الأداء التعليمي، وجودته وبالتالي تترك أثراً عكسياً على المجتمع، وانطلاقاً من مبدأ حماية المجتمع من خلال المحافظة على مخرجات التعليم جاءت أهمية الاعتماد الأكاديمي والرقابة ضمن المعايير المحددة للجهات التعليمية. (محمود، 2001، ص83).

أهداف الاعتماد الأكاديمي (البرامجي):

الهدف من وراء حصول أي مؤسسة تعليمية على الاعتماد هو: (الحمالي، 2008، ص9)

- 1- التحقق من أن المؤسسة أو برنامج التعليم العالي يحقق الحد الأدنى من المعايير.
- 2- مساعدة الطلبة الجدد على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج مقبولة.
- 3- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تحديد الساعات المقبولة عند انتقال الطلبة بين المؤسسات.
- 4- تطوير أهداف للتحسين الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الضعيفة، والحث على الرقي بالمعايير في مؤسسات التعليم العالي.

5- إشراك أعضاء هيئة التدريس والعاملين جميعاً في التخطيط والتقييم المؤسسي.

معايير الاعتماد البرامجي:

قسم المركز الوطني للجودة معايير الاعتماد الأكاديمي إلى قسمين هما: (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2016، ص 29، 23، 30).

أولاً: محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية، وقسمت إلى ست محاور كالتالي:

المحور الأول: البرنامج التعليمي.

المحور الثاني: هيئة التدريس.

المحور الثالث: خدمات الدعم التعليمية.

المحور الرابع: الشؤون الطلابية.

المحور الخامس: المرافق.

المحور السادس: ضمان الجودة والتحسين المستمر.

ثانياً: محاور الاعتماد البرامجي للدراسات العليا، وقسمت إلى خمس محاور كالتالي:

المحور الأول: مواصفات البرنامج التعليمي.

المحور الثاني: اللوائح والنظم التعليمية.

المحور الثالث: المصادر والتقنيات التدريسية.

المحور الرابع: الإدارة الأكاديمية.

المحور الخامس: ضمان الجودة والتحسين المستمر.

معوقات تطبيق معايير الاعتماد:

الجودة وتطبيقها في أي جامعة أو كلية تواجه العديد من الصعوبات والتحديات على مختلف

الأصعدة، وحاولنا هنا ذكر أهمها: (قادة، 2011، ص 27)

1- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة.

2- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج الجودة.

3- توقع نتائج فورية وليس على المدى البعيد.

4- اعتماد المؤسسة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين.

5- ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير.

5- الافتقار إلى العمل الجماعي.

الإجراءات المنهجية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، اتبعنا مجموعة من الإجراءات المنهجية، متمثلة في الخطوات التالية:

1- المنهج المتبع في الدراسة:

الدراسة من نوع الدراسات الوصفية، التي توصف واقع تطبيق معايير الاعتماد البرامجي، من خلال التعرف على أهم معوقات تطبيق هذه المعايير في جامعة سرت، من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

واستخدام المسح الاجتماعي لمجتمع الدراسة .

2- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت وعددهم (54) عضو هيئة تدريس.

3 - فروض الدراسة:

1 - هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس (النوع) ومعوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي؟

2 - هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس ومعوقات تطبيق الاعتماد البرامجي؟

الأساليب المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البيانات الاجتماعية spss- التكرارات والنسب المئوية
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. - مربع كأي تربيع لاختبار الفروض.

4- أداة جمع البيانات:

تم تصميم استمارة استبيان، من خلا الاطلاع على الدراسات السابقة ودليل المركز الوطني للجودة، وأدلة الجمعية الليبية للجودة، تضمنت ست محاور: المحور الأول متعلق ببيانات أولية، والمحاور الخمسة الباقية تضمنت معوقات الاعتماد البرامجي داخل للدراسة الجامعية، وهي (الجوانب القيادية، أعضاء هيئة التدريس، منسقين الجودة بالأقسام العلمية، البنية المادية، الشؤون الطلابية، كل مجموعة مكونة من أربع أسئلة.

وتم توزيع الاستبيان على عدد من المحكمين للتأكد من صدقة قبل التوزيع النهائي، ولحساب معامل الثبات تم استخدام معامل (الفا كرونباخ) ، وتبين أن معامل الثبات بلغ (0.70). أما التوزيع الفعلي على المبحوثين كان العدد (48) مبحوث من أصل (54)، ويرجع السبب في ذلك لعدم تواجد أعضاء

هيئة التدريس بالكامل في فترة توزيع الاستبيان، وهي فترة نهاية الامتحانات النهائية لفصل الخريف 2019/2018.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع المبحوثين حسب الأقسام العلمية

القسم	رياض الأطفال	علم النفس	التخطيط والإدارة	اللغة العربية	معلم فصل	اللغة الإنجليزية	الرياضيات	الحاسوب	الأحياء	الكيمياء	القسم العام	المجموع
العدد	5	9	6	5	2	5	3	4	4	2	3	48
النسبة %	10.8	18.8	12.5	10.4	4.2	10.4	6.3	8.3	8.3	4.2	6.3	100

من خلال الجدول السابق يتبين لنا توزيع المبحوثين حسب أقسامهم العلمية، حيث كانت أكثر نسبة من قسم علم النفس (18.8%)، يليها قسم التخطيط والإدارة بنسبة 12.5، بينما نسب باقي الأقسام جاءت متقاربة، حيث جاء قسمي معلم الفصل والأحياء أقل نسبة وهي 4.2%.

الجدول رقم (2) يوضح توزيع المبحوثين حسب النوع

النوع	العدد	النسبة %
ذكور	6	12.5
إناث	42	87.5
المجموع	48	100

الجدول السابق يوضح توزيع المبحوثين حسب نوع المبحوثين، جاءت النسبة الأعلى للإناث بنسبة بلغت 87.5%، بينما نسبة الذكور بالمقارنة بالإناث كانت قليلة جداً وهي 12.5%.

الجدول رقم (3) يوضح توزيع المبحوثين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	26	54.2
5 سنوات فأكثر	22	45.8
المجموع	48	100

يتضح من الجدول السابق أن أغلبية المبحوثين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات وذلك بنسبة 54.2%، بينما ما نسبته 45.8% كانت خبرتهم خمس سنوات وأكثر.

الجدول رقم (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الجوانب القيادية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الجوانب القيادية
			%	ك	%	ك	%	ك	
2	0.61	2.40	6.3	3	47.9	23	45.8	22	عدم وجود ثقافة الجودة عند المسؤولين
1	0.61	2.42	6.3	3	45.8	22	47.9	23	عدم قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة
4	0.79	2.13	25	12	37.5	18	37.5	18	التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام
3	0.64	2.25	10.4	5	54.2	26	35.4	17	وجود غموض لدى بعض المسؤولين حول تطبيق الجودة

يتبين لنا من الجدول السابق أن الباحثين يروا بأن هناك معوقات لتطبيق معايير الاعتماد
البرامجي من الجانب القيادي للجامعة والكلية والأقسام العلمية، حيث جاءت أعلى نسبة لفقرة عدم
قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة، وذلك بمتوسط حسابي (2.42)، تلتها عدم وجود قناعة
لديهم بتطبيق معايير الجودة، وذلك بمتوسط حسابي (2.40)، أما التغيير المستمر في الكلية والأقسام
فرأى الباحثين أنه أقل معوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي، وجاء بمتوسط حسابي (2.13).

الجدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		أعضاء هيئة التدريس
			%	ك	%	ك	%	ك	
1	0.72	2.50	12.5	6	25	12	62.5	30	عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس
3	0.58	2.44	4.2	2	47.9	23	47.9	23	عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم
2	0.62	2.50	6.3	3	37.5	18	56.3	27	ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة
4	0.50	2.58	0	0	41.7	20	58.3	28	قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس

اتضح من الجدول السابق أن قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس، هي أكثر معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي، وجاء بمتوسط حسابي (2.58)، بينما رأى المبحوثين أن عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس هي أقل معوق بمتوسط حسابي (2.44).

الجدول رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور منسقين الجودة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		منسقين الجودة في الأقسام العلمية
			%	ك	%	ك	%	ك	
2	0.72	2.50	12.5	6	25	12	62.5	30	انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين
3	0.54	2.27	4.2	2	64.6	31	31.3	15	زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة
4	0.51	2.69	2.1	1	27.1	13	70.8	34	الافتقار إلى الخبرة في مجال الجودة
1	0.74	2.29	16.7	8	37.5	18	45.8	22	قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي

يتبين من الجدول السابق أن افتقار المنسقين إلى الخبرة في مجال الجودة هو أكبر معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي بمتوسط حسابي بلغ (2.69)، وأقل معوق هو زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة بالقسم، بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.54).

الجدول رقم (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور البنية المادية للبرنامج التعليمي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		البنية المادية للبرنامج التعليمي
			%	ك	%	ك	%	ك	
1	0.62	2.46	6.3	3	1.7	20	52.1	25	عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والانجليزية
3	0.49	2.60	0	0	39.6	19	60.4	29	عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي
3	0.49	2.60	0	0	39.6	19	60.4	29	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة والملائمة للطلبة
2	0.50	2.54	0	0	45.8	22	54.2	26	عدم ملائمة البرنامج التعليمي للإمكانيات المتوفرة

كما مبين في الجدول أعلاه أن عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي، وعدم توفر القاعات الدراسية المناسبة للطلبة كمعوقين جاء في المرتبة الأولى من وجهة نظر المبحوثين

بمتوسط حسابي 2.60 وانحراف معياري(0.49)، وأقل معوق هو عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع باللغة العربية والانجليزية بمتوسط حسابي(2.46) وانحراف معياري(0.46).

الجدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الشؤون الطلابية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الشؤون الطلابية
			%	ك	%	ك	%	ك	
3	0.49	2.60	0	0	39.6	19	60.4	29	الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي
2	0.51	2.50	0	0	50	24	50	24	القصور في تطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي
1	0.54	2.58	2.1	1	37.5	18	60.4	29	عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين
1	0.54	2.58	2.1	1	18.8		79.2	38	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

تبين من الجدول السابق أن الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي هو أكبر معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في محور الشؤون الطلابية، وذلك بمتوسط حسابي(2.60) وانحراف معياري (0.49)، وأقل معوق في نفس المحور هو القصور في تطبيق نظم الارشاد الأكاديمي جاء بمتوسط حسابي 2.50 وانحراف معياري(0.51).

الجدول رقم (9) يوضح العلاقة بين النوع والجوانب القيادية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الجوانب القيادية
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.46	2	1.52	2	1	21	2	19	3	عدم وجود ثقافة الجودة عند المسؤولين
0.50	2	1.38	3	0	18	4	21	2	عدم قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة
0.53	2	1.27	10	2	7	1	15	3	التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام
0.86	2	0.82	4	1	23	3	15	2	وجود غموض لدى بعض المسؤولين حول تطبيق الجودة

يبين لنا الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كلاً من النوع والجوانب القيادية كمعوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي، حيث كانت كل الفقرات أكبر من (0.05).

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة بين النوع وأعضاء هيئة التدريس

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		أعضاء هيئة التدريس
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.58	2	1.06	6	0	10	2	26	4	عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس
0.57	2	1.09	2	0	21	2	19	4	عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم
0.68	2	0.76	3	0	15	3	24	3	ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة
0.65	1	0.19	0	0	17	3	25	3	قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس

تبين من الجدول السابق أنه ليست هناك علاقة بين النوع بالنسبة للمبجوثين ووجهات نظرهم حول معوق أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين النوع ومنسقي الأقسام العلمية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		منسقين الجودة في الأقسام العلمية
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.46	2	1.52	6	0	11	1	25	5	انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين
0.52	2	1.28	2	0	28	3	12	3	زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة
0.38	2	1.89	1	0	10	3	31	3	الافتقار إلى الخبرة في مجال الجودة
0.97	2	0.05	7	1	16	2	19	3	قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد علاقة بين نوع المبجوثين ووجهات نظرهم حول منسقين الجودة بالأقسام العلمية.

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة بين النوع والبنية المادية للبرنامج التعليمي

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		البنية المادية للبرنامج التعليمي
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.06	2	5.33	2	1	20	0	20	5	عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والانجليزية
0.22	1	1.50	0	0	8	1	24	5	عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي
0.73	1	0.11	0	0	17	2	25	4	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة للملائمة للطلبة
0.27	1	1.19		0	18	4	24	2	عدم ملائمة البرنامج التعليمي للإمكانيات المتوفرة

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كلاً من النوع والبنية المادية للبرنامج التعليمي.

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة بين النوع والشؤون الطلابية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الشؤون الطلابية
			أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
0.73	1	0.11	0	0	17	2	25	4	الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي
1.00	1	0.00	0	0	21	3	21	3	القصور في تطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي
0.02	2	7.15	0	1	16	2	26	3	عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين
0.25	1	1.32	0	0	9	0	35	5	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

في هذا الجدول يتضح لنا أنه لا توجد علاقة بين النوع والمعوقات الخاصة بالشؤون الطلابية من وجهة نظر المبحوثين، حيث جاءت جميع الفقرات أقل من المستوى الدلالة (0.05).

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة والجوانب القيادية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الجوانب القيادية
			أقل 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	
1.13	2	3.9	3	0	9	14	10	12	عدم وجود ثقافة الجودة عند المسؤولين
0.67	2	0.77	1	2	9	13	12	11	عدم قناعة بعض المسؤولين بتطبيق معايير الجودة
0.57	2	1.1	5	7	10	8	7	11	التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام
0.21	2	3.1	4	1	12	14	6	11	وجود غموض لدى بعض المسؤولين حول تطبيق الجودة

تبين من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة بين سنوات الخبرة للمبحوثين ووجهات نظرهم حول الجوانب القيادية كأحد معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة وأعضاء هيئة التدريس

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		أعضاء هيئة التدريس
			أقل 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	
0.01	2	8.1	4	2	9	3	9	21	عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس
0.02	2	7.3	0	2	7	16	15	8	عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم
0.01	2	8.0	3	0	11	7	8	19	ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة
0.28	1	1.1	0	0	11	9	11	17	قلة استخدام التكنولوجيا من قبل أعضاء هيئة التدريس

كما هو مبين في الجدول السابق أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كلاً من سنوات الخبرة للمبحوثين ووجهات نظرهم حول محور أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ مستوى الدلالة بين سنوات

الخبرة وعدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس (0.01)، ومع عدم وجود خطط واضحة للتطوير المهني لهم (0.02)، ومع ضعف التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة (0.01) عند درجة حرية (2) لكل منهم.

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة ومنسقي الأقسام العلمية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		منسقين الجودة في الأقسام العلمية
			أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	
0.01	2	8.2	0	6	4	8	18	12	انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين
0.13	2	3.9	1	1	11	20	10	5	زيادة العبء التدريسي لمنسق الجودة
0.40	2	1.8	1	0	7	6	14	20	الافتقار إلى الخبرة في مجال الجودة
0.53	2	1.2	3	5	7	11	12	10	قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي

نتبين لنا من الجدول السابق أنه توجد علاقة بين سنوات الخبرة للمبشرين ومحور منسقين أقسام الجودة، متمثل في فقرة انعدام الحوافز المعنوية والمالية للمنسقين عند مستوى دلالة (0.01)، ودرجة الحرية (2)، بينما لم تكن هناك علاقة مع بقية فقرات المحور.

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة والبنية المادية للبرنامج التعليمي

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		البنية المادية للبرنامج التعليمي
			أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات فأكثر	
0.12	2	4.2	1	2	6	14	15	10	عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والانجليزية
0.00	1	11.4	0	0	3	16	19	10	عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي
0.02	1	04.8	0	0	5	14	17	12	عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة والملائمة للطلبة
0.26		1.2		0	12	10	10	16	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

يتضح من الجدول أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الخبرة للمبجوثين ومحور البنية المادية للبرنامج التعليمي، متمثلة هذه العلاقة في الفئرتين، عدم جاهزية المعامل والمختبرات وفقاً للبرنامج التعليمي عند مستوى دلالة (0.00) وهي علاقة قوية، وفقرة عدم توفر القاعات الدراسية المناسبة للطلبة عند مستوى دلالة (0.02) وعند درجة الحرية (2) لكل منهما.

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة بين سنوات الخبرة والشؤون الطلابية

مستوى الدلالة	Df	قيمة كا 2	غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		الشؤون الطلابية
			5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	5 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	
0.01	1	6.4	0	0	13	6	9	20	الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي
0.56	1	0.33	0	0	10	14	12	12	القصور في تطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي
0.10	2	4.5	1	0	5	13	16	13	عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين
0.13	1	2.2	0	0	2	7	19	20	عدم وجود برامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الخبرة للمبجوثين ومحور الشؤون الطلابية، في فقرة الافتقار إلى معايير واضحة للانتقال من وإلى البرنامج التعليمي عند مستوى دلالة (0.01) وعند درجة الحرية (1).

النتائج العامة للدراسة

- 1- تنوع المبجوثين بين مختلف الأقسام العلمية لكلية التربية، وكان أغلبهم من الإناث بنسبة (87.5%)، وأغلبهم لديهم خبرة علمية أقل من خمس سنوات بنسبة (54.2%).
- 2- أهم معوق يعيق تطبيق معايير الاعتماد البرامجي، هو محور الشؤون الطلابية حسب وجهة نظر المبجوثين، حيث جاء بأعلى متوسطات حسابية مقارنة ببقية المحاور.
- 3- تبين من الدراسة أن التغيير المستمر للمسؤولين في الكلية والأقسام العلمية، هو أهم معوق لتطبيق معايير الاعتماد البرامجي في محور الجوانب القيادية من وجهة نظر المبجوثين، بمتوسط حسابي (2.13).

- 4- تبين من الدراسة أن عدم وجود سياسات مناسبة لاختيار أعضاء هيئة التدريس هو أهم معوق في محور أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (2.50).
- 5- قلة اعتماد المنسقين على العمل الجماعي جاء كأهم معوق في محور منسقين الجودة، بمتوسط حسابي (2.29).
- 6- تبين أن عدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع العربية والأجنبية هو أهم معوق في محور البنية المادية للبرنامج التعليمي بمتوسط حسابي (2.46).
- 7- تبين من الدراسة أن عدم وجود آلية لاكتشاف الطلاب المتميزين، وبرامج وخطط لرعاية الطلاب المتفوقين، هو أهم معوق في محور الشؤون الطلابية بمتوسط حسابي (2.58).
- 8- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين نوع المبحوثين ووجهات نظرهم حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.
- 9- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الخبرة للمبحوثين ووجهات نظرهم حول أغلب معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي (أعضاء هيئة التدريس، منسقي الجودة، البنية المادية للبرنامج التعليمي، الشؤون الطلابية).

التوصيات:

- 1- إعطاء دورات تدريبية لمنسقي الجودة بالكليات؛ للتعرف على أهمية تحقيق الجودة وأهم أهدافها، ودعمهم مادياً ومعنوياً.
- 2- يجب أن توفر إدارة الجودة بالجامعة آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس.
- 3- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين والطلبة، وذلك من خلال إجراء محاضرات تثقيفية لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء، وأهمية تطبيق معايير الاعتماد البرامجي.
- 4- التزام الإدارة العليا على اختلاف مستوياتها بعملية تطبيق ضمان الجودة ومتابعة مجرياتها.
- 5- وضع معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعة في المجالات التعليمية والخدمية، والإدارية، والمالية.
- 6- توفير البنية التحتية اللازمة للتطبيقات الإجرائية لإدارة الجودة.

Abstract

Obstacles to the application of program accreditation standard from the perspective of faculty members field study on faculty members at the faculty of education, university of sirte.

This study aims to identify the most important obstacles of the application of program accreditation standard from the viewpoint of faculty members at the faculty of education, university of sirte, and whether there is a relationship between the type respondents and the years of experience And the view of the faculty members towards these obstacles. The study puts main question. what are the most important obstacles of the program accreditation criteria from the viewpoint of the faculty members? The study found the most important obstacle to the application of program accreditation criteria is the lack of quality coordinators in the field of quality.

قائمة المراجع

- 1- ابن منظور، بن مكرم، محمد، (1986) معجم لسان العرب، لبنان، دار بيروت للطباعة.
- 2- إدريس، جعفر عبدالله، أحمد، عثمان إبراهيم، والأختر، عبد الرحمن عبد الله، (2012)، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية، دراسة حالة جامعة الطائف، مجلة اماراباك تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (3)، العدد (7)، ص 51 .
- 3- الحمالي، راشد محمد، (2008)، التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعة الاسلامية، مؤتمر الجودة والاعتماد في الجامعة الاسلامية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.
- 4- الدراكة، مأمون، وستيلي، طارق، (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفاء، عمان.
- 5- دريب، محمد جبر ، (2014)، معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الاجرائية لضمانها في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، العدد (15)، السنة الثامنة، ص 83.
- 6- رقاد، صليحة، ولعكيكة ياسين، (2016)، معوقات تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، دراسة حالة الجامعات العمومية الجزائرية، المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، العدد (3)، ص 107.
- 7- العزاوي، محمد عبد الوهاب، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية، عمان.

- 8- العضاضي، سعيد علي، (2012)، معوقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي، المجلد الخامس، العدد(9)، ص 67.
- 9- العنزي، قاسم محمد، والكرعاوي محمد إبراهيم، والحبوري حيدر جاسم، (2015)، واقع استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية، دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة الحادية عشر، المجلد التاسع، العدد(32)، ص 191.
- 10- قادة، يزيد، (2011)، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية: دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، دراسة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، الجزائر.
- 11- قاسم، أمجد، (11 ديسمبر 2012)، نظم الاعتماد الأكاديمي: تعريفه وأهميته وأنواعه، تم استرجاعها بتاريخ 24 أغسطس 2019 من www.al3loom.com
- 12- محمد، عبدالله عبد الكريم، (2013)، مدى توافر أسس إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية القيادة والإدارة، جامعة العلوم المالية.
- 13- مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، (2011)، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية، مصر.
- 14- مرجين، حسين سالم، (3-4 ديسمبر 2017) برامج الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية: جامعة سرت نموذجاً، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة.
- 15- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليم العالي، (2008).
- 16- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليم العالي، (2016).

المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة سرت

د. حسن على ميلاد فرج
كلية الأداب-جامعة سرت

د. سليمان مفتاح ميلاد الشاطر
كلية التربية-جامعة سرت

أ. القنطري محمد القنطري
كلية التربية-جامعة سرت

أ. هناء عبد الحفيظ جمعة
كلية التربية-جامعة سرت

المستخلص

يستكشف هذا البحث المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب في كلية التربية ، جامعة سرت ، في محاولة لتحديد هذه المشكلات التي تمنع هؤلاء الطلاب من أن يكونوا مدرسين مؤهلين في المستقبل واقتراح بعض الحلول للتغلب عليها . ولتحقيق هدف البحث الحالي ، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم جمع البيانات من خلال استبيان مكون من 64 بنداً مقسماً إلى خمسة محاور . وتم اختيار مائة وخمسة وثلاثين من الذكور والإناث من الطلاب خلال فصل الربيع 2018/2019 بشكل عشوائي للمشاركة في البحث.

وتوصل البحث إلى أن المشكلات الأكثر شيوعاً التي تواجه الطلاب قيد الدراسة تتمثل في التالي:

- هناك تكرار دائم للمشاكل داخل محاور الامتحانات ، والأساتذ والوسائل التعليمية ، مما يسبب القلق بين الطلاب من حيث كيفية وضع الأسئلة في الامتحانات ، واعتماد المعلم على الطريقة النظرية في التدريس أكثر من اللازم ، مع عدم وجود المختبرات المجهزة .
- توجد مشكلات أخرى غالباً ما تتكرر مع الطلاب من أبرزها : اعتماد أستاذ المادة على طريقة الإلقاء ، و بعض الطلاب يجدون صعوبة في فهم طريقة الشرح مع وجود صعوبة في المناهج الدراسية.
- اعتماد المنهج على الحفظ ، واستخدام الامتحانات كمعيار وحيد لتقييم الطلاب.
- النظام بالكلية لا يعطي رعاية خاصة للطلاب ضعاف المستوى الأكاديمي بالإضافة لعدم وجود إرشاد أكاديمي بالكلية.

المقدمة

إن المؤسسات الجامعية وعلى رأسها كليات التربية أضحت اليوم تهتم بشكل متزايد بأفرادها من خلال ما تقدمه لهم من برامج تربوية وتأهيلية للرفع من قدراتهم العقلية والفكرية وصولاً إلى أعلى طاقاتهم الوظيفية ، إلا أن ظهور بعض المشكلات التي تواجه هؤلاء الأفراد تعد عائقاً لفعالية هذه البرامج وكفاءتها ، وضمن هذه المشكلات تبرز المشكلات الأكاديمية التي تتمثل في عدم القدرة على التحصيل العلمي الناتج عن صعوبة بعض المقررات الدراسية ، أو العجز بآليات وطرق التدريس التي

تسبب في عدم الفهم السليم للموضوعات العلمية مما يؤدي أحيانا الى فقدان الطالب للثقة بالنفس وقدرته ، وبالتالي عدم التوافق مع البيئة الجامعية . (كيوه واخرون ، 2006 ، ص 516)
وتتميز كليات التربية بخصوصية في كونها تعد طلابها وتهيئهم لسوق العمل وفقا لمهارات محددة بمعايير تتطلب العديد من الأسس ، التي من شأنها المساهمة في الإعداد الأمثل لهم، وحتى يمكن أن تمر عملية الإعداد بشكل ميسر وطبيعي ،لابد من معالجة كافة العوائق التي تقف أمام الطالب المعلم، سواء كانت هذه العوائق إدارية أو أكاديمية أو مادية، ومن هنا يتوجب الوقوف على أهم العوائق التي قد تعترض تقدم الطالب المعلم علمياً . (الناجم ، 2002 ، ص 137)
وكلية التربية جامعة سرت تعد إحدى روافد الجامعة التي تغذي المجتمع المحلي بالكفاءات المختلفة وتسعى للعمل بفاعلية للاستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة ، من خلال رسم السياسات ووضع الخطط لتحقيق جودة مخرجاتها ، وتحسين العمليات بداخلها ، وصولا إلى تحقيق أهدافها ، وهذا دون شك لا يتسنى للكلية دون التعرف إلى المشكلات التي تواجه أفرادها ، وعلى الأخص طلابها والعمل على الحد من هذه المشكلات في بعديها الإداري والأكاديمي ، وهذا يؤدي إلى تحقيق مستوى أفضل من الرضا والانتماء لدى طلاب الكلية وكان هذا هو المنطلق لفكرة إعداد هذه الورقة العلمية للتعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية جامعة سرت وتقديم المقترحات التي تساهم في الحد منها.

مشكلة البحث

تتطلب الدراسة الجامعية بشكل عام والدراسة بكليات التربية على وجه التحديد جهدا ليس بالقليل من أجل النجاح والوصول الى الهدف المرجو ، ولكن يواجه أحيانا الطالب عدد من الصعوبات التي تصبح مشكلة قد تؤدي إلى عدم وصول الطالب للمستوى التحصيلي المطلوب وهذا قد يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة مثل الإحباط وعدم التوافق مع البيئة المحيطة به ، أو تغيير التخصص ، وقد يصل الأمر إلى التسرب من الدراسة مما يضعف القدرة الإنتاجية للكلية ، وهذا ما يشير إلى أن هناك مشكلة حقيقية وهذه المشكلة يمكن ملاحظتها من خلال تعثر الكثير من الطلاب في مسيرتهم العلمية ، وهذه المشكلة لها طابعها الأكاديمي أو الإداري لذا فإن الوقوف على حجم هذه المشكلة وأسبابها يتطلب القيام بالبحث واستقصاء أسبابها من الطلاب أنفسهم ومن هنا ينطلق البحث للإجابة عن تساؤل رئيسي مفاده:-

ما هي المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة سرت ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل تساؤلات فرعية هي :-

- ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية المتعلقة بأستاذ المادة العلمية.؟

- ما المشكلات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالمادة الدراسية؟
- ما المشكلات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالإختبارات؟
- ما المشكلات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالمكتبة والقاعات والوسائل التعليمية؟
- ما المشكلات المتعلقة بالأمور الإدارية والتنظيمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمشكلات التي تواجه الطلاب يمكن أن تعزى لمتغير الجنس؟.

أهمية البحث

- 1- تتبع أهمية البحث من أهمية الإعداد الأمثل لمعلم الغد والذي يتطلب إعداده تهيئة الظروف الأكاديمية والإدارية المناسبة، وحتى يتم ذلك لابد من معالجة كافة نواحي القصور التي تشوب برامج الإعداد بكلية التربية.
- 2- تأتي أهمية البحث الحالي من كونه يتطرق إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أكاديمياً لوضع هذه المشكلات أمام المسؤولين بحثاً عن آليات المعالجة.
- 3- يفيد البحث الحالي القائمين على كليات التربية بليبيا بشكل عام لتطوير المناهج ووسائل التعليم وأداء عضو هيئة التدريس من خلال الكشف عن المشكلات التي تعد ذات صلة بها.

أهداف البحث

- 1- استكشاف المشكلات الأكثر عمقاً في المجال الأكاديمي والتي تواجه الطلاب بكلية التربية بجامعة سرت وتحديد أولوياتها.
- 2- التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب كلية التربية جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.
- 3- التعرف على أثر متغير الجنس في نوع وحدة المشكلات التي تواجه الطلاب .
- 4- محاولة وضع بعض المقترحات التي من شأنها معالجة هذه المشكلات سعياً إلى إنهاؤها.
- 5- فتح المجال أمام الباحثين لتناول هذه المشكلات من جوانب أخرى كآلية المعالجة والأسباب إلى غير ذلك.

حدود البحث

- الحد المكاني : اقتصر البحث على طلاب كلية التربية جامعة سرت
- الحد الزمني : طبق البحث على الطلبة الدارسين بفصل الربيع 2018 / 2019 بكلية التربية جامعة سرت.

الحد الموضوعي : عمل البحث على رصد المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة سرت وتحديد المشكلات المتعلقة بـ (أستاذ المقرر، المادة الدراسية ، الاختبارات ، المكتبة والقاعات الدراسية والوسائل التعليمية ، التنظيم والإدارة)

مصطلحات البحث

المشكلة: " هي قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية أو حالة محيرة لشخص " (websters , 1951 , 672). وعرفت على أنها " هي صعوبة أو غموض أو انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج الى تفسير أو إيجاد حلول مناسبة لتخفيف حدتها أو حلها (التل وآخرون ، 2006 ، 51). ويعرف البحث الحالي المشكلة على أنها كل عائق يمكن أن يؤثر على تحقيق الهدف أو يعيق سير العمل بالصورة الأمثل .

المشكلات الأكاديمية : عرفت على أنها " تلك المشكلات التي يواجهها الطالب أثناء دراسته في الجامعة والمتعلقة بالأمر الأكاديمية كالتخصص والكتب وطرق التقويم وغير ذلك من أمور ذات صبغة أكاديمية " (بطاح ، 1999 ، 24)

ويعرف البحث الحالي المشكلات الأكاديمية إجرائيا على أنها الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية جامعة سرت ، والتي يعتقد أنها تؤثر سلبا في تحصيلهم العلمي وذات علاقة مباشرة بأستاذ المقرر أو المادة العلمية أو الاختبارات أو المكتبة والقاعات التعليمية والوسائل التعليمية أو الإدارة .

الدراسات السابقة

1-دراسة ناجم (2002) بعنوان " المشكلات التي تواجه طلاب و طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و المستوى الدراسي"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب و طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفقا لمتغيرات الجنس و التخصص و المستوى الدراسي، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة النتائج التالية:

- عدم أخذ شكاوى الطلاب و الطالبات بالاعتبار من قبل المسؤولين بالإضافة الى عدم توفر المناخ الديمقراطي في التعامل مع الطلبة.
- عدم مراعاة الطلاب و الطالبات في وضع جدول الاختبارات ، وسوء وضع أسئلة الاختبارات وعدم موضوعية نتائج الاختبارات.
- افتقار المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير و المهارة.
- كثرة إعداد الطلاب بالشعبة الواحدة لصالح الطلاب.
- عدم كفاية المكتبة لمتطلبات الدراسة الجامعية لصالح الطالبات.

2-دراسة البنا و الربيعي (2006) بعنوان "مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة. ولقد استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تصميم أداة الاستبانة، وكانت أهم نتائج الدراسة متمثلة في مشكلات في الحياة و المباني الجامعية يليها مشكلات التعلم و أخيرا المشكلات النفسية و الأخلاقية و الاجتماعية على التوالي.

3-دراسة إمحمد (2011) بعنوان " التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة المفتوحة في ليبيا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة المفتوحة في ليبيا ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وطبقت أداة الاستبانة كأداة لجمع البيانات و تم توزيعها على طلاب الجامعة المفتوحة طرابلس و سبها ، وأسفرت الدراسة الى النتائج التالية:

- كانت أكبر المشكلات التي تواجه الطلاب هي عدم توفير مكتبة الكترونية للطلاب .
- تليها المشكلات الأكاديمية حيث وجد الطلاب صعوبة في فهم بعض المقررات الدراسية وتحتاج إلى تركيز وفهم كبيرين في غياب نظام الدراسة المنتظم وعدم وجود أستاذ المادة لشرح المعلومة .
- مشكلات إدارية تمثلت في عدم توفر المستلزمات الحديثة و التقنيات التعليمية للمقررات الدراسية و التي تسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة.

4-دراسة سلمان (2012) بعنوان "المشكلات الأكاديمية و الإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية و الإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب بالإضافة إلى التعرف على أهم المقترحات للحد من تلك المشكلات. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ، و توصلت إلى عدة نتائج أهمها:

- مشكلات أكاديمية من حيث ارتفاع أسعار الكتب الدراسية ، كثرة الواجبات و متطلبات كل مقرر دراسي من بحوث و تقارير وأخيرا كثرة المعلومات في كل مقرر.
- وقد اقترح الباحث للحد من المشكلات الأكاديمية هو تنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس و الطلاب.
- مشكلات إدارية ظهرت نتيجة قلة خدمات التوجيه و الإرشاد و غلاء اسعار الوجبات بالإضافة الى ازدحام موقف السيارات الخاص بالطلاب.

5-دراسة العازمي (2013) بعنوان "المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مشكلات أكاديمية يعاني منها طلاب كلية التربية تتعلق بأسلوب التدريس و مصادر المعلومات و المقررات الدراسية و تنظيم الامتحانات جاءت ضمن الدرجة المرتفعة.
- مشكلات تتعلق بنظام الإرشاد الأكاديمي من حيث أسلوب تعامل أعضاء هيئة التدريس و تنظيم المحاضرات جاءت ضمن الدرجة المتوسطة.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تعود لمتغير النوع في المشكلات التي تتعلق بتنظيم المحاضرات، وأساليب التدريس، وأساليب تعامل أعضاء هيئة التدريس؛ لصالح مجموعة الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير التخصص الدراسي والتي تخص معاناة الطلبة من المشكلات الأكاديمية.

6-دراسة الظفيري و بيان (2014) بعنوان "المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية على طلبة قسم معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية و علاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر طلاب قسم معلم الصف، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة ضمت عدد من المشكلات الأكاديمية طبقت على عينة من طلاب قسم معلم الصف بجامعة البعث ، وتوصلت إلى رصد أهم المشكلات التي تواجه طلبة الكلية تتمثل في :

- تكرار مضمون بعض المقررات
- وجود بعض المقررات ليس لها فائدة تطبيقية .
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للطرق التقليدية في التدريس.

- 7- دراسة عقيل (2014) بعنوان " المشكلات التي تواجه طلبة جامعة بابل من وجهة نظرهم" هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب جامعة بابل من وجهة نظرهم أثناء التحاقهم بإحدى الجامعات العراقية حيث يواجه الطالب البيئة الجديدة بأسئلة كثيرة و مخاوف متنوعة. واستخدم في المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- يرتبط ظهور بعض المشكلات بشكل كبير بالظروف المحيطة بالطالب (العائلية و الاجتماعية) و كذلك الظروف العامة التي يمر بها البلد.
 - ظهرت بعض المشكلات الأكاديمية والذي كان أحد أسبابها الأستاذ الجامعي من حيث طريقة إيصاله للمعلومة و استخدامه للأساليب التدريسية الحديثة.
 - قلة توفير الخدمات المقدمة للطلاب في الكلية قد يسبب في ظهور المشكلات.
- 8-دراسة العبدلي (2015) بعنوان " المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية التربية بنات بالجامعة العراقية من وجهة نظرهن وسبل التغلب عليها" هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية التربية بالجامعة العراقية من وجهة نظرهن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بواسطة تطبيق الاستبانة، وقد توصلت الدراسة الى أهم النتائج وهي:
- في مجال الامتحانات كانت في عدم مذاكرة الطالبات أثناء العام الدراسي و الاكتفاء بالدراسة قبل يوم أو يومين من موعد الامتحان.
 - في المجال الأكاديمي كانت المشكلات كبيرة من حيث ازدحام القاعات الدراسية بالطالبات نظرا لقبول أعداد تفوق القدرة الاستيعابية للكلية، وكذلك عدم اعتماد أستاذ المادة على الكتب المقررة.
 - في مجال علاقة الطالبات بعضو هيئة التدريس فإن الطالبات يعانين بشكل كبير من عدم الدقة في تقدير الدرجات ، إضافة الى أن بعض الطالبات يجدن صعوبة في فهم المادة نتيجة للطريقة التي يستخدمها أستاذ المادة لإيصال المعلومة.
- 9-دراسة ابو العلا (2015) بعنوان "المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الماجستير في كلية التربية بجامعة الطائف" هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه طالبات الماجستير بكلية التربية بجامعة الطائف وعلاقتها بمتغيري: التخصص، والمستوى الدراسي، و تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات أكاديمية بدرجة كبيرة و تعود إلى :
- أن أكثر المشكلات حدة كانت في مجالي المقررات الدراسية و الإشراف العلمي وقد جاءت ضمن الدرجة الكبيرة جدا.

- جاءت المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس و التقويم و إدارة الوقت ضمن الدرجة الكبيرة.
- وتحصلت مشكلات المهارة الدراسية للطلابات على الدرجة المتوسطة.

أهم النقاط المستفادة من الدراسات السابقة التي أفادت البحث الحالي :

- 1.الإطلاع على أدبيات الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث والاستفادة منها .
- 2.هدف هذا البحث هو التعرف على المشكلات وتحديدتها والخروج بنتائج لحلها وهذا ينسجم مع أهداف الدراسات السابقة التي تم ذكرها .
3. هناك توافق بين خطوات إعداد الأداة بالبحث الحالي والأدوات في الدراسات السابقة.
- 4.وجد من خلال الاطلاع على العينات في الدراسات السابقة أن تحديد حجم عينة البحث الحالي ب (135) طالب وطالبة مناسب قياسا بحجم مجتمع البحث.
- 6.تم الاستفادة من المؤشرات المتعلقة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج البحث الحالي .

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يعمل على وصف الظاهرة وصفا دقيقا وتحديد العلاقة التي توجد بين الظواهر أو المتغيرات ، مع وضع تصورات لما يجب أن تكون عليه الظاهرة مستقبلا ، ويتم ذلك من خلال البحث والتمحيص والتدقيق في البيانات التي يتم تجميعها.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من كامل طلبة كلية التربية الدارسين بفصل الربيع 2018 / 2019 والبالغ عددهم 1345 طالب وطالبة بعدد 11 قسم علمي وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية عن مجتمع البحث بنسبة 10 % بلغت 135 طالب وطالبة والجدول رقم 1 يبين عدد أفراد العينة حسب القسم العلمي والنسبة من مجموع العينة ، ويبين الجدول رقم 2 عدد أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس والنسبة المئوية من مجموع أفراد العينة .

جدول رقم (1) عدد أفراد عينة البحث حسب الأقسام العلمية

ت	القسم	عدد أفراد العينة		ت	القسم	عدد أفراد العينة		ت
		ذكور	إناث			ذكور	إناث	
1	اللغة العربية	2	13	7	الأحياء	2	27	21.5
2	اللغة الانجليزية	1	10	8	معلم فصل	1	2	2.2
3	علم النفس	5	20	9	رياض الاطفال	-	8	5.9
4	الإدارة و التخطيط	11	15	10	الفيزياء	1	2	2.2
5	الرياضيات	1	5	11	حاسوب	3	3	4.4
6	الكيمياء	-	3					
المجموع الكلي		135		100%				

جدول رقم (2) عدد أفراد عينة البحث حسب الجنس

ت	الجنس	العدد	%
1	ذكر	27	20
2	انثى	108	80
	المجموع الكلي	135	100

أداة البحث

استخدم البحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، لمناسبته لتحقيق أهداف البحث وللإجابة على التساؤلات، وتكون الاستبيان في صورته النهائية من جزأين،الأول تناول البيانات الأولية المتمثلة في (الجنس، والتخصص)، والثاني تكون من (64 عبارة) في خمسة محاور هي :

- مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب متعلقة بأستاذ المادة وتتكون من (13 عبارة)
- مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب متعلقة بالمنهج وتتكون من (16 عبارة)
- مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب متعلقة بالامتحانات وتتكون من (12 عبارة)
- مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب متعلقة بالوسائل التعليمية وتتكون من (12 عبارة)
- مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب متعلقة بالأمور الإدارية التنظيمية وتتكون من (11 عبارة)

صدق الأداة وثباتها :

أولا صدق الأداة : تم تطبيق طريقتين لقياس صدق الاستبيان ، الأولى الصدق الظاهري ، حيث تم عرض الاستبيان على عدد من المحكمين من المتخصصين للاسترشاد بأرائهم من خلال التعديل والإضافة والحذف . وتم إجراء التعديلات اللازمة والتي اتفق عليها جميع المحكمين حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية التي طبق بها . أما الثانية فقد تم حساب معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة الصدق الداخلي بين درجات المحور الكلي ودرجة كل عبارة من عبارات الاستبيان ، وقد وجد أن جميع العبارات دالة عند مستوى 0.01 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الإتساق الداخلي ويشير إلى مؤشرات صدق كافية للوثوق بتطبيق الاستبيان.

ثانيا الثبات : تم استخدام معامل ثبات ألفا كورنباخ لقياس ثبات الاستبيان ووجد أن الاستبيان تمتع بدرجة ثبات مقبولة إحصائيا ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.868)وهي درجة ثبات مرتفعة والجدول رقم 3 يبين ذلك .

جدول رقم 3 معامل ثبات الاستبيان

Cronbach's Alpha	N of Items
.868	66

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها ، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ولأن الاستبيان كان قد استخدم مقياس ليكرت الخماسي ، ولتحديد طول الخلايا تم حساب المدى (5-1=4) وتم تقسيم الناتج على القيمة الكلية (4÷5=0.80) وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي: (من 1 الى 1.79 لا يحدث ، من 1.80 الى 2.59 يحدث نادرا ، من 2.60 الى 3.39 يحدث أحيانا ، من 3.40 الى 4.19 يحدث غالبا ، من 4.20 الى 5.00 يحدث دائما)

وتم استخدام عدد من المقاييس الإحصائية كالتكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، كما تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة للتعرف على أثر متغير الجنس على استجابة أفراد العينة من عدمه .

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتناول هذا الجزء من البحث عرض نتائج الاستبيان ومناقشتها من خلال عرض استجابة أفراد العينة على عبارات الاستبيان ، وذلك للإجابة على أسئلة البحث والوقوف عند أثر متغير الجنس على استجابة افراد العينة كانت النتائج كالتالي :

1- ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية المتعلقة بأستاذ المادة .

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي

لعبارات المحور الاول وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (4) مرتبة تنازليا .

جدول رقم (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور الاول

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
1	يعتمد أستاذ المقرر التدريس النظري أكثر من اللازم	4.33	.721	86.6
2	اعتماد معظم الأساتذة على طريقة الإلقاء	4.04	.965	80.8
3	عدم تشجيع الأساتذة الطلاب للحضور والاتصال أثناء الساعات المكتبية	3.76	1.068	75.2
4	يتردد الطلاب عند سؤال أستاذ المقرر عن بعض النقاط المهمة في المادة	3.70	1.128	74.0
5	بعض الأساتذة لا يستمعون لوجهات نظر الطلاب بصدر رحب	3.59	1.002	71.8
6	اهتمام أستاذ المقرر بالمشكلات الدراسية للطلاب غير كافي	3.51	.984	70.2
7	الطلاب يجدون صعوبة في فهم طريقة الشرح التي يتبعها أستاذ المقرر	3.44	.952	68.8

66.2	1.143	3.31	الطلاب يشعرون ببعد المسافة بينهم وبين أستاذ المقرر	8
66.0	.907	3.30	بعض الأساتذة غير قادرين على توصيل المعلومات العلمية	9
62.8	1.300	3.14	بعض الأساتذة لا يعدلون بين الطلاب عند تقدير درجات الامتحانات	10
56.2	1.066	2.81	عدم تجاوب بعض الأساتذة مع مراجعات الطلاب لهم أثناء الساعات المكتبية	11
55.8	1.278	2.79	أستاذ المقرر لا يراعي مشاعر الطلاب	12
49.8	.937	2.49	أستاذ المقرر غير ملتزم بمواعيد المحاضرات أثناء الفصل الدراسي	13
68.0	.495	3.40	المجموع	

من خلال العرض السابق اتضح أن المتوسط الحسابي العام للمحور (3.40) وهذا يدل على أن المشكلات المذكورة تواجه الطلاب غالبا وبنسبة (68 %)، وبالنظر الى كل عبارة على حدة نلاحظ ان مشكلة اعتماد أستاذ المادة على تدريس الجانب النظري جاءت أولى المشكلات بمتوسط (4.33) وهذا يشير الى أنها مشكلة دائمة ، بينما جاءت المشكلات (اعتماد معظم الأساتذة على طريقة الإلقاء، وعدم تشجيع الطلاب للاتصال أثناء الساعات المكتبية، و يتردد الطلاب عند سؤال أستاذ المقرر عن النقاط المهمة في المادة ، و بعض الأساتذة لا يستمعون لوجهات نظر الطلاب ، و اهتمام أستاذ المقرر بالمشكلات الدراسية للطلاب غير كافي، و الطلاب يجدون صعوبة في فهم طريقة الشرح التي يتبعها أستاذ المقرر) جاءت في مستوى المشكلات التي تحدث غالبا، وقد جاءت عبارات (الطلاب يشعرون ببعد المسافة بينهم وبين أستاذ المقرر، و بعض الأساتذة غير قادرين على توصيل المعلومات ، و بعض الأساتذة لا يعدلون بين الطلاب عند تقدير درجات الامتحانات، وأستاذ المقرر لا يراعي مشاعر الطلاب) في مستوى المشكلات التي تحدث أحيانا ،وقد اتفق البحث مع دراسة العازمي ودراسة الظفيري وبيان ودراسة عقيل ودراسة العبدلي و دراسة أبو العلا.

2- ما المشكلات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالمادة الدراسية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور الثاني وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (5) مرتبة تنازليا .

جدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور الثاني

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
1	معظم الطلاب يجدون المناهج الدراسية صعبة جدا	4.17	.758	83.4
2	بعض المناهج الدراسية طويلة جدا	4.16	.794	83.2
3	المقررات العلمية تدرس بأسلوب نظري	4.12	1.093	82.4
4	المناهج الدراسية تنقصها الوسائط التعليمية المساندة والوسائل الايضاحية	4.05	1.002	81.0
5	تتكرر الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة	3.99	1.015	79.8
6	تعتمد المناهج الدراسية على الحفظ والاستظهار	3.84	1.036	76.8
7	يغلب على الخطة الدراسية زيادة عدد المقررات العامة	3.84	1.105	76.8
8	المناهج الدراسية تعتمد على الملخصات التي يقوم بعض الأساتذة بإعدادها	3.71	1.021	74.2
9	المقررات الدراسية بها حشو بمعلومات لا فائدة منها في الحياة	3.64	1.336	72.8
10	لا يوجد ربط بين الجانب النظري والتطبيقي في المناهج الدراسية	3.56	1.375	71.2
11	المناهج الدراسية المعتمدة لا تشجع على التميز والابتكار	3.34	1.179	66.8
12	معظم المناهج الدراسية لا تتناسب مع طموحات الطلاب العلمية	3.16	1.028	63.2
13	المناهج الدراسية غير مواكبة للمعايير المعتمدة في اعداد المناهج الدراسية	3.12	1.044	62.4
14	المناهج الدراسية غير مترابطة فيما بينها	2.96	1.187	59.2
15	عدم توافق المنهج المقرر مع الساعات المعتمدة له	2.71	1.021	54.2
16	معظم المناهج الدراسية تتكون من عدد محدود من الصفحات	2.70	1.141	54.0
	المجموع	3.57	.537	71.4

من خلال الجدول السابق يتضح ان المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية يبين حدوثها بشكل عام غالبا وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) ووزن نسبي (71.4 %). وبمشاهدة نتائج كل عبارة على حدة يتبين أن العبارات التي تمثل مشكلات (معظم الطلاب يجدون المناهج الدراسية صعبة - بعض المناهج الدراسية طويلة - المقررات العلمية تدرس بأسلوب نظري - المناهج الدراسية تنقصها الوسائط التعليمية المساندة - تتكرر الموضوعات بين المقررات الدراسية - تعتمد المناهج الدراسية على الحفظ والاستظهار - يغلب على الخطة الدراسية زيادة عدد المقررات العامة - المناهج الدراسية تعتمد على الملخصات التي يقوم الأساتذة بإعدادها - المقررات الدراسية بها حشو بمعلومات لا فائدة منها - لا يوجد ربط بين الجانب النظري والتطبيقي في المناهج الدراسية) قد جاءت ضمن المشكلات التي تحدث دائما لدى الطلاب. بينما بقية العبارات يرى أفراد العينة انها مشكلات ليست دائمة الحدوث

وتتكرر بين الحين والآخر مما يشير إلى أنها مشكلات لا تشكل حدة لدى الطلاب. وهذا يتوافق مع دراسة ناجم ودراسة الظفيري و بيان و دراسة أبو العلا .

3- ما المشكلات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالاختبارات.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات

المحور الثالث وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (6) مرتبة تنازليا .

جدول رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور الثالث

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
1	معظم الطلاب يقلقون من طريقة وضع أسئلة الاختبارات	4.48	.790	89.6
2	وضع جدول الامتحانات في ايام متتالية لا تعطى فترات راحة مناسبة للطلاب	4.45	.975	89.0
3	تغيير مواعيد الامتحانات يزعج الطلاب	4.23	.906	84.6
4	تستخدم الاختبارات كمعيار وحيد لتقويم الطلاب	3.96	.913	79.2
5	يشتمل جدول الاختبارات النهائية على أكثر من مقرر في اليوم الواحد	3.81	1.062	76.2
6	عدم تناسب معظم أسئلة الامتحانات مع الزمن المتاح للطلاب	3.75	1.098	75.0
7	تعتمد الاختبارات على قياس قدرة الطلاب على الحفظ فقط	3.46	1.331	69.2
8	أسئلة الاختبارات لا تتنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية	3.42	1.075	68.4
9	مواعيد جدول الامتحانات غير مناسبة	3.41	1.074	68.2
10	يعتقد الطلاب ان نتائج تصحيح الاختبارات الفصلية غير دقيق	3.38	1.202	67.6
11	بعض أسئلة الامتحانات غير مفهومة	3.37	1.105	67.4
12	تكثر الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد	2.97	1.511	59.4
	المجموع	3.72	.537	74.8

يظهر الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمشكلات المتعلقة بالاختبارات بلغ (3.72) وهذا يشير الى أن أفراد العينة يرون بأن المشكلات تحدث غالبا ، وبملاحظة استجابة أفراد العينة حول كل عبارة على انفراد يمكن ملاحظة أن العبارات التي جاءت ضمن المشكلات التي تحدث دائما هي (معظم الطلاب يقلقون من طريقة وضع أسئلة الاختبارات - وضع جدول الامتحانات في أيام متتالية لا تراعي راحة الطلاب و مواعيده غير مناسبة - تغيير مواعيد الامتحانات يزعج الطلاب) وقد جاءت المشكلات (تستخدم الاختبارات كمعيار وحيد للتقويم - يشتمل جدول الاختبارات النهائية على أكثر من مقرر في اليوم- عدم تناسب معظم أسئلة الامتحانات مع الزمن المتاح- تعتمد الاختبارات على قياس قدرة الطلاب على الحفظ- أسئلة الاختبارات لا تتنوع) ضمن المشكلات التي تحدث غالبا، وهذا يتفق مع دراسة ناجم و دراسة العبدلي.

4- ما المشكلات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالمكتبة والقاعات والوسائل التعليمية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور الرابع وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (7) مرتبة تنازليا .

جدول رقم (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات المحور الرابع

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
1	نقص المعامل والمختبرات المجهزة	4.21	1.193	84.2
2	عدم توفر الوسائل الايضاحية والأجهزة المعينة على التدريس	3.98	.996	79.6
3	عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في التدريس	3.56	1.262	71.2
4	طرق الاستعارة غير منظمة ودقيقة بمكتبة الكلية	3.38	1.275	67.6
5	عدم توفر الكتب والمراجع لبعض المقررات	3.19	1.396	63.8
6	أوقات العمل بمكتبة الكلية غير مناسبة للطلاب	3.13	1.326	62.6
7	مقاعد القاعات الدراسية غير مريحة ولا تتناسب مع اعداد الطلاب داخل القاعة	2.62	1.078	52.4
8	عدم توفر مراجع حديثة في مجال التخصص بالمكتبة	2.58	1.318	51.6
9	عدم توفر التهوية والإضاءة المناسبة في القاعات الدراسية	2.35	1.199	47.0
10	توجد وسائل تعليمية متطور ولكن الأساتذة لا يستخدمونها	2.34	1.317	46.8
11	لا تتوفر داخل المكتبة خدمات النسخ والتصوير	1.79	1.368	35.8
12	لا توجد بمكتبة الكلية خدمة الكترونية للمراجع	1.63	1.098	32.6
	المجموع	2.90	.401	58.0

من خلال مشاهدة الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي للمحور جاء (2.9) مما يشير الى أن المشكلات التي تضمنها هذا المحور تحدث أحيانا وفقا لرأي عينة البحث ويزن نسبي ضعيف بلغ 58 % ، ورغم ذلك وعند مشاهدة العبارات نلاحظ أن مشكلة نقص المعامل والمختبرات المجهزة يرى أفراد العينة أنها الأكثر بمتوسط بلغ (4.21) يليها كل من عدم توفر الوسائل الإيضاحية والأجهزة المعينة على التدريس ، و عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في التدريس في مستوى المشكلات التي تحدث غالبا ، بينما يرى أفراد العينة أن عدم توفر مراجع حديثة في مجال التخصص بالمكتبة ، و عدم توفر التهوية والإضاءة المناسبة في القاعات الدراسية ، و توجد وسائل تعليمية متطور ولكن الأساتذة لا يستخدمونها، من المشكلات التي تواجههم بشكل نادر، وهذا يتفق مع دراسة ناجم و دراسة إمحمد و دراسة العبدلي.

5- ما المشكلات المتعلقة بالأمور الإدارية والتنظيمية

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارة
المحور الخامس وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (8) مرتبة تنازليا .

جدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارة المحور الخامس

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
1	يجد معظم الطلاب صعوبة في التعامل مع الإدارة	3.92	.993	78.4
2	الإدارة لا توفر أماكن راحة مناسبة للطلاب بين المحاضرات	3.82	1.365	76.4
3	معظم الطلاب يجدون صعوبة في التعامل مع الإدارة لا سيما فيما يتعلق بمراجعة درجات الامتحانات الجزئية او النهائية	3.67	1.216	73.4
4	الإدارة تعجز عن رفض قبول الطلاب بالكلية الذين يفصلون من كليات أخرى	3.55	1.364	71.0
5	النظام بالكلية لا يعطي رعاية خاصة للطلاب ضعيفي المستوى الأكاديمي	3.44	1.232	68.8
6	لا يوجد إرشاد أكاديمي بالكلية	3.44	1.418	68.8
7	الإدارة لا تلتزم بالمعايير التي تضعها لقبول الطلاب بالكلية	3.27	1.356	65.4
8	النشاطات الطلابية داخل الكلية سيئة التنظيم	3.22	1.464	64.4
9	إدارة الكلية لا تهتم بتوفير الدليل الذي يوضح اللوائح الأكاديمية والتأديبية للطلاب	3.00	1.430	60.0
10	إدارة الكلية لا تهتم بتوفير دليل الكلية يوضح الخطة الدراسية للأقسام العلمية	2.85	1.438	57.0
11	معظم الطلاب تفرقهم الفجوة الواسعة بينهم وبين الإدارة	2.18	.945	43.6
	المجموع	3.33	.845	66.6

وبملاحظة الجدول السابق يظهر أن المشكلات التي تظمها جاءت بشكل عام في مستوى
المشكلات التي تحدث أحيانا بمتوسط حسابي (3.33) ووزن نسبي (66.6 %) ، وبالنظر إلى كل
عبارة على حدة يلاحظ أن مشكلات (يجد معظم الطلاب صعوبة في التعامل مع الإدارة ، الإدارة لا
توفر أماكن راحة مناسبة للطلاب بين المحاضرات ، الإدارة تقف عاجزة عن رفض قبول الطلاب
بالكلية الذين يفصلون من كليات أخرى ، النظام بالكلية لا يعطي رعاية خاصة للطلاب ضعيفي
المستوى الأكاديمي ، لا يوجد إرشاد أكاديمي بالكلية) جاءت في مستوى المشكلات التي تحدث غالبا ،
وهذا يتفق مع دراسة ناجم و دراسة العازمي ودراسة سلمان و دراسة إمام .

وبالنظر إلى النتائج السابقة يلاحظ أن المشكلات المتعلقة بالامتحانات جاءت بالمرتبة الاولى ثم
تلتها المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية ، ثم المشكلات المتعلقة بأستاذ المادة ، وتلتها المشكلات

الخاصة بالإدارة ، وجاءت المشكلات المتعلقة بالمكتبة والقاعات الدراسية والوسائل التعليمية في آخر الترتيب .

6- للتعرف على أثر متغير الجنس على استجابة أفراد العينة حول عبارات الاستبيان تم استخدام اختبار t-test لعينتين مستقلتين وكانت النتيجة كالتالي :

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
ذكر	27	3.41	.314	.368	43.250	.990
انثى	108	3.39	.346			

بالنظر الى الجدول السابق نلاحظ ان أن قيمة t المحسوبة (.368) عند درجة حرية (43.250) ، وقيمة الاحتمال كانت أكبر من (0.05) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابة أفراد العينة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب داخل كلية التربية يمكن أن تعزى لاختلاف الجنس .

ملخص النتائج :

من خلال الدراسة الميدانية يمكن أن نستخلص أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة سرت في الآتي :

أولاً / مشكلات دائمة التكرار وكانت ضمن محاور الامتحانات وأستاذ المادة ومحور الوسائل التعليمية وهي :

- 1- معظم الطلاب يصيبهم القلق من طريقة وضع أسئلة الاختبارات
- 2- وضع جدول الامتحانات في أيام متتالية لا تراعي إعطاء فترات راحة مناسبة للطلاب بين الامتحانات

3- تغيير مواعيد الامتحانات يزعج الطلاب

4- يعتمد أستاذ المقرر التدريس النظري أكثر من اللازم

5- نقص المعامل والمختبرات المجهزة

ثانياً / مشكلات غالباً تتكرر وهي :

- فيما يتعلق بأستاذ المادة كانت أكثر المشكلات متمثلة في :

- 1- اعتماد معظم الأساتذة على طريقة الإلقاء.
- 2- عدم تشجيع الأساتذة الطلاب للحضور والاتصال أثناء الساعات المكتبية.

- 3- الطلاب يجدون صعوبة في فهم طريقة الشرح التي يتبعها أستاذ المقرر.
- فيما يتعلق بالمادة الدراسية ظهرت أكثر المشكلات حدة هي :
 - 1- معظم الطلاب يجدون المناهج الدراسية صعبة جداً.
 - 2- المقررات العلمية تدرس بأسلوب نظري.
 - 3- المناهج الدراسية تنقصها الوسائط التعليمية المساندة والوسائل الايضاحية.
 - 4- تتكرر الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة.
 - 5- تعتمد المناهج الدراسية على الحفظ والاستظهار.
 - 6- لا يوجد ربط بين الجانب النظري والتطبيقي في المناهج الدراسية.
- المشكلات ذات العلاقة بالاختبارات كانت أكثر المشكلات التي تواجه الطلاب متمثلة في :
 - 1- تستخدم الاختبارات كمعيار وحيد لتقويم الطلاب.
 - 2- عدم تناسب معظم أسئلة الامتحانات مع الزمن المتاح للطلاب.
 - 3- مواعيد جدول الامتحانات غير مناسبة.
 - 4- يشتمل جدول الاختبارات النهائية على أكثر من مقرر في اليوم الواحد.
- المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية ظهر من خلال البحث أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلاب تتمثل في :
 - 1- عدم توفر الوسائل الايضاحية والأجهزة المعينة على التدريس.
 - 2- عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في التدريس.
- أما المشكلات التنظيمية والإدارية فقد تبين أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلاب تتمثل في :
 - 1- يجد معظم الطلاب صعوبة في التعامل مع الإدارة.
 - 2- الإدارة لا توفر أماكن راحة مناسبة للطلاب بين المحاضرات.
 - 3- لائحة الكلية لا تراعي الطلاب ضعيفي المستوى الأكاديمي.
 - 4- لا يوجد إرشاد أكاديمي بالكلية.

التوصيات والمقترحات

- تطوير أداء عضو هيئة التدريس من خلال إجراء اللقاءات وورش العمل والإطلاع على أحدث النظم والوسائل التربوية ، وحثه على استخدام طرق التدريس المختلفة ، من خلال ربط تقييم عضو هيئة التدريس بمستوى أدائه.
- العمل على مراعاة عدم عقد أكثر من اختبار للطلاب في اليوم الواحد ، بحيث يتم مراعاة قدرات الطلاب ومنحهم فترة كافية بين الاختبارات ، والالتزام بالمواعيد المقررة دون تغيير بها ، إضافة إلى

- اتباع الوسائل العلمية لوضع الاختبارات ومتابعة أعضاء هيئة التدريس من حيث الالتزام بمعايير وضع اسئلة الاختبارات .
- العمل على تطوير المختبرات والمعامل القائمة بالكلية ، والسعي الى تجهيز قاعات التدريب الميداني من مثل غرفة التدريس المصغر لتطبيق البرامج العملية في إعداد المعلم .
 - تنمية العلاقات الانسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتيسير الالتقاء بين عضو هيئة التدريس والطالب من خلال الساعات المكتبية .
 - العمل على إعادة مراجعة وتوصيف المقررات الدراسية لمعالجة تكرار الموضوعات ، وربط الجانب النظري بالتطبيقي بها ، وحذف الموضوعات المتقدمة وتغذيتها بكل ما هو حديث .
 - تنويع وسائل تقويم الطالب بحيث تكون الاختبارات جزء منها وأن لا تكون الوسيلة الوحيدة .
 - العمل على توفير الوسائل التعليمية المختلفة وتزويد كافة القاعات الدراسية بها ، وتدريب الأساتذة والفنيين على استخدامها .
 - تطوير مكتبة الكلية وإدخال النظام الإلكتروني بها ، وتزويدها بالمراجع والمصادر الحديثة.
 - تفعيل الإرشاد الأكاديمي بالأقسام العلمية ، أو استحداث وحدة للإرشاد الأكاديمي لتقديم الخدمة المعرفية والمهارية وتنمية الاتجاه نحو مهنة المعلم لدى الطلاب .
 - تنظيم لقاءات دورية بين عمادة الكلية والطلاب بهدف إعطاء فرصة للطلاب لإبداء الرأي في أمورهم الدراسية ، بهدف معالجة صعوبة التعامل بين الطلاب والإدارة .
 - اجراء لقاءات مع الطلاب بهدف التوعية باللوائح والنظم المتبعة بالكلية .
 - اجراء دراسة لأسباب الضعف التحصيلي للطلاب داخل الكلية وإيجاد الحلول المناسبة للحد منه.
 - اجراء دراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه اعضاء هيئة التدريس بالكلية وعلاقتها بالأداء التدريسي .

Abstract

This research explores the academic problems facing students at the Faculty of Education, University of Sirte, in an attempt to identify these problems that prevent those students from being good and qualified future teachers and suggest some solutions to overcome them. and In order to achieve the aim of the current research , the analytical descriptive approach was employed and the data was collected through a 64-item questionnaire divided into five axes. One hundred and thirty five male and female of students during the spring semester 2018/2019 were randomly selected to take part in the research .

The research found that the most common problems facing students under study are the following:

There is a constant repetition of problems within the axes of exams, the professor and teaching aids, which causing anxiety among students in terms of how to place questions at the exams, the teacher's dependence on the theoretical method in teaching too much, with the lack equipped laboratories due are also among the obstacles according to the research 's participants.

There are other problems often repeated with students, most notably the teaching method adopted by the professor in the lecture, and face some students difficulties in understanding the subject content (syllabus) and the way teachers deliver their lectures.

The curriculum is based on memorization, and use of exams as a sole criterion for evaluating students.

The system in the college does not give special care to students with low academic level in addition to the lack of academic guidance in the college.

المراجع

- 1- أبو العلا ، ليلى محمد حسني (2015): المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الماجستير في كلية التربية بجامعة الطائف ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية ، المجلد (3) العدد (10) نيسان 2015 ص ص 223 - 259.
- 2- إِمحمد ، الزروق إِمحمد (2010) :التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة المفتوحة في ليبيا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المفتوحة ، طرابلس.
- 3- بطاح ، احمد (1999) : المشكلات الاكاديمية التي يواجهها طلبة ملم الصف ومعلم المجال في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة ، مجلة العلوم التربوية، (15) ، 19 - 41.
- 4- البنا ، أنور حمود و عائذ عبد اللطيف الربيعي(2006): مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة ، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد 14 العدد (2) يونيه 2006 ، ص ص 505 - 537.
- 5- التل ، سعيد واخرون (2006) : مناهج البحث العلمي ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الاردن .
- 6- الظفيري ، نواف و محمد سعد الدين بيان. (2014): المشكلات الاكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية على طلبة

- قسم معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد (2) العدد الاول 2014 ص ص 70 - 90 .
- 7- العازمي، عبد الله سالم. (2013): المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات ، Childhood and Education Journal, 93(2669), 1-38.
- 8- العبدلي ، حسام عبدالملك عبدالواحد (2015): المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية التربية للبنات في الجامعة العراقية من وجهة نظرهن وسبل التغلب عليها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (44)، 132-160.
- 9- العنقري ، سلمان بن زيد(2012) : المشكلات الأكاديمية و الادارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، دراسة لنيل رسالة الماجستير بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم الادارة والتخطيط التربوي ، المملكة العربية السعودية.
- 10- كيوه ، جورج واخرون (2006) : نجاح الطالب في الجامعة تهيئة الظروف المهمة ، ترجمة الامام معين ، العبيكان ، الرياض ، السعودية
- 11- ناصر ، عقيل خليل (2014): المشكلات التي تواجه طلبة جامعة بابل من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (15)، 66-81.
- 12- الناجم ، سعد بن عبد الرحمن (2002): المشكلات التي تواجه طلاب و طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات الجنس و التخصص و المستوى الدراسي، المجلة العلمية بجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية و الادارية).المجلد 3 العدد (1).ص ص 137-167.

13- Webster, B (1951) New College late Dictionary ,G.Bell and son L. T . Dspring field , mass , Grand G. Merriem Go . London.

(المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت أثناء تطبيقهم للتربية العملية)

أ . ضو أحمد الجفلي
جامعة سرت

أ. جميلة علي حسن
جامعة سرت

المستخلص

يهدف البحث إلى التعرف على وصف المشاكل التي تواجه الطلاب خلال ممارستهم التربية العملية في كلية التربية جامعة سرت من خلال وجهة نظرهم.

الدراسة تهدف الي تحديد المشكلة من خلال الأسئلة الآتية:

- 1) ماهي المشاكل التي يُعاني منها الطلاب في فترة التربية العملية؟
- 2) ماهي الصعوبات التي تواجههم؟
- 3) ماهي المشكلات التي يعاني منها الطلاب في فترة التربية العملية؟

وذلك حسب تخصصاتهم واستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي مجتمع البحث يحتوي على الطلاب المعلمين في فترة التربية العملية في كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين، الذين يبلغ عددهم (53) من الطلبة المعلمين للفصل الدراسي الثاني 2018 -2019م، اختير مجتمع البحث بناء على أداء الطلاب التربية العملية في فصل الربيع 2018 / 2019 م، في كل الأقسام والدراسة تعتمد على استبيان وزع على الطلاب المعلمين يحتوي على ((42)) جملة موزعة على ثلاثة محاور المحور الأول مجال الطالب المعلم والمحور الثاني عن المشرف التربوي والمحور الثالث عن الإدارة المدرسية وقد توصل الباحثان إلى عدة نتائج ومن أهمها :

- 1) عدم الاهتمام بتدريس التقنيات التربوية والتي يحتاجها الطالب لتوضيح الدرس.
- 2) الشد النفسي الذي يعاني منه الطلاب أثناء إلى المدرسة لأول مرة.
- 3) عدم تدريس مادة طرق التدريس بشكل جيد أثناء الدراسة الجامعية.
- 4) نقص المعرفة عن اللوائح والقوانين في المجتمع التعليمي.

المقدمة:

يُعدُّ التعليم من أهم استثمارات المجتمعات التي تسعى للنهوض بطاقاتها وإمكانياتها البشرية بما يحقق استقلاليتها وسيادتها وتطورها حيث يستمر التعليم موردًا من أهم موارد المجتمع ألا وهو قدرات أفراد وطاقاتهم الذهنية؛ لتحقيق أكبر عائد في التنمية الشاملة في كافة المجالات كما يعدُّ المعلم أحد الجوانب ذات الأهمية البالغة في العملية التعليمية، وبمقدار كفاءة المعلم تكون كفاءة التعليم، ووجود المعلم ذو الكفاءة العالية يعوض أحيانًا النقص الذي قد يكون موجودًا في النواحي الأخرى، المنهج

والمبني الجيد، والمعدات الحديثة، ومن ثم أصبح إعداد المعلم ذا أهمية بالغة في حفظ المجتمعات التي تشهد تقدماً وتطوراً حضارياً .

وعليه ظهر الاهتمام بطلبة كليات التربية من الناحية التأهيلية في الجوانب المعرفية والسلوكية والعملية (شوقي، 2000م، 2) .

وتعدُّ التربية العملية في الكليات التربوية القاعدة الأساسية في بناء معلم المستقبل، والتي يتم من خلالها الإعداد المهني والأكاديمي للطلبة المعلمين، كما أنها تتيح للطالب المعلم ممارسة عمله الحقيقي في الميدان، وتطبيق ما تعلمه نظرياً في المساقات الدراسية المختلفة إلى إجراءات تطبيقية. (صبري، أبو دقة، 2004م).

وتحتلُّ التربية العملية مكانة متميزة في برامج إعداد المعلمين، كونها مقررًا من المقررات الرئيسية في كلية التربية، إذ أنها تعمل لبناء الشخصية المتميزة للطالب المعلم، كما أنها تكسب الطلبة المتدربين المهارات التربوية اللازمة والجادة لمهنة التدريس عن طريق الممارسة المستمرة لمواجهة المشكلات وتطبيق الخبرات خلال فترة الإعداد المهني للمهنة.(كنعان،2000م).

وعن طريق التربية العملية يكسب الطالب الخبرات والمهارات اللازمة للمدرس الناجح، ولكي تتجح التربية العملية في تحقيق أهدافها لا بد للطالب المعلم أن يكون قد أخذ قدرًا كافيًا من المقررات التربوية والمهارات التخصصية والأكاديمية، من خلال التدريب الجاد في فترة التربية العملية ، وبذلك توجب الوقوف أمام المشكلات التي تواجه الطالب المعلم؛ للتعرف عليها ووضعها أمام المسؤولين ليتم تلافيها ما أمكن (بطرونة، 1999م، 4) .

. مشكلة البحث:

رغم أن عملية التعليم عملية معتمدة في نجاحها على عديد من العوامل، مثل المناهج الدراسية والإمكانيات والوسائل المادية، وبالرغم من التطور والتحديث المستمرين في البرامج التعليمية، إلا أن هذا كله لم يحقق أهدافه ما لم يتوفر المعلم القادر على توظيف هذه العوامل من أجل تنظيم الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم وإخراجها إلى حيز الوجود.

وانطلاقاً من كون كلية التربية جامعة سرت بفروع أقسامها زمزم - أبو قرين، تسعى إلى تطوير برنامج التربية العملية بشكلٍ مستمرٍ بما يكفل تحقيق أهداف إعداد معلمين أكفاء في مجال التربية والتعليم؛ ولتحقيق هذا الهدف رأى الباحثان ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، وبذلك فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت أثناء تأديتهم التربية العملية ؟

2 - ما المشكلات الأكثر حدة التي تواجه طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت أثناء تأديتهم التربية العملية ؟

3 - ما المشكلات الأكثر حدة التي تواجه طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة، لكل مشكلة من المشكلات حسب المجالات؟.

. أهمية البحث:

إن التربية العملية تعتبر الفترة التطبيقية الوحيدة للدارسين الذين امضوا أكثر من ثلاث سنوات تقريباً، وبالتالي يجب أن يكون التطبيق في التربية العملية على مستوى جيد من الأداء، وخريجو كلية التربية هم مدرسو المستقبل الذين سوف يخدمون ميدان التربية والتعليم بخبراتهم وجهدهم؛ ولذلك فإن فترة التربية العملية تعد من أخصب الفترات في المهنة التي سوف يتخصصون فيها ويدركون عملياً أن التربية علاقة إنسان بإنسان بوسائل إنسانية.

وهنا تبرز أهمية الدراسة التي تحاول معرفة المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية التربية أثناء التربية العملية، وبالتالي يمكن إيجاد الحلول المناسبة لتهيئة الظروف السليمة للطلبة؛ لأداء دورهم على أحسن وجه، وبعد ذلك يمكن محاولة تفادي هذه المشكلات، ومما يزيد أهمية البحث الحالي أن الموضوع الذي تم التصدي له لم تجر أية دراسة علمية من قبل، للتعرف على هذه المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت أثناء فترة التربية العملية - على حد علم الباحثين - ومن المتوقع أن يفيد البحث جميع الأطراف ذات العلاقة بالتربية العملية (الطلبة المعلمين والمشرفين ومدرء المدارس).

. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت، أثناء ممارستهم التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

2- التعرف على المشكلات الأكثر حدة التي يعاني منها طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين، أثناء ممارستهم التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

. حدود البحث:

الحدود المكانية : طُبّق البحث بكلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت.

الحدود البشرية: استهدفت الدراسة عدد (53) طالب وطالبة في (10) تخصصات وهي: ((علم النفس، رياض أطفال، معلم فصل، لغة عربية، لغة إنجليزية، حاسوب، فيزياء، أحياء، كيمياء، رياضيات)) وكانت الإجابة من الطلبة أنفسهم.

. مصطلحات البحث:

. التربية العملية :

عرفها (محمود حسان، 2000م) (هي مُجمل الأنشطة والخبرات التطبيقية التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، التي تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات المسلكية اللازمة التي يحتاج إليها في أداء مهامه التعليمية (محمود حسان، 2000م، 41) .

. التعريف الإجرائي للتربية العملية :

هي تطبيق ميداني لكل ما اكتسبه الطلبة المعلمون من معارف ونظريات تربوية، ومهارات التدريس المتعددة واستخدام الوسائل التعليمية، تطبيقاً عملياً يكسبهم خبرات حقيقية بالإضافة إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة التربوية، ثم يخضع الطلاب المعلمون لمعايير موضوعية في التقويم، ويعتبر نجاح الطالب المعلم فيها شرطاً لتخرجه كمعلم.

. مشكلات التربية العملية:

(هي الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء ممارسته للتربية العملية ،وهذه الصعوبات منها ما يتعلق بإعداد المعلم في الكلية، ومنها ما يتعلق بالمدرسة من حيث (الإدارة- المدرسين - الطلاب)، وبعضها يتعلق بالإشراف التربوي، وبعضها يتعلق ببرنامج التربية العملية بالكلية، وقد تعوق هذه المشكلات تحقيق التربية العملية للأهداف المرجوة منها (رضوان، 2006م، 22).

. التعريف الإجرائي لمشكلات التربية العملية :

يعرفها الباحثان بأنها الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة سرت أثناء ممارستهم للتطبيق الميداني بالمدارس من شأنها التأثير على سير العملية التعليمية والتربوية.

. الطالب المعلم:

(هو طالب الكلية الذي يتدرب على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي يدرس بها، فهو طالب لأنه لم يكمل دراسته المعهد أو الكلية، ومعلم بحكم تدريسه عدداً من الحصص في إحدى المدارس المتعاونة فهو إذا طالب ومعلم في آن واحد). (عبد الله، 2004م، 22).

. التعريف الإجرائي للطالب المعلم:

هو الطالب أو الطالبة الذي يدرس بكلية التربية جامعة سرت بجميع التخصصات، يهدف للطالب المعلم على إكساب المهارات التدريسية، والكفايات المهنية التي يحتاجها في أدائه ومهامه داخل حجرة الصف وخارجه تحت إشراف مشرفين أكاديميين.

• أهمية التربية العملية:

- تنمية الخبرات العملية لدى الطالب من خلال التفاعل المباشر مع التلاميذ والمدرسين العاملين بالإدارة المدرسية.
- تنمي مهارات التفاعل والتواصل مع التلاميذ.
- تُعدُّ الطالب لاكتساب فهمًا واسعًا لعملية التعلم ومعرفة المشكلات تحت توجيه المشرف المختص.
- تعمل على تطوير مهارات الطالب الخاصة بالقسم الذاتي لقدراته، (زينب علي وآخرون، 2008م، 24).

• أهداف التربية العملية :

- (1)- فهم مبادئ وحقائق المعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب المعلم في برامج التربية العملية.
- (2)- معرفة الطالب المعلم لمهام وحقوق وواجبات المعلم، عن طريق الخبرة المباشرة التي يكتسبها من برامج التربية العملية.
- (3)- مساعدة الطالب المعلم في كليات العلوم التربوية ومعاهد إعداد المعلمين، استكمال وإنهاء المسافات العلمية المكملة لنيل درجة الليسانس أو البكالوريوس.
- (4)- إفراح المجال أمام الطالب المعلم لمعرفة الأعباء التي يقوم بها المعلم وكيفية تذليل الصعوبات التي تعترضه من خلال زيادة الوعي المهني لدى الطالب المعلم.

• مبادئ التربية العملية:

- (1)- يتطلب نجاح برنامج التربية العملية توافر مجموعة من الإمكانيات البشرية والتجهيزات المادية المتنوعة .
- (2)- ينبغي أن تكون أهداف برنامج التربية العملية واضحة للمشاركين في البرامج جميعًا.
- (3)- يتوقف نجاح برنامج التربية العملية على درجة التخطيط والتنظيم، وبالتالي فإنه لا بد من التخطيط والتنظيم الفعال لبرنامج التربية العملية.
- (4) - ينبغي أن يتحقق روح العمل التعاوني بين جميع الأطراف المشاركة في البرنامج.
- (5)- يراعي في برنامج التربية العملية العمل على إعداد وتدريب المعلمين المتعاونين، أي المعلمين الذين يعملون ويدربون في صفوفهم بالإضافة إلى توعية إدارة المؤسسات بأهداف برنامج التربية العملية (قطاف محمد، 2015م، 136).

- ويذكر (فؤاد العاجز وداود درويش، 2011م)، لكي تتم التربية العملية بطريقة صحيحة وتحقق الأهداف المرجوة فإنه لا بد من معرفة الأسس التي تستند عليها، وهي:
- (1)- توفر الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لنجاح التربية الميدانية.
 - (2)- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين.

- (3)- التعاون المستمر بين القائمين على تخطيط وتنفيذ التربية العملية والإشراف عليها.
 - (4)- اعتبار التربية العملية جزءاً أساسياً من مكونات الإعداد التربوية للطالب المعلم.
 - (5)- العمل على وضوح أهداف التربية والعاملين في الإشراف عليها.
 - (6)- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية الخاصة بمجال التربية العملية.
- . ثانيًا: الدراسات السابقة:

(1) - دراسة واليلين وفانتون (Waleign & Fantahun, 2006م):

هدفت إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، ووضع بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساعد في تحسين عملية التطبيق للطلبة المتدربين في إثيوبيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (285) طالبًا وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى (7) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيما "Jimma"، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطلبة، والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة مُلائمة لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم، وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (58.3%) راضون عن سياسة التدريب العملي.

(2) - دراسة الطراونة والهويمل (2007م):

هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، والمتعلقة بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المتعانة، وإجراءات التربية العملية واقتراح حلول لها، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف المسجلين في مساق التربية العملية (2) في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2007_2008 م، والبالغ عددهم (134) طالب وطالبة، و تم توجيه سؤال مفتوح إليهم، وقد أجريت الدراسة في جامعة مؤتة، وقد أسفرت نتائجها عن وجود مشكلات مرتبطة بالمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعانة، وإجراءات التربية العملية، و تم تقديم العديد من الاقتراحات للتقليل من هذه المشكلات، وفي رفع مستوى برنامج التربية العملية.

(3)- دراسة سعيد حرب (2009م):

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطالب المعلم من وجهة نظره؛ وذلك للوصول إلى اقتراح بعض الحلول لتلك المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من جميع

المحافظات الفلسطينية في غزة، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة لرصد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني مكونة من (36) فقرة موزعة على إبعاد ثلاثة، هي مشكلات ناتجة عن المشرف التربوي، ومشكلات ناتجة عن المعلم المتعلم، ومشكلات ناتجة عن مدرسة التدريب، وفي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي هي أعلى النسب (71.75%)، يليها المتعلقة بمدرسة التدريب (64.64%)، ثم المتعلقة بالجامعة (56.17%)، وأوصيت الدراسة بضرورة الاهتمام بأساليب الإشراف التربوي المعمول بها وحث الجامعات بوضع معايير كافية لاختيار المشرف التربوي للتدريب الميداني.

4) - دراسة سوبن ووكوسيل (2011م Supin & koosimiel):

هدفت الدراسة إلى معرفة قضايا ومشكلات ما قبل الخدمة في جامعة بوتسوانا، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أفواج مختلفة، من معلمي ما قبل الخدمة وكانت من أهم القضايا التي تم مناقشتها التعلم التفاعلي والتشاركي، وطبيعة المناقشات الطلابية وأظهرت نتائج الدراسة إن الطلبة المعلمين يترددون في مناقشة القضايا التي يواجهونها، ولديهم مشاكل في التعبير اللغوي أثناء المناقشة، وأن مناقشتهم تفتقر التفكير الناقد والحر والتحليل الدقيق .

5) - دراسة سعود فرحان العنزي (2015م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، حيث صمم الباحث استبانة شملت على (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والإدارة المدرسية، وطبيعة البرنامج ، وطلبة المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (136) من الطلبة المعلمين للفصل الدراسي الثاني 2013_2014م، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

6) - دراسة حسن الشهوبي، إبراهيم إرحيم (2016م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم مع التعرف على المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة مصراتة، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة ووزن مئوي قدره (82) وهي ارتباط الطالب المعلم عند دخول المشرف لحضور الحصة، وإن أدنى فقرة تحصلت على وسط مرجح قدره (1.45) ووزن مئوي قدره (29) وهي : تشدد معلم المادة في توجيهات الطلبة المعلمين وقد اعتمد الباحثان الوسط المرجح (3) والوزن المئوي (60) كمعيار للفصل بين

الفقرات التي تمثل المشكلات الأكثر حدة والأقل حدة؛ وبذلك فإن عدد الفقرات التي تمثل المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة مصراتة بلغت (29) فقرة تمثل نسبة (78 %) من مجموع الفقرات، أما الفقرات التي تمثل المشكلات الأقل حدة فقد بلغت (7) فقرات وتمثل نسبة (12%).

- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث الحالي والتي جاءت بعد عملية المسح العلمي لمجموعة من المجالات والكتب نلاحظ أن مختلف الدراسات التي تم عرضها لها علاقة بأحد متغيرات هذه الدراسة التربوية العملية ومشكلات التربية العملية التي تواجه الطلاب في التربية العملية وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، وأداة الاستبيان لمعرفة المشكلات التي تواجه طلبة التربية، وتختلف عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع البحث الذي أجريت عليه الدراسة.

ثالثاً : إجراءات البحث:

1- منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته لطبيعة البحث؛ ولما يوفره من إمكانية التوصل إلى الحقائق المتعلقة بموضوع البحث.

(2)-مجتمع البحث :

اشتمل مجتمع البحث على جميع طلاب كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت، الذين طبقوا التربية العملية المتصلة للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018 - 2019 م، وكان عددهم ((53)) طالب وطالبة بجميع التخصصات وهي ((علم النفس، رياض أطفال، معلم فصل، لغة عربية، لغة انجليزية، حاسوب، فيزياء، أحياء، كيمياء، رياضيات))، وكانت الإجابة من الطلبة أنفسهم، ويتوزع أفراد مجتمع البحث على التخصصات التي تم توضيحها.

(3) - أداة البحث :

قام الباحثان ببناء الاستبيان وفق الخطوات الآتية :

1. من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة .

2. في ضوء هذه الخطوات قام الباحثان ببناء فقرات الاستبيان التي تمثل المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعلمين في كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت، حيث بلغ عدد فقراتها (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي الطالب المعلم، المشرف التربوي، الإدارة المدرسية.

4- صدق الأداة:

اعتمد الباحثان الصدق بعرض الاستبيان على عدد (11) من المحكمين في كلية التربية جامعة سرت الذين قاموا ببعض التعديلات من حيث الحذف والإضافة، وتعديل الصياغة وبقيت الاستبانة مكونة من (42) فقرة.

5- ثبات الأداة :

يقصد بالثبات الموثوقية، مصطلح الثبات أساسياً يشير إلى نفس الشيء بالنسبة للقياس، بمعنى الحصول على نفس النتائج عند تطبيق الأداة مرة ثانية على الأفراد أنفسهم، (بشير صالح، 164، 2000م).
استخرج الباحثان الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة (21) حيث بلغت قيمة الثبات (0,97) .

6- التطبيق النهائي :

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبيان قام الباحثان بتطبيق الاستبيان على عينة البحث المكونة من (53) طالب معلم، وقد اعتمد الباحثان في توزيعها بطريقة الاتصال المباشر .

7- المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن تساؤلات البحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير الطلاب المعلمون للمشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي .

نتائج البحث :

عند تفريغ الاستمارات الاستبيان تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكانت النتائج كالآتي:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث :

ما المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت، أثناء تأديتهم التربية العملية ؟

تبين من خلال رصد آراء الطلاب المعلمين أن المشكلات التي تواجههم أثناء تأدية التربية العملية تمثلت في الآتي :

جدول (1) : المتوسط والانحراف المعياري لتقدير الطلاب للمشكلات التي تواجههم أثناء تأدية التربية العملية تمثلت في الآتي:

رقم الفقرة	مشكلات التربية العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدم توفر مجالات المواصلات.	1.62	.837
2	عدم دخول وسائل حديثة تعين على الشرح.	2.57	.772
3	تكليف الطالب المعلم شرح دروس مشروحة مسبقاً	1.66	.876
4	عدم تكيف التلاميذ مع الطالب المعلم.	1.62	.740
5	الضغط النفسي والشعور بالخوف عند دخول الحصة.	2.25	.782
6	صعوبات السيطرة على التلاميذ وإدارة الصف بشكل جيد.	1.62	.686
7	الارتباك عند استقبال سؤال من التلاميذ.	1.58	.745
8	توقيت التربية عملي غير مناسب.	1.81	.921
9	قلة الفرص المتاحة للتدريب على مهارات التدريس.	2.45	.845
10	عدم تغطية مادة طرق التدريس لموضوعات التربية العملية.	1.83	.935
11	دروس ومحاضرات التهيئة غير كافية لأداء الدروس.	1.77	.891
12	قلة المساعدة والتعاون من بعض المعلمين بالمدرسة.	1.53	.799
13	عدم التزام التلاميذ بالهدوء بشكل صعوبة في إعطاء الدرس.	2.40	.793
14	غياب التعاون بين الطلبة المعلمين فيما بينهم.	1.49	.724
15	عدم تحفيز المشرف للطلبة.	1.53	.823
16	عدم مشاركة المشرف التربوي في صياغة الأهداف التربوية.	1.43	.797
17	تتأثر الدرجة التقويمية بمدى العلاقة مع المشرف التربوي.	1.79	.927
18	لا يجتمع المشرف التربوي بالطلبة عقب الزيارة للمناقشة.	1.53	.823
19	أسلوب النقد الذي يتبعه المشرف لا يتلاءم مع الأسس التربوية.	1.40	.689
20	عدم تشجيع المشرف التربوي للطلبة باستمرار.	1.43	.772
21	عدم الاحتفاظ بأسرار المواقف الغير سارة التي تحصل أثناء التدريب.	1.40	.716
22	يذكر الأخطاء دون أن يصححها.	1.36	.736
23	عدم التأكيد على صياغة الأهداف الإجرائية بصورة صحيحة.	1.68	.894
24	عدم التركيز أثناء تصحيح كراسة تحضير الدرس.	1.17	.470
25	كثرة الغياب وقلة متابعة الحصص مع الطلبة	1.70	.911
رقم الفقرة	مشكلات التربية العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26	يهتم بمجموعة من الطلبة دون غيرهم.	1.26	.655
27	يطالب من الطلبة بأعمال مكلفة مادياً.	1.08	.331
28	تعامل إدارة المدرسة الطالب المعلم وكأنه أحد الطلبة في المدرسة.	1.58	.893
29	نادر ما يطلع مدرء المدارس على كراسات التحضير.	2.31	.875
30	عدم متابعة حضور وغياب الطلبة.	1.58	.893
31	عدم الاهتمام بوجبة الإفطار من قبل المدرسة.	2.37	.908
32	إرغام الطالب المعلم على تدريس مادة لا يرغب فيها	1.29	.667
33	عدم الترحيب بالطالب المعلم.	1.50	.804

34	عدم احترام الطالب المعلم أمام المعلمات.	1.35	.711
35	تعتبر الإدارة الطلبة وكأنهم معلمون داخل المدرسة.	2.35	.905
36	عدم اطلاع الطالب المعلم على النظم واللوائح المتبعة في المدرسة.	1.81	.930
37	عدم توفير الكتاب المدرسي للطالب المعلم.	1.33	.706
38	يكلف الطالب المعلم أعمالاً خارج نطاق التدريس.	1.12	.471
39	مدراء المدارس غير مقتنعين ببرامج التربية العملية.	1.33	.706
40	عدم وجود مكان مخصص للراحة بين الحصص.	1.25	.653
41	عدم السماح للطلبة المعلمين باستخدام الأدوات والوسائل الموجودة في المدرسة.	1.21	.572
42	تضخم إدارة المدرسة من أخطاء الطالب المعلم.	1.40	.721

للإجابة عن السؤال الثاني :

وهو ما المشكلات الأكثر حدة التي تواجه طلبة كلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين
بجامعة سرت، أثناء تأديتهم التربية العملية ؟

تم تحديد المشكلات الأكثر حدة التي يعاني منها الطلبة المعلمون في كلية التربية وفروع أقسامها
زمزم - أبو قرين بجامعة سرت، حيث تعتبر هذه الفقرات هي أكثر حدة، أما بقية الفقرات فنالت رضى
مجتمع البحث، حيث تم ترتيب فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى إلى أدنى مشكلة حسب المتوسط
الحسابي والانحراف المعياري ونتج عن ذلك البيانات التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3) : المتوسط والانحراف المعياري للمشكلات الأكثر حدة التي يواجهها طلاب كلية

التربية أثناء ممارستهم للتربية العملية :

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
.772	2.57	عدم دخول وسائل حديثة تعين على الشرح.
.845	2.45	قلة الفرص المتاحة للتدريب على مهارات التدريس.
.793	2.40	عدم التزام التلاميذ بالهدوء بشكل صعوبة في إعطاء الدرس.
.908	2.37	عدم الاهتمام بوجبة الإفطار من قبل المدرسة.
.905	2.35	تعتبر الإدارة الطلبة وكأنهم معلمون داخل المدرسة.
.875	2.31	نادر ما يطلع مدراء المدارس على كراسات التحضير.
.782	2.25	الضغط النفسي والشعور بالخوف عند دخول الحصة.
.935	1.83	عدم تغطية مادة طرق التدريس لموضوعات التربية العملية.
.921	1.81	توقيت التربية عملي غير مناسب.
.930	1.81	عدم اطلاع الطالب المعلم على النظم واللوائح المتبعة في المدرسة.
.927	1.79	تتأثر الدرجة التقويمية بمدى العلاقة مع المشرف التربوي.
.891	1.77	دروس ومحاضرات التهيئة غير كافية لأداء الدروس.
.911	1.70	كثرة الغياب وقلة متابعة الحصص مع الطلبة.
.894	1.68	عدم التأكيد على صياغة الأهداف الإجرائية بصورة صحيحة.

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرة تحصلت على وسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.772) وهي : (عدم دخول وسائل حديثة تعين على الشرح)، وإن أدنى فقرة تحصلت على وسط حسابي قدره (1.68) ، وانحراف معياري (0.894) وهي (عدم التأكيد على صياغة الأهداف الإجرائية بصورة صحيحة).

وبذلك فإن عدد الفقرات التي تمثل المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية وفروع أقسامها زمزم - أبو قرين بجامعة سرت بلغت (14) فقرة .

للإجابة عن السؤال الثالث: ما المشكلات الأكثر حدة التي تواجه طلبة كلية التربية العملية لكل مشكلة من المشكلات حسب المجالات؟ تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لتقدير الطلاب المعلمين للمشكلات الأكثر حدة التي تواجههم لكل مجال من المجالات .

جدول رقم(4) : المتوسط والانحراف المعياري لفقرات مجال الطالب المعلم:

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدم دخول وسائل حديثة تعين على الشرح.	2.57	0.772
2	قلة الفرص المتاحة على التدريب على مهارات التدريس.	2.45	0.845
3	عدم التزام التلاميذ بالهدوء بشكل صعوبة في اعطاء الدرس	2.40	0.793
4	الضغط النفسي والشعور بالخوف عند دخول الحصة.	2.25	0.782
5	عدم تغطية مادة طرق التدريس لموضوعات التربية العملية .	1.83	0.935
6	توقيت التربية العملية غير مناسب.	1.81	0.921
7	دروس ومحاضرات التهيئة غير كافية لأداء الدرس.	1.77	0.891

يتضح من الجدول (4) : إن تقدير الطلاب للمشكلات الأكثر حدة المتعلقة بالطالب المعلم كان مرتفعاً في أربع فقرات ومتوسطاً في ثلاث فقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.77- 2.57)، وقد كانت أكثر المشكلات حدة المتعلقة بالطالب المعلم متمثلة بالفقرة رقم (1) وهي (عدم دخول وسائل حديثة تعين على الشرح) بمتوسط حسابي (2.57)، وانحراف معياري (0.77)؛ ويعزى الباحثان ذلك إلى قلة الإمكانيات المتاحة في توفير الوسائل التعليمية، أو ربما يعود إلى التركيز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، وأقل المشكلات حدة متمثلة بالفقرة رقم (7) وهي (دروس ومحاضرات التهيئة غير كافية لأداء الدرس)، بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.89)؛ ويعزى الباحثان ذلك إلى أن فترة التدريب فترة انتقالية إلى الممارسة الفعلية، فهي بمثابة تهيئة للتدريس الفعلي، فمن خلالها يتعلم العمل التطبيقي؛ وبذلك يشعر الطالب المعلم بالارتباك.

جدول (5) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المشرف التربوي.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تتأثر الدرجة التقويمية بمدى العلاقة مع المشرف التربوي.	1.79	0.927
كثرة الغياب وقلة متابعة الحصص مع الطلبة.	1.70	0.911
عدم التأكيد على صياغة الأهداف الإجرائية بصورة صحيحة.	1.68	0.894

يتضح من الجدول رقم (5) إن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي كان متوسطاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.70-1.79)، وكانت أكثر المشكلات حدة المتعلقة بالمشرف التربوي متمثلة بالفقرة (1) وهي: (تتأثر الدرجة التقويمية بمدى العلاقة مع المشرف التربوي) بمتوسط حسابي (1.79)، وانحراف معياري (0.927)، والفقرة (2) كثرة الغياب وقلة متابعة الحصص مع الطلبة بمتوسط حسابي (1.70)، وانحراف معياري (0.911) والفقرة (3) وهي عدم التأكيد على صياغة الأهداف الإجرائية بصورة صحيحة بمتوسط حسابي (1.68)، وانحراف معياري (0.894).

جدول (6) : المتوسط والانحراف المعياري لفقرة مجال الإدارة المدرسية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدم الاهتمام بوجبة الإفطار من قبل المدرسة.	2.37	0.908
2	معاملة الإدارة المدرسية للطالب المعلم كأنه أحد الطلبة في المدرسة.	2.35	0.905
3	نادر ما يطلع مدرء المدارس على كراسات التحضير.	2.31	0.875
4	عدم اطلاع الطالب المعلم على النظم واللوائح المتبعة في المدرسة.	1.81	0.930

يتضح من الجدول رقم (6)، إن تقدير الطلاب للمشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية كان مرتفعاً في ثلاث فقرات ومتوسط في فقرة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.81 - 2.37)، وقد كانت أكثر المشكلات حدة المتعلقة بالإدارة المدرسية متمثلة بالفقرة (1) التي نصها (عدم الاهتمام بوجبة الإفطار من قبل المدرسة)، بمتوسط حسابي (2.37)، وانحراف معياري (0.908)، والفقرة (2) وهي (معاملة الإدارة المدرسية للطالب المعلم وكأنه أحد الطلبة في المدرسة)، بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.905)؛ ويعزى الباحثان ذلك لنقص الخبرة التي يمتلكها الطالب المعلم وأن مستواه لا يضاهي المعلم الخبير.

والفقرة (3) وهي (نادر ما يطلع مدرء المدارس على كراسات التحضير) بمتوسط حسابي (2.31)، وانحراف معياري (0.875)، والفقرة (4) وهي (عدم اطلاع الطالب المعلم على النظم واللوائح المتبعة في المدرسة) بمتوسط حسابي (1.81) وانحراف معياري (0.930).

. ملخص النتائج :

من خلال إجابة المحبوثين هذه الأسئلة أتضح أن المشكلات هي عدم تزود الطالب المعلم بالطرق الحديثة لشرح الدرس وعدم استكمال منهج طرق التدريس لعدم معرفة الطالب على مهارات التدريس وأيضًا تعتبر إدارة المدرسة الطالب المعلم وكأنه معلم فعلي داخل المدرسة، وعدم اطلاع الطالب المعلم على اللوائح والقوانين المعمول بها في المجتمع التعليمي.

. التوصيات:

- 1) _ الاهتمام بالجانب النفسي للطالب.
- 2) _ عمل محاضرات توعية للطالب المعلم توضح فيها أهمية التربية العملية والتركيز على الوسائل التعليمية وطرق التدريس وتدريب الطالب المعلم عليها قبل البرنامج .
- 3) _ تزويد الطالب المعلم باستخدام الأدوات والوسائل التعليمية الحديثة المختلفة .
- 4) _ التركيز على المشاهدات الصفية للطالب المعلم قبل نقله للتدريب الميداني من خلال توفير قاعة عرض لحصص صفية نموذجية .
- 5) _ العمل على تعزيز الثقة بالنفس عند الطالب المعلم أثناء التربية العملية .

. المقترحات :

- 1) _ ضرورة إجراء دراسة توضح دور المشرف الجامعي والأستاذ المتعاون في برنامج التربية العملية.
- 2) _ العمل على دراسة مختلف المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في برنامج التربية العملية.
- 3) _ ضرورة تبليغ إدارات المدارس ببرنامج التربية العملية مند بداية العام الدراسي وتوعيتهم ببرنامج التربية العملية .
- 4) _ ضرورة تزويد الطالب المعلم بمعلومات عن مناهج وبرامج التربية العملية .
- 5) _ إجراء بحث يتناول تقييم المشرفين والمعلمين لبرنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة سرت.
- 6) - إجراء بحث يعني بالتعرف على وجهات نظر المشرف التربوي على المشكلات التي تعترضه أثناء قيامه بالإشراف التربوي على طلبة التربية عملي.
- 7) - إجراء بحث يهدف إلى التعرف على مدى تأثير النظام الفصلي على برامج التربية العملية بالجامعات الليبية.

Abstract

The problems face the pupils during the teaching practise in Faculty of Education in Sirte University

This study aims to Describing the problems facedthe pupils while the teaching practise period in Faculty of Education,Sirte University from themselves view.

The study aims weredetermined inthe following questions.

- 1- What are the problems which the pupils are severing from them during the teaching practise period?
- 2- Which are the most difficulties problems are faced them?
- 3- Which are the pupils are severing from them during the teaching practise period based on their specialization?

Study methods: description method Study society

It contain the learner pupils during the teaching practise in Faculty of Education, Sirte University in Zamzam and Ubo Grain departments. Their number is 53 pupils in 2019\2018. The sample was chose according to these pupils did the teaching practise in last semester from all sections

The study is based on questionerdistributed to learners pupils contains 42 statements which divided into three parts. The first part is about learners pupils department, the second part is about the school and schools management, the third part is about the inspectors.

The researchers arrived to several results and the most important ones are:

- 1- Carless in teaching of educational technics material which the pupils need it during explanation of lessons.
- 2- Sociology stress which learns pupils severing from it, during entering the school for first time.
- 3- Methods of teaching material was not explained completely in the university stage.
- 4- The lucking in knowledge about the laws and structures in learningsociety

قائمة المصادر والمراجع

1. بشير صالح الرشيدى: مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، القاهرة، دار الكتاب الحديث، (2000م).
2. بطرونة، عبد الله محمد: طرق التدريس العامة ، مذكرات غير منشورة، جامعة مصراتة - كلية الآداب، مصراتة (1999م).
3. حسن الشهوي، إبراهيم إرحيم: المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة ، المجلد الأول، العدد الخامس، يونيو (2016م).
4. رضوان إيزيس، مشكلات التربية العملية وقلق التدريس لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ،ع3، ج2 (2006م).
5. زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم: طرق تدريس التربية الرياضية ، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر، ط1، (2008م).

6. سعود فرحان العنزي: المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، تشرين الأول، جامعة بابل ، العدد 23 (2015م).
7. سعيد حرب: مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية، الجامعة الإسلامية، بعنوان التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي، والإدارة المدرسية، (2009م).
8. شوقي عبد المجيد: مشكلات الإعداد المهني لذي طلبة جامعة الإمارات المتحدة، مجلة الجامعة، العدد الرابع، (2000م).
9. صبري، أبو دقة إبراهيم: دراسة تقييمية لواقع التربية العملية ،في الكليات والجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية ،العلوم الإنسانية ،م12 ، ع1 (2004م).
10. الطراونة ، والهويل: المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة . التربية العملية (رؤى مستقبلية)، ج1 ،الطبعة 1 ،عمان الأردن، (2007م).
11. عبد الله، عبد الرحمن صالح: التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين، دار الأوائل، الطبعة الأولى، عمان، الأردن (2004م).
12. فؤاد العاجز، وداود درويش: واقع التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة غزة الإسلامية وسبل تحسينها، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني (2011م).
13. قطاف محمد: واقع وحدة التربية العملية وتأثيرها، برامجها في تطوير الكفايات التدريسية لدى طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر (2000م).
14. كنعان أحمد: التربية العملية دليل المشرف والطالب، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، (2000م).
15. محمود حسان سعد: التربية العملية بين النظرية والتطبيق ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، (2000م).

16-koosimile,T, Anthony ;Suping,M.shamash(2011).pre-service teachers' attempts at dabatingcomtemporary issues in science education ;international journal of Educational Development,vol 31/458 -464 . p .6

17_ Walelign, T . and Fantahun,M .(2006) Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in jimma University , Ethiopian Journal of Education and science , 2(2),63-72 .

الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت معوقاتا وسبل تذليلها من وجهة نظر

طلابها

د.أحمد الأمين علي درياش
كلية التربية - جامعة سرت

د.إمحمد عمر إمحمد عيسى
كلية التربية - جامعة سرت

أ. سعاد محمد سالم عبد الرحمن
كلية التربية - جامعة سرت

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت، وسبل تذليل هذه المعوقات من وجهة نظر الطلاب ولقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي مستعينين بأداة الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة طبقت على عينة عشوائية طبقية من طلاب كلية التربية جامعة سرت، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها ما يلي:

إن العامل المادي من أهم العوامل المؤثرة على عدم ممارسة النشاط الطلابي بكلية التربية جامعة سرت وذلك من خلال غياب الدعم المالي المخصص لممارسة الأنشطة الطلابية بالكلية وغياب الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الاشتراك في الأنشطة، وعدم وجود خطة واضحة ودليل إرشادي بالأنشطة الطلابية داخل الكلية وقلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة، وضعف الموارد والإمكانات اللازمة لممارسة الأنشطة حالت دون قيام الأنشطة الطلابية على الوجه الأكمل وضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية في مراحل التعليم الأساسي والثانوي كانت سبباً أساسياً في ضعف الأنشطة الطلابية في المرحلة الجامعية.

وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات التي تسهم ولو باليسير في تفعيل الأنشطة الطلابية بالكلية.

أولاً: مقدمة :

تُمثل الأنشطة الطلابية جانباً مهماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في التعليم بصورة عامة، والتعليم الجامعي بصورة خاصة؛ وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في تكوين شخصية الطالب وتنميتها من مختلف جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية حيث إنّ هذه الأنشطة تعمل على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين الأستاذ والطالب داخل القاعات الدراسية وذلك من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الطالب من خلال هذه الأنشطة والتي تعمل بالتالي على تنمية مهاراته وقدراته ومقاومة المشكلات التي تواجهه .

(منال بنت عمار مزبود، 2014م ، 567).

ويُعتبر النشاط الطلابي بمختلف أنواعه وأنماطه جزء من منهج المدرسة الحديثة، بل ربما أُعتبر ركيزة أساسية من ركائز المنهج بمفهومه الحديث، الذي يرى أن النشاط الطلابي من أهم القوى المؤثرة

في تكوين شخصية الطالب، كما أنه مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباع حاجاتهم وتنمية اتجاهاتهم وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين في مجتمعهم، ومن وجهة النظر التربوية يتمتع الطلاب المشاركون في برامج النشاط بروح قيادية وثبات انفعالي وقدر كبير من الثقة بالنفس والعلاقات الإيجابية مع الآخرين. (عبد الوهاب جلال ، 1401هـ، ص2).

وقد اهتمت الجامعات بوضع البرامج والأنشطة للطلاب؛ وذلك بقصد الاستفادة من شغل وقتهم، وكذلك من أجل زرع وتنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها لإيجاد التوازن الكامل في شخصية الطالب الجامعي، فالطالب داخل الكلية بشكل خاص والجامعة بشكل عام يستفيد من الأنشطة والبرامج المتاحة له، ويتفاعل مع غيره من الطلاب خلال ممارسته لهذه الأنشطة، وبذلك يتبادل أنواع السلوك الإنساني مع غيره فيفيد ويستفيد من غيره ويتعلم أنواع السلوك، ويكتسب خبرات إيجابية من غيره أثناء ذلك التفاعل، بالإضافة إلى تنمية الاعتماد على الذات، والتعاون مع الجماعة حسب كل نشاط وأهدافه وكيفية القيام به. (نظمية حجازي، 2012م، 1)، هذه الممارسة للأنشطة من قبل الطلاب لا تخلو من وجود معوقات وصعوبات أثناء تنفيذها من قبل الطلاب، أو التخطيط لها سواء من قبل الطلاب أو مشرفي النشاط، بالإضافة إلى ما تواجهه الجهات الإدارية المسؤولة عن النشاط الطلابي سواء في اتحاد الطلاب أو إدارة الجامعة؛ لذلك سوف نحاول في هذه الدراسة تسليط الضوء على معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت.

ثانياً/ مشكلة البحث :

صنف المنهج بمفهومه الحديث بأنه ليس فقط مجموع المقررات الدراسية التي يُفترض أن يدرسها الطالب أثناء وجوده في الكلية واجتيازها بنجاح للحصول في نهاية دراسته على الشهادة الجامعية، ولكن المنهج يضم أيضاً الأنشطة الطلابية سواء منها التي يقوم بها الطالب أثناء دراسته للمقررات الدراسية ويُناب عليها أكاديمياً وهي ما تسمى الأنشطة الصفية، واللاصفية وهي تلك الأنشطة التي يمارسها الطالب حسب رغبته وقدرته وموهبته أثناء وجوده في الكلية أو الجامعة بشكل عام، وتُعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل العمرية في حياة الفرد، فهي في الواقع حياة متكاملة بكافة جوانبها العلمية والثقافية والاجتماعية.

وتمثل الأنشطة الطلابية جانباً هاماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في التعليم الجامعي؛ وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في تكوين شخصية الطالب وتنميتها من مختلف جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية. (عائشة بلهيش ، غزيل عبد الله، ب.ت ، 43).

وتُعد كليات التربية من أهم الكليات الجامعية حيث من طبيعة اختصاصها إعداد وتكوين معلمي المستقبل، وتتميز بخصوصية في إعداد طلابها وتحديد المهارات التي تستلزم نموهم. (جبرائيل بشاره

1986، :لا توجد رقم للصفحة)؛ لذلك لا بد وإن تتضلع هذه الكليات بدور مهم في عملية التخطيط والإعداد للأنشطة الطلابية المختلفة بها نظراً لأهمية دور هذه الأنشطة في إعداد المعلم عقلياً ونفسياً واجتماعياً.

وعلى الرغم من الأهمية التي تحتلها الأنشطة الطلابية إلا أنّ الملاحظ لواقع الأنشطة بكلية التربية جامعة سرت ضعفها وقلتها وحتى وإن وجدت فإنها لا ترتقي إلى النشاط الطلابي الجامعي النشط والفعال؛ الأمر الذي يشير بأنّ هناك جوانب نقص وقصور في الإعداد والتخطيط لهذه الأنشطة، وقد يكون وراء هذا الواقع وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه تنفيذ الأنشطة الطلابية وتحول دون ممارستها في البيئة الجامعية، ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة؛ لمعرفة تلك المعوقات وكيفية تذليلها من وجهة نظر الطلاب .

ولقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساولين الآتيين:

- 1- ما معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية - جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب؟
- 2- ما سبل تذليل معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية - جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب؟

ثالثاً/ أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- 1- المعوقات والصعوبات التي تواجه الأنشطة الطلابية بكلية التربية - جامعة سرت.
- 2- كيفية تذليل المعوقات التي تواجه ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية - جامعة سرت.

رابعاً/ أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية حيث يعدّ النشاط الطلابي أحد أهم المجالات التربوية الهامة التي جذبت أنظار التربويين إليه، وذلك نظراً لأهميته الكبرى ومكانته العُليا في التربية الحديثة التي تقوم على أساس إيجابية الطالب ومشاركته الفاعلة، ويتحدد النشاط الطلابي في تلك البرامج التربوية المتنوعة والمخطط لها تخطيطاً جيداً وينفذ داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. كما تتضح أهمية الدراسة في أنها يمكن أن نتعرف من خلالها على معوقات تنفيذ النشاط الطلابي بكلية التربية جامعة سرت، وتقدم في نفس الوقت بعض المقترحات التي من شأنها أن تفعّل النشاط الطلابي داخل كلية التربية وأيضاً في كليات الجامعة. ويتوقع الباحثون أن تُفيد هذه الدراسة بالدرجة الأولى مكتب النشاط الطلابي بالكلية والإدارة العامة للنشاط الطلابي بالجامعة؛ لمعرفة الصعوبات التي تواجه ممارسة النشاط الطلابي وسبل تذليلها.

خامساً/منهج الدراسة :

تحقيقاً لأهداف الدراسة وللإجابة على ما تثيره من تساؤلات استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية، باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسات، حيث يمكن من خلاله وصف واقع الأنشطة الطلابية في كلية التربية -جامعة سرت، واستطلاع آراء طلاب الكلية حول الصعوبات والمعوقات التي تواجه تنفيذ هذه الأنشطة، وكيفية تفعيل هذه الأنشطة. وقام الباحثون بإعداد استبانة لمعرفة آراء الطلاب في المعوقات التي تواجه تنفيذ الأنشطة المختلفة ومقترحات تفعيلها ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد هذه الأداة ومن بينها الاستبانة الموجهة لطلاب كلية المعلمين - جامعة الملك سعود.

سادساً/حدود الدراسة :

تتحدد معظم الدراسات والبحوث العلمية بأربعة حدود هي:

1- الحد الموضوعي :

التعرف على آراء طلاب كلية التربية - جامعة سرت حول الصعوبات التي تواجههم في ممارسة الأنشطة الطلابية، وسبل تذليلها في الكلية.

2- الحد البشري :

أُجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية -جامعة سرت، حيث بلغ عددهم 96 طالباً من أقسام علمية متنوعة وفصول دراسية متعددة ومستويات تعليمية مختلفة .

3- الحد الزمني :

تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2018/2019م.

4- الحد المكاني :

أُجريت الدراسة على طلاب كلية التربية الكائنة بمدينة سرت.

سابعاً/مصطلحات الدراسة :

نوضح فيما يلي مفهوم لأهم مصطلحات الدراسة ومن أهمها ما يأتي :

1- المعوقات :

تعرفها هذه الدراسة اجرائياً بأنها كل ما يقف عائقاً امام ممارسة الطلاب للأنشطة الطلابية سواء كانت هذه المعوقات مالية أو بشرية أو أكاديمية الإدارية .

2- الأنشطة الطلابية :

تلك الأنشطة التي يمارسها طلاب الجامعة من خلال اللجان المنبثقة عن الاتحادات الطلابية بطريقة حرة ومنظمة خارج نطاق الدراسة الأكاديمية ويكون الاتحاد مسؤولاً عنها، وتقوم بتوفير اللجان المختلفة الفنية والثقافية والرياضية والاجتماعية والجوالة والخدمة العامة والأسر.(صفاء محمد علي ، 2005م ، 7).

ويعرف الباحثون الأنشطة الطلابية إجرائياً بأنها الأنشطة اللامنهجية التي يمارسها ويشارك فيها طلاب كلية التربية بجامعة سرت سواء التي تُقام وتُنظم داخل أروقة كلية التربية أو التي يشاركون فيها ضمن الأنشطة الطلابية العامة بالجامعة تحت إشراف إدارة النشاط الطلابي بالجامعة، بغرض تحقيق الأهداف المرجوة منها.

3- سبل تذليلها :

وتعرفها هذه الدراسة إجرائياً بأنها الطرق والوسائل والإجراءات التي من شأنها تسهيل ممارسة الطلاب للأنشطة الطلابية لتحقيق أهدافها المرسومة لها .

ثامناً/ الدراسات السابقة:

يعرض الباحثون فيما يلي لمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الأنشطة الطلابية وممارستها في المؤسسات التربوية، ولقد حرص الباحثون على الاطلاع على هذه الدراسات والاستفادة منها في جوانبها المختلفة من حيث الجوانب النظرية أو من خلال الأدوات المستخدمة فيها ، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث :

الدراسة الأولى :

خالد عون الغزوي، نائل أخرس، 1424هـ، مشاركة طلاب كليات المعلمين في الأنشطة بين الإقبال والعزوف.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشاركة طلاب كليات المعلمين في الأنشطة بين الإقبال والعزوف كما هدفت إلى تقصي أسباب ضعف مشاركة الطلاب في أنشطة كليات المعلمين في المملكة، وتقديم توصيات بناءً على نتائج الدراسة لزيادة تفاعل الطلاب مع الأنشطة، وقد صمم الباحثان استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة عشوائية من طلاب كليات المعلمين بالمملكة بلغ حجمها 468 فرداً وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية : كثرة الاختبارات مع اختلاف مواعيدها، وازدحام جدول الطالب الدراسي وجهل بعض الطلاب بأهمية النشاط تربوياً، وقلة الحوافز، كما قدم الباحثان المقترحات التي رأيا أنها تساعد في زيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة في ضوء نتائج الدراسة وفي تغيير الاتجاه نحو مجالات الأنشطة

المتعلقة بالنشاط العلمي، والنشاط الفني، والنشاط الكشفي، والنشاط الاجتماعي والنشاط الرياضي، والنشاط الثقافي. (خالد عون العنزي، 1424هـ).

الدراسة الثانية :

ياسين طه الحجار، سالم برك بن سعيد، 2002م ، أسباب عزوف طالبات المدارس الثانوية عن ممارسة النشاط الرياضي في مدينة المكلا.

تناولت الدراسة أهمية التعرف إلى الأسباب التي تقف عائقاً عن ممارسة النشاط الرياضي لطالبات المدارس الثانوية في مركز مدينة المكلا، حيث تكونت عينة الدراسة من (118) طالبة من طالبات المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب التي تقف عائقاً أمام ممارسة الأنشطة الرياضية عند الطالبات هو عدم توفر الملاعب والتجهيزات الرياضية، وعدم وجود معلمة متخصصة للتربية الرياضية، وأن العادات والتقاليد الاجتماعية هي من أهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم مشاركة هذه الطالبات ويؤكد ذلك استجابة الطالبات بسؤالهن هل تشعرن أن نظرة المجتمع للفتاة التي تمارس النشاط الرياضي هي نظرة سلبية؟ فكانت نسبة الاستجابة بكلمة نعم تشكل الغالبية العظمى حيث بلغت (83,89%)، وسؤالهن هل العادات والتقاليد الاجتماعية تمنعك من مزولة النشاط الرياضي؟ فكانت نسبة الاستجابة بكلمة نعم تشكل نسبة عالية حيث بلغت (75,42 %).

الدراسة الثالثة :

دعيج عبد العزيز الدعيج ، 2002م ، أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية.

سعت الدراسة إلى التعرف على أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن ممارسة الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة حيث أعدّ الباحث استبانة لقياس أهم معوقات تنفيذ الأنشطة الطلابية بالجامعة وتحد من استفادة الطلبة منها، ثم طبق هذه الأداة على عينة مكونة من (200) طالباً ممن شاركوا في الأنشطة طيلة العام في مختلف الكليات في الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى أن (70%) من الطلبة لا يشاركون في الأنشطة مما يدل على تدني ملحوظ في ممارسة طلبة الجامعة للأنشطة الطلابية، وبيّنت كذلك أن من معوقات إقامة الأنشطة الطلابية هو عدم معرفة الطالب بمواعيد وأماكن ممارسة الأنشطة، وشعور الطالب بالخجل، وزيادة العبء الدراسي على الطالب، والتعارض بين مواعيد الدراسة والأنشطة، وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلبة الذين يمارسون الأنشطة وعدم التجديد في الأنشطة، وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية، وسيطرة مجموعة من الطلبة على الأنشطة الطلابية وأسباب تتعلق بالجانب الفني، وأسباب تتعلق بنقص الإمكانيات والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة.

الدراسة الرابعة:

إبراهيم بن إبراهيم بن محمد، 2004م ، واقع الأنشطة الطلابية في الجامعات السعودية وسبل تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى وجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الأنشطة الطلابية في الجامعات السعودية وسبل تفعيلها، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى والطائف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم الأهداف التربوية التي تسهم الأنشطة الطلابية في تحقيقها هي رفع مستوى الصحة الجسمية والنفسية وتنمية مهاراتهم والارتقاء بقدراتهم العقلية، كذلك فإن أهم أساس لاختيار عضو هيئة التدريس للإشراف على نشاط ما هو التخصص مع التطوع، كذلك اتضح أن أهم أبرز الأنشطة التي يرغب الطلاب للمشاركة فيها هي النشاط الرياضي والثقافي والديني، أيضاً أوضحت النتائج أن أهم دوافع الطلاب للمشاركة في الأنشطة هي إشباع هواياته ورغباته، واشتراك أصدقاء له في نشاط ما ومسايرتهم فيه، والهروب من الملل والضيق .

الدراسة الخامسة :

خالد صالح السبيعي، 2005م ، العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها، والتي من أهمها : عدم وجود الصالات والملاعب المخصصة لممارسة النشاط الرياضي بالمدرسة، وعدم اهتمام المعلم وتطوير أدائه ، وعدم وجود محفزات ومكافآت تعمل على تشجيع الطلاب على المشاركة، وعدم وجود آلية ومنهجية واضحة وخطة استراتيجية أعلن عنها مسبقاً تشجع الطلاب على المشاركة؛ وتحقيقاً لهذا الهدف استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة بلغ حجمها (1200) طالباً من كليات مختلفة في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها أن نسبة الطلاب غير المشاركين في الأنشطة الطلابية عالية جداً تراوحت بين (65.4%) إلى (93.6%)، موزعة على مختلف الأنشطة؛ وذلك بسبب ضعف الإمكانيات وعدم توفر حوافز تشجيعية ، كما أن واقع مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ضعيف بصفة عامة، وأن الأنشطة الطلابية الأكثر ممارسة في الجامعة هي الأنشطة الاجتماعية يليها الأنشطة الرياضية يليها الأنشطة الثقافية.

الدراسة السادسة :

هاني محمد يونس موسى، 2008م، دراسة تقييمية للأنشطة الطلابية بكلية المعلمين في
جامعة الملك سعود في ضوء آراء طلابها :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأنشطة الطلابية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، والصعوبات
التي تواجهها وتقلل من مستوي تفعيل تلك الأنشطة بالكلية، واستخدم الباحث استبانة وُجّهت لطلاب
كلية المعلمين، وطُبقت على عينة مكونة من (362) طالبًا من شعب متنوعة حيث توصلت الدراسة
إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها : إن من أكثر الصعوبات التي تواجه الأنشطة الطلابية كثرة
المقررات وتعارض مواعيدها مع ممارسة الأنشطة الطلابية وضعف عوامل الجذب في الأنشطة
الطلابية والافتقار بأن الأنشطة الطلابية تؤدي إلى مضيعة الوقت وعدم وجود دليل بالأنشطة الطلابية
وأهدافها في الكلية وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب لممارسة الأنشطة الطلابية وقلة
الأمكان المخصصة لممارسة الأنشطة الطلابية في الكلية وعدم وجود محفزات لتشجيع الطلاب علي
الاشتراك في الأنشطة الطلابية وضعف الميزانية المخصصة للأنشطة الطلابية ووجود أنشطة
منافسة خارج الكلية وعدم تشجيع الأسرة أبناءها لممارسة الأنشطة الطلابية.

الدراسة السابعة :

عبد العزيز بن حضيري بن سيفي العروي، 2011م ، أسباب عزوف الطلاب عن ممارسة
الأنشطة الرياضية في المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشاركة الطلاب في النشاط الرياضي في المدارس الثانوية
بالمدينة المنورة، وأسباب عزوف الطلاب عن ممارسة الأنشطة الرياضية، ووضع الحلول لذلك، وكذلك
الكشف عن الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة التي تشمل معلمي التربية البدنية والطلاب،
وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي : ما أسباب عزوف الطلاب في المرحلة الثانوية
عن ممارسة الأنشطة الرياضية بالمدينة المنورة من وجهة نظر أفراد العينة ؟

تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية البدنية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة ، الذين بلغ
عددهم (31) معلمًا، وكذلك الطلاب الذين بلغ عددهم (300) طالبًا، واستخدم الباحث المنهج
الوصفي المسحي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانتين تتناول أسباب عزوف الطلاب عن
ممارسة الأنشطة الرياضية تشتمل كل واحدة منهما على أربعة محاور، إحداها خاصة بالمعلمين،
وتتكون من (52) عبارة موزعة، والأخرى خاصة بالطلاب وتتكون من (45) عبارة، استخدم الباحث
في تحليل البيانات، الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ، واختبار
(ت) للعينات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها :

1- إن عزوف الطلاب عن ممارسة الأنشطة الرياضية كان بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

2- إن أجزاء منهج التربية البدنية والنشاط الرياضي غير مترابطة .

3- إن محتوى منهج التربية البدنية والنشاط الرياضي لا يناسب قدرات الطلاب .

الدراسة الثامنة :

نظمية حجازي، 2012م، أسباب عزوف طلبة جامعة القدس المفتوحة عن المشاركة بالأنشطة الطلابية من وجهة نظرهم.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب عزوف طلاب جامعة القدس المفتوحة عن المشاركة في الأنشطة الطلابية حسب وجهة نظرهم ، وتحديد أثر كل من متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والمعدل التراكمي ومكان السكن والتخصص والحالة الاجتماعية، حالة العمل، ومن ثم تقديم المقترحات المناسبة لتقوية مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية بناءً على نتائج الدراسة، وتكونت العينة من (150) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه بالنسبة للدرجة الكلية لأسباب عدم المشاركة في الأنشطة فقد كانت الدرجة (كبيرة) حيث وصلت النسب المئوية للاستجابة إلى (71،0%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب في المتغيرات السابقة ذكرها قيد الدراسة .

الدراسة التاسعة :

ثريا زائد جمعة، 2013م، النشاط الطلابي الجامعي الفني ودوره في تنمية التذوق الفني والجمالي لدى الشباب الجامعي .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النشاط الطلابي الجامعي الفني ودوره في تنمية التذوق الفني والجمالي لدى الشباب الجامعي، تكونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبة بالإضافة إلى أن واقع النشاط الطلابي الجامعي الحالي في مجال الفنون التشكيلية كان بمستوى ضعيف من وجهة نظر الطلاب والمشرفين وبنسبة 24%، 21% على التوالي، وأوضحت النتائج أن الفنون التشكيلية تسهم في تنمية التذوق الفني والجمالي لدى الطلاب بدرجة متوسطة وبنسبة 41%، بينما يرى المشرفون أن مساهمته بدرجة ضعيفة وبنسبة 28% .

الدراسة العاشرة :

إسماعيل مسعود العون وهيثم ممدوح، 2014م، العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلبة بجامعة آل البيت.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة آل البيت، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعة الملتحقين في الفصل الدراسي الثاني للعام 2010-2011 م، حيث أخذت عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد الدراسة يؤيدون العوامل التي وردت في أدلة الدراسة، والعوامل المؤدية إلى قلة مشاركتهم في الأنشطة في الجامعة، حيث جاءت المتوسطات الحسابية عالية تتراوح ما بين (1,4) و (1,3)، وأن من أكثر العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية في الجامعة هي ضيق أوقات الفراغ لدى الطلاب وأن قيمة (ف) في جميع متغيرات الدراسة : الكلية والجنس ومكان الإقامة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، في العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية في الجامعة .

الإطار النظري للدراسة

الأنشطة الطلابية مفهومها وأهميتها وأهدافها

النشاط هو من أهم مقومات العملية التربوية التي تسهم بشكل فعال في التربية المتكاملة للطلاب في مختلف المراحل الدراسية، ويمثل النشاط الجانب التقدمي في التربية الحديثة؛ لأنه يعطى ويولى اهتماماً كبيراً بالجوانب العملية والحياة اليومية للمتعلمين في مراحل نموهم، ويختلف حجم الأنشطة الطلابية من مؤسسة تعليمية إلى أخرى حسب حجم هذه المؤسسة والبيئة الموجودة فيها سواء كانت حضرية أو ريفية، وتمثل الأنشطة الطلابية فرصة لكونها تجربة حية من خلال التفاعل مع الجماعة والعلاقات المتبادلة بالإضافة إلى أنها تساهم في إثراء العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين في النضج الاجتماعي وتنمي مفهوم المسؤولية الاجتماعية لديهم، والقدرة على اتخاذ القرارات (عقيل محمود رفاعي، 2008، 16). والأنشطة الطلابية ضرورة ملحة تتطلبها الحياة الجامعية؛ لأن المناهج الدراسية وحدها لا يمكن أن تحقق رسالة الجامعة الهادفة إلى ربط التعليم بحاجات الفرد وتجسيد قيم المجتمع في سلوكه التطبيقي؛ لذا فإن الأنشطة هي الأداة الفعالة لمقابلة الاحتياجات التي تتطلبها خصائص نمو الطالب الجامعي، وبالتالي جاءت تلك الأنشطة لسد الفجوة بين التحصيل النظري والتطبيق الميداني في الحياة الجامعية .(إبراهيم بن إبراهيم بن محمد، 2004م، 22)

مفهوم الأنشطة الطلابية :

هي " جزء من المدرسة الحديثة؛ فهي تساعد في تكوين عادات ومهارات وأساليب تفكير وقيم إنسانية لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة، والطلاب المشاركون في الأنشطة لديهم القدرة على الإنجاز الأكاديمي ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم، وأنهم يمتازون بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي " (حسن شحاته، 1992م ، 11).

وينظر إليها على أنها أنماط من السلوك التربوي يمارسها التلاميذ بتوجيه من المربين خارج نطاق الحصص الدراسية، بما يساعد على زيادة معارفهم وتنمية خبراتهم وتحقيق نمو متكامل (محمد إسماعيل الجاويش، 2008م، 27)

كما تعرفها (صفاء محمد على، 2005م، 7) بأنها : " تلك الأنشطة التي يمارسها طلاب الجامعة من خلال اللجان المنبثقة عن الاتحادات الطلابية بطريقة حرة ومنظمة خارج نطاق الدراسة الأكاديمية، ويكون الاتحاد مسئولاً عنها، وتقوم بتوفير اللجان المختلفة الفنية والثقافية والرياضية والاجتماعية والجوالة والخدمة العامة والأسر.

أهمية الأنشطة الطلابية:

للأنشطة الطلابية أهمية وفوائد تتمثل في:

- 1- النشاط وسيلة مرغوبة وجوهرية من وسائل تحقيق التكامل والاتساق والتناغم بين أهداف التعليم وأهداف وفلسفة المجتمع ككل (عايدة أبو غريب وآخرون، 1997م، 53).
- 2- استثمار الطاقة الزائدة لدى الطالب في مواقف ومجالات مفيدة، حيث أوضحت ذلك نتائج دراسة (clay gorden، 1999م) ، عن الأنشطة التي تتسم بالمغامرة.
- 3- إتاحة وتوفير المواقف ، بحيث يتمكن الطالب من الاتصال والتفاعل مع محيطه والاندماج فيه والتأثر والتأثير في المجتمع، حيث أوضحت نتائج دراسة (Ingunn·fjortoft، 2001م)، إن الطلاب الذين يستخدمون البيئة الطبيعية "الغابة" لممارسة أنشطتهم ولألعابهم قد حققوا مهارات حركية أكثر من الطلاب الذين لا يمارسونها.
- 4- إن ممارسة الأنشطة الطلابية في المرحلة الجامعية يعزز ويقوى شخصية الطالب وتساهم في تنمية ثقافته (santonioglisting، 2000astin - Helen).
- 5- نقيذ المصادر العلمية أن ممارسة الأنشطة تساهم بشكل فعال في تنمية العديد من القدرات والمهارات، وتنمية صحتهم العقلية والبدنية وتنمي لديهم الشعور بالمسؤولية والدافعية والمهارات العلمية والاجتماعية والقيادية والمشاركة في خدمة المجتمع والبيئة ، (Steven&

(1994.peltier)، (عبد الحكيم محمد ، 2008 ، 131)، (رجاء محمود وعصام قمر ، 2009 ، 33).

6- يسهم النشاط في تغيير نظرة المجتمع إلى التعليم الفني وبالتالي العمل اليدوي إذا استُغل النشاط استغلالاً جيداً ووجه الوجهة الصحيحة لذلك . (عقيل محمود ، 2008م ، 21).

7- للأنشطة دور مهم في تعديل السلوك لدى الطلاب من خلال ما يقدم من برامج وأنشطة جماعية متنوعة تراعى قدرات الطلاب وفئاتهم المختلفة (أحمد الدياسطي، 2001م، 39).

8- للأنشطة دور كبير في تقوية العلاقة بين الطالب ومعلميه، وتساعد على التغلب على الانطواء والخجل من خلال تكرار المشاركة مع الطلاب الآخرين في الأنشطة المختلفة، (gilman، 2001م، 749).

9- تنمي الأنشطة لدى الطلاب المشاركين فيها العديد من القدرات الشخصية المختلفة، مثل المبادرة الذاتية والتعاون مع الغير، حيث أوضحت ذلك نتائج دراسة (josepha and others، 2003م).

10- تتيح الأنشطة لممارسيها اكتشاف مناطق جديدة، وتعرف البيئة، والاستمتاع بالطبيعة ومقابلة أصدقاء جدد (dorin، festeu، 2002م).

11- إن اهتمام البيئة المحلية وكذلك البيئة المدرسية بالطلاب وتشجيعه للمشاركة في الأنشطة يساعد كثيراً في انخراط الطالب في تلك الأنشطة والاستفادة منها (Eriksson، 2005م).

أهداف الأنشطة الطلابية:

تتمثل الأهداف العامة للنشاط الطلابي في الآتي:

- تأكيد الجانب المعرفي بشكل عملي تطبيقي إذ إن مجالات النشاط تتيح الفرصة للاستفادة من مجموع الخبرات التي يكتسبها الطالب بطريقة عملية في حياته اليومية.
- ربط الحياة الدراسية بالحياة الاجتماعية المحيطة؛ وذلك عن طريق الأنشطة التي تهدف إلى تعرف المؤسسات الاجتماعية في البيئة، وسبل الاشتراك والتعاون مع مشاريع خدمة البيئة.
- اكتشاف قدرات وميول ورغبات ومهارات الطلاب، والعمل على رعايتهم وتوجيههم وتزويدهم الطلاب بالتوجيه المناسب والخبرة العلمية والعملية المطلوبة لذلك (رسمي على، 1988م، 30).
- فتح المجال للاستزادة من بعض المعلومات التي يرغب بعض الطلاب للاستزادة منها في بعض المجالات أو حول بعض الموضوعات.
- تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب، من خلال الحرية المنظمة التي تتاح لممارستهم الأنشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على المبادأة والتجديد والابتكار والعمل في جماعة.

- مساعدة الطلاب على استغلال وقت فراغهم بطريقة مفيدة ونافعة (عقيل محمود ، 2008م ، 25).
- تهدف الأنشطة الطلابية إلى توجيه طاقات الطلاب وجهات مقبولة اجتماعيًا من خلال ما تتيحه من فرص للتنفيس عن الضغوط الأكاديمية، وتغليب المصلحة الجماعية على المصلحة الفردية (جابر عبد الحميد وعلاء كفاي، 1988م، 22).
- تهدف الأنشطة الطلابية إلى العمل على زيادة الترابط والتواصل بين البيئة المحلية والمجتمع المحلي والجامعة عن طريق تبادل الخدمات بينهم (هاني أحمد سمير ، 2007م، 28) .
- تنمي الأنشطة لدى الطلاب العديد من الاتجاهات العلمية المفيدة كالقيام بالبحوث العلمية التجريبية، والاستفادة من البيئة المحلية في ذلك (حاتم مرسى، 2008م ، 28).
- تخطيط العمل وتنظيمه، وتحديد المسؤولية والتدريب على القيادة بين الطلاب (أمجد محمود، 2000م ، 15).

أنواع الأنشطة الطلابية :

تتعدد وتتتنوع الأنشطة التي يقوم بها الطلاب بالمؤسسات التعليمية، وفي مختلف مراحل التعليم من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الجامعي، وإن كانت في بعض منها تعتبر امتدادًا لما سبقها في المرحلة السابقة إلا أنها تقريبًا لها نفس المسميات في أغلب المراحل التعليمية، وبشكل عام فإن الأنشطة تنقسم إلى قسمين:

القسم الأول/ نشاط صفى:

هذا النوع يمارس داخل حجرة الدراسة أو المعمل ويتعلق هذا النشاط غالبًا بجانب التحصيل وما يؤدي إلى النجاح في نهاية العام الدراسي. (إبراهيم عطا ، 2003م، 142-143).

القسم الثاني/ نشاط لاصفى:

وهو يمارس خارج حجرة الفصل ممثلًا في الأنشطة الرياضية أو العزف على الآلات الموسيقية أو الرسم، وغيرها من الأنشطة الحرة التي تتيح لممارسها النمو الشامل في جميع جوانب شخصيته. ويضيف البعض: أنواعًا أخرى من الأنشطة تتمثل فيما يأتي:

أ-الأنشطة الرياضية :

وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية وتطوير قدرات الطالب الممارس لهذا النشاط لتحقيق النمو المتوازن لجميع جوانب شخصيته، ويتمثل هذا النوع من الأنشطة في الألعاب الفردية والجماعية والمباريات الرياضية داخل المؤسسة وخارجها (محمد الحبشي وآخرون ، 1998م ، 15-17).

ب-الأنشطة الموسيقية :

وهذا النوع يهدف إلى تعريف الطالب بأنواع الآلات الموسيقية والعزف والميول والقدرات الموسيقية، وهذا النشاط يساعد على تهذيب النفس، وتوازنها عند للفرد.

ج-الأنشطة الثقافية:

وتهدف إلى تنمية التفكير الناقد والتدريب على البحث والاطلاع وتكوين منظومة وبنية مفاهيم معرفية، مثل الندوات والمناظرات والخطابة واللقاءات الثقافية .

د-الأنشطة الاجتماعية :

تهدف هذه الأنشطة إلى تدريب الطالب على أساليب التعامل مع الآخرين ،وتكوين علاقات اجتماعية سليمة بين الطلاب بعضهم البعض بهدف تحقيق الانسجام فيما بينهم، ويتمثل هذا النشاط في الرحلات والزيارات الميدانية - خدمة البيئة المحلية - وغيرها من الأنشطة التي تأتي في إطار خدمة الجماعة.

هـ-الأنشطة الكشفية :

تعتبر الأنشطة الكشفية: أنشطة تربوية وتعليمية تهدف إلى تنقيف الطلاب وإعدادهم جسمياً وعقلياً ومهنياً من أجل ممارسة النشاطات التي يرغبون في القيام بها، وتعويدهم على التحمل والصبر والتعاون مع الآخرين والاعتماد على النفس وتنمية قوى الملاحظة ودقة الانتباه، وتتمثل هذه الأنشطة في الرحلات والزيارات والمعسكرات والهوايات العلمية والعملية وأنشطة خدمة البيئة المحلية (عبد السلام كاشف، عمرو رفعت ، 2000م ، 19).

و-الأنشطة الفنية :

هذه الأنشطة تعتمد أساساً على ابتكار أشياء غير مألوفة والاستفادة من بعض الخامات والمعدات والوسائط والأدوات في صنع وإنجاز أعمال فنية محسوسة ومسموعة ومرئية ذات طابع فني، وهي بذلك ترجمة للأفكار والأحاسيس ومشاعر الطلاب، مثل/ الأشغال اليدوية والتصوير والرسوم الزخرفية والمعارض الفنية، والنشاطات المسرحية والتمثيلية. كما يقسم البعض النشاط الطلابي الى الأنواع الآتية : (عمار شوشان ومحمد ختاش، 2016م، 414).

- 1- النشاط الثقافي .
- 2- النشاط الديني .
- 3- النشاط الاجتماعي .
- 4- النشاط الفني .

- 5- نشاط المكتبة .
 - 6- نشاط الإعلام .
 - 7- النشاط العلمي .
 - 8- النشاط النقابي .
 - 9- النشاط الرياضي .
 - 10- نشاط اللغات وآدابها.
- الأسس العامة للأنشطة الطلابية:**

يقوم النشاط الطلابي على عدة أسس تتمثل في:

أ- الأسس النفسية للنشاط الطلابي، وتشمل:

- أن يكون النشاط الطلابي مشجعاً لروح الابتكار وينمي الثقة ويقوى الإرادة ويحبب لدى الطلاب التعاون والعمل الجماعي، ويحثهم على التنافس الشريف والشعور بالمسؤولية. (أحمد الامين على، 2013 م، 28-30).

- أن يساعد النشاط الطلابي في الكشف عن ميول الطلاب ومواهبهم ورغباتهم ويعمل على تنمية هذه المواهب، وصقلها، مما يساعد على حسن تنميتها وحسن توجيهها.

- أن تتوافر الأنشطة الطلابية في المؤسسة التعليمية وتنوعها، بحيث يتوفر كل ما يناسب الطلاب ويراعى الفروق الفردية والميول والقدرات بين الطلاب.

- ينبغي الحرص على أن يكون النشاط الطلابي وسيلة فعالة لعلاج الكثير من المشكلات التي يتعرض لها الطالب ، مثل: الخجل والانطواء ومشكلات العدوان.

- يجب أن تخضع الأنشطة الطلابية للملاحظة الدقيقة من جانب كل مشرف، بحيث يتعرف من خلال هذا النشاط على جوانب شخصية كل طالب ويعمل على تكيفهم التكيف السليم.

ب- الأسس التربوية للنشاط الطلابي، وتشمل:

- الاهتمام بأن يكون النشاط الطلابي مجالاً واسعاً للتعلم المستمر عن طريق الخبرة المباشرة والعمل الإيجابي، حيث يكتسب الطلاب العديد من المعلومات والمعارف والمهارات والقدرات من خلال ممارستهم لهذه الأنشطة .

- ينبغي مراعاة أن يتيح النشاط الطلابي فرصاً سانحة لتدريب الطلاب على الحياة الاجتماعية السليمة، فيمارس الطلاب العلاقات الاجتماعية التي تتميز بالتعاون وعدم الأنانية وحب عمل الخير والصبر .

- ينبغي أن يكون النشاط الطلابي في المؤسسات التعليمية وفي مختلف المراحل وسيلة لجذب الطالب إلى المؤسسة التعليمية والدراسة بها، و أن تكسر حدة الملل الذي يشعر به كثير من الطلاب نتيجة ملء اليوم الدراسي بالمحاضرات والدروس والواجبات.
- ينبغي أن يكون النشاط الطلابي أداة لإزالة الحواجز المصطنعة بين الطلاب وأساتذتهم، وإقامة العلاقات والصلات الوثيقة المبنية على الاحترام بين الطرفين.
- يجب أن يكون النشاط الطلابي وخاصة في المرحلة الجامعية وسيلة لربط الدراسات الجامعية بالبيئة المحلية للطلاب ، بحيث يدرك الطالب الجامعي أن ما يأخذ في قاعة المحاضرات له وظيفة في حياته العملية؛ فالنشاط هنا يعطى فرصة جيدة لتوظيف المعلومات والمعارف.
- ج- الأسس التنظيمية للنشاط الطلابي وتتمثل في:
 - وضع جدول أولوية للأنشطة الطلابية، بحيث يتم اختيار الأهم منها ثم المهم حسب الظروف والإمكانات المتاحة.
 - تعيين مشرف على كل نشاط ، بحيث يكون هذا المشرف له خبرة جيدة في هذا النشاط، ويتم تحديد وتخصيص مهام لكل مشرف.
 - توفير الأجهزة والأدوات والمواد الخام اللازمة لتنفيذ الأنشطة الطلابية، بالإضافة إلى ضرورة توفير الأماكن التي سيمارس فيها الطلاب أنشطتهم المتنوعة.
 - وضع الخطط الدقيقة لكل نشاط بالاشتراك بين المشرف والطلاب تحت رعاية لجنة الإشراف العامة على الأنشطة.
 - فتح باب الاشتراك الاختياري للطلاب بالنسبة لكل نشاط.
 - تحديد نشاط كل جماعة وتحديد مهامها، ووضع الأنظمة واللوائح الخاصة بها وتحديد مسؤوليات كل عضو من أعضاء الجماعة.
 - دراسة كيفية إظهار النشاط الطلابي بأساليب ووسائل متنوعة مثل إقامة المسابقات والمهرجانات والمعارض والحفلات والمباريات ودعوة أولياء الأمور والمسؤولين لحضورها.
 - متابعة من المشرف لطلاب كل نشاط في أثناء تنفيذهم للخطط الموضوعية؛ وذلك من أجل التأكد من فعالية تنفيذ الخطط.
 - القيام بعملية تقويم في نهاية تنفيذ خطط النشاط الطلابي لعملية تنفيذها على أرض الواقع وتعرف مدى تحقيقها للأهداف الموضوعية من أجلها وتعرف الصعوبات التي واجهت تنفيذها، وكيفية التغلب عليها في المستقبل.

المعوقات و الصعوبات التي تواجه الانشطة الطلابية:

- ممارسة الأنشطة وتنفيذها على أرض الواقع قد يواجه بعض الصعوبات والمعوقات والتي منها :
1. عدم وضوح الهيكل التنظيمي أو التوصيف الوظيفي للعاملين في مجال النشاط.
 2. عدم الإيمان الحقيقي بقيمة الأنشطة اللامنهجية وأهميتها، ويتضمن ذلك في أن الخطط للتخصصات والبرامج الأكاديمية لا تتضمن حيز الأنشطة بأنواعها تتصل بالمناهج الدراسية .
 3. عدم توفير الإمكانيات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة، فالمباني الدراسية في بعض الأحيان لا تتناسب والأنشطة المطروحة، والموازنات المخصصة لهذه الأنشطة غير كافية.
 4. عدم القدرة على تنظيم الأنشطة وهذا القصور يرجع إلى الانشغال بالتدريس.
 5. قلة توفر الكفاءات الإدارية والفنية المتخصصة في مجال النشاط.
 6. افتقار العديد من الكفاءات المزودة بالخبرات بسبب سياسات التدوير الوظيفي في ظل عدم توفر البديل المناسب.
 7. قلة إجراء الدراسات والأبحاث العلمية عن الأنشطة الطلابية اللامنهجية.
 8. عدم تزويد القائمين على الأنشطة بالدراسات والنتائج والتوصيات.
 9. عدم وجود دورات تدريبية متخصصة للعاملين في النشاط الطلابي.
 10. عدم تخصيص أوقات محددة في الجدول الدراسي لممارسة الأنشطة اللامنهجية.
 11. عزوف أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن ممارسة النشاط والمشاركة فيه.
 12. نمطية البرامج المقدمة وافتقاده العناصر التنويع والتشويق والإعلام.(حمود الحري ، 2001، لا يوجد رقم صفحة).
- كما يضيف الباحثون بعض المعوقات والصعوبات التي تواجه تنفيذ وممارسة الأنشطة الطلابية في كلية التربية تتمثل في :
- 1- عدم وجود تشجيع من قبل المسؤولين عن النشاط الطلابي المشاركين فيه، وعدم وجود تنسيق بين قسم النشاط بالكلية وإدارة النشاط بالجامعة .
 - 2- عدم وجود ربط حقيقي بين النشاط الصفّي والنشاط اللاصفّي في العملية التعليمية وعدم وجود تقدير من الناحية الأكاديمية للطلاب الممارسين للأنشطة اللاصفية .
 - 3- عدم وجود خطة واضحة للنشاط الطلابي منذ بداية الدراسة .
 - 4- قلة مشاركة طلاب كلية التربية وعزوفهم عن المشاركة في الأنشطة الطلابية التي تقام داخل الحرم الجامعي، بسبب تأخر علمهم بموعد إقامة الأنشطة .
 - 5- عدم رغبة أولياء أمور الطلاب وخاصة الطالبات في مشاركتهم في الأنشطة الطلابية.

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجانب الهدف من الدراسة الميدانية، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والجوانب الإحصائية المستخدمة في تحليل الدراسة .

الهدف من الدراسة :

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلاب كلية التربية جامعة سرت نحو الأنشطة الطلابية ومعرفة سبل تذليلها من وجهة نظرهم أيضاً .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة سرت، والبالغ عددهم (988) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي 2019/2018م .

عينة الدراسة :

أُجريت الدراسة على عينة قوامها (116) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبتهم (11.7%)، من المجتمع الأصلي اختيرت بشكل عشوائي طبقي.

أداة الدراسة : قام الباحثون بإعداد أداة الاستبانة لجمع المعلومات حول المعوقات التي تواجه طلاب كلية التربية جامعة سرت دون ممارسة الأنشطة الطلابية ، وسبل تذليل هذه المعوقات من وجهة نظر الطلاب وقد تم الاعتماد على العديد من الدراسات السابقة في إعداد الاستبانة، ولقد تكونت الاستبانة من (29) فقرة موزعة في محورين .

صدق الأداة : تمّ التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية بجامعات بنغازي ومصراته وسرت، بالاسترشاد برأيهم حول درجة انتماء الفقرات ومناسبتها لمحوري الدراسة .

كما تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معاملات ارتباط بيرسون والجدول الآتي يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (1) يوضح معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لمحور المعوقات التي تحول دون ممارسة طلاب

كلية التربية جامعة سرت للأنشطة الطلابية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)"

رقم	فقرات الاستبانة	قيم معامل الارتباط r	مستوى المعن
1	عدم وجود خطة واضحة و دليل ارشادي بالأنشطة الطلابية داخل الكلية	.407**	.000
2	كثرة المقررات الدراسية و تعارض مواعيدها مع ممارسة الأنشطة.	.516**	.000
3	ضعف عوامل الجذب في الأنشطة الطلابية.	.534**	.000
4	قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب لممارسة الأنشطة الطلابية	.555**	.000
5	نادراً ما تشجع الأسرة أبناءها على ممارسة الأنشطة.	.334*	.000
6	ضعف الاهتمام بالأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية.	.631**	.000

7	غياب الحوافز المادية و المعنوية المشجعة على الاشتراك في الانشطة.	.737**	.000
8	قلة اهتمام إدارة الكلية بتشجيع الانشطة الطلابية.	.547**	.000
9	عدم قدرتي على ممارسة الأنشطة لظروف صحية.	-0.214	.000
10	ضعف الموارد و الإمكانيات اللازمة لممارسة الأنشطة.	.520**	.000
11	عدم اشتراكي في تنظيم والإعداد للأنشطة الطلابية	0.226	.000
12	قلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة في الكلية	.491**	.000
13	وجود أنشطة منافسة خارج الكلية	0.169	.000
14	غياب الدعم المالي المخصص لممارسة الأنشطة	.665**	.000
15	ضعف فعالية اتحاد الطلاب الحالي في الكلية بالقيام بالأنشطة الطلابية	.490**	.000
16	غياب المبادرات الطلابية الداعمة للأنشطة الطلابية	.415**	.000
17	عدم الرغبة في وجود أية التزامات محددة مع أية مجموعة من مجموعات النشاط	.297*	.000
18	اقتناعي بأن الأنشطة تؤدي إلى مضیعة الوقت	0.048	.000

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (0.01)

يتضح من الجدول السابق إن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.169 و 0.737)؛ مما يدل على إن جميع الأبعاد صادقة ومرتبطة مع أداة الدراسة، الأمر الذي يبين صدق أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

جدول رقم (2) يوضح معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لمحور سبل تذليل معوقات ممارسة طلاب كلية التربية جامعة سرت للأنشطة الطلابية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

ر.م	فقرات الاستبانة	قيم معامل الارتباط r	مستوى المعنوية
1	العمل على وضع دليل إرشادي وخطة سنوية للنشاط الطلابي داخل الكلية	0.271	.000
2	ضرورة الاهتمام بالنشاط الطلابي في مراحل التعليم السابق للجامعة	.544**	.000
3	تحديد أهداف الأنشطة الطلابية بدقة	.708**	.000
4	مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم عند التخطيط للأنشطة الطلابية والعمل على تنوعها	.796**	.000
5	إعطاء قدر أكبر للطلاب في التخطيط والإعداد للأنشطة	.661**	.000
6	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة مع الطلاب	.578**	.000
7	زيادة الميزانية المخصصة للأنشطة بالكلية	.773**	.000
8	تخصيص أوقات لممارسة الأنشطة لا تتعارض مع المحاضرات	.807**	.000
9	زيادة الحوافز المخصصة للمشرفين على الأنشطة بالكلية	.834**	.000
10	تشجيع الأسرة أبنائها على ممارسة الأنشطة بالكلية	0.131	.000
11	إيجاد محفزات مادية ومعنوية للطلاب الممارسين للأنشطة	.847**	.000

يتضح من الجدول السابق إن معاملات الارتباط وتراوح بين (0.131 و 0.847)، مما يدل على إن جميع الأبعاد صادقة ومرتبطة مع أداة الدراسة، الأمر الذي يبين صدق أداة الدراسة وصلاحيته للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة :

لقياس ثبات الأداة استخدمت الدراسة معامل الثبات الفاكرونباخ "Alpha cronbach" لمحوري الدراسة"، المعوقات التي تواجه تنفيذ الأنشطة الطلابية وسبل تذليلها بكلية التربية جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب لإجمالي حجم العينة حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.729)؛ الأمر الذي انعكس أثره على الصدق الذاتي (الذي يمثل الجذر التربيعي للثبات) ، حيث بلغ (0.854)، كما تشير نتائج الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يوضح نتائج قياس معامل الثبات والصدق لإجمالي الاستبانة ومحوريها باستخدام معامل

الفاكرونباخ Alphacronbach

ر.م	محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
1	محور المعوقات التي تحول دون مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية بالكلية	18	0.710	0.843
2	محور المقترحات التي من شأنها تفعيل الأنشطة الطلابية بالكلية	11	0.864	0.930
	إجمالي الاستبانة	29	0.729	0.854

يتضح من بيانات الجدول السابق إن قيم معاملات الثبات لإجمالي محوري " المعوقات " التي تحول دون ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت ومقترحات تفعيلها من وجهة نظر طلاب الكلية " تميز بالارتفاع حيث بلغ (729)، وهو معامل مرتفع ويمكن الاعتماد عليه والوثوق في صحة نتائجه، وبلغ معامل الثبات لمحور المعوقات (0.710) ، بينما بلغ (0.864) ، لمحور مقترحات تفعيل الأنشطة الطلابية وهي أكبر من (0.7) مما يعني القدرة علي الاعتماد علي تلك المقاييس .

كذلك تميزت قيمة معامل " الصدق " لإجمالي الاستبانة بالارتفاع حيث بلغ 0.854 ، وبلغ معامل الصدق لمحور المعوقات (843)، وبلغت 0.930 لمحور مقترحات وسبل تذليل تلك المعوقات .

تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

للإجابة على السؤال الأول للبحث والمتعلق ما معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية -
جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب؟ فإن الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) يوضح استجابات الطلاب عينة البحث حول معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية
التربية جامعة سرت

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الترتيب
1	عدم وجود خطة واضحة و دليل ارشادي بالأنشطة الطلابية داخل الكلية	2.43	0.81	81.16	3
2	كثرة المقررات الدراسية و تعارض مواعيدها مع ممارسة الأنشطة	2.11	0.90	70.29	12
3	ضعف عوامل الجذب في الأنشطة الطلابية	2.39	0.77	79.71	6
4	قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب لممارسة الأنشطة الطلابية	2.22	0.87	73.91	11
5	نادراً ما تشجع الأسرة أبناءها على ممارسة الأنشطة	1.96	0.79	65.22	14
6	ضعف الاهتمام بالأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية	2.39	0.77	79.71	7
7	غياب الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الاشتراك في الأنشطة	2.57	0.69	85.51	2
8	قلة اهتمام إدارة الكلية بتشجيع الأنشطة الطلابية	2.04	0.76	68.12	13
9	عدم قدرتي على ممارسة الأنشطة لظروف صحية	1.50	0.66	50.00	17
10	ضعف الموارد و الإمكانيات اللازمة لممارسة الأنشطة	2.41	0.75	80.43	5
11	عدم اشتراكي في تنظيم و الإعداد للأنشطة الطلابية	2.28	0.81	76.09	10
12	قلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة في الكلية	2.43	0.81	81.16	4
13	وجود أنشطة منافسة خارج الكلية	1.91	0.81	63.77	16
14	غياب الدعم المالي المخصص لممارسة الأنشطة	2.65	0.60	88.41	1
15	ضعف فعالية اتحاد الطلاب الحالي في الكلية بالقيام بالأنشطة الطلابية	2.30	0.66	76.81	9
16	غياب المبادرات الطلابية الداعمة للأنشطة الطلابية	2.33	0.76	77.54	8
17	عدم الرغبة في وجود أية التزامات محددة مع أية مجموعة من مجموعات النشاط	1.93	0.71	64.49	15
18	اقتناعي بأن الأنشطة تؤدي إلى مضيعة الوقت	1.28	0.66	42.75	18
	متوسط محور الصعوبات التي تحول دون مشاركتك في الأنشطة الطلابية بالكلية	2.18	0.31	72.50	

يتضح من بيانات الجدول السابق والمتعلق باستجابات طلاب كلية التربية جامعة سرت حول معوقات ممارسة الانشطة الطلابية فقد تبين أن مشكلة غياب الدعم المالي المخصص لممارسة الأنشطة الطلابية ومشكلة غياب الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الاشتراك في الأنشطة جاءت في المرتبة الأولى والثانية على التوالي ويعتقد الباحثون أن أساس قيام الأنشطة الطلابية داخل كليات الجامعة هي توفر الدعم المالي اللازم للقيام بهذه الأنشطة سواء الثقافية والعلمية، والرياضية والفنية والموسيقية، وما يترتب على هذا الدعم المالي من توفير حوافز مادية ومعنوية للمشاركين في الأنشطة المختلفة .

بينما جاءت مشكلة عدم وجود خطة واضحة ودليل إرشادي بالأنشطة الطلابية داخل الكلية، ومشكلة قلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة في الكلية جاءت في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي، ويعتقد الباحثون أن غياب الخطة المخصصة للأنشطة المختلفة وغياب الدليل الإرشادي يوجه طلاب الكلية نحو تفعيل الأنشطة المختلفة تعتبر من العوامل المهمة في إقامة الأنشطة المختلفة.

بينما جاءت مشكلة ضعف الموارد والإمكانات اللازمة لممارسة الأنشطة، ومشكلة ضعف عوامل الجذب في الأنشطة الطلابية الحالية في المرتبة الخامسة والسادسة على التوالي ويرى الباحثون أن قلة الإمكانات اللازمة لممارسة الأنشطة الطلابية كالملاعب الرياضية وتجهيزاتها والأدوات الفنية والإمكانات المختلفة لإقامة المعارض سبب أساسي في ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية المختلفة.

وجاءت مشكلة ضعف الاهتمام بالأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية، ومشكلة غياب المبادرات الطلابية الداعمة للأنشطة الطلابية في المرتبة السابعة والثامنة على التوالي، ويعتقد الباحثون أن غياب الأنشطة الطلابية في مراحل التعليم قبل الجامعي بسبب عدم وجود معلمين متخصصين في مختلف أنواع الأنشطة المختلفة وعدم اهتمام المدارس الثانوية بالأنشطة المختلفة وقلة وجود خطة خاصة بالنشاط المدرسي ساهمت بشكل او باخر في ضعف الانشطة الطلابية الجامعية.

كما جاءت مشكلة ضعف فعالية اتحاد الطلاب الحالي في الكلية بالقيام بالأنشطة الطلابية، ومشكلة عدم اشتراك الطلاب في تنظيم والإعداد للأنشطة الطلابية في المرتبة التاسعة والعاشر على التوالي، وهنا تبرز أهمية دور الاتحادات الطلابية في كليات الجامعة بالدور المأمول منها جمع الطلاب حولها وتنظيم الأنشطة لهم من ناحية، وضرورة إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة الطلابية التي تهمهم.

كما جاءت مشكلة قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلاب لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة، ومشكلة كثرة المقررات الدراسية وتعارض مواعيدها مع ممارسة الأنشطة في المرتبة الحادية عشر والثانية عشر على التوالي.

للإجابة على السؤال الثاني للبحث والمتعلق ما سُبُل تذليل معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية - جامعة سرت من وجهة نظر الطلاب؟

والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (4) يوضح استجابات الطلاب عينة البحث حول سبل تذليل معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت.

م	العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية	الترتيب
1	العمل على وضع دليل إرشادي وخطة سنوية للنشاط الطلابي داخل الكلية	2.85	0.42	94.93	1
2	ضرورة الاهتمام بالنشاط الطلابي في مراحل التعليم السابق للجامعة	2.65	0.67	88.41	9
3	تحديد أهداف الأنشطة الطلابية بدقة	2.85	0.47	94.93	2
4	مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم عند التخطيط للأنشطة الطلابية والعمل على تنوعها	2.76	0.60	92.03	4
5	إعطاء قدر أكبر للطلاب في التخطيط والإعداد للأنشطة	2.54	0.72	84.78	11
6	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة مع الطلاب	2.70	0.59	89.86	6
7	زيادة الميزانية المخصصة للأنشطة بالكلية	2.59	0.65	86.23	10
8	تخصيص أوقات لممارسة الأنشطة لا تتعارض مع المحاضرات	2.67	0.67	89.13	7
9	زيادة الحوافز المخصصة للمشرفين على الأنشطة بالكلية	2.67	0.63	89.13	8
10	تشجيع الأسرة أبناءها على ممارسة الأنشطة بالكلية	2.83	0.38	94.20	3
11	إيجاد محفزات مادية ومعنوية للطلاب الممارسين للأنشطة	2.72	0.62	90.58	5
	متوسط محور المقترحات التي من شأنها تفعيل الأنشطة الطلابية بالكلية	2.71	0.39	90.38	

يتضح من بيانات الجدول السابق والمتعلق باستجابات طلاب كلية التربية جامعة سرت حول سبل تذليل معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت، فقد تبين أن من أهم مقترحات طلاب كلية التربية جامعة سرت؛ لتفعيل الأنشطة الطلابية ضرورة العمل على وضع دليل إرشادي وخطة سنوية للنشاط الطلابي داخل الكلية تكون بمثابة منهاج عمل لسير النشاط الطلابي بالكلية.

وجاء في المرتبة الثانية مقترح أن يتم تحديد الأهداف الخاصة بالأنشطة الطلابية بدقة، في حين جاء في المرتبة الثالثة مقترح ضرورة أن تشجع الأسرة أبناءها على ممارسة الأنشطة بالكلية، كما تلتها في الترتيب مقترح أن يتم مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم عند التخطيط للأنشطة الطلابية والعمل على تنوعها، كما جاء مقترح إيجاد محفزات مادية ومعنوية للطلاب الممارسين للأنشطة في المرتبة الخامسة حسب الأهمية.

وجاءت ضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة مع الطلاب في الترتيب السادس ، بينما حل في المرتبة الثامنة مقترح زيادة الحوافز المخصصة للمشرفين على الأنشطة بالكلية ، كما أن مقترح ضرورة الاهتمام بالنشاط الطلابي في مراحل التعليم السابق للجامعة جاء في المرتبة التاسعة. كما جاء مقترح زيادة الميزانية المخصصة للأنشطة بالكلية ومقترح إعطاء قدر أكبر للطلاب في التخطيط والإعداد للأنشطة في المرتبة العاشرة والحادية عشر على التوالي.

نتائج البحث :

من خلال هذا العرض لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت وسبل تذليلها من وجهة نظر طلاب الكلية نستنتج أن من أهم المعوقات التي تواجه تنفيذ الأنشطة الطلابية ما يأتي :

— يُعدُّ العامل المادي من أهم العوامل المؤثرة على عدم ممارسة النشاط الطلابي بكلية التربية جامعة سرت؛ وذلك من خلال غياب الدعم المالي المخصص لممارسة الأنشطة الطلابية بالكلية وغياب الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الاشتراك في الأنشطة.

— غياب التخطيط الفعال للأنشطة الطلابية داخل الكلية وعدم وجود خطة واضحة ودليل إرشادي بالأنشطة الطلابية داخل كلية التربية جامعة سرت .

— بما أن الأنشطة الطلابية تحتاج إلى إمكانات لذلك فإن قلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة في الكلية، وضعف الموارد والإمكانات اللازمة لممارسة الأنشطة حالت دون قيام الأنشطة الطلابية على الوجه الاكمل.

- بما أن الأنشطة الطلابية هي عملية متكاملة بين مراحل التعليم المختلفة؛ لذلك فإن ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية في مراحل التعليم الأساسي والثانوي كانت سبباً أساسياً في ضعف الأنشطة الطلابية في المرحلة الجامعية.
- تلعب الاتحادات الطلابية دوراً ريادياً هاماً في الجامعات خاصة في الأنشطة الطلابية؛ لذلك فإن ضعف فعالية اتحاد الطلاب الحالي في الكلية بالقيام بالأنشطة الطلابية كانت سبباً في ضعف الأنشطة الطلابية.
- كما أن غياب وضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ترجع إلى عدم وجود تقدير لها في الجانب الأكاديمي.
- أما عن سبل تذليل هذه المعوقات المتعلقة بضعف الأنشطة الطلابية وأهم المقترحات التي من شأنها أن تنهض بتنفيذ الأنشطة الطلابية داخل كلية التربية جامعة سرت ومنها ما يأتي:
- الاعتماد على منهجية التخطيط العلمي للقيام بالأنشطة الطلابية؛ وذلك من خلال العمل على وضع دليل إرشادي وخطة سنوية للنشاط الطلابي داخل الكلية، وأن تتضمن خطة الأنشطة الطلابية الأهداف الخاصة بها بدقة.
- مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم عند التخطيط للأنشطة الطلابية والعمل على تنوعها.
- العمل على تشجيع الطلاب للمشاركة في الأنشطة الطلابية من خلال إيجاد محفزات مادية ومعنوية للطلاب الممارسين للأنشطة.
- أن تعمل الكلية ومنذ بداية العام الجامعي على تخصيص أوقات لممارسة الأنشطة لا تتعارض مع المحاضرات الدراسية للطلاب وحث أعضاء هيئة التدريس لمشاركة الطلاب في انشطتهم المختلفة.
- العمل على الاهتمام بالمسؤولين على إدارة النشاط الطلابي بالكلية وتخصيص حوافز مادية ومعنوية للمشرفين على الأنشطة بالكلية.
- __ كذلك تقديم مقترح بالأنشطة الطلابية التي من الممكن أن تستضيفها كلية التربية في شكل خطة متضمنة الاحتياجات والامكانيات؛ لتنفيذها وتقديمها للجهات المختصة لاعتمادها والعمل على تنفيذها في وقت مبكر من العام الجامعي.
- __ حث طلاب كلية التربية للمشاركة في الأنشطة الطلابية التي ترعاها إدارة النشاط الطلابي بالجامعة داخل الحرم الجامعي.

Abstract

The student activities at the Faculty of Education - University of Sirte "obstacles and ways to overcome them from the point of view of its students"

The aim of this study was to identify obstacles to the practice of student activities at the Faculty of Education University of Sirte, and ways to overcome these obstacles from the perspective of students and researchers have used the Method analytical descriptors using the questionnaire as a method of collecting data on the subject of the study which applied to a random sample of students from the Faculty and achieved the study to a number of results as a following :

The material factor is one of the most important factors affecting on the lack of student's activity in the faculty, through the absence of financial support allocated to the exercise of activities in addition the absence of material and moral incentives to encourage the student for get in activities, and there is no clear plan and guide to student's activities within the college, and there is no places for exercises of a lot of activities, all of these problems make obstacle opposite of student's activities and in addition inattention to school activities in primary and secondary stages was a major cause of weak student activities at the university stage.

The study presented a set of proposals that may contribute to facilitating the activities of students' faculty.

قائمة المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

- 1- إبراهيم بن إبراهيم بن محمد، 2004م، واقع الأنشطة الطلابية في الجامعات السعودية وسبل تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى وجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان .
- 2- إبراهيم محمد عطا، 2003م، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 3- أحمد الأمين على، 2013م، فاعلية برنامج للزيارات الميدانية قائم على مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية لتنمية المسؤولية البيئية لدى الطلاب من خلال الأنشطة الجامعية في ليبيا، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث البيئية ، جامعة عين شمس.
- 4- أحمد الدياسطي، 2001م، النشاط المدرسي في المرحلة الابتدائية ، دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع .
- 5- إسماعيل مسعود العون، وهيثم ممدوح، 2014م، العوامل المؤدية الى قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلبة بجامعة آل البيت، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلد (30) العدد الأول .

- 6- أمجد محمود رادكه، 2000م، دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الفنون، جامعة اليرموك، الأردن .
- 7- ثريا زائد جمعة ، 2013م، النشاط الطلابي الجامعي الفني ودوره في تنمية التذوق الفني والجمالي لدى الشباب الجامعي، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم الفنون الجميلة والتطبيقية، كلية الفنون والإعلام ، جامعة طرابلس .
- 8- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين الكفافي، 1988م، معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الأول، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 9- حاتم محمد مرسى ، 2008م، تطوير الأنشطة اللاصفية بمناهج العلوم في المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 10- حسن شحاته ، 1992م، النشاط المدرسي، مفهومه، وظائفه، مجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية .
- 11- حمود عبدالله الحربي ، 2001م، النشاط الطلابي ،مؤتمر النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية ،جامعة الملك سعود ،الرياض ،مايو 2001م.
- 12- خالد صالح السبيعي ، 2005م ، العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 94.
- 13- خالد عون العنزي، نائل أخرس، 1424هـ ، مشاركة طلاب كليات المعلمين في الأنشطة بين الإقبال والعزوف، ورقة عمل مقدمه في الحلقة النقاشية عن النشاط الطلابي المقامة على هامش لقاء عمداء شؤون الطلاب لجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي لدول الخليج العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- 14- دعيح عبد العزيز الدعيح، 2002م، أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية ،المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت، العدد الرابع والستون
- 15- رجاء محمود ، عصام قمر ، 2009م، النشاط الطلابي أسس نظرية وتجارب عالمية، تطبيقات عملية ، دار الفكر، عمان .
- 16- رسمي على عابد ، 1998م، النشاطات المدرسية بين الأصالة والتحديث ، دار مجدلاوي للنشر ، عمان ، الأردن .

- 17-صفاء محمد علي، 2005م، الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة ، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- 18-عائشة بليهب العمري، غزيل عبد الله سعيد، (ب.ت)، تقويم واقع الانشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم ، ندوة التعليم العالي للفتاة الابعاد والتطلعات ، جامعة طيبة.
- 19-عايدة أبو غريب وآخرون ، 1997، اتجاهات البحث العلمي في مجال الأنشطة التربوية بمصر وانعكاساتها على تقوية هذه الأنشطة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة بحوث الأنشطة التربوية ، القاهرة .
- 20-عبد الحكيم محمد أحمد ، 2008م، دور الإدارة المدرسية والمعلمين في تنفيذ الأنشطة اللاصفية كما يراها طلبة المرحلة الثانوية بمدينة تعز، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد 11، العدد الأول، مارس.
- 21-عبد السلام كاشف وعمرو رفعت، 2000م، واقع الأنشطة التربوية بالتعليم الثانوي العام ومردودها للطلاب المشاركين فيها، دراسة تقييمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- 22-عبدالعزیز بن حضير بن سيفي العروي، 2011م، أسباب عزوف الطلاب عن ممارسة الأنشطة الرياضية في المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- 23-عبد الوهاب، جلال، 1401هـ ، النشاط المدرسي، مفاهيمه، مجالاته وبحثه، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الاولى .
- 24-عقيل محمود رفاعي ، 2008م، النشاط المدرسي وتربية المراهقين في المدرسة الثانوية ، تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، دار الجامعة الجديدة .
- 25-محمد إسماعيل الجاويش ، 2007م، الأساس في الأنشطة التربوية، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية.
- 26-عمار شوشان ومحمد خناش، 2016م، واقع ممارسة الأنشطة الطلابية بالجامعة الجزائرية ،مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية ، العدد 12 .
- 27-محمد الحبشي وآخرون ، 1998م، واقع ومردود الأنشطة التربوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .
- 28-منال بنت عمار مزيو، 2014م، الدور التربوي للأنشطة التربوية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك، مجلة العلوم التربوية، جامعة تبوك، العدد الأول، الجزء الأول، أكتوبر، 2014 م .

- 29-نظمية حجازي، 2012م، أسباب عزوف طلبة جامعة القدس المفتوحة عن المشاركة بالأنشطة الطلابية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، غير منشورة ، خدمة اجتماعية ،جامعة القدس المفتوحة.
- 30-هاني أحمد سمير، 2007م، بعض سمات الشخصية لدى الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الطلابية من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 31- هاني محمد يونس موسى، 2008م، دراسة تقويمية للأنشطة الطلابية بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود في ضوء آراء طلابها، مؤتمر " مناهج التعليم والهوية الثقافية "، الجمعية المصرية للمناهج، دار الضيافة بجامعة عين شمس، في الفترة 30-31 يوليو 2008 م ، مجلد4
- 32-ياسين طه الحجار، سالم برك بن سعيد، 2002م، أسباب عزوف طالبات المدارس الثانوية عن ممارسة النشاط الرياضي في مدينة المكلا، مجلة جامعة حضرموت للدراسات والبحوث، المجلد الثاني ، العدد الثاني.

ثانيًا/ المراجع الاجنبية:

- 33- Astin- Helen - S، Antonio، lising، 2000، Building character in college، about campus v5 n5 P. 3-7، now- Dec.
- 34- Clay Gordon، 1999. outdoor & adventures activities an foster survey، journal articles n5، p17-18
- 35- Eriksson، lilly، 2005، the Relationship between school Environment and participation for students with Disabilities، pediatric Rehabilitation ، vol.8، (2) Apr- jun، pp.130-139
- 36- Festeu، Dorin، 2002، motivational factors that in fluency students، participation in out door Activities، Journal of Adventure Education and outdoor leadership V.2، n.1، P.43-54
- 37- fjortoft،ingunn، 2001، the nature environment as a play ground for children، the impact of outdoor play activities in pre-primary school children early childhood education journal،v29 n2 p111-117 win .
- 38- Gilman rich، 2001، the relations between self satisfaction، social interest and frequency of extra curricular activities among of adoles cent، journal of youth and adolescence، Vol 30، issue 6، pelnum publishing P.749
- 39- Joseph، L. M. and others، 2003، promoting interpersonal competence and Educational success through Extra curricular activity participation، Journal of educational psychology، vol.95، no2، PP. 40g – 418
- 40- Steven neilg and peltier، gary، 1994،: a review of research on small-school students participation in extra eurricular activities، journal of research in rural education، Vol.10 no.2، P.166 - 120.

"فاعلية استخدام استراتيجيات (الذكاءات المتعددة) في تنمية (التفكير الناقد و التفكير الابتكاري) لدي طلبة الجامعة"

د. حسين محمد الاطرش

جامعة مصراتة

المستخلص

يهدف البحث الحالي الي التعرف علي فاعلية استخدام استراتيجيات (الذكاءات المتعددة) في تنمية (التفكير الناقد و التفكير الابتكاري) لدي طلبة الجامعة وقد أجري البحث علي عينة بلغ قوامها (50) طالبة بكلية التربية قسمت الي مجموعتين ضابطة وتجريبية و تم تطبيق الادوات الاتية : اختبار التفكير الناقد و اختبار التفكير الابتكاري قبلأ وبعدياً علي المجموعتين ، استخدمت المجموعة التجريبية استراتيجيات (الذكاءات المتعددة) في التدريس ،والمجموعة الضابطة استخدمت الطريقة المعتادة ، ولتحقق من فرضية البحث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test). لمقارنة متوسطي المجموعتين المرتبطتين . وقد توصلت النتائج الي وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس التفكير الناقد البعدي" وفي التفكير الابتكاري لأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) وهذا يرجع الي تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات الذكاءات المتعددة) وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث باستخدامها و أقترح إجراء بحوث مماثلة في مراحل دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات التدريس - الذكاءات المتعددة (التفكير الناقد والتفكير الابتكاري)

مقدمة :

يشهد القرن الحادي والعشرون ثورة معرفية هائلة في كل فروع العلم والتكنولوجيا، حت اصبح تقدم الامم يقاس علي أساس ما تأخذ به من أساليب حديثة في تربية أفرادها وتعليمهم كيف يفكرون ،مما يمكنهم من التكيف علمية والتعايش مع هذا العصر ويؤكد الاتجاه التربوي الحديث علي التعلم ونوعية مخرجاته إلي أن تكون محورها المتعلم والمعلم معا والتي تدعوا إلي تنمية جميع القدرات وإمكانيات أساليب التفكير السليم والقدرات العقلية و السلوك الاجتماعي السوي للمتعلم و قدرة المتعلم علي القيام بالعمليات العقلية المعقدة (أحمد صيدواي ،1992: 4-5).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة احد الاتجاهات الحديثة السائدة في الفترة الحالية في مجال التعليم، حيث يفيد هذا الاتجاه في إكسابهم مهارات التدريس المتنوعة ومنها التدريس الابداعي واللازمة لنجاحهم مهنيأ وتشير الادبيات التربوية الي ان نظرية الذكاءات المتعددة تقدم إطار للمعلم للتعرف علي قدرة كل متعلم ،وكيفية تعليمه وتعلمه، ومن ثم تحديد الانشطة و الخبرات التعليمية اللازمة لكل

متعلم ، و نظرية الذكاءات المتعددة اصبحت تمثل الاطار النظري والبناء الفلسفي للتربية واعداد المناهج وطرق التدريس والتقييم في العديد من المدارس علي المستوي العالمي (جاردنر 2005, Gardner). ونظرا لاهمية الذكاءات المتعددة فقد اجريت بعض الدراسات التي اوضحت اهمية استخدامها في التدريس وتنمية التفكير من خلال التدريس لان التفكير مطلب ملح وضروري ينبغي أن تهتم الانظمة التربوية بتعليمه للطلاب وأن تدريبهم علي ممارسته .

مشكلة البحث :

باستقراء الدراسات السابقة تتضح أهمية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية وأن التدريس بالطريقة السائدة التي تعتمد علي التلقين والحفظ ولاستظهار لا تحقق التعلم الفعال ولا تساعد على تنمية عادات العقل المنتجة كما أنه يؤدي إلي تدني المستوي التحصيل مما يبين وجود حاجة ماسة إلى تنمية التفكير لدى طلاب باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة ومناسبة. وهذا هو الدافع الأول للبحث أما الدافع الثاني فهو ندرت البحوث العلمية التي تناولت استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس في البيئة الليبية.

لذا تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارات التدريس الابداعي لدي بعض اعضاء هيئة بصورة ادت الي ضعف مستوي اكتساب الطلاب لمهارات حل المشكلات من خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

س1 - ما أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدي طالبات الجامعة؟

س2- ما اثراستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير ألابتكاري لأبعاده الثلاثة

(الطلاقة - المرونة - الأصالة) لدي طالبات الجامعة ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الي:

- دراسة أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدي طالبات الجامعة.
- دراسة أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الابتكاري لدي طالبات الجامعة.

اهمية البحث :

يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث في النقاط التالية:

- تطوير طرق التدريس و المناهج الدراسية بما يتمشى مع الاتجاهات العلمية المعاصرة.
- إعداد أجيال تتسم بقدر كبير من المرونة في التفكير و القدرة علي الإبداع.

- البحث الحالي يأتي كاستجابة موضوعية و مساييرة للاتجاهات الحديثة في مجال علم النفس التربوي و التي تنادي بأهمية تنمية مهارات التفكير في تحسين الجوانب المعرفية و تحقيق التعلم الناجح و الانجاز الأكاديمي في جميع المجالات .
- كما تكمن أهمية هذا البحث في ندرة البحوث التي اهتمت بهذا الموضوع وبهذه الكيفية في البيئة الليبية.

مصطلحات البحث وحدوده :

-الفاعلية:-Effectiveness.

عرف اللقاني الجمل (1999) الفاعلية بأنها القدرة على التأثير و بلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة (اللقاني الجمل،1999:73)

ويعرف الباحث الفاعلية إجرائيا بأنها الأثر المرغوب أو المتوقع الذي تحدثه استراتيجية أبعاد التعلم ، و يقاس هذا الأثر من خلال الزيادة أو النقص في المتوسطات درجات أفراد العينة بعد تطبيق الاختبار التحصيلي المستخدم في البحث .

- استراتيجية التدريس: Teaching Multiple

يعرفها نبيل عبد الهادي و وليد عباد بأنها الطريقة المتبعة في إيصال نوع من التعلم لذي الطلاب .(نبيل عبد الهادي و وليد عباد ، 2009 : 40)

التعددية - (الذكاء المتعدد):

يري جاردنر إن الإنسان يمتلك سبع وحدات متميزة علي الأقل من الوظائف العقلية المنفصلة وتسمي هذه الوحدات "ذكاءات " وهي ذكاء اللغوي ، ذكاء المنطقي ، ذكاء المكان ، ذكاء الحركي ، ذكاء الشخصي ، ذكاء الاجتماعي ، ذكاء الموسيقي (جابر عبد الحميد، 2003 : 56 - هوارد جاردنر 44 : 2005 , Gardner)

ويعرف الباحث استراتيجية الذكاءات المتعددة إجرائيا بأنها مجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية، التي يتم اختيارها يستخدمها المعلم في تقديم الأنشطة و توصيل المعلومات لذي طالبات باستخدام التعددية - (الذكاء المتعدد) بهدف تنمية عادات العقل المنتجة .

-التفكير الناقد Thinking Critical :-

ويعرفه مجدي عبد الكريم (2003) بأنه نوع من التفكير المسئول الذي ييسر عمليات الوصول إلي القرار .ويعتمد هذا النوع من التفكير علي معايير و محكمات خاصة وكذلك علي التقويم الذاتي و الحساسية للمواقف المتنوعة . (مجدي عبد الكريم ، 2003 : 616)

يعرف الباحث التفكير الناقد إجرائيا بأنه عملية عقلية تقوم علي مجموعة من المهارات المعرفية الفرعية (تقويم الحجج-الاستنتاج - الاستدلال - التعرف علي المغالطات - الفهم والتفسير- التحليل) وتقاس بمجموعة الدرجات التي يتحصل عليها المتعلم في اختبار التفكير الناقد المستخدم في البحث.

- التفكير الابتكاري **Creative thinking** :-

ويعرفه (kerka 1999) بأنه الملتقي للعمليات المعرفية و المعرفة و نمط التفكير والشخصية والدافعية و البيئة . (kerka ،1999:204)

ويعرف الباحث التفكير الابتكاري إجرائيا بأنه مجموعة الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في مكونات التفكير الابتكاري و تضم مجموعة من القدرات (الطلاقة اللفظية والفكرية والمرونة التلقائية والأصالة)كما يقبسا اختبار التفكير الابتكاري المستخدم في البحث .

-الطلاقة: **Fluency**

يعرفها تورانس (1974) بأنها هي قدرة الفرد علي إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة في فترة زمنية معينة إزاء مشكلة أو مثير . (Torrance, 1973:75)

ويعرفها الباحث إجرائيا :

بأنها قدرة الطالبة علي كتابة أكبر قدر ممكن من الأفكار و الآراء وتقاس بالدرجة التي تحصلت عليها الطالبة في اختبار تورانس نسخة أ .

- المرونة: **Flexility**

يعرفها العاني (1996) بأنها تتوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد (رعوف العاني 1996 : 164)

يعرفها الباحث إجرائيا :

بأنها قدرة الطالبة علي كتابة أكبر قدر من الاستجابات و تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار تورانس نسخة أ .

-الأصالة : **Originality**

يعرفها جونسون (Johnson،2000) بأنها قدرة على تقديم أفكار نادرة و فريدة. (33: Johnson 2000)،

يعرفها الباحث إجرائيا :

بأنها قدرة الطالب بأنها قدرة الطالبة علي إنتاج أفكار جديدة خارجة عن المؤلف و تقاس بالدرجة التي تحصلت عليها الطالبة في اختبار تورانس نسخة أ .

الدراسات السابقة :

وهناك دراسات تناولت تطبيق الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية ، كدراسة سميث (2000 م ، Smith) والتي هدفت إلى تقييم أثر الذكاءات المتعددة على النجاح الأكاديمي للطلاب في العديد من المواد الدراسية الأساسية، وقد تكونت العينة من (120) طالباً من طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية وتم استخدام أدوات للدراسة (المقابلة والملاحظة وأداة مسح لأداء الطلاب لتحديد الذكاء المستخدم) وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير فوق المعرفي بين الطلاب على حسب نظرية الذكاءات المتعددة، ويوجد اختلاف في التحصيل بناء على نظرية الذكاءات المتعددة لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة فورد (Ford 2000) :وكان هدف هذه الدراسة هو اختبار فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم بالأهداف المتداخلة في تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب الصف السابع ، حيث قام الباحث باختيار مجموعتين من الطلاب خضعت الأولى لأساليب تدريس تقليدية ووضعت المجموعة الثانية في فصول، مطبقة لأساليب نظرية الذكاءات المتعددة في مادة الرياضيات واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، وقام ثلاثة معلمين بتدريس هذه المجموعة ممن أكملوا دورة تدريبية حول استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة داخل الصف الدراسي، استغرقت مدة التدريس في هذه الصفوف (29) أسبوعاً وتم استخدام اختبار للمهارات الأساسية (LTBS) في تقييم أداء الطلاب، وأظهرت النتائج أنه في الاختبار القبلي حقق طلاب المجموعة الأولى ذوو الأساليب التقليدية في التعلم أداء أفضل من المجموعة الثانية المستخدمة لأساليب نظرية الذكاءات المتعددة في مهارات القراءة ، ولكن كانت الأفضلية للمجموعة المستخدمة للذكاءات المتعددة في الاختبار البعدي ، مما يشير إلى أن أساليب نظرية الذكاءات المتعددة أثرت إيجابياً على تحصيل الطلاب ، كما لم تظهر النتائج فروقاً دالة بين أداء الطلاب من حيث الجنس والعرق والمستوى الاجتماعي للوالدين.

كما هدفت دراسة عدنان البدور (2004) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، في تحصيل طلبة الصف السابع الاساسى في مادة العلوم ، واكتسابهم مهارات العلم، وقد شملت عينة الدراسة (95) طالباً وطالبة، تكونت من أربع مجموعات؛ اثنين ذكور، واثنين إناث، وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة العلوم واختبار مهارات العلم ، وقد تم تحديد قدرات الذكاء بواسطة أداة مسح الذكاءات المتعددة وقد استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، ودلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعات التي استخدمت إستراتيجية الذكاءات المتعددة في التحصيل، باكتسابهم مهارات العلم ، على الطلاب من ذوى المجموعة التقليدية ،وتفوق الإناث على الذكور في اكتساب عمليات العلم .

بينما هدفت دراسة نوال عبد الفتاح (2006) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل، وعمليات العلم الأساسية، والتفكير التوليدي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (الفصل الدراسي الأول) في العام الدراسي 2005-2006 من (88) تلميذ (43) المجموعة الضابطة (45) المجموعة التجريبية. واستخدمت (اختبار تحصيلي - اختبار مهارات العلم الأساسية - اختبار مهارات التفكير التوليدي) من إعداد الباحثة. وتوصلت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار مهارات العلم الأساسية البعدي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التوليدي البعدي وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية

فروض البحث :

من واقع مشكلة البحث وأدبياته واستقراء الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية :

الفرض الأول :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس التفكير الناقد في القياس البعدي".

الفرض الثاني:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في مقياس التفكير الابتكاري لأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) في القياس البعدي لدى طالبات الجامعة .

اجراءات البحث :

للإجابة عن اسئلة البحث والتحقق من فروضه اتبعت الاجراءات التالية:

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته لهدف البحث

متغيرات البحث :

المتغير المستقل ويتمثل في استراتيجيات الذكاءات المتعددة

المتغير التابع ويتمثل في (لتفكير الناقد- التفكير الابتكاري) .

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طالبات كلية التربية الاتي يدرسنا مقرر علم النفس التربوي المجموعة الضابطة و عددها (29) طالبة و المجموعة التجريبية عددها (30) طالبة حيث وصلت أعداد المجموعتين بعد الفاقد التجريبي إلي (50) طالبة كعينة أساسية و يمكن توضيح ذلك علي النحو الآتي كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (1)

توزيع مجموعات عينة البحث

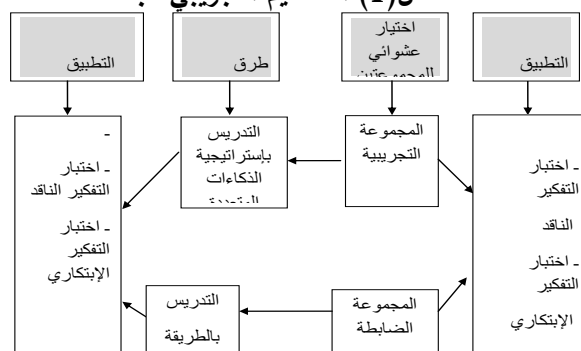
المجموعات البحث	الكلية	الإستراتيجية المقترحة	عدد أفراد العينة	
			عدد الطلبة	عدد عينة البحث الأساسية
التجريبية الأولى	التربية	ذكاءات متعددة	28	25
الضابطة	التربية	الطريقة المعتادة في التدريس	29	25

ولتحقيق التكافؤ والتجانس بين أفراد العينة قام الباحث بضبط المتغيرات التالية :

العمر الزمني - .المستوي التعليمي للطالبات - .المستوي الاجتماعي و الاقتصادي - مستوي الذكاء
ثانيا الإجراءات الخاصة بتنفيذ الدرس:

إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث



تدريس المجموعة الضابطة :

قام بتدريس المجموعة الضابطة أحد أعضاء هيئة التدريس في مادة علم النفس التربوي بالطريقة المعتادة .

تدريس المجموعة التجريبية :

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية بنفسه للموضوعات الوحدات الدراسية المقررة باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة للتعرف علي الذكاءات المتعددة الموجودة لدي الطالبات في المجموعة التجريبية.

التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من التدريس لكل من المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة قام الباحث بالتطبيق البعدي للمقياس التفكير الناقد ومن اعداد جابر عبد الحميد جابر و أحلام الباز واختبار التفكير الابتكاري اللفظي النسخة (1) وهو من إعداد (تورانس Torrance) (وهو نفس المقاييس المطبقة قبلها) علي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة .

رصد النتائج و معالجتها إحصائيا :

بعد الانتهاء من كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي و تنفيذ الاستراتيجية المقترحة قام الباحث برصد الدرجات الخاصة بالطالبات ومعالجتها إحصائيا باستخدام:

- البرنامج الإحصائي (Spss)
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- اختبار (ت) (t-test). لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين .

أولاً - عرض نتائج البحث وتفسيرها :

نتيجة الفرض الاول:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التفكير الناقد في التطبيق البعدي. لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) المجموعة المرتبطة للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في التفكير الناقد والجدول رقم (2) يوضح قيمة اختبار " ت " للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في التفكير الناقد .

الجدول رقم (2)

المجموعة	المتغير	القياس	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	ت	د. ح	مستوى الدلالة
المجموعة تجريبية	التفكير	قبلي	44.5600	25	8.7768	336.	3.87	24	دالة
	الناقد	بعدي	66.4400	25	14.291				
المجموعة الضابطة	التفكير	قبلي	46.6000	25	11.3835	392.	23	.210	غير دالة
	الناقد	بعدي	48.0800	25	2506				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات قياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في التفكير الناقد لصالح القياس البعدي . كما يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في التفكير الناقد في المجموعة الضابطة.

وهذا يعني رفض الفرض الخامس الصفري وقبول الفرض البديل الذي نص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التفكير الناقد لصالح القياس البعدي وقبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التفكير الناقد .

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التفكير الابتكاري لأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) في القياس البعدي لدي طالبات الجامعة .

لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) (t-test) المجموعة المرتبطة للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في التفكير الابتكاري والجدول رقم (3) يوضح قيمة اختبار "ت" للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين في التفكير الابتكاري لأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) .

الجدول رقم (3)

المجموعة	المتغير	القياس	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	ت	د. ح	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	الطلاقة	قبلي	23.5500	25	2.9590	695.	5.527	24	دالة
		بعدي	27.1600	25	4.7277				
	المرونة	قبلي	13.7200	25	3.5768	.739	4.994	24	دالة
		بعدي	17.2000	25	3.2622				
	الأصالة	قبلي	2.6800	25	1.7963	781.	13.370	24	دالة
		بعدي	5.7600	25	1.6653				
	الدرجة الكلية تفكير ابتكاري	قبلي	40.9600	25	7.0915	814.	9.075	24	دالة
		بعدي	52.1200	25	10.3373				
المجموعة الضابطة	الطلاقة	قبلي	112.0000	25	5.0392	156.	24	.959	غير دالة
		بعدي	29.5600	25	43.4426				
	المرونة	قبلي	15.0000	25	3.9581	889.	24	2.150	دالة
		بعدي	14.0800	25	4.6540				
	الأصالة	قبلي	3.5600	25	1.9382	839.	24	.189	غير دالة
		بعدي	3.5200	25	1.7349				
	الدرجة الكلية تفكير ابتكاري	قبلي	39.8800	25	9.5233	250	24	.837	غير دالة
		بعدي	47.1600	25	44.86.06				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات قياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التفكير الابتكاري لأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) ودرجة المرونة في المجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي ، وبذلك يرفض الفرض السابع الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات قياسي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاثة والمجموعة الضابطة في المرونة فقط لصالح التطبيق البعدي .بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في درجة الطلاقة والأصالة والمجموعة الكلي للاختبار التفكير الابتكاري في المجموعة الضابطة.

ثانيا : تفسير نتائج البحث :

مناقشة النتائج المرتبطة بالفرض الاول :

المتعلقة بفاعلية الاستراتيجية المقترحة في التدريس (ذكاءات متعددة -) في تنمية التفكير الناقد لدي طالبات الجامعة ويتضح من جداول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية و يرجع الباحث ذلك إلي أن التدريس بالاستراتيجية الذكاءات المتعددة في المجموعة التجريبية تؤكد فاعلية المتعلم داخل الموقف التعليمي من خلال المشاركة في الأنشطة و إجراء التجارب و المثابة تحمل المسؤولية و طرح التساؤلات و المناقشة الجماعية و تنمية مهارات حل المشكلات و استخدام الذكاءات المتعددة يساعد علي تحسين و تنمية الوظائف المعرفية ومهارات التفكير الناقد لأبعاده الخمسة (تقويم الحجج - الاستنتاج - الاستدلال - التعرف على المغالطات - البعد الشخصي) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية ذكاءات المتعددة و التفكير الناقد مثل دراسة (محمد بوهاشم 2004) ودراسة (منيرة الصادق 2007) ودراسة (كريم حواس علي الساعدي ، 2009) .حيث اكدت جميعها على أهمية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد.

أما الطريقة المعتادة في التدريس تقل فيها نسبة ممارسة الطالبات للقدرات التي تمكنهن من ممارسة الأنشطة و المهام و ممارسة قدرات التقصي و الاكتشاف و مهارات الاجتماعية والتعاونية و الحوارية مع الآخرين مما أدى إلي ضعف تأثير هذه الطريقة علي تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات من خلال الاختبار المستخدم.

و بذلك تشير النتائج السابقة في الجداول رقم (2) في مجملها إلى رفض الفرض الصفري الثاني و قبول الفرض البديل الذي ينص علي "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات المجموعتين في التفكير الناقد البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- تفسير و مناقشة النتائج المرتبطة بالفرض التأني :

المتعلقة بفاعلية الاستراتيجية المقترحة في التدريس في تنمية التفكير الابتكاري لأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) لدي طالبات الجامعة .

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين في التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاثة (الطلاقة - المرونة - الأصالة) باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة علي المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة المعتادة إلى أن استخدام المجموعة التجريبية لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء دراسة الوحدات الدراسية المقررة في علم النفس التربوي يساعد الطالبات علي قيام بأنشطة متعددة تمكنهن من توظيف ذكاءاتهن المتعددة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهن و قدرة الطالبات علي توليد أفكار جديدة مثل استراتيجية العصف الذهني و المناقشة و الاستقصاء و حل المشكلات و الاكتشاف و هذه الاستراتيجيات ساعدت علي تنمية المهارات ووضع الفرضيات و التنبؤ، و هذه الأنشطة ساعدت الطالبات علي بناء معارفهم الشخصية و الفهم العميق للمادة الدراسية و تنشيط عمليات التفكير الابتكاري في المرونة و الأصالة .و تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل (محمد أبو هاشم، 2004) و دراسة (منير الصادق 2007) و دراسة (خديجة محمد الحاجي 2000) و دراسة (كريم حواس علي الساعدي 2009) .التي دلت على وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات مجموعات البحث في التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث ما يلي :

- تدريب المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة علي استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس المواد الدراسية المختلفة .

- تنمية التقه بالنفس من خلال تشجيع الطلاب لممارسة الأنشطة ، و المهارات المختلفة أثناء التعلم .

-- ضرورة اعادة صياغة محتوى بعض المناهج الدراسية بما يتماشى مع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس كاستراتيجيات الذكاءات المتعددة و أبعاد التعلم

المقترحات :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية :
إجراء العديد من البحوث و الدراسات باستخدام استراتيجية أبعاد التعلم في تدريس المواد الدراسية
المختلفة .

دراسة فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة لجاردنر و مقارنتها باستراتيجيات تدريسية أخرى كأبعاد
التعلم و القبعات الست لاختبار أفضلها في التحصيل و تنمية عادات العقل المنتجة . بناء مناهج
مقترحة في مواد دراسية مختلفة في ضوء استراتيجيات تدريسية حديثة.

Abstract

The present research aims to identify the effectiveness of using the learn Garnering.strategy in the Critic Thinking and Creative Thinking of the university students. The research was conducted on a sample of (50) students in the Faculty of Education divided into two groups; experimental group and control group. The following tools were applied: The Garnering strategy is used in the experimental group whereas the usual method is used in the control group. In order to verify the hypothesis, the mathematical averages, standard deviations, and t-test were used to compare the mean of the two associated groups. The results showed that there are statistically significant differences between the mean of the two groups with regard to experimental group which express the effect of the independent variable (Gardner strategy) on the experimental group. In the light of these results, the researcher recommends using similar research with other stages

Key words: Teaching Strategies, Multiple Intelligences, Thinking Critic Thinking Creative

المراجع العربية و الأجنبية

أولا : المراجع العربية:

- 1- إبراهيم ، عبد الله علي محمد(2006) ، أثر برنامج الذكاء المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي و مهارات حل المشكلة لدي تلاميذهم، مجلة التربية العلمية ، المجلد التاسع، العدد الرابع .
- 2- الخطيب ،وفاء بنت حمزة بن موسى (2009) فاعلية تطوير وحدة من مقررا التاريخ في ضوء الدكاءات المتعددة علي التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة ،رسالة دكتوراه جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.
- 3- العاني ،رؤوف عبد الرزاق(1996)، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، بغداد، جامعة بغداد، ط 4

- 4- اللقاني ،أحمد حسن و الجمل ،علي أحمد (2003) ، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس ، عالم الكتب ،ط 3 .
- 5- جاردنر ،هوارد (2005) الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرون، ترجمة عبد الحكيم احمد الخزمي ، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 6- حبيب ،مجدي عبد الكريم (2003) تعلم التفكير في عصر المعلومات .(المداخل - المفاهيم - المفاتيح - النظريات - البرامج) ، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 7- حسين ، محمد عبد الهادي (2006) قوة نظرية الذكاءات المتعددة ، عمان ،دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 8- حسين، محمد عبد الهادي(2005) مدرسة الذكاءات المتعددة، دار الكتاب الجامعي غزة فلسطين.
- 9- صيداوى ، احمد (1992) التعليم التعاوني في وقائع المؤتمر التربوي السنوي الثامن،المنعقد في القرن من 18-20 مايو، وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب من 1-10 البحرين.
- 10- فهمي ،نوال عبد الفتاح (2006) اثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية للتفكير التوليدي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة التربية العملية، المجلد التاسع، العدد الرابع.
- 11- عبد الحميد، جابر(2003)،الذكاءات المتعددة والفهم تنمية و تعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

ثانيا : المراجع الأجنبية

- 1- Gardaner ,H. (2005-A).Multiple intelligence test –adult version –htm .
- 2- Johnson , A . (2000). Up And Out "Using Creative And Critical Thinking Skills To Enhance Learning " , Jan ed .United States of America , Allyn And Bacon.
- 3- Kerka, S. (1999). Creativity in adulthood . ERIC Digest No. 204 , ERIC clearinghouse On adult career and vocational education , Columbus oh . ED429186 , pp :1-
- 4- Torrance, E. (1973). Guiding Creative Talent , Isted Englewood Cliffs , New Jersey , prentice – Hall.

إعداد معلمة الروضة وآليات تدريبها "دراسة استشرافية"

د. مفتاح محمد الشكري

جامعة المرقب

المستخلص

يهدف البحث إلى التعرف على بعض الجوانب المهمة في إعداد معلمة الروضة وآليات تدريبها، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات أهمها: ما أهم التحديات التي تواجه معلمة الروضة في تنمية قدرات الأطفال؟ وما الأدوار التي ينبغي أن تكون معلمة الروضة قادرة على ممارستها حتى تسهم في تنمية الجوانب الإبداعية والسمات الإيجابية لدى الأطفال، وقد انبثق البحث وتساؤلاته من مُسَلِّمَتَيْن هما: إن حاضِر رياض الأطفال يسهم في تشكيل مستقبلها، وإن التوقعات المستقبلية لأدوار معلمة رياض الأطفال تنتج من رصد الخلفيات العلمية والخبرات المتميزة وكذلك من تجارب الآخرين وتجنب الأخطاء التي وقعوا فيها. متنبعا في ذلك خطوات المنهج التحليلي الاستشرافي الذي يقوم على جمع الحقائق والمعلومات بهدف الوقوف على حِيثِيَّات وجوانب تطبيقها من أجل إيجاد حلول للمشكلة المدروسة. وبعد رصد الخبرات المتاحة ومن خلال تحليل نتائج البحوث وإخضاعها لما جاء في النظريات العلمية ذات العلاقة، تبين أن معلمة الروضة بحاجة مستمرة إلى الارتقاء بشخصيتها لتلائم تغيرات العصر، وأنه لكي تتمكن من ممارسة مهنتها، فإنه من الضروري أن تتخلص من الأساليب الخاطئة في التربية وتحرر من عُقد التدريس التي ربما ورثتها من نظرة مجتمعها لهذه المهنة؛ وأن التطوير الفعال هو الذي يقوم على سياسات محكمة البناء ومعايير ذات مستويات رفيعة تعمل وفق وسائل أكثر ضماناً وتتم على أيدي ذوي خبرة نظرية وعملية، ومن أجل ذلك فإن برامج التطوير المتكاملة هي التي تركز في محاورها على تحقيق التوازن بين جوانب الإعداد التربوي والتخصصي والثقافي، مع التركيز على خصوصية الإعداد النفسي وذلك لأهمية هذه المرحلة في بناء شخصية الطفل وتكوينها وهذا لا يتحقق إلا في كليات متخصصة في مجال رياض الأطفال تبحث في أساليب تدريسهم وسبل التعامل مع مجالهم النفسي والسلوكي.

مقدمة:

كل شخص باستطاعته أن يتعلم، ولكن ليس باستطاعته أن يصبح مُعلِّمًا؛ وتتطلب تربية الأطفال في هذا العصر الذي يتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائل تعلمها إعدادًا خاصًا للمعلم؛ ينمي لديه الرغبة في التطوير الذاتي، انطلاقًا من مبدأ مفاده: إن فاقد الشيء لا يعطيه، ولهذا صار لزامًا على المعلم أن ينمي قدراته ومعارفه، ويُلِمَّ إلمامًا عميقًا بمناهج التفكير وأأسسه، وأن يكتسب مهارات إدارة التعامل مع الأطفال وإعداد الأنشطة التعليمية المختلفة، وبالرغم من وجود توجه عام للاهتمام برياض الأطفال؛ إلا أن هذا الاهتمام - في اعتقادي - لم يصل إلى المستوى المطلوب وخاصة فيما يتعلق بإعداد المعلم؛ باعتباره الأساس في تكوين شخصيات الأطفال وتربيتهم التربية السليمة والمتزنة ليصبحوا عماد المستقبل، مما يتوجب الارتقاء بمعلمة رياض الأطفال وإعدادها نفسيًا

وتدريبها مهنيًا وأكاديميًا؛ فحسن انتقاء واختيار معلمة رياض الأطفال وسماتها الشخصية والخلقية والانفعالية والعاطفية وحب العمل مع الأطفال من الشروط الأساسية لنجاحها في مهمتها المستقبلية، وفي نجاح إعداد برامج رياض الأطفال وتحقيق أهدافها المرسومة، وفي هذا العصر هناك من يرى أن الاعتماد الكبير على تكنولوجيا التعليم والبرامج الجاهزة سيؤدي إلى ضمور مهارات المعلم وتقلص أدواره، خاصة أن تكنولوجيا المعلومات على وشك أن تُنتج نظمًا ذكية تحاكي خبرات المعلم البشري؛ بل تفوقه صبرًا وإثارة ومثابرة.

إلا أن هناك من يرى بعكس ذلك؛ فيؤكد على أن مهمة التدريس ستصبح أكثر إثارة، وأن على المعلم أن يكتسب مهارات جديدة في مجالات عدة، خاصة وأن تكنولوجيا المعلومات تنتج نحو تحرير المعلم من قوقعة الفصول ليواجه رفقة تلاميذه المجتمع على اتساعه، مما سيؤدي - دون شك - إلى تنمية قدراته، وإنماء معارفه وتعزيز وضعه الاجتماعي ودوره القيادي.

وبالرغم من أن المعلم قد فقد في عصر تكنولوجيا المعلومات سلطة احتكار المعرفة، إلا أن دوره تغير من كونه مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه مشاركًا وموجهًا يُقدم لتلاميذه يد العون، لإرشادهم إلى السلوك القويم، وتربية انفعالاتهم وتدريبهم على التحكم فيها والسيطرة على انعكاساتها، من خلال إتاحة فرص التعلم المتعددة، ولهذا فقد أصبحت مهنة المعلم مزيّجًا من مهام المربي والقائد ومدير المشروع البحثي والناقد والمستشار والمخرج السينمائي ومدير المسرح". (حنفي، 2006: 12)

ومع التطور الاجتماعي والاقتصادي الذي شهده العلم خلال النصف الأخير من القرن العشرين اهتمت السلطات التربوية بقضايا تصميم البنية التعليمية الجديدة خلال أوائل الثمانينات من القرن الماضي، وأصبحت مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية من مراحل التعليم العام، في أغلب دول العالم؛ فحددت لها أهدافًا تربوية وتنموية، كتوفير المناخ الملائم للطفل وتنمية الأبعاد الوجدانية وإثارة الذكاء، وفي ليبيا فإن الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال ورعاية الطفولة المبكرة ربما كان متميزًا من الناحية النظرية، أما على المستوى التطبيقي الواقعي فلا زالت مؤسسات رياض الأطفال تدار بشكل عشوائي ودون متابعة من الجهات المسؤولة. (سعيد وآخرون، 2004: 14)

ومن هنا دعت الحاجة إلى زيادة الاهتمام بمعلمة الروضة باعتبارها تشكل حجر الأساس في تنمية شخصية الفرد الذي هو طفل اليوم ورجل المستقبل، ففي مرحلة الطفولة يتم إعداد الطفل نفسيًا وتربويًا واجتماعيًا لكي يندمج مع باقي أقرانه في مراحل التعليم الأساسي التي تلي مرحلة رياض الأطفال.

ومع تطور نظم التعليم وزيادة الحاجة إلى الإصلاح في النظام التعليمي في ليبيا زاد الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال، وزادت التوصيات التي تؤكد ضرورة اعتمادها جزءًا من السلم التعليمي، إلا أنه يلاحظ من المعاشات اليومية أن تلك المؤسسات تعاني من قلة المتخصصين في تربية الطفل،

وعدم توفر البرامج التعليمية المناسبة لتربية الأطفال، ويأتي هذا بالتزامن مع الزيادة الكبيرة في عدد الأطفال بالقدر الذي يفوق عدد الرياض وعدد المتخصصين في هذا المجال مما يستدعي الاستعانة بذوي التخصصات الأخرى من غير المؤهلين، ويشير (الزليطني، 2013: 8) إلى أن هناك تزايد في نسبة الالتحاق بالرياض الأطفال من الجنسين على حد سواء وهو الأمر الذي يرافقه زيادة في الاهتمام بتخريج وإعداد المؤهلين في هذا المجال، حيث أوضح أن نسبة الإناث اللاتي التحقن بالروضة تقدر بحوالي 48.8%، أما بالنسبة للذكور فتقدر نسبتهم بحوالي 51.2% من مجموع الأطفال الذين التحقوا بالرياض، وأكد على الحاجة إلى إلزامية مرحلة رياض الأطفال وزيادة التوسع في إنشاء المؤسسات التربوية ورياض الأطفال ووضع البرامج التعليمية المناسبة لمعلمي الروضة.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- 1- ما التحديات التي تواجه معلمة الروضة في تنمية قدرات الأطفال؟.
- 2- ما الأدوار التي ينبغي أن تكون معلمة الروضة قادرة على ممارستها حتى تسهم في تنمية الجوانب الإبداعية والسمات الإيجابية لدى تلاميذها لتصبح جزءاً من شخصياتهم؟.
- 3- ما الخبرات التربوية الضرورية التي تسهم في بناء الطفل لمستقبل فاعل؟.
- 4- ما آليات تطوير برامج إعداد معلمة الروضة وتدريبها؟.

أهداف البحث:

من خلال الإجابة عن التساؤلات السابقة يمكن تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- الوقوف على أهم التحديات التي تواجه معلمة الروضة في تنمية قدرات الأطفال من دعم الطالب المعلم بالخبرات اللازمة لمواجهتها.
- 2- التعرف على الأدوار التي ينبغي أن يكون الطالب المعلم قادراً على ممارستها حتى يسهم في تنمية الجوانب الإبداعية والسمات الإيجابية لدى تلاميذه لتصبح جزءاً من شخصياتهم.
- 3- تحديد الخبرات التربوية الضرورية التي تسهم في بناء الطفل لمستقبل فاعل.
- 4- دراسة آليات تطوير برامج إعداد معلمة الروضة وتدريبها.

أهمية البحث:

تساعد نتائج هذا البحث في تحقيق الآتي:

- 1- الكشف عن الجوانب الإيجابية التي تُمكن العاملين في هذا المجال من استخدام أقصى ما لديهم من قدرات في استكشاف الطفل ورعاية حاجاته الطبيعية بمستوى مقبول يجعل من الأسرة والمجتمع يُقدّرون له هذا الدور ويكملونه كل حسب اختصاصه وامكاناته.

2- فهم الدوافع التي تعمل على تنشيط الطالب المعلم وتساعد في إبراز امكاناته من أجل استغلالها في بناء ثقته بنفسه والعمل على استقلال شخصيته وزرع بذور الشجاعة الأدبية فيه وتمكينه من توصيل أفكاره للآخرين.

3- الوعي بالعوامل التي تساعد في تنمية القدرات الاستيعابية للطالب المعلم وتحديد أساليب تدريبيه واستراتيجيات تطوير مهاراته مع الاهتمام بسهولة التوافق وحسن التصرف، وهذا بالطبع يتوقف على ما توفره الأسرة وما توفره الروضة من إمكانيات ووسائل تربوية، وكذلك المعلمات وما يتمتعن به من قدرات تؤهلن لتأدية هذا الدور.

منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التحليلي الاستشراقي الذي يقوم على جمع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوقوف على حيثيات وجوانب تطبيقها ومدى تأثيرها بهدف الخروج بنتائج تسهم في إيجاد حلول للمشكلة المدروسة. (كجيري، 2013)

والاستشراق التربوي هو رؤية نقدية مستقبلية واعية للمتغيرات العالمية والمحلية في جميع مجالات الحياة، ومن خلاله يمكن التعرف على طبيعة التحديات المحتملة وتأثيراتها المباشرة على التربية، وتحديد الإمكانيات والخيارات المتاحة لمواجهة التحديات والتغلب على المعوقات، والتمكن من تطوير العمل التربوي بما يتناسب مع مطالب التنمية واستدامتها في المستقبل. (سالم، 1432: 56)

والتناظر هو أحد أساليب التنبؤ وهو يقوم على استخراج بعض جوانب الصور المستقبلية استناداً إلى أحداث أو سوابق تاريخية معينة والقياس على ما فعلته دول معينة في مرحلة أو أخرى من مراحل تطورها. (الدواوي وآخرون، 2015-06-27 - <https://www.politics->)

مفاهيم البحث:

- الطالب المعلم: يقصد بالطالب المعلم هو من تقوم كليات التربية بإعداده نفسياً وتربوياً وأكاديمياً لمزاولة مهنة التدريس في تخصص محدد وفق مدة زمنية معينة.

- الإعداد النفسي للطالب المعلم: ويقصد به تهيئة الطالب المعلم ليكون متوازناً وجدانياً ولديه القدرة على ضبط النفس لمواجهة تحديات المهنة برحابة صدر وحسن توجيه يجعله غير مبالغ في تقديم الإثابة أو العقاب. (فهيم، 2013: 17)

- الإعداد التربوي للطالب المعلم: ويقصد به تهيئة الطالب المعلم بأن يكون حريصاً على أن يضع نصب عينيه أهداف المرحلة والعمل على تحقيقها في كل خطوة من خطوات تقديم الأنشطة داخل الروضة أو خارجها. (فهيم، 2013: 18)

- معلمة الروضة: هي مربية تم إعدادها نفسيا وتأهيلها تربوياً من خلال اكسابها المهارات والمعارف الأساسية للارتقاء بشخصية الطفل والنهوض به من خلال مواكبة المتغيرات واستثمار المستجدات في جوانب عملية التعليم والتعلم أثناء الخدمة. (الحري، 2010: 153، 154)
 - بناء شخصية الطفل: يقصد بها عدد من السمات والمظاهر التي تتشكل نتيجة التربية وتجعل الطفل يتمتع بخصائص تميزه عن غيره وهي تبدأ في الظهور في سن ما قبل المدرسة.
 - مرحلة ما قبل المدرسة: "هي مرحلة تربوية تضم الأطفال من 4 إلى 6 سنوات، تهدف لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للأطفال من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتهيئتهم للالتحاق بالمدرسة بما تقدمه من أنشطة وبرامج تهم الطفل وتشبع حاجاته". (عبد الخالق، علي، 2008)
- فلسفة رياض الأطفال:**

يقصد بفلسفة رياض الأطفال هي تلك النشاطات الفكرية المنظمة التي تتخذ من الفلسفة وسيلة للوصول إلى المبادئ والأسس المتكاملة لتنظيم وتنسيق وتوجيه تربية طفل هذه المرحلة بمختلف أهدافها التربوية وسياساتها المرسومة ومؤسساتها وبرامجها المختلفة، بما يساعد على تكامل العمل التربوي بهذه المرحلة، وحل مشكلاتها، فالفلسفة هي الإطار المرجعي لأهداف تربية الطفل. والسياسة التربوية هي الخطوة التالية بعد تحديد الأهداف التربوية. وهي التي توجه العمل التربوي لتحقيق هذه الأهداف عبر الممارسات الإجرائية في مؤسسات تربية الطفل.

وتتطلق فلسفة أهداف تربية طفل رياض الأطفال من المرتكزات الآتية:

- 1- الطفل ينتقل من بيئته إلى رياض الأطفال في سن مبكرة، لذا يجب أن تكون رياض الأطفال امتداداً للبيت من حيث توفر الحنان والعطف للطفل.
 - 2- الحصول على الخبرة في وقت مبكر أو الحرمان منها له أثر على مستقبل الطفل، لذا يجب أن تولى رياض الأطفال عناية كبيرة لتوسيع مدارك الطفل ومده بالخبرات الذاتية.
 - 3- ضرورة انسجام المنهج المقدم للطفل مع المتطلبات الثقافية والاجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه.
 - 4- الموازنة فيما يقدم للطفل من خبرات، من حيث الكم والكيف، فيجب أن نضع نصب أعيننا أننا نريد لطفل هذه المرحلة أن يحقق ذاته، وأن يبتكر وأن يأخذ خبرة تلائم نموه.
 - 5- التركيز على مساعدة الطفل في تكوين ثقته بنفسه والاعتماد على ذاته.
 - 6- تعويد الطفل على مبدأ العمل مع الجماعة، والتسامح وتهذيب الأخلاق وتعليمهم بعض الصفات الحميدة كالصدق والأمانة والإخلاص.
- ويمكن للطفل أن يكتسب ذلك من خلال ممارسة اللعب مع أقرانه.

7- الاهتمام بتكوين الأنشطة والفعاليات يساعد الطفل على تكوين الصورة الذهنية وتنمية اللغة تمهيداً لنمو المفاهيم العلمية.

8- احترام الطفل وإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه والقيام بأعماله بحرية ودون تدخل من المعلمة، لأن هذا التدخل قد يقلل من قيمة الطفل أمام نفسه، ويجعل منه شخصاً اعتمادياً وعديمياً للمبادرة.

9- تهيئة المحيط التعليمي الكلي فيزيقياً وتربوياً واجتماعياً ونفسياً، لأن الأطفال لا يتعلمون الذي يقدم لهم، ولكنهم يتعلمون أيضاً الأشياء التي تصل إليهم عبر مواقف ومشاعر المحيطين بهم. (شريف، 2005: 223-224)

الاتجاهات المعاصرة في فلسفة رياض الأطفال:

إن الاتجاهات الحديثة للتربية تؤكد على أهمية الاهتمام بالطفل من جميع جوانب نموه الجسمي والانفعالي والاجتماعي والعقلي وتهتم بتنمية فردية الطفل من حيث تلبية حاجاته وتوفير البيئة الصالحة لنموه المتكامل، ويتحقق ذلك من خلال العمل التربوي، فعملية التربية عملية معقدة تتشابك فيها قوى وعلاقات ومؤثرات ثقافية متعددة، تشترك فيها الأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة والمجتمع. فإذا ما تكاملت هذه المؤسسات وتوافقت فتنمو شخصية الفرد وتتكامل، وإذا ما تعارضت فيتعرض الطفل هنا إلى القلق واعتلال الصحة النفسية وربما إلى الانحراف.

كما أن للتطور الكبير في علم النفس التكويني والتعليمي أثرهما الكبير في ترسيخ الاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل، حيث ركزت هذه الاتجاهات على دراسة خصائص وطبيعة تفكيره باعتباره محور العملية التعليمية، واهتمت بمبدأ تنمية إمكانات الطفل الفطرية. ويمكن تلخيص هذه النظرة في الآتي:

1. الاتجاهات المعاصرة في النظرة إلى الطفولة:

النظرة إلى الطفولة أصبحت حقيقة واقعة في حذ ذاتها ذلك لأنها جزء من الحياة وليس مجرد إعداد لراشد. وعندما يحرص المربون على أن يتمتع فيها الطفل بالسعادة وينشأ تنشئة كلية شاملة فيها تأكيد على صحته الجسمية والنفسية وعلى المشاعر والأفكار والجوانب الروحية، حينها تتوفر له الفرص - مهما كانت إمكانياته- لأن يعيش حياة بهيجة تنمي قدراته وتعديل سلوكه.

2. الاتجاهات المعاصرة في التعليم برياض الأطفال:

وضع علم النفس ونظرياته المحددات الأساسية لعملية التعلم والتعليم في رياض الأطفال انطلاقاً من الأسس التي وضعها المفكرون المسلمون أمثال: الغزالي وابن خلدون وغيرهم وكذلك علماء الغرب في العصر الحديث أمثال: روسو وفروبل ومنستوري، حيث كان لهم دور بارز في تطوير الفكر

التربوي الحديث والتمهيد لتفعيل دور الحضانة ورياض الأطفال، بما يحقق تربية متطورة لأطفال اليوم ورجال الغد. (بدران، 2003: 55-58)

وتوصل مرسى وكندة (2012) من خلال دراسة أجريت في مدينة حمص إلى أن بعض المهارات الحياتية مثل: تقدير الذات والمهارات الاجتماعية غير محققة وغير متوفرة في مناهج رياض الأطفال. **أهداف رياض الأطفال:**

نشأت أهداف رياض الأطفال من الفلسفة التي تقوم عليها، والتي تقضي بضرورة ارتكاز برنامج الروضة على أسس فلسفية وتربوية ونفسية واجتماعية بشرط أن يوفر للطفل بيئة تربوية لا تختلف عن البيئة الأسرية إلا بالشيء القليل، يلقي فيها الطفل الرعاية المطلوبة لتنشئته وتربيته، على اعتبار أن الطفل مزوداً بقدرات ذاتية على النمو والتعلم وبطريقته الذاتية الخاصة، وتوفير بيئة له تزوده بالحوافز والمثيرات المتنوعة، وتكسبه الخبرات الحياتية. (الحوامدة، العدوان، 2012: 212)

المبادئ التي اتفق عليها علماء التربية في تحديد أهداف رياض الأطفال:

هناك العديد من المبادئ والأسس التي اتفق عليها معظم العلماء، انبثقت من آرائهم وتعد مؤشراً في تحديد الأهداف التربوية الخاصة برياض الأطفال وتحدد في الآتي:

1 - الاهتمام بطبيعة الطفل:

أكد معظم العلماء على ضرورة فهم طبيعة الطفل باعتباره هو الأساس لكل العلاقات في الحياة وعلى التربية أن تكيف نفسها لهذه الطبيعة.

2 - مبدأ تكامل النمو:

تهدف التربية في الطفولة إلى تحقيق النمو المتكامل، وتحقيق التوازن بين النمو الذاتي والنمو داخل المجتمع، وقد اهتم أغلب العلماء بنمو الطفل من جميع النواحي؛ إلا أن البعض أعطى الأولوية لبعض الجوانب مثل: "جون لوك" الذي اهتم بالتربية الجسمية والأخلاقية، و"بستالوتزي" الذي اهتم بالناحية الوجدانية والعاطفية، وكذلك "كومينيوس" الذي ركز على الجانب المعرفي والعقلي.

3 - الطبيعة هي مصدر المعرفة ووسيلة التربية:

أشار معظم العلماء إلى أهمية الطبيعة في تنمية قدرات الطفل المختلفة، حيث أكد "روسو" على ضرورة إطلاق قدرات الطفل الطبيعية، وأن الطبيعة هي الخير، والشروع تأتي من المجتمع والمفاسد التي توجد فيه.

4 - التربية تبدأ بتدريب الحواس:

أكد معظم العلماء على أن النمو يتم من خلال نمو حواس الطفل المختلفة، حيث تعد الحواس مصدراً رئيسياً للمعرفة الحسية والوجدانية.

5 - اللعب والألعاب:

أكد جميع العلماء على أهمية اللعب والحركة في تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة، لنمو ملكات الطفل المتعددة، ويتيح له نمواً جسمانياً ونفسياً وعقلياً متوازياً.

6 - حرية التعبير:

وتعني إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن ذواتهم ورغباتهم وميولهم وإحساساتهم والتنفيس عن الأحاسيس والمعاني الداخلية من خلال التعبير اللفظي والحركي.

7 - النشاط والتعلم الذاتي:

وهو ما نادى به أغلب العلماء لتحقيق الثقة بالنفس والنمو الشامل للشخصية. وقد توصلت عشرية (2009) إلى أن الأنشطة التربوية في رياض الأطفال تعد مرتكزاً أساسياً في تنمية السلوك القيادي وأن الاستفادة من المنتديات التربوية تعزى لكفاءة المعلمات.

8 - مبدأ الحب والمودة:

أعطى بستانلوتزى الجانب الوجداني أهمية كبيرة في تربية الطفل، فالحب والعطف هما مفتاح التربية ويجب غرس هاتان الصفتان في الطفل، فمن خلالهما تتحقق الأهداف التربوية المنشودة في تربية طفل الروضة.

9 - غرس الفضيلة والتربية الخلقية:

أكد العلماء على أهمية غرس الفضيلة في نفوس الأطفال وتعويدهم السلوك الأخلاقي، وأن تكون التربية من خلال ممارسات عملية واقعية. (بدران، 2003: 53-55)

كما تسعى رياض الأطفال إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التكيف الاجتماعي والتعامل مع الآخرين:

تهدف رياض الأطفال إلى مساعدة الطفل في خطواته الأولى على التفاعل الاجتماعي، وتأهيله للتمييز بين الأفراد، واحترام الآخرين، ويتم تحقيق ذلك من خلال الألعاب والأنشطة الجماعية التي تساعد الطفل على اكتساب مهارات التعامل والتفاعل مع الآخرين وتحمل المسؤولية.

2- الاعتماد على النفس:

من أهداف رياض الأطفال تنمية شعور الطفل بذاته والاعتماد على نفسه لكي يكون قادراً على ممارسة النشاط بنفسه معتمداً على ذاته مما يجعله يشعر بالاستقلال والقدرة على تحمل المسؤولية وقوة الإرادة والتصميم.

3- التنمية الحسية:

تعد مسألة تنمية حواس الطفل هدفاً من الأهداف التي تسعى لرياض الأطفال إلى تحقيقها، وذلك عن طريق توفير الأنشطة المختلفة التي تساهم في تدريب الحواس وتنميتها، وتطوير الإدراك الحسي.

4- التنمية الفكرية:

تسعى رياض الأطفال إلى إنماء معارف الأطفال، وتطويرها وتدريبهم على التفكير من خلال الملاحظة الحسية والتأمل، وتنمية قدرة الطفل على الإدراك والانتباه، والخيال والإبداع.

5- التعبير عن المشاعر والأحاسيس:

تهدف رياض الأطفال إلى منح الحرية للطفل لأن يعبر عما يجيش في صدره من أمور وما يختلج في ذهنه من أفكار وذلك إما بطريقة مباشرة كأن يبوح للمربية أو المعلمة بما يشعر به فينفس عن انفعالاته وأحاسيسه المكبوتة أو بطريقة غير مباشرة كالرسم والقصة، وتمثيل الأدوار واللعب. (شريف، 2005: 225)

6- التنمية الانفعالية:

تنمية أحاسيس الطفل ووجدانه وانفعالاته تعد هدفاً من أهداف رياض الأطفال، ويتم تحقيقها عن طريق الأنشطة والبرامج التي تشعر الطفل بحب الآخرين له، مما يدفعه إلى مبادلتهم نفس الشعور وتساعد على فهم المعايير السائدة واتباع النظام والالتزام الانفعالي في حالات الغضب والحزن والسرور. أوضحت دراسة دشتي (1996) أن مشاهدة البرامج الفضائية لفترات قليلة ذات تأثير إيجابي على المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال.

7- التنمية الاجتماعية:

الإنسان بطبيعته لا يستطيع العيش في معزلٍ عن الآخرين وتسعى رياض الأطفال إلى تنمية الطفل اجتماعياً من خلال احتواء الروضة على الأنشطة الاجتماعية التي تساعد الطفل على التكيف الاجتماعي والتعايش مع الآخرين والشعور بالرضا عن نفسه والآخرين.

8- بث روح السعادة في نفوس الأطفال:

شعور الطفل بالسعادة والسرور مسألة في غاية الأهمية في تربيته، ولذلك فإن رياض الأطفال تسعى إلى الكشف عن حاجات الأطفال وميولهم، ثم تتجه إلى وضع الأنشطة وبرامج لإشباع تلك الحاجات وتنمية شخصية الطفل تنمية شاملة متكاملة ليتمكن من التكيف مع الآخرين ويندفع للتعاون معهم.

9- الكشف عن المشكلات السلوكية للأطفال:

تسعى رياض الأطفال إلى الكشف عن المشكلات السلوكية المختلفة التي تظهر لدى بعض الأطفال، مثل: العدوان، والانطواء، والخجل، والكذب، والسرقة، والتخريب، وقضم الأظافر، وتبحث عن أسبابها وتضع لها العلاج المناسب لإيقافها والتخلص منها.

10- الإعداد للالتحاق بالمدرسة:

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة، ولذلك فإنها تسعى إلى تنمية مواهب الطفل وقدراته التي يتأسس عليها تقدمه في المدرسة الابتدائية، وتوفر له أرضية معرفية تساعده في بناء أساس للتعليم المدرسي. (الحري، 2010: 33-35)

النتائج والتفسير والتحليل

وبعد هذا التقديم الذي تناول فلسفة رياض الأطفال وأهدافها والاتجاهات المعاصرة في التعليم برياض الأطفال يعرض الباحث لأهداف البحث محاولاً مناقشة سبل تحقيقها في ظل ما يتوفر من إمكانات لإعداد معلمة الروضة في كليات التربية.

الهدف الأول للبحث: (التعرف على التحديات التي تواجه معلمة رياض الأطفال في أدائها لأدوارها التربوية).

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل ذات الطابع الخاص وهي تختلف اختلافاً جوهرياً عن مراحل التعليم الأخرى في المناهج والوسائل المستخدمة وطرق التعامل مع الأطفال وإدارة الصف، ولهذا فإن معلمة الروضة قد تواجهها بعض التحديات التي ربما تجعلها تخفق في أداء بعض أدوارها ومن هذه التحديات الآتي:

1- صار الالتحاق برياض الأطفال في هذا العصر من الأمور المتفق عليها علمياً وتربوياً، ذلك لكونه يوفر زاداً خصباً للنمو السليم للشخصية من خلال ما ينبغي أن يتوفر فيها للطفل من أنشطة وخبرات وعلاقات وتفاعل يلائم جوانب نموه المختلفة، وجوهر التربية في هذه المرحلة هو التركيز على الاهتمام بمطالب النمو الراهنة وتشجيع مظاهر النمو التي تُظهر الاختلاف في الاهتمامات بين الأطفال وتُبرز الفروق في التميز في الاستعدادات والمهارات مما يستوجب تنميتها دون محاولة صلبها

في قوالب نمطية موحدة. و ذلك يتطلب معلماً معداً ومؤهلاً للقيام بهذه الأدوار، وهذا ما قد تفتقده معلمة هذه المرحلة - في الظروف الراهنة على الأقل- بحكم قلة المتخصصين ونقص الدورات التأهيلية والتنشيطية التي تجعل منها معلمة قادرة على التعامل مع الحالات المختلفة.

2- يضاف إلى ذلك أن أغلب رياض الأطفال تتجه للتقيد بمناهج تقليدية تركز على كونها مرحلة تمهيدية لمراحل التعليم العام تقوم بتعليم القراءة والحساب وترهق الأطفال بكتب وواجبات منزلية؛ بل ولغات أجنبية، متجاهلة مطالب نمو هذه المرحلة ومتجهة للتأهيل الأكاديمي حرصاً على بلوغ النجاح والتفوق في المراحل اللاحقة.

وتأسيساً على ما ورد في الفقرتين السابقتين يمكن القول: إن الاهتمام بالتعلم الأكاديمي على حساب حاجات الطفل ومطالب نموه قد يكون ضرراً أكثر من نفعه، ولعل من الملاحظ أن مشكلات القراءة والكتابة صارت أكثر شيوعاً بين المتعلمين في كثير من المراحل، وربما يكون ذلك ناتجاً عن إهمال الأنشطة اللغوية وعدم تقديمها في خبرات تلائم مطالب نمو الطفل وحاجاته في مرحلة ما قبل المدرسة. وتؤكد ذلك دراسة أجريت في فرنسا أشارت نتائجها إلى أن 30% من الأطفال في المجتمع الفرنسي يعانون من مشكلات في القراءة بسبب الاتجاه إلى تعليم اللغة وقواعدها في بداية السنة الخامسة من عمر الطفل. (بدران، 2003: 25)

وهنا ينبغي الإشارة إلى أن هدف رياض الأطفال هو العمل على تحقيق أنماط التفاعل وتصميم الأنشطة التي توفر الخبرات اللازمة للنمو المتكامل وتنمية مشاعر إيجابية نحو التعلم.

3- عدم وجود الصورة النموذجية في أغلب رياض الأطفال، التي تسمح بالابتعاد عن الأنشطة النمطية التي تفرض على جميع الأطفال، فالأعمال محددة سلفاً وفق أوامر تحت على انصياع التلاميذ لها.

4- أغلب وقت المعلمة يضيع في إعطاء الأوامر وإصدار التعليمات من أجل حث الأطفال على الطاعة والانضباط. وبحكم المرحلة العمرية فإن طفل هذه المرحلة غالباً لا يستجيب للتعليمات والأوامر الشفهية بقدر ما يعتمد على التقليد والتجربة.

5- محدودية الأنشطة الجماعية والتوجه للأعمال الفردية تفادياً لما قد يحدث من مشاكل بين الأطفال بالإضافة إلى النقص في الأنشطة الفنية والرياضية.

6- تؤول المسؤولية في أغلب رياض الأطفال إلى شخصيات تتقصصهم الخبرة في هذا المجال وخاصة في غياب المتخصصين ونقص الدورات التدريبية الجادة التي تهدف إلى النهوض بمستوى المسؤولية وتسعى إلى الاقتراب من النموذج المنشود.

7- التوظيف الإيجابي لتقنية الحاسب تعد من أكبر التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال، خاصة وأن جل أطفال هذه المرحلة يتقنون التعامل مع هذه التقنية وتستهيهم أنشطتها، فكيف السبيل لتهيئة الأطفال لإيجابيات هذه التقنية وجعلها قادرة على التصدي للأساليب النمطية التي تعتمد الحفظ والتلقين.

8- العمل على تطوير التفكير، فالأطفال في حاجة إلى إعادة صياغة لاقتحام آفاق المعرفة، وينبغي أن تعي المعلمة ما قاله أحد الخلفاء الراشدين بأن (أطفالنا خلقوا لزمان غير زماننا).

الهدف الثاني للبحث:

التعرف على الأدوار التي ينبغي أن يكون الطالب المعلم قادراً على ممارستها حتى يسهم في تنمية الجوانب الإبداعية والسمات الإيجابية في تلاميذه لتصبح جزءاً من شخصياتهم.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بمراجعة الأطر النظرية وبعض الدراسات التي كانت لها نتائج تؤكد مبدأ تحقيق التنمية المتكاملة لكافة الأطفال في كافة المجالات العقلية والاجتماعية الحركية مع مراعاة الفروق والاستعدادات ومستويات النمو، ومن أهم المتطلبات التي ينبغي أن تكون معلمة الروضة قادرة على ممارستها من أجل مساعدة الطفل على التنمية الشاملة الآتي:

1- التمكن من عدد من المهارات والمفاهيم في مجالات اللغة والرياضيات وعلوم البيئة والفنون وغيرها من المجالات التي تظهر فيها استعدادات الأطفال في هذه المرحلة.

2- أن تدرك جيداً أن أطفال البيئات الفقيرة قد لا تتوفر لديهم البيئة الصالحة والخدمات الأساسية مثل أبناء الطبقات الغنية والمتوسطة وذلك بالعمل على أن تكون البيئة التي ترعاها صالحة وتساعد على نمو شخصية الطفل وتعمل على توجيه قدراته. (العاصي، 2000 : 27- 28)

3- تمتع معلمة الروضة بدرجة كبيرة من النضج العاطفي والاتزان الانفعالي الذي يمكنها من قبول الطفل بما هو متوفر لديه من خصائص دون تمييز لحالة طفل على آخر.

4- القدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة وامتلاك السياسات اللازمة لتطبيقها.

5- القدوة الحسنة في المظهر والسلوك وامتلاك مهارة حسن التصرف اللائق والمقبول في المواقف المتغيرة.

6- النطق السليم للأحرف والكلمات وإجادة تركيب الجمل ووضوح معانيها وتوازن نبرة الصوت مع المواقف التي يعيشها الأطفال.

7- الدور المهم الذي ينبغي أن يلزم معلمة الروضة هو الرغبة المستمرة في تطوير معلوماتها عن خصائص الطفولة والمهارات اللازمة للتعامل مع أولياء الأمور وتكوين العلاقات الإيجابية معهم. ولهذا ينبغي أن ندرك أن الإعداد الأكاديمي والتربوي والثقافي مهم جداً لمعلمة الروضة وهذا لا يتحقق إلا

من خلال مؤسسات إعداد وتكوين متخصصة ودراسة جامعية ذات طابع مهني وتدريب عملي وميداني مخطط له.

- الهدف الثالث للبحث:

(التعرف على الخبرات التربوية الضرورية التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج التربوي لإعداد متخصصات قدرات على بناء الطفل لمستقبل فاعل).

تُعد الحياة التي يعيشها الأطفال في أيّ دولة من دول العالم هي المؤشر الصادق على نوعية الحياة وجودتها في تلك البلاد، فإذا ترك الأطفال الصغار يشقُّون طريقهم في الحياة لوحدهم وظهرت بوادر استغلالهم وإيذائهم وانتهاك حقوقهم دلّ ذلك على افتقار الطفولة لأبسط حقوقها في البقاء، وسيؤثر ذلك على التطور النفسي والعاطفي والروحي للطفل مما يؤدي إلى زعزعة استقراره، وفي هذا العصر الذي سادت فيه الحروب أغلب المدن الليبية وتعرضت فيه الأسر لكوارث التهجير وانتهاك الحقوق زادت مخاطر معاناة الأطفال مما يتوجب معه إدراكاً من القائمين على تربية الطفل بما فيهم معلمي الروضة مراعاة الاهتمام بالنشاطات التكيفية والرحلات المجتمعية الميدانية التي تتيح الفرص المتنوعة والمتعددة للتنفيس من خلال اللعب وتبديد المخاوف وإزالة الاتجاهات السلبية والتخفيف من حدة المشاعر السيئة. ولهذا فإن البرنامج التربوي لإعداد معلم الروضة ينبغي أن يركز على ما سبق ذكره بالإضافة إلى عدد من الخبرات الضرورية الأخرى التي تشتق من الخصائص النمائية للمرحلة العمرية وتتبع من حاجات الأطفال وقدراتهم الخاصة وتسعى لتسهيل واستكمال عملية الانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة الطفولة الوسطى، وقد بذلت جهوداً كبيرة في تحديد هذه الخبرات، ومن أبرز ما تم تحديده الآتي:

- اكساب المعلم الخبرات التي تجعله ملماً بجوانب النمو المختلفة العقلية والجسمية والاجتماعية والروحية، من أجل مساعدة الطفل على تعلم عادات واتجاهات سليمة، وعلاج ما يكون قد انحرف من سلوكه، مع التركيز على الاستفادة من امكانات البيئة المحيطة في تحقيق ذلك.
- التوعية بأساليب تدريب الحواس بما يمكن الطفل من التعرف على ما حوله من ظواهر ومخلوقات ويدرك أوجه الشبه والاختلاف بينها وتنمية استعداداته لتقبل ما سيمر به من خبرات في حياته العامة.
- التوعية بأساليب التعلم الذاتي لمواجهة التقدم التقني والاستفادة من تطبيقات الحاسوب الملائمة للمرحلة العمرية من خلال الاكتشاف والتجربة والعناية بالمهارات اليدوية والممارسات العملية.
- تدريب معلم الروضة على مبادئ إكساب أساليب الحوار والتعبير من خلال النشاط وما يتضمنه من ألعاب وأعمال درامية مناسبة. (عوض، 2012: 132)

- الاهتمام بفطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي وتكوين الاتجاه الديني مع التدريب المصاحب على آداب السلوك والالتيقظ للأخطار والوقاية من بؤادر الانحراف.
- توعية المعلم بضرورة التكيف مع الأدوار المتعددة التي تتطلبها المواقف المختلفة والمتلاحقة التي تواجهه أثناء تعامله مع الأطفال، وذلك بالحرص على تنوع الأنشطة اليومية وانتقاء البرامج الموجهة والهادفة. (الجمعية الكويتية للطفولة، 2000: 580) ص122
- توعية معلم الروضة بأساليب نشر القيم التي تدعم المساواة والتسامح وتنبذ الكراهية وتداوي جراح الماضي التي ربما عاشها بعض الأطفال حتى بشكل غير مباشر من خلال سماع الأحاديث أو مشاهدة برامج بعض القنوات.

الهدف الرابع: (دراسة آليات تطوير برامج إعداد معلمة الروضة وتدريبها)

منذ أواسط الثمانينات من القرن الماضي ركزت جهود تحسين المدرسة على المدرسين وتنظيم عملهم، وحاولت كثير من المبادرات أن تجعل التدريس أكثر إرضاءً وإشباعاً، ومن المسائل الحيوية التي ينبغي أن تهتم بها السياسة التعليمية ضمان إتاحة الفرص لمعلمة الروضة للتعلم السليم، وكيفية تشجيع انتشار مداخل منتجة بدرجة أكبر في إعدادها وتدريبها وكيفية مساندة التقدم المستمر للمعرفة بالميدان واستخدامها، وحظي موضوع إعداد المعلم بشكل عام باهتمام كبير في أرجاء العالم، وتغيرت طبيعة إعدادها، وسلكت المجتمعات مسالك شتى في ذلك، وظهرت مؤسسات وبرامج وطرق ونظم جديدة في إعداد معلمة الروضة وتدريبها ذلك لأن مؤسسات رياض الأطفال تتطلب وجود معلمة ومربية مؤهلة تأهيلاً تربوياً متضمناً في هذه المرحلة له من المعرفة بأصول علم نفس الطفل وخصائصه واحتياجاته واهتماماته المختلفة حتى يمكن أن يتعامل مع المرحلة العمرية وفق خصائصها، ومن الأساسيات التي ينبغي التركيز عليها عند محاولة تطوير معلمة الروضة الآتي:

1- الاتجاه إلى منح المعلمة شهادات متجددة أثناء الخدمة:

- مع وجود فروق في المرتبات في كل مستوى للاستمرار، حيث تلتحق المعلمة بعد دراستها في إحدى أقسام رياض الأطفال بالمهنة كمبتدئة ومترتبة ولا تتقاضى مرتباً، ثم منحها الترخيص بعد خضوعها لامتحان، ويقوم هذا الامتحان على أربعة أسس هي:
- أ- معرفة المعلمة بحاجات الطفل ومتطلبات نموه.
 - ب- المعرفة بفنون تعليم الأطفال وأساليبها.
 - ج- الأداء الملاحظ أثناء تعاملها مع الأطفال.
 - د- إسهاماتها في المهنة أو في الروضة.

وبعد عدة أعوام من ممارسة معلمة الروضة لمهنتها يمكنها التقدم لاختبار أكثر صعوبة، به نفس المكونات مع تغيير المعايير لتلائم تغيرات محتوى المناهج والأنشطة وتطور فنون التعليم وتوظيف التقنية والألعاب في اكتساب المهارات المختلفة، ويكون مرتب المعلمات الحاصلات على شهادات متقدمة أعلى بشكل دال من غيرهن ليصبح ذلك بمثابة حافز للبقاء في المهنة، والمعلمة التي تفشل مرتين متتاليتين تخرج من النظام. (ستيفن ب. هانيمان، 1997)

2- الكفاءة التدريسية:

وهي مجموعة من الصفات أو الإمكانيات التي يطمح المربون في أن تتوفر لدى معلمة الروضة الجيدة، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، وتجعلها قادرة على تحقيق الأهداف النمائية والتعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة.

والمعلمة الكفوة هي التي تكون لديها ثقة في قدرة الأطفال على النمو والتطور والعمل، وتعرف كيف تستثير اهتمامهم وتجعلهم يندمجون في الأنشطة التعليمية والتعلمية، وذلك بإثارة الاستطلاع والتنوع والتحدي والإدراك الشامل لما يحدث في القاعات. (عبد الحميد، 2008: 265)

3- تدريب معلمة الروضة في ضوء فكرة "الأداء":

يُعرّف الأداء بأنه "قدرة الفرد على إنجاز المهام الموكلة إليه"، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز. ويقصد بالإنجاز هنا "الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد". (السيد، 1998: 45)

وينظر البعض إلى الأداء على أنه "الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة، والتمكن من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية. (خليفة، 1992: 85)

وفي ضوء وجهة النظر السابقة بلاحظ ثمة ربط بين الأداء والمهارة، حيث إن المهارة هي الأداء المتقن الذي يعبر عن المعرفة، وقد يكون لفظياً أو حركياً أو عقلياً.

نظام معدلات الأداء لمعلمة الروضة:

بات من المتفق عليه أنه لا يمكن قياس أداء أيّ معلم دون وضع معدلات أداء لجميع المهام التي يؤديها من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة كمّاً ونوعاً، ويُقصد بمعدلات الأداء "الوصف المكتوب لمدى الجودة التي يجب أن يؤدي بها الفرد الأعمال المحددة التي تتضمنها وظيفته، التي تتوقعها الإدارة منه، على وجه مرضٍ للغاية، وفي ظروف العمل الحالية، فمعدلات الأداء بمثابة مقاييس تفيد في الحكم على أداء المعلم لأنشطته الفنية والإدارية، ولابد أن تسهم معلمة الروضة بالتعاون مع المسؤولين في وضع معدلات الأداء، لأن ذلك يؤدي إلى تحويل معدلات الأداء إلى

واجبات حقيقية، كما يؤدي أيضاً إلى تقبلهن لهذه المعدلات وممارستهن للتقويم الذاتي الذي يُمكنهن من معرفة مدى التقارب، أو التباعد بين هذه المعدلات والأداء الفعلي". (عبد الحميد، 2000: 420) وتتضمن المهام المهنية لمعلمة الروضة بعدين أساسيين:

أ- بعد التقويم وهو يهدف إلى رسم بروفيل لشخصية كل طفل بما يتضمنه من قدرات واستعدادات ومهارات.

ب- بعد تنموي وهو يهدف إلى إحداث تنمية شاملة في جميع جوانب شخصية الطفل وتحويل الاستعدادات إلى قدرات. وهذان البعدان متلازمان يسير كل منهما إلى جانب الآخر ويكمله، فأنشاء عملية التنمية تتم عملية التقويم لمعرفة مقدار التغير الحادث على الطفل. (فهي، 2013: 18)

وبهذا فإن معايير أداء معلمة الروضة لا تقاس بعدد الحصص والساعات، وإنما تركز على قدرتها على الاستكشاف والجرأة في التعامل والقدرة على التأثير وتغيير الروتين، فمهنيتها تضطرها أحياناً للتعامل مع نوعية من الأطفال بحاجة إلى أساليب ووسائل من نوع خاص، فهي وكما تميل منتسوري إلى تسميتها بالمرشدة كونها تراقب وتكشف قدرات الطفل الخاصة وتعمل على تهيئتها في جو طبيعي محبب لدى الطفل ويحس فيه بالأمن والطمأنينة ويتمكن من التعبير بحرية تامة دون تدخل أو ضغط. (محمود، 2007: 8)

4- تدريب المعلمة في ضوء فكرة "إدارة الأداء":

- مفهوم إدارة الأداء:

إدارة الأداء هي ذلك المدخل الإداري المتكامل الذي يهدف إلى تصميم الأداء المستهدف وتخطيطه، وتحديد أهدافه ونتائجه، وإعداد الفرد القائم بالعمل، وتوفير التوجيه والرعاية والإشراف بما يحقق التوافق بين قدراته ومهاراته وسلوكه الفعلي ومتطلبات الأداء. (سعد، 2000)

ويتضمن مفهوم إدارة الأداء المراقبة الفاعلة للأداء وتقييمه وتشخيص أسباب انحرافه عن المعدلات والمستويات المستهدفة، ووضع برامج العلاج بتطوير عناصر الأداء المتسببة في الانحراف.

- عناصر إدارة الأداء المرتبطة بالتدريب:

يضم نظام إدارة الأداء مجموعة من العمليات المهمة ذات العلاقة بالتدريب وتشمل:

تخطيط الأداء + توجيه الأداء + تشخيص الأداء + تقويم الأداء + تطوير الأداء

- بعض الأمور المهمة لقضية التدريب في ضوء مفهوم إدارة الأداء:

اللجوء إلى التدريب كأحد وسائل الأداء أو تحسينه أو تطويره على مستوى الفرد أو لمجموعة أفراد ينبغي أن ينطلق من رؤية واضحة، ومعرفة دقيقة بأهداف الأداء المستهدف وخطته، ونتائج تحليل الأداء وتقييمه الفعلي، وتحديد أسباب فجوة الأداء التي تفصل بين المستويات الفعلية والمستهدفة.

- فجوة الأداء يمكن إرجاعها إلى عوامل تتعلق بالفرد القائم بالعمل أو عوامل تتعلق بالنظام، وهدف التشخيص: الفصل بين هذين المجموعتين للتوصل إلى المسبب الحقيقي لما يكشف عنه من فجوات الأداء.

- عيوب الأداء لا تعود جميعها إلى نقص في قدرات الفرد أو معارفه، وإنما قد تكون أسباب فجوة الأداء مادية أو تنظيمية أو تقنية، أو حتى بشرية، تتصل بالميول والدوافع، وجميع هذه الأسباب لا يمكن علاجها بالتدريب.

- التخطيط المتميز، والتنفيذ الدقيق لفعاليات التدريب لن يحقق الآثار المستهدفة منه إن لم يصاحب التدريب أو يلحقه تعديلات في ظروف العمل وتقنياته، أو في الأوضاع السائدة في النظام. (سعد، 2000)

5- نظام الصفات الشخصية: ينطوي هذا النظام على صفة محددة تتصل بشخصية المعلمة، وخصائصها، مثل: التعاون، والالتزام والمبادأة، والانتماء والصدق، وقدرتها على تحقيق الأهداف، ودقتها في الأداء، وحرصها على مصلحة المنظمة التعليمية، وقدرتها على تحسين الوسائل التعليمية والأنشطة وطرق التدريس وأساليب التعامل، وما شابه ذلك من صفات تمكن المعلمة من ممارسة أنشطتها الفنية على نحو أفضل.

6- إعداد المعلم في ضوء "المعايير":

- المعايير: وهي عبارات أو إقرارات لما يقوم به المرء في ضوء قيم محددة. (Kordalweeski, 2002, 2) وتعرف كذلك بأنها: عبارات أو جمل تحدد ما ينبغي على المعلمة أن تعرفه وتفعله (El-Khatib, Hamdy, 2003, 7) (نقلاً عن: إمام حنفي، 2006: 12)

- نوعا المعايير: وهما:

أ- معايير المحتوى: Content Standards وهي عبارة عن وصف عام وشامل للمعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطفل.

ب- معايير الأداء: وهي وصف لما يجب أن يعرفه كل من الطفل والمعلمة والموجه أو يقومون به ويتمكنون من أدائه، فمعايير الأداء تصف الجانبين المعرفي والمهاري. (الدريدي، 2000)

- أهمية المعايير:

للمعايير أهمية كبيرة وذلك للأسباب الآتية:

أ) يستخدمها الموجهون لتقويم أداء المعلمين بشكل موضوعي.

ب) يستخدمها المعلمون لعمل التقييم الذاتي الذي يساعد على تحسين الأداء المهني وتطويره.

ج) توفر المعايير للمعلمة: بمعنى معرفتها بما ينبغي عليها أدائه، بما يؤدي بالتالي إلى تحسن في قيامها بمهامها ويحدث ذلك عندما تكون على دراية بما نتوقعه منها.

د) تؤدي المعايير إلى بناء علاقة إيجابية بين الموجه أو المسؤول والمعلمة لوجود أساس مشترك للتفاهم بينهما.

هـ) تساعد المعايير مصممي برامج رياض الأطفال في بناء الأنشطة التي يمكن الاعتماد عليها.
و) تضمن المعايير جودة التعلم، فهي توفر للمعلمة والموجه والطفل وولي الأمر والمسؤولين معايير أو توقعات مشتركة يتفق عليها الجميع لما يجب أن يعرفه ويفعله كل منهم.

وفي ضوء وجهات النظر السابقة فإن الباحث يؤكد على حاجة كل معلمة في مجال رياض الأطفال للتطوير والتدريب وذلك لمساندتها في مواكبة التقدم المستمر للمعرفة بالميدان وتنشيطها. ويبرز استشراف دور معلمة الروضة من خلال التركيز على نظام الفعالية العامة لمعلمة الروضة ويركز هذا النظام على مستوى الفعالية العامة لدى المعلمة باعتبارها الغاية العليا التي تنشدها المنظمة أو المؤسسة الراعية لها، وتتطوي الفعالية العامة لمعلمة الروضة على تحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت، والحكم على أداء المعلمة في ظل نظام الفعالية العامة يركز على تقديرات عامة حول الأسئلة الآتية التي ستكون بمثابة عناوين لدراسات تكمل أغراض هذه الدراسة وهي:

- ما مدى فعالية معلمة الروضة في تحقيق الأهداف الخاصة بمهنتها؟
 - ما مدى فعالية معلمة الروضة في تحقيق الربط بين أهدافها وأهداف الروضة وأهداف المجتمع؟
 - ما مدى فعالية معلمة الروضة في تقديم المقترحات التي تفيد في تطوير نظام رياض الأطفال؟
 - ما مدى فعالية معلمة الروضة في تطوير ذاتها من أجل التكيف مع المتغيرات الحالية والمستقبلية؟
- توصيات ومقترحات أخرى:

من خلال الدراسة التحليلية للأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- استحداث كليات رياض الأطفال، فوجود الأقسام الحالية بكليات التربية لا يفي بالغرض الذي أنشئت الأقسام من أجله، وذلك من حيث المناهج وطرق التدريس والاستراتيجيات التي ينبغي أن تكون مختلفة تماما عما يقدم لبقية الأقسام والتخصصات الأخرى.
- إعداد معايير خاصة بقبول من يرغبون في التخصص في مجال رياض الأطفال، مرتكزة على السمات الشخصية ومتطلبات المهام المهنية التي تجعل معلمة الروضة قادرة على تنظيم بيئة التعلم.

- تكثيف الدورات التدريبية التي تُركز على أساليب تعامل معلمة الروضة مع المشكلات السلوكية وطرق التعامل مع الأطفال والإجابة على تساؤلاتهم.
- وضع معايير تضمن جودة أداء التعلم الذي ينبغي أن تمارسه معلمة الروضة وينبغي أن تُنشر هذه المعايير حتى لا يُنتظر من المعلمة أن تؤدي أعمالاً أو تُقدم دروساً مما لا يجب عليها فعله، أحياناً تلبية لرغبات أولياء الأمور أو تنفيذاً لتعليمات مسؤولي الروضة.
- إن أدوار معلمة الروضة لا تكتمل إلا من خلال تصميم مبانٍ وقاعات وملحقات ذات طبيعة خاصة تُمكن معلمة الروضة من إنتاج الأنشطة المختلفة وتساعد في التعامل بإيجابية مع الأطفال من أجل إتقان دورها التربوي.

Abstract

Firstly, the research aims to identify some important aspects in preparing the kindergarten teacher and the mechanisms of training them by answering a number of questions which are:

What are the important aspects in preparing the kindergarten teacher to develop the abilities of children?

What roles should the kindergarten teacher be able to play in order to contribute to the development of the creative aspects and positive attributes of her pupils?

Secondly, the future expectations of the roles of kindergarten teacher result from monitoring scientific backgrounds and distinguished experiences benefiting from the experiences of others and avoiding the mistakes they have made. Following the steps of the forward-looking analytical approach is based on gathering facts and information, analyzing and interpreting them in order to identify aspects of their application and their impact in order to produce results that contribute to find solutions to the studied problem .

After observing the available experiences by analyzing the research results and subjecting them to the relevant scientific journals, it turns out that the kindergarten teacher needs to continuously enrich her personality to suit the changes of the age and to be able to practice her profession. Effective development is based on well-constructed policies and standards of high standards that work in more assured ways and are carried out by experienced national experts.

المراجع:

- بدران، شبل، (2003)، نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- جابر، عبد الحميد جابر (2000)، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، القاهرة: دار الفكر العربي.

- جابر، عبد الحميد جابر، (2008)، استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، (فبراير 2000) مجلة الطفولة العربية، ع (2)
- الحريري، رافدة، (2010)، نشأة وإدارة رياض الأطفال، عمان: دار المسيرة.
- الحريري، رافدة، (2014)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، عمان: دار الباروني العلمية للنشر والتوزيع.
- حنفي، إمام سيد (2006)، إعداد معلم اللغة العربية في ضوء المتغيرات المعاصرة، مؤتمر كلية التربية جامعة قاريونس بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الحوامدة، محمد فؤاد، والعدوان، زيد سليمان، (2012)، منهاج رياض الأطفال، عمان: دار الحامد للنشر.
- خليفة، الحسن جعفر، (1992)، برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في معاهد المعلمين بالسودان في ضوء الكفايات التعليمية الأساسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الدريدي، إسماعيل، (2000)، أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مجلد (13)، ع (4).
- دشتي، فاطمة عبد الصمد، (1996)، أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت، مجلة رسالة الخليج.
- الدواري، راشد وآخرون، (2015-06-27) منهجية حول الدراسات الاستشرافية. الموسوعة الجزائرية للدراسات السياسية. <https://www.politics>.
- الزليطني، نجاه أحمد، (2013)، المنطلقات والمبررات لاعتماد مرحلة رياض الأطفال بالسلم التعليمي في ليبيا، الزاوية، المجلة الجامعية.
- سالم، عبد المقصود، (1432)، توظيف منهج تربية المستقبل عند إدجار مروان في منهج التربية الإسلامية، مجلة التجديد الماليزية، مجلد (16)، ع (31)، ص 56
- ستيفن، ب هابنيمان، (1997)، النمو الاقتصادي والتجارة الدولية في الإصلاح التعليمي، مجلة مستقبلات، مجلد (27)، ع (4).
- سعد، بشير أحمد وآخرون، (2004)، تطور التعليم في ليبيا، التقرير الوطني المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، تعليم جيد لجميع الشباب، تحديات وميول وأولويات، جينيف، الدورة 47.
- سعد، حسان، (2000)، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- السيد، محمد علي (1998)، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
- شريف، السيد القادر، (2005)، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، عمان: دار المسيرة.
- العاصي، ثناء يوسف، (2000)، تصور مقترح لسياسة رياض الأطفال، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الخالق ، فؤاد محمد - علي، محمد محمود محمد ، (2008)، مدخل لرياض الأطفال، الرياض: مكتبة المنتبي.
- عشرية، إخلص حسن السيد، (2011)، الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل، السودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، ع (3).
- عوض، محمد أحمد، (2012)، دراسة مقارنة لنظم رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فهمي، عاطف عدلي، (2013)، معلمة الروضة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والإعلان.
- محمود، عبد الرازق مختار، (2007)، السمات الشخصية والمهنية لمعلمة الروضة، <http://midad.com/>
- مرسي، منال مشهور، وكندة، أنطوان، (2012)، مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، ع (48).

تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول الآسيوية

د. إ محمد عمر إ محمد عيسى

أ. سناء محمد عبد الله

أ. ربيعة مسعود عمر

كلية التربية - جامعة سرت

المستخلص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية، والتعرف على واقع إعداد المعلم بكليات التربية في بعض الدول الآسيوية، ومحاولة وضع تصور لتطوير نظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول الآسيوية ، واستخدم الباحثون اسلوب "أدموند كنج" الذي يدور حول الدراسات المقارنة .

وتوصلت الدراسة الى وضع تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء تجارب تلك الدول.

مقدمة

شغلت قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا مكانًا بارزًا من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية المختلفة، حيث يُعدُّ المعلم من أهم العوامل في تحقيق الأهداف المنشودة التي يرسمها ويخطط لها المسؤولون عن التعليم لمواجهة تحديات التنمية الشاملة المستدامة في ظل المتغيرات العلمية والاجتماعية للمجتمعات وثورة المعلومات والاتصالات، وتعد ركناً أساسياً في بناء الكفاءات والقدرات وتحسين وتطوير الأداء المهني للكوادر العاملة في الحقل التعليمي،، ولذا لا بد أن تتضافر الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين إعداد وأداء المعلم، من خلال تنمية معارفه بكل ما هو جديد، وتنمية مهاراته التدريسية وقدراته على إدارة الفصل بأسلوب تربوي مناسب (محمد ، زبيدة محمد القرني ، 2016م : 11).

ومن المسلم به أن المعلم الجيد يعدُّ أحد الركائز المهمة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى دوره كوسيط حي في نقل الثقافة والمعرفة، ونموذج يحتذى، وكذلك له دور مهم في مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته وتوعية طلابه بها، فالمعلم الركيزة الأساسية في إنجاح أي نظام تربوي وبلوغ غاياته، ودفع عجلة تطوره، وتعدُّ قضية إعداد المعلم لمهنة التدريس من القضايا المهمة، إذ يعدُّ إعداد المعلم وتهيئته

لمطالب المهنة ومقتضيات العصر من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر في جميع النظم التعليمية (عبد العظيم ، حسين سلامة ، 2006م : 228).

وأصبح للمعلم أكثر من دور وخصوصاً مع زيادة الاتجاه لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، وبناء على ذلك سيكون الطالب هو محور العملية التعليمية (التعلم المتمركز حول الطالب)، وبالتالي سيصبح دور المعلم مرشداً، مدرباً رياضياً، ناصحاً، كما أن أدواره ستتعدى حجرة الدراسة؛ ولذلك يجب أن تتضمن نظم الإعداد بعض المهارات الإدارية مثل التخطيط والتنظيم، كما يجب أن يُعدّ المعلم، بحيث يستطيع العمل كجزء من فريق يضم عناصر مختلفة مثل زملائه ومشرفيه والآباء، وسيتركز دور المعلم في تنمية حب التعلم والاكتشاف لدى الطلاب (الزهيري ، إبراهيم عباس ، 2010م، 449-450).

وعند القيام بتحسين في العملية التعليمية لا بد أن يكون من ضمن الأولويات ضرورة الاهتمام بالمعلم من كل الجوانب بصفة عامة والجانب المهني بصفة خاصة؛ لأن المعلم الجيد يمثل شرطاً أساسياً في نجاح العملية التعليمية وتطويرها، فقد يتسبب المعلم الذي يفنقر إلى الأداء التدريس الجيد في ضياع قيمة المنهاج الجيد وأثره الفعال، ومن ثم لا يستطيع تدريس هذا المنهج، وقد تتعاضد أهمية المنهج الضعيف إذا ما وجد معلماً جيداً، وبالتالي فإن المعلم الجيد يُسهم في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الغرض منها، فقد أكدت دراسات وأبحاث تربوية عديدة أن المعلم هو العامل الرئيس وحجر الزاوية في العملية التعليمية، فمهما كان لدينا من أهداف تعليمية وسياسات وخطط تربوية واضحة، وإمكانيات ووسائل فإن هذه الجوانب لا تتحقق إلا بوجود المعلم الكفاء (محمد ، زبيدة محمد القرني، 2016م : 37).

ويعتبر التعليم أحد الأسس التي تعتمد عليها الأمم في الاحتفاظ بكيانها والذي يقوم عليه المجتمع وتطوره، ويُعدّ المعلم من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في تحقيق أغراضها) أبو الفتوح ، حامد محمد ، 1998م: 175).

مشكلة البحث:

تواجه كليات التربية في الجامعات التربية في الجامعات الليبية العديد من الانتقادات حول مخرجاتها وبرامجها التعليمية، ومرد هذه الانتقادات لما يعاني منه النظام التعليمي في ليبيا من مشاكل، يرجع البعض منها إلى المعلمين وعدم تأهيلهم التأهيل اللازم للقيام بدورهم على أكمل وجه للمساهمة في تطوير العملية التعليمية (إمحمد عمر عيسى، 2017م : 291).

كما أنه عندما تتردى أوضاع التعليم العام في أي بلد ما فإنه عادة ما يشار بأصابع الاتهام إلى كليات التربية، وفي نفس الوقت ينظر إلى تلك الكليات كمنقذ أو بيدها جزءاً كبيراً من الحل، إلى جانب

ذلك يشار بأصابع الاتهام إلى كليات التربية على اعتبار أنها مسئولة إلى درجة كبيرة عن تدهور أوضاع التعليم العام من خلال فشلها أو عجزها عن إيجاد برامج وتخصصات متعددة ومتنوعة، وتزويد المدارس بالمعلمين المؤهلين، وعجزها عن تقديم تفسيرات للمشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم (الأغبري ، بدر سعيد ، 2004م : 3).

من خلال اطلاع الباحثين على نظام إعداد المعلم بكلية التربية جامعة سرت والذي شأنه شأن كليات التربية في الجامعات الليبية، تبين لهم أن نظام الإعداد يشوبه سلبيات متعددة منها: إن نظام القبول لا يقوم على اختيار الشخص المناسب لمهنة التعليم قبل التحاقه ببرامج التكوين العلمي والمهني، وأنه لا يقوم على معايير وقواعد سليمة، ونلمس دخول كثير من الطلبة إلى الكلية لنسبتهم المتدنية في الثانوية العامة، كما انها تعاني من ضعف في المناهج الدراسية وتقليدية أساليب التقويم والقصور في برامج التربية العملية، الأمر الذي أدى إلى ضعف مخرجات كليات التربية؛ لهذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات الليبية، والتعرف على تجارب بعض الدول المتقدمة من ضمنها "ماليزيا-الصين-سنغافورة وكوريا" في نظام إعداد المعلم، ووضع تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجارب تلك الدول.

ولذا تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

-ما التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما الواقع الحالي لنظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية ؟

2- ما واقع نظام إعداد المعلم في كليات التربية في بعض الدول الآسيوية؟

3- كيف يمكن الاستفادة من تجارب تلك الدول في تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا؟

أهداف الدراسة :

1- التعرف على التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول.

2- التعرف على الواقع الحالي لنظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية .

3- التعرف على التجارب الرائدة في نظام إعداد المعلم في كليات التربية في بعض الدول الآسيوية.

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المعلم ودوره الهام والمحوري في العملية التعليمية، وتبرز أهمية الدراسة فيما يأتي:

- 1-الارتقاء بمستوى المعلم المعرفي والتحصيلي، التربوي والمهاري؛ باعتباره نواة العملية التعليمية.
- 2-المساهمة في وضع برامج تتماشى مع تطورات عصر التكنولوجيا والعولمة.
- 3- تطوير الوسائل التربوية الحديثة مما يتوافق مع إتجاهات التعليم في دول العالم وبحيث لا تختلف مع سياسة التعليم في ليبيا.
- 4-محاولة وضع مقترح للارتقاء بمستويات إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الليبية عن طريق الاستفادة من تجارب بعض الدول الآسيوية؛ لإخراج معلم متمكن صاحب فكر ورؤية وإبداع.
- 5-القضاء على أوجه القصور والضعف التي تعاني منه مخرجات كليات التربية بالجامعات الليبية وخاصةً في الآونة الأخيرة.

ومن الممكن أن تفيد هذه الدراسة المعنيين برسم سياسات كليات التربية، وكذلك واضعي المناهج الدراسية؛ وتعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كونها تسعى لتشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف في نظام إعداد المعلم من خلال تجارب بعض الدول؛ وذلك للتغلب على مواطن الضعف وتدعيم نقاط القوة، ومن ثم تقديم مقترحات جديدة وتوصيات للقيادات التعليمية بكليات التربية.

منهج الدراسة :

- اتبعت الدراسة إتباع اسلوب "أدموند كننج" الذي يدور حول الدراسات المقارنة ويهتم بها على أساس أنها دراسات تطبيقية نفعية تسهم في تطوير النظم التعليمية وفي اتخاذ القرار التربوي بما تقدمه من أفكار وآراء، ويعتمد الاسلوب على مبدأ التغيير الاجتماعي السريع ويؤكد على أن الأفضليات الاقتصادية والاجتماعية تؤدي إلى اختلاف هذه النظم التعليمية(مرسي ، محمد منير ، 1998م: 279).
- وبمقتضى هذا الأسلوب يتم إتباع خطواته بما يتناسب مع مشكلة البحث وسير الخطوات كالاتي:
- جمع المعلومات والبيانات عن مشكلة البحث وكل ما يدور حولها وتصنيفها.
 - تحليل المعلومات والبيانات الخاصة بكل دولة من دول المقارنة على حده، في إطاره الثقافي.
 - التحليل المقارن لهذه المعلومات والبيانات المتصلة بمشكلة البحث بالدول المختلفة.
 - وضع مقترحات عملية لحل المشكلة، ثم مراجعتها وتنفيذها.

حدود الدراسة :

تحدد حدود الدراسة في الحدود الآتية:

1-الحدود الموضوعية :

تحدد الحدود الموضوعية في وضع تصور لتطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء خبرات بعض الدول .

2-الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة على خبرات كل من (ماليزيا-الصين-سنغافورة وكوريا الجنوبية).

مصطلحات الدراسة:

يعد توضيح مصطلحات الدراسة أمراً في غاية الأهمية في البحوث العلمية للوقوف على المعنى المقصود من المصطلح ومن أهم مصطلحات هذه الدراسة ما يأتي:

1. التصور المقترح:

هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين والتربويين، ويقصد به الباحثون تقديم نموذج نظري قابل للتطبيق العملي.

2- التطوير: ويقصد به في هذه الدراسة بأنه عملية وضع رؤية واضحة ومحددة لتحسين نظام إعداد المعلم بكلّيات التربية بالجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول.

3- نظام: النظام هو أي تنظيم أو تصميم يتكون من مجموعة من العناصر أو الوحدات المترابطة التي يتفاعل بعضها مع البعض الآخر من أجل تحقيق هدف عام أو أهداف محددة. (أبو سطات ، حواء بشير ، وأخريات، 2016م : 139).

4- إعداد المعلم: يعرف بأنه التدريب المهني للمعلم والتربية التي تساهم في ارتقائه بعد الحصول على الشهادة الثانوية وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة أكاديمية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية وممارسة التدريس تحت إشراف الموجهين.(الفولي، عبد الفتاح ، 2000م : 498).

ويعرف بأنه: هو قيام المؤسسات التربوية بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وتربويًا وعلميًا ومسلكيًا باعتبارهم عصب العملية التربوية وأداة نجاحها، وهو تلك العملية التي بموجبها يكون الفرد معدًا لممارسة عمل ما، أو هي حالة من الاستعداد؛ لتحقيق هدف ما. (الذبياني ، منى سليمان ، 2014م: 106).

1-كليات التربية: هي الكليات التابعة للجامعات الحكومية أو الخاصة، وتختلف عن كليات المعلمين وأقسام التربية بالكليات الخاصة في أنها تقبل طلابها عادة بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى في إحدى التخصصات ليدرسوا المواد التربوية وحدها لمدة عام. وهي المؤسسة التربوية المتخصصة بإعداد المعلمين في مختلف التخصصات التطبيقية والإنسانية وفق النظام التكاملي و أنشئت بموجب قرار أمين اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي رقم (116) لسنة (1997م)، وتستمر الدراسة بها مدة ثمانية فصول دراسية بمنح الخريج بعدها إجازة الليسانس في التخصصات الإنسانية، وإجازة البكالوريوس في التخصصات التطبيقية، كما تقوم بتنفيذ البرامج التأهيلية والدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ومديري المدارس.(تقرير أمين اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي، 1997م:18).

الدراسات السابقة:

يعرض الباحثون فيما يلي لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت دراسة واقع كليات التربية وسبل تطويرها في ضوء تجارب بعض الدول والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وقد حرص الباحثون على الاطلاع عليها والاستفادة منها في إعداد هذه الدراسة، ونعرض فيما يلي لهذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسة الأولى: الهزاع ، سليم هزاع ، 2018م، "تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية".

تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يمكن تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين؟ وهدفت الدراسة إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

إن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية، وكان من أبرز التوصيات تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؛ وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة، وكذلك استقطاب خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك؛ ليكونوا معدّين بالشكل الصحيح، سواء من الناحية البحثية أو من ناحية المهارات المختلفة المطلوبة في المعلم.

الدراسة الثانية: محمد ناجح، محمد السيد، 2018م، "المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة".

تركزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: ما أهم المتطلبات التشريعية اللازمة لتطوير إعداد المعلم المصري، في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟ وهدفت الدراسة التعرف على هذه المتطلبات التشريعية واستخدم الباحثون المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: وضع مجموعة من التشريعات الحاكمة لسياسة ونظم القبول لكليات التربية، وتضمنت أيضاً برامج إعداد المعلم ولوائح كلية التربية، التشريعات والقوانين التي تحكم العلاقة بين كليات التربية ومؤسسة الترخيص لمزاولة المهنة، وخلص البحث بوضع تصور مقترح استناداً إلى الدراسات السابقة.

الدراسة الثالثة: عيسى، إمام عمر ، 2017م ، "تصور مقترح لإعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات الليبية".

تركزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: ما الواقع الحالي لنظام إعداد المعلم وتأهيله في كليات التربية في ليبيا؟ ما التصور المقترح لإعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات الليبية؟ وهدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الحالي لنظام إعداد المعلم ووضع تصور لإعادة هيكلة كليات التربية بالجامعات الليبية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترحاً لإعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات الليبية استناداً على بعض الخبرات العربية، وتركز التصور المقترح على إعادة النظر في سياسات القبول بكليات التربية وإعادة هيكلة أقسامها العلمية ومقرراتها الدراسية وإصلاح برنامج التربية العملية، وإعادة صياغة أهداف ووظائف كليات التربية ، ووضع برنامج للدراسات العليا بها.

الدراسة الرابعة : ناصر، ابتسام، الغنادي ،عبر إمبرك ، 2015، "بعنوان تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا".

حددت الباحثة مشكلة بحثها في التساؤل الآتي :كيف يمكن تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا؟ حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على نظام إعداد المعلم في السعودية مقارنة باليابان إنجلترا ومحاولة الاستفادة منهما واعتمدت على المنهج التحليلي المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أن سياسة القبول يتم التوسع فيها بشكل كبير وضعف تركيز برامج إعداد المعلم على إكساب الطالب المهارة البحثية، وأوصت بضرورة التركيز على إكساب الطلاب المعلمين على العديد من المهارات البحثية والعلمية.

الدراسة الخامسة: الذبياني، منى سليمان، 2014م، "تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية".

حدد الباحث مشكلة بحثه في التساؤل الآتي: ما خبرات بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا؟ وهدفت الدراسة إلى الوقوف على خبرات بعض الدول في إعداد المعلم والإفادة منها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة في النهاية إلى وضع مقترحات إجرائية لتطوير إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بالمملكة العربية السعودية على ضوء الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة.

الدراسة السادسة: الحسيني، عزة أحمد محمد، 2012م، "إعادة هيكلة كليات التربية بالجامعات المصرية علي ضوء بعض الخبرات الآسيوية".

سعت هذه الدراسة إلى اقتراح تصور مستقبلي لإعادة هيكلة كليات التربية المصرية في ضوء أدبيات الفكر الإداري المعاصر، وبعض الخبرات الأجنبية المستخلصة من دول آسيوية وخاصة جنوب شرق آسيا مثل الصين وماليزيا، والتي تتوافق وأزمتهما التنموية مع المجتمع المصري، أو الخبرات العربية مثل دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد سارت الدراسة وفقًا للخطوات الآتية: (1) دراسة تحليلية للأسس الفكرية في إعادة الهيكلة من منظور الأدبيات الإدارية المعاصرة، وتتضمن: ماهية إعادة الهيكلة، وأنواعها، وأسبابها ومبرراتها. (2) دراسة تحليلية لبعض الخبرات الأجنبية الآسيوية في إعادة الهيكلة. (3) دراسة وصفية تحليلية للواقع الحالي لكليات التربية بالجامعات المصرية، وجهود إعادة هيكلتها. (4) دراسة مستقبلية لكليات التربية للجامعات المصرية باستخدام أسلوب على ضوء الأسس الفكرية، وبعض الخبرات الآسيوية، وقد تبين من خلال الدراسة الحالية أن هناك العديد من النتائج المتوقعة التي تترتب على إعادة هيكلة كليات التربية منها: (1) النتائج الاقتصادية التي تتمثل في تخفيف العبء المالي على الدولة وتحمل كليات التربية مسؤولية الإنفاق على ذاتها من خلال المشاركات والمشروعات الاستثمارية، وعلى ضوء استقلالها المالي. (2) نتائج سياسية تتمثل في وعي أعضاء هيئة التدريس بحقوقهم السياسية والمالية تجاه من يتولى قيادتهم بالانتخاب وتحقيق مصالحهم. (3) نتائج تعليمية تتمثل في النقاط الآتية: إكساب الطلاب معارف ومهارات وقدرات جديدة، تواكب متطلبات سوق العمل واحتياجاته المتغيرة، تخفيف حدة البطالة، تلافي الازدواجية والتضارب بين الأقسام العلمية، والبرامج والمقررات الدراسية.

بعد هذا العرض للدراسات السابقة والتي تناولت موضوع تطوير نظام إعداد المعلم في بيئات مختلفة في ضوء خبرات بعض الدول وللإجابة على التساؤل الأول نعرض فيما يلي للواقع الحالي لكليات التربية في الجامعات الليبية :

أولاً/ الواقع الحالي لكليات التربية بالجامعات الليبية:

يعود الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله في ليبيا، عندما أنشئت كلية المعلمين العليا عام 1964م، بمدينة طرابلس بمساعدة منظمة الأمم المتحدة وبإشراف منظمة اليونسكو، ثم ضمت للجامعة الليبية عام 1967 م تحت مسمى كلية التربية. (الفنيش ، أحمد، 1967م : 88)

وفي العام الدراسي 1973/1974م، أنشأت كلية التربية بمدينة البيضاء ككلية تابعة لجامعة بنغازي، وفي العام الدراسي 1976/1977م، تم إنشاء كلية التربية بمدينة سبها كأحدى كليات جامعة طرابلس، والتي أصبحت النواة الأساسية لإنشاء جامعة سبها الآن، وفي العام الدراسي 1983/1984م، تم إنشاء كلية للتربية بمدينة الزاوية كفرع من كلية التربية بجامعة طرابلس والتي أصبحت فيما بعد النواة الأساسية لجامعة الزاوية.

وفي عام 1993م، أصدرت اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (وزارة التربية) القرار رقم (1049) لسنة 1993م، بشأن إنشاء معاهد عليا لإعداد المعلمين تهدف إلى إعداد المعلمين لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، واشترطت للقبول للدراسة بها حصول الطالب على الشهادة الثانوية، واشتملت الدراسة بالمعاهد على تخصصات العلوم الأدبية والعلمية، وبلغت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية يمنح بعدها الخريج شهادة الدبلوم العالي للمعلمين في أحد التخصصات الأدبية أو العلمية، ويقوم خريجي هذه المعاهد بالتدريس بمرحلة التعليم الثانوي، ومع بداية تأسيس المعاهد العليا، تم افتتاح عشرة معاهد في مناطق مختلفة من ليبيا منها: زلطن ، وصرمان ، ومزدة ، والشاطئ ، وسرت ، وطبرق ، وإجدابيا ، وسوق الأحد، وكله.

ثم توالى افتتاح هذه المعاهد إلى أن وصل عددها سبعة وعشرين معهداً عام 1999م، بموجب قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي رقم (791) لسنة 1999م، وأصبحت مدة الدراسة بهذه المعاهد أربع سنوات دراسية بدلاً من ثلاث سنوات.

وفي عام 2004م، ألغيت المعاهد العليا لإعداد المعلمين وأعيد تنظيمها في شكل كليات جامعية سميت بكليات المعلمين وضمنت هذه الكليات تبعيتها للجامعات كلا حسب أقرب جامعة لها؛ وبذلك يكون عدد كليات المعلمين بالجامعات الليبية سبع وعشرون كلية إضافة إلى أن هنالك فروعاً لهذه الكليات تم افتتاحها في بعض المناطق النائية. (عيسى، إسماعيل، 2012م: 292 ، 344)

وفي عام 2007م، أعيد تنظيم الجامعات الليبية حيث تمّ وفقاً لقرار اللجنة الشعبية العامة إلغاء جامعات قائمة وتأسيس جامعات جديدة وألغيت كليات المعلمين وحل محلها كليات التربية.

وتسعى كليات التربية لتحقيق مجموعة من أهمها الأهداف الآتية:

1- إعداد كوادر تربوية متخصصة للعمل في مجال تدريس العلوم المختلفة بمدارس التعليم دون الجامعي.

2- سد احتياجات المجتمع المحلي من المعلمين.

3- تزويد الخريجين بمهارات التخطيط و التنفيذ و التقويم اللازمة لتحقيق التميز في مجال التدريس.

4- العمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الخريجين نحو مهنة التدريس. (جامعة سرت ،2014م)
أما عن شروط القبول بكليات التربية لا يختلف نظام قبول الطلاب بكليات التربية عن نظام قبول الطلاب بكليات الجامعة الأخرى، إلا في إطار النسبة المئوية لمجموع الطالب في الشهادة الثانوية المحددة للقبول حسب كل كلية ومن ضمن شروط القبول ما يأتي:

1- أن يكون ملتزماً بمبادئ المجتمع الليبي وتوجيهاته وعقيدته الإسلامية.

2- أن يكون الراغب في الالتحاق بالدراسة بالكلية من الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي أو ما يعادلها من الشهادات المعترف بها من قبل مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في نفس العام الذي يتقدم فيه طلب الالتحاق بالكلية.

3- أن يكون لائقاً طبياً وقادراً على متابعة الدروس النظرية والعملية في القسم الذي التحق به.

4- أن يكون حاصلاً على النسبة المئوية المعتمدة للدراسة بالكلية وفق الضوابط التي تحددها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمحالة من رئاسة الجامعة للكليات.

5- أن لا يكون قد سبق الحكم عليه في جناية أو جنحة مخلة بالشرف ما لم يكن قد رد إليه اعتباره.

6- يشترط في المتقدم من غير الليبيين أن يكون مقيماً بليبيا إقامة اعتيادية طويلة مدة الدراسة، كما يلتزم الطلاب غير الليبيين بدفع الرسوم ونفقات الدراسة وفق لوائح وسياسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مع مراعاة الاتفاقيات الموقعة بشأن المعاملة بالمثل المنصوص عليها في هذا الشأن وبعد موافقة رئيس الجامعة أو من يفوضه في ذلك.

كما نصت اللائحة الداخلية لكلية التربية على مجموعة من الشروط الخاصة للقبول بالدراسة بالكلية

ومنها:

أ- أن يكون متفرغاً تفرغاً تاماً للدراسة.

ب- ألا يكون المتقدم للالتحاق بالدراسة قد سبق فصله من إحدى الجامعات أو المعاهد الليبية لأسباب أكاديمية أو تأديبية.

ج- بعد إجراء الكشف الطبي يقوم الموظف بإعطاء الطالب إذن سداد الرسوم الدراسية حسب لوائح الكلية.

- د- يكون القبول للدراسة للحصول على درجة البكالوريوس بالأقسام العلمية قاصراً على الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية القسم العلمي دون غيرهم.
- هـ- يكون القبول للدراسة للحصول على درجة الليسانس بالأقسام الأدبية والتربوية قاصراً على الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية القسم الأدبي.
- و- يكون القبول بقسم رياض الأطفال قاصراً على الطالبات (الإناث) الحاصلات على الشهادة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي أو ما يعادلها وبحسب رغبة الطالبة.
- ي- أن يجتاز الطالب المقابلة الشخصية التي تحددها اللجنة العلمية بالكلية بنجاح.
- وعلى الرغم مما نصت عليه اللائحة الداخلية للكلية من ضوابط لقبول الطلاب بالكلية من مقابلات شخصية واختبارات للقبول وخلو الطالب من أي عاهات جسمية ، إلا أن ما يحدث بشكل واقعي وفعلي من نظام للقبول هو إتباع سياسة الباب المفتوح وما نتج عنه من:
- قبول طلاب ذوي عاهات جسمية.
 - قبول طلاب يعانون من مشكلة عيوب في النطق لبعض الحروف أو ما يعرف بسلامة مخارج الحروف والأصوات.
 - تم قبول الطلاب الحاصلين على تقدير أقل من التقدير المنصوص عليه في اللائحة في الثانوية العامة.
- والأكثر من ذلك تعاني سياسة القبول في الكلية من مشكلة ما يعرف بإعادة تنسيب الطلاب المتعثرين في كليات الجامعة الأخرى كالعلوم والآداب والاقتصاد إلى إعادة قيدهم في كلية التربية حيث أصبحت كلية التربية في أدنى كليات الجامعة وما نتج عن هذا الإجراء من تدني في مستوى خريجها، وبالتالي انعكس الأمر على ضعف النظام التعليمي في مراحله الأساسية والثانوية.
- القبول في بعض الأقسام العلمية بالكلية فاق القدرة الاستيعابية لتلك الأقسام.
 - غياب الاحتياجات الفعلية من المعلمين الذين تحتاجهم المدارس المختلفة تبعاً للتخصصات المختلفة؛ لذا فإن القبول لا يتم وفق خطة الاحتياجات لقطاع التعليم بالمنطقة الأمر الذي أدى إلى تكس المعلمين في تخصصات معينة وندرتهم في تخصصات أخرى.
- وهذا كله يرجع إلى غياب الاختبارات المنظمة للقبول والمقابلة الشخصية.
- الأقسام العلمية بالكلية ونظام الدراسة ونمط الإعداد ومدته:** تضم كلية التربية الأقسام العلمية الآتية:
- اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، معلم الفصل، رياض الاطفال، التربية وعلم النفس، الإدارة والتخطيط التربوي، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الحاسوب، العلوم السلوكية، وأقسام غير مفعلة

كالتربية الفنية، التربية البدنية، التربية الخاصة، التاريخ، الجغرافيا، اللغة الفرنسية، العلوم الاجتماعية. (عيسى، إ محمد عمر، 202: 2017م).

أما عن نظام الدراسة في الكلية فهي تتبع النظام الفصلي وتبلغ مدة الدراسة بها ثمانية فصول دراسية، ويتم الإعداد وفقاً للنظام التكاملي في إعداد المعلم حيث يدرس الطالب مقررات الإعداد الأكاديمي التخصصي جنب إلى جنب مع مقررات الإعداد الميني التربوي، والإعداد الثقافي.

وعن المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب فتقسم إلى متطلبات جامعية إجبارية كمادة مدخل إلى الحضارة العربية، ومناهج البحث العلمي، واللغة العربية، اللغة الإنجليزية، علم النفس العام، تاريخ التعليم في ليبيا، ومتطلبات جامعية اختيارية كمادة التربية البيئية، والتربية ومشكلات المجتمع.

إن الطالب بكلية التربية مطالب بدراسة واجتياز بنجاح (16) ساعة دراسية كمتطلب جامعي، إضافة إلى (25) ساعة دراسية كمتطلب كلية إجباري، كما أنه مطالب باختيار (8) ساعات اختيارية كمتطلب كلية تربوي، وبذلك يكون إجمالي المتطلبات الجامعية والكلية المطلوب من الطالب اجتيازها بنجاح (40) ساعة دراسية طيلة فترة دراسته بالكلية، وما تبقى من ساعات دراسية تعرف بمتطلبات القسم العلمي المقيد به الطالب والتي تختلف من قسم إلى آخر حسب طبيعة كل قسم، وعادة ما تتراوح ما بين (75) إلى (83) ساعة دراسية، حيث تبلغ عدد الساعات اللازمة للتخرج ما بين (124) إلى (132) ساعة دراسية. (عيسى، إ محمد عمر، 202: 2017م).

برنامج التربية العملية:

على الرغم من أهمية برنامج التربية العملية في إعداد المعلم إلا أن هذا البرنامج يواجه العديد من المشكلات منها قصر المدة المخصصة لها سواء في فترة ما تعرف بالتربية العملية المنفصلة وهي المشاهدة والتي عادة ما تحدد بأسبوعين فقط، وعدم التزام بعض الطلاب بها في ظل قصور المشرفين على متابعتهم، كما أن التربية العملية المتصلة مدتها أيضاً أسبوعين وقلة عدد الحصص التي تخصص للطالب في المدرسة في ظل غياب الإشراف على الطلاب، وتدني مستوى التفاعل والتواصل بين المعلم المقيم وطالب التربية العملية وبين مدير المدرسة والطالب أيضاً.

أما عن نظام التقويم بكلية التربية، فتتم عملية التقويم من خلال إجراء امتحانات تحريرية في منتصف الفصل الدراسي وترصد لها 30 درجة إضافة إلى 10 درجات خاصة لحضور المحاضرات والالتزام بها، وبما يكلف الطالب من أوراق عمل، وتخصص 60 درجة لامتحان نهاية الفصل الدراسي، ويعد الطالب ناجحاً إذا تحصل على % 50 فيهما معاً، أما التربية العملية فيخضع الطالب لامتحان نصفي خصصت له % 40 درجة بينما % 60 الأخرى من خلال التقييم الذي يخضع له الطالب أثناء الممارسة والتطبيق الميداني ويشارك في وضعها المشرف التربوي والموجه التربوي

والمشرف العلمي ومدير المدرسة، كذلك تخضع مشاريع التخرج إلى التقييم من قبل لجنة تشكل وذلك في مناقشة علانية للطلاب مع الممتحنين وتوزع درجة المشروع أربعون درجة للمشرف وثلاثون درجة للممتحن الأول وثلاثون درجة للممتحن الثاني.(عيسى، إمحمد عمر، 2017م، 204).

بعد هذا العرض لواقع نظام إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات الليبية نعرض فيما يلي لنظام اعداد المعلم في بعض الدول الآسيوية؛ وذلك للإجابة على السؤال الثاني من الدراسة.
نظام إعداد المعلم في ماليزيا:

تعتبر ماليزيا من الدول ذات النمو المتسارع في قلب جنوب شرق آسيا، ويعد نظام التعليم فيها من الأنظمة الحديثة التي مرت بالعديد من المراحل بدءًا بدخول الإسلام إليها مرورًا بفترة الاستعمار ثم مرحلة الاستقلال ثم مرحلة ما بعد الاستقلال، فالنظام التعليمي في ماليزيا مجاني ولكنه إلزامي بجميع مراحل التعليم العام.(محمد ، عبد العال عنتر ، 2008م : 350)

أما فيما يتعلق بالتعليم العالي حيث يوجد في ماليزيا سبع جامعات وكليتان وستة معاهد تقنية تقدم برامج مختلفة من برامج التعليم العالي، و لقد أولت حكومتها عناية خاصة بتأسيس معاهد لتدريب المعلمين وتأهيلهم علي المستوى الوطني، وتخريج معلم فصل عالمي، قادر على إنجاز طموحات الدولة الماليزية، حيث يستطيع أن يقوم بالتدريس في أي فصل في أي مكان فالعالم، ويستطيع أن يثبت كفاءته وتميزه كمعلم، بغض النظر عن المادة التي يقوم بتدريسها.(عبد العزيز، سليمان عرفات، 2000م: 391).

ويتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات إعداد وتدريب المعلمين في وزارة التربية، ويوجد في ماليزيا (31) كلية؛ لتدريب المعلمين منتشرة في أنحاء البلاد، وهذه الكليات تعد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلمي التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.(خالد الخزيم، 2008م)، كما يوجد في ماليزيا (27) معهد لتدريب المعلم أثناء الخدمة حيث تخطط بعض الجامعات لتنظيم دورات قصيرة الأجل وعقد المؤتمرات والندوات من أجل تدعيم قدراتهم والعمل على تطوير إمكانياتهم بالإضافة إلى زيادة مهاراتهم ومعارفهم.(Embassy of Malaysia, 1995).

اما عن نظام القبول في كليات التربية يخضع المتقدم للدراسة في كليات التربية بالجامعات الماليزية إلى مجموعة من الشروط والضوابط من أهمها، اجتياز المتقدم بنجاح البرنامج التمهيدي الذي تقدمه الجامعة، ويكون حاصلاً على الأقل على تقدير (2.00)، وأن يكون المتقدم قد نجح على الأقل في مادتين من المواد الدراسية الرئيسة للشهادة الثانوية العالية الماليزية (STPM).

وأن يكون حاصلاً على شهادة دبلوم معترف بها من هيئة الاعتماد الماليزية وبتقدير لا يقل عن جيد، وأن يكون المتقدم قد نجح في خمس مواد دراسية على الأقل من مواد الشهادة الثانوية الماليزية (SPM)، أو أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة المتوسطة (SRP) أو (PMR)، وعمره لا يقل عن 21 سنة ويعد هذا الشرط شرطاً استثنائياً.

كما أن هناك شروطاً أخرى مهمة منها أن لا يكون قد ثبت بحق المتقدم أي إنذار أو سجل تأديبي، أو تهمة جنائية، ويحق لقسم القبول والتسجيل أن يطلب من المتقدم أداء امتحان خاص يعتبر اجتيازه شرطاً أساسياً من شروط الالتحاق بالجامعة، ويحق لقسم القبول والتسجيل، أن يستدعي المتقدم لإجراء مقابلة شخصية واعتبار ذلك شرطاً من شروط الالتحاق بالجامعة، أو أن يكون المتقدم حاصلاً على أية شهادة دراسية معتمدة ومعادلة من الجامعة تعادل المتطلبات المشار إليها في أعلاه.

يشترط في نظام القبول ما يلي: (Embassy of Malaysia, 1995)

حسن السيرة والسلوك خلال فترة الدراسة، والحصول على أكثر من 50% في كل من:

*الاختبارات النهائية.

*الواجبات التي يكلف بها في كل فصل دراسي.

*الأنشطة المصاحبة للمنهج والتدريبات المصاحبة للمنهج، بالإضافة إلى التدريبات العملية.

والحصول على شهادة التخرج يشترط أن يحصل الطالب على متوسط (2 فأكثر) من درجات الاختبارات السابقة، ويقوم مجلس الاختبارات المركزي بتقويم ووضع الاختبارات النهائية واستخدام نسب الحضور والغياب كشرط في دخول أو عدم دخول الطالب للاختبار النهائي والحكم في حالات شكاوى الطلاب من نسب النجاح والنتيجة العامة، ويضاف للشروط السابقة شرط الالتحاق بدبلوم الدراسات العليا (ما بعد التخرج)، وهي دورات دراسية تمتد لفترة سنة واحدة للخريجين الحاصلين على الدرجة من جامعة محلية أو أجنبية معترفاً بها، ومن ثم تتولى وحدة اختيار الطالب الاتصال بالمرشحين للإجراء المقابلات، وبناء على المقابلات سوف يحجزون مقاعد لهم في أي معهد من معاهد تعليم المعلم، كذلك يضاف لما سبق "البكالوريوس في التدريس" حيث يقدم المرشحون الذين يتمتعون بالقدرات الضرورية بطلبتهم من خلال الموقع الإلكتروني، ومن ثم دعوتهم لإجراء المقابلة، وبالنسبة لمعلمة المدارس الابتدائية يتم اختيار مرشحين الذين سوف يقومون باستكمال أحد الدورات الأساسية للشباب، وفي نهاية الدورة يتم معالجة الدرجة بالنظم المعنية والتي تشمل أربع سنوات وفي نهاية البرنامج فمن المعلمين يحصلون على درجة البكالوريوس في التدريس، أما فيما يتعلق بمعلم المرحلة الثانوية فإنه يسعى المرشحون لاستكمال البرنامج إعداد المعلم الذي تحددت مدته إلى أربع سنوات في جامعة محلية ويشترط به النجاح في اختبار (STPM).

أما عن نظام الدراسة ومدتها فيسود النظام التكاملي في برامج كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكذلك في كليات التربية التابعة للجامعات، ففي كليات تدريب المعلمين يقضي الطالب حوالي ثلاث سنوات؛ لتأهيله ليكون معلماً، أما في البرنامج التتابعي يقضي الطالب سنة دراسية بعد الحصول على الشهادة الجامعية للإعداد لممارسة مهنة التدريس ويسمى (دبلوم عالٍ في التربية).

أما عن المناهج الدراسية في كليات التربية في ماليزيا تتكون من ثلاثة أجزاء :
الجزء الأساسي: ويشمل علم النفس التربوي ، وطرق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة الملاوية، واللغة الإنجليزية، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية، والتربية الأخلاقية، والحضارة الإسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشؤون الخدمة العامة للتعليم .

المواد الدراسية : يتطلب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مساقات دراسية في طرق التدريس، والرياضيات، الإنسان والبيئة، والتربية الأخلاقية، والتربية الإسلامية، والتربية البدنية والموسيقى والفنون، أما معلمو المرحلة الثانوية المتدربون فيدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والتربية الصحية ومساقاً ضمن مناهج المرحلة الثانوية .

الإغناء الذاتي: يمكن المتدربين من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية أن يدرسوا دورة في الاقتصاد المنزلي، ويتطلب منهم الالتحاق بفصل دراسي واحد للتدرب على التعليم.

أما عن نظام التربية العملية ففي ماليزيا تنقسم التربية العملية إلى أربع فترات منها الفترة الأولى: فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية، أما الفترة الثانية: تتم داخل المدارس تقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل، أما في الفترة الثالثة: وفيها يتحمل الطالب مسؤولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درساً كاملاً أو جزءاً منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف، الفترة الرابعة: وفيها يتحمل المسؤولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفرداً. وفي نهاية هذه الفترات يطلب من الطالب إعداد ملف (Portfolio) يتضمن كامل الخطط الدراسية التي قام بإعطائها للطلاب على طول الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، وسوف يتم تقييم الطالب أيضاً على عمل هذا الملف وتنسيقه، ويعتبر هذا الملف مرجعاً للطلاب الذين سوف يدرسون هذه المادة فيما بعد.

وعملية التقويم الخاصة بالطلاب فيتم تقويم الطلاب من خلال الاختبارات النهائية، والأنشطة المصاحبة للمنهج كأوراق العمل Assignments والعروض التقديمية Presentation، وتختلف

أساليب التقويم باختلاف كل مادة دراسية، فمنها ما يُقيم بالاختبارات النصفية والنهائية فقط، ومنها من تحسب الدرجات مقسمة على الامتحان وأوراق العمل والعروض بشقيها الجماعية أو الفردية.

نظام اعداد المعلم في جمهورية سنغافورة:

يُعدُّ المعلم السنغافوري من أهم ركائز العملية التعليمية وتبذل الدولة قصارى جهدها لدعمه وتقدير جهوده من أجل الحصول على تعليم ذو جودة عالية، وينظر إلى المعلم باعتباره العنصر الأهم في منظومة التعليم، إذا صلح حاله صلح حال التعليم، وبالتالي تسعى الدول إلى النهوض وتلبية مطالبهم المادية والمعنوية وحاجاتهم المهنية، في سبيل الحصول على أفضل ما عندهم من عطاءات مهارية ومعرفية ووجدانية، فقد تزايد عطاء المعلم وصار دوره أكثر فاعلية، ونتج عنه: الاخلاص في العمل والولاء. (عباس، عايدة فؤاد إبراهيم ، 2001م: 183).

ويختار المعلمون في سنغافورة من الثلث الأفضل من خريجي الثانوية، ويقبل واحد فقط من كل ثمانية متقدمين في برنامج إعداد المعلمين؛ وذلك بعد عملية انتقاء شاقة، ثم يخضعون لتدريب مكثف يمنح خلالها المتدرب (60%) من راتب المعلم المبتدئ شهرياً، ولكي يمكن من العمل يشترط حصوله على درجة بكالوريوس في فرع معتمد من المعرفة، وأن يتجاوز واحداً من برامج إعداد المعلمين في المعهد الوطني للتعليم، وكذلك اجتياز اختبار كفاءة الدخول ثم يراقب المعلم ثلاث سنوات لكي يحدد أي مسار مهني سيناسبه، ويجري التعرف على موهبة القيادة مبكراً لتدريبهم وتهيئتهم لذلك. (Tan, 2012 : 35- 41).

أما عن سياسة القبول وشروطه في سنغافورة فيوظف النظام التعليمي في كليات التربية الدراسات والجهود البحثية لغرض توجيه عملية القبول وترشيدها بما يضمن اختيار أفضل العناصر التي ترغب في مزاوله مهنة التدريس مستقبلاً وتوجيههم إلى المسارات الدراسية التي تلائم قدراتهم وإمكاناتهم، الأمر الذي يقلل الهدر والفاقد التعليمي الناشئ غالباً عن عدم قدرة الطلاب على السير في برامجهم الدراسية التي يختارونها، وتتخلص شروط القبول فيما يأتي:

الحصول على الحد الأدنى المطلوب في النسبة العامة والخاصة، واللياقة البدنية والنفسية، وحسن السير والسلوك، واجتياز المقابلة الشخصية، واجتياز اختبارات القبول، ووالتفرغ للدراسة.

ويكون على جميع الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي اجتياز اختبار وطني، وبالتالي يتم الترشيح للقبول ببرامج إعداد المعلمين وفق التحصيل الأكاديمي الذي يؤخذ غالباً في الاعتبار كمحدد للاختيار والمفاضلة بين المتقدمين، كما فرضت بعض الدول ضرورة توافر مهارات الاتصال، والمهارات اللغوية، والمقابلات الشخصية، مع الأخذ في الاعتبار الاستعداد لتولي مسؤولية وإدارة

الأنشطة المنهجية سواء أكانت صفية أو غير صفية، وبالتالي يكون عدد المرشحين للقبول في برنامج الإعداد معتمداً تماماً على مدى توافر التجهيزات أو التمويل متاح.

ونظراً لأهمية شروط القبول في إعداد المعلم، تقوم دولة سنغافورة بوضع نقاط متعددة لدخول حقل التعليم، ويختلف القبول حسب نوع مؤسسات الإعداد، والمرحلة التعليمية يُعد الطالب/المعلم للعمل بها، سواء كانت ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية. (الزهيري، إبراهيم عباس، 2010م، 452).

أما عن البرامج والخطط الدراسية، فيتم إعداد المعلم في كليات تخصصية، تقدم العديد منها برامج مدتها (4) سنوات، في النظام التكاملي، بينما يطلب من جميع المعلمين المنتسبين للنظام التتابعي الحصول على درجة جامعية بالإضافة إلى اجتياز مستوى الدراسات العليا في إحدى كليات التربية.

في جمهورية سنغافورة يقوم المعهد الوطني للتربية التابع لجامعة "نان يانج" التكنولوجية بتقديم ثلاثة أنواع من برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وفق النظامين التكاملي أو التتابعي وهي:

1- بكالوريوس في الآداب ودبلوم في التربية (تكاملي).

2- بكالوريوس في العلوم ودبلوم في التربية (تكاملي).

3- بكالوريوس ثم دبلوم عام في التربية (تتابعي).

أما معلم المرحلة الثانوية فيتم إعداده بالنظام التتابعي ضمن برنامج الدبلوم الخاص في التربية للباحصلين على درجة البكالوريوس من أية كلية أخرى.

أما بالنسبة للتربية العملية فتعتبر التربية العملية من أهم مكونات البرنامج الناجح حيث إنها تزيد من ثقة المعلم بنفسه وتهيئ له الجو المناسب للتعامل مع معلمين فاعلين وجو مدرسي حقيقي بمعاناته ومشاكله، وفي جمهورية سنغافورة تمثل التربية الميدانية لب برنامج إعداد المعلم فيها، حيث يساعد المعهد الوطني للتربية المعلم المتدرب على ترجمة المعارف والمهارات النظرية التي يدرسها إلى ممارسة عملية، وتختلف مدتها من برنامج لآخر، وتتم الترتيبات التنظيمية للتربية العملية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، التي توفر للمعلم المتدرب الفرص لممارسة عملية التدريس الفعلية التي تنمي ثقته وكفاءته في مهارات التدريس وفي كيفية التعامل مع الطلاب، ويتم الإشراف على برنامج التربية الميدانية من قبل المعهد الوطني للتربية ويتحمل مسؤولية التصديق على مستوى أداء المعلمين المتدربين وضمان الجودة في التدريب العملي، يساعده في ذلك معلمين متعاونين في شراكة رسمية، ويأخذ برنامج التربية الميدانية شكل دورات تمتد مدة كل دورة من (7- 10) أسابيع (الزهيري، إبراهيم عباس، 2010م، 465- 466).

نظام إعداد المعلم في كوريا الجنوبية:

تعتبر وزارة التربية والتعليم في كوريا الجنوبية هي الجهة المسؤولة عن جميع جوانب إعداد المعلم وإصدار شهادة الترخيص لمزاولة التدريس؛ وذلك من خلال معاهد إعداد المعلم أو كليات المعلمين وكليات التربية التابعة للجامعات الحكومية والخاصة، حيث يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين، ويتم إعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في كليات التربية التابعة للجامعات. (صبري ، عبد العظيم ، وتوفيق رضا ، 2017م، 27).

ويشترط لقبول الطالب وتسجيله في برامج إعداد المعلمين على أربعة معايير بأوزان مختلفة: سجلات المدرسة الثانوية (المعدل العام- وتوصيات المعلمين)، وامتحانات القبول في الجامعة، وامتحانات مقالیه ، ومقابلات، وتستعمل هذه المعايير لتقدير الإعداد الأكاديمي، والقدرة العامة، والميول، ويتم قبول الطلاب مرتفعي التحصيل وهم أعلى (10%) من خريجي المدارس الثانوية. (الماضي ، سعد محمد ، 2013م، 26).

ويتوجب على الكوريين الجنوبيين الراغبين في الحصول على إجازة للتعليم أن يخضعوا لاختبارين أساسيين هما: اختبار دخول إلى برامج إعداد المعلمين، والاختبار الوطني لتوظيف المعلمين (NTET) للتنافس على الوظائف في المدارس الثانوية، وتتم اختبارات اختيار المعلمين على مرحلتين: المرحلة الأساسية وهي عبارة عن اختبار تحريري (20% منه في العلوم التربوية و 80% في مجال التخصص)، المرحلة الثانية عبارة عن اختبار تطبيقي وكتابة مقالة ومقابله شخصية (42).

وتبلغ متطلبات التخرج مجموعة من ساعات الدراسة للحصول على البكالوريوس ما مجموعه (130- 150) ساعة دراسية، حيث يتم دراسة ما لا يقل عن (42) ساعة معتمدة في مجال التخصص، و(14) ساعة معتمدة في التعليم العام، و(4) ساعات معتمدة في المناهج وطرق التدريس الخاصة، و(80) ساعة معتمدة في مواد اختيارية.

ويحظى المعلم في كوريا الجنوبية باحترام وتقدير بالغ، ولهم حقوق وامتيازات في المجتمع، ويتم نقل المعلم من مدرسة لأخرى كل (5) سنوات من أجل تبادل الخبرات والتجديد وتلتزم الحكومة بإيصاله إلى مدرسته، ويركز تدريب المعلمين على أن يمتلك المعلم مهارات تميزه في مجاله على مدى حياته المهنية وليس أثناء دراسته فقط ، والتطوير المهني للمعلم قائم ومستمر طوال سنوات الخدمة ومدعوم من قبل عدد كبير من الجهات والمعاهد والمؤسسات التي تقدم برامج تدريبية كثيرة، والاهتمام بالسياسات التعليمية المهمة بالبحث والتطوير وتوفير عدد من النماذج الخاصة بتدريب المعلمين، وهناك عدد كبير من المنظمات المهمة بمجال البحث والمناهج التربوية وتطوير المنهج الوطني (الزامل ، غادة مساعد ، 2015م : 6).

نظام إعداد المعلم في الصين:

تمتلك الصين أكبر تعليم عال على مستوى العالم ، ومن الأرقام الضخمة التي تزودنا بها الصين أن عدد الحاصلين على درجة الدكتوراه قفز من 5 آلاف أواخر القرن الماضي إلى 50 ألف عام 2009م، وأصبح التعليم العالي تعليمًا شعبيًا بعد ما كان نخبويًا ، ووسيلة لتحقيق الأهداف العليا للدولة الصينية، وخلال الخمسين سنة الماضية ،أعطت الحكومات المتعاقبة، في جمهورية الصين الشعبية ،أولوية كبيرة للتعليم، واعتبرتها القطار الذي يقود الأمة نحو التقدم، وقد نال المعلم نصيبًا كبيرًا من الاهتمام والرعاية، التي كان يفقدها في السابق ، مما دفعه إلى النهوض الواثق، نحو أداء دور الرائد ، في المنظومة التعليمية .(عون ، وفاء ، 2018م : 38).

ويختلف إعداد المعلمين في المجتمع الشيوعي باختلاف مرحلة التعليم التي يعدون للتدريس فيها واختلفت نظرة إعداد وتكوين المعلم في الصين وتدريبه عن غالبية الأنظمة التعليمية في بعض الدول ، نظرًا لما تقتضيه السياسة التعليمية السائدة في البلاد بالبدء أولاً في إعداد معلمين في ميادين قد تختلف فيها أو أخرى جديدة تحتاج إلى إنشائها ،كمعلمي الطوارئ والمدارس الإلزامية ومعلمي التربية الأساسية، وحتى عام 1949م، كان نظام الإعداد يتم في مدارس خاصة مدة الدراسة بها لا يزيد عن ثلاث سنوات، ويعين خريجو هذه المدارس للتدريس في المدارس " الحضانة - المرحلة الابتدائية - المرحلة الإعدادية " أما معلمو المرحلة الثانوية فإنهم يعدون في مستوى الكليات الجامعية.

وبحلول عام 1950م، سنت الحكومة قوانينًا هامة لرفع المستوى المادي للمعلمين عامة ولمعلمي المدارس الابتدائية خاصة لما لهم من أثر فعال في إعادة بناء الوطن، وتعد لهما الحكومة برامج للتدريب العملي في أثناء العطلات، وتتيح لهم فرصة الدراسة المهنية مع الفلاحين والعمال.

وفي عام 1978م، أصبح هناك (161) كلية لإعداد المعلمين وجامعات عادية تقدم الإعداد في صورة برامج لمدة (4) أعوام لتدريب المعلمين في المدارس المتوسطة وبرامج أخرى لمدة (3) سنوات تعطى للمعلمين في مدارسهم ومؤسساتهم التعليمية، بعدها يتخرج المعلم ويحصل خلال هذه البرامج على نظريات التربية وتدريبات عملية، وجملة من الحقائق السياسية والأخلاقية والثقافية والعلمية، والمستوى الثالث للتخرج يحصل عليه المعلم عندما يختار من قبل أي كلية تعليمية لإعداد المعلمين من خلال تدريبهم على الأبحاث العلمية.

كما يخضع المتقدمين لمهنة التدريس لمقابلتين مصممتين لقياس اتجاهات المتقدمين لمهنة التدريس ومهاراتهم اللغوية ثم الخضوع لاختبارات تخصصية على مستوى التخصصات المختلفة للمساهمة في اختبارات القبول والالتحاق (الهزاع ، سليم هزاع ، 2018م : 282).

أما عن قبول الطلاب ففي الصين يجب على الطلاب أن يشاركوا في امتحانات عامة قبل التحاقهم بالجامعة، وتحدد وزارة التعليم الصينية أو الدوائر التعليمية على مستوى المقاطعة مواضيع الامتحانات وتقر الحد الأدنى للقبول وفقاً لنتائج الامتحانات، وخلال السنوات الأخيرة بذلت الدوائر التعليمية الصينية الجهود لتطوير التعليم العالي حيث زادت الجامعات الصينية معدل قبولها للطلاب بنسبة كبيرة خلال السنوات المنصرمة كما ازداد عدد الطلاب الجامعيين عدة أضعاف بالمقارنة مع عام 1998م، إذ بلغ أكثر من 20 مليون طالباً هذا العام كما ارتفع معدل التحاق الطلاب بالجامعات من 10 % عام 1998م، إلى 17 % حالياً من خريجي التعليم العام، كما شهد مجال الدراسات العليا تطوراً كبيراً أيضاً. (الملحقية الثقافية السعودية في الصين).

ومن ضمن سياسة القبول وشروطه أيضاً: الحصول على الدرجة الجامعية، وأن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس، وأن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير؛ وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا.

أما عن نظام الدراسة في مؤسسات إعداد المعلم في الصين فهناك ثلاثة أنواع من مؤسسات إعداد المعلم في الصين: المدارس المختصة بإعداد معلم المدرسة الابتدائية، والكليات المختصة بإعداد معلمين (المرحلة الثانوية الصغرى) ما يوازي التعليم الإعدادي، وبرامج المستوى الجامعي التي تعد معلمين المدرسة الثانوية العليا .

ويتم إعداد معلمي رياض الأطفال ومعلمي المرحلة الابتدائية بصفة عامة في شكل تدريب قبل الخدمة يقدم في مدارس لإعداد المعلم بعد تخرج الطالب من المدرسة الثانوية الصغرى وتمتد فترة الدراسة فيها من ثلاث إلى أربع سنوات ويجب أن يتمكن الطالب المعلم من اجتياز المؤهلات المهنية التي تحددها الدولة للتدريس لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ليحصل على شهادة معتمدة للتدريس. وبنفس الطريقة يمنح معلمي المرحلة الثانوية الصغرى (الإعدادية) شهادات للطلاب الذين يستكملون مدة دراسة لمرحلة ما قبل الخدمة لمدة عامين أو ثلاث في كلية إعداد المعلم التي يكون الالتحاق بها بعد التخرج من المدرسة الثانوية العليا.

أما البرامج الجامعية فتتم في إطار مؤسسات إعداد المعلم تقدم خبرات التدريس والتدريب لمدة أربع سنوات بعد ما يتخرج الطالب من المدرسة الثانوية العليا ويعدها يمنح الطالب درجة البكالوريوس وشهادة معتمدة من الدولة تؤهل المعلم للتدريس في المدرسة الثانوية العليا . ويمكن الحصول كذلك على شهادة تأهيل المعلمين من خلال الالتحاق بفصول تدريب المعلمين أو من خلال برامج جامعية تقدم بواسطة التعليم عن بعد.(شرف ، رشا، حسن ، نهلة، 2003م)

وعن المناهج الدراسية في كليات التربية في الصين، فتتقسم المناهج الدراسية في هذه الكليات إلى مواد إجبارية: كمادة علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، ومقدمة في التربية الخاصة، ومدخل إلى التربية، ونظريات تعلم واللغة الإنجليزية II، واللغة الصينية I، II. ومتطلبات اختيارية كمادة التربية والمجتمع، ومادة فلسفة التربية، وتاريخ التربية في الشرق والغرب، ومتطلبات للقسم حسب كل قسم وعلى الطالب اجتياز هذه المقررات.

أما عن نظام التربية العملية فيبدأ التمهيد لها بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات :علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية.

وتختلف الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسي تراوح بين (15-27)أسبوعاً، في حين أن جامعات أخرى تخصص للتربية العملية عامّاً دراسياً كاملاً، وتمر التربية العملية بمرحلتين:

المرحلة الأولى: تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية.

بعد هذا العرض لنظام برامج اعداد المعلم في بعض الدول الآسيوية والذي قمنا من خلالها الإجابة على أحد تساؤلات الدراسة نعرض فيما يلي للتصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في الجامعات الليبية في ضوء النماذج السابقة في إعداد المعلم

التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء تجارب بعض الدول الآسيوية:

لاحظ الباحثون من خلال دراسة أوضاع المعلم في دول شرق آسيا أن المعلم يحظى بمكانة رفيعة، وباحترام وتقدير بالغ، ولهم حقوق وامتيازات في المجتمع، كما يُعد من أهم ركائز العملية التعليمية وتبذل الدول قصارى جهدها لدعمه وتقدير جهوده من أجل الحصول على تعليم ذو جودة عالية، وينظر إلى المعلم باعتباره العنصر الأهم في منظومة التعليم، لذلك استمدت مهنة التعليم من الأهمية التي يوليها المجتمع لها؛ لذلك فإن الاهتمام بها فرض على كليات التربية وضع العديد من الشروط والضوابط للالتحاق بها.

وقبل أن يعرض الباحثون لمحاور التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الليبية فان رؤية ومنطلق التصور المقترح لتطوير نظام اعداد المعلم في ليبيا لا بد وأن يعتمد على الأسس الآتية:

- تصحيح النظرة المجتمعية السلبية لمهنة التعليم التي تعد الآن في أدنى سلم المهن، من خلال إقامة برامج إعلامية مرئية ومسموعة ومقروءة يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، والاستفادة من تجارب دول شرق آسيا في البرامج الداعمة التي تقدمها للمعلم تقديرًا للجهود التي يبذلها في عمله.

- تحسين الأوضاع المادية للمعلم واستحداث نظام متدرج للمرتبات طبقا للكفاءة؛ وذلك تقديرًا لدوره المتميز في المجتمع.

- العمل على إعادة النظر في الوضع القائم للمعلمين الحاليين في مراحل التعليم المختلفة والتخلي تدريجيا عن غير المؤهلين منهم تربويًا ، وإعادة النظر في مشروع تأنيث التعليم.

وفي ضوء دراسة الواقع الحالي لإعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية وما يعانيه من أوجه قصور، و بالنظر إلى أوضاع أنظمة إعداد المعلم في دول شرق آسيا وما تمتاز به لك الأنظمة، رأى الباحثون أن يتم نظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات الليبية وفق الآتي:

أولاً: مراجعة سياسات القبول الحالية وتطويرها في ضوء هذه الخبرات بحيث يتم:

- الاعتماد على سجلات درجات الطالب في مختلف سنوات المدرسة الثانوية، وتركيزات المعلمين الذين قاموا بتدريسه في المرحلة الثانوية إن أمكن.

-التأكيد على إجراء المقابلة الشخصية للطلاب والتحقق من سلامة المظهر والخلو من عيوب النطق، وأن يتميز بالاتزان الانفعالي.

-أن يخضع الطالب لاختبارات مقننة لقياس الميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

-أن يجتاز الطالب اختبارًا في الثقافة العامة وبعض المفاهيم الأساسية كل حسب تخصصه وامتحان في اساسيات الإملاء والخط.

-أن يتمتع بصحة جيدة ويكون خالي من العيوب الخلقية كضعف السمع ونقص في النظر وأن يكون طوله مناسب.

-العمل على انتقاء أفضل المتقدمين والمرشحين للدراسة بالكلية و إخضاعهم للمقابلة الشخصية واختبارات ومقاييس القبول.

-الالتزام بالضوابط والأسس المتعلقة بتسيب الطلاب للكليات الجامعية والتي تصدر سنويًا من قبل رئاسة مجلس الوزراء أو وزارة التعليم.

-التقيد بالقدرة الاستيعابية التي تحددها الأقسام العلمية أثناء عملية القبول وأيضاً الالتزام بحاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة والتي تحددها مراقبة شؤون التعليم بالبلديات.

-ضرورة العمل على إيقاف قبول الطلاب المتعثرين في كليات الجامعة الأخرى كالآداب والعموم والاقتصاد والذين يتم إعادة تنسيبهم إلى كلية التربية والتقيد بما ورد باللائحة الداخلية للكلية من ضوابط.

- منح مكافأة مالية للطلاب الراغبين في الالتحاق بالدراسة في كليات التربية في الجامعات الليبية؛ وذلك تشجيعاً للطلاب المتميزين للالتحاق بالدراسة في كليات التربية.

ثانياً/ إعادة هيكلة الأقسام العلمية والبرامج الدراسية بالكلية:

بالنظر إلى نمط الاقسام العلمية في كليات التربية في دول شرق آسيا والواقع الحالي للأقسام العلمية فإن الباحثون يقترحون إعادة هيكلة الاقسام العلمية بكليات التربية في الجامعات الليبية على النحو الآتي :

1-قسم رياض الأطفال :

ومهمته إعداد معلم أو مربى بمرحلة الروضة والتي تسبق الدراسة بالمدرسة الابتدائية بعامين، كذلك إعدادهم وتأهيلهم للعناية بأطفال الحضانة الصغار، ويتم إعداد المربين بقسم رياض الأطفال وفقاً للنظام التكاملي في إعداد المعلم، بالإضافة إلى الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات التربوية المتعمقة بالطفولة، والتعاون مع مؤسسات المجتمع التي لها علاقة بالطفولة.

2-قسم معلم التعليم الأساسي

وبما أن الواقع الراهن والمعمول به في الفصول الأولى من مرحلة التعليم الأساسي قيام أكثر من معلم بمهنة التدريس فهناك معلم حسب كل تخصص، وأن قسم معلم الفصل الآن يعد معلم عام يقوم بتدريس كل المقررات الدراسية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي فإن الأمر يتطلب إعادة هيكلة قسم معلم فصل؛ ليتماشى مع الواقع الحالي المعمول به ويسمى قسم معلم التعليم الأساسي ليضم الشعب الآتية:

أ. شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

ب . شعبة اللغة الانجليزية.

ج . شعبة الرياضيات.

د . شعبة العلوم الاجتماعية .

هـ . شعبة العلوم.

كما من الممكن وفقاً لهذا التشعب أن يقوم معلم هذا القسم وفقاً لتقسيمته المختلفة أن يقوم بالتدريس من الصف الأول وحتى الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، ويتم إعداد المعلمين بقسم التعليم الأساسي وفقاً للنظام التكاملي.

3-قسم معلم مرحلة التعليم الثانوي :

ويهتم هذا القسم بإعداد المعلم القادر على التدريس بمرحلة التعليم الثانوي بقسميها الأدبي والعلمي وفقاً للتخصصات الآتية:

- اللغة العربية والدراسات الإسلامية.
- اللغة الفرنسية.
- اللغة الإنجليزية.
- التربية وعلم النفس.
- الرياضيات.
- الفيزياء.
- الكيمياء.
- الحاسوب.
- الأحياء.
- التاريخ.
- الجغرافيا العلوم الاجتماعية.

ويتم إعداد معلم المرحلة الثانوية وفقاً للنظام التكاملي.

4- قسم التربية الخاصة:

والذي من مهامه إعداد وتأهيل معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المخصصة لهم ويتم إعدادهم وفقاً للنظام التكاملي.

5- أقسام النشاط المدرسي:

لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وهي:

- أ- التربية البدنية ب - التربية الموسيقية ج - التربية الفنية

ويتم إعداد معلم النشاط المدرسي وفقاً للنظام التكاملي في إعداد المعلم

6- هناك أقسام موجودة في بعض كليات التربية ينبغي إعادة النظر فيها بحيث تكون أقسام مهنية في مجال التربية والهدف منها ليس إعداد معلم في مراحل التعليم المختلفة وهذا الهدف الأساسي من

كليات التربية، وإنما الغرض منها إعداد متخصصين مهنيين في العمل التربوي لمساعدة المعلم في ممارسة عمله التدريسي ومن هذه الأقسام:

أ - قسم التخطيط التربوي والإدارة التربوية.

ب - قسم المكتبات المدرسية.

ج - قسم الخدمة الاجتماعية والنفسية المدرسية.

7- قسم إعداد معلم التعليم الفني والتقني:

ويهتم هذا القسم بإعداد المعلمين من كليات الهندسة والزراعة والاقتصاد وغيرها للقيام بمهام التدريس بالمعاهد الفنية والتقنية المتوسطة؛ وذلك من خلال تأهيلهم تربوياً لمدة فصلين أو ثلاثة فصول دراسية لإعدادهم للتدريس وفق خطة دراسية تشمل المقررات التربوية والنفسية وهؤلاء يتم إعدادهم وفقاً للنظام المتبع في الإعداد ويمنح الخريج دبلوم التأهيل التربوي.

أما بالنسبة للبرامج الدراسية فتحتاج كليات التربية بالجامعات الليبية إلى إحداث تطوير نوعي في برامج إعداد المعلمين، كما ينبغي أيضاً بين الحين والآخر إدخال تعديلات على محتويات المناهج الدراسية بحيث تكون مرنة ومنفتحة على الحياة العملية، وتستجيب التعديلات لما يشهده العالم من تطور معرفي، إضافة موضوعات جديدة وحذف موضوعات أخرى، وألا تكون المناهج جامدة ومتمركزة ومليئة بالحشو الزائد، كذلك ينبغي العمل على تنويع طرائق التدريس وأن لا تقتصر على المحاضرة الإلقائية من قبل الأستاذ والإنصات والسلبية من قبل الطالب، وأن يكون التنوع في طريقة أداء المحاضرة واستخدام التكنولوجيا فيها لشد انتباه الطلاب وأن يعتمد التدريس على التعلم التعاوني وأن ينقل الطالب مدناً متلقي إلى مشارك في المحاضرة وتنمية القدرات الذهنية والعقلية للطلاب، كما أن التنوع في أساليب التقويم في الكلية ينبغي أن يكون السمة السائدة وأن لا يتم الاعتماد على الامتحانات النهائية فقط.

ثالثاً: إعادة هيكلة برنامج التربية العملية بكلية التربية:

على الرغم من أهمية التربية العملية في برنامج الإعداد التربوي للمعلم وما تعانيه من مشكلات فيقترح الباحثون ما يأتي:

أن يتولى قسم التربية العملية داخل الكلية مهام تنسيق البرنامج داخل الكلية مع الأقسام العلمية المختلفة وخارجياً مع شؤون التربية والتعليم بكل بلدية والإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي بشكل مبكر بوقت كافٍ.

-أن ترصد ميزانية مالية للإنفاق منها على برنامج التربية العملية وما تتطلبه من إنفاق ومصاريف يومية.

- إعطاء فترة زمنية كافية لبرنامج التربية العملية وعلى مراحلها المتعددة وليس كما هو معمول به الآن، كأن تكون شأنها شأن سنة الامتياز بكليات الطب (معلم امتياز) ومن الممكن أن تكون مرحلة المشاهدة طيلة الفصول من الرابع وحتى السادس على مدار يومين أسبوعياً وتكون مرحلة التطبيق في الفصلين السابع والثامن على مدار يومين أو ثلاثة أسبوعياً وفقاً للجدول الدراسي، وتتوزع مراحل التربية العملية وفقاً إلى:

- فترة تهيئة تتم داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية.

- فترة مشاهدة كاملة تتم داخل المدار تقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريب المادة العلمية.

- فترة مشاهدة جزئية وفيها يتحمل الطالب مسؤولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درساً كاملاً أو جزءاً منه تحت إشراف المشرف.

- فترة التطبيق وفيها يتحمل الطالب المسؤولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفرداً.

- اعادة النظر في استمارة تقويم الطالب المعلم في برنامج التربية العملية وتخصيص بنود للتقييم خاصة للمشرفين الأكاديمي والتربوي والمشرف التربوي ومدير المدرسة كل حسب تخصصه.

Abstract

(A paradigm to develop a teacher preparation system in the faculties of Education in Libyan universities in light of the experience of some countries) Asian

This study aimed to identify the reality of teacher preparation in the faculties of Education in Libyan universities, and to identify the reality of teacher preparation in the faculties of Education in some Asian Countries. In addition, the study is trying to develop a paradigm for the improvement of teacher preparation system in the faculties of Education in Libyan universities in the light of the experience of some Asian countries. The researchers used Edmund king's way, which is based on comparative studies.

The study came up with a suggested paradigm to develop the teacher preparation system in Libyan universities in light of the experience of some countries.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- 1- الأغبري، بدر سعيد، 2004 م، تصور مقترح لإعادة هيكلة كميات التربية بالجامعات اليمنية، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، الأمانة العامة، الجمهورية اليمنية.

- 2- أبو سطاتش ، حواء بشير و صالحة التومي الدروقي و آمنة محمد العكاشي، 2016م، كفاية برامج إعداد معلم التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين بمدينة الخمس، مجلة المنتدى الأكاديمي، العدد (3).
- 3- أبو الفتوح ، حامد محمد، 1998م، مدى ملائمة برامج إعداد معلم الأحياء في كليات التربية لمتطلبات مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرون، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، 2- 3 أغسطس.
- 4- جامعة سرت، كلية التربية، الخطة الدراسية للأقسام العلمية بالكلية، قسم الدراسة والامتحانات، كلية التربية.
- 5- الحسيني، عزة أحمد محمد.. (2012م). إعادة هيكلة كليات التربية بالجامعات المصرية على ضوء بعض الخبرات الآسيوية : دراسة مستقبلية، مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس : التربية وعلم النفس. العدد36، الجزء الأول.
- 6- خالد محمد الخزيم، 2008م، العوامل والقوى الثقافية وتأثيرها على التعليم في ماليزيا، سلسلة أنظمة التعليم، ماليزيا، العدد الرابع 2013م.
- 7- الذيباني ، منى سليمان ، 2014م، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (85)، الجزء الثاني.
- 8- الزامل ، غادة بنت مساعد ، 2015م، تقرير مختصر عن معلم المستقبل إعداد وتطويره، المؤتمر الدولي بمشاركة خبراء التربية حول العالم.
- 9- شرف، رشا ، وحسن، نهلة، 2003م، تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة "دراسة مقارنة، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة، جامعة حلوان - كلية التربية، 12 13 - مارس، 2003 م.
- 10- صبري ،عبد العظيم ، ورضا ، توفيق ، 2017م ، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة 1، القاهرة.
- 11- العاجز، فؤاد، 2007م، معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الثامن للتربية، جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي ،مصر.
- 12- عباس، عايدة فؤاد إبراهيم ، 2001م ، إعداد المعلم بكليات التربية باليمن في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الرابع، العدد الأول (5).

- 13- عبد العزيز ، سليمان عرفات ، 2000م، الاتجاهات التربوية المعاصرة، رؤية في شؤون التربية وأوضاع التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 14- عبد العظيم، حسين سلامة، 2006م ، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، الطريق إلى المدرسة الفعالة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 15- عون، وفاء، 2015م ، مدى توافر معايير الجودة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية مقارنة ببعض دول العالم، مجلة كلية التربية، مج 26 ، ع 102 ، جامعة بنها، مصر .
- 16- عيسى، إمام محمد عمر إمام، 2012م ، دراسة ميدانية لبعض مشكلات إعداد المعلم في ليبيا، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون مع رابطة التربية الحديثة، القاهرة، العدد الأربعون، الجزء الأول، السنة الثالثة عشر، أكتوبر 201 م.
- 17- عيسى ، إمام محمد عمر إمام، 2017م ، تصور مقترح لإعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات الليبية، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة مصراته ، المجلد الثالث، العدد التاسع ، سبتمبر .
- 18- الفنيش، أحمد، 1967 م، المجتمع الليبي ومشكلاته، مكتبة النور، طرابلس، ليبيا، الطبعة الأولى.
- 19- الفولي، عبد الفتاح، 2000م، موسوعة البحث التربوي، المجلد الأول، دار الخبرة والتدريب، القاهرة.
- 20- الماضي ، سعد محمد ، 2013م، تصور مقترح لتطوير نظام تكوين المعلم بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية، مجلة الثقافة والتنمية، العدد (67).
- 21- محمد ، زبيدة محمد قرني، 2016م ، اتجاهات حديثة في برنامج إعداد المعلم وتدريبه. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- 22- محمد ، عبد العالي عنتر، 2008م، إدارة التعليم في كل من الصين وكوريا الجنوبية وماليزيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد 24.
- 23- محمد ناجح، محمد السيد، 2018م، المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، المجلة التربوية، العدد الرابع والخمسون، أكتوبر 2018م.
- 24- مرسي ، محمد منير ، 1998م، التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية. القاهرة ، عالم الكتب .
- 25- الملحقية الثقافية السعودية في الصين، تم الاسترجاع بتاريخ 1439/5/21هـ.
- 26- ناصر، ابتسام، العنادي ،عبير إمام، 2015م ، تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، العدد الثاني، الأردن.

27- الناقة، صلاح أحمد، أبو ورد، إيهاب محمد، 2009 م، إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، بحث مقدم لمؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول، الجامعة الإسلامية، غزة.

28- الهزاع ، سليم هزاع ، 2018، تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 179، الجزء الأول، يوليو 2018م.

Foreign References:

1-Alamki, Salma (2002). Higher education in the sultanate of Oman: the challenges of the access, equity and privatization. *Journal of higher education policy and management*.Vol.24.n1

2 - Allen, M. (2002). Improving Teacher Preparation, Recruitment, and Retention. *Spectrum: the Journal of State Government*, (summer issue)

3-Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. (2010). Tenth Malaysia plan 2011-2015. Putrajaya, Malaysia: Economic Planning Unit, Prime Minister's Departmen t

4-Embassy of Malaysia.(1995):op.cit

5-Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). *Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue*.*Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.

6- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(1), 35-51

7- Tan, O, (2012): Fourth Way in Action: Teacher Education in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 11 (1), p. 35-41.

تصور مقترح لبرنامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة

أ. آمنة رمضان أبوشعالة

أ. آمنة سليمان ساسي

أ. صالحة علي الترهوني

جامعة مصراتة

المستخلص

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على الاتجاهات المعاصرة في برامج التربية العملية، وفي ضوءها وضع التصور المقترح، وتوصلت نتائج البحث إلى ضرورة مواكبة هذه التطورات الحاصلة في برامج التربية العملية فيما يتعلق بالمشرف وبالمعلم، وكيفية تصميم الوسائل التعليمية الملائمة لعملية التعلم، وكيفية تطبيق وسائل التقويم الجيد، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج أوصت الباحثات:

- ضرورة عقد ورش عمل لتبصير هيئة التدريس، وطلاب التربية العملية بأهمية التربية العملية، ومتطلبات التخطيط، والتنفيذ والمتابعة، والإشراف؛ حتى تتحقق أهداف البرنامج بالطريقة المنشودة.
- تدريب طلاب التربية العملية على التدريس داخل غرفة الصف؛ وذلك من خلال مقررات التدريس العامة، والخاصة.

المقدمة:

تطورت التربية وتنامت مؤسساتها، وتعاضمت أهدافها، واستفادت من الثورة التقنية على المستوى المحلي، والإقليمي، والدولي، وانعكس ذلك على أهدافها، فأصبحت هناك حاجة ملحة لتحديد الاتجاهات المعاصرة، والتربية العملية وفق هذه الاتجاهات، حيث إن التربية العملية المعاصرة نابعة من دور المعلم المعاصر.

ويُعدُّ إعداد الطاقات البشرية المؤهلة من مسؤولية التعليم من أجل التنمية الشاملة، ويجب علينا الاهتمام بالركن الأساسي للعملية التعليمية ومحركها، ومنفذها وموجهها، ألا هو المعلم الذي يُعدُّ عصب العملية التربوية والتعليمية، وهو المحرك الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أي نظام. (الفتلاوي، 2004م)؛ ولهذا فإن كليات التربية من الكليات التي تهتم بإعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل التعليمية، حيث تتضمن تلك الكليات في برامجها مناهج للإعداد العلمي والتربوي، و تتمثل في التربية العملية، وعدد من المقررات الدراسية التي تساعد على إعداد الطالب المعلم خلال سنواته الدراسية بالكلية، وقد حظيت برامج التدريب العملي باهتمام كبير في ميدان البحث التربوي وبذلت في سبيل تطويره جهود كبيرة ومتعددة، ومن أشكال هذا التطور إعادة النظر في الفترة التي يُمارس فيها التدريب العملي، فقد فرض النظام التعليمي الجديد أدوارًا جديدة؛ لتتماشي مع طبيعة المجتمع الذي

انبثقت منه، ومع فلسفته وأهدافه وقيمه، فمعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليقفل المتعلمين المقررات الدراسية منعزلاً عن زملائه المعلمين، أو عن التيارات الفكرية والتقنية التي تحيط به، وإنما أصبح المنظم والمنسق لبيئة التعلم لما فيها من موارد، وتوزيع العمل التعليمي، وطرد عادة التبعية عند المتعلمين وتشجيعهم عن الاستقلال الفكري، لمزيد من الابتكار والإبداع.

مشكلة البحث:

يُعدُّ النظام التعليمي في أيدولة الركيزة الأساسية في سباق التقدم بين الأمم، وهو السلاح الفَعَال في مواجهة تحديات المستقبل؛ ونظراً لأن النظام التعليمي لن يستطيع ذلك دون وجود كوادِر بشرية مؤهلة تضطلع بتنفيذ سياسات هذا النظام كما يجب، من هنا ندرك أهمية إعداد المعلم ومدى أثر ذلك في تحقيق أهداف التربية المنشودة، وإن من أبرز المشكلات التي يعاني منها نظام التعليم في -ليبيا- هو ضعف إعداد المعلم و تأهيله ؛ وذلك لأن نسبة كبيرة من هؤلاء المعلمين غير مؤهلين التأهيل المناسب والجيد، بالإضافة ضعف برامج التربية العملية -الإعداد قبل الخدمة-، وكذلك عدم الوعي بأهمية أهداف التربية العملية مما جعل برامجها لا تزال واقعة في الإطار التقليدي الضيق، وعدم استخدام الوسائل الحديثة على نحو واعي، وعدم الاهتمام بها كجزء مهم لصقل شخصية المتدرب لمهنة المستقبل، وهذا ما أكدته دراسة (شقيير 2008م)، وكذلك من خلال إشراف الباحثات في العديد من الفصول الدراسية على برامج التربية العملية لاحظن أنها لا تزال تعاني من ضعف وقصور في برامج تطبيقها، وأنها غير مواكبة للتطور الحاصل في العملية التعليمية، وقضية إعداد المعلم وتنميته وتدريبه لم تعد قضية ثانوية؛ ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، وخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحويلات الهامة؛ ومن أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتبت على التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، وتدريب المعلم بشكل خاص؛ وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها، وذلك دعماً لمكانة هذه المهنة وتمكيناً للمعلم من القيام برسائلته الحقيقية في المجتمع وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع، ومن هنا جاء البحث الحالي للتعرف على الاتجاهات المعاصرة في برامج التربية العملية، وفي ضوءها وضع التصور المقترح وذلك من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

1- ما الاتجاهات المعاصرة في برامج التربية العملية بكليات التربية؟

2- ما التصور المقترح للبرامج التربوية العلمية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في :

- 1- يمكن أن يفيد صانعي القرار في الجامعات، ووزارة التعليم بوضع برامج وأطرًا تتوافق مع متطلبات العصر، من معرفة، وممارسة للوسائل الحديثة في التربية والتعليم، مما يتوافق مع اتجاهات التعليم الحديثة في دول العالم.
- 2- محاولة تحسين مستويات ومخرجات الطلبة داخل الكليات، من خلال رفع مستوى المعلم المعرفي والتحصيلي، والتربوي والمهاري، الذي يعتبر عنصرًا مهمًا في عملية التعلم.
- 3- إعداد معلم متمكن، صاحب فكر ورؤية، وكذلك على دراية وعلم بمتطلبات العصر، ولها المقدرة على تفهم كل مرحلة من مراحل التعليم.
- 4- يقدم هذا البحث تصورًا متكاملًا لتطوير برامج التربية العملية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على:

- 1- الاتجاهات التربوية الحديثة - المعاصرة- في مجال التربية العملية.
- 2- وضع تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في ضوء هذه الاتجاهات المعاصرة.

حدود البحث:

- الحدود الأكاديمية: اقتصر البحث الحالي على وضع تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في ضوء الاتجاهات المعاصرة التي تم الاطلاع عليها من قبل الباحثات.
- الحدود الزمنية: تم إجراء البحث خلال العام الجامعي ربيع 2019م.
- منهج البحث: استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي؛ لملائمته لأهداف البحث.

الإطار النظري :

- مفهوم التربية العملية:

هي برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية- إعداد المعلمين- على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها، حيث يهدف البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار، ومفاهيم نظرية، تطبيقًا عمليًا أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة. (حواله، محمد، 2005م، 120)

- أهمية التربية العملية:

- 1- تعرفه على جوانب العملية التربوية في المدرسة داخل غرفة الصف.

2- تهيئة الفرصة أمامه لترجمة المعرفة النظرية، والمبادئ والأفكار التربوية إلى مواقف تدريس فعلية.

3- تتيح الفرصة له لتفهم طبيعة العمل الذي سيزاوله بعد التخرج.

4- تساعد على التكيف مع المواقف التربوية مما يساعده على إزالة الكثير من المخاوف التي تعترضه في بداية تدريبه بالتدريج.

5- توفر له فرصه التدريب الموجه لتمنية مهاراتها التدريسية، وتساعد على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة التي يعد لها.

6- تتيح الفرصة أمامه للتعرف على قدراته الذاتية و كفاياته التدريسية والعمل على تنميتها عن طريق الخبرة المباشرة، وتنمية الحس المهني لديه.

7- تشجعه على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها خلال التدريب العملي، وتحفزه على التفكير للتغلب عليها. (أبو جابر، بعارة، 1999م، 30)

أهداف التربية العملية:

1- إفساح المجال أمام الطالب المعلم لمعرفة الأعباء التي يقوم بها المعلم، وكيفية تذليل الصعوبات التي تعترضه وهو يمارس الأدوار المتعددة التي تفرضها مهنة التعليم.

2- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم وكل ما يتصل بها من خلال زيادة الوعي المهني لدى الطالب المعلم.

3- تُعدُّ التربية العملية الجسر الذي يربط بين الجانب الأكاديمي، ومسرح الواقع بين الصفوف الدراسية التي تقدم الخبرات التي تؤهل الطالب المعلم لأداء مهامه في الحياة المدرسية وبناء الثقة والعزيمة في شخصية الطالب.

4- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف مكونات بيئة التدريس.

5- تنمي لدى الطالب المعلم مهاراته الذاتية، والتعرف على خصائص ومشكلات الطلاب والتفاعل معها بما يناسبها. (عطار، كنساوة، 2005م، 125)

دواعي تطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية:

في ضوء التطورات الدولية المتسارعة من الاكتشافات والمخترعات العلمية المصاحبة لثورة المعلومات والاتصالات، وتعاظم أهمية المعرفة وتغير بعض المفاهيم التي شغلت السياسيين والمخططين، والتربويين وعلماء الاجتماع والاقتصاد زماناً، كما أن هناك جهوداً بذلت مع توجيه الإمكانيات للتخفيف من حدة الأزمة الأبجدية، والمعلوماتية التي مازالت تؤرق الباحثين والمهتمين لتصبح إحدى عقبات التنمية الرئيسية في الوقت الحاضر، بالإضافة إلى أن المؤثرات العصرية ستلقي

أعباء جديدة على واقع الاقتصاد للدول النامية بصفه عامة، والدول العربية بصفة خاصة، ولما لسوق العمل من خصوصية ومواصفات للعماله التي يتطلبها، والمتأثرة برياح العولمة، والتي ستعمل على بروز أمية الحاسوب، إلي جانب الأمية الأبجدية التي لا تزال دول العالم الثالث تحاربها، وستكون المشكلة متشعبة (الدايل 1409)؛ لذلك نرى أن الحل الأمثل يتوجب تركيز الاهتمام بالتعليم الفني، والتدريب المهني قبل غيره من أنواع التعليم الأخرى بوصفه أحد أبرز أدوات التغير، إلي جانب التعليم كونه وسيله لإعداد الإنسان وتأهيله للتعامل مع التقنية الحديثة، ونتيجة للتحويلات التي شهدتها الدول النامية، والعربية والتي عكست نفسها على الواقع الاقتصادي والاجتماعي، والتربوي من خلال ارتفاع معدل البطالة، وعدم القدرة على استيعاب جميع مخرجات التعليم، والاقتصاد على التوظيف في قطاعي التربية والصحة، والأعمال المكتبية والإدارية، فكل هذه الظروف تتطلب أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعادة تكييف البرامج التعليمية، والتدريبية من خلال إعداد برامج قصيرة، ومتوسطة أو طويلة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ضعف الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية الذي يعزى إلى ضعف المعلم أولاً، وعدم توازن الجوانب النظرية والتطبيقية.

نتائج البحث:

للإجابة على التساؤل الأول الذي ينص على:

1- ما الاتجاهات المعاصرة في برامج التربية العملية بكليات التربية؟

قامت الباحثات بالاطلاع على الأدب التربوي للتعرف على الاتجاهات التربوية المعاصرة، وأسسها وأهدافها وأيضاً تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في برنامج التربية العملية، من حيث الدعائم الأساسية التي يقوم عليها وأهدافه والفلسفة التي يقوم عليها وكانت كالاتي:

أولاً:الاتجاهات التربوية المعاصرة:

-مفهوم الاتجاهات التربوية المعاصرة:

هي رؤى عالمية ناشئة عن مراجعة للأساليب والطرق، والممارسات الحالية بهدف تمكين المعلم من أداء دوره الجديد الذي تفرضه التحويلات الاجتماعية، والحضارية والتقنية. (عفيفي، 2013، ص8).

أدت التحديات التربوية الهائلة إلى مراجعة شاملة للأسس التربوية، فقد عاد الحديث مرة ثانية عن الحاجة إلى إنسان جديد، يرى الكثير صعوبة تحديد مواصفاته حيث لم تحدد بعد ملامح مجتمع المعلومات الذي يصنع الإنسان من أجله، وعلى الرغم من ذلك فهناك شبه إجماع على صعوبة تحقيق ذلك، دون أسس تربوية مغايرة، وإزاء هذه الحيرة لا يسعنا إلا طرح بعض من هذه التوجهات التربوية المعاصرة:

1- أن هدف التربية الجديدة لم يعد تحصيل المعرفة فقط، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من تحصيلها القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية، وتوظيفها لحل المشاكل، لقد أصبحت القدرة على طرح الأسئلة في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، وهي تحصيل المعرفة وإتقانها هدف لم ندركه بعد.

2- لابد أن تسعى التربية الجديدة لاكتساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير، والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري.

3- لم تعد وظيفة التعليم في التربية الجديدة مقصورة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية، بل تجاوزاتها إلى النواحي الوجدانية والأخلاقية، وإكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته، وأن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقا.

4- لابد للتربية الجديدة أن تتصدى للروح السلبية بتنمية التفكير الإيجابي، وقبول المخاطرة وتعميق مفهوم المشاركة.

5- لابد للتربية الجديدة أن تنمي النزعة لدى إنسان الغد، بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره وذلك يجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة، وذا قدرة على التعامل مع العوامل الرمزية بجانب العوامل المحسوسة دون أن يفقد الصلة التي تربط بينهما. (المنصوري، الدولية، 2014م، ص504).

ثانياً: ملامح النظام التربوي المعاصر:

من أبرز الملامح التي حددها (محمد السيد 2014م، ص407) ما يأتي:

1- تفاعل تعليمي من الجانبين:

يحاول النظام التعليمي الحالي إيجاد بعض صيغ التفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه، والمتمثلة في المعلم والكتاب من ناحية أخرى، أما في النظام التعليمي الجديد فتتيح الحاسبات عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة، ودوائر المعرفة التفاعلية، والاتصال بشبكات المعلومات المحلية والعالمية، فرصاً غنية للتفاعل عن طريق مشاركة المتعلمين في كافة الأنشطة، حيث أصبحت شبكات المعلومات ثنائية الاتجاه معرفية وتعاونية، وذاتية الانضباط.

2- التعلم الذاتي:

ويعتبر أهم ما يميز النظام التعليمي الجديد، حيث يتيح الفرصة للطلاب أن يتعلموا تعلمًا ذاتيًا، تعلمًا بدافع منهم وبرغبة أكيدة من داخلهم في تعلم ما يختارونه من موضوعات، في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم، وميولهم بغض النظر عن كون هذا التعلم يتم في المدرسة أو المنزل، وهو ما يقابله في النظام التقليدي تعليم إجباري ليس له علاقة بذات التلميذ أو ميوله أو احتياجاته.

3- التعلم التعاوني:

ويعتبر من الاتجاهات الحديثة الآن على الساحة التربوية، وهو المناظر للتعلم الفردي في النظام التقليدي من خلال التلفزيون التعليمي أو المعلم، أو الكتاب المدرسي، أما في النظام الجديد فيكرس الطلاب على أجهزة الحاسب في مجموعات التعلم من خلال الأقراص المدمجة متعددة الوسائط، أو من خلال التواصل والتلاحم فيما بينهم عن طريق أجهزة الحاسب الشخصية بهم، إضافة إلى إمكانية إشراك أي عدد من المعلمين في المناقشة والحوار.

4- التمهين:

اعتمد النظام التعليمي التقليدي على الاستيعاب غير الفعال، والتحصيل الموقوت، الذي سرعان ما يزول بعد فترة قصيرة من عقد الاختبارات، أما في النظام التعليمي الجديد فيعتمد على الإتيان الذاتي للمعلومة مع ضمان بقائها مدة أطول، والاستفادة منها في مواقف أخرى، حيث إن الطالب قد أتقنها بمجهوده الشخصي وبدافع من داخله بالعمل والممارسة.

5- القدرة على البحث:

حيث يتيح النظام التعليمي الجديد للطلاب فرصاً غنية للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة، عن طريق التواصل مع الشبكات المحلية والعالمية، حيث يقوم الطلاب بجمع المعلومات ونقدها.

6- تنوع الطلاب والأدوات:

يفترض النظام التعليمي الجديد اختلاف المتعلمين في الميول والاتجاهات والاستعدادات، وبالتالي فهو يوفر طرقاً مختلفة وأدوات عديدة يتيح لكل على درجة اختلافهم تعلمًا جيدًا متميزًا، لدرجة تكاد لكل واحد طريقة تناسبه، على عكس ما هو كائن بالنظام التعليمي التقليدي.

7- المحتوى شديد التغير:

لمسايرة الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر، كان لابد من تغيير محتويات المقررات الدراسية على فترات قصيرة، كان ذلك صعوبة يواجهها القائمون على النظام التعليمي القديم، أما في النظام التعليمي الجديد فهذه مسألة لا تمثل مشكلة تمامًا، حيث يحصل الطلاب على معلومات من شبكات المعلومات.

8- اقتصادي:

بمعني أنه يمكن تبادله بين الدول المختلفة، فهناك كثير من الموضوعات الدراسية لا يختلف كثيرًا في تدريسها أو محتواها سواء في الشرق أو الغرب من دول العالم.

ثالثاً: تجارب بعض الدول العربية و الأجنبية لبرامج التربية العملية:

يتفق المهتمون بإعداد المعلم على أهمية الخبرة الميدانية التي هي التدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد - الطالب المعلم - للتدريس، وتعدُّ الخبرة الميدانية مواجهة حقيقة للمهنة ومشكلاتها، وتدريب على أرض الواقع تحت إشراف وتوجيه متخصصين، وانطلاقاً من أهميتها على كل المستويات وفي كل الدول المتقدمة منها والنامية؛ كان علينا أن نستكشف ما يقوم به الآخرون؛ وخاصة من سبقونا في الآونة الحديثة في هذا المجال، وفي هذا الصدد نستعرض خبرات بعض الدول في هذا المجال:

1- الأردن:

تعني التربية العملية في الأردن باستراتيجيات التدريس في إطار المدرسة وغرفة الصف، والنشاطات التي يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية، وتنمية المهارات اللازمة للمعلم في تخطيط الدروس وتنفيذها وطرائق تقويمها، فضلاً عن مهارات التفاعل الصفّي إدارة الصف؛ وذلك كله بهدف الإسهام في تحقيق الأهداف العامة للتدريس في الأردن وتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها. (المقدادي، 2003م، ص314)

2- الكويت:

يُعدُّ برنامج التربية العملية بكلية التربية من البرامج الأساسية التي تتولى إعداد الطالب إعداداً مهنيّاً في التخصصات جميعها، وتدريبه بما يمكنه من ممارسة مهنة التدريس مستقبلاً.

- الدعائم الأساسية لبرنامج التربية العملية:

1- التنسيق مع مشرفي التربية العملية لكل تخصص؛ للعمل على توحيد الأطر العامة لتدريس مقرر التربية العملية، وأسلوب التقويم.

2- التنسيق مع مكتب التربية بالكلية بشأن توزيع مشرفي التربية العملية على المدارس المخصصة لتدريب الطلبة.

3- التنسيق مع مكتب التربية العملية بشأن تصميم النماذج المعدة لتقويم أداء الطلبة في مقرر التربية العملية.

4- اقتراح سبل تعزيز العلاقة بين الكلية وميدان العمل مثل الندوات المشتركة والدورات التدريبية وما إلى ذلك.

5- مناقشة معوقات مقرر التربية العملية ، فنياً و إدارياً، مع مكتب التربية العملية واقتراح السبل الكفيلة لحل هذه المعوقات.

6- رفع تقرير سنوي عن عمل اللجنة لرئيس مجلس القسم العلمي في نهاية العام الدراسي.

(محمد، يونس، 2014م، ص15)

3- الولايات المتحدة الأمريكية:

تسيزُ التربية العملية في الجامعات الأمريكية وفق نظام محدد لتضييق الفجوة بين النظرية والممارسة، إذ توجه التربية العملية الطالب إلى أن هناك اتصالاً مع الأقران في الفصل وعلى الطالب المطبق أن يتمتع بهذه الفرص بود واحترام، إذ يرغب العديد من الناس أن يشاركوهم وقتهم، وخبرتهم ويهتمون بتطور المهنة، ويهتمون أيضاً بطلابهم ويرغبون أن يزودوهم ببيئة صفية مثلى للتعلم الأفضل. (عوض، 2006م، ص3)

4- فرنسا:

يُلزم برنامج إعداد المعلمين المشاركين في برنامج التربية العملية الالتزام بالسياسات والإجراءات الواردة فيه، حيث يكرس البرنامج نفسه لتحقيق هدف التفوق في التعليم، وبناء الشخصية الجامعية ذات الخبرة في تطوير الذات الفردية والالتزام بمنهج يدعو بوضوح إلى التفكير ومهارات الاتصال، والبحث عن القيم الأخلاقية في عالم متغير الحقائق.

وتوفر إدارة البرنامج إطار متماسك فيما يخص الهيكل والمنهج، ومن ثم توجيه الطلبة في التعلم في ضوء تحقيق العناصر الآتية:

• المتعلم:

1- فعالية المعلمين من خلال فهم وتقويم أوجه التشابه والاختلافات الفردية للمتعلمين؛ من أجل تنمية كل إمكانيات المتعلمين.

2- تحديد خصائص المتعلمين: الذهنية، والجسدية، والاجتماعية، والعاطفية.

3- تحديد الفروق الفردية.

4- إدراك خصائص الطلبة والحاجات الخاصة: المعوقون، والعاديون، والموهوبون.

5- تعرف البيئة الثقافية ونمط الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على تنمية الطلبة وعلى صحة التعلم. (عوض، 2006م، ص5)

*التعليم:

1- فعالية المعلمين في فهم أسس نظرية التعلم، والتنمية البشرية وتطبيقاتها.

2- تعلم وفهم الموضوع والنظريات التنموية يزيد في خلق فرص التعلم للطلاب.

3- دور اللغة في خلق خبرات التعلم.

4- استعمال استراتيجيات التعلم.

5- التنوع والقدرة على تطوير الطلبة واستعمال هذه المعرفة المثلي لإيجاد بيئات الصفوف الايجابية،
والإفادة من الخبرات. (محمد، ويونس، 2014، ص17)

*الطلبة/ المطبقين:

يعد الطلبة/ المطبقين من العناصر المهمة المشاركة في عملية المشاهدة الصفية والتطبيق
الفعلي، وقد يكون أهمها لأن نجاح هذه العملية مرتبط إلى حد كبير بمدى تفاعل الطلبة/ المطبقين
مع البيئة المدرسية، ومواقف التدريس الفعلي بما تتضمنه من خبرة ونشاط شامل، ويطلق عليه
الطالب المتدرب أو المتدرب فقط، أو طالب التطبيق العملي. (الهاشمي، العزاوي، 2009م، 257)
التساؤل الثاني:

2-ما التصور المقترح للبرامج التربوية العلمية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

للإجابة على هذا التساؤل وضعت الباحثة تصور لما يجب أن تكون عليه برنامج التربية
العملية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، وأهدافها ومراحلها، والخطوات التي تتكون منها
كل مرحلة والوعاء الزمني لكل مرحلة وللبرنامج ككل، وآلية وجوانب تقويم الأداء من قبل
المشرفين، ومدراء المدارس وكان كالآتي:

التصور المقترح لبرنامج التربية العملية في ضوء الاتجاهات المعاصرة:

لقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والالكترونيات والحاسبات والاتصالات في ظهور أساليب
جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم
وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، حيث ظهر
العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته ، كنتيجة لتفاعل
مؤسسات الإعداد والتدريب مع المتغيرات المعاصرة.

- أولاً: أهداف التصور:

يمكن تصنيف أهداف التصور المقترح إلى ثلاثة جوانب رئيسة وهي:
الجانب المعرفي، الجانب المهاري، والجانب الانفعالي.

- أولاً : الأهداف المعرفية:

- 1- اكتساب الكفايات والمهارات اللازمة من - تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، للعملية التدريسية.
- 2- الإلمام بعناصر الموقف التعليمي، وإدراك العلاقة بين هذه العناصر.
- 3- التعرف على المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب في المدرسة.
- 4- اكتشاف الإمكانيات الفعلية للمدارس (ميدان التطبيق) وظروف العمل فيها.

- ثانيًا: الأهداف المهارية:

- 1- ترجمة المبادئ والمفاهيم التربوية التي تم تعلمها في أثناء الإعداد النظري بالكلية إلى مجال التطبيق والممارسة الفعلية.
- 2- ممارسة بعض المهارات الإدارية.
- 3- إدارة الفصل بشكل جيد.
- 4- مهارات التفاعل اللفظي مع الطلاب والمعلمين.
- 5- مهارة النقد الذاتي وتقبل نقد الآخرين.
- 6- حصر صعوبات التعلم ومعالجتها.
- 7- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (الإذاعة المدرسية- النشاط الرياضي والموسيقي).

ثالثًا: الأهداف الانفعالية:

- 1- تنمية وعي- الطالب المعلم- بأدواره الاجتماعية والمهنية المرتبطة بمهنة التدريس.
- 2- الكشف عن مدى رغبته وميوله الصادقة نحو مهنة التدريس، وتكوين الاتجاهات الايجابية نحوها.
- 3- تنمية شعوره بأن التعليم مهنة لها أسسها العلمية والتطبيقية.
- 4- ضبط النفس وتحقيق التوازن الانفعالي من خلال الممارسات العملية، والاحتكاك الطلابي.
- 5- تحقيق التوافق والتكيف مع مهنة التعليم.

ثانيًا: أسس التصور:

يستند التصور المقترح على عدة أسس رئيسة وهي:

- 1- اعتبار التربية العملية جزءاً أساسياً لبرامج إعداد المعلم، حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام - الطالب المعلم-لمعرفة واقع العملية التعليمية، ويختبر قدراته على التدريس، والقيام بأدواره التربوية والتعليمية، والإدارية.
- 2- التخطيط المسبق للفعّال للتربية العملية من قبل المسؤولين والمشرفين، واختيار المدارس المراد تطبيق البرنامج بها.
- 3- شمولية برنامج التربية الميدانية لتنمية جميع جوانب - الطالب المعلم- التربوية، والتعليمية، والأكاديمية.
- 4- العمل على توفير الإمكانيات (البشرية- والمادية) مثل: المشرف المتخصص، والمعلم المتعاون، والمسؤولين في الكلية، ومدرسة التدريب.
- 5- تهيئة - الطالب المعلم- ذهنيًا، ونفسيًا من قبل المشرف قبل الدخول في تطبيق التربية العملية، وذلك من خلال المحاضرات التمهيديّة داخل الكلية.

6- مراعاة مشرف التربية العملية الفروق الفردية بين - الطلاب المعلمين- واختيار أنسب الأساليب الإشرافية وفق فروقهم الفردية.

7- تقويم -الطالب المعلم- تقويماً شاملاً لكل ما يقوم به داخل جدران المدرسة؛ من أجل معرفة جوانب القوة والضعف لديه، ولتحسين أدائه في مواقف تعليمية وتربوية أخرى.

- ثالثاً: خطوات تنفيذ البرنامج المقترح:

* - المرحلة الأولى: المقرر النظري والتطبيق الجزئي:

تتكون هذه المرحلة من جزأين يكمل إحداها الآخر إذ يكتسب -الطالب المعلم- المهارات اللازمة والضرورية للتدريس من خلال المقرر النظري في الساعتين الأولتين من الدرس، وفي الساعتين الأخريين يتم تطبيق المهارات التدريسية المكتسبة بشكل جزئي أمام الطلبة، المدة الزمنية لهذه المرحلة حوالي 10 أسابيع، ما يعادل 40 ساعة، والجدول الآتي يوضح التوزيع الزمني لهذه المرحلة:

جدول (1) يوضح التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي داخل الكلية

التوزيع الزمني	الشهر الأول	الشهر الثاني	الشهر الثالث
عدد الأسابيع	4 أسابيع	4 أسابيع	أسبوعين
عدد المحاضرات	8 محاضرات	8 محاضرات	4 محاضرات
عدد الساعات	16 ساعة	16 ساعة	8 ساعات

يتم توزيع 8 محاضرات خلال أربعة أسابيع بواقع محاضرتين في الأسبوع بحيث تكون ساعتان نظرية، وساعتان عملية، ويتم تطبيقها داخل الكلية من خلال مقرر طرق التدريس العامة، والخاصة.

- المرحلة الأولى: المقرر النظري للتدريبات التدريسية:

تشمل الدراسة النظرية التي تهدف اكتساب - الطالب المعلم- المعلومات الأساسية التي يحتاجها في عملية التدريس، والتي يمكن تنفيذها والتدريب عليها داخل القاعة الدراسية، وتشمل الخطوات الآتية:

أ- مهارة التخطيط: التخطيط للدرس- تنفيذ الدرس- التفاعل اللفظي- طرح الأسئلة- إدارة الصف- استراتيجيات التدريس- التقنيات التعليمية- التقييم.

ب- التنفيذ العملي للأنشطة والمهام وتشمل على:

- 1- يعرض المدرس التربوي المهارات الأساسية للتدريس من خلال المقرر الدراسي.
- 2- اكتساب المتعلمين لكل مهارة من هذه المهارات من خلال تمثيل المدرس التربوي كل مهارة أمام المتعلمين.

3- مناقشة المتعلمين في ما بينهم حول كيفية اكتساب المهارات الأساسية.

- 4- إجراء اختبار نظري للمتعلمين في نهاية عرض المقرر.
 - 5- تسجيل درجة الطالب في سجله الخاص.
 - 6- التطبيق الجزئي للمهارات الأساسية التي تم اكتسابها.
- تهدف هذه المرحلة إلى تدريب - الطالب المعلم- على المهارات التدريسية التي تم تناولها بشكل نظري ولكل مهارة، إذ يتمكن المطبق من تنفيذ كل مهارة مكتسبة على حدة كلما أمكن ذلك داخل الصف الدراسي وبتوجيه من المشرف، وتشمل مهارات التدريس جميع عناصر الموقف التعليمي.
- ج- التنفيذ الإجرائي للأنشطة والمهام وتشمل على:
- 1- يقوم - الطالب المعلم- بتطبيق جزئي لكل مهارة في القاعة الدراسية باستخدام بطاقات خاصة لتقييم المهارات التدريسية المختلفة.
 - 2- يقدم المشرف توجيهات واقتراحات - للطالب المعلم- بهدف إثراء خبراته وتطوير مهاراته التدريسية.
 - 3- يقدم الزملاء- الطالب المعلم الناقد- في القاعة الدراسية ملاحظاتهم عن أداء كل مهارة.
 - 4- يسجل تقرير المشرف عن التطبيق الجزئي، وترفق في سجل - الطالب المعلم.
- المرحلة الثانية: مرحلة التطبيق المتكامل داخل القاعة الدراسية:**
- تشمل هذه المرحلة جميع المهام المتصلة بتصميم وتنفيذ عدد من الدروس الفعلية الكاملة داخل القاعة الدراسية، في أقسام كليات التربية ضمن مقرر طرق التدريس العامة، وتنفيذ جميع مهارات التدريس بشكل عملي، وتتم هذه المرحلة على نحو تدريجي؛ بهدف تبادل الخبرات بين المتعلمين، وصهرها في بوتقة واحدة من أجل أداء تدريس فعال وموقف تعليمي متكامل، والمدة الزمنية التدريبية في لهذه المرحلة من 6 إلى 8 أسابيع.
- التنفيذ العملي للأنشطة ومهام هذه المرحلة وتشمل على:
- 1- يصمم المتعلمون خطة دراسية صفية بصورة مشتركة ويتبادلون الأدوار في عملية التدريس.
 - 2- يوزع على المتعلمين نموذج من تقييم التطبيق المدرسي (التربية العملية)؛ ليتدرب - الطالب المعلم- على أهم المهارات الأساسية للتدريس من خلال المشاركة في تقييم زملائهم.
 - 3- يسجل المتعلمون انطباعاتهم عن الحصة من خلال النماذج المعدة للتقويم والتغذية الراجعة من قبل الزملاء.
 - 4- يناقش المدرس التربوي الأداء التدريسي بعد الانتهاء من الحصة مباشرة، ويفسح المجال لكل - طالب معلم- لإبداء رأيه حول الحصة الصفية، ومناقشته واستخلاص مقترحات التطوير للأداء التدريسي المرغوب.

5- كتابة تقرير لهذه المرحلة، وتوضع في سجل التقويم مع نماذج التقويم للزملاء؛ وذلك من خلال المتعلمين.

المرحلة الثالثة: مرحلة الملاحظة (مشاهدة التدريس):

تكون هذه المرحلة انتقالية ما بين الكلية و مدارس التطبيق، ويقصد بها ملاحظة كل ما يجري في المواقف التعليمية ملاحظة دقيقة باستعمال عدة طرق منها: تدوين المعلومات وتسجيل المواقف، وتهدف الملاحظة - المشاهدة- إلى تقريب - الطالب المعلم- من المواقف التعليمية وتبصره بالأدوار التي يقوم بها كل من التلميذ، والمدرس والمدير، إضافة إلى ذلك تجعل - الطالب المعلم- يثير عددًا من التساؤلات، ومن خلال المشاهدة يتم تهيئة المتعلمين المطبقين للتدريس في المدارس بتعريفهم على الجو المدرسي، والمدة الزمنية لهذه المرحلة أسبوعان، كل أسبوع مشاهدتان.

التنفيذ العملي لأنشطة ومهام هذه المرحلة وتشمل على:

- 1- محاضرة حول مهارات التدريس والتعلم في مادة التخصص.
- 2- توزيع بطاقات الملاحظة للدروس الصفية.
- 3- يقوم المتعلمون بتسجيل ملاحظاتهم باستخدام بطاقات الملاحظة.
- 4- مناقشة الملاحظات التي تم تسجيلها حول الإيجابيات والسلبيات التي تضمنتها الدروس، وإعطاء تغذية راجعة للجوانب المتعلقة بتخطيط الدرس، وصياغة الأهداف، ووسائل التقويم المستخدمة.

5- تدوين هذه الملاحظات المشاهدة في مدرسة التطبيق في سجل الطالب للتقويم.

المرحلة الرابعة: مرحلة التهيئة للتطبيق المدرسي:

تهدف هذه المرحلة إلى إمداد الطالب المتدرب بتوجيهات وتعليمات عامة بشأن ادوار المعلم المختلفة والمهام المنوطة به داخل المدرسة، كما تهدف أيضاً إلى تنمية قدرة الطالب المتدرب على الملاحظة الدقيقة والناقدة لكل مرافق المدرسة، والنشاطات العملية والعلمية، والاجتماعية في اليوم الدراسي بشكل عام.

تشمل تنفيذ هذه المرحلة على:

- 1- إرشادات عامة وتمهيدية حول طبيعة العمل المدرسي.
- 2- توزيع الطلاب المتدربين على المدارس المختارة من قبل مكتب التربية العملية بكلية.
- 3- توزيع نماذج التقويم - التقويم التربوي - التقويم العلمي - على الطلاب المتدربين.

المرحلة الخامسة: التطبيق المدرسي النهائي (التربية العملية):

تهدف هذه المرحلة إلى ممارسة - الطالب المعلم - عملية التدريس بشكل كامل، بهدف تطبيق الخبرات التي تشكلت لديه في المراحل السابقة، وبأخذ - الطالب المعلم - نصاب المعلم الفعلي كاملاً ويتحمل جميع مسؤولياته، ويجب عليه توظيف معارفه النظرية ومشاهداته العملية، وخبراته التدريسية في إطار كلي متكامل يعكس قدرته على القيام بعملية التدريس. تشمل تنفيذ هذه المرحلة على:

- 1- يعطي لكل - طالب معلم - جدول مستقل ليوم دراسي كامل.
- 2- يقوم الطالب بتنفيذ الجدول التدريسي بتوجيه من المعلم المقيم في المدرسة، و مدير المدرسة.
- 3- يقوم المشرف بتقويم - الطالب المعلم - لحصة متكاملة وفق نموذج التقويم النهائي للتطبيق المدرسي.
- 4- تدوين كامل التقارير الخاصة بالمشرف الأكاديمي الجامعي، والمعلم المقيم، ومدير المدرسة، في سجل الطالب للتقويم النهائي.

نموذج رقم (1)

بطاقة تقويم - الطالب المعلم - من قبل المشرف الأكاديمي.

اسم الطالب المعلم.....رقم القيد.....التخصص..... اسم مدرسة
تطبيق.....عدد الحصص التي يدرسها.....

ت	المهارة (أربع درجات لكل فقرة)	م1	م2	م3	التقويم النهائي
1	السيطرة بفعالية على المادة العلمية				
2	امتلاك فهم متعمق بالنظريات والمبادئ العلمية				
3	ربط المادة التعليمية بالحياة الواقعية للمتعلمين				
4	الدقة في اختيار الأمثلة العلمية				
5	تشجيع المتعلمين على المشاركة و الفعالية في المواقف التدريسية				
6	الردود العلمية على استفسارات الطلبة العلمية				
7	التمكن العلمي من مكونات الدرس				
8	التسلسل المنطقي في عرض المعلومات				
9	يغطي العناصر الرئيسية للمادة التعليمية				
10	ربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة				

نموذج رقم (2)

بطاقة تقويم -الطالب المعلم- من قبل المشرف التربوي

اسم الطالب المعلم.....رقم القيد.....التخصص..... اسم مدرسة
تطبيق.....عدد الحصص التي يدرسها.....

ت	المهارة (درجتان ونصف لكل فقرة)	م1	م2	م3	التقويم النهائي
1	تحليل المحتوى الدراسي لعناصره الأساسية وتوضيح العلاقات بينها				
2	صياغة الأهداف الإجرائية والعامة للدرس				
3	تقسيم وتوزيع الوعاء الزمني للحصة على مكونات الدرس				
4	اختيار الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية المناسبة				
5	تحديد الوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف				
6	السيطرة بفعالية على الغرفة الصفية				
7	توزيع مجال الرؤية على جميع أركان الغرفة الصفية				
8	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين				
9	استخدام التهيئة الحافزة المناسبة لشد انتباه المتعلمين للدرس				
10	تشجيع المتعلمين على المشاركة و الفعالية في المواقف التدريسية				
11	التحرك بانتظام داخل الغرفة الصفية				
12	امتلاك فهم متعمق بالنظريات والمبادئ العلمية				
13	ربط المادة التعليمية بالحياة الواقعية للمتعلمين				
14	مراعاة الفروق الفردية وعدد المتعلمين عند استخدام الوسائل التعليمية				
15	إثارة الدافعية للتعلم وجذب انتباه المتعلمين باستخدام الوسائل التعليمية				
16	إعداد وسائل تعليمية من الامكانيات المتاحة بالبيئة				
17	استخدام وسائل تعليمية بها عنصر الحركة وتنصف بالوظيفية				
18	استخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومتعددة				
19	تطوير مواطن القوة في تحصيل المتعلمين وعلاج مواطن لضعف				
20	طرح الأسئلة التي تنثير مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين				

نموذج رقم (3)

بطاقة تقويم - الطالب المعلم - من مدير المدرسة

اسم الطالب المعلم.....رقم القيد.....التخصص.....اسم مدرسة

تطبيق.....عدد الحصص التي يدرسها.....

ت	فقرات تقويم مدير المدرسة (درجتان لكل فقرة)	م1	م2	م3	التقويم النهائي
1	الالتزام باللوائح المدرسية التنظيمية وتوجيهات إدارة المدرسة				
2	إقامة علاقات اجتماعية ومهنية مع أسرة المدرسة				
3	التقيد بأوقات الحضور والدوام داخل المدرسة				
4	القيام بأنشطة علمية متنوعة داخل المدرسة وبمشاركة المتعلمين فيها والاستفادة مما يتوفر داخل المدرسة من امكانيات				
5	الالتزام بالخطة التدريسية العامة للمدرسة				

التوصيات:

- 1-زيادة اهتمام كليات التربية بالتعليم المصغر كجانب تطبيقي أثناء إعداد الطالب المعلم الأكاديمي بالكلية.
- 2- ضرورة إيجاد مدارس تجريبية ملحقه بكليات التربية، يتم من خلالها تنفيذ برنامج التربية العملية بشكل ملائم ومناسب.
- 3- ضرورة اهتمام قسم الإشراف على التربية العملية بكليات التربية بالنمو المهني المستمر للمشرفين، من خلال إجراء دورات تدريبية لهم، وعقد مؤتمرات وندوات تسهم في تطوير، وتحديث مفاهيم الإشراف لديهم في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- 4- العمل على تطوير دليل التربية العملية لكل من: الطالب المعلم، والمشرف، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، بما يتناسب والاتجاهات التربوية المعاصرة.
- 5- أن يدمج برنامج التربية العملية النمطين التكاملي والتتابعي في عملية تدريب الطلبة المعلمين؛ لما لكل منهما من مميزات تزيد من مقدار الفائدة المرجو تحقيقها من التدريب الميداني.
- 6- ضرورة متابعة التجديد المستمر في محتويات برنامج إعداد المعلم، بما يتوافق مع تطلعات البرامج التعليمية للأدوار المستقبلية للمعلم.
- 7- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح التربوي والتعليمي.

8-الاهتمام بالتطبيقات العلمية والمهارات التقنية والمهنية، وضرورة استمرار مراجعة وتقويم برنامج إعداد المعلم.

Abstract

The goal of research to the development of a proposal to develop practical education programs for the functions of education in the light of contemporary trends, and to achieve the target of research, the rehabilitation of the transparent transitional methodology used to identify contemporary trends in practical education programs, and in the imposition of proposed visualization, the results of the research finds the need to keep up with these developments in practice education programs with the public and the student's application: How to apply the means of evaluation of the learning process, and the application of the results of the recommendation of the teaching, the work of the work of the recommendation of the teaching, the work of the work of the teaching of the teaching, the plan of education of the process of the practice, the planning requirements, implementation and follow-up, and supervision; the goals of the program are done in the desired manner. The students' practice is required in the form of the classroom, through the decline in general education.

المراجع:

- 1- أبوجابر، ماجد، وبعاره، حسين، 1999م، التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية، دار الضياء للنشر والتوزيع، الأردن.
- 2- الفتلاوي، سميرة، 2004م، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- الهاشمي، عبدالرحمن، عبدو، العزاوي، 2009م، الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- 4- عوض، محمود محمد، موديول التربية العملية، ماهيتها - أهدافها - مراحلها، 2006م.
- 5- صبري، داود عبدالسلام، وناز بدر خان السندي، التربية العملية المشاهدة والتطبيق، مكتبة نور الحسن، بغداد، 2012م.
- 6- مازن، حسام، في التربية العملية لطلاب كليات التربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1998م.
- 7- محمد ، شاكر جاسم، رائد رسم يونس، التربية العملية، دار الكتب العلمية، بغداد، 2014م.
- 8- محمد، مصطفى، حواله، سهير، 2005م، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط1، عالم الكتب، عمان الأردن.

- 9- المنصوري، مشعل بدر أحمد، الدولية، عبدالرحمن عبدالله، 2014م، معلمو الرياضيات بدولة الكويت وأدوارهم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة- دراسة ميدانية- مجلة العلوم التربوية (4) ، 2، ص 495-534.
- 10 - شقير، يسرى حسين إبراهيم، المشكلات التي تواجه الطالب المتدرب في مدرسة التدريب مع كلاً من مدير المدرسة- المعلم المتعاون- المشرف المتعاون، مؤتمر العلوم التربوية الثالث، رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي، 2008.
- 11 - الدايل، عبدالرحمن، 1409هـ، إعداد المعلم -اتجاهات وأساليب-، التوثيق التربوي، العدد 30.
- 12 - عطار، عبدالله، كنساوه إحسان، 2005م، مدى استفادة طلبة كلية التربية العملية من المعلم المتعاون في مجال استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطالب المعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد 11، عدد 3، ص 99، 125.
- 13 - المقدادي، أحمد، تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية، بحث منشور، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 30، العدد 2، الجامعة الأردنية، 2003م.

تصميم رؤية جديدة لإعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية

أ.د. عبد الرحيم محمد البديري

جامعة بنغازي

المقدمة :

تعتبر كليات التربية من أهم مؤسسات التعليم العالي نظرًا لأهميتها في تخريج الكفاءات العلمية من المعلمين في جميع التخصصات العلمية لجميع مراحل التعليم العام، ابتداء من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي، كما تعتبر هذه الكليات ذات أهمية من خلال القيام بالأدوار المتنوعة ومهامها العديدة التي هي أساس تطوير التعليم بكافة مراحله، إذ يأتي تكوين المعلم على رأس أولوياتها من منطلق التكوين الجيد للمعلم ليسهم بشكل مباشر وحاسم في تطوير التعليم (حجي، 2011م، ص 3) .

ويعول كثيرًا على هذه الكليات في حالة قيامها بأداء رسالتها وأهدافها اتجاه المجتمع بتزويده بالمعلم الذي يعتبر أحد مخرجاتها الأساسية، ويضاف إلى ذلك فإن المعلم وفقًا لمفاهيم التربية الحديثة قد تغير دوره التقليدي باعتباره الملقن والناقل للمعلومة للمتعلمين إلى المعلم المنظم والمرشد والموجه لطلابه واستثماره لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم، الأمر الذي يتطلب من كليات التربية أن تعيد النظر في برامجها وسياساتها وإعدادها للمعلم وفقًا لهذه التوجهات الحديثة في هذا المجال .

إن إعداد المعلم بكليات التربية يتطلب تزويده بالمهارات والخبرات العلمية والمهنية والتربوية، والمفقودة لدى البعض من المعلمين في مؤسساتنا التعليمية - حتى يستطيع تنفيذ ما تعلمه بهذه الكليات باعتبارها المصدر الأساسي لتخريج هذه الكفاءات من المعلمين لسوق العمل في مجال التدريس .

ويشكو المجتمع مما تعانيه مؤسساتنا التعليمية من تدني التحصيل العلمي والمهني لمخرجات هذه الكليات بالجامعات الليبية وأزداد هذا الأمر استفحالًا عند زيادة أعداد المتعلمين بمؤسسات التعليم ، وازدياد مخرجات هذه الكليات التربوية كميًا وليس نوعيًا، مما يدل على أنه هناك مشاكل ومعوقات تواجه هذه الكليات سواء في فلسفتها وأهدافها ورؤيتها وبرامجها مما جعلها لا تفي باحتياجات المجتمع من المعلمين من ذوي الكفاءة والجودة العالية التي تخدم المتعلم والوطن .

ومما زاد من أهمية هذا المؤتمر العلمي بأنه يتناول العديد من القضايا الحيوية والهامة التي تواجه كليات التربية بالجامعات الليبية، والأسباب التي أدت إلى ضعف أدائها وتدني مستوى مخرجاتها والذي كان له بالغ الاثر على مستويات التعليم ببلادنا .

من هنا رأى الباحث أن يتناول الكيفية والأسلوب التي يمكن من خلالها إعداد تصميم ورؤية جديدة لكليات التربية بالجامعات الليبية تساهم في حل مشكلات الإعداد للمعلم بهذه الكليات وكذلك تطويره أثناء الخدمة وفقاً لتوجهات التربية الحديثة في إعداد المعلم والاستفادة من التجارب العالمية بالجامعات المتقدمة في برامج إعداد وتأهيل المعلم علمياً ومهنياً وتربوياً.

والباحث سوف يتطرق في هذا البحث إلى واقع كليات التربية بالجامعات الليبية لمعرفة الأسباب والمعوقات التي تواجه هذه الكليات مما أدى إلى ضعف وتدني مواكبتها لمتطلبات تزويد المجتمع بكفاءات معدة إعداداً جيداً وبما يتوافق مع أحدث أساليب إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه .

كما سيتناول الباحث الكيفية التي سوف يتم بها معالجة أوجه القصور التي تواجه كليات التربية بالجامعات الليبية، وتقديم تصور ورؤية جديدة لما يجب أن تكون عليه كليات التربية حتى تؤدي رسالتها اتجاه الملتحقين بها وإعدادهم وتأهيلهم لمهنة التعليم .

مشكلة البحث :

نظراً للدور العام التي تضطلع به كليات التربية في إعداد وتأهيل المعلمين، باعتبارها من أهم مؤسسات التعليم العالي، قامت العديد من الدول بوضع الخطط لتطوير وإعادة هيكلة كليات التربية وتجديد رسالتها بما يتوافق ومقتضيات التقدم العلمي والتقني في مجالات التعليم عامة وكليات التربية خاصة .

وطالما أن المعلم على هذا القدر من الأهمية في العملية التعليمية، فإنه من واجب كل مجتمع أن يعيد النظر من آن لآخر في عملية إعداد المعلم وفق المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية المحلية والعالمية " . (البهواشي ، 1993م، ص 35).

ولهذا فأن إعادة النظر في رسالة وأهداف كليات التربية بالجامعات الليبية من حيث ماهيتها ومكوناتها في ضوء الواقع الحالي لأوضاع هذه الكليات، وفي ضوء التقدم الحادث في العديد من المجالات العلوم وثورة الاتصالات .

وقد ألقى الكثير من اللوم على كليات التربية من حيث عدم وفائها بمتطلبات المجتمع من توفير الكوادر العلمية المؤهلة للقيام بمهمة التعليم بمختلف مراحل التعليم العام، مما أدى إلى تدني مستوى التحصيل العلمي والمهني والتربوي لمخرجات هذه الكليات، والتي التحقت بميدان العمل في مجال التدريس في مؤسسات التعليم، مما جعل جميع شرائح المجتمع من أولياء الأمور والمسؤولين بقطاع التعليم، وكل من له صلة بالعملية التعليمية يدقون ناقوس الخطر على مستوى تعليم أبنائهم وعلى مستقبل الوطن، والذي قد يكون له العديد من الأسباب، البشرية والمادية والتي سيتم مناقشتها وطرحها في هذا البحث .

وفي إحدى الدراسات الليبية التي تناولت أوجه القصور في مخرجات كليات التربية من الإعداد والتدريب والتأهيل التي تعتبر كمدخل لدراسة هذا الموضوع الآتي :

1. هناك قصور في سياسة القبول المتبعة قبول الطلاب، من حيث إن معظم مدخلات هذه الكليات من حملة الثانوية من ذوي الدرجات المتدنية، بالإضافة إلى قبولها انتقال الطلاب المتعثرين دراسياً أو المفصولين من كليات أخرى .

2. عزوف الطلاب من ذوي الدرجات العالية على الالتحاق بهذه الكليات، وفق ما ترسخ لديهم من مفاهيم خاطئة أن هذه الكليات أقل قدرًا من الناحية الاجتماعية من الكليات الجامعية الأخرى وضعف دخل المعلم بشكل عام .

3. عدم وجود قوانين ولوائح تحدد نسبة القبول بهذه الكليات من ذوي الدرجات المرتفعة، وحتى وأن وضعت بعض اللوائح التي حددت نسبة القبول بها بتقدير جيد جدًا فما فوق، كما حدث في السابق، إلا أنها لم تطبق بسبب عزوف الشباب عن مهنة التعليم، والتوجه إلى الكليات الأخرى، وعدم الجدية من قبل المسؤولين بهذه الجامعات والكليات بحجة عدم توفر العدد المطلوب من الطلاب بهذه الكليات في العديد من التخصصات .

4. انتشار الثقافة السلبية نحو مهنة التعليم، والتي بدأت تظهر منذ ثلاثة عقود أو أكثر الماضية، وما يعانيه المعلم من تدني في المكانة الاجتماعية لدى البعض والتدني الملحوظ في المرتبات، بالرغم ما لمكانة المعلم ومهنة التعليم في التراث العربي والإسلامي حتى أن الشاعر العربي قال في حق المعلم:

قم للمعلم ووفّيه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

5. اعتماد التدريس بهذه الكليات على الجانب النظري، نظرًا لنقص في التقنيات التربوية والمختبرات العلمية التي تعتبر من أساسيات العملية التعليمية، وندرة الإعداد الجيد للتعامل هذه التقنيات الحديثة إن وجدت .

6. ضعف برامج وسياسات التدريب العملي التطبيقي تحت مسمى التربية العملية، التي فقدت محتواها من خلال عدم الجدية في تطبيق برامجها ومحدودية تطبيقها فقط على السنة الأخيرة من الدراسة ولأسابيع محدودة جدًا مما جعلها عديمة الفائدة .

7. عدم تعاون بعض إدارات المدارس مع الأجهزة المسؤولة بكليات التربية في تطبيق برامج التربية العملية بحجة أنها تؤثر على برامج المدرسة في العملية التعليمية، والمحددة بزمان معين الذي قد يؤثر على مستوى تحصيل طلاب المدرسة، وعدم إلزام إدارات التعليم بالبلديات المدارس بضرورة التعاون مع هذه الكليات لتطبيق التربية العملية لطلاب هذه الكليات.

8. ضعف توفر أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات المؤهلين خاصة في كليات الفروع في بعض الأحيان، واعتمادها على أعضاء هيئة التدريس من الكليات الأخرى وغير المؤهلين تربوياً ومهنياً، واعتمادها على المتعاونين من خارج الجامعة وعدم تخصص البعض منهم في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها بحجة تغطية العجز في أعضاء هيئة التدريس أو عدم توفر الخبرة اللازمة للقيادات التربوية المتخصصة في هذه الكليات من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات لاختيار أعضاء هيئة التدريس بها سواء في حالات التعيين أو التعاون وبما يحقق رسالة هذه الكليات. (أبو سلوم، 2012، ص6).

كل هذه الجوانب في أوجه القصور التي تواجه كليات التربية بالجامعات الليبية، من أجل تأدية دورها الأساسي وهو توفير الكوادر العلمية ذات المواصفات التربوية والمهنية للعملية التعليمية، مما يتطلب إعادة النظر في برامج وسياسات هذه الكليات وتصميم رؤية جديدة لها لما يجب أن تكون عليه هذه الكليات .

كما أن جامعة بنغازي حرصاً منها على قيام كليات التربية بالجامعة بأداء رسالتها على أكمل وجه وإحساس قيادات الجامعة بوجود بعض المعوقات بهذه الكليات و التي عددها أربع كليات ، ان شكلت لجنة لتطوير المناهج وتوحيدها بهذه الكليات وكان ذلك في سنة 2016م، بناءً على قرار السيد رئيس الجامعة رقم (644)، وكان الباحث رئيساً لهذه اللجنة، حيث توصلت اللجنة إلى العديد من التوصيات الهامة التي ترفع من تحقيق العملية التعليمية بهذه الكليات، والتي اعتمدت من قبل مجلس الجامعة أوائل أغسطس 2019م. (مدير مكتب ضمان الجودة بجامعة بنغازي، 2019م) .

كما أنه قامت وزارة التعليم بالمنطقة الغربية بتشكيل لجنة من ذوي الاختصاص بالجامعات والخبراء وكان الباحث عضواً فيها من أجل تطوير كليات التربية بالجامعات الليبية وكان ذلك في سنة 2018م، حيث توصلت اللجنة إلى العديد من التوصيات والمقترحات الهامة التي تحسن أوضاع وأداء هذه الكليات تحقيقاً لرسالتها التربوية والخدمية .

ومما تقدم يمكن أن نضع التساؤلات الآتية لهذا البحث وهي على النحو الآتي :

- 1- ما واقع كليات التربية بالجامعات الليبية ؟
 - 2- ما أسباب الصعوبات والمعوقات التي تواجه كليات التربية بالجامعات الليبية ؟
 - 3- كيف يمكن وضع تصميم رؤية جديدة لتطوير كليات التربية بالجامعات الليبية ؟
- أهمية البحث :

تتبع أهمية هذا البحث من أهمية هذه الكليات التربوية باعتبارها من أهم الكليات الجامعية، المؤكل إليها إعداد البرامج والخطط والسياسات في تأهيل الطالب المعلم بما يلزمه من ألوان الإعداد الثقافي

والتربوي والمهني، وبما يتماشى مع طبيعة العصر ومقتضياته واستشرافه، وفي نفس الوقت يتناول هذا البحث المعوقات والصعوبات التي تواجه كليات التربية بالجامعات الليبية مما أعاق قيامها بدورها الأساسي في العملية التعليمية والتربوية في بلادنا، ويمكن إجمال أهمية هذا البحث في الآتي :

1- الدور التي تقوم به هذه الكليات في إعداد وتأهيل الطالب المعلم علمياً وثقافياً وتربوياً ومهنياً؛ لتحقيق رسالتها وأهدافها .

2- تأتي الأهمية من دور المعلم في العملية التعليمية من حيث دوره في بناء الإنسان علمياً وثقافياً واجتماعياً، وباعتبار المعلم باني للقيم والمعتقدات ومحافظةً على التراث الاجتماعي وموجهاً ومرشداً لخلق المواطن النموذجي الذي يعرف حقوقه وواجباته التي حددها المجتمع؛ ونتيجة لهذا الدور والأهمية للمعلم أنه أحيط بالقداسة حيث قال فيه أمير الشعراء أحمد شوقي :

قم للمعلم وقِّمه التبجيلاً كاد المعلم أن يكون رسولا

أرأيت أعظم أو أجل من الذي بينى وينشئ أنفسا وعقولا

3- كما تأتي الأهمية أيضاً من خلال الرغبة في مواكبة التطورات والمستجدات في إعداد وتأهيل المعلم وفقاً للرؤى الجديدة في هذا الميدان؛ لتقديم تصميم جديد لبرامج وسياسات هذه الكليات وبما يحقق أهدافها .

4- ومن ضمن أهمية هذا البحث أنه ينطلق من واقع كليات التربية بالجامعات الليبية، وسُبل هذا الواقع وما يواجهه إعداد المعلم بهذه الكليات من معوقات سواء في برامجها وسياساته، من أجل إيجاد الحلول لها .

أهداف البحث :

تتضمن أهداف هذا البحث من رسالة كليات التربية من حيث هي المؤسسة العلمية التي أوكلت لها مهمة إعداد وتأهيل المعلم علمياً وثقافياً وتربوياً ومهنياً للقيام برسالته السامية تجاه المجتمع، في بناء أجيال من المتعلمين يعول عليهم في قيادة وريادة المجتمع وتتمثل أهداف هذا البحث في الآتي:

1- التعرف على واقع كليات التربية بالجامعات الليبية، وما يتضمنه هذا الواقع من إيجابيات وسلبيات.

2- التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجه هذه الكليات التي أعاقت تحقيق أهدافها .

3- التعرف على الاتجاهات الحديثة في برامج وسياسات إعداد وتأهيل المعلم .

4- العمل على تصميم رؤية جديدة لبرامج وسياسات كليات التربية بالجامعات الليبية وفقاً للاتجاهات الحديثة في ميدان إعداد وتأهيل المعلم .

الإطار النظري للبحث :

يتناول الجانب النظري للبحث واقع إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية، والمعوقات التي تواجه هذه الكليات من حيث السياسات والبرامج، الامكانيات البشرية والمادية التي يجب أن تتوفر لقيام هذه الكليات برسالتها اتجاه إعداد المعلم الذي يتمتع بالمواصفات والمعايير الدولية والتي تتوافق مع الرسالة التربوية التي يجب أن يؤديها المعلم .

وبالنظر إلى رسالة كليات التربية التي هي من جزء من رسالة الجامعة وأهدافها، والمتمثلة في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

ويقول الحوات (2012م ، 267) في هذا الشأن "إن كليات التربية من أهم مؤسسات التعليم الجامعي التي ترتبط بالتنمية البشرية، فهي من أهم المراكز التعليمية المرتبطة مباشرة بالتنمية البشرية، فهي التي تعد المعلم الذي يبني أو يسهم مباشرة في تكوين الإنسان أو المواطن الذي نريده أن يكون إنساناً أولاً بمفهوم الإنسان الاجتماعي أو الثقافي أو المهني، إذا بين دور كليات التربية والتنمية البشرية علاقة علمية وعضوية ووظيفية، أو علاقة السبب والنتيجة، فإذا كونت كلية التربية مُعلماً جيداً ومؤهلاً علمياً ومهنياً، كانت التنمية البشرية جيدة بمعنى انتشر التعليم وتأهلت الموارد البشرية خير تأهيل وتستطيع إنجاز طموحات المجتمع وأهدافه ."

وفي هذا الشأن أيضاً تناولت الأدبيات والدراسات ومن بينها المؤتمر العلمي حول كليات التربية في علم متغير الذي عقد بكلية التربية بجامعة عين شمس في سنة 1993م، موضوع مهنة التعليم ببعض التساؤلات والتي منها هل التعليم مهنة أم كل واحد يصلح لأن يكون معلماً ؟ وإذا كان هناك خصوصية لمهنة التعليم، فأن معنى ذلك أن نختار من نريد الالتحاق بكليات التربية، وأن نحسن إعداده، حتى تتوفر هذه الخصوصية كما هو الحال بالنسبة لاختيار الطبيب والمهندس، وألا يفرض على كليات التربية من مكاتب القبول بالجامعات أو الوزارة قبول طلاب لا تتوفر فيهم خصوصية مهنة التعليم، وأن تترك لكليات التربية قبول الراغبين في الالتحاق وفق اختبارات مقننة تؤكد صلاحيتهم ودافعيتهم لهذه المهنة السامية. (عبود، 1994م، ص 57) .

فخصوصية مهنة التعليم تتطلب قدرات خاصة بعضها يولد مع الإنسان، ثم يتم صقلها والتدريب عليها في كليات التربية .

وسيتماد الباحث في إعداد هذه الورقة البحثية على العديد من المصادر والوثائق التي تتناول نشأة وتطور نظم إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية والاتجاهات العالمية المعاصرة لنظم كليات التربية وبرامجها وسياساتها للاستفادة منها في تطوير كليات التربية بالجامعات الليبية وخبرة الباحث في هذا المجال وهي على النحو الآتي :

- وثائق بعض الكليات التي تشمل رسالة وأهداف هذه الكليات .
- معايير أكاديمية وضعتها بعض كليات التربية في العديد من الجامعات العربية والدولية .
- دراسات وبحوث وأوراق عمل وخلاصة العديد من المؤتمرات والندوات، قدمت من قبل المختصين في الحقل التربوي .
- خبرة الباحث في مجال التعليم الجامعي من إدارة وتدرّس بكليات التربية والتي وصلت نصف قرن من الزمان .
- وانطلاقاً من هذه العناصر والمصادر ستكون فكرة رسم وتصميم الرؤية المستقبلية لدور كليات التربية في التعليم في ليبيا .

نماذج لسياسة القبول بكليات التربية ببعض الدول المتقدمة :

باعتبار إجراءات القبول بكليات التربية أول خطوة في إعداد المعلم لذاتهم العديد من الدول المتقدمة بوضع سياسة قبول للدراسة بهذه الكليات، وفق مواصفات ومعايير المعلم لمراحل التعليم العام المختلفة وبما يتوافق ومتغيرات العصر والثورة المعلوماتية المتنامية، والتي ترفع من كفاءة المعلم وإعداداته، مما يتطلب اختيار أفضل العناصر لقبول الطالب بكليات التربية ويتم عن طريق عقد الاختبارات الشخصية والتي يجب أن تتوفر في معلم المستقبل والتي لا تستطيع المناهج أثناء فترة الإعداد إكسابها له، مثل الذكاء العام للطالب، والشخصية الجيدة والصحة العامة، والكفاءة في العمل . ففي فنلندا نجد سياسة القبول تتضمن إجراء امتحان الجدارة المدرسية، بجانب عقد مقابلة شخصية لتحديد مدى استعداد المتقدم للدراسة بكليات التربية لمهنة التعليم، كذلك الكشف عن مدى حبه وميله للأطفال بمرحلهم العمرية المختلفة. (Niemi1987، نقلا عن أحمد ، 1993، ص 179) .

وفي فرنسا يتم اختيار الطالب للالتحاق بالمعاهد العليا لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية، بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية العامة، أو ما يعادلها، ويعقد امتحان المسابقة الذي يؤهل لإعدادهم مهنيًا .

أما نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب وإعداداته للعمل في المرحلة الثانوية، فيتم بعد حصوله على درجة البكالوريا (وهي شهادة الانتهاء من المرحلة الثانوية) حيث يلتحق الطالب بالدراسة بالجامعة لمدة ثلاث سنوات (Licence) أو لمدة أربع سنوات (Maitrise) ، وبالحصول على الشهادتين يمكنه للتقدم لامتحان النظري والشفهي الخاص (Agregation) أو لامتحان الذي ينتهي بالحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية .

أما المملكة المتحدة يتم الالتحاق ببرامج إعداد المعلم (Pgge) بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى أو ما يعادلها، كما يتم قبل التحاق الطالب المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقييم واختيار صلاحيته ليكون معلماً . (المرجع السابق ، ص 180) .

أما في اليابان فإن إعداد المعلم في الجامعات والكليات المتوسطة، ويشترط لخريجي مؤسسات إعداد المعلم الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس حتى يسمح له بالعمل التعليمي التي تمنحه السلطات المحلية .

ويشترط أن يحصل معلم المدرسة الابتدائية على درجة البكالوريوس من إحدى الجامعات أو شهادة الكلية المتوسطة في مجال التعليم الابتدائي بعد دراسة مدتها عامين .

أما معلم المدرسة المتوسطة، فيشترط حصوله على درجة البكالوريوس في التربية على الأقل أو درجة الماجستير في التربية في تخصص التعليم بالمدارس المتوسطة، وهو نفس ما يشترط لمعلم التعليم الثانوي، مع ضرورة التدريب العملي بالمدارس والمراكز الإقليمية التربوية لمدة عام كامل بعد التخرج . (حجي مرجع سابق ، ص92)

واقع إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية : (نبذة تاريخية) .

بالرغم من أن الدولة الليبية منذ نشأتها كدولة ذات سيادة في العصر الحديث ونيل استقلالها عام 1951 م ، قامت بالاهتمام بقطاع التعليم باعتباره أهم مصدر لبناء الكوادر البشرية المؤهلة، وهو الركن الأساسي في تنفيذ أي تخطيط استراتيجي للعملية التربوية، ولبناء الدولة العصرية، ولمواجهة الظروف التي كانت تمر بها البلاد من حيث انتشار الأمية بأعداد كبيرة تصل نسبتها أبان الاستقلال إلى أكثر من 90 % بين السكان، وعدم توفر الكوادر الوطنية في العديد من التخصصات العلمية والمهنية التي تتطلبها الدولة الناشئة .

من هنا جاء الاهتمام بالعملية التربوية وأبعادها المختلفة من خلال نشر مؤسسات إعداد المعلم في ربوع البلاد، والتي تؤكد على أهمية المعلم كعنصر أساسي من أهم أبعاد العملية التربوية، فالمعلم يعد المحدد الأساسي لنجاح المدرسة وقيامها بدورها وتحقيق أهدافها " والمتتبع للأدبيات والأبحاث التي تناولت جهود الإصلاح التربوي نجدها تركز على أهمية إصلاح وإعداد المعلم باعتبار أن الاهتمام بإعداده وتأهيله ضرورة قومية ملحة تتطلب من المخططين وواضعي السياسة التعليمية أخذها في الاعتبار عند إعداد برامج إعداد المعلمين . (جوهر ، 2004م، ص 81) .

إن هذه الاهتمامات التي أُعطيت للمعلم ومؤسسات إعداده، لم تأخذ مكانها الطبيعي واعترضتها العديد من المعوقات سواء في مراحل إعداده بالمعاهد العامة والخاصة، أو كليات المعلمين؛ وذلك عبر نشأة ونطور مؤسسات إعداد المعلم بعد فترة استقلال البلاد، وإذا كان هذا الأمر مقبولا بعض الشيء

من حيث التركيز على الكم بسبب حاجة البلاد إلى المعلمين من أبناء الوطن حيث اعتبرت مرحلة انتقالية من الضروري أن تمر بها الأمم والشعوب التي كانت تحت وطأة الاستعمار لفترة طويلة من الزمن، حتى أنه كان من يتحصل على الشهادة الابتدائية آنذاك يكلف بالتدريس للسنوات الأولى من التعليم الأساسي خاصة في المناطق الريفية التي تعاني أزمة في عدد المعلمين أكثر من غيرها في المناطق الحضرية كالمدين الكبيرة مثل طرابلس وبنغازي، وإحفاقاً للحق كان من يُعين في مهنة التدريس في مثل هذه الحالات قد أثبت كفاءته في التدريس رغم عدم تأهيله التأهيل العالي سواء في معاهد المعلمين أو كليات التربية، مما يدل على جودة التعليم والقائمين على التدريس في تلك الحقبة من الزمن التي مرت بها البلاد والوطنية التي كان يتمتع بها هؤلاء المعلمين ولا يجب ألا ننكر دور البعثات التدريسية التي كانت ترسلها السلطات المصرية كإعارة، خاصة في السنوات الأولى للاستقلال وكانت مرتبات هذه البعثات على نفقة الدولة المصرية كمساعدة للشعب الليبي نتيجة للظروف الاقتصادية الصعبة التي كانت تواجه البلاد آنذاك .

ومع تحسن الظروف الاقتصادية للبلاد نتيجة لاكتشاف النفط والبدء في تصديره، زاد الاهتمام بجميع مؤسسات الدولة التعليمية والصحية والزراعية إلخ ، إلا أنه لا زال التركيز على الكم دون الكيف للأسباب التي ذُكرت سابقاً، وهو القضاء على الأمية وتزويد البلاد بالكوادر الإدارية والتي تحتاجها مؤسسات الدولة .

وبالتالي أنشأت في تلك الفترة معاهد المعلمين ذات السنتين بعد الشهادة الابتدائية ومخرجات هذه المعاهد يقومون بالتدريس في الشق الأول والثاني من التعليم الأساسي، وتقول بعض المصادر خاصة في السنوات الأولى للاستقلال " أنه بقيت مرحلة التعليم المتوسط بدون إعداد معلمين محلياً، واعتمدت على بعض المعلمين من البلدان العربية والأجنبية، وعلى بعض المعلمين الليبيين الذين أعدوا خارج الوطن " (الشيباني ،2000م، ص 44)، ثم بعد ذلك أنشأت المعاهد الخاصة بإعداد المعلمين ذات الثلاث سنوات وبعد إتمام الشق الثاني من التعليم الأساسي، ومن مميزات هذا النموذج من المعاهد هو التخصص مثل تخصص الاجتماعيات واللغة العربية أو اللغة الإنجليزية إلخ.

ومع افتتاح أول جامعة في ليبيا سنة 1955م، وهي الجامعة الليبية في مدينة بنغازي حيث بدأت بكلية الآداب والتربية، والتي كانت أول محاولة لتزويد البلاد بالمعلمين بالمرحلة الثانوية، ثم اتسعت دائرة إنشاء الكليات مثل كليات العلوم وكليات التربية بالجامعات الليبية بعد أن اتسعت دائرة إنشاء الجامعات في العديد من المدن الليبية، ويُضاف إلى ذلك أخذ التوسع في إنشاء المعاهد العليا ذات التخصصات المختلفة في العديد من المدن الكبرى والصغرى جنباً إلى جنب للكليات الجامعية لتغطية حاجات مؤسسات التعليم العام إلى المعلمين خاصة بعد رغبة الجهات المسؤولة بالتعليم بالدولة

الاعتماد على العنصر الوطني، والاستغناء عن العناصر غير الوطنية في هذا المجال، إلى أن ألغيت المعاهد دون المرحلة الجامعية العامة والخاصة، وأصبحت كليات الجامعات والمعاهد العليا وخاصة كليات المعلمين (الفالوقي، 1979م، 169)، والتي سميت في سنة 2006 م كليات التربية، هي المصادر الأساسية لإعداد المعلم في مختلف التخصصات، ألا أنه استمر الاعتماد على مخرجات الكليات الجامعية الأخرى مثل كليات الآداب والعلوم خاصة في التخصصات العلمية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء، واللغة العربية والإنجليزية والفرنسية، مع إقامة دورات بسيطة في التأهيل التربوي، قبل الانخراط في التدريس وأثناء الخدمة.

إلا أن مخرجات هذه الكليات والمعاهد العليا لم تكن بالشكل المطلوب من الكفاءة التي يجب أن تتوفر في المعلم من الناحية العلمية والمهنية، مما انعكس على أدائهم التدريسي بسبب ضعف الإعداد وضعف التأهيل أثناء الخدمة وبالتالي تدني مستوى التحصيل الدراسي لمراحل التعليم العام بشقيه الأساسي والثانوي.

وإذا كان الأمر كان مقبولا في السابق، سيكون الأمر عكس ذلك ونحن في عصر التحولات والتغيرات، والتطورات في شتى مجالات الحياة، والثورة المعلوماتية المتنامية يوما بعد يوم وانعكاس ذلك على مجال التعليم وتقنياته وسياساته وأساليب تدريسه ومناهجه وإعداد معلميه إلخ والتغيرات في المفاهيم القديمة والتي ترى أن التعليم مشروع استهلاكي للفرد والمجتمع إلى المفاهيم الحديثة والتي تؤكد على أن مشروع التعليم مشروع استثماري بالدرجة الأولى للفرد والمجتمع، وثروة قومية يجب الاهتمام بها وتحسين مخرجاته من خلال الإعداد والتدريب أثناء العمل تمشيًا مع مفهوم التعليم المستمر. (البدرى، 2006م، 381) .

إعداد المعلم لمهنة التعليم بنظام التعليم بليبيا :

يُعدُّ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو الركن الأساسي في تنفيذ أي تخطيط استراتيجي للعملية التربوية بالمجتمع، وبناء على هذه الأهمية للمعلم في هذا الجانب، تشهد عملية إعدادة العديد من التطورات والتحولات نتيجة لعوامل كثيرة كان من الضروري الاهتمام بها، وهذه العوامل هي :

- الانفجار المعرفي في الكم والكيف في المعلومات والاتجاهات الحديثة في برامج إعداد وتأهيل المعلم والتي أصبح من الضروري أن يتم التركيز عليها في برامج وسياسات إعداد المعلم.
- تنامي الثورة العلمية في مجال تقنيات التعليم، والتي أصبح استخدامها من أساسيات التعليم، وليست عوامل مساعدة أو وسائل إيضاح كما كان يعتقد، من الممكن استخدامها المعلم أو لا يستخدمها أثناء عملية التدريس .

- الانفجار السكاني المتنامي والرغبة في التعليم خاصة في العديد من الشعوب التي عاشت فترة طويلة تحت الاستعمار مما زاد من المطالبة بفرص التعليم والعدالة الاجتماعية في توفيره لكل إنسان باعتباره حق من حقوق الإنسان أقرته المواثيق الدولية .

_ ثورة المعلومات والاتصالات التي أصبحت مظهر من مظاهر الحياة في القرن الحادي والعشرين والتي لا يمكن تجاهلها بل لا بد من مواكبتها إذا أرادت المجتمعات التقدم والتطور والاستفادة من هذه التطورات في جميع مناحي الحياة .

_ الجودة في التعليم، والتي أصبحت من أساسيات كفاءة التعليم كمياً وكيفياً، وقياس جودته وفقاً للمعايير الدولية في جودة التعليم وكفاءته .

_ تغير أدوار المعلم في ضوء ثورة المعلومات والاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم نتيجة لهذه التحولات والتغيرات التي أنتجتها ثورة المعلومات والاتجاهات العالمية في جميع مناحي الحياة والتي أثرت بدون شك على التعليم وأساليبه وتقنياته أن تغيرت أدوار المعلم وهي على النحو الآتي :

أ- **دور المعلم الإنسان المربي :** وفي هذا الإطار مهما تزايدت أهمية الثورة التقنية في التعليم وتطور أدائها وتنوعت إمكانات الاستفادة منها في العملية التعليمية، فإن دور المعلم الإنسان سيظل وسيزداد أهمية وينبغي أن تحرص مؤسسات التربية والتعليم على ذلك؛ لأن التربية ضمن أهدافها المحورية العملية إعداد الفرد للحياة والمجتمع.

ب- **دور المعلم المساند للتقنيات التكنولوجية الحديثة:** نحن نعرف ما يعانيه المعلم من مسؤوليات ومهام وظروف غير مناسبة خاصة في بيئتنا العربية من مباني والتجهيزات، وزيادة كثافة الفصول الدراسية، وتوجيه النقد للمعلمين، وفي ظل هذه المعطيات، ومع التطور السريع في ميدان تكنولوجيا التعليم وما تتطلبه من مهنة التعليم من مواكبة هذه التكنولوجيا، مما ساعد المعلم في الرفع عن كاهله بعض الأعباء وتوفر له الوقت والجهد وخاصة في الأعمال الروتينية التي يضطر إلى أدائها، فسوف تتيح مساندة المعلم لهذه التكنولوجيا وتطبيقه لها والاستفادة منها، أن ترفع من على كاهله تلك الأعباء، مما يتيح له الفرصة والوقت والجهد لممارسة أدواره الإنسانية والاجتماعية الفعالة، ومهامه الإبداعية المتجددة، لما يزيد من فعالية تدريسه من جهة وفعالية العملية التعليمية ككل من جهة أخرى.

ت- **دورا لمعلم الخبير التعليمي :** نظراً للانتشار الموسع لتكنولوجيا التعليم، وانعكاساته على بنية ومحتوى نظم ومؤسسات التربية والتعليم، سوف يجعل وظائف وحدود عمل وأدوار تلك المؤسسات أوسع وأشمل مما عليه الآن، ومن هنا كانت أهمية عدم اقتصار دور المعلم على اتقان مادة تعليمية، وإيجاد طرق تعليمها فقط بل ينبغي أن يمارس دور الخبير التعليمي حتى يستطيع التشخيص، والتوجيه، والتدريب، والمتابعة، والإرشاد، وتقديم النصح والمشورة للطلاب

ث- دور المعلم الخبير في تصميم الخبرات التعليمية وبرمجتها : يعتبر الإعداد المهني للمعلم وخبرته في مجال التعليم، والتعامل مع الطلاب، يفرضان عليه أن يكون من المهتمين في تصميم الخبرات التعليمية؛ وذلك في ضوء إلمامه بقدرات واستعدادات الطلاب وميولهم واحتياجاتهم ومستوياتهم في التحصيل العلمي، وخلفياتهم السابقة، وكذلك في ضوء طبيعة المادة الدراسية ومحتواها وطريقة عرضها وتعليمها .

ج- دور المعلم في مواكبة تطور تكنولوجيا التعليم: إن ما يحدث من تطوير مستمر وتجديد في وسائل وأساليب تكنولوجيا المعلومات والاتصال، يتطلب من المعلم ضرورة متابعة هذه التطورات في مجال تكنولوجيا التعليم، والتدريب على كيفية استخدامها حتى يمكن تحديد كيفية وأساليب الاستفادة منها في مجال التعليم

ح- دور المعلم المنسق والميسر لعمليات التعليم والتعلم : في ضوء استخدامات تكنولوجيا التعليم في مجال التربية والتعليم يتطلب من المعلم أن يكون قادرًا على المساعدة في العديد من القضايا التي ترفع من العملية التعليمية، مثل اختيار وشراء الأجهزة وتركيبها أو المساعدة في ذلك، بالإضافة إلى ضمان حسن سير عمل الآلات، وتشغيلها، كما يساعد المعلم في تنظيم الأنشطة ومجالات الاستخدام زمنيًا وبما يضمن الاستخدام الأمثل لهذه الأجهزة .

وفي ضوء ما تمت الإشارة إليه من انعكاسات لهذه التحولات التكنولوجية في التعليم وتأثيره على كل من بنية ووظائف ومحتوى التربية ومؤسساتها من جهة، وعلى تغير كثير في أدوار المعلم ومهامه من جهة أخرى وظهور أدوار جديدة، فأن ذلك يتطلب من مؤسسات إعداد المعلم أن تعد المعلم لهذه الأدوار. (أحمد، المرجع السابق ص ص، 161- 165) .

كل هذه العوامل وغيرها كانت من الأسباب الرئيسة التي تجعل كليات التربية العنصر الأساسي في إعداد المعلم الذي يتوق إليه ويتأمله المجتمع في توفير الكفاءات العلمية التي يحتاجها في العديد من المجالات .

وبالنظر إلى السياسات والبرامج والمعايير التي تطبق بنظام إعداد وتأهيل المعلمين بنظام التعليم في ليبيا نجدها على المستوى النظري، فيها العديد من الإيجابيات مثل القوانين واللوائح المنظمة لها والتي تتماشى مع النظم المطبقة بكليات التربية في الدول المتقدمة، إلا أن سلامة التطبيق لهذه القوانين واللوائح فهي لا تطبق بالشكل السليم، وكثيرًا ما تخترق. فعلى سبيل المثال لا الحصر في بعض الأحيان يتم توجيه الطلاب من حملة الثانوية العامة إلى كليات التربية دون رغبتهم، ناهيك عن الدرجات المتدنية عند حصولهم على شهادة الثانوية، وأحيانًا يتم قبول الطلاب المفصولين من كليات

أخرى، ويضاف إلى ذلك دون إجراء امتحانات قبول في المعلومات عن القدرة والرغبة في مهنة التعليم، وكشف الهيئة، والتأكد من عيوب النطق إلخ .

كما أن نظام إعداد المعلمين نجدها تتضمن الجوانب الآتية والمعمول بها بإعداد المعلم عربياً وعالمياً وهي:

✓ الجوانب التخصصية الأكاديمية : والتي تهدف إلى تزويد الطالب المعلم بأساسيات المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها، ويحدد المستوى الذي يعطى على أساسه مواد الإعداد الأكاديمي بمستوى المرحلة التي سيقوم الطالب بالتدريس فيها.

✓ الجوانب التربوية المهنية : والتي تهدف إلى تزويد الطالب المعلم أثناء مرحلة الإعداد بالخبرات والمعلومات اللازمة لتأدية عمله المهني ورفع كفاءته وقدرته على التطور ومواكبة كل ما هو جديد في المجال التربوي .

✓ الجوانب الثقافية : والتي تهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمعلومات العامة وهي من الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية التي يحتاج إلى إليها في ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية بهدف التعرف على الإطار الثقافي للمجتمع وإكسابه بعض الاتجاهات التعليمية والعلمية وإطلاعه على التطور الفكري والاجتماعي .

✓ الجوانب العملية : حيث تعد هذه الجوانب والتي تأتي تحت مسمى التربية العملية في جانبها النظري (المشاهدة)، والتطبيق العملي (وهي ممارسة التدريس تحت إشراف الموجه العلمي والموجه التربوي)، فالتربية العملية تعد عصب الإعداد والتأهيل التربوي، من حيث كونها تدريباً عملياً ينفذ على أرض الواقع، وتهدف التربية العملية بشمل عام إلى تنمية مهارات الطالب التدريسية، وزيادة فهمه لطبيعة العملية التدريسية من خلال تطبيقات الدراسات النظرية عملياً في أثناء فترة التدريب الميداني .

وبالرغم من أن هذه الأسس والجوانب التي ذكرت بأن نظام إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية يطبقها في نظام إعداد المعلم، إلا أن هذه الأسس لم تأخذ طريقها للتطبيق بالشكل الكامل، والمحدد لها نظرياً وإنما كان شكلياً فقط .

وسوف لن نتحدث كثيراً عن تأثير هذه السلبات في نظام الإعداد في على نظام التعليم بالثانوي التخصصي السابق، حيث لم يكن ذلك الإعداد متوافقاً مع متطلبات هذه الثانويات، ذات الطبيعة التخصصية المبكرة من عمر المتعلمين ،- والجدل الدائر حول التخصص المبكر بين مؤيد ومعارض - وإنما استمرت تغذية هذه الثانويات من المعلمين من الكليات الجامعية غير المتخصصة في إعداد المعلمين بالإضافة إلى كليات المعلمين وذلك لسد العجز الذي تعانيه هذه الثانويات ولجوء الجهات

المسئولة عن التعليم بإقامة الدورات التدريبية القصيرة لخريجي الجامعات والمعاهد العليا والذين تم تعيينهم بقطاع التعليم للتدريس، والبعض الآخر انخرط في سلك التدريس دون إعداد مسبق في الجوانب التأهيلية المهنية مما أعاق تحقيق أهدافها وفشلها المبكر في ذلك، مما أثر سلباً على مستوى الأداء التدريسي وتدني التحصيل العلمي للطلاب، وأدى إلى إلغاء نظام التعليم الثانوي التخصصي لعدم الوفاء بتحقيق أهدافه للعديد من الأسباب والتي منها الأهداف التربوية والعلمية وعدم توفر الإمكانيات البشرية والمادية التي تحتاجها هذه الثانويات.

الصعوبات التي تواجه كليات التربية بالجامعات الليبية:

بالرغم مما تمت الإشارة إليه بالحديث عن واقع كليات التربية بالجامعات الليبية وما تسعى إليه من أهداف خاصة بإعداد المعلم لمراحل التعليم المختلفة، والمحاولات لمواكبة نظم إعداد المعلم المستخدمة في العديد من الجامعات المتقدمة، بالرغم من أن بعض البلدان المتقدمة مثل أمريكا على سبيل المثال التي تواجه بعض الصعوبات، ففي إحدى الدراسات أشارت إلى الآتي : " أما وضع إعداد المعلم في ولاية كاليفورنيا فيلخصه **Burr Hart 1996** بأنه يفتقد العلاقة القوية بين الجامعات ومدارس التعليم العام، بالإضافة إلى ضعف مستوى مهارات التدريس العملية، وافتقاد الدراسات الحرة مع محدودية الممارسات الإكلينيكية وهو يقصد مهارات التطبيق العملي " (نقلا عن الطريري، 2009م ، ص 24) .

وتجمع الأدبيات التربوية وغيرها، " على أن معظم المعلمين الجدد لم يُعدوا وفق برامج إعداد تكسبهم المعرفة والمهارات التي تلبي احتياجاتهم نحو الإدارة الناجحة للفصول المدرسية، ومواجهة المشكلات التعليمية والقضايا التي يمكن أن تواجههم في المدارس " (حجي، ص 26)، كما تناولت تلك الأدبيات العديد من القضايا الخاصة بإعداد المعلم والتي منها: هل يعتمد في هذا الإعداد على النظرية أم التطبيق ؟ وكيف نوجد تكاملاً بين النظرية والتطبيق في عملية إعداد المعلم ؟ (المرجع السابق، ص 26) .

وإذا كان الحال هكذا في هذه الدول المتقدمة، فماذا يكون الأمر في دولة نامية مثل بلادنا، وبالتالي هناك العديد من المعوقات تواجه الجامعات الليبية في هذا الإطار، ولعلنا أشرنا إلى البعض منها في حديثنا عن مشكلة هذا البحث؛ لذا كان من الأهمية من التعرض لهذه الصعوبات التي تعيق هذه الكليات لتحقيق أهدافها، والتي تجعل الباحث يحاول تقديم تصميم جديد لما يجب أن تكون عليه كليات التربية لتأدية رسالتها السامية في الإعداد الجيد للمعلم بالجامعات الليبية، وهذه بعض الصعوبات التي تواجه هذه الكليات :

1. غياب التخطيط التربوي السليم في اختيار التخصصات والشُعَب التي يجب التركيز عليها فالملاحظ وجود كثافة في التخصصات ووجود نقص في بعض التخصصات الأخرى.
2. نشر العديد من كليات التربية في كثير من المدن غير المرشد دون توفر الإمكانيات البشرية والمادية لهذه الكليات، والتي حلت محل المعاهد العليا لإعداد المعلمين السابقة والتي وصل عدده في سنة 2005م إلى الخمسين معهداً .
3. لم يعاد النظر في تطوير مناهج هذه الكليات، رغم بعض المحاولات والتي كانت بدايتها في سنة 2010م ، حيث شكلت العديد من اللجان تحت إشراف مركز تطوير المناهج بوزارة التعليم آنذاك والتي شارك فيها الباحث، إلا أنه لم تأخذ توصيات تلك الاجتماعات حيز التنفيذ واعترضتها العيد من العقبات والتي من بينها الخلافات في وجهات النظر في هذا التطوير، رغم إقرارها .
4. عزوف بعض الطلاب عن الدراسة بهذه الكليات وضعف كفاءاتهم وضعف تحصيلهم العلمي مما انعكس على ضعف أدائهم بعد التخرج .
5. عدم تطبيق شروط القبول العلمية والمهنية فيمن يتم اختياره للدراسة بهذه الكليات .
6. عدم وجود خطة وسياسة لتطبيق برامج التربية العملية التي تعتبر العنصر الأساسي في إعداد المعلم، واعتمادها على أساليب غير مجدية وقصر مدتها وضعف متابعتها بالشكل السليم سواء من الجهات المسؤولة بهذه الكليات أو المدارس التي تطبق بها التربية العملية .
7. عدم إعداد برامج للتأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي قبل مزاوله مهنة التعليم بالجامعة وخاصة كليات التربية، مما انعكس على تدريسهم بهذه الكليات ومن هنا يصدق القول عليهم ففاقد الشيء لا يعطيه .
8. عدم توفر البنية التحتية لهذه الكليات، سواء في مبانيها، فهي عبارة عن مدارس لا تتوفر فيها متطلبات كليات إعداد المعلم، ناهيك عن المعامل والمكتبات والساحات الخاصة بالأنشطة الرياضية والثقافية إلخ .
9. ندرة توفر أعضاء هيئة التدريس وضعف كفاءاتهم لبعض الكليات خاصة بكليات الفروع، واعتمادها على أسلوب التعاون مع أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعات الكبيرة مثل بنغازي وطرابلس والبيضاء وسبها، مصراتة والزاوية، وما يعترض هذا الأسلوب من معوقات تجعل الاستفادة منه ذات جودة متدنية تنعكس على مخرجات هذه الكليات .
10. ضعف مرتبات المعلمين مما يجعل الرغبة في الدراسة بهذه الكليات غير مشجعة لدى الطلاب؛ خوفاً على طموحاتهم وآمالهم المستقبلية في الحياة من حيث بناء البيت والزواج وتوفر مرتب مناسب يحقق هذه الطموحات والآمال .

تصميم رؤية جديدة لكليات التربية :

إن واقع كليات التربية بمؤسساتنا التعليمية، وما تعانيه من معوقات وصعوبات، التي جعلت هذه الكليات عاجزة عن الوفاء بحاجة قطاع التعليم العام والخاص في مختلف مراحله يجعلنا نبحث عن حلول لهذه المعوقات، خاصة في ظل التغيرات التي تشهدها المجتمعات ومن بينها المجتمع الليبي الذي يسعى إلى التطور والتقدم كغيره من الشعوب والأمم، مما يستوجب البحث بشكل عاجل ومعقد في العلاقة بين كليات التربية وميدان التربية والتعليم بشكل عام سواء ما له علاقة بالتعليم العام أو التعليم العالي الذي تعتبر هذه الكليات عنصراً أساسياً منه، وتتضوي تحت مظلته الإدارية والتنظيمية، والبيئية، والفلسفية .

وفي إحدى الدراسات التي تناولت واقع منظومة إعداد المعلم في الوطن العربي وما تعانيه هذه المنظومة من معوقات، جعلت جهودها في إعداد المعلم لا تواكب التحولات والتطورات والمتغيرات في جميع مجالات الحياة والتي من بينها أدوار ومسؤوليات كليات التربية أن أوصت تلك الدراسة " بإعادة النظر وبشكل جذري في فلسفة وأهداف وسياسات وبرامج وخطط وإدارة هذه المؤسسات في ضوء المتغيرات المجتمعية المحلية والقومية والعالمية المحيطة والمتعلقة بثورة المعلومات وانعكاساتها على منظومة إعداد المعلم في البيئة العربية " . (أحمد وآخرون، 1993م، 118) .

"ونظراً للدور الذي تقوم به كليات التربية في خدمة الميدان التربوي؛ لذا لا غرابة أن تُطرح تساؤلات من مثل: هل من الواجب أن تكون كليات التربية حرة في أهدافها، وبرامجها، وآليات عملها ؟ وما هي مكونات القاعدة الأساسية التي تجعل من كليات التربية قادرة على تحقيق أهدافها وفق التغيرات الاجتماعية والعالمية؟ وهل تحقق كليات التربية أهدافها بما يتفق مع متطلبات وتطلعات المجتمع الرسمي وغير الرسمي ؟ وما المؤشرات الكمية والكيفية الدالة على تحقيق كليات التربية لأهدافها ؟ " . (الطيريري، 2009م، ص 17 مرجع سابق) .

إن وضع رؤية جديدة لما يجب أن تكون عليه كليات التربية بالجامعات الليبية فرضتها العديد من المتغيرات المحلية والعالمية، والتي لا يمكن غض النظر عنها وهي :

- 1- حاجة قطاع التعليم إلى معلمين يتصفون بكفاءة عالية وجودة وتميز، وبما يتوافق وأسس وأصول العملية التربوية والتعليمية، والتي فقدت الكثير منها مؤسساتنا التعليمية الحالية .
- 2- التحولات والتغيرات العالمية، وتعرض المجتمعات لتأثير العولمة - وليبيا ليست استثناءً من هذه التأثيرات - وما جلبته معها من تأثير في القيم والاتجاهات والمفاهيم والسلوك يستوجب إعداد معلم قادر على التفاعل مع هذه التغيرات، ورصدها بموضوعية بهدف تهيئة الطلاب للتكيف معها، وبما يحافظ على هويتنا العربية الاسلامية .

3- زيادة المعرفة وغزارتها في كافة المجالات يفرض على كليات التربية أن تعدل في برامجها وسياساتها على أن يكون إعداد المعلم بما يتوافق ومستجدات هذه الثورة العلمية، وأن يرتقي المعلم بمستوى معرفته، لاسيما أن المعرفة تعددت مصادرها ولم يعد الطالب محصوراً في الكتاب المدرسي وما يعطى داخل المدرسة فقط .

4- من ضمن الثورة المعلوماتية والاتصالات، التغير التقني الهائل في شتى المجالات وخاصة في العملية التعليمية، يستوجب أن يتم التركيز في إعداد المعلم بكليات التربية على هذه التطورات في مجال التقنيات التربوية، حتى يتمكن المعلم من قيادة العملية التعليمية ليس كمصدر للمعرفة فقط بل موجه لها، وبما يمتلكه من مهارات ومعارف متقدمة وقدرات تواصل فعال والتمكن من إيجاد الاستراتيجيات والطرائق المتعددة التي تمكنه من مواجهة مختلف الظروف في البيئة التربوية والتي أعد لها بهذه الكليات التربوية مسبقاً أو أثناء الخدمة .

هذه التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والتقنية، تفرض العديد من التحديات والتي لا يمكن مواجهتها إلا من خلال توفر مؤسسات تعليمية قادرة على التصدي لهذه التحديات التي تواجه المجتمع .

وقبل تقديم بعض الرؤى المستقبلية لما يجب أن تكون عليه كليات التربية بالجامعات الليبية وتحقيقاً لرسالتها وأهدافها نستعرض جهود ومحاولات جامعة بنغازي لتطوير مناهج كليات التربية بها، ومعالجة أوجه القصور الذي تعاني منه حتى تحقق أهدافها .

تجربة جامعة بنغازي لتوحيد المناهج وتطوير العملية التعليمية بكليات التربية كإحدى المحاولات لتصميم رؤية جديدة لهذه الكليات:

حرصاً من جامعة بنغازي على توحيد المناهج بكليات التربية، وذلك لوجود العديد من الصعوبات في انتقال الطلاب بين هذه الكليات حيث يوجد تباين في توحيد المناهج بها، مما أدى إلى فقدان الطلاب لبعض المقررات الدراسية التي تمت دراستها حين انتقالهم من كلية إلى أخرى، بالرغم من أن أهداف هذه الكليات واحدة وهو تخريج معلمين للتدريس بالتعليم العام، وفي هذا المجال أصدر رئيس الجامعة في يونيو 2016 م، القرار رقم (644)، بتشكيل لجنة من أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات، وكان للباحث الشرف في ترأس هذه اللجنة والتي عقدت اجتماعاتها طيلة ثمانية أشهر بشكل أسبوعي، كما وسعت اللجنة اجتماعاتها بدعوة رؤساء الأقسام العلمية المناظرة بكليات التربية للتباحث والحوار في الاتفاق على توحيد المناهج بين أقسامهم، كما تم تناول العديد من المواضيع الأخرى التي تهم هذه الكليات وترفع من تحسين خدماتها التعليمية وبما يحقق أهدافها، إلى أن اختتمت أعمال هذه اللجنة بأن عرضت توصياتها في اجتماع عام حضره جميع أعضاء اللجنة وترأس هذا

الاجتماع السيد رئيس الجامعة؛ وبناء على ذلك طلب من هذه الكليات الاطلاع على هذه التوصيات وإبداء الرأي حولها، وقد اعتمد مجلس الجامعة يوليو 2019 م، هذه التوصيات، وقد توصلت اللجنة إلى التوصيات والمقترحات الآتية :

1. رفع المعدل العام للتخرج بحيث يكون معدل التخرج 2.00 بدلاً من 1.6 نقاط وهو تقدير جيد عند التخرج؛ نظراً لتدني مستوى مخرجات هذه الكليات بسبب القصور في تطبيق التربية العملية، اقترحت اللجنة خيارين هما :

أ - اقتراح أن تكون هناك سنة امتياز يتم فيها تطبيق التربية العملية (بعد استكمال الطالب الدراسة لمدة أربع سنوات، وتكون سنة الامتياز هي السنة الخامسة .

ب - وفي حالة عدم الأخذ بالخيار (أ) يتم تطبيق التربية العملية، على مرحلتين الأولى وهي المنفصلة بحيث تتم في الفصلين الخامس والسادس، والمرحلة الثانية وهي المتصلة تكون في الفصلين السابع والثامن.

2. منح خريجي كليات التربية (4 سنوات + سنة امتياز) درجة وظيفية أعلى من خريجي كليات التربية نظام أربع سنوات، أو أقدمية لمدة سنتين في الدرجة على الأقل .

3. إنشاء وحدة للتربية العملية بكل كلية ووحدة بكل قسم علمي بكليات التربية، للإشراف وإدارة ومتابعة تطبيق التربية العملية لتحقيق أهدافها بالشكل العلمي السليم .

4. صرف مكافأة مالية مجزية للموجهين التربويين ومدراء المدارس الذين يشاركون في تقييم الطلاب أثناء تطبيق التربية العملية؛ نظراً لأن المكافأة السابقة غير مجزية ويتعطل صرفها في حينها، مما أدى إلى عزوف البعض منهم من المشاركة في برامج التربية العملية .

5. أوصت اللجنة باقتراح إعداد دبلوم تربوي مهني لخريجي بعض كليات الجامعة من غير كليات التربية، والراغبين في مهنة التدريس، خاصة في التخصصات التي تحتاجها المؤسسات التعليمية، والتي فيها عجز من المدرسين مثل تخصص الرياضيات والفيزياء وغيرها من التخصصات الأخرى التي يوجد بها نقص في المدرسين، ومدة الدراسة بهذا الدبلوم المهني سنة دراسية أو فصلين دراسيين، وبحيث تقوم كليات التربية بإعداد والإشراف على هذا الدبلوم .

6. وضع معايير وشروط علمية ترفع وتحسن وتطور سياسة القبول بهذه الكليات وبما يحقق أهدافها؛ وذلك لقبول الطلاب الراغبين في الالتحاق بكليات التربية، والتي منها رفع معدل القبول لمعدل جيد على الأقل من حملة الثانوية العامة، وإجراء امتحانات تحريرية وشفوية ومقابلة شخصية للتأكد من السلامة الجسمية والنطق والسمع والهيئة، ولمعرفة أهلية المتقدم للدراسة بالكلية، والعمل مستقبلاً في مهنة التدريس .

7. تفعيل دور مكاتب ضمان الجودة بالكليات لضمان تطبيق المعايير والأسس العلمية الخاصة بتطوير المناهج .
 8. مخاطبة وزارة التعليم لتطوير مناهج التعليم العام وبما يتوافق ومخرجات كليات التربية ومناهجها المطورة .
 9. اعتماد النظام الفصلي المفتوح في الدراسة بكليات التربية، باعتباره من أفضل الأنظمة في النظام الفصلي مع توفير متطلبات تطبيق النظام الفصلي المفتوح من أعضاء هيئة التدريس والقاعات الدراسية والمعامل والمختبرات إلخ .
 10. التأكيد على أهمية دور المرشد الأكاديمي بكليات التربية، واعتماده وفق خطة علمية منظمة.
 11. إعداد دورات تأهيلية لأعضاء هيئة التدريس، فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي؛ لمساعدة الطلاب على تحديد واختيار المقررات الدراسية حسب معدله الدراسي وأسبقية المواد .
 12. ضرورة ميكنة الإدارة في جميع الإدارات والأقسام العلمية بكليات التربية؛ وذلك لتسهيل وسرعة الإجراءات العملية الإدارية بها .
 13. إجراء التعديلات اللازمة على لوائح كليات التربية بما يتلاءم مع التوصيات والمقترحات التي قدمتها اللجنة للرفع من مستوى العملية التعليمية بكليات التربية بالجامعات الليبية .
- ومن الأمور التنظيمية الأخرى لتطوير الدراسة بكليات التربية لوصت اللجنة الآتي:
- أ - عدم السماح للطلاب بالقيام ببحث التخرج، إلا بعد النجاح في مقرري طرق البحث وتصميم البحوث .
- ب- عدم الموافقة على انتقال الطالب من الفصل الدراسي الرابع إلى الفصل الدراسي الخامس، إلا بعد نجاحه في جميع المقررات الدراسية السابقة.
- ج - في حالة انتقال الطالب من قسم إلى آخر داخل الكلية، يتطلب ضرورة النجاح في جميع المقررات الدراسية ذات الأسبقية .
- هـ - عدم تعيين المعيد من خارج كليات التربية في حالة توفر التخصص لوظيفة معيد بهذه الكليات.
- هـ - ضرورة أن يكون تعيين أو تكليف رؤساء الأقسام العلمية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وليس من خارجها إلا في حالة عدم توفر من يقوم بذلك داخل الكلية. (تقرير إدارة الجودة بجامعة بنغازي، 2019م) .
- هذا وقد تمّ توحيد جهود اللجنة المشكلة بوزارة التعليم بالبيضاء والتقارير النهائي الذي أصدرته اللجنة لتطوير أداء كليات التربية بالجامعات الليبية بتقرير موحد من قبل اللجنة المشكلة لتطوير المناهج وتوحيدها بجامعة بنغازي (تقرير اللجنة ، 2017م) .

تصور مقترح لتصميم رؤية جديدة لتطوير كليات التربية بالجامعات الليبية :

إن تصميم رؤية جديدة لرسالة وأهداف كليات التربية، تتطلب من الجهات المسؤولة بهذه الكليات خاصة والجامعة عامة، أن تعطى موضوع تطوير كليات التربية الاهتمام الكبير؛ وذلك لما لهذه الكليات من أهداف عظيمة والتي تتمثل في أن هذه الكليات هي المؤسسة العلمية لبناء الكفاءات العلمية والمهنية، التي تحمل رسالة التربية والتعليم لبناء أجيال من المتعلمين يحملون رسالة تقدم وتطور المجتمع في جميع جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي يجب أن تكون الرؤية الجديدة لهذه الكليات وفقا للآتي:

1 - يجب توفر البنية التحتية لهذه الكليات، والتي تعتبر من أساسيات قيام أي مؤسسة تعليمية لتحقيق أهدافها، والملاحظ أن أغلب هذه الكليات بالجامعات الليبية وخاصة كليات فروع بهذه الجامعات، لا تتوفر بها هذه الخاصية، فأغلبها يكون في مباني مدرسية لمراحل تعليمية لا تتوافق وخصوصية هذه الكليات كما هو متعارف عليه بالجامعات المتقدمة، مما يتطلب بناء الكليات ومرافقها وفقاً للمعايير الدولية لإنشاء المباني الجامعية والتي تتوفر بها كل ما يتطلبه التعليم الجامعي بهذه الكليات من قاعات دراسية ومرافق صحية واستراحات للطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومرافق رياضية إلخ .

2- نظراً لأن المناهج التعليمية، هي الوعاء المعرفي الذي ينهل منه الطلاب المعلومات التي تعدهم لمهنة التعليم؛ يتطلب الأمر ضرورة تطوير هذه المناهج بشكل دوري نظراً للتطور المتنامي والسريع في جميع تخصصات الإعداد للمعلمين، وبما يتوافق والإعداد لمهنة التعليم وبحيث تعتمد تلك المناهج على التطبيق العملي لها .

3- بما أن عضو هيئة التدريس يعتبر من أساسيات العملية التربوية والتعليمية عامة وكليات التربية خاصة، باعتباره المنظم والمرشد والمساعد للمتعلمين في التعلم، ناهيك عن رسالته السامية كباني للقيم والأخلاق والمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع، مما يتطلب حسن اختياره والتأكد من توفر المواصفات والمعايير الدولية لعضو هيئة التدريس سواء علمياً وتربوياً ومهنياً .

4- حيث إن مهنة التعليم من المهن السامية الرسالة والأهداف التي تحققها هذه المهنة والمتمثلة في بناء الإنسان النموذجي الذي يعول عليه المجتمع في بناء الأجيال؛ لذا يجب إعطاء هذه المهنة حقها من الاحترام والتقدير وعودة هيبتها التي كانت عليها، وبما يتوافق والتراث العربي والإسلامي من قدسية لمهنة التعليم والمعلم الذي قيل إنه كاد أن يكون رسولا .

5- تحسين الأوضاع المعيشية والمادية للمعلمين، للدور الهام الذي يقوم به المعلم والتي تختلف عن المهن الأخرى، حيث إن دور المعلم لا ينتهي بنهاية الدوام الرسمي للمدرسة بل يمتد إلى أوقات أخرى،

يبدلها المعلم للاستعداد النفسي والمادي، والمتمثلة في إعداد وتحضير الدروس، وتقويم الطلاب إلخ، حتى تستقطب هذه المهنة الكفاءات المميزة التي يحتاجها قطاع التعليم، وبالتالي نقضي على مشكلة العزوف عند الشباب لمهنة التعليم لتدني مكانتها الاجتماعية والاقتصادية .

6- تعتبر سياسة القبول من أولويات تحقيق كليات التربية لأهدافها ، والملاحظ أنه هذه السياسة لم تكن محققة لأهداف كليات التربية، حيث يتم تنسيب وتوزيع الطلاب مركزياً دون أخذ رأي هذه الكليات في أعداد ومواصفات ومعايير الطلاب المنسبين لهذه الكليات، مما أفقدها العناصر ذات الكفاءة والرغبة في الدراسة في هذه الكليات، وحتى وأن أجريت امتحانات قبول فهي تعتبر شكلية ولا تعبر التعبير الحقيقي عن معايير القبول بكليات التربية المطبقة بالجامعات المتقدمة، مما أدى إلى قبول طلاب لا رغبة لهم في الدراسة بهذه الكليات، وعدم أهليتهم للدراسة، وتعثرهم الدراسي، أو تخرجهم بتقديرات متدنية وافتقارهم لمعايير المعلم الكفاء، والتحاقهم بمهنة التعليم بهذه المعايير والموصفات المتدنية، مما يثقل مهنة التعليم بمعلمين غير قادرين على أداء مهامهم ومسؤولياتهم التربوية والتعليمية، وكما يقول المثل إن فاقد الشيء لا يعطيه.

7- يعتبر التطبيق العملي من أساسيات إعداد المعلم لما له من أهمية في إعداد مهنة التعليم، ومن الملاحظ وما أكدته الإطار النظري لهذه الدراسة ومعايشة الباحث لإجراءات وبرامج التربية العملية كعضو هيئة التدريس وكمعيد لكلية التربية لفترة من الزمن، أن التربية العملية غير فاعلة لتزويد الطالب بمهارات التدريس ولا تحقق أهدافها للعديد من الأسباب والتي منها قلة فترة التطبيق، وعدم متابعة التربية العملية بالشكل السليم سواء من قبل الجهات المسؤولة بالكليات أو الموجهين التربويين، أو مدراء المدرس، بل قد يصل الأمر بأن بعض المدارس تعارض التطبيق العملي بها بحجة أنه يؤثر على الدراسة بهذه المدارس؛ وذلك للارتباط بمواعيد محددة لبداية ونهاية الدراسة، مما تطلب الأمر لتحقيق أهداف التربية العملية أن أوصت اللجنة المشكلة بجامعة بنغازي بإضافة سنة امتياز يتم فيها تطبيق التربية العملية؛ من أجل اكتساب مهارات التدريس أثناء فترة الإعداد .

8- أصبح التعليم والتعلم في عصر الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا التعليم، لا يعتمد على الأساليب التقليدية في التدريس بل أصبحت تقنيات التعليم من أساسيات إعداد المعلم بكليات التربية لمهنة التعليم، وهذا الأمر غير متوفر بكليات التربية وإن وجد فهو محدود جداً، مما يكون أسلوب التدريس معتمداً على الأسلوب النظري فقط مما يقلل من الإعداد الكامل للمعلم؛ لذا يطلب الأمر توفير هذه التقنيات التربوية الحديثة ويتم تدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، حتى تصبح هذه التقنيات أحد جوانب الإعداد العملي أثناء فترة الإعداد للطلاب بكليات التربية .

9- تعتبر القيادة التربوية من أساسيات نجاح كليات التربية لأهدافها، وبالتالي يجب حسن الاختيار للقيادات بهذه الكليات بداية من وظيفة عميد الكلية ووكيلها ورؤساء الأقسام العلمية بهذه الكليات، والاعتماد على المواصفات والمعايير العلمية والتربوية لهذه القيادات، حتى أنه في الجامعات المتقدمة تلجأ أحياناً إلى تكليف عمداء من خارجها بعد الإعلان عن حاجتها إلى مثل هذه الوظيفة، والمتعارف عليه بمؤسساتنا التعليمية، أنه ليس هناك معايير محددة يتم الاعتماد عليها في اختيار هذه القيادات، ووصل الأمر أن يكلف بهذه الوظائف القيادية من حديثي التخرج ومما تنقصهم الكفاءة والخبرة مما ترتب عليه سوء التخطيط والإدارة بها؛ نظراً لعدم أهلية هذه القيادات للمهام والمسؤوليات التي تتطلبها هذه الكليات .

10- يجب مشاركة كليات التربية مع الجهات المسؤولة بالمناطق والمدن التي تقع فيها هذه الكليات في وضع السياسة والتخطيط لاحتياجات هذه المدن من مخرجات كليات التربية لمهنة التعليم في التخصصات المختلفة، حيث يلاحظ التكس لمخرجات هذه الكليات في بعض التخصصات والافتقار في بعض التخصصات الأخرى، مما يعتبر هدر في العملية التعليمية دون عائد على المجتمع .

11- إذ لزم الأمر وبشكل مؤقت الاحتياج إلى معلمين من مخرجات الكليات الأخرى مثل كليات الآداب والعلوم، أن تكلف كليات التربية بإعدادهم وتأهيلهم تربوياً ومهنياً لمهنة التعليم، لمدة فصلين دراسيين أو سنة دراسية قبل انخراطهم في التدريس لتخصصاتهم .

12- نظراً لأهمية دور ومسؤوليات مدرء المدارس في العملية التربوية والتعليمية، يجب أن يتم تكليف كليات التربية بإعداد دبلوم مهني تربوي وإداري لمدرء المدارس سواء أثناء الخدمة أو قبلها، مما له من إيجابيات في تحسين وتطوير العملية الإدارية والتربوية والتعليمية بالمدارس.

13 - إجراء امتحانات تحريرية وشفهية ومقابلات من لجان مختصة مع ضرورة تمثيل الأطباء في تلك اللجان؛ لتحديد مدى أهلية المتقدم للدراسة بكليات التربية من الناحية الطبية الجسمية والنفسية، أسوة بما معمول به بالكليات العسكرية، حيث إن المعلم له العديد من المعايير والمواصفات التي يجب أن تتوفر به.

14. هذه المقترحات والتوصيات التي ذكرت يجب تضمين البعض منها بالمناهج التعليمية حتى يتدرب عليها الطالب المعلم وتكون ضمن سلوكياته المهنية بعد التخرج .

15- اقتراح أن يعطى المعلم بعد تخرجه واكتسابه مهارات التدريس بعد فترة من الزمن رخصة مزاولة التدريس، أسوة بما هو معمول به في العديد من الدول، وتجدد هذه الرخصة من فترة لأخرى، والتأكد مدى استمرارية قدرة المعلم على مهنة التدريس .

16- اقتراح بأن من يُعين في مهنة التدريس من خريجي كليات التربية، أن يكون تعيينه بشكل مؤقت ولمدة سنة أو سنتين تحت التجربة، حتى يثبت كفاءته وقدرته وأهليته لمهنة التدريس بمؤسسات التعليم. المراجع :

1- أحمد إسماعيل حجي، (2011م)، تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين في أستراليا والدول الآسيوية والأفريقية، منظورات منهجية ونماذج تطبيقية، منشورات عالم الكتب، القاهرة .

2 - السيد عبد العزيز البهواشي، صيغة مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في مصر، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الأول، كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير، المنعقد في الفترة ما بين 23-25 يناير 1993م، إشراف وتنظيم الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الأول، القاهرة .

3- عبد الكريم سليمان أبو سلوم ، قراءات في التربية وعلم النفس (تقارير - أبحاث - أوراق خبرة) منشورات جامعة بنغازي ، 2011م ، بنغازي- ليبيا .

4- على الهادي الحوات (2012م)، التنمية البشرية في عالم متغير، دراسات في المجتمع الليبي، الطبعة الثانية، منشورات الجامعة المغاربية، طرابلس ليبيا .

5- على صالح جوهر،(2004م) مبادئ التربية، دار المهندس للطباعة والنشر، دمياط الجديدة ، جمهورية مصر العربية .

6 - عبد الرحيم محمد البدرى، (إعداد المعلم وتأهيله بنظام التعليم بالجامهيرية واقع وآفاق / بحث مقدم للندوة العلمية حول مؤسسات إعداد المعلمين في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب المعلمين أثناء العمل، المنعقد بجامعة قاريونس في الفترة بين 6 - 8 نوفمبر 2006م، إشراف وتنظيم كلية المعلمين - جامعة قاريونس، وبالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأسيسكو) 7- عبد الرحمن بن سلمان الطريري، (2009م)، دور كليات التربية ومساهمتها في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، بحث منشور بمجلة المعرفة، العدد 177 ، ديسمبر 2009م ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية .

8- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، (1993م) ، تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات، بحث منشور ضمن بحوث المؤتمر الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير) المنعقد في الفترة من 23-25 يناير 1993م، المجلد الثاني ، القاهرة .

9 - عمر التومي الشيباني، (2000م)، ماضي وحاضر ومستقبل إعداد وتدريب المعلم في الجماهيرية ، منشورات النقابة العامة للمعلمين بالجامهيرية العظمى، طرابلس .

- 10- محمد هاشم فالوقى، (1979م) ، التدريب أثناء العمل، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته ، ليبيا .
- 11- مدير مكتب ضمان الجودة، جامعة بنغازي، إحالة التقرير النهائي للجنة المكلّفة لتطوير وتوحيد مناهج كليات التربية بجامعة بنغازي إلى رئيس الجامعة، 30 أبريل 2019م .
- 12 - رسالة السيد عميد كلية التربية بنغازي إلى السيد رئيس جامعة بنغازي بإحالة التقرير النهائي الموحد للجنة المشكلتين لتطوير كليات التربية بالجامعات الليبية ، 2017م.