

الافتتاحية

إن الأمانة الكلمة حملَ عظيم من بين سائر الأحمال التي تحملها الإنسان من مقتضيات هذه الكلمة التي أعطت أبعادها الآية الكريمة:

(إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا) الأحزاب / 72.

والتي تضمنت وجوب الحفاظ على ما عهد به إليه ورعيه، وقد أولى العلماء هذه المسؤولية عناية خاصة في مجال النقل والتبليغ، وحرصوا كل الحرص على الدقة والعناية والاهتمام بما ينقلون.

فعلى دور العلم من مراكز وجامعات يقع عبء هذه المسؤولية في التوجيه والإعداد، وذلك بتدريب الطلاب على التعويل بالجهد الشخصي في تنمية المواهب العلمية، وتعويدهم احترام حقوق الناس، لأن من خالف ذلك لم ينجح من تبعات عمله طيلة حياته العلمية، ولو حصل على أعلى المؤهلات، أو تبوأ أعلى المناصب.

وبالله التوفيق

أسرة التحرير

البحوث المشاركة بالمؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا (المجلد الأول)

الصفحة	الباحث	عنوان البحث
03	أ. د. حسين سالم مرجين (جامعة طرابلس)	معايير الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي "التحديات والرهانات"
20	د. محمد عمر الغزال (جامعة مصراتة)	الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة
43	د. محمود سالم أونيس (جامعة غريان) أ. رحاب سعد منيسي (جامعة طبرق)	إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي "المفهوم والأهمية"
62	أ. زينب عبد الحمن ضوي (جامعة طرابلس)	الشراكة التربوية بين كليات التربية ومؤسسات التعليم وعلاقتها بجودة العملية التعليمية
78	أ. أمين علي بوحنيك (جامعة المرقب)	دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء المنظمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
107	د. البشير الهادي القرقوطي (جامعة طرابلس)	مستوى جودة الخدمات التعليمية بكليات التربية
127	أ. صالحه علي الترهوني (جامعة مصراتة) أ. ابتسام الهادي الضراط (جامعة مصراتة)	دور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي
149	د. نعيمة المهدي أبوشاقور (جامعة طرابلس)	كفايات التمهين الأستاذ الجامعي بكلية التربية وأثرها في تمكين الطالب المعلم من الكفايات التدريسية
179	د. إ محمد عمر عيسى (جامعة سرت) أ. سعاد عبد الرحمن (جامعة سرت)	الاحتياجات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي ببلدية سرت ومعوقات تنفيذها
235	د. أحمد محمد مرعي (جامعة مصراتة)	الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمدينة مصراتة من وجهة نظر الموجهين التربويين
277	د. مصطفى حسانين أحمد (وزارة التعليم . مصر)	فاعلية برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

313	د. محمد أحمد عسكر (جامعة طرابلس)	الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس
337	أ. هاجر محمد منصور (جامعة مصراتة) أ. هناء محمد الغزيل (جامعة مصراتة)	الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم
356	د. خالد محمد التركي (جامعة المرقب)	مدارس التنمية المهنية وإمكانية الاستفادة منها في تطوير كليات التربية بليبيا
381	د. مريم سالم عبد الجليل (جامعة الزيتونة)	فعالية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة
412	د. الشارف مسعود المرغني (جامعة الزيتونة)	الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية دورها ومراحلها (دراسة وصفية)
435	أ. بسمة صالح سعيد (جامعة إجدابيا) أ. وفاء محمد محمد (جامعة إجدابيا) أ. منال إبراهيم مهدي (جامعة بنغازي)	دور بعض العوامل الاجتماعية في تنمية المهارة المهنية لدى المعلم
453	د. خديجة البدوي (جامعة طرابلس)	التحريه اللببية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
481	أ. ربيعة أحمد كريم (جامعة مصراتة)	أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة
501	د. فتحية عبدالله الباروني / جامعة طرابلس	الإرشاد النفسي ودوره في العملية التعليمية " التأخر الدراسي "
518	د. أحمد أنور العلمي / الجامعة اللبنانية	فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط...
548	أ. فاطمة منصور فرج / جامعة سرت	إعداد المعلم بين الممارسة المحلية والمحك الدولي

معايير الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي التحديات والرهانات

"المعايير الوطنية الليبية في التعليم الجامعي انموذجا"

أ.د. حسين سالم مرجين/ جامعة طرابلس

التمهيد

لا يزال موضوع تطبيق معايير الجودة والاعتماد في الجامعات الليبية موضوع نقاش، وحوار في جل الأنشطة، والبرامج التي تهتم بالجودة والاعتماد وذلك منذ تأسيس المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في العام 2006م، كون الالتزام بتطبيق تلك المعايير أصبح من الشروط الأساسية للاعتراف بالجامعات محلياً وإقليمياً ودولياً ومن ثم الاعتراف بكل مخرجاتها سواء أكانت تعليمية، أم بحثية، ام غير ذلك، كما انصبت جل اهتمامات أديبات الجودة والاعتماد على آليات تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات والتي تتمحور ربما حول سؤالين أساسيين هما:

- كيف يمكن أن يحدث التغيير والانتقال إلى الجودة وضمائها؟
- كيف يمكن ترسيخ وتأسيس برامج وأنشطة الجودة وضمائها؟

في حين تجاهلت تلك الأدبيات، بشكل عام، التطرق إلى مسألة المعايير وما يرتبط بها، من حيث آليات بنائها أو الأسس أو القواعد التي تستند عليها، فعملية بناء المعايير عادة ما تهدف إلى أحداث تغييرات محددة في نظم الجامعة سواء على مستوى القدرة المؤسسية أم على مستوى الإدارة، أم على مستوى فاعلية البرامج الأكاديمية، التي تستهدفها تلك المعايير، إلا أن الأمر قد يصل أحياناً ببعض الجامعات إلى مقاومة تلك المعايير، أو العجز عن تنفيذها، وعلى سبيل المثال : فإنه بالرغم من قيام المركز الوطني لضمان الجودة في ليبيا من بناء عدد من المعايير المؤسسية والبرامجية للتعليم الجامعي وذلك منذ 2008م، إلا أن بعض الجامعات الليبية الحكومية لا تزال تُقاوم تنفيذ تلك المعايير، في حين أصبح بعضها عاجزاً عن تنفيذها، ففي تقرير صادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية العام 2012م، رصد بعض التحديات التي تواجه مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات الليبية الحكومية في تطبيق الجودة وضمائها، أهمها(الشركسي، 2012، ص ص 38-39):

- عدم تفويض مكاتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالصلاحيات كاملة من أجل تحسين الجودة.
 - النظرة الدونية لمكاتب الجودة كونها وظائف شرفية لا تنفيذية ملزمة وواجبة التنفيذ.
 - عدم حرص الإدارة العليا للجامعات على تطبيق مفهوم الجودة في جميع البرامج الجامعية.
 - شُح المصادر المالية وعدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة والأنشطة والفعاليات المصاحبة لها والاعتماد على تسيير مكاتب الجودة من خلال المتاح من المصادر المالية.
 - لا توجد سياسات واضحة في بعض الجامعات لتحقيق الجودة.
 - عدم قناعة وتقبل ثقافة الجودة من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.
 - غياب المعايير الوطنية التي يجب الاسترشاد بها في تقييم أداء البرامج العلمية بالجامعات.
- وهذا يعني إذن بأن ظاهرة مقاومة تلك المعايير هي ظاهرة عامة، والاستثناءات حالات مرتبط إلى حد كبير بمن يقود تلك الجامعات، كما يذكر مرجين، والشركسي، وابوستة، وابونورة بأن "الجامعات الليبية تعيش حالياً في ظل أزمة، هي في جوهرها أزمة ثقافة الجودة وضمانها بامتياز، أي أن تجلياتها المؤسسية والبرامجية في الجامعات ليست سوى أعراض، وأنها تستمد أسبابها الجوهرية من أرضيتها الفكرية الراجعة إلى وجود خلل في فهم وتطبيق وممارسة الجودة وضمانها". (تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية، 2013، ص75). كما أوضح نفس التقرير بوجود " فجوة في تقدير وفهم آليات الجودة وضمانها وتطبيقها في بعض الجامعات وهذا ما تظهره البيانات الإحصائية، والممانعة من قبل بعض القيادات التعليمية في إرساء آليات الجودة والمفترض توضيحها من خلال إجابات واضحة وشفافة على الاستبانات ومساندتها بأدلة وشواهد حقيقية". (مرجين 2013، ص ص41-42)، بالتالي هناك حاجة إلى البحث ودراسة ماهية تلك المعايير، والتي ستقود حتماً إلى طرح التساؤلات عديدة، لعل أهمها: كيف يتم صناعة المعايير؟ وهذه التساؤلات قد يتجنبها البعض، وبشكل خاص المشتغلين في صناعة بناء المعايير في التعليم الجامعي، حيث تفتقر بعض المعايير المنحزة إلى وجود خطة مسجلة مسبقاً ومنهجية واضحة تبين خطوات إنجاز تلك المعايير، فالأمر يتعلق بمعرفة ما إذا كانت صناعة المعايير ستأتي بالضرورة كنتيجة لتوقعات الموضوع لها، بحيث تحتفي كل مواطن الضعف من جهة، وتعزيز كل مواطن القوة من جهة أخرى

في ديناميكية المنظومة الجامعية، فالمهمة إذن ليست سهلة، حيث تحتاج خطة صناعة المعايير إلى تحديد آليات وضع المعايير، وخطوات بناءها، وشروط اختيار فريق إعدادها، وآليات تجديدها، إضافة إلى تحديد الوثائق التي يتوجب الاستناد إليها في عملية صناعة المعايير، وأخيراً آليات تقييمها.

أهداف الورقة العلمية .. سيتم التركيز في هذه الورقة على الأهداف التالية:

- 1- توضيح ماهية المعايير في التعليم الجامعي.
- 2- تحديد مبررات بناء أو تحديث وتطوير المعايير في التعليم الجامعي.
- 3- تحديد أهم خطوات بناء أو تحديث وتطوير المعايير في التعليم الجامعي.
- 4- الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه عملية بناء أو تحديث وتطوير المعايير في التعليم الجامعي .
- 5- وضع مقترحات لتفعيل دور المعايير في التعليم الجامعي.

المنهجية المتبعة :

أن تحليلنا وإجاباتنا على التساؤلات المثارة في هذه الورقة ستعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعتمد هذا المنهج على جمع المعلومات، ومن ثم تحليلها وتفسيرها وصولاً إلى استنتاج الحقائق، كما سيتم تقسيم هذه الورقة إلى خمسة محاور رئيسة، سنحاول في كل محور الإجابة عن عدد من التساؤلات المطروحة، والتي تنطلق جميعها من التساؤل الرئيس لهذه المقالة، وهو : لماذا أصبح الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي من الشروط الأساسية للاعتراف بالجامعات، ومن ثم الاعتراف بمخرجاتها في العصر الحالي؟

حيث إن البحث والكشف عن هذا التساؤل سيدفع بالضرورة إلى أن تطفو على السطح عدد من التساؤلات المهمة حول المعايير في التعليم الجامعي.

أهم التساؤلات المطروحة في هذه الورقة العلمية، هي :

- ماذا يقصد بالمعايير في التعليم الجامعي ؟
- لماذا المعايير في التعليم الجامعي ؟
- ما خطوات بناء المعايير في التعليم الجامعي ؟
- ما الصعوبات التي تواجه عملية بناء أو تحديث وتطوير معايير التعليم الجامعي في ليبيا ؟

■ ما المقترحات التي تساهم في بناء أو تحديث وتطوير معايير التعليم الجامعي في ليبيا؟

1. ماذا يقصد بالمعايير في التعليم الجامعي؟

جاء في معجم الوجيز أن المعيار هو : ما اتخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، وفي حين عرفه دليل ضمان الجودة الصادر عن اتحاد الجامعات العربية بأنه " المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله وهي الضمان لجودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة، في الساحة التربوية العالمية. والمعيار هو المقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة. (دليل اتحاد الجامعات العربية، 2008، 12).

في حين عرفت الهيئة الأردنية لضمان الجودة المعايير بأنها مجموعة مقاييس محددة للمقارنة، والحكم، تستعمل لوضع أهداف الإنجاز وتقييمه وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، وقد تكون هذه المعايير أيضًا عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات الإنجاز في المؤسسة. (هيئة ضمان جودة والاعتماد الأردنية، 2015، 2)

كما جاء تعريف الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي ليؤكد بأن المعيار هو: ما أُخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، وهو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في هيئة ما، أو دولة معينة من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. (الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 2009، 21)، في حين تناول الاصدار الجديد لدليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي الصادر عن اتحاد الجامعات العربية العام 2017م، عدد من أنواع المعايير، لعل أهمها المعايير عامة، والمعايير الخاصة، فالمعايير العامة هي المعايير التي تشتق من الممارسات الإدارية السليمة، أما المعايير الخاصة : فهي المعايير التي تشتق من أهداف المؤسسة التعليمية بحد ذاتها) اتحاد الجامعات العربية، 2017، ص56)، كما تطرق دليل الجودة والاعتماد الصادر عن اتحاد الجامعات الاسلامية إلى المعايير القياسية مباشرة دون قيامه بتحديد ماهية المعايير، حيث عرف المعايير القياسية بأنها معايير للمقارنة، تستعمل لوضع الأهداف وتقييم الإنجاز، وقد تكون هذه

المعايير عبارة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة (مثلا نسبة الطلاب الذين أتموا دراسة إدارة الأعمال) وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية. أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (مثلا عدد المنشورات البحوث التي قام بها كل عضو هيئة دراسية متفرغ في جامعة كذا). (تحاد الجامعات العالم الإسلامي، 19، 2008).
في حين جاء تعريف المعايير حسب دليل ضمان جودة واعتماد الصادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية بليبيا، بأنها : المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله لضمان جودته، 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، 2012، 7)، كما قسم الدليل المذكور المعايير إلى نوعين، هما:

النوع الأول - المعايير القياسية:

الأسس التي يضعها مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، وتمثل الحد الأدنى من المعايير، التي يجب أن تفي بها المؤسسة في برامجها التعليمية التي تنفذها.

النوع الثاني - المعايير المعتمدة:

الأسس التي تحددها المؤسسة لذاتها، ويعتمدها مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، بشرط ألا تقل عن مستوى المعايير القياسية، وبهذا يحقق لأي مؤسسة تعليم عالي أو برنامج تعليمي أن يبنى معاييره الخاصة به، بشرط ألا تقل عن المعايير التي وضعها المركز.

وعلى القارئ. بعد أن أحاط بالتعريفات السابقة للمعايير وأنواعها أن يدرك بان المعايير تعتبر البوابة إلى الجودة والاعتماد، كما أن الهدف من وجود المعايير هو التأكد من تحقيق المواصفات المطلوبة سواء على مستوى المؤسسة، أم على مستوى البرنامج التعليمي، فالمعايير هي في جوهرها تعبر عن فلسفة وأهداف قطاع التعليم الجامعي بكل أبعاده، فالمعايير هي ترسيخ لمنظومة الجودة وضمائنها، حيث تجعل المؤسسة أو البرنامج التعليمي دائماً في حالة عمل وبحث عن الحاجات ومتطلبات التحسين والتطوير؛ بغية الوصول إلى الإبداع والتميز (مرجين، 2016، 5).

وبشكل عام، فإن تحديد مفهوم المعايير يفتح أمامنا الباب للبحث عن إجابة للتساؤل التالي، وهو:
لماذا المعايير في التعليم؟

2. لماذا المعايير في التعليم الجامعي؟

كثيراً ما كنا نطرح هذا التساؤل على حل الخبراء والمهتمين بقضايا الجودة والاعتماد، خاصة من الدول السبّاقة إلى بناء ووضع المعايير الجيدة والاعتماد في التعليم الجامعي، وفي الحقيقة فإن خلاصة تلك الإجابات جاءت في كون تلك المعايير تأتي في سياق "ضبط أخلاقيات مهنة التعليم"، فالدول الغربية والولايات المتحدة الأمريكية إنما كانت تهدف من وجود تلك المعايير في المؤسسات التعليمية العالي إلى تأكيد وجود الحد الأدنى من اصباغ أخلاقيات التعليم على المخرجات التعليمية، إضافة إلى توفر القدرة على التمييز بين المؤسسات التعليمية العالي من حيث كونها متميزة، أم جيدة، أم مقبولة، أم ضعيفة، وكذلك اطمئنان المجتمع بجودة المخرجات التعليمية، فتلك الدول أصبحت ترى في التعليم صناعة، لها شروطها وقوانينها، بالتالي من المهم التأكد من جودة مخرجاته، من خلال بناء معايير خاصة له، كونها تمثل العناصر التي يتم الحكم في ضوءها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة، ومن ثم أصبحت المعايير تكتسب أهمية كبرى في إصلاحات منظومة التعليم الجامعي المنشودة في تلك الدول، بهدف رفع الأداء وتحقيق أعلى درجات التميز والمنافسة في إطار الجودة المستمدة من الخصوصيات المحلية والمواكبة للمعايير العالمية. (اتحاد الجامعات العالم الإسلامي، 2008، 9)، فالمعايير بحسب وجهة نظرهم تساعد على مواجهة التحديات التي يواجهها المشهد التعليمي الجامعي، إضافة إلى معالجة تدني مستوى المناهج والبرامج التربوية وكفايات الموارد البشرية والإدارة التعليمية والبحوث العلمية والوسائل والطرائق التدريسية، كذلك مواجهة ما فرضته العولمة، ومجتمع المعرفة، والتطور التقني النوعي، إضافة إلى متطلبات سوق العمل والتنمية، من ضرورة البحث عن مخرجات ذات جودة تمتلك المعارف والمهارات النوعية في شتى المجالات، والقادرة على المنافسة في السوق العالمية، فأصبحت هناك معايير ذات علاقة بالبنية المؤسسية للجامعات من حيث القدرة المؤسسية للمباني، والقاعات، والمكاتب، ودورات المياه، وكل ذلك مرتبط بمعايير أخرى مثل: معايير قبول الطلبة، ومعايير أعضاء هيئة التدريس والكوادر

المساندة، ومعايير الخدمات التعليمية، ومعايير البرامج الأكاديمية، والمقررات الدراسية، ومعايير الإدارة الأكاديمية، ومعايير الشفافية والنزاهة، ومعايير تهتم بمعالجة المخرجات التعليمية... إلخ وبشكل عام يمكن تحديد عدد من المبررات لوجود تلك المعايير في التالي:

- 1- يعتبر المعايير مدخل لإصلاح التعليم الجامعي.
- 2- ضبط أخلاقيات مهنة التعليم.
- 3- وضع مؤشرات تهدف إلى دراسة النجاح والفشل في المؤسسات التعليم الجامعي، لیتم معالجة مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة، وتشجيع الممارسات الحميدة.
- 4- أصبحت عملية تقييم وتقوم العملية التعليمية مرتبطة بوجود عدد من المعايير، وهو الجزء المكمل، الذي يتوج تطوير أنظمة جودة بمؤسسات التعليم الجامعي.
- 5- بوابة الانطلاق نحو تحقيق التنافسية.
- 6- تحقيق الشفافية والمحاسبية والعدالة.
- 7- ضمان تبادل الاعتراف الأكاديمي بين المؤسسات التعليم الجامعي.
- 8- تحسين وتطوير البرامج التعليمية لتحقيق المواصفات المطلوبة.
- 9- المرشد نحو تحقيق الجودة والاعتماد.
- 10- جعل مؤسسات والبرامج التعليمية أكثر كفاية وفعالية، وبيئة تهدف إلى التميز والإبداع والابتكار .

- 11- أن يحقق النظام التعليمي الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية المناطة به.
- 12- تمكن المجتمع، ومؤسساته، وأولياء الأمور من معرفة المؤسسات والبرامج التعليمية الموثوق بها، وطمأنة تلك الأطراف على فاعلية تلك المؤسسات والبرامج وتميزها.

ولا شك أن القارئ قد لاحظ من الاستعراض السابق؛ بوجود عدد من المبررات تدعو إلى الحاجة للمعايير في التعليم الجامعي، فهي أقرب إلى البوصلة للجامعات التي ترغب في الحصول على الاعتماد، وبهذا فإن المعايير تهدف إلى تحريك كامل طاقات الجامعة ومواردها البشرية والمالية تحريكاً يؤدي إلى الحصول على الاعتماد المطلوب، كما يؤدي من ناحية أخرى إلى بناء منظومة ديناميكية داخل الجامعة، كما أن هذا سيقودنا إلى طرح تساؤل عن: ما خطوات بناء المعايير في التعليم؟

3. ما خطوات بناء المعايير في التعليم الجامعي ؟

بادئ ذي بدء، ينبغي أن نعلم أن بناء المعايير ليست بالخطوة السهلة، أو أنها مجرد وضع تصورات لمواصفات المؤسسات أو البرامج التعليمية، أو القيام بترجمة لبعض المواصفات الأجنبية، إنما هي الخطوة الأهم، والأصعب، حيث إنها تحتاج إلى معرفة فلسفة وأهداف قطاع التعليم الجامعي للدولة، والتعرف أيضًا على الواقع المعاش للبيئة التعليمية، والاطلاع كذلك على الدراسات والأدبيات ذات العلاقة، وكل ذلك يتم من خلال وجود خطة تتضمن آليات واضحة ومحددة لصياغة تلك المعايير، كما يتوجب توثيق عملية البناء أو تحديث وتطوير للمعايير، من خلال وجود توثيق لأعمال الفريق، حيث يتوجب توثيق جميع الاستنتاجات، والملاحظات التي توصل إليها الفريق، إضافة إلى توثيق الأعمال المقدمة من كل عضو من أعضاء فريق المكلف بذلك، كما لا يجوز أن ننسى تضمين آليات عملية بناء أو تحديث وتطوير المعايير في مقدمة الدليل الذي يتضمن المعايير، وذلك بهدف التأكيد على اتباع منهجية واضحة في عملية البناء، أو تحديث وتطوير، بالرغم من كون دليل ضمان جودة مؤسسات التعليم الصادر عن المركز الوطني 2012م، يفتقد إلى وجود تلك الأدبيات في مقدمته، إلا أنه في ورش العمل التعريفية بالمعايير كان يتم التطرق فيها إلى المنهجية أو الخطوات التي تم اتباعها في إعداد المعايير، وبشكل عام فإن المنهجية المتبعة في عملية بناء أو تحديث وتطوير المعايير، هي :

1- تحديد أعضاء الفريق وعددهم، حيث يتم تشكيل فريق من الأفراد الذين لديهم الدراية والمعرفة والخبرة في بناء المعايير التعليم الجامعي، والذين يجوبون المشاركة في الأعمال الجماعية، ولديهم المقدرة على قبول النقد.

2- أن يُراعى في تشكيل الفريق التنوع في عضويته، ولا يجوز أن يكون كل أعضاء الفريق من نفس المؤسسة، لأن هناك حاجة إلى تنوع العقول، والأفكار، والتجارب، حيث سيكون هناك لكل محور من محاور المعايير مفاهيمها، وممارساتها، ومؤشرات الخاصة بها، بالتالي ستكون هناك حاجة إلى هذا التنوع لإنجاز المطلوب فالحاذق في صناعة واحدة ليس يلزم أن يكون حاذقاً في كل صناعة.

3- قيام الفريق بإعداد وثيقة تُسمى في العادة ميثاق عمل الفريق، والتي تتضمن العناصر التالية :

- بيانات عن المعايير .
- التسلسل التاريخي للوثيقة
- الموافقات المطلوبة لإنجاز المعايير
- وصف المعايير .
- أهداف المعايير .
- نطاق المعايير .
- منهجية بناء أو تحديث وتطوير المعايير .
- متطلبات العمل .
- التقارير المطلوبة .
- الهيكل التنظيمي للفريق .
- صلاحيات ومسؤوليات الفريق .
- الوثائق المرجعية والملحقات .

4- قيام الفريق بعقد لقاءات دورية بين أعضائه؛ بغية بناء أسس وقواعد واحدة اتجاه بناء المعايير أو تحديثها وتطويرها، حيث يستلزم الأمر أن تكون المقاييس الذهنية للفريق متقاربة اتجاه تلك العملية، حيث يتوجب أن تستند المعايير أولاً من الفلسفة التعليمية للدولة وأهدافها.

5- وضع خارطة زمنية لبناء المعايير، حيث يتوجب على الفريق الاتفاق على خطة واضحة، ومحددة لبناء أو تحديث وتطوير المعايير، مرتبطة بجدول زمني محدد، قابل للتطبيق، ويتم تضمين الخارطة من ضمن ميثاق عمل الفريق.

6- عقد لقاءات متعددة ومكثفة مع مختلف القيادات الأكاديمية، والإدارية، والفنية والمهتمة بالعملية التعليمية، أو القيام بزيارات استطلاعية لعدد من الجامعات أو البرامج التعليمية ، يتم خلالها مثلاً: توزيع استبانات، أو عقد مقابلات، أو رصد ملاحظات ، بهدف تحديد أهم

الصعوبات التي تواجه تلك الجامعات، أو البرامج، إضافة إلى تحديد الممارسات الحميدة التي تقوم بها الجامعات أو البرامج التعليمية.

7- جمع المعلومات والبيانات من تقارير فرق التدقيق السابقة عن المعايير وتحليلها، واستنتاج أهم التحديات والممارسات الحميدة في العملية التعليمية " في حال تحديث وتطوير المعايير".

8- الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة، سواء أكانت الإقليمية، أم العالمية.

9- مراعاة أن تعاطي المعايير المراد إنجازها مع المعايير العالمية، سواء أكانت تتصل بالمدخلات أم العلميات أم المخرجات.

10- قيام الفريق بتقسيم المعايير إلى عدد من العناصر، إضافة إلى تقسيم عناصر المعايير العامة إلى معايير فرعية، مع تبيان مؤشرات المعيار والأدلة والوثائق المطلوبة.

11- الاتفاق بين الفريق على وضع تدرج لقيم على ضوءه تقدير الجودة تصميم بنود المعايير وتطبيقها وفعاليتها، مع مراعاة ألا يقل هذا التدرج عن التدرج الرباعي، مع وضع سلم لتدرج وصفي لكل بند من بنود معايير الجودة، بحيث يتكون من مستويات وصيفة للأداء، لتقييم درجات الجودة المتحققة، والهدف من ذلك إعطاء فرصة لتوفير معلومات تشخيصية معيارية للبنود المراد التدقيق عليها.

12- صياغة المسودة المبدئية للمعايير، بحيث يتم الوضع في الحسبان مطالب الحاضر، وتحديات المستقبل.

13- عرض مسودة المعايير على عدد من المقيمين الوطنيين والدوليين، بهدف الحصول على تغذية راجعة.

14- مراجعة ملاحظات المقيمين الوطنيين والدوليين، والقيام بالتعديلات المطلوبة بعد الحصول على إجماع من غالبية أعضاء الفريق على تلك التعديلات.

15- القيام بعملية تقييم المعايير على عدد من الجامعات أو البرامج التعليمية، وذلك حسب المعايير المطلوبة، من خلال عملية يُطلق عليه التدقيق التجريبي، وتهدف هذه العملية لإثبات صلاحيتها، والتأكد من كون المعايير ممزوجة بمفاهيم وممارسات ومؤشرات التعليم الجامعي، وتفسر الواقع التعليمي المعاش، بمعنى أن تكون واقعية، وفي نفس الوقت طموحة، ومرنة، وقابلة للقياس.

- 16- إعداد تقرير عن التدقيق التحريبي، حيث يتضمن ملاحظات فرق التدقيق عن المعايير.
 17- العمل على مراجعة وتعديل المعايير بناءً على الملاحظات المحالة من قبل فرق التدقيق التحريبي.

18- نشر المعايير من خلال عقد ورش عمل للتعريف بالمعايير.

19- طباعة المعايير وتوزيعها على الجامعات.

وإذا أضفنا إلى كل ما سبق بعض الحقائق، أهمها:

■ أنه لا يجب التعامل مع المعايير كقوالب جامدة، إنما هي دائماً بحاجة إلى عملية التحديث والتطوير، كما أن الابتعاد عن هذه الخطوات مهما كان ضئيلاً، أو عن القواعد الأخلاقية الملازمة للعمل الجماعي لا يمكن للنتيجة إلا أن تؤثر سلباً على توازن بناء المعايير.

■ أن المعايير تفقد كل مضمونها وعلاقتها بالواقع الجامعي ابتداءً من اللحظة التي تكون فيها كل عناصرها أو مؤشراتنا مستوحاة من الخارج، وفي هذه الحالة تكون المعايير مجرد عملية استنبات داخل بيوت زجاجية ليس لها علاقة بالواقع الجامعي المعاش، فبناء معايير لا يتم من خلال عمليات تجميع المعايير وترجمتها؛ حيث لا تستطيع مجموعة متباينة من المعايير أن تكون معايير وطنية، فالمعايير يجب أن تكون نتاج مجتمعي بالدرجة الأولى، وتواجه وتحاطب الواقع الجامعي، وأن تنسجم مع أهداف واستراتيجيات المجتمع، وتستجيب للاحتياجات الحقيقية، وفي هذا السياق نود الإشارة إلى كون معايير التعليم الجامعي في ليبيا التي تم إنجازها خلال العام 2010-2011م، اعتمدت في خطوطها الأولى على تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية والخاصة العام 2010م، حيث يذكر مرجين، وإبراهيم والمدني وعبدالجليل، بأنه كان من ضمن أهداف تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية 2010م" التأكد من وجود أهم المؤشرات الدالة على جدية والتزام الجامعات بمعايير واشتراطات الجودة"، والوقوف على مدى التزام الجامعات بتطبيق البنود الواردة بدليل ضمان الجودة والاعتماد الصادر عن المركز وتحقيق المتطلبات الواردة به. (تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية، 2010، ص 75)

إذن على القارئ بعد أن أحاط بهذه الخطوات أن يدرك بأن عملية بناء أو تحديث وتطوير المعايير ليست بالعملية السهلة كما يتصور البعض، أو أنها مجرد عملية ترجمة ما هو موجود من معايير في

دول العالم، وخاصة من مثل أمريكا وبريطانيا، وكندا، وأستراليا، أو بإمكان فريق واحد الإحاطة بجميع أنواع المعايير، أو إنجاز جميع معايير، بالتالي من المهم جدًا أن تتسم المعايير بعدد من المزايا، لعل أهمها :

- 1) أن تكون المعايير ترجمة حقيقية لفلسفة وأهداف قطاع التعليم العالي للدولة.
 - 2) أن تكون لها علاقة بالواقع التعليمي المعاش .
 - 3) أن تكون طموحة، بأن تتضمن عناصر لها علاقة بالابتكار والإبداع والمنافسة.
 - 4) أن تكون مرنة وقابلة للقياس، بحيث يمكن رفع سقف المعايير كلما اقتربت الجامعات أو البرامج التعليمية من تحقيقها.
 - 5) أن يُشارك في وضعها عدد من المتخصصين في مجال الجودة والاعتماد، بالتعاون مع الخبراء في المجال التعليمي صاحب العلاقة.
 - 6) أن يتم صياغة المعايير بلغة واضحة، ومحددة غير قابلة للتأويل.
 - 7) أن تتضمن المعايير الحد الأعلى من الممارسات الجيدة والتميزة للمؤسسات أو البرامج التعليمية.
 - 8) أن تتضمن المعايير الحد الأدنى من الممارسات الجيدة للمؤسسات والبرامج الإقليمية أو الدولية.
 - 9) الاستناد إلى وثائق مرجعية واضحة ومحددة.
 - 10) أن يتم مراجعة المعايير وتحديثها وتطويرها بشكل دوري.
- كما يتوجب قيام الفريق بتحديد مرجعية الوثائق التي تم الاستناد إليها في عملية بناء المعايير، أو تحديثها وتطويرها ، بحيث تكون واضحة، ومعلنة، ولعل أهم الوثائق المرجعية التي يتوجب أن تستند إليها عملية بناء أو تحديث وتطوير المعايير في التعليم الجامعي في ليبيا، هي :

- قانون التعليم رقم (18) لسنة 2010م.
- اللوائح التي تنظم التعليم الجامعي.
- فلسفة وأهداف التعليم العالي.
- المعايير السابقة (في حال تحديث وتطوير المعايير)

- تقارير فرق التدقيق عن المعايير (في حال تحديث وتطوير المعايير)
 - الدراسات والأدبيات ذات العلاقة .
 - التغذية الراجعة من قبل الخبراء الذين قاموا بعملية مراجعة وتقييم المعايير .
- وعلى وجه الإجمال فإن عملية بناء المعايير أو تحديثها وتطويرها قد لا تخلو من بعض الصعوبات، ففي الحالة الليبية أصبحت هذه الصعوبات أكثر وضوحاً، ففي المؤتمر الوطني للتعليم العالي الذي عقد خلال الفترة من 13- 14 أبريل 2014م أوصي "بضرورة العمل على عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل، التي من شأنها أن تسهم في تهيئة البيئة التعليمية، لاستيعاب عمليات التغيير والتطوير في إطار نظام الجودة، إضافة إلى تفعيل مكاتب الجودة وتقييم الأداء في جميع مؤسسات التعليم الجامعي والتقني، وتوفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق أهدافها" (حسين مرجين، 2014)، وخلال مرحلة ما بعد 2014م، أصبحت هناك صعوبات عديدة تواجه عملية تطبيق المعايير في الجامعات الليبية، إضافة إلى وجود صعوبات تتعلق بعمليات التحديث والتطوير، بالتالي سوف نحرص في الصفحات القادمة توضيح تلك الصعوبات.

4. ما الصعوبات التي تواجه عملية تطبيق أو تحديث وتطوير معايير التعليم الجامعي في ليبيا ؟

تواجه عملية تطبيق أو تحديث وتطوير المعايير في التعليم الجامعي في ليبيا عدد من الصعوبات، وبشكل خاص بعد مرحلة 2014م، ويمكن تحديد أهمها في التالي :

1- هناك حاجة إلى إصدار تشريعات أو لوائح تلزم للجامعات الليبية بتطبيق معايير الجودة والاعتماد.

2- خلال مرحلة ما بعد 2014م دخلت البلاد في حالة حرب، وأصبح هناك حكومتان، وهذا يعني بالضرورة وجود وزارتين للتعليم، تتولى كل منها الإشراف على المؤسسات التعليمية الواقعة في نطاقها، سواء أكانت بالمنطقة الشرقية أم بالمنطقة الغربية، أم المنطقة الجنوبية ، كما كان من نتائج ذلك انقسام المركز الوطني للجودة إلى ثلاثة مراكز ذات ذمة مالية وإدارية مستقلة، وهي: المركز الأول بطرابلس، والثاني في إجدابيا، والثالث في سبها، حيث أصبح من حق كل مركز بناء أو

- تحديث وتطوير المعايير، ومع افتقاد أي تواصل أو تنسيق بين هذه المراكز، أصبح لكل مركز سياسته الخاصة به، فأثر ذلك سلبيًا على برامج تطبيق أو تحديث وتطوير المعايير في التعليم الجامعي.
- 3- لا تزال نسبة كبيرة من الجامعات الليبية لا تلي تمامًا المعايير الوطنية للجودة والاعتماد، فمثلاً: قامت بعض الحكومات سواء أكانت في المنطقة الشرقية، أم في المنطقة الغربية بتأسيس عدد من الجامعات الحكومية دون مراعاة للمعايير الموضوعية، سواء المؤسسية أم البرمجية.
- 4- افتقار وزارة التعليم العالي إلى وجود فلسفة وأهداف واضحة، يمكن الاستناد عليها في عملية بناء المعايير، أو تحديثها وتطويرها.
- 5- عدم قناعة مسؤولي وزارة التعليم العالي، وبعض القيادات الجامعية بأهمية تطبيق معايير الجودة والاعتماد.
- 6- اعتقاد البعض المسؤولين بمركز ضمان الجودة بعد مرحلة 2014م وبشكل خاص في طرابلس، بأن عملية بناء أو تحديث وتطوير معايير الجودة والاعتماد هي وظيفة مناطة بالأشخاص الذين يعملون بالمركز الوطني لضمان الجودة فقط، دون الحاجة إلى الاستعانة بالخبراء في مجال الجودة والاعتماد.
- 7- عدم قيام بعض رؤساء الفرق التدقيق بإحالة ملاحظاتهم عن المعايير بعد كل عملية تدقيق يقومون بها.
- 8- الحاجة إلى وجود آليات واضحة لمتابعة الجامعات.
- 9- الحاجة إلى وجود برامج تدريبية عن خطوات وآليات بناء وتحديث وتطوير المعايير.
- 10- افتقار جل الجامعات الليبية لأي برامج ذات علاقة بالتقويم الذاتي.
- 11- المعايير الوطنية لا تزال غير مرتبطة بإطار المؤهلات الوطنية.
- 12- الحاجة إلى وجود التوازن بين تطبيق المعايير الوطنية، والسماح بمساحة كافية للابتكار فيما يتعلق بتصميم البرامج التعليمية، وطرق وإستراتيجيات التعليم والتعلم.
- وحاصل القول إذن هناك جملة من الصعوبات التي واجهت عملية تطبيق أو تحديث وتطوير المعايير، كما أن الصعوبات ازدادت في مرحلة ما بعد 2014م، مع دخول البلاد في حالة حرب، حيث أدت كما عرضناها آنفاً إلى تقسيم المركز الوطني لضمان الجودة، حيث أصبح لكل مركز له

سياساته الخاصة به، إضافة إلى الافتقار قطاع التعليم العالي في ليبيا إلى فلسفة وأهداف واضحة ومعلنة، ولعل التساؤل الذي يطرح نفسه هنا وهو: كيف يتم تفعيل دور المعايير في التعليم الجامعي؟ وهذا ما سيتم الإجابة عنه في التساؤل التالي.

5. ما المقترحات التي تساهم في تطبيق أو تحديث وتطوير معايير التعليم الجامعي في ليبيا؟

يمكن طرح عدد من المقترحات بشأن تفعيل دور المعايير التعليم في الجامعي بليبيا، وأهمها هي :

1- وجود إرادة سياسية وقيادة واعية بأهمية وجود معايير الجودة والاعتماد في منظومة التعليم.
2- توحيد مراكز ضمان الجودة في ليبيا في مركز وطني واحد، وربما يتم إعادة التسمية إلى هيئة الاعتماد وضمان الجودة.

3- تأسيس هيئة وطنية للمعايير والاختبارات الوطنية .

4- رصد مبالغ مالية لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في التعليم.

5- إعداد مدرّبين في بناء المعايير الجودة والاعتماد.

6- تسمية فريق وطني متكامل يشرف على مراجعة وتطوير المعايير الجودة والاعتماد، حيث يناط به إعداد المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية لجميع الدرجات العلمية التي تمنحها المؤسسات التعليمية في مختلف التخصصات.

7- دعم المبادرات والممارسات التعليمية الوطنية، وتأسيس ثقافة الإبداع والتميز، وذلك بإيجاد برامج لتحفيز الجامعات المتميزة في تطبيق الجودة وضمانها ومكافأتهما، وذلك من خلال استحداث جوائز سنوية، كجائزة أفضل أستاذ، أو أفضل جامعة.

8- اختيار نموذج من كل جامعة حسب قدرتها، إما أن يكون كلية أم برنامجاً، ودعمه فنياً ومالياً من قبل وزارة التعليم العالي، ومركز الجودة للوصول به للاعتماد، ليكون نموذجاً يحتذى به في كل جامعة ، وهذا الإجراء سيكون له عدة فوائد، أهمها وجود نموذج حقيقي في كل جامعة للجودة والاعتماد، مما يسهل على البرامج الأخرى بتطبيق الجودة كونها واقعاً ملموساً أمامهم.

■ استنتاجات خاتمة

إن المتتبع لعملية بناء المعايير الدولية يجد أن معظم المعايير الدولية يتم بناؤها وفقاً لفلسفة الدولة، وتوجهاتها، وأهدافها التعليمية، كما تأتي عملية بناء المعايير بغية إصلاح ومعالجة المنظومة التعليمية،

حيث يُشارك في إعداد وبناء المعايير عدد كبير من الخبراء والمهنيين والوكالات والمؤسسات المتخصصة، وفي مرحلة متقدمة من عملية البناء للمعايير يتم تجريبها على عدد من المؤسسات والبرامج التعليمية، وذلك بغية إثبات صلاحيتها، كما تتسم جل المعايير بالواقعية، وفي الوقت نفسه تكون طموحة، ومرنة، وقابلة للقياس، لذلك نجد أن معظم المؤسسات التعليمية في العالم أصبحت تلتزم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد، كشروط أساسية للاعتراف بها، ومن ثم الاعتراف بمخرجاتها التعليمية، من أجل الحصول على شهادة الاعتماد الدولي، ومن ثم دخولها في المنافسة مع المؤسسات التعليمية الأخرى، كما رافقت عملية بناء المعايير وتطبيقها عمليات تغيير لمناهج التعليم، وإستراتيجيات التعليم والتعلم، وتطوير القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة، وتحسين وتطوير أنظمة قبول الطلبة، وآليات تقييمهم وتقويمهم، وبشكل عام السعي إلى توفير البيئة السليمة الداعمة للمنظومة التعليم الجامعي، بغية الحصول على التميز والابداع والابتكار.

وعمومًا فإن ما يعيننا الإشارة إليه في هذا الخصوص هو أن هناك سلسلة من الآثار المباشرة وغير المباشرة التي تنجم عن عملية بناء وتطبيق المعايير في التعليم الجامعي، حيث تسعى المعايير إلى تحقيق مضامين الأهداف الوطنية للتعليم.

وأخيرًا يمكن القول بأن وجود المعايير في التعليم الجامعي إنما جاءت كمدخل إصلاحية لمواجهة تحديات العصر من خلال تعليم مُرتكز على معايير الجودة والاعتماد، كما يجب النظر إلى المعايير ليس كهدف، إنما هي المرشد نحو التميز، والإبداع، والابتكار، كما أننا عندما نؤكد ونعلن على وجود مواطن ضعف في ممارسات الجامعات إنما ذلك بهدف المعالجة والتقدم نحو الأفضل، كون طموحاتنا كبيرة.

أهم المراجع :

1. اتحاد الجامعات العالم الإسلامي. (2008). دليل الجودة والاعتماد لجامعات العالم الإسلامي.
2. اتحاد الجامعات العربية (2013). دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية. عمان. الاردن .
3. اتحاد الجامعات العربية (2017). دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي. عمان. الاردن.
4. مرجين، حسين وباحمي، الصغير وزغوان، حسني وفريفر، عبدالباسط واعريدة، عبدالسلام وهاشم، يوسف والمفتي، أميرة. (2014). كتاب المؤتمر الوطني للتعليم العالي، طرابلس، ليبيا.
5. الشبكة لعربية لضمان جودة التعليم العالي. (2009). معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي.
6. الشركسي، عادل ومرجين، حسين ومحمد، صبري ومحمد ، أبوبكر وسعد، حامد ومحمد، يوسف والغزال، محمد والفرد، سالم ويحيى، عبدالسلام وإشميلة، عبدالصمد والغماري، صالح. (2012). تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية. منشورات: المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية.
7. مرجين ، حسين سالم (2016) ، دليل تطبيق الجودة والاعتماد في كليات الجامعات الليبية، منشورات الجمعية الليبية للجودة والتميز في التعليم.
8. مرجين، حسين والشركسي، عادل وابوستة ، فرج وأحمد أبونورة (2013). تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية. منشورات: المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية.
9. مرجين، حسين وعلي، إبراهيم ورمضان، المدني وعبدالجليل، عبدالله (2010). تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية. منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية.
10. المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية.(2012). دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.
11. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.(2015). دليل الإجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. عمان. الاردن.

الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. محمد عمر محمد الغزال / جامعة مصراتة

مقدمة :

إن التحوّل الكبير الذي أحدثته التربية الحديثة من نقل مركز الاهتمام من المادة الدراسية والمعلم إلى الاهتمام بالمتعلم على أثر ذلك أصبح التعلم يدور حول المتعلم . وهذا يتطلب إعداد معلم يستطيع مواكبة هذا التحول بحيث يكون لديه القدرة على التعامل مع الطلاب باعتبارهم محور العملية التعليمية في ضوء معايير الجودة ومؤشراتها .

إن دور المعلم يتجلى في تحقيق أهداف المقرر الدراسي معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا، من منطلق أن التغيرات العلمية المتسارعة التي يعيشها العالم اليوم، في صورة تدفق معلوماتي وتقدم تقني لذا ينبغي أن يكون الهدف النهائي لأي مقرر دراسي إعداد المتعلم المبدع الخلاق القادر على توظيف المعلومات التي درسها في حياته العملية (الفتلاوي، 2006، ص71).

من هنا ينبغي أن تكون العلاقة بين المعلم والمتعلم وثيقة الصلة تعكس الإبداع والأنشطة التعليمية إذ يمكن من خلالها ممارسة الطالب للأنشطة الصفية واللاصفية والتفاعل معها ليكتسب نتائج مرضية له كما يتزود بخبرات تمكنه من تنمية قدراته وقواه وكافأته على نحو أكثر فاعلية وإنتاجية، كما يكشف علاقات جديدة، ولأهمية دور المعلم عقدت العديد من المؤتمرات المحلية والقومية والعالمية من أجل إعداده، وتأهيله وتدريبه وخرجت بالعديد من التوصيات في هذا الشأن، فعلى سبيل المثال، اهتمت منظمة (اليونسكو) بعملية إعداد المعلم كما اهتم المركز الوطني للجودة وتقييم الأداء في ليبيا (2011) بدور المعلم وأعد معايير للأداء التدريسي لمرحلة التعليم المتوسط وتُجمع هذه المؤسسات أن تقدّم التعليم يعتمد بشكل كبير على مؤهلات المعلمين وقدراتهم الفعلية. نخلص من ذلك القول، بأن الأداء التدريسي ينبغي أن يكون وفق مرجعية عملية تتصف بالضبط العلمي حتى لا نترك المعلم يتصرف بطريقة عشوائية إرتجالية غير واضحة المعالم والغاية، ولعل معايير الجودة للأداء التدريسي هي المرشد والموجه للمعلم في أداء عمله، لنضمن له سلامة الأداء الذي ينعكس بدوره على مخرجات العملية التعليمية.

مشكلة البحث :

تُعد مشكلة تدني الأداء التدريسي، واحدة من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه النظام التعليمي، لما لها من آثار سلبية على تحصيل الطلاب بشكل عام. ولما تتركه من تبعات خطيرة على الفرد والمجتمع، ذلك لأن الطالب يكون غير قادر على تطبيق المعلومات والمعارف وتوظيفها في الحياة العملية والعلمية وبالتالي لا يمكن للفرد أن يؤدي وظيفته بكفاءة وتمكّن إذا لم يستفد من تعليمه خاصة في مدارسنا التي تركز على التلقين والاعتماد على الحفظ وإهمال المستويات الأخرى مثل الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب هذا بدوره يؤدي إلى مخرجات غير قادرة على مواكبة سوق العمل وتنتج لنا منتج غريب في سوق العمل.

قد اهتمت العديد من الدراسات بمشكلة تدني أداء المعلمين، والأسباب المؤدية إلى هذا التدني، ومن هذه الدراسات: دراسة حنفي(2000) ودراسة العجيل (2007) ودراسة الغزال(2012) والتي هدفت إلى التعرف على واقع المعلم في التعليم ما قبل الجامعي وقد أوضحت هذه الدراسات أن هناك ضعف في عمليات التعليم مما أدى إلى ضعف المخرجات.

وقد تبين ذلك من خلال اطلاع الباحث على تقارير بعض المفتشين التي أوضحت أن هناك تدني في الأداء التدريسي وكثيراً ما يبررون هذا التدني بضعف الطلاب وعدم اهتمامهم، ولا يرجعونه إلى أداء المعلم.

وقد كان من أهم أسباب اختيار الباحث لهذا البحث هو عدم وضوح الأسباب، وعدم القدرة على تشخيص واقع الأداء التدريسي وفق مرجعية علمية متعارف عليها مما جعله يسقط الضوء على هذه الإشكالية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

1. ما واقع الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة ؟
2. ما معدل ترتيب كل مؤشر حسب المعيار الاول يستند الدرس إلى خطة واضحة ودقيقة ؟
3. ما معدل ترتيب كل مؤشر حسب المعيار الثاني اجراءات التدريس تسير وفقاً لأساليب علمية تربوية؟
4. ما معدل ترتيب كل مؤشر حسب المعيار الثالث تتسق الأسئلة مع مواصفات التقويم الجيد ؟
5. ما الحلول والتطلعات لمعالجة القصور التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث :

1. التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة؟.
2. التعرف على مدى التزام المعلمين بمعايير جودة الأداء التدريسي في المقررات الدراسية لمرحلة التعليم الثانوي في كل معيار من معايير الجودة الشاملة.
3. وضع حلول ومقترحات لمعالجة القصور التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية.

حدود البحث :

1. الحدود المكانية: تم إجراء البحث على مفتشي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة.
- الحدود البشرية: تم إجراء البحث على جميع مفتشي مرحلة التعليم الثانوي في كل التخصصات (الأساسي، التطبيقية، الاجتماعية، النشاط).
3. الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في العام 2018/2017 م.

مصطلحات ومفاهيم البحث:

1-الأداء التدريسي:

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه مجموع ما يتحصل عليه المعلم من درجات في ضوء قائمة المعايير الخاصة بجودة التدريس لمرحلة التعليم الثانوي.

2-المعايير:

يعرفها اللقاني والجمل بأنها "أراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها معرفة الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه والوصول إلى أحكام بشأنها " (اللقاني والجمل، 2003، ص22).

يعرف الباحث المعايير إجرائيًا: بأنها المحددات الأساسية المكونة من الأداءات الفعالة المعبرة عنها بمؤشرات مستقلة تستخدم للحكم على جودة أداء معلمي المرحلة الثانوية في جميع جوانب العملية التدريسية (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس).

1- الجودة الشاملة :

يعرّف الجودة الشاملة للأداء التدريسي لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي بأنها: قيام المعلم بدوره التربوي بدقة في المجالات المختلفة (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة ويتم الحكم عليها من خلال نتائج قائمة المعايير ومؤشراتها المستخدمة في البحث الحالي .

الأدبيات والدراسات السابقة:

مؤشرات الجودة الشاملة في الأداء التدريسي :

هناك مؤشرات عامة للجودة الشاملة في الأداء التدريسي تتمثل في المحاور الآتية:

- حجم الهيئة التدريسية.
- كفاية المعلمين المهنية.
- مدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

ويرى محمد(2007) في دراسته التي هدفت إلى تطوير مناهج التعليم الثانوي في ضوء معايير الجودة الشاملة بمصر. إن إعداد المعلم ينبغي أن يتم في مستوى التعليم الجامعي وفق معايير جودة محددة مسبقاً ويمكن الاستفادة من الدول المتقدمة في هذا الشأن.(محمد، 2007، ص978) وفي هذا السياق يرى سمير عبد الوهاب(2002) في دراسته قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية) إن معايير الجودة المرتبطة بالمعلم يمكن أن تكون مدخلاً مناسباً في تطوير العملية التعليمية بما يحقق أهدافها.. إن المعلم ينبغي أن يؤهل وفق معايير الجودة الشاملة المرتبطة بالكفاية والكفاءة المهنية، وأن يكون قادراً على المساهمة الفعلية في خدمة المجتمع (سمير عبد الوهاب، 2002، ص119).

ويشير الغزال(2012) في دراسته التي هدفت إلى تطوير منهج التربية وعلم النفس للمرحلة الثانوية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة، إلى أن الاداء التدريسي ينبغي أن يسير وفق معايير ومؤشرات واضحة وشاملة وقد أعد الباحث قائمة معايير للأداء التدريسي تضمنت القائمة ثلاث مجالات أو مهارات تدريسية رئيسية وهي بالترتيب على النحو التالي :

1. مهارة التخطيط للدرس.

2. مهارة تنفيذ الدرس.

3. مهارة تقويم الدرس.

ويندرج تحت كل مجال من هذه المجالات مجموعة من المعايير التي تتضمن مجموعة من المؤشرات ويتم تقييم الأداء التدريسي للمعلم في ضوءها، وبذلك تضمنت البطاقة (3) مجالات و (3) معايير و (66) مؤشراً ويؤكد على ضرورة الالتزام بها وتطويرها حتى نضمن أفضل أداء تدريسي ممكن (الغزال، 2012، ص220).

- إستراتيجية بلوم لإتقان التعلم – فلسفها

قدم (بنيامين بلوم) جهوداً ضخمة من أجل التوصل إلى استراتيجية يمكن من خلالها مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين ومساعدة المعلمين على أداء العملية التعليمية بشكل فعال يؤدي نواتج تعلم مُرضية بصورة منهجية منظمة ومنتظمة وتركزت جهوده في البحث عن آلية تمكين نسبة كبيرة من المتعلمين من الوصول إلى مستوى واحد من الإتقان (99.29%) حيث يرى (بلوم) أن معظم المتعلمين (ربما أكثر من 90%) يستطيعوا أن يتمكنوا مما علينا أن نعلمهم وإنها لمسؤولية المعلم كقوائم على العملية التعليمية، وقد نجح (بلوم) في التوصل إلى استراتيجيته التي بناها على المنطق التالي : إذا كان المتعلمون يتوزعون توزيعاً اعتدالياً بالنسبة لاستعدادهم للمادة الدراسية وتقدم لهم فرص متساوية للتعلم ونوعية واحدة من التعلم ، فإن قليلاً منهم يتوقع أن يصل إلى مستوى الإتقان أو التمكن ، ولكن إذا حصل كل متعلم على فرصة مختلفة للتعلم ، ونوعية مختلفة من التعليم فإن غالبية المتعلمين (ربما أكثر من 90%) يمكن أن يحققوا مستوى إتقان أو تمكن يصل إلى 90% أو أكثر .

وفي السنوات الثلاث التالية لنشر أفكار (بلوم) بخصوص إتقان التعلم أجريت بحوث مكثفة على إتقان التعلم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها وقد وجد إمكانية تنفيذها بنجاح وبسهولة وبتكلفة غير مرتفعة في جميع مستويات التعلم ومجالاته المختلفة (سرور، 2004، ص212).

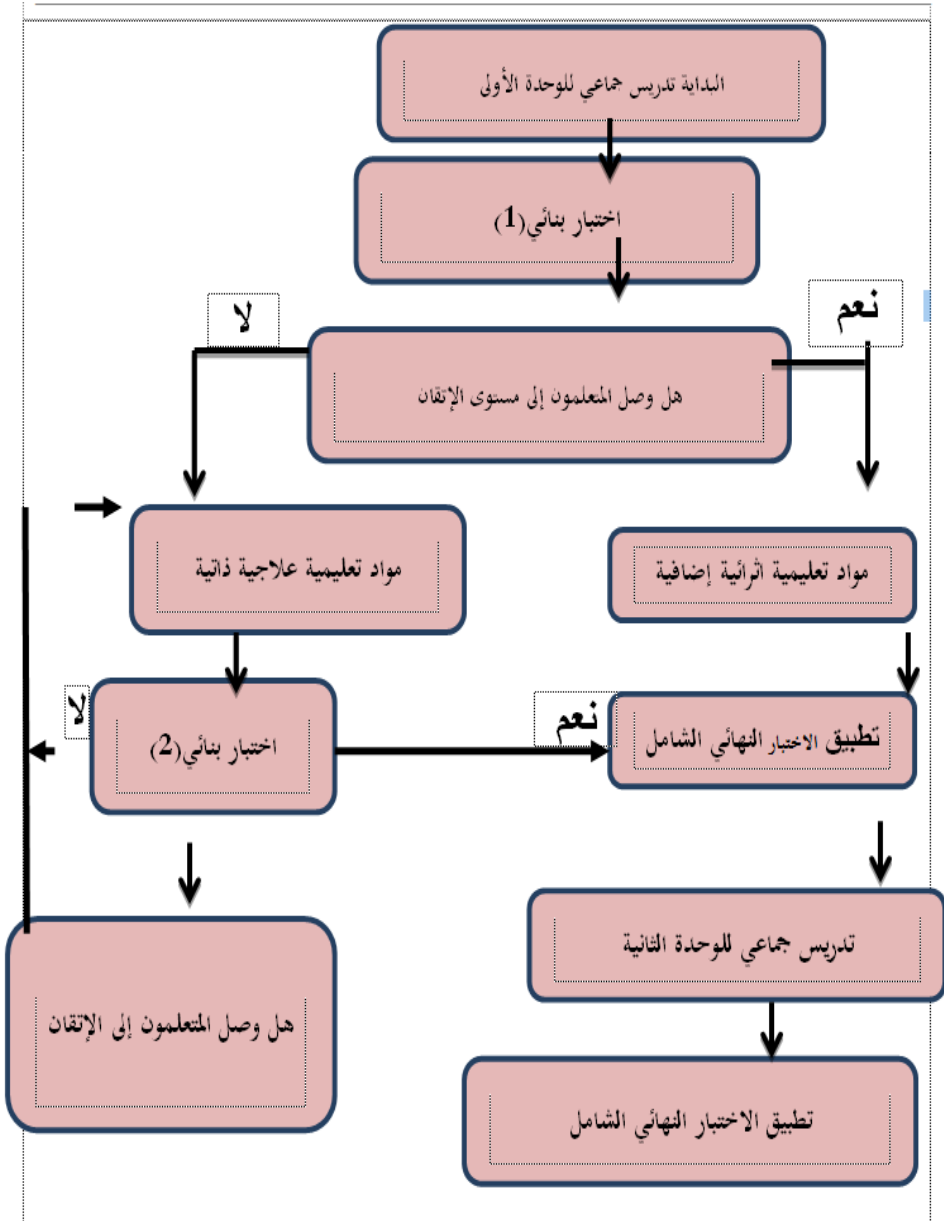
ويرى الباحث أن التعلم الفعال هو الذي يستند على معايير علمية واضحة ودقيقة يمكن قياسها والتعرف على مدى فاعليتها كما يستند أيضاً إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية حتى تتم العملية

التعليمية وفق جميع المجالات والمستويات المدرجة في تصنيف بلوم؛ وحتى يتمكن المعلم من تقديم خدمة تربوية يلي احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية والعلمية .
وقد أكدت سهام الحنفي (2000) في دراستها لفعالية منهج مقترح في مادة الاجتماعيات للصف الثاني ثانوي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة على ضرورة الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة في التدريس متضمنة تصنيف بلوم ومراعاته أثناء التدريس، وأثناء وضع أسئلة الاختبارات؛ حتى يمكن احتواء جميع المستويات المعرفية إضافة إلى المجال الوجداني والمهاري.

الملاح العامة الاستراتيجية بلوم لإتقان التعلم :

وضع (بلوم) الملاح العامة للاستراتيجية وحدد وصف تفصيلي لها :

- 1-تحديد نواتج التعلم المتوقع ظهورها لدى المتعلم بعد دراسته لمقرر ما، وصياغتها في صورة مجموعة من الأهداف السلوكية .
- 2-عداد اختبار نهائي شامل مرتبط بهذه الأهداف مع تحديد مستوى الإتقان الذي ينبغي أن يصل إليه جميع المتعلمين .
- 3-إعداد المادة العلمية للمقرر في صورة مواد تعليمية أساسية بنفس الصورة تقريباً التي هي عليها في الكتب الدراسية - ثم يعاد تنظيمها في صورة مواد تعليمية علاجية ذاتية وذلك بتقسيمها إلى وحدات تعليمية متتابعة، كل منها يغطي فترة زمنية لا تزيد عن أسبوعين، مع مراعاة أن تشمل كل وحدة على : توجيهات للمتعلم توضح له أسلوب دراسة هذه الوحدة وأهميتها وأهداف الوحدة مصاغة بصورة اجرائية والأنشطة التعليمية التي سيمارسها المتعلم مع وجود اختبار تحصيلي قصير في نهاية كل جزء .



شكل يوضح الملامح العامة للإستراتيجية بلوم وكيفية السير فيها
(ابراهيم، 2004، ص228)

إعداد مواد تعليمية اثرائية إضافية مرتبطة بالمادة العلمية .

- 1- اجراء اختبار بنائي (أ) لتشخيص تقدم المتعلم في الوحدة مع تحديد مستوى الإتقان في هذا الاختبار.
 - 2- المتعلم الذي يصل إلى مستوى الاتقان في هذا الاختبار يعطى مواد اثرائية أو يطلب منه مساعدة متعلم آخر لم يصل إلى مستوى الإتقان.
 - 3- يطلب من المتعلم الذي لم يصل إلى مستوى الاتقان؛ البدء في دراسة المواد التعليمية العلاجية الذاتية.
 - 4- اجراء اختبار بنائي (ب) ليجيب عليه المتعلم الذي درس المواد التعليمية العلاجية لتحديد ما إذا كان قد وصل إلى مستوى الاتقان أم لا.
 - 5- توضع الخطوات السابقة موضع التنفيذ مع تطبيق الاختبار النهائي الشامل قبل تدريس المقرر وبعد الانتهاء من تدريسه (إبراهيم، 2004، ص227- 229).
- باستقراء الملامح العامة لاستراتيجية بلوم ولإتقان التعلم يمكن التوصل إلى أن معايير جودة الأداء التدريسي متضمنة في هذه الاستراتيجية حيث تركز على أن يصل كل المتعلمين إلى مستوى الإتقان الذي يؤهلهم إلى توظيف هذه المعلومات، والقدرة على تطبيقها في حياتهم العلمية والعملية .
- يؤكد (الشهابي) على ضرورة تهيئة بيئة تعليمية تراعي معايير الجودة الشاملة واستراتيجية بلوم مراعاة القدرات العقلية للطلبة واحتياجاتهم في كل المراحل التعليمية (الشهابي، 2003، ص46).

خصائص جودة الأداء التدريسي:

يعد المعلم الجيد أهم عناصر العملية التعليمية، فهو المحرك الذي يوجه الادارة الصفية ذلك من خلال وضوح أهداف الدرس واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ الدرس للطلاب والقيام بأنشطة صفية حول محتوى الدرس، ومشاركة الطلبة، وجعلهم محور العملية التعليمية من خلال المشاركة الشفهية لجميع الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحديد أنشطة اثرائية لتعزيز مضمون الهدف، ومدى قدرته على ربط طريقة التدريس بالهدف، ويحدد طريقة التدريس طبقاً للموقف التعليمي تحفز التفكير، وتنمي الإبداع كما يطرح أسئلة من حين إلى آخر، ويعمل على أن

يمارس الطلبة أنشطة جماعية، ويتقبل استجاباتهم وأفكارهم مهما كانت خاطئة ويشجع جو الألفة والود بينهم وأن يحقق الأمن النفسي لهم داخل حجرة الدراسة، كما يطرح أسئلة ذات مستويات تفكير مختلفة تثير حماس الطلبة بشرط أن تتناسب مع المستوى العلمي، والتفكيري للطلبة. وهذا ما يؤكد سعيه لاني (2008) بأن تتم عملية التدريس وفق معايير علمية محددة ويوصى بعدم الاعتماد على التلقين في التدريس وأن لا تنحصر الاختبارات في مستوى التذكير فقط (اللافي، 2008، ص88).

ويشير عادل إبراهيم (2004) إلى أن العملية التعليمية داخل حجرات الفصل عبارة عن فاعلية تشاركية جماعية وعلى المعلم أن يختلف هذا المناخ ويجعل البيئة الصفية بيئة جذابة وليست طارئة (إبراهيم، 2004، ص92).

منهجية إجراءات البحث

منهج البحث

اتبع الباحث المنهج الوصفي لكون هذا المنهج تفرضه طبيعة مشكلة البحث نظراً لما يوفره هذا المنهج من إمكانية الوصول إلى الحقائق الدقيقة، والظروف القائمة المتعلقة بموضوع البحث.

مجتمع البحث

يتناول البحث الحالي جميع مفتشي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة (الأساسي، التطبيقية، الاجتماعية، النشاط) وإخضاع المجتمع للبحث يبعدها عن مشاكل تمثيل العينة كونها ممثلة أو غير ممثلة ويعتبر هذا البحث من بحوث الحصر الشامل، وبذلك تكون نتائجه أكثر موضوعية .

أداة البحث :

من أجل تحقيق هدف البحث، استخدمت قائمة معايير الأداء التدريسي المعدة من قبل الباحث (الغزال 2012) تتكون من ثلاثة مجالات:

المجال الأول : التخطيط للدرس.

المجال الثاني : تنفيذ الدرس.

المجال الثالث: تقويم الدرس.

صدق أداة البحث:

للتوصل إلى دلالات عن صدق أداة البحث قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة تراوحت نسبتها ما بين 84%-86% على الفقرات كافة.

ثبات الأداة:

بلغ معامل ثبات الأداة للاتساق الداخلي لجميع فقرات الأداة (قاعدة المعايير) التي استخدمت في الاجابة عن مدى توفر معايير الاداء التدريسي والمحسوب بطريقة ألفا كرونباخ (0.811) وهي نسبة جيدة للتطبيق. وتم توزيع قائمة المعايير بصورتها النهائية على مجتمع البحث البالغ عددهم (19) مفتشاً تربوياً وبعد الاجابة عليها تم تجميعها وقام الباحث بتفريغ البيانات والتعامل معها إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتب.

نتائج البحث:

بعد الانتهاء من التحليل الإحصائي للأداة البحث والمتعلقة بمعايير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة الشاملة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً : للإجابة عن السؤال الرئيسي ما واقع الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق

معايير الجودة الشاملة ؟

لكل بحث أسلوب إحصائي يناسبه وبما أن البحث يتناول الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة، فكان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري هو الأنسب لاستخراج البيانات والجدول التالي يوضح ذلك مفصلاً مع توضيح ترتيب البيانات وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.74)، متوسطاً وهذا أعلاها بينما أدناها كان (1.31) متوسطاً، والجدول الآتي يبين ذلك مفصلاً.

جدول رقم (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعايير والمؤشرات	ت
المجال الأول : التخطيط للدرس				
المعيار الأول : يستند الدرس إلى خطة واضحة ودقيقة				
المؤشرات				
تحديد أهداف الدرس				
2	0.80	2.42	يحدد أهداف الدرس بصورة إجرائية .	1
11	0.66	2	يحقق التوازن بين مجالات الأهداف الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية) في طبقة الدرس.	2
التمهيد للدرس				
3	0.78	2.36	يحدد التمهيد بحيث يكون مرتبطاً بأهداف الدرس .	3
11	0.66	2	يحدد الأسلوب المناسب للتمهيد للدرس بما يضمن إثارة انتباه ودافعية الطلاب.	4
13	0.63	1.89	يكون التمهيد مرتبطاً بالواقع .	5
12	0.64	1.94	يكون التمهيد مشوقاً للدرس .	6
الوسائل التعليمية				
13	0.63	1.89	يختار الوسائل التي تحقق أهداف الدرس .	7
12	0.64	1.94	يختار وسائل بسيطة سهلة الفهم وواضحة .	8
11	0.66	2	يختار الوسائل التي تيسر الشرح والتوضيح .	9
الأنشطة التعليمية				
13	0.63	1.89	يختار النشاط الذي يحقق أهداف الدرس.	10
20	0.49	1.31	يحدد أنشطة منزلية يكلف الطلاب بأدائها ترتبط بأهداف الدرس .	11
16	0.57	1.73	يختار النشاط بما يضمن استثارة دافعية الطلاب للتعلم	12
16	0.57	1.73	.	13
8	0.71	2.15	يختار النشاط بحيث يتناسب مع مستوى الطلاب.	14
يختار أنشطة إثرائية لتعزيز مضمون الهدف.				

طرق التدريس				
12	0.64	1.94	ترتبط الطريقة بالهدف من الدرس .	15
11	0.66	2	يحدد طريقة التدريس طبقاً للموقف التعليمي .	16
14	0.61	1.84	يراعي القواعد العلمية السليمة المتطلبة لتنفيذ الطريقة التي يستخدمها.	17
15	0.59	1.78	يحدد طريقة التدريس بما يحفز التفكير وينمي الابداع .	18
11	0.66	2	يحدد طريقة التدريس بما يشجع العمل بروح الفريق.	19
التقويم				
			يرتبط التقويم بأهداف الدرس .	20
9	0.70	2.10	يحدد أساليب تقويم متنوعة .	21
3	0.78	2.36	يشمل التقويم على التقويم القبلي والتقويم البنائي بعد	22
14	0.61	1.84	كل جزئية في الدرس والتقويم التجميعي في نهاية الدرس (التقويم المستمر).	
20	0.43	1.31	يحدد أسئلة تستثير تفكير الطلاب .	23
المجال الثاني : تنفيذ الدرس				
المعيار الثاني : إجراءات التدريس تسير وفقاً لأساليب علمية وتربوية				
المؤشرات				
التمهيد للمدرس				
1	0.82	2.74	يستخدم مقدمة تمهيدية مناسبة للمدرس .	24
7	0.73	2.21	يستثير دافعية الطلاب وانتباههم نحو الدرس.	25
	0.75	2.26	يسأل عن معلومات الطلاب السابقة حول الدرس كمدخل للتعلم الجديد.	26
إجراءات التدريس (عرض المادة العلمية)				
3	0.78	2.36	يسير في الشرح بتسلسل منطقي .	27
4	0.77	2.31	يوضح للطلاب الارتباط بين المفاهيم .	28
5	0.75	2.26	يربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة حول الموضوع يطرح أسئلة بعد كل جزئية للتأكد من فهم الطلاب.	29

9	0.70	2.10	يستخدم المثال والامثال في تدريس المفهوم.	30
11	0.66	2	يتيح للطلاب فرصة للمناقشة الهادفة تحت إشرافه .	31
20	0.43	1.31	يساعد الطلاب على تنمية مهارات التعلم الذاتي.	32
19	0.50	1.52	يشترك الطلاب في تقديم ملخص لما تم تقديمه في	33
11	0.66	2	الدرس.	34
			يكتب الملخص السبوري بخط واضح .	
12	0.64	1.94	يعرض المادة العلمية بشكل مشوق ومثير .	35
15	0.59	1.78	يستخدم أكثر من أسلوب تدريسي داخل الحصة كلما	36
8	0.71	2.15	أمكن ذلك .	37
			يراعي الجوانب التطبيقية أثناء مراحل الدرس المختلفة	
17	0.56	1.68		38
إجراءات التدريس (ممارسة الأنشطة التعليمية)				
15	0.59	1.78	يعمل على أن يكون الطلاب محورًا لأداء الأنشطة	39
			التعليمية .	
17	0.56	1.68	يوجه الطلاب لممارسة أنشطة صيفية .	40
20	0.43	1.31	يساعد الطلاب في استرجاع خبراتهم السابقة كمتطلب	41
			أساسي لأداء الأنشطة.	
إجراءات التدريس (استخدام الوسائل التعليمية)				
10	0.68	2.05	يعرض الوسيلة بأسلوب شيق يجذب انتباه الطلاب .	42
15	0.59	1.78	يحدد مكان عرض الوسيلة بما يضمن الرؤية الواضحة	43
			للطلاب .	
14	0.61	1.84	يُظهر الوسيلة في الوقت المناسب .	44
12	0.64	1.94	يعيد عرض الوسيلة إذ تطلب الأمر ذلك .	45
إجراءات التدريس (إدارة التفاعل داخل حجرة الدراسة)				
إدارة الفصل				
3	0.78	2.36	يتيح فرص النقاش للطلاب .	46
16	0.57	1.73	يصمم بيئات تعلم لتنمية شخصية المتعلم بجوانبها	47
			المتعددة.	
5	0.75	2.26	يدير وقت الحصة بشكل فعال.	48

9	0.70	2.10	49	يوفر بيئة نفسية صحيحة داخل الفصل.
توجيه الأسئلة وتلقي الاستجابات				
			50	يوزع الأسئلة على الطلاب بعدالة وفقاً لقدراتهم المختلفة.
5	0.75	2.26	51	يطرح الأسئلة من حين لآخر خلال الدرس.
4	0.77	2.31	52	يطرح السؤال ثم يحدد الطالب الذي يجيب .
9	0.70	2.10	53	يتيح الوقت الكافي للطلاب للتفكير في السؤال المطروح.
8	0.71	2.15	54	يستخدم المعززات بصورها المختلفة لتشجيع الطلاب عن الإجابات.
10	0.68	2.05		
العلاقات الانسانية (بين الطلاب بعضهم بعضاً)				
17	0.56	1.68	55	يكلف الطلاب بممارسة أنشطة جماعية إذا تطلب الأمر
(بين المعلم والطلاب)				
6	0.75	2.25	56	يتقبل استجابات الطلاب وأفكارهم مهما كانت خاطئة .
12	0.64	1.94	57	يشعر الطالب بالأمن النفسي داخل حجرة الدراسة.
5	0.75	2.26	58	يحقق العدالة بين الطلاب في توزيع المهام التعليمية.
15	0.59	1.78	59	يشجع جواً من الألفة والود بين الطلاب.
المجال الثالث: تقويم الدرس				
المعيار الثالث تنسيق الأسئلة مع مواصفات التقويم الجيد				
المؤشرات				
8	0.71	2.15	60	يصوغ أسئلة تشمل كل عناصر الدرس .
18	0.52	1.57	61	يستخدم أسئلة تتناسب مع المستوى العقلي للطلاب .
4	0.77	2.31	62	يجعل السؤال متضمناً لفكرة واحدة .
10	0.68	2.05	63	يعي تعليمات واضحة قبل الاجابة عن الأسئلة .
5	0.75	2.26	64	يستخدم أسئلة متدرجة في الصعوبة .
12	0.64	1.94	65	يستثير حماس الطلاب للإجابة عن الأسئلة.
18	0.52	1.57	66	يطرح أسئلة ذات مستويات تفكير مختلفة .

يتضح من الجدول السابق تراوحت الترتيب ما بين (1) إلى (20) ترتيبًا واستخدام الباحث (2) فما فوق كمعيار أو متوسط لقبول المؤشر أي أن المهارة متوفرة والأقل من (2) غير متوفرة لدى المعلمين، كما أن عدد المؤشرات المتوفرة بلغت (35) مؤشرًا أي بنسبة (0.51)، وأن عدد المؤشرات غير المتوفرة بلغ عدد (31) مؤشرًا بنسبة (0.48) .

كما أن أعلى ترتيب كان للمؤشر التالي (يستخدم مقدمة تمهيدية مناسبة للدرس) بمتوسط (2.74) وهذا المؤشر موجود في المجال الثاني (تنفيذ الدرس) معيار اجراءات التدريس تسير وفقًا لأساليب علمية تربوية.

وان أقل ترتيب كان للمؤشرات الآتية :

(يحدد أنشطة منزلية يكلف الطلاب بأدائها ترتبط بأهداف الدرس) بمتوسط (1.31) وهذا المؤشر موجود في المجال الأول التخطيط للدرس.

(يحدد أسئلة تستثير تفكير الطلاب) بمتوسط (1.31) وهذا المؤشر موجود في المجال الأول (التخطيط للدرس)

(يتيح للطلاب فرصًا للمناقشة الهادفة تحت اشرافه) بمتوسط (1.31) وهذا المؤشر موجود في المجال الثاني (تنفيذ الدرس)، كذلك تحصلت الفقرة التي نصت على (يساعد الطلاب على تنمية مهارات المؤشر موجود في المجال الثاني (تنفيذ الدرس) .

(يساعد الطلاب في استرجاع خبراتهم السابقة كمتطلب اساسي لأداء الأنشطة) بمتوسط (1.31) وهذا أيضًا موجود في المجال الثاني (تنفيذ الدرس)

ثانيًا للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على :

ما معدل ترتيب كل مؤشر حسب المعيار الأول يستند الدرس إلى خطة واضحة ودقيقة؟ للإجابة على هذا السؤال تم ترتيب المؤشرات تنازليًا حسب متوسطاتها والجدول الآتي يوضح ذلك:

ت	المجال الأول التخطيط للدرس	الترتيب	المتوسط	الانحراف
1	يحدد أهداف الدرس بصورة إجرائية.	1	2.42	0.80
3	يحدد التمهيد بحيث يكون مرتبطاً بأهداف الدرس .	2	2.36	0.78
21	يحدد أساليب تقويم متنوعة .	2	2.36	0.78
14	يحدد أنشطة إثرائية لتعزيز مضمون الدرس.	3	2.15	0.71
20	يرتبط التقويم بأهداف الدرس.	4	2.10	0.70
2	يحقق التوازن بين مجالات الأهداف الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية) في ضوء طبيعة الدرس .	5	2	0.66
4	يحدد الأسلوب المناسب للتمهيد للدرس بما يضمن إثارة انتباه ودافعية الطلاب.	5	2	0.66
9	يختار الوسائل التي تيسر الشرح والتوضيح .	5	2	0.66
16	يحدد طريقة التدريس طبقاً للموقف التعليمي.	5	2	0.66
19	يحدد طريقة التدريس بما يشجع العمل بروح.	5	2	0.66
6	يكون التمهيد مشوقاً للدرس.	6	1.94	0.64
8	يختار وسائل بسيطة سهلة الفهم وواضحة.	6	1.94	0.64
15	ترتبط الطريقة بالهدف من الدرس .	6	1.94	0.64
5	يكون التمهيد مرتبط بالواقع .	7	1.89	0.63
7	يختار الوسائل التي تحقق أهداف الدرس	7	1.89	0.63
10	يختار النشاط الذي يحقق أهداف الدرس.	7	1.89	0.63
17	يراعي القواعد العلمية السليمة المطلوبة لتنفيذ الطريقة التي سيستخدمها.	8	1.84	0.61
22	يشمل التقويم على التقويم القبلي والبنائي بعد كل جزئية في الدرس والتقويم الجمعي في نهاية الدرس.	8	1.84	0.61
18	يحدد طريقة التدريس بما يحفز التفكير وينمي الإبداع .	9	1.78	0.59
12	يختار النشاط بما يضمن استشارة دافعية الطلاب للتعلم.	10	1.73	0.57
13	يختار النشاط بحيث يناسب مع مستوى الطلاب.	10	1.73	0.57
11	يحدد أنشطة منزلية يكلف الطلاب بأدائها ترتبط بأهداف الدرس .	11	1.31	0.43
23	يحدد أسئلة تستثير تفكير الطلاب .	11	1.31	0.43

جدول (2)

يتضح من الجدول السابق أن هذا المجال (التخطيط للدرس) قد تراوحت متوسطاته ما بين (2.42) وهذا أعلاها وكان لصالح المؤشر (يحدد أهداف الدرس بصورة إجرائية)، بينما كان أداها متوسطاً (1.31) فكان لصالح المؤشران:

(يحدد أنشطة منزلية يكلف الطلاب بأدائها ترتب بأهداف الدرس). بمتوسط (1.31)

(يحدد أسئلة تستثير تفكير الطلاب) بمتوسط (1.31)

كما أن عدد المؤشرات المتوفرة بلغ عددها (10) أي بنسبة (0.43). وأن عدد المؤشرات غير المتوفرة بلغ عددها (13) أي بنسبة (0.56).

ثالثاً للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على :

ما معدل ترتيب كل مؤشر حسب المعيار الثاني إجراءات التدريس تسير وفقاً لأساليب علمية تربوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم ترتيب المؤشرات تنازلياً حسب متوسطاتها والجدول الآتي يوضح ذلك:

ت	المجال الثاني تنفيذ الدرس	الترتيب	المتوسط	الانحراف
24	يستخدم مقدمة تمهيد للدرس.	1	2.47	0.82
27	يسير في الشرح بتسلسل منطقي.	2	2.36	0.78
46	يتيح فرص النقاش للطلاب .	2	2.36	0.78
28	يوضح للطلاب الارتباط بين المفاهيم .	3	2.31	0.77
51	يطرح الأسئلة من حين لآخر خلال الدرس.	3	2.31	0.77
26	يسأل عن معلومات الطلاب السابقة حول الدرس كمدخل للتعلم الجديد.	4	2.26	0.75
29	يربط المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة حول الموضوع.	4	2.26	0.75

0.75	2.26	4	48	يدير الحصة بشكل فعال.
0.75	2.26	4	50	يوزع الأسئلة على الطلاب بعدالة وفقاً لقدراتهم المختلفة .
0.75	2.26	4	58	يحقق العدالة بين الطلاب في توزيع المهام التعليمية .
0.75	2.25	5	56	يتقبل استجابات الطلاب وافكارهم مهما كانت خاطئة .
0.73	2.21	6	25	يستثير دافعية الطلاب واتباهم نحو الدرس.
0.71	2.15	7	37	يستخدم أكثر من أسلوب تدريسي داخل الحصة كلما أمكن ذلك .
0.71	2.15	7	53	يتيح الوقت الكافي للطلاب للتفكير في السؤال المطروح .
0.70	2.10	8	30	يطرح أسئلة بعد كل جزئية للتأكد من فهم الطلاب.
0.70	2.10	8	49	يوفر بيئة نفسية صحيحة داخل الفصل .
0.70	2.10	8	52	يطرح السؤال ثم يحدد الطالب الذي يجيب .
0.68	2.05	9	42	يعرض الوسيلة بأسلوب شيق يجذب انتباه الطلاب.
0.68	2.05	9	54	يستخدم المعززات بصورها المختلفة تشجيع الطلاب عن الإجابات.
0.66	2	10	31	يستخدم المثل وللأمثال في تدريس المفهوم.
0.66	2	10	34	يشرك الطلاب في تقديم ملخص لما تم تقديمه في الدرس.
0.64	1.94	11	35	يكتب الملخص السبوري بخط واضح .
0.64	1.94	11	45	يعيد عرض الوسيلة إذا تطلب الأمر.
0.64	1.94	11	57	يشعر الطالب بالأمن النفسي داخل حجرة الدرس.
0.61	1.84	12	44	يُظهر الوسيلة في الوقت المناسب.
0.59	1.78	13	36	يعرض المادة العلمية بشكل مشوق ومثير.
0.59	1.78	13	39	يعمل على أن يكون الطلاب محوراً لأداء الأنشطة التعليمية.
0.59	1.78	13	43	يحدد مكان عرض الوسيلة بما يضمن الرؤية الواضحة للطلاب .
0.59	1.78	13	59	يشجع جواً من الألفة والود بين الطلاب.

0.57	1.73	14	47	يهتم بيئات تعليم لتنمية شخصية المتعلم بجوانبها المتعددة.
0.56	1.68	15	38	يراعي الجوانب التطبيقية أثناء مراحل الدرس المختلفة .
0.56	1.68	15	55	يُكلف الطلاب بممارسة أنشطة جماعية إذا تطلب الأمر .
0.56	1.68	15	40	يوجه الطلاب لممارسة أنشطة صافية .
0.50	1.52	16	33	يساعد الطلاب على تنمية مهارات التعلم الذاتي.
0.43	1.31	17	32	يتيح للطلاب فرصًا للمناقشة الهادفة تحت إشرافه.
0.43	1.31	17	41	يساعد الطلاب في استرجاع خبراتهم السابقة كمتطلب أساسي لأداء الأنشطة.

جدول (3)

يتضح من الجدول السابق أن هذا المجال (تنفيذ الدرس) قد تراوحت متوسطاته ما بين (2.47) وهذا أعلاها وكان لصالح المؤشر (يستخدم مقدمة تمهيدية للدرس) بينما كان أدناها متوسطاً (1.31) فكان لصالح المؤشران: (يتيح للطلاب فرصاً للمناقشة الهادفة تحت إشرافه) و (يساعد الطلاب في استرجاع خبراتهم السابقة كمتطلب أساسي لأداء الأنشطة) بمتوسط (1.31)، كما أن عدد المؤشرات المتوفرة بلغ عددها (21) أي بنسبة (0.58). وأن عدد المؤشرات غير المتوفرة بلغ عددها (15) أي بنسبة (0.41).

رابعاً للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على :

ما معدل ترتيب كل مؤشر حسب المعيار الثالث تنسق الأسئلة مع مواصفات التقويم الجيد؟ للإجابة على هذا السؤال تم ترتيب المؤشرات تنازلياً حسب متوسطاتها والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

ت	المجال الثالث تقويم الدرس	الترتيب	المتوسط	الانحراف
62	يجعل السؤال متضمناً كفكرة واحدة.	1	2.31	0.77
64	يستخدم أسئلة متدرجة في الصعوبة.	2	2.26	0.75
60	يصوغ أسئلة تشمل كل عناصر الدرس.	3	2.15	0.71
63	يعطي تعليمات واضحة قبل الإجابة عن الأسئلة.	4	2.05	0.68
65	يستثير حماس الطلاب للإجابة عن الأسئلة.	5	1.94	0.64
61	يستخدم أسئلة تتناسب مع المستوى العقلي للطلاب.	6	1.57	0.52
66	يطرح أسئلة ذات مستويات تفكير مختلفة.	6	1.57	0.52

جدول (4)

يتضح من الجدول السابق أن هذا المجال (تقويم الدرس) قد تراوحت متوسطاته ما بين (2.31) وهذا أعلاها وكان لصالح المؤشر (يجعل السؤال متضمناً فكرة واحدة)، بينما كان أدناها متوسطاً (1.57) فكان لصالح المؤشران:

(يستخدم أسئلة تتناسب مع المستوى العقلي للطلاب) بمتوسط (1.57) (يطرح أسئلة ذات مستويات تفكير مختلفة) بمتوسط (1.57)

كما أن عدد المؤشرات المتوفرة بلغ عددها (4) مؤشرات أي بنسبة (0.57). وأن عدد المؤشرات غير المتوفرة بلغ عددها (3) مؤشرات أي بنسبة (0.42).

الحلول والتطلعات:

خامساً للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على :

1. ما الحلول والتطلعات لمعالجة القصور التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية؟

في ضوء نتائج البحث أقتراح الباحث بعض الحلول والتطلعات التي يراها تعالج الخلل الناتج عن الأداء التدريسي (موضوع البحث) وهي كما يلي:

1. التدريب المستمر للمعلمين.
2. تطبيق معايير الجودة في التعليم وجعلها مرجعية أساسية.
3. اعتماد التقويم الراسي.
4. الرفع من مستوى المعلم اقتصاديًا واجتماعيًا وتربويًا.
5. تقديم خدمة تعليمية لكل المستويات (مراعاة الفروق الفردية).
6. تقويم يتسم بالعدالة والواقعية والموضوعية من خلال مراعاة تصنيف بلوم.
7. اصدار قرارات مهمة للرفع من مستوى المعلم معنويًا.
8. الاهتمام بمدخلات كليات التربية.
9. المواءمة بين مناهج والوعاء الزمني المخصص لها.
10. تحسين الجانب المؤسسي في المدارس
11. التركيز على النوعية بدل التركيز على الكمية.
12. تأهيل وتدريب المفتشين التربويين بإحداث الطرق والوسائل.
13. الاهتمام بالصحة النفسية للمعلم.

التوصيات :

- انطلاقًا من النتائج التي أسفر عنها البحث يضع الباحث مجموعة من التوصيات منها :
1. العمل على تنمية المعلمين من خلال تحسين كفاءاتهم الإنسانية والتربوية والمهنية .
 2. ضرورة دراسة وتحليل خطط وبرامج الأداء التدريسي للمعلمين بجوانبه المختلفة وتزويده بالتغذية الراجعة.
 3. متابعة توظيف الأنشطة والوسائل المهنية في مكانها الصحيح .
 4. العمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات التقويم التي يستخدمها المعلم .
 5. العمل على تهيئة المعلمين الجدد واعدادهم لعملهم وخاصة الذين لم يعدوا لهذا الغرض .
 6. توفير التسهيلات التعليمية من مواد وأدوات يستخدمها المعلمون في عملهم .
 7. عقد وتنظيم دورات للمعلمين والاطلاع على كل ما من شأنه أن يسهم في تطوير العملية التعليمية .

المقترحات :

1. القيام بدراسات وبحوث موجهة نحو تحسين العملية التعليمية وممارسات معلميه .
2. إجراء دراسات تناول تقويم العملية التعليمية بشكل مستمر لبيان نقاط القوة والضعف فيها .

المراجع :

1. عادل رجب إبراهيم(2004) تصور مستقبلي لإدارة التعليم الثانوي العام بمصر في مؤشرات الجودة (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة الأزهر ، القاهرة، مصر .
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2004) موسوعة التدريس - عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. سهام حنفي محمد حنفي(2000) فعالية منهج مقترح في مادة علم الاجتماع للصف الثاني ثانوي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
4. عابدة عبد الحميد سرور(2002) المناهج الدراسية، رؤية في بناء الانسان. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
5. مصطفى حميد الشهابي (2003) تطوير برنامج اعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة تعز في ضوء احتياجات الحياة المعاصرة، المؤتمر العلمي الخامس عشر : مناهج التعليم والاعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، مصر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
6. رجاء عبد السلام العجيل(2007) أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي من وجهة نظر موجهي اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة مصراتة، ليبيا.
7. محمد عمر الغزال(2012) تطوير منهج التربية وعلم النفس للمرحلة الثانوية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة(رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة طنطا، مصر.
8. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2006) المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل . عمان: دار الشرق .
9. أحمد حسين اللقاني، علي الحمل(2003) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس(ط3) القاهرة؛ عالم الكتب .

10. سعيد عبد الله لافي (2008) تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 76.
11. خالد جودة محمد (2007) تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، حول تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، القاهرة، مصر.
12. المركز الوطني لضمان جودة المؤسسات التعليمية (2011)، دليل مفاهيم الجودة في المؤسسات التعليمية، طرابلس، ليبيا، المركز الوطني لضمان الجودة للمؤسسات التعليمية.
13. سمير عبد الوهاب (2002) بحوث ودراسات في اللغة العربية: قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية (الجزء الثاني) المنصورة: المكتبة العصرية.
14. لينارد فرييدوان (1999) الجودة في التعليم المستمر (ترجمة، عبد الرحمن الشاعرة ومحسن عطية) الرياض: جامعة الملك سعود.

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي " المفهوم والأهمية "

د. محمود سالم أونيس / جامعة غريان

أ. رحاب سعد منبسي / جامعة طبرق

الملخص:

أصبحت إدارة الجودة الشاملة محور إهتمام معظم دول العالم بإعتبارها ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الجديدة التي تتيح لها مواكبة المستجدات العالمية فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة تهدف إلى التحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنتائج والخدمات داخل مؤسسات التعليم العالي؛ حيث بدأ التعليم المتسم بالجودة الشاملة هو سر التقدم، فبعد أن كان التعليم للجميع أصبح التعليم للتميز، والتميز للجميع، ولذا أصبح التركيز على النوعية والجودة والاعتماد، أمراً لا يبد منه لتحقيق تميز التعليم للجميع، وبذلك بدأ هناك تعليم من نوع جديد، تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميكيات عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، والتي هي من أهم خصائص هذا العصر؛ حيث أصبح الإنسان الفاعل في هذا القرن هو الإنسان متعدد المهارات والقادر على التعلم الدائم والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية .

وانطلاقاً مما سبق فإن البحث الحالي يهدف الى تسليط الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة كمصطلح بإعتباره سيساهم في تحديد مدى تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور للعمل على التغلب عليها وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: ما مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟ وماهي مبرراتها؟ ، ماهي أهم معايير ومنهجية تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي؟ واستعان الباحثان بالمنهج الوصفي التحليلي من أجل تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من المراجع والمصادر المختلفة حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتوصلنا الى جملة من النتائج والمقترحات التي نأمل أن تساهم في تعزيز مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها بمؤسسات التعليم العالي .

Total Quality Management in Higher Education Institutions "Concept and importance"

Summary:

TQM has become the focus of most countries of the world as a cornerstone of the new management model that allows it to keep abreast of global developments. TQM is based on the application of advanced methods aimed at continuous improvement and development and achieving the highest possible levels of practices, processes, results and services within higher education institutions. Comprehensive quality education is the key to progress. After EFA has become an education of excellence and excellence for all, the focus on quality, quality and accreditation is essential to achieving EFA excellence. There has been a new kind of education, an education that prepares the individual and society for the realities and dynamics of the era of technological and cognitive revolution, which is one of the most important characteristics of this age. The human being in this century has become a multi-skilled, the operation.

Based on the above, the current research aims to highlight the concept of TQM as a term that will help to determine the extent to which higher education institutions achieve their goals, identify the strengths to enhance them, and the shortcomings to overcome them by answering the following questions: What is the concept of TQM ? What are their justifications? What are the most important criteria and methodology for implementing quality management in higher education institutions? The researchers used the analytical descriptive approach to analyze the data and information gathered from the various references and sources on the concept of TQM, and reached a number of results and proposals that we hope will contribute to the promotion of the concept of TQM and its importance in the institutions of higher education.

المقدمة:

حرصت عديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلى تبني الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى ذلك، ولعل من أبرزها: تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددتها (مؤسسات قائمة /أو غير قائمة على الربح المادي)، والتوسع في الطلب علي التعليم العالي، وظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي (منظمات أو شركات متعاونة، مؤسسات متعددة الجنسيات)، تعدد بيئات التعلم (الكليات / الجامعات / مراكز التعليم / المكتبات العامة / المنزل) تنوع مستوى الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة، خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص، زيادة الطلب على انتقال الطلاب أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة، الضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل Mutual accreditation ظهور وسائط تعليمية جديدة (الفيديو، كون فرنس التعليمي، برامج التعلم الشبكي)، هذه التغيرات وغيرها التي شهدتها التعليم العالي وما تضمنته من أنماط جديدة غير مألوفة من قبل دعت القائمين على هذه المؤسسات السعي إلى كسب ثقة العملاء، فوجدوا في مصطلح "ضمان الجودة" الشائع الاستخدام بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية أفضل السبل لتحقيق أغراضهم و لإقناع مؤسسات المجتمع المحلي و أفرادها بجودة العمليات القائمة بها. وبظهور مفهوم عالمية التعليم العالي والتوسع في استخدامه وتطبيقه أصبحت الحاجة ملحة لاتجاه مؤسسات التعليم العالي إلى فحص جودة عملياتها في ضوء مبدأ العالمية وعدم الاقتصار في التعامل مع قضايا ضمان الجودة على المستوى القومي فقط .

لهذه الأسباب وغيرها سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي والأكاديمي، للعمل على تطوير النظام التعليمي القائم بها وللحفاظ على ثقة العملاء ومؤسسات المجتمع المحلي، ولقد حظي نظام التقييم والاعتماد باهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي منذ السبعينات ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتزايد لدرجة أن البعض أطلق على عقد التسعينات بأنه عقد الجودة أسوة بما عرف عن الثمانيات بأنه عقد فاعلية الأداء.

من هنا برز مفهوم إدارة الجودة الشاملة بشكل كبير حيث أصبح يشكل أهم المفاهيم الإدارية حديثة وعصرية و الذي يعتبره البعض الموجه الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية و ثورة الحواسيب، والبحث في مفهوم إدارة الجودة الشاملة يتطلب استثمار الحقائق و المعلومات المتوفرة من أجل تسليط الضوء على العديد من القضايا التي تستهدف التحديد والتطوير في نظام التعليم العالي ودور إدارة الجودة الشاملة فيها .

مشكلة البحث :

أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة من بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات ويشير هذا المفهوم بكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للإغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنة، كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسؤولون على سير المؤسسة من أساليب إدارية وأنشطة وممارسات في إطار عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتنسيق والمتابعة وذلك وفقاً للنظم التي تقود إلى التحسين الدائم للأداء والمحافظة على ارتفاع مستوي الجودة وكان من الطبيعي إن يتسرب هذا المفهوم من قطاع الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم بشأن الكثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى وأصبح تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مطلباً ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي وتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات ولكن المتتبع للمؤسسات التعليم العالي يجد أنها تتعرض للعديد من الإشكاليات التي تعترض المجالات الجادة للتطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها ويظهر ذلك جالياً من خلال مؤشرات ضعف مخرجات التعليم الجامعي والتي تؤكد على وجود صعوبة حادة في التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة ولذا جاء هذا البحث ليلقي الضوء على بعض مفاهيم ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

" ما مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟"

أهداف البحث :

- 1- التعريف بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي .
- 2- تحديد معايير الجودة الشاملة وضرورة تعزيزها في مؤسسات التعليم العالي .
- 3- التعرف على أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .
- 4- التعرف على المعوقات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والحلول الممكنة لها .

أهمية البحث :

- 1- أن أهمية هذا البحث تكمن في تسليط الضوء علي أهمية إدارة الجودة الشاملة ودورها الفعال في تحسين جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي .
- 2- تشكل هذه الدراسة عامل مساعد لأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي عامة من حيث تطوير الأداء لهذه المؤسسات .
- 3- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج وندوات حول إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها .
- 4- تساهم هذه الدراسة بمجموعة من المقترحات من شأنها الترسخ والتأكيد علي تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي .

مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تتفق الجودة في جوهرها العام لتأكيد على مبدأ الإتقان والعمل الحسن إضافة إلى أن القيم والتعاليم تقوم على الجودة والكمال والإتقان لتربية الإنسان الصالح تربية سوية أشار ذلك القرآن الكريم في قوله تعالى: " وأحسنوا أن الله يحب المحسنين " (سورة البقرة، الآية 195) " إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً " (سورة الكهف، الآية 30) ، وجاء في الحديث الشريف عن السيدة عائشة رضي الله عنها ((أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه))

وبالنظر إلى معنى الجودة في اللغة فنجد أنها أصل كلمة الجودة من :-

- جاد الشيء جودتا وجودتا: جعل الشيء جيدا وأجوده و جاد و أجاد أي بالجيد من القول والعمل ، فهو مجود : حسنه وأتقنه (ابن منظور، 1984 ، ص251) .

● الاصل الاشتقاقي للجودة هو: (ج و د) وهو أصل يدل على التسامح بالشيء وكثرة العطاء (بن فارسي، 1999، ص 493).

لقد أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) يحمل معان كثيرة بالنسبة للباحثين، حيث أن لكل باحث في هذا المجال مصطلحاته الخاصة بهذا المفهوم .

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أنها: "نظام متكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين و إعطاء صلاحيات أكبر للموظفين تساعدهم في إتحاد القرار والتأكيد على التحسن المستمر للعمليات أنتاج السلع والخدمات" (خفاجي، 2000، ص 61).

ويمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة تمثل بصفة عامة فلسفة إدارية مبنية على أساس رضا المستفيد، وهي بذلك تضمن التصميم المتفق للمنتجات المقدمة من المؤسسة وتحتل إدارة الجودة الشاملة إستراتيجية تنظيمية يمكن تطبيقها بمختلف مستويات المنظمة، إذ يصبح تحقيق الجودة عملية يلتزم به الجميع وبشكل متواصل، ولا بد من تضافر جهود أفراد المؤسسة للوصول إلى الجودة الشاملة المرجوة، وقد تعددت وتباينت رؤى الباحثين والمختصين حول تعرف إدارة الجودة الشاملة ، حيث أن لكل باحث مصطلحاته الخاصة بهذا المفهوم فمنهم من فصل بين مكونات الجودة الشاملة ، حيث يرى أن : الإدارة (Management) تعني التطوير والحفاظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين مستمر للجودة .

أما الجودة (Quality) فتعني تحقيق رغبات ومتطلبات المستفيد، بل وتجاوزها، وهي تلافي العيوب منذ المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد .

وأما كلمة شاملة (Total) فتعني البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءا من حاجات المستهلك أو المستفيد، وانتهاء بتقويم رضاه عن الخدمات المقدمة له .

ويمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم علي أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات ، وهي الأفراد والأساليب والأجهزة للتحقيق مستوى عالي من الجودة حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية ، والتركيز على التحسن المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين، أما المدخلات فتتكون من المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفراد سواء كانوا طلبة أم موظفين أم أعضاء هيئة تدريس أم إدارة، وأما المخرجات فتتمثل في الكوادر المتخصصة من

الخريجين، والمستفيد من نظام التعليم في مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين

ويمكن تعريف نوعية خريج العملية التعليمية بالجامعات على إنها قاعدة المعرفة التي بإمكانه استخدامها في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة واتخاذ القرار (العلي، 1996، ص14).

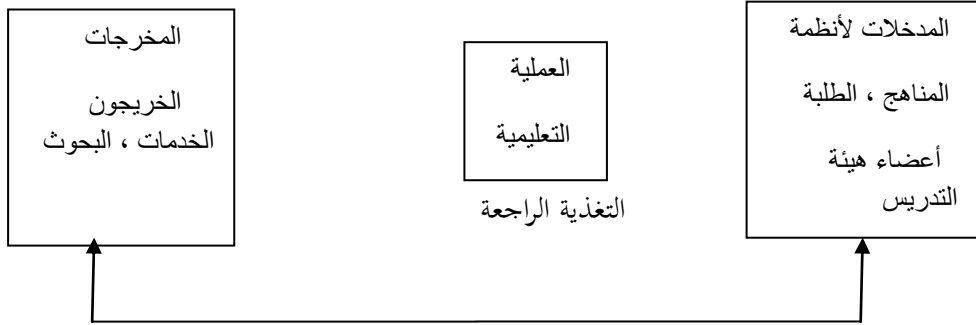
وقد عرف (رودز) إدارة الجودة الشاملة في التربية على إنها : عملية إدارية إستراتيجية تركز على مجموعة من القيم ، تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر(ديباس، 1994 ، ص15) .

يتبين مما سبق إن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها المؤسسات التعليمية وهي تهتم بالعناصر التالية:

- اعتبار الجودة جزء رئيسي من إستراتيجية المؤسسة .
- التركيز على مشاركة العاملين و المديرين، وتقوية الطاقات والإمكانات لتنفيذ معدلات الجودة العالية .
- التركيز على الاستمرارية في التحسين .
- اعتبار كل فرد في الجامعة أو الكلية مسؤولاً عن الجودة .
- شمولية العمليات والأنشطة التي تطور وتغير ثقافة الجامعة لتركيز على جميع جوانب الجودة عبر عناصرها المختلفة وهي : المصادر، والمدخلات، والتشغيل، والمخرجات، والاستخدامات، والمقارنات الرقابية، والبيئة، والقيادة .

هنا يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام يتم من خلالها تفاعل المدخلات وهي الأفراد وأساليب السياسات والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملين بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية ، و التركيز على تحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين وحسب هذا التعريف فإن مدخلات النظام التعليمي الجامعي تتكون من المناهج التدريسية والمستلزمات المادية والأفراد (أعضاء هيئة التدريس ، الطلبة، والموظفون) والإدارة

الجامعية، والتي يتم تحويلها من خلال العملية التعليمية إلى مجموعة من المخرجات التي تمثل الكوادر المتخصصة من الخريجين، وأما المستفيدون من نظام التعليم فهم مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين .



وهنا لا بد من الإشارة إلى النقطة الأساسية في هذا الموضوع و المتمثلة في غياب الأهداف و الغايات لدى مؤسسات التعليم العالي ، والمرتبطة تلقائيا بتقييم أهمية (إدارة الجودة الشاملة) المقترنة بأهداف المؤسسة و غاياتها و أغراض برنامج إدارة الجودة الشاملة المستخدم فيها، وكذلك يجب على مؤسسات التعليم العالي المتمثلة بالجامعات خصوصا، أن تعمل على التحقق من أن حاجات المستفيدين قد تتم تلبيتها أو تجاوزها من خلال عمليات التصميم للنظام التعليمي وعملية التعليم ذاتها ، ولتحقيق هذا الهدف يجب على الجامعات التركيز على الأمور التالية:

- الفهم الكامل لحاجات المستفيدين على المستويين القريب والبعيد، وذلك من خلال استخدام التغذية الراجعة و توظيف جميع المعلومات المتعلقة بحاجات المستفيدين و إدارتها.
- ربط كل من حاجات المستفيدين مع عمليات تصميم العملية التعليمية في الجامعة.
- ضرورة إيجاد نظام تعاون فعال بين الجامعة و المستفيدين ، ويمكن خلاله تبادل الخبرات، و العمل على حل المشكلات التي يواجهها هؤلاء المستفيدون.
- ضرورة قياس الجامعة بقياس رضى المستفيدين عن أداء خريجها ، و إمكانية مقارنة هذه النتائج مع نتائج خريجي جامعات أخرى وطنية ، أو من خارج البلد ، و استخدام هذه النتائج و

المعلومات في تقييم وتحسين العملية التعليمية داخل الجامعة .و بالإمكان استخدام أسلوب المقارنة المرجعية حيث يتم مقارنة أداء الجامعة بأداء غيرها من الجامعات المتفوقة و المتميزة . وذلك حتى تتمكن من قياس أداء العملية التعليمية لديها واستخدام هذا الأسلوب كأداة للتحسين و التطوير المستمرين في الجامعة (سلامة، 2002 ، ص83) .

أهمية إدارة الجودة الشاملة:

إن أهم ما يميز إدارة الجودة الشاملة هو تحسين مستويات الجودة في المؤسسة أو المنظمة سواء كانت خاصة أو عامة ، وقد أصبحت إدارة الجودة الشاملة في هذا العصر أساسا للاتصالات بين الدول ، وهي التي تحدد نجاح أو فشل المنظمات الإنتاجية والخدمية في العالم، ويمكن إجمال أهمية إدارة الجودة الشاملة بما يلي :

- تخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية .
- الجودة تؤدي إلى تحقيق رضا المستهلك ،وتقديم الأفضل من السلع و الخدمات .
- تحقيق ميزة تنافسية وعائد مرتفع .
- تنمية الشعور بوحدة المجموعة والثقة المتبادلة بين الأفراد والشعور بالانتماء في بيئة العمل .
- تحسين السمعة الطيبة للمنظمة في نظر العملاء العاملين .
- منهج شامل للتغيير بعيد عن النظام التقليدي المطبق على شكل إجراءات وقرارات .
- تغيير سلوكيات أفراد المؤسسة تجاه مفهوم الجودة .
- تمكن من القيام بعملية مراجعة وتقييم للأداء بشكل مستمر .

ولقد انتقل مفهوم إدارة الجودة الشاملة من الصناعة إلى التعليم باقتراح من التربويين ورجال الأعمال و المسؤولين في التعليم عن الإصلاحات التربوية باعتبارها الحل المأمول للمشاكل التعليمية ،حيث دعا كل من (إدوارد ديمينغ) رائد الجودة الشاملة على ضرورة إدخال TQM في التعليم بوصفها منظومة لعمليات الجودة في التربية والتعليم والتحسين المستمر وتأتي أهمية تطبيق TQM في التعليم من خلال ارتباطها بالإنتاجية وتحسين مخرجات العملية التربوية (الصريرة، وعساف، 2008، ص15) ، وكذلك شمولية نظام TQM للمجالات كافة فضلا عن تدعيم TQM لعملية التحسين المستمر (فيصل، 2003 ، ص145) . في التعليم العالي وارتباط عملية

TQM بالتقويم الشامل للنظام التعليمي إن تبني TQM في مؤسسات التعليم سيؤدي إلى تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي ورفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية، وتنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مخرجات النظام التعليمي وإتقان الكفاءات المهنية، ومن ثم تطوير أساليب القياس والتقويم و تحسين استخدام التقنيات التعليمية . إذ أن هذا النظام يمكن أن يساعد وبشكل منظم إدارات المؤسسات التعليمية على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي، وذلك لأن نظرية الجودة الشاملة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق، يتم استخدامها أو توظيفها كآلية أو نظام في أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات. كما وتتركز مبادئ وعناصر مفهوم إدارة الجودة الشاملة كنظرية تطبيقية على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر. ومن خلال ما سبق عرضه تتضح أهمية الجودة في التعليم بصفة عامة، وفي التعليم العالي بصفة خاصة من خلال مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي، وتتمثل في الآتي:-

- 1- دراسة متطلبات المجتمع و احتياجات أفراده .
- 2- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات، والذي يمكنها من تقييم و مراجعة و تطوير المناهج الدراسية فيها .
- 3- أداء الأعمال بشكل صحيح، وبأقل وقت وجهد، وأقل تكلفة .
- 4- تحسين سمعة مؤسسات التعليم العالي في نظر العاملين والطلبة، و أفراد المجتمع المحلي .
- 5- بناء الثقة بين العاملين بمؤسسة التعليم العالي ككل وتقوية انتمائهم لها .
- 6- الإسهام في حل عديد من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في مؤسسة التعليم العالي .
- 7- تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة بمؤسسات التعليم العالي .
- 8- تنمية العديد من المهارات لدى القياديين بمؤسسات التعليم العالي مثل مهارة حل المشكلات وتفويض الصلاحيات .
- 9- تحقيق الرقابة الفعالة و المستمرة لعملية التعليم والتعلم .

- 10- تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي ، ولأفراد المجتمع المحلي (ابونعجة، 1999 ، ص 10).
- 11- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات ، والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط و النظام فيها .
- 12- طريقة لنقل أو تحويل السلطة و المسؤولية إلى مستوى فرق العمل ، مع الاحتفاظ بنفس الوقت بالإدارة الإستراتيجية المركزية.
- 13- وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارج الجامعة .
- 14- تقديم خدمات أفضل للطلبة، وهو ما تدور حوله الجودة، وتوجد عدة مبررات أو دواعي للأخذ بنظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي فهناك فجوة كبيرة بين الإنتاج الوطني والتعليم الجامعي، ومن الشواهد الاجتماعية المعاصرة على ذلك ما يلي : (بدوي، 2010، ص 333، 334).

- العجز التعليمي: والمقصود به استثمار في التعليم دون العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية و النواتج التربوية لا تلقي الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة .
- معدلات البطالة المرتفعة: فالإنتاج لا يوفر عدد الوظائف الكافية و المناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس .
- اتساع الفجوة بين الإنتاج و التعليم: حيث يظهر الحاجة لبعض المهن و الوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي أو العكس لا تجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج
- ارتفاع تكلفة التعليم: في جميع مراحل التعليم فالظاهر أن التعليم مجاني و الواقع أنه ذو تكاليف متزايدة.
- انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي: بسبب ارتفاع تكاليف التعليم مع انخفاض الأجور المتوقعة بمعنى أن التدفقات النقدية الخارجية لتغطية نفقات التعليم أكبر من القيمة المتوقعة الإجمالية للتدفقات النقدية الداخلة بعد التعليم.
- التعليم يركز على المعارف: يركز التعليم بشكل أساسي علي المعارف والمعلومات ويتجاهل السلوكيات والمهارات بسبب الأساليب والمواد والهياكل التنظيمية والمناهج والمنظمون .

- معانات المديرين: يعاني المديرون من أداء المرؤوسين والعمالة الجديدة، كما يعاني الخريجون والعمالة الجديدة من الرؤساء ويعاني كل من المجموعتين من تدهور التعليم والإنتاج
- ضعف المشاركة: لا يشارك المنتجون والفنيون والمهنيون - في الغالب - في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات .
- الخلل في الأدوار التنظيمية: بتحول الوظائف التعليمية من المدارس إلى المنازل ونقل بعض مهام المنازل لتتم بوحدات الإنتاج .
- نقص وقت الإنتاج: بسبب الخلل في النظم إدارة التعليم لانشغال الآباء والأمهات بقضاء ساعات طويلة في الذهاب والإياب والتدارس و الدروس الخصوصية .
- العمل في غير التخصص: أصبح العديد من خريجي الجامعات يعملون في وظائف أخرى غير التخصصات العلمية .

معايير ومنهجية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي :

- أظهرت الجهود البحثية عن اتفاق الغالبية من الباحثين على البنود العشرة التالية كمعايير للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في : -
- توفير المصادر المادية الكافية لدعم التعليم و التعلم .
 - توفر المصادر البشرية الكافية لدعم التعليم والتعلم (والموظفون المؤهلون بشكل مناسب)
 - توفير أهداف وغايات واضحة يفهما كل من هيئة التدريس و الطلبة .
 - ارتباط محتوى الموضوعات الدراسية بأهداف البرنامج وغاياته.
 - تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة ، وإعطائهم المسؤولية الكاملة بتعليمهم .
 - معيار البرنامج مناسب للمكافأة.
 - التقييم الصادق ، والموضوعي ، والعادل.
 - التقييم الذي يغطي مدى واسع من أهداف المساق و غاياته .
 - تلقي الطلبة التغذية الراجعة المفيدة من التقييم (و تزويدهم باستمرار بمدى التقدم والتحسين)
 - يتخرج الطلبة وقد حصلوا على معرفة ومهارات قابلة للانتقال خارج الجامعة.

أما فيما يتعلق بمنهجية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فإنها تتمثل في :-

- تحديد مسؤوليات العملية الإدارية.
- تحديد متطلبات المستفيدين ومحاولة مطابقة مواصفات العملية التعليمية الجامعية مع هذه المتطلبات.
- إيجاد وتطوير المعايير المستخدمة في نظام التعليم الجامعي.
- البحث عن فرصة التحسين و التطوير لعملية التعليم الجامعية، وعند إيجاد هذه الفرص يتم ترتيبها حسب الأسبقيات و تحديد الأهداف على ضوء ذلك.
- التحسين المستمر للعملية التعليمية الجامعية، وذلك يتطلب المساهمة الكاملة من كافة العاملين في الجامعات (من أكاديميين و إداريين و فنيين)؛ حيث تعتبر مسؤولياتهم جميعا نحو تحقيق الجودة في مخرجات العملية التعليمية (الترتوري، ص81)، ومن بين المعايير المستخدمة لإدارة الجودة ما يلي:

معايير كروزبي :

- حدد فليب كروزبي Crosby أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقا لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (T .Q.M) وهي :
- ❖ التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح و منسق للجودة.
 - ❖ وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.
 - ❖ منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
 - ❖ تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية و الكيفية والكمية.

معايير بلدريج :

طور مالكوم بلدريج M. Baldrige نظاما لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمييار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن

المدارس من مواجهة المنافسة القياسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي و مطالب المستفيدين منه. ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية توفر إطارا متكاملا للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معيارا ثانويا لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي: (عبد الجواد، ونوفل، 2000، ص26،28) .

- ❖ القيادة (90) نقطة وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
- ❖ المعلومات والتحليل (75نقطة) وتشمل إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.
- ❖ التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات .
- ❖ إدارة وتطوير القوى البشرية (510نقطة) و تشمل : تقويم وتخطيط القوى العاملة، و نظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية .
- ❖ الإدارة التربوية (50نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي ، والخدمات التعليمية و دعمها، وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي .
- ❖ أداء المدارس ونتائج الطلبة (230نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي .
- ❖ رضا الطلبة و ممولي النظام التربوي (230نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية و المستقبلية ،والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي المتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى.

المقومات الإدارية و التنظيمية لنظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

لا ينشأ نظام إدارة الجودة الشاملة من فراغ ولا يعمل بفاعلية ويحقق أهدافه منعزلاً عن باقي عناصر المنظومة الإدارية في المنظمة التعليمية، وبذلك فإن إدخال نظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه بنجاح وفاعلية في جامعة أو معهد عال يشترط توافر مقومات مهمة لا بد من وجودها إذ تمثل البنية التحتية الأساسية التي يقام عليها بناء الجودة الشاملة، وفي غياب تلك المنظومة الإدارية المتفوقة يصبح الحديث عن " إدارة الجودة الشاملة" مضيقاً للوقت والجهد لا يأتي بعائد يتناسب مع تكلفة إقامة النظام ومحاولة تشغيل .

وتتبلور عناصر المنظومة الإدارية و التنظيمية اللازمة لقيام وتشغيل نظام إدارة الجودة الشاملة فيما يلي :-

- بناء استراتيجي واضح يتضمن رسالة المنظمة Mission وأهدافها الإستراتيجية Strategic Objectives ومجموعة السياسات Policies الموجهة للأداء في كافة مجالاته
- هيكل تنظيمي يتناسب مع طبيعة أنشطة المنظمة و توجيهاتها الإستراتيجية ، و يتيح حرية الحركة و مرونة التفاعل بين قطاعات المنظمة و مستوياتها المختلفة .
- تصميم للعمليات الرئيسية و المساندة Major and supporting processes يتبنى مفاهيم إدارة العمليات Process Management ويوفر الأساس الأفضل لمباشرة أنشطة المنظمة بأعلى معدلات الكفاءة الإنتاجية
- هيكل من التقنيات المناسبة Appropriate Technologies تتوافق مع احتياجات الأداء وتوفر للمنظمة القدرات الإنتاجية الأفضل لتقديم الخدمات للمستفيدين بما يتفق و رغبتهم و يحقق رضائهم
- هيكل من الموارد البشرية المدربة ذات الكفاءة و المتحفزة للأداء الأفضل ، والتي تتناسب من حيث الأعداد والتكوين العلمي و الخبرات و المهارات مع متطلبات العمليات في المنظمة، وتحصل على التمكين المناسب.

- نظام إدارة الأداء Performance Management يحدد خطط معايير الأداء لكل الوظائف في المنظمة، ويوفر التوجيه والمساندة للعاملين ويتابع أدائهم ويكشف عن انحرافات الأداء ويتخذ إجراءات تصحيحها .
- نظم للمعلومات توفر الرصد الفوري لحركة الأداء لاتخاذ قرارات تصحيح المسار وتأكيد الجودة وفق المواصفات و المعدلات المستهدفة .
- قيادات إدارية على مختلف المستويات التنظيمية تتبنى فكرة الجودة و تعتبر تأكيدها مسئوليتها الرئيسية ، وتوفر للعاملين المناخ الملائم لتنفيذ المهام المسندة إليهم وفق معايير الجودة ومستوياتها المستهدفة .

معوقات تطبيق إدارة الجودة :

- يمثل ضمان الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فأن عددا من المؤسسات واجهت صعوبات في تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد والتي نجمل منها مايلي:
- ❖ الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة .
- ❖ تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين حول الجودة .
- ❖ تأثير الجودة التأثير الكامل بمبدأ المحاسبة .
- ❖ عدم وجود حد أعلي لتحقيق الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة .
- ❖ عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة .
- ومن ضمن الصعوبات التي تواجه عمليات ضمان الجودة القدرة على الانتهاء من أعداد تقرير التقييم الذاتي في الوقت المحدد وبالطريقة المناسبة فقد أشارت نتائج أحدي الدراسات إلي أنه من كل عشر حالات سعت إلي كتابة التقرير الذاتي (للمؤسسة أو للبرامج الأكاديمية) أربع منها (بنسبة 38.7%) لم تستكمل التقرير أما بسبب عدم التخطيط الجيد أو لعامل الوقت أو بسبب الجهد الكبير المطلوب لانجازه (البيلاوي، وآخرون، 2006، ص45) .
- ❖ عدم اقتناع واهتمام الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي بأهمية تطبيق معايير الجودة
- ❖ عدم المعرفة الكافية بالمكاسب الكبيرة التي تحققها معايير الجودة في حالة التطبيق .

- ❖ لا توجد كوادر مؤهلة ومدربة بالمؤسسة .
- ❖ التخوف من التكاليف الأولية لتطبيق هذه المعايير (مفتاح، والطاهر، 2013 ، ص270).

هذه بعض المعوقات العامة والتي يمكن أن تندرج تحتها معوقات كثيرة ، ويمكن أن تدلل هذه المعوقات، وذلك بالتوجيه والتثقيف لكل أفراد المؤسسة بضرورة تطبيق معايير الجودة والترغيب فيها والترهيب بالمخاطر التي تحدث في حالة عدم تطبيقها من تدني للمستوي وضعف في العائد وعدم ثقة في العملاء، وعدم رضی الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين والتبشير بما يحدث للمؤسسة من مكاسب مادية ومكاسب ترقية في حالة التطبيق، وقطعا تطبيق معايير الجودة يجعل مؤسسة التعليم العالي في ركب المؤسسات التي تطور من نفسها لمحاكاة العولمة ومحاكاة التقدم والتطور السريع في العالم، بل وأن جميع مؤسسات التعليم العالي أخذت بزمام المبادرة في تطوير نفسها .

الخاتمة:

توصلنا من خلال هذا البحث إلى النتائج التالية:

- 1- إن إدارة الجودة الشاملة تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير مؤسسات التعليم العالي من خلال ما يلي:
 - تطوير التعليم بتقويم النظام التعليمي وتشخيص القصور في المدخلات، والمخرجات حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية .
 - مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب .
 - مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر .
 - اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة .
- 2- تعمل إدارة الجودة على التطوير المستمر للمؤسسات التعليمية من خلال الجهد الجماعي والعمل بروح الفريق .
- 3- تتسع مجالات إدارة الجودة الشاملة وضبطها في مؤسسات التعليم العالي بتعدد عناصر ومكونات النظام التعليمي .
- 4- أصبح تطبيق إدارة الجودة الشاملة مطلباً أساسياً وضرورة ملحة للدخول في مجال المنافسة العالمية .

المقترحات:

- 1- ضرورة تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، والالتزام بها ونشر ثقافتها كمدخل لتطوير العملية التعليمية لتكون متوافقة لطبيعة الاهداف الاستراتيجية ومتطلبات العصر .
- 2- ضرورة وجود مجالس للجودة في مؤسسات التعليم العالي يتم من خلالها إيجاد فرق عمل لمعالجة المشكلات المستجدة .
- 3- الزام كل مؤسسة بإصدار دليل للجودة واعتماده على أن يحوي كل متطلبات الجودة، واهدافها .
- 4- عقد دورات وورش عمل في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والتحسين المستمر والتقييم الذاتي تشجيعاً لمفهوم الجودة وأهميتها في المجال التعليمي .
- 5- تكثيف التوعية بأهمية الجودة والتعريف بها وتكثيف البرامج التدريبية لها .
- 6- اعتماد معايير الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي للرفع من مستوى أداءها وقدرتها للمنافسة مع المؤسسات التعليمية الدولية والعالمية .
- 7- تشجيع التعاون مع الجهات المطبقة للجودة في التعليم محلياً وعربياً ودولياً .
- 8- العمل على تدريب القياديين في مؤسسات التعليم العالي على أساليب الجودة ومنهجها، وإقرار برامج لتحفيز ومكافأة المؤسسات والأفراد المتميزين في تطبيق الجودة في التعليم .

المراجع والمصادر

1. القرآن الكريم .
2. ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، 1984 .
3. بن فارس أبي الحسين أحمد، معجم مقياس اللغة، مراجعة هبد السلام هارون، دار الجبل، بيروت ، 1999.
4. خفاجي عباس، الجودة الشاملة، جامعة الإسرائ، الاردن، 2000 .
5. العلي عبدالستار حمد، تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة، جامعة الإمارات ، 1996.
6. درباس أحمد سعيد، إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية ، الخليج العربي، 1994.
7. النجار فريد، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، رؤى التنمية المتواصلة، ايتراك للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 2000 .
8. سلامة أسامة حس، إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات الصحية، الجامعة الأردنية، 2002 .
9. الصرايرة خالد أحمد، و عساف ليلي، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الأول، 2008 .
10. فيصل محبوب بسمان، الدور القيادي للعملاء في الجامعات العربية ،المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003 .
11. الترتوري محمد عوض، جويحان أغادير عرفات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دار المسيرة، دون .
12. نوفل عبد الجواد، عصام الدين، ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية، مركز البحوث التربوية، الكويت، 2000 .
13. بدوي محمد أحمد، إدارة التعليم والجودة الشاملة ،دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، 2006 .
14. البيلاوي حسن حسين، وآخرون ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، دار المسيرة، عمان، 2010 .
15. مفتاح علي جاب الله، الطاهر المكاشفي الخضر، أثر تطبيق معايير الجودة على الأداء في مؤسسات التعليم العالي، المؤتمر العلمي الدولي الأول، صرمان، 2013

الشراكة التربوية بين كليات التربية ومؤسسات التعليم

وعلاقتها بجودة العملية التعليمية

زينب عبد الرحمن ضوي/ جامعة طرابلس

خلاصة

تعد الشراكة التربوية بين مؤسسات التعليم وكليات التربية إحدى الأدوات التي يمكن من خلالها النهوض بالتعليم وبالعملية التعليمية، وتحقيق أهداف التعليم، وتحقيق الجودة في الأداء. ويسهم أسلوب الشراكة في إشباع حاجات النمو المهني للمعلمين، ويعمل على إثراء خبراتهم لإعداد نظام تعليمي قادر على مواجهة المستقبل وتحدياته وبالنظر إلى القصور الواضح في الشراكة بين مختلف مؤسسات التعليم، كان لابد من وضع رؤية جديدة حول الشراكة ووضع خطط ملموسة توضح كيفية تطبيق تلك الرؤية ولا يجب أن يقتصر مفهومنا لهذه المؤسسات على دورها التقليدي، بل يجب أن يتسع ليدخل في الدور كل مؤسسات المجتمع بدءاً بالمدرسة، ثم الأسرة وانتهاءً بالدولة وتجميع الجهود المختلفة رسمية وغير رسمية، فردية وجماعية، من أجل إيجاد ثقافة التشارك والعمل الجماعي.

Abstract

The educational partnership between the educational institutions and the colleges of education is one of the tools through which the advancement of education and educational process, achieve the goals of education, and achieve quality in performance.

The partnership approach contributes to satisfying the professional growth needs of teachers, enriches their experience to prepare an educational system capable of facing the future and its challenges. Given the obvious lack of partnership between the different educational institutions, a new vision of partnership has to be developed and concrete plans are developed to show how these visions are implemented. The concept of these institutions should be limited to their traditional role. Rather, it should expand into the role of all institutions of society, starting with the school, then the family and ending with the state, and consolidating the various efforts, formal and informal, individually and collectively.

مقدمة

أخذ مفهوم الشراكة في الظهور في نهاية الستينيات من القرن الماضي تحت عدة مسميات منها التعاون والتشارك. ومن هنا استعمل هذا المفهوم على نطاق أوسع في السنوات الأخيرة. وتولي الحكومات والمجتمعات المعاصرة أهمية كبرى لمفهوم الشراكة بين المؤسسات والمنظمات داخل المجتمع، مما يساهم في عملية النمو والتطور في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية. والشراكة في المجال التربوي تعني الانفتاح على المحيط، ولأن المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها وكليات التربية على وجه الخصوص تعد استثماراً بشرياً واعداداً، يقع عليها إصلاح التعليم وجودته، مما يتطلب وجود شراكة تربوية ينطلق منها مبدأ المصلحة المتبادلة بين الشركاء والتكافؤ والاستقلالية والتعاون، وأخيراً حدوث التطور بين الشركاء مما يحقق في النهاية انسجاماً بين الشركاء وتغيير الرؤية للعلاقة بين كليات التربية ومؤسسات التعليم التي تعيش كل واحدة منها في عزلة عن الأخرى ويعيش كلاهما في عزلة عن المجتمع، وتحقيق الشراكة تنتهي هذه العزلة لكي تصنع الحاضر الذي يتجهد كل المجتمعات للوصول إليه.

تحديد المشكلة

لا بد من النظر إلى كليات التربية ومؤسسات التعليم كشريكين متكاملين في الأهمية والدور، وإن تحقيق معايير الجودة وتطوير العملية التعليمية في كليهما يحتم توافر عنصري الشراكة الفعالة والتحسين بين مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي متمثلة في كليات التربية، ومدى التوافق بين مُدخلات كل منهما ومُخرجاته بصورة تحقق أهداف العملية التعليمية، خصوصاً وأن كثير من الدراسات قد أشارت إلى ضعف في التعاون بين الطرفين وغياب النظرة الواقعية في البرامج التربوية، حيث كشفت دراسة قدمتها (مي الحماد) في مؤتمر عن دور الجامعات في تفعيل رؤية 2030 بجامعة القصيم على وجود قصور في الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام في عدد من المجالات (Almowten.com).

ومن هنا نتحدد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ماهي التحديات التي تُحتم ضرورة الشراكة بين كليات التربية ومؤسسات التعليم؟

ومنها تتفرع الاسئلة الاتية:

- ماهو مفهوم كلا من الشراكة والجودة التعليمية؟
- ماهي مجالات الشراكة المتوقعة بين المؤسسات التعليمية وكليات التربية؟
- ماهي العلاقة بين الشراكة التربوية وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم؟
- ماهي دواعي وجود الشراكة بين مؤسسات التعليم وكليات التربية؟

الأهمية

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها ستلقي الضوء على مدى إمكانية الاستفادة من كليات التربية في ليبيا، في تقديم خدمات لمؤسسات التعليم كالتدريب والإستشارة وتقديم البحوث العلمية والإستفادة من نتائجها في معالجة مشكلات التعليم و مؤسساته.

وقد تُمثل هذه الدراسة إضافة في نتائجها للخبراء والتربويين في كليات التربية من أجل تطوير أدائهم وبرامجهم الأكاديمية، خصوصا وأن هذا الموضوع على حد علم الباحثة لم يتم تناوله بالبحث والتحليل إلا لِمَأمًا.

الأهداف

تهدف الدراسة إلى:

- 1) التعرف على مصطلح الشراكة والجودة في التربية.
- 2) التعرف على العلاقة بين الشراكة التربوية وتحقيق الجودة.
- 3) التعرف على مجالات الشراكة المتوقعة بين مؤسسات التعليم وكليات التربية.
- 4) التعرف على دواعي وجود الشراكة بين مؤسسات التعليم.

المنهج

منهج هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي سيتم عن طريقه توصيف مفهوم الشراكة والكشف عن واقع الشراكة ومن ثم تحليل هذا الواقع بغية الوصول إلى الغاية وهي تجويد العملية التعليمية والرفع من مستواها عن طريق تحقيق مبدأ الشراكة.

المصطلحات

- 1) الشراكة التربوية: تعاون يقوم على تحديد مجال مشترك بين فاعلين مختلفين قصد تحقيق أهداف مؤسساتية، وتقوم الشراكة على تحديد المسؤوليات بشكل دقيق (Manhal.net).

- 2) مؤسسات التعليم: المؤسسة التعليمية مؤسسة عمومية أو خاصة تخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري.
- ويستخدم هذا المصطلح أحيانا للإشارة إلى أي كيان له بشر وموارد وميزانيات، ومن هنا فإن الباحثة تعتمد هذا المفهوم للمؤسسة ليشمل كل كيان له علاقة بالتعليم.
- 3) الجودة في التعليم: تشير إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتوج التعليمي مع توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (سليم، 2015).

الدراسات السابقة

1) دراسة الشرعي 2007

بعنوان " دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المجتمعي " دراسة تحليلية، وتهدف هذه الدراسة إلى إبراز أهمية دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح التعليمي والوقوف على أهم التحديات التي تواجهها المدرسة، وآليات التعاون لتفعيل العلاقة والشراكة بين المجتمع والمدرسة.

وكان من نتائج الدراسة أن نجاح الإصلاح التعليمي يرتبط بواقع وتطور الأسرة التي تدعم شخصية الأبناء وأنه يتحتم إحداث تغيير جذري في العملية التعليمية والمضامين الاجتماعية والتربوية.

2) دراسة بن سليم 2012

بعنوان "تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، وهدفت الدراسة إلى كشف الواقع الراهن للمشاركة المجتمعية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي، وذلك من وجهة نظر القيادات التربوية وبعض الفئات المجتمعية، ومن أهم نتائج الدراسة؛ أن أكثر الجوانب الإدارية التي فيها المشاركة الاجتماعية هي التمويل، تليها الإدارة، ثم الإستشارة، بينما أضعفها كان في التخطيط (Kawakab.com).

3) دراسة مي عبدالله الحماد 2007

في مؤتمر في (تفعيل دور الجامعات في تفعيل دور الجامعات في جامعة القصيم) والتي كشفت عن وجود قصور في الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام في عدد من المجالات منها: إعداد المعلم، التنمية المهنية، تنمية مهارات الطلاب، الاستشارات (Almowten.com). وتوصلت إلى وجود عدد من معوقات الشراكة متمثلة بصعوبة الاتصال بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام، وقدمت الدراسة عددا من المقترحات بالخصوص.

4) دراسة جمال الميناوي 2009

بعنوان "المشاركة في ظل جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي بجامعة نجران"، والتي تهدف الى التعرف على مفهوم الشراكة ومعوقاتها ومعايير ومؤشرات الشراكة، وكان من نتائج الدراسة وجود معايير وشواهد وأدلة للشراكة منها التوظيف الفعال للتكنولوجيا وتوظيف إدارة المؤسسة التعليمية جميع إمكاناتها لخدمة المجتمع المحلي.

5) دراسة فريجات (ب.ت)

بعنوان "الدور التشاركي لمؤسسات المجتمع في تعزيز الإصلاح المدرسي"، والتي تهدف إلى إبراز أهمية دور المشاركة المجتمعية بمختلف مؤسساتها ومنظماتها أفرادها في الإصلاح المدرسي وارتباطها بالتطور والتوجه العالمي الجديد.

وكان من نتائج الدراسة أن المجتمع المحلي ممثلاً في الأفراد (خبراء، ومتخصصين وقادة مجتمع ومنظمات وجمعيات أهلية) يمكن أن يقدموا خبراتهم في مجال التربية والاقتصاد والفنون والآداب والعلوم وتوظيفها في النهوض برسالة المدرسة (فريجات، ب.ت).

لقد لاحظت الباحثة شح الدراسات المتعلقة بموضوع الشراكة بين مؤسسات التعليم فيما بينها، بينما كانت الدراسات في شراكات مؤسسات التعليم والمجتمع المحلي والشراكات بين المؤسسات التعليمية والمحلية والدولية أكثر عدداً، واشتركت الدراسات السابقة والحالية في تأكيد أهمية الشراكة المجتمعية بين كل الأطراف الفاعلة في الإصلاح التعليمي وإلى وجود قصور واضح في الشراكة بين مؤسسات التعليم العام في عدد من المجالات.

الشراكة التربوية

يعد مفهوم الشراكة من الموضوعات الحديثة نسبياً في بعض الدول، وانبثق عن هذا المفهوم بعض المفاهيم الأخرى مثل المساهمة، اللامركزية، الاندماج، وانفتاح المؤسسات على محيطها. ومن كل هذه المفاهيم وغيرها تشكل هذا التوجه الجديد في العديد من المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية بعد ذلك.

وارتبطت الشراكة في المجال التربوي بالتحويلات السياسية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها العالم المعاصر، ويعرف كل من (سيرونيك ولاد) الشراكة بأنها اتفاق تعاون مشترك بين شركاء متكافئين ومتساوين لتحقيق أغراضهم الخاصة، وفي نفس الوقت تقديم حلول للمشاكل المشتركة.

إن مايفسر ظهور مصطلح الشراكة التربوية هو التغير في الرؤية لعلاقة المؤسسات التربوية ببعضها وعلاقتها بالمجتمع، وعلاقة المجتمع بباقي المؤسسات والمنظمات المحلية والدولية، وكل ذلك بهدف رفع جودة التعليم وتقديم الحلول والدعم للكثير من المشاكل التي تواجهها مؤسسات التعليم.

والشراكة التربوية لا تقتصر على المساهمة بالموارد ولكنها تتعدى ذلك الى صياغة الفكر وتشكيل الثقافة التي ستؤدي في النهاية الى تحقيق تعليم متميز ويجب أن تهدف الشراكة الى تطوير مدخلات التعليم من معلمين، ومناهج وإدارة وتشريعات لتحقيق مخرجات جديدة تتمثل في تحسين نوعية الخريجين، وربط التعليم بسوق العمل والمجتمع، ومواكبة التطور العلمي، والنظر الى التعليم على أنه إعداد الفرد للحياة وليس إعداد الفرد لنيل شهادة جامعية (سنهجي، 2011).

عوامل ظهور الشراكة في المجال التربوي

قدم (دانيال زاي) (Daniellezay, 1994) تحليلاً للتطور الموازي الذي حدث في المجتمعات الغربية فيه أهم السمات التي تفسر ظهور وتطور نظام الشراكة، ومن هذه السمات سياسة الاصلاح التربوي في أمريكا، والتي أوجدت الرغبة في التشارك بين مؤسسات التعليم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، والإدراك العميق لأهمية هذه الشراكة بين مختلف القطاعات والتعاون بين المؤسسات لحل المشاكل المشتركة بين هذه الأطراف (سنهجي، 2011).

إن ما أدى الى ظهور مفهوم الشراكة في هذه المجتمعات هو إدراكها للمسؤولية المشتركة بين المؤسسات، وأنه لايجب أن تعمل كل مؤسسة بمعزل عن الأخرى كما هو حاصل عندنا.

ولامبالغة في القول أننا في مؤسساتنا وكلياتنا، نفتقر الى أبسط مبادئ الشراكة بين العاملين في نفس المكان، من معلمين، وأساتذة، أو على مستوى الأقسام والإدارات.

القواعد الأساسية للشراكة

إن من أهم القواعد الأساسية للشراكة الناجحة أن تتسم بعدة خصائص منها:

- 1) يجب أن يكون تحقيق الأهداف التربوية ضمن مختلف مشاريع الشراكة.
- 2) تنوع الشركاء وتعدددهم بحيث يحدث التكامل في الجهود.
- 3) دعم الانفتاح على الآخرين ببناء علاقات تسمح باللقاءات والتشاور والنقاش حول موضوع الشراكة.
- 4) وضع وتحديد المعايير المؤسسية وإيجاد الحلول لبعض المشاكل المتعلقة بالدعم والتعثر الدراسي.

5) يجب أن تكون العملية التشاركية مصدراً إضافياً للتعليم والتأهيل.

6) احترام استقلالية المؤسسات التعليمية لمختلف الفاعلين بحيث لا تفقد أي مؤسسة هويتها التربوية.

صيغ الشراكة

من صيغ الشراكة التي يمكن تحقيقها بين الشركاء، بناء علاقات بين الأشخاص الذين ينتمون إلى المؤسسات المعنية بالشراكة ثم الإلتزام بتنفيذ الشراكة، والعودة إلى متخصصين يقدمون الحلول لكل المشاكل التي تواجهها المؤسسة، والتعاون لإنجاز أي مشروع وشركاء المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات والكليات هم الأسرة، وأولياء الأمور، والجماعات المحلية، والفاعلون الاقتصاديون والإجتماعيون (سنهجي، 2011).

وهذا يلفت النظر إلى الأدوار المحددة التي تقوم بها الأسرة والفاعلون في مختلف الجماعات في إيجاد حلول للمشاكل العديدة التي تواجهها مؤسسات التعليم في مجتمعنا.

لكي تكون الشراكة ناجحة بين الأطراف المعنية فلا بد أن تتسم بمجموعة من الصفات منها:

- التميز الفردي: بحيث يكون لكل شريك شيء ذا قيمة يضاف للشراكة وأن تكون دوافع كل الشركاء إيجابية وليست سلبية.

- الأهمية: بحيث يكون نجاح العمل هو هدف كل الشركاء.
- الاعتماد المتبادل: بأن يكون لدى كل الشركاء مقومات ومهارات تكمل بعضها البعض، بحيث تسود قناعة أن العمل الجماعي هو السبيل لإنجاح أي عمل.
- الاستثمار: و ذلك لتقدم الموارد المختلفة لإنجاح الشراكة وأن تكون أدوار كل الشركاء واضحة.
- المعلومات: بحيث يتم تبادل المعلومات المهمة لإنجاح الشراكة ووجود اتصالات جيدة.
- التكامل: وهو اتفاق الشركاء على آليات العمل لإنجاح الشراكة ووجود اتصالات جيدة بين الأفراد.
- المؤسساتية: بحيث يكون للشراكة شكل رسمي وعمليات اتخاذ قرارات واضحة.
- النزاهة: وهو التعامل بنزاهة مما يخلق ثقة بين الشركاء واحترام الشركاء لبعضهم (الميناوي، 2009).

أهداف نظام الشراكة

- إن تطبيق نظام الشراكة بين كليات التربية ومؤسسات التعليم ينبغي أن يكون له أهداف تربوية واضحة، مما يعني وضع معيار جديد هو معيار الأهداف التربوية التي يمكن تحقيقها لفائدة الطلاب والمدرسين ولصالح المؤسسات المعنية والمجتمع بصفة عامة (الدريج، 2009).
- وستسعى الشراكة بين مؤسسات التعليم وكليات التربية الى تحقيق مجموعة من الأهداف هي:
- 1) إثناء قدرة الطالب المعلم على تأدية وظيفته بكفاءة.
 - 2) المساهمة في تنمية القيادات الوطنية في قطاع التعليم.
 - 3) توفير برامج تدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
 - 4) نشر البحوث التربوية والمساهمة في نشر التطبيقات الحديثة في التربية.
 - 5) تبادل الخبرات والمعلومات والتعاون بين المؤسسات التربوية في الداخل والخارج (الدريج، 2009).

الجودة

المعنى اللغوي للجودة

"فالجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جودة أي صار جيداً" (ابن منظور، 1994).

تعددت تعريفات الجودة في الأدب التربوي، وكان منشأ الجودة كمفهوم بأنه أحد فروع العلوم الإدارية الحديثة، ويعود تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأ ظهور إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكنها ازدهرت قبل ذلك في اليابان، كنظام إداري منذ السنوات الأولى من القرن العشرين وبعدها حيث تبني اليابانيون في بداية الخمسينيات تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة لإعادة بناء البنية التحتية الصناعية في كافة المجالات، وما حققته الشركات اليابانية من نجاح كان كفيلاً بانتشار استخدام إدارة الجودة الشاملة خارج اليابان وتبقى الشواهد على تطبيق الجودة أقدم بكثير من هذا، فالجودة قديمة قدم الحضارات الانسانية، فبناء الأهرامات في الحضارة المصرية، وسور الصين العظيم، وتشبيد المساجد والقصور في الحضارة الاسلامية دلائل ناطقة على تطبيق الجودة (علي، 2008، 410).

والإشارات إلى وجوب اتقان العمل والاحلاص فيه، والأمر بالإخلاص لله في العبادات، وتأديتها على وجه الخصوص، نجدها في ثنايا القرآن الكريم وفي الحديث الشريف، ففي قوله تعالى "واتقوا الله ما استطعتم"، إشارة إلى محاولة بذل كل مايسطيعه الإنسان للوصول للتقوى، وفي الحديث الشريف عن الرسول (ص) أنه قال "رحم الله عبدا سمحا إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى". وبالعودة إلى مصطلح الجودة حيث يعرفها (ديمنج) بأنها تحقيق احتياجات وتوقعات المستفيد حاضرا ومستقبلا.

وعرفها (كروسي) بتعريف يشترط فيه ثلاثة شروط لتحقيق الجودة هي:

- 1) الوفاء بالمتطلبات
 - 2) انعدام العيوب
 - 3) تنفيذ العمل بصورة صحيحة من أول مرة وكل مرة.
- ويراها آخرون بأنها:

أسلوب شامل لتطوير المنظمات عن طريق بناء ثقافة عميقة من الجودة، وتطوير أعمدة القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف يرى أن الجودة هي الهدف الأساسي للمنشأة.

وهناك من يرى أن وضع تعريف لمصطلح الجودة يعد واحداً من المغامرات الأكثر صعوبة التي يمكن أن نشرع فيها على حد قول رئيس الهيئة الاستشارية القومية البريطانية (Ball, 85) مما يشير إلى جدلية المفهوم ويجعلنا لانستطرد أكثر في مفاهيم الجودة (العُمري، 2013).

أما في الميدان التربوي فيعد مالكوم بالدريج (Malcolm Baldrige) من أوائل من دعا إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم جاء رونالد براون (Ronald Brown) 1993 ليعلن أن جائزة مالكوم قد توسع مجال القطاعات التي يمكن أن تتنافس عليها لتشمل مجال التعليم، مما جعل مفهوم تطبيق الجودة الشاملة حقيقة واقعة في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن ثم أصبحت أفكار ديمينج (Deming) في منتصف التسعينيات تطبق وتدرس في المعاهد والجامعات الأمريكية (عطية، 2008، 103). ولأن أحد أسئلة هذه الدراسة يبحث في العلاقة بين الشراكة التربوية وتحقيق الجودة في التعليم فلا بد من استعراض مفهوم الجودة في التعليم وبما أنه لا يمكن اعتبار التعليم سوقاً أو مصنعا للسلع مما يصعب تحديد مفهوم له فإن هناك من يري أن الجودة في التعليم تمثل كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلاب وكل ما يزيد من مستوى الفهم والقدرة على حل المشكلات والقدرة على التعاطي مع كل ما يواجههم من أمور خلال حياتهم.

وعلى هذا فإن مستهلك الخدمة التعليمية هو المجتمع بصورة مباشرة، وغير مباشرة وإن كان من الممكن اعتبار الطالب مستفيداً من الخدمة التي مكنته من اشباع حاجاته وتلبية متطلبات حياته (عطية، 2009، 104). ولكي تتضح الرؤية أكثر فإنه يمكننا القول أنه في حالتنا أصبح المجتمع أكبر المتضررين من الخدمات التي قدمتها المؤسسات التعليمية للطلاب خلال عقود من الزمن لأن المؤسسات التعليمية ساهمت بشكل كبير في إفراز أفراد لا يملكون القدرة على حل المشكلات وليس لديهم مهارات وقدرات تساعد على تخطي الصعاب التي يبرون بها بل قد يمتد الأمر ليصبح هؤلاء الأفراد مشكلة بحد ذاتها.

ولتعريف الجودة في التعليم يتم إدراجها في مجموعة من المحاور منها:

- 1) ربط تعريفات الجودة بالأهداف؛ فتحقيق الأهداف يعد جودة.
 - 2) ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات وطرق استخدامها واستثمارها.
 - 3) الجودة كمصطلح معياري بدلا من كونه وصفا فقط (البيللاوي، 2015).
- ويمكن القول أن الجودة في التعليم تحمل بعداً واسعاً من السمات الإنسانية التي يجب أن تحققها منظومة التعليم كأحترام الأمم الأخرى، وروح العالمية والرغبة في المحافظة على السلام العالمي والإسهام في الثقافة الإنسانية والدفاع عن حقوق الإنسان. وكلما أسهنا في تعداد مايفترض بمنظومة التعليم والتربية تحقيقه أدركنا مدى ابتعادنا عن الأهداف والغايات التي تطمح للوصول إليها كل المجتمعات.
- وإذا كان تحقيق الأهداف يعد جودة كما سبق القول، فماالذي سيحدث إذا كانت الأهداف في حد ذاتها غير واضحة لمن يرسمون سياسات التعليم في عالمنا العربي على وجه الخصوص؟
- وهذا ماجاء في التقرير النهائي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الذي قام به منتدى الفكر العربي بعنوان (تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل) حيث يقول التقرير مايلى "وفي المراجعة الدقيقة التي قمنا بها لكل الوثائق الرسمية في الدول العربية حول أهداف التعليم، لم نعر على هدف إعداد مواطن المستقبل كهدف واضح أو صريح، بل نادرا مايرد أي ذكر للمستقبل، وفي الحالات النادرة والمتفرقة التي ورد فيها ذكر المستقبل فقد ورد بصورة هلامية غير واضحة وكان المقصود به تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو مجرد الإعداد لممارسة عمل على المستوى الفردي، و التركيز الذي وجدناه في أهداف ومضامين الأقطار العربية طبقا لوثائقها الرسمية هو على الماضي والحاضر، هذا مع أن العلم بطبيعته هو عملية مستقبلية" (جروان، 2015).

دواعي وجود الجودة في التعليم

- ان السؤال الذي يطرح نفسه هو لماذا نحتاج الى الجودة في التعليم؟.
- ان نظرة على المخرجات الموجودة تؤكد لنا حاجتنا للجودة لعدة أسباب وهي:
- 1) العجز التعليمي (استثمار في التعليم دون عائد).
 - 2) اتساع الفجوة بين الانتاج والتعليم.

- (3) تكاليف التعليم المرتفعة على الحكومة.
- (4) انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.
- (5) التعليم يركز على المعارف والمعلومات، ولا يركز على المهارات والسلوكيات وهذا يفسر لنا كثيرا من الظواهر الاجتماعية السلبية المنتشرة في مجتمعاتنا الآن.
- (6) خلل في الأدوار التنظيمية.
- (7) عدم المشاركة في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات.
- (8) التأخر في توظيف الخريجين (الطاهر، 2010، 10).

ولأن أحد دواعي تطبيق الجودة؛ هو تحسين مخرجات العملية التعليمية وذلك لتقليل المسافة بين الدول المتقدمة و النامية مما يستلزم وجود شراكة بين كل المؤسسات الفاعلة كمراكز البحوث ووزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العامة والخاصة على حد سواء. وأن لا يكتفى بالعلاقة الحالية الموجودة، التي تقتصر على تنفيذ أوامر الجهات العليا، وعلى الرضوخ لكل ما يأتي من إدارات المناهج وما يخص كل العملية التعليمية من توزيع الجداول وتنظيم الحصص وتوزيع المقررات وتطبيق معدلات الأداء وغيرها الكثير.

الشراكة والجودة التعليمية

إن الجامعات والكليات في العالم المتقدم لم تعد فقط مؤسسات أحادية التوجه منغلقة على نفسها ويقتصر دورها على الجانب الأكاديمي، بل أصبح دورها أكثر أهمية وتأثيرا في المجتمعات، بل عليها تُعقد الآمال في تطور وتقدم ورقي شعوبها.

ويحتل البحث العلمي مركز الصدارة في تحقيق هذا التقدم عن طريق ربط نتائج هذه البحوث بالمجالات المختلفة الصناعية، والزراعية، والتربوية، ومشاريع التعاون في مختلف مؤسسات المجتمع، وفي كليتنا على سبيل المثال تقبع مشاريع التخرج فوق الأرفف مع أن كل مشروع تقريبا يمثل حلاً لمشكلة ما بالإضافة الى الهدر في الجهد والمال المبذول فيه.

وفي الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة لمركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية في طرابلس وجد أن إدارة البحوث في المركز على سبيل المثال لم تتلقى أو تسعى في الحصول على أي بحث أو مشروع تخرج من كليات التربية التي تقع على بعد أمتار منها وذلك لعدم وجود تواصل أو اتفاقيات

بين مركزين يفترض أن يعملوا سوياً لتحقيق أهداف مشتركة. خصوصاً وأن الكثير من الدراسات تثبت أهمية البحث التربوي وأنه أحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين حيث يزودهم برؤية شاملة للقضايا والمشكلات والتحديات المطروحة أمامهم (اسماعيل، 2017).

ولأن هذه الورقة تسعى لتأكيد أهمية الشراكة في العملية التعليمية وتوضح في ذات الوقت غياب هذه الشراكة بصورة (كارثية) إذا صح لنا استعمال هذا المصطلح في ورقة علمية.

إن مركز المناهج التعليمية أصدر دليلاً للمعلم في كل المواد الدراسية بداية من الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، وحتى الصف الثالث ثانوي وهذا الدليل وضع للمعلم للإسترشاد به في تدريس المواد.

والنتيجة أن هذا الدليل لازال موجوداً في المخازن ولم يصل للمعلمين لغياب الآلية التي يجب أن يصل إليها حيث أن المكلف باستلام الكتاب المدرسي هم مدراء المدارس وهم يستلمون الكتب بناء على قائمة التلاميذ، وهم لا يطلبون الدليل الذي يجب أن يكون بعدد المعلمين، وأيضاً ومن خلال الزيارة الاستطلاعية علمت أنه تم طباعة دليل المعلم في تدريس الكتابة والخط والتعبير، من الصفوف الأولى إلى التاسع مع شرح مفصل، وهو الآخر لم يصل للمعلم وقد تم إيصاله بصفة شخصية وعلى النفقة الخاصة لمؤلفي هذين الدليلين وهو أيضاً لازالت الكثير من نسخة في المخازن مع العلم أنه قد صدرت النسخة الثانية والملونة والمنقحة من هذا الدليل.

نستنتج من هذا كم الجهد المبذول وأن هناك من يعمل بكل جهد ولكن تبقى هناك حلقة مفقودة نعتقد أنها تكمن في غياب الشراكة بين مؤسسات التعليم ومراكز البحوث وكليات التربية.

ولايفوتنا أن نذكر مدى تحبط معلمي اللغة العربية في تدريس مادة الكتابة والإملاء وإلى أي مدى يمكن لهذا الدليل أن يكون عوناً لهم.

ولنا أن ندرك مدى الهدر في الجهد المبذول والمال المفقود في كل هذا وغياب مفهوم الشراكة بين مؤسسات التعليم من جامعات وكليات ووزارات ومراكز أحد أسباب تدني مستوى الطلاب ومستوى خريجيها كليات التربية بعد ذلك والكليات والجامعات تضع اللوم على مؤسسات التعليم التي تدفع إليها بطلاب لا يرتقون إلى مستوى الشهادات الحاصلين عليها، ولو ترك الأمر لها لأعادتهم إلى مقاعد الدراسة في الصفوف الأولى لكي يتعلموا منها أبجديات العربية وأساسيات

الحساب ومؤسسات التعليم بدورها تضع اللوم على الكليات وخصوصاً كليات التربية التي تمنح الشهادات لمعلمين لا يملكون من مواصفات المعلم الناجح إلا اسمه ومفهوم الشراكة في كل هذا غائباً عن كل الأطراف فليس من المنطقي مثلاً أن تنتهي علاقة كليات التربية بمعلميها الخريجين منها بمجرد تخرجهم ويفترض أن تستمر متابعة المعلم أثناء الخدمة، على الأقل في السنوات الأولى، حتى يتم التأكد من صلاحيته لمزاولة المهنة.

والشراكة الوحيدة القائمة بين مؤسسات التعليم أو بعضها بالأحرى وبين كليات التربية هي الشراكة في التربية العملية ومدارس التطبيق، وهذه الشراكة محدودة بزمن معين ينتهي بانتهاء مدة التطبيق.

بل ومن خلال التجربة الشخصية في التربية والعملية الممتدة لأكثر من تسع سنوات لم يكن هناك تواصل بين المشرفين التربويين، وسائر المعلمين في خدمة العملية التعليمية، ومهمة المشرفين تتوقف على زيارة طلابهم زيارات متقطعة والخروج من مدارس التطبيق وهم على عجلة من أمرهم.

ومن التجارب العربية الرائدة في مجال الشراكة تجربة وزارة التربية والتعليم في الأردن في اشارك مجالس الأباء والأمهات في إدارة المؤسسات التعليمية على كافة المستويات (المدرسة، المحافظة، والمنطقة والوزارة)، حيث قامت المناطق التعليمية بتنفيذ عدد من المشاريع الهادفة إلى شراكة المجتمع في إدارة المؤسسات التعليمية، ومن هذه المشاريع مشروع الهاتف التعليمي، ومشروع القراءة للجميع، ومشروع أيام التكافل الإجتماعي ومشروع يأبي أهتم بي، مشروع ولاية بلا أمية، ومشاريع الزيارات المسائية للمنزل، (فريجات، ب.ت).

ولتحقيق الشراكة بين المؤسسات التعليمية من الممكن أن يقدم التربويون الذين يملكون الكفاءة العالية مساعدة المعلمين على تطوير مستقبلهم المهني، وأن يتم التفاعل بينهم كزملاء مهنة ونظرية التفاعل التي يستخدمها مئات التربويين في مختلف أنحاء العالم والتي تشير إلى ضرورة وجود علاقة ودية وقائمة على الإحترام وسماع صوت الآخر والتعامل معه بندية وتعزيز شعور المعلمين بالرضا المهني في تفاعلهم مع المتخصصين التربويين بمجموعة من مبادئ الشراكة السبع وهي: المساواة، والإختيار والصوت والحوار والتأمل والتطبيق العملي (إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول).

التوصيات والمقترحات

- 1) نشر ثقافة المشاركة بين جميع العاملين في قطاع التعليم.
- 2) تدريب العاملين في قطاع التعليم على برامج الجودة.
- 3) التنوع في أساليب التدريب والتأهيل على الشراكة والجودة.

- 4) تنظيم ملتقيات دورية يعلن فيها عن أهم التجارب الناجحة للمشاركة.
- 5) تفعيل دور الأسرة والمجتمع المحلي في دعم الشراكة.
- 6) الابتعاد عن المركزية والتشدد الإداري لتفعيل آليات الشراكة.

مراجع الدراسة

أولاً: المصادر

- القرآن الكريم، الحديث الشريف، فتح الباري شرح صحيح البخاري 1986، دار الريان للنشر.
ابن منظور 1994، دار صياد بيروت، معجم لسان العرب لابن منظور.

ثانياً: المراجع

الكتب:

1. عطيه، مُحسن علي 2009، الجودة الشاملة في التدريس، دار صفاء للنشر - عمان.
2. علي، أسامة محمد سيد 2009، التخطيط الإستراتيجي وجودة التعليم، دار العلم والإيمان للنشر.

البحوث والدراسات:

1. الميناوي 2009، المشاركة في ظل جودة التعليم والإعتماد الأكاديمي، جامعة نشران.
2. الطاهر، عيسى عبد السلام وحلمي يوسف 2010، رؤية تحليلية لتجويد مؤسسات التعليم العالي، مؤتمر كلية التربية الثاني/طرابلس (دراسة غير منشورة).
3. العمري، عطية 2013، نظام الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقاتها في العمل التربوي، جامعة غزة.
4. الشرعي، بلقيس غالب 2007، دور المشاركة الإجتماعية في الإصلاح المدرسي/جامعة السلطان قابوس.
5. الدريج، محمد 2009، الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم، منهل الثقافة التربوية، الرباط (Taalimen.com).
6. سليم، نصراء بنت محمد، تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي، سلطنة عُمان، جامعة السلطان قابوس (Kawkab.com).

7. الحماد، مي 2017، دور الجامعات في تفعيل رؤية 2030 (Almowten.com).
8. عبد العزيز سنهجي 2011، إشكالية الشراكة في منظومة التربية والتكوين.
9. فريجات، الدور التشاركي لمؤسسات المجتمع في تعزيز الإصلاح المدرسي، جامعة البلقاء/كلية عجلون.
10. اسماعيل، منار، تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر 2017.
11. إعداد المعلم في ضوء بعض الدول، المجموعة العربية للنشر 2017.
12. سليم، نجيب 2015، الجودة في التعليم مفهوما ومعاييرها وآلياتها، تعليم جديد (New.educ.com).
13. جروان، معايير الجودة والتخطيط لتطوير المدرس، مركز جروان للتدريب والاستشارات (Jarwan.center.com).

دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء المنظمات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

دراسة تطبيقية على كلية الاقتصاد والتجارة الخمس

أ. أمين علي بوحنيك / جامعة المرقب

Abstract:

The aim of the study is to identify the role of TQM on the effectiveness of the performance of the Faculty of Economics and Commerce from the point of view of the teaching staff, to identify the views of the respondents and their point of view as an important segment within the college. Quality and its reflection on the effectiveness of performance in the college under study and the type of this relationship, was based on descriptive analytical method to describe the complex of the study and the number of (95) was tested a random sample of (57) The study concluded several results, the most important of which are:

That the management of the college has the enthusiasm and desire to provide the best through continuous improvement, the views of the study sample averaged the availability of total quality requirements in the college under study, there are qualified administrative leaders able to perform the work entrusted to it effectively, as the study pointed out several points, - The importance of focusing on the embrace of TQM by supporting the senior management of the college under study and support in the form of financial support and technical support, trying to conduct other studies at the level of the university and colleges to know the commitment of the university and colleges to quality standards and try to improve them.

Keywords (Total Quality, Continuous Improvement,

Effectiveness)

مستخلص الدراسة:

تهدف الدراسة الى التعرف على دور ادارة الجودة الشاملة على فاعلية اداء كلية الاقتصاد والتجارة الخمس من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، التعرف على اراء المبحوثين ووجهة نظرهم كونهم شريحة مهمة داخل الكلية بالإضافة الى التعرف درجة ممارسة القائمين بالجودة بالكلية وممارسة قياسها بمعايير التعليم العالي، ايجاد العلاقة بين تطبيق الجودة وانعكاسها على فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة ونوع هذه العلاقة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف مجمع الدراسة والبالغ عدده (95) وتم اختبار عينة عشوائية قوامها (57) مفردة . وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

ان ادارة الكلية يتوفر لديها الحماس والرغبة في تقديم الأفضل من خلال التحسين المستمر، جاءت آراء عينة الدراسة متوسطا حول مدى توفر متطلبات الجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة، هناك قيادات إدارية مؤهلة قادرة على أداء الأعمال الموكلة إليها بفاعلية ، كما أوصت الدراسة بعدة نقاط أهمها :

– أهمية التركيز على اعتناق إدارة الجودة الشاملة عن طريق دعم الإدارة العليا للكلية قيد الدراسة والدعم متمثل في الدعم المالى والدعم الفني، محاولة إجراء دراسات أخرى على مستوى الجامعة والكليات لمعرفة مدى التزام الجامعة والكليات بمعايير الجودة ومحاولة تحسينها. الكلمات المفتاحية (الجودة الشاملة، التحسين المستمر، الفاعلية) .

1-1 المقدمة:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة التي استحوذت الاهتمام الكبير من قبل المديرين و الممارسين والباحثين الأكاديميين كإحدى الأنماط الإدارية السائدة في الفترة الحالية ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارة عصرية تركز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة المواجهة التي يستند إليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين وكل هذا التحسين في الأداء والتصنيف جاء نتيجة البحث عن الجودة في الأداء في كافة المجالات التي تضطلع بها إدارات الجامعات (1) .

وجودة التعليم العالي وفاعليته تتطلب التطوير المستمر ورفع مستوى المداخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، ولأجل الوصول إلى جودة التعليم العالي فإنه يجب أن يكون هناك نوعاً من تضافر الجهود والتعاون ما بين الهيئة التدريسية في الكلية والهيئة الإدارية فيها والطلبة على مقاعد الدرس والخريجين. والمجتمع يرتبط استمرار الجامعات في تقديم خدماتها وممارسة دورها الفعال بمدى وجود عمليات مراجعته وتطوير لأدائها (2) .

¹ ومن بين تلك المنظمات كلية الاقتصاد والتجارة الخمس حيث سنتناول في هذه الدراسة موضوع لا يقل أهمية عن باقي المواضيع الإدارية الأخرى وهو موضوع دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسية بالكلية .

1-2 مشكلة الدراسة:

مراجعة الأدبيات التي تعني بإدارة الجودة الشاملة نجدها تؤكد على التطبيق السليم والشامل لفلسفة إدارة الجودة الشاملة بما يمكن المنظمة من التميز عن طريق تحقيق عدة فوائد منها تخفيض تكاليف الأداء إلى أدنى مستوياتها وزيادة معدلات الإنتاجية وجودة الخدمات التي يقدمها لذا فالوضع في المؤسسات التعليمية في ليبيا وخاصتها العليا منها تعاني من التطبيق الجيد للجودة ومن خلال المقابلة الشخصية مع مسؤول الجودة بالكلية قيد الدراسة تبين أن هناك قصور فيما يتعلق بدور الجودة على مستوى الأقسام العلمي بالكلية والأقسام الإدارية المكلمة لها لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي (ما هو دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الكلية قيد الدراسة ؟) .

1-3 أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على دور إدارة الجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة .
- 2- محاولة التعرف على مدى توفير المتطلبات لأثر أهمية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في الكلية قيد الدراسة.
- 3- التعرف على آراء الباحثين ووجهة نظرهم كونها شريحة مهمة داخل الكلية .

¹ (جوده ، سنة 2014،ص7)

2(أبو الريش ، سنة 2014 ،ص309)

4- التعرف على درجة ممارسة القائمين على الجودة بالكلية ومحاولة قياسها بمعايير الجودة في التعليم العالي .

5- إيجاد علاقة بين تطبيق الجودة وإنعكاسها على فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة ونوع هذه العلاقة .

1-4 أهمية الدراسة:

1- محاولة لفت نظر القيادات العليا بالكلية قيد الدراسة بأهمية وحدوى إدارة الجودة الشاملة .
2- إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحدثة والجدية منذ ظهوره في الولايات المتحدة الأمريكية وهو مفهوم الجودة الشاملة في الجامعات عموما والكليات خصوصا .

3- الاستفادة من هذه الدراسة في الوصول إلى نتائج وتوصيات تقدم للكلية قيد الدراسة الأهمية البالغة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة .

4- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.

5- تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي.

1-5 فرضيات الدراسة:

1- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مستوي تطبيق إدارة الجودة الشاملة السائد في الكلية قيد الدراسة ومستوي فاعلية الجودة أداء المنظمة .

2- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مستوي تطبيق إدارة الجودة الشاملة السائد في الكلية قيد الدراسة ومستوي فاعلية الجودة أداء المنظمة .

1-6 منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سوف يتم إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد مناسباً لأغراض هذه الدراسة باعتبار أن هذا المنهج يفرضه طبيعة موضوع الدراسة وذلك لوصف مجتمع الدراسة (فهو دراسة واقع الأحداث والظواهر والمواقف والآراء وتحليلها وتفسيرها بهدف الوصول إلى استنتاجات مفيدة لتصحيح هذا الواقع أو استكمالها أو تطويره) من حيث دراسة دور إدارة الجودة الشاملة على أداء المنظمة وذلك من خلال تغطية الموضوع من الكتب والندوات والرسائل العلمية والدراسات السابقة ، كما تم استخدام إستمارة الاستبيان والمصاغة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي واستخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) .

1-7 حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كلية الاقتصاد في الخمس
2. الحدود الزمنية: استغرقت هذه الدراسة شهري ديسمبر 2017 ويناير 2018 م .
3. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والتجارة الخمس
4. الحدود الموضوعية: يتمثل موضوع الدراسة في (دور إدارة الجودة الشاملة على فاعلية أداء المنظمة في كلية الاقتصاد والتجارة الخمس).

1-8 مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس في الكلية والبالغ عددهم (95) عضو هيئة تدريس يتم أخذ عينة عشوائية بسيطة تقدر بحوالي (57) مفردة وفقا لجدول ذي مروجان أند كريزي للعينات .

1-9 الدراسات السابقة:

* دراسة (الموسوي 2003) بعنوان (أداء لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي) هدفت الدراسة إلى التحقيق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس تضمن 48 فقرة موزعة على أربعة مجالات الإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهي متطلبات الجودة والمتابعة وتطوير القوى البشرية واتخاذ القرار وخدمة المجتمع وقد أوصت الدراسة بتطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية .

* دراسة (علاونه 2004) بعنوان (مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية) هدفت الدراسة إلى وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة، كما تمت مقارنة مستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لبعض المتغيرات المستقلة. وقد توصلت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت كبيرة، كما تبين أن أكثر مجالات إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة العربية هي مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، وكما بينت الدراسة أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية تبعا لكل من الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجامعة التي تخرج فيها، والكلية التي يدرس فيها، والعمر.

* دراسة (الحكاوي 2007) بعنوان (مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة) هدفت الدراسة إلي التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجهها الكليات الأهلية بمدينة جدة لتطبيقها إدارة الجودة الشاملة وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف وتحليل البيانات التي تم الوصول إليها وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة وإداريين الكليات الأهلية بمدينة جدة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها :

- إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية ممكنة بدرجة عالية.
- أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بدرجة عالية جداً.

*دراسة (الربيعي 2008) بعنوان (إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ومدى إمكانية تطبيقها في بيئة التعليم العراقية) قد أوجز مقومات الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي ومدى أهمها: وجود أهداف واقعية ومهام قابلة للتحقيق وجود سياسات لتنفيذ للوصول إلى الأهداف وجود معايير ملزمة في المجال الأكاديمي والمجال الإداري والمجال الطلابي والمجال الخاص بالبنية الأساسية والموارد كما بين شروط تكامل منظومة الجودة الشاملة في التعليم العالي ومنها: توافر وتفاعل واستمرارية نظم الجودة ومقوماتها داخل مؤسسات التعليم وضمان فاعليتها في المراجعة والتطوير المستمر وجود كيانات لتقييم الأداء وضمان الجودة على أن تكون خارج سيطرة المؤسسة التعليمية وجود صندوق خاص لتطوير التعليم.

*دراسة (خليفة 2015) بعنوان (اثر تطبيق مدخل إدارة الجودة على مخرجات التعليم الجامعي) وهدفت هذه الدراسة إلى ما يلي :-

- 1- التعرف على مفهوم الجودة بشكل عام والجودة في مجال التعليم بشكل خاص .
- 2- التعرف على معايير الجودة الشاملة في الجامعات ومتطلبات تطبيقها .

وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج أهمها ما يلي :

- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإمكانيات والتجهيزات المادية السائد بجامعة المرقب ومعيار الإمكانيات والتجهيزات المادية المطلوب لنجاح تطبيق معايير جودة التعليم العالي ،حيث بلغت قيمة متوسط الاستجابات (2.55) زهي أقل من قيمة المتوسط المعياري.

2- أظهرت النتائج إن ما قيمته (35.3%) من التغيرات في جودة المناهج التعليمية ناشئ عن التغيير في الإمكانيات والتجهيزات المادية.

*دراسة (ألعماري 2016) بعنوان (متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ودورها في تحقيق التنمية المستدامة :وهدف الدراسة إلى :

1- التعريف وصنفا بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

2- معرفة العلاقة إلي تربط بين مطلب القيادة الإدارية والتنمية المستدامة .

وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :

1-الكليتين حققت مستوي متوسط في تطبيق معايير الجودة الشاملة .

2- لم تظهر فروق بين الكليتين فيدرجه تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة مما يدل علي وجود نمط تطبيق متشابه بين الكليتين بسبب كونها كليتان حكوميتان ويعملان في بيئة متشابهة ويستمدان مواردهما من مصدر.

أوجه التشابه والاختلاف :-

* أوجه التشابه :تشابه الدراسة في كونها تستعرض موضوع الجودة الشاملة وخاصة في مجال التعليم العالي ، وخاصة دراسة الحكاوي كونها تستعرض مجموعة من كليات الأهلية داخل مدينة جدة السعودية .

* أوجه الاختلاف : تختلف الدراسة الحالية في البيئة ونوع المجتمع وحجم العينة بالإضافة إلى أن الدراسة تهدف إلى محاولة التعرف على دور إدارة الجودة الشاملة والى التعرف إلى درجة ممارستها وإيجاد العلاقة بين متغيري الدراسة وهي الجودة الشاملة و فاعلية الأداء .

2-1مقدمة :

إزداد اهتمام مؤسسات التعليم العالي في الآونة الأخيرة بجودة عملية التعليم ومخرجاتها، فهذه المؤسسات تواجه تحديات كبيرة وخاصة في ظل النمو السريع في مجالات المعرفة، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وتعتبر متطلبات سوق العمل وبناء عليه فقد أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي كالجامعات والمعاهد العليا أن تعمل على الاهتمام نظم الجودة وتطبيق مفاهيم ومرتكزاتها سواء في مداخلات العملية التعليمية أو نشاطاتها أو مخرجاتها.

إن جودة التعليم العالي وفاعليته تتطلب التطوير المستمر ورفع مستوى المداخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، ولأجل الوصول إلى جودة التعليم العالي فإنه يجب أن يكون هناك نوعاً من تضافر الجهود والتعاون ما بين الهيئة التدريسية في الجامعة والهيئة الإدارية فيها والطلبة على مقاعد الدراسة والخريجين والمجتمع.

يرتبط استمرار الجامعات في تقديم خدماتها وممارسة دورها الفعال بمدى وجود عمليات مراجعة وتطوير أداءها، وبناء عليه تبقى الجامعات بكافة أحجامها وأشكالها بحاجة إلى التطوير المستمر cantonal improvement وخاصة في ظل المتطلبات المتغيرة والمتجددة لسوق العمل.

ويمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المداخلات وهي الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة، حيث يقوم العاملين بالاشتراك بصورة فعالة في العملية التعليمية والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات بهدف إرضاء الطلبة وحسب هذا التعريف تتكون من مداخلات النظام التعليمي الجامعي من المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفراد (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، الموظفين) والإدارة الجامعية، والتي يتم تحويلها من خلال تمثل الكوادر المتخصصة من الخريجين، وبناء على ذلك فالعملية التعليمية والنشاطات المصاحبة لها، تؤدي دوراً حيوياً في إعداد المخرجات التعليمية من الطلاب وتجهيزها لسوق العمل (1)

2-2 الرواد الأوائل للإدارة الجودة الشاملة:

عند الحديث عن تطور مفهوم الجودة فإن ذلك يقودنا للوقوف أمام الرواد الذين أسهموا وبشكل فعال في تطوير مفاهيم ومعالم الجودة والسيطرة عليها ومنهم:

1- جوزيف جوران:

قدم جوران ثلاثية الجودة التي تضم العناصر الأساسية الآتية

أ- تخطيط الجودة:

ويتضمن وضع أهداف الجودة، تحديد الزبائن (الداخلية والخارجية) تطوير خصائص المنتج ووضع ضوابط العملية، تحويل إلى العمليات.

ب- ضبط الجودة:

وتتضمن اختيار موضوعات الضبط والتحكم واختيار وحدات القياس وضع الأهداف، استخدام نظام المحاسبات لكشف المعايير قياس الأداء الفعلي.

ج- تحسين الجودة:

ويضم إثبات الحاجة تحديد المشاريع وتنظيم فرق المشاريع وتشخيص الأسباب وتوفير الحلول وإثبات فاعليتها.

وحول التغيير وجهة النظر التقليدية للمنظمة فيما يتعلق بالجودة (مطابقة المواصفات) إلى مدخل يعتمد على خدمة المستخدم بشكل كبير بحيث يمكن الوصول إلى ما يسمى المواثمة للاستخدام، إذ أن المنتج الخطر يمكن أن يطابق المواصفات لكنه غير ملائم للاستخدام. (Slack (1)، 1998، 762).

2- كاو روا يشي كاو:

- لقد تركز عمل Ishikawa على ما قام به:

Jaran، Deming، Felgenbaum، إذ استطاع أن يتوصل إلى خلق مفهوم ما يعرف بحلقات الجودة (Quality Circles) والمخططات البانية المتعلقة بالسبب والتأثير وبعده من المساهمين الذين أكدوا على تعليم وتدريب العاملين على تقنيات الرقابة على الجودة في الشركة ككل CWQC بالشكل الذي أدى إلى انخفاض شبه المفتشين .

ولقد رأي أن مساهمة العامل تعد مبدأ أساسي للتنفيذ الناجح لإدارة الجودة الشاملة TQM وحلقات الجودة فقد كان يعتقد بأنها وسيلة مهمة لتحقيق ذلك (Slack، 1998، 76).

2-3 متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات (TQM)

إن تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفر المناهج الملائم، فإن على إدارة المنظمة العمل على التغيير ثقافة المنظمة وقيمها وتعديل هيكلها التنظيمي وتوجيه أنماط الإشراف بالشكل الذي يتناسب مع تطبيق المفهوم الجديد.

ومن أهم المتطلبات التي ينبغي توفرها عند البدء يتضمن منهجية إدارة الجودة الشاملة:

2-3-1 دعم الإدارة العليا:

من الضروري إقناع الإدارة أولاً وقبل كل شيء بضرورة تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك حتى يكون لديها الاستعداد لدعم التغييرات التي ستحدث في المنظمة.

2-3-2 التركيز على العميل:

إن الهدف الأساسي من تطبيق منهجية إدارة الجودة هو رضا العميل وإساعده وبالتالي فإن إقناع الإدارة والعاملين بالتوجه نحو العميل متطلب أساسي وبالإضافة إلى ذلك فعلى الإدارة أنه توفير قاعدة بيانات كبيرة عن العملاء واحتياجاتهم وأن تفعل من نظام التغذية العكسية .

2-3-3 التعاون وروح الفريق:

ينبغي توفر مناخ التعاون وروح الفريق والعمل الجامعي بين العاملين في المنظمة وذلك لأن تطبيق لأن تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة يعتمد أساسا على فرق العمل (1).

2-3-4 ممارسة النمط القيادي المناسب:

إن أكثر الأنماط القيادية مناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو النمط الديمقراطي والذي يسمح بمشاركة العاملين في وضع الأهداف واتخاذ القرار والتوسع في تفويض الصلاحيات ، أما النمط الديكتاتوري أو الأوتوقراطي والذي يعتمد على الاتصال من أعلي إلى أسفل فقط وعلى فرض الأوامر والتعليمات ،فهو لا يناسب المنهجية الجديد . ويقول ريتشارد ويليامز في هذا المجال أنه إذا كانت ظروف الشركة لا تسمح أساسا بفكرة تفويض السلطة للعاملين فرمما يكون الوقت غير مناسباً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

2-3-5 وجود نظام قياسي:

من المتطلبات الأساسية وجود نظام للقياس مبني على استخدام الأساليب الإحصائية لضبط الجودة، مما يسمح باكتشاف الاختلافات في الإنتاج والانحرافات في الوقت المناسب واتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة.

2-3-6 فاعلية نظام الاتصالات:

من الضروري أن يكون هنالك نظاما فعالا للاتصالات باتجاهين سواء بين الرئيس والمرؤوس أو بين داخل المنظمة وخارجها. وينبغي أن يكون نظام الاتصالات قادرا علي إيصال المعلومات الدقيقة عن إنجازات العاملين وإبلاغهم وإبلاغ مرؤوسيهم بمضمونها في أقرب وقت . ويقول توفيق محمد عبد المحسن أن من الخصائص المميزة لأسلوب الإدارة اليابانية والذي ساهم في تطبيق الجودة الشاملة هو نهجها الواقعي في تبنيها لنظم اتصالات فعالة إيمانا منها بان نظام الاتصال بالمنظمة هو الجهاز العصبي لها.

2-4 المبادئ الثمانية لإدارة الجودة الشاملة :

مبادئ إدارة الجودة هي مجموعة من القواعد الأساسية الشاملة لقيادة وتشغيل منشأة ما وتهدف إلي التحسين المستمر للأداء علي المدى الطويل من خلال التركيز علي العملاء وفهم احتياجات المستفيدين الآخرين .

وهذه المبادئ هي :

2-4-1 التركيز علي العملاء:

وتعتمد المنشآت علي عملائها ولذا يجب عليها فهم احتياجاتهم الحالية والمستقبلية ، وتحقيق متطلباتهم ، وأن تعمل علي تجاوز توقعاتهم ويتحقق ذلك عن طريق بحث وفهم جميع احتياجات وتوقعات العميل فيما يخص المنتجات والخدمات وموعد التسليم والأسعار والاعتمادية ، وربط أهداف المنشأة مع احتياجات وتوقعات العميل .

2-4-2 القيادة :

القيادة مسئولة عن تأسيس وحدة الهدف ورسم الاتجاه للمنشأة ، وعليهم أن ينشئوا ويحافظوا علي المناخ الداخلي المناسب للعاملين للمشاركة الفعالة في تحقيق أهداف المنشأة ، ويجب أن تكون القيادات "سباقية" و " قدوة " وفهم المتغيرات الخارجية و الاستجابة لها ، واستيعاب احتياجات جميع المستفيدين بمن ذلك العملاء والملاك والناس والموردون والمجتمع المحلي والمجتمع بوجه عام .

2-4-3 مشاركة العاملين :

العاملون في مختلف المستويات هم جوهر المنشأة ، ومشاركتهم الكاملة تمكن من استخدام قدراتهم لصالح المنشأة . ويتحقق ذلك إذا قام العاملون بإدراك أهمية دورهم في المنشأة ، وتحديد العقبات التي تحد من أدائهم ، والقبول بمبدأ ملكية مشكلات العمل ومسؤولية حل تلك المشكلات .

2-4-4 أسلوب العملية :

تحقق النتيجة المرغوبة بكفاءة أكبر عندما تدار الموارد والأنشطة ذات العلاقة كعملية . ويتحقق ذلك عن طريق تحديد الأنشطة اللازمة لتحقيق النتيجة المرغوبة ، وقياس مداخلات ومخرجات العملية ، وتحديد نقاط اتصال الأنشطة الرئيسية بين أعمال المنشأة .

2-4-5 أسلوب النظام في الإدارة:

العمليات المرتبطة كنظام واحد يؤدي إلي تحسين فعالية وكفاءة المنشأة في تحقيق أهدافها .
يتحقق ذلك عن طريق:

تعريف النظام من خلال تحديد أو تطوير العمليات التي تؤثر علي هدف معين ، وتركيب النظام بحيث تحقق هدف المنشأة بأكفأ الطرق وأكثرها فعالية، وفهم الارتباطات بين العمليات والنظام،
والتحسين المستمر للنظام بواسطة القياس والتقييم ،

2-4-6 التحسين المستمر:

يجب أن يكون التحسين المستمر للأداء العام هدفا دائما للمنشأة .
ويتحقق ذلك عن طريق :

جعل التحسين المستمر للمنتجات والعمليات والأنظمة هدفا لكل فرد في المنشأة ، وتطبيق مفاهيم التحسين الأساسية كالتحسين التزايدى والتحسين لاختراقي، واستخدام التقويم الدوري للمقارنة مع معايير التميز المعروفة لتحديد الجوانب التي يمكن تحسينها ،

2-4-7 أسلوب الحقائق في اتخاذ القرارات:

القرارات الفعالة تبني علي تحليل البيانات والمعلومات .
ويتحقق ذلك عن طريق :

أخذ القياسات وتجميع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالهدف ، والتأكد من دقة وصحة البيانات والمعلومات وسهولة الوصول إليها، وتحليل البيانات والمعلومات بالأساليب بالطرق الصحيحة ، وإدراك أهمية استخدام التقنيات الإحصائية المناسبة ، واتخاذ القرارات بيني علي نتائج التحليل المنطقي إضافة إلي الخبرة والحدس ، والقدرة علي إثبات فعالية القرارات السابقة من خلال الرجوع إلي سجلات الحقائق ، وزيادة القدرة علي مراجعة وإثبات وتغيير المرئيات والقرارات .

2-4-8 علاقة المصلحة المتبادلة مع الموردین:

المنشأة والمورد يعتمد كل منهما علي الآخر، وعلاقة المصلحة المتبادلة بينهما تزيد من قدرتهما علي إيجاد الفائدة لكل منهما وللمجتمع .

ويتحقق ذلك عن طريق :

تحديد واختيار الموردین الرئيسيين ، وإنشاء العلاقات مع المورد بحيث توازن بين المكاسب العاجلة والاعتبارات بعيدة المدى للمنشأة والمجتمع بوجه عام ، وتأسيس أسلوب واضح ومفتوح للاتصالات ، والتطوير والتحسين المشترك للمنتجات والعمليات ، والمشاركة معا في إنشاء وإيجاد فهم واضح لاحتياجات العملاء .

2-5 معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يمكن أيجاز أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بما يلي:

- 1- حداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة وخاصة في البلدان النامية.
- 2- عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال .
- 3- تحقيق مبالغ غير كافية لأجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة .
- 4- الاعتقاد الخاطئ لدى بعض العاملين، وخاصة القدامى منهم، بعدم حاجتهم إلى التدريب.
- 5- إتباع الأسلوب الديكتاتوري أو الأوتوقراطي في الإدارة وشدد المديرين في تفويض صلاحياتهم .
- 6- مقاومة التغيير لدى بعض العاملين بسبب طبيعتهم المقاومة للتغيير أو بسبب الخوف من تأثيرات التغيير عليهم أو بغير ذلك من الأسباب .

2-6 الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تعد الجامعات مصانع للقوى البشرية فهي دعامة أي مجتمع في التنمية والازدهار وطبقاً لنظرية النظم فمداخلات الجامعة هي القوى البشرية ومحتوياتها هي القوى البشرية تعد اجتيازها التدريب والتثقيف مروراً بالعملية التعليمية وإذا كانت النظم الأخرى سواء التجارية أو الصناعية تقبل الخطأ أو الصواب في الأداء فإن الجامعات لا تقبل إلا الجودة الشاملة للعملية التعليمية لتأثيرها على المجتمع ككل .

لذا تحول هذا المفهوم التقليدي للجودة في التعليم الجامعي إلى مفهوم تأكيد جودة التعليم العالي أو الجامعي الذي يستبعد بالدرجة الأولى على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء وبناء منظومات لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والتي تتطلب مشاركة الجميع لضمان الجودة و الإستقرارية وهو أسلوب لتحسين الأداء والنتائج الجامعية إنها فلسفة إدارية لقيادات الجامعة وتركز على إشباع حاجات الطلاب والمستفيدين ويضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والبحث التي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز .(1)

2-7 المشاكل والمعوقات في تطبيق (TQM) في التعليم العالي:

قد تنجح بعض المؤسسات في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة بينما يفشل البعض الآخر ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها.

ويمكن القول أن من بين السباب الشائعة للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة ما يلي:

1- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة فلا بد لهذه الإدارة أن تتعلم أولاً خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلًا تنظيمياً ونظام مكافآت بدعم هذا البرنامج ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.

2- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل فلا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة الشاملة بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل .

3- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤولية تجاهه.

- 4- بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين علي البرنامج ولا تقوم بتحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع .
- 5- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
- 6- تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها.(1)

2-8 معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

أهم معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي بما يلي:

2-8-1 جودة الإدارة:

إذا توفرت الإدارة الجيدة والتي تقوم بالعملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة للأداء بشكل كفؤ، فإن ذلك سيؤدي إلى تهيئة الطالب والأستاذ والعملية التدريسية بشكل أفضل.

2-8-2 جودة عضو هيئة التدريس:

ينبغي تأهيل عضو هيئة التدريس علمياً وسلوكياً وذلك مما يزيد من فاعليته في تقديم المحاضرات والتفاعل مع الطالب .

2-8-3 جودة طرق التدريس :

تتصف طريق التدريس الجيد بأنها تأخذ بعين الاعتبار أهداف المادة والمخرجات التعليمية المتوقعة من تدريس المادة.

2-8-4 جودة تقييم الأداء:

التدريس وطرق التدريس وغيرها، وذلك بهدف الحكم على مدى تحقيق كل ذلك للهدف المنشودة.

2-8-5 جودة الطالب:

تتضمن العملية التعليمية مداخلات ونشاطات ومخرجات وهذه العناصر محورها الطالب الجامعي.(1)

2-9 تجارب بعض الدول في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية:

تعتبر تجربة جامعة نجران في إنشاء النظام الداخلي للجودة نموذجاً للجامعات الناشئة، والذي بدأ مع مشروع التقييم الذاتي الأولي مروراً بتصميم خطة إستراتيجية معتمدة للجودة بالجامعة تضمن اثني عشر مشروعاً تطويرياً تلي متطلبات إنشاء أنظمة الجودة الشاملة بكافة وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية وقد ارتكزت جامعة نجران وهي تنشئ أنظمتها الداخلية للجودة والتطوير بالجامعة على اعتبار أن الجودة أصبحت خياراً إستراتيجياً لجميع منسئي الجامعة من الأطراف الأكاديمية والإدارية، وأن نظم الجودة تبدأ بالجامعة وتنتقل إلى الكليات ثم الأقسام العلمية مروراً بالعمادات المساندة والوحدات الإدارية المختلفة وتؤكد التجربة على أن التدريب والتطوير المستمر في تنمية قدرات ومهارات كافة منسوبي الجامعة على أهمية دور الموارد البشرية في صنع منظومة أداء تتمتع بالجودة والكفاءة والفاعلية، كما تسعى عمادة التطوير والجودة باعتبارها إحدى العمادات المساندة بالجامعة والتي تمثل بوحداتها التسع مركز ضمان الجودة بالجامعة إلى رسم السياسات ومتابعة نظم الجودة بوحدات الجامعة فضلاً عن دعم وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية في تطوير الأداء وتحسينه. (1)²

2-9-1 تجربة جامعة السلطان قابوس بدولة عمان:

تشير إحدى الدراسات إلى تجربة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في تطبيق أنظمة ضمان الجودة وضبطها على الخدمات البحثية وخدمة المجتمع، حيث أكدت هذه التجربة على سعي كلية التربية للحصول على الاعتماد العلمي (الأكاديمي) برامجها المطروحة، وقامت بتشكيل لجان بدأت بمراحل عدة وهي:

1- المرحلة الأولى :

زيادة اللجان إلى كليات وجامعات حصلت على الاعتماد العلمي والإطلاع على تجربتها ولا سيما جامعة الإمارات العربية المتحدة وقطر.

2- المرحلة الثانية:

تشكيل لجان من أعضاء هيئة التدريب لإعداد دراسة ذاتية للقسم الذي يتسمون إليه تتضمن:

1(الخلف، سنة 1999، ص51)

التعريف بالقسم والمباني والمساحات الخاصة بالقسم وإدارة العلمية لكل قسم وأساليبها والبرامج التي يطرحها القسم (تعليمية وبخثية) والإخفاقات العلمية في القسم وطبيعة النشاط البحثي في القسم ودور القسم في خدمة المجتمع، ومصادر التعليم وخريجو القسم وأعضاء هيئة التدريس، وبعد ذلك أرسلت الدراسة إلى متخصصين في الخارج.

3- المرحلة الثالثة:

وضع برنامج لزيادة المنتجين الخارجين للإطلاع على أعمال الأقسام في كلية وخلصت التجربة ذات الكلية إلى حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي بعد هذه المراحل .

3-1 التحقق من صدق، وثبات مقياسي الدراسة:

يُعد التأكد من صدق أدوات الدراسة خطوة مهمة في صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة، وعليه قام الباحث بإعداد استبيان تين وهما: استبيان مدى تطبيق الجودة واستبيان مدى انعكاس هذا التطبيق على أداء الكلية قيد الدراسة)، كما قامت بالتحقق من صدق مقياسي الدراسة بالطرق التالية:

3-1-1 صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياسين بصورتهم الأولى على عدد (2) من المحكمين بقسم (إدارة الأعمال) بكلية الاقتصاد الخمس وأبدو ملاحظاتهم حول مدى وضوح الصياغة ومدى ملائمة كل عبارة للبعد، وقد قام الباحث في ضوء الملاحظات التي أبداهما المحكمون في تعدي لصياغة بعض العبارات للمقياسين وقد وصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين على المقياسين 88%

3-1-2 إيجاد الصدق العاملي لمقياسي الدراسة:

لإيجاد صدق استبانتى الدراسة استخدم ارتباط بيرسون، وقام الباحث بحساب الصدق العاملي والذي يقوم على أساس حساب ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجموع الكلي لفقرات المقياس، والفقرة التي ترتبط بال محور أو بالمجموع الكلي لفقرات المقياس ارتباط دالا إحصائيا(0.001 أو على الأقل 0.05) تعتبر فقرة صادقة، أما الفقرة التي لا ترتبط بالمجموع الكلي للمقياس أو بال محور عند مستوى دلالة (0.05) على الأقل؛ لا تعتبر فقرة صادقة وتم

استبعادها من المقياس الذي تنتمي اليه. والجداول الآتية توضح ارتباط كل فقرة من فقرات مقياسي الدراسة بالمجموع الكلي لفقرات كل مقياس على حده كمؤشر على صدق الفقرة.

3-2 أولاً: إيجاد صدق الاتساق الداخلي استبيان أساليب اتخاذ القرار:

جدول رقم (1) يوضح صدق الاتساق الداخليين الفقرات المنتمية، وبين المجموع الكلي لاستبانة تطبيق معايير الجودة واستبيانته مدى فاعلية الأداء للكلية قيد الدراسة.

استبانة فاعلية الأداء في كلكية		استبانة تطبيق معايير الجودة			
معنوية الارتباط		معنوية الارتباط		معنوية الارتباط	
المجموع	رقم الفقرة	المجموع الكلي	رقم الفقرة	المجموع الكلي	رقم الفقرة
.682**	س1	.679**	س7	.685**	س1
.463**	س2	.686**	س8	.607**	س2
.571**	س3	.605**	س9	.747**	س3
.603**	س4	.735**	س10	.741**	س4
.701**	س5	.556**	س11	.716**	س5
.589**	س6			.755**	س6
.613**	س7				
.575**	س8				
.522**	س9				
*معنوي عند 0.05				**معنوي عند 0.001	

يتبين من الجدول رقم (1) أن كل فقرات المقياسين لها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عالية عند مستوى (0.001) وبذلك أصبح بالإمكان الاعتماد على المقياسين كوسيلة جمع بيانات صادقة في هذه الدراسة.

3-3 ثانياً: حساب ثبات مقياسي الدراسة:

يُعد التأكد من ثبات أدوات الدراسة خطوة مهمة في صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة، وعليه قام الباحث بالتأكد من درجة ثبات هذين المقياسين باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ و سبيرمان براون، و الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (2) يبين معاملات الثبات بطريقتي و ألفا كرونباخ، وسبيرمان براون للمقياسين المستخدمين في الدراسة.

اسم المتغير	ألفا كرونباخ المعدل	سبيرمان براون
استبانة تطبيق الجودة	0.89	0.83
استبانة أداء الكلية	0.73	0.48

يتبين من الجدول (2) السابق أن معاملات ثبات استبيانته تطبيق الجودة في هذه الدراسة مرتفع (ألفا كرونباخ = 0.89، وسبيرمان براون = 0.83) وكذلك استبيانته أداء الكلية (ألفا كرونباخ = 0.73، وسبيرمان براون = 0.48) مما يطمئن ويشجع الباحث على استخدامها في هذه الدراسة.

3-4 مواصفات عينة الدراسة:

لمواصفات العينة أهمية كبرى في تعميم النتائج وضبط صدق إجراءات الدراسة، وعليه قام الباحث بوصف العينة قيد الدراسة حسب النتائج الآتية:

جدول (3) يبين مواصفات العينة من حيث العمر، وسنوات الخبرة، والجنس

العمر	التكرار	النسبة	سنواتالخبرة	التكرار	النسبة	الجنس	التكرار	النسبة
أقل من 30	1	1.8	من 5 إلى 10	36	63.2	ذكر	46	80.7
ما بين 30 و 40	24	42.1	من 11 إلى 15	21	36.8	أنثى	11	19.3
أكبر من 40	32	56.1						
المجموع	57	100		57	100		57	100

يتضح من الجدول (3) أن معدل العمر يقع بين اقل من 30 سنة إلى 40 سنة، وسنوات الخبرة تقع بين من 5 سنوات إلى 10 سنوات، والجنس 46 ذكور و 11 إناث.

جدول (4) يبين مواصفات العينة من حيث المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي
50.9	29	محاضر مساعد
17.5	10	محاضر
7	4	استاد مساعد
3.5	2	استاد مشارك
21.1	12	استاذ
100	57	المجموع

كما يتضح من الجدول (4) أن المؤهل العلمي للعينة يتراوح بين محاضر مساعد وهي الأغلبية، بنسبة 50.9 إلى درجة إستاذ بنسبة 21.1 وعليه تعتبر الباحثة آراءهم ذات مستوى عال من التعليم والخبرة الوظيفية وذات خبرة بالجودة.

3-5 عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث، والمتعلقة بفرضيات الدراسة المتمثلة في الفرضية الرئيسية الأولى: "عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق الجودة الشاملة في الكلية ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة حيث تم استخدام البرنامج الإحصائي "SPSS" في معالجة بيانات الدراسة وتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وكذلك مناقشة النتائج وتفسيرها كالاتي:

أولاً: اختبار الفرضية الرئيسية الأولى، والثانية:

لاختبار هاتين الفرضيتين التي مفادهما: "عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق الجودة الشاملة في الكلية ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة"؛ كفرضية صفرية والفرضية البديلة لها التي مفادها: "وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بي مستوى تطبيق الجودة الشاملة في الكلية ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة"؛ قام الباحث بإجراء اختباري ليفين و (t test) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى

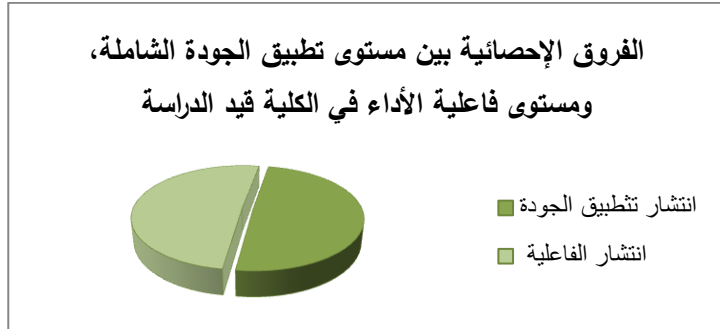
تطبيق الجودة الشاملة في الكلية ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة ، والجدول رقم (5) يبين ذلك:

جدول (5) يبين جوهرية الفروق الإحصائية بي مستوى تطبيق الجودة الشاملة ، ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة.

Sig. (2-tailed) مستوى المعنوية	اختبار "ت" ttest		اختبار ليفين		الاحصاء الوصفي			الجودة
	df	T	Sig.	F	الانحراف حرف	المتوسط	العينة	
0.512	112	.658	0.43	0.627	0.67	3.44	57	مستوى تطبيق إدارة الجودة
0.512	104.60	.658			0.51	3.52	57	مستوى فاعلية أداء الكلية

من خلال نتائج الإحصاء الوصفي يتضح من الجدول (5) أن هناك تباين بين المتوسطات الحسابية بين متوسط مستوى تطبيق إدارة الجودة (3.44)، وانحراف معياري (0.67) وبين متوسط مستوى فاعلية أداء الكلية، لصالح مستوى فاعلية أداء الكلية (3.52)، وانحراف معياري (0.51) كما جاءت نتائج اختبار ليفين: قيمة تجانس الفروق $F = 0.627$ بمستوى معنوية (0.43)، ما يعني تحقق التجانس بين استجابتي أفراد العينة على مقياسي الدراسة، وبالتالي جاءت قيمة $t = 0.658$ ، بدرجة حرية 112 ، ومستوى معنوية 0.512، وهي قيمة أكبر من 0.025 ما يعني قبول الفرضية الصفرية القائلة: بعد موجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بي مستوى تطبيقا الجودة الشاملة في الكلية ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة، ما يعني أن الكلية مهمة بتطبيق الجودة وفاعلية الأداء بنفس الدرجة من الاهمية، وهو ما يحقق الإجابة على الفرضية الأولى للدراسة.

ورفض الفرضية البديلة الثانية للدراسة التي مفادها: وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الجودة الشاملة في الكلية ومستوى فاعلية الأداء في الكلية قيد الدراسة، وهو ما يحقق الإجابة على الفرضية الثانية للدراسة. ويمكن أن يوضح ذلك بياننا بالصورة الآتية:



شكل (1) يوضح الفروق بين تطبيق الجود وفاعلية انعكاسها على الأداء في الكلية قيد الدراسة

3-6-ثانياً: اختبار أهداف الدراسة:

تعتبر أهداف الدراسة الركيزة الأولى لأي دراسة التي سع الباحث الهدف للتحقق منها وذلك حسب البيانات التي تم جمعها من خلال عينة الدراسة وتحليلها إحصائياً؛ فكانت النتائج حسب الآتي:

3-6-1. إجابة الهدف الأول للدراسة: معرفة مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة.

للتعرف على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب لاستجابات أفراد العينة على استبيان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة والجداول الآتية توضح الإجابة عن هذا الهدف: للإجابة عن الهدف الأول استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والوزن المئوي للمتوسطات لمعرفة مدى انتشار تطبيق الجودة والجداول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) يوضح التكرارات والنسب المئوية ووزنها المئوي لانتشار تطبيق الجودة في عينة الدراسة

السؤال	المقياس	غير موافق جداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	م	ح	الوزن المئوي
تتبنى ادارة الكلية خطة استراتيجية في جميع مجالاتها	ك	2	5	8	37	5	3.67	0.89	73%
	%	4	9	14	65	9			
تهدف ادارة الكلية الى تقليص كمية العمل المطلوبة وفقاً لحجم العمل	ك	4	6	16	28	3	3.35	0.99	67%
	%	7	11	28	49	5			
تسعى ادارة الكلية الى تحديد واستغلال الوقت بشكل جيد	ك	1	7	7	35	7.0	3.70	0.91	74%
	%	2	12	12	61	12			
يتوفر لدى الكلية الحماس والرغبة في تقديم الاحود باستمرار من خلال التحسن المستمر	ك	2	1	7	29	18	4.05	0.91	81%
	%	4	2	12	51	32			
يتم ابتكار طرائق ووسائل تساعد في تحسين الجودة بصفة مستمرة	ك	0	9	19	21	8	3.49	0.93	70%
	%	0	16	33	37	14			
تعمل ادارة الكلية باستمرار على توجيه وارشاد اعضاء هيئة التدريس الى كيفية تحسين الجودة	ك	2	7	12	28	8	3.58	1.00	72%
	%	4	12	21	49	14			
يشارك اعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الاستراتيجية المتعلقة بالجودة	ك	2	17	13	20	5	3.16	1.07	63%
	%	4	30	23	35	9			
اقتناع ادارة الكلية بأهمية وضرة فاعلية ادارة الجودة الشاملة	ك	3	3	14	29	8	3.63	0.98	73%
	%	5	5	25	51	14			
تشجع ادارة الكلية مشاركة اعضاء هيئة التدريس في وضع سياسات وخطط العمل	ك	3	14	12	26	2	3.18	1.02	64%
	%	5	25	21	46	4			
التزام ادارة الكلية اتجاه الجودة ينعكس إيجابياً على اداء اعضاء هيئة التدريس	ك	2	4	18	28	5	3.53	0.89	71%
	%	4	7	32	49	9			
تعمل الكلية على تدريب اعضاء هيئة التدريس من اجل تحسين ادااه	ك	16	16	6	17	2	2.53	1.28	51%
	%	28	28	11	30	4			
المجموع	ك	37	89	132	298	71	3.44	0.98	69%
	%	67	157	232	523	126			

بالنظر إلى الجدول(6) يتضح أن أعلى نسبة انتشار 81% جاءت لصالح "يتوفر لذي الكلية الحماس والرغبة في تقديم الأجدود باستمرار من خلال التحسين المستمر"، ثم لصالح "تسعى إدارة الكلية التحديد واستغلال الوقت بشكل جيد" ثاني أعلى نسبة انتشار 74%. أما نسبة الانتشار العامة لتطبيق معايير الجودة بالكلية جاءت بقدر 69% أي أن مستوى تطبيق إدارة الجودة في الكلية قيد الدراسة جيد وبنسبة 69%. وهي إجابة الهدف الأول.

3-6-2. إجابة الهدف الثاني: لقد تمت الإجابة عن هذا الهدف (راجع نتائج الهدف الأول والخامس).

3-6-3 خامساً: إجابة الهدف الثالث للدراسة: درجة ممارسة العينة للجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة.

للتعرف على درجة ممارسة العينة للجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب لاستجابات أفراد العينة على استبيان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية قيد الدراسة والجدول الآتية توضح الإجابة عن هذا الهدف: للإجابة عن الهدف الأول استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والوزن المعوي للمتوسطات لمعرفة مدى انتشار فاعلية الجودة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (7) يوضح التكرارات والنسب المئوية ووزنها المئوي لانتشار فاعلية الجودة في عينة الدراسة

السؤال	المقيا س	غير موافق جداً	غير موافق	محا يد	موا فق	موافق بشدة	م	ح	الوزن المئوي
تمتلك الادارة المعلومات والمعرفة المتخصصة التي تمكنها من اداء دورها بشكل مناسب	ك	3	12	15	24	3	3.21	1.01	%
	%	5	21	26	42	5			
تقوم ادارة الكلية باستمرار بقياس وتقييم درجة التحسن في اداءها	ك	1	15	19	16	6	3.19	1.01	%
	%	2	26	33	28	11			
قيادات ادارة الكلية مؤهلة وقادرة على اداء الاعمال الموكلة اليها بفاعلية	ك	0	2	14	33	8	3.82	0.71	%
	%	0	4	25	58	14			
تنشر ادارة الكلية وتعلن عن الاعمال التميزة لأعضاء هيئة التدريس وتكافئ القائمين بها امام الجميع	ك	5	19	15	13	5	2.89	1.13	%
	%	9	33	26	23	9			
استطيع توظيف مهاراتي وقدراتي لإنجاز العمل المطلوب مني	ك	0	3	18	30	6	3.68	0.74	%
	%	0	5	32	53	11			
لدى ادارة الكلية كفاءات كثيرة ذوي خبرة في مجالات مختلفة	ك	0	4	11	31	11	3.86	0.81	%
	%	0	7	19	54	19			
لدي القدرة على إنجاز وانهاء الاعمال المطلوبة بسرعة كبيرة	ك	1	0	18	32	6	3.74	0.72	%
	%	2	0	32	56	11			
استطيع ببحرني الحصول على بيانات والمعلومات اللازمة لإنجاز عملي	ك	0	1	19	30	7	3.75	0.69	%
	%	0	2	33	53	12			
اوظف خبراتي في العمل لتطوير اداء ادارة الكلية	ك	3	5	17	26	6	3.47	0.98	%
	%	5	9	30	46	11			
المجموع	ك	10	49	13	21	55	3.512	0.87	%
	%	18	86	0	1	37			

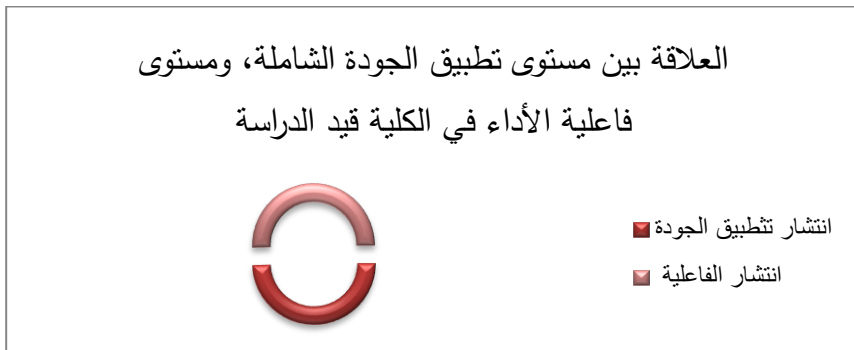
بالنظر إلى الجدول (7) يتضح أن أعلى نسبة انتشار 77% جاءت لصالح فاعلية الجودة: "قيادات إدارة الكلية مؤهلة وقادرة على أداء الأعمال الموكلة إليها بفاعلية، ولدى إدارة الكلية كفاءات كثيرة ذوي خبرة في مجالات مختلفة"، ثم لصالح "لدى القدرة على إنجاز وإنهاء الأعمال المطلوبة بسرعة كبيرة، واستطيع بحبرتي الحصول على بيانات و المعلومات اللازمة لإنجاز عملي" ثاني أعلى نسبة انتشار 75%. أما نسبة الانتشار العامة فاعلية الجودة بالكلية جاءت بقدار 70% أي أن مستوى تطبيق إدارة الجودة في الكلية قيد الدراسة جيد وبنسبة 70%. وهي إجابة الهدف الخامس.

3-6-4 إجابة الهدف الخامس: هل توجد علاقة بين تطبيق الجودة وانعكاسها على فاعلية الأداء في الكلية؟ وما نوع هذه العلاقة؟ للإجابة على هذين التساؤلين قام الباحث بحساب ارتباط بيرسون والجدول (8) يبين النتائج:

جدول (8) يبين نوع العلاقة بي تطبيق الجودة وانعكاسها على فاعلية الأداء في الكلية

المتغير	المتوسط	الانحراف	العلاقة	مستوى المعنوية
الجودة	3.442	0.670	.502**	0.00
الفاعلية	3.515	0.510		

من خلال نتائج التحليل الاحصائي الوصفي يتضح ان المتوسطات الحسابية متقاربة وبأجراء اختبار بيرسون على هذه المتوسطات وانحرافاتها المعيارية تبين وجود علاقة موجبة معنوية (**.502). عند مستوى (P = 0.00) بين مستويات تطبيق معايير الجودة وانعكاسها على فاعلية الأداء في المؤسسة قيد الدراسة، ويمكن توضيح هذه العلاقة بيانياً كالآتي:



شكل (2) يوضح العلاقة بين تطبيق الجودة وفاعلية انعكاسها على الاداء في الكلية
قياد الدراسة .

3-7 النتائج:

- 1- بينت نتائج الدراسة الى ان ادارة الكلية يتوفر فيها الحماس والرغبة في تقديم الافضل من خلال التحسين المستمر لعملياتها.
- 2- جاءت اراء عينة الدراسة حول مستوى تطبيق ادارة الجودة كان جيدا.
- 3- توصلت نتائج البحث الى ان توفر متطلبات ادارة الجودة الشاملة جاء متوسطا.
- 4- خلصت الدراسة ان هناك قيادات ادارية مؤهلة قادرة على اداء اعمالها الموكلة اليها بفاعلية وان ادارة الكلية لديها خبرات في عدة مجالات متعددة .
- 5- اظهرت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين مستوى تطبيق ادارة الجودة الشاملة ومستوى فاعلية الاداء في الكلية مما يعني ان كلا من المتغيران متساويان.

3-8 التوصيات:

- 1- ضرورة مراجعة مقررات المواد وتحسينها بين فترة وفترة اخرى وفقا لمعايير الجودة.
- 2- يوصي الباحث بأهمية التركيز على اعتناق فلسفة ادارة الجودة الشاملة عن طريق دعم الادارة العليا للجامعة وتوفير كافة الامكانيات المادية والبشرية .
- 3- محاولة اجراء دراسات على كليات اخرى وعلى مستوى الجامعة للوصول الى نتائج موحدة يمكن الاستفادة منها مستقبلا.
- 4- التركيز على عقد الندوات والدورات التدريبية وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الكلية للتعرف على التطبيق السليم للجودة الشاملة.

قائمة المصادر

أولاً: الكتب:

- 1- الشاعر(سنة 2001) إدارة الجودة الشاملة (عمان: دار وائل للنشر والتوزيع ، ط4)
- 2- راوية حسن ، محمد سلطان (سنة 2011) إدارة الموارد البشرية (عمان : دار التعليم الجامعي ، ط3)
- 3- سوسن ناكر مجيد، محمد عواد الزيادات(سنة 2007) إدارة الجودة الشاملة (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1)
- 4- مهدي صالح (سنة 2007) إدارة الجودة الشاملة (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1)
- 5- محمد عبد الوهاب العزاوي (سنة 2005) إدارة الجودة الشاملة(عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ط 7)
- 6- محفوظ جودة ، حسن الزعبي ، ياسر المنصور (سنة 2004) إدارة منظمات الأعمال (عمان : دار وائل للنشر والتوزيع ، ط1)
- 7- محفوظ أحمد جودة (سنة 2014) إدارة الجودة الشاملة (عمان: دار وائل للنشر والتوزيع ، ط7)
- 8- مأمون سليمان الدراكة (سنة 2007) إدارة الجودة الشاملة (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1)
- 9- مجيدو الزيادات (سنة 2007) إدارة الجودة الشاملة (الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع ، ط5)

ثانياً: الدراسات العلمية الغير منشورة :

- 10- احمد رياض سكر (دور أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأعلام ونظيراتها بالجمعات الفلسطينية ، رسالة ماجستير، جامعة لأزهر، غزة، سنة 2013)
- 11- محمد حمو، محمد زيادات (دور وأهمية إدارة الجودة الشاملة بالجامعات ، رسالة ماجستير، الجزائر ،سنة 2012)
- 1- يزيد قادة (واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات كلية العلوم الاقتصادية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية ،سنة 2011-2012)

ثالثاً: المجلات العلمية :-

- 1- جعفر إدريس، أحمد أحمد ،عبد الرحمن لأختر(مجلة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، العدد 7 المجلد3 ، سنة 2012)

- 2- سعيد بن علي العضاوي (مجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 9 ، المجلد 5 ، سنة 2012)
- 3- صفوان حامد أبو الريش (مجلة العلوم التربوية، العدد 1، سنة 2014)
- 4- عبد الله الخلف (مجلة الإدارة العامة الرياض، تحسين الجودة وتحقيق التكاليف، العدد 1997، المجلد 146، سنة 2005)
- 5- محمد عبد الرحمن العتي (مجلة الرياض ، العدد 13994، سنة 2006)

مصادر الإنترنت :-

- 1- راشد ، كامل ،(معايير تقييم الأداء ،موقع موضوع أكبر موقع عربي بالعالم)، تاريخ الزيارة WWW/mawdooa.com ، الساعة 2:18 م 2017/ 12 /25
- سارة نبيل ،(منتدى الموارد البشرية ، المنتدى العربي) ، تاريخ الزيارة 2017/12/25 ، الساعة 4:34 م WWW/hrdiscussion.com

مستوى جودة الخدمات التعليمية بكليات التربية

كلية التربية طرابلس نموذجاً

د. البشير الهادي القرقوطي/ جامعة طرابلس

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم طالبات كلية التربية طرابلس لجودة الخدمات التعليمية المقدم، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم اعتماد مقياس جودة الخدمات التعليمية كأداة لجمع البيانات من عينة بلغت (150) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الطالبات لجودة الخدمات التعليمية كان متوسطاً في جميع أبعاده، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طالبات عينة الدراسة وفقاً للتخصص، والمستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي - كليات التربية - الخدمات التعليمية

ABSTRACT :

This study aimed at the recognition to the evaluation done by female Students at the faculty of education of the university of Tripoli concerned with the quality of the offered educational services . To achieve this the analytical descriptive method was used . The measurement of educational services quality was also used as an instrument for data collection from included 150 female students . Study results indicated that student evaluation of educational services quality was at average degree in all its dimension they also indicated that there was no statistical differences among student views according educational level and discipline .

Key words :

- higher education
- faculty of education
- educational services

مقدمة:

تعمل مؤسسات التعليم العالي على تعليم وتأهيل أبناء المجتمع ، أى تؤسس الموارد البشرية التي تهتم بالمعرفة وإكساب المهارات والقدرات لقوى العمل، ما ينتج عنه الرقي بالإنسان وطموحاته في الحاضر وقدرته على اشتراك المستقبل، والتخطيط لمواجهة تحديات الحياة ومشكلاتها، فالإنسان هو الغاية وفي الوقت ذاته هو الشريان الرئيس الذي يعمل على تقدم المجتمع، والمستفيد الأول في الوصول به إلى غاياته ووجني ثماره المتمثلة في بسط الأمن الاجتماعي، والاستقرار السياسي والاقتصادي للمجتمع مع مراعاة ديمومتها، الأمر الذي يجعل الإنفاق على التعليم العام على وجه العموم والعالي على وجه الخصوص أساس تكوين رأس المال البشري ، واستثماره بصورة فعالة إذ يمثل المورد البشري أكثر أهمية وتأثيراً من المورد المادي في تقدم المجتمع وازدهاره، ما يؤكد أن التعليم عاملاً أساسياً في أحداث تطور المجتمعات، ما جعل جهود الدولة الليبية وخططها تنصب على تفعيل مؤسسات التعليم العالي لأغراض التحديد والتجويد سعيًا لتحقيق طموحات المجتمع الليبي وخصوصيته وهويته في عالم المستقبل تواصلًا وحوارًا ، وتعايشًا إيجابيًا. بين المجتمعات والثقافات مثل هذا المجتمع لن يتحقق إلا بتكوين العقول والاتجاهات الاجتماعية والثقافية اللازمة لذلك (القرقوطي، 339، 2015-364)، وهذه في حد ذاتها لا أحد يسهم في تكوينها إلا مؤسسات التعليم المتمثلة في المدرسة والجامعة ومؤسسات البحث العلمي التي تعتبر صمام الأمان للدلالة على عمق الرابطة وقوتها بين التعليم وتطور المجتمع، وتأتي كليات التربية في مقدمة تلك المؤسسات التي تودي دوراً أساسياً في بناء الصرح الحضاري لأي دولة، إذ تغذي بمخرجاتها مراحل التعليم العام بمختلف تخصصاته، وهذا الدور لا يقل أهمية عن دور البيت متمثلاً في الأم التي شبهها الشاعر بالمدرسة أيضاً، مما جعل الاهتمام بعناصر العملية التعليمية بكليات التربية ضرورة حتمية لما لها من دور كبير وأثر بالغ الأهمية في تحسين مخرجاتها . (القرقوطي، 2015، 138). فإذا تم التخطيط لها بأسلوب علمي مدروس ومبني على نتائج علمية وتجارب سابقة فإن ذلك يسهم في حد ذاته في إتاحة الفرصة لتحقيق أهدافها، وإذا حدث خلل أو إهمال في هذه الجوانب فإن ذلك ينعكس على منهجها بطريقة واضحة لا شك فيها . ما يؤكد أن البيئة التعليمية بعناصرها المادية وغير المادية على السواء من العوامل المهمة والمحددة لكفاءة النظام التربوي ومخرجاته كماً ونوعاً .

وللخدمات التعليمية التي تقدم للطالبات بكليات التربية ومدى توفرها أثر كبير على نجاح نظامها التربوي ، وتحقيقه للأهداف الفردية، والمجتمعة التي يطمح الأفراد، والمجتمع في الوصول إليها .
 إذ تعتبر الخدمات التعليمية من أهم وسائل الثقافة والتوجيه الذي تحصل عليها الطالبة أثناء حياتها الدراسية، كما أنها وسيلة من الوسائل التي تربي الطالبة تربية سليمة، أي تؤثر في معتقداتها وسلوكها ، فضلاً على أن هذا التأثير السليم سوف ينعكس على أهلها ومجتمعها .
 بناء على ذلك فإن هذه الدراسة تناولت تقييم الخدمات التعليمية المقدمة للطالبات كلية التربية طرابلس للتأكد من قيامها بأدوارها ومسؤولياتها، ولتحديد واقعها، والمعوقات التي تواجهها ، قصد تطويرها وتحسينها .

مشكلة البحث:

استناداً للخلفيات السابقة قد بات من الضروري - بعد أن قطعت بلادنا شوطاً طويلاً في مجال التعليم العالي - القيام بدراسة للتعرف على مدى رضا طالبات كلية طرابلس عن الخدمات التعليمية بالكلية - كظرف بيئي تقضي فيه الطالبة جل أوقاتها - من حيث الجوانب غير الأكاديمية، والجوانب الأكاديمية، وذلك عن طريق استطلاع آراء طالبات كلية التربية طرابلس، لوضع المعالجات الصائبة . وهذا ما تطرقنا إليه في هذه الدراسة ، من خلال الإجابة عن أسئلتها، واستفساراتها . للتأكد من قيام كليات التربية بأدوارها ومسؤولياتها، ولتحديد واقعها ، والمعوقات التي تواجهها ، قصد تطويرها وتحسينها فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤلات الآتية :

- 1- كيف ينظر طلاب كلية التربية طرابلس لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها لهم الكلية ؟
- 1-1- كيف ينظر طلاب كلية التربية طرابلس للجوانب غير الأكاديمية المقدمة لهم من الكلية ؟
- 1-2- كيف ينظر طلاب كلية التربية طرابلس للجوانب الأكاديمية المقدمة لهم من الكلية ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص والمستوى التعليمي ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة بالنظر إلى الاعتبارات الآتية:

- 1- استجابة لتحقيق أهداف المؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا، الذي تنظمه كلية الآداب بالتعاون مع كلية التربية - جامعة مصراتة ومراقبة تعليم مصراتة تحت شعار: تعليم أفضل.....لمستقبل أفضل المنعقد في مدينة مصراتة شهر مارس/2018 م .
- 2- من أهمية الموضوع (جودة الخدمات التعليمية بكلية التربية) في حد ذاته، الذي يعتبر من أهم الموضوعات.
- 3- يأتي ضمن الجهود المبذولة التي يقدمها الباحثون في مجال التعليم في ليبيا، والوطن العربي، في البحث المستمر والدراسة المتأنية لمشكلات التعليم، ومنها مشكلة جودة الخدمات التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.
- 4- تقدم هذه الدراسة نتائج لوزارة التعليم في ليبيا خاصة والبلاد العربية عامة عن الخدمات التعليمية لكليات التربية ودورها في تحقيق الأهداف المنشودة مما يساعدهم على اتخاذ القرارات التي من شأنها الرفع بمستوى مخرجات كليات التربية الذي تعتمد بشكل كبير على مستوى جودة خدماتها التعليمية، ومن تم إصلاح منظومة التعليم العام حيث تحتل الجودة أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية.
- 5- قد تفتح هذه الدراسة المجال لمزيد من البحوث والدراسات التي تحاول إيجاد سبل الاستفادة من كليات التربية بشكل خاص و مؤسسات التعليم العام بشكل عام.

أهداف الدراسة:

- تهدف إلى معرفة الدور الذي يمكن أن تقوم به كليات التربية في تحقيق اهدافها وهو لا يقتصر على الناحية النظرية الاكاديمية فقط بل يتعداه إلى بيان إسهام كليات التربية في تحسين مخرجاتها مما ينعكس إيجاباً على الرفع بمستوى مراحل التعليم العام، وبالتالي تطور وتقدم المجتمع في مختلف مناحي الحياة وذلك من خلال التعرف على اتجاهات طالباتها نحو الخدمات التعليمية الآتية:
- 1-الوقوف على مستوى جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية طرابلس.
 - 2-لتعرف على تقييم طلاب كلية التربية طرابلس عن جودة الخدمات التعليمية المقدم لهم.

- 3- معرفة أوجه الاتفاق والاختلاف في وجهات نظر الطلاب لجودة تلك الخدمات.
- 4- لخروج بمجموعة من التوصيات التي قد يستفاد منها في معالجة ووضع لكثير من نقاط الضعف في جودة الخدمات التعليمية في كليات التربية طرابلس.

مصطلحات البحث:

1-التعليم العالي : هو آخر مراحل السلم التعليمي وأعلاه درجة وهذا النوع من التعليم يقدم في الجامعات والمعاهد العليا ويكون الحد الأدنى للقبول إنهاء المرحلة الثانوية ويمنح شهادة جامعية (ليسانس أو بكالوريوس).

- 1-الجودة : لغة تعني الإتقان والتحسين، فجودة الشيء حسنه (العبيدي،71،1426).
- 2-الجودة النوعية في التعليم: جملة من الخصائص والمعايير التي يجب أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية؛ سواء فيما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية (محموظ،2012).
- 3-الجوانب الأكاديمية: القدرة على توصيل المعلومات للطلاب فضلاً على تحقيق التواصل المستمر معهم داخل وخارج قاعات الدرس.

- 4-الجوانب غير الأكاديمية: درجة كفاءة الموظفين في تقديم الخدمات للطلاب بأيسر السبل.
- 5-كلية التربية طرابلس:هي أحد فروع جامعة طرابلس تعنى بإعداد الطالب المعلم مهنيًا وأكاديميًا للتدريس بمراحل التعليم العام (الاساسي والمتوسط) مدة الدراسة بها ثامن فصول دراسية ما يعادل أربعة سنوات.

حدود البحث:

- أولاً_ الحدود المكانية : أجري هذا البحث في كلية التربية طرابلس _ جامعة طرابلس.
- ثانياً_ الحدود البشرية : استهدف عينة من طالبات الاقسام العلمية والإنسانية بالكلية .
- ثالثاً - الحدود الزمنية : أجري البحث خلال العام الجامعي 2017-2018.
- رابعاً - الحدود الاكاديمية : شمل اتجاهات طالبات كليات التربية نحو الخدمات التعليمية المقدمة لهم.

الإطار النظري:

التعليم العالي في ليبيا ، نشأته وأهدافه:

يعتبر التعليم العالي من ضمن المراحل الاساسية لبنية التعليم في ليبيا ، وترجع نشأته إلى منتصف القرن الماضي، حيث تأسست أول جامعة ليبية عام 1956م في مدينة بنغازي وتأسست الجامعة الثانية عام 1958م في طرابلس ثم توالى الكليات الجامعية التابعة لهذه الجامعات وبذلك شهد التعليم العالي تطور ملحوظ في الكم والنوع حيث يبلغ الآن عدد الجامعات الرئيسة أكثر عشر جامعات إلى جانب جامعات أهلية أسسها ويسيرها القطاع الأهلي. (الحوت، 2005، 50) وبنظره إجمالية فإن فلسفة التعليم العالي تقوم على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم لدى الطلاب، وتشجع روح البحث العلمي وأساليبه المتعارف عليها، وذلك لرفد المجتمع بالقوى البشرية المدربة والقادرة على المشاركة الإيجابية والفاعلة في مجتمع له مؤسساته في المجالات كافة (السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية، الخ) وتعتبر الجامعات على وجه التحديد محراباً للفكر الحر وتنويراً ثقافياً، حضارياً، إنسانياً متطوراً تحقيقاً لدورها الأساسي المنوط بها وهو خدمة المجتمع والحضارة الإنسانية، وبذلك يمكن القول أن أهداف التعليم العالي في ليبيا المعتادة هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ومسيرة نموه وتطوره لبناء مجتمع يواكب طموحات العصر، ويكون قادر على استشراف المستقبل، ويخطط لمواجهة تحديات الحياة ومشكلاتها، ويمكن أن نلقي نظرة مختصرة جداً على أهداف التعليم العالي في ليبيا على النحو الآتي:

- 1- لبحث العلمي المتمثل في إجراء البحوث العلمية لتطوير المعارف النظرية ونقل المعارف إلى المجالات التطبيقية ويقاس بمدى الإسهام في البحث العلمي.
- 2- لهدف التعليمي والمتمثل في سد احتياجات المجتمع من الكفاءات العلمية المتخصصة في مجالات الحياة كافة، ويقاس من خلال نوعية الخريجين في التخصصات المختلفة.
- 3- خدمة المجتمع ويتمثل في تقديم الاستشارات العلمية والفنية في كل المجالات والميادين الإنمائية والخدمية. (الدوكالي، 2005، 275).

كليات التربية:

كليات التربية هي امتداد لكلية التربية بجامعة طرابلس العريقة، ويرجع تاريخها إلى أواسط ستينات القرن الماضي، حيث تمّ إنشاؤها تحت مسمى كلية المعلمين العليا بالاشتراك مع منظمة اليونسكو وذلك في 1965م، وتكفلت المنظمة بتوفير عدد من الخبراء للكلية، وفي عام 1967م أنظمت الكلية إلى الجامعة الليبية في ذلك الوقت، وفي عام 1970م تقرّر تغيير اسمها ليصبح كلية التربية واستمرت إلى أن تم إلغائها فيما بعد، وبموجب قرار أمين اللجنة الشعبية العامة سابقاً رقم (1386) لسنة 1996م تم إنشاء المعاهد العليا لإعداد المعلمين، وأصدرت اللجنة الشعبية العامة سابقاً قرارها رقم (118) لسنة 2004م بشأن ضم المعاهد العليا للجامعات وكان من ضمنها هذا المعهد، ومن ثم أصبحت تبعيته لجامعة طرابلس، وبناءً على قرار اللجنة الشعبية العامة سابقاً رقم (55) لسنة 2009م بشأن تسمية كليات إعداد المعلمين بكليات التربية لتغطي هذه الكليات حاجة البلديات كافة من المعلمين في مختلف التخصصات، وكان في مقدمة أهدافها تخريج كوادر علمية مؤهلة أكاديمياً وتربوياً وثقافياً في المراحل والمستويات التعليمية كافة. (نزبهة وأخرون، 2017)، وتمثل كلية التربية طرابلس مجتمع الدراسة الحالية من ضمن هذه الكليات.

نظام الدراسة بكلية التربية طرابلس:

- 1- تعتمد الدراسة بكلية التربية طرابلس على نظام الفصل الدراسي المفتوح لمدة ثمانية فصول دراسية يتلقى الطلاب خلالها المعارف النظرية والعملية للعلوم التطبيقية والإنسانية المختلفة .
- 2- يقسم العام الجامعي إلى فصلين دراسيين (خريف /ربيع) مدة كل منهما (16) أسبوعاً دراسياً، تشملها الامتحانات النصفية، والامتحان النهائي.
- 3- تعلن النتائج عبر موقع الجامعة الإلكتروني بعد الانتهاء من الامتحانات وتسليم النتائج لقسم الدراسة والامتحانات .
- 4- تمنح الكلية درجة البكالوريوس في العلوم والتربية للعلوم التطبيقية ودرجة الليسانس في التربية للعلوم الإنسانية بعد اجتياز وحدات دراسية (125 : 135) وحدة من وحدات التخرج .

مكتب الدراسة والامتحانات)

آلية قبول الطلاب بالكلية:

- 1- تحدد إدارة الكلية اعداد الطلاب الذين يمكن قبولهم وفقاً لإمكانيات الأقسام العلمية، ووفق الشروط والأسس والضوابط المنصوص عليها .
- 2- أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة إتمام المرحلة الثانوية أو ما يعادلها ولا يقل تقديره عن جيد أو بما يتفق والنسبة التي تحددها التشريعات النافذة التي تعلن سنوياً فور الإعلان عن نتائج امتحانات الشهادة الثانوية .
- 3- يجوز قبول الطلاب الوافدين وفق التشريعات النافذة .
- 4- يخضع الطلاب بعد تسجيلهم بالموقع الإلكتروني لجامعة طرابلس وتنسيبهم للكلية لامتحان مفاضلة شفوي وامتحان تحريري وفق التخصص الذي يختاره الطالب
- 5- تشكل لجنة بالكلية تتولى إجراء امتحان المفاضلة في الجوانب التربوية والعلمية تتكون من متخصصين تربوياً وأكاديمياً .
- 6- يتولى كل طالب في بداية كل فصل دراسي تحديد قيده وفقاً للنماذج والإجراءات المعتمدة بالكلية. (مكتب التسجيل بالكلية).

الدراسات المشاهدة:

- 1- دراسة شيرين(2007) هدفت الدراسة إلى تحويل مقياس جودة الخدمات التعليمية بقطاع التعليم العالي، لقياس جودة الخدمة بمؤسسات التعليم العالي في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة درجة عالية من الصلاحية والجودة والكفاءة للمقياس المعدل طبقاً للتقديرات الناجمة عن تحليل البيانات. حيث تم الاستعانة نفس المقياس في الدراسة الحالية بعد إجراء بعض التعديلات .
- 2- دراسة حميدي و وزاني(2014): هدفت إلى التعرف إلى أثر جودة الخدمات التعليمية على مستوى رضا الطلبة، وكشفت الدراسة وجود أثر للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس جودة الخدمة على مستوى رضا الطلبة، وبالتالي إمكانية استخدام المقياس كأحد المقاييس المهمة لرضا الطلبة عن الخدمات التعليمية، وإمكانية استخدامه لتحسين مستوى الخدمة. (حميدي و وزاني:555،2014).
- 3- دراسة الشعبي، والشهري(2014): هدفت إلى التعرف إلى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في جامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم اعتماد مقياس جودة الخدمات التعليمية وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية

كان متوسطاً في جميع أبعاده، وأشارت إلى عدم وجود تباين بين آراء الطلاب وفقاً للنوع (بنين، بنات) فيما برز التباين بين آراء الطلاب فيما يتعلق ب(نوع الكلية، المستوى التعليمي) كما كشفت الدراسة صلاحية المقياس لقياس جودة الخدمات التعليمية.

تعقيب بناء على نتائج الدراسات السابقة بشأن صلاحية المقياس لقياس جودة الخدمات التعليمية، وبالبلغ ثباته (0.83) فإن الدراسة الحالية اعتمدت مقياس جودة الخدمات التعليمية من إعداد(شرين) كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة بعد عرضه على مجموعة من الاساتذة المختصين لغرض تعديله بما يتوافق مع البيئة الليبية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة :

أستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق هذه الدراسة (خليل وآخرون،2014)، حيث تم التعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو الخدمات التعليمية المقدم لهم ، ومعرفة الفروق في استجابة أفراد العينة نحو هذه المتغيرات بسبب نوع التخصص و المستوى التعليمي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية طرابلس والبالغ عددهم (3200) طالب و طالبة منهم (120) ذكور، و (3080) إناث .

جدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة

ت	الاقسام	العدد		%
		ذكور	إناث	
1	التطبيقية	20	1180	37.5
2	الإنسانية	100	1900	62.5
3	المجموع	120	3080	100

وبذلك تم استبعاد الذكور نظراً لقلّة عددهم، وتم اختيار عينة مقصودة تكونت من (150) طالبة من طالبات الكلية قوامها (5%) (المعالي، وآخرون، 2012، 98) من أفراد مجتمع الدراسة، ليكون حجم العينة (150) فرداً، ولضمان الحصول على العدد المطلوب قام الباحث بتوزيع (150) استمارة استرد منها (150) استمارة صالحة للتحليل وبنسبة (100%) والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب سماتهم الشخصية .

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب السمات الشخصية

النسبة %	عدد الحالات			
45	68	الفصول الأولى	المستوى التعليمي	1
55	82	الفصول الأخيرة		
28	42	تطبيقية	التخصص العلمي	2
72	108	إنسانية		

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية طرابلس نحو جودة الخدمات التعليمية المقدم لهم، ومعرفة الفروق في استجابة أفراد العينة نحو هذه المتغيرات بسبب التخصص، والمستوى التعليمي، فإن الباحث قام باعتماد نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية تتضمن (38) فقرة موزعة على أربع محاور رئيسية من إعداد (شيرين، 2007 ص ص :277-328) ، وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين تم الاتفاق على دمج المحاور، وحذف بعض الفقرات وبذلك أصبحت عدد فقراته (28) فقرة مقسمة على محورين (كما مبين في الجدول (3)). جدول (3) توزيع فقرات الاستبيان على محاور الدراسة

ت	المجال	العبارات
1	الجوانب غير الأكاديمية	15
2	الجوانب الأكاديمية	13
4	المجموع	28

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستمارة من خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة وكان عددهم (4) من المتخصصين في التربية وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث مدى ملامتها للبيئة اللببية، وفي ضوء تم إجراء التعديلات اللازمة كما موضح بالجدول السابق.

تحديد الاتجاه نحو متغيرات الدراسة :

طلب من المبحوثين تحديد اتجاهاتهم نحو متغيرات الدراسة وذلك باختيار أحد الخيارات الآتية : موافق بدرجة كبيرة جدا قيمتها (5)، وموافق قيمتها (4)، محايد قيمتها (3) غير موافق قيمتها (2) غير موافق تماماً قيمتها (1) ، ولغرض المعالجة الإحصائية فقد تحدد الاتجاه بناءً على طول فترة تم حسابه على أساس قسمة 4 على 5⁽³⁾ جدول رقم (4) طول خلايا المقياس.

الرأي السائد	المتوسط المرجح
منخفض جداً	1.8 – 1
منخفض	2.6 – 1.9
متوسط	3.4 – 2.7
عالي	4.2 – 3.5
عالي جداً	5 – 4.3

المعالجة الإحصائية :

- استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:
- 1- المتوسط الحسابي المرجح والوزن المئوي.
 - 2- اختبار (ت) للتحقق من صحة الفروض.

تحليل وتفسير 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

(3) طول الفترة = (أعلى وزن [3] – أقل وزن [1]) ÷ عدد بدائل الإجابة [3]

الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من مجالات الدراسة وتم إعطاء البدائل الدرجات الآتية : موافق بدرجة كبيرة جدا قيمتها (5)، وموافق قيمتها (4)، محايد قيمتها (3) غير موافق قيمتها (2) غير موافق تماماً قيمتها (1). وبما أن متوسط درجات الاستبيان الحماسي (3) والوزن المثوي (0.60) فإن الفقرة التي تحصلت على متوسط مرجح (3) ووزن مثوي (0.60) فما فوق متحققة أما الفقرات التي حصلت على متوسط مرجح أقل من (3) ووزن مثوي أقل من (0.60) غير متحققة.

أولاً : النتائج المتعلقة بفقرات كل مجال على حده :

تم حساب المتوسطات المرجحة والأوزان المثوية لمجالات الدراسة ، والدراسة ككل والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) يبين المتوسطات المرجحة والأوزان المثوية لمجالات الدراسة الحالية :

ت	المجال	المتوسط المرجح	الوزن المثوي	الرتبة	الرأي السائد
1	الجوانب غير الأكاديمية	2.92	58%	3	متوسط
2	الجوانب الأكاديمية	3.16	63%	1	متوسط
3	المجالات ككل	3.03	61%	2	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط المرجح لمجال الجوانب غير الأكاديمية بلغ (2.92) والوزن المثوي (58%) فيما بلغ المتوسط المرجح لمجال الجوانب الأكاديمية (3.16) والوزن المثوي (63%) وقد بلغ متوسط المجالات ككل (3.03) والوزن المثوي (61%) وبمقارنة هذه المتوسطات المرجحة والأوزان المثوية بالمتوسط المرجح المعتمد في هذه الدراسة والبالغ (3) ووزنها المثوي البالغ (60%) يتضح أنها متقاربة عدا المجال الأول فهو أقل وبالرجوع إلى جدول رقم (4) الذي يوضح طول خلايا المقياس يتبين أن الرأي السائد لعينة الدراسة على جميع مجالات المقياس

يشير إلى مستوى جودة الخدمات المقدمة من قبل الكلية كانت متوسطة ما قد يكون سبباً في تدني مستوى مخرجاتها، وهذا يؤثر ربما على مراحل التعليم يوجه عام.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة الشعبي والشهري، و تختلف مع نتائج دراسة حميدي ووزاني.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على : كيف ينظر طالبات كلية التربية طرابلس لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها لهم الكلية ؟

1- الجدول رقم (6) يبين المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لجميع العبارات المتعلقة بالجوانب غير الأكاديمية المقدمة طالبات كلية التربية طرابلس .

ت	العبارة	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة	الرأي السائد
1	سرعة استجابة الموظفين لمطالب الطالبات	2.86	57%	9	متوسط
2	درجة تمتع الموظفين باللطف وحسن الخلق	3.43	69%	2	عالي
3	درجة كفاءة كل موظف في أداء الأعمال المنوطة لهم	3.20	64%	4	عالي
3	درجة تعرف الإدارة باحتياجات الطلاب بالتحديد	2.67	53%	11	متوسط
5	درجة امتلاك الموظفين لمهارات الاتصال في التواصل مع الطالبات	2.66	53%	11	متوسط
6	درجة المساواة بين الطالبات في المعاملة والاحترام	2.93	59%	8	متوسط
7	مستوى نظافة المبنى	3.13	63%	5	عالي
8	درجة السماح بتكوين اتحاد الطلاب	3.39	68%	3	عالي
9	درجة الموافقة على شكل المبنى	2.41	48%	13	متوسط
10	درجة الموافقة الامكانيات الموجودة بقاعات الدرس	2.16	43%	14	متوسط
11	درجة تمتع المؤسسة التعليمية بالسمعة الحسنة فيما تقدمه من تخصصات أكاديمية مطلوبة في سوق العمل	3.48	70%	1	عالي
12	درجة الثقة فيما تقدمه المؤسسة التعليمية من خدمات	2.98	60%	7	متوسط
13	درجة تطابق الخدمة التعليمية مع ما هو معلن عنه مسبقاً	3.04	61%	6	متوسط
14	درجة تطور وتحدد المؤسسة التعليمية	2.62	52%	12	متوسط
15	درجة اهتمام الإدارة بالطالبات ووضعهم في أولويتها	2.69	54%	10	متوسط

يتضح من الجدول (6) بأن عدد الفقرات كانت (15) فقرة لتقدير مستوى رضا طالبات كلية التربية طرابلس على الخدمات التعليمية غير الأكاديمية المقدمة من قبل الكلية تتراوح ما بين المتوسط المرجح (2.41-3.48) والوزن المثوي (43%-70%) وبالمقارنة مع متوسط المرجح المعتمد البالغ (3) والوزن المثوي (0.60) فقد جاءت فقرة درجة تمتع الكلية بالسمعة الحسنة في المرتبة الأولى يليها تمتع الموظفين باللطف وحسن الخلق، وفي المرتبة الثالثة الفقرة التي تنص على السماح بتكوين اتحاد الطلاب، والفقرة التي تنص على قدرة كل موظف في التمكن من أداء عمله جاءت في المرتبة الرابعة، وتأتي في المرتبة الخامسة نظافة مبنى الكلية. هذه الفقرات جميعاً جاءت في مستوى متقارب من المتوسط المرجح والوزن المثوي لهذه الدراسة ما يشير إلى رضا الطالبات على هذه الخدمات أما بقية الفقرات الواردة في نفس الجدول فمعظمها أقل من المتوسط المرجح والوزن المثوي المعتمد في الدراسة الحالية ما يشير إلى عدم رضا الطالبة على مستوى الخدمات المقدمة و التي تنص عليها الفقرات المشار إليها، وبالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ أن مستوى رضا الطالبات إجمالاً على هذا المجال جاء في المرتبة (الثالثة) بمستوى أقل من المتوسط المرجح والوزن المثوي المعتمد في الدراسة الحالية ما يتضح عدم رضا الطالبات على الخدمات المقدمة من الكلية في الجوانب غير الأكاديمية.

وهذه النتيجة متقاربة إلى حد ما مع دراسة الشعبي والشهري وتختلف مع نتائج دراسة حميدي ووزاني ، وبذلك يمكن تفسير نتيجة عدم رضا طالبات كلية التربية طرابلس على الخدمات غير الأكاديمية المقدمة من قبل الكلية إلى أن مبنى الكلية غير مخصص أساساً لاستعماله ككلية بل مخصص لاستعماله كمدرسة ثانوية تم توطين الكلية بها، وأيضاً ربما إلى عدم توفر الدعم المادي حيث تشير هذه النتيجة إلى افتقار الكلية إلى الامكانيات اللازمة للتدريس، وربما أيضاً إلى عدم تدريب الموظفين على التعامل مع الطالبات، وربما غياب دور المرشد أو لعدم وجوده أصلاً.

الجدول رقم (7) يبين المتوسطات المرجحة والوزن المثوي لجميع العبارات المتعلقة بالجوانب الأكاديمية المقدمة لطالبات كلية التربية طرابلس .

ت	العبارة	المتوسط المرجح	الوزن المثوي	الرتبة	الرأي السائد
1	درجة احتواء المقررات الدراسية على المعرفة والتطبيقات	2.93	59%	7	متوسط
2	درجة إظهار الأساتذة للاتجاهات الإيجابية نحو الطالبات	3.12	62%	6	عالي
3	درجة التواصل المستمر بين الأساتذة والطالبات	3.16	63%	5	عالي
4	درجة استجابة الأساتذة لملاحظات وتعليقات الطالبات	3.12	62%	6	عالي
5	درجة توفر الوقت الكافي والمناسب من جانب الأساتذة لتقلص النصح والمشورة للطالبات	3.12	62%	6	عالي
6	درجة كفاءة الشرح داخل قاعات الدرس	3.53	71%	1	عالي
7	درجة توافر الخبرات الأكاديمية والمهنية	3.29	66%	3	عالي
8	المواقف الإنسانية للأساتذة تجاه الطالبات داخل وخارج قاعات الدرس	3.18	64%	4	عالي
9	مدى وجود الأنظمة التي تنظم مساعدة الأساتذة للطالبات في فهم ما يصعب عليهم داخل وخارج قاعات الدرس	2.84	57%	8	متوسط
10	درجة الاستجابة لآراء الطالبات لتحسين أداء الخدمة	2.77	55%	9	متوسط
11	درجة استخدام وسائل تبسيط المعلومات وتوصيلها	3.12	62%	6	عالي
12	درجة السماح للطالبات بحرية للتعبير عن آرائهم	3.41	68%	2	عالي
13	درجة تنوع التخصصات والأقسام	3.53	71%	1	عالي

يتضح من الجدول (7) بأن عدد الفقرات كانت (13) فقرة لتقدير مستوى رضا طالبات كلية التربية طرابلس على الخدمات الأكاديمية المقدمة من قبل كلية التربية طرابلس تتراوح ما بين المتوسط المرجح (2.77-3.53) والوزن المثوي (55%-71%) وبالمقارنة مع المتوسط المرجح المعتمد في الدراسة الحالية البالغ (3) والوزن المثوي (0.60) فقد جاءت فقرة درجة تنوع التخصصات والأقسام، وفقرة درجة كفاءة الشرح داخل قاعات الدرس في المرتبة الأولى فيما جاءت الفقرة التي تنص على درجة السماح للطالبات بحرية التعبير عن آرائهم في المرتبة الثانية يليها الفقرة التي تنص على درجة توافر الخبرات الأكاديمية والمهنية في المرتبة الرابعة، وجاءت فقرة درجة التواصل المستمر بين الأساتذة والطالبات في المرتبة الخامسة فيما جاءت فقرة درجة إظهار الأساتذة للاتجاهات الإيجابية نحو الطالبات وفقرة درجة استجابة الأساتذة لملاحظات وتعليقات الطالبات، وفقرة درجة توفر الوقت الكافي والمناسب من جانب الأساتذة لتقديم النصح والمشورة للطالبات، وفقرة درجة استخدام وسائل تبسيط المعلومات وتوصيلها في المرتبة السادسة، وجميع الفقرات السالفة الذكر متوسطاتها المرجحة وأوزانها المثوية متقاربة من المتوسط المرجح والوزن المثوي المعتمد في الدراسة الحالية، مما يعني رضا الطالبات على هذه الخدمات المقدمة التي تمثل الجانب الأكاديمي، الأمر الذي يشير إلى فاعلية العملية التعليمية و التعليمية بالكلية ما يجعل مخرجات هذه الكلية ذات جودة ونفع يعود بالإيجابية على مختلف مراحل التعليم العام وبالتالي تحسين مستوى كل القطاعات إلى وضع أفضل.

أما الفقرة رقم (1) التي تنص على درجة احتواء المقررات الدراسية على المعرفة والتطبيقات، والفقرة رقم (9) التي تنص على مدى وجود الأنظمة التي تنظم مساعدة الأساتذة للطالبات في فهم ما يصعب عليهم داخل وخارج قاعات الدرس، والفقرة رقم (10) التي تنص على درجة الاستجابة لآراء الطالبات لتحسين أداء الخدمة. جميعها أقل من المتوسط المرجح والوزن المثوي المعتمد في هذه الدراسة ما يشير إلى عدم رضا الطالبات على هذه الخدمات ما ينعكس سلباً على العملية التعليمية داخل الكلية، وهذا الأمر ربما يكون خارج عن إرادة الأساتذة، وللتأكد من ذلك يمكن الرجوع إلى الجدول رقم (5) لملاحظة أن هذا المجال حصل على المرتبة الأولى بين المجالات، وبالرجوع أيضاً إلى جدول رقم (4) الذي يوضح طول خلايا المقياس لمقارنة ذلك بمتوسط هذا

المجال يتبين أن الرأي السائد لعينة الدراسة في هذا المجال حول رضا الطالبات على الخدمات الأكاديمية المقدمة من قبل الكلية كان (متوسطاً) و هذه النتيجة تتفق مع دراسة الشعبي والشهري، و تختلف مع نتائج دراسة حميدي ووزاني.

ثالثاً: اختبار الفرضيات : عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات افراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص والمستوى التعليمي .

أ- الفرضية الأولى: التي تنص على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة تبعاً للتخصص علوم إنسانية / علوم تطبيقية وإثبات صحة الفرضية أو خطاها تم إجراء اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق (T-test)

جدول(8) يبين اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين

الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	التخصص	
0.335	0.967	21.3	100.66	108	إنسانية	الاقسام
		18	104.26	42	تطبيقية	

ب- الفرضية الثانية: التي تنص على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة تبعاً للمستوى العلمي: الفصول (الأولى / الأخيرة) وإثبات صحة الفرضية أو خطاها تم إجراء اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (T-test)

جدول(9) اختبار (T-test) لمعرفة دلالة الفروق

الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	الفصول	
0.136	1.50	20.9	104.4	68	الأولى	المستوى التعليمي
		19.8	99.4	82	المتقدمة	

من خلال نتائج الجدول رقم (8) والجدول رقم (9) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم طالبات كلية التربية طرابلس/ جامعة طرابلس للخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكلية على جميع أبعاد المقياس باختلاف تخصصاتهن، ومستوياتهن العلمية، مما يظهر أن هناك

اتساق وانسجام بين آراء الطالبات ما يؤكد قبول الفرضيات وتأكيد صحتها، وهذه النتيجة تشير إلى موضوعية إجابات افراد عينة الدراسة، وجديتهم عند إجاباتهم على فقرات الاستبيان . وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نلاحظ اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأخرى خاصة مع نتائج دراسة الشعبي والشهراي فيما يخ المستوى التعليمي لأفراد العينة

نتائج الدراسة :

في ضوء منهج الدراسة ، وعينتها ، وأدواتها ، استطاع الباحث أن يتوصل إلى النتائج الآتية :

1. تبين من خلال الدراسة أن تقييم الطالبات لجودة الخدمات التعليمية كان المتوسط في جميع مجالات الدراسة.

2. أظهرت نتائج الدراسة عدم رضا الطالبات على الخدمات المقدمة من قبل الكلية فيما يخص الجوانب غير الأكاديمية.

3. بينت نتائج الدراسة رضا طالبات كلية التربية طرابلس على معظم الخدمات المقدمة من قبل الكلية فيما يخص الجوانب الأكاديمية.

4. اشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم طالبات كلية التربية طرابلس للخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكلية على جميع أبعاد المقياس باختلاف التخصصات والمستويات العلمية.

توصيات الدراسة : يوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة بما يلي :

1. ضرورة المزيد من التواصل الفعال بين الموظفين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والطلاب لإظهار الاتجاهات الإيجابية نحوهم مما يدفع بهم إلى الحوار والمشاركة.

2. العمل على إجراء دورات تدريبية بالداخل والخارج للرفع بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الموظفين.

3. العمل على تأهيل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من الناحية التربوية وخاصة الجدد منهم مع ضرورة مراعاة هذا الجانب عند التقديم للتعين بكليات التربية خاصة.

4. ضرورة التركيز على تفعيل دور مكتب الخدمة الاجتماعية والنفسية والتربوية لتوجيه وإرشاد الطالبات .

5. زيادة الاهتمام بالمباني التعليمية بكليات التربية وتجهيزها بالتقنيات الحديثة للرفع بمستوى جودة خدمات هذه كليات.

مقترحات الدراسة : إجراء دراسات مماثلة في مناطق أخرى.

المراجع

1. جودة أحمد محفوظ (2012) الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات (الطبعة السادسة) عمان: دار وائل للنشر.
2. الحسن محمد العبيدي (1426) الأشراف التربوي الفعال، الرياض: مكتبة الرشد.
3. حميدي رقاني، وزاني محمد (1-3/4/2014) أثر جودة الخدمات التعليمية على مستوى رضا الطلبة، المؤتمر العربي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
4. عباس محمد خليل ، وآخرون(2014) مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس(ط5) عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. محمد الصغير قاسم الشعبي، سعيد بن عبدالله الشهري (2014) تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب (مجلة جامعة دمار للدراسات والبحوث - العدد التاسع عشر)
6. الحوت على الهادي (2005) تفعيل بنيات التعليم العالي نموذج دولة ليبيا (مجلة الجامعي العدد 9) جامعة طرابلس ، ليبيا.
7. الدوكالي بنور (2005) التخطيط العلمي والتعليم العالي (مجلة الجامعي العدد 9) جامعة طرابلس، ليبيا.
8. القرقوطي البشير الهادي (2015) دراسة تقييمية لمباني كليات التربية(المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي العدد 19)
9. القرقوطي البشير الهادي (2015) المستوى التعليمي وعلاقته بتحقيق التنمية المستدامة (المجلة جرش للبحوث والدراسات العدد الأول خاص، المجلد السادس عشر) جامعة جرش، الاردن.
10. شرين حامد أبو وردة(2007) نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية(المجلة المصرية للدراسات التجارية العدد الأول، المجلد الحادي والثلاثون) جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
11. المعالي احمد اسماعيل(2012) اساليب البحث الاحصائي، عمان، إثراء للنشر والتوزيع.
12. مكتب التسجيل بكلية التربية طرابلس (2017)
13. مكتب الدراسة والامتحانات بكلية التربية طرابلس (2017)
14. نزيهة صكح وآخرون (2017) واقع كليات التربية / جامعة طرابلس أممؤذجا، ورشة عمل حول : كليات التربية ودورها في تجويد العملية التعليمية، دولة ليبيا، وزارة التعليم ، فندق المهاري طرابلس.

دور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير الابداعي ابتسام الهادي الضراط- صاحلة على الترهوني/ جامعة مصراتة

ملخص البحث

نظراً للتقدم العلمي والتطور المستمر في العلم والمعرفة، ووسائل الاتصال الحديثة والتي يصعب على المؤسسات التعليمية ملاحقتها، كان من الضروري على المناهج الدراسية أن تتجه نحو بناء مهارات التفكير وتنميتها بدلاً من تركيزها على التحصيل الدراسي، كي يستطيع المتعلمين ملاحقة مثل هذا التغيير والتطور السريع في المعرفة، ولأهمية ذلك قامت الباحثتان ببحث يهدف إلى التعرف على استراتيجيات التدريس الحديثة ، ودورها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات البحث المتمثلة في ما استراتيجيات التدريس الحديثة؟ ما دور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية التفكير الإبداعي؟، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال اطلاع الباحثتان على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، توصلت إلى عدة نتائج أهمها، تعدد وتنوع استراتيجيات التدريس الحديثة، وفاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

ويوصي البحث بالآتي:-

- 1- تشجيع التعلم النشط الذي يتجاوز حدود الجلوس والإصغاء السلبي، إلى الملاحظة والمقارنة، والتصنيف وحل المشكلات.
- 2- حث المدرسين على استخدام الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة التي تسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين.

Abstract:

The role of modern teaching strategies in the development of creative thinking skills.

Given the scientific progress and continuous development in science and knowledge, and modern means of communication, which is difficult for educational institutions to pursue, it was necessary on the curriculum to move towards building thinking skills and development rather than focus on academic

achievement, So that learners can pursue such a change and the rapid development of knowledge, and the importance of the two researchers to research aims to identify the strategies of modern teaching, and its role in the development of thinking skills of learners, and by answering the research questions of What are the role of modern teaching strategies in the development of thinking, and the two researchers used the analytical descriptive approach, and through the two researchers acquainted with the literature of research and previous studies related to the subject of research, reached several results the most important: the multiplicity and diversity of modern teaching strategies, Modern in developing the thinking skills of learners.

The research recommends the following:

- 1 - Encouraging active learning that exceeds the limits of sitting and listening negative, to observation and comparison, classification and problem solving.
- 2 - the right of teachers to use strategies and modern teaching methods that contribute to the development of creative thinking skills of learners.

المقدمة:

يتفق التربويون على أن التفكير والإبداع مفتاح التربية، و مفتاح الحل لمعظم المشكلات، وعلى الرغم من أهمية ممارسة مهارات التفكير في النظام التعليمي؛ إلا أنه لا يوجد اتفاق مؤكد بينهم على كيفية تنمية هذه المهارات، حيث تتوافر للمعلم العديد من استراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير، ولكل منها أهدافها، واستخداماتها ووسائل تطبيقها التي تختلف من مادة إلى أخرى، وهذا ما يدفع بالمعلم إلى التعرف عليها، واختيار الاستراتيجية المناسبة للدرس، حيث يقوم بشرحها، وتطبيقها فعلياً، من أجل اكساب المتعلمين مهارات متطورة للتفكير تساعدهم على مواكبة تطورات العصر وتعقيداته.

إن الاهتمام بتنمية الإبداع كقدرة عقلية تعتبر من الضرورات الملحة التي تقع على عاتق المناهج الدراسية، وطرق تدريسها، فلم يعد دور المدرسة قاصراً على نقل المعلومات والمعارف وإطلاع المتعلمين على المبتكرات الحديثة، وإنما أصبح من الضروري تدريب المتعلم على التفكير الإبداعي، وتطوير قدراته الإبداعية، كما أن الانتقال من هدف المدرسة القديم الذي يهتم بحفظ المعلومات وتذكرها، إلى الهدف الحديث الذي يهتم بإعداد الفرد للحياة، ويركز على القدرات العقلية التي تعين الفرد على مواجهة الحياة القادمة، ولعل أهم تلك القدرات هي القدرة على الإبداع. (ابو زائدة، 2006، 2)، وهذا ما أكده "بياجيه" من أن الهدف الأساسي لعملية التربية في هذا العصر هو تخريج أفراد قادرين على فعل أشياء جديدة، وليس تكرار ما فعلته الأجيال السابقة، بحيث يكونوا قادرين على الإبداع والكشف عن الجديد. (حجر، 1998، 4)، فاستثمار العقول لا يعني تعليمها فقط مهارات القراءة والكتابة والحساب، أو تزويدها ببعض المعارف والمعلومات في مختلف فروع العلم والمعرفة، أو حتى تمكّنها من مهارات التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية مثل أجيال الحاسوب، بل أصبح التحدي الحقيقي للتربويين هو تعليم التلاميذ التفكير الإبداعي بحيث يصبح المتعلم قادراً على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات، (الأحمدي، 2006، 75) ولهذا أصبحت العملية التربوية الحديثة تضع في مقدمة أهدافها إعداد الفرد المبدع لا المستظهر أو مجرد المستوعب لما يقرأ وبالتالي فإن الهدف الأساسي للتربية هو تنمية العقول المفكرة المبدعة. (جروان، 2002، 17)

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في إمكانية إسهامه في إلقاء الضوء على أهمية وفعالية الاستراتيجيات الحديثة في طرائق التدريس في تنمية التفكير الابداعي لدى المتعلمين، ويمكن أن يكون هذا البحث دافعا، أو حافزا للمعلم لاستخدام هذه الاستراتيجيات، وذلك لما توافره له من نتائج إيجابية في تحفيز عقل المتعلم وتنمية تفكيره، وإخراجه من النمط التقليدي المتبع في التفكير، وإخراج جيل واعى مدرك لأهمية التعلم، وقادر على حل المشكلات والتغلب عليها بطريقة إبداعية.

مشكلة البحث:

تعد تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من الاهداف المهمة التي تركز عليها المؤسسات التربوية والتعليمية، ونظراً لحاجة مجتمعنا الماسة إلى جيل يؤمن بالعلم، ويتمتع بالقدرة على التفكير الإبداعي، وحل ما يواجهها من مشكلات، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف، والتي من أبرزها طريقة المعلم في عرض المادة، وإدارته للمواقف التعليمية وتفاعله اللفظي، وتوجيه الاسئلة، ووضوح الأهداف، وعدم توفر أنشطة تعليمية تعلمية تسهم في تنمية الإبداع، إذ عادةً ما يكون أسلوب عرض محتوى المنهاج غير شيق ويبعث الملل في نفوس الطلبة.

كما لاحظت الباحثان من خلال التدريس الجامعي أن الحاجة ملحة لهيئة الجو المناسب لانفتاح العقل، وإبراز المواهب العقلية لدى طلبتنا، وتدريبهم على التفكير بأتماطه المختلفة في المراحل الدراسية، وإن الممارسات الصفية بكافة عناصرها داخل حجرات الدراسة لازالت تقف حائلا أمام تنمية التفكير و الإبداع، وخاصة طرائق التدريس التي عادة ما تركز على الحفظ والاستظهار، إذ يهتم العديد من أعضاء هيئة التدريس على كم المعارف، وكثرة المعلومات على حساب الاهتمام بتنمية الجوانب الأخرى في المتعلم، وعلى رأس هذه الجوانب الاهتمام بتنمية الإبداع، وبناءً على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة على التساولين الآتين:

- 1- ما استراتيجيات التدريس الحديثة؟
- 2- ما دور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير الابداعي؟

أهداف البحث:

يهدف الى التعرف على:

- 1- ما استراتيجيات التدريس الحديثة.
- 2- دور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير الابداعي.

مفهوم التفكير:

عرفه العتوم وآخرون بأنه: "كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلاً من الأفكار تبعته وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلاً أو توارداً غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن. (العتوم واخرون، 2007، 19)

مفهوم التفكير الابداعي:

يعرف بأنه "عملية تساعد المتعلم إلى أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة، أو المعلومات واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول، والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين. (جروان، 2002، 34)

مهارات التفكير الابداعي:

التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركّب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل، ويتميز بالشمولية والتعقيد، ويتكون من مجموعة من المهارات هي:-

- 1- **الطلاقة:** وهي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات والأفكار واستعمالها بسرعة وسهولة عند الاستجابة لمثير معين، وللطلاقة صور متعددة فقد تكون طلاقة لفظية، أو طلاقة أشكال أو طلاقة معاني (فكرية)، وطلاقة الاشكال. (بولسنان، بلوم، 545)
- 2- **المرونة:** وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي أنها القدرة على

تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهي عكس الجمود الذهني، وتأخذ المرونة عدة صور حسب ما ورد في البحوث التربوية وهي: المرونة التلقائية والمرونة التكوينية.

3- **الأصالة:** وهي القدرة على التعبير الفريد، وإنتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة، أي أنها التميز والتفرد في الفكرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من أفكار، فالفكرة أصيلة إذا كانت غير متكررة أو غير مألوفة، ولا تخضع للأفكار الشائعة، وتعتمد هذه الخاصية على فكرة الملل من استخدام الأفكار المألوفة والحلول البديهية.

4- **الحساسية للمشكلات:** وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات، أي أنها الوعي بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، كما أنها تتضمن ملاحظة الفرد الكثير من المشكلات في المواقف المعروضة، ويدرك الأخطاء، ويتولد لديه الإحساس والشعور بالمشكلة، مما يتطلب ارتفاع مستوى الوعي وزيادته.

5- **التفاصيل:** وتمثل قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما، تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى، أي أنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة، وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكملية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، أي مدى الخبرة أو المساحة المعرفية لدى المتعلم فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق وتكامل الفكرة. (العتوم، واخرون، 2007، 142-144)

استراتيجية تعليم التفكير الإبداعي في المنهج:

تقوم استراتيجية التعليم الإبداعي في التربية على اعتبار أنها تمثل سلسلة إجراءات تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة أهداف، وتقوم على الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم وهي تمثل العناصر الأساسية للمنهج.

الأهداف: تدور حول اكتشاف وضع جديد، واستخدام ذلك الوضع الجديد في موقف تعليمي تعليمي وتقييمه، ثم تطوير الوضع الجديد إلى وضع أكثر حداثة.

المحتوى: يدور حول محورين يرتبطان بالمادة التعليمية المضمنة في الكتاب المدرسي ويتضمن وصف واقع المادة التعليمية وتطوير وضع جديد للواقع الموصوف.

الأنشطة: تحديد المعلم لقضية ما تتطلب وضعاً جديداً، ثم وصف معطيات الواقع المرتبط بالقضية، وضع المتعلمين في موقف الحيرة والارتباك، تشجيع المتعلمين على طرح أسئلة مفتوحة للمتميز، ثم تطوير أسئلة وأفكار جديدة، الحصول على وضع جديد يحقق الأهداف.

التقويم: تقييم واقع الوضع الجديد، تنظيم وتصنيف المعلومات، تمثيل الخبرات المكتسبة واستخلاص النتائج والوصول إلى وضع جديد وتطبيق الوضع الجديد في مواقف جديدة، ثم تقييم مدى تحقيق الأهداف. (قناوي، 1993، 86)

مفهوم طريقة التدريس:

تعرف بأنها "عملية اجتماعية تتم من خلالها نقل مادة التعلم سواءً معلومة كانت أو قيمة أو حركة أو خبرة من مرسل نطلق عليه عليها اسم المعلم إلى مستقبل نطلق عليه اسم متعلم". (الحيلة، 2002، 56)

أهمية طريقة التدريس وأثرها في التفكير الإبداعي:

إن معرفة المعلم الواسعة بطريقة التدريس و استراتيجيات التعليم المتنوعة، وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية. تشير نتائج الدراسة التي أجريت حول تنمية التفكير في إطار المنهج المدرسي والتي تم استخلاصها من ملاحظة أساليب التدريس في ألف فصل دراسي، وفي صفوف دراسية مختلفة عبر الولايات المتحدة وتم نشرها تحت عنوان " مكان اسمه المدرسة، إلى أن (75 %) من وقت الفصول الدراسية يقضى في التدريس وأن (70 %) تقريباً من هذا الوقت يقضى في أنشطة تدريسية لفظية بواسطة المعلم وأن أقل من (1%) من أنشطة المعلم اللفظية تشجع التلاميذ على أفعال تتجاوز مجرد تذكر المعلومات. والدراسات التي أجريت على فعالية التدريس في حجرة الدراسة، أظهرت أن أغلب ما يعرض من محتوى أثناء التدريس يركز على التعلم المعرفي، وكشفت الدراسات أيضاً على أن نسبة حديث المعلم إلى حديث التلاميذ يمثل 3، 1 وأن (1%) فقط من حديث المعلم تتطلب من التلاميذ عمليات أعلى من مجرد استدعاء المعرفة ومن ثم أصبح سعي التلاميذ وراء إجابة واحدة صحيحة هو الهدف الذي عليهم تحقيقه في ظل المنهج والتدريس

، ونتيجة لذلك تقلصت فرص التلاميذ المتاحة من أجل التدريب على مهارات الاستدلال، وقد وجدت المنظمة القومية لتقييم وتطوير التربية بالولايات المتحدة أن العديد من التلاميذ غير القادرين على حل المشكلات وعقد المقارنات وترجمة المعلومات اللفظية المتواجدة في المشكلات الرياضية حتى يمكنهم التوصل لحلول صحيحة، وقد دلت تلك النتائج على افتقاد التلاميذ لاستراتيجيات التفكير اللازمة لحل المشكلات ومما لاشك فيه أن التلاميذ بحاجة لاستخدام مهارات تفكير عليا مختلفة من أجل إتقان أهداف المنهج، وتدرّس هذه المهارات ينبغي أن يقدّم باستمرار للتلميذ لمساعدته من أجل ممارسة التفكير ومن أجل الحديث عن التفكير، وهذا الوقت سيأخذ في النقصان بالتدرّج عندما تزداد كفاءة التلميذ في استخدام استراتيجيات التفكير في كل جوانب المنهج وفي حياته. (بولسنان، بلوم، 549)

معايير اختيار طريقة التدريس:

يوجد عدة معايير أساسية يستوجب الأخذ بها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة للدرس وللطلاب، تتمثل في:

- (1) ملائمة الطريقة لأهداف الدرس: ويعني هذا أن يختار المعلم الطريقة المناسبة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة للدرس، فعلى سبيل المثال عندما يكون الهدف هو تعليم حقائق ومعارف، قد يستخدم المعلم طريقة الإلقاء المباشر لتحقيق هذا الهدف، أما إذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل المشكلات، فقد يستخدم طريقة حل المشكلات أو الاكتشاف الموجه.
- (2) مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي: بما أن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها؛ فإنها بالتالي ينبغي أن ترتبط بالمحتوى وطبيعة المادة الدراسية وأسلوب تنظيمها، ذلك لأن لكل مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض على المعلم اختيار طريقة أو طرق معينة لتدريسها، فهناك مواد يغلب عليها الطابع النظري، وأخرى يغلب عليها الطابع العملي أو التجريبي .
- (3) ملائمة الطريقة لمستوى المتعلمين: أي أن يخضع اختيار المعلم للطريقة المناسبة لمدى وعيه بالمتعلمين من حيث خبراتهم السابقة بموضوع الدرس، واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم، وما بينهم من فروق فردية، كما يعتمد هذا الاختيار على مدى إلمام المعلم بالعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلمين أثناء التعلم.

(4) **تشرك المعلمين في الدرس:** ويقصد بهذا أن يكون المتعلم إيجابياً، عن طريق إشراكه في الموقف التعليمي، واستشارة تفكيره باستمرار، والبعد عن الرتابة التي تؤدي إلى انصرافه عن الدرس، وخلق المواقف التي تتصل بحياته فيجد نفسه مدفوعاً لحلها.

(5) **الاقتصاد في الوقت والجهد:** ويعنى ذلك أنه كلما حققت طريقة التدريس أكثر من هدف من أهداف التعلم في وقت قصير وبجهد معقول، وتكلفة أقل، مع توافر عنصري الفعالية والإثارة كانت أولى بالاختيار والاستخدام. (الريعي، 2006، 47)

بعض استراتيجيات التدريس الحديثة المنمية للتفكير الابداعي:

وللإجابة على التساؤل الأول ستقوم الباحثتان بعرض بعض الاستراتيجيات التي تنمي التفكير الابداعي:-

1- **استراتيجية التعلم التعاوني:** تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام أفراد الطلاب بتعليم بعضهم بعض تحت إشراف وتوجيه المعلم، وتنفيذ في شكلين: يتمثل الأول في استراتيجية مجموعات التعلم المتعاونة وحيث يتمثل الآخر في استراتيجية تدريس الأقران. وفيما يلي تفصيل لكل منهما:

أولاً: استراتيجية مجموعات التعلم المتعاونة وتعرف هذه الاستراتيجية أيضاً باستراتيجية فرق التعلم الطلابية وفيها يتم تقسيم طلاب الصف الواحد إلى مجموعات متعاونة يتراوح عدد أفراد كل منها ما بين أربعة إلى سبعة أفراد مختلفي القدرات والاستعدادات. ويستهدف التعلم التعاوني وفقاً لهذه الاستراتيجية تدريب الطلاب على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما، على أن تكون مسئولية كل منهم معاونة للآخرين ومساعدتهم على التعلم، بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب وهذا يعني أن كل طالب لا يكون مسئولاً فقط على تعلم نفسه، وإنما مسئول كذلك عن تعلم باقي أفراد مجموعته، وذلك من خلال الدور المسند إليه، والأدوار التي يتم تبادلها بينه وبين أفراد مجموعته سواء خلال الدرس الواحد أم من درس لآخر، (بولسان، بلوم، 551) وتتمثل هذه الأدوار فيما يلي:

قائد المجموعة: وهو المسئول عن توجيه أفراد مجموعته نحو إنجاز الهدف المنشود، ويتحدث باسم المجموعة وينظم أعمالها.

المستوضح: ييسر ويسهل أعمال المجموعة، كما أنه يتأكد من مدى فهم كل فرد لما يدور من مناقشات أو آراء.

المقرر: يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات.

الناقد: يظهر جوانب القصور في أعمال المجموعة من خلال ما يديه من نقد بناء . **المشجع:** يقدم التعزيز والتدعيم لأفراد مجموعته.

مراحل استراتيجية مجموعات التعلم المتعاونة : هناك ثلاث مراحل يتبعها المعلم في أثناء استراتيجية مجموعات التعلم المتعاونة في التدريس وهي :

مرحلة التخطيط : يقوم معلم في هذه المرحلة بالخطوات التالية :

1- تحديد الأهداف التعليمية للدرس .

2- تكوين مجموعات العمل وتحديد حجمها

3- توزيع الأدوار على أفراد مجموعات العمل.

4- إعداد وتجهيز المواد التعليمية

5- إعادة تنظيم البيئة الصفية بما يتلاءم والتعلم التعاوني .

6- إعداد بطاقة ملاحظة سلوك الطلاب .

مرحلة التنفيذ :

يقوم المعلم في هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

1. مراقبة المجموعات، حيث يستمع إلى الحوار والمناقشة التي تدور بين أفراد كل مجموعة.

2. ملاحظة سلوك الطلاب في كل مجموعة وتقديم المساعدة والإجابة عن الأسئلة الاستفسارات.

3. تكليف الطلاب بكتابة تقرير عن سلوكهم في أثناء العمل، وما قد واجههم من مشكلات في أثناء أداء أدوارهم.

4. تزويد الطلاب بتغذية راجعة عن سلوكهم في أثناء العمل .

مرحلة التقويم :

وفي هذه المرحلة يقوم معلم بتطبيق أدوات التقويم المناسبة التي من شأنها تعرف مدى تحقق أهداف الدرس المعرفية والوجدانية والمهارية، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة التي من شأنها مساعدته على تخطيط المواقف التعليمية اللاحقة.

مزايا استراتيجيات المجموعات المتعاونة : يمكن أن تحقق استراتيجيات مجموعات التعلم المتعاونة أهداف تدريس التالية

- 1- استبقاء تعلم المفاهيم العلمية لمدة أطول (ديمومة التعلم)
- 2- تنمية قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة (انتقال أثر التعلم)
- 3- تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمي والابتكاري .
- 4- تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية.
- 5- إكساب الطلاب المهارات اللغوية
- 6- الإقلال من التعصب للرأي والذاتية .
- 7- ازدياد مستوى اعتزاز الطالب بذاته وثقته بنفسه.

ثانيا: استراتيجية تدريس الأقران: تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام أحد الطلاب بالتدريس لأفراد أقرانه تحت إشراف وتوجيه المعلم مع مراعاة أن يكون القرين المعلم من الفئة العمرية نفسها لأفراد مجموعته، أو من فئة تعلوها عمرا أو مستوى دراسيا.

شروط استخدام تدريس الأقران:

- تتطلب استراتيجية تدريس الأقران توافر الشروط التالية:
- 1- قبول القرين المعلم وأقران الطلاب بعضهم البعض.
 - 2- كفاية معرفة القرين المعلم الخاصة بموضوع التدريس.
 - 3- معرفة كفاية المعلم لكيفية التفاعل مع عناصر الموقف التدريسي.
 - 4- توافر المناخ المادي والنفسي من قبل المعلم المشرف على التدريس بالأقران، حتى يمكن للقرين المعلم القيام بمهامه التدريسية.

5- إعداد المعلم المشرف لأدوات التقويم المناسبة لتعرف التغيرات السلوكية المرغوبة لدى كل من القرين المعلم والطلاب. (اللولو، 2006، 7-8)

2- استراتيجية قبعات التفكير الست :

لقد أصبح هدف تنمية مهارات التفكير العليا بشكل عام، ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص هدفاً أساسياً تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه، حيث أصبح لزاماً على القائمين على العملية التعليمية أن يهتموا بتعليم الطلبة مهارات التفكير الإبداعية، والنقدية، والمنطقية، وتنميتها لديهم. بالرغم من أن التربويين متفقون على أهمية مهارات التفكير في النظام التعليمي، إلا أنه لا يوجد اتفاق مؤكد بينهما على كيفية تنمية هذه المهارات، فقد ظهرت العديد من البرامج والاستراتيجيات والطرق لتنمية مهارات التفكير ومن بين هذه البرامج برنامج قبعات التفكير الست للعالم "ادوارد دي بونو"، و يعد برنامج قبعات التفكير الست من برامج تعليم التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة الذي يهدف إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فعاليته، كما أنه يسمح للمفكر بالانتقال أو تغيير نمط تفكيره، يعتبر هذا البرنامج نموذج متكامل لتحقيق التفكير المتوازي، ويرى "دي بونو" أن قبعات التفكير الست صممت لمساعدة الأفراد بشكل كبير على تبني تشكيلة واسعة من المناحي أو المناظير التي تساعدهم على رؤية الموضوع من مختلف الزوايا. (عمر، 2012، 146)

تعريف برنامج قبعات التفكير الست :

يعرف برنامج قبعات التفكير الست بأنه: أحد برامج تعليم التفكير الحديثة وضعه الطبيب البريطاني إدوارد دي بونو وهو أداة تفكير فعالة تشجع التفكير المتوازي وهو برنامج تدريبي يمنح متلقيه المعرفة والمهارة لاستخدامه و الاستفادة منه، ويساعد على الإبداع ويطور قدرات الأفراد(علي، 2002: 196)

قسم "دي بونو" التفكير عند الإنسان إلى ستة أنماط ، واعتبر كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة، ولتسهيل الأمر فقد أعطى (دي بونو) لونها مميزا لطرق التفكير التي تمثلها قبعات التفكير الست وهي : التفكير بطريقة حيادية (القبعة البيضاء)، التفكير بطريقة إيجابية (القبعة الصفراء)، التفكير بطريقة إبداعية (القبعة الخضراء)، التفكير بطريقة

ناقدة تشاؤمية (القبعة السوداء)، التفكير بطريقة الانفعالات (القبعة الحمراء)، التفكير في التفكير (القبعة الزرقاء) ، وفيما يلي تفسير لكل نوع من أنواع التفكير بمدلول اللون الذي تمثله: (العتوم، واخرون، 2007، 184- 185)

تفكير القبعة البيضاء حيث يتم الاعتماد على الحقائق والإحصائيات ومن المهم التمييز بين الحقائق الواقعية والتي يعتقد بضرورتها ووجودها، كما يتم تحديد المعلومات ذات الجدوى. **تفكير القبعة الحمراء** وفيه يرتفع الجانب العاطفي ويبرز التخمين، وذلك مع الحرص أن تكون دون مهارات التفكير، حيث إن الأحاسيس والعواطف هي الخلفية التي تؤثر على الواقع، لذا فإن إدراكها يجعلنا نقلل من سلبيات تأثيرها بالسيطرة عليها والاستفادة من الجانب الايجابي منها. **تفكير القبعة السوداء** هنا تبرز النواحي السلبية في الموضوع، انه التفكير الناقد ولكن لا بد أن يستمد على أسباب ومبررات منطقية. **تفكير القبعة الصفراء** أنه التفاؤل والطموح وهو عكس القبعة السوداء فهو يعزز الجوانب الايجابية للتفكير ويقدم صورة للمستقبل، **تفكير القبعة الخضراء** هو التفكير الإبداعي، حيث يقدم بدائل مختلفة وأفكاراً وفق إمكانياتنا وتفي بالاحتياج، ويركز هذا النوع على تنمية مقصودة للإبداع، **تفكير القبعة الزرقاء** وهو الضابط والموجه والمرشد الذي يتحكم في توجيه أنواع التفكير الخمس السابقة ويحدد أي نوع يفيد ومتى يتم الانتقال من نوع لآخر. والقبعات الست ليست قبعات حقيقة، إنما هي عبارة عن مواقف نفسية عقلية يجري تقمصها خلال جلسات الحوار والمناقشة، أو خلال حالات التفكير الفردي. (صالح، 2004، 87 - 91)

3- استراتيجيات حل المشكلات:

وتعدّ استراتيجيات حل المشكلات من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس والتدريب؛ لأنها تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم على تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير التقليدية، وتعودّهم على مواجهة المشكلات التي يواجهونها في مواقف مشابهة بثقة واقتدار. (زيتون، 2004، 54)

إن أسلوب حل المشكلات يدفع التلاميذ لمواجهة المواقف والمشكلات التعليمية بأنفسهم وبما لديهم من معلومات وخبرات، فحل المشكلات (الوضعيات) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه

يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة. (الزغبي، 2014، 305)

إن حل المشكلات هو المدخل الرئيسي لتشغيل العقل، وهذا يعني أن أسلوب حل المشكلات يعتبر بمثابة المنبه الذي يثير عقل الفرد. وبذلك نستطيع القول أن عملية حل المشكلات ليست ببساطة تطبيق المعارف أو المهارات والخبرات السابقة بل هي أبعد من ذلك فهي تتضمن تنسيق أو تطوير معظم العوامل السابقة لينتج عن كل ذلك شيء من الإبداع لم يكن موجوداً من قبل لدى الفرد الذي يقوم بالحل، أي أن أسلوب حل المشكلات يعتبر الطريق والبداية السليمة والمنهجية للوصول إلى تفكير إبداعي، أو إنتاج راقي متجدد. (مخلوفي، 2017، 181)

إن أسلوب حل المشكلات في الموقف التعليمي يسير وفق الخطوات الآتية:

1- **الشعور بالمشكلة:** وهذه الخطوة مهمة لنجاح هذا الأسلوب، وتعد من الصعوبات التي تكتنف أسلوب حل المشكلات، إذ إن المعلم قد يختار مشكلة سطحية لا تحتاج إلى تفكير كثير من الطلاب، لذا ينبغي أن يختار من المشكلات ما يتناسب مع مستوى الطلاب العقلي، كما ينبغي أن تثير المشكلة تفكير الطلاب، وتدفعهم إلى البحث عن حلول لها.

2- **تحديد المشكلة:** وقد تم تحديد مؤشرات تحقق هذه الخطوة واستيعاب طبيعتها

ومكوناتها بالآتي:

- فهم الطلبة للمشكلة.
- قدرة الطلبة على تحليل عناصر المشكلة.
- تحقيق المعيار على صورة أداء من قبل الطلبة.
- تفصيل العوامل إلى عناصرها ضمن المشكلة. (قطامي 2001: 275)
- ويمكن أن يقبل المعلم الادعاءات الآتية كمؤشر على تحقيق الطلبة للمهارة، وهي:
- أن يختصر المشكلة بكلمات محددة ودقيقة.
- أن يحدد الكلمات المفتاحية التي تشكل مكونات أساسية للمشكلة.
- أن يعدد العناصر في المشكلة.
- أن يعدد مشابهاً هذه العناصر في قضايا موازنة".

3- توليد الحلول المحتملة للمشكلة: يقوم الطالب في هذه الخطوة بذكر أكثر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير التقليدية، والتعرف على العلاقات التي بينها، ثم تحديد وصياغة عدد منها بصفتها الحلول المحتملة للمشكلة. وعادة ما تتأثر هذه الخطوة بمقدار المعرفة والخبرات السابقة لدى الطلاب، وأيضاً تتأثر بمدى ممارسة الطلاب لهذا الأسلوب. وفي هذه الخطوة يتدرب الطلاب على مهارات التفكير الإبداعي الأساسية. الطلاقة (القدرة على الإتيان بحلول متعددة)، والمرونة (القدرة على توليد بدائل متنوعة والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة)، والأصالة (القدرة على إدراك علاقات جديدة، والإتيان بحلول غير تقليدية)، والتفاصيل (القدرة على إضافة تفاصيل للحلول المحتملة)، والحساسية تجاه المشكلات. وينبغي على المعلم أن يوجه انتباه الطلاب إلى ضرورة استخدام جميع المعلومات المعطاة، والخبرات لحل المشكلة.

4- اختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل: وهذه الخطوة تتطلب من الطلاب جمع الأدلة والمعلومات التي تؤيد أو ترفض الحلول التي سبق تدوينها في الخطوة السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة. ولتنمية مهارات الطلاب في هذه الخطوة، فإن المعلم يطرح عليهم السؤال التالي: هل يمكن التحقق من صحة الحل؟

5- اختبار الحل الأمثل والتحقق منه: يقوم الطالب في هذه المرحلة باختبار صحة الحل أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة حل المشكلة سواءً طريق التجريب أو الملاحظة أو أي أداة أخرى مناسبة.

وتشكل هذه المراحل نوعاً من التفكير المنطقي في العمليات التي قد يمارسها الفرد لدى معالجة مشكلة معينة، ويمكن الاستفادة منها بإلقاء مزيد من الضوء على استراتيجيات حل المشكلة، بحيث تغدو أقرب للدراسة والفهم، غير أن المتعلم لا يتبع هذا التسلسل بالضرورة عند مواجهة وضع مشكلة، فقد تتداخل هذه المراحل فيما بينها، وتتأثر ببعضها البعض. إن حل المشكلة الناجح يتوقف في جميع الأحوال على توافر شرطين أساسيين، هما الهرمية، أي: الانتقال من المشكلات السهلة إلى المشكلات الأصعب، أو من الحلول البسيطة إلى الحلول المركبة، ومبادئ الاكتشاف، أي: محاولة المتعلم الجادة في البحث عن العلاقات والمبادئ والقواعد والقوانين التي تبطن الحل المرغوب فيه، وتمكن من الوصول إليه.

ويتأثر تعلم حل المشكلة بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولة حلها أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته، كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى ألفته بطبيعة المشكلة أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض.. الخ. إن تفاعل هذين النوعين من العوامل يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه؛ لذا يجب أخذها في الاعتبار عند التدريب على حل المشكلة في الأوضاع المدرسية العادية". (نشواتي: 1986، 454-455).

ويتطلب تنفيذ هذا الأسلوب وضع الطلاب في مواقف ومشكلات تهمهم ومرتبطة بواقعهم، وفي الوقت نفسه تتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث وجمع المعلومات اللازمة، والتحقق من صحتها من أجل إيجاد حل لها.

وللمعلم دور كبير في إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام هذا الأسلوب. إذ ينبغي على المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي والجسدي من العقاب، كما ينبغي عليه أن يدرهم على كيفية تحديد المشكلة المطروحة بصورة دقيقة، وكيفية صياغة الفروض المناسبة، وتوجيههم نحو الاستفادة من جميع المصادر المتاحة للوصول إلى أكثر عدد ممكن من الحلول مع تجنب التقليد؛ لأننا لا نعلم أي الحلول أنسب من غيرها قبل القيام بتحليلها واختبارها والمفاضلة بينها.

وعند الحديث عن أسلوب حل المشكلات لابد من التفريق بين أسلوبين لحل المشكلات شاع استخدامهما في العملية التعليمية بمفهوم واحد، وهما:

- أسلوب حل المشكلات بطريقة مألوفة.
- أسلوب المشكلات بطرق إبداعية.

فهذان الأسلوبان يختلفان عن بعضهما في الهدف، وفي كيفية تناولها، وفي النتائج المرجوة منها. فأسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية يهدف إلى الوصول لحلول جديدة لم يسبق إليها أحد من قبل، كما أن هذا الأسلوب يتطلب تمكن الطالب من مهارات التفكير الإبداعي الأساسية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لكي يستطيع الطالب أن يحدد المشكلة ويدرك أبعادها ومتطلباتها والحلول الممكنة لها، كما أن النتيجة المتوخاة من هذا الأسلوب تتمثل في الوصول إلى

حلول إبداعية. أما أسلوب حل المشكلات بطرق مألوفة فإن الهدف منه هو الوصول إلى حل مناسب للمشكلة ولا يشترط فيه الأصالة، كما أن الطالب لا يستخدم أثناء عملية التفكير كافة مهارات التفكير الإبداعي فقد يقتصر على مهاراتي الطلاقة والمرونة؛ لذا فإنه لا يشترط في الحلول التي يتوصل إليها أن تكون إبداعية، بل يمكن أن تقبل وتستحسن الحلول المنطقية وإن كان سبق التوصل إليها من قبل الآخرين مادام إنها تمثل حلاً مناسباً ومرضياً للمشكلة. (سويدان، العلوني، 2002، 56).

4- استراتيجية العصف الذهني:

يعرف العصف الذهني بأنه "طريقة لإثارة التفكير في حل مشكلة من المشكلات تؤدي إلى سلوك موجه من خلال الاطلاع على جميع الأفكار التي تطرح وتكون غير مألوفة التي يتم توحيدها وإصدار حكم عليها. (صالح، 2004، 13)

إن العصف الذهني له أهميته لدى المعلمين والمعلمات، فهو يتيح تتبع وتدفق الأفكار، وتتبع طرق سير الفكرة أو الأفكار في أذهان الطلبة، كما تعطيهم فكرة عن الاتجاهات التي يذهب إليها الأطفال عند معالجتهم لمشكلة ما أو لموقف غير محدد، أو بدون ضوابط، كما وتساعدهم على معرفة مستويات المخزون الذهني، وأساليب معالجات الطلبة للأفكار التي لم يعدوا لها أو لم يستعدوا لها والتي تعرف "للحظات الذهنية" وتتطلبها في كثير من الأحيان المواقف التي تواجههم في الحياة العادية. (قطامي، 2001، 290) وأكدت الدراسات التربوية أن العصف الذهني يعتبر من الطرق المناسبة التي تساعد المتعلمين على تنمية المهارات الإبداعية، وتزويدهم نشاطاً وفاعلية داخل الغرفة الصفية مما تشجعهم على استمطار أفكارهم و الإبداع بدون نقد.

مبادئ وقواعد العصف الذهني:

- 1- ضرورة تجنب النقد والحكم على الأفكار واستبعاد أي نوع من الحكم أو النقد.
- 2- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعيتها أو مستواها.
- 3- المطلوب هو أكبر عدد من الأفكار بغض النظر عن جودتها أو مدى عمليتها.
- 4- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها. (عصر، 1999، 43)

المراحل التي تمر بها جلسات العصف الذهني:

- 1- طرح وشرح وتعرف المشكلة .
- 2- بلورة المشكلة وإعادة صياغتها .
- 3- الإثارة الحرة للأفكار .
- 4- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها .
- 5- الإعداد لوضع الأفكار في حيز التنفيذ . (حمدان، 2003، 75)

العوامل المساعدة على نجاح أسلوب العصف الذهني:

- 1- أن يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة.
- 2- يجب قبول الأفكار غير المألوفة في أثناء الجلسة وتشجيعها.
- 3- التمسك بالقواعد الرئيسية للعصف الذهني (تجنب النقد، والترحيب بالكم والنوع).
- 4- يجب اتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة.
- 5- إيمان المسئول عن الجلسة بمجدوى هذا الأسلوب في التوصل إلى حلول إبداعية.
- 6- أن يفصل المسئول عن الجلسة بين استنباط الأفكار وبين تقويمها.
- 7- تدوين وترقيم الأفكار المنبثقة عن الجلسة بحيث يراها جميع المشاركين.
- 8- يجب أن تستمر جلسة العصف الذهني وعملية توليد الأفكار حتى يجف سيل الأفكار.
- 9- يجب أن يكون عدد المجموعات من 6 . 12 شخصاً.
- 10- ضرورة التمهيد لجلسات العصف الذهني وعقد جلسات لإزالة الحواجز بين المشاركين (جروان، 2002، 69)

وللإجابة على التساؤل الثاني قامت الباحثتان بعرض بعض نتائج الدراسات التي اوضحت أهمية ودور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية التفكير الابداعي:-

ومن خلال ما ذكر سابقا عن طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياتها المختلفة وما لها من الأثر الإيجابي على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين عند استخدامها من قبل المعلمين وما لها من أهمية ومساهمة ايجابية في رقي التفكير وتطوره وهذا ما أكدته معظم الدراسات التي تناولت بالدراسة بعض الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس و من بينها دراسة عبد القادر محمد أبو

جلالة(2014) بعنوان فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النحو على تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع، حيث أكدت الدراسة على أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المستويات المعرفية لدى المتعلمين (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)، وكذلك دراسة مريم محمد الجعراي (2013)، بعنوان فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابداعي لدى طلاب كلية الآداب في جامعة مصراته، ومن الاستنتاجات التي توصلت اليها الدراسة الاتي:

1. تشجع استراتيجية العصف الذهني على التفاعل مع الجماعة وتزيد من التنافس الفردي والجماعي لدى الطلبة.
2. استخدام استراتيجية العصف الذهني يؤدي الى تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم التربية بكلية الآداب مصراته.
3. تساعد استراتيجية العصف الذهني على تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة.

التوصيات:

توصي الباحثان بالاتي:-

- 1- تدريب المعلمين وحثهم على استخدام استراتيجيات الحديثة في التدريس.
- 2- تطوير المقررات الدراسية وصياغتها بطريقة تمكن المعلمين اتباع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- 3- ضرورة تركيز المشرفين التربويين على مدى استخدام المعلمين الاستراتيجيات الحديثة المتنوعة في التدريس.

المقترحات:

تقترح الباحثان الاتي:

4. إجراء أبحاث ودراسات تتناول الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس كلا على حدى وتأثيرها في تنمية التفكير الإبداعي.
5. إجراء أبحاث ودراسات عن مدى تطبيق المعلمين للطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس المقررات الدراسية ومدى إلمامهم بها.

6. إجراء أبحاث ودراسات حول الفروق في تحصيل الطلبة الذين يتعلمون وفق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس وبين الطلبة الذين يتعلمون بالطرائق التقليدية.
7. إجراء أبحاث ودراسات عن الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات تفكير أخرى.

قائمة المراجع والمصادر:-

- 1- أبو جلاله، عبد القادر محمد، (2014)، "فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النحو على تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع"، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة مصراته.
- 2- أبو زايده، ياسر، (2006)، "أثر استخدام الالعاب التعليمية في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الاساسي بمحافظة شمال غزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الازهر، غزة.
- 3- الأحمدى، مريم محمد عايد، (2006)، "استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الابداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 7.
- 4- بولسنان، فريدة، بلوم، أسمهان، طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس، مجلة العلوم الإنسانية اجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، عدد خاص، المسيلة، الجزائر، بدون تاريخ.
- 5- جروان، فتحي عبد الرحمن، (2002)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان.
- 6- الجعراي، مريم محمد، (2013)، فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية الآداب في جامعة مصراته، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة مصراته.
- 7- حجر، انتصار، (1998)، أثر إثراء منهج العلوم بمهارات التفكير الابداعي على التحصيل والتفكير الابداعي لطلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير، مجلة التربية، الجامعة الاسلامية غزة.

- 8- حمدان، سيد السايح، (2003)، "استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الابداعي والكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، ج2.
- 9- الحيلة، محمد محمود(2002)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط3، الكتاب الجامعي، العين.
- 10- الريبي، محمود داود سليمان، (2006)، طرائق واساليب التدريس المعاصرة، عمان، عالم الكتب الحديث.
- 11- الزغي، على محمد، (2014)، أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد10، عدد 3.
- 12- زيتون، عايش، (2004)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- 13- سويدان، طارق، العدلوي، محمد، 2002، مبادئ الابداع، شركة الابداع الخليجي للاستثمار والتدريب، الكويت، ط2.
- 14- صالح، هناء محمد، (2004)، أثر العصف الذهني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة، المعهد العالي للدراسات التربوية والنفسية رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد.
- 15- العتوم، واخرون، (2007)، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الاردن.
- 16- عصر، حسني عبد الباري، (1999)، مدخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية.
- 17- عمر، شموع نبهان، (2012)، أثر استخدام مدخل العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف السابع في محافظة شمال غزة، رسالة ماجستير، غزة.

- 18- علي، محمود محمد، (2002)، تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج التعليمية، رؤية مستقبلية، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة.
- 19- قطامي، نايفة، (2001)، تعليم التفكير، دار الفكر العربي، عمان.
- 20- قناوي، شاكرا، (1993)، تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الاساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 21- اللولو، فتحية صبحي سالم، (2006)، استراتيجيات حديثة في التدريس، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.
- 22- مخلوفي، فاطمة، بوضياف، نادية، (2017)، أثر برنامج تريز (الحل الابداعي للمشكلات) على التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 30.
- 23- نشواني، عبد المجيد، (1986)، علم النفس التربوي، ط3، بيروت.

"كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية
وأثرها في تمكين الطالب المعلم من الكفايات التدريسية"
د. نعيمة المهدي أبوشاقور / جامعة طرابلس

الملخص

تتناول الدراسة مشكلة تمهين عضو هيئة التدريس بكليات التربية كأحد وسائل تطوير العمل المهني للممارس التربوي، وتتناول المشكلة تقسيم الأساتذة بكليات التربية إلى مجموعتين مجموعة عملت بالعمل التربوي فإكتسبت خبرات علمية وعملية مهنية مما أدى إلى قدرتها على التمييز بين الكفايات المطلوبة للتدريس الفعال، ومجموعة أخرى تم تعيينها مباشرة بعد التخرج وهي لم تمارس مهنة التدريس في التعليم العام وهذا أدى إلى ظهور مشكلات عدة تتناولها الباحثة ضمن مجموعة الكفايات التي ينبغي أن يمنحها الأستاذ المتمهن للطالب المعلم.

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي في هذا الموضوع فقد أثبتت معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت جودة التدريس أو تطرقت لمواصفات المعلم الكفاء، أن اكتساب الكفايات الامتھانية في مجال التعليم أمراً لا يمكن المجادلة فيه . وقد زكي هذه الأهمية وجود فروقات واضحة بين الأساتذة بكليات التربية في درجة الكفاية التدريسية التعليمية تعزى بالأساس لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة في المجال المهني . استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بدراسة إحصائية للأساتذة في ثلاث كليات تربية واحدة في الزاوية واثنان بالعاصمة طرابلس في نهاية الدراسة قدمت الباحثة مجموعة نتائج أساسية وفرعية كما قدمت جملة من التوصيات التي تساعد في تطوير الأداء المهني بكليات التربية بليبيا.

مقدمة:

إن المتتبع للتحويلات التي تطال مهنة التدريس في الوقت الراهن يلمس عن كثب أنها لم تعد وظيفة تعتمد على التلقائية والعفوية والوظيفية بقدر ما أصبحت مهنة على غرار المهن المعقدة التي تتطلب العديد من الكفايات والقدرات للتخطيط لما تحتاجه المواقف التعليمية، وكفايات مهنة التدريس أصبحت تتطور بوثيرة متسارعة مما يستلزم الوعي بهذه التطورات ومواكبتها وذلك باكتساب مهارات آليات واستراتيجيات جديدة من شأنها أن تساعد المتعلمين على الواقع المحلي والعالمي والمساهمة فيه بفاعلية كبيرة. وعلى الرغم من تطوير برامج الإعداد في معظم كليات التربية إلا أنها لا تركز على نظام الكفايات باعتبار أنها توفر الجهد والوقت للطالب المعلم وتسهم في ترسيخ دعائم امتهان مهنة التدريس مما يجعل الطالب المعلم متحارباً بفاعلية مع المواقف التعليمية المختلفة. ولأهمية إعداد المعلم لابد من الاهتمام ببيئة التدريس التي تقوم على إعداد وتأهيل المعلم بكليات التربية والخبرة التي مرت بها والتجارب العملية لإكساب كفايات التمهين لطلاب كليات التربية . ويعد إعداد المعلمين على الكفايات من أبرز السبل لتطوير بناء المعلم والذي يؤدي إلى الاهتمام بالأساليب المبتكرة والاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال إعداد وتدريبه وتأهيله.

إن توفير المعلم الجيد يعد التزاماً نحو الناشئين ونحو مستوى مهنة التعليم كما توضح سهولة الفتلاوى 2004 م. يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس باستخدام التقنيات التربوية ومنها استخدام الحاسوب والانترنت وهذا يدفع إلى النظر في مهنة هيئة التدريس بكليات التربية .

● مشكلة الدراسة :

تقع عديد المهام على عاتق هيئة التدريس بكليات التربية خاصة في الجانب التطبيقي في فترة التربية العملية أو التدريس المصغر وذلك لأن كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم هي الأساس ولا بد أن يكون الأستاذ ملاماً بها ليس نظرياً فحسب بل عملياً حيث يكون ممارساً للمواقف التعليمية تخطيطاً وإدارة. فقد أكدت النتائج في دراسة أجراها الدكتور عبد الغني إبراهيم 2009 م. أن معظم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية يفتقرون إلى الخبرة والدراية بالمتطلبات الأساسية لإعداد المعلم وتأهيله، وكذلك في دراسة خديجة إمام همشري 2008 م توصلت إلى وجود معوقات تتعلق

بالإعداد المهني في كليات التربية من بينها احتياج أعضاء هيئة التدريس إلى تطوير وتأهيل أدائهم المهني والتربوي وهنا تبرز تساؤلات هي :

1. هل يستطيع من لا يملك كفايات تدريسية في مجال التدريس بالتعليم العام أن يمنح كفايات تدريسية للطالب المعلم أثناء الدراسة.

2. هل يستطيع من لا يملك كفايات تدريسية الإشراف على الطالب المعلم أثناء التربية العملية.

3. ما مدى إسهام الأستاذ بكليات التربية في تدريب الطالب المعلم على إدارة التدريس بالحصّة (إدارة الزمن وإدارة الصف ثم تقويم الطلاب) وهو لم يمر بهذه التجربة يوماً ما.

● أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي :

1. تحديد أسباب القصور في الجانب الأدائي لدى خريجي كليات التربية بليبيا.

2. توضيح الكفايات الواجب توفرها لتمهين الأستاذ الجامعي بكليات التربية.

3. إبراز الدور والمسئولية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

4. الاهتمام بالإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

5. وضع توصيات وحلول لرفع المستوى المهني لأعضاء هيئة كليات التربية – بليبيا.

● أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الوضع الضعيف الذي تمر به كليات التربية متمثلة في هيئة التدريس غير الحائزة على أي تجارب في مجال العمل خاصة عند الإشراف التربوي والأكاديمي على طلاب التربية العملية أو عن تقويم أداء الطالب المعلم لمهارات التدريس في التدريس المصغر حيث يقف الأستاذ الذي لم يتلقى تجربة عملية في مجال التدريس عاجزاً على أن يمد الطالب بكفايات التمهين وهي التخطيط للدرس وتنفيذه (افتتاح الموقف التعليمي - توزيع زمن الحصّة - استخدام السبورة - التطبيق العملي للدرس ، (دروس المرحلة التعليمية التي سيدرس بها الطالب المعلم) - عرض الدرس - استخدام التقنيات التربوية (أثناء عملية العرض والتطبيق وحين الإغلاق) - إغلاق الموقف التعليمي.

وتلقي هذه الدراسة الضوء على موضوع غاية في الأهمية بالنسبة لكليات التربية ألا وهو تصنيف هيئة التدريس بالتعليم العام ويمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في وضع شروط خدمة أو تطوير لأداء هيئة التدريس للمساهمة في إشكالية مخرجات التعلم للطلاب الخريج من كليات التربية.

● أدوات الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية ، وأعد الباحث هذه الاستبانة بالطريقة المقيدة ، حيث أنها سهلة للعينة ولا تجعلهم يشعرون بالملل ، كما أنها تتناسب مع طبيعة عمل أفراد العينة نظرا لمشغوليتهم الزائدة وضيق الوقت لديهم وذلك بالإضافة إلى أن نتائجها تكون أكثر موضوعية .

● منهج الدراسة :

لما كان منهج الدراسة يحدد تبعا لطبيعة الدراسة وفي ضوء أهدافها فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي التحليلي في رصد ووصف وتحليل واقع مستوى الخبرة السابقة في المجال التعليمي في ظل المتغيرات العالمية ، كما يساعد على تحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة في التعليم .

– مجتمع الدراسة وعينتها :

يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة طرابلس والزواوية.

● عينة الدراسة:

تقتصر الدراسة على عينة مكونة من ثلاث كليات تربية اثنان من جامعة طرابلس وواحدة من جامعة الزاوية وهي :

1. كلية التربية جنزور.

2. كلية التربية قصر بن غشير.

3. كلية التربية أبي عيسى.

● حدود الدراسة:

حدود أكاديمية : دراسة كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية وأثرها في تمكين الطالب المعلم من الكفايات التدريسية

حدود زمنية : تم تطبيق أداة الدراسة في عام 2016 - 2017م

حدود مكانيه : بعض كليات التربية بجامعة طرابلس والزاوية.

✚ المعالجة الإحصائية :

في هذه الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية : (spss) Statistical package for social sciences في حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على (موافق - لا أدري - غير موافق) والنسب المئوية لهذه التكرارات .

ومرحلة التعليم الجامعي ويتم فيها تشكيل القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات العلمية ، ويعد المعلم الجامعي كقدوة ونموذج لآلاف المعلمين والطلاب مما يتطلب ضرورة مواكبته للأساليب العلمية الحديثة لزيادة قدرته على حل المشاكل التي تواجهه وخلق جيل عصري من الطلاب - كما ارتضى الباحث النتائج التي توصل إليها من خلال التطبيق وذلك على النحو التالي " :

م	الوزن النسبي	الشكل العام	ملاحظات
1	اقل من 50%	ضعيف	
2	من 50% حتى 65%	مقبول	
3	من 65% حتى 75%	متوسط	
4	من 76% فاكثر	كبيرة	

● مصطلحات الدراسة :

1- الكفاية المهنية :

يعرفها الحسن الحيلة 2006 بأنها التوليف بين المعارف والمهارات وحسن التواجد التي تجعل الشخص قادراً على العطاء في مهنته أو حرفته.

2- الأستاذ :

هو الأستاذ بكلية التربية، وهو يقوم بتدريس وتدريب الطلاب والأشراف عليهم في التربية العملية والإشراف على البحوث وتقويمهم.

3- الطالب المعلم :

يسمى الطالب بكليات التربية بالطالب المعلم خاصة في السنوات الأخيرة والتي يتم فيها التدريب العملي وهذا المصطلح يقترن بتخصص التربية فقط مما يوضح اقتران المهنة منذ الدراسة.

● الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول : الأستاذ الجامعي :

هو المرابي والمعلم وصانع الأجيال، ومهامه هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتي من أهمها عملية التدريس للطلاب، والتي أساسها التمكن العلمي والمتابعة لكل جديد في التخصص، وتهيئة المناخ الصفّي وذلك عن طريق الإعداد الجيد للمحاضرات واستخدام أساليب عدة في التدريس، كذلك الاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في محاضراته وإتباع المنهج العلمي في تقويم الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإعداد الأسئلة الامتحانية بموضوعية وشمول وصدق وثبات، مع الإتجاه نحو التحليل العلمي والموضوعي لنتائج اختباراتهِ والتي تسهم في تطوير أدائه التدريسي.

● خصائص الأستاذ الجامعي :

للأستاذ الجامعي الكفاء الناجح، خصائص عديدة يندرج تحتها صفات كثيرة أهمها:

أ) - الخصائص الأكاديمية :

1- أن يكون ملماً ومتمكناً في مجال تخصصه واسع الإطلاع يسعى لمعرفة كل حديث وجدديد فيه.

- 2- أن تكون لديه مهارة التحدث بلغة رصينة صحيحة، وأن يتميز بوضوح صوته، ويكون لسانه خالياً من العيوب في النطق.
 - 3- أن يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، ما بين درجة العباقرة والأذكاء جداً.
 - 4- أن يولى عناية خاصة بالبحوث المتجددة والمتطورة في مجال تخصصه. وذلك بالاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة.
 - 5- أن يهتم بالجديد الحديث في مجال الأبحاث والدوريات في تخصصه، ويتابع ويشترك في الندوات والمؤتمرات داخلياً وخارجياً.
 - 6- أن يكون ملماً بأسماء العديد من العلماء والمفكرين والخبراء في مجال تخصصه داخل مجتمعه وخارجه، وأن يتابع كل جديد لهم.
 - 7- أن يمتلك القدرة على تناول الموضوعات والأفكار بمحاضراته بوضوح وتسلسل والابتعاد عن الغموض في الألفاظ والعبارات.
- ب) - الخصائص المهنية :
- 1- أن تكون لديه مهارة الكفاءة في التخطيط والإعداد للمحاضرات بشكلاً متسلسلاً من حيث الأهداف والمحتوى والتقييم، ولا تفوته مهارة إدارة الوقت الخاص بالمحاضرة.
 - 2- أن يكون على دراية بالأهداف التعليمية والتربوية من حيث مجالاتها ومستوياتها، ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح مباشر، وذلك ليحقق التكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفائاتهم.
 - 3- أن يمتلك مهارة التمهيد لمحاضراته، حتى يصبح طلابه في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول والايجابية في العمل والمناقشات، فالتهيئة لمحاضرة تؤدي إلى استثارة دافعية للطلاب للتعلم.
 - 4- أن تكون لديه مهارة في الاستحواذ على انتباه طلابه أثناء المحاضرة وذلك بالتغيير المخطط له في أساليب عرضه للموضوع، وتنوع المثيرات التي يستخدمها، مثل حركته داخل القاعة وتغيير درجة الصوت ونبراته مما يؤدي إلى تمكنه من جذب انتباه طلابه وضبطهم أثناء المحاضرة.
 - 5- أن تكون لديه القدرة على التجديد والابتكار في الأساليب التدريسية التي يستخدمها والمناقشات التي يجريها، مع مراعاة الفروق الفردية بين طلابه.

- 6-** أن يمتلك المهارة في إثارة الدافعية لدى طلابه وذلك عن طريق وضوح أهداف محاضراته وإبراز روح الحماس والتشجيع واستخدام المعززات أثناء التدريس، وأن يؤكد لطلابه على أهمية الإطلاع على المعارف والرجوع إلى مكتبة الكلية.
- 7-** أن يكون ملمماً بكيفية استخدام التقنيات التربوية الحديثة مثل الحاسب الآلي، وأجهزة العروض وغيرها.
- 8-** أن تكون لديه القدرة على قياس مدي ما فهمه للطلبة من معرفة بعد انتهاء المحاضرة، ويمتلك المهارة العلمية في إعداد الامتحانات بصياغته للأسئلة، وتوافر الصدق والموضوعية والشمول في اختباراتهِ وذلك لإظهار الفروق الفردية بين الطلاب.
- 9-** أن يسهم في تطوير مجال تخصصه داخل قسمه وكليته وعلى مستوى الجامعة، ويشجع طلابه على النشاطات العلمية في مجال تخصصه.
- 10-** أن يعتز بمهنته كأستاذ جامعي، ويحترم عمله بأدائه لواجباته كاحترامه لوقت المحاضرة ووعائها الزمني، وأن يقابل طلابه في الساعات المكتبية الخاصة به بصدر رحب، ويولي عناية باجتماعات الكلية المكلف بها، وعليه احترام النظم واللوائح الجامعية حتى يُحترم من قبل الطلاب والزملاء والعاملين بالكلية.
- ج) الخصائص الاجتماعية :**
- 1-** أن يمتلك الأخلاق العالية، والقيم الخلقية الرفيعة كالصدق والأمانة والحياء والعفة والنزاهة لأنه القدوة في القول والمسلك لطلابه.
- 2-** أن يتصف بالتواضع والاحترام للآخرين، بداية بزملائه داخل القسم والكلية والجامعة وصولاً إلى الطلاب والعاملين في كليته من إداريين وموظفين وغيرهم.
- 3-** أن يكون على علم بما يدور من أمور وإشكاليات على المستوى المحلي أو العالمي، ويفكر في إمكانية المساهمة في وضع حلول لمثل هذه الإشكاليات بالمساهمة في المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تهتم بالحوار العلمي وتصل إلى حلول عن طريق البحث العلمي.
- 4-** أن يحترم النظام الجامعي وتعليماته، ويتقيد باللوائح والنظم التي تخص الطلبة والزملاء والإدارة بكليته وجامعته.

- 5- أن ينمي علاقته بطلابه، على أن تتميز هذه العلاقة بالمودة والاحترام المتبادل بين الأستاذ والطالب.
- 6- أن يشترك مع طلابه في بعض الأنشطة الاجتماعية والترفيهية مثل الرحلات العلمية والترفيهية، وأنشطة الجمعيات العلمية وغيرها.
- 7- أن يسهم بفعالية في الأنشطة الاجتماعية وخدمة البيئة المحلية، ويشترك في المناسبات المحلية والإقليمية والعالمية مثل أعياد الاستقلال في بلاده، أو أسبوع المرور أو اليوم العالمي لمحو الأمية وغيرها.
- 8- أن يتميز بأدب الحديث والحوار واحترام آراء الآخرين، خاصة في الاجتماعات الرسمية الخاصة بكليته، وعليه العمل بإخلاص وفق النظام واللوائح وليس لإرضاء رؤوسيه داخل الكلية أو الجامعة، (فيصل محمد عبد الوهاب، 2008).

المحور الثاني : الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي بكلية التربية :

أولاً : الكفاية التدريسية : عرفها (الحسن الحيلة، 2006) بأنها مجموعة قارة من المعارف والمهارات وسلوكيات نموذجية وإجراءات نموذجية وأنماط من التفكير التي يمكننا تنفيذها دون اللجوء إلى تعلم جديد.

ويذكر اللحية أن هناك ثلاثة عناصر تميز أبعاداً لدى الفرد مثل الاستعدادات والمعارف والمهارات وثانيها : أن هذه الأبعاد قابلة للفعل وتحتوى على مجموعة قادرة من الخصائص الدائمة في الزمن ويمكن إظهارها في وضعيات متنوعة وثالثها : تؤثر في المر دودية، و هي التي تحدد ما إذا كانت الكفاية متحكّم فيها أم لا .

أما الكفايات المهنية فهي : توليف للمعارف والمهارات والتجارب والسلوكيات الممارسة في سياق محدد ويمكن تلخيص تعريف الكفاية في ست نقاط هي :

1. الكفاية هي تنفيذ معارف وحسن تواجد ومهارة بالتمثيل من شخص أو من مجموعة أشخاص (كفاية جماعية) في وضعية محددة مرتبطة بالتمثيلات التي يكونها الفرد أو الجماعة عن تلك الوضعية.

2. يفترض ذلك التنفيذ التشغيل الناجح لسلسلة من المواد الملائمة للوضعية. فتلك المعارف قد تكون من أصلها المعرفي (مثلاً المعارف) أو عاطفية (مشروع شخصي)، أو اجتماعية (طلب مساعدة زميل) أو سياقية (استعمال الحاسوب، المراجع) ولا توجد حدود للموارد فقد تكون مختلفة من وضعية لأخرى ومن شخص لأخر ومن مجموعة أشخاص إلى آخرين. ومن جانب ثاني فإن موارد المعرفة ما هي إلا موارد من بين موارد أخرى.

3. ما وراء تلك التعبئة وذلك التنفيذ تفترض الكفاية إنتقاء للموارد المعبأة لتجعلها أكثر شجاعة ما أمكن ذلك في الوضعية.

4. تفترض الكفاية التنسيق بين الموارد رغم أن الفرد أو المجموعة يعثون موارد كثيرة إلا أنهم لن يستعملوا إلا الموارد الملائمة للوضعية.

5. بفضل هذه الموارد المعبأة والمنتقاة والمنظمة تفترض الكفاية معالجة المهمة بنجاح.

6. مجموع هذه النتائج عليها أن تكون مقبولة اجتماعياً مما يعني إستدماج البعد الأخلاقي في تقويم الطلاب.

ثانياً : نسق الكفاية :

انبثقت فكرة نسق الكفاية من تصور مؤداة أن الكفاية لا تخضع لقاعدة التفقيط، لأنها ليست معارف فقط وليست مهارات فقط وليست مواقف فقط وليست إنجازات فقط. بل هي نظام فيه كل تلك العناصر حسب علاقتها بالمتعلم من جهة وأهميتها بالنسبة للوضعية المطروحة والغاية المنشودة من جهة أخرى ولتشغيل الكفاية لا بد من مراعاة الوظائف التالية :

1. بناء تمثلات وظيفية للوضعية المطروحة :

ولفظة تمثلات تعني إحضار الشيء ومثوله أمام العين أو الذهن ويتم ذلك بواسطة رسم أو نحت أو علامة أو أثناء الكلام والتمثل في معناه السيكلوجي يدل على استحضر موضوع غائب إلى الذهن . موضوع غير واقعي يتعدد إدراكه بكيفية مباشرة ولكن وعيه وتصوره ذهنياً ممكن.

2. تقدير المعلم لإمكانياته الذاتية :

يمثل تقدير الذات أول عقبة نفسية يحضوها المتعلم ليكتسب الإدارة الضرورية للدخول الفعلي في السيرة التعليمية - التعلمية التي تمكنه من تحقيق ذاته وامتلاك عناصر القوة اللازمة لإقحام العقبات المرتبطة بالشكل المطروح أو المهمة المراد إنجازها.

3. تفعيل المكتسبات المعرفية السابقة.

لا يمكن للعملية التعليمية أن تؤدي وظيفتها من خلال التراكم البسيط للمعارف، بل تفترض مبدئياً أن يكون المتعلم قد فهم طبيعة المعرفة التي اكتسبها واستوعب أسباب اختيارها كمادة للتعلم ومجالات استثمارها وتوظيفها.

4. بناء معارف جديدة :

تبنى المعارف الجديدة التي لها علاقة بوضعيات الانطلاق ودمجها في المعارف السابقة إذ لا يمكن بناء معارف جديدة على فراغ، وأي معلومة لا يمكن أن تتحول إلى معرفة إلا من خلال ربطها بالمكتسبات السابقة. وتهم المعارف سواء القبلية أو المكتسبة في إطار وضعيات جديدة مستويين أساسيين أحدهما إعلاني والأخر إجرائي.

5. تفعيل المهارات الذهنية :

حيث تبدأ هذه العملية باستثمار المتعلم لمختلف المعطيات والتوجيهات المقدمة إليه في إطار وضعيات الانطلاق وتوظيف المعلومات الجديدة ودمجها بالمعارف السابقة وإيجاد علاقات بين مستوياتها المختلفة ومعالجتها بكيفية تسمح بفهم معانيها وإدراك وظيفتها.

ولضمان تفعيل هادف لهذه القدرات والمهارات ينبغي الحرص على ما يلي :

1. توجيه القدرات الذهنية للمتعم نحو الأهداف المنشودة توجيهاً صحيحاً وهذا يفترض أن يكون على وعى تام بما يريد تحقيقه من وراء الأنشطة المقترحة، فأى انحراف عن هذه الأهداف يؤدي بالمتعلم إلى إنجاز خاطئ أو إحساس بالضعف والعجز.

2. تنمية أشكال التفكير وتنوعها ويتم ذلك من خلال :

- تدريب المتعلم على أعمال الفكر والابتكار والإنتاج وأخذ المبادرة بدل التقليد.

- تدريب المتعلم على التفكير الشامل بدلاً من التفكير الجزئي.

- تدريب المتعلم على التفكير العلمي أي على طرق الفهم والمعالجة والتحليل والتركيب والتمحيص والاستنتاج.

- تدريب المتعلم على النقد الذاتي أي على نمط التفكير الذي يُحمل صاحبه المسؤولية في النقص الذي يحدث والخطأ الذي يرتكب، ولا يبحث عن مبررات خارجية، وهذا الشكل من التفكير يدفع المتعلم باستمرار إلى تبني مبادئ أساسيين: توقع الأخطاء الممكنة ومحاولة تجنبها، ثم التصحيح الذاتي للأخطاء المرتكبة.

6. اتخاذ القرار واختيار الإنجازات الملائمة :

وظيفة حاسمة ومصيرية يمكن اعتبارها مرحلة تركيبية لمختلف الوظائف السابقة وتتدخل في عملية الاختيار، هذه عوامل مختلفة : ذهنية واجتماعية وبيئية ووجدانية وعقائدية (عبد الرحمن التومي 2007).

• وضوح الأدوار والمسؤولية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس :

أورد (مسعد محمد زياد 2007) أن المسؤولية المهنية تتمثل في الأتي :

- الوفاء بمتطلبات التدريس .
- تقديم خدمة تعليمية تناسب واحتياجات الطلاب.
- مشاركة الطلاب في العمل ووضوح أدوارهم ومسئولياتهم .
- الإدارة الديمقراطية للصف دون الإخلال بالتعليمات الرسمية.
- التزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنظام الموجود وقواعده.
- التقليل من الهدر التعليمي في المواقف التدريسية .
- تحقيق التنافس الشريف بين الطلاب.
- تأكيد أهمية وضرورة العمل الجمعي بطريقة الفريق.
- مساهمة الطلاب ومشاركتهم في اتخاذ القرارات.
- تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

- التركيز على طبيعة العمليات والنشاطات وتحسينها وتطويرها بصفة مستمرة بدلاً من التركيز على النتائج والمخرجات.
- التحول إلى ثقافة الإتقان بدل الاجترار وثقافة الجودة بدل ثقافة الحد الأدنى، ومن التركيز على التعليم إلى التعلم وإلى توقعات عالية من جانب المعلمين نحو طلابهم.
- التحول من اكتشاف الخطأ في نهاية العمل إلى الرقابة منذ بدء العمل، ومحاولة تجنب الوقوع فيه.

● تجديد أدوار هيئة التدريس بكليات التربية:

تختلف وظيفة الكفايات في علوم الشغل اختلافاً شديداً عن هذه النظرية التي حملها التأهيل في بادئ الأمر، وتستند الكفايات إلى نظرة تقرر بوجود تفاعلات مجدية بين المهمة المنجزة من قبل شخص ما وبين الطاقة الكامنة التي يختزنها هذا الشخص. وفي هذا المنظور تقوم الكفايات بتدبير العلاقات الناشئة بين معارف الشخص القائم بالفعل وبين أفعاله. وكما تقوم هذه الكفايات نفسها بتنظيم سياق الفعل (تؤوله وتهيئه ليكون صالحاً لإنجاز الفعل المراد إنجازه، وتراقب إنجاز الفعل في هذا السياق). أن الكفاية، خلافاً للتأهيل، تجعل المهمة منفصلة مع فعل الذات الفاعلة.

● الإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس:

إن الاهتمام بالإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس يتم عن طريق تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم وتعديل اللوائح المنظمة للعمل، والاهتمام بالنمو العلمي والمهني للأستاذ الجامعي وذلك من خلال تيسير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس في المنتديات والملتقيات العالمية والإستفادة من النظريات والمفاهيم المتعلقة بنظرية الأداء الإنساني وهندسة التغيير، وإعادة الهيكلة ونظم إدارة الجودة الشاملة. ويمكننا إنجاز أدوات تطوير عضو هيئة التدريس في الآتي:

- 1- وجود نظام لإختيار المعيد المتميز - فالمعدل التراكمي وحده ليس مقياساً كافياً.
- 2- توشي الحياض والموضوعية عند اختيار المعيد.
- 3- متابعة أوضاع المعيد والمحاضرين والتأكد من سرعة التحاقهم بالدراسات العليا.
- 4- إيفاد المعيد والمحاضرين إلى جامعات معتمدة مهنيًا وأكاديميًا في التخصصات المتميز إليها.

- 5-** التزام المعيدين والمحاضرين بالخط الأكاديمي المرسوم من قبل القسم سواء بالنسبة للتخصص أو الجامعة.
- 6-** تطوير قدرات عضو هيئة التدريس عن طريق المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات المتخصصة.
- 7-** تشجيع عضو هيئة التدريس علي البحث العلمي الجاد كأن تخصص جائزة لأفضل بحث سنوياً.
- 8-** تشجيع عضو هيئة التدريس علي النشر في مجالات علمية دولية متخصصة.
- 9-** تكوين مجموعات بحثية متخصصة داخل الأقسام العلمية.
- 10-** وجود نظام فعال لتقييم أداء عضو هيئة التدريس ويكون التقييم الطلابي أحد عناصره.
- 11-** دراسة أوضاع أعضاء هيئة التدريس وإعادة النظر في جملة الحوافز المادية والمعنوية لهم.
- **معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة التعليمية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس:**
- المستوي العلمي والخلفية المعرفية.
 - إدراك احتياجات الطلاب.
 - الانتظام في العملية التعليمية.
 - الالتزام بالمنهج العلمي.
 - تقبل التغذية الراجعة.
 - العمل علي تنمية المهارات الفكرية التنافسية.
 - تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي.
 - الهدف من أسلوب التدريس المستخدم.
 - تنمية الاتجاه التحليلي.
 - تنمية النظرة المتعمقة والتفاعل الشخصي.
 - الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية. (عماد الدين شعبان، 2007).

● أهمية الكفاية في ميدان التعليم:

بما أننا نعيش في عصر تتدفق فيه المعارف وتتغير فيه الحقائق والتعميمات فإنه من الضروري الإتجاه نحو إحداث تغييراً جذرياً في مفهوم العملية التعليمية ، فبدلاً من المفهوم التقليدي المتمركز حول المحتوي الدراسي والقائم علي نقل المعارف الجامدة من المدرس إلي المتعلم، ومطالبته باسترجاع ما تم استيعابه من معلومات، يأتي التصور القائم علي الكفايات بمفهوم جديد يتمحور حول المتعلم، ويجعل العملية للعملية التعليمية، وظيفة حية قائمة علي معالجة المعرفة البشرية المتراكمة، معالجة وظيفية وذلك لأجل مواجهة المشاكل المعرفية والاجتماعية مواجهه مباشرة، وإثارة الأسئلة التي تسعى إلي حلها : ويؤكد عبد الرحمن التومي، 2007 علي أن جوهر التكيف في الحياة الاجتماعية يتوقف علي قدرة المتعلم علي توظيف مكتسبات سبق له تعلمها في وضعيات جديدة يصطدم بها ، وهذا يستلزم التركيز علي تدريب المتعلم علي امتلاك مجموعة من المعارف والمهارات ، وتحويلها إلي أدوات تسمو بالمتعلم من مرتبة جامع معلومات متناثرة لا صلة بينها وبين ذاته وحاجاته وأغراضه إلي متعلم مبدع قادر علي التفكير والتأمل والتخيل.

● لماذا اللجوء إلي الكفايات التعليمية؟

هناك عديد الأسباب لصالح التكوين الممركز علي تنمية الكفايات وليس علي اكتساب المعارف فالمرور من البرامج بالأهداف إلي الكفايات يمكن إن يرتبط بما يلي:

أولاً: الرؤية النقدية لنتائج التدريس : إذ يلاحظ أن المكتسبات المدرسية لم تعد لها إلا نفعية أقل مادام هدفها وليس إعادة الاستثمار أو التمويل. إذ أن هناك ثغرات مهمة ليست فقط في الكفايات والقدرات ولكن كذلك في المهارات الثقافية المعنية بالتكيف مع التطور المستمر للمعارف وتحولات العمل نفسه.

لذلك فإن إعطاء الأهمية للكفايات يعني التمرکز علي تكوين الفكر والمباشرة المختلفة لعلاقة الفرد بالمعرفة.

ثانياً: حسب رؤية التدريس بالأهداف كان ينظر إلي البرامج علي شكل سلسلة تامة وشاملة بترتيبية الأهداف وبأهداف صغري موحدة ونوعية سهلة التقويم وقد كانت هذه المقاربة أصل لكثير من الاشتقاقات منها كثرة الأهداف أو تكاثرها أو تجزئة المعارف والتركيز علي الأهداف القصيرة

المدى، والتركيز كذلك علي المهارات الثانوية التي تضر بالكفايات الأكثر تعقيداً، والتركيز علي التقويم عوض التعليم.

لقد قاد كل ذلك إلى إعادة التفكير في طريقة صياغة البرامج. لذلك فإن استهداف الكفايات المدججة وليس فقط المعارف المفككة والمقسمة هو الذي دفع إلى إعادة النظر في بنية البرامج الموجودة والطريقة التي ستوضع بها مرامي التكوين المتبعة انطلاقاً من البرامج.

ثالثاً: تأثير التكوين المهني علي التكوين العام:

يتعلق الأمر بعلاقة أكثر برجماتية بالمعرفة ذلك لأن المعارف المكتسبة في المدرسة ينبغي أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل كما يجب أن تتوفر علي معني لرؤية المشاكل التي يواجهها الفرد في الحياة اليومية والمساهمة بذلك في اندماجه الاجتماعي والمهني.

● كفايات التمهين التربوي والتعليمي:

- 1- تنشيط وتنظيم مواقف التعلم، وذلك عن طريق اكتساب المهارات التالية:
 - المعرفة الجيدة للمضامين المعرفية التي ينبغي إيصالها إلى التلاميذ، وترجمتها إلى أهداف تعليمية واضحة.
 - الإنطلاق في الأنشطة التعليمية – التعليمية من تمثيلات التلاميذ.
 - التخطيط الواعي لمراحل التعليم والتعلم.
 - تشجيع التلاميذ علي الالتزام بإنجاز أنشطة بحثية ترتبط بمشاريع تحقق حاجاتهم.
- 2- تدبير تدرج المكتسبات التعليمية، وفق الآتي:
 - تدبير وضعيات تعليمية – تعليمية تطرح علي التلاميذ مشكلات يساهمون في وضع حلول لها.
 - بلورة رؤية واضحة عن أهداف التعليم والتعلم علي المدى البعيد.
 - الاستفادة من النظريات السيكولوجية المعرفية في تنشيط عملية التعلم وتخفيفه.
 - تتبع أنشطة التلاميذ وتقييمها وفق مقارنة تكوينية.
 - الإطلاع المستمر علي الكفايات الجديدة، لاتخاذ القرار الحاسم بشأنها.
- 3- إدراك وتطوير الاستعداد لقبول الاختلاف ، ويتم ذلك عن طريق:
 - التدبير الملائم لعملية عدم التجانس لتلاميذ الفصل.

- توسيع فضاء الأنشطة الدراسية وعدم اقتصرها علي الفصل.
- تطبيق الدعم المندمج ، ومعالجة بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.
- تنمية روح التعاون وأمطاط التعليم التبادلي بين التلاميذ.
- 4-** إشراك التلاميذ في مختلف الأعمال التعليمية - التعليمية الموجهة إليهم وسبيل ذلك إتباع الخطوات التالية:
- استشارة الرغبة في التعليم واكتساب المعارف لدي التلاميذ، وتنمية القدرة علي التقييم الذاتي لديهم.
- تشجيع التلاميذ علي إعداد مشاريع شخصية صادقة ، ومنحهم فرص اختيار مضامينها المعرفية التي تستجيب لميولهم واهتماماتهم.
- 5-** العمل بنظام المجموعات، ويتم ذلك بإتباع ما يلي:
- تكوين مشاريع جماعية.
- تنشيط مجموعات عمل وقيادة الاجتماعات .
- تحليل ومواجهة المواقف المعقدة في الممارسة المهنية اليومية .
- اتخاذ التدبير لحل الصراعات الناتجة بين التلاميذ من خلال العمل.
- 6-** المساهمة في تدبير شؤون المؤسسة المدرسية، ويتم ذلك عن طريق الخطوات التالية:
- تكوين مشاريع المؤسسة والتفاوض بشأنها وتوفير مواردها.
- تنظيم وتنشيط العمل مع شركاء المؤسسة المدرسية.
- 7-** التواصل مع الآباء وأولياء الأمور عن طريق الإجراءات التالية:-
- تنشيط اجتماعات الإعلام والنقاش.
- توجيه المقابلات.
- اشتراك الآباء في بناء المعارف المدرسية.
- 8-** توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم عن طريق:
- استخدام المعلومات في تحديد أساليب التعليم والتعلم وتطويرها بما يقتضيه الموقف.
- استخدام البرمجيات التعليمية الملائمة لأهداف التعلم.

- الاستفادة من التعليم عن بعد عند توافر شبكاته بالمدرسة.
- اكتساب الكفايات المبنية علي الثقافة التكنولوجية الحديثة.
- 9- مواجهة الواجبات تملئها الأخلاقيات المهنية عن طريق :**
- الوقاية من أشكال العنف داخل المؤسسة المدرسية.
- محاربة الأفكار السلبية كالتفريق العرقي والتمييز بين الجنسين.
- نشر القيم الثقافية المبنية علي التسامح والديمقراطية ونبذ العنف.
- تعزيز روح التواصل ، وتنمية الإحساس بالمسؤولية بين جماعة الفصل الدراسي.
- 10- تدبير التكوين المستمر الخاص به:**

- إكتساب كفايات جديدة ووضع برنامج شخصي للتكوين المستمر.
- المساهمة في تكوين الزملاء في الإطار المدرسي.
- من خلال ما تم عرضه يتضح أن مهنة التعليم يراد لها أن تكون مهنتين في مهنة واحدة ، بحيث يصبح المدرس غيره، في الوقت الذي ينبغي أن لا يتوائى فيه عند تكوين نفسه ، في نفس الوقت (أحمد إوزي، 2007).

● مفهوم التدريس الفعال:

من الملاحظ أن مفهوم التدريس الفعال من المفاهيم التربوية الكثيرة الاستخدام والتي حظيت بتفسيرات متعددة في الأدب التربوي.

● أسس التدريس الفعال:

يحتل التدريس مكانة مهمة في كل المجتمعات ، وذلك لكونه مهنة أساسية لإعداد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الآخري فضلاً علي أنها مهنة سابقة لكل المهن.

للتدريس مكانة مهمة ورئيسة في عملية التعليم والتعلم ، ويشكل جانباً مهماً من جوانب الإعداد المهني للمعلم من الناحية النظرية والتطبيقية . كما أن عملية التدريس أنفسهم في ترجمة الأهداف التربوية إلي حقائق ومعلومات ومناهج ونظريات ينبغي أن تستوعب ، واتجاهات وقيم وميول ومهارات ينبغي أن تنمي، وهذا يعني أن التدريس هو أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية

- للمجتمع والأهداف التعليمية لكل مادة دراسية . كما أنه من الصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في غياب الأسس الرصينة لمستوي عملية التدريس والتي تجعل التدريس فعالاً وهي :
- توفر المعلم المعد بطرائق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة. بغية تنفيذ الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.
 - قيام المعلم بإجراء الدراسات الميدانية وإعداد البحوث والتقارير وسواها من الفعاليات والنشاطات التعليمية التي تساعد تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المتعلمين وتتيح فرص المشاركة الإيجابية لهم.
 - إلمام المعلم بأسس وقواعد الاستخدام الناجح لوسائل وتقنيات التعليم.
 - مواكبة المعلم للتطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية ونتائج البحوث والدراسات لهذه العلوم ما يجعل المعلم قادراً علي إعادة تقويم أساليبه وطرقه.
 - مدي استعداد المعلم للنمو المهني من خلال الالتحاق بدورات التدريب أثناء الخدمة ومواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التدريس.
 - الإيمان بأن التدريس لا يعتمد علي نمطية واحدة ثابتة يمكن إتباعها في تدريس كل المواد والموضوعات الدراسية.
 - المعلم القادر علي إثارة اهتمام المتعلمين وشد انتباههم عن طريق تشويقهم وتشجيعهم علي التفكير.
 - وجود المناهج المناسبة لمستوي النضج العقلي للمتعلمين والمرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم واتجاهات هذا العصر.
 - وجود الطالب الذي يمتلك دافعية عالية تجعله قادراً علي السير في التعلم بسرعة وتمكن.
- مما سبق نجد أن التدريس الفعال هو وجود مكونات التدريس المتمثلة في المعلم الكفاء، والمادة الدراسية الجيدة ، التعلم الممتاز ، وبيئة التعليم المناسبة.
- **الفعالية:**
- العمل الفعال هو العمل بأقصى الجهود للوصول إلي تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ والتحقق.

ويري البعض أن تعريف شيء ما بأنه فعال يعني أنه قادر علي تحقيق الأهداف الأصلية ويعد غير فعال في حالة تحقيق أهداف آخري بعيدة عن الهدف الأصلي، كما يقال أن هذا الهدف تدريسي فعال بمعنى أن الهدف يُنشط ويحفز المتعلمين لإبتكار الحلول لمشكلة ما وبذلك يكون هدفاً فعالاً. مما سبق فإن التدريس الفعال يعرف علي إنه (مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلي نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الجهد). (سهيلة الفتلاوي، 2003).

● التدريب:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التدريب من حيث المعني. فقد عرف بأنه الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدي العاملين وتطويرهم لمزاولة مهمة ما باستخدام الوسائل المناسبة كما عرف بأنه نشاط مخطط يهدف إلي إحداث تغييرات من الفرد والجماعة التي تدرب يتناول معلوماتها وأدأهم وسلوكهم واتجاهات مما يجعلهم قادرين علي تأدية وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية. ولقد عرفته الفتلاوي إجرائياً علي أنه التمرين الموجه في الممارسة علي مهام الكفاية والمهارة لإجادته واعتياده والدراية به في ضوء استراتيجيات عديدة تفسح المجال للممارسات العملية أو التطبيقية لتحسين مستوى الأداء أو الإنجاز الفعلي.

● ومن الشروط المؤثرة في التدريب:

- 1- **وضوح التقديم:** من الأهمية بمكان وضوح الغرض من التدريب لأنه يرتبط بوضوح التقديم، فضلاً عن تقديم موضوع الكفاية والمهارة وتحليلها إلي مهام فرعية بإستخدام الدراسة النظرية.
- 2- **توفير الخبرات المباشرة:** البرامج التدريبية توفر فرص الخبرة والملاحظة الشخصية فعلي سبيل المثال ، فإن الدراسة النظرية لكفايات ومهارات التدريس لا يمكن أن تساعد علي التمكن منها وإتقانها دون ترك المتعلمين في البرنامج التدريبي، يلاحظون بأنفسهم موضوع الكفاية والمهارة مما يؤدي لحدوث الأداء الفعال بشكل تلقائي ، فليس المهم ما يبذل بالدراسة النظرية فقط، بل ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة والمران ، وهو ما يسمى بمبدأ النشاط الذاتي.

3- الممارسة: تعد الممارسة شرطاً أساسياً من شروط التدريب الناجح ، فعن طريقها يحدث التغيير شبه الدائم في أداء المتعلم ولذلك لا يتحقق اكتساب الكفاية أو المهارة والتمكين في أدائها دون ممارسة الأداء الذي يحقق اكتسابها، وتساعد ممارسة الأداء علي استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلي تحقيق الاكتساب والتعلم الذي قد يصل إلي حد التمكن .

• إن الممارسة في البرامج التدريبية تتيح الفرصة للآتي :

- 1- تنمية الكفاية والمهارة واكتسابها.
- 2- تساعد المتعلم علي إتقان أداء المهام الفرعية في تعلم الكفاية والمهارة مما قد يجعل مستوي التعلم يصل إلي درجة التعلم.
- 3- تحقيق التناسق بين المهام مما يؤدي إلي أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب.
- 4- تمنع من حدوث انطفاء ونسيان المهام الفرعية في الكفاية والمهارة المطلوب تعلمها أو اكتسابها أو التمكن بها.
- 5- تتيح الفرصة للمتعلم ليكون قادراً علي الأداء الفعال بشكل يسير صحيح وملائم من خلال الممارسة الطويلة الثابتة المستمرة.

▪ **كفايات التكوين المهني للطالب المعلم:**

تعد الكفاية الإمتهانية التعليمية من أهم متطلبات الأسلاك التعليمية ويؤكد الكثير من الخبراء في مجال علم التربية (إدريس جحدي، 2007) علي أن امتهان الكفايات الإمتهانية التعليمية الأساسية اللازمة لتدريس المهارات والمعارف والقيم المختلفة أمر لا مناص منه، الشيء الذي يستلزم توافر كفايات تعليمية أساسية تسهم البرامج التكوينية التي يخضع لها المدرس علي ترسيخها لديه من أجل تأهيله للقيام بدوره التدريسي بكفاية وفاعلية، وقد أثبتت عديد الدراسات والأبحاث التي تناولت جودة التدريس أو مواصفات المعلم الجيد إلي أهمية اكتساب الإمتهانية في مجال التعليم، وقد زكي هذه الأهمية وجود فروقات واضحة بين المدرسين تعزي إلي متغير المؤهل العلمي.

○ نتائج الدراسة الميدانية:

1- سنوات الخبرة:

- للإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بدراسة مسحية لثلاث من كليات التربية وذلك لمعرفة عدد الأساتذة الذين يمتلكون خبرات سابقة في مجال التدريس ، وعدد الأساتذة المعيّنين تعيين مباشر بعد التخرج.

جدول (1) مستوي الخبرة لدي عينة البحث أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة طرابلس وجامعة الزاوية.

المجموع	الأساتذة المعيّنين مباشرة		الأساتذة الذين عملوا بالتعليم العام مسبقاً		الجامعة / الكلية	م
	النسبة	العدد	النسبة	العدد		
74%	31.1%	23	69%	51	جامعة طرابلس- كلية التربية جنزور	1
156%	68%	106	32.1%	50	جامعة طرابلس- كلية التربية قصر بن غشير	2
78%	39.7%	31	60.3%	47	جامعة الزاوية - كلية التربية الزاوية أبو عيسى	3
المجموع						

1- تحليل وتفسير النتائج.

عند تحليل وتفسير نتائج الدراسة المسحية لثلاث كليات التربية بجامعتين بليبيا من بينها كليتان بطرابلس وكلية التربية بالزاوية نجد أن مستوى الخبرة العملية لأساتذة هذه الكليات والذين عملوا بالتعليم العام مسبقاً يمثل الآتي :

نسبة الكليات التي بها عدد أساتذة أعلى مما لديهم خبرات سابقة تمثل 69.9% في كلية التربية جنزور، بينما يمثل أعضاء التدريس ذوي الخبرة المسبقة في قصر بن غشير 32.1% من المجموع الكلي الذي يمثل 156 أستاذاً وفي المقابل 106 أستاذ تم تعيينهم مباشرة وهم يمثلون نسبة 68% من العدد الكلي .

أما في كلية التربية أبو عيسى نجد أن نسبة الذين درسوا قبل التعيين يمثلون 60.3% من العدد الكلي. والذين درسوا بعد التعيين يمثلون نسبة 39.7% من العدد الكلي .

■ وعليه توصلت الباحثة للنتائج التالية:

2- 2- مستوى الخبرة:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة والمتضمنة التعرف على مستوى الخبرة التدريسية قبل الالتحاق بالتدريس الجامعي.

- تحاول الباحثة إجراء مقارنة بين استجابات العينة من الأساتذة المتحقين بمهنة التدريس الجامعي سواء كان من المعلمين السابقين وذوى المهن الأخرى.

جدول رقم (2) يوضح المقارنة بين استجابات الأساتذة الملحقين بمهنة التعليم الجامعي

م	الفقرات	العينة ككل %	الصورة	الأساتذة ممتهين التعليم العام مسبقا	الأساتذة المعينين مباشرة %	الترتيب
1	هل لديك خبرة سابقة في مجال التعليم	40%	ضعيفة	70%	10%	8
2	هل لديك خبرة تتيح الفرصة للمتعلم ليكون قادراً علي الأداء الفعال بشكل فعال	35%	ضعيفة	60%	15%	12
3	هل لديك القدرة على استخدام البرمجيات التعليمية الملائمة لأهداف التعلم.	38%	ضعيفة	60%	10%	10
4	هل تحاول اكتساب كفايات جديدة ووضع برنامج شخصي للتكوين المستمر	45%	ضعيفة	60%	30%	6
5	هل تساهم مع زملائك في صياغة الخطة الدراسية	36%	ضعيفة	65%	5%	11
6	هل تقوم بمحاربة الأفكار السلبية في التعليم	70%	متوسطة	75%	70%	2
7	هل تحاول اكتساب الكفايات المهنية علي الثقافة التكنولوجية الحديثة	30%	ضعيفة	50%	10%	14
8	هل ليك القدرة على الاستفادة من التعليم عن بعد عند توافر شبكات المعلومات	25%	ضعيفة	50%	5%	16
9	هل تحاول نشر القيم الثقافية المهنية علي التسامح والديمقراطية ونبذ العنف.	75%	كبيرة	75%	80%	1
10	هل تساهم في تعزيز روح التواصل وتنمية الإحساس بالمسؤولية	65%	متوسطة	70%	60%	3

9	%20	%60	ضعيفة	%40	هل لديك المعلومات بطرائق وأساليب تدريسية متنوعة	11
7	%15	%65	ضعيفة	%42	هل تواكب التطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية	12
4	%20	%100	مقبولة	%60	هل حصلت على دورات للنمو المهني أثناء الخدمة لمواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التدريس.	13
13	%15	%55	ضعيفة	%33	هل لديك القدرة على إثارة اهتمام المعلمين وشد انتباههم عن طريق تشويقهم وتشجيعهم علي التفكير.	14
18	%5	%45	ضعيفة	%20	هل لديك دراية بأن التدريس لا يعتمد علي نمطية واحدة	15
15	%15	%55	ضعيفة	%30	هل لديك إلمام بأسس وقواعد الاستخدام وتقنيات التعليم.	16
14	%12	%55	ضعيفة	%31	هل تساعد في تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المعلمين وتتيح فرص المشاركة الإيجابية لهم	17
5	%20	%80	مقبولة	%50	هل تقوم بإجراء الدراسات الميدانية وإعداد البحوث والتقارير والنشاطات التعليمية	18

- يوضح الجدول السابق مايلي:

- جاءت استجابات العينة نحو مستوى الخبرة بين الذين سبق لهم العمل بالتعليم العام قبل الجامعي ثم التحقوا بالتعليم الجامعي بين ذوى المهن الأخرى ثم باشر العمل الجامعي دون المرور بالخبرة السابقة للتعليم ويمتحن منها أخرى حيث جاءت النتائج كما يلي "

- جاء متوسط استجابات العينة ككل بنسبة :
- جاءت استجابات العينة نحو الفقرة والتي مفادها هل تحاول نشر القيم الثقافية المبنية علي التسامح والديمقراطية ونبد العنف. " في المرتبة الأولى بنسبة 75% وبصورة كبيرة
- جاءت استجابات العينة نحو الفقرة والتي مفادها هل تقوم بمحاربة الأفكار السلبية في التعليم في المرتبة الثانية بنسبة 70% وبصورة متوسطة
- جاءت استجابات العينة نحو الفقرة والتي مفادها هل لديك إمام بأسس وقواعد الاستخدام وتقنيات التعليم في المرتبة الأخيرة بنسبة 20% وبصورة ضعيفة
- وبدراسة تحليلية يتبين ان هناك تأثير واضح للخبرة السابقة للممتهين مهنة التعليم في السابق حيث استجاباتهم جاءت بصور كبيرة
- كمايو جد شبه اجماع بين افراد العينة ككل نحو استجاباتهم لأعضاء هيئة التدريس الملتحقين بالتدريس الجامعة مباشرة وبصورة ضعيفة وبنسبة مئوية قدرها 20%
- كما يوجد شبه اتفاق بين افراد العينة ككل على دور الخبرة السابقة في مجال التعليم العام حيث منحتهم مزيد من الثقة بالنفس والقدرة على التدريس الجامعي بصورة سهلة .
- وبدراسة مستفيضة توضح استجابات العينة الكلية نحو مستوى الخبرة بن عينة الاساتذة الممتهين لمهنة التعليم مسبقا والملتحقين بصورة مباشرة بنسبة 41.4% وبصورة ضعيفة.

• أهم النتائج .

أولاً: في مجال التدريس النظري والتطبيق العملي في أساسيات التدريس وطرق التدريس الخاصة.

1- يضعف أداء الأساتذة في تدريس المادة نسبة لكونه لم يمر علي مهنة التدريس و إنما يدرس محاضرات فقط.

2- لكل مادة خصوصياتها في طرائف التدريس ولم يمارس عملية التدريس بمرحلة التعليم العام وبالتالي لم يكتسب خبرة.

3- لا يميز الموقف التعليمي وإجراءات التدريس فيه لأنه مر بالخبرة نظرياً أو في فترة أدائه للتربية العملية عندما كان طالباً.

ثانياً : في مجال التطبيق العملي للتدريس المصغر:

- 1- ضعف إمكانياته في إدارة التطبيق عن طريق التدريس المصغر.
- 2- عدم إلمامه بإدارة زمن الحصة وتقسيمها ما بين التهيئة والإثارة والمراجعة للدروس السابقة وتقديم الموضوع الجديد وعرض ما به من حقائق ومفاهيم ثم التطبيق العملي للدرس، وتفعيل المهارات واستخدام الوسائل وصولاً إلى النتائج والملخص السبوري.

ثالثاً: الإشراف التربوي في مجال التربية العملية.

- 1- عدم معرفته بالمقررات الدراسية للمراحل التعليمية بالتعليم العام.
- 2- عدم ممارسته لمعظم الكفايات الواردة في استمارة التربية العملية نسبة لعدم عمله في مجال التدريس في التعليم العام.
- 3- اعتماده علي أداء الطالب عن طريق الحفظ والإستظهار وإعطائه الطالب المعلم درجات عالية وأحياناً درجة كاملة في حين أن الطالب المعلم يؤدي الحصة في شكل محاضرة يعتمد علي الإلقاء دون إشراك التلاميذ.
- 4- عدم مراعاته للإعتبارات التي تراعي عند استخدام السبورة في مراحل التعليم العام.
- 5- عدم المقدرة علي مناقشة الطالب المعلم في الأخطاء التي يقع فيها أثناء تدريسية للفصل.
- 6- عدم معرفته لطرق وأساليب التقليل من المذر التعليمي أثناء المواقف التدريسية.
- 7- افتقاره للقدرة علي إدارة الصف وضبطه في المراحل التعليمية الأولى.

ومن خلال هذه النتائج توصي الباحثة بالآتي:

- 1- اختيار عضو هيئة التدريس بكليات التربية يتطلب أن يكون قد عمل مسبقاً بمراحل التعليم العام لمدة لا تقل عن خمس سنوات وألا يعتمد اختيار عضو هيئة التدريس بناءً على المعدل التراكمي العالي له.
- 2- وضع آلية لعقد دورات تدريبية قبل ممارسة التدريس في استراتيجيات التدريس الجامعي واستخدام التقنيات التربوية الحديثة.
- 3- عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وذلك للتدريب علي تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها من الموارد المتوفرة في البيئة المحلية.
- 4- عقد ورش عمل لتحليل محتوى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي والثانوي.
- 5- حضور الأساتذة المعينين مباشرة بكليات التربية حصص نموذجية في موارد تخصصهم علي أن يقدمها أساتذة ذوي كفاءة عالية من المرحلة (لا تقل عن عشرة حصص).
- 6- وضع معايير عند اختبار عضو هيئة التدريس بكليات التربية خاصة بأخلاقيات المهنة والسلوك العام للأستاذ الجامعي لأنه قدوة القدوة.
- 7- اهتمام الأستاذ بكليات التربية بالنمو الذاتي من خلال تنمية قدراته بنفسه بما يفيد في تدريسية وتقديم خدمة تعليمية متميزة.
- 8- المشاركة في المؤتمرات الخاصة بالتعليم سواء كانت في مجال التعليم العالي أو التعليم العام وذلك لتنمية قدراتهم وتوسيع مداركهم ومواكبة عصر المعرفة الذي نعيشه.
- 9- تبادل الخبرات بين الجامعات المختلفة علي أن يعمل عضو هيئة التدريس بجامعة آخري لمدة عام ليكتسب خبرات الآخرين ويكسبهم خبراته.
- 10- التنسيق ما بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم العام حتى يتسنى للأساتذة بكليات التربية الوقوف علي ما يتطلبه سوق العمل لتمكين طلابهم من الكفايات اللازمة له.

المراجع :

- 1- إبراهيم الاسطى وأخرون : " مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل " ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، 2005 .
- 2- أحمد الأوزي : كفايات التمهين التربوي والتعليم ، مجلة علوم التربية ، التدريس بالكفايات. رهان علي جودة التعليم ، الدار البيضاء ، المغرب 2007 م .
- 3- إدريس جحيدي : التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجلة علوم التربية، الدار البيضاء 2007 م .
- 4- الحسن اللحية : موسوعة الكفايات (الالفاظ والمفاهيم والإصلاحات ، مركز حقوق الناس ، فاس ، المغرب 2006 م .
- 5- جبريل بشارة : المعلم في مدرسة المستقبل ، دراسة مقدمة لندوة المعالم الاساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين ، الدوحة ، الالكسو ، 2000 م .
- 6- خديجة إمام عثمان همشري : دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية بكلية التربية ، جامعة وادي النيل مجلة الدراسات التربوية ، العدد السابع عشر ، السنة التاسعة ، يناير 2008 م .
- 7- سهيلة محسن القتلاوي : كفايات التدريس (المفهوم - الاداء - التدريب) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2003 م .
- 8- سهيلة محسن القتلاوي : تقرير التعليم في إعداد وتأهيل المعلم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2004 م .
- 9- عبد الرحمن التومي : الكفايات وتحديات الجودة ، مؤسسة النخلة للكتاب، وحدة المغرب ، 2005 م .
- 10- عبد الرحمن التومي : الكفايات مقارنة نسقية ، مطبوعات الهلال ، وحدة المغرب ، 2007 م .
- 11- عماد الدين شعبا علي حسن : الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الاكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية ، صفحة الشبكة ، 2007 م .

- 12-** مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حوالة : إعداد المعلم تنميته تدريبيه ، دار الفكر ، عمان ، 2005 م .
- 13-** مجلة كلية إعداد المعلمين ، جامعة طرابلس ، طرابلس ، العدد الاول ، 2008 م .
- 14-** نعيمة المهدي ابو شاقور : تطوير منظومة كليات التربية في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة ، دكتوراه غير منشورة ، جامعة طرابلس ، 2010 م .
- 15-** نور الدين ساسي : تكوين معلمين مهنيين، الاستراتيجيات والكفايات، (مترجم) ، دمشق ، الألكسو ، 1998 م .

الاحتياجات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي

ببلدية سرت ومعوقات تنفيذها

د.محمد عمر محمد عيسى - أ.سعاد محمد سالم عبدالرحمن / جامعة سرت

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية ببلدية سرت ومعوقات تنفيذها من وجهة نظر المعلمين انفسهم وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدما اداة الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج تمثل احتياجاتهم من برامج مهنية كعرفة الاساليب الحديثة في طرق تقويم وتقييم الطلاب ، و التعرف على الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وتطبيقاتها ، ومن ضمن احتياجات المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة سرت التعرف على مهارات التعلم عن بعد والتعرف على مهارات استخدام الاجهزة الحديثة.

اما المعوقات التي تواجههم في تنفيذ برامجهم التدريبية منها ان اغلب البرامج التي خضعوا لها للرفع من كفاءتهم تهتم بالجانب النظري علي حساب الجانب التطبيقي ، وعدم وجود دليل للمعلم يوضح الهدف من البرنامج التدريبي و تنفيذ الدورات التدريبية في وقت غير مناسب للمعلمين.

The Substantial Requirements for the Occupational Development and the Effects of Their Execution at the Secondary Learning Stage in Sirte Municipality

Abstract

The study aimed to know the necessary needs of the training requirements for the occupational development and the difficulties being faced during the implementation process according to the instructors' views. The study used the descriptive quantitative analysis approach as an effective tool for the data collection.

Some results have been achieved in the requirements of the training methods in accordance with the latest students' evaluation methods, recognizing the modern directions for teaching methods and their applications, and the teachers' needs at the secondary phase in Sirte such as; distance learning skills and the new technology devices usage.

On the other hand, for the problems or barriers being faced by those teachers in their programs execution before, the training courses were represented in theoretical programs rather than the applicable programs for efficiency boosting. Moreover, there was not any teaching guide book to show any guidelines or plans for such programmes and the training courses were taken in inconvenient period of time.

اولا/ مقدمة

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التطور والتغير حيث يعتبر الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي والتطورات التقنية المعاصرة ، وظهور التكتلات الاقتصادية والسياسية من أهم سمات التطور في عصرنا الحاضر .

ولقد شهد العالم تزايد المعرفة العلمية وتطورها في مجالات الحياة عامة ، والمجال التربوي خاصة ، وقد حصل في المجال التربوي تغيرات وتطورات في مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته ، ولان البقاء في حالة الجمود يجعل النظام التعليمي عاجزاً عن مواجهة هذه التطورات التي افرزتها الثورة العالمية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي حولت المجتمع الى مجتمع معلوماتي الذي تكون فيه السيادة للدول التي تستطيع انتاج المعرفة وتحسن استخدامها.(الهاشمي ، عبدالرحمن ، عطية ، محسن علي ، 2008م ، ص15) ،

وتواجه المنظومة التعليمية العربية بشكل عام وفي ليبيا على وجه الخصوص تحديات كبيرة في ظل هذا التطور العلمي والتقدم التكنولوجي وما افرزه من تحديات ومشكلات ترك انعكاسه على النظام التعليمي الذي اضحى لزاما عليه ان يعد الانسان ليعيش في القرن الحادي والعشرين ، ويواجه مستقبلا مليئاً بالتحديات. (الامانة العامة لجامعة الدول العربية ، 2009م ، ص9)

ولما كان المعلم هو احد العناصر الاساسية للارتقاء بجودة المنظومة التعليمية في كافة المراحل التعليمية ، لذا كانت ضرورة الاهتمام بعملية اعداده وتدريبه حيث لم يعد اعداد المعلم كافياً لقيامه بوظيفته على الوجه الافضل في ظل التغيرات المتلاحقة ، كما لم تساعده المهارات التي يتحصل عليها اثناء مرحلة اعداده على التعامل الفعال مع التحولات التكنولوجية والوسائط المتعددة الحديثة فالمهارات تتعدد وتتنوع مما يلقي على المعلم مسؤولية تحديد معارفه ومهاراته

وأتجاهاته في فترة قصيرة ليواجه ما يحمله العصر من تحديات تفرض عليه ضرورة التنمية المهنية المستمرة (سعدون ، دعاء محمد فتحي ، 2012م ، ص1)
ثانيا/ مشكلة الدراسة :

يعاني التعليم الثانوي في ليبيا العديد من المشكلات في عناصر منظومته المختلفة ، ويعد المعلم أحد المؤشرات الرئيسية لظهورها حيث ان نسبة كبيرة من المعلمين غير مؤهلين تربوياً ، بالإضافة الى قلة وضعف برامج التنمية المهنية لمعلمي هذه المرحلة .
وبما ان المعلم هو العنصر الاساسي والحاكم في العملية التعليمية ، وله الدور الفاعل والمؤثر في تحديد جودة مخرجات العملية التعليمية ، فأن اي برامج تهدف لتطوير النظام التعليمي ، لابد وان تضع في رأس اولوياتها تطوير وتأهيل المعلم باعتباره حجر الزاوية والمحرك الرئيسي للعملية التعليمية ، وتزداد اهمية تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في العصر الحالي حتى اصبح ضرورة ملحة ، نظراً للتطور السريع في كافة المجالات والمهن المختلفة.

ان التنمية المهنية للمعلمين تعمل على تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية ، والنظريات التربوية التي تجعلهم اكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات ، كما تعمل على تنمية التربية المستمرة ، وتعريف المتدربين بكيفية القيام بواجبات رسالتهم ووظائفها ، وتعمل على تأهيل المعلمين وفق معايير وقواعد محددة.(محمد، مصطفى عبدالسميع ، حوالة ، سهير محمد ، 2005م ، ص173)

وبما ان النماذج التقليدية للتعليم والتدريب لن تكون كافية لتلبية الحاجات المتزايدة في المجتمعات الحالية ، فأن التنمية المهنية تعد تعزيزاً لقدرات المعلم واثراء لمفاهيمه واتجاهاته المرتبطة بعملية التدريس ، بما يؤدي الى رفع جودة العملية التعليمية.

وتعد برامج تدريب المعلم وتنميته مهنيًا اثناء الخدمة في ليبيا استكمالاً لإعدادة وتكوينه ، ضرورياً لاستمرار فاعليته ونموه المهني ، حيث يجب العمل على جعل التدريب اثناء الخدمة تدريباً متصلاً متكاملًا بما يحقق الارتقاء بمستوى اداء المعلم ، ومن ثم مهنة التعليم.

ولقد اوصت العديد من الدراسات والتقارير المحلية في ليبيا على ضرورة البعد عن سياسة الكم والتأكيد على الكيف في تأهيل وتدريب المعلمين من خلال اعداد استراتيجيات فعالة للتدريب ،

والاهتمام بتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين في مجال توظيف تقنية المعلومات ، والعمل على تأكيد مكانة المعلم وتدريبه واصدار ميثاق وطني له .(المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب ، 2002م ، ص3)

لذلك تعد قضية التنمية المهنية للمعلمين احدى القضايا المهمة التي ينبغي ان تشغل الباحثين في مجال التربية والتعليم في ليبيا ، باعتبار ان المعلم هو احد العوامل الرئيسية في نجاح العملية التعليمية ، ويتوقف عليه نجاح التعليم في تحقيق غاياته التي ينشدها المجتمع .
لذلك فان هذه مشكلة الدراسة تتحدد في الاجابة على الاسئلة التالية:

- 1- ما المقصود بالتنمية المهنية للمعلم وما دواعي ومبررات الاهتمام بها ؟
- 2- ما الاساليب المستخدمة في التنمية المهنية للمعلمين؟
- 3- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية؟
- 4- ما المعوقات التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية؟

ثالثا/ اهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية:

- 1- التعرف على مفهوم التنمية المهنية للمعلم ودواعي الاهتمام بها.
- 2- التعرف على اهم الاساليب المستخدمة في التنمية المهنية.
- 3- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية.
- 4- التعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية.

رابعا/ اهمية الدراسة :

تستمد الدراسة اهميتها من اهمية المعلم باعتباره أهم عنصر من عناصر المنظومة التعليمية ، وأهمية تدريبه وتنميته مهنيًا ، والذي اصبح ضرورة حتمية لرفع كفاءته في ظل العصر الحالي الذي يتميز بعصر الانفجار المعرفي ، ولتأمين تعليم ذي نوعية جيدة للطلاب ، كما يمكن ان تساعد هذه الدراسة المسؤولين عن برامج تدريب المعلمين في معرفة الاحتياجات المطلوبة للتنمية المهنية لهم والوقوف على المعوقات التي تعترضها ومحاولة تدليلها. كما تسهم هذه الدراسة في اثراء المعرفة العلمية في مجال التنمية المهنية.

خامسا/ منهج الدراسة:

تحقيقاً لهدف الدراسة وللإجابة على ما تثيره من تساؤلات تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي حيث يفيد هذا المنهج في رصد الواقع ووصفه وبيان الحقائق المتصلة به ، كما تستخدم الدراسة الاستبانة للتعرف على الاحتياجات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي ببلدية سرت ومعوقاتها.

سادسا/ حدود الدراسة :

تحدد معظم الدراسات ان لم يكن جميعها بالحدود التالية
الحد الموضوعي : ويتحدد في دراسة الاحتياجات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية والمعوقات التي تعترضها.

الحد البشري : ويتحدد في دراسة عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الثانوي.

الحد المكاني : ويتحدد في دراسة بعض مدارس التعليم الثانوي في بلدية سرت.

الحد الزمني : ويتحدد الحد الزمني لهذه الدراسة بزمن تطبيق الدراسة للعام الدراسي 2017/2018م.

سابعا / مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة بالمصطلحات الآتية:

1- الاحتياجات :-

تعرف الاحتياجات بأنها مجموعة من التغيرات المطلوب احداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وادائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة واداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية .(حسن احمد ، الطعاني ، 2006م ، ص163)

وفي تعريف اخر بأنها هي التفاوت بين ما هو كائن وبين ما ينبغي ان يكون (الخطيب ، احمد ، 1981م ، ص89)

2- التنمية المهنية :

تعرف التنمية المهنية بأنها مجموعة الخبرات التعليمية (الكفايات و المهارات) التي يكتسبها الفرد ، والتي ترتبط بصورة مباشرة او غير مباشرة بمهنته ، وهي كل نشاط يزاوله الفرد ، او يتلقاه او يشارك

فيه ، وتتجلى نتائجه ، بشكل ايجابي لاكتسابه لخبرة جديدة او تعديل سلوك ، وتحديث خبرة سابقة لديه ، وتطوير معارفه ، بأنها سلسلة متصلة مخططة ومتكاملة من خبرات النمو الوظيفي والفردى (الدريج ، محمد ، جهاد ، جمال محمد ، 2005م ، ص71)

وعرفت ايضا بانها عمليات مؤسسية تهدف لتغيير مهارات ومواقف وسلوك اعضاء هيئة التدريس لتكون اكثر كفاءة وفعالية في مقابل حاجات المؤسسة وحاجات انفسهم (الحداد ، بشير محمد ، 2004م ، ص23)

ويقصد بها بانها البرامج التدريبية المتخصصة التي تعد لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي لإكسابهم الخبرات والمهارات المطلوبة التي تتناسب مع طبيعة عملهم ويكون لها اثر ايجابي على عطائهم العلمي والتربوي وفق المستجدات الحديثة في التربية.

3- مرحلة التعليم الثانوي:-

وتعرف مرحلة التعليم الثانوي بأنها المرحلة التالية لمرحلة التعليم الاساسي ويشترط للدراسة بها حصول الطالب على شهادة مرحلة التعليم الاساسي وتنقسم الدراسة بها بعد السنة الاولى منها الى قسمين القسم الادبي والقسم العلمي (اللجنة الشعبية العامة للتعليم ، 1996م ، ص12)

4- المعوقات :-

يقصد بالمعوقات في هذه الدراسة تلك التي تقف حائل دون قيام معلمي مرحلة التعليم الثانوي من القيام بحضورهم والتزامهم بالبرامج الهادفة لتحقيق نموهم المهني في مجال تخصصه التربوي ليكون لها انعكاس ايجابي على حياته المهنية.

ثامنا / الدراسات السابقة :

يعد الاطلاع على الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع التنمية المهنية للمعلم بمدارس مرحلة التعليم الثانوي أمراً في غاية الاهمية بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية من حيث اسلوبها ومنهجيتها والادوات المستخدمة فيها ، ولقد حظيت التنمية المهنية باهتمام كبير من قبل الباحثين لما لها الاثر الكبير في تحسين العملية التعليمية والتربوية ، وقد حرص الباحث على الاطلاع على العديد منها ويعرض الباحث لهذه الدراسات مرتبة وفقاً لتسلسلها الزمني ومن اهم هذه الدراسات ما يلي :

الدراسة الاولى :

دعاء محمد فتحي سعدون ، 2012م ، تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الاساسي الخاص في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة :

تركزت الفكرة الرئيسية للدراسة في محاولة وضع تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي الخاص في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة وخاصة في ظل الاهتمام الواضح من الدولة بتحقيق جودة النظام التعليمي على اعتبار ان المعلم يعد من العناصر الفعالة للوصول للهدف المنشود.

ولقد هدفت الدراسة الى وضع تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي الخاص في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، والكشف عن واقع البرامج التدريبية وبرامج التنمية المهنية المقدمة حاليا لإحداث النمو المهني لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي الخاص بما يتوافق مع العملية التعليمية ، ولقد استخدمت الدراسة اسلوب التحليل الفلسفي واسلوب تحليل النظم ، والمنهج الوصفي والاستبيان كأداة من ادواته.

وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج تم تصنيفها الى مجالات تدريبية يريد المعلم التدريب عليها واخرى لا يريد التدريب عليها.

الدراسة الثانية :

عيشة عبدالسلام عبدالعزيز ، 2011م ، اتجاهات التجديد في التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الصناعي في مصر :

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات التجديد في التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الصناعي في مصر ، والتعرف على واقع التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الصناعي والعوامل المؤثرة فيه والمشكلات التي تواجهها ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة ، واسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج ابرزها: وضع اليات لتحقيق الاهداف الجديدة للتنمية المهنية من خلال اصدار دليل للمعلم في كل تخصص وعقد حلقات النقاش ، وتصميم

البرامج التنموية ، ودليل للنقابات المهنية والتعليم الصناعي ، واتجاه التنمية المهنية للمعلمين اتجاه جديد نحو الدمج بين استراتيجية فاعلية المدرسة واستراتيجية تحسين المدرسة.

الدراسة الثالثة:

محمد قاسم على قاسم قحوان ، 2010م ، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على المشكلات المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين باليمن ومعرفة واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي على ضوء معايير الجودة الشاملة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها ان المعلمين يرغبون في تحديث معلوماتهم وتزويدهم بالكفايات المهنية اللازمة لهم لإداء عملهم ، كما بينت الدراسة ان المعلمين في امس الحاجة لتنمية المجال الاكاديمي.

الدراسة الرابعة :

اجيولار مارتينا ، 2010م ، الاحتياجات التدريبية للمعلمين وانشطة التنمية المهنية :

هدفت الدراسة الى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومعرفة مدى اندماج المعلمين في انشطة التنمية المهنية ، وكذلك تصنيف الاختلاف في الاحتياجات التدريبية وانشطة التنمية المهنية وفقا للمؤهل والخبرة التدريسية وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج منها ان المعلمين يمتلكون ادراكات متشابهة لاحتياجاتهم التدريبية واندماجهم في أنشطة التنمية المهنية حيث لم تؤثر المؤهلات التعليمية ولا الخبرة التدريسية على ادراكات المعلمين واحتياجاتهم التدريبية

الدراسة الخامسة :

ظلال محمد عادل سليمان ، 2008م ، دراسة ميدانية على احتياجات المعلمين من دورات التنمية المهنية على ضوء بعض المتغيرات المعاصرة :

هدفت الدراسة الى التعرف على فلسفة واهداف ومتطلبات دورات التنمية المهنية للمعلمين للتعرف على احتياجاتهم من دورات تقدم لهم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الاثنوجرافي ، واسلوب المقابلات الشخصية لمعرفة احتياجاتهم المهنية ، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج

منها ضعف الاهتمام بالتطبيق العملي للدورات ، واحتياج المعلمين لمعرفة مشكلات مجتمعهم وكيفية التعامل معها ، كذلك يطالب المعلمون بضرورة استطلاع آرائهم قبل بداية كل دورة.

الدراسة السادسة :

صلاح الدين محمد حسني ، 2008م ، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي :

هدفت الدراسة الى الوقوف على مفهوم التنمية المهنية واهميتها للمعلم ، والتعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر ، ومعرفة المتغيرات العالمية وتأثيرها على التنمية المهنية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية ، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان من اهمها غياب الرؤية الواضحة لبرامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي ، وعدم مسايرة برامج التنمية المهنية للمتغيرات العالمية المعاصرة وضعف الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة.

الدراسة السابعة :

كولبرت جويل ، 2008م ، فاعلية التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية على تعليم الطلاب :

هدفت الدراسة الى توضيح فاعلية التنمية المهنية على تعليم وتعلم الطلاب من خلال اتاحة الفرص للمعلمين لممارسة سلوكيات مهنية جديدة ، وتكوين اطار عمل يسمح لهم بالتواصل والتفاعل مع زملائهم ، وتزويدهم ايضا بالفرص المتاحة لاتخاذ القرارات الخاصة بالنمو المهني لديهم ، واستخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها : اتاحة الفرصة للمعلمين لبناء وتصميم برامج التنمية المهنية الخاصة بهم ، ومساعدتهم في اختيار المحتوى الخاص بتلك البرامج والموارد الاخرى التي تستخدم في التنمية المهنية لديهم.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح الاتفاق الواضح على ضرورة التنمية المهنية للمعلمين باختلاف تخصصاتهم ومؤهلاتهم وخبرتهم التدريسية ، وتؤكد معظم الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين اثناء الخدمة وتنميتهم بشكل مستمر ، ومشاركتهم في وضع البرامج الخاصة بالتنمية المهنية حسب احتياجاتهم التدريبية.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع التنمية المهنية للمعلمين ونوع المنهج العلمي المستخدم والاداة المستخدمة ، بينما تختلف معها في الحدود الزمنية والمكانية كما ان الدراسة الحالية تهدف لمعرفة الاحتياجات اللازمة لتنمية معلمي المرحلة الثانوية مهنيًا بينما الدراسات السابقة منها ما سعى لوضع تصوراً مقترحاً للتنمية المهنية ، ومنها هدف لمعرفة اتجاهات التجديد في برامج التنمية المهنية.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اعداد وتجهيز الاطار النظري للدراسة واعداد استمارة الاستبانة وكيفية وضع تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي.

الاطار النظري للدراسة

تعد قضية التنمية المهنية للمعلمين احدى القضايا المهمة التي ينبغي ان تشغل فكر الباحثين في مجال التربية والتعليم في ليبيا باعتبار ان المعلم هو احد العوامل الرئيسية في نجاح العملية التعليمية ، ويتوقف عليه نجاح التعليم في تحقيق غايته التي ينشدها المجتمع.

وعلى ضوء التحديات المعاصرة للتعليم وما تتطلبه مواجهة هذه التحديات من اصلاحات وتجديدات لبناء بنية لتوظيف مستجدات العصر من تكنولوجيا متقدمة ومعارف ونظريات تربوية وتعليمية ، اصبحت الحاجة ماسة الى معلمين أكفاء في مراحل التعليم بصفة عامة - والمرحلة الثانوية بوجه خاص - يمتلكون القدرة على القيام بأدوارهم وتطوير ادائهم في ظل هذه التحديات والتحولات.

وتعد برامج التنمية المهنية للمعلم امرأ ضرورياً ولازماً لتزويدهم بالمهارات والكفايات التي تتطلبها المتغيرات التربوية المعاصرة التي تفرضها التحديات العالمية ، ذلك لأن متطلبات دور المعلم تقتضي التركيز علي عملية تدريب المعلمين على أنها عملية مستمرة ومتواصلة لا تقف عند حد معين حيث أن عملية التنمية المهنية للمعلم عملية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لتحسين الأداء وتلبية حاجات التغير ومتطلبات العصر ولتطوير قدرات المعلم و المواكبة كل جديد ومستحدث ومتطور.

ونعرض فيما يلي بإيجاز لمفهوم التنمية المهنية ومبرراتها واساليبها ومعوقات تنفيذها:

اولا/ مفهوم التنمية المهنية:

تعرف التنمية المهنية بأنها عملية تستهدف إضافة معارف، وتنمية مهارات، وقيم مهنية لدى المعلم لتحقيق تربية فاعلة وتعلم ايجابي لدي المتعلمين. (اللقاني ، احمد حسين ، 1419هـ ، ص29)

وتعرف ايضا بأنها السياسات والممارسات والبرامج والوسائل والاساليب التي تستخدم لمساعدة المعلم في الحصول على المهارات والخبرات التربوية اللازمة لتلبية احتياجاته واحتياجات المؤسسة من اجل تنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلم. (ضحاوي بيومي ، حسين ، سلامة عبدالعظيم ، 2008م ، ص38)

ويقصد بها زيادة الخبرات وتطوير الكفايات والمهارات المتنوعة لدى عضو هيئة التدريس حتى يتمكن من القيام بدوره واداء مهامه بكفاءة عالية والتأثير الايجابي في محيطه ومجتمعه ويشمل ذلك :

- اكتساب وتنمية معارف مهنية.
- تأكيد وتنمية قيم اتجاهات ايجابية سائدة لسلوكه المهني.
- اكتساب وتنمية مهارات مهنية.(غالب ، ريمان محمد ، عالم ، توفيق علي ، 2008م ، ص168)

ثانيا/ دواعي واهمية التنمية المهنية

هناك العديد من الدواعي والمبررات التي تدعونا بالاهتمام ببرامج تنمية المعلم وتدريبه ومن اهم هذه المبررات ما يلي :

- 1- الثورة المعرفية والتفجر المعرفي في جميع مجالات العلم والمعرفة وقد ساهمت ثورة الاتصالات في انتشارها واتساع نطاقها الامر الذي يدعو المعلم بالاهتمام بذلك.
- 2- الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات ادت الي ان يكون العالم مدينة صغيرة تنتقل فيها المعارف المستجدة بسرعة هائلة وهذا يدعو الى تنمية المعلم مهنيًا وتربويًا.
- 3- تعددية ادوار المعلم وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي فبعد ان كان ملقنا للمعلومة ومصدرها اصبح مساعدا للمتعلم علي استكشافها من خلال طرق تدريسية متطورة ومعاصرة.

4- المستحدثات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم مما يتطلب من المعلم مواكبة ذلك .

5- التوجه العالمي نحو التقييد بالجودة الشاملة للعملية التعليمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم.

6- مواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية وتطبيقه وفق المعايير الدولية.

7- تعدد الأنظمة التعليمية وتنوع اساليب التطوير والتعلم الذاتي وفق التطور والتنوع في التقنيات المعاصرة ويجب علي المعلم مواكبة ذلك (بن سعود ، نعمت عبدالمجيد ، ب . ت ، ص 8) ووفقا لهذه الدواعي والمبررات التي تدعونا بالاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين فانه يمكن القول بان المعلم الذي يتوقف نموه العقلي يوم تخرجه ، والذي تتجدد طرائقه وتصبح روتينية ، لا يصلح للقيادة والتوجيه ولا يسعد بهما ، اما المعلم الناضج مهنيًا فهو اقدر على تشخيص صعوباته ومواجهة حاجاته في العمل.

ثالثا/ اساليب التنمية المهنية :

هناك اساليب عدة تعتمد عليها المراكز المتخصصة في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا ومن اهم هذه الاساليب ما يلي :

1- اسلوب المحاضرة :

تعد المحاضرة من أكثر الاساليب التدريبية شيوعاً باعتبارها اسهل طرق التدريب واسرعها ، وتناسب عدد كبير من المتدربين حيث يتم تقديم المعلومات بطريقة منظمة ، وهذا الاسلوب يركز على المعرفة النظرية ، وعادة ما يكون المتدرب متلقي للمعلومات.

2- اسلوب المناقشة :

المناقشة ، هي اسلوب يقوم فيه المتدرب بتبادل المعلومات والآراء في مجموعات صغيرة ، لهم اهداف حول موضوع معين ، ويستخدم اسلوب المناقشة لتحسين الفهم لدى المتدربين ، وتتاح من خلال حرية النقد وفرص التفكير الحر لجميع المتدربين.

3- اسلوب الندوات :

يشترك في الندوة مجموعتان مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين ومجموعة كبيرة من المستمعين وتقوم الندوة اساساً على المناقشة المقيدة بمعنى ان يكون هناك موضوع او مشكلة معينة تكون موضوع الندوة فيعرض المختصون وجهات النظر والآراء بشأنها ويتبع ذلك اتاحة الفرص للمستمعين المشاركة في مناقشة مضبوطة لا يسمح بها من الخروج عن موضوع الندوة.

4- اسلوب الورشة التدريبية :

نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة التي يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم ، لوضع اطار عمل يقوم به المشاركون فيما بينهم مع الموجهين بأسلوب ديمقراطي ، بحيث يسفر هذا العمل عن انتاج تعليمي معين.

5- اسلوب تمثيل الادوار :

حيث يقوم المتدرب بتمثيل موقف واقعي يعبر فيه عن مشكلة معينة تحدث في الحياة اليومية ، ويطلب من المتدرب القيام بدور اشخاص معينين ، وبعد نهاية تمثيل الادوار يطلب المدرب من المتدربين ابداء ملاحظات على طريقة اداء زملائهم واقتراح الحلول المناسبة ، ويعمل هذا الاسلوب على تعزيز التعليم بالممارسة.

6- اسلوب العصف الذهني "استمطار الافكار" :

وهو من افضل الاساليب والطرق لإثارة المتدربين وحفز قدراتهم ، وقد ظهر اسلوب العصف الذهني لتعزيز حل المشكلات عن طريق العمل الجماعي ، حيث ان ميزة العمل في الجماعات تتمثل في ان افكار احد الاعضاء قد تستثير اتجاهات لدى عضو اخر ، لذا يستخدم العصف الذهني في اصدار احكام من اجل الحصول على اكبر عدد ممكن من الافكار ، وفي ادارك المتدربين ووعيمهم بأفكار الفريق التي تثري المناقشة(بالتمر ، احمد علي ، 2009م ، ص ص 15- 17)

الاطار الميداني للدراسة

يتناول هذا الجانب من الدراسة اجراءات الجانب الميداني لمعرفة الاحتياجات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي ومعوقاتها ويضم هذا الجانب الهدف من الدراسة وادائها وقياس صدقها

وثباتها وعينة الدراسة والاساليب الاحصائية المستخدمة وتحليل نتائج الدراسة ، وقد تمت هذه الخطوات على النحو التالي :-

اولاً/ الهدف من الدراسة الميدانية:

- التعرف على الاحتياجات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي ببلدية سرت من وجهة نظرهم.

- التعرف على المعوقات التي تحول معلمي التعليم الثانوي ببلدية سرت دون التحاقهم ببرامج التنمية المهنية من وجهة نظرهم.

ثانياً/اداة الدراسة :

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم الاعتماد على الاستبانة لجمع المعلومات للتعرف على الاحتياجات اللازمة لتنمية معلمي المرحلة الثانوية مهنيًا ، ومعرفة معوقات التحاقهم ببرامج التنمية المهنية، ولقد جاءت الاستبانة في محورين اساسيين تناول الاول منها احتياجات معلمي المدارس الثانوية ببلدية سرت لتحقيق التنمية المهنية لهم ، بينما تناول المحور الثاني المعوقات التي تحول دون التحاقهم ببرامج التنمية المهنية.

ولما كان صدق الاستبانة يشكل احد الاسس التي تحدد جودة الاداة وذلك لبيان مدى صلاحية الاستبانة لقياس ما اعدت لقياسه ، فقد تم عرضها على مجموعة من السادة الاساتذة المحكمين ، وتم تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين وشمل التعديل حذف بعض العبارات وازافة عبارات جديدة واعادة صياغة للبعض الاخر.

اما ثبات الاداة فقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (رولون) لحساب ثبات اوزان فقرات الاستبانة ومعرفة مدى اتساقها وتجانسها مع بعضها البعض ، وذلك وفقاً للمعادلة التالية : (السيد ، فؤاد البهي ، 1979م ، ص527)

$$\text{معامل الثبات } R_{\text{أ}} = 1 - (\text{تباين الفروق ع ق} / \text{تباين الدرجات ع})$$

ويدل الرمز ع ق على تباين فروق درجات النصفين

ويدل ع على تباين درجات الاختبار

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها 27 فردا من المجتمع الاصلي للدراسة ومن خلال نتائج هذا التطبيق تم حساب معامل الثبات بالمعادلة السابقة وبلغت قيمة معامل الثبات $r = 0.87$ وتبين ان قيمة المعامل مقبولة وتعد مؤشراً على ثبات الاستبانة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

ثالثاً/ مجتمع وعينة الدراسة :

طبقاً لأهداف الدراسة الحالية ، فان المجتمع الاصلي يتمثل في معلمي المرحلة الثانوية الذين التحقوا فعليا بالدورات التدريبية ، والعاملين في مدارس التعليم الثانوي بمكتب خدمات سرت المركز والبالغ عددهم 260 معلماً بناء على الاحصاءات الاولية الصادرة عن مكتب التعليم الثانوي ببلدية سرت للعام الدراسي 2018/2017م. والجدول التالي يوضح توزيع معلمي مرحلة التعليم الثانوي: جدول رقم (1) يوضح توزيع معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمكتب الخدمات التعليمية سرت المركز حسب المدرسة

ر.م	اسم المدرسة	عدد المعلمين	حاصل على مؤهل تربوي	حاصل على تدريسية	على دورات
1	مدرسة الاتحاد	27	23	27	
2	مدرسة الثورة العربية	53	51	52	
3	مدرسة المنارة للعلوم الاجتماعية	35	35	32	
4	مدرسة خليج سرت	29	28	29	
5	مدرسة حولة بنت الازور	34	30	34	
6	مدرسة عقبة بن نافع	56	50	50	
7	مدرسة 17 فبراير	26	20	26	
	المجموع	260	237	250	

يتضح من بيانات الجدول السابق ان عدد مدارس مرحلة التعليم الثانوي الواقعة تحت نطاق مكتب الخدمات التعليمية سرت المركز ببلدية سرت بلغت 7 مدارس تضم 260 معلماً ومعلمة ، منهم 237 معلماً من حملة المؤهلات التربوية اي ما نسبتهم 91.2% بينما 8.8% من ذوي التأهيل غير التربوي ، كما بلغ عدد المعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية 250 معلماً .

رابعاً/ المعالجة الاحصائية وتحليل البيانات :

قام الباحثان بعد حصولهما على موافقة مكتب الخدمات التعليمية سرت المركز بتطبيق اداة البحث بتوزيع الاستمارة على معلمي المدارس المذكورة مؤكداً عليهم الاجابة عليها بكل عناية وتركيز وموضوعية تم جمع الاستمارات بعد الاجابة عليها وفرزها للشروع في عملية تفرغ البيانات ولقد تم فقد عدد من الاستمارات والبالغة 23 استمارة ، واستبعاد الاستمارات الغير مكتملة الاجابة والتي بلغ عددها 11 استمارة ، وبالتالي فان اجمالي الاستمارات الصحيحة والتي اخضعت للتحليل الاحصائي اصبحت 216 استمارة.

وللحصول على نتائج الاستبانة تمت معالجة البيانات الناتجة عن الدراسة الميدانية من خلال تفرغ بيانات الاستمارات الصالحة من الاستمارات الموزعة على افراد العينة ، وتمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام الصورة البسيطة (ك²) للتعرف على دلالة الفروق بين اراء عينة الدراسة وذلك وفقاً للمعادلة التالية :

$$ك^2 = (ت1 - 2ت2)^2 \div ت1 - 2ت2$$

حيث ان :

$$ت1 = \text{التكرار الاكبر}$$

$$ت2 = \text{التكرار الاصغر}$$

رابعاً/ تحليل النتائج وتفسيرها :

ان الغرض الرئيسي الذي يكمن وراء تفسير وتحليل نتائج الجانب الميداني من الدراسة هو الاجابة على احد التساؤلات الواردة في مشكلة الدراسة وهو:
ما الاحتياجات التدريسية اللازمة لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سرت من وجهة نظر المعلمين انفسهم ؟

1- احتياجات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة سرت لتحقيق التنمية المهنية لديهم :

يمكن رصد الاحتياجات التدريسية لمعلمي المدارس الثانوية في مدينة سرت التي يمكن ان تسهم في تحقيق التنمية المهنية لديهم من خلال الجدول الاتي :

جدول رقم (2) يوضح استجابات افراد عينة الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول احتياجاتهم التدريسية لتنميتهم مهنيًا

مستوى الدلالة	قيمة كا2	الاستجابات		الاحتياجات المهنية للمعلمين	ر.م
		غير موافق	موافق		
0.001	10.0701	80	136	التعرف على الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وتطبيقاتها	1
0.001	32.0133	64	152	التعرف على مهارات التعلم عن بعد	2
0.700	0.1692	78	138	التعرف على مهارات استخدام الاجهزة الحديثة	3
0.001	31.6126	65	151	التعرف على مهارات استخدام المعامل	4
0.001	14.1013	135	79	اجادة مهارات التعامل مع مشكلات البيئة	5
0.001	33.2676	69	147	معرفة أكثر من لغة اجنبية	6
0.001	7.5162	129	87	معرفة مهارات التفكير بأنواعه المختلفة	7
0.001	98.5012	27	189	معرفة الاساليب الحديثة في طرق تقويم وتقييم الطلاب	8
0.001	85.3223	45	171	معرفة الجديد في مجال التخصص.	9
0.95	0.0121	109	107	التعرف على كيفية الاستفادة من الانترنت للحصول على المعلومات	10
0.001	58.3168	23	193	اهتمام القائمين على الدورات بمعرفة الاحتياجات التدريسية للمعلمين.	11
0.05	3.4067	95	121	الاهتمام بعملية تقييم وتقويم اداء المعلمين.	12
0.050	04105	102	114	ان يكون للمواظبين على الحضور حوافز مادية ومعنوية.	13
0.001	10.4490	134	82	الامام بمعلومات ادارية	14
0.001	9.6529	85	131	الامام بالجوانب الثقافية	15
0.001	29.1473	68	148	التعرف على كيفية اثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم والتعليم	16
0.001	15.3461	139	77	اجادة مهارات التعامل والتواصل مع اولياء امور التلاميذ	17

تابع جدول رقم (2) يوضح استجابات افراد عينة الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول احتياجاتهم التدريسية لتنميتهم مهنيًا

مستوى الدلالة	قيمة كا ²	الاستجابات		الاحتياجات المهنية للمعلمين	ر.م
		غير موافق	موافق		
0.001	22.1509	68	148	تنوع اساليب التنمية المهنية	18
0.001	84.2148	40	176	التعرف على كيفية ادارة الفصل	19
0.001	32.6121	66	150	مراعاة توقيت اقامة الدورات بما يتناسب وظروف المعلمين	20
0.30	1.5806	116	100	اجادة مهارات التعامل والتواصل مع التلاميذ	21
0.001	24.4635	50	166	تنمية مهارات ادارة الوقت	22
0.001	4.30329	91	125	اجادة ومعرفة قواعد واصول البحث العلمي.	23
0.001	260.3021	1888	3088	المجموع	

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :

- هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد عينة الدراسة بال محور الخاص باحتياجات المعلمين والمتمثلة في التعرف على الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وتطبيقاتها حيث جاءت قيمة كا² المحسوبة (10.0701) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.001) حيث ترى نسبة كبيرة من افراد عينة الدراسة ان التعرف على الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وتطبيقاتها احد اهم الاحتياجات الفعلية ، وفي الغالب لا يتم اطلاع المعلمين على الجديد في طرق

- التدريس وكيفية تطبيقها واستخدامها بما يتلاءم ومناهج التدريس.
- تدل استجابات افراد عينة الدراسة بالمحور الخاص باحتياجات المعلمين والمتمثلة في التعرف على مهارات استخدام الاجهزة الحديثة على ان هناك فروقاً غير دالة احصائياً بين استجابات افراد العينة حيث جاءت قيمة كا² المحسوبة (0.1692) عند مستوى دلالة 0.70 وربما يرجع ذلك الى اختلاف قدرات المتدربين في استخدام الاجهزة والوسائل التكنولوجية الحديثة ، وبالتالي يجب ان يكون هناك اهتماماً أكبر من قبل المسؤولين لتنمية قدرات المتدربين حول استخدام الاجهزة الحديثة ، اذ ينعكس ذلك وبشكل فعال على المتدربين وقدراتهم التعليمية.
- اما عن اجادة مهارات التعامل مع مشكلات البيئة ، فقد اظهرت استجابات افراد العينة ان هناك فروقاً غير دالة احصائياً بين استجابات افراد العينة حيث جاءت قيمة كا² المحسوبة (14.1013) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.001) وكانت درجة الموافقة منخفضة مما يشير الى اغفال البرامج التدريبية المقدمة لأهمية التعرف على مشكلات الواقع المدرسي ، وكيفية إيجاد حلول لها ، وبالتالي يجب التعرف على كافة المشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية من قبل المعلم ، الامر الذي يتطلب ضرورة توسيع دائرة معارف المعلمين ، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في كيفية علاج تلك المشكلات ، مما يساعدهم في تحسين مستوى الاداء في ضوء متطلبات العصر الحالي.
- كذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة في احتياجات المعلمين فيما يتعلق بمعرفة كل ما هو جديد في مجال التخصص ، وقد جاءت قيمة كا² المحسوبة (85.3223) عند مستوى دلالة (0.001) وقد جاءت نسبة الموافقة مرتفعة مما يدل على رغبة المعلمين في الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التخصص ، وبالتالي فهي تعد من الاحتياجات الحقيقية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة سرت.
- بينت الدراسة ان هناك فروقا غير دالة احصائياً بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بالتعرف على كيفية الاستفادة من الانترنت للحصول على المعلومات حيث جاءت قيمة كا² المحسوبة (0.0121) عند مستوى دلالة (0,095) وربما يعزى ذلك الى اعتماد بعض المعلمين

على خبراتهم الذاتية في الاستفادة من الانترنت ، والاطلاع على المستجدات تمشياً مع طبيعة العصر ومتطلبات المرحلة ، وبالتالي جاءت الفروق بين استجابات العينة غير دالة احصائياً.

- ان من احتياجات المعلمين التدريبية التعرف على كيفية اثاره دافعية التلاميذ نحو التعليم والتعلم ، وهذا ما اظهرته استجابات افراد العينة فجاءت قيمة كا² المحسوبة (29.1473) عند مستوى دلالة (0.001) وهي دالة احصائياً.

وربما يشير ذلك الى اهمية معرفة المعلمين بالأساليب التي تدفع التلاميذ نحو التعليم و التعلم ، و عدم الاعتماد على الاساليب التقليدية في التعلم ، كالاتتماد على الكتاب المدرسي ، و الحفظ و التلقين ، باعتبار التعليم الثانوي مرحلة تعد الطالب للتعليم الجامعي وفقاً للتخصص الذي التحق به في المرحلة الثانوية .

_ ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد العينة فيما يتعلق بمراعاة توقيت اقامة الدورات بما يناسب ظروف المعلمين ، حيث جاءت قيمة كا² المحسوبة (32.6121) ، وهي دالة احصائية عند مستوى دلالة (0.001) ، وقد أظهرت استجابات افراد العينة ان معظم برامج التدريب تنفذ في أوقات غير ملائمة للمعلمين ، ما يستدعي ضرورة إعلام المعلمين بوقت البرامج التدريبية قبل انعقادها ، و ان يكون المعلم على وعي تام بمكان و زمن انعقاد الدورات التدريبية حتى يهيئ المعلم نفسه لحضور البرامج في الزمان و المكان المحددين .

و بالرجوع إلى استجابات افراد العينة فيما يتعلق باحتياجات المعلمين نلاحظ ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الموافقين و غير الموافقين لصالح الموافقين ، حيث جاءت قيمة كا² المحسوبة (260.3021) عند مستوى دلالة (0.001) .

و قد يعود السبب في ذلك الى عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين عند التخطيط للبرامج التدريبية ، ما يؤثر بشكل سلبي في عملية التدريب ، لان تحديد احتياجات المعلمين يأتي في مقدمة عملية التدريب قبل التصميم و التخطيط لتلك البرامج لضمان فاعليتها ، و تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها ، اذ تعد مشاركة المتدرب في تحديد احتياجاته التدريبية أحد أهم متطلبات نجاح برامج التدريب و إمكانية نقلها إلى الواقع العملي للمدرسة ، والتي نادت بها كل الدراسات

الحديثة في مجال التدريب ، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مستوى أداء المنظومة التعليمية على ضوء متطلبات المرحلة الحالية و التحديات المستقبلية .

2- اما فيما يتعلق بالإجابة على المعوقات التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي

المرحلة الثانوية بمدينة سرت فيمكن رصد معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية في مدينة سرت من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (3) يوضح استجابات افراد عينة الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول المعوقات التي تواجه تنفيذ برامج تنميتهم مهنيًا

مستوى الدلالة	قيمة كا2	الاستجابات		معلومات تنفيذ برامج التنمية المهنية	ر.م
		غير موافق	موافق		
0.001	17.1221	78	138	تنفيذ الدورات التدريبية في وقت غير مناسب للمعلمين.	1
0.001	99.3228	179	37	عدم تلبية البرامج التدريبية لاحتياجات المعلمين الفعلية.	2
0.001	64.0000	54	162	تكرار نفس المعلومات في كل الدورات التدريبية.	3
0.001	43.4156	45	171	الاهتمام بالجانب النظري علي حساب الجانب التطبيقي.	4
0.001	17.2908	62	154	قلة التنوع في البرامج التدريبية.	5
0.001	23.0085	68	148	لا يوجد دليل للمعلم يوضح الهدف من البرنامج التدريبي.	6
0.001	27.0000	54	162	ندرة المدربين المتخصصين في برامج التدريب المطورة والحديثة.	7
0.001	27.5061	53	163	ضعف الوعي لدى بعض القادة ومحدودية ثقافتهم.	8
0.10	1.9936	101	115	قلة فاعلية المشاركة المجتمعية بين مؤسسات التعليم.	9
0.001	8.6121	87	129	ابتعاد التدريب عن مواجهة المشكلات التربوية والتعليمية الموجودة في واقع الحياة المهنية بين المعلمين.	10
0.001	80.4142	781	1379		المجموع

يتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي :

_ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التدريب ، والتي تتمثل في انه يتم تنفيذ الدورات التدريبية في وقت غير مناسب للمعلمين ، حيث جاءت قيمة χ^2 المحسوبة (17.1221) ، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) ، حيث ترى نسبة كبيرة من أفراد العينة ان تنفيذ الدورات التدريبية في وقت غير مناسب لهم ، يعد من معوقات التدريب ، و في ذلك مؤشر أن الدورات التدريبية تنفذ في اوقات لا تناسب المعلمين من حيث الفترة الزمنية ، حيث تتعارض مع مهنتهم كمعلمين في الفترة الصباحية أو المسائية ، مما يؤدي إلى عزوف كبير من قبل المعلمين عن حضور الدورات التدريبية لعدم مناسبة مواعيدها بالنسبة لهم .

_ أن استجابات أفراد العينة عن تلبية برامج التدريب لاحتياجات المعلمين الفعلية ، فإن عددا ضئيلا من أفراد العينة وافق على تلبية برامج التدريب لاحتياجات المعلمين ، في مقابل أن عددا كبيرا من أفراد العينة لم يوافق على ذلك ، حيث جاءت χ^2 المحسوبة (99.3228) ، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001) ، و قد يرجع ذلك الى ضعف التركيز على احتياجات المعلمين ، وعدم تلبية البرامج للاحتياجات التدريبية للمعلمين .

_ أن نتائج أفراد العينة نحو المعوقات التدريبية المتمثلة في تكرار نفس المعلومة التي يتلقاها المتدربون في كل الدورات التدريبية ، بقيمة χ^2 المحسوبة (64.0000) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001) ، إذ جاءت نسبة استجابات الموافقين مرتفعة ، مما يشير إلى أن هناك تكرارا للمعلومات بشكل مستمر في معظم الدورات التدريبية ، وبالتالي لا يستفيد المتدربون من المعلومات التي تعطى لهم ، مما يؤدي بدوره إلى الإهمال من قبلهم ، فعندما يشعر المتدرب أنه لا يوجد جديد يقدم في الدورات التدريبية يتسرب إليه الشعور بالملل ، ما يؤثر سلبا سير العملية التدريبية .

_ أن استجابة المعلمين نحو المعوقات التدريبية في قلة توفير الكتيبات التي توضح الهدف في العملية التدريبية ، فقد جاءت قيمة χ^2 المحسوبة (23.0085) ، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001) ، حيث أن نسبة الموافقين لا يوجد دليل للمعلم يوضح لهم الأهداف التي

يطمح إلى تحقيقها من خلال الدورة التدريبية جاءت مرتفعة ، و بالتالي فإن عدم دراية المتدربين بالأهداف يجعلها في تحبط دائم لعدم وضوح الغاية من العمليات التدريبية التي يخضعون لها ، مما ينعكس سلباً على العملية التدريبية ، و مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة منها .

و يلاحظ من خلال استجابات أفراد العينة على معوقات التدريب أن هناك العوامل التي تقف وراء عدم تحقيق برامج التدريب لأهدافها المرجوة بدرجة كبيرة ، منها : عدم التنوع في البرامج المتبعة في التدريب ، و هو ما يجعل المتدربين غير مهتمين بمتابعة التدريب بشكل مستمر ، وكذلك أن بعض المدرسين الذين يوكل لهم القيام بعملية التدريب لا يمتلكون القدرة و الكفاءة في تقديم المادة التدريبية المتطورة و المواكبة للتقدم المستمر في مجال التدريب ، مما يشكل إحدى المعوقات التي تواجه برامج التدريب ، وكذلك غلبة الطابع النظري على التطبيقي ، و ما يؤكد أن نسبة الموافقين على وجود هذه المعوقات بالفعل أكبر من نسبة غير الموافقين بقيمة χ^2 المحسوبة (80.4142) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001) .

نتائج الدراسة ومقترحاتها

في ضوء الاطار النظري للدراسة و ما تم عرضه عن اهمية التنمية المهنية للمعلمين في العصر الحالي والتي اصبحت ضرورة ملحة تفرضها طبيعة المتغيرات العالمية التي القت بظلالها على متطلبات جوانب الحياة المختلفة والمهن كافة ، مما يستلزم مواكبة الافراد لهذا التطور المتسارع ، لأنه سوف يضع الفرد امام مسؤوليات جديدة ومهام كثيرة واعباء متنوعة لا بد من الوفاء بها.

وتعمل التنمية المهنية على تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية ، والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات .

ومما يؤكد الحاجة للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في ليبيا التغيرات التي ادخلت على المناهج الدراسية ، ولتدريب المعلمين للقيام بأدوار جديدة لم يتم تأهيلهم لها في الاساس ، او التأهيل المستمر للمعلم وفق احدث النظريات والممارسات في مجال التعليم.

ونظراً لأهمية التنمية المهنية للمعلمين فقد تبين من الدراسة الميدانية انه لا بد من اهتمام القائمين على الدورات التدريبية اولا وقبل وضع البرنامج الزمني والخطة التدريبية من معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين المستهدفين بالتدريب.

كما بين افراد عينة الدراسة انه لا بد من معرفة الاساليب الحديثة في طرق تقويم وتقييم الطلاب ، و التعرف على الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وتطبيقاتها ، ومن ضمن احتياجات المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة سرت التعرف على مهارات التعلم عن بعد والتعرف على مهارات استخدام الاجهزة الحديثة ، و التعرف على مهارات استخدام المعامل والتعرف على كيفية اثاره دافعية التلاميذ نحو التعلم والتعليم.

كما تبين ايضا ان المعلمين يرغبون في تنوع اساليب التنمية المهنية وعدم اقتصرها على المحاضرة التقليدية التي تصيب المتدرب بالملل ، اضافة الى ان المعلمين في حاجة الى التعرف على كيفية ادارة الفصل .

اما عن معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي ببلدية سرت فقد كان ابرزها :

ان اغلب البرامج التي خضعوا لها للرفع من كفاءتهم تهتم بالجانب النظري علي حساب الجانب التطبيقي. كذلك ندرة المدربين المتخصصين في برامج التدريب المطورة والحديثة، و تكرار نفس المعلومات في كل الدورات التدريبية التي التحقوا بها اصابهم بالملل، وعدم وجود دليل للمعلم يوضح الهدف من البرنامج التدريبي و تنفيذ الدورات التدريبية في وقت غير مناسب للمعلمين ، وابتعاد التدريب عن مواجهة المشكلات التربوية والتعليمية الموجودة في واقع الحياة المهنية بين المعلمين ، كانت من ابرز المعوقات التي تواجه برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سرت من وجهة نظرهم.

ومن خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية نستنتج منها النقاط التالية:

- غياب التخطيط الجيد والرؤية الواضحة لبرامج النمو المهني للمعلمين في بلدية سرت وهذا يعود الى بعض المسببات منها عدم مشاركة المعلمين المعنيين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.
- غلبة الاسلوب النمطي في برامج التدريب واساليبه واعتماده على اسلوب المحاضرة دون سواها وربما يعود ذلك الى عدم تأهيل القائمين عليها علمياً وتربوياً .
- القصور في استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم اثناء تنفيذ البرامج المهنية لأسباب متعددة.

- وفي ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحثان مجموعة من المقترحات التي من شأنها يمكن ان تسهم في الارتقاء والنهوض ببرامج التنمية المهنية للمعلمين:
- العمل على وضع قاعدة للبيانات للمركز العام لتدريب المعلمين ببلدية سرت ، واضحة لدى القائمين على عملية التدريب حتى يتم التخطيط السليم لها.
 - العمل على ان تكون هناك رؤية واضحة للتدريب توضع في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمين من خلال اشراكهم في وضع الخطة التدريبية.
 - ضرورة التنوع في اساليب تنفيذ برامج التنمية المهنية وعدم الاقتصار على اسلوب المحاضرة التقليدية باعتبار انها اسلوب تقليدي وممل للمتدربين.
 - العمل على أن ترافق الجوانب النظرية للجوانب التطبيقية في البرامج التدريبية او اثناء التدريب.
 - ان يتم تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين في الاوقات المناسبة لهم او ان يتم منحهم التفرغ التام لهذه البرامج.
 - الاستفادة من برامج وخبرات الدول المتقدمة في التنمية المهنية للمعلمين لمواكبة المتغيرات الاقليمية والعالمية المعاصرة.

قائمة بالمراجع

المراجع العربية :

اولا/ الكتب العلمية :

- 1- بالتمر ، احمد على ، 2009م ، التخطيط للتدريب اهميته وعناصر فاعليته ، اكااديمية الدراسات العليا ، طرابلس ، ليبيا.
- 2- الحداد ، محمد بشير ، 2004م ، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ، عالم الكتب ، القاهرة.
- 3- حسن احمد ، الطعاني ، 2006م ، التدريب الاداري المعاصر، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، الطبعة الثانية
- 4- الدريج ، محمد ، جهاد ، جمال محمد ، 2005م ، التدريس المصغر ، التكوين والتنمية المهنية للمعلمين ، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- 5- السيد ، فؤاد البهي ، 1979م ، علم النفس الاجتماعي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية.
- 6- ضحاوي ، بيومي محمد ، حسين ، سلامة عبدالعظيم ، 2008م ، التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو اصلاح التعليم ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- 7- عبيدات ، سهيل احمد ، 2007م ، اعداد المعلمين وتنميتهم ، عالم الكتب الحديث ، الاردن ، الطبعة الاولى
- 8- اللقاني ، احمد حسين ، 1988م ، معجم المصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس " عالم الكتب، بيروت ، الطبعة الثانية .
- 9- محمد ، مصطفى عبدالسميع ، حوالة ، سهير محمد ، 2005م ، اعداد المعلم وتنميته وتدريبه ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن.
- 10- الهاشمي ، عبدالرحمن ، عطية ، محسن علي ، 2008م ، التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

ثانيا / الدوريات العلمية :

- 1- ابو جابر ، ماجد ، 1995م ، تقدير الحاجات ، المفهوم الفوائد الاجراءات ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، الكتاب الرابع ، المجلد الخامس ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم .
- 2- حسني ، صلاح الدين محمد ، 2008م ، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد الرابع عشر ، العدد الخمسون ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية
- 3- الخطيب ، احمد ، 1981م ، منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريسية ونماذجها ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر العدد 44.
- 4- ردمان محمد سعيد غالب ، توفيق علي عالم ، 2008م ، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد الاول ، العدد الاول.

ثالثا /المؤتمرات والندوات العلمية :

- 1- سليمان ، ظلال محمد عادل ، 2008م ، دراسة ميدانية على احتياجات المعلمين من دورات التنمية المهنية على ضوء بعض المتغيرات المعاصرة ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي العلمي الخامس عشر ، للفترة 21-22 ابريل ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- 2- نعمت عبدالمجيد بن سعود ، التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة فاعلية وتفعيل ، المؤتمر العلمي حول المعلم والتحديات المعاصرة "معلم اليوم لعالم الغد" ، كلية اعداد المعلمين ، جامعة الفاتح .

رابعا/ التقارير العلمية :

- 1- الامانة العامة لجامعة الدول العربية ، 2009م ، الاطار الاسترشادي لمعايير اداء المعلم العربي، ادارة التربية والتعليم والبحث العلمي ، القاهرة،

2- اللجنة الشعبية العامة للتعليم، 2002م، المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، تقرير الاطار العام للنظام التعليمي الجديد، طرابلس، ليبيا.

3- اللجنة الشعبية العامة للتعليم، 1996م، المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، مسيرة التعليم والتدريب والتكوين في ليبيا، مطابع الامانة، طرابلس، ليبيا

خامسا/الرسائل العلمية :

1- سعدون، دعاء محمد فتحي، 2012م، تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الاساسي الخاص في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

2- المنشاوي، عيشة عبدالسلام عبدالعزيز، 2011م، اتجاهات التجديد في التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الصناعي في مصر، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

3- قحوان، محمد قاسم على قاسم، 2010م، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

المراجع الاجنبية :

1- Colbert, Joel A.et .at 2008, An investigation f the impacts of teacher , driven professional development on pedagogy and student , learning teacher education quarterly.

2- Aguilar , Martina B , 2010 , Teachers , Training Needs And Professional Development Activities 'proposed Action Program ' University of Fribourg , Switzerland.

فاعلية استراتيجيات الحرائط الذهنية في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات

أ. فاطمة أحمد عبد العالي / جامعة مصراتة

مقدمة البحث :

إن المتأمل للتطور التاريخي لعملية التدريس يُدرك تلك النقلة النوعية في أساليب وطرق التدريس التي اتخذت التسلط التربوي منهاجا لها من خلال ما تقدمه من محتوى يكتظُّ بكم هائلٍ من المعلومات الغير منظمة، وأساليب تدريس قاصرةٍ تمثلت في التقليد والمحاكاة والتلقين ، واستخدامها لأساليب تقويم غير مُجدية ، اعتمدت فيها بشكل رئيسي على دور المعلم كمحور للعملية التعليمية ومُلقن جيد لما بين دفتي الكتاب ، مهملةً بذلك دور المتعلم وطرق تفكيره والوسائل التعليمية و البيئة التربوية التي تساهم في تعلمه ونموه بطريقة سليمة ، الأمر الذي أدى إلى تديي في مستوى التحصيل الدراسي و من ثم قصورٍ في المخرجات التعليمية بمعظم المقررات الدراسية ، والتي من بينها الرياضيات ؛ العلم ذو الطبيعة المجردة ، المعتمد على الحدس و التفكير و إيجاد حلول للمشكلات المطروحة ، مع حفظ واستدكار للعلاقات الدقيقة بين قواعده ، وصعوبة وضع تصورٍ لمفرداته وتمثيلها في ذهن المتعلم .

لقد ظهرت نظريات وتوجهات تربوية عديدة تُنادي باستخدام أساليب و استراتيجيات حديثة تنقل عملية التعليم من التقليد والتلقين والمحاكاة إلى التعليم النشط الفعال الذي يُبقي أثرا للتعلم . و لقد شهد البحث التربوي تزامناً مع التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم تحولاً كبيراً، تمثل في ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في المجال التعليمي ، وقد تأثرت المنظومة التعليمية بشكل واضح من هذا التقدم حيث تغير دور المعلم والمتعلم و المناهج بأهدافها و محتواها و أنشطتها وطرق عرضها وتقديمها ، فظهر التعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد ، و المدرسة الإلكترونية ومؤتمرات الفيديو وغيرها من المفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا التعليم .

(الفريجات ، 2011 : 11)

ثم تطور الأمر لدراسة ما يجري داخل ذهن المتعلم ، فظهرت الأبحاث والنظريات التي تناولت الدماغ وتقسيماته وطرق معالجته للمعلومات وكيفية تنظيمها ، وتفسير كيفية حدوث عملية التعلم داخله و العوامل المؤثرة فيه ، والاساليب التي يتخذها المخ البشري في معالجته للمعلومات ، كمنظورية

التعلم المستند إلى الدماغ التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين ، كما كان لاستراتيجيات التدريس المتناغمة مع مبادئها دورا فاعلا في جميع عناصر العملية التعليمية كاستراتيجية الخرائط الذهنية التي تسعى إلى مساعدة المتعلم في زيادة تحصيله الدراسي ، و استدعائه للمعلومات المخزنة في بنيته المعرفية مستقبلا وفي تنمية مهارات التفكير المختلفة لديه .(القاسمية ،2010: 1)

لقد أظهرت بحوث أجريت في السنوات الأخيرة أن المخ البشري ينقسم إلى جانبين أيمن و أيسر و أن هناك تمايز بين الجانبين ، وهذا يتطلب البحث عن استراتيجية تدريس تربط بين الأيمن والأيسر ، مما يضع المخ في قمة عطاءه لذا ابتكر بوزان استراتيجية الخرائط الذهنية فهي تعتبر من الطرق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي المخ .

بوزان (2006) تعد الخرائط الذهنية تقنية لتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب مشوقة مستخدمة أشكالا ورسوما تخطيطية وجداول ، توضح العلاقات بين المعلومات ، كما أنها تشرك شقي المخ الأيمن و الأيسر معا.

(توني بوزان ، 2006:46)

فالخريطة الذهنية من الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على تنظيم البنية المعرفية و تكاملها ، وتدعم التعلم ذو المعنى وهي بذلك تستند إلى النظرية البنائية ونظرية أوز وبل ، كما وتتسق في مبادئها مع نظرية التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ .

ومن دواعي استخدام الخرائط الذهنية بحسب بوزان أنها تفيد في إيصال المتعلم إلى أعلى درجات التركيز ،بالإضافة إلى تحويل المادة المكتوبة إلى تنظيم يسهل استيعابه ، ويتمثل في تصميم الخريطة الذهنية ، وتعمل أيضا على تحويل المادة اللفظية إلى رسوم و رموز وصور وهنا يتفاعل المتعلم ذهنيا بصورة كبيرة مع المادة العلمية ، وهي تساعد على تنظيم وترتيب الأفكار ومعلومات المتعلم لأنها تعتبر منظما تخطيطيا تنتظم فيه المادة العلمية و الأفكار والمعلومات بصورة فنية وبصرية تتيح للمتعلم الفرصة للتفاعل مع المادة العلمية ، وتعمل على إدماج المتعلمين بفاعلية في العملية التعليمية ، حيث يندمج المتعلمون كثيرا مع بناء الخرائط الذهنية ظاهريا و ذهنيا ، ويستمتعون كثيرا ويجدون في هذا النشاط تغييرا للروتين الاعتيادي .

(يوسف ،2012: 3-4)

ويوضح الشكل (1) فصي الدماغ الايمن والايسر ووظائف كلا منهما في شكل خريطة ذهنية



الشكل (1)

ويوضح الشكل (2) شكل الخلية العصبية و التي تشبه شكل الخريطة الذهنية .



الشكل(2)

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي اختبرت فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين التحصيل الدراسي في عدة مجالات كالرياضيات و غيرها من العلوم نذكر منها : دراسة عفيفي(2016)، دراسة العبادي وجرادات (2015) ، دراسة البطاح (2014)، دراسة يوسف (2014)،

ودراسة الخطاب(2013) ،دراسة الجندي(2013)،دراسة حسن (2013) ،دراسة شحاته (2013) ، دراسة رزوقي وفتح (2012)، دراسة مقلد (2011)، دراسة القاسمية (2010) . وقد تناولت الدراسات الأجنبية فاعلية هذه الاستراتيجية مع متغيرات أخرى كعلوم الحياة الاجتماعية و دافعية الطلاب والاداء البرمجي و مهارات حل المشكلات و مدى جودة التراكيب المعرفية المكتسبة لدى الطلبة وغيرها ..

كدراسة (Wilson,2016) ، دراسة (Jirasek,2016) ،و دراسة (Buran, Filyukov,2015) ، دراسة (Rosciano ,2015) ، دراسة (Zipp and Maher,2013) ، دراسة (Jones ,2012) ،دراسة (Dhindsa and Kasim,2011) ،دراسة

(ŞEYİHOĞL,KARTAL,2010) .

وقد أشارت هذه الدراسات في مجملها إلى فاعلية هذه الاستراتيجية مقارنة بالأساليب الأخرى التقليدية في تنمية التحصيل وتحسين الاتجاهات نحو التعلم ،ويأتي هذا البحث مكملا لهذا الاتجاه في محاولة من الباحثة التعرف على فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي .

مُشكلة البحث :

تتمحض مشكلة الدراسة من إحساس الباحثة بها من خلال ممارستها لمهنة التدريس ، كونها معلمة رياضيات لمرحلة التعليم المتوسط "الثانوي " حيث لاحظت المعلمة تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى أغلب الطالبات بمقرر الرياضيات مُقارنة بالمقررات الدراسية الأخرى ، وعلى ضوء هذا ، قامت الباحثة باستطلاع رأي لمعلمي الرياضيات في أكثر من خمسة عشر ثانوية بمصراته ؛ حول أسباب تدني التحصيل الدراسي ، و حول ممارستهن لاستراتيجيات التعلم النشط ومن بينها استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية وقد كانت النتائج تشير إلى ممارسة حوالي 82% منهن لطرق تقليدية في تدريس مقرر الرياضيات ، و 18% منهن لاستراتيجيات التعلم النشط كالتعلم التعاوني والمناقشة و خرائط المفاهيم ، ولم تكن من بينهن استراتيجية الخريطة الذهنية .

- وقد أوزع المعلمين هذا التديني في التحصيل لعدة أسباب من وجهة رأيهم إلى :
1. طبيعة المادة المجردة و جمودها مقارنة بباقي المواد الدراسية ، الذي أدى لنفور بعض الطالبات منها .
 2. كثرة القواعد الرياضية بالمقرر و التي يكمن تعقيدها في الاختلاف الدقيق بين تفاصيلها .
 3. صعوبة تمثيل بعض المفاهيم المجردة و القواعد الرياضية وتكوين صورة ذهنية لها في ذهن الطالبات .
 4. قلة تنظيم المعلومات و الذي يُعزى لعدم معرفة الطالبات لأساليب و استراتيجيات الاستذكار و التنظيم التي من بينها الخرائط الذهنية ، و قلة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط المناسبة لجعل المادة أكثر حيوية .
 5. قصر الحصص الدراسية مقارنة بعدد الوحدات التي يلزم تدريسها .
- و تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي :
- ما فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مصراته ؟

أهداف البحث:

- تهدف الدراسة الحالية إلى :
1. التعرف على فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مصراته .
 2. التعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط الأداء في التطبيق القبلي و البعدي لعينة الدراسة .
 3. التوصل إلى أهم التوصيات و المقترحات التي من شأنها أن تُفيد المعلمين في توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس الرياضيات .

أهمية البحث :

1. تُعد هذه الدراسة الوحيدة من نوعها في ليبيا "في حدود علم الباحثة" ، و التي اهتمت بدراسة استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية و توظيفها في تدريس مقرر الرياضيات لطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مصراته .
2. قد تُساهم هذه الدراسة في توجيه المهتمين بإعداد المعلمين و مطوري المناهج لأهمية الخرائط الذهنية ونشر هذا العلم .
3. تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة للباحثين حول الاهتمام بتوجيه دراساتهم نحو مثل هذه الاستراتيجيات في البحث العلمي.
4. تلفت هذه الدراسة أنظار معلمي الرياضيات إلى ضرورة التوجه نحو توظيف الاستراتيجيات الحديثة التي تدعم التعليم الإلكتروني واستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات.
5. تطمح الباحثة بأن تكون هذه الدراسة إحدى الأدلة العلمية لمفتشي الرياضيات خاصة وللمفتشين التربويين عامة لتوظيفها في المدارس .

فرضيات البحث :

يسعى البحث إلى اختبار صحة الفروض الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 >$ بين متوسط درجات الاختبار في التطبيق القبلي والبعدي .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 >$ بين متوسط درجات الاختبار في التطبيق القبلي و البعدي .

حدود البحث :

1. الحدود المكانية :
تقتصر الدراسة على مدرسة ثانوية مصراته للبنات .
2. الحدود البشرية : تتمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الصف الأول ثانوي بثانوية مصراته للبنات .
3. الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة في فصل الخريف للعام الدراسي 2017-2018م .

4. الحدود الموضوعية : اقتصرَت الدراسة على وحدة الهندسة الإحداثية و الرسوم البيانية الخطية بمقرر الرياضيات للصف الاول ثانوي .

ثانيا :الإطار النظري و الدراسات السابقة :

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية :

الفاعلية :

يعرفها الجهوري (2008) : بأنها :التعبير عن مدى التأثير الذي يمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة .

(القاسمية،2010 :7)

و تُعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها : مدى تأثير استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مصراته ويُقاس هذا التأثير من خلال مقارنة الفروق بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التي تم تطبيق البرنامج عليها ،وحساب الفروق ذات الدلالة الاحصائية عن طريق اختبار T للأزواج المرتبطة .

الاستراتيجية :

هي مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل بحيث تساعده في تحقيق أهداف المقرر أو الموضوع الرياضي .

(أبوعميرة ،2000 :77)

الخريطة الذهنية :

يُعرفها الراداي (2009) بأنها : "تقنية تخطيطية تُحاكي عمل الدماغ بشكل مشع وغير خطي ، و تستخدم لتحسين القدرة على التفكير المنظم ومعالجة المعلومات ، وتوظف اللون والصورة والنص والخط للتعبير عن محتوى العقل ." .

(القاسمية ، 2010 :2)

الخريطة الذهنية الحوسبية :

وسيلة تعليمية تساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات التي يدرسونها من مبادئ ومفاهيم وقوانين وغيرها ، بواسطة رسومات وكلمات على شكل خريطة ممزوجة بالأشكال والألوان ويتم تصميمها باستخدام برامج حاسوبية مختلفة مثل :

Mind Map , Mind manager , free mind9, Edraw mind map

وغيرها من البرامج .

(البطاح، 2014 : 10)

التحصيل الدراسي :

يُعرفه جرجس (2005) بأنه : "مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات و الكفايات التي يكتسبها المتعلم من خلال عملية التعلم ، وما يُحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به " .

(القاسمية، 2010 : 8)

ويُعرف التحصيل الدراسي في الرياضيات إجرائيا بأنه :

مجموع الدرجات التي تتحصل عليها الطالبات عينة الدراسة بوحدة الهندسة الإحداثية والرسوم البيانية بمقرر الرياضيات للصف الأول ثانوي ، ويُقاس التحصيل بالدرجة التي تتحصل عليها الطالبات عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي بعد تطبيق البرنامج عليهم .

الرياضيات :

ويعرفها عقلان (2000) بأنها : " طريقة ونمط تفكير ولغة تستخدم للتعبير والرموز و معرفة منظمة في بنيتها وهي علم تجريدي من خلق و إبداع العقل البشري ويهتم ضمن ما يهتم به تسلسل الأفكار و الطرائق و أنماط التفكير وهي تعنى بدلالته " .

(مصطفي، 2009 : 11)

طالبات الصف الأول ثانوي :

هن الطالبات الإناث المسجلات في المدارس والثانويات التابعة لوزارة التربية والتعليم واللاتي تتراوح أعمارهن في العادة ما بين (15-16) .

الإطار النظري :

● مفهوم الخريطة الذهنية :

- يُعرفها بوزان (2007): " تقنية تصويرية قوية تعبر عن التفكير المشع، يمكن تطبيقها على كل جانب من جوانب الحياة ويمكن دعمها باستخدام الالوان والصور والشفرات والأبعاد لإضفاء المزيد من التشويق والجمال والفردية مما يحفز الإبداع والذاكرة وخاصة عملية تذكر المعلومات .

(القاسمية، 24، 2010)

● خصائص الخرائط الذهنية :

- وضوح الفكرة الرئيسية في الموضوع .
- ربط الفكرة الرئيسية بالأفكار والموضوعات بصورة متتابعة .
- تتميز بالنهايات المفتوحة التي تسمح للعقل بأن يعمل اتصالات جديدة بين الأفكار .
- تساعد على الاستدعاء و المراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة .

(السوداني والكرعاوي، 2011: 90-91)

● أنماط الخرائط الذهنية :

1. الخرائط الذهنية التقليدية :

وتستخدم فيها الورقة والقلم وبعض الألوان بحيث يرسمها الطالب بنفسه حيث يضع الموضوع في قلب الورقة ثم يخرج منها تفرعات تمثل المحاور الرئيسية للموضوع ثم تفرعات ثانوية مستخدما أشكالاً وصوراً يرسمها بنفسه .

2. الخرائط الذهنية الإلكترونية: والتي تعتمد في تصميمها على برامج الحاسب الآلي وهي كثيرة مثل

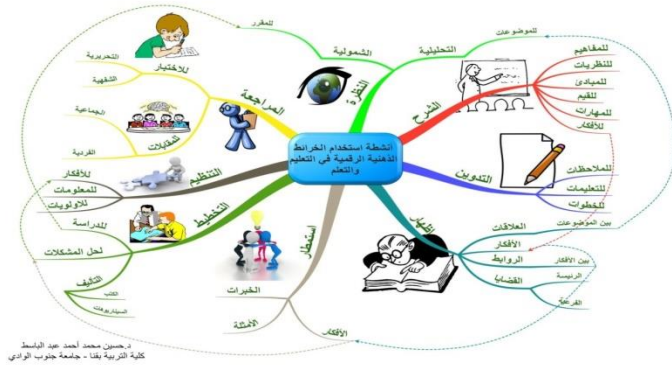
: mind map 9 , Buzans map , edraw mind map وغيرها .

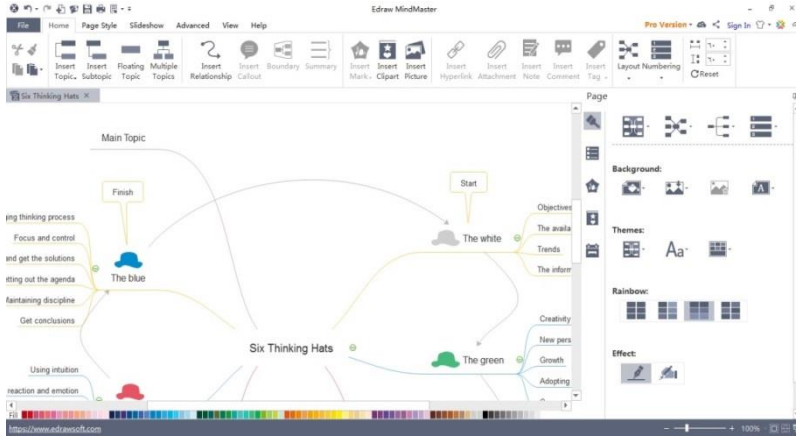
ولا تتطلب هذه البرامج أن يكون للطالب مهارات عالية في استخدام الحاسوب .

● كيفية رسم الخريطة الذهنية :

1. إبدأ من المنتصف في صفحة بيضاء بالبرنامج لأن المنتصف يعطي منح حرية الانتشار في جميع الاتجاهات والتعبير عن نفسه بشكل طبيعي .
2. استخدم شكلا أو صورة تعبر عن فكرتك المركزية لأن الصورة تغني عن ألف كلمة .
3. استخدم الألوان أثناء الرسم لأنها تثير المخ مثل الصور .
4. صل الفروع بالصورة المركزية وصل المستوى الثاني بالثالث لأن المخ يعمل بالربط الذهني .
- اجعل الفروع متعرجة وليست على شكل خطوط مستقيمة لأن الخطوط المستقيمة تصيب المخ بالملل .
6. استخدم كلمة رئيسية ومفردة في كل سطر لأن الكلمات المفتاحية تمنح خريطة العقل القوة والموونة .
7. استخدم صورا عند رسم الفروع، لأن كل صورة تغني عن ألف كلمة .

(بوزان، 2016، 17-18)





● النظريات التي تستند إليها استراتيجية الخرائط الذهنية :

1. النظرية البنائية : وهي تقنية لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطط شبكي غير خطي ويرى الكثير من الباحثين أن هذه التقنية متسقة مع النظرية البنائية في التعليم والتي تؤكد بأن الأفراد يبنون معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار التي هم بصدد تعلمها . فالخريطة الذهنية تعبر عن البنية المعرفية للفرد من حيث مكوناتها والعلاقات بين هذه المكونات .

2. نظرية أوزوبل :

تعتمد استراتيجية الخرائط الذهنية على نظرية أوزوبل للتعلم ذو المعنى حيث يرى أوزوبل أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى وفي كل بنية تشغل الأفكار و المفاهيم الأكثر شمولية وعمومية موضع القمة ، ثم تندرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة . وتعمل الخرائط الذهنية بنفس الطريقة حيث تحقق تعلمًا ذو معنى وذلك لأنها تزود المتعلم بصورة بصرية قوية تمثل العلاقات والمعلومات المعقدة وتربط بين المعلومات السابقة والجديدة . كما أنها تنتظم بنفس الطريقة التي تنتظم فيها في عقل المتعلم وذلك من المفاهيم والأفكار الأكثر شمولًا إلى الأقل شمولًا ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة .

(الصيد ، 2015 : 32-33)

3. نظرية التعلم المستند على أبحاث الدماغ :

وهي تنظر للتعلم الذي يؤهل الفرد للتعلم بشكل طبيعي وفقا للطريقة التي فُطر عليها الدماغ البشري بحيث تسمح للدماغ بممارسة عملياته الطبيعية وذلك من خلال تطبيق المبادئ والاستراتيجيات المتناغمة معه .

(القاسمية، 2010 : 12)

ثانيا :الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات الخرائط الذهنية وتنوعت في مجالاتها ومن هذه الدراسات :

أولا : الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية و تنمية التحصيل بمقرر الرياضيات:

1. دراسة الجندي (2013) : "أثر استخدام الخرائط الذهنية في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية".

2.دراسة البطاح (2014) : " أثر استخدام الخرائط الذهنية المحوسبة في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة الرياضيات " .

- الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي مع علوم أخرى :
1. دراسة وقاد (2009) : "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول ثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .
 2. دراسة القاسمية (2010) : "فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل العلمي وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث .
أساسي بسلطنة عُمان"، رسالة ماجستير ،جامعة مؤته ، سلطنة عُمان .
 3. دراسة مقلد (2011) : "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة سوهاج ، مصر .
 4. دراسة حوراني (2011) : "أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم و في اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلة " ،رسالة ماجستير ،كلية الدراسات العليا ،جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
 5. دراسة السوداني(2011): "فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط"، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة القادسية ،العراق .
 6. دراسة رزوقي وفتاح (2012) : "دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج واستراتيجية النمذجة على مهارات الاتصال اللفظي و القدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، بغداد .
 7. دراسة يوسف (2012): " فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "
 8. دراسة فياض(2015) : "أثر استراتيجيتي المحطات العلمية و الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة"،رسالة ماجستير ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين .

9. دراسة العتيبي (2014): "أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.
 10. دراسة يوسف (2014): "أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية المحوسبة في التكامل الوظيفي لنصفي المخ وتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
 11. دراسة سارة (2015): "فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل تلاميذ الرابعة متوسط"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر "بسكرة"، الجزائر.
 12. دراسة عقيبي (2016): "فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- ثانيا : الدراسات الأجنبية :
1. دراسة ((Akinoglu, Yasar,2007)) : "أثر اخذ الملاحظات في تدريس العلوم من خلال تقنية الخرائط العقلية على اتجاهات الطلبة و التحصيل الاكاديمي و تعلم المفاهيم " .
 2. دراسة (ŞEYİHOĞLU, KARTAL,2010) : "وجهات نظر المعلمين حول تقنية الخرائط الذهنية في علوم الحياة الإجتماعية استنادا على النظرية البنائية " .
 3. دراسة ((Ismail , Ngah , Umar,2010)) : "أثر الخرائط العقلية مع التعلم التعاوني على الاداء البرمجي و مهارات حل المشكلات و الفوق معرفية بين طلاب علم الحاسوب"
 4. دراسة (Dhindsa and Kasim,2011) : "أثر استخدام مدخل الخرائط العقلية البنائية البصرية ومدى جودة التراكيب المعرفية المكتسبة لدى الطلبة " .
 5. دراسة (Jones5 ,2012) : " اثر نشاطات مبنية على الخرائط الذهنية على دافعية الطلاب " .

6. دراسة (Zipp and Maher,2013): "انتشار الخرائط الذهنية كوسيلة تدريسية واستراتيجية للفهم في مجال الصحة والعلاج الطبيعي " .
7. دراسة (Rosciano ,2015) :
- "فاعلية الخريطة الذهنية كاستراتيجية تعلم نشط بين منتسبي طلبة ماجستير التمريض " .
8. دراسة (Buran, Filyukov,2015): "تقنية الخريطة الذهنية في تعلم الإنجليزية "
9. دراسة (Jirasek,2016) : "التعليم المفتوح بالخبرات و المشاركة بالخبرة و مشاركتها من خلال الخرائط الذهنية .
10. دراسة (Wilson , 2016) : "دراسة تمهيدية لاستخدام الخرائط الذهنية في التعليم البصري بالتعليم العام و دراسة لفصول العلوم للناطقين باللغة العربية في دولة الامارات العربية المتحدة " .

ثالثا : المنهج والإجراءات :

يتناول هذا البند الطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث ، وتحديد منهجية الدراسة ومجتمعها ، كما يشتمل على خطوات تطبيق الدراسة وجمع البيانات و إعداد الاختبار التحصيلي و التأكد من ثباته ، والتحليلات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن سؤال الدراسة .

أولا :منهج البحث:

اتبعت الباحثة خطوات "المنهج التجريبي" ، والذي يُعرّف بأنه :
 "عبارة عن إجراء بحثي يلتزم فيه الباحث بخلق الموقف بما يتضمنه من روابط وظروف محددة ،حيث يتحكم في بعض المتغيرات ، و يقوم بتحريك متغيرات أخرى ، حتى يستطيع تبين تأثير هذه المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة ، أي أن المنهج التجريبي هو محاولة لتحديد العلاقات السببية بين متغيرات محددة " . (جرناز، 2012 : 106)

و ذلك ملائمته متطلبات الدراسة ، استنادا إلى مشكلة الدراسة و أهدافها والدراسات السابقة التي تناولت متغير الخرائط الذهنية ، هذا المنهج الذي يتضمن العديد من التصميمات التجريبية والتي اعتمدت الباحثة منها على تصميم " المجموعة الواحدة " .

و يُجرى هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد، ولذلك فهو سهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجرى على التلاميذ في الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة، والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها. ويمكن أن نلخص هذا التصميم في الخطوات الإجرائية الآتية :

- يجري اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.
- يستخدم المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، وبهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.
- يجري اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
- يحسب الفرق بين القياس القبلي و البعدي ثم تختبر الدلالة الإحصائية .

<https://anwrksa.wordpress.com/2016/09/19/علم-النفس-التجريبي/>

التجريبي/

ثانيا :تصميم البحث :

اعتمدت هذه الدراسة على طريقة المجموعة الواحدة ، بحيث قامت بعمل اختبار قبلي لهذه المجموعة بعد أن دُرست بالطريقة التقليدية ، ومن ثم تم تدريس الوحدة الدراسية و تطبيق البرنامج "Edraw Mind Master" لوضوحه وسلاسة استخدامه، ولا يتطلب مهارات عالية لدى الطالبات في استخدام الحاسب الآلي ، تم تطبيق هذا البرنامج لقرابة شهر بمعدل حصتين في الأسبوع ، وعمل اختبار تحصيلي بعدي للتعرف على فاعلية البرنامج ، ثم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي ثاني ، بعد قرابة أسبوعين من الاختبار البعدي الأول للتأكد من ثبات النواتج .

ثانيا :عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طالبات الصف الأول ثانوي عام بمدرسة مصراته الثانوية بنات البالغ عددهن (26) طالبة، ومتوسط أعمارهن 15 عاما ، بطريقة عشوائية .

ثالثا : أدوات الدراسة :

باطلاع الباحثة على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ،وجدت أن معظمها استخدمت الاختبار التحصيلي لقياس فاعلية الاستراتيجية في رفع مستوى التحصيل الدراسي ، وعلى هذا الأساس اتبعت الطالبة مجموعة من الخطوات في بناء الاختبار التحصيلي و التحقق من صدقه وثباته :

اختيار الوحدة الدراسية " الهندسة الإحداثية والرسوم البيانية " وتحليلها وصياغة الاهداف السلوكية لها .

عمل جدول مواصفات وفقا لمستويات بلوم المعرفية لكي يتم تناول جميع جوانب الوحدة الدراسية في الاختبار وفقا لأهميتها ووزنها النسبي .

صدق الأداة :

للتأكد من الصدق الخارجي تم عرض الاختبار على مجموعة من المعلمات و التربويين ، لمراجعته و النظر في ملائمة الأسئلة لموضوع الاختبار .

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات نتائج الاختبار أستخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على العينة ، بعد حوالي اسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي الأول .

ومن ثم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين البعديين الأول والثاني ، وقد تحصلنا على قيمة مناسبة لقبول الاختبار أداة للتحصيل كما يبين الجدول الآتي .

متغيرات الدراسة : Variables of the study

- المتغير المستقل : طريقة التدريس وهي : استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية .
- المتغير التابع : التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات .

عرض النتائج :

يعرض هذا البند أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد تنفيذ اجراءات الدراسة ، والتي حاولت فيها إثبات فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات :

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي بمادة الرياضيات ، تُعزى لطريقة الخرائط الذهنية الإلكترونية ؟

وللإجابة

عن

هذ

١ التساؤل تم استخراج الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية لعلامات أفراد العينة
الجدول رقم (1) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في التطبيق القبلي والبعدين للاختبار:

	المجموعة التجريبية قبلي	المجموعة التجريبية بعدي 1	المجموعة لتجريبية بعدي 2	المجموعة التجريبية بعدي (متوسط)
N Valid	26	26	26	26
Mean	11.88	13.88	14.27	14.0769
Std. Deviation	5.339	5.038	4.754	4.85735

يتبين من الجدول وجود فروق في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في التطبيق القبلي والبعدين للاختبار ، مما يشير إلى وجود تحسن في مستوى درجات الطالبات ، فكلما زادت مدة تطبيق البرنامج وجدنا أن متوسط الدرجات يزداد و الانحراف يقل ويقترّب من الواحد الصحيح .

الجدول (2) : نتائج تطبيق اختبار Paired sample T-Test

القيمة الاحتمالية Sig. (2-tailed)	قيمة ت t	Paired Differences فروق الأزواج			البيان
		الخطأ المعياري Std. Error Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	Mean المتوسط	
.002	3.519	.568	2.898	2.000	المجموعة التجريبية قبلي - المجموعة التجريبية بعدي 1
.001	3.645	.654	3.336	2.385	المجموعة التجريبية قبلي - المجموعة لتجريبية بعدي 2
.001	3.654	.60005	3.05966	2.19231	المجموعة التجريبية قبلي - المجموعة التجريبية بعدي (متوسط)

ويظهر في الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي، وهي لصالح التطبيق البعدي. بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي ويعزى ذلك لاستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية المحوسبة ، ولعل ذلك يعود إلى ما تمنحه هذه الاستراتيجية للطلّبات من ألوان وصور و ترميزات تدعم الذاكرة البصرية و تحفز فص الدماغ الأيمن على التصور والتخيل ، فتترجم المعادلات الرياضية عن طريقه إلى صور و رموز بطريقة منظمة ، ومشوقة ، تكفل للطلّاب تعلم ذو معنى وثنية معرفية سليمة .

رابعاً: التوصيات و المقترحات :

1. بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية في الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل الدراسي في بعض موضوعات مقرر الرياضيات فإن الدراسة تقدم عددا من التوصيات :
1. تشجيع المعلمين على استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الرياضيات لما ظهر لها من أثر ايجابي في التحصيل الدراسي .
2. عقد دورات تدريبية يتم من خلال تدريب المشرفين على استخدام هذه الاستراتيجية .
3. الاهتمام بتضمين المناهج والمواد الدراسية على بعض الأدوات البصرية و الألوان والرسومات والصور لكي يوظفوا هذه التقنيات .
4. عقد دورات تدريبية يتم من خلالها تجريب المشرفين على استخدام هذه الاستراتيجية.
5. إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على الاستخدام التعليمي للكمبيوتر و برمجياته .

المقترحات :

1. عمل دراسات مشاهدة للتعرف على فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية مع مواد أخرى .
2. دراسة تطبيق دراسات حول استراتيجيات بصرية أخرى غير الخرائط الذهنية .
3. عمل دراسة وصفية عن أسباب قلة استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين عامة ومعلمي الرياضيات بصفة خاصة .
4. تجهيز الحجرات الصفية ومعامل الحاسوب باللوازم التي تسمح بتوظيف التعلم الإلكتروني .
5. تطبيق دراسات مشاهدة تتناول استراتيجية الخرائط الذهنية وأثرها على متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات .. وغيرها .

قائمة المراجع :

أولا :الكتب :

1. بوزان، توبي .(2016).الكتاب الأمثل لخرائط العقل .مكتبة جرير .ط1.الإمارات العربية المتحدة .
2. الفريجات،غالب.(2010).مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .ط1.عمان .
3. بوزان، توبي .(2007).استخدم ذاكرتك .مكتبة جرير .ط1.الإمارات العربية المتحدة .
4. أبوعميرة .محات.(2000).مكتبة الدار العربية للكتاب .ط1.القاهرة .مصر

ثانيا: الرسائل العلمية :

1. وقاد، هديل أحمد.(2009) .فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول ثانوي الكيبرات بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ،جامعة أم القرى .
2. دراسة القاسمية (2010) : فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل العلمي وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بسلطنة عُمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مؤته ، سلطنة عُمان
3. مقلد ، سحر عبدالله.(2011). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة سوهاج .
4. حوراني ، حنين سمير.(2011). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم و في اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية.
5. السوداني ، (2011). فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة القادسية .

6. رزوقي، رعد مهدي وفتح، كامران . (2012) . دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج واستراتيجية النمذجة على مهارات الاتصال اللفظي و القدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة بغداد .
7. يوسف ، السعدي الغول.(2012).فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. .
8. فياض، ساهر ماجد.(2015).أثر استراتيجتي المخطات العلمية و الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.
9. العتبي .(2014).أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة بجران ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة بجران.
10. يوسف، عمرو محمد.(2014). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الحوسبة في التكامل الوظيفي لنصفي المخ وتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير منشورة . معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
11. البطاح، رائد .(2014) . أثر استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية في تحصيل طلاب التاسع في مادة الرياضيات . كلية التربية . جامعة اليرموك .
12. سارة ، الصيد.(2015). فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل تلاميذ الرابعة متوسط . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة محمد خيضر بسكرة .
13. عقيبي، خالد علي.(2016). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الأزهر.
14. دراسة زبيدة (2009) : القدرة على البرهان الرياضي لدى طلبة الصف الثامن وعلاقتها بتحصيلهم في الرياضيات ، كلية العلوم .
15. عبدالله.(2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم الدماغى لتنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول ثانوي . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ،جامعة أسيوط ،مصر .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. دراسة (Akinoglu, Yasar,2007) : "أثر اخذ الملاحظات في تدريس العلوم من خلال تقنية الخرائط العقلية على اتجاهات الطلبة و التحصيل الاكاديمي و تعلم المفاهيم " .
2. دراسة (ŞYİHOĞU, KARTAL,2010) : "وجهات نظر المعلمين حول تقنية الخرائط الذهنية في علوم الحياة الاجتماعية استنادا على النظرية البنائية " .
3. دراسة (Ismail , Ngah , Umar,2010) : " اثر الخرائط العقلية مع التعلم التعاوني على الاداء البرمجي و مهارات حل المشكلات و الفوق معرفية بين طلاب علم الحاسوب "
4. دراسة (Dhindsa and Kasim,2011) :
5. "استخدام مدخل الخرائط العقلية البنائية البصرية ومدى جودة التراكيب المعرفية المكتسبة لدى الطلبة " .
6. دراسة (Jones5 ,2012) : " اثر نشاطات مبنية على الخرائط الذهنية على دافعية الطلاب " .
7. دراسة (Zipp and Maher,2013) : "انتشار الخرائط الذهنية كوسيلة تدريسية واستراتيجية للفهم في مجال الصحة والعلاج الطبيعي " .
8. دراسة (Rosciano ,2015) :
9. "فاعلية الخريطة الذهنية كاستراتيجية تعلم نشط بين منتسبي طلبة ماجستير التمريض " .
- 10.
11. دراسة (Buran, Filyukov,2015) : "تقنية الخريطة الذهنية في تعلم الإنجليزية " .

12. دراسة (Jirasek,2016) : "التعليم المفتوح بالخبرات و المشاركة بالخبرة و

مشاركتها من خلال الخرائط الذهنية .

13. 10.دراسة(Wilson , 2016) : "دراسة تمهيدية لاستخدام الخرائط الذهنية في

التعليم البصري بالتعليم العام و دراسة لفصول العلوم للناطقين باللغة العربية في دولة الامارات

العربية المتحدة " .

" الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية "

بمدينة مصراته من وجهة نظر الموجهين التربويين "

د . أحمد محمد حسن مرعي / جامعة مصراته

مقدمة :

يشهد العالم الذي نقطنه ثورة عارمة في المعلومات وتطوراً تكنولوجيا هائلاً في شتى مناحي الحياة ، لذا بات من الضروري أن يواكب هذه التطورات ، إحداث إصلاح للواقع التعليمي في جوانبه كافة ، ويجب أن يكون الاهتمام الأكبر منصباً على المعلم ، حيث إنه الركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحديث .

وكي يستمر المعلم القادر على قيادة عجلة التقدم والتطور، ومساهمته الفاعلة في تنمية المجتمع تنمية شاملة ، وضرورة مجارة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية ؛لذا وجب الارتقاء بمستوى أداء المعلم بما يكفل له تحقيق رسالته على الوجه الأحسن في هذا العصر ، الذي يجعل الإتقان وتحقيق أعلى معايير الجودة أهم سماته .

فهذه التطورات العلمية والتربوية ، والتقدم التقني والتكنولوجي المتسارع ، أظهرت حاجات ومتطلبات جديدة للمعلم ، فوجب على المعلم أن يعدل يطور من أدواره ووظائفه ، فالحاجة ماسة للاهتمام بنوعية المعلم ، والعمل على رفع مستواه ، عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة، إذ "إن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ،مهما كانت مخرجاتها جيدة إلا أنها ليست كافية لمعلم اليوم للقيام بمهامه بنجاح ،فالتعليم شأنه شأن أي نشاط آخر يتأثر بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية، الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يطور مفاهيمه المهنية، ويجدد أساليبه التدريسية" (حنان سرحان:10،1428).ومن هنا تنشأ الحاجة إلى استمرار النمو المهني للمعلم طوال مدة أدائه لوظيفته ؛ لينمي المعلم نفسه في مجال عمله، وحتى لا تكون هناك فجوة بينه وبين جيل طلابه ؛ فينمي من معرفته ومهاراته ،ومن ثم تطويرها .

وهكذا فالمعلم في حاجة ماسة وضرورية إلى تحسين نموه مهنيًا؛ لمواكبة أحدث المعارف المستجدة، حول أساليب التدريس والمهارات، التي يحتاجها المعلمون ليكونوا أكثر دراية وكفاية في مجال تخصصهم.

وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بمثابة ضبط وتوجيه وحفز طاقات النمو المهني الموجودة لديهم ، وذلك بتهيئة الظروف الموضوعية الملائمة لتوجيه النمو المهني الذاتي ، نحو إتقان مهارات التعلم ، ومهارات التدريس ، وفي هذا الشأن يؤكد الأنصاري أنه " حتى أفضل برامج الإعداد قبل الخدمة لا تستطيع تدريب المعلمين ؛ ليكونوا حديثي المعلومات في نظام تعليمي حيوي ، فالمواد والتقنيات الجديدة ، تجعل برنامج التدريب أثناء الخدمة ضرورياً ، فبرنامج التدريب قبل الخدمة يساعد المعلمين في حاجات آنية محددة ، بينما برنامج الإعداد أثناء الخدمة ذو هدف مركز على نمو المعلمين ، وتطورهم واكتسابهم أفكاراً جديدة " (ملكة صابر :187،1995)

ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة في حاجة مستمرة إلى رفع مستوى أدائه المهني ، وتجديد معلوماته وطرائق تدريسه وأساليبه ، والاستفادة من معطيات العصر الحديث في تدريس اللغة العربية ، فهو " اليوم في حاجة ماسة لمهارات تدريس جديدة تساعده على أداء دوره على الوجه المطلوب ، كما أنه في حاجة إلى معارف واتجاهات حديثة ، في مجال تدريس اللغة العربية تجعله أبعد نظراً ، وأكثر فهماً لمتطلبات مهنته ، ولعل ذلك لن يكون متاحاً إلا من خلال برامج تدريبه أثناء الخدمة (عبدالله الكوري :136،2006).

وتأسيساً على ما سبق نؤكد أهمية إتاحة الفرصة للمعلم باعتباره أهم المصادر في تقدير الحاجات التدريسية التي يرى أنه في حاجة ماسة لها؛ ذلك لأن فاعلية التدريب وبرامجه يتوقف نجاحه ، بالدرجة الأولى ، على مدى رضا المتدرب وقناعته بالحاجة له .

وتعرف الحاجة التدريسية للمعلمين بأنها مجموعة التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات المعلمين واتجاهاتهم بمدف جعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية.

وتمثل عملية تحديد الحاجات التدريسية للمعلمين أولى خطوات تنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، حيث يتعدى تحقيق أهداف الخطط التدريسية بكفاءة عالية دون تعرف الحاجات التدريسية اللازمة للمتدربين ، بل إن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى مراعاته للحاجات التدريسية لهؤلاء

التدريين ؛ لينمي المعلم نفسه في مجال عمله، وحتى لا تكون هناك فجوة بينه وبين جيل طلابه ؛ فينمي من معرفته ومهاراته، ومن ثم تطويرها. (الطناويوالعرفج:48،2008)
 إن تحديد الحاجات التدريبية هو المدخل العلمي لحل كثير من مشكلات تدريب المعلم، ولجعل التدريب ذا فائدة حقيقية، وتحديد الحاجات التدريبية للمعلم يمكن أن يجيب عن خمسة أسئلة مهمة هي أين يتم التدريب ؟ ومن يجب تدريبه؟ والمحتوى التدريبي ؟ والنتائج المترتبة على التدريب ؟ وكيف تجعل نتائج التدريب واقعاً ملموساً؟. (Beudoin:2004p29)
 إن مشاركة المعلمين في تحديد حاجاتهم التدريبية تسهم في معرفة اتجاهاتهم ورغباتهم ، وتكشف عن خلفياتهم المهنية والثقافية ، الأمر الذي يساعد على تصميم وإعداد البرامج التدريبية الهادفة .

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:
 ما الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية بمدينة مصراته من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1) ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال التخطيط لدروس اللغة العربية.؟
- 2) ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية؟
- 3) ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تقويم دروس اللغة العربية؟
- 4) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين في مرحلة التعليم الأساسي، واستجابات موجهي المرحلة الثانوية فيما يتعلق بقائمة الحاجات التدريبية؟

مصطلح الدراسة:

الحاجة : " عرفها Triner بالفرق بين الواقع والنتائج المرغوبة أو المطلوبة أو بعبارة أخرى الفرق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون "(Triner:1996p51) ويقصد به في هذا البحث الفرق بين

واقع معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بمنطقة مصراته ، وما يفترض أن يكونوا عليه ، وذلك بالنسبة لمعارفهم ومهاراتهم وممارستهم التدريسية .

التدريب :

الجهود المبذولة لتطوير وتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية ، في مدارس التعليم الأساسي من خلال تطوير معارفهم وتنمية مهاراتهم وأفكارهم وقدراتهم بما يقودهم إلى أفضل النتائج .

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذا البحث في :

-الإسهام في تحديد حاجات معلمي اللغة العربية بمنطقة مصراته ، وذلك عند إعداد برامج تدريبية تستجيب لهذه الحاجات.

- وضع صورة واضحة للمسؤولين عند إعداد المعلمين ، و إبراز أهم حاجات المعلمين لوضعها في الاعتبار عند تقديم البرامج التدريبية .

- إتاحة الفرصة للمعلمين؛ للكشف عن حاجاتهم التدريبية لتطوير أدائهم .

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على موجهي اللغة العربية في مدارس التعليم العام في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، والمرحلة الثانوية بمنطقة مصراته في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017م

إجراءات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، قام الباحث بالإجراءات الآتية :

- تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الثالثة بالتعليم الأساسي والمرحلة الثانوية من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بهذا المجال .
- إعداد استبانة لاستطلاع آراء الموجهين التربويين بالحلقة الثالثة من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية تخصص اللغة العربية بمنطقة مصراته عن الحاجات التدريبية اللازمة لهؤلاء المعلمين.
- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم واقتراحاتهم .
- تطبيق الاستبانة على مجموعة الدراسة التي تتكون من الموجهين التربويين في تخصص اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية بمنطقة مصراته .
- تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التدريب:

عرفه Ala sari بأنه " تلك الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي يحصل عليها المعلمون أثناء الخدمة بصورة أفضل (AL Ansari:26،1995) في حين يرى سمور بأنه المعارف والأنشطة والاحتياجات التي تسهم في تطوير أداء المعلمين وتحسين مستواهم المهني(سمور:2009،496)

أما جابر عبد الحميد فيرى التدريب بأنه نشاط مخطط ومنظم، يمكن المعلم من النمو في مهنته ، بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية ، وكل ما من شأنه يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم، وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية (جابر عبد الحميد:2002،986)

ويضيف ديسلر بأن التدريب هو العملية التي تهيئ وسائل التعليم، وتعاون المعلم على اكتساب الفاعلية، في أعمالها الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات، تزيد من مستوى أدائه المهني (ديسلر: 9، 2003).

أما الديق فيحدد تعريفاً شاملاً للتدريب حيث يرى " أنه أهم الأدوات الأساسية لتأهيل المعلم والارتقاء الشامل به في كافة الجوانب، والتي تحدد الملامح الأساسية لتعاملات وقدرات ومستوى أداء الفرد في حياته الخاصة والمهنية" (إبراهيم الديق: 26، 2007).

في ضوء ما سبق يتضح أن التدريب يمثل نشاطاً مهنيًا يتلقاه المعلم بعد بدء الممارسة المهنية؛ وذلك بهدف تطوير أدائه وسلوكه وممارساته واتجاهاته المهنية، نحو مهنة التدريس أو التكيف مع المتغيرات؛ ومن ثم تحسين الناتج من العملية التعليمية.

مفهوم الحاجات التدريبية:

يعبر عنها الحماسي بأنها " أنواع التغييرات أو الإضافات المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد، وعلى أسلوب أدائه عن طريق التدريب، فالحاجة التدريبية تشير إلى وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه؛ لأداء مطلوب من المنظمة أو الوظيفة أو الأفراد، وسواء كان ذلك مرتبطاً بالمعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو كل ذلك". (محمد الحماسي: 56، 1999).

أما عمر غباين فيرى أن أنها "التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في المعلم والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته وقدراته واتجاهاته؛ لتحسين أدائه ورفع مستواه المهني" (عمر غباين: 58، 2004).

في حين أجمعت الأدبيات التربوية على أن الحاجات التدريبية يقصد بها مختلف التغييرات المطلوب إحداثها في خبرات المشاركين في برنامج التدريب، بما في ذلك المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات وأشكال السلوك؛ وذلك لتمكينهم من الأداء الكفء لعمل معين يشتمل على مجموعة من المهام والواجبات المطلوب إنجازها. (طعيمة والبندياري: 305، 2004).

وعند التخطيط للبرامج التدريبية يجب تحديد الحاجات التدريبية؛ حتى تكون هذه البرامج فعالة ومؤثرة، وتساعد على تجسيد رغبات المتدربين، وبالتالي توجه التدريب في الاتجاه الصحيح ويعد ذلك مؤشراً حقيقياً لنجاح التدريب؛ لأنه مبني على حاجة المتدرب .

أهمية تحديد الحاجات التدريبية:

تأتي أهمية عملية تحديد الحاجات التدريبية من عدة اعتبارات :

- 1) كونها هي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية.
- 2) كونها تساعد في التركيز على الأداء المحسن.
- 3) توضح الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب والنتائج المتوقعة (عبد الباري درة: 1998، 18).

كما ترجع أهمية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين على أنها: (طعيمة والبنداري: 2004، 306) (خالد الأحمد: 2005، 38):

- تعد العامل الأساسي الذي يبنى عليه برامج التدريب والتخطيط لها ، حيث تحدد بدقة ما ينبغي تقديمه للمتدربين وما ينبغي تفضيله على غيره ، واعطائه الأولوية في التدريب
- تمثل العامل الرئيس لرفع كفاءة المعلم ، بتفعيل البرامج التدريبية؛ لرفع كفاءته من خلال تحديد نوعية محتوى تلك البرامج ، ومدتها وأسلوب تنفيذها ونوعية المتدربين .
- تتيح الفرصة لاستغلال الإمكانيات المتاحة للتدريب من قوى بشرية ومادية استغلالاً حقيقياً .

- تساعد على توجيه الإمكانات والإجراءات التنفيذية، لبرنامج التدريب نحو تحقيق الأهداف المنشودة ، وبذلك تعدل من مسار البرنامج كلما حاد عنها .
- تسهم في توجيه الجهد والوقت والمال ،نتيجة التعرف على الحاجات التدريبية الفعلية للفئة المستهدفة.
- تساعد على معرفة الأسباب الحقيقية للأداء المنخفض من جانب المعلمين

مجالات تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

إن تدريب المعلم ضرورة أثناء الخدمة ، لتنميته معرفياً ومهارياً ووجدانياً ، وهذا يشير إلى تعدد وتنوع جوانب تدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة ، وتعدد جوانب تدريبه ، وتنوع المجالات وتعددتها التي تندرج تحت كل جانب منها كالاتي :

- 1) الجانب المعرفي التخصصي ويشمل الإلمام بالمعارف النظرية المتصلة بطبيعة اللغة العربية وأهميتها ، وخصائصها ، ومهاراتها ، وفنونها وفروعها .
- 2) الجانب المهاري ، ويشمل الجوانب المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية ، لتدريس فعال يتواكب مع التطورات ، والمستجدات في المجالات الآتية :
 - أ) الإلمام بالمعارف النظرية المتصلة بالجانب المهني ، من نظريات التعلم والتعليم، وخصائص نمو التلميذات والفروق الفردية، ومشكلات الشخصية، وعلاقة ذلك كله بسبل تعليم اللغة العربية وتعلمها .
 - ب) تخطيط الدروس وإعدادها، وتحديد الأهداف السلوكية وصياغتها وصياغة الأسئلة الصفية
 - ج) طرق وأساليب التعلم واستراتيجيات التعليم .
 - د) إدارة بيئة الصف وضبطها.

هـ) إنتاج الوسائل والتقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية.

و) تقويم تعليم اللغة العربية ووسائله وأدواته.

3) الجانب السلوكي الوجداني، ويشمل الجوانب الشخصية والانفعالية والوجدانية، وسلوك المعلم واتجاهاته، وتحسين علاقته الإنسانية بالمشاركين معه في العملية التعليمية والتربوية.

ويعد الجانب المهني أداء معلم اللغة العربية من أهم الجوانب في برامج التدريب أثناء الخدمة، وهذا أكدته دراسة الكوري (عبدالله الكوري: 2006، 134) التي أكدت على المحاور الآتية في تدريب المعلمين: التخطيط للدرس، ومهارات عرض الدرس وطرق التدريس واستراتيجياته، ووسائل التعليم وفنياته، وطرق التدريس واستراتيجياته، ووسائل التعليم وتقنياته، والإدارة الصفية والتقويم، والجانب التخصصي، والجانب الإداري.

واقترح فضل الله وسالم معاييراً لأداء معلمي اللغة العربية في التعليم العام، وأوصيا بتطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية في التعليم العام، في ضوء تلك المعايير التي تركز على الأداء اللغوي والتدريس، وتفي باحتياجات المعلمين الفعلية اللغوية والتدريسية (فضل الله وسالم: 2004، ص851).

في حين صنفت حنان النمري (النمري: 2007) الحاجات التدريبية المهنية لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية إلى الجوانب الثلاثة (المعرفي والمهاري والوجداني) وفق ستة مجالات هي الجانب المعرفي ويعبر عنه المجال الثاني: إعداد دروس اللغة العربية وتخطيطها، والمجال الثالث طرق التدريس الفعال للغة العربية، والمجال الرابع استخدام السبورة المدرسية، والمجال الخامس تقويم تحصيل التلاميذ في دروس اللغة العربية والجانب الوجداني ويعبر عنه المجال السادس: التعامل مع التلاميذ أثناء تدريس اللغة العربية.

طرق تحديد الحاجات التدريبية ووسائلها:

- تتمثل وسائل تحديد الحاجات التدريسية وأساليبها فيما يلي :
- (الأحمد:212،2005)(الخطيب:323،2006)
- 1- تحليل المنظمة(المدرسة) بداية من الأهداف إلى خرائط التنظيم ،ومايجري فيها من عمليات مختلفة ،وماتقدمه للمجتمع من منتجات نهائية .
 - 2- تحليل المهام التدريسية والإدارية التي يناط بها المعلم داخل الصف أو داخل المنظمة
 - 3-تحليل الفرد(المعلم) من حيث اتجاهاته وقدراته ومهاراته وبنية علاقاته داخل المنظمة وكذلك ما يعلنه المعلم عن نفسه من حاجات.
 - 4- مراجعة البيانات المتوفرة عن الوظيفة ، من حيث مهامها وكفائاتها ، وسمات شاغليها .
 - 5- المقابلات الشخصية التي تثير عدداً من التساؤلات العميقة المتعلقة بالعمل التدريسي ومشكلاته والكفايات الواجب توافرها في القائمين عليه .
 - 6- استخدام الاستبانات من خلال أسئلة مكتوبة واضحة ، تغطي كافة جوانب العمل ، إما مفتوحة أو تتطلب إجابتها الاختيار من بدائل متعددة .
 - 7-الاستقصاء عن طريق قوائم الاحتياجات .
 - 8-استقراء التطورات المتوقعة في المنظمة ، إذ إن التوجهات المستقبلية للمنظمة ؛تؤدي إلى تحديد المهام والأدوار المطلوبة من العاملين في المستقبل القريب، ويؤدي ذلك إلى تحديد الحاجات التدريسية لهم؛ بالمواكبة متطلبات التطوير وتوفير مستلزمات الأعمال ومتطلباتها ،في ضوء معطيات المستقبل .
- الدراسات السابقة:**

1)دراسة رضا الأدغم (2003) :

استهدفت الدراسة تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته ، وأكد الباحث على ضرورة تطوير أساليب تقويم المعلم ، وأهمية وضع رؤية

مستقبلية؛ لتطوير إعداد معلم اللغة العربية في ضوء معايير الأداء ، وتطوير أساليب تقويمه

(2) دراسة أحمد هجران (2003) :

استهدفت الدراسة " تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، وبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة والمختصين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى حصد لبعض الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المختصين

(3) دراسة محمد فضل الله 2004:

استهدفت الدراسة تحديد معايير الأداء اللغوي والأداء التدريسي اللازمين للترخيص بمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية بالتعليم العام، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد هذه المعايير لأداء معلمي اللغة العربية في العليم العام ، ويمكن الاستفادة من هذه المعايير في تطوير الإعداد التخصصي والمهني للمعلمين .

(4) دراسة الزهراني (2004) :

استهدفت الدراسة تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة أن الحاجة التدريبية في محاور التعليم والتعلم ، وتقنيات التعليم والنمو المهني كبيرة ، وضرورة التركيز في تدريب المعلم على الكفايات والمهارات الأدائية العملية مع التقليل من الطرح النظري

(5) دراسة الطناوي والعرعج (2006):

استهدفت الدراسة تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية ، والعلوم بمحافظة الإحساء بالسعودية ، وتوصلت الدراسة إلى ترتيب الحاجات التدريبية في مجال التخطيط للدرس ، ومجال مهارات عرض الدرس ، وأساليب تنويع المثبرات ، والحاجات التدريبية في مجال التخطيط للدرس ، ومجال مهارات عرض الدرس ، وأساليب تنويع المثبرات ، والحاجات التدريبية في مجال طرق التدريس ، والحاجة إلى التدريب على أساليب معالجة صعوبات التعلم ، والحاجة إلى وسائل وتقنيات التعليم ، والحاجة إلى

التدريب إلى استخدام الانترنت ، والتدريب في مجال الإدارة الصفية والتدريب في مجال التقييم .

6) دراسة المفرج والمطوي وحمامة 2007:

استهدفت الدراسة التعرف على الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم ، وتنميته مهنيًا، وتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم ، وتنميته مهنيًا ، وتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم ، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية في مجال إعداد المعلم وتدريبه ، والاستفادة فيها بما يتناسب ظروف وإمكانات نظام التعليم في الكويت .

7) دراسة ليلي بنت حسين 2008:

استهدفت الدراسة بناء تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية ، في ضوء واقع ممارساته قبل معلمات اللغة الإنجليزية بمنطقة مكة ، وقد توصلت الباحثة إلى أن الخبراء، قد أجمعوا على أن جميع ممارسات التطوير المهني الذاتي، الاحتياجات التطويرية ، ووسائل وتقنيات التطوير المهني الذاتي ، تتقن بدرجة كبيرة مع الاتجاهات المعاصرة .

8) دراسة عبد الرؤوف شاكر 2010:

استهدفت الدراسة تحديد دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس الوكالة بغزة وسبل تفعيله ، توصلت الدراسة إلى أن درجة الاستفادة من المشاركة في الدورات التدريبية كانت كبيرة ، وحصلت مجالات التخطيط للدروس وضبط الصف وإدارته ، وطرق التدريس والخبرات والأنشطة التعليمية ، ومحتوى المنهج والتقييم ، كل هذه المجالات ، حصلت على المرتبة العالية بمتوسط حسابي عال

9) دراسة باسم صالح 2011:

استهدفت الدراسة بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة لمعلمي التعليم الأساسي ، في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين ، توصلت هذه الدراسة لبرنامج إعداد معلم

الصف في ضوء الكفايات المهنية اللازمة له ، حيث يمكن الاستفادة منه من خلال إكساب الطالب كفايات : التخطيط للدرس ، وإدارة الصف ، والوسائل التعليمية ، والتقويم .

10)دراسة تغريد أبو حلبية 2011:

استهدفت الدراسة تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة ، من خلال تقليص الفجوة بين الجانب النظري والعملي ،وقد توصلت إلى أهمية توظيف أسلوب التعليم المصغر بصورة موسعة في الجامعة ، وزيادة عدد ساعات التدريب الميداني ، وأهمية تطوير أساليب التدريب الميداني ، ومواكبة التطور التقني .

11)دراسة مطر وعبد الجواد (2012)

استهدفت الدراسة تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي ، لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة ، من أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان حصول معيار الأهداف التربوية ، والمحتوى التربوي ، والتقويم التربوي ، والأنشطة التربوية على المراتب الأولى، فيما يتعلق بأولوية وأهمية المعايير .

12) دراسة شيماء أحمد (2012):

تحديد المتطلبات المهنية التي ينبغي أن تتوفر في معلم التعليم الأساسي، في كليات التربية من خلال تقديم برنامج الإعداد لهذا المعلم ، وقد توصلت الدراسة إلى بناء الإطار العام للبرنامج المقترح للطلاب المعلمين ، وقد أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات التدريس بعد دراسة البرنامج المقترح .

13) دراسة نايف العتيبي 2013 :

استهدفت الدراسة تحديد الحاجات التدريبية التخصصية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها ، وقد توصلت الدراسة إلى هذه الحاجات التدريبية، وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب وجهة نظر ،ويمكن الرجوع إلى هذه الحاجات؛ للاستفادة منها عند إعداد قائمته .

14)دراسة أيمن بكري 2015:

استهدفت الدراسة إعداد برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي ، لدى معلمي اللغة العربية ، متضمناً عدة محاور هي التخطيط لتدريس المهارات النحوية والتمهيد والاستراتيجيات ، واستخدام الوسائل والأسئلة والمناقشات والتقويم والتلخيص والمهام المنزلية ،وقد أكدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي ،في تنمية كثير من المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

تعليق على البحوث والدراسات السابقة:

أكدت عدد من الدراسات السابقة والبحوث على أهمية تحديد الحاجات التدريبية ، والتخصصية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية والثانوية ، وأجمعت هذه الدراسات لمعلمي المرحلة الأساسية والثانوية ،على أن أهم هذه الحاجات التخطيط للدروس ،وعرضها ،وطرائق تدريسها والوسائل وتقنيات التعليم ،والحاجة إلى التدريفي مجال التقويم ، وأهم هذه الدراسات :دراسة أحمد هجران (2003)، ودراسة محمد فضل 2004، ودراسة عبدالرؤوف شكر(2010)، ودراسة العتيبي (2012) والبكري (2015)

وإذا كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على الحاجات التدريبية والتخصصية لمعلمي اللغة العربية ، في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي ، فهي تتشابه إلى حد ما مع العديد من الدراسات السابقة ، مثل دراسة الطناوي والعرفج(2006) التي استهدفت تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات العلوم واللغة العربية ، من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الإحساء بالسعودية ، وكذلك دراسة هجران (2003م) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر القادة التربويين ، وكذلك دراسة تغريد عبدالله (2011م) التي استهدفت تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وكذا دراسة العتيبي(2012م) التي استهدفت تحديد الحاجات التدريبية التخصصية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم ، في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية .

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها تحديد الإطار النظري ، واختيار منهج الدراسة فضلاً عن تحديد أداة الدراسة المناسبة (الاستبانة)، وعرض ومناقشة النتائج وتفسيرها ، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات .

- تتميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات ، بتناولها لموضوع الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة التعليم الأساسي والثانوي ،من وجهة نظر الموجهين في مدينة مصراته ، ويعد هذا الموضوع من الموضوعات التي لم يسبق دراستها بأبعادها المقترحة ، في تخصص اللغة العربية في ليبيا نظراً لحدثة هذا الموضوع في حدود علم الباحث .
- استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع العديد من مديري المدارس والموجهين من ذوي الخبرة، والاختصاص لإثراء الإطار النظري لمادة البحث.

إجراءات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه سابقاً من خلال الإطار النظري للدراسة ، يقدم الباحث هذا الفصل ، حيث يسلط الضوء على إجراءات البحث والعينة والأداة ، وصدقها وثباتها والأساليب الإحصائية ، التي تم استخدامها لمعالجة نتائج الدراسة .

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع موجهي اللغة العربية ، في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية ، والبالغ عددهم (31) موجهاً ، بواقع (25) موجهاً في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي و(6) موجهين في المرحلة الثانوية خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017 ، وقد قام الباحث بالتطبيق على مجتمع الدراسة من خلال أسلوب الحصر الشامل والبالغ عددهم (31) موجهاً .

جدول رقم (1) يبين عدد مجتمع الدراسة

المرحلة	التكرار النسبي	%
التعليم الأساسي	25	80.6
الثانوي	6	19.3
المجموع الكلي	31	%100

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة من الموجهين 31 موجهاً

أداة الدراسة وإجراءات ضبطها :

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في استبانة تتعلق بموضوع الحاجات التدريسية والتخصصية ،وقد اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً وشيوعاً في البحوث الوصفية المسحية ، والتي هي " أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة ، وتنتهي باستقبال الاستمارات ، وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهد والنفقات ، وتوفر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق " (محمد عبد الحميد:35،2005) وكانت إجراءات بنائها على النحو الآتي :

- 1) الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بالحاجات التدريسية بصفة عامة والمتعلقة بمعلمي اللغة العربية بصفة خاصة .
- 2) مراجعة مقاييس الدراسات السابقة، التي استخدمت للتعرف على الحاجات التدريسية والتخصصية لمعلمي اللغة العربية، في ظل أدوارهم المهنية.
- 3) تم بناء الاستبانة حيث اشتملت على ثلاثة محاور تخطيط دروس اللغة العربية ، ثم تنفيذ هذه الدروس ثم التقويم فاشتمل المحور الأول (التخطيط) على (7) بنود والتنفيذ على (16) بنود والتقويم على (11) بنوداً.

4) اشتملت أداة الدراسة على جزأين رئيسيين يتمثلان في:

أ) الجزء الأول: ويتضمن البيانات الأولية عن أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها وهو التخصص التابع له ، والمؤهل العلمي ، وسنوات خبرته في التعليم ، وعدد الدورات الحاصل عليها ، ومجالات الدورات التدريبية .

ب) الجزء الثاني: تتضمن فقرات أو بنود الاستبانة للتعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين في ظل أدوارهم المهنية موزعة على ثلاث محاور، ومكونة من (34) بنوداً ويحاج عليها وفق التدرج الثلاثي (مهمة جداً، مهمة إلى حد ما ، وغير مهمة) .

جدول (2)

عدد البنود	مجالات أداة الدراسة
7	تخطيط دروس اللغة العربية
16	تنفيذ دروس اللغة العربية
11	تقويم دروس اللغة العربية
34	المجموع الكلي

صدق الاستبانة :

للتأكد من صدق الاستبانة ، اتبع الباحث الخطوات الآتية :

أ) عرض قائمة الحاجات التدريبية على عدد من المحكمين والمتخصصين ؛ للتعرف آرائهم من حيث شمولها للحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ، ومدى ملاءمة الحاجات التدريبية المتضمنة في كل محور من محاور الاستبانة ، ومدى وضوح العبارات المتضمنة به .

ب) تعديل قائمة الحاجات التدريبية في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم ، وإعداد الصورة النهائية لها .

ج) وقد أبدى عدد كبير منهم رضاه التام على الاستبانة ، وأبدى بعضهم عدداً من الملحوظات، وقد تم الأخذ بها ؛ لتبدو جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية .

وقد اشتملت الصورة النهائية لقائمة الحاجات التدريبية، لمعلمي اللغة العربية على (34) حاجة تدريبية.

صدق الاتساق الداخلي :

تم تقدير صدق الاستبيان، عن طريق حساب معاملات الارتباط، بين الأبعاد بعضها ببعض وكذلك معامل الارتباط، بين الأبعاد والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية:

جدول (3)

الدرجة الكلية		تقويم دروس اللغة العربية		تنفيذ دروس اللغة العربية		الأبعاد
الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	
0.00	0.60	0.03	0.37	0.001	0.57	تخطيط دروس اللغة العربية
0.00	0.90	0.00	0.71			تنفيذ دروس اللغة العربية
0.00	0.88					تقويم دروس اللغة العربية

ومن الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة ومرضية عند مستوى دلالة اقل من 0.05 مما يشير الى معاملات صدق جيدة للقائمة

ثبات الأداة :

يقصد بثبات الأداة أن تعطي نتائج متقاربة ، أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة ، وللتحقق من الاتساق الداخلي والثبات لمفردات كل محور باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Coronbach) :

جدول (4)

يوضح معامل ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد العبارات	قيمة معامل (الثبات)
1	التخطيط لدروس اللغة العربية	7	0.82
2	تنفيذ دروس اللغة العربية	16	0.85
3	تقويم دروس اللغة العربية	11	0.73
4	الثبات الكلي للاستبانة	34	0.81

ومن الجدول السابق يتضح ان جميع قيم معاملات الفا كانت دالة ومرضية مما يشير الي معامل ثبات جيد للاستبانة.

الإجراءات التطبيقية لأداة الدراسة :

بعد أن تم وضع الأداة في صورتها النهائية ، وأصبحت جاهزة للتطبيق ، حصل الباحث على تصريح من إدارة التربية والتعليم بمدينة مصراته للقيام بعملية التطبيق على أفراد عينة الدراسة ، واستمرت عملية التطبيق ثلاثة أسابيع لتطبيقها ، وحدث ذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول 2018/2017

تطبيق أداة الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات الآتية في عملية التطبيق :

- قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة : موجهي مدارس التعليم الأساسي والثانوي بمدينة مصراته
- من خلال أداة الدراسة وضع الباحث أهداف دراسته ، وأهميتها وبيان الفائدة المرجوة منها ، كما اطمأن الموجهون بأن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، ووضح لهم طريقة الاستجابة من خلال التعليمات المتضمنة في الأداة .
- يتم تحديد المحك أو درجة القطع حيث إن المحك أو درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص ، فإنه يجتاز المقياس واستجاب إليه (محمود منسي : التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء د.ت ص 59)
- عند تحقق الاستجابة لدى الموجهين ، حيث تم اعتماد الدرجات الآتية :

- درجة التحقق موافق من 2.34 إلى 3.00
- درجة التحقق محايد من 1.67 إلى 2.33
- درجة التحقق لا أوافق من 1 إلى 1.66

- المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معادلة (ألفا كرونباخ) (Alpha Cronbach) لحساب ثبات مراحل البطاقة .
- التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لتحليل البيانات، حيث استخدم برنامج التحليل الإحصائي (spss).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً: فيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه " ما الحاجات التدريسية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تخطيط دروس اللغة العربية من وجهة نظر موجهي الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي؟

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والأوزان المئوية لعبارات الحاجات التدريسية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في مجال تخطيط دروس اللغة العربية.

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية والوسط المرجح والوزن المئوي لبدائل الإجابة علي فقرات القائمة من وجهة نظر موجهي الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي فيما يخص مجال تخطيط دروس اللغة العربية

الاتجاه	الوزن المئوي	المتوسط	غير مهمة		مهمة الي حد ما		مهمة جدا		الحاجة التدريبيه
			%	ك	%	ك	%	ك	
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	25	1التمكن من فنون اللغة العربية ومهاراتها
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	25	2صياغة الأهداف السلوكية
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	25	3تحليل محتوى موضوعات اللغة العربية
متحققه	0.97	2.92	0	0	8.0	2	92.0	23	4تحديد احتياجات الطلاب اللغوية
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	25	5اختيار طريقة التدريس المناسبة
متحققه	0.84	2.52	0	0	48.0	12	52.0	13	6تحديد المناشط اللغوية والصفيةواللاصفية
متحققه	0.97	2.92	0	0	8.2	2	92.0	23	7صياغة أسئلة تقويمية تكشف مدى تحقق أهداف الدرس

من خلال الجدول السابق يتضح ارتفاع درجة أهمية جميع العبارات في مجال الدراسة الأول، مما يشير إلى أن جميع الحاجات التدريبية في المجال الأول (التخطيط لدروس اللغة العربية) ضرورية وملحة جداً لمعلم اللغة العربية ، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.52،3)

- إن الحاجات التدريبية والمهنية " التمكن من فنون اللغة العربية ومهاراته " و"صياغة الأهداف السلوكية " و"تحليل المحتوى المقرر" و" اختيار طريقة التدريس المناسبة " قد نالت أعلى مرتبة ، في حين جاءت الحاجة التدريبية والمهنية " تحديد المناشط اللغوية والصفية واللاصقة " على أدنى مرتبة في مجال الدراسة الأول.

● للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه " ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية من وجهة نظر موجهي الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي؟

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والأوزان المئوية لعبارات الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية..، يتضح ذلك من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية والوسط المرجح والوزن المتوي لبدائل الإجابة علي فقرات القائمة من وجهة نظر موجهي الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي فيما يخص مجال تنفيذ دروس اللغة العربية

الاتجاه	الوزن المتوي	المتوسط	غير مهمة		مهمة الي حد ما		مهمة جدا		الحاجة التدريبية
			%	ك	%	ك	%	ك	
متحققة	1	3	0	0	0	0	100	25	8 استخدام تمهيد صحيح لدروس اللغة
متحققة	1	3	0	0	0	0	100	25	9 قراءة النصوص اللغوية قرأة معبرة
متحققة	0.94	2.84	0	0	16.0	4	84.0	21	10 ربط الدرس اللغوي بواقع التلميذ المحلي
متحققة	0.94	2.84	0	0	16.0	4	84.0	21	11 استخدام استراتيجيات حديثة
متحققة	0.84	2.52	0	0	48	12	52	13	12 استخدام أنشطة صفية ولاصفية لترسيخ الدرس اللغوي
متحققة	0.98	2.96	0	0	4.0	1	96.0	24	13 طرح أسئلة صفية متنوعة تراعي ما بين الطلاب من فروق
متحققة	0.85	2.56	0	0	44.0	11	56.0	14	14 القدرة على التواصل اللغوي وتحديد المسؤوليات
متحققة	0.90	2.72	0	0	28.0	7	72.0	18	15 ربط الدرس اللغوي بفروع اللغة
متحققة	0.93	2.80	0	0	20.0	5	80.0	20	16 تقسيم السبورة لتدوين النقاط المهمة في الدرس
متحققة	0.93	2.80	0	0	20.0	5	80.0	20	17 توظيف الوسائل

التعليمية									
متحققة	0.96	2.88	0	0	12.0	3	88.0	22	18 القدرة على تنويع المثيرات
متحققة	0.90	2.72	0	0	22	7	72	18	1918 تعميق لغة الحوار
متحققة	0.93	2.80	0	0	20	5	80	20	20 بث روح الحماس والتعاون الطلابي
متحققة	0.86	2.60	0	0	40	10	60	15	21 تنمية اتجاهات إيجابية نحو اللغة
متحققة	0.86	2.60	0	0	40	10	60	15	22 صياغة أسئلة تثير مستويات التفكير
متحققة	0.94	2.84	0	0	16	4	84	21	23 غلق الدرس بطريقة صحيحة

● من خلال الجدول السابق يتضح ارتفاع درجة أهمية جميع العبارات في مجال الدراسة الثاني مما يشير إلى أن جميع الحاجات التدريبية في هذا المجال (تنفيذ دروس اللغة العربية) ضرورية وملحة جداً لمعلم اللغة العربية، حيث نالت جميع الحاجات التدريبية، على درجات عالية من الأهمية، من وجهة نظر موجهي اللغة العربية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي، حيث تراوحت قيم متوسطاتها على جميع البنود بين (0.84 و3)

● إن الحاجات التدريبية والمهنية "استخدام تمهيد صحيح لدروس اللغة العربية" و"قراءة النصوص اللغوية قراءة معبرة" و"طرح أسئلة صفية ولاصفية لترسيخ الدرس اللغوي" و"ربط الدرس اللغوي بواقع التلميذ المحلي" و"استخدام استراتيجيات حديثة" و"القدرة على تنويع المثيرات" قد حصلت على أعلى مرتبة، في حين جاءت الحاجة التدريبية والمهنية "استخدام أسئلة صفية ولاصفية لترسيخ الدرس اللغوي" على أدنى مرتبة من وجهة نظر المعلمين في مجال الدراسة الثاني.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه " ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تقويم دروس اللغة العربية من وجهة نظر موجهي الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي؟

- استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والأوزان المئوية لعبارات الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في مجال تقويم دروس اللغة العربية.، يتضح ذلك من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية والوسط المرجح والوزن المئوي لبدائل الإجابة علي فقرات القائمة من وجهة نظر موجهي الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي فيما يخص مجال تقويم دروس اللغة العربية

الاتجاه	الوزن المئوي	المتوسط	غير مهمة		مهمة الي حد ما		مهمة جدا		الحاجة التدريبية
			%	ك	%	ك	%	ك	
متحققة	0.92	2.76	0	0	24	6	76	19	24 استخدام وسائل متنوعة للتقويم
متحققة	0.93	2.80	0	0	20	5	80	20	25 ربط الأسئلة الصفية بالأهداف
متحققة	0.93	2.80	0	0	20	5	80	20	26 مراعاة تسلسل الأسئلة
متحققة	0.86	2.60	12	3	28	7	60	15	27 يستخدم التقويم

									على مدار الحصة
متحققة	0.89	2.68	0	0	32	8	68	17	28 يستخدم التقييم النهائي
متحققة	0.86	2.60	0	0	40	10	60	15	29 يستخدم التقييم القبلي
متحققة	0.93	2.80	0	0	20	5	80	20	30 يعالج إجابات المتعلمين
	0.81	2.44	0	0	56	14	44	11	31 يعزز إجابات المتعلمين
متحققة	0.98	2.96	0	0	4	1	96	24	32 يتابع الواجبات
متحققة	0.98	2.96	0	0	4	1	96	24	33 استخدام الاختبارات التحصيلية
متحققة	0.97	2.92	0	0	8	2	92	23	34 تحليل نتائج التقييم

- من خلال الجدول السابق يتضح ارتفاع درجة أهمية أغلب العبارات في مجال الدراسة الثالث مما يشير إلى أن جميع الحاجات التدريبية في هذا المجال (تقويم دروس اللغة العربية) ضرورية ومهمة لمعلم اللغة العربية، حيث نالت أغلب الحاجات التدريبية، درجات عالية من الأهمية، من وجهة نظر موجهي اللغة العربية في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي، حيث تراوحت قيم متوسطاتها على جميع البنود بين (0.81 و 3)

- إن الحاجات التدريسية والمهنية " ربط الأسئلة الصنفية بأهداف الدروس اللغوية " و"مراعاة تسلسل الأسئلة من البسيط إلى المركب " و"ومعالجة إجابات المتعلمين وتصحيح المفاهيم الخاطئة " و" واستخدام الاختبارات التحصيلية على أسس علمية " و " متابعة واجبات الطلاب وأعمالهم " و" تحليل نتائج التقويم للاستفادة منها في معالجة الأخطاء اللغوية " قد حصلت على أعلى مرتبة ، في حين جاءت الحاجة التدريسية والمهنية " تعزيز الإجابات الصحيحة بأساليب متنوعة" على أدنى مرتبة من وجهة نظر المعلمين في مجال الدراسة الثالث

فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية:للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه " ما الحاجات التدريسية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تخطيط دروس اللغة العربية من وجهة نظر موجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ؟

- استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والأوزان المئوية لعبارة الحاجات التدريسية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر موجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.، يتضح ذلك من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية والوسط المرجح والوزن المتوي لبدائل الإجابة عليفقرات القائمة من وجهة نظر موجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية فيما يخص التخطيط لدروس اللغة العربية

الاتجاه	الوزن	المتوسط	غير مهمة		مهمة الى حد ما		مهمة جدا		الحاجة التدريسية
			%	ك	%	ك	%	ك	
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	6	1التمكن من فنون اللغة
متحققه	0.94	2.83			17.7	1	83	5	2صياغة الأهداف السلوكية
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	6	3تحليل محتوى موضوعات
متحققة	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	4تحديد احتياجات الطلاب اللغوية
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	6	5اختيار طريقة التدريس المناسبة
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	6تحديد المناشط اللغوية والصفية والالصفية
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	6	7صياغة أسئلة تقويمية تكشف مدى تحقيق أهداف الدرس

من خلال الجدول السابق يتضح ارتفاع درجة أهمية جميع العبارات في مجال الدراسة الأول مما يشير إلى أن جميع الحاجات التدريبية في المجال الأول (التخطيط لدروس اللغة العربية) ضرورية وملحة جداً لمعلم اللغة العربية، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (88. و1) • إن الحاجات التدريبية والمهنية "التمكن من فنون اللغة العربية ومهاراته" و"صياغة الأهداف السلوكية" و"تحليل المحتوى المقرر" و"اختيار طريقة التدريس المناسبة" و"صياغة أسئلة تقييمية تكشف مدى تحقيق الأهداف السلوكية" قد نالت أعلى مرتبة، في حين جاءت الحاجة التدريبية والمهنية "تحديد احتياجات الطلاب اللغوية" على أدنى مرتبة في المجال الأول.

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه "ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية من وجهة نظر موجهي المرحلة الثانوية؟"

- استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والأوزان المئوية لعبارات الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية، يتضح ذلك من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (8)

التكرارات والنسب المئوية والوسط المرجح والوزن المثوي لبدائل الإجابة علي فقرات القائمة
من وجهة

نظر موجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، فيما يخص تنفيذ دروس اللغة العربية

الاتجاه	الوزن المثوي	المتوسط	غير مهمة		مهمة الى حدا		مهمة جدا		الحاجة التدريبيه
			%	ك	%	ك	%	ك	
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	8 استخدام تمهيد صحيح بصورة متنوعه
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	9 قراءة النصوص اللغويه قراءة معبره دقيقه
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	10 ربط الدرس اللغوي بواقع التلميذ المحلي
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	11 استخدام أساليب تدريسيه واستراتيجيات حديثه
متحققه	0.88	2.67	0	0	0	2	66.7	4	12 استخدام أنشطة صفية ولاصفيه لترسيخ الدرس اللغوي
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	13 طرح أسئلة صفية متنوعه تراعي ما بين

									الطلاب من فروع
متحققة	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	14 القدرة على التواصل اللغوي وتحديد المسؤوليات
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	15 ربط الدرس اللغوي بفروع اللغة المختلفة
متحققه	0.83	2.50	0	0	50	3	50	3	16 تقسيم السبورة وتدوين النقاط المهمة
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	6	17 توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة
متحققة	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	18 القدرة على تنوع المثيرات
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	19 تعميق لغة الحوار.
متحققة	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	20 بث روح الحماس
متحققة	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	21 تنمية اتجاهات إيجابية نحو اللغة
متحققة	0.88	2.67	16.7	1	16.7	1	66.7	4	22 صياغة أسئلة تثير مستويات التفكير العليا
متحققة	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	23 خلق الدرس بطريقة صحيحة

● من خلال الجدول السابق يتضح ارتفاع درجة أهمية أغلب العبارات في مجال الدراسة الثاني مما يشير إلى أن معظم الحاجات التدريبية في هذا المجال (تنفيذ دروس اللغة العربية) ضرورية وملحة جداً لمعلم اللغة العربية في هذه المرحلة، حيث نالت هذه الحاجات التدريبية ، على درجات عالية من الأهمية ، من وجهة نظر موجهي اللغة العربية ، حيث تراوحت قيم متوسطاتها على جميع البنود بين (0.83 و3)

● إن الحاجات التدريبية والمهنية " توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة" و"استخدام التمهيد الصحيح لدروس اللغة العربية " و" طرح أسئلة صفية ولاصفية لترسيخ الدرس اللغوي " و" ربط الدرس اللغوي بواقع التلميذ المحلي " و " واستخدام استراتيجيات حديثة " و" والقدرة على التواصل اللغوي وتوزيع الأدوار" و" والقدرة على تنويع المثيرات " قد حصلت على أعلى مرتبة ، في حين جاءت الحاجة التدريبية والمهنية " تقسيم السبورة بحيث يتيح تدوين النقاط المهمة في الدرس " على أدنى مرتبة من وجهة نظر المعلمين في مجال الدراسة الثاني .

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه " ما الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مجال تقويم دروس اللغة العربية من وجهة نظر موجهي المرحلة الثانوية"

- استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والأوزان المئوية لعبارات الحاجات التدريبية والمهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مجال تقويم دروس اللغة العربية. ، يتضح ذلك من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (9)

الاتجاه	الوزن المثوي	المتوسط	غير مهمة		مهمة الى حد ما		مهمة جدا		الحاجة التدريبيه
			%	ك	%	ك	%	ك	
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	24-استخدام وسائل متنوعة لتقويم دروس اللغة العربية
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	25-ربط الأسئلة الصفيه بأهداف الدروس
متحققه	0.88	2.67	0	0	33.3	2	66.7	4	26-مراعاة تسلسل الأسئلة من البسيط إلى المركب
متحققه	0.83	2.50	16.7	1	33.3	2	50	3	27-يستخدم التقويم على مدار الحصه
متحققه	0.94	2.83	0	0	16.7	1	83.3	5	28- يتسم التقويم النهائي بشموليته لجميع الأهداف
متحققه	0.77	2.33	0	0	66.7	4	33.3	2	29-يستخدم التقويم القبلي لتحديد متطلبات التعلم
متحققه	1	3	0	0	0	0	100	6	30يعالج إجابات

المتعلمين									
31- يعزز الإجابات الصحيحة بأساليب متنوعة	4	66.7	2	33.3	0	0	2.67	0.88	متحققة
32- يتابع واجبات وأعمال الطلاب التحريرية	6	100	0	0	0	0	3	1	متحققه
33- استخدام الاختبارات التحصيلية اللغوية على أسس علمية	5	83.3	1	16.7	0	0	2.83	0.94	متحققه
34- تحليل نتائج التقويم للاستفادة منها في معالجة الأخطاء اللغوية	4	66.7	2	33.3	0	0	2.67	0.88	متحققة

- من خلال الجدول السابق يتضح ارتفاع درجة أهمية أغلب العبارات في مجال الدراسة الثالث مما يشير إلى أن جميع الحاجات التدريبية في هذا المجال (تقويم دروس اللغة العربية) ضرورية ومهمة لمعلم اللغة العربية، حيث نالت أغلب الحاجات التدريبية، درجات عالية من الأهمية، من وجهة نظر موجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، حيث تراوحت قيم متوسطاتها على جميع البنود بين (0.83 و 3).

-إن الحاجات التدريبية والمهنية " معالجة إجابات الطلاب وتسحيح المفاهيم " و"استخدام وسائل متنوعة لتقويم دروس اللغة العربية " و" وربط الأسئلة الصفية بأهداف الدروس السلوكية" و" أن يتسم التقويم النهائي بشموليته لجميع الأهداف" قد حصلت على أعلى مرتبة في حين جاءت الحاجة التدريبية والمهنية " يستخدم التقويم على مدار الحصة " على أدنى مرتبة من وجهة نظر الموجهين في المجال الثالث والأخير في المرحلة الثانوية

وهكذا قد تمت الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة : ما أهم الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، والمرحلة الثانوية بمدينة مصراته، من وجهة نظر الموجهين التربويين

وللإجابة عن السؤال الرابع من الدراسة والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين في مرحلة التعليم الأساسي، واستجاباتهم في المرحلة الثانوية فيم يتعلق بقائمة الحاجات التدريبية ؟"

للإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام اختبار مان ويتني للفروق في الرتب ويوضح الجدول التالي قيمة Z للفروق في الرتب ودلالاتها الإحصائية

جدول رقم (10)

المرحلة	العدد	متوسط الرتب	مج الرتب	قيمة ي	قيمة Z	الدلالة
مج 1	25	16.02	384.50	83.500	-026	.979
	7	15.93	50.111			
	31					
مج 2	24	15.69	376.50	76.500	-359	.720
	7	17.07	119.50			
	31					
مج 3	24	16.52	396.50	71.500	597-	.550
	7	14.21	99.50			
	31					

ومن الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين مما يشير الي ان الحاجات التدريبيه واحده لديهم ولها نفس الأهمية.

واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين في مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية فيما يتعلق بالحاجات التدريبيه اللازمة لمعلمي اللغة العربية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، مما يؤكد على عدم اختلاف رؤية الموجهين التربويين ، في كلا المرحلتين، للحاجات اللازمة ، لكل من معلمي الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي ، والمرحلة الثانوية .

وفي ضوء ما سبق يمكن تفسير هذه النتيجة باتفاق الموجهين التربويين في كلا المرحلتين على اختلاف مؤهلاتهم ، وسنوات خبرتهم على أهمية الحاجات التدريبيه المتضمنة في الاستبانة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الطنائوي والعرفج 2006) ودراسة الزهراني (2004) ودراسة هجران (2003) .

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج ، توصي الدراسة بما يأتي :

- 1) تنظيم الدورات التدريبيه للمعلمين بمنطقة مصراته بناءً على حاجاتهم التدريبيه ، وإعادة النظر في سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة ؛ لتعكس حاجاتهم الفعلية .
- 2) أن تقوم الجهات المسؤولة عن التدريب ، بإعداد مواد تدريبهم عن حاجات المعلمين، والمتضمنة بكل محور من المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة للعمل على توظيفها في البرامج والدورات التدريبيه .
- 3) عقد اجتماعات دورية بين الموجهين والمعلمين ، والمختصين للتعرف على أولويات الحاجات التدريبيه في التخصصات المختلفة .

- 4) إجراء دراسات علمية أخرى ، تستهدف تحديد الحاجات التدريسية في مراحل تعليمية أخرى لم تشملها الدراسة الحالية ، في ضوء مستجدات العصر .
- 5) إجراء دراسات أخرى تستهدف تحديد الحاجات التدريسية ، لمعلمين المواد الدراسية الأخرى في ضوء متغيرات العصر .

المراجع:

- 1- إبراهيم الديب (2007): التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة ، ط1 ، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، مكة
- 2- أحمد حسن مرعي: تقويم أداء الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية بالجامعة الأسمرية ، العدد الثالث ، يونيو 2017
- 3- أحمد الخطيب (1995): الحقائق التدريسية ، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان
- 4- أحمد اللقاني وعلي الجمل (1999): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة ، عالم الكتب
- 5- أحمد هجران (2003): تحديد الحاجات التدريسية للمعلمين ، مدخل لبناء برنامج مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين رسال ماجستير ، كلية التربية ، أم القرى
- 6- أيمن عيد البكري (2005): برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 165، ج2، كلية التربية
- جامعة عين شمس ، ص ص 23:115
- 7- باسم صالح : (2008): فعالية برنامج تدريب مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في ضوء استراتيجية

- إعداد المعلمين ، كلية التربية ، جامعة الأزهر
- 8- بدرية المفرج وعفاف المطيري (2007): قطاع البحوث التربوية والمناهج ، إدارة البحوث والتطوير التربوي ، وزارة التربية بالكويت
- 9- تغريد عبدالله أبو حلبية (2011): تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية
- 10- جابر عبد الحميد(2000): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال ، المهارات والتنمية المهنية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- 11- جاري ديسلترجمة محمد عبد العال (2003): إدارة الموارد البشرية ، دار المريخ للنشر ، الرياض .
- 12- حنان سرحان النمري (1428هـ): الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر في ، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- 13- خالد طه الأحمد (2005): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات
- 14- رشديطعيمة ومحمدالبنداري (2004): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير ، ط1، القاهرة ، دار الفكر العربي
- 15- رضا أحمد الأدغم 2003 : تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة
- 16- رياض سمور (2006): " دور برنامج المدرسة (وحدة التدريب) في النمو المهني للمعلمين ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد14، العدد الثاني غزة
- 17- شيماء أحمد محمد (2012): تطوير برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي في ضوء

المتطلبات المهنية، بحث مقدم للجمعية المصرية للمناهج وطرق
وطرق التدريس، عدد 18، كلية التربية، جامعة عين شمس .

18- عبد الباري درة(1991): الأساليب التدريسية: تصنيفها ونموذج مقارن لها، والعوامل
التي اختارها، رسالة المعلم، عدد 2، الأردن ص ص 13:20

19- عبدالرؤوف شاكر 2010: دور الدورات في تطويرالنمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس
وكالة الغوث بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة
الجامعة الإسلامية .رسالةدكتوراة، كلية التربية، جامعة أم
القرى .

20- عبد العزيز البردي جديع (2008م): الاحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التربوية
للمشرفين التربويين

21- عبد الله الكوري (2006): الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة
العربية، دراسة ميدانية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق
التدريس، العدد (110) كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة
164:136

22- عبد الله المقبل (2004) الإطار العام لإعداد برامج إعداد معلمي الموهوبين، عمان، دار
مجدلاوي للنشر والتوزيع

23- عبد المجيد عثمان الزهراني (2004): الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في
المرحلة الابتدائية، الرياض، السعودية .

24- عفتالصنادي وأحلام العرفج (2006): الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية
والعلوم بمحافظة الإحساء، من وجهة نظر المعلمات
والمشرفات التربويات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد

116

25- عمر غباين (2004): برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا في مرحلة التعليم

الأساسي العليا في فلسطين بناء على احتياجاتهم التدريسية
رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية

26- فوزي سلمان جاد الله (2010): الاحتياجات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في
المدارس الحكومية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ، كلية
التربية بغزة

27- ليلدحسين قسبي: تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية بمراحل
التعليم العام ، في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة ، رسالة دكتوراة
جامعة أم القرى ، كلية التربية .

28- ماجد مطر وإياد عبد الجواد(2011): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية
التربية بجامعة الأقصى، قسم أساليب التدريس ، كلية التربية ، جامعة
الأقصى .

29- محمد الحماحمي (1999م) : التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي
،مركز الكتاب للنشر

30- محمد عبد الحميد(2005): أساليب البحث العلمي ، عالم الكتب ، القاهرة

31- محمد فضل الله ومصطفى رجب(2004):معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية
بالتعليم العام ، بحث مقدم للمؤتمر السادس عشر
للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس من 21:22
يوليو 2004 ،دار الضيافة ، جامعة عين شمس ص

ص854:885

32:ملكة حسن صابر (1995): اتجاهات حديثة في تدريب المعلم أثناء الخدمة مع التطبيق ؛
للتعرف على أثر دروس المشاهدة على أداء المعلمات
الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد 33، ص ص

209 :187

33-Alansari:Tssa Hassan(1995)In service Education and training of EEL Teachers in Saudi Arabic Astudy of current provision University of southampton University of southampton

34-Beaudoin"M.(2004);"The Instructors changing Role in Distance Ed
Distance Education "The American
Journal of Distanc
Education.4(2)21-29

35-Triner.don(1996):Traning needs Assessment:A contradiction in Terms? Educational Technology
Volume36pp51-55

فاعلية برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية

مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

د. مصطفى حسانين أحمد (وزارة التعليم . مصر)

المقدمة:

للغة دور عظيم في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الإنسان للاتصال بالآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وأداته للتفكير والقراءة؛ لذا فقد اهتم التربويون بتعليم اللغة وتنمية مهاراتها، في كل المراحل التعليمية؛ بحيث يصل المتعلم لمستوى يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا قراءة وكتابة واستماعا ومحادثة. ويحتل التعبير مكانة كبيرة بين فنون اللغة؛ فمعظم فنون اللغة ومهاراتها تنصب في النهاية فيه وتهدف إليه، وتتضافر على إتقانه لذا يعد ثمرة الثقافة الأدبية واللغوية (محمد فؤاد، وراتب قاسم، 2013: 68)⁴.

والتعبير الكتابي الإبداعي نشاط لغوي يمارسه الإنسان، فهو وسيلة ينفس بها الإنسان عن انفعالاته وتجاربه الشعورية المختلفة، وبه يُخَرِّجُ الإنسان ما في ذهنه من خواطر إلى حيز الوجود، في صورة جمالية، كما يساهم التعبير الكتابي الإبداعي في تحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، وفي شعور الإنسان بالإشباع والرضا عن الذات وإمتاع النفس وتقليل الاضطراب (فتحي علي يونس، 2001: 443).

ويشمل التعبير الكتابي الإبداعي العديد من الفنون، مثل: المقالة، الخاطرة، الوصف، القصة وغيرها من الفنون، ولعل من أبرز تلك الفنون، وأقربها إلى نفوس التلاميذ في جميع مراحل التعليم عموماً، ومراحل الطفولة خصوصاً فن القصة، فهي أحب الألوان الأدبية إلى نفوسهم؛ لأنها تحقق لهم

⁴ - - اتبع الباحث في التوثيق النظام التالي: اسم الباحث أو المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات.

المتعة، وتزودهم بالحقائق والقيم والاتجاهات، وتساعد في تكوين شخصيتهم) مصطفى إسماعيل، 2002: 217).

والقصة وسيلة فعالة من وسائل التربية الحديثة، وتتيح للطلاب فرصة للفهم والاستيعاب، وتفيد في إبراز مواهبهم ومهاراتهم، وتربي فيهم التفكير السليم لما يدور في درس تعليم القصة من مناقشات ومداومات، وتشجعهم على التعود على التعبير الشفوي، وتقوي ملكة لسانهم، وذلك بتعويدهم على السرد والتلخيص والتمثيل (قاسم نواف، 2013، 70).

كما أن تدريب الأطفال على كتابة القصة يساعدهم في التعرف على بناء الجمل، وتنظيم الفقرات بشكل متسلسل من خلال ترتيب أحداث القصة، بالإضافة إلى إجادة استخدام أدوات الربط، وعلامات الترقيم، وكتابة القصة تتيح للمتعلم مجالاً رحباً في إبراز تفكيره الإبداعي، وذلك عن طريق ترك المجال لخياله للانطلاق في رسم شخصيات قصته، وتخيل أحداثها من منظوره الشخصي، حيث تقوده هذه الحرية في التعبير إلى إتاحة الفرصة أمام هذا المتعلم للبوح بمشاعره، وإيضاح اتجاهاته، والقيم التي يعتقدونها في حياته (خالد بن خاطر، 2008: 18).

وتسهم القصة في نمو شخصية التلميذ بأبعادها المختلفة، فهي تشبع فضوله وتغذي حواسه وتفتح له آفاق المعرفة، وتمي خياله وتشبع حبه للتخيل، مما يوسع مداركه، بالإضافة إلى غرس القيم والاتجاهات المرغوبة، وتشكيل هوية الطالب العقائدية والقومية والثقافية، وتنمية لغته استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، وزيادة ثروته اللغوية، وتدفعه إلى توظيف الألفاظ والتراكيب التي اكتسبها في مواقف جديدة، كما تعطيه فرصة لتحويل الكلام المنطوق إلى صورة ذهنية خيالية يتمثلها، فيبحر معها، وينطلق في أجوائها بمتعة وراحة نفسية (محمد فؤاد، وراتب قاسم، 2013: 70).

كذلك للقصة دور كبير في النمو العقلي، فهي تساعد على التفكير السليم، وتتيح للتلميذ فرصة للتفكير والتأمل الذاتي في الكلام، وتزود الطالب بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته، لما في القصة من عناصر التشويق والجذب، مما ييسر فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويهما القصة (فيصل حسين، 2008: 25).

ولأهمية القصة كمجال من مجالات التعبير الكتابي الإبداعي، فقد تعددت الدراسات التي تناولتها بالدراسة، من حيث تدريب التلاميذ على كتابتها، وتنمية مهاراتها، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: مصطفى إسماعيل (2002)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وخالد بن خاطر (2008)، وهدفت إلى تعرف فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وفيصل حسين (2008)، التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح بأسلوب المناقشة لتطوير بعض مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وطارق محمود (2013)، وهدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المرتبطة بمجال القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وفيصل حسين (2015)، والتي هدفت إلى تعرف أثر استخدام خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية.

ورغم اهتمام الباحثين بتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بشكل عام، وفي مجال القصة بشكل خاص، إلا أن التلاميذ في جميع المراحل التعليمية يعانون من ضعف واضح في مهارات كتابة القصة، وهذا ما أكده مصطفى إسماعيل (2002)، حيث أكد أن الواقع التعليمي لتعليم الكتابة الإبداعية في مجال القصة في مدارسنا يكشف عن قصور شديد. يتمثل في غياب المنهج المحدد الذي يعتمد على أهداف واضحة، ومحتوى ملائم، وأساليب وأنشطة تعليمية تسهم في تنمية كتابة القصة، وأساليب تقويم تعتمد على معايير ومحكات واضحة، كما أن فرص التدريب غير كافية لتكوين المهارة في كتابة القصة، وغير ذلك مما أبرزه خبراء تعليم اللغة العربية، وأكدته الدراسات السابقة في مجال الكتابة الإبداعية. ومنها دراسة كل من: خالد بن خاطر (2008)، وقاسم نواف (2013)، وثاني سويد (2015).

ونتيجة للضعف المتفشي بين التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي بشكل عام ومجال القصة بشكل خاص، يقتضي الأمر ضرورة تغيير في أدوار المعلمين التقليدية؛ ليكون الطالب نشطاً، ومحوراً

لعملية التعلم. ولذلك فإن هدف التعلم أصبح زيادة عمليات التفكير، باستخدام طرائق التدريس المناسبة، والأساليب التربوية الحديثة في تدريس التعبير الكتابي.

وتعد نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) من النظريات الحديثة التي ظهرت على الساحة التربوية، والتي تهدف إلى مساعدة المتعلمين على معرفة الإستراتيجيات الإبداعية التي تساعدهم على إطلاق الأفكار بحرية، واستخدام تلك الإستراتيجيات للوصول إلى حل المشكلات (أحمد علي إبراهيم، 2010: 3).

وقد ظهرت النظرية في الاتحاد السوفيتي سابقا، وهي قاعدة معرفية تتضمن مجموعة من الطرائق لحل المشكلات، وتنبع قوة هذه النظرية من اعتمادها على التطور الناجح للنظم وقدرتها على تجاوز العوائق النفسية، وتعميم طرائق استخدمت في حل عدد كبير من المشكلات (ياسر بيومي، 2008: 173).

وتنسب هذه النظرية إلى العالم الروسي التشرلر (altshullr) الذي أدرك من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراستها وتحليلها أن هناك أربعين إستراتيجية استخدمت مرارا في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات، وتمثل المهارة في القدرة على تحليل المشكلة وتحديد الإستراتيجية المناسبة لحلها، وبالرغم من أن هذه الإستراتيجيات قد اكتشفت من خلال تحليل براءات الاختراعات في المجالات التقنية إلا أنه تبين بعد ذلك أن هذه الإستراتيجيات يمكن استخدامها ليس فقط في المجالات التقنية، ولكن في العلوم التربوية والإنسانية (صالح محمد أبو جادو، 2007: 74).

الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من تأكيد التربويين أهمية اكتساب الطلاب لمهارات كتابة القصة، إلا أنه يوجد قصور ظاهر في اكتسابها، وقد تجسد هذا الضعف في شكوى المعنيين بتعليم اللغة العربية من المشرفين والمعلمين المستمرة أن طلبتهم يفتقرون إلى مهارات كتابة القصة، بالرغم من وجود الوقت الكافي لذلك.

وهذا أيضا ما أكدته الدراسات السابقة في مجال كتابة القصة، حيث أكدت دراسة مصطفى إسماعيل (2002)، أن الواقع التعليمي في مدارسنا لتعليم التعبير الكتابي الإبداعي في مجال القصة يكشف عن قصور شديد، يتمثل في غياب المنهج المحدد الذي يعتمد على أهداف واضحة، ومحتوى ملائم، وأساليب وأنشطة تعليمية تسهم في تنمية كتابة القصة.

وحتى يتمكن الباحث من رصد الواقع التعليمي للكتابة الإبداعية في مجال القصة قام بزيارة لبعض المدارس الإعدادية بإدارة أبوقرقاص التعليمية، وشاهد بعض حصص تدريس التعبير التحريري، وفحص بعض كراسات التعبير للتلاميذ في الفصول، وقابل عددا من معلمي اللغة العربية، وتوصل إلى ما يلي:

- أن المعلمين يكلفون التلاميذ بكتابة القصة في حصص التعبير التحريري، وذلك بطريقة تعتمد على الصدفة، فليس لديهم خطة تحدد عدد القصص التي يدرسون التلاميذ على كتابتها، ولذلك يختلف عدد الحصص القصص التي يكتبها التلاميذ من فصل إلى آخر، حسب اهتمام المعلمين بذلك.

- أن المعلمين يدرسون تلاميذهم على كتابة القصص الموجودة بالكتاب المدرسي، وذلك بتنفيذ ما هو مطلوب فقط، دون إشعارهم بتذوق جمال أسلوبها، وتوضيح الترابط بينها.

- أن المعلمين يصححون القصص بمقياس واحد يعتمد على دقة الكتابة من ناحية الإملاء ورسم الحروف والكلمات، دون النظر إلى فن كتابة القصة، ومهاراتها النوعية.

- أن معظم التلاميذ يعتمدون في القصص التي يكتبونها بالمنزل على الكتب الخارجية أو من الكبار.

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

تحديد مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في ضعف تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات كتابة القصة، ويرجع هذا الضعف والقصور إلى غياب البرامج التعليمية المعدة لتدريس الكتابة الإبداعية بصفة

عامة، وفي مجال تدريس مهارات كتابة القصة بصفة خاصة، كما أن الاهتمام بتنمية مهارات القصة لم ينل الاهتمام الكافي في مجال الدراسات التربوية.

ولذلك فإن البحث الحالي يتصدى لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- ما مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- 2- ما البرنامج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- 3- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

تحديد مصطلحات البحث:

1- نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز):

تعرف نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) إجرائيا بأنها: مجموعة من الخطوات المنهجية المنظمة التي تعتمد على مجموعة من المبادئ والإستراتيجيات التي تستخدم في تنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

2- تنمية:

تعرف التنمية إجرائيا بأنها: رفع مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في بعض مهارات كتابة القصة. وتحدد التنمية بزيادة متوسط درجات هؤلاء التلاميذ في اختبار مهارات كتابة القصة بعد تطبيق البرنامج.

3- مهارات كتابة القصة:

تعرف مهارات كتابة القصة إجرائيا بأنها: قدرة تلميذ الصف الثاني الإعدادي على التعبير عن مشاعره وأفكاره في موضوع محدد في أسلوب قصصي، يتسم بجمال الأداء وصحة الكتابة، وأصالة الأفكار وتنوعها، وتقاس بأداء التلاميذ في اختبار كتابة القصة المعد لهذا الغرض.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- 1- تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة للصف الثاني الإعدادي.
- 2- إعداد برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) لتنمية بعض مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- 3- قياس فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) في تنمية مهارات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أهمية البحث:

1- الأهمية النظرية:

- قدم البحث خلفية نظرية مفصلة عن نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز)، وكتابة القصة ومهاراتها كمجال من مجالات الكتابي الإبداعي.

2- الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذا البحث من خلال ما يقدمه لكل من:

- أ- واضعي المناهج ومخططيها: حيث يقدم البحث برنامجا في تدريس القصة ينتظر أن يسهم في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويمكن أن يستعان بهذا البرنامج في تطوير منهج تعليم التعبير في المرحلة الإعدادية.

ب- التلاميذ : حيث يسعى هذا البحث إلى تنمية مهارات الأداء الكتابي الإبداعي في مجال القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما يعد تطورا لقدراتهم ومهاراتهم اللغوية والإبداعية بصفة عامة، ومهارات الكتابة بصفة خاصة، وهي مهارات أساسية للتعلم اللغوي الذي يمتد أثره إلى بقية المراحل التعليمية اللاحقة.

ج- المعلمين والموجهين: قد يفيد هذا البحث معلمي اللغة العربية وموجهيها في المرحلة الإعدادية في تدريس وتقويم الكتابة الإبداعية في مجال القصة، واستخدام استراتيجيات جديدة لتدريس التعبير التحريري.

د- الباحثين : قد يفتح هذا البحث بمجاله ونتائجه آفاقا جديدة في مجال تنمية مهارات كتابة القصة، وما يتصل به من متغيرات.

فرض البحث:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

حدود البحث

التزم البحث بالحدود التالية:

أ- حدود بشرية:

- تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وذلك لما يتميزون به من خصائص عقلية تجعلهم قادرين على اكتساب مهارات كتابة القصة، بالإضافة إلى أن التدريس باستخدام نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) يبدو مناسباً لهم؛ لأن التلميذ في هذه المرحلة يتحول تفكيره من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد.

ب- حدود موضوعية:

- بعض الإستراتيجيات الإبداعية لنظرية تريز، وهي: التقسيم والتجزئة، والوسيط، والنوعية المكانية، والفصل والاستخلاص، والربط والدمج، والإجراءات التمهيديّة، والنسخ، والتغذية الراجعة، وتغيير الخصائص، واستمرار العمل المفيد.

- مهارات الأداء الكتابي الإبداعي لمجال القصة التي تم التوصل إليها من خلال قائمة مهارات الأداء الكتابي الإبداعي المعدة في ضوء أهداف البحث.

ج- حدود مكانية:

- مدرسة قاسم أمين الإعدادية بإدارة أبوقرقاص التعليمية - محافظة المنيا.

د- حدود زمنية:

- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2017 .

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية عند إجراء تجربة البحث؛ للكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الإطار النظري والمفاهيمي للبحث:

أولا - نشأة نظرية تريز:

ظهرت نظرية تريز على يد العالم الروسي التشيرلر (Altshuller) الذي كان يعمل في قسم توثيق براءات الاختراعات في البحرية الروسية، والذي توصل إلى أن عملية الاختراع ليست عملية عشوائية، وإنما هي عملية منظمة تمر بمسارات واضحة ومبادئ محددة تتشابه وتكرر في مجموعة من الاختراعات، كما توصل إلى أن النظم التكنولوجية تتطور وفق نماذج خاصة يمكن فهمها واستخدامها بطريقة

مقصودة وهادفة في حل المشكلات، وقد كان ذلك بداية تأسيس النظرية التي عرفت فيما بعد باسم نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (حنان سالم، 2009: 70).

وقد ظهرت نظرية تريز كاستجابة للتطورات التي شهدتها العالم خلال النصف الأول من القرن الماضي في كافة مجالات الحياة، ولاسيما المجالات العلمية والتكنولوجية، مما أدى إلى ظهور حاجة ملحة إلى نظريات واستراتيجيات تربوية جديدة، من أجل تنمية مهارات الإبداع في حل المشكلات، بصورة تمكن الفكر التربوي من مواجهة التحديات العالمية المعاصرة (سامية الأنصاري وإبراهيم عبد الهادي، 2009: 85).

ثانيا- ماهية نظرية تريز:

تعد نظرية تريز من النظريات التي تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي من خلال منهجية منتظمة غير عشوائية، وتحتوي على مجموعة من الإستراتيجيات الإبداعية التي يمكن لأي فرد فهمها واستخدامها في حل المشكلات التي تواجهه، بوصفها إحدى الطرق لحل المشكلات بطريقة إبداعية.

كما عرفها صالح أبو جادو(2005: 56) بأنها "منهجية منتظمة وتوجه إنساني تستند لقاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية مستندة إلى مبادئ واستراتيجيات وأدوات تساعد على تحقيق أهدافها".

ثالثا- المفاهيم والمصطلحات الأساسية لنظرية تريز:

تعتبر نظرية تريز مظلة واسعة تضم العديد من الأدوات والمفاهيم والإستراتيجيات ذات الأهمية التي لا بد من توضيحها بهدف تيسير عملية استيعابها، كما تعتبر من البنى الأساسية التي لا بد من توافرها لفهم النظرية والتعرف على أدواتها وآلية استخدامها في حل المشكلات، ويمكن توضيح هذه المفاهيم كما يلي:

1- الإستراتيجيات الإبداعية:

تحتوي نظرية تريز على العديد من المبادئ الإبداعية تم التوصل إليها من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراستها التشيلر فقد توصل إلى أن هناك أربعين مبدأ إبداعيا استخدمت مرارا وتكرارا في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات وتمثل المهارة في القدرة على تعميم المشكلة لتحديد المناسب من هذه الإستراتيجيات للاستخدام في الحل. (صالح محمد، 2007: 98).

2- مفهوم التناقض *Contradiction concept*

من المعروف أن التناقض هو القانون الأساسي في الجدلية المادية، وأن الإبداع عملية يتم من خلالها حل المشكلة بطريقة غير مسبوقة، ويتطلب حل المشكلة بطريقة إبداعية تحسين إحدى خصائص النظام دون التأثير سلبا على خصائص أخرى في النظام نفسه، أما إذا ما ظهر أي تناقض فلا بد من إزالة العناصر التي تسببه، وتعتبر التناقضات نتيجة حتمية لتطور النظم، حيث يظهر التناقض عند محاولة حل إحدى المشكلات في أي نظام أو في بعض أجزائه مما يؤدي إلى خلق مشكلة أو مشكلات أخرى، مما يترتب عليه ظهور وظائف أو آثار مفيدة وأخرى ضارة في الوقت نفسه (لطيفة عبد الشكور، 2009: 123).

3- النتائج المثالي النهائي

يمثل الناتج المثالي النهائي أحد الركائز الأساسية في نظرية تريز، وقد أظهرت نتائج الدراسات التي قام بها التشيلر ورفاقه أن جميع النظم تسعى بطبيعتها إلى المثالية والتخلص من الآثار السلبية في الوقت نفسه.

ويتمثل الناتج المثالي للنظرية في النتيجة المرغوب في تحقيقها، والوصول إليها كما يعد الحل المثالي من أقوى المفاهيم التي اشتملت عليها النظرية، فعندما يضعه صاحب المشكلة نصب عينيه، فإنه يكون ملتزماً بالسير في الطريق الصحيح، الذي يؤدي إلى هذا الحل الأمثل (صالح محمد، 2007: 136).

4- المصادر:

تعتبر المصادر من الجوانب الأساسية في نظرية تريز، حيث يعتقد التشيلر أن كل مؤسسة لديها الكثير من المصادر التي لم يتم استخدامها بشكل تام، وقد لا تكون تلك المصادر معروفة أو مكتشفة بعد، وعندما يتم اكتشافها واستخدام عناصرها بشكل جيد يؤدي إلى حل كثير من التناقضات، وعموما فإن فهم المصادر الموجودة ومعرفة كيفية ربطها مع مصادر أخرى مشتقة يؤدي إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية، أي أن توفر المصادر الضرورية يعتبر حاسما ومهما في تحديد الحلول المناسبة وتطبيقها (يحيى الرافي، 2007: 96).

رابعا- خطوات نظرية تريز في حل المشكلات :

اختلفت الخطوات الرئيسة لنظرية تريز في حل المشكلات بطريقة إبداعية وعلمية في عدد من المراجع، وذلك حسب نوع الأدوات المستخدمة أو الفئة العمرية المستخدمة للنظرية.

هذا وقد فصل كل من عطا الشطل(2009)، لطيفة عبد الشكور(2009)، ونور محمد(2013)، الخطوات الأساسية لنظرية تريز كالتالي:

1- تقديم الموقف المشكل:

ويتم ذلك من خلال عرض الموقف المشكل، وصياغته باستخدام ألفاظ ومصطلحات مرتبطة بخبرة المتعلم.

2- إبراز جوانب التناقض في الموقف:

يرتبط التناقض بمفهوم المشكلة، والمشكلة موقف غامض ينطوي على تناقض، وأن عملية اكتشاف التناقض وتحديدته تتطلب صياغة جديدة للموقف من أجل الوصول إلى حل إبداعي للمشكلة، وبالتالي يصبح تحليل التناقض هو طريقة للنظر إلى المشكلة من منظور جديد (سامية الأنصاري وإبراهيم عبد الهادي، 2009: 131).

3- صياغة الحل الأفضل الصورة النهائية: فالوصول إلى الحل الأفضل يستدعي الاستفادة

من المعلومات المرتبطة بالمشكلة والبيئة المحيطة بها.

4- تحديد المصادر: تتطلب هذه الخطوة البحث في الخبرات والمعارف المختلفة المرتبطة بالمشكلة، والبحث عن حلول لها ثم صياغة مجموعة من الأسئلة بعبارات واضحة خالية من التعقيد؛ توفر المعلومات اللازمة للوصول إلى الحل الأفضل للمشكلة (يجي الرافعي، 2007: 100).

5- توليد الحلول بواسطة الإستراتيجيات الإبداعية:

ويتم ذلك من خلال استعمال الإستراتيجيات الإبداعية واستخدام المناسب منها في حل الموقف للمشكل.

6- تقييم الحلول:

ثانيا- القصة:

القصة هي أكثر ما يميل إليه التلاميذ عند القراءة، فهي أحب الألوان الأدبية إلى نفوسهم؛ لأنها تحقق لهم المتعة، وتدخل السرور إلى قلوبهم، وترودهم بالحقائق والقيم والاتجاهات، وتثري لغتهم، وتخطب قلوبهم، وتشبع خيالهم، وتحل لهم الكثير من المشكلات، وتساعد في تكوين شخصياتهم، وهي وسيلة من وسائل تهذيبهم إذا أحسن استغلالها (نضال حسين، 2010: 5).

ويرجع ميل التلاميذ إلى كتابة القصة إلى ما فيها من إثارة وخيال، فالقصة فن أدبي ممتع وشائق للصغار والكبار، ويكون التدريب على كتابتها إشباعا للعاطفة وترويجا عن النفس وتحقيقا للذات ، كما أن كتابة القصة عمل فكري ونشاط أدبي خلاق يتطلب من الكاتب التخطيط والتنسيق والمراجعة، وهذا يظهر قبل وبعد وفي أثناء الكتابة. (نضال حسين، 2010: 61).

ويؤكد مصطفى إسماعيل (2002: 218)، أن تدريب التلاميذ على كتابة القصة ضرورة وعمل تربوي هادف يسهم في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية، كما يسم في الارتقاء بشخصية التلاميذ وقدراتهم اللغوية والعقلية، ويمكن استخلاص أهم الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريب التلاميذ على كتابة القصة في الآتي:

- عرض نماذج من القصص المناسبة للتلاميذ، وتدريبهم على قراءتها قراءة واعية، وتحليلها وتفسيرها، وإثارة اهتمامهم بما تحويه من تعبيرات وصور خيالية.

- تشجيع كل محاولات التلاميذ وتعزيزها، وتشجيعهم على الانتقال من مرحلة نقل القصة من الكتب أو من الكبار إلى مرحلة تأليف القصة بأنفسهم.
 - تطبيق معايير للقصص التي يكتبها التلاميذ، وتناول الشكل والمضمون، وهذه المعايير يجب أن يدرسها التلاميذ بعناية، وأن تتضح في أذهانهم، وتستخدم في تدريبهم على تقويم القصص التي يكتبها الآخرون، ثم في تقويم القصص التي ينتجها التلاميذ.
- هذا وقد حددت كل من رحاب زناقي(2005)، وإيمان مبروك(2010)، العناصر الأساسية للقصة فيما يلي:

- البيئة: وهي التمهيدي في أول القصة يتناول زمانها ومكانها والظروف التي وقعت فيها أحداث القصة لتهيئة القارئ لفهم جو القصة.
 - الحكاية: وهي عرض أحداث القصة بتسلسل مشوق يجذب الانتباه، وهنا يجب لفت انتباه التلميذ إلى أن كاتب القصة يجب أن يهتم بترتيب الأحداث، ويصورها كأنها حقيقة، ويجعلها متضمنة للعقدة داخلها ومتضمنة أملا في الحل.
 - العقدة: الكاتب يعمد في عرض الأحداث، وبناء بعضها فوق بعض حتى يتعقد الموقف ويتطلب الحل مع وجود خيط يكون سببا في إبراز العقدة حتى يتلهف القارئ لمعرفة الحل.
 - الشخصيات والحوار: يجب أن يكون الدور الذي ينسب لشخص ما ملائما لدوره الفعلي في الحياة.
 - الحل: يجب على التلميذ أن يقدم حلا مناسباً للقصة.
- مهارات كتابة القصة:

حددت دراسة أحمد خلف الله (2004)، مهارات كتابة القصة كما يلي:

- يصوغ مقدمة تمهيدية للقصة.
- يبرز عقدة القصة أو حبكة بعدة جمل وبأسلوب مؤثر.
- يختتم القصة بجل مناسب للعقدة يغلب فيه الخير على الشر.

- يصور المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
- يستخدم عددا كبيرا من الألفاظ المترادفات في أسلوبه.
- يكتب عددا كبيرا من الأفكار والأحداث في قصته.
- يستخدم عددا كبيرا من الأساليب الأدبية في قصته.
- ينوع الأحداث والأفكار في القصة.
- ينوع الأساليب بين الخبرية والإنشائية.
- ينوع الصور الخيالية.
- يبرز فكرة جديدة وطريقة، ويختلف فيها عن بقية زملائه.
- يصور الشخصيات بطريقة جديدة تختلف عن باقي زملائه.
- يعرض أحداثا جديدة أو مشكلات طريفة في قصته.

أدوات البحث، ومواده:

اشتمل البحث الحالي على الأدوات التالية:

أ- أداة جمع البيانات:

- قائمة مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب- مواد البحث:

- برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، ويشتمل هذا البرنامج على ما يلي

:

- كتاب التلميذ، وتم إعداده وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز).
- دليل المعلم في تنمية مهارات كتابة القصة المتضمنة في كتاب التلميذ.

ج- أداة القياس، وتشتمل على:

- اختبار مهارات كتابة القصة؛ لقياس مدى اكتساب التلاميذ (مجموعة البحث) مهارات كتابة القصة. وفيما يلي عرض موجز لخطوات بناء هذه الأدوات:

1- قائمة مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

* الهدف منها: هدف إعداد هذه القائمة التوصل إلى تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

* مصادر اشتقاق هذه القائمة:

- البحوث والدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية، والمراجع الخاصة بكتابة القصة والقوائم الخاصة بمهاراتها.

- كتب طرق تدريس اللغة العربية والأدبيات المرتبطة بهذا المجال، والتي تناولت جوانبه المختلفة.

- آراء المتخصصين والخبراء في مجال الكتابة الإبداعية ، وفي المناهج وطرق التدريس ، وأيضاً بعض موجهي اللغة العربية، والقائمين على تدريسها.

- أهداف تعليم اللغة العربية ، وبصفة خاصة أهداف تعليم الكتابة والتعبير والتي تشير إلى بعض هذه المهارات وتدعو المعلم لأن يعمل على إتقان التلاميذ لها.

* الصورة الأولية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية من (20) مهارة تم وضعها في قائمة عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وموجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلة الإعدادية. وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات حول ما يلي:

- رأى بعض المحكمين أن بعض المهارات تنقصها دقة الصياغة ، وأنه يجب إعادة صياغتها؛ لتصبح بصورة واضحة ودقيقة ومحددة ومن بين هذه المهارات المهارة رقم (5) من مهارات كتابة

القصة ونصها، يصف التلميذ أبعاد شخصيات القصة الجسدية والعقلية والوجدانية تم تعديلها إلى أن يصف التلميذ شخصيات القصة، والمهارة رقم (8) ونصها أن يختتم التلميذ القصة محل يغلب فيه الخير على الشر إلى أن يكتب التلميذ نهاية مناسبة لأحداث القصة.

- كان هناك إجماع واتفق بين المحكمين على أن بعض المهارات لا تناسب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لأن بها من العمق الفكري والتداخل ما يفوق مستواهم بدرجة أعلى من تلك المرحلة ، كما ذهبوا إلى أنها ليست ضرورية بالقدر الكافي ، ومن هذه المهارات : يجامل بغير مبالغة وتخلو كتابته من الشكلية .

- أجمع المحكمون على أن بعض المهارات غير واضحة المعنى لأن في صياغتها بعض الكلمات الفضفاضة التي لا يفهمها التلاميذ ، وبالتالي يصعب قياسها والحكم عليها ، وكما يصعب تنميتها لدى التلاميذ ومن هذه الكلمات : (الانسجام - يوظف العقدة ،... الخ)

- رأى بعض المحكمين أن هناك مهارات تحمل نفس المعنى ويمكن الاكتفاء بمهارة واحدة من هذه المهارات مثل: يكتب حلولاً لمشكلة قصصية، يختتم القصة محل مناسب يغلب فيه الخير على الشر، يحدد نهاية لقصة غير محددة النهاية.

* الصورة النهائية للقائمة:

بعد التأكد من صدق القائمة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين ارتضى الباحث المهارات التي حظيت على نسبة مئوية (80%) فأكثر باعتبارها المهارات الأكثر أهمية، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للقائمة.

2- إعداد اختبار الأداء الكتابي الإبداعي:

مر إعداد اختبار الأداء الكتابي الإبداعي بالخطوات الإجرائية التالية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعض مهارات الأداء الكتابي الإبداعي في مجال القصة.

ب- مصادر إعداد الاختبار:

اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت طرق قياس التعبير الكتابي وتقويمه بصفة عامة، وفي مجال القصة بصفة خاصة، وقامت بإعداد اختبارات في هذا المجال.

- المراجع العربية والأجنبية في مجال قياس الإبداع وتقويمه بصفة عامة، وفي مجال كتابة القصة بصفة خاصة .

- مراجعة عينات من امتحانات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في السنوات السابقة، وما جاء بها من أسئلة للتعبير في مجال القصة.

- استطلاع آراء المتخصصين ومن لهم تجارب سابقة في إعداد مثل هذه الاختبارات وتصميمها؛ لمعرفة كيفية وضع الشكل المناسب لهذا الاختبار في كل جوانبه .

ج- تحديد محتوى الاختبار:

تم إعداد محتوى اختبار الأداء الكتابي من الأسئلة المقالية؛ وذلك لأن مهارات الأداء الكتابي الإبداعي تتميز بأنها متراكبة ومتداخلة ومترابطة، وأنه يصعب قياس أية مهارة منها على حدة، ومن ثم فإن قياسها يجب أن يتم من خلال الكتابة في موضوع متكامل.

كما تم اختيار الموضوعات ذات العلاقة بالتلاميذ والتي تمس جانبا من واقعهم أو حياتهم؛ حتى تدفعهم للكتابة في حماسة ورغبة وميل، وتجذب انتباههم في هذه السن؛ لأنها تتناول ما يتصل ببيئاتهم وحياتهم ونشاطهم سواء في المدرسة أو خارجها، كما روعي التنوع في كل الموضوعات.

د- الصورة المبدئية للاختبار:

تكون الاختبار في صورته المبدئية من ثلاثة أسئلة في مجال القصة يختار التلميذ أحدها ويكتب فيه.

د- تعليمات الاختبار :

قام الباحث بوضع تعليمات للاختبار؛ حتى تتم الإجابة عنه في ضوءها، وهي :

- اكتب بياناتك بوضوح في الأماكن المخصصة لذلك .

- اقرأ الموضوعات قراءة واعية .

- اختر أحد الموضوعات واكتب في واحد منها .

- لك الحرية في اختيار الموضوع الذي يناسبك وتفضل الكتابة فيه، المهم أن تنتهي من كتابته في الزمن المسموح به.

و- عرض الصورة المبدئية للاختبار على المحكمين:

بعد إتمام الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وبعض المعلمين والموجهين المتخصصين في اللغة العربية؛ لاستطلاع آرائهم حول: سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة، مناسبة الأسئلة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ووضوح تعليمات الاختبار، دقة معايير الأداء ودليل التصحيح.

وقد أشار المحكمون إلى ضرورة الإشارة في تعليمات الاختبار إلى بعض المهارات التي يجب مراعاتها في أثناء كتابة الموضوع الذي يختاره التلميذ ويكتب فيه.

هذا وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الموضوعات لتلاميذ الصف الثاني الإعداد، وبعد إجراء التعديل السابق أصبح الاختبار صالحا للتطبيق استطلاعيا.

و- ضبط الاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (من غير عينة التطبيق الأساسية) قوامها (41) تلميذا، وذلك يوم الأربعاء الموافق 28 / 9 في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017 / 1016، وهدف ضبط الاختبار إلى تحديد زمنه، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفرداته. وحساب صدقه وثباته. وفيما يلي تفصيل ذلك:

ز- تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ متوسط الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار (40)، وكان الزمن اللازم لقراءة تعليمات الاختبار (5) دقائق، وبذلك يصبح زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار جميعها هو (45) دقيقة.

ح- حساب صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار عن طريق:

(أ) صدق المحتوى:

اعتمد الباحث في تحديد صدق الاختبار على صدق المحتوى، ويقصد به مدى تمثيل مفردات الاختبار للسلوك المحك تمثيلا كافيا(صلاح الدين محمود علام، 2006: 325)، وللتأكد من ذلك، تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ لتعرف آرائهم قبل إعداد الاختبار في صورته النهائية، وقد تم تعديل الاختبار بناء على توجيهاتهم؛ ليصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

(ب) صدق المقارنة الطرفية:

تم تحديد درجات أعلى 25% من إجمالي تلاميذ العينة الاستطلاعية في الاختبار، أي ما يعادل (14) طالبا ، كما تم تحديد درجات أقل 25% من التلاميذ أنفسهم، أي ما يعادل

(14) طالبا، ثم تمت المقارنة بين تلاميذ المجموعتين العليا والدنيا في رتب درجاتهم على المقياس باستخدام اختبار مان وتني Mann- Whitney- U test باستخدام برنامج (spss)، وكانت نتائج الاختبار كما يبينها الجدول (1)

جدول (1)

نتائج اختبار مان وتني للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا

في مقياس الأداء الكتابي الإبداعي على العينة الاستطلاعية

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القصة	العليا	21.50	301.00	0.000	-4.537	0.000	دال
	الدنيا	7.50	105.00				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الأداء الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة العليا، وهذا يؤكد قدرة الاختبار على التمييز، كما أنه مؤشر دال على صدق المقارنة الطرفية للاختبار.

- حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق:

(أ) طريقة ألفا كرونباخ Cronbach s Alpha:

استخدم الباحث طريقة ألف كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاختبار، والجدول (2)

يوضح قيم معامل الفا.

جدول (2)

قيم معامل ألفا لثبات اختبار الأداء الكتابي الإبداعي

م	البعد	معامل ألفا
1	القصة	0.864

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار مرتفعة؛ مما يدل على تمتع الاختبار بالثبات.

3- بناء برنامج تنمية مهارات القصة باستخدام نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز.

أ- أسس بناء البرنامج:

تم إعداد هذا البرنامج في ضوء مقومات الكتابة الإبداعية في مجال القصة، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

- مراعاة طبيعة التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وتقديم القصص المناسبة لهم.
- مراعاة خصائص الكتابة الإبداعية في مجال القصة، وأهداف تعليمها.
- مراعاة أسس وأساليب تنمية الكتابة الإبداعية في مجال القصة.
- مراعاة أساليب تقويم الكتابة الإبداعية في مجال القصة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

أهداف البرنامج:

استهدف البرنامج تحقيق ما يأتي:

- أن يتعرف التلميذ مفهوم القصة، أهميتها، مقوماتها، معايير الجودة كتابتها.
- أن يميز التلميذ بين القصة الجيدة والغير جيدة في ضوء معايير كتابة القصة.
- أن يصدر التلميذ حكما على قصة كتبها بنفسه أو كتبها زميله في ضوء معايير جودة القصة.
- أن يشارك التلميذ في عرض بعض القصص التي كتبها في المنزل.

محتوى البرنامج:

تضمن البرنامج عرضا نظريا تم تقديمه للتلاميذ، كما تضمن عددا من التدريبات، ويوضح الجدول الآتي مكونات البرنامج:

جدول (3) محتوى برنامج تنمية مهارات كتابة القصة

م	الموضوع	الزمن
1	مفهوم القصة، ومقوماتها.	حصة
2	معايير جودة كتابة القصة، ومراحل كتابتها.	حصة
3	تدريب تطبيقي على مهارات: يصوغ مقدمة تمهيدية للقصة- يعرض أحداث القصة بطريقة متتابعة وتسلسل مناسب- يبرز عقدة القصة بعدة جمل .	حصتان
4	تدريب تطبيقي على مهارات: يراعى اشتمال القصة على بعض القيم - يختتم القصة بجل مناسب للعقدة .	حصتان
5	تدريب تطبيقي على مهارات: يستخدم عدداً كبيراً من الألفاظ في أسلوبه - يكتب حلولاً مختلفة لمشكلة قصصية.	حصتان
6	تدريب تطبيقي على مهارات : يعيد ترتيب أحداث قصة بطريقة جديدة- يحدد نهاية لقصة غير محددة النهاية.	حصتان
7	تدريب تطبيقي على مهارات: يستخدم علامات الترقيم بطريقة صحيحة- يصيغ الجمل صياغة لغوية صحيحة - يراعي الضبط النحوي في الكتابة.	حصتان

تنظيم البرنامج:

تم تنظيم محتوى برنامج في إطارين:

الأول- دليل المعلم يتضمن التعريف بالبرنامج، وأسلوب التدريب ومعايير التقويم، وإستراتيجية التدريس، والأنشطة، والوسائل.

الثاني- كتاب التلميذ، وهو عبارة عن تدريبات متدرجة على كتابة القصة وتحليلها.

النظرية الموظفة في التدريس في البرنامج:

تم توظيف نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تركز باستراتيجياتها المختلفة في تنمية مهارات كتابة القصة، وذلك من خلال جانب نظري يشمل تعريف التلاميذ بمفهوم القصة ومقوماتها، ومعايير جودة كتابتها، وأما الجانب الثاني فتطبيقي يتكون من تدريبات متدرجة على كتابة القصص، تهدف إلى مساعدة التلاميذ على كتابة القصة وفق الأصول العلمية.

الوسائل والأنشطة:

اعتمد البرنامج على ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية، والاستعانة بعدد من الوسائل، ومن تلك الوسائل والأنشطة المستخدمة ما يلي:

- صحف الفصل لعرض أعمال التلاميذ. - القصص المصورة.

أساليب التقويم:

استخدم في البرنامج التقويم القبلي والتقويم البعدي، وتمثل في ذلك تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة على التلاميذ، واستخدم التقويم البنائي في تقويم أعمال التلاميذ في أثناء تطبيق البرنامج.

ضبط البرنامج:

بعد بناء البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ للإفادة من آرائهم حول مدى ملاءمة المحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم لأهداف البرنامج، ولم يبد المحكمون أية ملحوظات جوهرية عن البرنامج. وبهذا صار البرنامج صالحاً للتطبيق.

مجموعة البحث:

- تم اختيار فصلين من فصول الصف الثاني الإعدادي بمدرسة قاسم أمين الإعدادية بداية العام 2016/2017، وقد اختير أحد الفصلين ليكون المجموعة التجريبية، والثاني ليكون المجموعة الضابطة، وتؤكد الباحث من تقارب مستوى المجموعتين في مهارات كتابة القصة وذلك بتطبيق اختبار مهارات كتابة القصة قبل التجربة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة

مستوي الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	قيمة(ف)	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		اختبار الأداء الكتابي
					القياس القبلي (39)		القياس القبلي (39)		
					الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
443.	0.77-	76	.227	1.482	6.19	29.41	5.20	.49 28	

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث؛ حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات كتابة القصة القبلي، حيث جاءت قيمة (ت) مساوية (-0.77) في اختبار الأداء الكتابي وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

تطبيق تجربة البحث:

تم القياس القبلي وتطبيق اختبار مهارات كتابة القصة في 2016/10/15م، وتم تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تطبيق التجربة في القياس البعدي بتاريخ 2016/12/10م.

نتائج البحث:

أولاً- مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

توصل البحث الحالي إلى قائمة بالمهارات المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في كتابة القصة، من خلال بناء قائمة بهذه المهارات، والتحكيم عليها، وهذه المهارات هي:

مهارة الشكل، وتتضمن المهارات التالية:

- يصبوغ مقدمة تمهيدية للقصة.
- يعرض أحداث القصة بطريقة متتابعة وتسلسل مناسب.
- يبرز عقدة القصة بعدة جمل .
- يراعى اشتمال القصة على بعض القيم .
- يختتم القصة بحل مناسب للعقدة .

مهارة المضمون، وتتضمن المهارات التالية.

- يستخدم عدداً كبيراً من الألفاظ في أسلوبه .
- يكتب حلولاً مختلفة لمشكلة قصصية.
- يعيد ترتيب أحداث قصة بطريقة جديدة.

- يحدد نهاية لقصة غير محددة النهاية.

مهارة الصحة اللغوية، وتتضمن المهارات التالية:

- يستخدم علامات التقييم بطريقة صحيحة.

- يصيغ الجمل صياغة لغوية صحيحة.

- يراعي الضبط النحوي في الكتابة.

ثانيا- أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات كتابة القصة لدى مجموعة البحث.

تم تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة بعد تدريس البرنامج المقترح لتلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تصحيح الإجابات، وتحليل البيانات، تمت المقارنة بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي؛ للتوصل إلى أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات كتابة القصة، ويمكن عرض ذلك كما يلي:

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي

لاختبار الأداء الكتابي الإبداعي ومكوناته الفرعية

حجم الأثر	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	قيمة ف	الإنحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	المكونات
0.49	000.	76	4990	195.	1.710	1.710	13.0	39	تجريبية	الشكل
						2.467	10.2	39	ضابطة	
0.43		76	505.	505.	449.	2.560	19.3	39	تجريبية	المضمون
						3.248	16.0	39	ضابطة	
0.64	000.	76	7237	008.	7.323	1.537	7.51	39	تجريبية	الصحة اللغوية
						1.084	5.33	39	ضابطة	
0.60	000.	76	6762	950.	004.	4.647	39.9	39	تجريبية	مجموع
						5.622	32.0	39	ضابطة	

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة ومكوناته الفرعية كل على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وقد يرجع هذا الفرق للتأثير التجريبي الناتج عن البرنامج، وبناء على ذلك يرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي الإبداعي ككل ومكوناته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة على عبد الرحمن محمد (2014) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية تيريز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يتضح من نتائج هذا البحث فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات كتابة القصة، وذلك للأسباب الآتية:

- 1- تدريب التلاميذ المستمر من خلال البرنامج المعد على المهارات المختلفة للقصة، وكثافة الأنشطة المقدمة على هذه المهارات ربما أسهم في تنمية هذه المهارات لديهم.
- 2- توضيح أهمية التدريب على مهارات كتابة القصة للتلاميذ وربطها بالواقع؛ دفع التلاميذ للشعور بأهمية التدريب على تلك المهارات.
- 3- اختيار المحتوى المناسب من القصص الشيقة وتدريب التلاميذ على وضع نهايات مختلفة وعناوين طريفة وغيرها من المهارات الإبداعية أسهم في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ.
- 4- تدريب التلاميذ على كتابة القصة ساعد على توسيع خيالهم وتنمية قدرتهم على التعبير.
- 5- كثافة التدريبات التي تم عرضها من خلال كتاب الطالب أسهم في تمكن التلاميذ من تلك المهارات.

6- تعريف التلاميذ بالعناصر الأساسية للكتابة سواء أكانت المتعلقة بالشكل أم المضمون والتدريب على ذلك باستمرار، أتاح للطالب الفرصة لتجويد كتابته من خلال الأخذ بهذه العناصر في أثناء عملية الكتابة.

التوصيات:

استنادا إلى النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، أمكن تقديم التوصيات التالية:

- 1- إعداد مقرر دراسي محدد ومخطط له لتعليم الكتابة الإبداعية، بما يتضمنه من: أهداف، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية، ومناشط ، وأساليب تقويم.
- 2- وضع خطة متدرجة لتدريب التلاميذ في المراحل التعليمية كافة على مهارات كتابة القصة.
- 3- تدريب التلاميذ في المراحل المختلفة على مهارات كتابة القصة باستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة.
- 4- إثراء المكتبات المدرسية بنماذج قصصية متنوعة ومناسبة للأطفال.
- 5- تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات كتابة القصة وتدريبها وتقييمها.

المقترحات:

في ضوء نتائج هذا البحث والتوصيات السابق بيانها، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

- 1- برنامج لتنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 2- فاعلية نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) في تدريس الأدب على تنمية مهارات التدوق الأدبي والأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

المراجع العربية

- آلاء يحيى سعيد(2015): فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تيز Tiz في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أحمد علي إبراهيم (2010): فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية تيز في تنمية مهارات التفكير التوليدي ولاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلد 15، جزء 1، أكتوبر. ص ص 122-189.
- أحمد محمد خلف الله (2004): فاعلية برنامج مقترح في ضوء مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنيا.
- أمل محمد صالح (2011): فاعلية استخدام نظرية تيز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- إيمان محمد مبروك(2010): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية في تنمية الأداء اللغوي(الشفوي،الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- ثابي سويد العنزي(2015): أثر استخدام خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- جمال محمد
- تنمية بعض مفاهيم أطفال الروضة وتفسيراتهم البيئية في ضوء نظرية

- كامل (2011):
 تيز، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، مجلد3، العدد3، ص ص
 274-194.
- حسن سيد شحاتة، وزينب
 النجار (2011):
 معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية
 اللبنانية.
- حنان بنت سالم آل عامر (2009):
 نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تيز، عمان، دار ديونو للنشر والتوزيع.
- خالد بن خاطر بن
 سعيد (2009):
 فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة
 القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، رسالة دكتوراه، كلية
 التربية جامعة أم القرى.
- خالد بن صالح الشبل (2010):
 استخدام إستراتيجية التفكير الإبداعي والإبتكاري في حل
 المشكلات (تيز) في تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، المؤتمر
 الدولي للغة العربية بين الانقراض والتطور، التحديات
 والتوقعات، قسم اللغة العربية، جامعة الأزهر الأندلسية بمدينة
 جاكرتا، 22-25 يوليو. ص ص: 142-123.
- رحاب زياتي عبد الله (2005):
 فاعلية برنامج في التمكن من بعض مهارات التعبير الكتابي لدى
 تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء مدخل عمليات
 الكتابة التفاعلي، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم
 التربوية، جامعة عين شمس.
- سامية الأنصاري، و إبراهيم
 عبد الهادي، (2009):
 الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تيز، القاهرة،
 مكتبة الأنجلو المصرية.
- صالح بن يحيى الزهراني (2010):
 التأصيل الإسلامي لاستراتيجيات التفكير الإبداعي في نظرية تيز، مجلة

- كلية التربية، جامعة بنها، العدد 84، أكتوبر. ص ص: 1-40.
- صالح محمد أبو جادو (2007): تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، عمان، دار المسيرة.
- طارق محمود عبد الفتاح (2013): فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عطا حسين الشطل (2006): نظرية تميز الحلول الإبداعية للمشكلات، نظرية روسية من آلف الاختراعات العالمية، مجلة موهبة السعودية، العدد 21.
- فتحي علي يونس (2001): استراتيجيات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.
- فيصل حسين محمد (2008): فاعلية برنامج مقترح بأسلوب المناقشة لتطوير بعض مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.
- لطيفة عبد الشكور عبد الله (2009): فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تميز في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمحافظة جدة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد راتب الحوامدة، وفؤاد قاسم عاشور (2013): فاعلية نموذج فورست (forest) في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة اليرموك، مجلد 14، عدد 3، سبتمبر. ص ص: 65-93.

- مصطفى إسماعيل (2002): أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج طرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد 77، يناير. ص ص: 214-259.
- مهند يوسف عبد القادر (2013): فاعلية برنامج مقترح في ضوء مبادئ نظرية تيزن لتسمية التفكير الإبداعي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف السابع، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- نضال حسين أبو صحبة (2010): أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، بغزة.
- نواف قاسم البري (2013): أثر استخدام منحى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد 28، عدد 7. ص ص 67-98.
- نور محمد حسن (2013): أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض استراتيجيات نظرية تيزن في تنمية مهارات التنوق البلاغي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الثانوية الأزهرية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- ياسر بيومي عبده (2008): فاعلية استراتيجيات نظرية تيزن في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج ورق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج طرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس،

عدد 138، سبتمبر. ص ص 165 - 203.

- يحيى عبد الله الرفاعي (2007):
أثر بعض مبادئ الحلول الإبتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز
(triz) في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهبين
بالصف الأول الثانوي بمنطقة عسير، رسالة دكتوراه ، كلية
التربية، جامعة أم القرى.

ثانيا المراجع الأجنبية:

- Apte , P.& Mann , D, (2001) : Taguchiand Triz : Comparisons And Opportunities . Available at : // [www.triz-journal.com /archives/2001/11/c/index.htm](http://www.triz-journal.com/archives/2001/11/c/index.htm) .
- Barak , Moshe (2009) : Idea Focusing Versus Idea Generating : A Course For Teachers On Inventive Problem Solving . **Innovations In Education And Teacging International** . Vol. (46) , No (4) , pp 345- 356 .
- Caplan , S ; Tschirhart , M And Hipple , J : 40 Principles With Examples : Human Factors And Ergonomics. Available at : // [www.triz-journal.com /archives/2010/02/index.htm](http://www.triz-journal.com/archives/2010/02/index.htm) .
- Kunst, B. K.& Clapp, T, G. (2000). Automatic bording machine de sign employing quality fuction deployment theory of inventive problem solving and solid modeling.[Http://www.Trize-journal.com](http://www.Trize-journal.com)
- Mann ,D And Apte , P (2001) : Taguchi And TRIZ : Comparisons And Opportunities. Available at : // www.triz-journal.com/archives/2001/11/c.pdf
- March , D (2004) : 40 Inventive Principles With Application In Education . Available at : // www.triz-journal.com/archives/2004/04/.pdf
- Mazur , G (1996) : Theory Of Inventive Problem Solving Triz. Available at : // www.personal.engin.umich.edu/gmazur/triz/

- Schweizer , T (2001) : Integrating TRIZ Into The Curriculum : An Educational Imperative . Available at : // www.triz-journal.com

- Vincent , J And Mann , D (2000) : Triz In Biology Teaching . Available at : // [www.triz-journal.com /archives/2000](http://www.triz-journal.com/archives/2000)

- Salamatov, Y. (1999). TRIZ: The Right Solution at the Right Time: A Guide to Innovative Problem Solving, Insytec B.V., The Netherlands,.

Savrnsky, S. (2000) Engineering of Creativity: Introduction to TRIZ - methodology of inventive prapem solving Boca Renton florida : USA CRC press LLC (Boca Raton),

.

- Rantanen, K. (1999).Genrich Altshuller (1962-1998), retrieved Oct 20.2011,from: <http://www.kolumbus.fi/karan/altshuller.htm>.

" الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس "

د. محمد أحمد عسكر/جامعة طرابلس

مقدمة:

يواجه معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي عديد الصعوبات شأنهم شأن جميع المعلمين بجميع المراحل التعليمية وفي شتى التخصصات، وتباين هذه الصعوبات من حيث النوع والشدة باختلاف ظروف البيئة المدرسية، والمناهج الدراسية المطبقة وإمكانية تنفيذها، ونوع التلاميذ، وأدوار المفتشين التربويين، والإدارة المدرسية، وإدارات التعليم، والقوانين واللوائح التي تنظم عمل المعلم، ومدى تعاون أولياء الأمور، وغيرها من العوامل.

ويجب على كل من له علاقة بالعملية التعليمية العمل على تذليل الصعاب أمام المعلمين، حتى يستطيعوا أن يؤديوا رسالتهم بكفاية واقتدار، سعياً إلى تحقيق الأهداف المنشودة من المؤسسات التعليمية.

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة للتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس، ووضع بعض التوصيات، والمقترحات التي قد تفيد في الموضوع.

مشكلة الدراسة:

تشير نتائج العديد من الدراسات مثل (الكثيري، ونشوان، 1414هـ)، (العنزي، 2009)، (حبيب، وإبراهيم، 2010)، و(محمود، 2010) إلى أن معلمي العلوم يواجهون العديد من الصعوبات أثناء قيامهم بدورهم في العملية التعليمية، وهذه الصعوبات من شأنها أن تعيق المعلمين عن أداء واجباتهم كما ينبغي.

ولأهمية الموضوع ولندرة الدراسات المحلية في هذا المجال، تأتي هذه الدراسة للتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أهم الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس، ودرجة تأثيرها على أدائهم؟

ويتفرع عن ذلك الأسئلة التالية:

1. ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمنهج وتنفيذه؟
2. ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالبيئة المدرسية والامكانيات المادية؟
3. ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمعلم؟
4. ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالتلميذ؟
5. ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمفتش التربوي؟
6. ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالإدارة المدرسية؟
7. هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى للمرحلة التعليمية (شق أول - شق ثاني)؟
8. هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لمستوى المؤهل (جامعي - دون الجامعي)؟
9. هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لنوع المؤهل (تربوي - غير تربوي)؟
10. هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لتلقي المعلم لدورات تربوية؟
11. هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لتلقي المعلم لدورات تخصصية؟

12. هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى للخبرة

التدريسية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. تشخص الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس أثناء أداء مهامهم التدريسية.
2. تُعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل محليا التي تناولت موضوع الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم.
3. لفت انتباه المسؤولين على التعليم في ليبيا إلى هذه الصعوبات، وضرورة وضع الحلول الكفيلة بتذليلها.
4. محاولة وضع بعض التوصيات التي قد تقلل من الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي، أثناء تأدية مهامهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يأتي:

1. درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمنهج وتنفيذه.
2. درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالبيئة المدرسية والامكانيات المادية.
3. درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمعلم.
4. درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالتلميذ.
5. درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمفتش التربوي.

6. درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالإدارة المدرسية.

7. أثر بعض المتغيرات على درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم طرابلس المركز ، خلال العام الدراسي 2016 / 2017.

مصطلحات الدراسة:

1. **الصعوبات:** " كل ما من شأنه أن يواجه المدرس، ويحد من فاعلية تدريسه وتحقيق الأهداف، ويتطلب اجتيازه مزيدا من الجهود الفعلية، والجسمية، والمادية". (الفهداوي، 1988، في حبيب، وإبراهيم، 2010).

2. **المعلم:**

يعرف فيليب جاكسون المعلم بأنه: " صانع قرار يفهم طلبته، ويتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها، بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل". (عدس، 1996: 35).

التعليم الأساسي:

" هو مرحلة موحدة، وإلزامية، لجميع الأطفال، من الذكور، والإناث على حد سواء، تمتد من السن السادسة حتى الخامسة عشرة - أي لمدة 9 سنوات دراسية- وتمثل هذه المرحلة الحد الأدنى من التعليم، الذي تؤمنه الدولة لجميع أفراد الشعب، وتتميز هذه المرحلة بقدر كبير من المرونة، في مناهجها، ونظمها، بحيث يمكن أن تتجاوب بشكل سريع، مع متغيرات المستقبل، وارتباطها ارتباطا وثيقا بالبيئة، بحيث تتكيف وتتلاءم معها، وتواجه متطلباتها، وتتمشى مع إمكاناتها، وتحقق الاتصال الوثيق بينها، وبين الأنشطة اللازمة لتنمية هذه البيئات، وفق ظروف العمل المنتج بها". (حسان، 1993: 126).

الدراسات السابقة:

1. دراسة راشد أحمد الكثيري، ويعقوب حسين نشوان، 1414هـ:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تعيق تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر المجالات إعاقاً لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو البيت، ثم الوسائل التعليمية وعدم توافرها في المدارس، أما المجالات المعيقة بدرجة متوسطة فهي: زيادة عدد التلاميذ في الفصل، وزيادة محتوى الكتاب المدرسي، وعدم توافر التجهيزات التي تعين المعلم على التنوع في طرائق التدريس، ومعوقات من الموجه، كما كشفت الدراسة أن لسنوات الخبرة أثراً واضحاً في رأي المعلمين في معوقات تدريس العلوم مقارنةً بمحدثي العهد بالتدريس.

2. دراسة لافي بن عويد العنزي، 2009:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس مقرر العلوم في الصفوف الأولية (الأول، الثاني، الثالث) الابتدائي، والتعرف على درجة اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في تدريس مقرر العلوم باختلاف سنوات الخبرة، واختلاف التخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة اشتملت على سبعة محاور رئيسة هي: محور المشكلات المتعلقة بالتلميذ، والمعلم، والأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والتقنيات التعليمية، ومحور المشكلات المتعلقة بالتقويم. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج منها: أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين هي: ضعف متابعة الأسرة للتلميذ، زيادة عدد التلاميذ في الصف الدراسي، ضعف القراءة والكتابة لدى بعض التلاميذ، وجود صعوبات تعلم لدى بعض التلاميذ، زيادة العبء التدريسي للمعلم، ضعف الرغبة لدى المعلمين للتدريس بالصفوف الأولية، قلة الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، عدم اهتمام بعض المعلمين بتطوير أنفسهم مهنيًا، عدم مساعدة المحتوى على تنمية ميول التلاميذ وهواياتهم، كبر محتوى بالنسبة لزمّن دراسته، وعدم مرونة المحتوى، قلة إطلاع عدد كبير من المعلمين على الجديد في طرق تدريس العلوم، امكانيات المدرسة لا تساعد على تقديم عروض عملية في التدريس، عدم توفر دليل للمعلم، قلة وجود برامج ودورات لتدريب المعلم على التعامل مع التقنيات التعليمية، عدم توفر التقنيات التعليمية الكافية بالمدرسة، ولا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول مشكلات التي تواجههم في تدريس مقرر العلوم وفقا لاختلاف سنوات الخبرة.

3. دراسة سهى عباس حبيب، و خالد كاظم إبراهيم، 2010:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تدريس المواد العلمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين التربويين لهذه المواد، بالمدارس الثانوية ببعض محافظات العراق، وقد استخدم الباحثان استبانة تضمنت (6) محاور هي: أهداف التدريس، محتوى الكتب، طرائق التدريس، التدريب، المختبرات والوسائل التعليمية، التقويم، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: محتوى الكتب أعلى مع القدرات العقلية للطلبة، فصول المحتوى غير مترابطة وغير منتظمة، ضعف الترابط الأفقي والعمودي بين أجزاء الكتب، قلة تضمين المناهج للتطبيقات العملية، قلة الأدلة المساعدة للمعلم النظرية والعملية، قلة مستلزمات تنفيذ طرائق التدريس الحديثة، افتقاد أغلب المعلمين لأسس التدريس الحديث، قلة الدورات التدريبية النوعية والتخصصية، افتقار أغلب المدارس للمختبرات ذات المواصفات القياسية.

4. دراسة ماجد ايوب محمود، 2010:

هدفت الدراسة إلى بيان الصعوبات التي يواجهها مدرسو العلوم في المدارس الثانوية في محافظة ديالى بالعراق في استخدام المختبر، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: الحصر الدراسية غير كافية، كبر محتوى الكتاب المدرسي، عدم وجود مساعد مختبر، عدم توفر الخبرة الكافية لدى المدرسين لإجراء التجارب، عدم وجود غرفة مخصصة للمختبر.

تعليق على الدراسات السابقة:

1. أكدت الدراسات السابقة على مواجهة معلمي العلوم للعديد من الصعوبات أثناء القيام بعملية التدريس، وتتعلق هذه الصعوبات بعدة أطراف منها: المعلم نفسه، التلميذ، المنهج، الامكانيات المادية، وغيرها.
2. تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة.
3. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناول محور الإدارة المدرسية، وفي بعض المتغيرات.

4. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الاستبانة، وفي منهجية البحث.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، التي تضمنت الصعوبات التي يمكن أن تواجه اداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس، وتكونت في شكلها النهائي من (53) عبارة موزعة على (6) محاور.

جدول رقم (1) يبين محاور الاستبانة المختلفة، وعدد العبارات بكل محور.

ت	المحور	عدد العبارات
1	المنهج وتنفيذه	12
2	البيئة المدرسية والامكانيات المادية	6
3	المعلم	10
4	التلميذ	13
5	المفتش التربوي	5
6	الإدارة المدرسية	7
	المجموع	53

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة (الصدق الظاهري) من خلال عرضها على بعض أساتذة المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية- طرابلس، والآداب بجامعة طرابلس، وبعض معلمات العلوم بمدرسة الأنوار بطرابلس، وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين ثم إعداد القائمة النهائية، وهكذا تعد الأداة صادقة من وجهة نظر المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

لحساب معامل الثبات تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient) حيث تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) فكان (0.68) وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون (Spearman- Brown) بلغ معامل الثبات

(0.81)، كما تم استخراج معامل الثبات لـجثمان (Guttman) وبلغ (0.81)، وبذلك يكون معامل الثبات مقبولاً ويطمئن الباحث لاستخدام أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمكتب تعليم طرابلس المركز، الذين يقومون بالتدريس خلال العام الدراسي 2016 / 2017 البالغ عددهم (358) معلماً ومعلمة، بواقع (196) معلماً ومعلمة بالشق الأول، و (162) معلماً ومعلمة بالشق الثاني، موزعين على (47) مدرسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (83) معلمة موزعة على (11) مدرسة تم اختيارها عشوائياً، فشكلت العينة ما نسبته (23%) من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس حسب المرحلة التعليمية (شق أول - شق ثاني).

المجموع	العدد		اسم المدرسة	ت
	شق أول	شق ثاني		
04	04	-	السيدة هاجر	
10	02	08	الهادي عرفة	
01	-	01	زاوية الدهماني	
26	16	10	التقدم	
10	02	08	الجمهورية	
05	-	05	صرخة الحرية	
05	05	-	الأنوار	
02	01	01	أم الثوار	
11	-	11	أحمد بن شتوان	

10	08	02	الهدى الإسلامي
10	05	05	شهداء أبي مليانة
94	57	37	المجموع

تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة:

1. قام الباحث بتوزيع (حوالي 120) استبانة على معلمي العلوم بمدارس التعليم الأساسي بطرابلس المركز، وقد تم استرجاع (94) استبانة، حذفت منها (11) استبانة لعدم اكتمال إجاباتها، فأصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (83) استبانة.
2. تم تصميم الأداة على النحو الآتي: متوفرة بدرجة عالية جدا قيمتها (5)، ومتوفرة بدرجة عالية قيمتها (4)، متوفرة بدرجة متوسطة قيمتها (3)، متوفرة بدرجة قليلة قيمتها (2)، غير متوفرة (1).

وحدد مدى متوسط الدرجات الرقمية وتقديراتها كالتالي:

- من 1 إلى _____ أقل من 1.8 لا تمثل صعوبة.
- من 1.8 إلى _____ أقل من 2.6 صعوبة قليلة.
- من 2.6 إلى _____ أقل من 3.4 صعوبة متوسطة.
- من 3.4 إلى _____ أقل من 4.2 صعوبة عالية.
- من 4.2 إلى 5 _____ صعوبة عالية جدا.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدم متوسط التقديرات الرقمية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA في تحليل بيانات الدراسة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بمحاور الدراسة ككل.

جدول رقم (3) يبين متوسط التقديرات، والرتب، ودرجة التقدير لمحاور الدراسة ككل.

ت	المحاور	متوسط التقديرات	الرتبة	درجة التقدير
	المنهج وتنفيذه	2.84	3	متوسطة
	البيئة المدرسية والامكانيات المادية	2.99	2	متوسطة
	المعلم	2.46	5	قليلة
	التلميذ	3.27	1	متوسطة
	المفتش التربوي	2.69	4	متوسطة
	الإدارة المدرسية	2.36	6	قليلة
	المتوسط العام	2.75	-	متوسطة

من خلال الجدول السابق يتبين أن محور التلميذ جاء في المرتبة الاولى بمتوسط قدره (3.27) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية محور المنهج وتنفيذه بمتوسط قدره (3.13) وبدرجة متوسطة، وتمثلت المرتبة الثالثة في محور البيئة المدرسية والامكانيات المادية بمتوسط قدره (2.99) وبدرجة متوسطة، في حين شكل محور المفتش التربوي المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (2.66)، وبدرجة متوسطة، بينما مثل محور المعلم المرتبة الخامسة بمتوسط قدره (2.46) وبدرجة قليلة، وجاء في المرتبة السادسة محور الإدارة المدرسية بمتوسط قدره (1.99)، وبدرجة قليلة. جاء المتوسط العام لل صعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة طرابلس بدرجة متوسطة، و بمتوسط قدره (2.75).

ثانيا: إجابة السؤال الأول ونصه: ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمنهج وتنفيذه؟
جدول رقم (4) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة حسب المحور الأول: المنهج وتنفيذه.

ت	العبارات	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
	صعوبة المنهج بالنسبة للطالب.	2.61	1.010	10	متوسطة
	عدم مشاركة المعلمين في إعداد المناهج	3.61	1.421	1	عالية

				وتعديلها وتحسينها وتطويرها.
متوسطة	5	1.311	3.16	عدم تغطية المنهج للموضوعات بشكل كاف.
متوسطة	8	1.334	2.98	عدم وضوح بعض المفاهيم الواردة في المنهج.
متوسطة	9	1.248	2.83	ضعف الترابط بين موضوعات المنهج الواحد.
متوسطة	8	1.288	2.98	ضعف الترابط بين موضوعات مناهج العلوم المختلفة.
متوسطة	7	1.377	3.07	عدم ارتباط موضوعات المنهج بالبيئة اليبية.
متوسطة	6	1.206	3.10	ضعف اهتمام المنهج بالجوانب التطبيقية والتجارب العملية.
متوسطة	11	1.522	2.60	الوعاء الزمني لا يكفي لتنفيذ المنهج.
عالية	2	1.434	3.54	عدم توافر المراجع والكتب المساعدة لتنفيذ المنهج.
متوسطة	4	1.640	3.23	عدم توفر دليل المعلم.
عالية	3	1.356	3.52	تأخر وصول الكتب المدرسية.
متوسطة			2.84	المتوسط العام

بالنظر إلى الجدول رقم (4) يتضح لنا أن أكبر صعوبة واجهت أداء المعلمين في هذا المحور تمثلت في عدم مشاركة المعلمين في إعداد المناهج وتعديلها وتحسينها وتطويرها بمتوسط قدره (3.61) وبدرجة عالية ، يليها عدم توافر المراجع والكتب المساعدة لتنفيذ المنهج بمتوسط قدره (3.54) وبدرجة عالية أيضاً، ثم تأخر وصول الكتاب المدرسي حيث جاءت بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.52)، في حين جاءت بقية الصعوبات بدرجة متوسطة، وقد تشابهت بعض نتائج هذا المحور

مع نتائج دراسة (العنزي، 2009)، التي أشارت إلى عدم توفر دليل المعلم، وعدم كفاية الوعاء الزمني لتنفيذ المنهج، ومع نتائج دراسة (حبيب، و إبراهيم، 2010) في صعوبة المنهج بالنسبة للطالب، ضعف الترابط الأفقي والعمودي في المناهج، قلة تضمين المناهج التطبيقات العملية، قلة توفر دليل المعلم.

ثالثا: إجابة السؤال الثاني ونصه: ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي ذات العلاقة بالبيئة المدرسية والامكانيات المادية ؟
جدول رقم (5) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة حسب المحور الثاني: البيئة المدرسية والامكانيات المادية.

ت	العبارات	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
	عدم وجود محضرين للمعامل.	2.55	1.532	5	قليلة
	ازدحام الفصول بالتلاميذ.	3.71	1.330	1	عالية
	عدم جودة المبنى المدرسي لتنفيذ المنهج.	2.70	1.488	4	متوسطة
	عدم توفر المعامل المدرسية.	2.51	1.365	6	قليلة
	قلة التجهيزات والمعدات اللازمة لتنفيذ المنهج.	3.30	1.350	2	متوسطة
	عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج.	3.22	1.457	3	متوسطة
	المتوسط العام	2.99			متوسطة

من خلال الجدول رقم (5) يتبين لنا أن أكثر الصعوبات تأثيرا على أداء معلمي العلوم في هذا المحور تمثل في ازدحام الفصول بالتلاميذ حيث جاءت هذه الصعوبة بمتوسط قدره (3.71) وبدرجة عالية، يليها قلة التجهيزات والمعدات اللازمة لتنفيذ المنهج بدرجة متوسطة وبتوسط قدره (3.3)، ثم عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج، فعدم جودة المبنى المدرسي لتنفيذ المنهج بدرجة متوسطة وبتوسط قدره (2.70)، وجاءت الصعوبتين الأخيرتين بدرجة قليلة، وقد تشابهت بعض نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة (الكثيري، ونشوان، 1414هـ)، (العنزي، 2009)، التي أشارت إلى ازدحام الفصول بالتلاميذ، ومع دراستي (الكثيري، ونشوان،

1414هـ)، و(العزوي، 2009) في قلة التجهيزات والمعدات، والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج، ومع نتائج دراستي (محمود، 2010)، و (حبيب، وإبراهيم، 2010) في قلة توفر المعامل المدرسية.

رابعا: إجابة السؤال الثالث ونصه: ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمعلم؟

جدول رقم (6) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة حسب المحور الثالث: المعلم.

ت	العبارات	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
	أجد صعوبة في تدريس المنهج بسبب اختلاف تخصصي عن المنهج الذي أقوم بتدريسه.	1.47	0.967	10	ليست صعوبة
	أجد صعوبة في استخدام الوسائل التعليمية لعدم تدريبي عليها.	2.07	1.332	8	قليلة
	أجد صعوبة في إجراء التجارب المعملية.	2.41	1.269	6	قليلة
	أجد صعوبة في تطبيق بعض طرائق التدريس الحديثة مثل: العصف الذهني، حل المشكلات، التقصي والاكتشاف، التعلم التعاوني لعدم تدريبي عليها.	2.55	1.373	4	قليلة
	أجد صعوبة في تطبيق بعض طرائق التدريس الحديثة مثل: العصف الذهني، حل المشكلات، التقصي والاكتشاف، التعلم التعاوني لعدم كفاية الوعاء الزمني	2.98	1.448	2	متوسطة
	أجد صعوبة في متابعة كراسات الأنشطة والتدريبات	2.54	1.346	5	قليلة

				لعدم كفاية الوعاء الزمني.
ليست صعوبة	9	1.105	1.78	أجد صعوبة في ضبط الصف.
قليلة	7	1.449	2.33	كثرة الحصص التي أوديتها.
عالية	1	1.561	3.69	قلة الحوافز المعنوية والمادية للمعلم.
متوسطة	3	1.344	2.78	لم أتلق تدريباً كافياً أثناء العمل في المجال التربوي أو التخصصي
قليلة			2.46	المتوسط العام

من خلال الجدول رقم (6) يتضح لنا أن أكثر الصعوبات تأثيراً على أداء معلمي العلوم في هذا المحور تمثل في قلة الحوافز المعنوية والمادية للمعلم حيث جاءت هذه الصعوبة بمتوسط قدره (3.69) وبدرجة عالية، يليها صعوبة تطبيق بعض طرائق التدريس الحديثة لعدم كفاية الوعاء الزمني قلة حيث جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط قدره (2.98)، وجاءت في المرتبة الثالثة عدم تلقي المعلم تدريباً كافياً أثناء العمل في المجال التربوي أو التخصصي بمتوسط قدره (2.78) وبدرجة متوسطة، وجاءت بقية الصعوبات بدرجة قليلة، في حين لم تمثل عبارتين صعوبة لأداء المعلم. تشابهت بعض نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة (العنزي، 2009) التي أشارت إلى قلة تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية، وكثرة الحصص التي يؤديها المعلم، ومع نتائج دراسة (حبيب، وإبراهيم، 2010) في قلة الدورات التدريبية للمعلم في المجالين التربوي والتخصصي، ومع دراسة (محمود، 2010) في صعوبة إجراء المعلمين للتجارب العملية.

خامساً: إجابة السؤال الرابع ونصه: ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالتلميذ؟

جدول رقم (7) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة حسب المحور الرابع: التلميذ.

ت	العبارات	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
	ضعف دافعية بعض التلاميذ للدراسة.	3.67	1.170	2	عالية
	سوء سلوك بعض التلاميذ.	3.36	1.132	5	متوسطة
	ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ.	3.36	1.122	5	متوسطة
	ضعف المهارات الأساسية (الكتابة، والقراءة، والإملاء، والحساب) لدى بعض التلاميذ.	3.70	1.166	1	عالية
	ضعف مستويات التلاميذ المنتقلين من المدارس الخاصة.	3.54	1.172	3	عالية
	يعاني بعض التلاميذ من مشاكل اجتماعية.	3.08	1.015	7	متوسطة
	تنامي ظاهرة العنف بين بعض التلاميذ داخل الصف.	3.36	1.293	5	متوسطة
	تنامي ظاهرة الغش لدى بعض التلاميذ.	3.52	1.282	4	عالية
	قلة انتباه بعض التلاميذ أثناء الحصة لاعتمادهم على الدروس الخصوصية.	2.87	1.227	9	متوسطة
.	يعاني بعض التلاميذ من صعوبات في التعلم.	3.04	1.029	8	متوسطة
.	قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في المدرسة.	3.36	1.143	5	متوسطة
.	ضعف تعاون أولياء الأمور معي في حل مشكلات أبنائهم العلمية والسلوكية.	3.35	1.173	6	متوسطة
.	يقوم بعض أولياء أمور التلاميذ بالضغط علي لوضع درجات عالية لأبنائهم.	2.31	1.405	10	قليلة
	المتوسط العام	3.27			متوسطة

من خلال الجدول رقم (7) نجد أن أكثر الصعوبات تأثيراً على أداء المعلم في هذا المحور تمثل في ضعف المهارات الأساسية (الكتابة، والقراءة، والإملاء، والحساب) لدى بعض التلاميذ، حيث

جاءت هذه الصعوبة بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.70)، يليها صعوبة ضعف دافعية بعض التلاميذ للدراسة، بمتوسط قدره (3.67) وبدرجة عالية، وجاء في المرتبة الثالثة صعوبة ضعف مستويات التلاميذ المنتقلين من المدارس الخاصة التي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط قدره (3.54)، وجاء في المرتبة الرابعة تنامي ظاهرة الغش لدى بعض التلاميذ، بمتوسط قدره (3.52)، وبدرجة عالية، وجاءت صعوبة قيام بعض أولياء أمور التلاميذ بالضغط على المعلم لوضع درجات عالية لأبنائهم بدرجة قليلة، في حين جاءت بقية الصعوبات بدرجة متوسطة، وقد تشابهت بعض نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة (العنزي، 2009) في ضعف مهارات القراءة والكتابة، ووجود صعوبات تعلم لدى التلاميذ، وضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.

سادسا: إجابة السؤال الخامس ونصه: ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالمفتش التربوي؟

جدول رقم (8) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة حسب المحور الخامس: المفتش التربوي.

ت	العبارات	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
	ضعف تعاون المفتش التربوي.	2.69	1.439	3	متوسطة
	قلة عدد زيارات المفتش التربوي.	2.17	1.257	5	قليلة
	قلة اللقاءات والمناقشات والاجتماعات مع المفتش التربوي.	3.02	1.361	1	متوسطة
	عدم وضوح معايير التقييم لدى المفتش التربوي بالنسبة لي.	2.83	1.314	2	متوسطة
	لا يتيح لي المفتش فرصة إبداء ملاحظاتي ومقترحاتي حول جوانب العملية التعليمية.	2.58	1.354	4	قليلة
	المتوسط العام	2.69			متوسطة

بالنظر إلى الجدول رقم (8) نجد أن أكثر الصعوبات في هذا المحور تمثل في قلة اللقاءات والمناقشات والاجتماعات مع المفتش التربوي، حيث جاءت هذه الصعوبة بمتوسط قدره (3.02)، وبدرجة متوسطة، يليها صعوبة عدم وضوح معايير التقييم لدى المفتش التربوي بالنسبة للمعلم، وقد جاءت بمتوسط قدره (2.83)، وبدرجة متوسطة أيضاً، وجاء في المرتبة الثالثة صعوبة ضعف تعاون المفتش التربوي بدرجة متوسطة، وبتوسط قدره (2.69)، وجاءت الصعوبتين الأخيرتين بدرجة قليلة، وقد تشابهت نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة (الكثيري، ونشوان، 1414هـ) في وجود معوقات من قبل المفتش التربوي بدرجة متوسطة.

سابعاً: إجابة السؤال السادس ونصه: ما درجة تأثير الصعوبات التي تواجه أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرابلس ذات العلاقة بالإدارة المدرسية؟
جدول رقم (9) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة حسب المحور السادس: الإدارة المدرسية.

ت	العبارات	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير	
	عدم توفير الإدارة المدرسية للجو النفسي المناسب للتدريس.	2.63	1.420	2	متوسطة	
	استخدام الإدارة المدرسية للأسلوب التسلطي في تعاملها مع المعلمين.	2.41	1.423	4	قليلة	
	ضعف تعاون الإدارة في حل المشكلات التي تعترضني.	2.35	1.254	5	قليلة	
	تفرض علي الإدارة منح درجات عالية لبعض التلاميذ.	1.34	.753	7	ليست صعوبة	
	إهمال إدارة المدرسة للأنشطة المنهجية وغير المنهجية للطلاب.	2.06	1.272	6	قليلة	
	قلة توافر الامكانيات المادية لإدارة المدرسة في تنفيذ الأنشطة المدرسية.	3.14	1.420	1	متوسطة	
	قلة الاجتماعات مع إدارة المدرسة فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية والتربوية.	2.60	1.423	3	متوسطة	
المتوسط العام					2.36	قليلة

بالنظر إلى الجدول رقم (9) نجد أن أكثر الصعوبات في هذا المحور تمثل في قلة توافر الامكانيات المادية لإدارة المدرسة في تنفيذ الأنشطة المدرسية، حيث جاءت هذه الصعوبة بمتوسط قدره (3.14)، وبدرجة متوسطة، في حين جاء في الرتبة الثانية صعوبة عدم توفير الإدارة المدرسية للحو الشخصي المناسب للتدريس، بمتوسط قدره (2.63)، وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة صعوبة قلة الاجتماعات مع إدارة المدرسة فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية والتربوية، وكانت بمتوسط قدره (2.60)، وبدرجة متوسطة، ولم تتوافر عبارة تفرض علي الإدارة منح درجات عالية لبعض التلاميذ، في حين جاءت بقية الصعوبات بدرجة متوسطة.

ثامنا: إجابة السؤال السابع ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى للمرحلة التعليمية (شق أول - شق ثان)؟
جدول رقم (10) يبين دلالة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حسب المرحلة عند مستوى دلالة (0.05).

المرحلة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الاحتمال
شق أول	32	2.868	0.725	0.005	81	-0.036	0.971
شق ثان	51	2.873	0.081				

من خلال الجدول رقم (10) يتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى للمرحلة التعليمية (شق أول - شق ثان)، حيث كان الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة.

تاسعا: إجابة السؤال الثامن ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لمستوى المؤهل (جامعي - دون الجامعي)؟
جدول رقم (11) يبين دلالة الفروقات الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حسب مستوى المؤهل، عند مستوى دلالة (0.05).

مستوى المؤهل	عدد	المتوسط	الانحراف	الفرق بين	درجة	قيمة T	الاحتمال
--------------	-----	---------	----------	-----------	------	--------	----------

		الحرية	المتوسطين	المعياري	الحسابي	العينة	
0.302	1.038	81	0.173	0.678	2.737	19	جامعي
	-			0.625	2.910	64	دون الجامعي

من خلال الجدول رقم (11) يتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لمستوى المؤهل (جامعي - دون الجامعي)، حيث كان الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة.

عاشرا: إجابة السؤال التاسع ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لنوع المؤهل (تربوي - غير تربوي)؟
جدول رقم (12) يبين الفروقات الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حسب نوع المؤهل، عند مستوى دلالة (0.05).

نوع المؤهل	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الاحتمال
تربوي	43	2.85	0.674	0.04	81	-	0.762
غير تربوي	40	2.89	0.605			0.304	

من خلال الجدول رقم (12) يتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لنوع المؤهل (تربوي - غير تربوي)، حيث كان الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة.

حادي عشر: إجابة السؤال العاشر ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لتلقي المعلم لدورات تربوية؟
جدول رقم (13) يبين الفروقات الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حسب تلقي المعلم لدورات تربوية، عند مستوى دلالة (0.05).

الدورات التربوية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الاحتمال

0.928	0.090	81	0.014	.59418	2.8756	57	تلقي دورات
				.73826	2.8619	26	لم يتلق دورات

من خلال الجدول رقم (13) يتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لتلقي المعلم لدورات تربوية، حيث كان الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة. ثاني عشر: إجابة السؤال الحادي عشر ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لتلقي المعلم لدورات تخصصية؟ جدول رقم (14) يبين الفروقات الإحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حسب تلقي المعلم لدورات تخصصية، عند مستوى دلالة (0.05).

الدورات التخصصية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الاحتمال
تلقي دورات	54	2.89	0.555	0.05	81	0.282	0.780
لم يتلق دورات	29	2.84	0.781				

من خلال الجدول رقم (14) يتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لتلقي المعلم لدورات تخصصية من عدمها، حيث كان الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة.

ثالث عشر: إجابة السؤال الثاني عشر ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى للخبرة التدريسية؟ جدول رقم (15) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في متوسط إجابات عينة الدراسة حسب الخبرة، عند مستوى دلالة (0.05).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة F	الاحتمال
--------------	----------------	-------	----------------	--------	----------

			الحرية		
.323	1.145	1150.405	2	2300.810	بين المجموعات
		1005.034	80	80402.732	داخل المجموعات
			82	82703.542	الكلية

من خلال الجدول رقم (15) يتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية في درجة تأثير هذه الصعوبات على المعلم تعزى لسنوات الخبرة، حيث كان الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة، وتتشابه هذه النتيجة من نتائج دراسة (العنزي، 2009)، وتختلف مع نتائج دراسة (الكثيري، ونشوان، 1414هـ).

ملخص النتائج:

أولاً: الصعوبات التي تحققت بدرجة عالية:

عدم مشاركة المعلمين في إعداد المناهج وتعديلها وتحسينها وتطويرها، عدم توافر المراجع والكتب المساعدة لتنفيذ المنهج، تأخر وصول الكتب المدرسية، ازدحام الفصول بالتلاميذ، قلة الحوافز المعنوية والمادية للمعلم، ضعف دافعية بعض التلاميذ للدراسة، ضعف المهارات الأساسية (الكتابة، والقراءة، والإملاء، والحساب) لدى بعض التلاميذ، ضعف مستويات التلاميذ المنتقلين من المدارس الخاصة، تنامي ظاهرة الغش لدى بعض التلاميذ.

ثانياً: الصعوبات التي تحققت بدرجة متوسطة:

صعوبة المنهج بالنسبة للطلاب، عدم تغطية المنهج للموضوعات بشكل كاف، عدم وضوح بعض المفاهيم الواردة في المنهج، ضعف الترابط بين موضوعات المنهج الواحد، ضعف الترابط بين موضوعات مناهج العلوم المختلفة، عدم ارتباط موضوعات المنهج بالبيئة الليبية، ضعف اهتمام المنهج بالجوانب التطبيقية والتجارب العملية، الوعاء الزمني لا يكفي لتنفيذ المنهج، عدم توفر دليل المعلم، عدم جودة المبنى المدرسي لتنفيذ المنهج، قلة التجهيزات والمعدات اللازمة لتنفيذ المنهج، عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج، صعوبة في تطبيق بعض طرائق التدريس الحديثة مثل: العصف الذهني، حل المشكلات، التقصي والاكتشاف، التعلم التعاوني لعدم كفاية الوعاء

الزميني، عدم تلقي المعلم تدريبا كافيا أثناء العمل في المجال التربوي او التخصصي، سوء سلوك بعض التلاميذ، ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ، يعاني بعض التلاميذ من مشاكل اجتماعية، تنامي ظاهرة العنف بين بعض التلاميذ داخل الصف، قلة انتباه بعض التلاميذ أثناء الحصة لاعتمادهم على الدروس الخصوصية، يعاني بعض التلاميذ من صعوبات في التعلم، قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في المدرسة، ضعف تعاون أولياء الأمور مع المعلم في حل مشكلات أبنائهم العلمية والسلوكية، ضعف تعاون المفتش التربوي، قلة اللقاءات والمناقشات والاجتماعات مع المفتش التربوي، عدم وضوح معايير التقييم لدى المفتش التربوي بالنسبة للمعلم، عدم توفير الإدارة المدرسية للجو النفسي المناسب للتدريس، قلة توافر الامكانيات المادية لإدارة المدرسة في تنفيذ الأنشطة المدرسية، قلة الاجتماعات مع إدارة المدرسة فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية والتربوية.

ثالثا: الصعوبات التي تحققت بدرجة قليلة:

عدم وجود محضرين للمعامل، عدم توفر المعامل المدرسية، صعوبة استخدام الوسائل التعليمية لعدم تدريب المعلم على استعمالها، صعوبة إجراء التجارب العملية، صعوبة تطبيق بعض طرائق التدريس الحديثة مثل: العصف الذهني، حل المشكلات، التقصي والاكتشاف، التعلم التعاوني لعدم تدريب المعلم عليها، صعوبة متابعة كراسات الأنشطة والتدريبات لعدم كفاية الوعاء الزميني، كثرة الحصص التي يؤديها المعلم، قيام بعض أولياء أمور التلاميذ بالضغط على المعلم لوضع درجات عالية لأبنائهم، قلة عدد زيارات المفتش التربوي، عدم إتاحة المفتش التربوي للمعلم فرصة إبداء الملاحظات والمقترحات حول جوانب العملية التعليمية، استخدام الإدارة المدرسية للأسلوب التسلطي في تعاملها مع المعلمين، ضعف تعاون الإدارة في حل المشكلات التي تعترض المعلمين، إهمال إدارة المدرسة للأنشطة المنهجية وغير المنهجية للطلاب.

● لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة لكل متغيرات الدراسة، وهذا يشير إلى أن الصعوبات بشكل عام يتعرض لها كل المعلمين على السواء.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. مراعاة آراء المعلمين، وملاحظاتهم حول المناهج عند تعديلها، أو تطويرها.
2. عقد الدورات التدريبية للمعلمين في المجالين التربوي والتخصصي، لتطوير قدراتهم المهنية.
3. توفير المراجع والكتب المساعدة في تنفيذ المنهج.
4. العمل على إيصال الكتاب المدرسي إلى الطالب في وقته المناسب.
5. معالجة قضية ازدحام التلاميذ في الفصول، بإنشاء فصول جديدة.
6. التركيز في تعليم تلاميذ الصفوف الأولى على إكسابهم المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب).
7. وضع الضوابط الكفيلة بالتقليل من ظاهرة الغش.
8. عدم قبول التلاميذ المنتقلين من المدارس الخاصة إلا بعد إجراء اختبارات لهم، ووضعهم في الصف الذي يتناسب مع مستواهم.

المقترحات:

1. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تستهدف مناطق أخرى.
2. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية، تستهدف معلمي العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء) بالمرحلة الثانوية.

المراجع:

1. العنزي، لافي بن عويد بن سالم، (2009)، مشكلات تدريس مقرر العلوم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمو هذه المرحلة في مدينة عرعر، جامعة أم القرى، كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس، رسالة ماجستير.
2. الفهداوي، نصر عبد الكريم، (1988)، معوقات تدريس الفيزياء في المدارس المتوسطة في بغداد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير.
3. الكثيري، راشد أحمد، ونشوان، يعقوب حسين، (1414)، معوقات تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة في مدارس المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد العاشر.

4. حبيب، سهى عباس، و إبراهيم، خالد كاظم، (2010)، الصعوبات التي تواجه مدرسي المواد العلمية في التعليم الثانوي ومدارسها، من وجهة نظر المدرسين والمدربات، والاختصاصيين التربويين، مجلة دراسات تربوية، العدد الحادي عشر www.pdfactory.com
5. حسان، حسن محمد، (1993)، التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق بيروت: دار النهضة العربية.
6. عدس، محمد عبد الرحيم، (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
7. محمود، ماجد أيوب، (2010)، الصعوبات التي تواجه مدرسي العلوم في استخدام المختبر، مجلة دبالى، العدد الخامس والأربعون.

(الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية ومدى ممارستهم لها من

وجهة نظر المعلمين أنفسهم بمدينة مصراتة)

أ . هاجر محمد منصور - أ. هناء محمد الغزيل / جامعة مصراتة

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية من حيث أهميتها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والتعرف على مدى ممارستهم لها والتعرف على تأثير الخبرة والجنس في مدى ممارسة هذه الكفايات، وقد تكونت العينة من (28) معلماً ومعلمه تم اختيارهم بصورة عشوائية موزعين على (15) مدرسة، وأسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الخبرة والكفايات التدريسية حيث كان معامل الارتباط هو (- 0.055) وهو غير دال إحصائياً عند مستوي دلالة (0.05 %). بينما توجد علاقة بين جنس المفحوصين وبين متغير الكفايات التدريسية المختلفة (0.418). وهي داله إحصائياً بمعنى أن الإناث هن الأعلى في ممارسة هذه الكفايات، عند مستوي (0.05 %).

وفي ضوء النتائج توصي الباحثان بضرورة توفير الحرائط والوسائل التعليمية المختلفة الخاصة بمادة الجغرافيا داخل المدارس، وتقتح إجراء بحث حول الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها .

Abstract: the aim of current research to determine the necessary teaching skills for teachers of geography in junior high in importance from the viewpoint of teachers themselves and learn how to exercise them and identify the impact of experience and sex in how exercise this competence, the sample consisted of (28) information The parameter chosen randomly distributed (15) school, and results to the lack of a correlation between experience and teaching skills where the correlation coefficient is (. 055.) and is not statistically significant level (0.05%).

While there is a relationship between species as well as treated expats and between different teaching skills variable (418.) is a statistical function in the sense that females were highest in exercising these competencies, at (0.05%).

المقدمة :

المعلم هو عصب العملية التربوية، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، بل حجر الزاوية فيها (فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المختلفة، يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه فهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم).

وهو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها على التلاميذ، ومكان المعلم في النظام التعليمي يحدد أهميته من حيث إنه يحدد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. (دسوقي، 1979، ص274)

ويحتل المعلم مركزاً أساسياً في النظام التعليمي، باعتباره أحد أهم ركائزه، وعاملاً رئيساً في أي إصلاح أو تطوير تربوي فالمعلم الكفاء يعد من الدعائم الأساسية للنظام التعليمي؛ فهو القائد الذي يسعى لتحقيق أهدافه المرغوبة، وهو الذي يصنع بيئة التعليم الفعال، وهو الذي يصمم المواقف التعليمية التي تجعل الطالب مشاركاً في العملية التعليمية، فأهداف التربية لا يمكن تحقيقها إلا بالمعلم المتمكن من مادته، الممتلك لمهارات تدريسه.

وتعد عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات المهمة التي شغلت المختصين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم في كثير من دول العالم ومازال تكوين المعلم وإعداده المحور الأساسي الذي تعقد من أجله الندوات والمؤتمرات المحلية والدولية، فقد أكدت اللجنة الدولية للتربية في تقريرها السنوي الذي قدمته لليونسكو عام (1996) علي الدور المركزي للمعلمين في العملية التربوية بضرورة العناية بالمعلمين بإعدادهم قبل الخدمة ومتابعة تدريبهم أثناء الخدمة.

وقد أحرزت الدول المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي تقدماً في مجال إعداد المعلمين على أساس الكفايات في التدريس بالنسبة لجميع المواد الدراسية ، حيث ظهرت اتجاهات جديدة في التربية تؤكد على أهمية التدريب على الكفاءات في برامج إعداد المعلمين، لمواجهة تنفيذ المناهج بأسلوب وظيفي يفيد الطالب في مجتمعه وبيئته ويعمل على تنمية المعارف،

والاتجاهات والمهارات الأساسية، التي تفيد الطلاب في حياتهم الواقعية ، وتفيد الكفاءات والتدريب عليها على استخدام طرق النشاط التربوي في تدريس المواد الاجتماعية كبديل عن الطرق التقليدية السائدة التي تعتمد على السرد والإلقاء (خيرى، 1990، ص227).

كما أن دراسة الجغرافيا تفيد في تحقيق الصحة العقلية، والجسمية للفرد، فالتفكير الجغرافي بما يتضمنه من تنمية مهارات عقلية معينة، كالملاحظة والتعليل وربط الأسباب بالنتائج، بالإضافة إلى ما تتضمنه دراسة الجغرافيا من عقد المقارنات وفهم الأوضاع الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، للشعوب المختلفة كل هذا يجعل الإنسان على وعي بما يدور حوله من أحداث بحيث يكون قادراً على تفسيرها والتنبؤ بها والتدريس السليم للجغرافيا يتطلب نشاطاً جسمىاً وحركةً وانتقالاً ورحلات من بيئة لأخرى ، لمشاهدة مظاهرها المختلفة، وعمل نماذج، وجمع عينات، مما يعود بالفائدة على الصحة الجسمية والنفسية للدارسين. (الشوك ، 1994، ص10).

وفي ضوء الاهتمام المتزايد في تدريس مادة الجغرافيا، أصبحت حاجة مدرس الجغرافيا لازمة إلى كفايات نوعية تساهم في التدريس، وتتحدد تلك الكفايات تبعاً لطبيعة علم الجغرافيا وميادينه، وتبعاً لمتطلبات تعليم الجغرافيا ولذا يهتم التربويون بتطوير المواقف التعليمية وإثرائها والتركيز على الكفايات الضرورية خصوصاً بعد أن كثر النقد والجدل حول مستوى مدرس الجغرافيا، ودرجة تمكنه من كفايات التدريس اللازمة له، وبالأخص إذا ما نظرنا إلى أن عملية إعداد مدرس الجغرافيا تتم بوساطة برامج تزودهم بقليل من التدريب على الكفايات المختلفة للتدريس، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى تبني برامج خاصة في الإعداد والتدريب تقوم على تطوير أدائهم للوصول إلى المستوى المطلوب من الكفايات (الفر، 1982، ص222).

مشكلة البحث : -

اتفقت العديد من المنظمات والمؤسسات التربوية على السعي لتحقيق الهدف الأسمى من التربية والذي يؤكد على ضرورة امتلاك المعلم الكفايات التدريسية التي تجعله يؤدي هذه المهنة علي أكمل وجه.

وقد تنوعت آراء التربويين في تحديد مجالات الكفايات المرجو من المعلم إتقانها لتأهله لممارسة رسالة التربية والتعليم، وتركزت هذه الكفايات في جوانب إعداد المعلم المتعلقة بجوانب الثقافة العامة،

والإعداد التخصصي الأكاديمي والإعداد المهني التربوي، وانطلاقاً من أهمية دور المعلم وتأثيره على تحصيل التلاميذ لجوانب التعلم المختلفة؛ من خلال إطلاع الباحثات على كثير من الدراسات التي أجريت في مجال التدريس بليبيا اتضح أن هذه الدراسات لم تتناول قضية تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي الجغرافيا ، فمعلمي الجغرافيا مطالبين بتحقيق كافة أهداف مناهج المواد الاجتماعية في مراحل التعليم الأساسي، والسعي لإكساب التلاميذ العديد من المهارات والمفاهيم والمبادئ، وهذا يتطلب تمكن المعلم من الكفايات التدريسية المرتبطة بعمله .

وقد قامت الباحثات بمقابلة مجموعة من المفتشين التربويين، وبعض مدراء المدارس بغية التعرف على أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية بمدينة مصراتة وقد اتضح أن بعضاً منهم يعاني من نقص كبير في الكفايات اللازمة لهم للنجاح في مهنة التدريس مثل ضعف القدرة على شرح الأفكار والمفاهيم الجغرافية بأسلوب شيق، وقلة الاعتماد على مصادر إضافية أثناء التخطيط للدرس وإعداده، إضافة إلى كثير من نواحي الضعف في الأداء المسجلة في سجل زيارات الموجهين.

ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي؛ فهو يتجه إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا للمرحلة الإعدادية في مدينة مصراتة والتعرف على مدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:-

1. تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية من حيث أهميتها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
2. التعرف على مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة لهم من وجهة نظرهم.
3. التعرف على تأثير الخبرة والجنس في مدى ممارسة مدرسي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة.

أهمية البحث :

يستمد هذا البحث أهميته من طبيعة الموضوع الذي تناوله بالإضافة إلى ما يسعى لتحقيقه من غايات تتلخص فيما يأتي :

1. سيكشف البحث جوانب القوة والضعف في أداء مدرسي الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية من الناحية العلمية والتربوية.
2. إنه أول بحث يتناول الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافيا في مدينة مصراتة حسب علم الباحثات.
3. . تسليط الضوء على جانب مهم في التربية وهو الكفايات التدريسية.

حدود البحث:

- . الحدود الزمنية : تم تطبيق هذا البحث ميدانيا خلال العام الدراسي من العام 2017 / 2018 .
- . الحدود المكانية : تم تطبيق هذا البحث علي مدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.
- . الحدود البشرية : تم تطبيق هذا البحث على عينة من معلمي الجغرافيا بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.

تحديد المصطلحات:

1. الكفايات التدريسية:

يعرفها صلاح: (بأنها مستوى معين من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات يلزم أن يمتلكه المعلم ليحقق به مستوى معين من الأداء التدريسي وينعكس أثره على سلوك التلاميذ) (صلاح، 1997 ، ص75).

وتعرف الباحثات الكفايات التدريسية إجرائياً: (بأنها مجموعة المهارات والقدرات والاتجاهات المتعلقة بمادة الجغرافيا، التي يجب أن يمتلكها المعلم لكي يتمكن من ممارسة عملية التدريس بكل كفاءة وفاعلية داخل حجرة الصف).

2. الجغرافيا:

يعرفها جودة: (بأنها العلم الذي يدرس البيئة والإنسان من حيث إن كل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به.) (جودة ، أبو عيانه، 1986، ص5).

3. المرحلة الإعدادية:-

وهي مرحلة دراسية مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية ذات السنوات الستة، وكان الغرض من إنشائها إعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية إعداداً ثقافياً واجتماعياً (أحمد، 1983، ص154).

4. مدرسو الجغرافيا:

وهم كافة المدرسين الذين يقومون بتدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الإعدادية ممن حصلوا على مؤهل مهني يسمح لهم بمزاولة مهنة التدريس، والذين تم تطبيق عليهم الاستبانة.

الدراسات السابقة:

دراسة العوبثاني : (1994)

أجريت في اليمن، وهدفت إلى معرفة وتقدير مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم من وجهة نظرهم، ومدى ممارستهم لهذه الكفايات حسب تقديرهم كما هدفت إلى معرفة أثر الخبرة التعليمية، وجنس المعلم في مدى امتلاكه وممارسته لهذه الكفايات.

وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة (54 معلماً، و 6 معلمات) وهم جميعاً معلمو الجغرافيا بالمدارس الثانوية في محافظة حضرموت للعام الدراسي (1993-1994) وتكون عدد أفراد الدراسة (56) معلماً ومعلمه.

واستخدمت للحصول على النتائج الاختبارات الإحصائية المناسبة، وتحليل التباين الأحادي المتغير، وتحليل التباين المتعدد المتغيرات كما جرى بواسطة الحاسوب لاستخراج الأوساط الحسابية والنسب المئوية والترتب لدرجات امتلاك المعلمين ودرجات ممارستهم لهذه الكفايات.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:-

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمين للكفايات، وكذلك مدى ممارستهم لهذه الكفايات.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لدى امتلاكهم للكفايات التعليمية وكذلك في مدى ممارستهم لها.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي العام، والأوساط الحسابية لممارسة المعلمين للكفايات والمستوى المقبول تربوياً: (80%) بالاتجاه السالب، يعني ذلك أن ممارسة المعلمين للكفايات على مستوى المجالات مجتمعة أو كلاً على حده أقل من المستوى المقبول تربوياً. (العوثاني، 1994)

دراسة صحي (1996)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى تقييم أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة الأحياء.

تكون مجتمع البحث من (214) مدرساً ومدرسة، اختيرت منه عينه عشوائية وبلغت (90) مدرساً ومدرسة منهم (50) مدرساً و (40) مدرسة.

وكانت أداة البحث قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة الأحياء في المدارس الإعدادية، أعدها الباحث من خلال دراسة استطلاعية و مراجعة الأدبيات وشملت (99) كفايه ، تم استخراج صدقها بعرضها على المحكمين ، وفي ضوء آرائهم تم استبقاء (52) كفاية فقط موزعة على (5) مجالات هي: (التخطيط، الإعداد، تنفيذ الدرس، الوسائل التعليمية ، والمختبر ، والعلاقات الإنسانية، إدارة الصف، والتقييم).

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية في معالجة البيانات: (الاختبار التائي ، الوزن المتوي ، تحليل التباين).

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. إن أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة بشكل عام لم يرق إلى الحد الأدنى في المستوى المطلوب بموجب المقياس الحالي.

2. إن أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في مجال تنفيذ الدرس كان مقبولاً بشكل عام، أما أداؤهم في المجالات الأخرى في استمارة الملاحظة فقد كان دون المستوى المقبول، وكان مجال التقييم أضعف هذه المجالات.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مدرسي الأحياء ومدرسات الأحياء في ضوء الكفايات التدريسية. (صحي، 1996)

دراسة المرجعي (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات تدريس مادة تخصصهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل غرفة الصف، ومن خلال التعرف على وجهة نظر المعلمين أنفسهم، حسب متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة. تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة تخصص تاريخ يدرسون المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

كانت أداة البحث مكونة من (74) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات:

المجال الأول: استخدام النصوص الأصلية.

المجال الثاني: استخدام الأحداث الجارية.

المجال الثالث: تصنيف الأحداث زمنياً ومكانياً.

وكانت النتائج كما يلي:-

إن درجة ممارسة معلمي التاريخ لكفايات تدريس مادة تخصصهم كانت كبيرة في المجال الأول، ومتوسطة في المجالين الثاني والثالث، وكبيرة في المجالات مجتمعة من وجهة نظرهم. إن درجة ممارسة معلمي التاريخ لكفايات تدريس مادة تخصصهم كانت قليلة في المجال الأول، والمجال الثاني، ومتوسطة في المجال الثالث وقليلة في المجالات مجتمعة من خلال ملاحظتهم داخل غرفة الصف.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ لبعض كفايات تدريس مادة تخصصهم تعزى للمؤهل العلمي، والجنس من وجهة نظر المعلمين ومن خلال ملاحظتهم الصفية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى للخبرة التعليمية ولصالح أصحاب الخبرة من (1-5) سنوات في المجالين الأول والثاني والمجالات مجتمعة، ولأصحاب الخبرة (11) سنة فأكثر في المجال الثالث من وجهة نظرهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى للخبرة التعليمية ولصالح أصحاب الخبرة المتوسطة من (6-10) سنوات في المجالات مجتمعة من خلال ملاحظتهم الصفية. (المرجي، 1998)
دراسة الخليل (1999)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن، ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:-

1. ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التعليمية؟ .
 2. ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لممارسة الكفايات التعليمية؟
 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية الكفايات التعليمية، تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة؟
 4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة؟
- أما عينة البحث فكان عددها (150) معلماً ومعلمة.
- ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (83) كفاية تعليمية موزعة على سبعة مجالات هي: (كفايات خاصة بالتربية الإسلامية، التخطيط للتدريس، التنفيذ والعرض، الأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف، الاتصال والعلاقات الاجتماعية، التقييم) وتكونت الدراسة من شقين:
- الأول: يقيس أهمية الكفاية .
- والثاني: يقيس مدى ممارستها.
- وقد تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك، كما تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم توزيع الاستبانة على (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة بفارق أسبوعين بين الاختبار الأول والثاني، حيث بلغ ثبات الأداة لجانب الأهمية (0.77) ولجانب الممارسة (0.84) .

- ثم قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على العينة التي بلغت (150) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة البالغ (300) معلم ومعلمة التابعين لمديريات التربية والتعليم في محافظة أربد.

- وقد تم تحليل البيانات المتعلقة بهذه الدراسة إحصائياً، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب.

كما استخدم اختبار (ت) وتحليل التباين المتعدد.

وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:-

1. إن جميع الكفايات حصلت على تقديرات مرتفعة.
 2. إن معلمي التربية الإسلامية يمارسون الكفايات الواردة في أداة الدراسة بدرجة عالية حيث بلغت نسبة الممارسة (0.84). (الخليل، 1999)
- إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبعت الباحثتان في هذا البحث، المنهج الوصفي الارتباطي، باعتبار أن هذا المنهج يفرضه طبيعة هذه المشكلة، أكثر من غيره من المناهج، نظراً لما يوفره هذا المنهج من إمكانيات التوصل إلى الحقائق الدقيقة، والظروف القائمة المتعلقة بموضوع البحث، ويعرف المنهج الوصفي بأنه: (أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات و المعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة). (ملحم، 2005، ص370).

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة الجغرافيا في المدارس الإعدادية بمدينة مصراتة والبالغ عددهم (127) معلماً ومعلمة.

عينة البحث: اختارت الباحثتان بصورة عشوائية (28) معلماً ومعلمة عينة لبحثهن من المجتمع الأصلي موزعين على (15) مدرسة،

أداة البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث وهو تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافيا للمرحلة الإعدادية بمدينة مصراتة ولعدم وجود قائمة بتلك الكفايات (حسب علم الباحثتان) اعتمدت الباحثتان الخطوات التالية في إعدادها:

1. اطلاع الباحثين على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية وهي دراسة :

1. العوبثاني: (1994) 2. صخي (1996)

3. الخليل: (1994) 4. المرجي (1998)

وفي ضوء ذلك حددت الباحثان عددا من الكفايات التدريسية بلغت (55) كفاية، وقامت الباحثان بصياغتها بشكل مناسب.

صدق الأداة: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلاً ما يقصد أن يقيسه. (عسيوي ، 1991، ص45). ومن أجل أن تتحقق الباحثان من صدق الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية، وللتأكد من مدى مناسبتها لعينة البحث، قامت الباحثات بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس، ومجال الجغرافيا، بلغ عددهم (10) خبراء .

وفي ضوء إجابات السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، إذ اتفق جميع الخبراء على صلاحية معظمها وبذلك أصبحت قائمة الكفايات اللازمة لمدرسي الجغرافيا بالصورة النهائية مكونه من (55) فقرة.

ثبات الأداة: يعني الثبات أن الاختبار يعطي نفس النتائج كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد.(عسيوي ، 1991، ص285).

واعتمدت الباحثان في استخراج الثبات على طريقة إعادة الاختبار، وتم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار على الكفايات المتضمنة في الاستبانة، وقد وجدت أن نسبة الثبات (87%).

وبهذا الإجراء تكون الاستبانة جاهزة للتطبيق من قبل الباحثين على عينة البحث .

عرض النتائج:-

لقد تم تحقيق الهدف الأول للبحث الحالي وهو تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية.

ومن أجل تحقيق الهدف الثاني للبحث وهو التعرف على مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة لهم من وجهة نظرهم، قامت الباحثتان باستخراج الوزن المثوي لكل كفاية من الكفايات التدريسية اللازمة باستخدام قانون الوزن المثوي، ومن أجل التعرف على الكفايات التدريسية الممارسة بشكل مقبول من قبل مدرسي الجغرافيا قامت الباحثتان بترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب وزنها المثوي وكما يوضحه الجدول رقم (1)

الأوزان المثوية للكفايات مرتبة ترتيباً تنازلياً

الوزن المثوي	الكفايات التدريسية	التسلسل السابق	التسلسل الحالي
82.1	يقدم الدرس بصوت واضح ومسموع	32	1
71.4	يكون تقويمه شاملاً لموضوعات الكتاب المدرسي	42	2
71.4	يغرس القيم والأخلاق الحسنه لدي الطلبة.	53	3
67.4	يواظب على الدوام في المدرسة	2	4
67.4	يلتزم بتوجيهات الموجهين.	50	5
64.3	يجري الاختبارات الشهرية بصورة مستمرة .	40	6
64.3	لديه الرغبة الصادقة والقدرة في تدريس مادة الجغرافية.	45	7
57.1	يجيد شرح الأفكار والمفاهيم والمصطلحات الجغرافية بأسلوب شيق .	19	8
57.1	يراعي التدرج في عرض المعلومات والمفاهيم الجغرافية	23	9
57.1	يقوم بزيارات علمية ميدانية إلى المواقع ذات العلاقة بالموضوعات الجغرافية (شاطئ البحر ، المتاحف ، الكئبان الرملية الخ) .	37	10
53.0	يهتم باشتراك الطلبة في المناقشات أثناء سير الدرس .	22	11

الوزن المثوي	الكفايات التدريسية	التسلسل السابق	التسلسل الحالي
53.0	يجيد إعطاء ملخص لموضوع الدرس بعد الانتهاء منه .	24	12
53.0	يملك القدرة والمهارة في توصيل المادة للطلبة وترغيبهم .	25	13
53.0	يجيد تفسير الظواهر المختلفة المتصلة في البيئة المحلية.	31	14
53.0	يوجه الأسئلة التقييمية في نهاية الدرس ليتعرف علي مدى تحقيق الأهداف السلوكية في الخطة.	41	15
53.0	يحسن العلاقة مع أولياء أمور الطلبة.	51	16
50.0	يستوعب أهداف تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الإعدادية.	6	17
50.0	يراعي الترابط بين الخطة التدريسية اليومية والسنوية .	7	18
50.0	يجيد التمهيد للدرس بمقدمة تثير اهتمام الطلبة .	10	19
50.0	يثير انتباه الطلبة طيلة وقت الحصة من خلال أداء الدرس بحيوية.	11	20
50.0	يشجع الطلبة على المشاركة بشكل فعال في الدرس .	12	21
50.0	يركز على مدى فهم الطلبة لكل نقطة من نقاط الموضوع .	15	22
50.0	يجيد طرح الأسئلة أثناء الدرس .	16	23
50.0	متمكن من مادته العلمية .	17	24
50.0	يربط الأحداث الجارية بموضوع الدرس.	21	25
50.0	يوزع الأسئلة علي الطلبة بشكل متكافئ.	43	26
50.0	يجيد استخدام وسائل تقويم متنوعة ومناسبة لمحتوي الدرس وأهدافه.	54	27
50.0	يربط الأسئلة التقييمية بأهداف الدرس.	55	28
46.4	قوى الشخصية ليسيّط على الطلبة في الفصل.	1	29

الوزن المتوي	الكفايات التدريسية	التسلسل السابق	التسلسل الحالي
46.4	يصوغ أهداف الدرس صياغة سلوكية وفق المجالات (المعرفية الوجدانية والمهارية)	3	30
46.4	يراعي مستوى النضج العقلي للطلبة عند تخطيط الدرس.	9	31
46.4	يربط موضوعات الدرس بالبيئة المحلية (الواقع).	13	32
46.4	يملك المهارة الاجتماعية في بناء العلاقات مع الطلبة .	52	33
42.9	يجيد توزيع الوقت علي أجزاء الدرس بشكل سليم.	5	34
42.9	يشجع الطلبة على طرح الأسئلة.	14	35
42.9	يستخدم أكثر من طريقة في التدريس حسب طبيعة المادة الجغرافية المعرضة	18	36
42.9	يستخدم الخرائط بشكل صحيح وفي مكانها الصحيح.	30	37
42.9	يدرّب الطلبة علي مهارة رسم الخرائط.	33	38
42.9	يصحح الأخطاء العلمية الواردة في الكتب الجغرافية .	47	39
39.3	يعد خطة تدريسية يومية تحقق الأهداف المرسومة .	4	40
39.3	يعتمد على مصادر إضافية أثناء التخطيط للدرس وإعداده .	8	41
39.3	يجيد استخدام الثواب والعقاب في الوقت المناسب .	26	42
39.3	يدرّب الطلبة على مهارة قراءة الخريطة .	34	43
39.3	يستعين بالبيئة المحلية في صناعة الوسائل التعليمية.	36	44
39.3	يعرف دلالات الألوان والرموز على الخريطة الجغرافية .	38	45
39.3	لديه القدرة على ربط التقدم العلمي والتكنولوجي بالتقدم الحضاري لبلده .	46	46

الوزن المئوي	الكفايات التدريسية	التسلسل السابق	التسلسل الحالي
39.3	يتطلع على الإنتاج الاقتصادي وزيادة السكان في العالم	48	47
35.7	يراعي الفروق الفردية أثناء تقديم المادة الدراسية.	20	48
35.7	لديه الخبرة الكافية في استخدام الأجهزة الخاصة بعرض الوسائل.	27	49
35.7	يشجع الطلبة على صنع الوسائل التعليمية في البيئة المحلية.	29	50
35.7	يتابع المعلومات المتعلقة بالجغرافيا من البحوث والنشرات ووسائل الإعلام والمؤلفات.	44	51
32.1	يستخدم المجسمات والنماذج في أثناء عرض الموضوع	28	52
32.1	يتطلع باستمرار على كراسات رسم الخرائط ويقومها .	35	53
32.1	يستخدم الكرات الأرضية.	39	54
32.1	يشارك الإدارة والمدرسين في حل المشكلات المدرسية .	49	55

تفسير النتائج:

يتضح من الجدول (1) بأن الكفايات التدريسية ترتبت ترتيباً تنازلياً في ضوء قوة الوزن المئوي لكل فقرة ابتداءً من الكفاية رقم (1) (يقدم الدرس بصوت واضح ومسموع) والتي حصلت على وزن مئوي مقداره (82.1) وانتهاءً بالكفاية رقم (55) (يشارك الإدارة والمدرسين في حل المشكلات المدرسية) والتي حصلت على وزن مئوي (32.1) أما بقية الفقرات فتقع بين هذين الوزنين.

يتضح أن الفقرات المتحققة تبدأ بالكفاية رقم (1) وهي : (يقدم الدرس بصوت واضح ومسموع)، والتي تحصلت علي وزن مئوي مقداره (82.1)، وتليها الفقرة الفقرتين (2 ، 3) اللتان تحصلتا علي نفس الوزن المئوي مقدره (71.4)، وهي (يكون تقويمه شاملاً لموضوعات

الكتاب المدرسي) ، و (يغرس القيم والأخلاق الحسنة لدى الطلبة)، ويتضح من ذلك أن أداء مدرسي ومدرسات الجغرافيا في المرحلة الإعدادية كان أداء جيداً. أما الكفايات غير المتحققة والتي تحصلت علي أدني وزن مئوي وهي (يطلع باستمرار على كراسات رسم الخرائط ويقومها) و (يستخدم الكرات الأرضية) و (يشارك الإدارة والمدرسين في حل المشكلات المدرسية) والتي تحصلتا عل وزن مئوي مقدره (32.1)، وقد يرجع السبب في هذه الكفايات إلي عدة أسباب وهي : عدم توفر الوسائل التعليمية الأزيمة لمعلمي الجغرافيا في المدرسة ،وكذلك عدم توفير الخرائط والكرات الأرضية داخل المدارس.وعدم مشاركة التلاميذ في حل مشكلاتهم.

ومن أجل تحقيق الهدف الثالث للبحث وهو: التعرف على تأثير الخبرة والجنس في مدى ممارسة مدرسي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة، قامت الباحثات باستخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين تأثير الخبرة والجنس في علاقتهما الكفايات التدريسية كما يوضحه الجدول الآتي (2)

يوضح تأثير الخبرة والجنس في مدي ممارسة المعلمين للكفايات

المتغيرات	الجنس	الخبرة	المدرسة	درجة ممارسة الكفايات التدريسية
الجنس	1	-0.035-	-0.435*	.418*
	28	.858	.021	.027
	28	28	28	28
الخبرة	-0.035-	1	-0.071-	-0.055-
	.858		.718	.782
	28	28	28	28
المدرسة	-0.435*	-0.071-	1	-0.178-
	.021	.718		.366
	28	28	28	28

- من خلال الجدول السابق يتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الخبرة والكفايات التدريسية حيث كان معامل الارتباط هو (- 0.055) وهو غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 %).

_ توجد علاقة بين جنس المفحوصين وبين متغير الكفايات التدريسية المختلفة (0.418) وهي داله إحصائياً بمعنى أن الإناث هن الأعلى في ممارسة هذه الكفايات، عند مستوى (0.05 %). ويتبين من ذلك أن هذه الدراسة لم تتفق مع أي دراسة من الدراسات السابقة.

التوصيات والمقترحات

أولاً : التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثان بما يلي:
1. التأكيد على المدرسين بضرورة مشاركة الإدارة والمعلمين في حل المشاكل الدراسية التي يعاني منها بعض الطلاب.
 2. توفير الخرائط والوسائل التعليمية داخل المدارس.
 3. الاهتمام بمهارة رسم الخرائط وقراءتها، وذلك من خلال استخدام المدرسين لمعامل خاصة برسم الخرائط وتكليف الطلبة بشكل دائم بالقيام برسم الخرائط المتعلقة بالموضوع ومتابعتها وتصحيحها وإعادةها إليهم.
 4. التأكيد على المدرسين بضرورة ربط مادة الدرس بالواقع أو البيئة من خلال إعطاء العديد من الأمثلة المتعلقة بالواقع داخل ليبيا أو داخل المدينة التي توجد فيها المدرسة.
 5. فتح دورات تأهيلية للمدرسين أثناء الخدمة لغرض زيادة معلوماتهم عن آخر المستجدات في مجال الاختصاص.
 6. التأكيد على المدرسين بضرورة تشجيع طلبتهم على صنع الوسائل التعليمية من البيئة المحلية.
 7. فتح دورات تدريبية للمدرسين حول استخدام الأجهزة والتقنيات الخاصة بالتعليم .
 8. ضرورة الاهتمام بالرحلات العلمية أثناء فترة الدراسة للاطلاع على العديد من الخبرات بشكل مباشر.

ثانيا: المقترحات:-

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

1. إجراء بحث حول الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها .
2. إجراء دراسة حول الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية ومدى ممارستهم لها.
3. إجراء دراسة مقارنة للكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافية في المرحلة الإعدادية والثانوية ومدى ممارستهم لها.
4. إجراء دراسة حول تقييم أداء مدرسي الجغرافية في المرحلة الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

المراجع

1. أحمد، محمد عبد القادر، استراتيجيات التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1983.
2. جودة ، جودة حسنين ، فتحي أبو عيانه ، قواعد الجغرافيا العامة الطبيعية والبشرية، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1986.
3. خيرى، علي إبراهيم ، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، كلية التربية ، دار المعرفة الجامعية ، 1990.
4. دسوقي، كمال، النمو التربوي للطفل المراهق دروس في عالم النفس الارتقائي ، دار النهضة العربية ، بيروت، 1979.
5. عيسوي ، عبدالرحمن محمد ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية ، 1991.

6. الفراء، فاروق حمدي، اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي ، رسالة الخليج العربي 14 ، 1982.
7. صلاح، سمير يونس ، تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلبة كلية التربية ، القاهرة ، 1997.
8. الشوك ، بليغ حميد ، أثر استخدام ثلاث استراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طلبة الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية، واتجاهاتهم نحو المادة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، 1994.
9. صخي، مهدي خطاب ، تقويم أداء مدرسي الاحياء في المدارس الاعدادية في ضوء الكفايات التدريسية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، 1996.
10. العوبثاني، سالم مبارك عداس، مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جنوب الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم وممارستهم لها، جامعة اليرموك ، اربد ، رسالة ماجستير غير منشورة 1994.
11. المرجي، أحمد عبدالمحسن القطيش ، درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض الكفايات تدريس مادة تخصصهم ، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة ، 1998.
12. الخليل ، محمد سليمان سالم ، الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها في محافظ أربد ، جامعة اليرموك رسالة ماجستير غير منشورة ، 1999.
13. ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية، ط3، عمان، الأردن، دارة المسيرة للنشر والتوزيع، (2005).

مدارس التنمية المهنية وإمكانية الإفادة منها في تطوير كليات التربية بليبيا وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين

د. خالد محمد التركي / جامعة المرقب

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعريف بفلسفة مدارس التنمية المهنية وأهدافها، وأهمية التوجه إليها في تنمية المعلم مهنيًا قبل الخدمة وأثناءها، للخروج بمجموعة توصيات ومقترحات إجرائية تحدد كيفية الاستفادة من هذه المدارس لتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين بكليات التربية في ليبيا وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

ولتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتؤكد نتائج البحث أنه ولكي لا يكون هناك انفصال بين الدراسة النظرية بكليات التربية وواقع العمل التعليمي بالمدارس، ولتأكيد العلاقة بينهما ومن أجل إصلاح المعلم والمدرسة معاً لا بد من وجود شراكة فعلية بين كليات التربية والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، من خلال اختيار بعض المدارس ذات مواصفات خاصة وتحويلها بعقد شراكة إلى مدارس تنمية مهنية (علي غرار المستشفيات التعليمية)، وذلك من أجل توفير المناخ الملائم للحوار وتبادل الخبرات ونتائج البحوث بين التربويين في كل من المدرسة والكلية، كما خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لإقامة وتنظيم هذه الشراكة.

مقدمة

لا شك أننا نعيش الآن في عصر سريع التغير والحركة... عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، عصر الانفجار الثقافي والتطور السريع، عصر الاتصالات السريعة، عصر التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة، عصر الابتكارات والتجديد. ويتجلى هذا بوضوح في ازدياد المعرفة الإنسانية المتطورة، وهذا الواقع الذي نعيش فيه يختلف كثيراً عما كان عليه في الماضي، وترتب على ذلك زيادة أعباء التربية ومسئولياتها في إعداد هذا الإنسان لهذه النوعية من الحياة ومستقبلها، وبالتالي

زيادة أعباء ومسئوليات من يتولى أمر إعداد هذا الإنسان ألا وهو المعلم، الذي أصبح في أمس الحاجة إلى مواكبة التغيرات السريعة المتلاحقة في مجال المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في واقع الحياة؛ حتى يستطيع إعداد النشء وتربيتهم في جوانب شخصيتهم المختلفة، ليتمكنوا من مواكبة حياتهم المعاصرة وملاحقة تغيراتها والتكيف معها والتغلب على مشكلاتها.

وبالرغم من التطورات التي حدثت في السنوات الأخيرة في أساليب وبرامج إعداد وتنمية المعلمين في ليبيا، إلا أن هذه البرامج مازالت تعاني من قصور في جوانب عديدة، حيث إنه لازال يغلب عليها الطابع اللفظي، وأن معظم مقررات وبرامج إعداد المعلم تقدم بصورة لفظية لا يستطيع الدارس أن يستفيد منها كثيراً على الصعيد المهني.

ومن الأساليب التي اتخذتها العديد من الدول المتقدمة لتطوير برامج إعداد المعلمين ولتغطية القصور في برامج إعدادهم وتنميتهم هي الانفتاح على المجتمع الكبير بتنظيماته الأهلية والمهنية، وإقامة الشراكة المجتمعية، والتحالفات المهنية، ومراكز البحوث المشتركة بين مؤسسات الإعداد وبين الممارسين، ومن أهم تلك الأساليب التوجه نحو مدارس التنمية المهنية، في المكان الذي يمكن من خلاله التأكيد على مهنية التعليم من خلال إعداد المعلم للقيام بكل أدواره المنوط بها بمجتمعة.

فالشراكة التربوية بين كليات التربية والمدارس العامة ومراكز التدريب هي النموذج الناجح لتحقيق أهداف التربية والتعليم، ولتطوير المعلم والمدرسة معاً، ونال هذا النوع من الشراكة تأييداً متزايداً في كثير من الدول كاتجاه عالمي معاصر ظهرت تطبيقاتها في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا والسويد والبرازيل وغيرها من الدول. (هاشم: 2005م، ص 831).

وأكدت الكثير من الأدبيات أن الشراكة بين المدارس العامة وكليات التربية قد صُممت لإعادة تأهيل المعلم وتطوير المدارس، حيث إن كليات التربية ليست لإعداد المعلم فقط ولكنها مسؤولة كذلك عن متابعة النمو المهني للخريجين. (. teitel. 2003. P 2).

مشكلة البحث

العمل المهني يتطلب نمواً مستمراً في المهنة، وأضحى حاجة ملحّة في ظلّ الزيادة المتراكمة في مجال المعرفة والتطور العلمي والتقني والتغير المستمر في البيئة الاجتماعية؛ والمعلم أهم عناصر مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً على تعليم الطلاب، والتطوير النوعي للتعليم في المدارس لن يتم بمعزل عن تطوير مستوى معلميها، الذي يُعد الركيزة الأساسية لنموهم المستمر إن تم في المدرسة فإنه يشكل جوهر النمو والتطوير للعمل المدرسي.

وتتولى كليات التربية في الجامعات الليبية إعداد المعلمين وتأهيلهم من خلال مقررات أكاديمية أساسية وأخرى مهنية تربوية وثقافية باتباع النظام التكاملي، لمدة أربع سنوات دراسية (ثمانية فصول دراسية).

ولا يخفى على أحد أن هناك انخفاضاً واضحاً في مستوى المعلم يتجلى في مظاهر متعددة منها ما يظهر في شكل تدني مستوى مهارات التدريس، ومنها ما يظهر في شكل اتجاهات سلبية نحو المهنة ونحو المدرسة والتلاميذ، بل منها ما يتعلق بعدم تمكن المعلم من أساسيات المعرفة وأساليب البحث الخاصة بمجال تخصصه الأكاديمي، ومن خلال تقارير العديد من المفتشين التربويين يتضح أن العديد من المعلمين غير قادرين على عطاء تربوي فعال ينسجم وخطورة العملية التربوية بأن يتمكن من أدائها على أكمل وجه.

تحديد مشكلة البحث

تحدد مشكلة البحث الحالي من المنطلقات الآتية:

1. أجمعت العديد من الدراسات كدراسة (قطامي 2004م)، ودراسة (محمد 2006م)، ودراسة (عبد الرحمن 2002م)، ودراسة (الصائغ 2014م) على أن القصور لدى الجامعات في تأهيل خريجي كليات التربية يتمثل في: (قلة المتابعة بعد التخرج والانخراط في عملية التدريس، وأن فترة التدريب الميداني "التربية العملية" خلال فترة الدراسة غير كافية لتأهيل الخريجين للعمل كمعلمين، وانخفاض مستوى الأداء المهني لدى معلمي التعليم العام، كذلك ضعف مستوى برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة...)

2. أن هناك انفصالا واضحا بين ما يدرسه الطالب المعلم في برامج الإعداد في كليات التربية ومحتوى البرامج التي سيقوم بتدريسها.
3. مرحلة التربية العملية - التي يمارس فيها الطالب المعلم التدريب الميداني على التدريس وتتيح له فرص التطبيق العملي لما اكتسبه من خبرات نظرية - تتم بصورة شكلية وفي زمن قصير لا يلي الحاجة إلى تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق في العمل التربوي (التركي: 2014: ص 266).
4. غياب العلاقة التكاملية بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، واقتصار دورها على الدور التقليدي الخاص بإعداد المعلم.
5. انقطاع صلة خرجي كليات التربية بكلياتهم يمثل فجوة بين المعرفة التربوية المتجددة لدى أعضاء هيئة التدريس وبين التطبيق التربوي العملي بالمدارس.
6. قصور أداء كل من كليات التربية والمدارس في تأدية أدوارهم بفاعلية في تنمية المعلمين مهنيًا، بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين كليات التربية ومراكز تدريب المعلمين بليبيا. (هامبيل: 2008م،: ص92).
7. غياب دور كليات التربية في دعم المعلمين وتنميتهم مهنيًا بعد التخرج، وظلت مستغرقة فقط في إجراء التعديلات والإصلاحات على برامج الإعداد فيها، فانفصل بذلك الفكر التربوي عن الممارسة فلحق الجمود والتخبط بكليهما (كليات التربية ومخرجاتها). (التركي، المرجع السابق).

تساؤلات البحث

من المنطلقات السابقة جاء هذا البحث ليقدم مقترح مدارس التنمية المهنية بليبيا الذي سيتضح جلياً بعد الإجابة عن تساؤلات الآتية:

1. ما مفهوم مدارس التنمية المهنية وما فلسفتها؟
2. ما أهداف مدارس التنمية المهنية؟
3. ما دواعي التوجه إلى مدارس التنمية المهنية بليبيا؟
4. ما التصورات والمقترحات الإجرائية للعمل بمدارس التنمية المهنية بليبيا والاستفادة منها في تطوير كليات التربية وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين؟

أهداف البحث

1. . التعريف بمفهوم وفلسفة مدارس التنمية المهنية .
2. تحديد أهداف مدارس التنمية المهنية.
3. بيان دواعي التوجه إلى مدارس التنمية المهنية بليبيا.
4. تقديم مجموعة مقترحات وتوصيات إجرائية للإفادة من مدارس التنمية المهنية لتطوير كليات التربية بليبيا وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

أهمية البحث

يرى الباحث أن لهذا الموضوع أهمية كبيرة يمكن أن تستفيد من عرضه العديد من الجهات الداعمة والأساسية لإصلاح التعليم في ليبيا على غرار وزارة التربية والتعليم وكليات التربية، والمدارس، ومراكز تدريب وتأهيل المعلمين، وكذلك الطلاب المعلمون والمعلمون القدامى... وغيرهم، ويمكن توضيح تلك الأهمية في النقاط الآتية:

1. المساهمة في إعطاء صورة لمديري المدارس عما ينبغي أن تكون عليه المدارس، وتشجيعها على المبادرة بالشراكة مع كليات التربية، لتحقيق الإطلاح التربوي والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

2. تعزيز دور كليات التربية وأعضاء هيئة التدريس في إعداد الطلاب المعلمين وتنميتهم مهنيًا بعد التخرج، وانخراطهم في العمل الميداني.

3. هذا البحث يؤكد على التخطيط التفاعلي الدينامي بين كليات التربية ومدارس التعليم العام للعمل معاً من أجل النهوض بالعملية التعليمية، وحل المشكلات المشتركة.

منهج البحث

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف مدارس التنمية المهنية ومفهومها، وتعريف فلسفتها ودواعي الاتجاه نحوها، للخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات للإفادة منها في تطوير كليات التربية بليبيا ومخرجاتها وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

مصطلحات البحث

1. **مدارس التنمية المهنية:** هي مؤسسات تعليمية (ابتدائية، إعدادية، ثانوية) يخطط لها بالتعاون بين النظام المدرسي وإحدى كليات التربية من أجل تنمية المعلم مهنيًا قبل وأثناء الخدمة وتوفر مناخًا ملائمًا للحوار وتبادل الخبرات ونتائج البحوث بين التربويين وكل من المدرسة والكلية. (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001).

2. **التنمية المهنية للمعلمين:** عرفها: (الجمال 2005م: 396) بأنها "عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، من خلال الأنشطة والبرامج المتاحة لتطوير وتحديد مستوى الأداء المهني والإداري، بما يؤدي إلى تنمية في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية للمعلمين، ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية، بالإضافة إلى إثراء التواصل الفعال بينهم وبين كافة العاملين في الحقل التعليمي".

الدراسات السابقة

1. دراسة (عصمت عبد الحق. Ismat Abdel -Haqq، 1998) التي هدفت إلى التعريف بدور مدارس التنمية المهنية في تمهين التدريس، حيث تناولت الدراسة عدة محاور أهمها مفهوم المهنة، وخصائصها، التعريف بالدور الذي تلعبه مدارس التنمية المهنية في تمهين التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن لمدارس التنمية المهنية دور كبير في تمهين التدريس من خلال ما تقدمه للمعلمين من بيئة يتم التدريب فيها على غرار المستشفيات التعليمية تتكامل فيها المقومات الأساسية لنجاح مهنة التدريس.
2. دراسة (ميشي كوسينزا" Micheal N. Cosenza " 2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدارس التنمية المهنية في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين في المدارس، ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء مقابلات مع 22 معلما من مدرستين للتنمية المهنية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن الشراكة بين المدرسة والجامعة في صورة مدارس التنمية المهنية تساهم بشكل كبير في تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين وذلك من خلال التعاون بين المعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين هيئة التدريس بالجامعات، هذا فضلا عما يحظى به المعلمون قبل الخدمة من توجيه.
3. دراسة (نجاة الصانع: 2014م) تهدف إلى تحديد مفهوم لطبيعة الشراكة بين المدارس والجامعات من منظور الأدبيات المعاصرة، وإبراز النماذج العالمية في هذا النوع من الشراكة لتقديم تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين المدارس والجامعات لتطوير الإدارة المدرسية في السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، حيث قدمت الدراسة تصور مقترح لمراكز الدراسات التربوية والإدارة التعليمية يمثل الشراكة بين الجامعات والمدارس ويحقق التطور المنشود للإدارة المدرسية، كما قدمت مجموعة توصيات من أهمها: وضع الشراكة بين المدرسة والجامعة في برنامج أو مشروع عملي محدد، منح مدراء المدارس صلاحيات تمكنهم من إجراء الشراكات مع الجامعات ودعم القيادات العليا لهم.

4. دراسة (هاشم 2005م) هدفت إلى وضع تصور مقترح لبناء الشراكة بين المدارس والجامعات في المصرية، وكان من أهم ما تم عرضه تجارب الشراكة في دول المقارنة التي تم استخلاص نتائجها لبناء التصور المقترح، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة لإمكانية تطبيق الشراكة بين المدارس والجامعات في مصر للتغلب على الصعوبات التي تواجه إقامة هذه الشراكة، ومنها إعطاء مدرء المدارس الصلاحيات الكافية لإجراء شراكات مع الجامعات، وتشجيعهم على هذه المبادرة.

5. دراسة (الحبشي 2003م) هدفت إلى إبراز دور المدرسة كأحد مراكز التدريب في تطوير وتنمية مهارة المعلم، وناقشت الصعوبات التي تواجه المدارس في الدول العربية للقيام بهذا الدور، وتوصلت إلى آلية تساعد المدرسة في التغلب على صعوباتها في ممارسة عملية التدريب، وفق ما يمكن الاستفادة من خبرات بعض الدول الأجنبية في هذا المجال.

6. دراسة (أبو الفتوح 2011م) هدفت إلى وصف مدارس التنمية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر، واعتمدت على المنهج الوصفي للوصول إلى أهدافها، حيث عرضت الدراسة بنوع من التحليل بعض مدارس التنمية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية وبينت دورها في إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم وتطوير أدائهم أثناء الخدمة، وخرجت بمجموعة من المقترحات والتوصيات التي تساعد على إقامة مدارس التنمية المهنية في مصر.

خطوات السير في البحث

أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مدارس التنمية المهنية.

ثانياً: الرجوع إلى المؤلفات والوثائق الخاصة بمدارس التنمية المهنية في بعض الدول.

ثالثاً: السير في خطوات البحث للإجابة عن تساؤلاته وفق الآتي:

1. مفهوم مدارس التنمية المهنية وفلسفتها.

2. أهداف مدارس التنمية المهنية.

3. دواعي التوجه نحو مدارس التنمية المهنية في ليبيا.

4. التوصيات والمقترحات الإجرائية لمدارس التنمية المهنية في ليبيا.

أولاً: مفهوم مدارس التنمية المهنية:

تعد مدارس التنمية المهنية برنامجاً مبتكراً ونوعاً من الشراكة بين كليات التربية (كمؤسسات لإعداد المعلم) والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد أنشئت خصيصاً من أجل إصلاح المدرسة والمعلم معاً، وهي مدارس حكومية من مهامها الأساسية التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة الإعداد وأثناء الخدمة.

ومن خلال اختيار بعض المدارس ذات مواصفات خاصة وتحويلها بعقد شراكة إلى مدارس تنمية مهنية (على غرار المستشفيات التعليمية)، وذلك من أجل توفير المناخ الملائم للحوار وتبادل الخبرات ونتائج البحوث بين التربويين في كل من المدرسة والكلية. وتعرف مدارس التنمية المهنية بأنها علاقة شراكة بين المدارس وكليات التربية لتأهيل المعلمين، وهي بيئة إكلينيكية يدرس فيها المعلمون والموجهون وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية معاً (Hammond: 2005:p5).

وعرفها المجلس الأعلى لإعداد المعلمين

(National Council for Accreditation of Teacher Education)

بأنها مؤسسات تعليمية (ابتدائية، إعدادية، ثانوية) يخطط لها بالتعاون بين النظام المدرسي وإحدى كليات التربية من أجل تنمية المعلم مهنيًا قبل وأثناء الخدمة وتوفر مناخ ملائم للحوار وتبادل الخبرات ونتائج البحوث بين التربويين وكل من المدرسة والكلية .

وعرفت (دارلينج هاموند 1998) مدارس التنمية المهنية بأنها فضاءات يلتقي فيها الطلبة المعلمون والمعلمون القدامى على اتصال دائم بالمدرسة من اجل التدريب معا وبشكل مكثف من اجل الارتقاء بالمهنة.

لحة تاريخية عن نشأة مدارس التنمية المهنية

أنشئت مدارس التنمية المهنية كنتيجة للجهود المبذولة في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي لإصلاح برامج إعداد المعلمين وإعادة هيكلة المدارس، وتعود فكرة مدارس التنمية المهنية إلى مجموعة هولمز (Holmes Group)⁵ عام 1986 لتعويض القصور في دور كليات التربية في التنمية المهنية، وضعف استعداداتها للقيام بمسؤولياتها التعليمية، وأكدت على ضرورة تدعيم الصلة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام من أجل تحسين إعداد المعلمين، والتعاون مع أعضاء المدرسة لتطوير المدارس ومهنة التدريس، وإعادة هيكلة كليات التربية للوصول إلى الأهداف المنشودة. (Oriins:2010).

وأوصت مجموعة هولمز في أول تقرير لها عام 1986م الذي أعدته تحت عنوان " معلمو الغد" بضرورة أن يمر المعلم بفترة امتياز تتم من خلالها المشاركة بين المعلمين ذوي الخبرة في المدارس ومعلمي المعلم في تقديم مقررات مهنية وتوجيه الطلاب المعلمين والمعلمين الجدد.

ونتيجة للجهود التي بذلتها مجموعة هولمز، وللدعوات التي أطلقها رجال التربية من أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين وكليات التربية والمعلمين وغيرهم من أجل تطوير التعليم وإصلاح برامج إعداد وتنمية المعلمين، وبضرورة إعداد المعلم بشكل أكثر مهنية واحترافية، من خلال الإعداد الميداني لتعزيز الأبعاد المطلوبة لمهنة التدريس، والعمل مع الزملاء والتوجه نحو حل المشاكل والصعوبات التي تعترض العملية التربوية. بدأت فكرة الشراكة بين كليات إعداد المعلمين وبعض مدارس التعليم العام، وشكلت الشبكة الوطنية لتحديد التعليم، التي نظمها جون غودلاد، لدعم هذه الشراكات، ولاقت تأييداً من قبل اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا كنهج لجودة التعليم وإعداد المعلم، وقد دعم الاتحاد الأمريكي للمعلمين والرابطة الوطنية للتعليم مشاريع رئيسية في

⁵ وهي مجموعة تتكون من اتحاد أكثر من 95 جامعة تنظم كليات إعداد المعلمين والتدريب المهني، وكليات التربية ومدارس ثانوية، ومراكز لغة إنجليزية وغيرها في العديد من دول العالم. وهدفها التحسين المستمر وتحقيق الجودة في التعليم، والبحث في برامج التنمية المهنية (أبو الفتوح: 2011م).

بمجال تطوير هذه البرامج، وقام المجلس الوطني لاعتماد المعلمين بتطوير معايير وعملية تقييم الشراكات ونظام التوزيع العام لهذه المدارس.

وهنا بدأت مدارس التنمية المهنية في الظهور بالولايات المتحدة الأمريكية، وانتشرت بعدها بمعدلات عالية حتى وصلت عام 1996م إلى 600 مدرسة وفي عام 2000م وصل عدد مدارس التنمية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى 1000 مدرسة (Dane:2010).

فلسفة مدارس التنمية المهنية

تعد مدارس التنمية المهنية برنامجاً مبتكراً يستند إلى الدعوات الإصلاحية لتحسين إعداد المعلمين من خلال إقامة روابط وشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام، من منطلق أن هذه الشراكة تقلل الفجوات بين الجهات المؤثرة في التربية والتعليم، وتصنع علاقات تتصف بالقوة والدينامية والاستمرارية، وتتشابه فلسفة مدارس التنمية المهنية مع فلسفة المستشفيات التعليمية، التي أنشئت في أوائل القرن العشرين لتساعد طلبة كليات الطب في تحقيق الممارسة العملية لمهنة الطب في هذه المستشفيات، فهي مستشفيات تجمع بين الدراسة والممارسة، وبما أن مهنة الطب تحتاج إلى إعداد أكاديمي سليم وإعداد سريري عملي مكثف، فتم تصميم المستشفى التعليمي لتوفير مثل هذا الإعداد السريري لطلبة الطب المتدربين؛ كذلك مهنة التدريس تحتاج إلى إعداد أكاديمي سليم وإعداد تطبيقي مهني مكثف فهي تحتاج إلى مدارس معينة يمكن من خلالها توفير المناخ الملائم للإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة، وكذلك لتطوير أدائهم المهني أثناء الخدمة.

إن مدارس التنمية المهنية هي فكرة تربوية تهدف إلى إنشاء بيئة تربوية صالحة لإعداد المعلمين في الجامعة والمدرسة في آن واحد، فمدارس التنمية المهنية تقيم جسوراً مفتوحة بين الجامعة والمدرسة ينتقل من خلالها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمدرسة بحرية وسهولة للتدريس وملاحظة العملية التعليمية وإجراء أنشطة الاستقصاء والبحوث في شتى المجالات التربوية. (هاشم: 2005م:

ص 212)

وتؤكد مدارس التنمية المهنية على بناء روابط بين الممارسة والبحث، وصهر الجامعة في المجتمع والبيئة بعيداً عن أسوار المعامل بالجامعة، واستبدالها بطرائق جديدة لربط العلم بالممارسة حتى تعطي الممارسة للبحث المصداقية، وتساعد على فهم المشكلات المعقدة وحلها (الصائغ: 2014: ص 49):

مدارس التنمية المهنية تضع المتعلم في مركز ومحور عملية التعلم، وترى المعلم ميسر ومنظم لعملية التعلم وليس مورد أو مقدم لجميع المعارف، وهذه المدارس تركز على توفير بيئة تشجع البحث والاستفسار والاستقصاء، وتوفر الفرص للمتعلم لاكتشاف رؤى جديدة في البحث عن إجابات لأسئلة تنبع منه أكثر مما تنبع من المعلم. (أبو الفتوح: مرجع سابق: ص 1542).

ثانياً: أهداف مدارس التنمية المهنية

مدارس التنمية المهنية هي أحد نواتج الشراكة بين كليات التربية بالجامعات ومدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم، والشراكة تعني أن هناك تعاوناً بين هذه المؤسسات لإنجاز مشروع يتفق عليه الطرفان.

مدارس التنمية المهنية لها العديد من الأهداف يمكن تحديد أهمها في النقاط الآتية:

1. تعتبر بيئة خصبة يتم فيها نقل النظريات والمفاهيم التربوية التي تعلمها الطالب المعلم في قاعات المحاضرات في كليته إلى مجال التطبيق والممارسة في حجرات الدراسة بالمدرسة وهي ميدان عمله في المستقبل (راشد: 2001: 93).

2. تعديل أفكار المعلمين وتطوير معتقداتهم تجاه عملهم وسلوكياتهم المهنية، ودعم القيم المهنية لديهم.

3. تنمية قدرة الطالب المعلم على القيام بوظائفه بكفاءة وفاعلية، والمساهمة في تطوير المدرسة والمجتمع.

4. تحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلمين وتطوير أدائهم أثناء الخدمة، وإتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات لمعرفة الواقع الفعلي بالمدارس.
5. تطوير طرق وأساليب التعليم بالمدارس.
6. الازتقاء بالبحث العلمي في المجالات التربوية المختلفة.
7. تقديم نموذج التعليم/ التعلم القائم على التفكير والتفكير الناقد والإبداع.
8. تحقيق الجودة في العملية التعليمية.

ثالثاً: دواعي التوجه نحو مدارس التنمية المهنية في ليبيا

في ظل التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، التي يشهدها العالم اليوم لا تستطيع جهة واحدة مهما أوتيت من إمكانيات وقدرات أن تنجح بمفردها في توفير الخدمات التربوية والتعليمية المتميزة لطلاب وطالبات مجتمعها، وقادت التجارب العالمية في مجال الشراكة التربوية إلى الإيمان بأن الشراكة هي النموذج المستقبلي الناجح لتحقيق أهداف التربية والتعليم، لأي شعب أو أمة تسعى إلى التقدم والازدهار.

البحث في التنمية المهنية للمعلمين واستراتيجيات تحقيقها ظهر مند ثمانينيات القرن الماضي، وانتشرت بصفة خاصة في بداية القرن الحالي، ورافقت هذه الظاهرة دراسات عديدة تبحث في إعادة النظر في التوجهات وفي الخطط المعتمدة في الإعداد والتكوين المستمر ليس فقط للمعلمين وإنما أيضاً لأطر الإشراف التربوي ولكل العاملين في الحقل التربوي، من أجل تحسين عمليتي التعليم والتعلم والرفع من مستوى إنتاجية المؤسسات التعليمية.

وظهر تطبيق هذه التوجه بين المدارس والجامعات كاتجاه عالمي معاصر، فرضته متطلبات المرحلة، في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا والسويد والبرازيل وغيرها من الدول، لإعادة

تأهيل المعلم وتطوير المدارس العامة وتوفير متطلبات الجودة في العملية التربوية (هاشم: مرجع سابق).

وقطاع التربية والتعليم في ليبيا في أمس الحاجة لهذا النوع من الشراكة، حيث أن متطلبات إيجاد هذه النوعية من المدارس متوفرة وبكل وضوح، هي ذاتها بل ويزيد عليها لما كانت تعانيه العديد من الدول التي تبنت هذه الخطوة واستفادة منها كثيراً في تطوير برامج إعداد وتنمية الأطر التعليمية، وتمهين التعليم، وتحقيق التنمية المهنية المستمرة، وتطوير المدارس وتدليل ما يعرقل دورها الريادي في قيادة المجتمع نحو النمو والازدهار.

ودواعي التوجه نحو مدارس التنمية المهنية في ليبيا كثيرة نذكر أهمها في الآتي:

1. **تمهين التعليم:** إن الخطو الأولى والأساسية في سبيل تطوير التعليم والمعلم هي العمل على "تمهين التعليم"، فمن الملاحظ أن التعليم في ليبيا لا يتخذ نمط المهنة التي تكسب المتعلمين إليها صفة المهنية كالطبيب والمحامي والمهندس، إن أي شخص يمتلك قدراً بسيطاً من التعليم يستطيع أن يقوم بعملية التعليم إذا ما تم تدريبه وأحياناً دون تدريب، مما ينعكس ذلك على رداءة المخرجات، وإرباك الخطط التنموية وتدهور التعليم والتعلم.

وبما أن مهنة التعليم من أهم المهن وأخطرها؛ حيث إن تأثيرها يمتد إلى أجيال المستقبل وبناء المجتمعات، برز من ينادي إلى ضرورة "تمهين التعليم" باعتباره الركيزة والأساس لعمليات التطوير والإصلاح.

ولعل من أهم العوامل التي تيسر تمهين التعليم هي مدارس التنمية المهنية، لما لها من دور بارز في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ولما تقدمه من فترة تدريبية يكون فيها الطالب المعلم معلم تحت التمرين، ولا يمنح الترخيص بمزاولة المهنة إلا بعد اجتيازه هذه الفترة بنجاح. وتتم هذه الفترة بإشراف مزدوج بين كليات التربية والمدارس، ما يكسب خريجها ثقة عامة ويتميزون بـ:

● القدرة على استخدام أساليب تربوية وممارسات أكثر تأملاً وتنوعاً.

- يدخلون التدريس ولديهم حصيلة معرفية عن الروتين المدرسي، والأنشطة المدرسية.
- تكسبهم مزيداً من الثقة في معارفهم ومهاراتهم كمهنيين.
- أقل عرضة للاستنزاف وترك مهنة التدريس خلال السنوات الأولى من التدريس.

وبالتالي تكون مدارس التنمية المهنية قد ساهمت في تمهين التعليم من خلال تطوير مهنية المعلم وتمهينه (أبو الفتوح: مرجع سابق: ص1547)

2. **تغير أدوار المعلم:** المعلم هو أحد العوامل المهمة لنجاح العملية التعليمية، ولا يزال هو الشخص الفعال الذي يعاون المتعلم على التعلم المستمر والتفوق في دراسته، أي إن نجاح العملية التعليمية قد لا يتم إلا بمعاونة المعلم الذي يتصف بكفاءات خاصة، ويتمتع برغبة في العلم وميل إليه .

وتغيير دور المعلم بسبب التغييرات التربوية الجديدة التي تفرضها الكوكبية والتطورات السريعة وثورة الاتصالات والمعلوماتية والتقدم العلمي والتطور التقني، وظهر عدد من النظريات التربوية الجديدة التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية والمعلم مرشد وموجه ذو أهمية فائقة، أي أن دوره تتعدد جوانبه بحسب ما تضيفه المستجدات التربوية التي تعد مرآة عاكسة للتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي يفرزها النظام العالمي الجديد، باعتبار أن النظام المحلي جزء من النظام العالمي. ولهذا ليس من السهل تحديد جوانب أدوار المعلم التي يجب أن يؤديها لأنها متجددة ومتغيرة باستمرار، بالإضافة إلى أنها متشابكة مع بعضها البعض ويكمل بعضها البعض وقد يقوم المعلم بأداء أكثر من جانب في وقت واحد .

وهذا كله فرض على المعلم أدواراً ومهام جديدة لا بد من الإحاطة بها والتكيف معها، فلم يعد المعلم تقليدياً ناقلاً للمعرفة، بل تعدى ذلك ليكون:

- خبيراً ومستشاراً تعليمياً لطلابه.

- مرشدا أكاديميا.
 - باحثا ومختصا بالمادة العلمية المعينة.
 - محدثا للتأثيرات اللازمة للتغير والتطور الاجتماعي.
 - مساعدا على تنمية الابتكار والإبداع بين طلابه.
 - قادرا على التفاعل مع طلابه ومشاركا لهم فيما يملكون به من أحداث.
 - موصل تربوي ومطور تعليمي، مطلعاً على أحدث متطلبات العصر في التعلم والتكنولوجيا ويعمل على مواكبتها(طعيمة: 2006:ص323).
- ومن هنا أصبح على برامج التنمية المهنية العمل على إعداد المعلمين لهذه الأدوار الجديدة، وتطوير وتنمية لمن هم في الخدمة.

3. الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي: يشهد عصرنا الحالي ثورة معرفية وتطور تكنولوجي هائل، يشمل شتى مجالات الحياة ويسير بسرعة فائقة نتيجة للنمو المتزايد في المعرفة بفروعها المختلفة وتراكمها. فلم تعد المعرفة ثابتة أو محددة بنقطة بداية ونهاية، ولكنها متغيرة ولا نهائية يتضاعف حجمها باستمرار، وأدى هذا النمو السريع في المعرفة وتطور تكنولوجيا المعلومات إلى إلغاء الحواجز في الوقت والمسافة، بسبب وسائل الاتصال الإلكتروني متضمنة الانترنت والبريد الإلكتروني وشبكات الاتصال والحاسبات، التي لم تعد بعيدة عن المجال التربوي بل اتسع استخدامها في العملية التعليمية، ما فرض على المعلمين ضرورة البحث عن هياكل تربوية جديدة لمواجهة هذا التطور والتغير.

وهذا الأمر يتطلب تنمية المعلمين مهنيًا لمواجهة التعامل معه بحيث يكون على وعي بتكنولوجيا المعلومات واستخداماتها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم داخل الفصول وخارجها(نخلة: 2009:ص51).

4. التنمية المهنية المستمرة للمعلمين: لكي يستمر المعلم في أداء مهامه وأدواره المتغيرة والمتطورة فإنه لا يمكن أن يعتمد على المعلومات الأكاديمية والتربوية التي حصلها أثناء إعداده للمهنة، خاصة وأن العالم اليوم يتجه نحو الاهتمام بالجودة في كافة مناحي الحياة. الأمر الذي حث معه بضرورة الاهتمام بجودة العملية التعليمية بما تتضمنه من معلمين باعتبارهم الحلقة الرئيسية في العملية التعليمية، ما يستدعي تفعيل دورهم وتشجيعهم على الأداء المتميز ومساعدتهم على تطوير أدائهم باستمرار من خلال برامج التنمية المهنية المستمرة (شحاتة: 2007: ص 22).

ويدخل ضمن العوامل الأساسية لتحقيق تعليم أفضل متميز تحويل المعلم إلى معلم متميز على قدر كبير من المهنية بحيث يستطيع أداء أدوار القائد والممارس والمرشد والمفكر والمتأمل والميسر والمحفز على التغيير والإصلاح (محمد: 2008).

ولتحقيق التميز للمعلمين فقد اهتمت جميع الدول بتنميتهم مهنيًا، وفي هذا المجال أثبتت نتائج الدراسات والبحوث فاعلية عمليات التنمية والتدريب المباشر للمعلمين بالمدرسة وتفوقها على مثيلاتها التي تتم في مواقع أخرى غير المدرسة، وإن التعامل مع المدرسة كوحدة تدريبية أكثر فاعلية من التعامل مع وحدات التدريب خارج المدرسة وأكثر من التعامل مع المعلمين كأفراد (نخلة: مرجع سابق: ص 70).

كما بينت دراسة (Knipe . Marsha) أن التنمية المهنية داخل المدرسة من خلال (مدارس التنمية المهنية) تعتبر تعلمًا من الحياة الوظيفية ومن خلال أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية في المدرسة بالتعاون مع كليات التربية، كما أن التنمية المهنية في مكان العمل غالبًا ما تتم في وقت يناسب المعلمين، وتراعي احتياجاتهم التدريبية (نخلة: مرجع سابق: ص 70).

ومن هنا لا ينبغي أن يتوقف دور كليات التربية عند مجرد تقديم برامج لإعداد المعلم قبل الخدمة، بل يتعدى ذلك إلى تدريب المعلمين وتنميتهم في أثناء الخدمة تنمية مهنية، وتقديم برامج التعليم المستمر، والمشاركة في تطوير التعليم (الختي: 1424هـ: ص 2).

5. إصلاح وتطوير التعليم بليبيا: لتحقيق أهداف إصلاح وتطوير التعليم في ليبيا باتجاه معايير الجودة التي أصبحت من الأمور الضرورية للتطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي، وسد الفجوة بين الممارسات الحالية للمعلمين والمستجدات التربوية المعاصرة، يستدعي إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين، وتوسيع مجالاتها وتنوع مصادرها وأساليبها، والعمل على التغلب على نواحي القصور في برامج إعداد المعلمين التي تعتمد على مقررات نظرية بعيدة عن الأساليب الجديدة في التعليم والتعلم القائمة على التعلم النشط والمعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والحاسبات الآلية. ما يؤكد الحاجة كذلك إلى تنمية المعلمين القدامى مهنيًا حتى يمكنهم التغلب على نواحي القصور في الإعداد ومواجهة التطورات الحديثة في أساليب التعليم والتعلم.

رابعاً: مقترحات إجرائية لمدارس التنمية المهنية بليبيا:

❖ مقترحات خاصة بنشر ثقافة الشراكة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية:

1. عقد ندوات وورش عمل لنشر ثقافة الشراكة بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمدارس لتحقيق إعداد وتنمية أفضل لجميع العاملين بالحقل التربوي.
2. استحداث وحدة بوزارة التربية والتعليم تختص بتنظيم وتسهيل الشراكة مع كليات التربية، والعمل على حل المشكلات والصعوبات التي قد تواجه هذه الشراكة.
3. إعطاء مديري المدارس ومراقبي التعليم في المناطق التعليمية الصلاحيات اللازمة لعقد شراكات مع كليات التربية، للعمل معها لتطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا لمن هم في الخدمة، ومساعدة كلية التربية في إعداد الخرجين بشكل مهني متميز.

❖ مقترحات خاصة بإنشاء مدارس التنمية المهنية بليبيا:

1. أهداف مدارس التنمية المهنية:

_ أهداف خاصة بالمدرسة:

- تدعيم الصلة والربط بين المدرسة وكليات التربية.
- ممارسة الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للمناقشة والبحث والتجريب بالجامعات.

_ أهداف خاصة بكليات التربية:

- ضمان خبرات ميدانية ذات جودة عالية للمعلمين الجدد.
- إتاحة فرصة فعلية للطالب المعلم لممارسة ما تعلمه بكليات التربية من مقررات نظرية.
- العمل على تخريج المعلم القادر على القيام بأدوار متعدد في ظل عالم معرفي متغير.
- متابعة مخرجات الكلية في الميدان العملي.

_ أهداف خاصة بالتنمية المهنية للمعلمين:

- تزويد المعلمين بما يجد في المجال المهني والعلمي والنظريات التربوية ومواكبة ما يستجد في المنهج من طرائق ووسائل ومحتوى .
- تأهيل المعلمين أصحاب المؤهلات غير التربوية .
- العمل على نشر ثقافة البحث التربوي بين المعلمين بالمدرسة.
- تدريب المعلمين على كيفية الإشراف على الطلاب المعلمين.
- ضمان أن تعيين المعلمين لا يتم إلا للذين أثبتوا كفاءتهم خلال فترة التدريب.
- نشر فكرة التعليم المستمر في المجتمع على نطاق واسع.

2. اختيار المدرسة:

- يتم اختيار مدرسة أو أكثر من مدرسة حسب الحاجة وحسب أعداد الطلاب والرقعة الجغرافية التي بها الكلية من قبل كليات التربية من بين المدارس القائمة بالفعل في ضوء مواصفات محددة مثل: (سمعتها الطبية- مدى تعاونها مع كليات ومعاهد إعداد المعلمين- نتائجها الدراسية- سمعة الإدارة وانضباطها- سمعة معلميه- موقعها- أعداد طلابها- المبنى ومرافقه...) كل هذه الموصفات والمزايا التي تتميز بها المدرسة وغيرها تراعى عند اختيارها كمدرسة للتنمية المهنية.

- تصدر وزارة التربية والتعليم قرار بتحويل المدرسة إلى مدرسة تنمية مهنية.

- كتابة عقد شراكة بين كلية التربية والمدرسة متضمنة الالتزامات الخاصة بحيث يضمن:

- تحقيق أهداف المؤسساتين.
- أن يلتزم الطرفين بأهداف عمل كل مؤسسة.
- احترام الاختلافات في الأولويات الخاصة بكل مؤسسة والاعتراف بها.
- تكون الاستشارات بين المؤسساتين مفتوحة بما يضمن تميز الحوارات.
- الاتفاق على أن تطور أداء المعلمين وتحقيق التنمية المهنية هي من مسؤوليات المدرسة والكلية معا.

ويقترح الباحث أن تتم هذه الشراكة بوجود أطراف أخرى ليكون لها دور في تحقيق أهداف إقامة هذه المدارس مثل بعض كليات الجامعة الأخرى ككلية تقنية المعلومات وكلية اللغات والآداب والعلوم، كذلك إدارة التوجيه والتفتيش التربوي ومكتب الوسائل التعليمية ومركز تدريب المعلمين وغيرها.

برنامج العمل في مدارس التنمية المهنية:

أولاً: **طلبة كلية التربية:** في هذه المدرسة يتم تطبيق برنامج التربية العملية بشكل كامل وبمراحلها المختلفة (مرحلة المشاهدة- مرحلة التدريس المصغر- مرحلة التدريس الفعلي- مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس) ويتم ذلك بالتعاون بين المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون (مدرس بالمدرسة).

ثانياً: **حديثي التخرج من كلية التربية:** في ظل توجه وزارة التربية والتعليم لحصول جميع المعلمين على رخصة مزاولة لمهنة التدريس، وحيث أن نظام الإعداد بكلية التربية يمتد لأربع سنوات ينتقل بعدها الخريج للعمل بهذه المدارس لسنة دراسية كاملة تحت الاختبار(كسنة امتياز) بأجر رمزي، ويمكن أن يدرس الطالب المعلم داخل المدرسة بعض المقررات النظرية تعينه على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس مثل مقرر إدارة الفصل، واستراتيجيات حديثة في التدريس، يحصل بعدها على ترخيص لمزاولة المهنة إذا أثبت كفاءته خلال هذه العام، ويكون هذا التدريب تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، يتعاون معه في التوجيه والإشراف، و في تقييم الأداء معلم معاون وإدارة المدرسة، والموجه التربوي.

ثالثاً: **المعلمين القدامى خاصة خريجي كليات أخرى غير كلية التربية:** يدرس هذا المعلم بعض المقررات الدراسية التي تعينه على العمل بكفاءة في المدرسة مثل: (طرق التدريس في التخصص- التقنيات التربوية في التخصص-الإدارة المدرسية والصفية- علم النفس التربوي- القياس والتقويم التربوي...)، على أن تصمم هذه المقررات وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومتطلبات احتياجات تحسين المدرسة، يقوم عضو هيئة التدريس بكلية التربية بتدريس هذه المقررات داخل المدرسة لربط بين النظرية والتطبيق.

- تقييم كلية التربية بالتنسيق مع المدرسة بين الفترة والأخرى دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين وجميع العاملين بالمجال التربوي في جوانب تربوية مختلفة مثل استراتيجيات التدريس الحديثة- استخدام التكنولوجيا في التدريس- تطوير المناهج- أساليب التقويم الحديثة، وغيرها.

- إتاحة الفرصة للمعلمين الجدد والقدامى لحضور السيمينارات وورش العمل وحلقات النقاش التي تعقد في كلية التربية، للتعرف على كل ما هو جديد.
- فتح المجال أمام المعلمين للالتحاق ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية.
- فتح المجال وتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس بالكليات والمعيرين والطلبة والمعلمين للبحث والتجريب والاستقصاء داخل المدرسة وتقديم جميع أنواع التسهيلات لهم.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم السيد العويلى (2006م): "المعلم ومهنة التعليم بين التمهين والتنمية المهنية تحقيقا للتطبيع المهني" ، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (131)، الجزء الثاني، ديسمبر 2006 م.
2. خالد محمد التركي (2014م): "تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الخمس"، مجلة التربوي، ع(5)، كلية التربية الخمس جامعة المرقب، ليبيا.
3. رازين هامبيل (2008): "مشروع تحسين جودة التعليم الأساسي والثانوي التخصصي في الجماهيرية"، المؤسسة الألمانية بالتعاون الفني، G+Z خدمات دولية، طرابلس ، ليبيا.
4. رانيا عبد المعز الجمال (2005م): "التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بمجال التربية البيئية بمصر في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة"، المؤتمر العلمي السادس التنمية المهنية المستدامة للمعلم، جامعة القاهرة.
5. رشدي أجمد طعيمة (2006م): "المعلم- إعداد- تدريبه"، ط2 ، دار الفكر العربي، القاهرة.

6. محمد حسن الحبشي (2003): "الدور التربوي للمدرسة كوحدة تدريبية وتقييمية في ضوء الأهداف الموضوعية وخبرات بعض الدول الأجنبية المتقدمة"، المركز القومي للبحوث التربوية ، القاهرة.
7. مصطفى عبد السميع محمد (2008م): "الجودة في التعليم ، نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير". المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .
8. منى محمد أبو الفتوح (2011م): "مدارس التنمية المهنية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر": مجلة البحث العلمي في التربية، ع(12)، ج(4)، جامعة عين شمس القاهرة.
9. فوزي رزق شحاتة (2007م): "تطور نظام التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء المعايير القومية". المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .
10. علي راشد (2001م): اختيار المعلم وإعداده مع دليل للتربية العملية: دار الفكر العربي، القاهرة.
11. علي بن صالح الخبتي (1424هـ): "نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين نموذج التعلم مدى الحياة للمعلمين"، مجلة المعرفة، العدد(95).
12. ناجي نخلة، وآخرون (2009م): "كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية"، منشورات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .
13. نجاة بنت محمد الصائغ (2014م): "الشراكة بين المدارس والجامعات لتطوير الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية"، مجلة العلوم التربوية ، العدد الرابع ج 1، أكتوبر 2014.

14. نحلة عبد لقادر هاشم(2005م): "الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر" ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع(8)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.

15. Ismat Abdal –Haq(1998): Professional Development schools Weighing The Evidence Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.,.

16. National Council for Accreditation of Teacher Education (2001): Standards for professional development schools Washington, DC:Author.

17. Linda Darling Hammond (2005): Professional Development Schools; Schools for Developing a Profession New York, Teachers College Press,.

18. Oriigiins of The Holmes partnershig(1987–1997)From: <http://www.Holmespartnershig.org/about/history.cfm>, accessed at 22–10–2010.

19. Read more: Professional Development Schools – The Creation of Professional Development Schools, The Impact of Professional Development Schools, Issues Trends and Controversies – StateUniversity.com
<http://education.stateuniversity.com/pages/2335/Professional-Development-Schools.html#ixzz53PiD2jyM>

20. Dane Linn :Integrating Professional Development Schools into State Education Reforms, Education Policy Studies Division, 200, from www.nga.org/000125PDS.pdf accessed at 22-10-2010
21. <https://ed.psu.edu/pds/elementary/general-information/what-is-a-professional-development-school>

فعالية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتنمية
بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة
د. مريم سالم عبد الجليل / جامعة الزيتونة

المقدمة: تظهر القدرة على القيادة في الطفولة أثناء ممارسة العمل الجماعي، إذ يستطيع الأطفال استخدام مهاراتهم في التعامل مع المواقف الاجتماعية المتنوعة، وكذلك في مواقف حل المشكلات ، كما يتميز هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس ، على تحمل المسؤولية والتعاون والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة (زهران ، 2006 ، ص: 213). وكما تلعب القيادة دوراً هاماً في حياة الأفراد، كما أنها تؤثر تأثيراً فعالاً في مسيرة المجتمع ومصائر الأمم ، ويعد العمل على إعداد جيل يتحلى بمهارات القيادة ومقوماتها هدفاً ضرورياً في تربية أجيال المستقبل ، وتظهر القدرة على القيادة في الطفولة أثناء ممارسة العمل الجماعي إذ يستطيع الأطفال استخدام مهاراتهم في التعامل مع المواقف الاجتماعية المتنوعة وكذلك في مواقف حل المشكلات ، كما يتميز هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية والتعاون ، والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة (زهران ، 2006 ، ص: 213). وتعد مهارات الاتصال عصب عملية التفاعل الاجتماعي (القيادة) فإكتساب الأطفال لتلك المهارات يساعدهم على الاتصال، والتواصل بفعالية بين القائد والمقودين في إطار الموقف الاجتماعي .

فالطفل كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين ، فهو دائماً عضو في جماعة يتعامل معها، وهو بحاجة لتعلم مهارات التفاعل والاتصال ، فأحياناً يجد نفسه قائداً في موقف من مواقف الحياة ، وأحياناً أخرى يكون مجرد عضو في جماعة، وهو ما يتطلب العديد من المهارات التي تساعده على النجاح في حياته المستقبلية . ولقد أكدت دراسة طاهرة السباعي (2003) ، ودراسة فاطمة عبد الفتاح (2001) على أهمية اكتساب أطفال الروضة لمهارات الاتصال التي تساعد على تكوين مفهوم ذات ايجابي وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين ، وتمكن فعالية المواقف التعليمية في تنمية مهارة اتخاذ القرار، وحل المشكلات التي تواجههم لدى أطفال ما قبل المدرسة، وبهذا ترى الباحثة إلى أهمية تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة في الوقت الذي تندر فيه البرامج

الموجهة لتنمية مهارات السلوك القيادي لهذه المرحلة في البيئة الليبية ، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في تصميم برنامج مقترح إرشادي نفسي لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.

مشكلة الدراسة : تعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية للقائد الفعال واكتساب الأطفال لتلك المهارات يساعدهم على حل المشكلات، التي تواجههم في المواقف الحياتية المختلفة وتساعدهم على تفاديها أن تنمية مهارات السلوك القيادي في الروضة من خلال (المنهج - المعلمة - والطفل) . وأشارت دراسة جونز Jones, L (1999) إلى أن الأطفال الذين درّبوا على القيادة أصبحوا أكثر فاعلية في التواصل مع الغير ، وفي اتخاذ القرارات وغيرها من المهارات. ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ، - لم تجد على حد علم الباحثة - في البيئة الليبية دراسات أعدت لتنمية مهارات السلوك القيادي في مرحلة رياض الأطفال ، **ويتطلب حل مشكلة الدراسة الحالية الإجابة عن الفرض الرئيس التالي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في فعالية برنامج إرشادي نفسي مقترح في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ؟

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس فرضين فرعيين ينص كل منهما على ما يلي :

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة لمهارات الاتصال ، حل المشكلات ، واتخاذ القرار، والتخطيط ، في القياس البعدي على المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في .
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية لمهارات الاتصال ، حل المشكلات ، واتخاذ القرار، والتخطيط للقياسين البعدي و التبعي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

أهداف الدراسة: 1- التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة لمهارات الاتصال ، حل المشكلات ، واتخاذ القرار، والتخطيط

، في القياس البعدي على المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة .

2- التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية لمهارات الاتصال ، حل المشكلات ، وإتخاذ القرار، والتخطيط للقياسين البعدي و التبعي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

3- تصميم برنامج أنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال، حل المشكلات ، إتخاذ القرار ، التخطيط) لدى أطفال الروضة.

4- التعرف على أثر برنامج الأنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال، حل المشكلات ، إتخاذ القرار ، التخطيط) لدى أطفال الروضة .

أهمية الدراسة : 1 - ترقية النشاط المعرفي المهاري للطفل ، وتنمية التوجيه الشخصي والفكري في التعلم.

2- يتوقع من الطفل أن يتعلم بواسطة الاستقصاء والاستكشاف ، وطرح الأسئلة ، وتكوين واختبار الفروض، وحل المشكلات. والإسهام في تطوير البرامج المقدمة لأطفال الروضة .

3- مد المكتبة العربية والقائمين على تربية طفل الروضة ببعض الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في دراسات مقبلة .

4. توفر نتائج الدراسة للتعرف على الأنماط القيادية بهدف تعزيزها والوقوف على نقاط القوة والضعف في الأنماط القيادية ومعالجتها من خلال الدورات التدريبية لمعلمات الروضة.

حدود الدراسة : 1. الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على أطفال الملتحقين برياض الأطفال بمنطقة مشروع الهضبة بمدينة طرابلس الذين تتراوح أعمارهم 5-6 سنوات .

2. **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة في الفترة الزمنية من 1-11-2017 إلى 15-12-2017م.

أدوات الدراسة : 1- مقياس مهارات السلوك القيادي (بعض مهارات الاتصال - حل المشكلات- اتخاذ القرار- التخطيط) المصور لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) .

2- البرنامج المقترح لطفل الروضة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (بعض مهارات الاتصال - حل المشكلات- اتخاذ القرار- التخطيط) لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) .

مصطلحات الدراسة : السلوك القيادي : Leadership Behavior يعرف سيد الطواب السلوك القيادي: بأنه مجموعة من الأعمال والأفعال المترابطة وظيفياً بغية الوصول إلى إنجاز هدف محدد أو المحافظة على استمرار الجماعة وتقويتها. (الطواب ، 1994، ص:157). وترى الباحثة أن السلوك القيادي لدى طفل الروضة هو : سلوك يقوم به الطفل القائد لتحقيق أهداف جماعة من الأقران وحثهم نحو تحقيق هذه الأهداف، مما يتطلب امتلاكه لبعض المهارات مثل مهارات الاتصال ، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط . " والتي تتمثل فيما يلي:

1- مهارات الاتصال : Communication Skills الاتصال هو فن العلاقة بين الناس ، وهو قدرة القائد في تزويد أعضاء الجماعة بالمعلومات ، والحصول منهم على المعلومات وتسهيل تبادل المعلومات حتى يطلع جماعته على حقائق الأمور ، وكذلك الجماعات الأخرى (الطواب، 1994، ص:219) .

مهارة حل المشكلات : Problem Solving skill حل المشكلات هي : العمليات التي تساعد في تجاوز عقبة تحول دون تحقيق هدف معين (عبد الحميد، أنور، السويدي، 2005، ص:18)

مهارة اتخاذ القرار : Decision Making Skill يعرف عبد المعطى سويد (2003) اتخاذ القرار بأنه هو عملية عقلية رشيدة تتبلور في عمليات فرعية ثلاث هي البحث Search والمفاضلة والمقارنة بين البدائل Comparison والاختيار Selection " (سويد، 2003، ص:111)

مهارة التخطيط : Planning skill القدرة على تنسيق وتوجيه الجهود لتحقيق الأهداف المستقبلية في خطة واقعية (شفيق ، 2005 ، ص:226) كما يعرفه سيد الطواب بأنه قدرة القائد في تحديد المهام ، ويقوم بدور رئيس في عملية تخطيط سلوك الجماعة وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف (الطواب ، 1994 ، ص:195)

طفل الروضة: وهي مرحلة ما قبل المدرسة وفيها يلتحق الأطفال إلى مؤسسات تعليمية تسمى برياض الأطفال تمتد من سن (3-5) سنوات.

الإطار النظري للدراسة: يتناول هذا البحث الإطار النظري الخاص بمتغيرات الدراسة الحالية من خلال المحاور التالية: **المحور الأول :** السلوك القيادي . **المحور الثاني:** مهارات السلوك القيادي .

أولاً : مفهوم السلوك القيادي: ويعرفه حامد زهران: بأنه سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف، والحفاظ على تماسك الجماعة (زهران ، 2003 ، ص:201) . **وتعرفها الباحثة إجرائياً** أن السلوك القيادي لدى طفل الروضة هو : سلوك يقوم به الطفل القائد لتحقيق أهداف جماعة من الأقران ، وحثهم نحو تحقيق هذه الأهداف مما يتطلب امتلاكه لبعض المهارات مثل مهارات الاتصال ، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط .

ثانياً : خصائص السلوك القيادي لدى أطفال الروضة : تحدها هرلوك (2006) E Hurlock, بي:

- يتسم القادة في سنوات ما قبل المدرسة بأنهم أكبر حجماً وعمراً وأكثر ذكاءً عن أقرانهم و قادة مرحلة ما قبل المدرسة، يكون لديهم العديد من الاقتراحات من أجل اللعب ومن ثم يميل الأطفال إلى إتباعهم.

- السيطرة : أثناء السنوات الثلاث الأولى عندما يجتمع الأطفال مع بعضهم البعض فالأطفال الذين يتسمون بالسيطرة (بأخذون) ، ويسيطرون على الألعاب التي تروق لهم أو أنهم يقومون بفعل أي شيء بقوتهم من أجل الحصول على الدمية من الطفل الآخر.

- العدل والمسئولية : تعد من السمات الهامة لشخصية القائد في هذه المرحلة العمرية.
 - الثقة بالنفس: ينمو لدى الأطفال الذين يتولون الأدوار القيادية الإحساس بالثقة بالنفس.
- (Hurlock ,E,2006, p 273)

دور الروضة في تنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة: يعد دور الروضة دوراً أساسياً في تنمية السلوك القيادي حيث أن الروضة مؤسسة من مؤسسات التعليم في الدولة، يمكن عن طريقها أن يستكمل الطفل ما بدأت به الأسرة من تربية وتعليم ، وتهتم الروضة بإمداد الأطفال بالاتجاهات والقيم السائدة في مجتمعه والتابعة من ثقافته وبيئته ، وتعمل الروضة على تنشئة الأطفال تنشئة متكاملة، فمن خلالها يكتسب الأطفال المبادرة والقيادة والاستقلالية والانتماء والمشاركة مع الجماعة والعمل في إطارها (خلف ، 2006 ، 70) .

ومن أهم العوامل ما يلي :

1- مرحلة الطفولة المبكرة : يعتقد أغلب المفكرين أن القدرات القيادية والاستعداد القيادي ، تكتسب في السنوات السبع الأولى وبقدر الخبرات الكافية في الطفولة المبكرة بقدر الاكتساب من المهارات القيادية . فكلما كانت الخبرات متنوعة وثرية كلما استفاد منها الطفل.(السويدان،2004، ص:224). كما توصلت دراسة هنسل(1991) Hensel, N أن مهارات السلوك القيادي يمكن تعلمها واكتسابها في السنوات الست الأولى ، ومن الأهمية بمكان أن تكون معلمة الروضة على وعى بأهمية وكيفية تنمية السلوك القيادي لأطفال الروضة .

2- جماعة الأقران: هناك تطور ملحوظ في مرحلة الطفولة المبكرة حيث تبدأ عملية تكوين الجماعات التي ينتظم فيها الطفل كعضو من أعضائها ، والتي تمتد من السنة الثانية إلى السنة السادسة ويشعر الطفل في مستهل هذه المرحلة في السنة الثانية بالضيق عندما تصبح علاقاته الاجتماعية قاصرة على الكبار فقط ، ويزداد اهتمامه بالأطفال الآخرين وميله إلى صحبتهم (Bukatko, D ,2008,p357).

دور معلمة الروضة في تنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة: إن دور المعلمة في العملية التربوية دور قيادي تربوي ريادي حين تتفاعل مع جماعة الأطفال لتحقيق الأهداف التربوية ، وتوفر الدعم المناسب لتنمية الشخصية القادرة على الاتصال، وحل المشكلات ، واتخاذ القرار ، والتخطيط . والمعلمة كقائد تربوي تقود الأطفال ، تربيهم وتعلمهم وتؤثر في سلوكهم الاجتماعي وتوجه تفاعلهم وهي بذلك تكون موجهة للسلوك والشخص المركزي في الجماعة. (Hensel, N 1991K,p181)

ويتضح مما سبق أن تنمية مهارات السلوك القيادي في الروضة من خلال (المنهج - المعلمة - الطفل) وإعداد برامج لتنمية تلك المهارات لدى الأطفال سيساعدهم على تنمية قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة مع أقرانهم ومع الراشدين من خلال التخطيط والاشتراك في الأعمال الجماعية ، وتعاونهم على تحقيقها وممارسة مواقف الحياة المختلفة. المحور الثالث : مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة :

وفيما يلي عرض لمهارات السلوك القيادي:

أولاً : مهارات الاتصال : وترى الباحثة أن الاتصال الفعال يساعد على تنمية قدرات الطفل في التعبير عن نفسه وتحديد أفكاره وآرائه بوضوح ، وفي حل المشكلات التي تواجهه ، وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين. (منصور، 2000، 1). أما السلوك القيادي وتنمية مهارات الاتصال لدى أطفال الروضة: وتعرفها الباحثة إجرائياً: أن الأطفال في مرحلة الرياض لديهم حصيلة لغوية كبيرة والاستعداد لتعلم مهارات الاستماع ومهارات اللغة مما يمكنه من التواصل مع الآخرين ، ويستطيع أن يؤثر طفل في آخر أو في المجموعة وتؤثر المعلمة في الأطفال وتتأثر أيضا بهم. (Van, J ,1998 ,p43) (Miller, S ,2000 ,p 40)

ثانياً : مهارة حل المشكلات :تعتبر مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية للإنسان فهناك الكثير من المواقف الحياتية التي تواجهنا في حاجة إلى استخدام خطوات محددة في حلها قبل القفز إلى حلول سريعة دون تفكير ، وقدرة الطفل على توظيف تفكيره لحل المشكلات التي تعترضه هو مفتاح نجاحه وتدريب الطفل على مهارة حل المشكلات ، يعزز ثقة الطفل بنفسه وتكون لديه

توجهها ايجابيا . وتعرفها الباحثة إجرائياً : بأنها قدرة الطفل على مواجهة المشكلة والسعي إلى حلها طبقاً لخطوات حل المشكلة (تحديد المشكلة ، فرض الفروض، تطبيق الحل الأمثل ، تقويم الحل المختار) وقيادة الجماعة لحل المشكلة ، لمواجهة العقبات التي تواجهه (كارول ودونالد ، 2006، ص: 114) .

السلوك القيادي وتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة :وتساعد المعلمة الأطفال على حل المشكلة من خلال العديد من الطرق ومنها : مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على الموقف الذي يواجهه ، و مساعدة الأطفال على تفهم القواعد التي تساعدهم على ضبط السلوك و مساعدة الأطفال على تحديد الأسباب الكامنة وراء الصراعات والنزاعات التي تنشأ بينهم، وذلك من أجل اقتراح البدائل الممكنة و تدريب الأطفال على العمل الجماعي من أجل التوصل لحل مشكلة ما بالطريقة العلمية الموضوعية (عطية ، 2001، ص: 108).

ثالثاً : مهارة اتخاذ القرار : **Decision Making** تلعب عملية اتخاذ القرار دوراً هاماً عند الطفل وأن اتخاذ القرار عملية تجرى في حياة الطفل كل يوم فالطفل يتخذ قراراته دون أن تكون لديه الخبرة الكافية ، ما إذا تعلم الخطوات المنطقية لاتخاذ القرار بأسلوب علمي سليم ، فإن احتمال الخطأ سوف يكون ضعيفاً عندما يتخذ قراراته في المستقبل. (مصطفى ، 2005 ، ص: 219) . وتعرفها الباحثة إجرائياً : بأنها قدرة الطفل على التعبير عن رأيه واتخاذ القرار المناسب طبقاً لخطوات اتخاذ القرار (تحديد الموقف - تحديد البدائل - اختيار البديل المناسب - تقويم القرار) مع مراعاة رأي الجماعة.

السلوك القيادي وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة: ويشير فتحي عبد الرحمن (1999) إن تعليم مهارات اتخاذ القرار والتدريب على ممارستها خلال سنوات دراستهم المبكرة ، تبدو في غاية الأهمية دون شك في عالم سريع التغير، ولا سيما في عصر لم تعد الاختيارات فيه محصورة بين " أبيض وأسود " فقط (عبد الرحمن، 1999، ص 123).

وتحدد أهمية مهارة اتخاذ القرار في : تدريب الطفل على التريث، وتحمل المسؤولية ، والاستقلالية ، وعدم الاندفاع قبل أن يقدم على عملية اتخاذ القرار، و تساعد الطفل على الاستفادة من تجاربه وخبراته عند اتخاذ القرار حتى لا يكرر الأخطاء. تدريب القادة البالغين على كيفية مساعدة الصغار في عملية صنع القرار(بيتر إل بينسون وآخرون،2005،ص 218) .

رابعاً : مهارة التخطيط :: ويذكر حجي (2005) أن تعريفات التخطيط تشير إلى : - أن التخطيط يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وهو بالتالي وسيلة تحقيق الأهداف بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد ، كما يهدف إلى التغيير والتعديل وأنه عملية تتطلع إلى المستقبل . (حجي، 2005، 45) وتعرفها الباحثة إجرائياً : بأنها قدرة الطفل على جمع المعلومات وتحديد الأهداف، وتصميم الخطة وتنفيذ الخطة،وتقييمها لأداء المهمة من خلال الأنشطة التي تقدم له.

ويذكر الهويدي أهمية التخطيط الجيد فيما يأتي : - يسمح للمعلمة في تحديد الأهداف التي ترغب في تحقيقها لدى الأطفال مما يساعد المعلمة على اختيار أفضل الأساليب ، والاستراتيجيات التي تلائم الأطفال ، مما يساعدها في اختيار أهم الأنشطة التي تلائم المستويات والفروق الفردية بين الأطفال ، ويحقق غرضاً مهماً وهو الترابط بين عناصر الخطة من أهداف ووسائل وأنشطة وتقوم (الهويدي ، 2002،: 76)..

الدراسات السابقة: ستقوم الباحثة بعرض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع حسب التسلسل القديم إلى الحديث:

1. دراسة هنسل Hensel,N (1991): حول "مهارات القيادة الاجتماعية لدى الأطفال الصغار وتوصلت الدراسة إلى أن أصبح الأطفال أكثر وعياً بزملائهم ومشاعرهم ، وعلى علاقة جيدة بالآخرين ولاحظ الآباء تغير سلوك أطفالهم .

1- دراسة جونز Jones (1999) : والتي كان موضوعها : تأثير القيادة على الاستعداد للقراءة"، وتوصلت الدراسة إلى أن : لأطفال الذين دربوا على القيادة أصبحوا أكثر فاعلية في التواصل مع الغير وفي اتخاذ القرارات والقراءة وغيرها من المهارات ، وأن هناك عوامل أخرى غير

المنهج الدراسي تؤثر على عملية تعليم القراءة مثل زملاء ، البيئة المدرسية ، والتزام المدرسين باللقاءات اليومية .

2- دراسة فاطمة مصطفى عبد الفتاح (2001): والتي كان موضوعها "فاعلية مواقف تعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة" وتوصلت الدراسة إلى أن : المواقف التعليمية ذات فاعلية في تنمية مهارات التعامل مع المشاعر ، وتنمية مهارات الاتصال واتخاذ القرار لدى الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج .

3- دراسة هدى مصطفى عبد الرحمن (2001): والتي كان موضوعها "أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي لأطفال ما قبل المدرسة" وتوصلت الدراسة إلى أن : البرنامج المقترح قد أثر تأثيراً فعالاً في تمكن الأطفال عينة البحث من مهارتي الاستماع والتحدث .

4- دراسة طاهرة أحمد السباعي (2003) : " برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع وأثرها على تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة " وتوصلت الدراسة إلى: أنه قد تم تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لأطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج .

5-دراسة جاو، وي Gao, S & Wei, Y (2009): اتخذ القرار الفعال لدى الأطفال الصغار في مهمة بما مجازفة : هل هناك أهمية للصعوبة في تعلم جدولة المكسب/ الخسارة؟ وتوصلت النتائج إلى أن هناك فروق عمرية في اتخاذ القرار الفعال حيث يتطور بشكل سريع في المرحلة العمرية بين 3 إلى 4 سنوات أكثر من المرحلة العمرية بين 4 إلى 5 سنوات ، وأن تقليل الصعوبة في تعلم جدول المكسب/ الخسارة يقدم أساساً لتسجيل نمو اتخاذ القرار الفعال لدى الأطفال الصغار.

إجراءات الدراسة تقوم الباحثة بعرض لإجراءات الدراسة ممثلة في توضيح المنهج المستخدم والإجراءات التي اتبعت في اختيار العينة، والأدوات المستخدمة ، وأساليب التحقق من صدقها وثباتها وطريقة تطبيقها على عينة الدراسة والأساليب المتبعة في معالجة البيانات.

أولاً : منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وهو يعتمد على المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياس البعدي ، وذلك للتعرف على أثر البرنامج المقترح كمتغير مستقل على تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (مهارات الاتصال ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرار، والتخطيط) ، كمتغيرات تابعة من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج .

ثانياً : عينة الدراسة :

1- العينة الاستطلاعية : تتكون العينة الاستطلاعية من (20) عشرون طفلاً وطفلةً (ذكوراً ، إناثاً) ، من الروضة وتتراوح أعمارهم من (5 - 6) سنوات ، وتم اختيار العينة بشكل عشوائي ، ثم قامت الباحثة بتطبيق الأدوات التالية عليهم (، مقياس مهارات السلوك القيادي المصور، و برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة) حيث طبق عليهم مقياس المصور القبلي لمعرفة وضوح فقراته وانه يتمشى عباراته مع أفراد العينة.

2- عينة الدراسة الأساسية : تم اختيار العينة الأساسية للدراسة من رياض الأطفال بعد أخذ الموافقة من إدارة الروضة واشتملت على ثلاث رياض وهم : جنان العلم ، التكبالي ، زهور الغد ، ثم بعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على الأطفال وبلغت عينة الدراسة (40) طفلاً وطفلةً من الأطفال الذين لا تتوفر لديهم بعض المهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال ، مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار، التخطيط) .

3- التأكد من تكافؤ أفراد العينة : تم التكافؤ بين أفراد العينة من حيث العمر والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومهارات السلوك القيادي (بعض مهارات الاتصال ، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط).

أ- من حيث العمر : تراوح العمر الزمني لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين 5 - 6 سنوات.

ب - ضبط العينة بالنسبة لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأطفال . تم ضبط متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة باختيار الأطفال من المنطقة السكنية نفسها ولها نفس الظروف البيئية تقريبا.

ج- ضبط العينة من حيث امتلاك الأطفال لمهارات السلوك القيادي : تم ضبط هذا المتغير باختيار أفراد العينة التي بلغت (40) طفلاً وطفلةً من الأطفال الذين لا تتوفر لديهم بعض مهارات السلوك القيادي وتم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

ثالثاً : أدوات الدراسة : فاستخدمت الباحثة الأدوات التالية وهي :

- مقياس بعض مهارات السلوك القيادي المصور لأطفال الروضة .(إعداد الباحثة)

- برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة.(إعداد الباحثة)

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات بالتفصيل :

1. المقياس المصور لبعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة(إعداد الباحثة):

- الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى قياس بعض مهارات السلوك القيادي(مهارات الاتصال ، مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار، مهارة التخطيط) لأطفال الروضة .

أعد هذا المقياس طبقاً للخطوات التالية : من خلال الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي درست القيادة والسلوك القيادي ومهارات السلوك القيادي بشكل عام ، وبشكل خاص عند الأطفال، ويطبق على الأطفال الذين لا تتوفر لديهم تلك المهارات لتطبيق البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي. .

- وصف المقياس : تم تصميم المقياس في صورته الأولية من (44) صورة مقسمة إلى أربع مهارات و تتضمن مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار على ثلاث اختيارات مصورة ، لأن هذين البعدين يعتمدان على الاختيار من بدائل، بينما مهارات الاتصال والتخطيط يشتمل على اختيارين . وبعد تعديل المقياس أصبح في صورته النهائية (40) صورة حيث يطبق المقياس بطريقة فردية على الأطفال ، وذلك بأن تصف الباحثة الصورة الرئيسية للأطفال وتسألهم ماذا يفعل الطفل .

1- بعض مهارات الاتصال يتكون من (16)موقفاً مصوراً ويشتمل على اختيارين.

2- مهارة حل المشكلات يتكون من (8) مواقف مصورة ويشتمل على ثلاثة اختيارات :

- اختيار ايجابي (يقوم الطفل بحل المشكلة بنفسه)
 - اختيار سلبي (يعتمد على الآخرين في حل المشكلة)
 - اختيار سلبي (لا يحل المشكلة " يترك المشكلة بدون حل "
- 3- مهارة اتخاذ القرار** يتكون من (8) عبارات مصورة ويشتمل على ثلاثة اختيارات :
- قرار إيجابي (يتخذ القرار بنفسه)
 - قرار سلبي (يترك الآخرين يتخذون القرار)
- ليس لديه قدرة على اتخاذ القرار .

4- مهارة التخطيط يتكون من (8) مواقف مصورة ويشتمل على اختيارين :

- تصحيح المقياس :

مقياس بعض مهارات السلوك القيادي المصور : يتكون من أربع مهارات .

1. مهارات الاتصال : تتكون من (16) موقفاً مصوراً ويشتمل على اختيارين الاختيار الإيجابي

درجتان والاختيار المعاكس درجة واحدة

2. مهارة حل المشكلات يتكون من (8) مواقف مصورة ويشتمل على ثلاثة اختيارات.

- اختيار إيجابي (يقوم الطفل بحل المشكلة بنفسه) ويأخذ الطفل (ثلاث) درجات
- اختيار إيجابي (يعتمد على الآخرين في حل المشكلة) ويأخذ الطفل درجتين
- اختيار سلبي (لا يحل المشكلة " يترك المشكلة بدون حل ") ويأخذ الطفل درجة واحدة .

3. مهارة اتخاذ القرار يتكون من (8) عبارات مصورة ويشتمل على ثلاثة اختيارات :

- قرار إيجابي (يتخذ القرار بنفسه) ويأخذ الطفل (ثلاث) درجات.
- قرار سلبي (يترك الآخرين يتخذون القرار) ويأخذ الطفل درجتين
- قرار سلبي (يترك الآخرين يتخذون القرار) ويأخذ الطفل درجتين.
- ليس لديه قدرة على اتخاذ القرار، ويأخذ الطفل درجة واحدة .

4. مهارة التخطيط يتكون من (8) مواقف مصورة ويشتمل على اختيارين الاختيار الإيجابي

درجتان والاختيار المعاكس درجة واحدة .

- زمن تطبيق المقياس : يتراوح زمن تطبيق المقياس ما بين (15) دقيقة و(20) دقيقة للطفل الواحد .

قامت الباحثة بإيجاد معامل الصدق و الثبات للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة وذلك كما يلي :-

1- صدق الأداة: اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس المصور في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين ، لمعرفة مواقف مقياس مهارات السلوك القيادي المصور (بعض مهارات الاتصال، مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط) بما يدل على تحقق الصدق الظاهري لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور.

وأبدى المحكمون ملاحظات عامة على المقياس وهي : أن توزع المواقف التي تتضمن صوراً إيجابيه توزيعاً عشوائياً في المواقف ككل، حتى لا يثبت الطفل على نوع واحد من الإجابة بناءً على موقعها في المقياس ، عدم التركيز على صور الذكور فقط والتوازن بين صور الذكور والإناث لأن المقياس موجه لأطفال الروضة . وحذف العبارات التي لا تتماشى مع فقرات المقياس.

2. ثبات الأداة اعتمدت الباحثة على إيجاد معاملات الثبات للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة عن طريق إعادة تطبيق الاختبار باستخدام معادلة ارتباط بيرسون وذلك على عينة قوامها (15) طفلاً وطفلة .

جدول رقم (1) يوضح معاملات الثبات المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي

لأطفال الروضة بطريقة إعادة التطبيق

المهارات	معامل الثبات للمقياس
بعض مهارات الاتصال	0.83
مهارة حل المشكلات	0.84
مهارة اتخاذ القرار	0.83
مهارة التخطيط	0.85

إن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس

2- برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة):

تؤكد النظرة الحديثة إلى القيادة أنها يمكن تعلمها وتعليمها ، ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الأفراد على القيادة علمياً وعملياً ، وأن مهارات السلوك القيادي يمكن تعلمها واكتسابها في السنوات الست الأولى، ولذلك قامت الباحثة بإعداد البرنامج المقترح في ضوء الاطلاع على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية مهارات السلوك القيادي (مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط ، مهارات الاتصال) لدى أطفال الروضة .

الإطار العام للبرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال المستوى الثاني بالروضة : قامت الباحثة بإعداد برنامج أنشطة لأطفال الروضة المستوى الثاني بروضة جنان العلم بمنطقة مشروع الهضبة بمدينة طرابلس ، وتتراوح أعمارهم ما بين 5- 6 سنوات ، وقد راعت الباحثة أثناء إعداد البرنامج الخصائص والمعدلات النمائية وميول الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، بما يحقق الهدف من البرنامج وهو تنمية مهارات السلوك القيادي .

ويحتوي الإطار العام للبرنامج على : مصادر إعداد البرنامج ، أسس بناء البرنامج ، أهداف البرنامج المقترح، محتوى البرنامج المقترح، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة ، الأنشطة المتضمنة في البرنامج المقترح ، والوسائل والأدوات المستخدمة ، ووسائل التقويم.

وفيما يلي عرض للإطار العام للبرنامج المقترح : مصادر إعداد البرنامج :قامت الباحثة ببناء البرنامج المقترح من خلال الإطلاع على المصادر الآتية : الكتب والمراجع الدراسات والبحوث السابقة و القصص والأنشطة المختلفة التي تناولت مهارات السلوك القيادي في البرنامج المقترح .

أسس بناء البرنامج : - الموازنة بين حاجة الطفل لتحقيق ذاته وتلبية حاجاته الشخصية وبين متطلبات الحياة في المجتمع ، حتى يكون قائداً جيداً وتابعاً جيداً في مواقف أخرى .

- التنوع في الأنشطة التي تنمي المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات ، والميول أي تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في البرنامج المقترح .

- خلق الفرص للنمو الشامل (العقلي ، اللغوي ، الاجتماعي والانفعالي والخلقي)، وتنمية المهارات الاجتماعية التي تساعد الطفل على العيش في جماعة .

- التأكيد على دور الطفل في عملية التعلم وعلى فعاليته من خلال النشاط الذاتي التلقائي ، والاعتماد على اللعب والممارسة الفعلية ، والأنشطة التي تتمشى وطبيعة الطفل في هذه المرحلة مثل الأنشطة الحركية والنشاط القصصي ،والفني والغناء فيمارس الطفل من خلالها أدوار القيادة والتبعية .

- تنمية حواس الطفل وقدرته على الملاحظة والتجريب، والاكتشاف للتوصل إلى الاستنتاجات ، وإدراك العلاقات بين الأشياء والقيام بالمبادرة في حل المشكلات واتخاذ القرار .

- التنوع في أساليب التقويم حتى يتم التحقق من تحقيق أهداف البرنامج.

أهداف البرنامج المقترح : تعتبر الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها لأي برنامج فهي المعيار الذي يختار في ضوءه محتويات البرنامج وتحديد أساليب واستراتيجيات التقويم.

والهدف العام للبرنامج المقترح هو: تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة .

ويتضمن هذا الهدف : تنمية كل من مهارات :الاتصال و حل المشكلات ، و اتخاذ القرار و التخطيط لدى أطفال الروضة

وتم تحديد الأهداف المعرفية في أن : يتدرب الأطفال على حل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي سليم ، ليتوصل الطفل إلى الحل السليم للمشكلة ، و منها يستطيع إن يعبر عن رأيه . ويتخذ لقرار المناسب من بين البدائل المتاحة، ويتواصل مع الآخرين بفاعلية.

وتم تحديد الأهداف الوجدانية في أن : يساعد الطفل الآخرين في حل المشكلات التي تواجههم، و يبادر في تقديم المساعدة و يسهم في المناقشة الجماعية ،و يشارك زملاءه في الأنشطة المختلفة و يقدر قيمة العمل الجماعي، و يحترم الآراء المختلفة و يصغى إلى زملائه في المجموعة ،و يتعد عن إثارة المشاكل و يحسن التعامل مع الآخرين ، و يراعى مشاعر الآخرين ، ويعبر عن مشاعره .

وتم تحديد الأهداف المهارية في أن : يردد الطفل الأغاني الخاصة بالمهارات المتضمنة في البرنامج يشترك الطفل في المسابقات المختلفة ، و يشجع الفريق الذي ينتمي إليه و يهنئ الفريق الفائز، و يصمم بعض النماذج الفنية و يقلد شخصيات القصة .

شروط اختيار المحتوى: أن تتناسب محتويات البرنامج مع خصائص نمو الأطفال وتتناسب مع احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم ورغباتهم وان تكون أنشطة البرنامج مشوقة وممتعة ومثيرة للطفل

ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والتنوع في استخدام الأنشطة ما بين (لغوية- قصصية - فنية - موسيقية - حركية) و التنوع والتدرج في استخدام الأنشطة وتقديمها للأطفال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.

ومن أهم الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج ما يلي :

المناقشة والحوار : يعتبر الحوار والمناقشة من جوانب الاتصال اللغوي بين المعلمة والطفل ، فعن طريق الحوار يمكن للمعلمة أن تتعرف على خبرات الطفل، ومدى استيعابه للخبرات الجديدة ،وقد راعت الباحثة تشجيع الأطفال على الاشتراك في المناقشة والحوار، وإعطائهم الفرص المتساوية في التعبير عن الآراء وتقديم المقترحات

إستراتيجية التعلم بالتمودج : وقد قامت الباحثة بإتباع أسلوب التمودج من خلال النشاط القصصي حيث يتخذ الشخصيات الأبطال، ويقوم الطفل بتقليدها وذلك في القصص المقدمة في البرنامج المقترح .

إستراتيجية التعزيز : ويقصد بالتعزيز الإيجابي منح مكافأة مادية أو معنوية كالتقدير والثناء والمدح ، ولكي يكون التقدير فعالاً ويؤدي إلى السلوك المرغوب فيه عدة شروط : أن يكون المعزز شيئاً مرغوباً ومحبباً للطفل، و أن يكون فورياً وذلك بمنح المكافأة فور ظهور السلوك المرغوب ،وقد تم إتباع هذه الإستراتيجية في البرنامج وذلك بإتباع السلوك المرغوب من قبل الطفل ، بمكافأة معنوية كالثناء والابتسام في وجهه ،أو التصفيق له ووضع صور ونجوم له .

إستراتيجية التصويت : وتعنى بطرح أسئلة على الأطفال بحيث تكون الإجابات عنها بالإشارات والإيماءات كأن تسأل المعلمة " كم واحد منكم يحب المطر؟ أو أي شيء آخر، والغرض من هذه الإستراتيجية أن يتعرف المعلم على تفكير الأطفال وإظهار الميل والاهتمام بالنشاط.

إستراتيجية التعلم التعاوني : يقصد بالتعلم التعاوني : تعاون مجموعة من الأطفال فيما بينهم داخل مجموعات، من أجل تحقيق هدف محدد تحت إشراف وتوجيه المعلمة .

تنفيذ الجلسة يراعى أربع قواعد رئيسية وهي : إرجاء الحكم على الأفكار إلى نهاية الجلسة ،و الترحيب بجميع الأفكار لا مانع من دمج الأفكار و تقبل أكبر قدر من الأفكار.

- **النشاط القصصي:** تعد القصة فناً أدبياً من أقوى عوامل الاستثارة يتفق مع ميول الطفل ، ينجذب إليه ويستمتع به . وهي إما أن تكون نوعاً من الأدب المسموع ، يجد الطفل فيه لذته واستمتاعه الفني ، قبل أن يعرف الكتابة والقراءة، أو أن تكون أدباً مقروءاً ومسموعاً معاً عندما يعرف الطفل القراءة والكتابة بدرجة جيدة . وتلعب القصة دوراً أساسياً في البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي .

ففي مهارات الاتصال : يتضح للأطفال من خلال شخصيات القصة النماذج التي تستطيع أن تتعامل مع الآخرين وتتواصل معهم بشكل جيد ، والشخصيات التي ينفر منها أصحابها وكيف استطاعت أن تغير من سلوكها فأحبت وأحبها الآخرون، مثل (قصة جميلة والوحش، الأميرة والضفدع).

وفي مهارة حل المشكلات : يرى الطفل كيف تتصرف شخصيات القصة في حل المشكلة ، وبعد سرد القصة يأتي دور الطفل في مناقشة أحداث القصة واقتراح حلول أخرى للمشكلة ثم تمثيل الطفل لأحداث القصة بنهايات مختلفة مثل قصة الراعي الكذاب) .

و مهارة اتخاذ القرار : يرى الطفل كيف تعددت البدائل أمام شخصيات القصة ، واستطاع اتخاذ البديل المناسب ومن ثم اتخاذ القرار المناسب مثل (قصة الدببة الثلاث). كما أن للقصة دوراً هاماً في تنمية مهارة التخطيط فمن خلال الخطوات التي اتبعتها شخصيات القصة لتنفيذ الخطة يتعرف الأطفال على خطوات الخطة، وكيفية تنفيذها وأثرها على صاحبها فالتخطيط الجيد يساعد على إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف.

-**النشاط الموسيقي :** تعد الأغاني سبيلاً لزرع المثل ، وتقديم المعلومات وإثارة الأفكار ، وهي من الوسائل الفعالة في بناء الشخصية المتكاملة للطفل، كما أنها تضيف على حياة الطفل الفرح والبهجة ، ومن الأغاني المقدمة في البرنامج المقترح : أغنية شارعنا القديم – أغنية بابا تليفون .

- **لعب الأدوار :** يعرف بأنه لعب درامي حيث يمثل الأطفال فيه شخصيات واقعية أو خيالية مستخدمين في ذلك بعض الخامات، والأدوات وقد يقوم به طفل واحد أو مجموعة أطفال .

- **النشاط الفني :** وقد روعي عند إعداد البرنامج احتواؤه على مجموعة من الأنشطة الفنية ، التي تساعد الأطفال على تحديد المشكلة واقتراح الحلول وتنفيذ الحل الأمثل لحلها ، من خلال إتاحة

الفرصة لاختيار الخامات والصلصال ، والألوان لتصميم وملء الشكل المختار، كما يريدون وعمل الشكل المحبب لهم مثل : الحيوانات، سلة الفواكه)

-النشاط التمثيلي : تبدو أهمية هذا النشاط في ميل الأطفال وإقبالهم عليه ، ويتمثل في الإيحاء والإشارة والحركة ، فيساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم والإفصاح عن أفكارهم في جو من الثقة ، والنشاط والمرح

- الوسائل المستخدمة في البرنامج :أعدت الباحثة الأدوات والوسائل التي تناسب أطفال الروضة من حيث حجمها وألوانها ومن أمثلة تلك : اللوحات المختلفة، و وسائل عرض القصة (بطاقات مصورة) و خامات متنوعة (صور ، رسومات، بطاقات لاصقة ملونة ،صمغ ، كروت ، وزهور بألوان وأحجام مختلفة) ووسائل عينية (حلويات ، فواكه)

وسائل التقويم المستخدمة في البرنامج المقترح :التقويم عملية إيجابية شاملة ومستمرة الهدف منها تقدير ما أمكن التوصل إليه من أهداف حددت، وتم التخطيط لها ووضعت الخطوات التنفيذية اللازمة لتحقيقها (الناشف ، 2003 ، ص: 333)

واعتمدت الباحثة في التقويم على التقويم للتعرف على ما يعرفه مستوى الطفل من مهارات السلوك القيادي ، والتقويم التكويني وهو ما يستخدم بعد كل نشاط يقدم للطفل، وهو ما يقدم في صورة تطبيقات تربوية موجهة للأطفال أثناء وبعد أداء الأنشطة في صورة فردية ، وأخيرا التقويم النهائي في مقياس مهارات السلوك القيادي المصور الذي تم تطبيقه بعد تطبيق البرنامج المقترح ، للتحقق من مدى جدوى وفعالية البرنامج المقترح على أطفال المجموعة التجريبية .

مدة البرنامج :تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وعددهم (20) طفلا من (5-6) سنوات في العام الدراسي 2017 لمدة (شهر ونصف) مرتين في الأسبوع ، وتبدأ الباحثة من الساعة العاشرة صباحاً- إلى الساعة الثانية عشرة. واشتمل البرنامج على (40) نشاطاً، هذا بالإضافة إلى جلسة تمهيدية للتعارف بين الباحثة والأطفال .

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة : قامت الباحثة باستخدام عدة أساليب إحصائية وهي : المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و اختبار ت t.Test لحساب دلالة الفروق بين المجموعات .

عرض النتائج ومناقشتها:

مقدمة : تسعى الدراسة الحالية إلى عرض النتائج للكشف عن فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات السلوك القيادي (بعض مهارات الاتصال، مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط).

ينص الفرض الأول بأنه :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة لمهارات الاتصال ، حل المشكلات ، واتخاذ القرار، والتخطيط ، في القياس المصور البعدي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة اختبار " ت " لإيجاد الفروق بين متوسط درجات مجموعتين مستقلتين كما يتضح في جدول رقم (2).

جدول رقم (2) يوضح الفروق بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة
على المقياس المصور البعدي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة
ن = 40

المتغيرات	المجموعة التجريبية 20=ن		ت	المجموعة الضابطة 20=ن		اتجاه الدلالة	مستوى الدلالة
	1م	1ع		2م	2ع		
بعض مهارات الاتصال	16.00	7.25	6.145	4.795	4.05	لصالح التجريبية	دالة عند مستوى 0.01
مهارة حل المشكلات	18.65	4.08	7.37	3.49	9.80	لصالح التجريبية	دالة عند مستوى 0.01
مهارة اتخاذ القرار	18.65	4.081	-10.82	2.33	8.80	لصالح التجريبية	دالة عند مستوى 0.01
مهارة التخطيط	15.36	0.61	15.8	1.33	11.13	لصالح التجريبية	دالة عند مستوى 0.01
الدرجة الكلية	86.53	2.35	17.34	7.26	59.33	لصالح التجريبية	دالة عند مستوى 0.01

ت = 2.66 عند مستوى 0.01 ، ت = 2 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (1) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي بالنسبة للمهارات الأربعة،

والدرجة الكلية على المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ، المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية . أوضحت النتائج من خلال جدول (2) صحة الفرض الأول ، حيث ترجع الباحثة ذلك التقدم الملحوظ للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على مقياس مهارات السلوك القيادي (المصور) إلى ما يلي :

- مناقشة بعض مهارات الاتصال : أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال ويرجع ذلك إلى: طبيعة الطفل الاجتماعية حيث تتسع علاقات الطفل الاجتماعية، وتصبح لديهم رغبة في الاشتراك مع جماعة من الأطفال، أن شعور الطفل بأنه جزء من المجموعة يشارك ويساهم في أنشطتها، ويعبر عن أفكاره ، ويتعاون معهم ويتقبل ويقدر كل منهما الآخر، حتى يعزز ثقته بنفسه وقدرته على التفاعل، والتواصل الجيد مع الآخرين ، و تضمن البرنامج بعض الأنشطة التي تعزز اكتساب الطفل لمهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والتي من شأنها تدعيم علاقاته بالآخرين مما يجعله قائداً جيداً يتواصل مع الآخرين بفاعلية ، فمن خلال النشاط القصصي رأى الأطفال في قصة (الأميرة و الضفدع) جزءاً معاملة الآخرين معاملة سيئة والسخرية منهم والتي قد أدت بهم إلى الوقوع في المتاعب، والصعاب وفقد الأصدقاء ، وعلى الجانب الآخر كان النموذج الحسن المتمثل في شخصيات القصة مثل (جميلة و الوحش) الطيبة والمحبوبة من الجميع ، وأيضاً لاحظ الأطفال المشاعر التي تمر بها شخصيات القصة من مشاعر ضيق، وحزن وغضب وغيرها وكيف تحولت إلى مشاعر فرح وسرور وسعادة والعكس، ويحدد الأطفال المواقف وكيف تعاملت معها شخصيات القصة وساعدت بعضها البعض فانتقلت من حالة الحزن والضيق إلى فرح وسرور ، فاستنتج الأطفال أهمية مساعدة ومشاركة الآخرين مشاعرهم . كما تعرف الأطفال على أحد وسائل الاتصال بالآخرين ألا وهي الكتاب فهي النافذة التي يطل بها الطفل على الآخرين فاكتمب العديد من المعلومات والتي من خلالها يتواصل الطفل مع المحيطين به ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة فاطمة عبد الفتاح (2001) حيث توصلت إلى التأثير الإيجابي للأنشطة التربوية المقترحة، والمواقف التعليمية في تنمية مهارات الاتصال لدى الأطفال ، كما توصلت دراسة هدى عبد

الرحمن (2001) إلى أن البرنامج المقترح قد أثر تأثيراً فعالاً في تمكن الأطفال من مهارتي الاستماع والتحدث .

2-الخاص بمهارة حل المشكلات : فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات ، كما يتضح من خلال جدول (2) ويرجع ذلك إلى:

- أن مهارة حل المشكلات مهارة عقلية تتضمن خطوات محددة للوصول إلى الحل الصحيح مما يتطلب إعداد برامج وأنشطة متنوعة ،وممارسات عملية لكي يكتسبها الأطفال.

- تنوع أنشطة البرنامج المقترح ما بين أنشطة (قصصية ، فنية ، لغوية ، حركية ، رياضية) حيث تناولت هذه الأنشطة المشكلات التي يقابلها الأطفال، فيتعلمون كيف يواجهون المشكلات والعمل على حلها وتلافي الأخطاء التي أدت إلى حدوثها مثل حل المشكلة بدون تفكير (فبدأ الأطفال عند ذكر الباحثة للمشكلة ماذا تعمل في هذه المشكلة يقول الأطفال ن فكر الأول ويضعون إصبعهم في رأسهم إشارة إلى التفكير) يفكرون فيتحكمون في مشاعرهم ويأخذون الخطوات لحل المشكلة، ويبين فينيس (2002) Vincent ذلك أنه عند حدوث مشكلة ينتاب الأطفال شعور من اليأس والإحباط، وأحياناً العنف وهذا الشعور لا يؤدي إلى حل المشكلة بل على العكس من ذلك ، فضبط الانفعالات المصاحبة للمشكلة يساعدهم على التحكم في الموقف وقدرتهم على حل المشكلة .

- تدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات ومن خلال استخدام إستراتيجية التفكير العقلي يطرح الأطفال الحلول، ويتم مناقشة الحلول المطروحة ويتم اختيار الحلول الصحيحة والقابلة للحل، ويستنتج الأطفال أنه ليس هناك حل واحد للمشكلة بل هناك العديد من الحلول الصحيحة التي تؤدي إلى حل المشكلة ، وحدث مشكلة (سعيد في الفصل) (الفصل مغلق) أن الأطفال طرح عدة حلول من بينها(كسر الشباك ، كسر الباب ، البكاء ، الخبط على الباب) وتم مناقشة الحلول السابقة واختيار الحل السليم الذي يؤدي إلى حل المشكلة ، وتبين نوال عطية (2001) أن وضوح المشكلة وتحديد جوانبها وعناصرها والبحث عن البيانات والمعلومات المتعلقة بها وإدراك

علاقتها، وعواملها وعناصرها المشتركة بما يتلائم مع قدرات الطفل العقلية ومستوى ذكائه، ليساعده على اكتساب الأطفال مهارات حل المشكلة (عطية ، 2001،ص: 108)

3- مناقشة مهارة اتخاذ القرار : فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار ، كما يتضح من خلال جدول (2) ويرجع ذلك إلى: توفر المناخ الملائم الذي يساعد طفل الروضة على التعبير عن رأيه وتدريبه على خطوات اتخاذ القرار، وإعطائه الفرص المتنوعة لإظهار قدرته على المشاركة في اتخاذ القرار وتحمل مسؤولية القرار المتخذ، ومن ثم الاستفادة وتكوين الخبرات من القرارات المتخذة الايجابية والسلبية منها .حيث توصلت دراسة جاو، وى (Gao, S & Wei, Y) (2009): إلى أن القرار يتطور بشكل سريع في المرحلة ما قبل المدرسة .

فمن خلال النشاط القصصي رأى الأطفال كيف اتخذت شخصيات القصة قرارات واكتشفت أنها خاطئة وندمت على رأيها مثل قصة (الحمار والتقليد الأعمى) وكان لمثل هذه القصص الأثر الإيجابي على تفكير الطفل في موقف اتخاذ القرار، والتعرف على مزايا كل بديل والتروي وعدم التسرع عند اتخاذ القرار. ويبين زين العابدين درويش (2005) أن تصميم مواقف مشابهة لمواقف اتخاذ القرار وتمثيل الأدوار تجعل القائد على وعى بالمواقف الحقيقية حين يواجهها ، فضلاً عن أنها تمكنه من تقييم أدائه والتنبؤ به في تلك المواقف ، ومن ثم تلافي أوجه القصور فيه (درويش، 2005 ،ص: 183) .

وكان النشاط الفني من بين الأنشطة التي أبدع فيها الأطفال ففي نشاط (صنع أشكال حيوانات بالصلصال) كان موقف اتخاذ القرار اختيار ، البدائل (شجرة ، مركب ، سمكة) فاختار الأطفال الشكل المراد وأيضاً الأوراق اللاصقة الملونة واتضح جلياً عند الأطفال لأشكالهم فردية ورؤية الطفل الخاصة ، فأصر أحد الأطفال على أخذ الأوراق اللاصقة الحمراء ولم يأخذ ألوان أخرى مثل زملائه ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فاطمة عبد الفتاح (2001) حيث أن استخدام المواقف الحياتية يساهم في اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة .

- مناقشة مهارة التخطيط :فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التخطيط، كما يتضح من خلال

جدول (2) ويرجع ذلك إلى: أنشطة البرنامج المقترح والذي روعي فيه إثارة دوافع وتنمية ميول الطفل نحو التخطيط من خلال الإستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج، فمن خلال إستراتيجية الحوار والمناقشة تعرف الأطفال على معنى الخطة وكيفية إعدادها، وإن الخطة الجيدة هي البداية لعمل منظم وناجح . واتضح ذلك للأطفال من خلال تنفيذ الخطط في أنشطة البرنامج المتنوعة ، فمن خلال النشاط اللغوي تعرف الأطفال على معنى كلمة خطة ، وخطوات إعدادها وأخذ الأطفال نموذج خطة (تصميم كارت) من خلال النشاط الفني فحدد الأطفال أهدافهم من تصميم الكارت ثم بعد ذلك إعداد أدوات، ومتطلبات تنفيذ الهدف وحرصت المعلمة مع قائد كل مجموعة من حل المشكلات التي قد تحدث قبل وأثناء تنفيذ المهمة والتأكد من تنفيذ خطوات الخطة لضمان نجاح المهمة وتحقيق الهدف ، واتضح للأطفال من خلال النشاط القصصي أهمية التخطيط وأن التخطيط ضروري لتحقيق الإنسان أهدافه فرأى الأطفال كيف أن شخصيات القصة والتي لها هدف واضح أعدت خطة من أجل تحقيق الهدف، ونجحت في إعدادها وتنفيذها، ومن ثم إنجاز المهمة وحرصت الباحثة على إعطاء الأطفال مفاهيم أخرى تساعدهم على تنفيذ الخطة بشكل جيد، مثل النظام والترتيب من خلال الأنشطة اللغوية والقصصية مما يؤدي إلى إنجاز الخطط في الوقت المحدد .

ينص الفرض الثاني بأنه :

توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية لمهارات الاتصال ، حل المشكلات ، واتخاذ القرار، والتخطيط للقياسين البعدي و التبعي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

جدول رقم (3) الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ن = 20

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدي و التبعي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	م ج ح ف			

بعض مهارات الاتصال	0.83	1.31	3.47	دالة عند مستوى 0.01	في اتجاه القياس التبعي
مهارة حل المشكلات	0.81	1.39	3.13	دالة عند مستوى 0.01	في اتجاه القياس التبعي
مهارة اتخاذ القرار	0.8	1.47	2.97	دالة عند مستوى 0.01	في اتجاه القياس التبعي
مهارة التخطيط	0.66	1.18	3.08	دالة عند مستوى 0.01	في اتجاه القياس التبعي
الدرجة الكلية	1.03	2.59	3.45	دالة عند مستوى 0.01	في اتجاه القياس التبعي

ت = 2.58 عند مستوى 0.01 ت = 1.96 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التبعي عند مستوى 0.01 في اتجاه القياس التبعي ، وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الثاني .

تفسير نتائج الفرض الثاني ومناقشته: يتضح من جدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتبعي) على مقياس مهارات السلوك القيادي المصور بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج في اتجاه التبعي، مما يشير إلى فعالية واستمرار تأثير البرنامج المقترح لمهارات السلوك القيادي وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى فعالية البرنامج المقترح فاحتوى البرنامج العديد من الأنشطة والتي اتسمت بالتنوع والتكامل والتوازن والمرونة ، والاستمرارية فأدى ذلك إلى حب الأطفال لأنشطة البرنامج، وتعلقهم بها وأدى ذلك إلى تنمية واكتساب الأطفال لمهارات السلوك القيادي وامتداد أثره بعد شهر من انتهاء البرنامج .

- مناقشة الفرض الثاني : 1. الخاص بمهارات الاتصال : أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتبعي في اتجاه التبعي في مهارات الاتصال ومهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرارات ومهارة التخطيط.

يساعد الاتصال الفعال ،على تنمية قدرات الطفل في التعبير عن نفسه وتحديد أفكاره وآرائه بوضوح ، وفي حل المشكلات التي تواجهه ، وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين. فمن خلال أنشطة البرنامج يتدرب الأطفال على مهارات الاتصال مما يساعده على الاتصال الفعال بالآخرين ، وكون الطفل عضواً في مجموعة فهو بذلك يؤدي العديد من الأنشطة الاتصالية (التحدث والاستماع والحوار والمناقشة) ففي عملية المشاركة يحدث تبادل للمعلومات وإعطاء الآراء ومناقشتها واحترام الآراء المتعددة وتشجيع الأطفال على طرح أفكار متنوعة في المواقف المختلفة أثناء تنفيذ المهمة مثل عرض أفكار لكيفية تنفيذ العمل أو حل المشكلات التي تقابلهم أثناء التنفيذ مثل (نفاذ اللون أو بعض الأدوات المستخدمة) وذلك من أجل تحقيق الأهداف المتفق عليها من خلال النشاط اللغوي والفني ولعب الدور ، وهذا ما يؤكد عليه رول (Roll, J, 2002) فإن امتلاك القائد مهارات الاتصال الفعال يجعله قائداً ناجحاً وقادراً على التعبير عن الأفكار بنجاح والتأثير على الأتباع فمن خلال عملية الاتصال يستطيع الأتباع الحكم على القائد ويستطيع القائد أيضاً الحكم على الأتباع ،ومن خلال التواصل الجيد بينهما تنجز المهمات ويتحقق الأهداف ، (Roll 2002 ,p 5) ومن خلال النشاط القصصي وغيرها من أنشطة البرنامج اكتسب الأطفال مهارات الاتصال والعديد من السلوكيات في التعامل مع الآخرين، مما كان له الأثر في استمرار فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاتصال .

2- الخاص بمهارة حل المشكلات : كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتبعي في اتجاه التبعي في مهارة حل المشكلات، ويمكن تفسير ذلك إلى احتواء أنشطة البرنامج المتنوعة (لغوي ، وقصصي، لعب الدور، حركي ، رياضي) والتي قدمت مشكلات متعددة ومتنوعة فقام الأطفال بمناقشة المشكلة المطروحة من خلال تحديد المشكلة واقتراح الحلول واختيار الحل المناسب والملائم ، ويرى الأطفال من خلال النشاط القصصي نماذج لمشكلات متعددة وكيف تصرف شخصيات القصة اتجاه تلك المشكلات ،وكيف توصلت إلى الحل وماهي الخطوات التي اتبعوها لحل المشكلة ؟ ويتم ذلك من خلال الحوار والمناقشة ، ثم إعادة تمثيل أحداث القصة فيمثل الأطفال المشكلة وحلها خطوة بخطوة ، مما كان له الأثر في استمرار فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة حل المشكلات .

3- **بمهارة اتخاذ القرار** : كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في اتجاه التتبعي في. **مهارة اتخاذ القرار**. ويمكن تفسير ذلك إلى رغبة الأطفال في التعبير عن آرائهم وسعادتهم في أخذ آرائهم واتخاذ الآراء الخاصة بهم ، وهذا ما أتيح لهم من خلال ممارسة الأنشطة المتعددة والمتنوعة في البرنامج المقترح فمن خلال النشاط اللغوي ، تم تحديد موقف اتخاذ القرار ، والتعرف على بدائل اتخاذ القرار واختيار الأطفال البديل المناسب ، وممارسة ذلك من خلال لعب الدور ، ومعرفة صاحب القرار السليم والمناسب والمخطئ في قراره وذلك من خلال أحداث القصة وشخصياتها، وتمثيل الطفل لأحداثها ووضع نهايات مختلفة مما أتاح له حرية التغيير والتعديل، والاختيار مما كان له الأثر في استمرار فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة اتخاذ القرار.

4- **الخاص بمهارة التخطيط** : كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي في اتجاه التتبعي في مهارة التخطيط فعندما يكلف الأطفال بتنفيذ عمل ما مع توضيح الخطوات ومتابعة الأطفال في تنفيذ الخطوات وينتهي العمل يسعد الأطفال بتنفيذ، وإتمام العمل وتحقيق الهدف فمن خلال أنشطة مهارة التخطيط يتعرف الأطفال على معنى كلمة خطة وتحديد الهدف والسعي في خطوات محددة من أجل إنجاز الهدف، ونجاح الخطة وما هي أسباب نجاح أو فشل الخطة هذا ما يتم التعرف عليه من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج المقترح فمن خلال النشاط القصصي يتعرف الأطفال على أسباب النجاح وأسباب الفشل وخطوات إعداد الخطة وكيفية تنفيذها من خلال المناقشة والحوار، وإعادة تمثيل أحداث القصة ولعب الدور وممارسة ذلك بشكل عملي من خلال النشاط الفني ، مما كان له الأثر في استمرار فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارة التخطيط .

التوصيات : أوضحت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح على تنمية مهارات السلوك القيادي لدى عينة البحث من أطفال الروضة ، وفي ضوء ذلك تستخلص الباحثة التوصيات التالية :

1. العمل على تنمية مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال وتبادل أدوار القيادة بينهم ، وعدم التعامل والاهتمام فقط بالشخصيات القيادية من الأطفال.

2.حث الأطفال على العمل الجماعي من خلال العمل في مجموعات من أجل إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف .

3.تشجيع المعلمة من خلال الأنشطة المتنوعة الأطفال على ممارسة القيادة وتبادل الأدوار.

أولاً المراجع العربية:

1.أحمد إسماعيل حجي (2005) . الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . القاهرة : دار الفكر العربي .

2-أمل خلف (2006) . التنشئة السياسية . القاهرة : عالم الكتب.

3.سماح خالد زهران (2006) . العلم من أجل مجتمع إنساني أفضل . القاهرة : دار الفكر العربي. طاهرة أحمد السباعي (2003) .

4.بيتر إل. بينسون . جودي جيلبريس. بامبلا إيسبيلاند (2005) . ما يحتاجه الأطفال للنجاح في حياتهم .القاهرة : مكتبة جرير .

5.حامد عبد السلام زهران (2003) . علم النفس الاجتماعي . القاهرة :عالم الكتب

6.زيد الهويدي (2004) . الإبداع . الإمارات : دار الكتاب الجامعي

7.زين العابدين درويش (2005) . علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته . القاهرة: دار الفكر العربي .

8.سيد محمود الطوب (1994). علم النفس الاجتماعي (الفرد في الجماعة) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

9.شاكر عبد الحميد، أحمد أنور ، خليفة السويدي (2005) . تربية التفكير . الإمارات : دار القلم.

10.طارق السويدان ، فيصل عمر (2004) . صناعة القائد . الكويت : مجموعة الإبداع.

11.طاهرة أحمد السباعي (2003) . برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع وأثرها على تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة.رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، مصر .

12. عبد المعطى سويد(2003). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. الإمارات : دار الكتاب الجامعى.
13. فاطمة مصطفى عبد الفتاح (2001) . فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان ، القاهرة .
14. فهيم مصطفى(2005) . الطفل والمهارات الحياتية. القاهرة : دار الفكر العربى .
15. كارول ودونالد ترجمة منير الحورائى ، محمد جهاد جمل (2006) . أسس التفكير وأدواته . الإمارات : دار الكتاب الجامعى
16. محمد شفيق (2005) . علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
17. نوال محمد عطية (2001) . علم النفس والتكيف الاجتماعي. القاهرة : دار القاهرة للكتاب.
18. هالة منصور (2000). الاتصال الفعال. الإسكندرية: المكتبة الجامعية
19. هدى مصطفى عبد الرحمن (2001) . أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي لأطفال ما قبل المدرسة . مجلة كلية التربية ، جامعة الفيوم ، (71) .
المراجع الأجنبية:

1-Jones,Louis (1999). An Unexpected outcome : the impact of leadership on reading instruction .**Dissertation Abstracts International**, Vol 59-12A .

2.Bukatko, Danuta (2008). **Child , And Adolescent Development**. New York: Houghton Mifflin Company

3.Gao,Shan&Wei,Yonggang (2009) .Young children's affective decision making in agambling task : does difficulty in

learning the gain / loss schedule matter . **Cognitive Development** ,Vol 2. p183-191

4.Hensel,Nancy.(1991) . Social Leadership Skills In Young Children . **Eric**. Vol,14.

5.Hurlock,Elizabeth(2006).**Child Development** .New York: McGraw-Hill.

6.Miller, Dean& Telljohann, Susan (1996).**Health education In the Elementary**, Middle-Level School .London: Brown Benchmark

7. Rolle ,Joni (2002) . The Role of communication in effective leadership . **ERIC** , ED467-282

الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية دورها ومراحلها (دراسة وصفية)

د. الشارف مسعود المرغني / جامعة الزيتونة

المقدمة:

تعبير الإدارة جزءاً من التراث الانساني المتراكم عبر العصور المختلفة وهي سبب رئيس للتقدم والتطور في مجالات الحياة المختلفة.

ويستخدم العامة والخاصة من الناس كلمة الإدارة في أحاديثهم ومدى صلاتهم لدلالات متنوعة ولكل منهم مفهومه الخاص عنها، فقد يقصدون بها التدبير، أو التسيير، أو التنظيم المتابعة والإدارة في المجتمعات الحديثة عملية هامة، وإدارة في توجيه الدول والشعر نحو تحقيق أغراضها وأهدافها في حاضر ومستقبلها، ويزداد التأكيد أهميتها بفعل التفكير السكاني.

فالإدارة كالمراة التي تعكس صورة المجتمع لأنه تساير التغيير وتعمل على التوافق معه فالإدارة هي التربية والتنظيم والذي يحقق الأهداف المرغوبة.

ومن تم فهي أمر لازم لجميع التنظيمات البشرية بحيث تتكيف وتشكل تيما للمجتمع يعيش فيه بنظمه وقوانينه وتنظيماته المختلفة ومدى التقدم الحضاري الذي يعايشها، نشاط جماعي يحتاج إلى إدارة، حيث إن الإدارة تتميز بجمية الانتشار في كل أنواع المنظمات الرسمية وغير الرسمية منذ أن بدأ الانسان يعيش في جماعات.

وهذا يؤكد الحاجة إلى مدير إداري مدرسي في تربوي قيادي معد اعداداً مناسباً يضم نجاح والمدرسة والتلاميذ والمدرسين والأباء والمجتمع في تحقيق أهدافهم المرغوبة.

وينقسم موضوع البحث إلى ثلاثة محاور وهي كالآتي:

المحور الأول: الإطار العام، المحور الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة، المحور الثالث: أبعاد الإدارة المدرسية والتعليمية.

المحور الأول: الإطار العام:

مشكلة الدراسة:

إن الإدارة المدرسية إدارة تتحدد كل ما يتعلق بالتعليم فارتباط التعليم بالإدارة هو ما ينتج عنه مفهوم الإدارة عن التعليم ولأن الإدارة هي المحرك والمسير لجميع قطاعات التعليم، فإعداد النشء، وتدريب الكبار، والتوجيه والتحديد الاجتماعي بما يتحقق الأهداف، كل هذا من مهام الإدارة المدرسية ومن أساسيات التعليم ولهذا تتوقف قوة التعليم على ادارته، وذلك أن ادارة التعليم هي ادارة السيطرة على العملية التعليمية وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها فإذا كانت الإدارة المدرسية بالية أو فاسدة أو معطلة فإنها تؤثر في اداء التعليم بالنجاح أو الفشل، وقد قيل أن قوة التعليم تمكن في إدارته وليس في مادة التعليم ذاتها.

فالإدارة المدرسية هي علم وفن، إذ ننظر إليها من جانب لونها مهنة وكعملية تمارس كل فهي كما راينا تجمع بين حقائق العلم يمكن العامل الشخصي يكون فيه قويا، وانه تقوم على مجموعة من المعارف والافكار التي تتطلب تدريبا عقليا⁽⁶⁾.

لأنه مهنة صاحبت كل المجتمعات في كل مراحل تطورها، وما فيه من تعقيدات ومشاكل، فنجاحها أو فشلها ينعكس على المهن الأخرى في المجتمع لأنه إلى معلمين أكفاء معدين إعدادا خاصا، ومؤهلين لأداء مهنتهم مخلصين قيامهم بواجباتهم لأنها المدرسين هم الذين يؤثر على الإدارة المدرسية سوى كان سلباً أو ايجابياً.⁽⁷⁾

كما يواجه تطوير التعليم وتحديثه الكثير من التحديات والمتطلبات، من أهمها وجود إدارة مدرسية علمية حديثة، وتعد الإدارة المدرسية الناجحة الزاوية في العملية التعليمية والتربوية.

في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد ... لأنه تهدف إلى التحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستوى الأداء عن طرق تبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم.⁽⁸⁾

(6) أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية وأصولها، ط 1، سنة 1999، ص 34-35.

(7) عرفات عبد العزيز سليمان، الادارة المدرسية، ط 2، سنة 1991، ص 7-9.

(8) عبد الغني النوري، اتجاهات جديدة في الادارة التعليمية في البلاد العربية، الطبعة سنة 1411، 1991، ص 297.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الإدارة المدرسية على أنها واقع أهمية المهنة بالنسبة للمجتمع، أن الإدارة المدرسية كغيرها من الإدارات الأخرى لها أسبابها التي تميزها عن غيرها من الوظائف، فهي شبيهة بخيط وميزان البناء الذي به.

يرتب طوب الحائط في وضع سليم، ولولا الخيط لكان البناء مائلا مما يكون سببا في اختياره واستحالة الاعتماد عليه في إضافة طوابق أخرى.⁽⁹⁾

فالإدارة كالثقافة لها عموميات يشترك فيها جميع الناس، وخصوصيات تخص كل واحد منهم، تتوقف أهمية الإدارة المدرسية على مدى الإدارة المدرسية التي تمكنها من تثبيت شخصيتها الإدارية، بل ان كثيرا من القرارات تتخذ على مستوى المدرسة في حين ان المدرسة في مجتمعها لا تحظى تحتل هذه المواصفات وبعبارة ان الركن الاساسي في الإدارة، المدير، المعلم، الطالب⁽¹⁰⁾

وتقوم المجتمعات عن طريق العناية به، ونظرا لأهمية هذه العملية التربوية يجب ان نرسم له المسار العلمي الصحيح لإتمام عملياتها بصورة مرغوبة تحقق فلسفة رغبة وهدف المجتمع، ومن أهم معوقات هذه العملية هي معرفة الكيفية التي تسير عليها أو الطريقة التي تتبعها في تنظيم عملياتها نظريا وعمليا أو ما اصطلح على تسمية الإدارة المدرسية التي تدخل ضمن مفهومها الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية كعمليات متصلة به فالإدارة كالمراة التي تعكس صورة المجتمع الفكرية والاقتصادية والسياسية وغيرها من العوامل التي لها أثر مباشر أو غيرها على الإدارة ومن ثم فهي أمر لازم لجميع التنظيمات البشرية بحيث تتكيف وتسكب تبعا للمجتمع الذي تعيش فيه بنظمه وقوانينه وتنظيماته المختلفة ومدى التقدم الحضاري الذي يعايشها، فكل نشاط جماعي يحتاج إلى إدارة، حيث إن تتميز بجمالية الانتشار في كل أنواع المنظمات الرسمية وغيرها الرسمية منذ أن بدأ الانسان يعيش في جماعات.⁽¹¹⁾

المفاهيم والمصطلحات:

⁽⁹⁾ فرحات، أصول الادارة المدرسية، سنة 1982، ص 8.

⁽¹⁰⁾ أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 38.

⁽¹¹⁾ محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، سنة 2001، ص 15.

- الإدارة: هي تنفيذ الاعمال من طريق الاخرين لتحقيق هدف معين، مع ما تطلبه من تخطيط وتنظيم ورقابة وغير ذلك من المديرين. (12)
- الإدارة المدرسية: هي جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة *various ways* التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية *hardware and maternal* لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية. (13)
- كما عرفه هندري قابول: بأنها القيام بمجموعة الاعمال التي تتضمن التنبؤ والتخطيط أو التنظيم وإصدار الأوامر، والتنسيق والرقابة.
- ويعرفها من جهة أخرى فردويك تايلور **f.taylor**: بأنها المعرفة الصحيحة لما يراد من الافراد ان يودوه، تم التأكيد من انهم يودونه بأحسن وارخص طريقة.
- تعريف بيتروركر: انها جهاز متعدد الوظائف يدير العمل والمديرين والعمال. (14)
- الإدارة: هي استقلال الموارد المتاحة من المتاحة من خلال التنظيم والتنسيق للجهود الجماعية بشكل يحقق أفضل النتائج باستخدام العناصر البشرية والمادية.
- يعرفه جيمس فوكس: هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقاً فعالاً ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات داخل الإدارة المدرسية. (15)
- تعرف الإدارة المدرسية إجرائياً:
- هي عمل منظم منسق يخدم التربية والتعليم ويحقق الأغراض التربوية والتعليمية يحققها مع الأهداف. (16)
- وهي جميع الجهود والامكانيات الأنشطة التي تبدل من أجل تحقق الأهداف.

(12) عبد الكريم درويش ليلي، 1976م، ص49.

(13) جروون *zorolon* - 1969 ص 32.

(14) محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص21.

(15) عبد الغني النوري، الإدارة المدرسية في البلاد العربية، سنة 1991م، ص 299.

(16) عرفات عبد العزيز سليمان، مرجع سبق ذكره، ص98.

- مفهوم الإدارة في العصر الحاضر: اتخاذ القرارات وحسن التنظيم التوجيه والقيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤوسين بأسلوب يحقق فيهم روح التجارب واحترام القادة والشعور بالمرضى والحرص.⁽¹⁷⁾

تساؤلات الدراسة:

1. هل هناك فروق بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية؟
2. ما هو دور التكنولوجيا في الإدارة المدرسية؟
3. هل يدفع مدير المدرسة للعمل بتقديم نفسه كمثال؟ وشخصية تقلد؟

أهداف الدراسة:

1. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية كونها مهنة من مهن التدريس.
2. التعرف على مدى ارتباط الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية.
3. التعرف على مفاهيم الإدارة المدرسية في كونها تحديد كل ما يتعلق بالتعليم.
4. التعرف على مدى قدرة مدير المدرسة في القيادة باعتباره عضو أساس في الإدارة المدرسية.

المنهج المستخدم:

أستخدم الباحث المنهج الوصفي.

المحور الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. نظرية تاريخية حول الإدارة المدرسية:

من المؤكد ان الإدارة المدرسة له أهمية كبرى في مجال التعليم، الامر الذي يقتضي عند تحديد الإدارة كعلم وفن ان ننظر اليها من جانب كونها كعملية تمارس كل يوم وكل لحظة أو لأنها تتصف بمواصفات المهنة، فهي تقوم على مجموعة من المعارف والافكار التي تتطلب تدريبا عقليا بل ان هذه الجوانب تقتصر معرفته على قله من الناس، وهي أي تركز على الأنشطة العقلية أكثر من

⁽¹⁷⁾ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص17.

التركيز على عملية التدريب وبالتالي فإن مواصفات المهنة، هي نفسها مواصفات الإدارة كما ان من صفاتها الحرية في التصرف واعطاء الحكم، فالإدارة المدرسية فرعاً من فروع الإدارة العامة، بل هي اوسع الفروع، ومجالها اوسع المجالات، حيث ان اساسها التعليم، ولذلك يظهر الارتباط واضحاً بين الإدارة المدرسية والإدارة العامة، إذا كانت الغاية من التعليم النهوض بالمجتمع، فهذا لا يتم إلا عن طريق الإدارة المدرسية، ثم التنظيم والتنسيق، وإدارة العاملون إن ما يقومون به إنما هو واقعة مسئولية قومية تحملونها ومشاركة في ادائها إذا انا ليست بالجهد الفردي ولكنها جهد جماعي بل مسئولية قومية تقوم عن طريق المدير والمعلم والطالب وهنا نجد القيادة تلعب دوراً أساسياً في الإدارة المدرسية فالقائد هو ادرى بالضرورة، ولكن الإداري قد لا يكون قائداً، ولهذا فإن استراتيجية الإدارة في التعليم تتطلب من العاملين بها مشاركة ايجابية وادراكاً كاملاً، وفهماً واعياً، وسياسة رشيدة، وتوجيهاً سليماً، يتمثل في عمل ناجح، وغاية محققة، بمعنى وجود رابطة قوية، بين تنظيمات العمل وقيادته. (18)

كما إن الإدارة المدرسية يكون جوهر عمله مرتكز على جانبين، جانب مادي، وجانب معنوي فهذه الجوانب تتركز عليها الإدارة لأنها تتعامل مع كافة قطاعات المجتمع، ولقد ولت الابحاث على فشل كثير من الإداريين في عملهم وفي تحقيق أهداف هذا العمل، ومرجعه إلى نقص في المهارة عندهم. (19)

الإدارة المدرسية وأهدافها وملامحها:

تعتبر الإدارة المدرسية من أحد المهن الرئيسية والمهمة التي فرضت نفسها على المجتمعات البشرية أياً كان نوعها، فإن هذه المهنة تتطلب فيمن يمارسها الكثير، حيث إنها تتأثر بعوامل ومتغيرات عديدة فإن أهداف الإدارة المدرسية تختلف من مرحلة لأخرى، ومن اقليم لآخر، ومن مجتمع إلى اخر، ومن العوامل التي تؤثر على شكل وطبيعة الأهداف المدرسية، فمن المدرسة، نوعية المرحلة التعليمية، نوعية المرحلة التعليمية، نوعية العاملين ومؤهلاتهم الشخصية وسمائهم وطبيعة البنية

(18) أحمد اسماعيل يحيى، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص 120-122.

(19) أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 34 - 36 - 41.

الجغرافية (ساحلية، بدوية، ريفية) ونوعية الادارات التعليمية (مركزية، لا مركزية وشخصية المدير وسماته وغيرها).

وبصفة عامة، لا يوجد تصنيف محدد لأهداف الإدارة المدرسية، حيث تختلف أسس تصنيف الأهداف المدرسية من حيث اساليبها، وصياغتها من فكر لآخر فيما اختلاف اراءهم ولاهتماماتهم ومن هنا نستعرض الأهداف:

1. التأكد على إن جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر من قبل رجال الإدارة بصورة مقصورة أو غير مقصورة، لابد من أن تعمل على مساعدة في تكوين التلميذ المسلم وبناءه عن جميع النواحي (روحياً، وعقلياً، اجتماعياً، نفسياً).

2. الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم وكتابة واشراف ... الخ داخل المدرسة بصورة جيد وبشكل فعال.

3. الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام والمسؤوليات بين المعلمين.

4. توفير البنية المدرسية التي تمثل النموذج الصالح للمجتمع المسلم، من هنا نبرز اهم ملامح الإدارة المدرسية.

يمكن اشتقاق مجموعة الملامح المميزة للإدارة المدرسية، من خلال عدة مداخل، تعتمد على المقارنة، فمثلاً مدخل الأول يمكن أن يتم من خلال محاولة علم الإدارة المدرسية (كأحد العلوم الاجتماعية، بعلم من العلوم الطبيعية، وبالتالي يمكن استخلاص بعض الملامح المميزة للإدارة المدرسية هي الإدارة التعليمية واحد فروع أو أنواع، العلوم الاجتماعية، وايضا كعلم الإدارة التعليمية وكعلم التربية وتمثل إلى فرعا من العلوم اجتماعية.

2. نظريات الإدارة المدرسية:

حاول الكثير من علماء الإدارة المدرسية ودارسوها وضع نظريات، لها وذلك عن طريق تحليل العملية الإدارية واختلفت وجهات النظر بينهم في نظرهم إلى الإدارة فمنهم من ينظر إليها على أساس انها عملية اجتماعية، ومنهم من ينظر إليها على انها عبارة عن وظائف مكونات وقد الاهتمام بالنظرية في الثلاثينات في كتابات بارونارد، وفي الاربعينيات في كتابات سيمون، وقد الف بارنارد كتابة وظيفة الإداري ويعتبر مصدر وهي لكثير من كتاب الإدارة، حيث الحقبة بعملة الفذ

عام 1938م ومرجعه إلى نصف الثاني من القرن العشرين 1954 - 1955م في الوقت الذي انعقد منه المؤتمر القومي لأساتذة الإدارة المدرسية.⁽²⁰⁾

1. نظرية الإدارة المدرسية كعملية اجتماعية (نموذج جتيزلز):

يعتبر نموذج جتيزلز من أكثر النظريات الحديثة شهرة في الإدارة المدرسية فهو ينظر إلى الإدارة من الجانب الايلوجي أو البيئي وذلك في اطار نظام اجتماعي وهو في نظرة عبارة عن توزيع الأدوار وتكامل بينها وذلك من اجل تحقيق أهداف النظام الاجتماعي غير ان النظام الاجتماعي عند جتيزلز يتكون من جانبين الاول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من ادوار، وما يتوقع منه بما يحقق أهداف النظام الاجتماعي الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياته واحتياجاتهم المكونة للنظام ولكي يفهم دور المدير في المدرسة مثلاً فإنه يجب نعرف على طبيعة الشخصية المدير بذلك فإن الفهم التام للدور يتطلب الجانبين التنظيمي والشخصي ويعرف جتيزلز الشخصية بأنها تنظيم ديتاميكي للحاجات في داخل الفرد يجعله ينزع إلى الاستجابة للأشياء بطريق خاصة.

2. نظرية الإدارة المدرسية كعملية اتخاذ القرار:

يرى الكثيرون من كتاب الإدارة امثال جريفت و سيمو ان خلاصة الإدارة تتمثل في اتخاذ القرار حيث يعتبر لب العملية الإدارية بل هو المحور الذي تدور حوله كل الجوانب الاخرى للتنظيم الإداري حيث يؤكد ذلك هربرت سيمون احد تلاميذ ماكس ويبر الذي يكون (أن التنظيمات الإدارية تقوم اساساً على عملية اتخاذ القرار)

- نموذج جريفت لاتخاذ القرار.

لقد اقترح كل من برنارد 15 سنة و سيمون 25 سنة مفهوم للإدارة كعملية اتخاذ القرار ان جريفت قد طور هنا المفهوم وعدله في مجال الإدارة حيث افتراض اساس نظريته.

أ. الإدارة هي سلوك عام يوجد في كل تنظيم انساني.

ب. الإدارة هي عملية توجيه وضبط الحياة في المنظمة الاجتماعية.⁽²¹⁾

3. نظرية الأبعاد الثلاثة:

⁽²⁰⁾ عبد الغفور يونس، نظريات التنظيم والإدارة، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1997م، ص 144-145.

⁽²¹⁾ احمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 54 - 63.

انطلقت هذه النظرية من خلال اعمال البرنامج التعارف للإدارة في الولايات المتحدة الامريكية، وهي تحاول شرح الظاهرة الإدارية على أساس تطبيق منظم، وهي تسعى لمعرفة ما يجب عمله للنهوض بالإدارة المدرسية وتحسين عملها، وهي تؤكد على ضرورة معرفة محتوى الوظيفة المتمثل في مهارة الأداء التي يقوم بها رجل الإدارة المدرسية، كذلك طبيعة الشخص الذي يقوم بهذه المهارات التي لا تنطلق من فراغ وانما من اجتماعي يحيط به.

وبذلك فإن هذه النظرية تتكون من ثلاث عوامل هي:

أ. الوظيفة:

والوظيفة عند اصحاب هذه النظرية تتحدد بالعوامل الآتية:

المحتوى - العملية - التابع الزمني.

وبخصوص محتوى الوظيفة في الإدارة المدرسية فإنه يمكن تحديد بتحسين الفرض التعليمية، وتوفير وتطوير مستوى العاملين. اما فيما يتعلق بالوظيفة فلها الاربعة ابعاد رئيسية هي:

1. تعقد المشكلة ودراسة جوانبها.

2. فهم مدى ارتباط المشكلة بالمجتمع.

3. اتخاذ القرارات.

4. تنفيذ ومراجعة القرارات.

هذه الابعاد تحدث وفق ترتيب زمني ماض وحاضر ومستمر ومستقبل.

ب. رجل الإدارة:

ويمكن تصنيف جوانب رجل الإدارة في الآتي:

1. طاقة رجل الإدارة الجسمية والعقلية والعاطفية.

2. سلوكه من حيث دراسة المشكلة وما يرتبط بها من جميع بيانات وتنبؤ وتنفيذ ومراجعة.

3. التابع الزمني بنفس الطريقة السابقة.

ت. الجو الاجتماعي:

ويتمثل في العوامل الاجتماعية بما تحمل من ضغوط اجتماعية تكون سببا في تحديد الوظيفة ويؤثر على تفكير وتصرفات رجل الإدارة ولهذا البعد عدة جوانب، ومنها المعنوي العملية والتتابع الزمني، فمن حيث المحتوى فان تركيبة الجو الاجتماعي تتضمن الامكانيات والطاقات المادية والعادات والمعتقدات والقيم الاجتماعية.

أما من حيث العملية فهي تتضمن الاستمرار والثبات والحدائث والاختلاف والتقدير والائتلاف والضغوط والنم بالنسبة للتتابع الزمني، فهناك تقاليد جريفت إن هذه النظرية عبارة عن نموذج منطقي متماسك فهي تقدم خطة يمكن على أساسها مناقشة دراسة السلوك الإداري. (22)

4. نظرية القيم SYSTEM THEORY:

تقوم هذه النظرية على أساس ان أي تنظيم اجتماعيا أو بيولوجيا أو علميا يجب ان ينظر اليه من خلال مدخلاته وعمليات ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألق من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعته الرسمية وغير رسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودوافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزه والسلطة التي تشمل عليه.

وقد شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية والطبيعية كذلك شاع استخدامها في العلوم الاجتماعية الاخرى والتي من بينها على الإدارة التعليمية والمدرسية وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب أو الدراسات الاجتماعية تكون احيانا غير عملية أو غير دقيقة، وقد صمم العلماء نماذج رياضية تمثل الانظمة المختلفة بطريقة رياضية تمد الباحث أو الدارس بوسائل او نماذج رياضية تركيبية تمكن دارسه العلاقات الموجودة دخلها والتفاعل بينها عند القيام لفهم طريقة عمل المؤسسات المختلفة والتي من بينها المؤسسات التربوية المدارس. (23)

هذا يمثل تفاعلا بين البعد الاجتماعي للمنظمة (المدرسة) وبين البعد النفسي أو الشخصي (الأفراد) (مدرسين - تلاميذ) وإن كلا من البعدين له أثر على العنصر الانساني وعلى (المؤسسة

(22) المرجع السابق، ص 149-150.

(23) ابراهيم عصمت مطاوع، امينة احمد حسن، الأصول الادارية للتربية، سنة 1981 - 1986، ص 72 - 73.

– المدرسة) ولك من يعمل وله دوره في التنظيم يؤثر ويتأثر بباقي الادوار الاخرى مثل الجسد الانساني، لاحد التفاعل بين هذه المكونات إذا استجاب للتفسير مع البيئة وحاجاته فإنه يساعد على النمو والتقدم وتحقيق الأهداف المرجوة. (24)

وفيما يلي نموذج موسع لإبعاد النظام الاجتماعي الذي وصفه جتيزلز وزملائه مطورا في شكل تنظيم المدرسة كمؤسسة نظامية اجتماعية.

5. نظرية المنظمات CRGAMIZATIONS THEORY

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير رسمية نظاماً اجتماعياً في التنظيم من خلال النظام تكون الإدارة احيانا بتزيد أو ينقص من التعارض بين اعضاء المجموعات والمؤسسة او المنظمة – المدرسة – فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة وترشده في فطنة وقراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية وحاجاتها التي علاقة بها.

فالمدرسين يمثلون جماعات رسمية غير بينية المدرسية ونظامها يتم تعيين عمل محدد لهم وادوار معروفة وواجبات ومؤسسات رسمية يلتزمون بأجرائها طبقاً لأهداف المدرسة ومتطلباتها ومتطلبات عمل كل منهم ام الجماعات غير رسمية من المدرسين فهي تشكيلات غير الرسمية تنشأ في كل مدرسة بين مجموعات من المدرسين تتفق في أهداف واتجاهات معينة وتضع لنفسها معايير غير رسمية تلتزم بها تلقائياً وتجد في الانضمام إلى مثل هذه التنظيمات (25).

6. نظرية القيادة LEADERSHIP THEORY:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الامور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة للإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء الامور، والمدرسين، والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين اعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من افكار نظرية العلاقات الانسانية أو تتوازي معها في مونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان.

(24) هاني عبد الرحمن صالح الطويل، الادارة التربوية، ص 90 – 100.

(25) ابراهيم عصمت مطاوع، امينة احمد حسن، مرجع سبق ذكره، ص 72 – 73.

فالحياة الانسانية تسعى جاهدة لتحقيق الأهداف التي تقابل حاجات الفرد وتخلصه من القلق والانزعاج وهذه الحاجات الانسانية يمكن اشباع غالبها من خلال العلاقات بنى البشر الاخرين وطبقا لنظرية القيادة فإن الشخص الذي يحتل الدور القيادي يتوقع منه اعضاء المجموعة التي يقودها ان يمتلك الصفات الضرورية والقوة أو السلطة لمساعدتهم في تحقيق هدفهم⁽²⁶⁾.

أساليب الإدارة المدرسية:

إن نوعيات الإدارة المدرسية على اختلاف مراحل التعليم قد تختلف من مدرسة إلى أخرى وهنا لنا أن نتساءل ما دمنا قدمنا لكيفية تكوين الإدارة المدرسية وأنها لا تقتصر على مدير المدرسة أو ناظرها فقط وإنما هي تشمل من ذلك وعليه يمكن أن نلخص فيما يلي اساليب الإدارة المدرسية.

1. الإدارة الديمقراطية (الانسانية):

وتقوم الديمقراطية على احترام كرامة الفرد كإنسان وتعتمد في نجاحها على اشتراك الكل في اتخاذ القرار، وان الرأي النهائي تحدده الاغلبية، كما تقوم الديمقراطية على الاستخدام القانوني لمشروع السلطة وتقوم الإدارة الديمقراطية كذلك على اساس:

- احترام شخصية الفرد وانه غاية في حد ذاته.
- حرية الاختيار والاقناع والاقناع، وان القرار النهائي يكون للأغلبية دون تسلط او خوف او ارهاب.

الإداري الديمقراطي: هو الذي يشجع الاخرين، ويقترح ولا يملى ولا يفرض ويترك للأخرين حرية اتخاذ القرار واقتراح البدائل والحلول.

2. الإدارة الاوتومترية (الدكتاتورية أو التسلطية):

تركز الإدارة الاوتومترية الدكتاتورية على جميع السلطات في يدي الرئيس ولا يفوض شيئاً منه لمروؤسيه وهو يتوقع الطاعة التامة وتنفيذ الاوامر والتعليمات التي يصدرها في نفس الوقت لا يستمع

⁽²⁶⁾ ابراهيم عصمت مطاوع، امينة احمد حسن، مرجع سبق ذكره، ص 72 - 73.

إلى آرائهم في حل المشكلات بل يطلب عرضها عليه أولاً بأول ليتولى بنفسه وتتميز الإدارة الاوتمترابية.

1. يقوم الإداري بوضع سياسة العمل.
2. يقوم الإداري بتوزيع المسؤوليات على الاعضاء دون استشارهم.
3. ولا يقوم الإداري كذلك بنقد أو مدح اعضاء الجماعة دون توضيح الاسباب.
3. الإدارة التسيبية أو الفوضوية:

غالبا ما تفوض الإدارة للفوضوية كل السلطات تقريبا إلى مرؤوسها ولا تصدير قرارا مستقلا الا بناء على رأيهم، وهذا يذاب وهذا جذابا للبعض الا انه يتضمن حصريا من جانب القائد من المسؤولية فيترك عتاد الامور في أيدي المرؤوسين الذين قد تعارض تصرفاتهم أو قد تصطدم بعضها البعض.

- تتميز الإدارة الفوضوية بناء على ما تقدم:

1. يترك الإداري للأعضاء حرية كاملة في اتخاذ القرارات سواء الجماعية أم الفردية مع اولى مشاركة.
2. يقوم الإداري بإمداد الأفراد بالمواد ويعرفهم بالعمل وانه مستعد لإعطاء المعلومات لمن يسأل.
3. يفقد الإداري في النهاية السيطرة على أفراد الجماعة ويؤدي هذا الاسلوب الفوضى في القيادة إلى عدم اكتراث الأعضاء بما تقوم به الجماعة ويعتبرون في مظاهر كثيرة عن ملل ملحوظ يتضمن في القالب إلى صورة من اللامبالاة.

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات في البيئة العربية والاجنبية في مجال الإدارة المدرسية ويمكن تخلص البعض منها في الآتي:

1. دراسة الحاج الياس 1983:

عنوان الاتجاه الحديث في ادارة المدرسة ويؤكد على اهتمام بالنظرة التحليلية والقيمة العلمية ولا يهمل الاهتمام بالعلاقات الانسانية ولم يعد يعتبر الإدارة فنا يعتمد على الخبرة الذكاء والمشاهدة بل

انه يحاول ارساء قواعد الإدارة على الاصول عليه يمكن ان يصفي الاداري بها وهو عملة الخ في البحث في المعلومات الجديدة استخدمت الطرق العلمية في الممارسة وفي تناول البيانات وتصنيفها وقيامها ووضع الفروض لها واختبارها.

2. دراسة فؤاد الشيخ سالم وزملاءه 1992:

بعنوان الفلسفة الإدارية: هي تحسين التواصل والفهم بين الرؤساء وتحسين مستوى مشاركة المرؤوسين في التنظيم ورفع روحهم المعنوية وتخفيض مستوى القلق وعدم الراحة لدى المرؤوسين كما يشير إلى بعض الباحثين حيث يعتبروا هنا الاسلوب ضعيفا وان استخدام يتطلب تهيئة المديرية نفسيا وعلميا قبل الشروع بتنفيذه بحيث يكون دورهم ايجابيا وبناء وداعما للمرؤوسين.

3. دراسة المهندس الامريكي فريديريك تايلير 1911ف:

بعنوان مبادئ الإدارة العلمية: ركزت ادارة العلمية على الجوانب المادية المتعلقة بالعمل والانتاج واعتبراها الهدف الرئيس للإدارة متجاهلا العنصر البشرى وانصب جل اهتمامها على تخفيض تكلفة العمل والجو من الاسراف والصدور ورفع مستوى الكفاءة الانتاجية.

4. دراسة المهندس الفرنسي هنري قايلول:

بعنوان الإدارة العامة والصناعية: ركز قايلول على الأنشطة الإدارية المتمثلة بالتخطيط والتنظيم واصدار الاوراق والتنسيق والرقابة وعلى ضرورة توفر صفات جسمانية وعقلية وخلقية وثقافية فنية في الادارتين اضافة إلى توفر قدرات ادارية وفنية وتجارية ويرى قايلول إنه كلما ارتفع الفرد في السلم الإداري أصبحت حاجته إلى القدرات الإدارية أكثر من حاجته إلى القدرات الفنية المطلوبة وقد ركز قايلول على الإدارة الوسطى بعكس تايلور الذي ركز على الإدارة العليا.

المحور الثالث: أبعاد الإدارة المدرسية:

1. البعد الفلسفي للإدارة المدرسية:

تبرز أهمية دراسة البعد الفلسفي للمربي بصفته الانسانية وبصفته المهنية الإدارية نظرا لا يمكن أن يقدم له من مساعدة وخدمة في التعامل مع معطيات الحياة التي ينشط من خلالها، والابعاد التي تحيط به، بالفلسفة تم كل الناس والانسان يجب ان يكون فيلسوف نفسه على الاقل.

فهي تساعد الفرد على تحليل خبراته العامة وتفسيرها وتكسيبه وعياً بالافتراضات والمبادئ الكامنة في تفكيره، وطريقة تعلقه للأمور التي تظهر خلال خبرات يعيشها واحكام وقرارات يصوغها، فهي تكشف عن ذلك المعايير التي يستخدمها العقل الانساني في التعامل معك لما يقدم له، والتي من خلالها يستطيع العقل البشري ادارة ما هو جيد وصادق وفق وواقع وبذلك تبلور شخصيته على اساس من اليقين الفكري والمعرفي وتجعل لدى الفرد قابلية ونزعة نحو الشمولية والوعي الذاتي والشفافية والتعمق والانفتاح الفكري.

إن نظرة سريعة إلى مديري المدارس في هذه الايام توضح لنا انه يقوم بعمل في منتهي الحساسية وتزايد مشاكله وتتعدد يوماً بعد يوم نتيجة التطورات والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية في كل جوانب الحياة وأصبح مدير المدرسة يبذل جهداً كبيراً في الوقت الذي يقابل فيه مشاكل أكثر وهي يستطيع إدراك هذا الدور ومشاكله ومهامه فإنه يجب أن يكون اعماله متسقة أي يجب أن يكون له فلسفة لأن الاخلاص وحده لا يمكنه من تحقيق النجاح الكامل في القيام بدوره، فالفلسفة سواء كانت انسانية أو تربوية أو إدارية لأن فلسفة الإداري ومعتقداته تؤثر تأثيراً بالغاً في تفكيره التربوي وسلوكه الإداري بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.⁽²⁷⁾

2. البعد النفسي للإدارة المدرسية:

يهتم على النفس ببحث العوامل النفسية التي تساعد على حسن ادارة الاعمال بما يضمن تحسين الانتاج وحسن الانتفاع بالإمكانات والمرافق والادوات والحامات الاساسية حيث وجد ان اهم هذه العوامل لن يشعر الشخص في عمله بأنه ينمو في جو يبعث على الشعور بالأمن والطمأنينة وان يندمج البحث في اسرة العمل بحيث عنده الحاجات الطبيعية للانتماء لجماعة نشطة قوية ويمكن أن يحقق مع ميوله واستعداداته وقدراته الطبيعية.

وعلم النفس يستعمله مدير المدرسة مثلما يستعمله المدرس في الفصل في أدوار مختلفة وهو علم يهتم بدراسة تحليل السلوك البشري وهو ليس نوعاً معيناً من العلاج ولكنه معرفة كيف ولماذا يتصرف الناس وسيكون سلوكيات مختلفة؟

⁽²⁷⁾ جمال أبو الوفا، سلامة عبد العظيم، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2000م،

وقد قسم النفسيون السلوك الانساني في ثلاثة تصنيفات هي:

1. المعرفي - ويشمل التفكير - التسبب - حلول المشاكل - التذكر - الادراك.
2. الحركي - يشمل المشي - الكتابة - الكلام.
3. العاطفي - تشمل الاتجاهات - العواطف - القيم - الميول - الدوافع⁽²⁸⁾

- الصعوبات التي تتعرض لها الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية شأنها شأن أي عمل يقوم به إنسان لا يخلو من وجود صعوبات تعترضه أثناء ممارسة أو القيام به.

هذه الصعوبات والمشكلات كما يمكننا أن نطلق عليها تختلف من إدارة إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعاً لظروف المدارس وطبيعة الانسان وحركته في الحياة فالبشر ليسوا سواء فأقل شيء وإنما توجد بينهم فروق فردية، قد تكون في ناحية أو أخرى، قد يشاهدون في سمات إنها حياة الناس ودينيا البشر.

أو إذا تصفحنا ما هي الإدارة المدرسة، فتتبعنا مسار الممارسة فيه، نجد انها تفتاني - احيانا من بعض الامور التي تعتبر صعوبات ومشكلات داخل الإدارة المدرسية.

ويمكن ان تصنف الصعوبات أو المشكلات التي تتعرض لها الإدارة المدرسية على النحو التالي:

1. صعوبات ذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية، تتمثل في:
 - أ. النقص في بعض هيئات التدريس.
 - ب. وجود بعض الطلاب غير أسوياء.
 - ت. تنوع سلوكيات المعلمين.
 - ث. عدم استقرار الجدول الدراسي نتيجة نقلب هيئة التدريس أو العجز في بعض التخصصات.
 - ج. انخفاض المستوى أداء بعض المؤهلين لأسباب مهنية او نفسية.
2. صعوبة التوفيق بين الفوضى الإدارية والاشراف الفني.
3. صعوبات العمل ونتمثل في:

⁽²⁸⁾ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 29 - 52.

- أ. تجاوز نسبة القبول.
- ب. تجاوز الكثافات المقررة للفصول.
- ت. الضغوط لقبول صغار السن واعادة القيد.
- ث. عدم اتباع نظام اليوم الكامل في المدرسة نتيجة لظروف متعددة.

أولاً: العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

إن الإدارة التعليمية هي المسئولة عن أجهزة التعليم في البلد والتي تتوزع على مستوى المحافظات والأقاليم الفرعية في الدولة. والإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين السياسات العامة والتخطيط (أي المستويات الإدارية العليا أو الإدارة التربوية) وبين الميدان من تعليم، وإدارة مدارس، وإشراف على المعلمين.

أما الإدارة المدرسية فهي الحلقة المسئولة عن تنظيم المدرسة فعاليتها، ومن تعليم وتعلم أنشطة، وعن تنفيذ الخطط والبرامج وفقاً للسياسات المرسومة واللوائح والتعليمات، وعن نسخ خيوط شبكة العلاقات بين المدرسة والمجتمع، وتزداد مسؤولياتها أو تضيف وفقاً لطبيعة النظام التربوي في المجتمع ودرجة المركزية فيه. (29)

تقترب الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية، وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، وهناك من ينظر إلى الإدارة التعليمية على أنها تشمل ما يتعلق بالتعليم متضمناً الإدارة المدرسية، ينظر إلى الإدارة المدرسية أنها جزء من الإدارة التعليمية على اعتبار إن الإدارة التعليمية تمثل الكل، وتمثل الإدارة المدرسية الجزء، فهي فرع من فروعها.

ويمكن القول انه لا يمكن الفصل بين الإدارة التعليمية والمدرسية لأنه هي أكبر المحركات، حيث تحوي أوسع نطاق سواء من ناحية المساحة أو من ناحية الافراد ولأنه تتبع كليهما الإدارة العامة (30)

جدول يوضح شمولية وتكامل مستويات الإدارة في التربية رقم (1)

(29) محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 60 - 61.

(30) احمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 37.

تنفيذ	الإدارة التعليمية	تخطيط عام رسم سياسية
متابعة وعلاقات عامة	الإدارة المدرسية	وتحديد الأهداف العامة

مقومات نجاح الإدارة المدرسية:

أورد نواف كنعان (1995 ص 421-419) عدد من المقومات الضرورية لنجاح الإدارة بالأهداف والتي تم اختصارها كالتالي:

1. المهارة في وضع الأهداف المحددة المنسجمة مع الموقع / الوظيفة، وفي تحليل الامكانيات البشرية والمادية الموجودة للتأكد من امكانية تحقيق الأهداف وتحديد الزمن المطلوب للتنفيذ ووضع مقياس لقياس النتائج.

2. اشتراك المدير والمرؤوسين معا في وضع الأهداف مما يجعلهم جميعا أكثر تحملاً معاً ومما يجب التذكير به إن اشتراك المرؤوسين في وضع الأهداف وتحديدتها يتطلب من المدير أن يكون حسن الأصغر بحيث يفهم مشكلات المرؤوسين والعقبات التي تواجههم، وأن يكون مستعداً لتقديم المعلومات والبيانات المطلوبة لتحقيق الأهداف.

3. القدرة على التمييز بين الأهداف العامة والأهداف الأقل أهمية لكل موقع / وظيفة ويتطلب ذلك أن يعني المدير أنه لا مناص من وجود أكثر من هدف للموقع / الوظيفة الواحدة وأنه ينبغي

تحديد أولوياتها بحسب أهميتها وحيث ان الأهداف متعددة فلا بد ان تكون النتائج متعددة والمقاييس متعددة ايضاً.

4. وجود تكامل وتوافق بين نظام الإدارة بالأهداف والنظم الإدارية الأخرى مثل نظام تقييم الاداء ونظام الرواتب والحوافز والكفاءات ونظام الترقية، لئلا يصبح نظام الإدارة بالأهداف مصدراً للصراع بالمدرسة ولضمان عدم تعارض الانظمة الإدارية المختلفة.

المهارات التي يجب توفرها في مدير المدرسة: (31)

1. المهارات الذاتية (الشخصية):

تتضمن المهارات الذاتية مجموعة من الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمدير والتي تحدد معالم شخصيته، وتؤثر منفردة أو مجتمعة في سلوكه وتعامله مع الآخرين وفي استجابتهم له. وهذه المهارات أمور لا يتم تعلمها تعمل، بل إنها تعتمد أساساً على استعدادات فطرية لدى المدير تتفاعل مع مؤثرات بيئية كالأسرة وحياة الطفولة البيئة المحلية، والرزاق من تلك المهارات السمات الشخصية للمدير، والقدرات العقلية، المبالاة والابتكار، القدرة على ضبط النفس (1974 kats)

وتتمثل السمات الشخصية في الأمور التالية:

- أ. الصحة السليمة بدنياً وعصبياً فهي ضرورة عقلية، إذا المدير يحتاج إلى بدل جهد مركز وشاق، فإن لم تتوفر له الصحة السليمة والقوة المطلوبة فسيرهقه التعب.
- ب. الحيوية والنشاط والحماس للعمل والقدرة على التحمل.
- ج. الخلق الطيب الحسن والقدرة الحسنة.
- د. العدالة في التعامل مع الآخرين.

2. المهارات الفنية:

ينظر إلى المهارات الفنية على إنها معرفة متخصصة في الإدارة والتربية وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم واسس متوافره لمدير المدرسة، وتمكنه من القيام بعمله ومسئوليته، ومن تحويل الافكار

(31) جمال أبو الوفا، سلامة عبد العظيم، مرجع سبق ذكره، ص 197-198.

النظرية إلى الممارسات العملية، ومن فهم نظم التعليم وقوانينه. بمعنى اخر فالمهارات الفنية ترتبط بمهام المدير ومسئولية سواء كانت مسؤولية ادارية أو إشرافية. وذلك بمساعدة على الوفاء بمتطلبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم.

ويعرفها وهيب وسمعان ومحمد ومنير موسى (1975) بأنها مهارات تتعلق بالأساليب والطرائف التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجة للموقف التي يوجهها اثناء ذلك بأسلوب تربوي ومدير المدرسة بحاجة إلى قدر كاف من المعرفة المدرسية ولداية بما يقوم به المدرسين غير ان ذلك لا يستلزم بالضرورة أن يكون المدير موسوعة متخصصة شاملة لكل الاعمال والمهام التي يقوم به المعلمون والمشرفون في المدرسة ويمكن الحصول على المعرفة التخصصية بالمدرسة والتعليم والتدريب والخبرة، ولذلك تسعى السلطات التربوية والتعليمية لتحقيق ما توفرها هذه المهارات لدى المدرسين فيم اعدادها وتدريبهم واشتراكهم في الندوات والدورات واللقاءات التربوية المخططة ويشير محمد العمارة 1999 ص 101 إلى إن بعض الخصائص التي أشار إليها كاتش 1974 والتي تتميز المهارة الفنية عن غيرها ومنها:

1. إنها أكبر تجديد من المهارات الاخرى يمكن التحقق من توفرها لدى المسؤولين بسهولة من خلال اداء اعمالهم.

2. انها أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الاخرى.

3. المهارات الانسانية:

يتعلق هذا النوع من المهارات بالطريقة التي يمكن لمدير المدرسة بها التعامل مع مرؤوسيه بنجاح وتنسيق جهودهم ما شاعه جو التعاون والعمل الجماعي والانسجام بينهم بالقدرة على جذبهم وحفزهم للعمل بيد الاخلاص ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الاخرين وفهم ميولهم واراءهم واتجاهاتهم، والاتصالات إليهم واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن اراءهم ومشكلاتهم وحاجاتهم والمشاركة في اتخاذ القرار وذلك من اثار على روحهم المعنوية واستعدادهم للعمل بل تفانيهم في اتخاذ القرار وإتقانه.

انتقاص مدير المدرسة للمهارة الانسانية يعني ذلك ان يكون قادرا على بناء علاقات طبيعية مع المرؤوسين وادراك ميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم والثقة بهم وبقدراتهم واتاحة الفرصة لهم لعرض

مقترحاتهم وانتقاداتهم وإظهار روح الابتكار لديهم ومساعدتهم على الشعور بالأمن والطمأنينة واشباع حاجاتهم (احمد الشناوي 1979) ويشير الباحثون إلى إن المهارات الانسانية أكثر صعوبة من المهارات الفنية حيث انها تحتاج لأكثر من الدراسة والتدريب على الرغم من إن الاطلاع على البحوث والدراسات والتوصل مع المعارف ذات العلاقة بهم في تنمية وعي مدير المدرسة وزيادة مستوى إدراكه كما إنها أكثر الحاحاً لمدير المدرسة كونها بالعلاقة بين المدير والاشخاص والمعلمين والفنيين والطلبة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بشكل عام وطريق المدير للاستغناء عن الاتصال بهم أو التعامل معهم.

4. المهارات الادراكية (التصويرية):

يتعلق الفرع الرابع والاخير من المهارات مدير المدرسة المعروفة بالمهارات الإدراكية بمدى كفاءة المدير وقدراته في زاوية تنظيم مدرسته وفهمه وربط أجزاءه وادراك العلاقات بين الاجزاء والتغيرات والتي تحدث فيه على العلاقة على تنظيم كحل وتشمل المهارات الإدراكية التصويرية ايضا مهارة مدير المدرسة في ادراك شمولية العملية والتربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كعلم تسيير امور أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقييم والارشاد وقد اشار عبد الصمد الاغيري (200 - ص 132) إلى ضرورة ان يمتلك المدير المدرسة خصائص ومهنية تمثل جوهر العمل الاداري وهي خصائص تميز مدير المدرسة والذي يتخذ من المركز الوظيفي منه يؤمن بها وينتمي اليها ويلتزم بقواعدها الاخلاقية أو وظيفة همة الاول والاخير (فيها) المزاي والتي تقدمها والفوائد التي يجنيها.

نتائج البحث:

- من خلال هذا البحث توصلت إلى النتائج التالية:
1. الاهتمام بالإدارة المدرسية والتعليمية.
 2. دعم الإدارة المدرسية والتعليمية مادياً ومعنوياً.

3. الاهتمام بالبيئة المدرسية والتعليمية.
4. الاهتمام بالمدرس مادياً ومعنوياً.
5. الاهتمام بالإدارة المدرسية والتعليمية وتحسين مستوى العملية التعليمية.
6. الاهتمام بالتقنيات الإدارية الحديثة للرفع من مستوى الإدارة المدرسية والتعليمية.

توصيات البحث:

1. نظراً للصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية نوصي بضرورة تحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الأداء عن طريق تسيير العاملين بالمدرسة بمسؤوليتهم وتوجيههم التربوي السليم.
2. يرى الباحث ضرورة وضع أهداف واستراتيجيات عامة، وذلك كخطوة أساسية في التخطيط الاستراتيجي للإدارة.

المقترحات:

1. إجراء بحوث للإدارة المدرسية مشابحة لهذا البحث حتى يتم التعرف على مدى تناسق فلسفة الإدارة المدرسية في هذا البحث ببحث آخر في المستقبل.
2. إجراء بحوث للإدارة المدرسية بشكل عام لمعرفة مدى استعمال القواعد والقوانين والمبادئ داخل الإدارة المدرسية.

قائمة المراجع

1. ابراهيم عصمت مطاوع، امينة احمد حسن، الأصول الادارية للتربية، سنة 1981 - 1986م.
2. أحمد اسماعيل يحيى، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.
3. أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية وأصولها، ط1، سنة 1999م.
4. جمال أبو الوفا، سلامة عبد العظيم، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2000م.
5. عبد الغفور يونس، نظريات التنظيم والإدارة، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1997م.
6. عبد الغني النوري، اتجاهات جديدة في الادارة التعليمية في البلاد العربية، الطبعة سنة 1991م.
7. عبد الغني النوري، الإدارة المدرسية في البلاد العربية، سنة 1991م.
8. عرفات عبد العزيز سليمان، الإدارة المدرسية، ط 2، سنة 1991م.
9. فرحات، أصول الإدارة المدرسية، سنة 1982م.
10. محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، سنة 2001م.
11. هاني عبد الرحمن صالح الطويل، الادارة التربوية.

دور بعض العوامل الاجتماعية في تنمية المهارة المهنية لدى المعلم

" دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الخاصة بمدينة اجدابيا "

بسمة صالح سعيد- منال ابراهيم مهدي - وفاء محمد محمد/ جامعة اجدابيا

الكلمات المفتاحية :- تنمية - مهارة - معلم - إدارة - منهج - طالب

ملخص البحث :

تتلم هذه الدراسة بتنمية المهارة المهنية للمعلم ودور بعض العوامل الاجتماعية التي قد تساهم في تنمية ، أو عرقلة أداء المعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية ، فقد هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه معلم التعليم الخاص، والتعرف على دور بعض العوامل وهي (المنهج، الإدارة ، الطالب) في تنمية المهارة المهنية لدى المعلم، ومحاولة بناء مقياس للمهارة المهنية من خلال بعض المؤشرات كطرق التدريس، واستكشاف المفاهيم المتقدمة ، واستخدام الطرق الحديثة ، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية ، ومنهجها المسح عن طريق العينة ، حيث بلغ حجم العينة 60 معلم ، وقد استخدمت الدراسة العينة العشوائية الطبقية النسبية، وتوصلت هذه الدراسة الى العديد من النتائج الهامة يختص بعض منها بالصعوبات التي تواجه المعلم في سبيل تنمية مهاراته المهنية ، إضافة إلى الدور المهم والأساسي الذي تلعبه الإدارة ، والطالب ، والمعلم نفسه ومدى استعداده للتطوير، وتنمية المهارات في أثناء ممارسته للعملية التعليمية في تنمية المهارة المهنية لدى المعلم.

: Research Summary

This study is concerned with the development of the professional skill of the teacher and the role of some social factors that may contribute to the development or obstruction of the performance of the teacher while conducting the educational process. This study aimed to identify the most important difficulties facing the teacher of special education, Management - the student in the development of professional

skill of the teacher, and try to build a measure of professional skill through some indicators such as teaching methods, and explore advanced concepts, and the use of modern methods, and this study of descriptive studies, and methodology survey by sample, The study has reached a number of important results, some of which concern the difficulties facing the teacher in the development of his professional skills, in addition to the important and fundamental role played by the administration, the student, the teacher himself and his readiness to develop , And the development of skills in the exercise of the educational process, in the development of professional skill of the teacher

المقدمة :

يعد التعليم من ركائز نهضة الأمم فذول العالم اليوم تهتم بالتنمية البشرية التي يعتبر من أهم أعمدها إصلاح نظام التعليم ، وقد اتجهت إلى ذلك كثير من الدول العربية انطلاقاً من مبدأ أن التعليم ثروة وقيمة ثقافية في حد ذاته من ناحية وأنه ركيزة لدفع عجلة التنمية من ناحية أخرى، ولأنه وسيلة لحركة وتغير الشعوب لذلك كان لا بد من الاهتمام بتطوير هذا القطاع واستحداثه بشكل دائم واستخدام أحدث الطرق والوسائل لتطويره للوصول إلى الغاية المنشودة للمجتمعات .

ومن هذا المنطلق تهتم هذه الورقة بمنارة العلم والمتعلمين وسبيل التعلم والتعليم، انه المعلم الذي حضني باهتمام كبير منذ قديم الزمن في كثير من الدراسات والأبحاث فهناك من درس دوره والصعوبات التي تواجهه ، وهناك من أهتم بطريقة ادائه وبيئته المدرسية ، فلطالما كان محور اهتمام الكثير من العلماء والأدباء والمفكرين فقد نظموا فيه القصائد وأقاموا عليه الكثير من الأبحاث ، وكل هذا الاهتمام يرجع لدوره الهام وخدمته الجليلة للوطن والمواطن ، فعليه وعلى ما يقدمه تركز البنية الأساسية للمجتمع ، ونظراً لهذا الدور الهام للمعلم كان واجب الاهتمام به وبالصعوبات التي

تواجهه ومحاولة تذليلها أمامه ، وكذلك كان يجب الاهتمام بكيفية تطوير وتنمية مهاراته التدريسية والشخصية والاجتماعية والثقافية ، لكي نضمن أفضل أداء لأهم عنصر من عناصر التنمية في المجتمع.

المبحث الاول :- الاجراءات المنهجية

1- تحديد الموضوع وأهميته:

تتم هذه الورقة بدراسة المهارة المهنية للمعلم وكيفية تنميتها وما هي العوامل المؤثرة فيها والتي لها دور هام إما في النهوض بها أو تأخيرها والحد منها ، فهذا الموضوع يعتبر من أهم الموضوعات الجديرة بالدراسة والبحث ويمكن أن نلخص أهمية هذا الموضوع في العديد من النقاط على النحو التالي :

1. إن هذا الموضوع مرتبط بشريحة هامة من شرائح المجتمع وهو المعلم الذي يقع عليه عاتق بناء الأجيال القادمة ، والممول عليها في بناء المجتمع والسير به إلى مجالات التنمية المختلفة ، فالمعلم هو المسؤول عن ارسال المعلومات ومحاولة إيصالها للطلاب بأسهل وأفضل الطرق ، وهو صانع الطبيب والمهندس والمحامي والموظف والمدير وغيرهم من أبناء المجتمع الذين تقف عليهم قطاعات المجتمع كافة.

2. إن هذا الموضوع مرتبط بالعديد من المشكلات فموضوع المهارة المهنية مرتبط بموضوعات التحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة والغش وغيرها من الظواهر التي قد تعيق تقدم المجتمع وبناءه.

3. نتوقع من خلال دراسة هذا الموضوع الوصول إلى معلومات حديثة وهامة في مجال البحث العلمي وبالتالي إضافة معلومة جديدة إلى مجال البحث العلمي.

4. إن دراسة هذا الموضوع بطريقة علمية من شأنه أن يساهم في تنمية المجتمع والرفع من مستوى قطاعاته كافة والتعليمية خاصة.

2- أهداف الدراسة : تسعى هذه الورقة لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تم تقسيمها إلى جزئين على النحو التالي :

أ. **الهدف العام** : التعرف على دور بعض العوامل الاجتماعية في تنمية المهارة المهنية لدى المعلم .

ب. **الاهداف الفرعية** :

- 1- الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه معلم التعليم الاساسي
 - 2- التعرف على دور بعض العوامل المتمثلة في (المنهج - الادارة - الطالب) في تنمية المهارة المهنية لدى المعلم .
 - 3- بناء مقياس للمهارة المهنية .
- 3- مفاهيم الدراسة :**

1.3.المعلم : - "يعرف المعلم لغةً هو من علم تعليمً ونقول علم الشيء أي بينه ووضحه ، ويعرف اصطلاحاً بأنه ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية الأبناء وتعليمهم وهو موظف ومنظم من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرً نظير قيامه بذلك.

وهو ذلك الفرد المؤهل الذي يتم اختياره من قبل المجتمع ليتولى عملية تربية الأبناء وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي أعدت من قبل مختصين لتحقيق أهداف فلسفة التربية لذلك المجتمع"(عكاشي ، 2014،ص 17-18)، ونقصد به في هذه الورقة كل شخص يقوم بوظيفة تدريسية داخل المدارس الاعدادية.

2.3. الطالب :- " الطالب هو أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية وهو الهدف من هذه العملية برمتها كما أنه المستهدف الأساسي من عملية تطوير التعليم ويعد الاهتمام بتربيته تربية صحيحة استثماراً للمستقبل (سكران،2001،ص206)، ونقصد بها في هذه الورقة كل شخص طالب للعلم ومسجل بمدارس التعليم الإعدادي.

3.3. الإدارة :- "لغوياً هي من الفعل يدير ... وهي أن تعرف بالضبط ماذا تريد ثم تتأكد من أن الافراد يؤديون ذلك بكفاءة وفاعلية ... وهي عملية تنبؤً وتخطيط وتنظيم ومن ثم القيام بالتوجيه والمراقبة"(أبو النصر،2015،ص21)، ونقصد بها في هذه الورقة إدارات المدارس الإعدادية

4.3. المنهج :- هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل الفصل أو خارجه وفق أهداف محدد و تحت قيادة سليمة لتساعد على تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي

الجسمية والعقلية والاجتماعية (Goodrteegg.anlamontada.com) ، ونقصد به في هذه الدراسة كل ما يقدمه المعلم للطالب من معلومات وخبرات خلال العملية التعليمية.

5.3. التنمية المهنية :- " هي الوسائل المنهجية وغير المنهجية الهادفة إلى مساعدة المعلمين على تعلم مهارات جديدة، وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية، وطرق التدريس، واستكشاف مفاهيم متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرق لكفاءة العمل التدريسي " (شرقي، بدون) ، ونقصد بها في هذه الورقة جميع الوسائل التي يستخدمها معلمي الصفوف الاعدادية.

4- الفروض : أ. الفرض العام : هناك علاقة ذات دلالة بين بعض العوامل الاجتماعية وتنمية المهارة المهنية .

ب. الفروض الفرعية :

1- هناك علاقة ذات دلالة بين المنهج الدراسي والمهارة المهنية للمعلم

2- هناك علاقة ذات دلالة بين الطالب والمهارة المهنية للمعلم

3- هناك علاقة ذات دلالة بين الإدارة والمهارة المهنية للمعلم

5- منهجية الدراسة :-

تعتبر هذه الورقة من الدراسات الوصفية ، ومنهجها المسح عن طريق العينة وقد كان مجتمع الدراسة مكون من (603) معلم ومعلمة، ونوع عينة الدراسة عشوائية طبقية نسبية، وكان حجمها (60) معلم ومعلمة بنسبة تمثيل 10% وقد اختيرت هذه النسبة لأن مجتمع الدراسة متماثل .

6- الدراسات السابقة

لقد تعددت الدراسات التي تتحدث عن المعلم ولكن الحديث عن تنمية مهاراته تعتبر حديثة النشأة ، وقد اهتمت بذلك مشروعات وبرامج التنمية مثل المشروع الذي صمم في جامعة ترومان

الحكومية بولاية Missouri بالولاية المتحدة بعنوان **Making Advancement in Teacher – Training Happen by Encouraging More Active Technology usage, Instructional Technologies**

and Collaborative Strategies ، وقد حقق هذا المشروع الكثير من الاهداف

المرجوة مثل المساهمة في رفع مستوى المعلمين واستخدام التكنولوجيا في التدريس مثل استخدام

الكاميرات الرقمية والانترنت والبرامج الالكترونية المصورة مثل Power point / Hyper studio (حسين، 2007)، وهناك البرنامج التدريبي الذي قدمته جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية بعنوان **مهارات المعلم الجديد** الذي يهدف إلى صياغة الأهداف السلوكية، إعداد الخطط الفصلية واليومية ، والتطبيق المهاري لطرق التدريس والتعرف على تقويم التدريس ، والتعرف على خصائص نمو المتعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، والتعرف على مفهوم الإدارة الصفية / أنماطها/ كفاياتها /مشكلاتها / استراتيجياتها (التركي، 2015، ص3)، وقد توجهت هذه الجامعات لمثل هذه البرامج التدريبية لتأكدتها من أن تطوير مهارات المعلم وتنميتها من أهم الموضوعات التي تسهم في رفع الكفاية الانتاجية للمعلم مما يساعد بدوره في نجاح المشروعات التنموية للدول.

وقد قامت **الزهرة الأسود** بدراسة بعنوان **التنمية المهنية للأستاذ الجامعي كمدخل لتحقيق الجودة التعليمية** هدفت إلى التعرف على أحد المداخل الأساسية لتحقيق الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وهي التنمية المهنية لدى الأستاذ الجامعي ، مع توضيح السبل الممكن اتباعها من أجل مواكبة التطورات المتسارعة في عصر المعرفة ، وعليه ، طرحت مجموعة من التساؤلات منها : ما هي أهمية التنمية المهنية للأستاذ الجامعي وما هي أهدافها ؟ وما هي أبرز احتياجات التنمية المهنية لدى الأستاذ الجامعي؟ وما هي أساليب التنمية المهنية للأستاذ الجامعي ؟ وقد توصلت الدراسة إلى أن الجودة التعليمية مطلب مهم لجميع مؤسسات التعليم العالي ، ومن هنا دعت الحاجة إلى التركيز على التنمية المهنية لدى الأستاذ الجامعي ، باعتباره المحرك القوي للعملية التعليمية والمنسق الفعال لكل عناصرها(الأسود، 2017، ص45-52) ، كما قدمت عام 2015 **مها كمال حفي** ورقة عمل بعنوان **مهارات معلم القرن 21** ، وقد أكدت فيها على ضرورة إدراج تنمية المهارات في معايير التعليم والمناهج الدراسية والتقييم وتدريب المعلمين، وقد استنتجت الورقة أن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين لولوج عصر الاقتصاد المعرفي تتمثل في : تنمية المهارات العليا للتفكير، إدارة قدرات الطلاب ، إدارة تكنولوجيا التعليم ، وكذلك تطوير برامج تدريبيه في أثناء الخدمة وغيرها(كمال، 2015، ص3).

المبحث الثاني :- الإطار النظري

أولاً: - العناصر الأساسية في العملية التعليمية

1- الطالب : وهو كل شخص ينتمي لمكان تعليمي معين مثل المدرسة أو الجامعة أو المعهد وينتمي لها من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعاً للشهادة التي حصل عليها ، وهو ذلك الشخص الذي يطلب العلم ويسعى للحصول عليه (شلش ، بدون).

وللطالب المثالي مجموعة من الصفات فيجب أن يكون الطالب مخلص في طلب العلم ، متواضع لزملائه وأساتذته، متحملاً بالصبر على التحصيل فعدم الصبر يؤدي بالطالب الى التأخر عن مرتبة التميز ، حسن الخلق ، التعاون مع الزملاء ومساعدتهم ، النظافة وحسن الهندام ، التحلي بالصدق ، علو الهمة وهي من أهم صفات الطالب المثالي حيث يسعى دائماً إلى الازدىاد من العلم والمعرفة ، صحة الأختيار فانتقاء الاصدقاء من أهم اسباب النجاح والفشل، الاستفادة من الوقت وحسن إدارته(القسم العلمي بدار الوطن، بدون، ص 7) .

2- المنهج : هو وسيلة التعليم لتحقيق أهدافه وخططه ، وهو الترجمة العقلية والعلمية لأهداف التربية ، والمنهج بمفهومه الحديث والشامل يكون من مدخلات ومخرجات وعمليات والتغذية الراجعة فيسعى إلى إعداد الأفراد النافعين لأنفسهم ولأمتهم والقادرين على تحمل المسؤولية وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع (نوري، 1988، ص 37-40)، لذلك كان من المهم تطوير مناهج التعليم ويتم ذلك من خلال عمليتين شاملتين هما : الأولى إدخال منهج جديد أو بناء منهج لم يكن موجوداً من قبل في صف دراسي معين أو مرحلة دراسية معينة ، الثانية تحسين المنهج الحالي وتحديثه وإدخال بعض التعديلات عليه (عبد السلام، 2000، ص 50-52) ، كما تحتل المناهج التعليمية دور هام وكبير جداً في المجتمعات فلها موقع مهم داخل المدرسة وخارجها وهذه الأهمية مرهونة طبعاً بجودة ما تقدمه المناهج الدراسية ، فالمناهج المدرسية تساعد في تطبيع الطلاب اجتماعياً في ضوء الاطار الاجتماعي الذي تدرس فيه (الشخبي والعجمي ، 2008، ص 396).

3- المعلم :- منذ القدم والنظرة للمعلم نظرة تقدير وتبجيل وعلى أنه صاحب رسالة مقدسة على مر العصور، فمهنة التعليم التي اختارها المعلم مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم ، واختلقت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم ، فقديمياً أي ما قبل عصر التربية

الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملقن وناقل معرفة فقط وما على الطلاب إلا حفظ المعلومات التي يوصلها إليهم، وتطورت النظرة للمعلم في عصور التربية الحديثة ، وأصبح ينظر للمعلم على أنه معلم ومدرّب في آن واحد فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلم والتعليم والمساهمة في المواجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم(البيلي ، 1997،ص)، وتعددت بذلك الأدوار المنوط بها المعلم ويطلب منه تجاه هذه الأدوار والمهام أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة ، وترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤوليته داخل المنظمة التعليمية (علي ، 1988،ص 98) ، ولديه أدوار داخل الفصول المدرسية أو خارجها وما يهمننا هنا أدواره داخل الفصل ، مثل التفاعل داخل الفصل ، وهو نموذج يتعلم منه التلاميذ ، كما أنه المنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل ، وهو الموجه لسلوك التلاميذ(محمد ، 1996،ص 13-42).

3-1 - صفات المعلم الناجح :-

المعلم الناجح هو من يمتلك صفات تميزه عن غيره من المعلمين ، فالمعلم يجب أن يقوم ببعض الأمور التي تجعل منه ناجحاً فمثلاً كما قال ميليسا كيللي إن هناك مجموعة من المفاتيح يجب أن يستخدمها المعلم لكي يكون ناجحاً وهي امتلاك روح الدعابة والتعامل الإيجابي مع كافة المواقف غير المتوقعة ، ورفع حد التوقعات بالنسبة للطلاب وأن يساعدهم على التعامل مع كافة العقبات ، والإتساق في التعامل مع الطلاب أي أن يتعامل مع الطلاب بالطريقة نفسها كل يوم، ويكون منصف ومرن(في إبراهيم ، 2017، ص 4-5) ، ويمكن أن نعرف أن هذا المعلم أو ذاك ناجحاً من خلال عدة صفات يجب أن تتوفر في المعلم كالبشاشة والحيوية والحماسة والعدالة والأمانة والذكاء والتحلي بالأخلاق الحميدة والصبر والاحتمال ، وكما يجب أن يكون المعلم فاعلاً ، والمعلم الفاعل يعمل على تطوير المناهج وكذلك الواجبات والاختبارات المدرسية ، ويعتمد نجاح المعلم على الأسلوب الذي ينظم به عمله وعمل طلبته ، كذلك على أسلوبه الإداري والإشرافي الذي يعتمد عليه مدير المدرسة ويتأثر عمله بالظروف المناخية التي تحيط بالمدرسة والعادات الاجتماعية والنظام الأسري السائد في المجتمع (عدسي ، 1996، ص 36) .

كما يجب أن تتوفر في المعلم مجموعة من المهارت مثل مهارة التعلم والتحديد وتضم التفكير الناقد والتشارك والتواصل ، ومهارة المعلومات والتكنولوجيا والإعلام ، مهارات الحياة والعمل وتضم المرونة والتكيف المبادرة وتوجيه الذات المهارات الاجتماعية وعبر الثقافة ، الإنتاجية والمساءلة ، القيادة والمسؤولية (حنفي، 2015، ص 9-10) .

3-2- الصعوبات التي تواجه المعلم :-

لقد عرفنا أن المعلم هو الإنسان الذي يحمل على عاتقه رسالة تعليم الأبناء ، فيبذل من أجل ذلك الوقت والجهد في سبيل تحقيق المنفعة للطلاب فالتدريس رسالة قبل أن يكون مهنة بأجر ، وفي أثناء قيامه بهذا الدور يواجه الكثير من الصعاب ، ويمكننا هنا أن نجمل هذه الصعاب في مجموعة نقاط على النحو التالي :-

1. عدم رغبة بعض الطلاب في الدراسة، فيحاول الطالب الهروب من الحصّة أو التشويش على المعلم وعلى الطلاب الآخرين.
2. عدم توفر المخصصات المالية التي يحتاج إليها المعلم من أجل تطوير العملية التعليمية، فالعالم يتطور يوميّاً ولا بد من اللحاق بقطار التطور ويحتاج المعلم إلى إدخال الوسائل والأدوات التعليمية الجديدة المفيدة في ترسيخ المعلومات لدى الطالب.
3. صعوبة التعامل مع بعض المشرفين التربويين الذين يتقيدون بالمهام التقليدية ولا يحاولون استيعاب اقتراحات المعلم التطويرية، بل يصرون على إجباره بكل ما هو معلوم ومعروف وتقليدي.
4. كثرة الحصص التي تعطى للمعلم مما يؤدي إلى إرهاقه وفقدانه للقدرة على العطاء بشكل كبير، أو إجباره على تدريس مواد خارجة عن تخصصه لتغطية النقص الذي قد يحصل في المدرسة.
5. قد تواجه المعلم أحياناً بعض الصعوبات في المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه مثل كثافته أو طول المقرر الدراسي ، أو صعوبة المادة العلمية وعدم ملاءمتها لمستوى الطلاب ، وقلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية ، ونفور الطلاب من المادة وعدم إقبالهم عليها.
6. نقص في التأسيس لدى الطلبة في المراحل الأساسية الأولى خصوصاً مما يستوجب وقتاً أطول في شرح بعض الدروس أو حتى تذكيرهم بمعلومات سابقة.

7. ازدياد الكثافة العددية للطلاب في الفصل الواحد ، وهو ما يمثل عبء على المعلم والطالب .

8. هذا إضافة الى الكثير من العوائق الصفية ، مثل عدم انتباه بعض الطلاب للشرح مما يضطر المعلم الى إشراكه ولفت انتباهه للدرس ، وكذلك التحدث مع الزملاء في أثناء الدرس أو الحديث بطريقة غير لائقة اجتماعياً وتربوياً مما يعيق المعلم في الاستمرار في الدرس ، وعدم الاستجابة لتعليمات المعلم من قبل الطالب ، إضافة إلى الغياب المتكرر لبعض الطلاب مما يضطر المعلم لإعادة شرح بعض الدروس الفائتة للطالب المتغيب ، مما يستنفذ الكثير من الوقت والجهد لدى المعلم.

9. رغبة الطلاب بالتعلم بأساليب تقليدية فيركزون على الحفظ والتذكر لما يسمعونه دون التعمق في الفكرة وتحليلها أو حتى فهمها ، وبالتالي يشعر المعلم أنه يتعامل مع أواني فارغة وخصوصاً معلمي المراحل المتقدمة ، حيث يصل الطالب الى مرحلة متقدمة من التعليم دون أي فائدة حقيقية ويرجع ذلك لعدم استيعابه المراحل الاولى من الدراسة (الدويكات، 2016).

3-2- التنمية المهنية للمعلم :-

يعرف النمو المهني على أنه الجهد المنظم لتحسين ظروف التعليم ومصادره ومهام تحسين أداء المعلمين وهو عملية شاملة تهدف إلى تمكين جميع المعلمين، من المحافظة على مستوى عالٍ من أدائهم، وتميئتهم لأدوار جديدة تقتضيها متطلبات التطوير والتجديد ، ويمكن القول أن النمو المهني هو زيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفاءتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتحديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستغلال كل ما حولهم لتحقيق الأهداف المرجوة (علي ، 2008، ص7).

والتنمية المهنية هي عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الايجابية لديه لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع (فريق عمل تطوير التنمية المهنية للمعلمين، 2002، ص2) .

1.2.3. مبررات التنمية المهنية:

التمكن من تحقيق غايات وأهداف التعليم ، التوجه نحو تمهين الهيئة التدريسي ، الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات ، المستجندات في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم ، المستجندات في مجال التقييم ، التوجه نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة ، تعددية الأدوار والمسؤوليات ، الثورة المعرفية.

2.2.3 . مستويات التنمية المهنية :

- التربية المهنية : تعديل أفكار و سلوك و معتقدات الفرد تجاه عمله.
- التدريب المهني : إكساب و تنمية بعض المهارات لتحقيق المعايير المعمول بها
- المساندة المهنية : المحافظة علي استقرار أداء الفرد و تقديم المساعدة في أثناء العمل.

3.2.3 . مجالات التنمية المهنية -

بجال الثقافة العامة / المجال الاكاديمي التخصصي / المجال التربوي المسلكي (المرجع السابق نفسه ، ص 3) .

المبحث الثالث : الجانب الميداني :

أولاً: عرض بيانات الدراسة :

يعتبر هذا الجزء من الدراسة من أهم الأجزاء ففيه تعرض الدراسة البيانات والمعلومات التي تحصلت عليها ، فقد تمكنت هذه الدراسة من الوصول إلى 60 معلم ومعلمة من مدارس التعليم الخاص وقد كانت نسبة الذكور في العينة 32% ، أما الإناث فقد بلغت نسبتهم 68% ، وكانت الحالة الاجتماعية لافراد العينة 48% أعزب ، و 47% متزوج ، و 3% مطلق ، وكان المستوى التعليمي لكل أفراد العينة جامعي ، وقد تراوحت سنوات الخبرة لديهم ما بين 3-10 بنسبة 58% و 11 سنة فما فوق بنسبة 42% ، ومن هنا يمكننا أن نعتبر أن هناك عدد لا بأس به من أفراد العينة من ذوي الخبرة في مجال التعليم، إذا ما اعتبرنا أن عدد سنوات التدريس هي مقياس الخبرة .

جدول رقم (1) يبين توزيع المبحوثين حسب سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
--------	---------	--------------

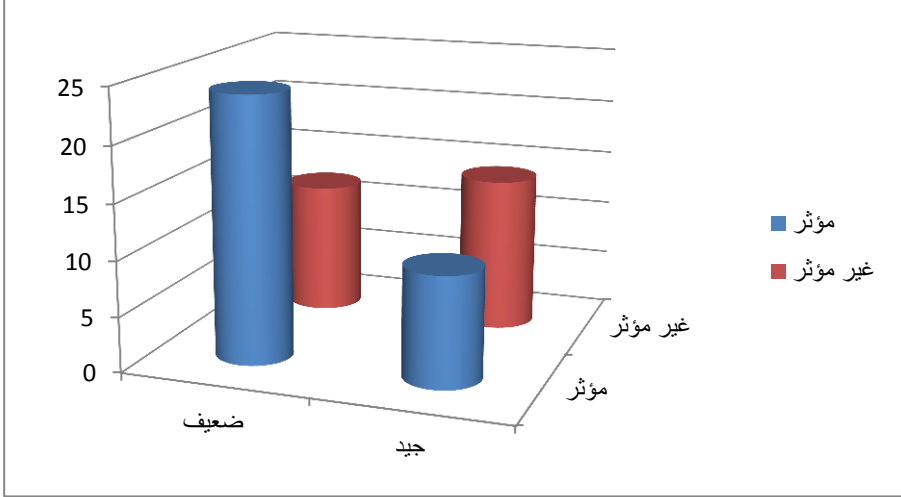
10-3	35	58%
11 فما فوق	25	42%
المجموع	60	100%

غير أن هذه الدراسة تعتبر قدرة المعلم على العطاء ومدى إطلاعه على أساليب التدريس الحديثة ، وقدرته على تطوير منهجه الدراسي ، وبجته عن كل ما هو جديد في مجال العلم، وقدرته على تنمية مهاراته المهنية هي المؤشرات الحقيقية للخبرة التدريسية ، وقد افترضت هذه الدراسة أن هناك عدة متغيرات لها علاقة بتنمية المهارة المهنية للمعلم ، حيث افترضت أن للإدارة المدرسية دور في تنمية هذه المهارة للمعلم ، وبعد جمع بيانات الدراسة وتطبيق اختبار X^2 (الكاي المربع) تبين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين ، أي أن هناك علاقة بين ما تقدمه إدارة المدرسة للمعلم وبين تنميته لمهارته المهنية ، فالإدارة المدرسية تعتبر أحد الدعائم الأساسية والتحفيزية للمعلم فهي من يقع عليها عبء الدعم المعنوي والمادي ، وأغلب الإدارات في المؤسسات الخاصة تهتم بالكم أكثر من النوع ، كما أنها تهتم بالكسب المادي أكثر من الريح المعنوي ، والدليل على هذه النتيجة أن الإدارات المدرسية لا توفر أي خدمات تدريبية أو تطويرية للمعلمين، فقد كانت أعلى نسبة للوزن النسبي المئوي لهذه الفقرة 31% وهي أعلى نسبة بين الفقرات ، وقد كانت قوة العلاقة بين متغير الإدارة المدرسية وتنمية المهارة المهنية للمعلم (47%) من خلال استخدام الجاما Gamma وهي نسبة مقبولة في العلوم الاجتماعية .

الجدول رقم (2) يبين العلاقة بين الإدارة المدرسية وتنمية المهارة المهنية للمعلم

المجموع		الإدارة المدرسية				التنمية المهنية
		غير مؤثرة		مؤثرة		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
100%	36	33.3	12	66.7	24	ضعيفة
		%		%		
100%	24	58.3	14	41.7	10	جيدة

		%		%		
%100	60	43.3	26	56.7	34	المجموع
		%		%		
Gamma= 47% df=1 مستوى الدلالة 5% $X^2 = 3.665$						

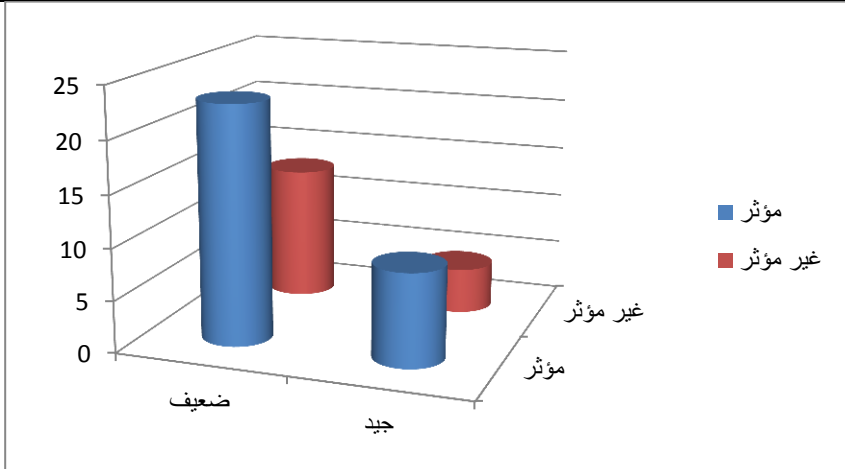


الشكل رقم (1) يبين العلاقة بين متغير الادارة المدرسية وتنمية المهارة المهنية للمعلم كما افترضت هذه الدراسة أيضاً وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنهج الدراسي والتنمية المهنية للمعلم ،وقد أثبتت ذلك بعد جمع البيانات ومن خلال استخدام اختبار الكاي المربع (X^2) عند مستوى دلالة 5% ، وقد كانت قوة العلاقة 49% باستخدام الجاما Gamma وتعتبر هذه العلاقة قوة في العلوم الاجتماعية فنوعية المناهج المقدمة من وزارة التعليم قد لا تتماشى مع المستوى العقلي للطلاب كما ينتجها بعض الغموض ، حسب الوزن النسبي المئوي للفقرات الاعلى ونسبة 24% للفقرتين .

الجدول رقم(3) يبين العلاقة بين المناهج الدراسية وتنمية المهارات المهنية للمعلم

المجموع		المناهج الدراسية				التنمية المهنية
		غير مؤثرة		مؤثرة		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	

%100	36	36.1 %	13	63.9 %	23	ضعيفة
%100	24	62.5 %	15	37.5 %	9	جيدة
%100	60	46.7 %	28	53.3 %	32	المجموع
Gamma= 49% df=1 مستوى الدلالة 5% $X^2 = 4.029$						



الشكل رقم (2) يبين العلاقة بين المناهج الدراسية وتنمية مهارات المعلم كما افترضت الدراسة أن هناك علاقة بين الطالب وتنمية المهارة المهنية للمعلم ، غير ان هذه الفرضية تم رفضها من خلال استخدام اختبار الكاي المربع (X^2) والذي بلغت قيمته 2.571 .

الجدول رقم (3) يبين العلاقة بين الطالب وتنمية المهارة المهنية للمعلم

المجموع		الطالب				التنمية المهنية
		غير مؤثرة		مؤثرة		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%100	36	33.3	12	66.7	24	ضعيفة

		%		%		
%100	24	54.2	13	45.8	11	جيدة
		%		%		
%100	60	41.7	25	58.3	35	المجموع
		%		%		
ليس له دلالة					df=1	$X^2 = 2.571$

ثانياً: نتائج الدراسة :-

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :-

- 1- أن موضوع التنمية المهنية يعتبر من الموضوعات الهامة للمعلم ، حيث أكد أغلب أفراد العينة على ضرورة الاهتمام بهذا الجانب من خلال الإجابة على سؤال (هل لديك أي ملاحظات).
- 2- كما أكدت نتائج الدراسة على الأهمية البالغة لدور الإدارة المدرسية والمنهج الدراسي في تنمية وتطوير مهارة المعلم التعليمية فالأولى تساهم بذلك من خلال تشجيع المعلم وتوفير كافة السبل التي تساعد على تنمية قدراته وإمكاناته، والثاني يساعد من خلال إعداد الإعداد الأمثل من قبل وزارة التعليم التي يجب أن تراعي فيه مستوى الطلاب وقدراتهم .
- 3- ومن خلال مقياس التنمية المهنية الذي تم بنائه في استمارة الاستبيان تبين أن أغلب معلمي المدارس الخاصة ضعيفي المهارة المهنية حيث بلغت نسبتهم 60% مقابل ذوي المهارة المهنية الجيدة 40% ولم تسجل أي حالة ذات مهارة مهنية عالية.
- 4- إن أهم الصعوبات التي تواجه المعلم في المدارس الخاصة انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب، وهناك الكثير منهم لا يرغبون بالدراسة ولا يريدون التطوير من أنفسهم ، كما أن إدارة المدرسة لا تهتم بالمعلم ولا تعطيه راتب يتماشى مع الجهد المبذول ، كما أنهم يعانون من كثافة المناهج الدراسية ، وصعوبة المادة العلمية وعدم ملاءمتها لمستوى الطلاب.

ثالثاً : مقترحات الدراسة :-

- 1- يجب الاهتمام بموضوع المهارة المهنية للمعلم والسعي لتطويرها ليس بالمؤسسات التعليمية العامة فقط بل يجب الاهتمام بها في القطاع الخاص أيضاً.
- 2- نقترح أن تفرض وزارة التعليم على مؤسسات التعليم الخاص إعداد الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي القطاع الخاص بشكل دوري للاستفادة من ذوي الخبرة والاختصاص.
- 3- إعداد خطط تنمية طويلة وقصيرة ومتوسطة المدى للرفع من مستوى المعلم بشكل عام في القطاعين العام والخاص ، وأن تكون تنمية المهارة المهنية للمعلم من أهم أولويات تلك الخطط.

المراجع :-

- 1- أبو النصر ، مدحت محمد محمود(2015) ، الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة .
- 2- الأسود ، الزهرة (2017)، " التنمية المهنية للأستاذ الجامعي كمدخل لتحقيق الجودة التعليمية" ، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 1 .
- 3- الببلي ، محمد عبد الله (1997) ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، مكتب الفلاح ، العين.
- 4- التركي ، خالد بن ابراهيم(2015) ، مهارات المعلم الجديد(حقيبة تدريبية)، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية.
- 5- سكران ، محمد،(2001) الطالب والأستاذ الجامعي، دار النهضة العربية.
- 6- الشخبي ، علي السيد و العجمي ، (2008)محمد حسنين ، علم الاجتماع التربوي (المجالات - القضايا)، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية.
- 7- عبد السلام ، مصطفى عبد السلام،(2000) أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- 8- عدسي ، محمد عبد الرحيم،(1996) المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

- 9- عكاشي ، نور الهدى (2013-2014) ، المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التربوية، دراسة ماجستير غير منشورة ، جامعة الوادي ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية قسم العلوم الاجتماعية ، شعبة علم الاجتماع .
- 10- علي ، سكينه،(2007-2008) أساليب التنمية المهنية للمعلم ، وزارة التربية ، التوجه الفني العام للغة الانجليزية.
- 11- علي ، محمود عبد القادر،(1988) نحو ميادين وفعاليات تربوية معاصره، ط1، مكتبة العلاء،الشارقة.
- 12- فريق عمل تطوير التنمية المهنية المستدامة للمعلمين،(2001-2002) مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية، الإطار العام لسياسة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وزارة التربية والتعليم ،إدارة التدريب والتأهيل والاشراف التربوي ، الأردن.
- 13- القسم العلمي بدار الوطن(بدون) ، صفات الطالب المثالي مع ذكر بعض المخالفات التي يقع فيها كثير من الطلاب، دار الوطن للنشر.
- 14- كمال ، مها ،(2015) " مهارات معلم القرن ال21" ، ورقة عمل مقدمة في جامعة اسيوط كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس .
- 15- محمد ، فارعة حسن،(1996) المعلم وإدارة الفصل ، الكتاب للنشر، القاهرة.
- 16- نوري ، عبد الغني (1988)، اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية ، دار الثقافة الوطنية ، الدوحة.
- 17- Goodrteegg.anlamontada.com
- 18- حسين ، هشام بركات بشر ،(2007) التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم ، www.kotobarbia.com
- 19- الدويكات ، سناء ، ما هي الصعوبات التي تواجه المعلم، www.mawdoo3.com تاريخ التسجيل 10 اغسطس 2016 تاريخ الزيارة 22-2017-11.

20- شرقي،نادية أمل ، التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة،
www.edutrapedia.illaf.n تاريخ التسجيل 28/نوفمبر/2010، تاريخ الزيارة
2017/4/10ف.

21- شلش ، هديل ،تعريف الطالب، wwwmawdoo3.com تاريخ التسجيل
2015-12-22، تاريخ الزيارة 2017-12-14.

22- كيلى ، ميليسا ، "أفضل ستة مفاتيح لتكون معلم ناجح"، في ابراهيم ، محمد فوزي ،
دليل المعلم الناجح : مقالات تربوية مترجمة كتبها اشهر خبراء التربية،

<http://download1074.mediafire.com/allb3bs9lgtg/a7h1jqgdruk>

[1bsn.pdf](http://download1074.mediafire.com/allb3bs9lgtg/a7h1jqgdruk) تاريخ الزيارة 2017/7/30 ف .

التجربة الليبية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. خديجة البدوي (جامعة طرابلس)

ملخص البحث :

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ليبيا له تاريخ طويل ، تبنته مؤسسات علمية ودينية في المدن والقرى والواحات ، في الزوايا والكتاتيب والمساجد، واستقطبت أعداداً من الدارسين للعربية من غير الناطقين بها، وخرّجت كثيراً من العلماء المشهود لهم بالكفاءة والتميز الذين أسهموا في نشر العربية في بلادهم .

ولكن هذا البحث سوف يقتصر على الجهود الليبية المعاصرة التي واكبت مسيرة تعليم اللغات لغير الناطقين بها؛ اعتماداً على نتائج البحوث اللغوية الحديثة وعلوم اللسانيات ونظريات علم النفس والعلوم التربوية ؛ حيث الشعوب تتنافس في نشر لغاتها وتسعى جاهدة إلى تطوير مناهجها وطرائق تدريسها وإعداد معلميها وأساليب تقويمها واختيار أحدث الوسائل وأيسر السبل لتعليمها .

ظهرت هذه الجهود في فترة مبكرة ، أوائل سبعينيات القرن الماضي ، وتنوعت تجاربها، وقام بالإشراف على برامجها مؤسسات علمية تربوية ودعوية ، واضطلع بإعداد مقرراتها ومناهجها نخبة من الأساتذة المتخصصين ، وسوف يعرض هذا البحث الجهود الليبية التي تبلورت في عدد من التجارب اتفقت في غاية واحدة ؛ هي الاسهام في نشر اللغة العربية لغير الناطقين بها، وترسيخ مكانتها ونشر حضورها بين لغات الأمم الحية، واختلفت في أهدافها الخاصة وخططها وموادها .

صممت الخطة المنهجية لهذا البحث في مقدمة و مبحثين وخاتمة ، وجاءت على النحو التالي

:

- المبحث الأول : رصد التجارب التربوية العملية ومراكزها وأقسامها .
 - المبحث الثاني : توثيق المؤلفات والمقررات الدراسية والبحثية .
 - الخاتمة : وفيها عرض النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها
- وخلص البحث إلى أن ثمة جهوداً واضحة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تجسدت في تجارب ليبية مبكرة و متميزة على مستوي التنظير والتطبيق ، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات

تجلت في محاور أهمها : العمل على توحيد الرؤى والاستراتيجيات وتنسيق جهود العاملين في هذا المجال وتعزيز تبادل المعلومات والموارد والخبرات فيما بينهم ، وإعداد أساتذة مؤهلين متخصصين ، والعناية بالتدريب والمتابعة والتقييم ، وتشجيع البحوث والدراسات و الكتب والمقررات الدراسية وتقويتها وتحليل محتوياتها وفقا للمناهج العالمية المعتمدة في تحليل المحتوى وتوظيف التقنيات الحديثة والمعامل والمختبرات في البرامج التعليمية والاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال .

مقدمة البحث:

الحمد لله رب العلمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه وسلم تسليما
وبعد ،،،

فإن لغة أي أمة هي وعاء لفكرها ومستودع لثقافتها ومرآة لحضارتها ، وهي رابطة من أقوى الروابط بين افراد المجتمع الواحد ،ومن أكثر الوسائل قدرة على نقل ثقافتهم إلى المجتمع العالمي كله وتحقيق المشاركة الوجدانية وتبادل الافكار بين الشعوب ؛ اعتمادا على أن الوظيفتين التواصلية والتفاعلية هما من أهم وظائف اللغة.

ولذلك فإن تعليم اللغات الأجنبية في هذا العصر يشغل حيزا كبيرا من اهتمامات علماء اللغة والمتخصصين ، وتسعى الأمم جاهدة إلى نشر لغاتها في العالم وتهيئ أفضل السبل لتطويرها وتحديث أساليب تعليمها، وتتخب الطرق الحديثة والوسائل المتطورة ، وتعد الخطط والبرامج لتدريب معلميهما والقائمين عليها ليتمكنوا من تقديم هذه اللغات بصورة مقبولة وممتعة .

واللغة العربية ليست استثناء من ذلك ، فالمتبع للجهود المعاصرة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يلاحظ أنها انطلقت بصورة منهجية في أوائل الستينيات من القرن الماضي ؛ مستفيدة مما قدمته نتائج الدراسات والبحوث في علوم اللغة وعلم النفس وعلوم التربية و في مجال اللسانيات التطبيقية وبرامج تعليم اللغات الأجنبية من آراء ومناهج ونظريات

والغاية من هذا البحث ليست النظر في جميع الجهود التي بذها الليبيون في تعليم اللغة العربية ونشرها وتعزيز مكانتها عبر تاريخهم ؛ فذلك موضوع واسع ولهم فيه باع طويل تبنته - . في وقت مبكر. مؤسسات علمية ودينية ، وقادها أعلام أفذاذ في الزوايا والكتاتيب والمساجد، في المدن والقرى والواحات ، واستقطبت أفواجا من الدارسين وخرّجت كثيراً من العلماء المشهود لهم

بالكفاءة والتميز في الداخل والخارج . (الدالي . 1996 . 157)، (الهرامة . 1999 . 23) ، (جبران . 2006 . 17) ، (الشريف . 2015 . 1 / 2) ، ولكن هذا البحث سوف يقتصر على رصد الجهود الليبية المعاصرة التي انطلقت بوتيرة عالية في أوائل السبعينيات من القرن الماضي، وقطعت شوطا كبيرا في هذا المجال ، وُبدلت فيه من الجهود الكبيرة وبرزت من التجارب المتنوعة ما يجعلها جديدة بأن توثق بصورة شاملة ومتكاملة وتعرض بمنهجية وموضوعية ، وسيُسلط الضوء - من خلال النتائج التي توصل إليها البحث - على نقاط الضعف في هذه التجارب ، وتعرض بعض المقترحات التي قد تساعد المشتغلين في هذا المجال والقائمين عليه في تقييم هذه الجهود بغرض صياغة رؤية مستقبلية تتسم بالحدثة وتواكب المتغيرات .

وقد تشكلت مادة هذا البحث وفق خطة جاءت في مقدمة و مبحثين وخاتمة ، وتجلت فيما يلي:

- المبحث الأول : رصد التجارب التربوية العملية ومراكزها وأقسامها .
- المبحث الثاني : توثيق المؤلفات والمقررات الدراسية والبحثية .
- الخاتمة : وفيها عرض النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها

المبحث الأول: رصد التجارب التربوية العملية " المناهج والبرامج التدريسية" :

أولا : تكوين كوادر مؤهلة لإعداد المناهج وتأليف الكتب الدراسية :

إن عدم وجود المناهج الدقيقة والكتب الجيدة المحققة من أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه المشتغلين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ومن الضروري أن ترتبط هذه المناهج والمقررات بتحديد " الأسباب التي تدفع الطلبة الى تعلم اللغة العربية ، وفي المواقف التي تستخدم فيها اللغة العربية كلغة أجنبية . ومثل هذا التحديد يفيد كلا من التربويين والمؤلفين ومخططي المناهج والمدرسين ؛ حيث أن المشكلة الرئيسية في تعليم اللغة العربية هي غموض أهداف التعلم ، وبالتالي فيبدو المحتوى وتبدو وسائل التعليم غير مناسبة أو غير ملائمة " (يونس ، 1978 . 38) ، وبناءً على ذلك فإن إنشاء مركز مهتم بتأهيل كوادر متخصصة في إعداد المناهج وتأليف الكتب يعد تجسيدا للاهتمام الذي توليه الجهات المعنية للخطط الدراسية والمقررات ودورها في بناء الأسس التي تقوم عليها برامج فعالة واضحة الأهداف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

لقد تم إنشاء هذا المركز في إطار التعاون المشترك بين جمعية الدعوة الإسلامية والاييسيسكو، تحت اسم: مركز تكوين المكونين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وافتتح في طرابلس بمقر كلية الدعوة الإسلامية في سبتمبر 2005 سعياً إلى تحقيق عدد من الأهداف تمثلت في المحاور الآتية :

1: أهداف لغوية :

- تكوين المربين في علوم اللغة العربية والدراسات الإسلامية ، والتمكن من تحقيق مهارات التواصل والتعبير فهماً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، للتمكن من استيعاب مبادئ الشريعة الإسلامية من مصادرها الأصلية، ومن تحسين أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تعميق معرفتهم بالدراسات اللغوية واللسانية الحديثة ، وإطلاعهم على نتائج البحوث في علوم اللغة وتوظيفها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

2 : أهداف تربوية :

- مساعدة المنتسبين على استيعاب أساسيات علوم التربية ودورها في تطوير عملية التعليم والتعلم ، والتعرف على نظريات التعلم وعلم نفس النمو وتطبيقاته التربوية والنظريات التربوية الإسلامية.
- تدريبهم على اكتساب مهارات التدريس وتقنياته التربوية ومناهجه وتطوير أساليبه باستخدام الوسائل التعليمية ، والاستفادة من الإمكانيات التي توفرها التقنيات الحديثة من خلال الدروس النظرية وبرامج التدريبات العملية.
- تزويدهم بمناهج البحث التربوي وتقنياته وتطبيقاته النظرية والميدانية ، والاستفادة منها في تنمية قدراتهم على تذليل الصعوبات التي تعترضهم في مجال تعليم التربية الإسلامية واللغة العربية .

3 : أهداف منهجية :

- إطلاعهم على الأساليب الحديثة في بناء المناهج التعليمية وصناعة الكتب المدرسية والمواد التعليمية ومناهج التقويم التربوي ، والإشراف والتوجيه الفني ومناهج تكوين المعلمين وتنشيط الدورات التدريبية. (التصور المبدئي . 2004 . 1، 2)

برنامج التكوين :

تضمن المنهج الدراسي المقرر بالمركز عددا من الوحدات الدراسية في اللغة العربية والدراسات الإسلامية وعلوم التربية ، كما شملت الخطة الدراسية أنشطة متخصصة وبرامج للتعليم المصغر وأخرى للأنشطة الموازية . (التصور المبدئي . 2004 . 3، 4 ، 5)

وتم توزيع الوحدات الدراسية على سنة دراسية واحدة ، يتحصل بعدها المنتسبون على شهادة تؤهلهم للعمل في إدارات التعليم العربي في الدول التي ينتسبون إليها ؛ في مجال إعداد المقررات الدراسية وتأليف الكتب المدرسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . (محضر اجتماع . 2005 . 1)

وقد وضعت للخطة الدراسية معايير وضوابط لضمان تحقيق نجاحها وفقا للأهداف المرسومة والنتائج المتوخاة ، ومن بين البنود التي تم الاتفاق عليها ؛ تحديد شروط الانتساب الى هذا المركز باختيار ثلاثة من العناصر العاملة في التعليم العربي (التدريس أو التوجيه أو الإدارة) الحاصلين على ليسانس في اللغة العربية والدراسات الإسلامية في الدول التي ينتسبون إليها ، كما تم الاتفاق على أن يقوم بالاشراف على تسيير المركز والتدريس به نخبة من الأساتذة الليبيين المتخصصين ، (التصور المبدئي . 2004 . 7) كما كان من بين بنود الاتفاق متابعة الخريجين بعد التخرج (محضر اجتماع . 1) وتقييم العمل بالمركز بناءً على المتابعة المحلية وتنظيم جلسات علمية وحوارية تتم فيها مناقشة آليات التطوير والتحديث بمشاركة أساتذة المركز وخبراء متخصصين من خارجه .

ثانيا : برامج التعليم المبتدئ والمتوسط والجامعي

1 : شعبة تعليم الأجانب بكلية التربية. جامعة طرابلس :

بدأت هذه التجربة في سبعينيات القرن الماضي بقسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية . جامعة طرابلس ، حيث استحدثت شعبة خاصة ببرنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها ، تسمى (شعبة تعليم الأجانب) وقد كلف بإدارتها والتدريس فيها نخبة من أساتذة القسم .

● نظام الدراسة بالشعبة :

تستقبل الشعبة جميع الراغبين في تعلم العربية من جميع الجنسيات ، وقد تم توزيع البرنامج الدراسي على سنتين دراسيتين :

- السنة الأولى : تعد الطالب للالتحاق بإحدى كليات الجامعة للدراسة في تخصصات

علمية أو تربوية غير قسم اللغة العربية .

وعدد الساعات الدراسية فيها أربعمئة وعشرون (420) ساعة ؛ بمعدل (خمس عشرة

(15) ساعة أسبوعيا . ويشتمل البرنامج التعليمي لهذه الفترة على :

1. التدرّب على مبادئ القراءة والكتابة .
2. التدرّب المعلمي على الاستماع والتحدث .
3. التزود بالمفردات الأساسية للغة العربية .
4. الامام ببعض مصطلحات التعبير .
5. معرفة بعض القواعد الأساسية للنحو والصرف .
6. التدرّب على المشاركة في الحوار وتكوين الجمل ووصف المشاهد والأشياء وقراءة أخبار ونصوص قصيرة .

وفي ختام هذه السنة يمنح الطالب إفادة بذلك (القماطي . د . ت . 3 . 4)

- السنة الثانية : مخصصة للراغبين في الالتحاق بقسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالكلية

لغرض التخصص .

ويشترط فيها أن يكوم الطالب قد أنهى السنة الأولى ، وأن تمكنه مقدّته اللغوية من الانخراط

فيه واستيعاب المواد العلمية المقررة .

ويحتسب فيها عدد الساعات الدراسية بأربعمئة وعشرين (420) ساعة أيضا ، بمعدل خمس

عشرة (15) ساعة أسبوعيا ويشتمل البرنامج الدراسي فيها على مايلي :

- استيعاب قواعد الإملاء .
- التدرّب المعلمي على الاستماع والتحدث .
- التزود بثروة من المفردات ومصطلحات التعبير .
- استكمال قواعد النحو والصرف .
- التدرّب على الاستماع وفهم المحاضرات والأحاديث الطويلة والتعبير عن الأفكار المجردة .
- قراءة نصوص وفصول من كتب عربية في تخصصات مختلفة .

ويتأهل الطالب بعد اتمامها بمنحه شهادة بذلك . (القماطي . د . ت . 4 ، 5)

2 : مركز الشهداء : من أقدم مراكز التعليم الحديثة ، أنشئ في أوائل سبعينيات القرن الماضي، وهو من المؤسسات التي تتبع جمعية الدعوة الإسلامية ، ويستقطب - بحكم موقعه وسط المدينة - أعدادا كبيرة من المنتسبين المبتدئين ، ويقدم خدمات تعليمية مجانية ، ويضطلع بتخريج دفعات من جنسيات مختلفة من غير الناطقين بالعربية ، كما يستقطب شخصيات دبلوماسية ومنتسبين من العاملين بالشركات وغيرهم .

الخطة التدريسية بالمركز : مدة الدراسة ثلاث سنوات دراسية ، ويدرس المنتسب خلالها مقررات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، معدة من طرف جمعية الدعوة الإسلامية في ثلاثة أجزاء ، يدرس كتابا واحدا في كل فصل دراسي ، ويتدرب المتعلم خلال دراسته على إتقان المهارات الأربع السماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتعتمد الدراسة في مجملها على الطريقة التقليدية ، مع استخدام بعض الصور والعينات ، ويمنح المنتسب في نهاية الدورة شهادة باستكمال الدروس (حسين . 2013 . 2 وما بعدها) ، (الشريف . 2015 . 8 / 2) .

3- المعهد التأهيلي : الغرض من إنشاء هذا المعهد إعداد المنتسبين له لمتابعة دراستهم الجامعية بكلية الدعوة الإسلامية ، حيث يخضعون لامتحان (شفوي وكتابي) ؛ لتحديد مستوى المنتسبين ومعرفة مدى استعدادهم لدخولها أو متابعة دراستهم داخل المعهد ، وعلى ضوء نتيجة الامتحان يقسم المنتسبون إلى ثلاث مجموعات ؛ منهم من يجتاز الامتحان بنجاح فينتسب الى السنة الأولى من الكلية ، وتنتسب الطائفة الثانية التي لها المام بالعربية الى المعهد التأهيلي لمدة سنة ، ويخضع المبتدئون للدراسة في المعهد لمدة سنتين. (دليل كلية الدعوة . 1998 . 41)

4 : المعهد الدبلوماسي : يقدم هذا المعهد دورات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين ينتمون الى جنسيات مختلفة من العاملين بالسلك الدبلوماسي أو العاملين بالشركات العاملة داخل ليبيا ، ويقدم دورات تعليمية لثلاثة مستويات :

- المستوى المبتدئ
- المستولا المتوسط
- المستوى المتقدم

ويقوم بالتدريس بالمعهد أساتذة متخصصون لهم باع طويل في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ويتكفلون باختيار المقررات الدراسية المناسبة للمتعلمين بالاستعانة بالمقررات والكتب المتوفرة . (بالحاج . محادثة خاصة . 1 . 2018) .

5- كلية الدعوة الإسلامية : وهي مؤسسة جامعية لها صفة اعتبارية مستقلة ، ومقرها طرابلس ولها فروع في عدد من الدول ، وترتبط بعلاقات علمية وثقافية واسعة مع مؤسسات علمية عربية ودولية ، وتبادل الخبرات والتجارب والمطبوعات والأساتذة الزائرين والمشاركين في الأنشطة العلمية التي تنفذها في الداخل والخارج .

ومنذ أن تم إنشائها سنة 1974 م وهي تخرج دفعات من المنتسبين من أكثر من تسعين (90) جنسية ، حيث وصلت في شهر أكتوبر عام 2017 الى الدفعة الأربعين .

الخطة التدريسية :

يعتمد نظام الدراسة في الكلية على اجتياز امتحان القبول (الشفوي والتحريري) الذي أعد من طرف أساتذة متخصصين بالكلية ؛ هم : محمد المنصف القماطي . وعبد الحميد عبد الله الهرامة . وسعدون السويح . في أواخر التسعينيات ، كما يتم قبول الطلبة الذين اجتازوا امتحان المعهد التأهيلي بنجاح ، ويشترط في المنتسب أن يكون مجيدا للغة العربية بما يمكنه من متابعة المحاضرات كما يشترط أن يكون حاصلا على الشهادة الثانوية أو مايعادلها بتفوق، وتتبع الكلية نظام السنة الدراسية حيث يجتاز الطلبة المنتسبون لها مدة اربع سنوات يمتحنون خلالها مرتين في العام ؛ نصفي ونهائي ، حيث تمنح لهم درجة الليسانس . ويتأهل المتخرج في الكلية والمتحصل على الإجازة في اللغة العربية والدراسات الإسلامية لأن يكون مدرسا للغة العربية والدراسات الإسلامية أو داعية أو إماما أو غير ذلك ، وقد يسمح للمتفوقين منهم بمواصلة دراستهم العليا للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه (دليل كلية الدعوة . 1998 . 41 وما بعدها)، (الشريف . 2015 . 6 ، 7)

ثالثا : التعليم والتدريب المهني التقني :

يُسمح لجميع الطلبة المنسبين إلى إحدى المؤسسات المعنية بتدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالانخراط في تعلم هذه التخصصات المهنية والتدرب عليها خارج أوقات الدوام الرسمي ،

ويعتمد التدريس فيها على اللغة العربية ، ويضم عددا من التخصصات الفنية ؛منها تقنية المعلومات والكهرباء والطباعة والمكانيك وغيرها، ويمنح الطالب المتدرب عند تخرجه شهادة التدريب المهني مع شهادة الليسانس في اللغة العربية والدراسات الإسلامية في آن واحد . (دليل كلية الدعوة . 1998 . 103 ، 105 ، 106)

رابعا : الدراسات العليا :

يستقطب هذا القسم الطلاب المتفوقين من حملة الليسانس وفق ضوابط خاصة علمية ولغوية وشخصية . ويتكون برنامج الدراسات العليا من مرحلتين :

الأولى : نظامية مدتها سنتان ، يدرس الطالب خلالها عددا من المقررات التي تسعى الى التعمق في فهم القضايا المتعلقة بمواد التخصص ، كما يدرس مناهج البحث العلمي التي تؤهله لاستخدام المصادر والالتزام بقواعد البحث . ويمنح الطالب في نهايتها دبلوم الدراسات العليا .
الثانية : ويتم فيها إعداد بحث يؤهله للتحصل على درجة الماجستير ، ويشترط في الطالب المتقدم حصوله على نسبة نجاح لا تقل عن 70 % في الدراسة التمهيدية .

وقد تم الشروع في تنفيذ برنامج الماجستير بالقسم سنة 1986 م ، ثم نوقشت أول رسالة دكتوراه سنة 1995 م ، وبلغ عدد الرسائل التي نوقشت بالكلية في التخصص العالي الماجستير مائة واثنتا عشرة (112) رسالة ، وعدد الرسائل في التخصص الدقيق الدكتوراه خمس (5) رسائل. ويحرص القائمون بالكلية على أن تكون المخرجات متفقتة مع معايير الجودة العالمية المعتمدة. (دليل كلية الدعوة . 1998 . 50 وما بعدها) ، (الشريف . 2015 . 9 وما بعدها)

المبحث الثاني : توثيق المؤلفات الليبية والمقررات الدراسية والبحثية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

أولا : المؤلفات الوطنية المدرسية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها أهدافها ووظائفها :
موقع الكتاب المدرسي في العملية التعليمية :

يحتل الكتاب المدرسي مكانة بارزة بين مواد التعلم ، ويعد ركناً مهماً من أركان العملية التعليمية؛ نظراً لأنه يشكل مصدراً مباشراً للتعلم وحافزاً قوياً للمعرفة المنظمة ؛ لذلك يوصي الخبراء

والمربون المهتمون بالمادة التعليمية والمحتوى التعليمي وطرق التدريس بحسن إعدادة شكلاً ومضموناً ، ويجددون لذلك ضوابط متكاملة منهجية وعلمية وثقافية وغيرها.

1- أهداف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ترتبط كتب تعليم اللغة العربية بالأهداف التي يسعى المخططون وواضعوا المناهج والمقررات لتحقيقها ، وكلما كانت الأهداف واضحة كان تأليف كتبها أكثر جدوى ، وفي ضوء ذلك يمكن تلخيص أهم الأهداف الرئيسة لتعليم العربية فيما يلي:

أ- اكتساب مهارات ممارسة اللغة بصورة تقترب من مهارات متحدثيها ، وتتجلى هذه المهارات في:

- تنمية قدرة الدارسين على فهم المسموع .
- إقذارهم على النطق الصحيح مع الناطقين بها معربين عن أنفسهم مع سلامة الأداء .
- امتلاكهم القدرة على قراءة الكتابات العربية بدقة وسرعة وفهم .
- إكسابهم القدرة على الكتابة بالعربية بدقة ومهارة وإتقان .

ب - التعرف على خصائص اللغة العربية ومميزاتها من حيث : الأصوات والمفردات والتراكيب والمفاهيم.

ج- معرفة الثقافة الإسلامية والإمام بخصائص الناطقين بها وبالبيئة التي يعيشون فيها وبالمجتمعات التي يتفاعلون معها . (طعيمة . 1985 . 29)

2- الوظائف الأساس لكتب تعليم اللغة العربية : بناء على الأهداف السابقة يمكن تحديد الوظائف فيما يلي :

أ- أن تقدم للدارسين ما يحتاجونه من مواد تعليمية تنمي المهارات اللغوية الأربع : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ؛ بماهيئه للتواصل في المواقف الاجتماعية المختلفة باللغة العربية وحدها .

ب- تزويدهم بالتدريبات التي يمارسون اللغة من خلالها ، وتمكنهم من كشف مواطن الضعف وتقويمها .
 ن- توضيح خصائص اللغة العربية للدارسين ، وعرض مامتاز به من مقومات فكرية ولفظية وجمالية تشجعهم على متابعة تعلمها .

ث- أن تعبر عن رؤية مؤلفي هذه الكتب وتوضح تصورهم للأهداف التي وضعت لتعلمها .

ج- أن تحسن عرض الأصول الثقافية - العربية والإسلامية - عرضاً أميناً وشفافاً للمضمون اللغوي بما يجلي مواطن القوة فيها ويكشف العلاقة الوثيقة بين الثقافة الإسلامية والعربية باعتبار اللغة العربية لغة أعز مقدسات المسلم " القرآن الكريم "

ح- أن تتحرى كتب اللغة العربية تكوين علاقة تقوم على الاحترام المتبادل والنفع المتواصل بين العربية والناطقين بغيرها (طعيمة . 1985 . 30)

ويرى بعض الباحثين ، (يونس . 1978) أن الصعوبة في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لا تعود إلى طبيعتها ولا إلى خصائصها لأن " لكل لغة خصائصها الفريدة من حيث الأصوات والصرف والمفردات والمعنى " (يونس . 1978 . 137) .

ولكن الأسباب الحقيقية للصعوبات الموجودة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تعود إلى ما يلي :

- نقص الكتب الدراسية الجيدة .
- عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية في تعليمها.
- استخدام مايسمى باللغة المصورة أو كتابة العربية بالحروف اللاتينية .
- استخدام طرق التدريس التقليدية . (يونس . 1978 . 140) .

ثانيا : المؤلفات الوطنية المدرسية :

يتفق علماء التربية والمهتمون بتعليم اللغات للناطقين بغيرها ؛ على أن ثمة قوائم منهجية بمعايير مفصلة لتقييم الكتب المدرسية في تعليم اللغات لغير الناطقين بها ، وورد عدد من هذه المعايير في تعليم اللغات منها : الفرنسية والألمانية والايطالية والعربية الحديثة والنرويجية والبولندية والبرتغالية والروسية والاسبانية والسويدية والسلافية ، وتم نشر هذه المعايير في كتاب

The Modern Language

أصدرته رابطة اللغات الأجنبية :

Association سنة 1962 م . (طعيمة . 54)

والمتتبع لهذه المعايير يلاحظ أنها " من السعة بحيث شملت مختلف المواد التعليمية مثل : الكتاب المدرسي وقوائم الكتب والمراجع وكتب تعليم الثقافة وكتب الاغاني والانشيد والكتب والمذكرات الخاصة بالطرق وكتب المحادثة والقواميس وشرائط التسجيل والافلام وكتب القراءة الاولية والشرائح والخرائط والدوريات والصور والرسوم التوضيحية والجداول والرسوم البيانية وكتب الادب واللغويات والبرامج وكتب المراجعة النحوية والمواد المصاحبة ومرشد المعلم " (طعيمة . 1985 . 54 ، 55)

وهذه الدراسة ليست بصدد تقويم محتوى المؤلفات الليبية بالمنهجية التي تقتضيها آليات تقويم المحتوى بالمفهوم المتعارف عليه في دراسة اللغات لغير الناطقين بها ؛ فتلك أمور أخرى تخرج عن نطاق هذا البحث ، وتقتضي بحثاً مستقلة أكثر تخصصاً؛ ولكن مهمة هذا البحث هي عرض المؤلفات الدراسية التي ألفت مواكبة لتنفيذ برامج تعليمية معاصرة بالمؤسسات الليبية المهمة ، مرفقة بإضاءات شاملة وموجزة عن هذه المؤلفات تكشف عن بعض الأسس المعتمدة في تحليل وتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصورة مجملية وشاملة ، وقد ورد إن ثمة عشرين أساساً من الأسس المعتمدة التي يمكن أن يقوم عليها العمل العلمي في هذا المجال . (طعيمة . 1985 . 109) .

والجداول المدرجة أدناه تتضمن توثيقاً للكتب المدرسية الليبية في تعليم العربية لغير الناطقين بها ، بمستوياتها المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة ؛ النظرية منها والتطبيقية ، من خلال تطبيق بعض الأسس المعتمدة التي تعنى بذلك :

جدول بالمؤلفات الوطنية المدرسية المقررة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها

اسميات إعداد الكتاب		طبيعة المقرر		الإخراج							البيانات العامة			
قوائم المفردات	الدراسات الأساسية	منطلقات الكتاب	المستوى اللغوي	الصور والرسومات	عدد الدروس	العناوين الداخلية	والكشاف لفهرس	المقدمة	تشكيل الحروف	الطباعة الأجزاء وعدد الصفحات	معلومات النشر	المؤلف	اسم الكتاب	م
-	تدريبات قواعد والنصوص محادثات	محادثات ، نصوص ، تدريبات	متقدم	-	اثان واربعون درسا	عرض قواعد نحوية ونصوص شعرية وثورية	مرج فهرس المحتوى	مرجزة مفصلة	مشكول	متوسط جزء 707 صفحة	المشاة الشعبية للنشر 1980 ط / 2	د . عماد حاتم	اللغة العربية قواعد ونصوص	
-	محادثات وقواعد	مهارات (الحديث والكتابة) قواعد وتدريبات	مبتدئ	-	تسعة وثلاثون درسا	دروس وتمارين	فهرس المحتوى	مرجزة مفصلة	مشكول	متوسط جزء 398 صفحة	الدار العربية للكتاب طرابلس 1 / 1981	د. عبد الله سويد وزميله	العربية لغير العرب	1
-	تجارب عملية اصوات ، قواعد نحوية	مهارات استماع حديث ، قراءة	مبتدئ	-	ثلاث وحدات	حوارات وتمارين	فهرس المحتوى	/	/	/	كلية اللغات جامعة طرابلس ج 1 / 1991	د . محمد المنصف	اللغة العربية لغير الناطقين (كتاب معلمي) ج / 1	
-	تجارب عملية	الممارسة والتقليد والفهم والتذكر (استماع - قراءة - كتابة)	مبتدئ	رسومات غير ملونة	ستة وعشرون	مواقف من الحياة ، السوق ، جسم الانسان ، حوارات مفردات ، تدريبات	-	مثبتة	مشكولة	صغير - مجلد ملون - جزء - 197	مشورات كلية الدعوة . 1992 . ط / 2	-	تعليم اللغة العربية للمبتدئين	4

م	البيانات العامة		الإخراج		طباعة المقرر				اسميات اعداد الكتاب					
	اسم الكتاب	المؤلف	معلومات النشر	الطباعة والأجزاء وعدد الصفحات	تشكيل الحروف	المقدمة	والكتشاف لفهرس	العناوين الداخلية	عدد الدروس	الصور والرسوم ات	المستوى اللغوي	منطقات الكتاب	الدراسات الأساسية	قوائم المفردات
5	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	-	منشورات كلية الدعوة 1992 ط/2	صغير مجلد /جزء - 154	مشكولة	مثبتة ومثيلة بتوجيهات للمعلم	فهرس الموضوعات	مواقف من الحياة : الجمارك ، الفنق ، البحر ، المصرف ، الوطن ، نماذج بشرية موضوعات دينية، تمارين	ثلاثون درسا	رسوما ت غير ملونة	متوسط	الممارسة والتقليد والفهم والتذكر (قراءة) - كتابية -	إشارة إلى كتب منهجية سابقة	-
6	اللغة العربية لغير الناطقين (كتاب معمل) ج / 2	د. عبد الله سويد	منشورات جامعة طرابلس ط / 1 1992	متوسط جزء 216 صفحة	مشكول	مدرجة	فهرس المحتوى	تدريبات مختلفة	اربعة عشر درسا	-	متوسط	مبادئ القراءة والكتابة ، بعض مسائل النحو ، تراكيب قصيرة تمرينات متنوعة تنمية مهاتي الاستماع والتحدث	تجارب عملية استمار نتائج دراسات علم اللغة التطبيقي في مجال اللغة الثانية	-
7	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	-	منشورات كلية الدعوة 1992 ط/2	متوسط مجلد ملون جزء- 117	مشكول بالأحمر	مثبتة تشير الى الجزء الثالث	قائمة بالموضوعات	موضوعات ثقافية عامة وشخصيات تراثية عربية وغيرها ورموز دينية	ثلاثة وثلاثون درسا	رسوما ت غير ملونة	متوسط	مهارات الاتصال : القراءة والفهم والحديث	إشارة إلى الطريقة التركيبية في تدريس اللغة	-

جدول بالمؤلفات الوطنية المدرسية المقررة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها

البيانات العامة		الإخراج		طبيعة المقرر		اساسيات إعداد الكتاب									
م	اسم الكتاب	المؤلف	معلومات النشر	الطباعة والأجزاء وعدد الصفحات	تشكيل الحروف	المقدمة	والكشف لفهرس	العناوين الداخلية	عدد الدروس	الصور والرسومات	المستوى اللغوي	منطلقات الكتاب الأساسية	الدراسات الأساسية	قوائم المفردات	
8	التدريب اللغوية للسنة الأولى	أ. عبد اللطيف الشويرف	منشورات كلية الدعوة الإسلامية ط 1 / 1997	متوسط مجلد 222	مشكول	مدرجة مفصلة	فهرس اختيوي	قواعد نحوية أخطاء شائعة أحكام العدد المعاجم الكتابة الإدارية تمارين	أربعة وحدات مكونة من دروس مفصلة وتدرينا ت	-	متقدم	قواعد إملاية ونحوية و صرفية ومعجمية و تمارين تتضمن نصوصا شعرية وثقافية	تصور لغوي تطبيقي متنوع	حصول خيرة عملية للمؤلف	-
9	التدريب اللغوية للسنة الثانية	عبد أ. عبد اللطيف الشويرف	منشورات كلية الدعوة الإسلامية ط 1 / 1998	متوسط	مشكول	مدرجة مفصلة	فهرس محتويات	الرسم الكتابي أخطاء شائعة قواعد نحوية كتابة معاجم مسائل نحوية	سبعة أقسام	-	عال	قواعد إملاية ونحوية و صرفية ومعجمية و تمارين تتضمن نصوصا شعرية وثقافية	تصور لغوي تطبيقي متنوع	حصول خيرة عملية للمؤلف إشارة إلى الكتاب الأول	-

						نصوص								
10	التدريب ت اللغوية للسنة الثالثة	"	منشورات كلية الدعوة ط / 1 2000	متوسط مجلد 279	مشكول	مدرجة مفصلة	فهرس محتوى	تطبيقات لغوية وإنشائية ومعجمية وبلاغية ونصوص للمناقشة	ثمانية أقسام مكونة من دروس مفصلة	عالم	في الرسم العربي تطبيقات لغوية وتصويبات للأخطاء الشائعة ومعاجم	تصور لغوي تطبيقي متنوع سلسلة مكونة من ثلاثة أجزاء		
11	اللغة العربية لغير الناطقين بها الجزء الأول	أ. عبد اللطيف الشوير ف وآخرون	منشورات جمعية الدعوة الإسلامية 1428 م	متوسط مجلد ملون سلسلة 325 ص	مشكول كله	مقدمة مفصلة	فهرس موضوعات مفصل	حروف ، تدريبات ،دروس ، حوارات ، (موضوعات حياتية ، تراثية ، علمية) تطبيقات مفصلة	ثمان وعشرون درسا	رسمات ملونة	مهارات الاتصال : قراءة ، فهم تطبيق تجارب تأليفية سابقة	إشارة إلى الاستفادة من تأليفية الكتاب يضم 531 مفردة		
12	" الجزء الثاني	"	"	متوسط مجلد ملون 152ص	مشكول	مقدمة مفصلة	فهرس موضوعات	موضوعات علمية تربوية	ثمان وعشرون درسا	رسمات وصور ملونة	اصوات مفردات مصطلحات لغوية قواعد إملائية	الإشارة إلى سلسلة التأليف السابقة ضمن الدروس		

جدول بالمؤلفات الوطنية المدرسية المقررة في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها

أساسيات إعداد الكتاب		طبيعة المقرر		الإخراج							البيانات العامة		
قوائم المفردات	الدراسات الأساسية	منطلقات الكتاب	المسرد توى اللغوي	الصور والرسومات	عدد الدروس	العناوين الداخلية	الفهرس والكشاف	المقدمة	تشكيل الحروف	الطباعة الأجزاء وعدد الصفحات	معلومات النشر	المؤلف	اسم الكتاب
إشارة إلى الأجزاء السابقة من الكتاب	مهارات الاتصال الاربع	عام	متوسه ط	رسوما ت ملونة وصور	اثنان وثلاثون درسا	موضوعات علمية وتربوية وثقافية ولغوية واملائية وتدريبات	فهرس مفصل	قدم بملاحظا ت	مشكول	متوسط مجلد ملون 285	"	"	" الجزء الثالث

قائمة المفردات الجديدة مدرجة ضمن الدروس	سلسلة المؤلفات السابقة	مهارات الاتصال ، نصوص ، تدريبات نشاط لغوي	متوس ط	رسومات ملونة	اربعة وعشرون درسا	انسانية وتربوية واجتماعية وعلمية وثقافية	فهرس مفصل	مفصلة	مشكول	متوسط مجلد ملون فاخر 302	منشورات جمعية الدعوة الاسلامية د. ت	أ. عبد اللطيف الشويرف وآخرون	اللغة العربية لغوي الناطقين بها
قوائم المفردات مدرجة ضمن الدروس	—	قواعد لغوية، تدريبات ،	متوس ط	رسومات ومساحات ملونة	ثلاثون درسا	انسانية علمية تربوية تاريخية اجتماعية ثقافية	فهرس مفصل بعنوان الدرس والموضوع ع اللغوي	—	مشكول	متوسط مجلد ملون فاخر 368	" "	" "	اللغة العربية لغوي الناطقين بها الجزء الخامس

—	قواعد نحوية تدريبات مناقشات	عام	متقدم	—	ستة وعشرون	ادبية شعرية ونثرية ثقافية علمية	فهرس مفصل بالنصو ص وموضو عات النحو	—	مشكول	متوسط مجلد ملون فاخر 366	منشورات جمعية الدعوة الاسلامية د. ت	" مراجعة د . مختار ديرة د. مسعود الوازي	اللغة العربية لغير الناطقين بها الجزء السادس
—	—	قواعد أمثلة حوارات تدريبات	متقدم	—	خمسة وثلاثون	موضوعات النحو الجملة الأسماء الأفعال المفعولات	فهرس محتويات الكتاب	مفصلة	غير مشكول	متوسط مجلد 269	منشورات جمعية الدعوة الاسلامية ط . 3 1429 م	المحمد عبد الله مخيون وآخرون	التعبير ومبادئ قواعد اللغة

						تدريبات عامة							
أساسيات إعداد الكتاب			طبيعة المقرر		الإخراج					البيانات العامة			
قوائم المفردات	الدراسات الأساسية	منطلقات الكتاب	المستوى اللغوي	الصور والرسومات	عدد الدروس	العناوين الداخلية	الفهرس والكشاف	المقدمة	تشكيل الحروف	الطباعة الأجزاء وعدد الصفحات	معلومات النشر	المؤلف	اسم الكتاب
القوائم ضمن الدروس	التدرج دليل	حروف	مبتد	رسومات	تسعة وخمسون	مفردات موضوعات	فهرس المحتوى	مفصلة	مشكول	متوسط مجلد	منشورات جمعية	سعد حسين	القراءة والكتا

	المعلم عقب الدروس	ومفردات وجمل وعبارات	ي	ملونة		دينية ثقافية تربوية	ت			326	الدعوة الاسلامية 1999م ط . 3	مقبول و زميله	بة الجزء الأول
—	منهج لغوي يعتمد على نتائج دراسات اللغة التطبيقي . يجمع بين الجزئية	كتاب معلمي تنمية المهارات الأربع : (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة) وتمارين	متوسه ط	—	واحد وثلاثون درسا موزعة على وحدتين	وحدات اصوات وقواعد نحوية	فهرس المحتوى في اول الكتاب	مدرجة	مشكول	مجلد متوسط 178 صفحة	إدارة المطبوعات . جامعة طرابلس ط 1 / 2001	د . احمد القماط ي	اللغة العربية لغير الناطقين بها) كتاب (معلمي)

إشارة إلى المفردات في المقدمة	والكلية	مهارات الاتصال الأربع (قراءة . كتابة . فهم . محادثة)	مبتدئ	تضم ن رسما واحدا للساء ة	خمس وثمانون مادة موزعة بين التدريبات ت والحوار والقواعد	حروف - مقاطع ، قواعد ، قراءة ، تدريبات ، محادثة	فهرس مفصل	مثبتة	بعضه مشكول	متوسط مجلد ملون جزء . 244	منشورات جامعة الفتاح 2010	د. بشير زقلام	اللغة العربية لغير المتكلم ين بما قواعد ونصو ص
----------------------------------	---------	--	-------	---	---	--	--------------	-------	---------------	------------------------------------	------------------------------------	------------------	---

ثالثا : المؤلفات والدراسات والبحوث المتخصصة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

1- المؤلفات والدراسات والبحوث الوطنية :

- بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب- دراسة تحليلية) نشر بكتاب (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- قضايا وتجارب) د . محمد منصف القماطي . 1992م . ط . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق . أ . حميدة فرج . 2010 م . بحث مقدم لنيل درجة الماجستير . الأكاديمية الليبية . طرابلس .
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ليبيا، مركز الشهداء أتمودجا قراءة في المحتوى اللغوي والثقافي لمقرر المركز . د . محمد عمر بن حسين . بحث مقدم إلى مؤتمر دولي للغة العربية بعنوان : انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم قديما وحديثا . اندونيسيا . جامعة إندونيسيا ديوك. 3 - 5 أكتوبر 2013 .
- مقترحات لتذليل الصعاب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . د . محمد منصف القماطي . د . ت . (بحث خاص بحوزة مؤلفه)
- امتحان القدرة اللغوية (إقلاع) د . محمد المنصف القماطي ، د . عبد الحميد الهرامة ، د . سعدون السويح ، لتحديد المستوى اللغوي لقبول الطلاب بكلية الدعوة الإسلامية . أواخر التسعينيات .

2 : المؤلفات المعدة من مؤسسات دولية بدعم من جمعية الدعوة الإسلامية (منها) :

- د . فتحي يونس . 2007 . دليل المعلم للكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس.
- دليل المنح البحثية والدراسة الموجهة الى الوطن العربي . 2009 . تونس .
- المعجم المساعد لدارسي الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . 2007 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . الكسو . تونس .
- د . محمود الناقة . د . رشدي طعيمة . 2003 . طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها . المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة . ايسسكو . الرباط .

- د . رشدي طعيمة . د . محمود الناقة . 2006 . تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات . المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة . ايسسكو . الرباط .

النتائج والتوصيات :

خلص البحث إلى عدد من النتائج والتوصيات نوجزها في الآتي :

- ثمة جهود واضحة ومتنوعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجلت في تعدد التجارب الليبية ؛ خاصة المتعلقة منها بانتشار مؤسسات التعليم والاهتمام بتأليف الكتب والمقررات الدراسية .
- اتسمت المقررات الدراسية بالجودة والتميز والتنوع والاتقان على مستوى الأشكال والمضامين .
- يلاحظ انعدام التنسيق بين الجهات العاملة في هذا المجال؛ خاصة فيما يتعلق بتوحيد الرؤى ورسم الخطط وتبادل الآراء والخبرات والتنسيق فيما بينها .
- غياب التأهيل التربوي والتدريب في مجال إعداد الموارد البشرية المتخصصة من المعلمين المتخصصين والفنيين والتقنيين العاملين في هذا المجال، والاعتماد على الطرق التقليدية في غياب استخدام التقنيات الحديثة والمختبرات اللغوية .
- قلة البحوث والدراسات العلمية الوطنية التي من شأنها تعزيز الجهود المبذولة في تأليف المناهج وإعداد الكتب الدراسية المقررة في هذا المجال.
- ندرة البحوث المعتمدة على تقويم التجارب وتقييمها وتحليل محتويات المقررات الدراسية وفقا للمناهج العالمية المعتمدة في تحليل المحتوى .
- وفي سبيل الحصول على واقع تربوي أكثر حداثة، ومواكبة للمتغيرات الدولية ومنافسة للتجارب العاملة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات ندرجها في المحاور التالية :
- أولا : توحيد الرؤى والتصورات:

- إنشاء مركز وطني يختص بتوحيد التوجهات والرؤى والاستراتيجيات ويعنى بوضع المناهج والمقررات والبرامج وتوحيد معايير التقويم والقياس والتنسيق بين الجهات العاملة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتعزيز التعاون فيما بينها .
- الاستعانة بالخبراء المتخصصين في وضع التصورات وبلورة الرؤى المعنية بالتطوير والتحديث .

ثانيا : إعداد أساتذة مؤهلين متخصصين :

- افتتاح قسم أكاديمي بكليات التربية بالجامعات ؛ يختص بتأهيل عناصر مختصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، له مقرراته ومخططاته واستراتيجياته أسوة بتجارب دولية ناجحة في هذا المجال .
- التدريب المستمر للمعلمين من هذه الفئة وإطلاعهم على الأساليب المتطورة في تعليم اللغات والاستفادة من نتائج البحوث الدولية في هذا المضمار.

ثالثا : البحوث والدراسات :

- التوسع في إعداد الدراسات والبحوث العلمية التربوية المتعلقة بالمعايير والضوابط المعتمدة في إعداد المناهج وتأليف الكتب والمقررات .
- الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة وجهودها في تطوير أساليب العمل في تعليم اللغات ، وتقديم التسهيلات اللازمة لتحقيق التعاون وتبادل المعلومات والمصادر والخبرات .

رابعا : الكتب والمقررات الدراسية :

- التوسع في تأليف الكتب المنهجية وفق برامج تعليم العربية العامة والتخصصية ، والأدلة وكتب التدريبات والمحاذثة والحوار المبنية على أسس منهجية حديثة ومدروسة .
- تشجيع الدراسات المعنية بتحليل مضامين الكتب المنهجية والمقررات الدراسية وتقويمها لغويا وثقافيا وفقا للمعايير الحديثة المعتمدة في تحليل المحتوى

خامسا : الاستفادة من التقنيات الحديثة :

- توفير المختبرات والمعامل وتدريب المشتغلين بها من خلال تنظيم الدورات التدريبية وورش العمل، والاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير مهارات التعلم.

- تشجيع استخدام الوسائل التعليمية وأشرطة التسجيل المصاحبة للكتب المدرسية وأساليب التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد
- توظيف الوسائل الحديثة في تقييم المخرجات وتوثيق الروابط مع الخريجين والمشتغلين بالتعليم العربي في الدول غير الناطقة بها بهدف التطوير والتحديث .
- ربط الاتصال والتعاون بين الأقسام العلمية التقنية (قسم تقنية المعلومات بكلية الدعوة الإسلامية مثلا) والأقسام المعنية بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الكلية ؛ بهدف تصميم وتنفيذ برامج تربوية تقنية وتدريب العاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين على استخدامها .

المصادر والمراجع :

1. جبران محمد مسعود. 2006 . محمد عبد الله السني . منشورات مركز جهاد الليبيين . طرابلس . ليبيا .
2. الدالي الهادي المبروك. 1996 . مملكة مالي وعلاقتها مع المغرب وليبيا . دار صنين للطباعة والنشر . ط / 1 . بيروت .
3. دليل كلية الدعوة الإسلامية . 1998 . منشورات كلية الدعوة الإسلامية . طرابلس . ليبيا)
4. طعيمة رشدي أحمد . 1985 . دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية . وحدة البحوث والمناهج . جامعة أم القرى . مكة المكرمة .
5. الشريف صالح محمد ضو 2015 . المكتبات ومراكز المعلومات وأهميتها في ثقافة المجتمع - كلية الدعوة الإسلامية نموذجاً . منشور ضمن كتاب المؤتمر العلمي الأول لكلية الآداب (16- 18 مايو . طرابلس . ليبيا)
6. الهرامة عبد الحميد عبد الله . 1999 . فصول من تاريخ ليبيا الثقافي . أصالة للنشر والتوزيع . ط / 1 . بيروت . لبنان .
7. محضر الاجتماع بين ممثلي جمعية الدعوة والاييسكو المؤرخ في 13 / 4 / 2005 . الرباط . المغرب .
8. حسين محمد عمر . 2013 تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ليبيا، مركز الشهداء أنموذجاً قراءة في المحتوى اللغوي والثقافي لمقرر المركز. بحث مقدم إلى مؤتمر دولي للغة العربية بعنوان : انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم قديماً وحديثاً . (3 - 5 أكتوبر . ديوك . اندونيسيا)
9. يونس محمد فتحي . 1978 . تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب (بحث تجريبي) . دار الثقافة للطباعة والنشر . القاهرة . مصر .
10. القماطي محمد منصف (د - ت) . مقترحات لتذليل الصعاب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . (بحث خاص)

11. الناقة محمود كامل ، طعيمة رشدي أحمد. 2003. تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات . منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة- ايسسكو - الرباط المغرب.
12. وثائق إنشاء مركز تكوين المكونين في مجال تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها بكلية الدعوة الإسلامية العالمية . (التصور المبدئي) 12. مارس 2004 . الرباط . المغرب .

أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء
من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته
أ. ربيعة أحمد الصديق كريم/ جامعة مصراته

**Common mistakes made by parents when raising children from the
perspective of teachers at primary schools in Misurata**

Abstract

This study aims to investigate what are the most common mistakes which parents make when raising their children from the perspective of their teachers at primary schools in Misurata. The participants in this study are female teachers who work at different primary schools in Misurata. These teachers were selected randomly. The researcher in the current study employed the Descriptive method as it suits the study requirements. What is more the researcher adopted a research scale which was used in Abu Daf and Abu Daqqa's (2007) study to collect the data for her study. To guarantee validity and reliability of research results, the scale was piloted and evaluated by expert referees. The collected data was analyzed by using the Centric weight and the Weight average statistical tools. The results of the study revealed that the parents make different types of mistakes when raising their children. These are: mistakes related to the parents' performance of their duties towards their children, mistakes which are related to the methods which the parents use when raising their children and mistakes which are related to the relationship between the parents and their children.

المقدمة: Introduction

بعض الآباء لا يعيرون قضية التربية اهتمام كبير حيث يترك الأبناء ينشأون بأذني مسؤوليه أو متابعه ، اعتقاداً منهم أن مسؤولية الآباء تنحصر في توفير المأكل، والمشرب والملبس والمأوي متناسين قول الله عز وجل : " يأيتها الذين ءامنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً". **سورة التحريم (6)**

وقول علي بن ابي طالب رضي الله عنه (علموهم وأدبوهم)، فالتربية السليمة تقوم على إعطاء الأبناء فسحة كبيرة من الحرية فيما يتعلق بشؤونهم الخاصة مثل اتخاذ القرارات، والتعبير عن الرغبات، والميول، والاقبال على تحمل المسؤوليات بحيث يكون ذلك كله في اطار محدد من السلوكيات المنضبطة، والآداب الكريمة التي يسعي الآباء على تأصيلها في نفوس أبنائهم، ومسألة الاهتمام بالأسرة من القضايا العالمية التي زاد الحديث حولها لا سيما في العصر الحاضر، وذلك على مستوى الدول والهيئات والمنظمات الدولية، حيث تحاول كل منها إيجاد صيغة من عند نفسها من ذلك رفعها شعارات الحرية والمساواة، ودعوها إلى الاسرة التقليدية وتطوير أبنائها، أودعوى تحرير الأسرة المعاصرة من القيود وتعويضها بعلاقات شاذة محرمة، وإن التأكيد على أهمية دور الأسرة في رعاية الأولاد؛ لمن اجل الأمور التي يجب أن تتضافر جهود الآباء والأمهات، وأهل العلم، والدعاة والتربويين والاعلاميين للمحافظة على بناء الاسرة الصالحة في المجتمع، فهي أمانة الله تعالى نحن مسؤولون عنها، فالمرء يجزى على تادية الحقوق المتعلقة بأسرته، إن خيراً فخير وإلا غير ذلك قال تعالى (يأيتها الذين امنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس والحجارة) **سورة التحريم (6)**

وتعد الأسرة المكونة من الأبوين أقدم مؤسسة اجتماعية للتربية عرفها الإنسان ولا تزال تقوم بدورها في تعليم وتهذيب النشء وتزويده بخبرات الحياة ومهاراتها المحدودة ومعارفها البسيطة، وقد أدتطور الحياة البشرية وزيادة الخبرات الإنسانية وتعدد أنواع المعرفة البشرية إلى أن تشارك الأسرة مؤسسات أخرى في واجب الرعاية والتوجيه، فتخلت الأسرة عن بعض ما كانت تقوم به، إلا أنها ظلت المؤسسة التربوية الأولى في حياة المجتمع وقد أثبتت التجارب العملية أن أي جهاز آخر غير الأسرة لا يعوض عنها، ولا يقوم مقامها، فضلاً عن كونه لا يخلو من أضرار مفسدة لتكوين الطفل

وتربيته، وبخاصة نظام المحاضن الجماعية التي أرادت بعض المذاهب المتعشقة أن تستعوض بها عن نظام الأسرة. (أبو دف، أبو دقة، 2008، ص 335)

إن الأسرة هي المؤسسة الأولى والأساسية من بين المؤسسات الاجتماعية المتعددة والمسئولة عن إعداد الطفل للدخول في الحياة الاجتماعية، ليكون عنصراً صالحاً فعالاً في إدامتها على أساس الصلاح والخير والبناء الفعال، والأسرة نقطة البدء التي تزاوّل انشاء وتنشئة العنصر الانساني، فهي نقطة البدء المؤثرة في كل مراحل الحياة إيجاباً وسلباً، ولهذا أدى الاسلام عناية خاصة بالأسرة منسجمة مع الدور المكلفة بأدائه فوضع القواعد الاساسية في تنظيمها وضبط شؤونها وتوزيع الاختصاصات، وتحديد الواجبات المسؤولة عن أدائها، وخصوصاً تربية الطفل تربية صالحة وتربية سليمة متوازنة في جميع جوانب الشخصية والفكرية والعاطفية والسلوكية . ودعي الإسلام إلى المحافظة على كيان الأسرة وأبعاد أعضائها من عناصر التهدم والتدمير من كل ما يؤدي إلى خلق البلبله والاضطراب في العلاقات التي تؤدي إلى ضياع الأطفال بتفتيت الكيان الذي يحميهم ويعدهم للمستقبل الذي ينتظرهم وجاءت تعليمات الإسلام وإرشاداته لتخلق المحيط الصالح لنمو الطفل جسدياً وفكرياً وعاطفياً وسلوكياً ، ونمواً سليماً يطبق من خلاله الطفل أو الإنسان المستقبل مقاومة تقلبات الحياة والنهوض بأعبائها، ولهذا ابتداءً المنهج الإسلامي مع الطفل منذ المراحل الأولى للعلاقة الزوجية مروراً بالولادة والحضانة ومرحلة ما قبل البلوغ وانتهاءً بالاستقلالية الكاملة بعد الاعتماد على والديه، كما أن الأسرة هي أقدم مجموعة اجتماعية ومعظم الناس تصل الحياة الأسرية من اجل سعادة الأبناء، وفي الماضي كان مفهوم الأسرة حول احتياجات الطفل لا يتعدى المسكن، والملبس والغذاء هذه الأفكار تغيرت كثيراً الآن وأصبح دور الأبناء يختلف ولكن تصبح الأسرة في جميع الأحوال هي نواة المجتمع، فالأسرة تعد الوحدة الاجتماعية التي تشكل الميلاد الثانيفي حياة الطفل، فالعلاقات الأسرية لها دور كبير في توثيق بناء الأسرة، وتقوية التماسك بين أعضائها، ولها تأثيراتها على نمو الطفل وتنشئته، وإيصاله إلى مرحلة التكامل والاستقلال؛ وذلك باعتبار أن الأجواء الفكرية، والنفسية، والعاطفية التي تخلقها الأسرة للطفل، تمنحه القدرة على التكيف الجدي مع نفسه، ومع أسرته، ومع مجتمعه.

Research (http://aawsat.com.asp?section) مشكلة البحث

problem

يعتقد بعض الآباء أن موضوع تربية الابناء عملية عشوائية سهلة ممكن أن يمارسها اي شخص بدون سابق علم أو خبرة وإنما هي عملية بالغة التعقيدات وتحتاج إلى معايير دقيقة ومنضبطة بضوابط شرعية، لذلك لقي هذا الموضوع اهتماماً كبيراً من الدراسين، مما زاد حماس الباحثة لإعداده من خلال ملاحظتها في بعض المدارس التي يتم فيها تطبيق التربية العملية لطلبة الكلية حيث يظهر على بعض الأبناء سلوكيات منافية لتعاليم ديننا الإسلامي الحنيف من تصرفات مضرة بالفرد والمجتمع ومن أبرز هذه المشكلات او التصرفات السلوكية التي يعاني منها الاطفال في مرحلة التعليم الاساسي خاصة الصفوف الأولى خروجهم عن قوانين المدرسة، وتحطيم ممتلكات الاخرين، والشجار مع الاخوة في المدرسة حيث يتم تبادل عبارات السب والشتم والاتهامات فيما بينهم والكذب، وارقة الاشياء عمدًا، وسرقة أدوات بعضهم، والتهرب من أداء الواجب، وعدم احترام المعلمة داخل الفصل، واستخدام ألفاظ فاحشة وبذيئة، وعدم التزام الاسرة بالحضور عندما يأتي إليهم انذار من المدرسة بخصوص تصرفات أبنائهم وتدني تحصيلهم، أيضا ما تم ملاحظته داخل المبني المدرسي أن هناك بعض الأسر تقوم بعملية التفرقة بين الأبناء المتمثلة في شراء الزي المدرسي والكتب الجديدة، تسديد رسوم الفطور لأحدهم، والأخر لا يتم الاهتمام به لكونه ضعيف في دراسته.

إضافة لذلك أن هنالك البعض من الناس يمارسون عملية التربية بشكل نمطي لا يواكب التطور ذلك من خلال اتباع طريقة الاباء في التربية وتناقلها من جيل إلجيل فقد نتج عن ذلك العديد من الأخطاء التربوية مما ينعكس بذلك على الأبناء مؤديا إلى العديد من السلوكيات والعادات السلبية والهدامة التي تعاني منها الأسر والمجتمعات كل ذلك يسلط الضوء على ضرورة معرفة هذه الاخطاء الشائعة والخطيرة التي يقع فيها الأبناء في تربية الابناء الأمر الذي دفع الباحثة إلى التعرف على أخطاء الأسرة الشائعة في تربية أبنائهم .

ومن تم تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما مستوى شيوع أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الابناء من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمدينة مصراته؟.

أهداف البحث Aims of the research

يهدف البحث الحالي الى:

التعرف على أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمدينة مصراته؟.

أهمية البحث Importance of research

في ضوء ما هو متوقع للبحث الحالي يمكن أن يفيد في المجالات الآتية :

- 1- يمكن أن تكون نتائج هذا البحث ذو فائدة بالنسبة للمعلمين والقائمون على العملية التربوية والمهتمون بتربية الجيل بشكل عام، حيث تقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في دعم ومساندة الدور التربوي للأسرة مع تصحيح مساره.
- 2- إن نتائج هذا البحث يمكن أن تفيد المعلمين بالمدارس في كيفية التقليل من الأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها عند تربية الأبناء.
- 3- إن نتائج هذا البحث يمكن أن تفيد الآباء والمعلمين في معرفة أخطاء الأسرة الشائعة.
- 4- تأتي أهمية البحث من أهمية الدور التربوي للأسرة، وأثرها الكبير في بناء شخصية الطفل لاسيما في المراحل الأولى من حياته.
- 5- محاولة هذا البحث إضافة نتائج جديدة للاستفادة العلمية والمعرفية حول معرفة اخطاء الاسرة الشائعة في تربية الابناء.

مصطلحات البحث Terms and concepts of the research

1- الخطأ: هو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمر طبعيا ايجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة.

2- الأسرة: هي النواة الأساسية في المجتمع وتكون عادة من مجموعة من الأفراد تجمعهم علاقات قائمة على أساس قرابة الدم بحيث يكون كل واحد من الأفراد كأنه جزء لا يتجزأ عن

الأخر. www.khayma.com

وتعرف أيضا بأنها: وحدة بنائية ووظيفية تتكون من شخصين، أو أكثر يكتسبون مكانات وأدوار اجتماعية عن طريق الزواج والإنجاب. (العناني، 2005، ص181)

التعريف الإجرائي للأسرة: هي المجتمع الصغير المسؤول عن تنظيم وسائل إشباع حاجات الاجتماعية وفقاً لقواعد المجتمع الكبير وقوانينه.

3- الشائعة: الخبر ينتشر ولا يثبت فيه، وهي خبر غير ثابت يتناقله الناس في ظرف من الظروف. www.almaany.com التعريف الإجرائي للشائعة: تعني انتشارا الأمر وذيوعه بين الناس دون أن يستند إلى دليل أو يعرف له مصدر.

أما بالنسبة للتعريف الإجرائي لأخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء: هي الأخطاء التي يقعفيها الآباء وهم يمارسون دورهم التربوي تجاه الأبناء في مجالاتها الثلاثة: الواجبات التربوية تجاه الأبناء، أساليب تربية الأبناء، والعلاقة مع الأبناء، وذلك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

4- التريبة: تعرف بأنها تساعد الإنسان على بقاءه واستمراره لبقاء قيمة عاداته ونظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

5- تربية الأبناء: تعني تنشئتهم واعدادهم في جميع جوانبهم الشخصية وفق المنهج الإسلامي لتحقيق العبودية لله عز وجل.

(<http://Ar.m.wikibooks.org>)

خطوات البحث:

1 - الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإرساء الإطار النظري للبحث الحالي الاستفادة منه.

2 - اعتمدت الباحثة على مقياس الباحثان محمود خليل أبودف وسناء ابراهيم ابودقه عام (2007) المطبقة على البيئة الفلسطينية وعرضه على المحكمين للتأكد من صحة عباراته.

3 - استخراج ثبات المقياس.

4 - اختبار عينة من مجتمع المتكون من جميع (8108) معلم ومعلمة.

5 - تطبيق أداة البحث على (60) معلم ومعلمة العينة الأساسية للبحث.

6 - إجراء التحليل الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في (الوسط المرجح، الوزن المتوي)

7 - تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج المتوصل إليه.

الدراسات السابقة

1- دراسة رطروط (2001):

أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم وعلاقتهم ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، أجريت هذه الدراسة في الأردن حيث تهدف إلى: معرفة طبيعة أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال وعلاقتها بخصائصهم السكنية والاجتماعية والاقتصادية، وخصائص الأفراد المسيئين السكنية والاجتماعية والاقتصادية، وخصائص أسرهم الاجتماعية والسكنية، شملت هذه الدراسة على (481) حالة من حالات الإساءة للأطفال المسجلة لدى مكتب الخدمة الاجتماعية المرتبطة بإدارة حماية الأسر في العام (1999) في الأردن، منها (256) حالة إساءة جسدية و(199) حالة إساءة إهمال و(26) حالة إساءة جنسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن الأطفال الأكثر عرضة للإساءة هم الإناث، غير المنتظمات في المدرسة، وذوي الدخل المتدني، وتبين أن الأفراد الأكثر ممارسة لسلوك الإساءة هم الذكور، وذوي التحصيل العلمي المتدني، وذوي الدخل المتدني، وتبين أن الأسرة هي الأكثر إساءة للأطفال هي الأسرة النواة، والأسرة المقيمة في المسكن التقليدي، والأسرة المستأجرة لمسكنها والأسرة التي تعيش في غرفتين.

2- دراسة عبدالرحمن بن محمد بن سليمان البليهي (2008):

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي، دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الابتدائية، أجريت هذه الدراسة بمدينة بريدة وهدفت إلى التعرف على أفضل أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة لدى كلاً من الأب والأم معاً، والتعرف على مستوي التوافق لدى طلاب المرحلة الثانوية لمدينة بريدة في أنواعه الأربعة حسب مقياس (هيو.م.بل) وهي التوافق المنزلي والتوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي، والتعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة وتوافقهم النفسي، والتعرف على الفروق بين أساليب المعاملة الوالدية للأب وأساليب المعاملة الوالدية للأم

كما يدركها الطلاب، وأيضاً التعرف على العلاقة بين الفروق في بعض الخصائص الديموغرافية وكل من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة والتوافق النفسي لديهم، وقد تألفت عينة الدراسة من: طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة لدى كلاً من الأب والأم والوالدين معاً، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة يليها ما يأتي:

1- أفضل أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة للأب هي التوجيه للأفضل ثم التعاطف الوالدي.

2- إن أفضل أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة للام هي التوجيه الأفضل والتشجيع ثم التعاطف الوالدي والتسامح.

3- إن أفضل أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة للوالدين معاً هي التوجيه للأفضل ثم التشجيع ثم التسامح.

4- اتضح أن الأبناء متوافقين في جميع محاور التوافق المنزلي والصحي والاجتماعي والانفعالي والتوافق بوجه عام وكان أفضل أنواع التوافق هو التوافق الانفعالي ثم التوافق المنزلي ثم التوافق الصحي.

5- إن جميع محاور التوافق الأربعة وكذلك التوافق بوجه عام لها علاقة ايجابية بجميع أساليب المعاملة الوالدية الايجابية (السواء) وهي التسامح والتعاطف الوالدي والتوجيه للأفضل والتشجيع وأن جميعها أيضاً لها علاقة سلبية بجميع أساليب المعاملة السلبية (الغير سواء) وهي الإيذاء الجسدي والحرمان والقسوة والإذلال والرفض والحماية الزائدة والتدخل الزائد والإشعار بالذنب وتفضيل الإخوة (النبذ) والتدليل سواء كانت من جانب الآباء أو الأمهات.

6- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوالدين في الأساليب الايجابية وإلا في التعاطف الوالدي والتشجيع من جانب الأمهات أكثر من الآباء، ومن ناحية الأساليب السلبية فإن الأساليب السلبية مثل القسوة والإيذاء الجسدي والإذلال والحرمان وتفضيل الإخوة كانت أكثر من جانب الآباء بينما كانت الحماية الزائدة أكثر من جانب الأمهات ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في باقي أساليب المعاملة للوالدين.

7- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الديموغرافية مثل الفروق في الفئات العمرية المختلفة للطلاب والفروق في الدخل للأسر والتخصص والتقدير للطلاب وكل من أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي لدي طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

3- دراسة محمود خليل أبو دف وسناء إبراهيم أبو دقة، (2008):

أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا، أجريت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية بغزة وهدفت إلى تحديد مستوى (أخطاء الأسرة) في تربية الأبناء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، إضافةً إلى الكشف عن أهم الأسباب التي أدت إلى ممارسة الآباء لأخطائهم الشائعة في تربية الأبناء ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بناء استبانة مكونة من (43) فقرة متمركزة في (3) أبعاد ثم التأكيد من صدقها وتبائها ولقد طبقت الاستبانة على عينة عشوائية (146) من طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية فكشفت الدراسة عن وجود عدد من الأخطاء الشائعة في تربية الأبناء بوزن نسبي (61%) من المجموع الكلي لفقرات الاستبانة، كما بنيت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، الاختصاص والمستوى التعليمي لرب الأسرة باستثناء وجود فروق بين استجابات طلاب العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية لصالح المجموعة الأخيرة وقد تبين أن من أبرز الأسباب التي وقفت وراء الأخطاء الشائعة في تربية الأبناء: الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يعيشها الفلسطينيون وضعف الوازع الديني لدي الآباء وانشغال الوالدين بوظائفهم على حساب التربية.

4- دراسة محمد الشيخ حمود (2010):

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون. وهدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية المبكرة لدى كل من الأحداث الأسوياء والجانحين، ومعرفة الفروق بين الأسوياء والجانحين في أساليب المعاملة الوالدية كما تذكرها الأحداث، أيضاً التعرف على الفروق بين الآباء والأمهات في أساليب المعاملة الوالدية كما يذكرها الأبناء، وتوصلت نتائج البحث إلي:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية بين الأحداث الأسوياء والجانحين ما عدا في أسلوب العقاب لصالح الجانحين وعند مقارنة المتوسطات نجد أنها لصالح الجانحين أي أن الجانحين يتعرضون للعقاب من قبل الوالدين كأسلوب للتنشئة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية بين الإناث السويات والإناث الجانحات، ما عدا في أسلوب العقاب لصالح الجانحات، وعند مقارنة المتوسطات نجد أنها لصالح الجانحات أي أن الجانحات يتعرضن للعقاب من قبل الوالدين كأسلوب للتنشئة.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية بين الأسوياء والجانحين من الذكور، ما عدا في أسلوب العقاب لصالح الجانحين، وعند مقارنة المتوسطات نجد أنها لصالح الجانحين الذكور أي أن الجانحين يتعرضون للعقاب من قبل الوالدين كأسلوب للتنشئة.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المعاملة الوالدية المبكرة حسب متغير الجنس لدي الجانحين من أفراد العينة.

اجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث الحالي والذي يعد من أكثر المناهج شيوعاً وانتشاراً نظراً لما يتميز به من التوصل إلى الحقائق الدقيقة والظروف القائمة المتعلقة بموضوع البحث.

(مرسي، 1993، ص 270)

ثانياً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته البالغ عددهم (8108) معلم ومعلمه .

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (60) معلم ومعلمه تم اختيارها بصورة عشوائية من مجتمع البحث.

رابعاً: أداة البحث:

من أجل تحقيق هدف البحث تم الاعتماد على مقياس الباحثان محمود أبو دف وسناء أبو دفة المطبق على البيئة الفلسطينية -بغزه للعام الجامعي (2007).

خامسا: صدق الأداة:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا ما يقصد أن يقيسه للتأكد من صدق مضمون الأداة، ومدى ملاءمتها للأهداف التي وضعت من أجلها، واعتمدت الباحثة الصدق الظاهري للأداة وذلك بعرض المقياس بشكله الأول المكون من (43) فقرة، وقد تم عرض المقياس على مجموعه من المحكمين وكان عددهم (10) أعضاء هيئة التدريس من مختلف الأقسام بكلية الآداب، حيث طلب منهم بيان صحة صياغة صلاحية الفقرات التي تتمثل في التعرف على أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء وبعد جمع المقياس من المحكمين وفي ضوء توجيهاتهم تم الأخذ بملاحظاتهم، واعتمدت الباحثة بنسبة (70%) كنسبة اتفاق على صلاحية الفقرة، حيث تم حذف بعض الفقرات من المقياس، وتم تعديل البعض الآخر من الفقرات، وتم إضافة بعض الفقرات وبذلك أصبحت الأداة (المقياس) بصورته النهائية يتكون من (46) فقرة، وأصبحت الأداة تتصف بصفة الصدق الظاهري، واختير مدرج الإجابة الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة).

سادسا: ثبات الأداة:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (10) معلمات، وبعد تجميع المقياس وترجمته إلى درجات، وطبقا للمقياس المدرج تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لحساب الثبات، حيث تعتمد هذه المعادلة على حساب مصفوفة الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية، واتضح أن قيمة الثبات ألفا كرونباخ = (0,738) وهي نسبة جيدة.

سابعا: التطبيق النهائي للأداة:

تم توزيع استمارات المقياس بصورته النهائية على أفراد العينة البالغ عددهم (60) معلم معلمة وقد اعتمدت الباحثة في توزيع استمارات المقياس بطريقة الاتصال المباشر، حيث أشرفت الباحثة على عملية التطبيق، وقامت بتوضيح أهداف المقياس وطريقة الإجابة عنه، وطلبت من أفراد العينة الإجابة بكل صدق وموضوعية عن المقياس.

ثامنا: الوسائل الإحصائية: تم اعتماد الوسائل الإحصائية التالية:

2- الوزن المثوي

1- الوسط المرجح

عرض النتائج و تفسيرها

أولاً: عرض النتائج :

من أجل الإجابة عن تساؤل البحث، والتحقق من أهدافه، قامت بالإجابة عنه والذي ينص على: ما مستوى شيوع أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمدينة مصراته؟.

قامت الباحثة باستخراج الوسط المرجح، والوزن المتوي لكل فقرة من فقراته، وبعد ترتيب الفقرات تنازلياً حسب أوساطها المرجحة، وأوزانها المتوية كانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

الوسط المرجح والوزن المتوي لكل فقرة من فقرات المقياس

الترتيب	الوزن المتوي	الوسط المرجح	الفقرات
الاول: أخطاء الآباء في أداء الواجبات تجاه تربية الأبناء			
2	74.44	2.23	اهمال متابعة سلوك الأبناء.
3	71.67	2.15	اغفال تدريب الأبناء على تحمل المسؤولية تجاه أفعالهم.
6	65.56	1.97	اقتصار دور الأبوين على الرعاية الصحيحة والتعليمية فقط.
4	68.33	2.05	إهمال التوجيه الأخلاقي للأبناء.
12	47.22	1.42	تشجيع الأبناء على ترديد بعض الشتائم في حق الآخرين
8	62.78	1.88	منع الأبناء من القراءة الحرة خوفاً من تأثيرها السلبي على تفكيرهم ومعتقداتهم.

المؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا

9	58.89	1.77	حرمان الأبناء من مزاولة الدراسة ، وإلحاقهم المبكر بسوق العمل
10	58.33	1.75	إهمال حث الأبناء على أداء الصلوات
5	67.22	2.02	غضب الطرف من أخطاء الأبناء السلوكية لا سيما مع بداية مرحلة المراهقة
1	78.89	2.37	غياب الأب عن المنزل لانشغاله بالعمل لفترات طويلة
13	44.44	1.33	منع الأبناء من تكوين صداقات
7	63.33	1.90	منع الأبناء من المشاركة في الأنشطة المدرسية بعد الدوام بدعوى الحرص على وقتهم
11	55.00	1.65	ضعف الاستجابة لحاجات الأبناء المادية وشراء الألعاب
الترتيب	الوزن المئوي	الوسط المرجح	الفقرات

الثاني: أخطاء الآباء في أساليب تربية الأبناء

12	50.56	1.52	تشجيع الأبناء على تقليد النماذج للشخصيات السلبية
7	63.89	1.92	المبالغة في توبيخ الأبناء على أخطائهم البسيطة
13	50.00	1.50	طرد الأبناء البالغين خارج البيت
9	56.11	1.68	استخدام الضرب المبرح
3	70.00	2.10	عدم إعطاء الطفل فرصة ليدافع عن نفسه عند محاسبته
3	70.00	2.10	شجار الأبوين أمام الأبناء
6	65.00	1.95	الاستخفاف بجهد الأبناء وإنجازاتهم

المؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا

12	50.56	1.52	استخدام العقاب البدني كالحرق بأعقاب السجائر
14	46.67	1.40	استخدام العقاب المادي كحرق الملابس والكتب والحرمان من المصروف
11	52.78	1.58	استخدام العقاب المعنوي كالحس وإهمال المكافآت والمقاطعة
5	67.78	2.03	تباين ردود أفعال الأبوين تجاه سلوك الأبناء
8	59.44	1.78	حرمان الأبناء من ممارسة الألعاب الرياضية خوفا عليهم من المخاطر
10	55.00	1.65	عقاب الأبناء بعدم التحدث معهم لفترة طويلة
4	69.44	2.08	المبالغة في المقارنة بين الأبناء وإظهار تفوق بعضهم على بعض
8	59.44	1.78	منع الأبناء من التواصل في المناسبات الاجتماعية
1	72.22	2.17	ضعف وعي الآباء وأهمية التربية السليمة
2	71.67	2.15	الإصرار على تربية الأبناء وفق ما ترى عليه الآباء
6	65.00	1.95	التباين الشديد في المستوى التعليمي بين الآب والأم.
الترتيب	الوزن المئوي	الوسط المرجح	الفقرات

الثالث: أخطاء الآباء في العلاقة مع الأبناء

1	72.22	2.17	عدم إيضاح معايير الرفقة الحسنة للأبناء
7	59.44	1.78	الدعاء على الأبناء بالهلاك
5	62.78	1.88	عدم الاستماع إلى هموم الأبناء
10	57.22	1.72	إظهار سوء الظن بالأبناء في كل الأحوال

1	72.22	2.17	الخلاف المتكرر بين الوالدين حول من يتحمل المسؤولية حيث وقوع خطأ من الأبناء.
3	66.67	2.00	تميز الأب للأبن عن إخوته الإناث
11	56.11	1.68	تميز الأم للابنة من إخوانها الذكور
12	55.00	1.65	تخصص المكافأة لأبن دون آخر
8	58.89	1.77	الكذب أمام الأبناء والكذب عليهم
2	70.00	2.10	إغفال الجلوس مع الأبناء مدة كافية
1	72.22	2.17	المبالغة في تدليل الأبناء
4	64.44	1.93	حرمان الأبناء من التعبير عن آرائهم في وجود الآب كمركز بسلطته في المنزل.
9	57.78	1.73	توجيه الاتهامات للأبناء دون وجود قرائن وأدلة
9	57.78	1.73	تعمد إحراج الأبناء مع التقليل من شأنهم أمام الضيوف
6	60.56	1.82	الإكثار من التنبؤات السلبية حول مستقبل الدراسة للأبناء

ثانياً: تفسير النتائج:

استناداً إلى الجدول السابق ستقوم الباحثة بتفسير النتائج التي توصل إليها البحث حسب المجالات الثلاثة وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلاً:

لما كان المقياس المتدرج المعتمد في الاستبانة ثلاثياً فقد اعتمدت الباحثة الوسط المرجح (2) والوزن المثوي (0.66) كنقطة قطع فاصلة يُحدد في ضوءها درجة تحقق العبارة، فالعبارة التي يساوي أو

يزيد وسطها المرجح عن (2) تعتبر متحققة (أي الخطأ الأكثر شيوعاً) وما يقل عنها تعتبر غير متحققة، بناءً عليه بلغ عدد الفقرات المتحققة (16) فقرة، أما عدد الفقرات غير المتحققة (30) فقرة، وبفحص محتوى العبارات الستة عشر يتضح أن العبارة رقم (1 ، 2 ، 4 ، 9 ، 10) تنتمي لمجال أخطاء الآباء في أداء الواجبات اتجاه تربية الأبناء ، والعبارة (18 ، 19 ، 24 ، 27 ، 29 ، 30) تنتمي إلى مجال أخطاء الآباء في أساليب تربية الأبناء، أما العبارة (32، 36 ، 37 ، 41 ، 42) تنتمي لمجال الأخطاء الآباء في العلاقة مع الأبناء.

سوف تقوم الباحثة بتفسير الفقرات الستة عشر الأخطاء الأكثر شيوعاً كلاً حسب المجال التي تنمي إليه.

فيما يتعلق بمجال أخطاء الآباء في أداء الواجبات تجاه تربية الأبناء: فقد احتلت الفقرة (10) "غياب الأب عن المنزل لانشغاله بالعمل لفقرات طويلة" المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.73) ووزن مئوي (78.89)، وقد يرجع ذلك إلى أن الغياب الأب عن المنزل يزيد من نسبة علاقة الأبن والأم حيث أن معاملة الأم لأبنائها يكون فيه شيء من التدليل، والحنان الزائد فعند وقوع الخطأ من الأبناء تعمل الأم جاهدة على تهديد أبنائها بالأب، وبذلك يكون الأبناء صورة سيئة تمثل الرغبة والخوف منه باعتباره من السلطة في البيت ، أما الفقرة رقم (1) وهي "إهمال متابعة سلوك الأبناء" فقد احتلت المرتبة الثانية بوسط مرجح (2.23) ووزن مئوي (74.44) وقد يرجع ذلك إلى انشغال الأب في العمل لفقرات طويلة والانشغال الأم في أمور تدبير المنزل، والمناسبات الاجتماعية، أو لزيادة عدد الأبناء، واحتلت الفقرة رقم (2) "إغفال تدريب الأبناء على تحمل المسؤولية اتجاه أفعالهم" المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2.15) ووزن مئوي (71.67) وقد يعزى ذلك إلى تعود الأبناء من الصغر على عدم تحمل المسؤولية والالتكالية على الوالدين في توفير جميع متطلباتهم، أو قد يرجع إلى التدليل الزائد من قبل الوالدين، أو قد يعود عدم استخدام أساليب التعزيز السلبي اتجاه أفعالهم الخاطئة، كما احتلت الفقرة رقم (4) المرتبة الرابعة " إهمال التوجيه الأخلاقي للأبناء " بوسط مرجح

(2.05) ووزن مئوي (68.33) فقد يرجع إلى عدم حرص الوالدين على مراقبة سلوك وتصرفات أبنائهم وتوجيهاتهم إلى جادة الصواب كلما لمس خطأ أو انحراف مهما صغر حجمه أو

حقر شأنه وربما يعزى ذلك إلى عدم توجيه الأبناء للتدخل في المشكلات التي تستوجب الكبار فقط. أما الفقرة رقم (9) " غرض الظرف عن أخطاء الأبناء السلوكية لا سيما مع بداية مرحلة المراهقة" المرتبة الخامسة بوسط مرجح (2.02) ووزن مئوي (67.22) فقد يرجع ذلك إلى عدم مراعاة الوالدين للفترة الحرجة التي يعيشها الأبناء وعدم مراعاة مشاعرهم لأنهم يحتاجون إلى الرفق والتشجيع على الأمور الإيجابية، وعدم العقاب الكثير والمستمر على الأمور السلبية ، فإن العقاب يولد لديه كره المعاقب والسعي لمعاداته ولا يساعد على تهذيب سلوكياته .

أما ما يتعلق بمجال أخطاء الآباء في أساليب تربية الأبناء: فقد احتلت الفقرة (18) "عدم إعطاء الطفل فرصة ليدافع عن نفسه عند محاسبتها" المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2.10) ووزن مئوي (70.00) فقد يعزى ذلك إلى عدم ثقة الوالدين في صدق المبررات التي يذكرها أبنائهم. كما احتلت الفقرة (19) " شجار الأبوين أمام الأبناء" المرتبة الثالثة أيضاً بوسط مرجح (2.10) ووزن مئوي (70.00) ويمكن تفسير ذلك إلى أن الآباء في الغالب لا يراعون وجود الأبناء أثناء تصرفاتهم فهم يظهرون خلافاتهم أمامهم مما يفقدهم عنصر القدوة الحسنة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الآباء يظنون أن الأبناء في لا يلتفتون إلى سلوكهم ذلك لا سيما في المراحل الأولى من حياتهم ، كما أن هم لا يدركون على النحو المطلوب الأثر السلبي المرتب على تصرفاتهم غير المسؤولة أمام أبنائهم، أو يمكن إرجاعه إلى عدم إلمام الآباء بالمبادئ التي تقوم عليها الحياة الزوجية الناجحة من تفاهم واحترام متبادل وعلاقة حسنة، واحتلت الفقرة (24) " تباين وردود أفعال الأبوين اتجاه السلوك الواحد لدى الأبناء " المرتبة الخامسة بوسط مرجح (2.03) ووزن مئوي (67.78) فقد يعزى ذلك وجود مشكلة خطيرة تتم عن عدم وجود تفاهم وتوافق من الأبوين فيما يخص أداة واجباتهم التربوية اتجاه الأبناء ويمكن و يمكن إرجاع ذلك إلى تباين أو اختلاف المستوى الثقافي بين الأبوين واختلاف نمط التنشئة لديهما، كما احتلت الفقرة (27) "المبالغة في المقارنة بين الأبناء وإظهار تفوق بعضهم على بعض" المرتبة الرابعة بوسط مرجح (2.08) ووزن مئوي (69.44) فهذا قد يرجع إلى كونه أكبر سناً أو أكثر تعاوناً مع الوالدين في أعمال المنزل أو خارجه، وبالنسبة للفقرة (29) "ضعف وعي الآباء بأهمية التربية السليمة" المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.17) ووزن مئوي (72.22) وقد يعزى ذلك إلى عدم ثقافة الوالدين،

وعدم درايتهم بأهمية دورهم في تعليم وتوجيه أبنائهم نحو أسس التربية السليمة أو ربما يعود إلى عدم متابعتهم إلى ما هو جديد من معلومات وتوجيهات تفيدهم في تربية أبنائهم على نحو أفضل أو يعزى ذلك إلى أن معظم الآباء يعتقدون أن واجبهم ينحصر فقط في توفير المتطلبات المادية فقط، أما الفقرة رقم (30) "الإصرار على تربية الأبناء وفق ما تربي عليه الآباء" أيضاً المرتبة الخامسة بوسط مرجح (2.15) ووزن مئوي (71.67) وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد الآباء أن أبنائهم قد ينشؤون على أسس غير سليمة إذا تربوا على أجواء بعيدة عن الأجواء التي تربي عليها الآباء، أو قد يعود إلى الخوف على الأبناء من رفاق السوء.

أما بالنسبة للفقرات التي تتعلق بمجال أخطاء الآباء في العلاقة مع الأبناء:

احتلت الفقرة رقم (32) "عدم إيضاح معايير الرفقة الحسنة للأبناء المرتبة الأولى أيضاً بوسط مرجح (2.17) ووزن مئوي (72.22) وقد يعود ذلك إلى انشغال الأب والأم في العمل لدرجة أنهم لا يستطيعون مراقبة أبنائهم لمن ترافق أو قد يرجع إلى اعتبارات اجتماعية معينة، كما احتلت الفقرة (36) "الخلاف المتكرر بين الوالدين حول من يتحمل المسؤولية حين وقوع خطأ من الأبناء" المرتبة الأولى أيضاً بوسط مرجح (2.17) ووزن مئوي (72.22) وقد يفسر ذلك إلى اعتقاد الأم بأن الأب هو المسؤول عن تصرفات أبنائه، واعتقاد الأب بأن الأم مسؤولة عن تصرفات الأبناء الذكور والإناث، واحتلت الفقرة (37) "تميز الأب للأبن عن إخوته الإناث" المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2.00) وزن مئوي (66.67) وقد يعود ذلك إلى ثقافة المجتمع الشرقي بشكل عام، وأن الآباء أميل إلى الذكور أكثر من الإناث، فقد احتلت الفقرة (41) "اغفال الجلوس مع الأبناء لمدة كافية" كذلك المرتبة الثانية بوسط مرجح (2.10) ووزن مئوي (70.00) وقد يعود ذلك إلى انشغال الآباء بالعمل خارج البيت ومكثهم مدة طويلة بعيداً عنهم، كما أن كثيراً من الآباء لا يقدرّون حاجة الأبناء إلى التواصل لمدة كافية مع الآباء، وقد احتلت الفقرة (42) "المبالغة في تدليل الأبناء" المرتبة الأولى أيضاً بوسط مرجح (2.17) ووزن مئوي (72.22) وقد أفسر ذلك إلى حرمان الأبن منذ صغره من الحنان والتدليل من قبل والديه فلهذا يحرص على عدم تكرار المساة لأبنائه لذلك يسهم في المبالغة في تدليل الأبناء ويترك الحبل على الغارب في أمور أخرى .

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثة:

1 - تزويد الآباء بأداة لتقوم ممارستهم في تربية الأبناء مع تدريبهم على استخدامها والاستفادة من نتائجها.

2-إنشاء محاضرات إرشادية لتوجيه وإرشاد الآباء فيما يخص تربية الأبناء.

3-إعداد ورش عمل ومؤتمرات علمية؛ لمعالجة موضوع التربية الأسرية بكل جوانبه وأبعاده.

4- تخصيص برنامج عبر التلفاز أو الاذاعة المسموعة خاص بالتربية الأسرية؛ لمناقشة قضاياها، وليصح مسارها ويطور أداؤها.

المقترحات: تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

1-دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم المتوسط.

2-دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

3-دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

4-دراسة حول أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية الآداب.

قائمة المراجع

أولاً: الكتب:

1-العناني ، حنان عبدالحميد، الطفل و الأسرة و المجتمع، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2005.

2- مرسى، محمد منير، مناهج بالبحث التربوي، ب ط ، عالم الكتب للنشر و التوزيع، 1993.

ثانياً: الدراسات السابقة:

- 3- البليهي، عبد الرحمن بن محمد بن سليمان، "أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي، دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، مدينة جريدة السعودية، 2008 م.
- 4- حمود، محمد الشيخ، "أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون، دمشق"، رسالة ماجستير غير منشورة، 2010 م.
- 5- رطروط، "أنماط الاساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم وعلاقتهم ببعض المتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية"، الاردن، 2001 م.

ثالثاً: المجالات والدوريات:

- 6- أبو دف، محمود خليل، أبو دقة، سناء ابراهيم، "أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا"، مجلة جامعة الخليل للبحوث، الصفحة الالكترونية للمجلة، العدد 2، المجلد الثاني، ص 335 - 348، 2008 م.

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

<http://aawsat.com.asp?section-7>

www.khayma.com -8

<http://Ar.m.wikibooks.org> -9

www.almaany.com. -10

الإرشاد النفسي ودوره في العملية التعليمية

" التأخر الدراسي "

د / فتحية عبدالله الباروني / جامعة طرابلس

مقدمة:-

العملية التعليمية هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهاراتٍ عملية، أو معارفٍ نظرية، أو اتجاهاتٍ إيجابية، وذلك ضمن نظامٍ مبنئٍ على مدخلاتٍ ومعالجة، ومخرجاتٍ تعمل على إحداث تغيراتٍ لدى الطلبة فيصبحون أكفاءً ومتعلمين، وللعملية التعليمية عناصرٌ تتمثل في المنهج، والبيئة التعليمية و المعلم وهو أحد عناصرها الأساسية فهو المسيطر على أجواء الفصل الدراسي، و المسؤول الأول عما يحدث فيه وهو من يحرك دوافع الطلبة ويساعدهم على تشكيل اتجاهاتهم من خلال أساليبه التعليمية المختلفة، والحاسم في مدى تقبل وفاعلية التعلم داخل الفصل الدراسي، ثم الطالب وهو المتعلم وما يمتلكه من مميزات وخصائص، عقلية، ونفسية، وهو محور الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية، ولكي تتم العملية التعليمية بشكلها الصحيح، وتؤتي ثمارها المرجوة، يجب ولا بد من توفر وتضافر عناصر العملية التعليمية كاملة من منهج، وطالب، ومعلم، وبيئة تعليمية، وتوفر الاستعداد التام لدى الطالب كأحد عناصر العملية التعليمية وأطرافها فضلاً عن مدى قابليته لتعلم، وتلقي المعرفة والتفاعل الإيجابي معها، ومدى قدرته على اكتساب المهارات والسلوكيات المختلفة، وبدون ذلك تفقد العملية التعليمية قيمتها وجدواها، لذا فإن أي خلل في هذه العناصر يكون في كثير من الأحيان المعوق في فاعلية العملية التعليمية، وهذا الخلل ينشئ لنا العديد من المشاكل التعليمية والتربوية والنفسية كنتيجة له، ومن أهمها مشكلة التأخر الدراسي، محور هذه الدراسة حيث استرعت انتباه المرشدين النفسيين بمحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، الذي اتسع نطاق استخداماته حتى شمل مختلف أوجه حياة الفرد وجميع مراحلها النمائية، وسعيه جاهداً لكي يساعد ويحد من مشاكل الفرد، فضلاً عن أهميته الكبرى في علاج شتى أنواع المشاكل التي تعترض حياة الإنسان عامةً، وفي علاج مشكلة التأخر الدراسي خاصة.

لذلك فدور الإرشاد النفسي في العملية التعليمية والتربوية مهم جدا من حيث معالجته لمشاكلها كمشكلة التأخر الدراسي التي تعتبر من المشاكل التربوية التعليمية النفسية التعليمية الاجتماعية، والتي تقلق بال كل المربين والآباء وكل من يمارس مهنة التدريس، ناهيك على أنها من المعوقات التي تعترض المؤسسة التعليمية في أداء دورها التربوي كما ينبغي أن يكون، لهذا فهي ذات آثار شديدة الخطورة، فالطالب الذي يعاني من هذه المشكلة يشعر بالفشل والنقص والاحساس بالعجز عن مسايرة زملائه الطلبة، وعدم التكيف الشخصي والاجتماعي، وفاقد الالتحاق بالنظام التعليمي ومخرجاته.

أولاً : مشكلة الدراسة.

العملية التربوية التعليمية مبنية على التفاعل الدائم والمتبادل بين الطلاب ومدرسيهم باستمرار، وكلاهما يتأثران بالخلفية البيئية المحيطة بهما، ولذلك فأنا عندما نحاول أن نقيم مشكلة التأخر الدراسي فمن الخطأ بمكان أن ن فصلها عن المكونات المختلفة لها، فالطلبة المتأخرون دراسيا قد يعانون من مضاعفات الرسوب ويكونون عرضة لتسرب الدراسي، والاهتمام بهذه المشكلة في حد ذاته اهتمام بجيل الغد المنشود الذي يجب أن يكون مثابراً وواعياً ومتعلماً على أعلى درجات العلم لينفع نفسه وبلاده والبشرية قاطبة.

وعليه فمشكلة الدراسة تكمن في محاولة التعريف بالتأخر الدراسي، وأشكاله، ومظاهره، والعوامل والأسباب المسببة فيها، وعن دور الإرشاد النفسي في علاجها، من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما دور الإرشاد النفسي في علاج مشكلة التأخر الدراسي؟ ومن ثم الخروج ببعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تُسهم في الحد منها.

ثانياً: أهمية الدراسة.

- 1- تكمن أهمية هذا الدراسة من أهمية المشكلة فهي جديرة بالبحث والتحليل والفهم العلمي لما لها من آثار عميقة ومباشرة في واقع التعليم والمجتمع عموماً وفي حياة الطلبة على وجه الخصوص.
- 2- من أهمية ودور الإرشاد النفسي، وما له من اسهامات طيبة في تربية الفرد وإعداده الإعداد الأمثل والجديد للحياة المستقبلية .

3- دراسة مشكلة التأخر الدراسي تعد مطلباً علمياً من أجل الوقوف على أهم الأسباب المؤسّسة في حدوثها وانتشارها، ومن تمّ التدخل الإرشادي للحد من خطورتها، إذ إن الاهتمام بهذه المشكلة هو اهتمام بالثروة البشرية وخاصة أهم شريحة من المجتمع المعول عليها مستقبلاً .

ثالثاً: أهداف الدراسة.

يهدف هذا البحث إلى .

- 1- الكشف عن أنواع التأخر الدراسي .
- 2- الكشف عن مظاهر وأشكال التأخر الدراسي .
- 3- الكشف عن العوامل والأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي .
- 4- الكشف عن دور الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي .
- 5- الكشف عن طرق الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي .
- 6- الكشف عن دور المدرسة والأسرة في علاج التأخر الدراسي .

رابعاً: تساؤلات الدراسة.

تتبلور التساؤلات في الآتي .

- 1- ماهي أنواع التأخر الدراسي؟
- 2- ما مظاهر وأشكال التأخر الدراسي؟
- 3- ما العوامل والأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي؟
- 4- ما دور الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي؟
- 5- ما طرق الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي؟
- 6- ما دور الأسرة و المدرسة في علاج التأخر الدراسي؟

خامساً: منهج الدراسة.

أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، فهو لا يتوقف عند تقديم وصف لجوانب المشكلة الراهنة، بل يتناول جميع أبعادها بالتحليل والتفسير ومن ثم اقتراح بعض الحلول، إذ يقول هوبتي: " أن الدراسة الوصفية هي التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث والأوضاع "

(الشيبياني، 1998، ص113) وأنماط، فضلاً على أن الدراسة الوصفية تهدف إلى أكثر من مجرد الوصف فهو يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها (دالتن، 1977، ص313)، ويحظى بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية، حيث أن نسبة كبيرة من الدراسات التربوية المنشورة هي دراسات وصفية في طبيعته، وأن المنهج الوصفي يلائم العديد من الموضوعات التربوية أكثر من غيره من المناهج (عدس، 1999، ص16).

سادسا : محاور الدراسة وهي.

1- مصطلحات ومفاهيم الدراسة هي.

● الإرشاد النفسي.

للإرشاد النفسي مجالات عدة منها الإرشاد التربوي والإرشاد المهني والإرشاد الأسري والإرشاد الاجتماعي والعلاجي وإرشاد الأطفال وكبار السن و إرشاد المراهقين والشباب وإرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. لذلك اختلف المنظرون في تعريفهم للإرشاد النفسي، وتعددت بذلك وجهات النظر حول تعريفه، فالبعض يركز على الإرشاد كمفهوم، والبعض يركز على العلاقة بين المرشد والعميل، وبعضهم يركز على العملية الإرشادية وكيفية ممارستها، وبعضاً آخر يركز على الناتج الإرشادي المتضمن لأهداف الإرشاد، وبذلك أصبح لمفهوم الإرشاد العديد من التعريفات والتي نورد منها على سبيل المثال لا الحصر، حيثُ عُرف بأنه: "عملية تشتمل على تفاعل بين المرشد والعميل في موقف يهدف مساعدة العميل على تعديل سلوكه حتى يتمكن من إشباع حاجاته بطريقة إيجابية"، وأيضاً عُرف بأنه عملية مواجهة أو لقاء يتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومتخصص وبين شخص مريض وهو العميل، يقوم فيها المرشد بمساعدة العميل على أن يفهم نفسه، ويساعده على حل مشكلاته واتخاذ القرارات الملائمة في حياته، وأيضاً بأنه عملية نفسية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه، ويتعرف على ما لديه من إمكانيات وقدرات، ويعمل على استخدام وتوظيف هذه الإمكانيات بشكل أفضل وذلك بمساعدة المرشد مما يسهم في تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي، كما عُرف أيضاً بأنه "مجموعة من الخدمات النفسية والاجتماعية التي يقدمها المرشد للعميل والتي تنصب على إبراز الجوانب الإيجابية في شخصية العميل، أو استخدامها في تحقيق التوافق النفسي لديه، كما تستهدف هذه الخدمات إكساب العميل مهارات

جديدة تساعده على أن يحيا حياة اجتماعية ونفسية سليمة، ويُقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة في الأسرة والمدرسة والعمل" (حسين، 2008، ص14)، وعُرف بأنه "عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، وفي إطار من التعاليم الإسلامية السمحة لكي يصل إلى تحقيق أهدافه، وتحقيق التوافق شخصيا وتربويا وأسرانيا واجتماعيا، وبالتالي يسهم في تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية" (أبو عباة، 2001، ص21-22)، وهو "العملية الرئيسة من عمليات التوجيه وخدماته، ويشير إلى العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد والمسترشد بقصد توجيه نمو الفرد بحيث تصل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة وفقا لحاجاته وميوله واتجاهاته، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع وذلك لتوجيه القوى البشرية لتحمل مسؤولياتها الاجتماعية في المستقبل (عبد الهادي، 1999، ص14) كما عُرف أيضا بأنه هو "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسرانيا وزواجيا (زهرا، 1980، ص11).

المرشد النفسي.

هو الشخص المسؤول والمتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في الإرشاد النفسي، وبدون المرشد النفسي يصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد، ويعرف أيضاً بأنه الشخص المؤهل لتقديم المساعدة المتخصصة علميا للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية، ودوره يكمن في تشخيص وحل وعلاج المشكلات النفسية، والقيام بعملية الإرشاد فهو الخبير المسؤول عن هذه العملية (زهرا، مرجع سبق ذكره، ص 269-470) ولذلك يوصف بأنه شخص كامل التكيف ذو تأثير عميق في الناس الذين يعملون معه، إذا يشعر المعلمون أنه شخص قادر على فهم ما يواجههم من المشكلات التربوية والتعليمية لطلبة، وفي نفس الوقت يحس بمشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم ويستجيب لرغباتهم وفقا لاحتياجاتهم، كم يفهم الواقع الذي يدفع الطلبة بأن يكونوا متأخرين دراسياً(شيتة، 2006، ص94).

• **المسترشد.**

هو إنسان له دوره ومكانته الاجتماعية وله خصائصه الشخصية والاجتماعية والعقلية والنفسية كسائر الناس، وقد يكون نمطا من الأسوياء والعاديين وقد لا يكون من بين هؤلاء، ومهما كان النمط أو النوع فإن هناك حالة من التفاعل غير التوافقي مع الظروف المحيطة به، أو حالة من التناقض بينه وبين المحيطين به أو بينه وبين نزعاته الداخلية، تؤدي به هذه الحالة إلى إحساسه بالعجز والضعف مما يدفعه إلى طلب المساعدة.

عليه يقصد بالمسترشد في هذه الدراسة: الطالب المقصر تقصيرا ملحوظاً في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المرتقب من طالب سوي في متوسط عمره الزمني. فالتأخر دراسيا عُرف بأنه، لا يستطع تحقيق المستويات المطلوبة في الصف الدراسي وهم متأخر في تحصيله الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه (الجرجاوي، 2002، ص11).

• **دور.**

هو "الدلالة الوظيفية للفرد داخل الجماعة أو الشخصية كما تتكشف من خلال نمط معين للسلوك حيال الجماعة، فالدور يضطلع بمجموعة من الخدمات، والحوافز التي تحرك الفرد تجدد إرضاءها من خلال دوره، مثلما دور الفرد في الجماعة يعتمد علي أدوار جميع الأفراد الآخرين فيها، فيتغير تبعاً لتغيرها، والجماعة تتوقع من الفرد أن ينتهج نمطا معيناً من السلوك" (رزق، 1989، ص123)، وعُرف بأنه الوظائف العملية التي يتطلبها المركز فهو نوع من السلوك المرتقب والقيم المتصلة بذلك الإنسان الفرد يحتل المركز في تلك الجماعة (المهاشمي، 2008، ص221)، وعليه يقصد بالدور في هذه الدراسة: هو دور الإرشاد النفسي في كيفية معالجته ومواجهته لمشكلة التأخر الدراسي.

• **الذكاء.**

هو القدرة على التعلم واكتساب الخبرات وسرعة الفهم، وكلما زاد الذكاء زادت القدرة على التعلم (الأحرش، سبتي، سلمان، 2000، ص189).

• **التأخر الدراسي.**

يطلق عليه أكثر من مصطلح منها التخلف الدراسي، سوء التكيف الدراسي، سوء التوافق الدراسي، التعثر الدراسي، ومن هذه المسميات أختير مصطلح التأخر الدراسي، دون المصطلحات الأخرى بناءً على شيوع هذا المصطلح (بدر، 2012، ص1) حيث عُرف بأنه حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي (حمام، 2002، ص236-237)، أو حالة من النقص في التحصيل، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط، لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية (جمال الدين، ص3)، وعُرف بأنه الطالب المقصر تقصيراً ملحوظاً في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المرتقب من طالب سوي في متوسط عمره الزمني.

وعلية فالتأخر الدراسي: عبارة عن انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي لطالب إذا قورن بغيره من العاديين في مثل عمره، ولهذا فالتأخر دراسياً يقارن بمن هم بسنة و في مستواه الدراسي (أبو مصطفى، 1999، ص123).

2- أنواع التأخر الدراسي

تتمثل أنواع التأخر الدراسي في نوعين هما:

- التأخر الدراسي العام.
- عبارة عن ضعف الطالب في جميع المواد الدراسية ويكون مرتبطاً بنقص الذكاء العام حيث تصل نسبته بين المتأخرين دراسياً إلى ما بين 70% أو 85%.

- التأخر الدراسي الخاص (إبراهيم، 2011، ص6).

وهو عبارة عن ضعف الطالب في بعض المواد أو مواد مخصوصة بعينها، مثل الحساب أو اللغة العربية أو العلوم، وهذا النوع مرتبط بعدم كفاية القدرات العقلية الخاصة مثل القدرة الرياضية أو القدرة اللفظية أو القدرة الفنية أو القدرة على الحفظ والتذكر أي ذكائهم دون المتوسط (حمام، مرجع سبق ذكره، ص237).

3- مظاهر وأشكال التأخر الدراسي.

يتخذ التأخر الدراسي عدة مظاهر وأشكال وتنحصر أهمها على النحو التالي:

- التأخر الدراسي الفردي.
وهو تأخر عدد قليل من الطلبة أو تأخر طالب في قسم دراسي معين، وغالبا ما يكون مرتبط بالظروف الشخصية للطالب.
- التأخر الدراسي الجماعي.
عبارة عن ضعف عام في قسم دراسي معين، أو مجموعة من الأقسام أو في مدرسة، أو ناحية معينة، وهو غالبا يحدث من أسباب مدرسية أو عن ظروف البيئة المحيطة بالطالب.
- التأخر الدراسي المستمر أو المزمّن.
وهو تأخر متراكم لعدة سنوات دراسية سابقة ولم يتم علاجه.
- التأخر الدراسي مؤقت أو العرضي.
تأخر لا يدوم طويلا فقد يكون الطالب من الأوائل، ولكنه تأخر عن زملائه في امتحان ما أو رسب في سنة دراسية، وفي هذا النوع تكون الأسباب واضحة وإذا أزيلت الأسباب المعيقة لم يعد الطالب متأخر دراسيا.
- التأخر الدراسي الحقيقي.
هذا الشكل يقرره الفحص الدقيق، والمتابعة العلمية، ويجعل الحكم على الطالب صحيحاً صادقاً.
- التأخر الدراسي الوظيفي.
وفي هذا الشكل تكون قدرات الطالب العقلية والجسمية حسنة، ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عقلي أو عصبي، إنما الخلل والاضطراب يكون من الناحية الوظيفية فالوظائف لا تعمل بشكل منسجم ليصل إلي التفوق في التحصيل الدراسي، مثلما الحال عندما تتدخل العوامل النفسية والوجدانية فتعمل على تشتت قدرات الطالب على العمل.
- التأخر الدراسي الظاهري أو المزيف.
تكون قدرات الطالب عالية، أما مستوى الأداء أو التحصيل فيكون أقل من قدراته فما على الطالب إلا الاجتهاد فيتحسن ويتفوق.
- التأخر الدراسي غير وظيفي أو العضوي.

ويرجع إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى الطالب مثل إعاقة أو الإصابة بجذات، وهنا يتأخر الطالب في المواد الدراسية أو بعضها وتكون لديه مشكلات سلوكية وشخصية ومدرسية وعندها يكون الطالب غير متوافق مدرسياً وغير ملتزم بالأنظمة والواجبات المدرسية المكلف بها (حمام، مرجع سبق ذكره، ص 239-240).

4- العوامل والأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي.

يندر أن ترجع عوامل وأسباب التأخر الدراسي إلى عامل واحد، فالعوامل والأسباب هنا متشعبة ومتفاعلة فيما بينها فضلاً عن أنها تتشابك وتتداخل وتختلف في نوعها وتأثيراتها من طالب إلى آخر وعليه فالعوامل والأسباب هي:

○ **العوامل الجسمية "الحيوية"** : متمثلة في ضعف النمو أو اضطرابه أو تأخره، الضعف العام للصحة مما يؤثر سلباً على نشاط الطالب في الدرس واستجابته للمعلم، وكذلك تلف في بعض مناطق الدماغ، الصرع، إصابة الأجهزة الحسية أو الحركية، عيوب النطق واضطراب الكلام، تشوهات في المرحلة الجنينية، بعض الأمراض المزمنة مثل داء السكري، والعجز الكلوي، والتي تتطلب علاجاً مكثفاً وأيضاً سوء التغذية، أو في عدم قدرته على بذل الجهد المناسب

○ **العوامل العقلية:** وأهمها الاستعداد العقلي الفطري العام، ويعرف بضعف بالذكاء وهو من أقوى الأسباب التي تسبب في التأخر الدراسي العام التي يصعب علاجها، ومن أكثرها ارتباطاً بالتحصيل المدرسي وبالفروق الفردية بين الطلبة.

○ **العوامل النفسية والانفعالية:** مثل الاضطرابات العصبية المختلفة، والاختلال في الاتزان الانفعالي وما ينبثق عنهما من إحباط وقلق، وسوء التوافق العام، وسلوك المتمرد والعدواني، والانطواء والاستغراق في أحلام اليقظة، مما قد يؤدي هذا إلى كراهيته لمادة أو مواد دراسية معينة، زد على ذلك كراهيته للمعلم والمدرسة معا في كثير من الأحيان.

○ **العوامل الأسرية:** عبارة عن انخفاض كبير في المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي في الأسرة، وكبر حجمها، وعدم توفر الجو المناسب للعناية بالواجبات المدرسية، وعدم ملائمة السكن وظروفه غير اللائقة، والعلاقات الأسرية المفككة، وأسلوب التربية المتناقضة، والتدليل الزائد، وتفضيل جنس عن آخر، وغياب الوالدين أو إحداهما واليتم، والقلق الزائد من

الأهل على تحصيل الطالب أو رفع مستوى طموحه إلى درجة لا تناسبه من حيث قدراته أو إمكانياته فضلا عن الإهمال واللامبالاة من الأسرة(الترثير، 2003، ص28-29).

○ **العوامل المدرسية:** وتتكون من عدة جوانب وهي:

❖ **جانب الطالب نفسه** مثل: التغيب وعدم الانتظام في الدراسة لفترات طويلة دائمة أو متقطعة، التنقل المستمر من فصل إلى آخر خلال العام الدراسي، وارتفاع مستوى الطموح غير المناسب مع قدراته الفعلية والعقلية، وتشديد المشرفون على الحضور والغياب، وما ينتج عنه من استعمال القسوة والعقاب قد يؤدي إلى نتائج عكسية مثل نفور الطالب وهروبه من المدرسة،

❖ **من جانب المدرس** مثل: كثرة انتقال المعلمين وعدم استقرارهم عامل من عوامل ازدياد المشكلة، والتدني المستوى العلمي والأخلاقي والتربوي، أسلوب التعليم المتسلط أو الفوضوي، وطريقة التدريس غير المرنة، وعدم الإدراك الواضح للأهداف التربوية، وعدم فهم خصائص الطفولة ومتطلباتها، وعدم فهم لمراحل النمو والحالة النفسية المصاحبة له، وعدم استيعاب المنهج التعليمي وضعف الدافعية والتحفيز، والانشغال بأمور خارج التدريس، عدم كفاءة الإشراف التربوي، وعدم وضوح أهداف التربية والتعليم، تدني الإدارة التربوية، وعدم احترام النظام التربوي ونظم الامتحانات غير الموضوعية، والتوجيه المتدني، بالإضافة لجماعة الرفاق والجيران، بصفة عامة المحيط العام والاجتماعي، وعدم كفاءة الإشراف التربوي، وعدم وضوح أهداف التربية والتعليم، وعدم احترام النظام التربوي ونظم الامتحانات غير الموضوعية، والتوجيه المتدني.

❖ **من جانب المدرسة:** تدني الإدارة التربوية، والإدارة الدكاتورية والتنظيم السيئ في المدرسة يؤثر في سير الطالب دراسيا، فالمدرسة وسيلة لنمو الطالب من جميع النواحي، لذلك يجب أن تكون طريقة التدريس والمنهج الدراسي، والإدارة المدرسية والنشاط المدرسي ونظم الامتحانات جميعها يجب أن تتماشى مع أهداف التربية الحديثة، مراعية لميول الطالب واستعداداته ولل فروق الفردية بين الطلبة(الجرجاوي، مرجع سبق ذكره، ص21:14).

5- دور الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي.

عملية الإرشاد النفسي تمر في خطوات معينة ومحددة، يقوم بها متدربون متخصصون في الإرشاد، فهو عملية تعلم يتعلم فيها الفرد القدرة على مواجهة مشكلاته وحلها، فضلا على أنه

عملية مساعدة، أي تقديم العون والمساعدة للفرد أو المسترشد، مستندا في ذلك على العلاقة الإنسانية بين المرشد والمسترشد والتي تقوم على الدفء والاهتمام والتقبل الإيجابي غير المشروط بحيث يتحقق من قبل المسترشد الآتي:

- ❖ فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته.
- ❖ فهمه المشاكل التي تواجهه.
- ❖ فهمه للبيئة التي يعيش فيها.
- ❖ استغلال إمكانياته الذاتية وإمكانيات البيئة.
- ❖ أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليماً.

أن يستخدم ويوظف ما لديه من إمكانيات واستعدادات وإمكانيات بيئته أحسن توظيف (الباروني، 2013، ص5). **وعليه فالإرشاد النفسي** في جملته يستهدف الفرد لذاته وبيئته وفهم مشكلاته الشخصية والاجتماعية لتغلب عليها وإيجاد الحلول لها، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب التركيز على تعديل شخصية الفرد أو تعديل الظروف البيئية المحيطة به، مع تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة له، حيث يركز التعديل على ما يلي:

✚ معالجة جوانب الضعف في شخصية العميل وتنمية جوانب القوة فيه.

✚ تعديل الظروف البيئية بشكل أساسي يعالج المشكلة وفي نفس الوقت يمنع تكرار حدوثها في المستقبل (زهران، مرجع سبق ذكره، ص11).

6- طرق الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي.

✚ لا تتم طريقة العلاج الناجع لمشكلة التأخر الدراسي إلا بمشاركة كل من المدرس والمرشد النفسي والأسرة وعادة ما يتم العلاج من ناحيتين وهما:

✚ يتم توجيه المعالجة إلى أسباب تأخر الطالب دراسيا سوء كانت الأسباب نفسية أو تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية أو صحية كل النواحي بدون استثناء.

✚ يتم توجيه المعالجة إلى مناطق الضعف في كل مادة من المواد الدراسية باستخدام طرق تدريس ملائمة يراعى فيها الفروق الفردية والاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية والاهتمام بالمهارات

الأساسية لكل مادة والعلاقات المهنية الإيجابية بين المدرس والطالب، وتكون المعالجة من خلال تحديد الخدمات الإرشادية والعلاجية المناسبة لكل حالة، و تقسم إلى:

1- الخدمات الوقائية:

وتهدف إلى الحد من العوامل الأساسية المسؤولة عن التأخر الدراسي وهي:

التوجيه والإرشاد الأكاديمي والتعليمي، تقوم بهذا الدور السلطات التربوية عن طريق إخصائي مؤهل مهمته تبصير الطلبة بالخصائص العقلية والنفسية، ومجالات التعليم العام والتقني والمهني والجامعي، فضلا عن مساعدة الطلبة في اختيار التخصص أو نوع التعليم المناسب المتفق مع قدراتهم العقلية وميولهم

الخدمات التعليمية، وتكون عن طريق توجيه المعلم إلى أن يراعي الفروق الفردية أثناء إلقائه للدرس مع تنوع طريقة التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، مع التركيز على المتأخرين دراسيا.

الخدمات الصحية، وتشمل متابعة أحوال الطلبة بشكل دوري ومنتظم وتزويد المحتاجين منهم بالمستلزمات المناسبة كالنظارات الطبية والسماعات لكل من لديه نقص نظر أو ضعف في السمع، وإحالة من يعانون أمراض مثل التهاب اللوزتين أو الغدد الصماء وسوء التغذية لأحد العلاجات الأزمنة .

الخدمات التوجيهية، هي تقديم النصح والمشورة للطلبة عن طريق المذاكرة السليمة الصحيحة ومساعدتهم على تنظيم اوقات الفراغ واستغلالها الاستغلال الأمثل، وتنمية الوعي الصحي والديني والاجتماعي لديهم، وغرس القيم والعادات الإسلامية الحميدة، من خلال المحاضرات والمناقشات الجماعية أو البرامج الإذاعة المدرسية، وخاصة البرامج الصباحية في طابور الصباح أو النشرات والمطويات المعلوماتية .

الخدمات الإرشادية النفسية، وتقدم من قبل المرشد الطلابي مثل أسلوب الإرشاد الفردي ، والإرشاد الجماعي حسب حالات التأخر الدراسي، ومن خلال دراسة الحالة، وتتضمن مساعدة الطلبة على التكيف والتوافق مع البيئة المدرسية والأسرية، وتنمية الدوافع التعليمية والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، ومقاومة شعور العجز والفشل.

خدمات التوجيه والإرشاد الأسري، وتكون عن طريق توجيه الآباء بطرق مُعاملة الأطفال، وتهيئة الأجواء المناسبة لهم للمذاكرة والدراسة، ومتابعة الأبناء وتحقيق الاتصال الدوري والمستمر للآباء بالمدرسة ويكون عن طريق استغلال وقت اصطحابهم لأبنائهم إلى المدرسة، وخاصة في الأيام الأولى لبدء العام الدراسي، وأيضاً عند انعقاد مجلس الآباء والمعلمين، أو وقت زيارة الآباء للمدرسة من وقت إلى وقت.

2- الخدمات العلاجية:

وتهدف إلى إزالة العوامل المسئولة عن التأخر الدراسي من خلال.

الإرشاد النفسي، وفيه يقوم المرشد بمساعدة الطلبة المتأخرين دراسياً في التعرف على ذواتهم وشخصياتهم، وتحديد مشكلاتهم وكيفية استغلال طاقاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والاستفادة من إمكانيات المدرسة والبيئة المتمثلة في المجتمع بما يحقق لهم التوافق الأسري والمجتمعي.

ومن الخطوات التي يجب على المرشد النفسي العمل بها وهي:

- يجب على المرشد النفسي إن يعقد جلسات إرشادية مع الطلبة المتأخرين دراسياً لإعادة خلق الثقة والتكيف و التوافق النفسي وتقبل وفهم الذات والرضاء عنها، ثم معاملة الطالب المتأخر دراسياً، معاملة عادية إيجابية بدون سخرية منه أو التشديد عليه بالأعمال المدرسية ، ولكي يتخلص الطالب المتأخر دراسياً من مشاعر الخوف الخجل.
- يجب على المرشد النفسي محاولة تغيير وتعديل اتجاهات الطالب السلبية في شخصيته إلى اتجاهات إيجابية ونحو التعلم و المدرسة والبيئة وتنمية مفهوم الوعي الذاتي لدى الطالب المتأخر دراسياً، وتبصيره بنواحي ضعفه وما يعانيه من اضطرابات انفعالية، وتنمية دافع التعلم ومهارات الاستدكار وتحقيق الصحة النفسية.
- يجب على المرشد النفسي إن يفهم نفسية الطالب ومحاولة إيجاد علاقة إيجابية بينه وبين الطلبة عامة وبين الطالب المتأخر دراسياً خاصة، وعدم توجيه اللوم المستمر عند فشله، فضلاً عن عدم إثارة المنافسة والمقارنة بينه وبين زملائه.

العلاج التعليمي، وتتمثل في ضرورة الاهتمام بالطلبة عن طريق مراعاة الفروق الفردية، وتنوع طرق التدريس واستخدام الأمثل منها، ومن الوسائل التعليمية اوضحها واسهلها، وعدم إهمال الطلبة منخفضي التحصيل ومراعاة حقهم في التحصيل بالشكل المناسب.

العلاج الاجتماعي، ويستخدم عندما يكون التأخر الدراسي شاملا ولكنه طارئ، حيث يركز المرشد فيه على المؤثرات البيئية الاجتماعية التي أنتجت التأخر الدراسي ويقوم بتعديلها أو تغييرها بما يحقق العلاج المأمول و الناجع.

7- دور المدرسة والأسرة في علاج التأخر الدراسي.

1- دور المدرسة:

للمدرسة دور كبير في التغلب على مشكلة التأخر الدراسي، من حيث الاهتمام بالفروق الفردية، والتقليل من عدد الطلبة داخل الصف الضعيف وزيادة عدد المعلمين، والاهتمام بالنواحي الاجتماعية للمتأخر دراسياً، وبالنواحي الصحية وعمل فحوصات دورية لهم، والاهتمام بالمناهج الدراسية وطرق التدريس ووسائل الإيضاح التعليمية، وتهيئة الجو المدرسي المناسب والملائم والصالح وفق حاجاتهم ورغباتهم وميولهم، وزيادة مختلف أنواع النشاط وممارسته في الهواء الطلق في فناء المدرسة والشمس ساطعة، وتزويدهم ببعض الالعاب التعليمية، ويختلف العلاج باختلاف السبب المؤسس لتأخر الدراسي.

2- دور الأسرة:

للأسرة دور مهم لا يقل أهميته عن دور المدرسة في علاج التأخر الدراسي، فيجب العمل على تنمية ذكاء الطفل، الاهتمام بصحته وتغذيته جيداً، تخليص الطفل من مما يعانيه من اضطرابات نفسية تحول دون اندماجه بالمجتمع والناس من حوله، تنقية وازالة الخلافات والمشاحنات الأسرية، وتنمية إحساسه بالأمان والاستقرار، فضلا عن متابعة الطالب المتأخر دراسيا من خلال مدرسته والاطلاع على كراسات وكتبه ومعرف مستواه الدراسي، والعمل على ترغيبه في المدرسة والدراسة(جمال الدين، مرجع سبق ذكره، ص 25-26).

8- التوصيات.

- أ- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول التأخر الدراسي ومعالجة المشكلات التي تُسهم في انتشاره.
- ب- أن مجال الإرشاد النفسي قد نال قسطاً من الاهتمام على المستوى العالمي وما زال يجب في مجتمعاتنا العربية خاصة في ليبيا، وبالتالي يحتاج هذا المجال إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي توضح دور المرشد النفسي من كل المناحي.
- ت- التعرف المبكر على الطلبة المتأخرين دراسياً لا يتخذ الإجراءات الصحيحة والعلاج المبكر.
- ث- توفير أدوات التشخيص كالاختبارات المقننة الخاصة بقياس الذكاء والتحصيل، واستقصاء كافة المعلومات الممكنة للمتأخر دراسياً وكذلك آراء المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأطباء والوالدين.
- ج- لعلاج مشكلات المتأخرين دراسياً يجب توفير خدمات التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني في المؤسسات التعليمية.
- ح- الاهتمام بدراسة الحالات الفردية وجمع وحفظ التقرير الخاصة بهم في سجلات مجمعة.
- خ- عند الشك في وجود اضطرابات عصبية و إصابات بالجهاز العصبي المركزي وغير ذلك من الأسباب العضوية يجب عرض حالة الطالب على الطبيب النفسي.
- د- الاستمرار في تطوير المناهج الدراسية لكل المراحل والتركيز على تبسيط عرض المفاهيم والعناية بالمهارات الخاصة بكل مادة دراسية.
- ذ- إعداد المعلم الكفاء مهنياً وتربوياً ليمتلك المقدرة على تشخيص وعلاج التأخر الدراسي، وأن تكون هناك دورات تدريبية لكيفية التعامل مع المتأخر دراسياً تشمل المعلم والإدارة المدرسية وأولياء أمور الطلبة، وعقد الاجتماعات الفردية والجماعية بين المؤسسة التعليمية والمعلم وأولياء الأمور.
- ر- المتابعة الدقيقة لمستويات الطالب من قبل إدارة المدرسة بمراجعة أوراق الاختبارات والواجبات المنزلية، وتوجيه المعلمين إلى إتباع طرق علمية أخرى في معالجة المتأخرين دراسياً
- ز- على أولياء الأمور متابعة أبنائهم ومعرفة وضعهم التحصيلي والسلوكي والأخلاقي داخل المدرسة.

❖ الخلاصة:

نستخلص من هذه الدراسة أن مشكلة التأخر الدراسي تمس كل الطلبة من الجنسين بدون استثناء، وهي متعددة الأسباب والعوامل، فلا يجب التهاون والتغاضي عنها لمصلحة الطلبة بوجه عام ولمصلحة المجتمع بوجه خاص، فعلى مؤسسات المجتمع الإسراع في تقديم المساعدة الفورية للمتأخر دراسياً، لأن سوء تحصيله الدراسي يساهم في هدم تطوير المجتمع وتقدمه وتقدم ابنائه، لدى وجبت المتابعة من البداية، ولأن الكشف المبكر يساعد في امكانية العلاج وتخطي المشكلة، وهذا ما نصبو إليه،

وفي الختام تأمل الباحثة أن تكون قد وفقت في الطرح والله ولي التوفيق.

9- قائمة المراجع.

- 1- الشيباني، عمر محمد التومي، (1980). مناهج البحث الاجتماعي، طرابلس: ، منشورات مجمع الفاتح للجامعات.
- 2- دالتن فان، ديوبولدب، ترجمة محمد محمد نبيل وآخرون: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ط.2)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 3- عدس، عبد الرحمن،(د.ت.ن) أساسيات البحث التربوي (ط.3) عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 4- حسين، طه عبد العظيم، (2008) الإرشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا، عمان: دار الفكر .
- 5- أوعباه، صالحين عبد الله،(2001) الإرشاد النفسي والاجتماعي، الرياض: مكتبة العبيكان.
- 6- عبد الهادي، جودت عزت، (1999) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: مكتبة دار الثقافة.
- 7- زهران، حامد عبد السلام، (1980)، توجيه والإرشاد النفسي، (ط.3)، القاهرة: دار الكتب.
- 8- زهران، حامد عبد السلام، (1980)، مرجع سبق ذكره.
- 9- شيته، منصور الصيد، (2006) ، دور الإرشاد الاجتماعي و النفسي في العملية التعليمية، الجامعي، (رقم العدد 11)، طرابلس: ليبيا.
- 10- المرجاوي، زياد بن علي،(2002)، التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه، القاهرة: مصر.
- 11- رزق، أسعد، (1989)، موسوعة علم النفس،(ط.3)، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- 12- الهاشمي، عبد الحميد محمد، (2008)، المرشد في علم النفس الاجتماعي،(ط.2)، بيروت: دار ومكتبة.

- 13- الأحرش، يوسف أبو القاسم، ستي، حميد محمود، سلمان، رياض جابر،(2000)، مدخل إلي التربية وعلم النفس،(ط.2)، طرابلس: منشورات .
- 14- بدر، إسماعيل إبراهيم،(2012)،الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي، مركز دراسات وبحوث المعوقين، القاهرة: مصر.
- 15- حمام، فادية كامل،(2002)،مشكلات الأطفال السلوكية التربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض: السعودية.
- 16- جمال الدين، هلا،(2011)،التأخر الدراسي: أسبابه ومظاهره، بحث منشور.
- 17- نظمي عوده أبو مصطفى، (1999)، العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة القوات الدولية ، مجلة التقويم والقياس التقني التربوي ، العدد (14).
- 18- إبراهيم ، تايحي،(2011)،أطفالنا بين التأخر الدراسي والتسرب المدرسي ،مدرية التربية، باتنة: الجزائر.
- 19- حمام، فادية كامل،(2002)،سبق ذكره.
- 20- حمام، فادية كامل،(2002)،سبق ذكره.
- 21- التثير، إبراهيم عبد الحميد،(2003)،أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير منشورة)، (من مكتبة جامعة النجاح الاهلية- كلية الدراسات العليا/ قسم العلوم الانسانية، نابلس: فلسطين.
- 22- الجرجاوي، زياد بن علي،(2002)، مرجع سبق ذكره.
- 23- الباروني، فتحية عبدالله،(2013)،الإرشاد النفسي،(بحث مقدم للمؤتمر العلمي التربوي الأول) تحت شعار (من أجل بناء إنسان أمثل. جامعة الزاوية كلية التربية: أبي عيسى.
- 24- زهران، حامد عبد السلام ،(1980)،سبق ذكره.
- 25- جمال الدين، هلا،(2011)،مرجع سبق ذكره.

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة
لدى تلاميذ الصف السادس

(دراسة تجريبية)

د. أحمد أنور العلمي / الجامعة اللبنانية

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين وتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة طرابلس، وتقديم مجموعة من المقترحات من شأنها لفت انتباه المعلمين والموجهين إلى ضرورة استخدام هذه الاستراتيجيات في تعليم بعض الدروس لمادة اللغة العربية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، تمّ صياغة قائمة من مهارات القراءة والكتابة المناسبة لهذه المرحلة العمرية، موجهة إلى عدد من المعلمين والموجهين في اختصاص اللغة العربية لمعرفة آرائهم بها، عددهم (25) منهم (15) معلماً و(10) موجهين، واختبار للتحصيل القرائي والكتابي، من أجل قياس فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات المراد قياسها.

تمّ تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ بلغت (60) تلميذاً وتلميذة، (30) للتجريبية، و(30) للضابطة، في مدرستين للتعليم الابتدائي في طرابلس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدل على الأثر الإيجابي لتطبيق هذه الاستراتيجيات، وفعاليتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في هذه المرحلة.

Abstract

The current study aims at being acquainted with the potency of curricula Active Learning so as to improve and develop certain skills of reading and writing concerning sixth grade pupils in Tripoli Lebanon , the study also tries to offer suggestions which will draw the attention of teachers and superintendents to the necessity of employing the Active Learning method in teaching some courses , to achieve this goal, alist of reading and writing

skills, appropriate for this ago period, has been set , this procedure in taken to target some teachers and superintendents, specialized in Arabic, to plicit their opinions, their number is twenty five, divided into (15) teachers and (10) superintendents. At reading and writing test is also designed in order to assess the sufficiency of the active Learning method in teaching . this test , has been appled to asmples of elementary school pupils numbering 60 (boys and girls), divided as follows : 30 for the experimental group and 30 for the controlling group , and this test is being ataken in two elementary schools, this test has indicated the existence of differences with statistical signs among the results of pupils grades pertinent to both groups good grades have been scored by pupils the experimental group, this points out the sufficiency of curricula active Learning in developing reading and writing skills of pupils in this particular period .

مقدمة البحث:

تعتبر استراتيجيات التعلم النشط من أهم الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير والحوار لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، لما تتضمنه من طرائق ومداخل تشجعهم على القيام بأنشطة ابداعية من خلال تعلمهم مهارات التواصل والتفاعل مع ما يتعلمونه، مما يمكنهم من تحقيق مستوى راقٍ من التعلم، فالتعلم النشط يُعد من أهم المطالب التي تنادي بها المستجدات على الساحة التربوية والتعليمية، وتنادي بجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية. وبهذا يعد التعلم النشط باستراتيجياته المتنوعة يتناسب مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بما يلاءم قدراتهم وتحسين مهاراتهم القرائية والكتابية.

وقد أصبح لدى المعلمين في المدارس البريطانية اتجاه إيجابي متزايد نحو استخدامه في الفصول، وأوضحت التقارير الحكومية الصادرة عن هيئة المفتشين الملكية أن عدداً كبيراً من دروس وحصص الرياضيات في المدارس البريطانية تعتمد على التعلم النشط المتمثل في حل المشكلات والاستقصاء

والأنشطة العملية بغرض تشجيع التلاميذ على التفكير في الأشياء بأنفسهم ومناقشة أعمالهم مع المعلمين وزملائهم من الطلاب (Kyriacou, 1992, p313)

ولقد زاد الاهتمام بالتعلم النشط مع بداية القرن الحادي والعشرين ، كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة والتي لها الأثر البالغ في عملية التعلم ، ولكي يحدث التعلم النشط لابد من توافر بيئة تعلم نشطة ، وتؤكد ذلك فاطمة عبد الوهاب هنالك العديد من الدراسات التي تناولت تعلم العلوم ، وأشارت إلى ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة ، يقوم فيها المتعلم بالدور الإيجابي أثناء التعلم ؛ من خلال ما يقومون به من أنشطة يدوية أو عملية أو عقلية أو أنشطة علنية" (عبد الوهاب، 2004، ص129).

وهذا ما أكدته دراسات عديدة أشارت إلى فاعلية التعلم النشط الايجابية في تحسين التحصيل الدراسي في المواد التعليمية المختلفة مثل دراسة (عصر، 2000) التي أثبتت وجود فروق بين التلاميذ الذين تعلموا وفق استراتيجيات التعلم النشط، وبين الذين تعلموا وفق الطرائق السائدة في التعليم.

والقراءة والكتابة إحدى أهم المهارات اللغوية التي يستطيع المتعلم من خلالها الاطلاع على المعرفة والثقافة في العالم، وبناء شخصيته في أي بيئة يقطنها، عبر اكتسابه الخبرات والمعارف والسلوكيات التي تؤدي به إلى الاندماج اجتماعياً، وتنمية قدراته نحو الأفضل في التحصيل العلمي واللغوي.

ويأمل الباحث من خلال دراسته هذه إعداد برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط من خلال اختيار وحدات دراسية من كتاب القراءة المقرر على تلاميذ الصف السادس وإعادة صياغتها وفق أسس التعلم النشط والتأكد من تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة المناسبة لهذه المرحلة.

اشكالية البحث:

يعد النمو اللغوي من أكثر جوانب النمو ارتباطاً بالنمو العقلي الفكري، فلا لغة دون تفكير، ولا تفكير دون معلومات وأفكار لغوية، فاللغة تعد الأساس الذي تنطلق منه

معظم المهارات الأدائية للتفاعل مع الآخرين، وخاصة ما يرتبط منها بمهارات القراءة والكتابة.

ومن هنا تبرز أهمية مهارات القراءة والكتابة، باعتبارهما مكونين أساسيين للذكاء اللغوي، لأنّ تأثيرها بالغ الأهمية في حياة التلاميذ، كما أنّها بوابة الدخول إلى العالم بمعارفه وأحداثه، وفهم اللغة المكتوبة.

وتعتبر مرحلة التعليم الابتدائي (الصف السادس)، من أهم المراحل التي ينبغي أن تصل فيها المهارات اللغوية للتلاميذ إلى مرحلة التمكن والاتقان، وخصوصاً فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، وحتى يتسنى لهذه المهارات من النمو وفق المستوى المطلوب، لا بد من استخدام الطرائق والاستراتيجيات الملائمة التي تساعد التلاميذ على التمكن من هذه المهارات.

غير أنّ العديد من الدراسات في مثل دراسة (القليبي، 2000)، ودراسة (الجوجو، 2011) التي أشارت إلى تدني في مستوى نمو المهارات اللغوية عامة، ومهارات القراءة والكتابة خاصة، وهذا ما يتطابق مع وجهات نظر الكثير من معلمي اللغة العربية وموجهيها الذين أكدوا وجود ضعف في مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في هذه المرحلة، الأمر الذي يستدعي من القائمين على العملية التعليمية إيجاد الاستراتيجيات والطرائق البديلة لتدريس اللغة العربية ومهاراتها، ولعل التعلم النشط يعد في طليعة هذه الطرائق.

واستناداً لما سبق من الدراسات السابقة في مجال التعلم النشط والمهارات اللغوية، وانطلاقاً من خبرة الباحث في مجال التربية والتعليم لمدة تزيد عن (25) سنة، وملاحظته جوانب الضعف والقصور في تلقي التلاميذ لهذه المهارات، حدد الباحث المشكلة في تدني مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس، وافتقار تعليم اللغة العربية لاستراتيجيات حديثة يمكن أن تساعد في تحسين هذه المهارات. وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة تمّ تحديد مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس:

ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1_ ما هي قائمة مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

2_ ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية هذه المهارات؟

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من خلال:

- _ أهمية النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث من خلال التعرف على مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس، الذين ينبغي لهم أن يصلوا إلى درجة الاتقان لهذه المهارات.
- _ أهمية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط، ودوره في تنمية المهارات القرائية والكتابية.
- _ قد يفيد هذا البحث في تزويد معلمي اللغة العربية بالاختبارات الموضوعية التي تقيس هذه المهارات، ومن ثم تحديد مستوى القوة والضعف لديهم.

أهداف البحث:

- 1_ تعرّف مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس.
- 2_ إعداد برنامج من الأنشطة المعدة وفق استراتيجيات التعلم النشط.
- 3_ تعرّف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ الصف السادس.

أدوات البحث: قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- 1_ قائمة بمهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف السادس.
- 2_ برنامج قائم على أنشطة مصممة وفق استراتيجيات التعلم النشط بهدف تنمية هذه المهارات.
- 3_ اختبار تحصيلي مصمّم لقياس مدى تنمية هذه المهارات للتلاميذ.

متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة: متغير الطريقة وعامله: (طريقة التعلم النشط باستراتيجياتها _ الطريقة التقليدية).

- المتغيرات التابعة: مهارات القراءة والكتابة.

فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار الفروض الآتية عند مستوى دلالة (0,05):

- 1_ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل القرائي والكتابي، لصالح التطبيق البعدي.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل القرائي والكتابي.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل القرائي والكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يقوم على دراسة أثر المتغيرات المستقلة (برنامج التعليم النشط، الطريقة التقليدية) في المتغيرات التابعة (مهارات القراءة والكتابة)، وذلك من خلال تعليم تلاميذ المجموعة التجريبية دروس القراءة وفق استراتيجيات التعلم النشط وقياس فاعلية هذه الطريقة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم من خلال الاختبار المصمم لذلك مقارنةً مع تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

حدود البحث:

الحدود المكانية: تمّ تطبيق البحث في مدارس مدينة طرابلس للتعليم الابتدائي.
 الحدود الزمانية: تمّ تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2015 - 2016م).
 الحدود البشرية: تم اختيار عينة من تلاميذ الصف السادس في مدينة طرابلس ممثلة للمجتمع الأصلي

موزعين على مدرستي (البيان، طيور السلام) في المدينة، وقد بلغ عددهم (60) تلميذاً وتلميذةً، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (30)، ومجموعة تجريبية (30)، حيث تمّ اختيار شعبتين في كل مدرسة، كل شعبة منها تحوي (15) تلميذاً وتلميذةً، إحداها جرى تدريسها بالطريقة التقليدية، والأخرى وفق استراتيجيات التعلم النشط.

حدود المحتوى: تناول البحث (12) مهارة من مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وثمانية دروس من كتاب القراءة (لغتي الجميلة) المقرر على تلاميذ الصف السادس.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الفاعلية: مدى النجاح في تحقيق الأهداف، وهو هدف أساسي من أهداف مدخل النظم (القالا وناصر، 1990، ص 213).

البرنامج التعليمي: نظام أو نسق متكامل من الأسس المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والعناصر المتكاملة معها، (الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأساليبه، والتقويم، والتطوير)، تقدمه مؤسسة ما إلى المتعلمين، بقصد تنميتهم تنمية شاملة، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم (مذكور، 2006، ص 61).

ويعرف الباحث البرنامج التعليمي إجرائياً بأنه: محتوى تعليمي محدد يضم مهارات معرفية قرائية وكتابية، يُدرّس باعتماد استراتيجيات التعلم النشط بهدف تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

استراتيجيات التدريس: مجموعة من الخطوات أو الممارسات المتسلسلة منطقياً التي يتبعها المعلم بشكل منهجي داخل الصف بحيث تساعد على تحقيق أهداف المقرر (جابر، 1996، ص 110).

التعلم النشط: وردت تعريفات عدة للتعلم النشط؛ من بينها أنه: "ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم" (اللقاني والجمل، 1999، ص 98).

ويعرف أيضاً بأنه طريقة تجعل المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم، مسئولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، يتعلم بالممارسة، ويتعلم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته (كوثر كوجك وآخرون، 2005، ص 8).

وعرّفه سعادة بأنه طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك المتعلم في الأنشطة بفاعلية كبيرة، مع توافر بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح له بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والتحليل، والتأمل العميق فيما يقرأه ويكتبه، مع وجود معلم يشجع

المتعلمين على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت توجيهه وإشرافه (سعادة، 2006، ص33).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه التعلم الذي ينقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل التلميذ هو محور العملية التعليمية عبر اندماجه في عملية التعلم من خلال بيئة تعليمية تشجعه على تعليم نفسه بالبحث عن المعلومات من خلال القيام بمجموعة من الأنشطة المتاحة الفردية ، أو الجماعية ، والتي تعمل على توسيع مداركه.

مهارات القراءة: تعرّف المهارة بأنها الأداء الدقيق المتقن، السهل، المختزل إلى أقصى حد والذي يؤدي بطريقة شبه آلية ومجد أدنى من الجهد (منصور، 2001، ص69).

وتعرف القراءة بأنها عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص المكتوب ويستدل على مستوى الفهم من خلال الإجابة عن أسئلة اختبار فهم المقروء (موسى، 2001، ص83).

ويُعرّف الباحث مهارات القراءة إجرائياً بأنها اكتساب تلميذ الصف السادس الأساسي، القدرة على فهم المقروء، واستنتاج معانيه، ونقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبار التحصيل القرائي المعد لهذا الغرض.

مهارة الكتابة: القدرة على التعبير عن الأفكار والمعاني والانفعالات والمشاعر التي يحسّها، في صورة رموز مكتوبة: كلمات، وجمل، وفقرات، وموضوع، لتشكّل بنية موحّدة، تعبيراً واضحاً يعتمد على سلامة المحتوى والأفكار، والأسلوب، والتنظيم (البصيص، 2007، 13).

يعرف الباحث مهارة الكتابة إجرائياً بأنها: هي ما عرفها البصيص وُقّاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الكتابة الذي أعده الباحث لغرض قياس مهارات التلاميذ القرائية والكتابية فيه. وتتكون هذه المهارة من عدد من القدرات هي:

_ عرض فكر الموضوع وفق تسلسل منطقي ، وكتابة عدداً من الفكر المرتبطة بالموضوع، وكتابة الجملة الرئيسة لكلّ فقرة، وعرض فكر الموضوع بوضوح، ومراعاة صحة تركيب الجملة، واستخدام أدوات الربط المناسبة مثل حروف العطف، واختيار مفردات

صحيحة معبرة، واستخدام علامات التقييم بشكل صحيح، وأتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.

الدراسات السابقة: قام الباحث بتقسيمها إلى محورين هما:

1_ دراسات اهتمت باستخدام التعلم النشط في التعليم:

2_ دراسة الفحطاني(2014) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط

واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافية للصف السادس الابتدائي بالرياض، وهدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافية للصف السادس الابتدائي بالسعودية، وتكونت عينة البحث من (23)

معلمة وتمثلت أداة الدراسة في مقياس اعتقادات من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح الأفراد بعد تطبيق البرنامج التدريبي) مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي المقترح كان له تأثير فعال على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات بشكل ايجابي نحو التعلم النشط .

دراسة العالول(2012) بعنوان: أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات

حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط " مسرحية المنهج, الألعاب التعليمية , التعلم التعاوني "في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، تكونت العينة من (87) طالبة مدرسة غزة الابتدائية، وقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد استخدمت الباحثة أدوات اختبار مهارات حل المسألة الرياضية، وهو من إعداد الباحثة, وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية كبيرة لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وأبدت نتائج الدراسة ايجابية لصالح أفراد المجموعة التجريبية وظهر ذلك من خلال ارتفاع التحصيل عندهم.

__ دراسة عشا وآخرون(2012) بعنوان: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن، وهدفت الدراسة لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، بلغ عدد أفراد الدراسة (59) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف .ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في المجموعتين في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

__ دراسة عصر(2000) بعنوان فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ مختارين بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث مواد تناولية ، مقننة قام بإعدادها مركز جدة للعلوم والتكنولوجيات بالتعاون مع جامعة الملك عبد العزيز تحت مسمى " يدويات إبداع " للمراحل التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية على مقياس الميول نحو الرياضيات ؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

__ دراسة تاندوغان وأورهان (Tandogan, R. & Orhan, A 2007) بعنوان أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية، وهدفت الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس اسطنبول في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية. واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية .تم تدريس أفراد المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس

التقليدية في حين تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية محتوى المنهاج ذاته باستخدام أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ لتوظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم. كما بينت الدراسة أنّ توظيف استراتيجيات التعلم النشط ساهم بشكل كبير في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

ـ دراسة كارول وليندر (Carroll & Leander, 2001) بعنوان فاعلية

استراتيجيات التعلم النشط في تعلم مادة التربية الاجتماعية لدى الطلبة، وهدفت الدراسة إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، إذ استخدمت الباحثتان الشبكات المفاهيمية وأساليب الأسئلة المتنوعة، وبينت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً في دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، كما أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة نتيجة لتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم. كما بينت الدراسة أن أساليب التعلم النشط زادت من ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم.

ـ دراسة مكارثي وأندرسون (McCarthy & Anderson, 2000) بعنوان: أثر

التعلم النشط في تنويع الأنشطة التعليمية لطلبة الجامعات في مساقات التاريخ والعلوم السياسية، وهدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التعلم النشط بأساليبه المتنوعة بما فيها أسلوب لعب الأدوار الجمعي والأنشطة التعليمية التعاونية كأساليب فاعلة في تنويع الأنشطة التعليمية لطلبة الجامعات في مساقات التاريخ والعلوم السياسية، واستقصاء تأثيرها في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات مقارنة مع أساليب التدريس الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلم النشط أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية في الاختبارات التحصيلية واختبارات تقييم الأداء.

2_ الدراسات التي تناولت مهارات القراءة والكتابة:

دراسة أحمد (2011) بعنوان: فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهدفت

الدراسة إلى تعرف مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتعرف فعالية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والإنجاز لدى التلاميذ، والكشف عن العلاقة بين القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الدفاع للإنجاز، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0,01) بين درجات التلاميذ عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة.

دراسة مدبولي (2009) بعنوان: فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى، وهدفت الدراسة إلى تعرف فعالية استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة والكتابة. أظهرت النتائج فعالية استراتيجيات استخدام الذكاءات المتعددة وأنشطتها في تنمية المهارات، وتبين ذلك من خلال تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق أنشطة الذكاءات المتعددة على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين.

دراسة عثمان (2003) بعنوان: فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية، على تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بعض المداخل التكاملية الوظيفية: (خبرة لغوية، عبر المنهج، تعاوني)، في تنمية هذه المهارات، وبيان الفروق بين المداخل التدريسية الثلاثة السابقة، وأظهرت النتائج فاعلية المداخل الثلاثة في تنمية هذه المهارات، وتبين عدم وجود فروق بين المداخل الثلاثة، في تنمية القراءة والكتابة، في حين وجد تفوق مدخل الخبرة اللغوية على المدخل التعاوني في القراءة الجهرية، والتحصيل المعرفي المرتبط بمهارات الكتابة، وتساوياً في باقي المتغيرات، كما تفوق مدخل تدريس القراءة عبر دروس المنهج على المدخل التعاوني، في جميع المتغيرات ما عدا مهارات الكتابة.

__ دراسة القليبي(2000) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي، والأداء السليم في التعبير الكتابي، وقد تمّ إعداد قائمة بمهارات الفهم، اشتملت على ثماني مهارات، كما تمّ إعداد اختبارين موضوعيين في التعبير الكتابي، يتكون كل واحد منهما، من(16)سنة عشر سؤالاً، بحيث تُقاس كل مهارة بسؤالين، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين النمو في درجات التلاميذ، على اختبري الفهم القرائي والتعبير الكتابي.

__ دراسة ديفو (defoe، 1999) بعنوان: استخدام استراتيجيات نشاط القراءة الموجهة للتفكير، لتدريس مهارات الفهم القرائي. وهدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية البرنامج المقترح في تحسّن هذه المهارات، الذي يقوم على استخدام ثلاث استراتيجيات مميزة: الأولى لتدريس مهارات التفكير العليا، ومهارات ما وراء المعرفة، وأنشطة توجيه القراءة والتفكير، والثانية لتدريس التلاميذ فك رموز وحدة لغوية، ثمّ إعادة صياغتها (تركيبها)، والثالثة باستخدام التعلم التعاوني في ممارسة مهمات الفهم القرائي.

وأظهرت النتائج تحسّن في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، ولكن بشكل غير ملحوظ أو جوهري، كما كان متوقعاً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى القصور في تدخل الآباء وعدم توجيههم لأبنائهم بصورة كافية.

التعليق على الدراسات السابقة:

__ أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهميّة استراتيجيات التعلم النشط في التعليم والتحصيل الدراسي، مثل دراسة (القحطاني،2014)، كما اهتمت مجموعة من الدراسات بتنمية مهارات القراءة والكتابة مثل دراسة (أحمد، 2011)، ودراسة (العثمان، 2003)، ودراسة ديفو (defoe،1999)، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تعرّف بعض مهارات القراءة والكتابة للصف السادس، وكذلك في تعرّف خطوات البرنامج المصمم وفق استراتيجيات التعلم النشط وذلك بغية تنمية هذه المهارات.

الجانب النظري:

استراتيجيات التعلم النشط: تتنوع استراتيجيات التعلم النشط بما يتناسب مع تنوع الفروق الفردية بين الطلاب، وتنوع الأهداف والمحتوى، كما أن التعلم النشط لا يتحقق إلا في ظل وجود التنوع، ولتطبيق التعلم النشط لا بد من تنوع طرائقه واستراتيجياته، إذ أن فكرة استخدام الاستراتيجية الواحدة التي تصلح لكل المواقف التعليمية لم تعد فعالة، ولقد ساد الاعتقاد بأن استخدام التنوع يزيد من دافعية التلاميذ ومن تعلمهم ويؤثر تأثيراً إيجابياً في انتباههم وفي اندماجهم وبالتالي يجعل التلاميذ أكثر تلقياً للتعلم، فتتنوع الاستراتيجيات هو مفتاح تعزيز التعلم (جابر، 2000، ص 53).

ويرى الباحثون في مجال المناهج وطرائق التدريس أنّ التعلّم النشط يتضمن عدداً من الاستراتيجيات نذكر من أهمها وأكثرها تداولاً:

1_ استراتيجية التعلم التعاوني: وتُعرف بأنها طريقة في التدريس، يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في التحصيل، تعمل معاً من أجل تحقيق هدف مشترك بحيث يكون كل تلميذ في المجموعة مسؤولاً عن تعلمه وتعلم باقي أفراد مجموعته (Mcleish , 2009 , p9).

وتعرف أيضاً بأنها أحد أساليب التعلّم التي تتطلب من الطلاب العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو لإكمال عمل أو مهمة بعينها، أو لتحديد هدف سبق تحديده (ابراهيم، 2004، ص723).

وبذلك نجد أن التعلم التعاوني طريقة في التعليم تتضمن مجموعة من أساليب التعلم الجماعي والتي تنظم وفقها غرفة الصف في إطار محدد يقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يتفاوت أفرادها في المستوى، ويطلب إليهم العمل معاً، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، ليعلم بعضهم بعضاً من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف المعلم وتوجيهه.

2_ استراتيجية العصف الذهني: وهي أحد أساليب النقاش الجماعي داخل غرفة الصف، والتي يشجع بمقتضاها تلاميذ مجموعة (5-12) تلميذاً، وبإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المبتكرة بشكل عفوي في مناخ مفتوح، وغالباً ما تتضمن هذه الأفكار حلولاً

لمشكلة معينة مختارة سلفاً، ومن ثم اختيار المناسب من الحلول ، ويتم ذلك من خلال عدة جلسات تستغرق الواحدة منها بين (15- 20) دقيقة. والهدف منها الوصول بالتفكير إلى مستويات عليا تصل إلى حد الابداع والابتكار.

3_ **استراتيجية تدريس الأقران:** وتعتمد على قيام التلميذ بدور المعلم الذي يقتصر على التوجيه والإرشاد، حيث يتولى أحد التلاميذ - أو بعضهم- عملية التدريس داخل الصف، وهي من الطرائق الفعالة في التدريس خاصة في الفصول التي تضم تلاميذ متفاوتي القدرات.

4_ **استراتيجية لعب الأدوار:** وتعرّف بأثما طريقة في التدريس تتضمن تمثيل موقف ما خلال الفصل بواسطة تلميذين أو أكثر بتوجيه من المعلم، حيث يقوم كل تلميذ من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد انتهاء العرض التمثيلي فإنّ المجموعة تقوم بالمناقشة والحوار.

5_ **استراتيجية التدريس التبادلي:** تقوم على تبادل الأدوار في العملية التعليمية بين التلاميذ والمعلمين أو بين التلاميذ أنفسهم، وتتضمن أنشطة تعليمية قائمة على الحوار، ويتم توزيع التلاميذ في مجموعات، توزع الأدوار فيما بين أعضائها، ويحدد قائد لكل مجموعة يقوم بتوجيه أعضاء المجموعة. ويتم تقسيم محتوى الدرس إلى فقرات حسب ما يتضمنه، وتجري مناقشة الفقرات كلاً على حده، وعندما يتم الانتهاء من مناقشة الفقرة يتم التعمق بمحتواها، وفيها يتم اختيار قائد جديد من بين تلاميذ المجموعة ليقود المجموعة في مناقشة الفقرة الثانية، وهكذا يتم تبادل الأدوار في المجموعة

دور المعلم في التعلم النشط: تغير دور المعلم في التعلم النشط، حيث لم يعد هو الملقن، والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي، كما في النمط التقليدي، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، ويهيئ تلاميذه ويساعدهم تدريجياً على القيام بأدوارهم الجديدة، واكتساب الصفات والمهارات الحياتية، ومن هنا يتطلب التعلم النشط من المعلم القيام بالأدوار التالية:

- استخدام العديد من الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وفقاً للموقف التعليمي، ووفقاً لقدرات التلاميذ.

- إدراك نواحي قوة التلاميذ ونواحي ضعفهم، بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح.
- التنوع في طرق التدريس التي يستخدمها في الفصل، بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلّم النشط بدلاً من استخدام طريقة المحاضرة لكل التلاميذ.
- تركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعلم بدلاً من أن يلقنهم، فالمعلم يُعلّم تلاميذه كيف يفكرون، وليس فيما يفكرون.
- توظيف ما يتعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.
- العمل على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وذلك بإتباع أساليب المشاركة، وتحمل المسؤولية، والتعزيز المستمر.
- جعل التلميذ مكتشفاً ومجرباً وفعالاً في العملية التعليمية.
- وضع التلميذ دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة، لما في ذلك من أثر في عملية التعلم، وإثارة اهتمامه ودوافعه (البكر، د.ت، ص19)
- دور التلميذ في التعلم النشط:** لقد نادى جون ديوي بضرورة كون المتعلم محوراً لعملية التعلم، ومركز الاهتمام فيها، ويُقال أن "المدرسة أُعدت للطفل ولم يُعدّ الطفل لها" (هندي، 2002: ص195-196). والمتعلم النشط له دور أكثر فاعلية، فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، يقوم بالمناقشة وفرض المفروض، والبحث وحل المشكلات بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع.
- وانطلاقاً من تركيز التعلم النشط على إيجابية ومشاركة المتعلم يمكن تحديد دور المتعلم في الموقف التعليمي النشط فيما يلي:
- يتحمل مسؤولية تعلمه، ويقبل على إجراء الأنشطة برغبة وشوق.
- يتحمل مسؤولية اتخاذ القرار، ويبحث عن عدة طرق لحل المشكلات التي تواجهه.
- يسيطر على عملية التعلم، ويتعلم ما يرغب في تعلمه.
- ينظم نفسه وينظم الآخرين في مجموعته.
- ينجز أعماله في مواعيدها المحددة سلفاً.
- يختار الوسيلة الملائمة لعرض عمله.

- يستطيع أن يتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف عنده.

- يثق بنفسه وبقدراته، ومتحمس لعمله. (البكر، د.ت، ص20)

مهارات القراءة: تعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يحرص التعليم الحديث على

تطوير تعليمها وتعلمها، ومما لا شك فيه أنّ اكتساب مهارات القراءة يجب أن يتم منذ المراحل الأولى من التعليم، حيث تتكون لدى التلميذ عادات وسلوكيات قرائية ذات أثر بعيد ودائم لديه، ومن هنا تأتي أهمية العناية بتعليم هذه المهارة في السنوات الأولى من تعليمه.

والقراءة بنوعها الجهرية، والصامتة ذات أهمية بالنسبة للتلميذ في هذه المرحلة، فالقراءة الجهرية تكتسب أهميتها من كونها خير الوسائل لإتقان النطق، وإجادة الكلام، ومفتاح الطلاقة، والدقة في القراءة الصامتة، وتساعد في الصفوف العليا فيما بعد على إدراك مواطن الجمال، والتذوق الفني لما يقرؤون، وتعتبر الوسيلة التي تبعث في التلاميذ حب القراءة (سعيد، 2005، 58).

أما القراءة الصامتة تتجلى أهميتها من كونها قراءة الحياة اليومية لكسب المعرفة والتعلم، وتنمي قدرات التلميذ على أن يقرأ كل ما يشبع ميوله واهتماماته، وتعد أيسر وأسرع من القراءة الجهرية.

مهارات الكتابة: تُعرف بأنها التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، ويأخذ هذا التعبير شكلاً من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعاً من الكتابة إلا إذا شكّلت نظاماً يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام (شحاتة والنجار، 1424، ص244).

وفي إطار العمل التربوي المدرسي يركز تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة على العناية بأمور ثلاثة هي: قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً، وإجادته الخط، وقدرته على التعبير عمّا لديه من أفكار بكل دقة ووضوح (زايد، 2006، ص98).

وتعددت تصنيفات الباحثين لمهارات الكتابة، تبعاً لما تتطلبه هذه العملية، من جوانب تشترك في إنتاج الكتابة، ويمكن بيان أبرز هذه التصنيفات، وأكثرها شمولاً، بما تتضمنه من مهارات على النحو الآتي: (البصيص، 2007، ص95).

أ_ مهارات المحتوى: وتتضمن المهارات الآتية:

كتابة مقدمة مناسبة، تشير إلى أهم الأفكار المتضمنة في الموضوع، بحيث تتميز بالجاذبية، وتتناول صلب الموضوع بدقة، وتسلسل منطقي، وكتابة خاتمة للموضوع

تلخص أبرز أفكاره، وما يستفاد منه، وجملة خاتمة أو عبارة تعلق بذهن القارئ، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بوضوح، وتنظيم الأفكار، وعرضها في ترتيب منطقي، وصحة المعلومات، ودقتها، ومناسبة الكلام لمقتضى الحال، وتأييد الأفكار بالأدلة والشواهد، لإقناع القارئ، وكتابة كل فكرة رئيسة في فقرة، وكتابة الجمل الفرعية الداعمة للجمل التالية، ووضوح الأفكار، وكتابة عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع.

ب- مهارات اللغة والأسلوب: وتتضمن المهارات الآتية:

استخدام أدوات الربط المناسبة استخداماً صحيحاً أثناء التعبير، واتباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة، واختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى، واستخدام كلمات عربية فصيحة، ومراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها.

ج- مهارات الشكل والتنظيم: وتتضمن المهارات الآتية:

حسن استخدام علامات الترقيم، واتباع قواعد الهجاء، ووضوح الخط، وكتابة الموضوع في فقرات منظمة، وأن يكون طول الموضوع مناسباً، وغير ممل، وحسن التنظيم، واستخدام العناوين الجانبية، ودقة الرسومات والتوضيحات.

وما يهمننا في هذا البحث، هو التركيز على مهارات المضمون أكثر من بقية المهارات، وذلك لأنّ مهارات المضمون أكثر مناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، التي تكاد تكون مختصة بالجانب الشكلي، في حين أنّ المراحل اللاحقة، تتطلب التركيز على المهارات الأكثر تقدماً التي تختص غالباً بمهارات التفكير، ولذلك تميل إلى تغليب المضمون، وهو الغاية الأساسية من تعليم الكتابة.

اجراءات البحث الميداني:

1_ قائمة مهارات القراءة والكتابة:

الهدف من هذه القائمة: تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لمرحلة الصف السادس الابتدائي، من خلال اشتقاقها من الدراسات والبحوث المتعلقة بالقراءة والكتابة وطرائق تدريسهما، واستطلاع آراء المتخصصين من معلمين وموجهين في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي.

صدق القائمة: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية والتي تكونت من (12) مهارة للقراءة،

و(8) مهارات للكتابة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والباحثين في مجال اللغة العربية ومهاراتها، وطلب الباحث منهم الإدلاء بأرائهم في مناسبة المهارة للتلاميذ وأهميتها لهم في هذه المرحلة، وتعديل أو إضافة مهارات أخرى، وقد تمّ التعديل على ضوء ملاحظات السادة المحكمين، وبعد تفرغ الإجابات تمّ حساب التكرارات واستخراج النسبة المئوية للتكرار الذي حصلت عليه كل مهارة من المهارات الموجودة في القائمة، ثمّ أخذ الباحث المهارات التي حازت نسبة أعلى من (75%) من استجابات المحكمين، ووضعها وقدّرت درجة أهمية المهارة بمقياس ثلاثي، بحيث تعطى الاستجابة (درجتين) إذا كانت مهمة جداً، ودرجة إذا كانت مهمة فقط، وصفر إذا كانت غير مهمة)، وفيما يلي عرض لمهارات القراءة والكتابة مرتّبة وفقاً لأهميتها النسبية:

جدول رقم(1) يوضح ترتيب قائمة مهارات القراءة

النسبة المئوية	المهارة
96%	يقرأ القصيدة الشعرية قراءة جهرية سليمة
92%	يتنبأ بالنتائج في ضوء ما ورد في النص.
89%	يستنتج العلاقات بين الأفكار الواردة في النص
85%	يستنتج علاقات السبب بالنتيجة
83%	يفرّق بين الأفكار الرئيسة والجزئية في النص
80%	ييدي رأيه في قضية من قضايا النص
73%	يستخدم بعض الكلمات في جملة مفيدة
71%	يختار من النص كلمة بمعنى جملة.
70%	ييدي رأيه في قضية من قضايا النص
55%	يتنبأ بالنتائج في ضوء ما ورد في النص.
55%	يستنتج علاقات السبب بالنتيجة
56%	يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه

جدول رقم(2) يوضح ترتيب مهارات الكتابة

النسبة المئوية	المهارة
96%	اختيار مفردات صحيحة معبرة لكتابة جمل مفيدة
92%	كتابة عدد من الفكر المرتبطة بالموضوع
89%	اتباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة
85%	الكتابة بخط واضح، ومراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة
83%	استخدام علامات التقييم بشكل صحيح أثناء الكتابة
80%	يلخص النقاط الرئيسة في النص بدقة ووضوح
74%	اتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة
73%	تأييد الفكرة بالأدلة والشواهد المقنعة للقارئ

2_ إعداد الدروس المختارة من مقرر القراءة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط:

الهدف من إعداد محتوى الدروس: تمّ إعداد وتنظيم صياغة الدروس المختارة من الكتاب المقرر على تلامذة الصف السادس الابتدائي، باستخدام التعلم النشط، بهدف تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلالها.

تحديد محتوى الدروس المختارة: تمّ تحديد الدروس المختارة من الكتاب المقرر وفقاً للخطة الزمنية الموضوعية من قبل الوزارة حتى تتمكن المجموعتين التجريبية(التي تدرس وفق استراتيجيات التعلم النشط)، والضابطة(التي تدرس وفق الطريقة التقليدية) من السير في الوقت نفسه.

خطوات التدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية:

— الإعداد المسبق للدروس المعدة وفق الاستراتيجيات المطلوبة للتعلم النشط بما يتناسب مع أهداف الدروس الاجرائية ومحتواها، وتدريب التلاميذ على تقنيات استخدام التعلم النشط، وتوزيع الأدوار عليهم مع إتاحة الفرصة أمامهم لاختيار الأدوار التي يحبونها.

— إعطاء التوجيهات إلى التلاميذ الذين يدرسون وفق التعلم النشط مع مراعاة تنبيههم إلى أنهم سيتعرضون للمناقشة فيما سيتعلموه من مواقف وأحداث وشخصيات.

— القيام باستخدام استراتيجية التعلم النشط المطلوبة مع مراعاة إظهار قدرات التلاميذ على التركيز أثناء أدائهم للمواقف التعليمية، وإثارة أجواء من المرح الهادف حتى لا يشعر المشاهدين بالضجر والملل.

تقويم محتوى الدروس المختارة: وذلك باستخدام التقويم البنائي المستمر الذي يتم أثناء القيام بتعليم الدرس وفق الاستراتيجية المتبعة من خلال تعزيز الإيجابيات في الأنشطة، والاشارة إلى نواحي الضعف فيها ومحاولة تلافيتها، والتقويم النهائي الذي يتم في نهاية الدرس، عن طريق الاختبار البعدي الذي يقيس فاعلية وأثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة والكتابة المراد قياسها.

صدق محتوى الدروس وفق التعلم النشط: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، وقد أبدوا ملاحظاتهم حول الأهداف المصاغة سلوكياً لكل درس بما يتناسب مع المهارات المطلوبة، والزمن اللازم لتنفيذها.

3_ اختبار التحصيل لمهارات القراءة والكتابة:

أهداف الاختبار: معرفة تجانس المجموعتين "الضابطة والتجريبية" في مهارات القراءة والكتابة المتوفرة لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة "قبل البدء بتنفيذ الدروس المعدة وفق التعلم النشط من خلال التطبيق القبلي لاختبار القراءة والكتابة، وقياس مدى إتقان تلاميذ المجموعتين لهذه المهارات، وذلك لتعرف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنميتها.

بناء الاختبار: تم إعداد الاختبار وصياغة مفرداته بعد الاطلاع على الكتابات التربوية المرتبطة بكيفية إعداد الاختبارات في الصف السادس الابتدائي، والأخذ بأراء بعض المعلمين من ذوي الخبرة في مجال اللغة العربية، وتم الاستفادة من البحوث التي أجريت في مجال التعلم النشط، وقائمة مهارات القراءة والكتابة التي ضبطت لأغراض البحث.

صوغ بنود الاختبار: تمّ مراعاة عدة أمور رئيسة أهمها أن تكون الأسئلة مرتبطة بالمهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة والكتابة المراد قياسها، ومناسبة لطبيعة الأهداف الاجرائية المصاغة تبعاً لاستراتيجيات التعلم النشط، وأن يكون نمط الأسئلة مصاغ بشكل منظم من السهل إلى الصعب ومن التذكر إلى الفهم، وعدم إتاحة الفرصة للتخمين عند الإجابة، والصيغة بلغة سهلة واضحة تحدد المطلوب ، وقد بلغ عدد بنود الاختبار(20) بنداً مصمّمة لتقاس المهارات المطلوبة بسؤال واحد على الأقل، إلى جانب زيادة عدد البنود لبعض المهارات نظراً لأهميتها.

إعداد مفتاح تصحيح الاختبار: بلغ مجموع درجات اختبار الفهم القرائي (80) درجةً موزعةً على (20) سؤالاً، الحد الأدنى للسؤال الواحد درجتان والحد الأعلى أربع درجات.

صدق الاختبار: تمّ التأكد من صدق الاختبار بطريقتين الأولى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود الاختبار المصمّمة للأهداف المراد تحقيقها، ومدى تضمينه للمهارات المتضمنة في الأنشطة المطلوبة، والثانية من خلال التطبيق الاستطلاعي للاختبار، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بلغ عددها (20) تلميذاً وتلميذة، وقد أسفر هذا التطبيق عن تأكد الباحث من صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق، أما ثبات الاختبار فقد تمّ من خلال إعادة الاختبار على التلاميذ بعد (15) يوم من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات بين التطبيقين (0,89) وهو معامل ثبات عالٍ.

حساب معامل السهولة لبنود الاختبار: قام الباحث بحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، من خلال تقسيم الاجابات الصحيحة على السؤال مضافاً إليه الاجابات الخاطئة، ويعد السؤال سهلاً جداً، إذا كان معامل سهولته أكثر من(0.85)، ويعد السؤال صعباً جداً إذا كان معامل سهولته أصغر من (0.15)، وبحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار تبين أنه يتراوح بين (0,23 و 0,80).

تطبيق تجربة البحث:

- التطبيق القبلي لأدوات البحث: وذلك للتأكد من تكافؤ عينة الدراسة في مهارات القراءة والكتابة الموجودة لديهم قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل لمهارات القراءة والكتابة، وتم استخدام اختبار (t)، وأسفرت نتائج التطبيق كما هو مبين في الجدول رقم (3) الآتي:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة
الضابطة	30	4,37	2,75	1,23	غير دال
التجريبية	30	4,53	2,61		إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القرائي والكتابي في التطبيق القبلي، إذ أنّ مستوى دلالة (t) بلغ قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في مستوى المهارات الموجودة لديهم من حيث تدني مستوى هذه المهارات.

_ **التدريس للمجموعتين الضابطة والتجريبية:** قام الباحث بتدريس تجربة البحث بنفسه للمجموعة التجريبية، حيث قام بتدريس الفصول المحددة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، أما المجموعة الضابطة قام معلم الفصل بتدريس الفصول نفسها بالطريقة السائدة، وقد راعى الباحث أن يتم تدريس الفصول للمجموعتين وفقاً للخطة الزمنية المحددة للتدريس من قبل الوزارة.

_ **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار، وقد روعي أثناء التطبيق إجراء الاختبار في الحصة الأولى من اليوم الدراسي، وذلك لضمان أكبر قدر من النشاط.

النتائج و تفسيرها في ضوء فروض البحث:

التحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ (المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل القرائي والكتابي، لصالح التطبيق البعدي، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة
القبلي	30	4,53	2,61	14,99	دال إحصائياً
البعدي	30	28,68	2,14		

يتضح من الجدول السابق أنّ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي بلغ (4,53) بانحراف معياري (2,61)، في حين بلغ هذا المتوسط في الاختبار البعدي (28,68) بانحراف معياري (2,14)، وعند حساب الدلالة تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل القرائي والكتابي لصالح القياس البعدي، مما يدل على ارتفاع معدل تلاميذ المجموعة التجريبية، وارتقاء مهاراتهم القرائية والكتابية إلى مستوى أفضل، نظراً للأجواء الإيجابية التي تخللت غرفة الصف من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، والتي تمثلت بالأنشطة الباعثة على الحركة ولفت الانتباه، حيث تركت أثراً عميقاً في ذاكرة التلاميذ من خلال الاثارة والتحفيز التي وفرته، مما مكنهم من اتقانها. وهذا ما يتطابق مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (عشا وآخرون، 2012)، ودراسة (العالول، 2012).

وكذلك لوحظ تفاوت في تحسّن المهارات القرائية والكتابية حيث حصلت مهارة (يستنتج العلاقات بين الأفكار الواردة في النص) على أعلى نسبة بين مهارات القراءة، فيما حصلت مهارة (استخدام علامات التقييم بشكل صحيح أثناء الكتابة) على أعلى نسبة بين مهارات الكتابة.

– التحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على: " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل القرائي والكتابي، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة
القبلي	30	4,37	2,75	1,8	غير دال
البعدي	30	6,1	3,21		إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أنّ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي بلغ (4,37)، بانحراف معياري قدره (2,75)، أما المتوسط في الاختبار البعدي بلغ (6,1) بانحراف معياري قدره (3,21)، ولدى حساب الدلالة باستخدام اختبار (t)، تبين أنّ قيمة (t) المحسوبة بلغت (1,8)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية تبين أنّها أقل منها، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل القرائي والكتابي، وهذه النتيجة يمكن الرجوعها إلى الطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس مواد اللغة العربية، والتي غالباً ما يكون المعلم هو الملحق للمعلومات ودور التلميذ سلبي ومتلقي فقط، مما كان يشعره بالملل ولا يدفعه للإثارة، واعطاءه دور أكبر في إبراز قدراته اللغوية مواهبه الفنية.

التحقق من صحة الفرضية الثالثة الذي ينص على: " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل القرائي والكتابي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، والجدول رقم(6) يوضح ذلك:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
التجريبية	30	28,68	2,14	17,98	دال
الضابطة	30	6,1	3,21		إحصائياً

يتضح من الجدول أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بلغ (28,68)، بانحراف معياري قدره (2,14)، أما متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (6,1)، بانحراف معياري قدره (3,21)، ولدى حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين، باستخدام اختبار (t)، تبين أنّ قيمة (t) المحسوبة بلغت (17,98)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القرائي والكتابي في التطبيق البعدي، وهذا الارتفاع في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيات التعلم النشط يعني تفوقاً لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يدل على حدوث تحسّن كبير في مستوى مهارات القراءة والكتابتية لديهم، ويمكن إرجاع هذا التحسّن إلى الأثر الفعال الذي تركه التعلم النشط في نفوس التلاميذ، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (عصر، 2000)، ودراسة (أحمد، 2011)، حيث لوحظ ذلك من خلال تحصيلهم الدراسي وارتياحهم النفسي لمثل هذه المداخل التي تبعث الحماس والتفاؤل لديهم بما توفره من بيئة لتفتح مواهبهم وانطلاق قدراتهم اللغوية، والاعتزاز بأنفسهم من خلال تقمص الشخصيات على خشبة المسرح وأداء الأدوار التعاونية والتنافسية، مما يبعد الخوف والخجل تلقائياً عند التلاميذ، ويجعلهم قادرين على اكتساب المهارات الاجتماعية التي تمهم في حياتهم.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسة لتطوير كتب اللغة العربية في ضوء التعلم النشط واستراتيجياته.
- إجراء دراسة فاعلية التعلم النشط على تنمية مهارات الحديث والاستماع لدى تلاميذ في المراحل التعليمية الأخرى.
- إجراء دراسات تتضمن أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتأملي.

توصيات البحث:

- القيام بدورات مستمرة لتدريب المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي على استخدام أسس التعلم النشط بدءاً بتحويل النصوص المتضمنة بالمناهج وإعادة صياغتها وفق خطوات التعلم النشط.
- إقامة ورشات عمل ضمن المدارس يشارك فيها المعلمين والاداريين والتلامذة لتدريب المتعلمين على اللقاء وطرائق استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

قائمة المصادر والمراجع:

- __ إبراهيم، مجدي عزيز،(2004): استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.
- __ أحمد، سناء(2011).فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية، والدافع للإنجاز، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، العدد الثلاثون، مصر.
- __ البصيص، حاتم،(2007): فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، مصر.
- __ البكر، فهد، (د.ت): التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط(حقيبة المتدرب)، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- __ جابر، عبد الحميد جابر،(1996): الذكاء ومقاييسه، دار النهضة العربية، القاهرة.
- __ جابر عبد الحميد جابر، (2000): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- __ الجوجو، ألفت، (2011): فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد13، العدد1، ص 1371-1422.
- __ زايد، فهد خليل،(2006): أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- __ سعادة وآخرون،(2006): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- __ السعيد، حمزة خالد، (2005): تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

- __ شحاته، حسن والنجار، زينب(1424). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- __ العالول، رنا فتحي،(2012): رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
- __ عبد الوهاب ، فاطمة محمد، (٢٠٠٤) : فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والميول العلمية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العملية، جامعة الرقازيق، مصر ، المجلد الثامن ، العدد(2).
- __ عثمان، خلف الديب، (2003): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- __ عشا، انتصار وأبو عواد، فريال و الشليبي، الهام و عبد، إيمان(2012): أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 28، العدد الأول.
- __ عصر ، رضا مسعد السعيد، (2002): فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية " مجلة تربويات _ الرياضيات، الجمعية المصرية، المجلد الرابع ، ابريل ص ٨٣ _ ١١٣.
- __ القحطاني، أمل، (2014): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحو لدى معلمات الجغرافية للصف السادس الابتدائي بالرياض، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن، كلية التربية، المجلد 15، العدد1.
- __ القلا، فخر الدين، وناصر، يونس،(2004): أصول التربية وطرائقها، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- __ القليني، عاطف، (2000): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية.

- __ اللقاني، أحمد والجمل، علي، (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
- __ كوثر، كوجك وآخرون، (2005). الموسوعة المرجعية للتعليم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعليم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- __ مدبولي، حنان (2009). فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (88)، ج1، مارس.
- __ مذكور، علي، أحمد(2006). نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- __ منصور، علي،(2001): التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- __ موسى، مصطفى اسماعيل،(2001): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي و الوعي بما وراء المعرفة و إنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، المؤتمر العلمي الأول(دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، 11-12 يوليو 2001م.

المراجع الأجنبية :

- Carroll, L. & Leander, S. (2001). Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.
- Defoe m. (1999) : Using directed reading thinking activity strategies to teach students reading comprehension skills in middle grades language arts, dis. abs, practicum, nova southern university, u. s, florida, e d 432011
- Kyriacou, C. (1992). "Active Learning in secondary School", British Education Research Journal, Vol. 18, N.3.

Mcleish , Keritha (2009): cooperative learning and Achievement in social studies : jigsaw .www.eric. ed. Gov.

McCarthy, J. & Anderson, L. (2000). versus Traditional Teaching Active Learning Techniques Styles: Two Experiments from History and Political Science . Innovative Higher Education. 24(4), 279-294.

Tandogan, R. & Orhan, A. (2007).The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning . Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 3(1), 71-81.

إعداد المعلم بين الممارسة المحلية والحك الدولي

أ. فاطمة منصور فرج/ جامعة سرت

مقدمة :

يعتبر المعلم أحد أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية ، وعنصراً هاماً في تحقيق الأهداف التربوية ، نظراً لأهمية الأدوار التي يقوم بها المعلم وتعددتها وتأثيرها على الفرد والمجتمع، ويعتمد نجاح أي مخططات تربوية أو أي نظم تعليمية على المعلم ، وقد أصبحت أهميته اليوم في العملية التعليمية والتربوية من الحقائق البديهية بين أوساط التربية ، نتيجة للتغير الكبير الذي حدث في مفهوم التربية والتعليم ، وفي مهام ومسؤوليات المعلم التعليمية والتربوية والثقافية والاجتماعية، وفي الأدوار المتوقعة منه .

إن التعليم في جوهره لا يمكن أن ينفصل عن التربية ، وكذلك التربية لا يمكن فصلها عن التعليم، ومع ذلك نستطيع أن نفرق بين المعلم والمربي ، لأنه لا يمكن أن يكون كل معلم مربيةً، لأن هذا يتطلب توفر مواصفات وقدرات شخصية خاصة تؤهل المعلم كي يكون مربيةً، وهذا ما تقوم عليه عملية إعداد المعلم أن يسير التعليم جنباً إلى جنب مع عملية التربية .

وما يحدث اليوم على أرض الواقع في المؤسسات التعليمية من وجود أعداد كبيرة من المعلمين ، ولكنهم غير مؤهلين للعمل في الحقل التربوي ، ويفتقرون لأبسط المبادئ والأساليب التربوية للتعامل مع الطلاب ، ووجودهم في هذا الحقل مجرد أنهم يحملون شهادات في مواد تخصصية معينة تعاني نقصاً في عدد المعلمين المؤهلين لتدريسها ، ولا ننسى الظاهرة التي بدأت تظهر مؤخراً (المعلم المتطوع أو المتعاون) الذي قد يكون في كثير من الأحيان غير مؤهل تربوياً، فقد يكون طالباً لم ينهي دراسته بعد ، أي أنه يفتقر إلى الجانبين التعليمي والتربوي .

إضافة إلى ما يمكن ملاحظته اليوم في مؤسساتنا التعليمية ، من تركيز بعض المعلمين على الجانب التعليمي دون التربوي ، حيث يكون المعلم مهتماً بضرورة إكمال المنهج نظراً لعدم تناسب الوعاء الزمني المقرر للمنهج مع حجم المنهج وطوله ودسامته ، ولا يجد وقتاً لنصح التلاميذ أو إرشادهم أو توعيتهم سلوكياً أو أخلاقياً أو دينياً، وهذا بالتالي أدى إلى ظهور وتفاقم مشكلات مثل الانحراف

الأخلاقي والسلوكي والعنف المدرسي ، ولكي نتناول الموضوع من كافة جوانبه لا بد لنا من الحديث عن جانبين مهمين لمهنية المعلم هما :

أولاً : إعداد المعلم قبل دخول الخدمة وهي (مرحلة التهيئة والتكوين) .

ثانياً : تدريب المعلم أثناء ممارسته للخدمة وهي (مرحلة التطوير والتجديد) .

أولاً : إعداد المعلم قبل دخول الخدمة (مرحلة التهيئة والتكوين) :

إن عملية إعداد المعلم لم تعد عملية سهلة مثلما كانت في السابق ، بل إن الأمر في مضمونه وطرقه وأساليبه ووسائله أصبح موضوعاً في غاية الصعوبة في ظل التحديات الحالية والمتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية التي يشهدها العالم اليوم والتي أصبحت تطال كل جانب من جوانب الحياة ، ولكون المعلم من أهم عناصر منظومة العمل التعليمي والتربوي المعني بمواجهة هذه التحديات والتصدي لها ، فإن هذا يحتم على المؤسسات القائمة على إعداد المعلم ضرورة تغيير سياساتها وفلسفتها التعليمية والتربوية في إعداد المعلم ، والتسلح بالآدوات والوسائل الضرورية لمواكبة هذه التطورات والتغيرات التي تحصل في العالم ، بشكلٍ يمكنه من أداء دوره التعليمي والتربوي على الوجه الأكمل، فليس كافياً أن نغير من المناهج التربوية وأن نوفر الوسائل التعليمية ونشيد البنية العمرانية للمؤسسات التعليمية دون أن نطور رؤية وفلسفة خاصة في إعداد المعلم تتماشى مع روح العصر الذي نعيشه وتواكب كافة مستجداته ، فهذا العصر يحتاج بما لا يدعو مجالاً الشك إلى معلم يستطيع أن يلبي احتياجات الطلاب والمجتمع في آن واحد، هذه الاحتياجات التي أصبح من سماتها التغير المستمر .

" ويعتمد تحقيق الأهداف التربوية اعتماداً جوهرياً على المعلم ، فأفضل النظم التعليمية وأحدث المباني المدرسية والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية بدون معلم جيد يستطيع استخدامها الاستخدام الأمثل لن تحقق الأهداف المنشودة ولن تؤتي ثمارها المرجوة " . (منسي ، محمود عبد الحليم ، 1990 م ، 366)

" ولذلك أصبح لزاماً علينا أن يكون الفرد المسؤول عن تخريج أجيال تعتمد عليها الأمم والشعوب في تحقيق آمالها وتطلعاتها على درجة عالية من الوعي والثقافة بكل الأحداث العالمية وتلك التي تدور في محيطه الإقليمي ، وعلى بصيرة بأبعادها وتحليلاتها ، ولديه القدرة على التنبؤ بتداعياتها ،

وأن يكون ملماً بأدواره واعياً بحركة التغيير وطبيعته وحجمه متسلحاً بالآليات والميكانيزمات التي تمكنه من التعامل والتفاعل الإيجابي معها في سياق قيامه بوظائفه". (فوزي ، 2012 م ، 204) مفهوم إعداد المعلم قبل دخول الخدمة : " يعرف الإعداد بشكل عام بأنه عملية ديناميكية مقصودة مخططة تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها بطريقة منظمة في مجموعة من الأفراد ؛ لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية ، وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المؤسسة إلى أقصى حد ممكن وصولاً إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد والمؤسسات التي يعملون بها .

وإعداد المعلم يقصد به تهيئة طالب التربية وتزويده بالدراسات الأكاديمية والتربوية والمهنية اللازمة عبر سنوات الدراسة ؛ ليكون مستعداً للقيام بعمله وأداء دوره التعليمي والمتوقع منه حسب الأصول المهنية .

ويعرف قاموس التربية عملية إعداد المعلم بأنها جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية". (فوزي ، 2012 م ، 201 ، 202)

كما يقصد بعملية إعداد المعلم " خلق بيئة تعليمية وتدريبية فاعلة تعمل على إيجاد وصياغة المعلم عن طريق التعليم بتعرضه لشتى العلوم الإنسانية والمفاهيم الاجتماعية التي تشتمل على المواد التربوية ، وأهداف التربية وطرق التدريس ودراسات المقررات والمناهج والقيم وعلم الاجتماع والنمو الاجتماعي للمتعلمين وعلم النفس التربوي والتقنيات التربوية وعملية التقييم والتقويم وطرق البحث في التربية والإدارة المدرسية وغيرها ، وذلك لتمكين المعلم من وضع ما اكتسبه من معارف إنسانية ومفاهيم اجتماعية موضع التطبيق والممارسة العملية بإدراك وثقة وتمعن في المواقف والمعضلات التربوية المتعددة التي تحدث في المدرسة وفي حجرة الدراسة وتلك التي تصدر عن الطلاب " ، (العاجز ، 2006 م ، 15) وهذا يعني أن عملية إعداد المعلم تتم وفق برنامج منظم ومحدد تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة في إعداد المعلم من أجل تهيئته لممارسة المهنة ، إضافةً إلى أنها " عملية مستمرة لا تنتهي أو تتوقف بمجرد تخرج المعلم من المعهد أو الكلية ، بل ينبغي أن تستمر عملية التعلم والتأهيل والتدريب المستمر طيلة ممارسته لمهنته ، فالتدريب والتعلم

المستمر يتيح الفرصة أمام المعلم لتنمية وتحسين قدراته ومهاراته المتعلقة بطبيعة مهامه الوظيفية " ، (رشوان ، 2006 ، 184) وأن تواكب هذه العملية كافة المستجدات على الساحة الدولية ، بالإضافة إلى الأخذ بأحدث الأساليب المبتكرة في إعداد وتدريب المعلم.

أهمية إعداد المعلم : تكتسب عملية إعداد المعلم أهمية خاصة ، لكون المعلم من أهم عناصر منظومة العمل التربوي وأكثرها تأثيراً ، حيث يتوقف عليه تحقيق الأهداف واستثمار الطاقات ، فالمعلم الكفؤ المعد إعداداً جيداً يكون قادراً على خلق كوادِر وطنية من المتعلمين يمكن أن تسهم في عمليات التنمية والنهوض بالمجتمع ، والمعلم الكفؤ يستطيع أن يصلح من عيوب المناهج الدراسية ويطوعها لتحقيق الأهداف التربوية بما أوتي من مهارات وقدرات مهنية ، وهو كذلك يستطيع في ظل ضعف الإمكانيات والموارد وبما أتيج أمامه من فرص ترجمة ما يخصص للتعليم من إنفاق إلى نوع من الاستثمار المجزي للعنصر البشري ، ولذلك وجب الاهتمام به وتطوير عملية إعداد وتدريبه ، وتكمن أهمية إعداد المعلم في النقاط التالية : (فوزي ، 2012 م ، 204 ، 205)

- 1 - إعداد المعلم يمكنه من اكتساب المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لإتقان وتقوية أدائه في التدريس ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المهنة .
- 2 - إعداد المعلم يساعده على التكيف والتفاعل مع المتغيرات التي تواجهه في مجال عمله ، والتمكن من تقديم الحلول المناسبة لها .
- 3 - إعداد المعلم يجعله على وعي بطبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وخصائصهم ومشكلاتهم ، وبطبيعة الأساليب التدريسية والتربوية التي تناسب هذه الطبيعة .
- 4 - إعداد المعلم يجعله قادراً على التعامل مع المعطيات التي أسفر عنها التطور التقني والتكنولوجي وثورة الاتصالات ، والتغير في طبيعة البرامج التربوية وأساليبها وفقاً للمعطيات الجديدة .
- 5 - إعداد المعلم يؤدي إلى شعور المعلم بالرضا والانتماء للمهنة ، نظراً لتمكّنه من الأداء الجيد والإلمام بأسرار المهنة ومتطلباتها .
- 6 - إعداد المعلم يساعده على الإلمام بالتطورات الحادثة في مجال تخصصه ، ويجعله على وعي بأحدث النظم والأساليب التي تتطلبها هذه التطورات .

الجوانب الأساسية لإعداد المعلم : وتشمل عملية الإعداد ثلاثة جوانب رئيسية :

1 . الإعداد المعرفي : وهو الجانب الأساسي والمهم الذي تقوم عليه عملية إعداد المعلم ويتضمن ثلاثة جوانب أساسية هي :

أ - الجانب الأكاديمي (التخصصي) : يقصد به كل المقررات الدراسية التي تختص بالمعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في تخصص من التخصصات المعروفة في مؤسسات إعداد المعلم ، " ويكون المعلم في هذا الجانب هو مصدر رئيسي للمعرفة وحتى في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تجعل من المعلم موجهاً ومرشداً إلى سبل المعرفة لا ناقلاً لها فإنها تؤكد أهمية الدور المعرفي للمعلم وأهميته كمرجع لتصحيح المفاهيم وشرحها لطلابه ، وما لم يكن هذا المصدر مقنعاً إلى حد كبير بالنسبة لهم فإنهم وهم المستفيدون الرئيسيون من علمه سوف لا تجذبهم طريقته ولا معلوماته ، ومن هنا فإن الكم المعرفي والكيف التخصصي للمعلم يعتبر أمراً في غاية الأهمية ، وعاملاً مهماً في عملية إعداده " . (سعفان ، محمود ، 2007 م ، 82)

ب - الجانب التربوي (المهني) : " يقصد بالجانب المهني من إعداد المعلم تزويد المعلم بكل ما يفيد في تحديد أهدافه ووضوح معاييرها ، واختيار أنسب الوسائل التعليمية وطرق التدريس للمناهج والمواقف التعليمية ، وكل ما يعينه على التعرف على الفروق الفردية ومراعاتها وتقدير احتياجات التلاميذ وتقييم عمليات التعلم ، والحفاظ على أخلاقيات المهنة والارتقاء بالمكانة المهنية للمعلم ، ويقتضي ذلك أن تتضمن برامج إعداد المعلم برامج متنوعة من فلسفة التربية ، والمناهج التعليمية وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ، وعلم النفس العام وعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي ، والقياس النفسي والتقويم وغيرها من المقررات التربوية والنفسية التي تدخل في إطار التربية المهنية " . (سعفان ، محمود ، 2007 م ، 86)

ويهدف الإعداد المهني إلى : (آدم ، 2010 م ، 104)

- التعرف على الفلسفة التربوية الخاصة بالنظام التعليمي للدولة ، وعلى الأهداف العامة للتعليم ، وعلى هيكل النظام التعليمي ومكوناته ومؤسساته .

- التعرف على الفكر التربوي العالمي ومقارنته بالفكر التربوي المحلي .

- التعرف على النظريات الخاصة بالتعلم ونمو التلاميذ ، والصحة النفسية والإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي .

- التعرف على كيفية إعداد وصياغة المنهج المدرسي .

- التعرف على أسس وطرق التدريس والوسائل التعليمية .

ج - الجانب الثقافي : يقتضي هذا الجانب من الطالب دراسة عدد من المقررات الدراسية خارج نطاق التخصص وفي شتى مجالات الثقافة مثل العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية واللغوية والتربية الإسلامية وعلوم البيئة ، وبسبب اتساع دائرة الثقافة في عصرنا الراهن اتسعت دائرة المجالات المطلوب من الطالب دراستها فأصبحت تشمل " معرفة أساليب البحث العلمي وأساليب التعامل مع وسائل الحصول على المعرفة العلمية مثل المكتبات ووسائل التخزين الحديثة للمعرفة مثل الحاسب الآلي وتقنية المعلومات " . (آدم ، 2010 ، م ، 104)

2 - الإعداد العملي (التربية العملية) : " تعتبر التربية العملية عنصراً رئيسياً ضمن عناصر منهج إعداد المعلمين ، وأحد المتطلبات الأساسية والإجبارية التي لا يمكن أن يتخرج الطالب بدونها ، وهي مرحلة تحضيرية حاسمة وضرورية يتوقف نجاحها على نوعية الخبرات التي تقدمها وعلاقات المشتركين فيها ومدى انتماء الطلاب المعلمين المتدربين لمهنتهم التعليمية ، ومدى بلورة شخصياتهم التدريسية ، ولن يتمكن الطلاب المتدربين من تكوين اتجاهاتهم الإيجابية اتجاه التدريس وتحقيق الكفاءات التربوية البناءة لعملية التعلم والتعليم إلا إذا كانت نابعة من برنامج تربية عملية قادر على ترجمة المبادئ والمفاهيم النظرية لإعداد المعلم إلى مهارات تطبيقية محسوسة يتم اكتسابها بالطرق والأساليب الصحيحة ، لكي يستطيع الطالب الاستفادة منها أثناء تطبيقها عملياً ، وحتى تكون مجدية يجب أن يشرف على تنفيذها معلمون ذوي خبرات ومهارات وتخصصات تعليمية وتربوية " . (نصر الله ، 2001 ، م ، 21 ، 22)

وتعرف التربية العملية " بأنها الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على القيام بوظيفة المعلم داخل الصف أو خارجه وبإشراف وتوجيه المعلم المسؤول أو المدرب في الكلية أو المعهد الذي يتعلم فيه الطالب " ، وتعرف أيضاً بأنها " جميع الأنشطة والخبرات التي يعد لها وتنظم في إطار برامج تربية وإعداد المعلمين ، بهدف مساعدتهم على

اكتساب الأساليب التعليمية والكفاءات المهنية والسلوكية التي يحتاجونها أثناء أدائهم للمهام التعليمية داخل الصف أو خارجه " . (نصر الله ، 2001 م ، 22 ، 23)

كما تعرف بأنها " فترة التدريب التي يقضيها الطلاب المتوقع تخرجهم من كليات التربية وكليات إعداد المعلمين ، في إحدى مدارس التعليم العام لمدة محددة من أجل تطبيق ما تعلموه نظرياً في المجال التربوي ، ومجال تخصصهم تحت إشراف علمي وتربوي " . (دندش ، أبوبكر ، 2003 م ، 251)

وللتربية العملية عدة أهداف تتمثل في : (نصر الله ، 2001 م ، 31 - 32)

- 1 - تعتبر حلقة الوصل بين مرحلة التعلم النظري في الكلية أو المعهد الذي يدرس فيه الطالب المتدرب وبين الممارسة الفعلية والتطبيقية لهذه المعارف والخبرات النظرية .
 - 2 - تعمل على توفير الفرص المباشرة للمتدربين لتطبيق المبادئ والمفاهيم والأساليب والوسائل التربوية والنفسية التي تعلموها خلال إعدادهم الوظيفي ، ثم اختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها لمتطلبات الواقع .
 - 3 - تعمل على تهيئة فرص واقعية ومباشرة للمتدربين لملاحظة تلاميذ المدرسة والتعرف على خصائصهم النفسية والسلوكية مما يساعد المتدربين على تطوير أساليب ملائمة للتفاعل مع التلاميذ ، والتعرف على حاجاتهم ومعالجة مشكلاتهم فيما بعد .
 - 4 - تهيئ الفرص للمتدربين للتعرف على كافة أساسيات المهنة من طرق تدريس مختلفة وأساليب ووسائل وتقنيات تعليمية ، بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وكل ما يتصل بها .
 - 5 - تساعد المتدربين على التحلي بأخلاقيات المهنة المبنية على منظومة قيم وأخلاق وعادات المجتمع .
 - 6 - تساعد المتدربين على القيام بكل ما تتطلبه العملية التربوية من إرشاد اجتماعي وسلوكي وقيمي للطلاب في الحالات التي تستدعي ذلك .
- ثانياً : تدريب المعلم أثناء ممارسته للخدمة (مرحلة التطوير والتجديد) :

" إن كثيراً من المعلمين يصبحون ضحية فجوة المعرفة بعد فترة زمنية في حقل التدريس يقدرها بعض الباحثين بخمس سنوات ، بعدها يفقد المهني نصف ما اكتسبه من معلومات ومهارات، كما أن المناهج والمقررات التعليمية والتربوية تفقد قيمتها أمام التحديدات المتتابة في عالم المعرفة، والتي تتسع لتشمل مختلف جوانب العملية التعليمية لمقابلة حاجات العصر وحاجات الطلاب، ولا علاج لمثل هذه المشكلة سوى متابعة ما يستجد من معارف ومهارات وتقنيات في الميدان العلمي من خلال برامج التعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة . (كريمة وآخرون، 2003 م ، 422 ، 423)

مفهوم تدريب المعلم أثناء ممارسته للخدمة : يقصد به " كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلم من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية اللازمة لعملية التدريس، وتحسين مستوى المعلم وزيادة طاقته الانتاجية "

أي أنه نوع من التعليم المستمر الذي يتم وفق برنامج منظم ومخطط لتزويد المعلمين بخبرات تتعلق بالجوانب الأكاديمية التي تخصصوا فيها ، والجوانب التربوية المتعلقة بطرق التدريس وتوصيل المعلومات ومهارات الاتصال والتعامل مع التلاميذ ، ومعرفة خصائص التلاميذ في كل مرحلة عمرية، وكيفية قياس وتقويم أداء التلاميذ ، وغيرها من الأمور التربوية . (فوزي ، 2012 م ، 228)

أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة :

أ. الأهداف العامة : (كريمة وآخرون ، 2003 م ، 234)

- 1 - العمل علي الارتقاء بمستوي أداء المعلم ، وتحسين اتجاهاته وتطوير مهاراته التعليمية ومعارفه وزيادة قدرته علي الإبداع .
- 2 - تزويد المعلمين بالطرق التربوية والأساليب الحديثة في التعليم ، والاتجاهات المستجدة في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية بشكل يتيح أمام المعلم فرص التطور والنمو المهني والشعور بالكفاية والفعالية ، والعمل علي تدعيم خبراتهم في مجالات التخصص العلمية .
- 3 - توعية المعلمين بالمشكلات التي تعترض النظم التعليمية وكيفية مواجهتها والعمل على حلها.

- 4 - زيادة وعي المعلمين بالأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من الأمور المختلفة لمحاولة ربطها بالأنماط السلوكية للتلاميذ وتفسيرها في ضوءها تفسيراً صحيحاً.
- ب. الأهداف الخاصة : (فوزي ، 2012 م ، 230 ، 231)
- 1 - العمل علي تنمية المعلم تنمية مهنية تتماشى مع التغير المستمر الذي يرتبط بالمنهج والوسائل التعليمية وأساليب التعليم (التدريب للنمو المهني) .
 - 2 - تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات تربوية وذلك لرفع كفاياتهم الي الدرجة التي تمكنهم من ممارسة المهنة علي الوجه الصحيح (التدريب بقصد التأهيل) .
 - 3 - التدريب بغرض التغيير من سلوكيات واتجاهات وقيم بعينها ، حيث إنه بالرغم من أن التدريب يهدف بصفة عامة لتنمية السلوك في نواحيه المختلفة (المعرفة والمهارة والقيمة... الخ) فإن هناك بعض السلوكيات التي تحتاج الي تدريبات متخصصة لتغيير هذا السلوك مثل : تحسين العلاقات الإنسانية المختلفة في محيط المؤسسة التعليمية وتنمية القدرة علي الإبداع والابتكار.
 - 4 - التدريب علي بعض الأعمال الجديدة وخاصة عند حدوث بعض عمليات الترقية أو النقل من موقع لآخر (مدير، موجه ،... الخ) .
 - 5 - التأكيد علي الالتزام بالأخلاقيات المرتبطة بالعمل التربوي .
- أنواع برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة : (فوزي ، 2012 م ، 231 – 233)
- 1 - برامج التأهيل : وهذا البرامج يقصد بها تأهيل المعلمين الجدد تأهيلاً تربوياً وأكاديمياً ويكون ذلك في الغالب قبل التحاقهم بالخدمة ، أو باستكمال إعداد المعلمين المؤهلين ممن تنقصهم بعض النواحي التي تتطلبها طبيعة الأعمال التي يقومون بها ، كما تعمل علي إكساب المعلمين المهارات اللازمة للاندماج في الحياة العملية كما يمكن أن تنظم هذه البرامج للمعلمين غير المؤهلين، ويتوقف ذلك علي ما لديهم من معارف ومهارات مسبقة .
 - 2 - برامج التجديد : ويقصد بهذه البرامج تجديد المعلومات وصقل المهارات والتعديل لبعض اتجاهات المعلمين، عن طريق أحدث المفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عملهم ، وتشتد الحاجة لمثل هذا النوع من البرامج في عصر يتصف بالتغير المتتابع والابتكار المعرفي السريع ، وزيادة معدل التطوير والتخصص في العمل ، وهذا يفرض علي المعلمين ضرورة التزود بالمهارات المتجددة والتي

تمكنهم من استخدام الوسائل الجديدة في الوصول الي المعرفة ، ولذلك نجد أن هذا النوع من البرامج يهدف إلى زيادة إلمام المعلمين بالاتجاهات في ميدان عملهم ، وكذلك تطوير المهارات التربوية والمتعلقة بطرق التدريس والتقويم والوسائل التعليمية ، هذا فضلاً عن تناول هذه البرامج لمشكلات العمل التي تواجه المعلمين ، ومحاولة تقديم الحلول المناسبة لها ، وما يميز هذه البرامج عن غيرها أنها تقدم كل ما هو جديد في مجال تخصصات المعلمين ، لمواكبة ما يطرأ فيها من تغيرات وتطورات ، لذلك فهي تشكل النشاط الأكبر لتدريب المعلمين ، وفي الغالب يحتاج كل نظام تربوي إليها بقدر حاجته للتجديد المستمر .

3 - برامج الترقية : ويقصد بها البرامج التي تعد خصيصاً لمن ينتقلون إلى الوظائف الأعلى من وظائفهم الحالية ، والتي تحتاج إلى أعمال تغاير في طبيعتها طبيعة الأعمال التي كانوا يقومون بها من قبل ، ومن أمثلة ذلك انتقال المعلمين إلى وظائف التوجيه أو الإدارة المدرسية ؛ فهذه الوظائف الجديدة تحتاج إلى مهارات جديدة تناسب مع طبيعة الأدوار والمسؤوليات التي تتطلبها طبيعة هذه الوظائف .

4 - برامج إعداد القيادات التدريسية : والهدف من هذه البرامج هو إعداد القيادات التدريسية في بعض المناهج التعليمية ، لإعدادهم كقادة كل في ميدان عمله ؛ بحيث يقومون بدورهم بتدريب غيرهم من المعلمين للنهوض بمستواهم وبذلك يمكن الاستعانة بهم في نشر التطورات الجديدة في أماكن عملهم ووفقاً لتخصصاتهم .

أساليب التدريب أثناء الخدمة : تتنوع أساليب التدريب ما بين : الحلقات الدراسية المنظمة (من أسبوع لعدة أسابيع) - الدورات القصيرة والطويلة الأجل في الجامعات والمعاهد ومراكز التدريب أثناء الخدمة - المؤتمرات التربوية القصيرة - الدروس النموذجية في شتي الموضوعات مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية - النقاش الجماعي والندوات العلمية - الورش التعليمية والمشروعات - المحاضرات العامة - البعثات الدراسية الي الدول الأخرى - التعليم المبرمج - الأفلام التعليمية . (

سعفان ، محمود ، 2007 م ، 99 ، 100)

إعداد المعلم محلياً (في ليبيا) :

" إن تدريب المعلمين محلياً يجب أن يتم من منظور مستقبلي إلى جانب اهتمامه ببعده الحاضر، وإذا كان تدريب المعلمين - هذا إن وجد - يتم فيما مضى في ضوء النظام التعليمي القائم والمناهج الحالية ، والكتب المدرسية ، فقد حان الوقت لإعادة تقويم تدريب المعلمين ليكون عاملاً حاسماً في إدخال الابتكارات والتجديدات والإصلاحات في النظام التعليمي برمته ، وينبغي ألا يترك أمر التعليم المستمر لذات المعلم ليطور نفسه بنفسه - إن شاء هو ذلك - بل يجب أن تقوم الهيئات المسؤولة بتوفير فرص منتظمة لهذا النوع من التعليم لكافة المعلمين ومساعدتهم في الالتحاق ببرامج التعليم المستمر وجعلها شرطاً أساسياً لاستمرارهم في العمل وترقيتهم " . (كريمة وآخرون ، 2003 م ، 422 ، 423)

نظم إعداد المعلم محلياً : هناك نظامان لإعداد المعلم قد يتم العمل بهما معاً وقد يتم بإحدهما وهما :

1 - النظام التتابعي : " يتم في هذا النظام إعداد المعلم على مرحلتين ، الأولى وهي مرحلة الحصول على (الليسانس أو البكالوريوس) حيث يدرس الطالب المادة العلمية الراغب في دراستها في إحدى كليات الجامعة المتخصصة أو المعاهد العليا غير التربوية مثل كلية العلوم أو الآداب ، والثانية وهي المرحلة التي يدرس فيها الطالب العلوم التربوية داخل كليات التربية لمدة سنة واحدة أو سنتين بغرض تأهيله تربوياً " .
(سعيان ، محمود ، 2007 م ، 77)

2 - النظام التكاملي : يعتبر هذا النظام هو الأفضل في إعداد المعلم ، وهو الأكثر استخداماً على الصعيد المحلي " حيث تتكامل دراسة المقررات الأكاديمية (التخصصية) مع المقررات التربوية (المهنية) على مدى السنوات الدراسية التي يدرسها الطالب في مرحلة جامعية واحدة تستغرق ثلاث أو أربع سنوات على الأقل في كلية واحدة هي كلية التربية أو المعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين " .
(فوزي ، 2012 م ، 208)
مؤسسات إعداد المعلم محلياً :

تعددت مؤسسات إعداد المعلم في ليبيا ، منها معاهد المعلمين العامة التي ظهرت كأول شكل من أشكال مؤسسات إعداد المعلم في ليبيا ، والتي كانت مدة الدراسة فيها سنتين يدخلها

الطالب بعد نجاحه في الشهادة الإعدادية ، ثم ظهرت المعاهد المتوسطة لإعداد المعلمين ، وكانت مدة الدراسة فيها أربع أو خمس سنوات بعد اجتياز الطالب للمرحلة الإعدادية ، يبدأها الطالب بسنتين تمهيدية ، ثم سنتين أو ثلاث سنوات يعد فيها الطالب للتخصص في أحد المواد الدراسية إلى جانب دراسة المواد التربوية ، ثم أنشئت المعاهد العليا لإعداد المعلمين ، وكليات إعداد المعلمين ، وكليات التربية داخل الجامعات الليبية .

" وقد كان الاعتماد الأكبر في إعداد المعلم منصباً على ما تخرجه دور المعلمين العليا وكليات ومعاهد إعداد المعلمين لسد حاجة التعليم بأنواعه المختلفة ، أما الآن فالاتجاه الحديث في إعداد المعلم يركز على كليات التربية التي انتشرت انتشاراً كبيراً مع بداية ظهور الجامعات الإقليمية " . (الفنيش ، زيدان ، 2000 م ، 159 ، 161)

1 - كليات التربية : " تعد كليات التربية داخل الجامعات الليبية هي المختصة بإعداد الطلاب الدارسين لمهنة التعليم ، وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في المجالات المهنية والتربوية التي يحتاجها المجتمع ، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات يتلقى فيها الطالب إعداداً أكاديمياً وتربوياً وثقافياً وفقاً لمقررات دراسية تغطي هذه الجوانب ، هذا إضافة إلى التدريب العملي من خلال برنامج التربية العملية التي يقوم بها الطالب في الفصلين السابع والثامن في الكليات التي تتبع النظام الفصلي وفي السنة الرابعة بالنسبة للكليات التي تتبع النظام السنوي تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بالكلية وبمتابعة مدراء المدارس والمفتشين التربويين التابعين لوزارة التربية والتعليم ، وتشترط بعض الجامعات عدم تسجيل الطالب بالتربية العملية إلا بعد اجتيازه نسبة 75% من المقررات الدراسية بالقسم الذي يدرس فيه ، كما أن الطالب يبقى للإعادة إذا رسب في التربية العملية ولو كان ناجحاً في جميع المقررات الدراسية الأخرى ، ويمنح الطالب في حال تخرجه درجة (البكالوريوس) في مجال العلوم والتربية ، ودرجة (الليسانس) في العلوم الإنسانية والتربية . (اللائحة الداخلية ، كلية التربية ، جامعة سرت ، 2018 م)

وتشترك معظم كليات التربية في الجامعات الليبية في صياغة الأهداف التي تمثل في مجملها الأهداف العامة للجامعات والأهداف الخاصة بكليات التربية عموماً ، وهي :

أ - إعداد كوادر تربوية متخصصة من المعلمين المؤهلين أكاديمياً ومهنياً وتربوياً وفق معايير الجودة محلياً وإقليمياً للعمل في مجال تدريس العلوم المختلفة في جميع المراحل التعليمية دون الجامعية ، ويندرج تحت هذا الهدف : (اللائحة الداخلية ، كلية التربية ، جامعة سرت ، 2018 م) .

- تزويد الطلاب بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم اللازمة لتحقيق الجودة والاتقان والتميز في مجال التدريس .

- العمل على تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو مهنة التدريس .

- تدريب الطلاب على المهارات المتعلقة بكيفية إعداد وتطبيق الاختبارات النفسية والتحصيلية .

- تبني أفضل الطرق وأحدثها في إعداد المعلم المتخصص والاستفادة من تخطيط المناهج والتقنيات الحديثة .

ب - سد احتياجات المجتمع المحلي من المعلمين المؤهلين والمدرّبين تدريباً عالياً .

ج - الربط بين مناهج إعداد المعلم وفلسفة وأهداف مناهج التعليم العام وبين المراحل التعليمية التي سوف يعمل بها طالب التربية فيما بعد .

د - إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعيدين وهم الطلاب المتفوقين دراسياً وخلقياً ليصبحوا أعضاء هيئة تدريس بالكلية وتشجيعهم على البحث العلمي .

هـ - الإسهام في تطوير المجتمع المحلي من خلال إقامة دورات وبرامج تدريبية متخصصة للعاملين في مجال التعليم باستخدام أفضل الطرق الممكنة .

و - المشاركة في خدمة المجتمع من خلال تقديم الاستشارات التربوية والفنية لمؤسسات المجتمع .

ز - رفع مستوى البحث العلمي في المجال التربوي لإيجاد حلول للمشاكل التي تعترض مسيرة التعليم في ليبيا .

ح - تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية الليبية والعربية والدولية والتعاون معها لمعالجة القضايا التربوية المشتركة .

2 - المعاهد العليا لإعداد المعلمين : وهي مؤسسات تربوية تقوم على إعداد وتدريب المعلمين لتأهيلهم للعمل في مهنة التدريس في جميع المراحل التعليمية دون الجامعية وأنشئت هذه المعاهد بعد أن تم الاستغناء عن معاهد المعلمين المتوسطة كبديل متقدم لها بهدف رفع كفاءة معلمي هذه

المراحل ، وتكون مدة الدراسة فيها من ثلاث إلى أربع سنوات يتلقى فيها الطالب مقررات أكاديمية وأخرى تربوية وثالثة ثقافية وتمنح للطالب شهادة (الدبلوم العالي) في مجال التربية .

3 - المعاهد المتوسطة لإعداد المعلمين : وهي إحدى المؤسسات التربوية التي تختص بإعداد وتأهيل المعلمين ، ومدة الدراسة فيها تتراوح ما بين أربع إلى خمس سنوات ، يتلقى فيها الطالب مقررات دراسية أكاديمية وتربوية وثقافية تؤهله للعمل في مهنة التدريس في مدارس التعليم الأساسي وتمنح للطالب بعد تخرجه شهادة (دبلوم متوسط) ، وقد استبدلت في الآونة الأخيرة بالمعاهد العليا لإعداد المعلمين .

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه : هل لازالت الطرق التقليدية المستخدمة محلياً في إعداد المعلم ملائمة للعصر الذي نعيشه اليوم ؟ وإذا لم تكن كذلك فما السبيل لمواكبة آخر تغيرات وتطورات العصر في مجال التعليم ؟

الإجابة قطعاً : لا وهذا يحتم علينا إعادة النظر في عملية إعداد المعلم ، وضرورة تدريبه أثناء ممارسته للمهنة لمواكبة تطورات العصر، الذي أصبحت فيه الأمية لا تقاس بمدى معرفة القراءة أو الكتابة ، بل بمدى إجادة المعلمين للتكنولوجيا وأساليبها وطرق التعامل معها، وهذا يعني أننا لن نحقق تقدماً وتطوراً يتماشى مع احتياجاتنا وتطلعاتنا في إطار التنمية البشرية، دون وجود برامج تدريبية وتعليمية وبحثية متميزة قادرة على تخريج أكفأ الطاقات البشرية، نظراً لاعتماد معظم مجتمعات الدول النامية ومن بينها مجتمعنا على التعليم كوسيلة لتنمية مواردها ولتحسين أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق أعلى استفادة من التكنولوجيا الحديثة .

إن الاهتمام بإعداد المعلم من خلال تطوير النظام التعليمي لإعداد المعلمين يساعد على جودة وتحسين نوعية مخرجاته من المعلمين بشكل أكثر كفاءة ومهنية ، ومواصلة التدريب يصقل شخصية المعلم ويزيد من معارفه ومهاراته وقدرته على استغلال ما يستجد في عالم المعرفة والتقنية، بما يفيد طلابه وبما يحقق أهداف المجتمع ، ولتحقيق ذلك لابد من تشخيص مكامن الخلل في سياسة وبرامج ونظم وأساليب إعداد المعلم محلياً ، والبحث عن الحلول البديلة من أجل فهم الحاضر واستشراف المستقبل .

أسباب ضعف الأعداد المهني للمعلم محلياً :

1 - افتقار معاهد وكليات إعداد المعلمين إلى وضع معايير وشروط محددة عند قبول الطلاب فيها ، وبعضهم يجرون المقابلة الشخصية كإجراء شكلي فقط ، مع " عدم توفر أدوات قياس معتمدة وفاعلة تمكن الكليات والمعاهد التربوية من الحكم على أهلية المتقدم للالتحاق بمهنة التدريس (بعض الأدوات المشار إليها تقيس القدرة التحصيلية للطلاب المتقدم ، والبعض الآخر يقيس المهارات والقدرات أو الميول والاتجاهات) " . (العاجز ، 2006 م ، 12)

إضافةً إلى أن الضغوط الاجتماعية المتمثلة في دور العامل القبلي والقرابي والجهوي لا زالت تلعب دوراً في اختيار وقبول الطلاب في كليات ومعاهد المعلمين .

2 - قصور المناهج الدراسية خاصةً المعنية بالجانب المهني والمتبعة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين كماً وكيفاً ، من حيث العمق والشمول والإفاضة ، وغياب عنصر التطوير والتجديد لمحتويات المناهج ، مما يجعلها تقليدية جداً لا ترقى إلى مستوى التغيرات والتطورات التي تحدث في عالمنا اليوم .

3 - ضعف مستويات بعض أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات والمعاهد وافتقارهم إلى المهنية وأسس التعاون المثمر مع الطلاب وقواعد التوجيه المهني وأصول الإرشاد التربوي ، وبعدهم عن الاستزادة العلمية والتربوية ، فتجد عضو هيئة التدريس لا يقرأ ولا يبحث ولا يتواصل مع آخر مستجدات المعرفة في مجال عمله .

4 - اعتماد الطلاب المتقدمين لكليات ومعاهد المعلمين في المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية على أساليب معينة في الدراسة ، نتيجة الأخطاء التي يقع فيها بعض المعلمين في هذه المراحل ، كالتحديد لأجزاء المنهج المراد إجراء الامتحان فيه وتحديد أسئلة بعينها ، والاعتماد على الغش ، وهذه الأخيرة على الأغلب يساهم فيها كل العاملين في المؤسسات التعليمية ، من إدارة تعليمية ومعلمين وطلاب وأولياء أمور ، وأصبحت من المشكلات المتفاقمة في مجتمعنا اليوم والتي لم نجد سبيلاً لحلها حتى الآن .

تطوير إعداد وتدريب المعلم محلياً :

دأبت الدول في عصرنا الحاضر على الأخذ بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم ، والتأكيد على ضرورة مواكبة متغيرات العصر ، ومتابعة التطورات الحادثة في المجالات العلمية

والتربوية والتقنية، والأخذ بالأساليب الجديدة التي استحدثت في مجال إعداد وتدريب المعلم ، مثل تكنولوجيا التعليم والتعليم المصغر والتعليم الذاتي ، التي تهدف إلى تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم ، من خلال تطوير مستوى المنهج وتحديث الطرق والوسائل المستخدمة في التعليم، وزيادة قدرات المعلم على التفاعل مع المتعلم ، وكذلك تكنولوجيا المعلومات التي لا تمثل بديلاً عن المعلم بقدر ما تعطيه دوراً مختلفاً عن أدواره السابقة ، من كونها تفتح آفاق التعلم الذاتي أمام المتعلم ، فلا يكون المعلم مجرد ناقل للمعرفة ، والمصدر الوحيد لها بل الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمرة ، بل إنها تعرفه كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب وبرامجه والإنترنت واستخدامها بفاعلية في تعليم طلابه .

ميررات الاهتمام بتطوير إعداد وتدريب المعلم محلياً : (فوزي ، 2012 ، م ، 259 ، 260)

- 1 - التغييرات السريعة التي يشهدها العالم في مختلف جوانب الحياة وتأثيرها الكبير علي السياسة التعليمية التي تبناها وزارات التربية والتعليم .
- 2 - ضعف المستوى الأكاديمي والتربوي والثقافي لبعض المعلمين مما يفرض ضرورة إعادة النظر في فلسفة وخطط معاهد وكليات التربية وبرامجها ومقرراتها الدراسية.
- 3 - عدم الاهتمام بأساليب الانتقاء لاختيار أصلح العناصر للانضمام بكليات التربية من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادلها .
- 4 - ضرورة مساندة الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين وتدريبهم التي أدت في بعض بلدان العالم المتقدم الي إعادة النظر في خطط كليات التربية وفي سياسة القبول فيها .
- 5 - الرغبة في تطوير أهداف كليات التربية وخططها وبرامجها ومقرراتها .
- 6 - لكون نجاح العملية التعليمية والتربوية بمدخلاتها وعملياتها وعناصرها ووسائلها المختلفة ، لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا من خلال معلم كفاء ، معد إعداداً جيداً ثقافياً وتربوياً وعملياً .
- 7 - ظهور العولمة وانتشارها بواسطة أساليب التقنية الحديثة بين الدول أفراداً ومؤسسات ، ومحاوله مواجهة هذه الموجه الجديدة وتطوير ما يمكن الانتفاع به منها بصورة تتوافق مع نسيج الثقافة وهوية المجتمع .

إعداد وتدريب المعلم في ضوء المتغيرات الدولية (تحديات العولمة) :

1 - تحديات الثورة المعرفية والتكنولوجية :

يتميز العصر الذي نعيشه اليوم " بتزايد المعرفة العلمية بمعدلات هائلة وسريعة ، وما يقابل ذلك من تطبيقات تكنولوجية متسارعة ، كل هذه قد أَلقت بتحدياتها المختلفة والمتباينة على إعداد المعلم بما يفرضه من كم هائل من المعرفة وتنوعها عما هو مألوف لديه ، والتي تحتم عليه الاتصال الدائم بالمستجدات في مجال تخصصه ، وتكييفها لاحتياجاته العلمية والمهنية الحالية والمستقبلية ، وهذا يتطلب منه أن يصل إلى المعرفة بنفسه ، وأن يمتلك المهارات الأساسية ، وأن ينمي مهارات التعلم الذاتي ، وأن يجدد خبراته بالتدريب المستمر . (الدسوقي ، 2011 م ، 65)

وقد برزت في عصرنا الحاضر بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد وتدريب المعلم ، تؤكد على ضرورة مجاراة العصر ، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية التي نتجت عن الثورة المعلوماتية والتكنولوجية ، منها متابعة تطورات المناهج ، ووضع نسب محددة لمتطلبات إعداد المعلم ، مثل الإعداد التربوي والتربية العملية ، والإعداد التخصصي ، والإعداد الثقافي وكذلك التدريب أثناء الخدمة، كما تتطلب هذه التطورات أن يتعرف المعلم على كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة، كالتلفاز والفيديو والحاسوب وبرامجه ، والإنترنت وغير ذلك ، واستخدامها بفاعلية مع طلابه، كما أن بعض الباحثين يرون أن عصر المعلوماتية يفرض أن يتم إعداد المعلمين في المؤسسات التعليمية بحيث يتم التركيز على استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية أكثر علاوة على إعدادهم لمعرفة المحتوى التعليمي التخصصي والمعرفة التربوية والإعداد الثقافي .

ومن الملاحظ كذلك أن برامج الإعداد والتدريب وحدها لن تتكفل بتوفير المعلم الأمثل إلا إذا اقترنت بتنمية اتجاهات إيجابية ، وإثارة الدافعية ، والاستعداد للعمل بالمهنة وفق متطلباتها وظروفها ، مع التسليم بأن مشكلة النوعية في مستوى المعلم تتجاوز نطاق المحلية فهي تمثل أزمة عالمية خاصة في ضوء العوامل المجتمعية على اختلافها ، والتعلم التكنولوجي وهو " التعلم القائم على استخدام الحاسوب والإنترنت لتوصيل المحتوى التعليمي للمتعلمين من خلال التواصل بين المتعلم والمعلم ، وبين المتعلم والمحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية تمكنه من التعلم . (القضاة ، مقابلة، 2013 م ، 217)

وهذا النوع من التعلم يمثل أهمية بالنسبة لإعداد وتدريب المعلم وتطوير قدراته التدريسية حيث تتمثل أهميته في النقاط التالية : (حنفي ، 2015 م ، 29 - 31)

أ - وسيلة فاعلة للتنمية المهنية : يعتبر التعلم التكنولوجي وسيلة هامة وفريدة لتنمية معارف المعلم ومهاراته وقدراته المهنية ؛ إذ يحصل المعلم من خلال الإنترنت مثلاً على مصادر عديدة للمعرفة العلمية، وبرامج وبحوث ودراسات تساعد علي تنمية معارفومهاراته.

ب - تقديم الدعم المعلوماتي : فالمعلم بحاجة دائمة لتطوير معلوماته والاطلاع على الجديد في مجال تخصصه ، والتعلم التكنولوجي يتيح له ذلك بشكل فعال وواسع ، فهناك عدد من البرامج التلفزيونية وبرامج الحاسوب ومواقع الأنترنت المعدة لذلك ، والتي يجد فيها المعلم كل جديد ومفيد لما يحتاجه .

ج - تأكيد نجاح التدريس : يحتاج المعلم لمصادر عديدة لتأكيد نجاح عملية التدريس ، ويقدم له التعليم التكنولوجي ما يتيح له ذلك من مصادر معلوماتية وأساليب لتقويم أدائه كما يمكن أن يستخدم الإنترنت للحصول على التغذية الراجعة من غيره ، كما يُمكنه من الاطلاع على مواقع تساعده في أداء مهامه بدقة.

د - تنوع برامج التعلم : فالتعليم التكنولوجي يفتح المجال أمام المعلم المتدرب للاستفادة من البرامج المتنوعة المتاحة، كالتعليم التعاوني والتعليم الذاتي وبرامج التدريب المستمر ، لضمان التعليم المستمر بالتوازي مع برامج إعداد وتدريب المعلمين عن بعد .

هـ - توفير الوقت : التعليم التكنولوجي يساعد المعلم خصوصاً مع تزايد مهامه وأدواره على الحصول على المعلومات بسرعة فائقة ، ويقدم له عدداً من مخططات الدروس الجاهزة التي تساعده على توفير وقته ، كما أنه يحرره من الكم الكبير من العمل الورقي المنهك للجهد والمستهلك للوقت .

ولكي يستطيع المعلم الاستفادة المرجوة من التطبيقات والفرص التي تتيحها التكنولوجيا لا بد من إحداث تغيير شامل ومستمر لبرامج إعداد وتدريب المعلم بحيث تتوفر فيها النقاط التالية : (أبو السعود ، 2010 م ، 36 ، 37)

أ - امتلاك أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات الإعداد والتدريب المهارات اللازمة لاستخدام التدريس التكنولوجي ، بشكل يمكنهم من تصميم معايير ومناهج ووسائل برامج الإعداد والتدريب بكفاءة ومهنية .

ب - وضع برامج فعالة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات الإعداد والتدريب ، في مجال التعليم التكنولوجي واستخدام الحاسب الآلي في التعليم ، من خلال اعتماد برامج للتدريب والبحث والتدريس في الداخل والخارج ، وتشجيعهم على المشاركة في المؤتمرات واللقاءات العلمية .

ج - التأكيد على تنمية اتجاهات ودافعية معلمي المستقبل نحو التكنولوجيا في عالم المعرفة والانفجار المعلوماتي .

د - تدعيم التعاون بين الأقسام الجامعية والهيئات الخارجية في مجال الاستخدام الفعال للتكنولوجيا .

2 - تحديات العولمة الثقافية والتربوية :

" تعتبر العولمة ظاهرة من ظواهر العصر الحديث ، تحمل في طياتها الكثير من التحولات ، ويتولد عنها تحديات تقليدية وغير تقليدية ، وهي تعتبر من التحديات المصيرية التي تهدد الشعوب ، لما لها من آثار سلبية ضاغطة ، وتمثل العولمة الثقافية والتي تعني تلاشي التعددية الثقافية واندثارها لصالح ثقافة واحدة هي ثقافة الدول المهيمنة على تصدير العولمة أشد أبعاد العولمة تأثيراً ، وهي مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالعولمة التربوية ، والتي تعني هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النظم التربوية الأخرى لإزالة المزايا والخصوصيات التي تحكم السلوك والقيم في المجتمعات " (أبو السعود ، 2010 م ، 38 - 40)

وتواجه النظم التربوية في المجتمعات النامية هذه التأثيرات بإمكانات متواضعة نتيجة ضعفها وعدم قدرتها على التعامل معها ، وذلك نتيجة عدم وجود خطط تربوية محكمة إضافة إلى العجز الواضح والقصور في مناهج التعليم ، وبرامج إعداد المعلم مع تراجع قوة الدول في الحد من هيمنة الأفكار والقيم العابرة للحدود ، وعدم قدرتها على اختيار الأصلح منها ، " ويمكن إجمال أهم تحديات العولمة الثقافية والتربوية فيما يلي : (أبو السعود ، 2010 م ، 37 - 40)

أ - التدخلات الخارجية في نظم التربية والتعليم ، بعد أن تزايدت الاتهامات للدين الإسلامي والثقافة العربية ونظمها التربوية بأنها مصدر للعنف والإرهاب .

ب - استهداف الهوية الثقافية عن طريق (التبشير والاستشراق والاستغراب) والتي تتجدد باستمرار في صورها ووسائلها ، وما يتولد عنها من تحديات مثل تبني المفاهيم المغلوطة عن الدين والثقافة ، والتشكيك في العقيدة ، والانبهار والاستلاب الثقافي .

ج - استدماج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية إلى النظام العالمي الجديد . " وهكذا وفي ظل تحديات العولمة وبخاصة الثقافية والتربوية فإن تعليم المستقبل مطالب بإعداد إنسان متفهم لأبعاد العولمة وتداعياتها ، وضغوطها وتحدياتها ، قادر على التعايش مع الآخرين على أساس من الاحترام المتبادل والمسؤولية التضامنية بين الجميع اتجاه قضايا العالم ومشكلاته . (أبو السعود ، 2010 م ، 40)

ويتطلب مواجهة تحديات العولمة تربوياً توفير آليات جديدة للتعاون الدولي في مجال التربية والتعليم وعلى أساس من الشراكة الحقيقية بين مختلف دول العالم وليس على أساس الشروط المسبقة، كما قد يتطلب الأمر تيسير سبل التدويل والحراك الدولي للأفكار والأكاديميين والطلاب وبما يحقق الإفادة الحقيقية من ثراء التجربة الإنسانية .

وتتجلى أدوار معلم المستقبل في مواجهة تحديات العولمة في عدة مجالات منها : (أبو السعود ، 2010 م ، 40)

أ - بناء إطار مفاهيمي لدى المتعلمين لمساعدتهم على فهم الجدل القائم حول العولمة وتحدياتها الإيجابية منها والسلبيات وعلاقتها بالهوية الثقافية .

ب - إعداد الإنسان المتحلي بالقيم الجديدة التي تحتجها الحياة المعاصرة والمستقبلية ، وخاصةً فيما يتعلق بقيم التسامح والاحترام المتبادل والمسؤولية العالمية .

ج - تنمية الإحساس والتمسك بالهوية الثقافية ، وتنمية القدرة على التعايش مع الآخرين ، والتعاون المتبادل فيما يتعلق بالقضايا والمشكلات العالمية .

د - تدريب المعلمين على العمل في إطار دولي ، والاستفادة من تجارب الآخرين ، وعلى المرونة والتكيف مع الأحداث ، مع التأكيد على اكتساب المهارات كمهارة إدارة الوقت " .

- تصور مقترح للرفع من مستوى إعداد وتدريب معلم المستقبل في ضوء المتغيرات الدولية :
- مقترحات للرفع من مستوى الإعداد المهني لمعلم المستقبل :
- 1 - وضع معايير محددة لاختيار الطلاب في كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، يكون من بينها الذكاء والتفوق الأكاديمي ، والرغبة والاستعداد والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس ، إضافة إلى الصفات والسمات الشخصية والخلقية والاجتماعية المتعارف عليها في إعداد معلم جيد .
 - 2 - ربط افتتاح الأقسام أو استحداث أقسام جديدة ، في كليات ومعاهد المعلمين باحتياجات المجتمع من العناصر البشرية لهذه التخصصات ، وفي المجالات التي يحددها المجتمع .
 - 3 - تطوير مفردات المناهج الدراسية ، وتحقيق توازن بين المقررات الدراسية في جوانبها الثلاثة (الأكاديمي ، والمهني ، والثقافي) .
 - 4 - توفير العناصر الجيدة من أعضاء هيئة التدريس الذين يجمعون بين التخصص الأكاديمي والإعداد التربوي للتدريس في كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، وأن يكون قبولهم بناءً على الكفاءة وإخضاعهم للاختبارات والمقاييس العلمية وإجراء المقابلات الجادة لاعتماد أفضل العناصر .
 - 5 - زيادة مدة التربية العملية ، وإخضاع الطالب بعد تخرجه لفترة تدريبية لا تقل عن عام قبل أن يحظى بالقبول في أحد المدارس وذلك تحت إشراف وتوجيه من هيئة متخصصة في الجانبين الأكاديمي والتربوي .
 - 6 - ضرورة الفصل في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بين إعداد المعلم بهدف تدريس مرحلة التعليم الأساسي ، وإعداد المعلم بهدف تدريس المرحلة الثانوية ، في كل ما يتعلق بعملية الإعداد من مناهج وطرق تدريس ووسائل تعليمية ، فكل مرحلة لها طبيعتها وخصائصها ، ولذلك فإن أساليب التعامل مع طلاب التعليم الأساسي تختلف تماماً عن أساليب التعامل مع طلاب المرحلة الثانوية ، وبالتالي فإن مقومات إعداد المعلم تختلف بين المرحلتين .
 - 7 - إلغاء تخصص (معلم الفصل) من بعض كليات التربية التي لازالت تعمل به ؛ لأن هذا النظام غير مطبق في التعليم العام .
 - 8 - الاهتمام بالبحث العلمي في مجال الإعداد المهني ومواكبة كل جديد في طرق التدريس والوسائل التعليمية والتنوع في نظم وبرامج الإعداد .

- 9 - بناء برامج فعالة لتنمية قدرات الطلاب في كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، وتدريبهم على التعليم الإلكتروني، واستخدام الحاسب الآلي في التعليم ، وتشجيعهم على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية.
- 10 - تهيئة الطلاب المتدربين من خلال تقديم برامج الإعداد النفسي والاجتماعي لكيفية التعامل مع الظواهر والمشكلات المجتمعية والمدرسية مثل انتشار ثقافة العنف والانحرافات السلوكية والأخلاقية وغيرها من المشكلات .
- 11 - التركيز على الجانب التطبيقي العملي أكثر من الجانب الأكاديمي النظري في إعداد المعلم من خلال مزيد من الاهتمام بالتربية العملية ، والتأكيد على أهميتها ودورها في منح الخبرة للمعلم المتدرب .
- 12 - الإعداد الثقافي للمعلمين ليكونوا أكثر وعياً بتحديات العولمة وكيفية التعامل مع مشكلاتها الحاضرة والمستقبلية والاستفادة من إيجابياتها على الصعيد العلمي والمهني .
مقترحات للرفع من مستوى التدريب أثناء الخدمة لمعلم المستقبل :
- 1 - اعتبار التدريب أثناء الخدمة واجباً إلزامياً وشرطاً أساسياً لاستمرار المعلم في عمله ، وبالتالي شرطاً لترقيته.
- 2 - ضرورة اعتماد برامج التدريب على أفضل الطرق الحديثة لتزويد المعلمين بالمعلومات والمعارف اللازمة لهم، وتنمية اتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات الجديدة بما يؤدي إلى رفع كفاءتهم المهنية وفقاً للتطورات العلمية والتكنولوجية السائدة في العالم .
- 3 - تطوير أساليب تدريسية جديدة ، مع التركيز على الطرق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري ، والنقد الموضوعي والاختيار العقلاني ، والوعي بالنتائج والقدرة على التنبؤ والاستقصاء .
- 4 - الاتجاه نحو استخدام البرامج الحديثة غير التقليدية في التدريب والتعليم المستمر، كبرامج التعليم الذاتي والتعليم المبرمج والتعليم التكنولوجي وغيرها من البرامج التي يتم استخدامها على نطاق واسع في الدول المتقدمة .

- 5 - تشخيص نواحي الضعف والقصور في المقررات الدراسية في التعليم وتطويرها لتكون أكثر ملاءمة للتفاعل مع تحديات المستقبل ، والاعتماد على الدراسات والبحوث الواقعية في تشخيص محتويات المناهج والتعرف على مواطن الضعف والقوة فيها .
- 6 - ربط الدورات التدريبية بمستجدات العملية التعليمية كتطوير المناهج الدراسية ، أو حصول تدني في مستوى تحصيل الطلاب ، أو تطوير نظام الامتحانات وأساليب القياس والتقييم أو الوسائل التعليمية أو غير ذلك .
- 7 - توعية معلمي المستقبل إلى أخطار العولمة الثقافية والتربوية ، وتزويدهم بالآليات والوسائل المناسبة لتفادي آثارها على فكر وثقافة وهوية الأجيال الصاعدة .
- 8 - دعم وتشجيع المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة من خلال منح شهادات متعددة أثناء الخدمة ، وشهادات التميز والكفاءة ، ورفع رواتبهم طبقاً لذلك .

الخلاصة :

إن الإعداد والتدريب الجيد للمعلم يمثل حجر الزاوية في إصلاح النظام التعليمي ، وفي تحسين مستوى التعليم وتطوير برامجه وطرقه وأساليبه ، وفي تكوين المعلم الناجح ذو الكفاءة العلمية والفنية المتطورة ، والقادر على القيام بمسؤولياته التعليمية والتربوية بحرفية وكفاءة عالية ، وعلى المساهمة في

تطوير النظام التعليمي في مجتمعه ، وعلى مواجهة تحديات المعرفة العلمية والتكنولوجية ، والتجاوب مع فرص الاستفادة منها .

إن تطوير المهنة في العمل التعليمي والتربوي محلياً تستدعي الحوار العلمي الجاد حول عملية تكوين المعلم وإعداده إعداداً جيداً ، من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة ، وتدريبه وتنميته مهنيّاً أثناء الخدمة ، بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها خبرات تربوية ، تضمن مستوى رفيع الأداء وأخلاقاً مهنية عالية ، وقدرات تمكن المعلم من تحقيق أهداف التعليم داخل الفصل الدراسي وخارجه ، كما أن تعميق المهنة وتطويرها يستدعي كذلك تمكين المعلم من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات وتطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات بشكل جيد وفعال في العملية التعليمية والتربوية ، كما أن الاهتمام بإعداد وتدريب المعلم يجعل المعلم أكثر وعياً بالتحديات الثقافية والتربوية التي تفرضها العولمة ، وأكثر قدرة على مواجهة تحدياتها والاستفادة من فرصها ، وهذا يتطلب بالضرورة وضع أسس تربوية جديدة للنظام التعليمي ، من أجل إحداث إصلاحات تربوية في بنية التعليم ، ومحتواه وفلسفته وخطط إعداد المعلم وتدريبه وتحديد مضمون التعليم بما يحقق تنمية التفكير العلمي وتأكيد مقومات البحث العلمي ، بصورة تجعل معلم المستقبل أكثر فهماً للواقع واستشراً للمستقبل .

المراجع :

- (1) أبو السعود، سعيد طه محمود، إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، العدد 67، 2010 م .
- (2) آدم ، عصام الدين برير، جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الطبعة الأولى، 2010 م .
- (3) الدسوقي ، عيد أبو المعاطي، معلم المستقبل والتعليم، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ب . ط ، 2011 م .
- (4) العاجز ، فؤاد ، معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية ، جامعة الأقصى ، غزة ، 2006 م .
- (5) الفنيش، أحمد ، زيدان ، محمد مصطفى ، التوجيه الفني والتربوي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت ، الطبعة الثانية ، 2000 م .
- (6) القضاة ، خالد يوسف، مقابلة ، بسام، تحديات التعليم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة، مجلة المنارة، العدد 3 ، المجلد 19 ، 2013 م.
- (7) اللائحة الداخلية لنظام الدراسة والامتحانات والتأديب ، كلية التربية ، جامعة سرت ، 2017 / 2018 م .
- (8) حنفي ، مها كمال، مهارات معلم القرن 21 ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 2015 م.
- (9) دندش ، فايز مراد، أبوبكر، الأمين عبد الحفيظ ، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية ، الطبعة الأولى ، 2003 م ، ص 251 .
- (10) رشوان ، حسين عبد الحميد، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية ، ب . ط ، 2006 م .
- (11) سعفان، محمد أحمد ، محمود ، سعيد طه ، المعلم إعدادة ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، الطبعة الثانية، 2007 م .
- (12) فوزي ، محمود ، التربية و إعداد المعلم العربي (إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة)، دار التعليم الجامعي للنشر والتوزيع ، الاسكندرية، 2012 م .

- (13) كتش ، محمد ، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2001 م .
- (14) كريم وآخرون ، محمد أحمد ، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، مصر ، ب . ط ، 2003 م .
- (15) منسي ، محمود عبد الحليم ، علم النفس التربوي للمعلمين ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ب . ط ، 1990 م .
- (16) نصر الله ، عمر عبد الرحيم ، أساسيات في التربية العملية ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى ، 2001 م .