



مؤتمر المعرفة

المؤتمر العلمي الثاني

لكلية التربية - ناصر جامعة الزاوية

بعنوان

الإسهام المعرفي لكليات التربية،

ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم العام

تحت شعار

(التحديات المعرفية : حاضراً ومستقبلاً)

25 أبريل 2018

تحرير :

د. بتتير علي بلعيد دخان

د. مصطفى عبد السلام التيبباني

مؤتمر المعرفة

المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية – ناصر

جامعة الزاوية

بعنوان:

الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات

مؤسسات التعليم العام

تحت شعار:

(التحديات المعرفية: حاضراً ومستقبلاً)

25 أبريل 2018

تحرير:

د. بشير علي دخان د. مصطفى عبدالسلام الشيباني

المشرف العام

د. الهادي محمد سريط

مراجعة لغوية:

د. أحمد مفتاح الذيب

الوكالة الليبية للترقيم الدولي الموحد للكتاب.

دار الكتب الوطنية

بنغازي – ليبيا

هاتف: 9097074-9096379-9090509

بريد مصور: 9097073

البريد الإلكتروني: nat_lib_libta@hotmail.com

ردمك: ISBN 978-9959-63-173-2

البحوث المنشورة في كتاب المؤتمر تعبر عن رأي أصحابها فقط ويتحملون المسؤولية الأدبية والقانونية عما يطرحونه من آراء وأفكار وليست بالضرورة تعبر عن رأي المؤتمر جميع الحقوق محفوظة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية ناصر جامعة الزاوية، ولا يسمح بإعادة نشرها أو أي جزء منها أو تخزينها أو نقلها بأي شكل من الأشكال

دون إذن خطي مسبق من المؤتمر

طباعة وتنفيذ البحر المتوسط للطباعة والنشر

تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، وبعد،،،

فانطلاقاً من مبدأ نشر ثقافة البحث العلمي، وتبادل الخبرات، وتشجيع الباحثين على تقديم البحوث في المجالات العلمية المختلفة، خدمةً للمجتمع وخطاه التنمية، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، يسرنا تقديم هذا الكتاب وتحريره، وفيه نتقدم بجزيل الامتنان إلى السادة الباحثين المشاركين في هذا المؤتمر.

والله ولي التوفيق

المحرران

المحتويات:

1	كلمة رئيس المؤتمر	-
2	كلمة اللجنة التحضيرية للمؤتمر	-
3	مؤتمر المعرفة: الرسالة - الرؤية - الأهداف - المحاور	-
6	البيان الختامي للمؤتمر	-
أوراق المؤتمر		
9	واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة طرابلس -كلية التربية طرابلس "إنموذجاً" د. نعيمة المهدي أبوشاقور	-
35	جودة مخرجات كليات التربية ومواكبتها لاحتياجات المؤسسات التعليمية (الصعوبات التي تواجه التدريب الميداني نموذجاً) د. صلاح رمضان علي إسماعيل د. ليلي محمد علي مرح	-
60	التحديات التي تواجه مُعلِّمي الجغرافيا في مدارس التعليم الأساسي ببلدية الزاوية الجنوب -ليبيا د. بشير علي بلعيد دخان د. مصطفى عبدالسلام الشيباني أ. مصطفى ساسي حسين	-
92	الضغط النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيبة - ترهونة د. محمد رمضان سرار	-
117	جودة مخرجات التعليم العالي في ليبيا د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح	-
131	تصور مقترح لتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال في التنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات الليبية د. خديجة عامر بن عثمان د. عبدالله عطية أبو شاويش	-

161	دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن أ. تجديده أبوسيف أحمد أ. يوسف إمحمد صالح	-
179	كليات التربية والتعليم العام شراكة وعلاقة بين المتطلبات والمخرجات د. محمود محمد العامري	-
193	مداخلة: كليات التربية في الجامعات الليبية بين الواقع المدقع، والمأمول المزمع. د. خالد إبراهيم المحجوبي	-
197	Problems which face Libyan learners when they are producing some consonants in English language Dr. Sadig M. Salem	-

كلمة رئيس المؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، واصلي واسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وأصحابه والتابعين، وبعد،،،
أيها السادة الأفاضل، السيدات الفضليات، الأساتذة، الحضور الكريم، أحيبكم بتحية الإسلام: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وأثنى حضوركم فاعليات المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية -ناصر- بجامعة الزاوية، الذي أسمىناه بمؤتمر المعرفة، والذي يأتي ضمن سلسلة ثقافية علمية، تنظمها الكلية من خلال الرؤية التي تتبناها؛ للنهوض، والارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية، وكل ما يتعلق بخدمة المجتمع، فقد أسهمت الكلية في إثراء الحياة الثقافية والعلمية من خلال ورش العمل والمؤتمرات التي نظمتها.

وانطلاقاً من واجبها التربوي، والتعليمي، والتنقيفي، تشرفت بعقد مؤتمرها العلمي الثاني، بعنوان: الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم العام، تحت شعار: (التحديات المعرفية حاضراً ومستقبلاً)، وذلك إدراكاً منها بالدور الذي يقع على عاتق الكليات الجامعية، فهي ليست مدارس تُدرس الطلاب فحسب، بل هي مراكز أبحاث، ومنتديات ثقافية علمية، فيها تُطرح القضايا والمعضلات، وبكوادرها تتواجد الحلول.

ولا شك إن الجميع يستشعر الخطر الذي يتهدد أبنائنا الطلاب من رواد مدارس التعليم العام، سواء أكان من الناحية العلمية، وعدم مواكبة التطور التقني والتكنولوجي والمعلوماتي، أو كان من الناحية السلوكية والتربوية. واستشعاراً من الكلية في مجلسها العلمي بهذه المخاطر، رأينا أن نعقد مؤتمر علمي يتناول هذه القضايا، ويضع النقاط على الحروف.

فالיום أيها السادة، لأجل ما ذكرت، تُطرح على هذه الطاولة، أوراق علمية، لتستنهض همم المسؤولين في التربية والتعليم، علمهم يحاولون إصلاح ما يمكن إصلاحه، ونظراً لأهميتها لارتباطها الوثيق بالتحديات المعرفية حاضراً ومستقبلاً، نأمل أن تجد طريقها للتطبيق على أرض الواقع.
وأتمنى التوفيق لأصحاب الأوراق العلمية، الذين شرفونا بحضورهم من جامعات مختلفة، وتحملهم مشاق السفر وأعبائه، وأتمنى -أيضاً- للحضور الاستفادة والإفادة، وللمؤتمر النجاح والتوفيق، شاكرًا للجان التي شكّلت للمؤتمر، والتي شغلت من وقتها الكثير، وتكاثفت جهودها لأجل إنجاحه، وفي الختام أصلي وأسلم على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. الهادي محمد سريط

عميد كلية التربية ناصر

كلمة اللجنة التحضيرية للمؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه وسار على نهجه إلى يوم الدين، وبعد...

السيد الدكتور رئيس المؤتمر وعميد كلية التربية ناصر، السيد الدكتور رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر، السادة الأساتذة الذين شرفونا بالمشاركة في هذا المؤتمر، الحضور الكريم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يطيب لي وبشرفني أن أرحب بكم جميعاً شاكراً تحملاً مشقة الحضور والمشاركة في أعمال هذا المؤتمر، الذي نأمل أن يحقق بفضل مجهوداتكم ومشاركاتكم الأهداف المنشودة.

السادة الأفاضل، لا يخفى على حضراتكم الأهداف التي أنشئت من أجلها كليات التربية، فهذه الكليات في حقيقتها مؤسسات تربية لا يمكن أن تؤدي دورها بالشكل المطلوب إلا في إطار منظومة تربية متكاملة، يأتي في مقدمتها مؤسسات التعليم العام بشقيه الأساسي والمتوسط، فالعلاقة بين هذه الكليات ومؤسسات التعليم العام علاقة تكاملية، يكمل كلاً منهما الآخر، لذلك فإن جودة مخرجات التعليم العام مرهوناً بمستوى خبرة كليات التربية ونظامها التعليمي، كذلك فإن الطلاب الذين تؤهلهم كليات التربية هم في الأساس من مخرجات التعليم العام، لهذا فإننا نجد إن هناك مشاركة وتداخل كبير وتأثير متبادل بينهما، وكما إن كليات التربية ليست معنية بتأهيل الطلاب مهنيًا فحسب، بل وبإنتاج المعرفة نفسها التي تقدم للطلاب وتنظم عملية تأهيلهم، هذه الوظيفة تشترك فيها -أيضاً- مؤسسة التربية والتعليم، وذلك من خلال الندوات العلمية والمؤتمرات التي في الغالب ما يقدمها أساتذة وخبراء كليات التربية، لأجل تنظيم هذه العلاقة وتطويرها وتحسين أداء كليات التربية لكي تكون في مستوى المسؤولية جاءت فكرة هذا المؤتمر.

أيها الجمع الكريم، إن مهمة الإعداد لهذا المؤتمر لم تكن سهلة، وما كان لهذا الإنجاز أن يتحقق لولا الاهتمام المباشر والرعاية المميزة التي أولاها السيد الدكتور: الهادي محمد سريط، عميد الكلية، الذي نتقدم إليه بكل آيات الامتنان والشكر والتقدير، كما ونشكر السيد رئيس جامعة الزاوية، والسيد الدكتور وكيل الشؤون العلمية بالجامعة، على تعاونهم في سبيل إنجاز هذا المؤتمر، كما أوجه الشكر لكل أعضاء اللجنة التحضيرية واللجنة العلمية للمؤتمر، والشكر موصول -أيضاً- إلى كل من تقدم بالدعم المادي والمعنوي لأجل إنجاز هذا المؤتمر. أكرر لكم جميعاً الترحاب وأتمنى لكم التوفيق والسداد.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. مسعود أحمد طرنبة

مؤتمر المعرفة

نظراً للتحوّلات التي يشهدها التعليم الجامعي حالياً، والتحديات التي تواجهها كليات التربية حاضراً ومستقبلاً، نتيجة الثورة التكنولوجية، والطفرة المعلوماتية، والعولمة، والتحول المعرفي، وبناء المجتمعات، وغيرها. فإن هذا المؤتمر بأبعاده المختلفة يمثل تحدياً معرفياً يلامس المشكلات، ويركز على معرفة الدور الفعلي الذي تُسهم به كليات التربية في مجالات بناء المجتمع وتنميته، وتلبية احتياجات مؤسساته التعليمية العامة.

وشعوراً من كلية التربية ناصر بأهمية هذه المسائل وإشكالاتها المطروحة، وتأكيداً لحضورها الأكاديمي، وقيامها بدورها المتمثل في البحث العلمي، وإيماناً منها بدور العلماء والباحثين والمتخصصين في طرح حلول واقعية وعلمية أكثر فاعلية لتطوير أداء كليات التربية، لتواكب متغيرات العصر ومتطلباته، فقد تم التركيز في مؤتمرها العلمي الثاني: (الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم العام).

■ رؤية المؤتمر:

تحقيق الأهداف التي رسمتها كلية التربية - ناصر، لتنشيط حركة البحث العلمي، وفتح المجال لإقامة المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية، للتعامل مع المتغيرات المختلفة وتأثيراتها على البيئة التعليمية والمجتمعية.

■ رسالة المؤتمر:

تأتي رسالة المؤتمر منسجمة مع رؤيته في إتاحة الفرصة المناسبة لعقد مؤتمر علمي يجمع العلماء والخبراء والمتخصصين والباحثين والمعنيين بالبحث في الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم العام، وتقديم الدراسات والبحوث العلمية، وفتح قنوات الحوار والمناقشة حول متطلباتها وتحدياتها وأبعادها وأثارها، للوصول إلى سبل علمية منظمة للتعامل معها.

■ أهداف المؤتمر:

- تحقيق أهداف الكلية المتمثلة في إقامة المؤتمرات والندوات واستضافتها.
- تشجيع البحث العلمي في مجال الدور المعرفي لكليات التربية.
- إتاحة الفرصة للتواصل وتبادل الخبرات بين العلماء والباحثين والخبراء والمعنيين بشؤون الإسهام المعرفي لكليات التربية.
- تأكيد دور كليات التربية في تنمية المجتمع وتلبية احتياجاته.
- تشخيص التحديات التي تواجه كليات التربية في ظل التطور المعرفي، والتقني.
- اقتراح الحلول المناسبة لمواجهة التحديات المعرفية التي تواجه كليات التربية.

■ **المحاور والموضوعات الرئيسية للمؤتمر:**

- التحديات التي تواجه العملية التعليمية بكليات التربية (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - العولمة - التحول المعرفي نحو التّعلم - البيئة الخارجية).
- الحافز ودوره في التحصيل العلمي لدى الطلاب في كليات التربية.
- سياسة القبول، واختبار القدرات، ومعايير اختيار معلم المستقبل.
- جودة مخرجات كليات التربية، ومواكبتها لاحتياجات مؤسسات التعليم العام.
- دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.
- كليات التربية وإسهامها في تنمية المجتمع وتلبية احتياجاته.
- الأقسام العلمية بكليات التربية، وإسهاماتها البحثية في تحديد احتياجات سوق العمل من مخرجاتها.
- دافعية التعليم لدى المتعلمين بمرحلة التعليم العام.
- مخرجات التعليم الثانوي والمستويات المعرفية والتحصيلية.
- البيئة المدرسية وأثرها في العملية التعليمية.
- القيم والمبادئ التي تُدرس في المؤسسات التعليمية، ودورها في الإحساس بالمواطنة، وتعزيز السلم والأمن الاجتماعي.
- السياسات التعليمية وأثرها في إنجاح العملية التعليمية.
- نظام الفصل الدراسي ومدى نجاحه في العملية التعليمية بكليات التربية.
- المكتبات ودورها في نجاح العملية التعليمية.
- الأدوات والأليات التي تعمل على رضا المُعلم وتحفيز دوره لإنجاح العملية التعليمية.
- علاقة كليات التربية بالمناهج التعليمية، والمقررات الدراسية، بمؤسسات التعليم العام.
- توظيف تقنيات المعرفة واستثمارها في مؤسساتنا التعليمية.

■ **شروط المشاركة:**

- الالتزام بمحاور المؤتمر.
- كتابة البحث ببرنامج Word على نظام Windows بخط Simplified Arabic بحجم 14 للمتن، و 16 للعناوين، وبمسافة 1.0.
- عدد صفحات البحث لا تتجاوز 25 صفحة، مرفقة بنسخة إلكترونية على قرص مدمج CD وملف PPT (Power Point) للتقديم.

- محتوى البحث يشتمل على مُلخصين باللغة العربية والإنجليزية، كما ويحتوي على الإطار النظري، ومشكلة البحث، وأهدافه، وتساؤلاته، وأهميته، ومجالاته وحدوده، والتحليل، ومناقشة النتائج، والتوصيات، والمصادر والمراجع.
- أن لا يكون البحث قد سبق نشره، أو عرض في مؤتمر علمي.
- البحوث المقدمة للمؤتمر تخضع للتحكيم العلمي، ويتم إعلام المشارك بقبول بحثه بعد تحكيمه مباشرة.
- إرسال السيرة الذاتية للمشارك الذي سيقدم المشاركة، ورقم هاتفه، وبريده الإلكتروني.
- رسوم البحوث المقبولة للنشر في كتاب المؤتمر 150 ديناراً.
- آخر موعد لاستلام البحوث كاملة 10 أبريل 2018م.
- تُرسل البحوث على البريد الإلكتروني، أو الاتصال المباشر بإدارة شؤون مكتب عميد كلية التربية ناصر.

■ ما يوفره المؤتمر:

- الإقامة، وحضور الجلسات العلمية للمؤتمر.
- شهادة مشاركة في المؤتمر.

■ عناوين مهمة:

- الهاتف: 00218237500111
- الفاكس: 00218237500111
- البريد الإلكتروني: info.edunaser@zu.edu.ly
- مكان انعقاد المؤتمر: بيت الثقافة بالزاوية.

البيان الختامي للمؤتمر

تُعد الجامعات بيوتاً للخبرة، وعاملاً أساسياً للتنمية المجتمعية، ونظراً للتحوّلات التي يشهدها التعليم الجامعي حالياً، والتحديات التي تواجهها كليات التربية حاضراً ومستقبلاً، نتيجة الثورة التكنولوجية، والطفرة المعلوماتية، والعولمة، والتحول المعرفي، وبناء المجتمعات، وغيرها. وشعوراً من كلية التربية ناصر، بأهمية هذه المسائل وإشكالاتها المطروحة، وتأكيداً لحضورها الأكاديمي، وقيامها بدورها المتمثل في البحث العلمي، وإيماناً منها بدور العلماء والباحثين والمُتخصصين في طرح حلول واقعية وعلمية، أكثر فاعلية لتطوير أداء كليات التربية، لتواكب مُتغيرات العصر ومُتطلباته، فإنه بتاريخ اليوم الخامس والعشرين من شهر إبريل 2018م، عقدت الكلية مؤتمرها العلمي الثاني - مؤتمر المعرفة - بعنوان: الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم العام، تحت شعار (التحديات المعرفية حاضراً ومستقبلاً)، بمشاركة عديد العلماء والخبراء والمُتخصصين والباحثين والمُهتمين من مختلف الجامعات حيث قاموا بتقديم دراساتهم وبُحوثهم العلمية، لمواجهة التحديات المعرفية التي تواجه التعليم بوجه عام.

وقد تضمن المؤتمر جلستين رئيسيتين، اشتملت الجلسة الأولى على افتتاحية المؤتمر وعرض خمس مداخلات بورقات بحثية دارت حول بنود المؤتمر ومحاوره، وفي الجلسة الثانية تم عرض خمس مداخلات بورقات بحثية دارت حول الموضوع ذاته، وبعد المداخلات وعرض الورقات البحثية يوصي المؤتمر بما يأتي:

1. تقويم برامج التعليم بكليات التربية، من أجل تحديد فاعليتها من خلال تحديد نوعية المعارف، والاتجاهات، والمهارات التي تحتويها، وتشخيص مواطن القوة والضعف، وتحديد المعوقات التي تحول دون عملية التجديد والابتكار فيها.
2. ربط التخصصات العلمية وبرامجها التعليمية في كليات التربية بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته.
3. تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وتنمية مهاراتهم المهنية بما يكفل تحسين مستوى أدائهم العلمي والتدريسي والتربوي؛ ليوافق التطور العلمي والتكنولوجي الحديث؛ مما يسهم في تحسين جودة المُخرج التعليمي.
4. أن تُنشئ الجامعة مركز متخصص لتدريب وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وتزويدهم بالخبرات والمهارات في عديد المجالات، نذكر منها:
 - طُرُق وأساليب التدريس الحديثة.
 - تنوع طُرُق التقويم.
 - استخدام الوسائل الإلكترونية والتعامل مع تكنولوجيا التعليم وأدواتها وتصميم المواد التعليمية الداعمة لها، والاستفادة من خدماتها بكفاءة عالية.

- الاتصال والتواصل الفعال، وذلك بإقامة برامج ولقاءات دورية وأنشطة متنوعة.
- أنشطة البحث العلمي وكتابة البحوث والتقارير العلمية.
- توظيف تقنيات المعرفة في البحث والتعليم، وتسخير شبكة الإنترنت للتواصل ونقل المعارف.
- الإدارة والقيادة التربوية.
- 5. توعية المسؤولين والمهتمين والخبراء بأهمية التّعلم الإلكتروني، ودعوة شركات الاتصالات وخبراء البرمجة وتكنولوجيا التعليم والمعلومات، للإسهام في تطوير هذا المجال، وتوظيفه بطريقة تعود بالنفع على الجميع وتكون عاملاً رئيساً في التنمية.
- 6. ضرورة ربط كليات الجامعة بمراكز تكنولوجيا المعلومات والمكتبات الإلكترونية لتوفير المصادر الإلكترونية والوصول الحر للمعلومات والإسهام في تنمية المجتمع المعرفي.
- 7. الاستفادة من تطبيقات التقنية الإلكترونية الداعمة للعملية التعليمية، وربطها بالصفحات الرئيسية للجامعة وكلياتها.
- 8. العمل على إثارة دافعية التّعلم لدى المتعلمين عن طريق تشجيعهم وتوفير الحوافز وتنويعها من قبل المؤسسة المعنية بالإدارة التعليمية.
- 9. العناية بالصحة العامة لطلاب جميع المراحل التعليمية، ودعمهم في سبيل تجاوز الصعوبات والعقبات التي تواجههم، وتعيق تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.
- 10. الاهتمام بالجوانب الترفيهية والترفيهية من خلال النشاطات التربوية الهادفة داخل المدرسة وخارجها.
- 11. إدراك الاحتياجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية الخاصة بالطلاب، والتحقق من توظيف القائمين على العملية التعليمية لمهارات تدريسية مُلائمة، بهدف الاستفادة من قدراتهم وتنميتها، من خلال:
- تعديل الاستراتيجيات التعليمية بناء على معرفة كيفية تعلم ونمو الطالب.
- تخطيط وتصميم مناهج واستراتيجيات تدعم التطور الشخصي، والاجتماعي، والفكري للطلبة.
- تشجيع خلق بيئة تعلم تهدف إلى تعزيز التعلم، ودعم وتحفيز التفكير الناقد والمبدع للطلاب.
- احترام وجهات نظر، وقدرات، ومواهب، وميول الطلاب.
- 12. تدريب وتأهيل المعلمين على الأساليب التربوية المعاصرة عند التعامل مع الطلاب، والإلمام بخصائصهم النمائية والمعرفية للرفع من مستوى نشاطهم العلمي.
- 13. يتعين على كليات التربية توسيع قنوات الاتصال مع مؤسسات التعليم العام، وذلك لتغطية كافة مستويات التعاون، وتعزيز المشاركة الفاعلة بالاستفادة من الفرص المتاحة وتسخيرها لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

14. تحديث برامج إعداد المعلمين في كليات التربية والمتعلقة بالتربية العملية، بحيث تصبح قادرة على تخريج المعلم صاحب الثقافة العالية والدرجة العلمية وأصول تطبيقها بمراحل التعليم العام.
15. تطبيق مفهوم الجودة في التعليم بكليات التربية، بما فيها جودة الطالب المعرفية والمهارية والأخلاقية، لضمان تزويد المجتمع بأفراد واعين يتحلون بروح الإدراك والمثابرة، مسئولين عن أنفسهم ومجتمعهم، ومحافظين على أداء واجبه، والالتزام به تنفيذاً ومتابعة.
16. تطوير نظام للحوافز تشجع الجامعة من خلاله أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات واستثمارهم بفاعلية لإجراء البحوث العلمية.
17. تهيئة البيئة المعرفية في مؤسسات الجامعة التعليمية، ودعمها بأنظمة تعليمية قادرة على أن تكون العامل الرئيس في التنمية لمواكبة الثورة المعرفية والتقنية.
18. أن تولى الجامعة اهتماماً كبيراً بعقد المؤتمرات بالاستفادة من مراكز الخبرات والبحوث الجامعية واستثمار الطاقات والكفاءات والقدرات التي تتميز بها، لمعالجة قضايا التنمية المجتمعية.
19. إجراء دراسات للكشف عن فاعلية الفترة الزمنية لبرامج التربية العملية بكليات التربية.
20. إجراء دراسات لتحديد معايير تصميم إدارة تكنولوجيا التعلم ونشرها.
21. إجراء دراسات تبحث في أساليب طرائق التدريس التي يمكن استخدامها في بيئة تكنولوجيا التعلم والهاتف النقال.
22. إجراء دراسات هدفها إلى التعرف على مدى فاعلية التعلم النقال بالعملية التعليمية في التخصصات المختلفة.
23. الدعوة إلى عقد شراكات ذات قيمة مضافة عالية مع مراكز البحث العالمية (الشراكات الخارجية)، على أساس مبدأ الفائدة المتبادلة، بما يخول تعبئة قدرات بلادنا في مجال البحث العلمي، وتقوية الأثر الإيجابي لهذه الشراكات في مؤسساتنا التعليمية.

- والله ولي التوفيق -

أوراق المؤتمر

واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة طرابلس كلية التربية طرابلس "إنموذجاً"

د. نعيمة المهدي أبوشاقور
أستاذ مشارك بقسم علوم التعليم
كلية التربية طرابلس - جامعة طرابلس

المُلخَص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس، كلية التربية طرابلس "إنموذجاً"، من خلال الإجابة على مجموعة من التساؤلات، وقد تمثل مجتمع البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية طرابلس وعددهم الكلي يبلغ (176) أستاذاً، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المجتمع الكلي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لهذا البحث، وكانت الأداة عبارة عن استمارة استبيان تهدف للإجابة على تساؤلات البحث، أما حدود الدراسة فقد تمثلت في أعضاء هيئة التدريس القارين بكلية التربية طرابلس (حدود مكانية)، خريف 2017-2018 (حدود زمنية) وأعضاء التدريس (حدود بشرية)، وأوصت الباحثة بأن تقوم الجامعة بتعزيز الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فيها، وأن توفر نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، لما لها من أثر إيجابي في المحافظة على مستوى الأداء التدريسي المرتفع، وذلك لما لها من تأثير من النواحي النفسية، ومساعدة عضو هيئة التدريس على الارتقاء بجوانب شخصيته وأدائه الأكاديمي، وضرورة التركيز على الجوانب التطبيقية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والاختبارات والمقاييس واستخدام طرائق التدريس الحديثة والتقويم.

Abstract:

This research aimed at the recognition to the Teaching staff Members of the Faculty of education at the university of Tripoli, (sample). through the answer of a number of questions . Research population included all the staff members of the faculty of education which consist of about 176 teachers. A random sample from the whole sample who also selected. The descriptive analytical method who also used an it suits this type of research. Research Instrument who a questionnaire aimed at answering of research questions. whereas, study scope covered only regular staff members of the faculty of education Tripoli (place scope) and Autumn term (Time Scope). Teaching staff (Human scope).

The Researcher recommended that the university should support vocational performance of teaching staff and provide encouraging motivation system financial as well as moral motivations since these motivations have a positive impact in keeping the high level of performance of the teaching staff. Also the psychological impact and the assistance of teaching staff member to raise aspects of his personality and academic performance. Also the concentration upon the practical aspects and the use of information technology (It) and tests and measurements as well as using modern teaching method and evaluation.

مقدمة:

أصبح تقدم الدول مرهون بما تمتلكه من معارف وثقافة متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة وتحقيق أفضل المعدلات في مجال التنمية البشرية والاستثمار الإيجابي للثروات الطبيعية، "فالأمم العارفة هي الأمم القوية"، والتي تؤمن بأن القطاع التربوي والتعليمي يشكل أحد الأعمدة الرئيسة في تطور المجتمع.

وللجامعة ثلاث وظائف رئيسة هي: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، لذلك فإن دور عضو هيئة التدريس يتمركز حول تلك الوظائف وبدرجات متفاوتة، وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة وتحديات العصر تحول دور عضو هيئة التدريس من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائم للتطورات لينمو مهنيًا وأكاديميًا كي يتمكن من أداء دوره المعهود في ظل هذه المتغيرات وفي مختلف جوانب الحياة إذ أصبحت مهامه تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقني وممارسة الدور التربوي والإرشادي.

وإذا كان عضو هيئة التدريس عنصراً فاعلاً في أداء الجامعة لمهامها، فإن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته، ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون (60%) وفقاً للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي⁽¹⁾، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل في مجال تطوير التعليم العالي في العالم العربي، إلا أنه مازال دون المستوى المطلوب، وأن العالم العربي يعاني من أزمة كبيرة في مجال التعليم، لأن الإصلاحات التعليمية ركزت أغلبها على الجانب النظري "المقررات والمناهج"، بينما لم تولى عناية بالطالب من ناحية ميوله ومواهبه وقدراته⁽²⁾.

كما أن مستوى التعليم العالي ونوعيته، ونجاح الجامعة في تحقيق أهدافها، يتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم قادة التعليم، ولهم دور كبير ومسؤولية معقدة ومتعددة الجوانب، في نقل التكنولوجيا إلى بلدانهم ليحققوا بالتقدم العلمي والتطور التكنولوجي السريع،

فالاهتمام بتحسين الأداء لدى عضو هيئة التدريس، يعد التفاتة إلى الدور الهام للأستاذ الجامعي، لغرض تحقيق مطالبه التربوية والعلمية.

إن أدوار عضو هيئة التدريس متنوعة، فنجده باحثاً، وخبيراً ومحكماً لما يقدم من نتائج علمية مبتكرة، لحل قضايا ومشاكل المجتمع الإنساني، ونجده مشاركاً في وضع القرارات والمناهج الدراسية داخل الجامعة، وغيرها فضلاً عن عملية التدريس، وكونه معلماً ومربياً ومثلاً أعلى لطلابه.

ومن الأمور المهمة والتي لها الأثر في تحسين نوعية مخرجات التدريس الجامعي، هو نوعية الأداء التدريسي وجودته، لذلك يعد مفهوم الأداء التدريسي من المفاهيم المهمة، والتي نالت اهتمام المعنيين في الموقف التعليمي، مما أدى إلي ظهور الدعوة إلى تبنى هذا الاتجاه القائم على الكفايات لكونه يحسن فاعلية عضو هيئة التدريس ويحدث تغييراً إيجابياً في أدائه⁽³⁾.

يعد الأداء التدريسي جملة من أنماط السلوك التدريسي التي تصدر عن عضو هيئة التدريس سواء في قاعة الدرس أم خارجها، وتكون بمستوى الكفاية الأدائية التي يظهرها عضو هيئة التدريس من أدوات سلوكية أثناء تدريسه لأي مقرر بمستوى الإتقان يمكن ملاحظته وقياسه.

إن قلة الأداءات لدى بعض أعضاء هيئة التدريس يرجع (على حد علم الباحثة) إلى التركيز على الجانب العلمي أكثر من الجانب التربوي إذ إن هناك عديد ممن تخرجوا من كليات الآداب (كباحثين) ومن بعض الكليات العلمية قد تم تعيينهم كأعضاء هيئة تدريس بالجامعات، وهم الذين لم يدرسوا المواد التربوية كطرائق التدريس، علم النفس، التقنيات التربوية، التقويم والقياس، فعضاء عضو هيئة التدريس وأداؤه يصبح فعالاً إذا ما تم تأهيله جيداً، لأن من أهم عوامل إنجاح العملية التعليمية، هو توفر الأستاذ الكفاء والمؤهل تأهيلاً تربوياً جيداً أولاً، ونسبة عدد الطلبة إلى عضو هيئة التدريس ثانياً، فكلما ازداد عدد الطلبة في كل مقرر عن الحد المسموح به، انخفضت الفائدة العلمية المرجوة منه. وعلى الجامعة أن تضع شروطاً خاصة لكل من يلتحق بالتدريس في الجامعات منها: اجتيازه للدورات التأهيلية التي تنفذها الجامعة، وعدم ترقيته إلا إذا شارك فيها واجتازها بنجاح.

مشكلة البحث وتساولاته:

بناء على ما ينشده المجتمع وما يأمل تحقيقه يتشكل دور عضو هيئة التدريس في الجامعات، والتي تقوم رسالتها على ثلاث وظائف رئيسية هي: التعليم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع، لذا فإن دور الأستاذ الجامعي يتمركز حول تلك الوظائف وبدرجات متفاوتة، وفي ظل التطور المعرفي المتسارع وتحدياته المتنوعة تحول دور الأستاذ الجامعي من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائم للتطورات ليحقق النمو المهني والأكاديمي ويتمكن من أداء دوره

المناطق إليه في ظل هذه المتغيرات وفي مختلف جوانب الحياة، وأي خلل في عملية إعداد عضو هيئة التدريس ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته، ولذلك تنحصر مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: (ما واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة طرابلس - كلية التربية طرابلس - "إنموذجاً").

ويتفرع عنها التساؤلات الآتية:

1. ما هو الواقع التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس - كلية التربية وفق مجالات البحث؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث وفق متغيري (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في تحديده لواقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة طرابلس بكلية التربية طرابلس من وجهة نظر الأساتذة، ويأتي ذلك من خلال ما يلي:

- أهمية مفهوم الأداء التدريسي والحاجة لإجراء مزيد من الدراسة والتقصي عنه، وتزويد المهتمين بالمجال بموضوعات تُعد الدراسات فيها محدودة وتكاد تكون نادرة.
- أهمية الفئة المدروسة والمتمثلة في أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الليبية، وهي أساس عمل الجامعات والعنصر الفاعل في تحقيق أهدافها.
- تأمل الباحثة توفير معلومات لأعضاء الهيئات التدريسية والجامعات ومراكز صناعة القرار، وأن تكون بمثابة تغذية راجعة عن مستوى أدائهم التدريسي، بحيث تساعد في تحسين مستوى التعليم وتجويده.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

- الواقع التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس - كلية التربية وفق مجالات البحث.
- الفروق بين استجابات عينة البحث وفق متغيري (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

مصطلحات البحث:

■ الأداء: "هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين"⁽⁴⁾.

- الأداء: هو "المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها خلال فترة محددة، وهذا المفهوم يدل على أنه يعكس كلاً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويربط بين أوجه الأنشطة بالأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها⁽⁵⁾.
- الأداء التدريسي: هو تنفيذ المعلم للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات الدرس أكثر مما في الكتاب المدرسي⁽⁶⁾.
- وتعرف الباحثة الأداء التدريسي بأنه: كل الممارسات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بناء على الأهداف والمحتوى والطرائق التدريسية المستخدمة والتقويم.
- عضو هيئة التدريس في الجامعة: كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة الدكتوراه أو الماجستير ويسهم في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.
- التعريف الإجرائي لعضو هيئة التدريس في الدراسة الحالية، هو كل من يعمل بالتدريس من الأساتذة بداية من مساعد محاضر، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك بكلية التربية طرابلس.
- كليات التربية: هي مؤسسات علمية للتعليم التربوي تهدف لإعداد المعلمين وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم لمراحل التعليم العام (الأساسي والثانوي) بليبيا بكفاءة وفعالية، وبما يكفل تخرج جيل من المعلمين تتوافر لديه الكفاءات والقدرات المناسبة لمواجهة متطلبات العمل التربوي للبلاد وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة⁽⁷⁾.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة طرابلس كلية التربية طرابلس-ليبيا.
- الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التدريس القاريين بكلية التربية طرابلس.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني-خريف 2018م.

الدراسات السابقة:

- دراسة الكندري، وإبراهيم (1990)، وكانت بعنوان: تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وقد هدفت إلى توفير بيانات ومؤشرات عن مستويات النشاط الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، ومقارنة هذا النشاط بين المجموعات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الأنشطة المهمة لهم، ومدى تباين هذه الأنشطة بالنسبة لهم ودرجة أفضليتها واهتمامهم بها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة اشتملت على بيانات أولية، وأسئلة لتقدير الوقت المخصص للأنشطة الصفية المتعلقة بالعبء التدريسي، وأسئلة لتقدير الوقت المستخدم في خدمة الجامعة والمجتمع، ونشاطات أخرى. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة

- مكونة من (204) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى نتائج منها أن النشاط الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الكويت ينحصر في ثلاثة مجالات أساسية هي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع، كما بينت أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس⁽⁸⁾.
- دراسة الخوالدة ومرعى (1991) بعنوان: **مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية بالمهمة لوظائفهم الأكاديمية**، وقد تم تطبيق قائمة الكفايات الأدائية على عينة مكونة من (61) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها⁽⁹⁾:
- أنه يجب على عضو هيئة التدريس امتلاك مهارات البحث العلمي.
 - إجراء البحوث العلمية والميدانية.
 - تشخيص جوانب القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف في تعلم الطلاب لعلاجها.
 - تطوير التفكير الإبداعي، وإتقان اللغات الأجنبية إلى جانب العربية.
- دراسة الشامي (1994)، بعنوان: **بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء**، وهدفت إلى معرفة مهام أستاذ الجامعة وواقع أدائه من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالإحساء كما يدركها كل من الطلاب والطالبات والأساتذة. وشملت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس مكونة من (120) عضواً من المجتمع الأصلي المكون من (279) عضواً، وعينة من الطلبة مكونة من (250) طالباً وطالبة، من مجتمع مكون من (1064) طالباً وطالبة، وطورت استبانة اشتملت على بعض المهام الموكولة لأستاذ الجامعة شملت ثلاثة جوانب تتعلق بالمظهر الشخصي والصفات الشخصية، والتعاون مع الطلبة وحفزهم على الدراسة، وتوجيههم للأداء التدريسي، وتوصلت الدراسة إلى أن الأدوار المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالإحساء لم تؤد بشكل كامل في معظمها⁽¹⁰⁾.
- دراسة شيبته (2004)، بعنوان: **التخطيط لترقية الأداء الأكاديمي للتعليم العالي وتطوير البحث العلمي فيه**، أوصى بعدة توصيات لترقية الأداء الأكاديمي للتعليم العالي منها⁽¹¹⁾:
- التركيز على البحث العلمي، وخدمة المجتمع والتعليم المستمر، إلى جانب أعمال التدريس.
 - توفير الإمكانيات المادية والعلمية والتقنية، في الجامعات.
 - وضع شروط ومواصفات لاختيار عضو هيئة التدريس الجامعي، وربط ترقيته بالأداء الأكاديمي، من خلال البحوث العلمية المميزة.
 - عدم تكليف عضو هيئة التدريس بأعباء إدارية.
 - الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات الحديثة، في ترقية الأداء الأكاديمي للتعليم العالي، وتطوير البحث العلمي.

- دراسة الجبوري (2008)، بعنوان: **تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية**، وهدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء الكفايات المهنية والسمات الشخصية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي إذ أعد الباحث استبانة مكونة من عدة مجالات ضمت (42) فقرة، وتكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة من الدراسات العليا وقد أظهرت نتائج البحث أن مجالات التخطيط للدرس وطرائق التدريس والعلاقات الإنسانية كانت بمستوى ضعيف عند التدريسيين في حين كان مجال المادة العلمية ومحور الصفات الشخصية بمستوى جيد⁽¹²⁾.

- دراسة عزيز (2012)، بعنوان: **تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة-دراسة ميدانية في جامعة ديالى**، هدفت الدراسة إلى بناء أداة لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. أما عينة البحث فقد تكونت من (75) طالباً وطالبة موزعين على (6) كليات علمية وإنسانية وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: تسجيل ضعف واضح في أداء التدريسيين من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة باستثناء بعض الفقرات، وقد أرجع الباحث هذا الضعف إلى الظروف الاستثنائية التي تمر بها محافظة ديالى والذي انعكس على الأداء التدريسي⁽¹³⁾.

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن جميعها توافقت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف الرئيس منها وهي تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ومدى ممارسته للكفاءات الأدائية، ما عدا دراسة شيبته (2004) والتي هدفت للتعرف على التخطيط لترقية الأداء الأكاديمي للتعليم العالي وتطوير البحث العلمي فيه، كما استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي التحليلي سواء باستخدام أداة الاستبيان أو بالتحليل النظري، واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من ناحية المجتمع والعينة، حيث كان مجتمع وعينة الدراسة الحالية من أعضاء الهيئة التدريسية، في حين كانت في بعضها من الطلاب. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تنوع المجالات المستخدمة في البحث والتي تكونت من ستة مجالات.

الأدب النظري للبحث:

مفهوم الأداء التدريسي:

- عرفه (عبد المحسن، 2002) بأنه: "المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها خلال فترة محددة، وهذا المفهوم يدل على أنه يعكس كل من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويربط بين أوجه الأنشطة بالأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها"⁽¹⁴⁾.

- وعرفه كلاً من (اللقاني، الجمل، 1999) بأنه: "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين" (15).

- أما الأداء التدريسي فهو: كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفاً.

- عرفه (العمامرة، 2006) بأنه: "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً" (16).

- كما عرفه (الفراء، 2004) بأنه: "وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً" (17).

ويختلف مفهوم الأداء عن مفهوم الكفاية المهنية للمعلم حيث أن الكفاية هي القدرة أو المهارة التي تسمح لشخص ما أن يعمل شيئاً معيناً، أما الأداء فهو إظهار المهارة بشكل يمكن ملاحظته، فالأداء إظهار الكفاية عن طريق أداء عمل مهم.

ولقد أكد (بسيوني، 1991) على أن "الأداء التدريسي هو تنفيذ المعلم للدرس وربط موضوعه بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرائق تدريس متنوعة، والاستعانة بوسائل تعليمية مناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما في الكتاب المدرسي" (18).

الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي:

تشير أدبيات البحث العلمي إلى كون أن عملية إعداد الأستاذ الجامعي تمثل ركيزة هامة في تطوير التعليم العالي، ويعد الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس حجر الزاوية لتحقيق كفاءته في التدريس.

وتعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلاب للمستقبل، إذ يتم تزويدهم بالمعارف التخصصية و الاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية والمهارات اللازمة لتأهيلهم وإعدادهم ليصبحوا أعضاء إيجابيين في خدمة المجتمع، فمقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، وتتوفر لهم جميع الإمكانيات اللازمة، لإيجاد جو أكاديمي ملائم وخدمات مناسبة تسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية لتصبح قادرة على تلبية حاجات المجتمع ومتطلبات العصر الحالي.

كما تعد وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسة في معظم الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية⁽¹⁹⁾.

ويؤدي عضو هيئة التدريس الجامعي دوراً رائداً في إعداد وبناء مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر كونها تلبى حاجات المجتمع ومتطلباته، خاصة أن العصر الحالي يشهد عملية تداخل بين القطاعات المختلفة في مجال تبادل الخبرات والاستفادة من التطور التكنولوجي الحديث.

وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال تطوير التعليم العالي في العالم العربي إلا أنه مازال دون المستوى المطلوب، ويعاني من أزمة كبيرة في مجال التعليم، لأن الإصلاحات التعليمية ركزت أكثرها على الجانب النظري " المقررات والمناهج، ولم تولى عناية بالطالب من ناحية ميوله ومواهبه وقدراته، بالإضافة إلى عدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة لكونها تقليدية.

إن مستوى التعليم العالي ونوعيته، ونجاح الجامعة في تحقيق أهدافها، يتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم قادة التعليم، والاهتمام بتحسين الأداء لدى عضو هيئة التدريس، ما هي إلا التفاته إلى الدور الكبير للأستاذ الجامعي لتحقيق مطالبه التربوية والعلمية. ومن الأمور المهمة التي لها الأثر البالغ في تحسين نوعية وجود مخرجات التدريس الجامعي، هي نوعية وجود أداء الأساتذة الجامعي، لذا يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الفعال في تحقيق ثلاث وظائف مهمة، هي: التدريس، البحث، خدمة الجامعة والمجتمع الإنساني⁽²⁰⁾.

إن أعضاء التدريس بكليات التربية على وجه الخصوص يعتمد عليهم في تحسين وتجويد مخرجات كليات التربية وهم الذين يعدون لأن يكونوا معلمين لمرحلة التعليم العام، والمتوسط لذلك ينبغي أن يكونوا على مستوى عال من الكفايات الأدائية، لأنهم يعدون المعلم وهو ركيزة أساسية للعملية التعليمية بالمجتمع.

وإذا كانت طبيعة العصر الحالي قد فرضت أدواراً إضافية على الأستاذ الجامعي تجاه طلابه، فهي في الوقت نفسه فرضت أهمية التقويم المستمر لأدائه لمعرفة مدى نجاحه في القيام بهذه الأدوار، فعملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس تساعد الجامعات على تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها قياس مدى تقدمه أو تخلفه في عمله بمعايير أو أوزان ملموسة، وكذلك في الحكم على تحقيق التوازن الضروري بين متطلبات العمل ومؤهلاته العلمية وخصائصه، ولتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات عامة وكليات التربية خاصة مبررات يمكن إجمالها فيما يأتي:

أولاً: توجيه عضو هيئة التدريس وإرشاده للأهداف العامة والأنشطة التعليمية المتعددة.
ثانياً: معرفة مدى تأثيره في المساقات الدراسية، وطرائق التدريس وتزويده بتغذية راجعة تساهم في تطوير أدائه، وتنويع أساليبه وزيادة فعاليته.
ثالثاً: تحديد جوانب القوة والضعف لدى عضو هيئة التدريس بهدف تعزيز جوانب القوة وإصلاح الجوانب الضعيفة منها.

ومما لا شك فيه أن الغاية الأساسية من وراء معرفة واقع أعضاء هيئة التدريس هو تقويمهم لغرض إعانتهم على التطوير الذاتي المستمر للوصول إلى أعلى المستويات في أدائهم التدريسي، فالتقويم يعمل على تزويد عضو هيئة التدريس بمعلومات عن مستوى إنجازه في ضوء المهام المناطة إليه والأهداف المطلوب تحقيقها، كما أنه يوفر لإدارة الجامعة فرص التعرف إلى الكفاءات المتوافرة والإفادة منها في تحقيق رؤى الجامعة وأهدافها، وفي ترشيد القرارات⁽²¹⁾.

ومن هنا ترى الباحثة أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يعد عنصراً هاماً في المنظومة الأكاديمية، والقصور في هذا الأداء يمثل أحد التحديات التي تواجه الجامعات عامة وكليات التربية خاصة إذ إن الأداء الأكاديمي للمعلم الجامعي يعد محورياً رئيساً للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

إن الرسالة التي تؤديها كليات التربية دون غيرها تعتبر من أسمى الرسالات وأكبرها والتي ترتبط بإعداد خريجين لمهنة التعليم والتي ترتبط بمصير المجتمع وتحقيق أماله وطموحاته في الحاضر والمستقبل، ومن هذا المنطلق من الضروري التفكير في إعداد معلم إعداداً تربوياً صحيحاً وعلى درجة عالية من المهارات الأدائية للتدريس.

ومن هنا ترى الباحثة أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يعد عنصراً هاماً في المنظومة الأكاديمية، والقصور في هذا الأداء يمثل أحد التحديات التي تواجه الجامعات عامة وكليات التربية خاصة إذ إن الأداء الأكاديمي للمعلم الجامعي يعد محورياً رئيساً للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

السبل الواجب اعتمادها لتحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي:

1. اعتماد عضو هيئة التدريس خطة دراسية يقوم بتصميمها لتدريس كل مادة من المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها تتضمن الهدف من تدريس المادة ومفرداتها والأهداف السلوكية التي يسعى إلى تحقيقها إضافة إلى الغطاء الزمني لتلك المفردات والأساليب والوسائل المناسبة للتدريس ووسائل قياس تحقيق الأهداف وقائمة بأسماء المصادر والمراجع الأساسية لتلك المادة كذلك تحديد بعض الفقرات الإثرائية.

2. التنوع في الموضوعات الفرعية والأمثلة التي يقوم بتدريسها أو حلها خلال الفصل الدراسي وعدم تكرار المفردة نفسها.
3. الاطلاع على أحدث أساليب التدريس والتقييم للإفادة منها في تعزيز قدرة الطالب على تحليل المعرفة، وحضور بعض الدورات الخاصة بأساليب التدريس في مجال تخصصه العام.
4. التدريب أثناء الخدمة "التعليم المستمر" على المستجدات والمستجدات وعلى أحدث القضايا المعاصرة في مجال تخصصه وعلى تطوير قدراته الذاتية "التعليم الذاتي".
5. أن يحرص على الربط الموضوعي بين محتويات المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وحاجات المجتمع والطلبة ويتأتى ذلك في مقدمة الفصل الدراسي باستيضاح أهمية ومبررات دراسة المادة التي يقوم بتدريسها وأهميتها لهم.
6. أن يحرص على إنشاء علاقات مع المتخصصين في مجال تخصصه الدقيق داخل المجتمع وخارجه ليسهل عليه الاطلاع على الجديد في مجال اختصاصه وتبادل الأفكار والآراء بما ينعكس إيجاباً على طلبته.
7. أن يوجه طلابه إلى حضور الحلقات النقاشية ذات العلاقة بتخصصهم، لما لهذا من فائدة علمية وتطبيقية.
8. أن يتيح لطلبه استنتاج واستخلاص النتائج والأفكار والمبادئ الرئيسة والتعميمات من خلال الحوار والمناقشة الصفية والقراءات الخارجية وليس من خلال الاسترجاع على أن يكون مقدار المشاركة والنقاش الصفي محوراً من محاور التقييم لأداء الطالب⁽²²⁾.

ولزيادة فاعلية الأداء التدريسي ينبغي مراعاة عوامل عدة منها:

- التركيز على وضوح صوت عضو هيئة التدريس وعدم السرعة في الحديث والتنوع في درجات الصوت حتى لا يصاب الطلاب بالملل وعدم الانتباه.
- الاهتمام بعملية الاتصال البشري المباشر مع كل طالب فهي تسهم في شد انتباههم إلى موضوع المحاضرة وشعورهم بالتواصل مع أستاذهم وتحسين العلاقة معه.
- وجوب احترام مشاعر الطلبة، لأن التوجه عكس ذلك يؤدي للحد من عملية التعلم أو الانسحاب من الموقف التعليمي وعرقلته.
- الالتزام بإدارة الوقت بشكل دقيق وإعطاء وقت من الراحة بين المحاضرات حتى يستطيع الطلاب استعادة نشاطهم في المحاضرة التالية.
- التركيز على توزيع درجات المادة العلمية على أساس عدة عوامل متنوعة إذ من الصعب على الطلبة تحقيق أهداف المقرر الدراسي من خلال متطلب محدد يقرره الأستاذ لغرض قياس مدى فهمهم لموضوعات المادة، لذلك ينبغي تنوع متطلبات المقرر الدراسي مثل الاختبار

التحريري، المشاركة في الحوار والنقاش، قيام الطالب بتقديم موضوع وعرضه أمام زملائه، تقديم بحث أو تقرير أو ملخص عن أحد الموضوعات أو التكليف بواجب له علاقة بموضوعات المادة.

- ولزيادة فاعلية أداء عضو هيئة التدريس ينبغي قيامه بتقويم أدائه التدريس باستمرار والاستفادة من أسلوب إعادة هندسة عمليات التعلم إذ يتمركز هذا الأسلوب على مدى تأهيل الأستاذ وتمكينه من إعادة تقويم عمليات التدريس، ومدى قدرته على إعطاء كل طالب دوراً أكبر في عمليات التعلم وفقاً لميوله وقدراته ومدى إتاحة الفرصة لاستفادة الطلبة من بعضهم البعض من خلال التفاعل فيما بينهم ومدى الاستفادة من التقنيات الحديثة في تعزيز عمليات التدريس، ومدى توافر مصادر التعلم، ومدى الرضا المتحقق للطالب عن مستوى أداء أستاذهم. وللارتقاء بمستوى الأداء التدريسي والارتفاع به لا بد لعضو هيئة التدريس من وقفة ومراجعة تكسبه مجموعة من الخبرات والمعارف المستمرة، لتساعده في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته لطبيعة البحث، لتحليل ما هو موجود على أرض الواقع بالوصف الشامل، كذلك تفسير البيانات والمعلومات والحقائق لموضوع البحث، في ضوء واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة طرابلس-كلية التربية طرابلس "إنموذجاً".

مجتمع البحث: شمل جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية طرابلس-جامعة طرابلس، البالغ عددهم (178) عضو هيئة تدريس قار وفقاً للإحصائيات الرسمية من مكتب شؤون أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة قوامها (96) عضو هيئة التدريس، ونسبة (54%) من المجتمع الكلي، حيث تعتبر ممثلة لمجتمع البحث.

أداة البحث: للكشف عن واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس- بكلية التربية بجامعة طرابلس- تم إعداد الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات بهدف الإجابة على تساؤلات البحث. وتم ذلك من خلال الرجوع للدراسات السابقة والأدب النظري التي تناولت موضوع البحث، واشتمل الاستبيان على ستة مجالات بواقع (54) عبارة، تضمن (9) عبارات لكل مجال، وهي كالاتي:

اختبار أداة البحث (استمارة الاستبيان):

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (20) مفردة من مفردات مجتمع البحث، طبقت الباحثة عليهم مقياس البحث، للتأكد من فهمهم لتعليماتها وتحديد زمن تطبيقها، وكذلك التأكد من صدق الأداة، وثباتها، وكانت النتائج كما يأتي:

1. صدق أداة البحث: تم التأكد من صدق أداة البحث، حيث قامت الباحثة بإجراء ما يأتي:

أ. تقدير صدق المحتوى: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين(*) في مجال المناهج وطرائق التدريس، والإدارة والتخطيط التربوي لمعرفة رأيهم حول صلاحية الاستبيان لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين بنسبة (86%)، وتبين من خلال ذلك أن معظم عبارات الاستبيان جيدة، وتحمل صدقاً ظاهرياً جلياً، وملائمة للتطبيق على مجتمع البحث.

ب. الثبات: تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) (Alpha - Cornpach) كما تم قياس الصدق الذاتي: (وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار)، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) قيمة معامل الثبات والصدق الذاتي للاستبيان

م	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات الكلي	الصدق الذاتي الكلي
1	مجال استراتيجيات التدريس الفعال	9	0.945	0.972
2	مجال التقويم	9		
3	مجال استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم	9		
4	مجال الاتصال الفعال مع الطلاب	9		
5	مجال أنشطة البحث العلمي	9		
6	مجال الممارسات الإدارية والقيادية	9		

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الثبات للمقياس كان (0.945) وأن الصدق الذاتي تراوح بين (0.972)، وهي معاملات مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق، وبهذا تكون الأداة قابلة للتوزيع وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات أداة البحث مما يجعلها على ثقة تامة بصحتها وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلته.

2. أساليب التحليل الإحصائي للبيانات:

تم استخدام نظام التحليل بالرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS Statistical Package For Social Sciences) لمعالجة بيانات البحث كما يأتي:
أ. التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية: لتحديد عدد التكرارات، والنسبة المئوية للتكرار التي تتحصل عليه كل إجابة، منسوبةً إلى إجمالي التكرارات، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل إجابة وبيان.

ب. المتوسط الحسابي المرجح: لتحديد درجة تمركز إجابات الباحثين عن كل فقرة، حول درجات المقياس: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات هذا الاستبيان وتتحصّر الإجابات وفق هذا المقياس في: [كبيرة جداً)، (كبيرة)، (مهمة إلى حد ما)، (قليلة)، (قليلة جداً)]، وتم تحديد أوزان الاستجابات للفقرات وفق الجدول الآتي:

جدول (2) يوضح أوزان الاستجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي

الرأي	الوزن
كبيرة جداً	5
كبيرة	4
مهمة إلى حد ما	3
قليلة	2
لا أدري	1

وتم تحديد اتجاهات أفراد العينة وفق مقياس ليكرت الخماسي وفق الجدول أعلاه حيث إن طول الفترة المستخدمة هي (5/4) أي حوالي (0.80)، وقد حسبت طول الفترة على أساس أن أوزان الاستجابات الخمسة (5-4-3-2-1) وقد حصرت فيما بينها أربع مسافات، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (3) تحديد الاتجاهات وفق مقياس ليكرت الخماسي حسب المتوسط المرجح

ت	المتوسط المرجح	الرأي
1	من 1 إلى 1.80	قليلة جداً
2	من 1.80 إلى 2.60	قليلة
3	من 2.60 إلى 3.40	متوسطة
4	من 3.40 إلى 4.20	كبيرة
5	من 4.20 إلى 5	كبيرة جداً

ج. الانحراف المعياري: استخدم لقياس تشتت الإجابات ومدى انحرافها عن متوسطها الحسابي، وكلما كان الانحراف صغيراً، كان معناه أن القيم مجتمعة حول متوسطها الحسابي، وبالتالي فإن قيمة المتوسط تمثل إجمالي الإجابات تمثيلاً صادقاً.

د. معادلة كوبر (Cooper) لنسبة الاتفاق: لتحديد نسبة اتفاق المحكمين على فقرات أداة البحث. (نسبة الاتفاق = 100% - نسبة عدم الاتفاق)

هـ. معامل ارتباط بيرسون: لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة ومحاورها.

و. اختبار ألفا كرونباخ: لمعرفة ثبات أداة البحث.

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج:

1. الإجابة عن السؤال الأول: ما هو الواقع التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طرابلس - كلية التربية طرابلس وفق مجالات البحث؟

وتمت الإجابة من خلال مجالات البحث، حيث اشتمل كل مجال على (9) عبارات، وكانت كالاتي:
أ. مجال استراتيجيات التدريس الفعال:

وقد تم حساب التكرار والنسب المئوية والوسط المرجح والانحراف المعياري والتباين والتقدير، وهي كما يوضحها الجدول رقم (4).

ويتضح من الجدول (4) أن المتوسط المرجح الكلي لدرجة الاستجابة لدى عينة البحث على هذا المجال بلغت (2.12) وبلغ الانحراف المعياري (0.840)، وكانت بدرجة تقدير كلية (قليلة).

حيث كانت درجة تقدير معظم العبارات في هذا المجال (قليلة) تراوح المتوسط المرجح ما بين (1.89 - 2.32) فيما عدا العبارة رقم (4) كانت بدرجة متوسطة بمتوسط مرجح (2.96)، وقد

تعزي الباحثة السبب في ذلك لاعتماد أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التدريس التقليدية، وعدم استخدام الطرق الحديثة والفعالة في عملية التدريس، وهذا ما ينعكس سلباً على الأداء

التدريسي لهم. وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشامي (1994) من جانب عدم أداء أعضاء هيئة التدريس للأدوار المطلوبة، كذلك مع نتيجة دراسة الجبوري (2008)، ودراسة

عزيز (2012) من جانب ضعف استخدام طرائق التدريس.

جدول (4) يوضح استجابة أفراد العينة في مجال استراتيجيات التدريس الفعال

ر. ت	العبارات	ك %	كبيرة جداً	كبيرة	إلى حد ما	قليلة جداً	غير مبین	المجموع %	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	التباين	التقدير
1	أعمل على تخطيط وتصميم المادة العلمية التي أقوم بتدريسها	ك	27	51	16	0	1	96	1.92	0.739	0.546	درجة قليلة
		%	28.1	53.1	16.7	0	1.0	100				
2	أمتلك مهارات عرض المادة العلمية بطرق مرنة ومشوقة	ك	26	50	17	2	-	96	1.98	0.794	0.631	درجة قليلة
		%	27.1	52.1	17.7	2.1	-	100				
3	استخدم مهارات وفنون في طرح الأسئلة خلال المحاضرات	ك	31	44	20	1	-	96	1.91	0.755	0.570	درجة قليلة
		%	32.3	45.8	20.8	1	-	100				
4	أعمل على تصميم الحقائق التدريسية	ك	11	31	21	11	3	96	2.96	1.326	1.759	متوسطة
		%	11.5	32.3	21.9	11.5	3.1	100				
5	استخدم طرق إثارة الدافعية أثناء التدريس لإثراء العملية التعليمية	ك	25	47	19	2	2	96	2.01	0.810	0.656	درجة قليلة
		%	26	49	19.8	2.1	2.1	100				
6	أنجز المحاضرات في الوقت المحدد (إدارة الوقت)	ك	29	51	14	2	-	96	1.89	0.724	0.524	درجة قليلة
		%	30.2	53.1	14.6	2.1	-	100				
7	ملم بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وكفايات توظيفها	ك	27	45	22	1	-	96	1.97	0.750	0.563	درجة قليلة
		%	28.1	46.9	22.9	1.0	-	100				
8	استخدام أساليب التعزيز نحو التعلم	ك	24	38	28	3	-	96	2.11	0.827	0.684	درجة قليلة
		%	25	39.6	29.2	3.1	-	100				
9	استخدم الأساليب الإبداعية أثناء تدريس المحاضرات	ك	16	40	32	7	-	96	2.32	0.841	0.708	درجة قليلة
		%	16.7	41.7	33.3	7.3	-	100				
	الدرجة الكلية											
									2.12	0.840	0.738	درجة قليلة

ب. مجال التقويم:

وقد تم حساب التكرار والنسب المئوية والوسط المرجح والانحراف المعياري والتباين والتقدير وهي كما يوضحها الجدول رقم (5).

ويتضح من الجدول (5) أن المتوسط المرجح الكلي لدرجة الاستجابة لدى عينة البحث على هذا المجال بلغت (2.44) وبلغ الانحراف المعياري (0.992)، وكانت بدرجة تقدير كلية (قليلة). حيث حازت العبارات (1، 2، 3، 4، 8، 9) على درجة تقدير (قليلة) تراوح المتوسط المرجح لها ما بين (1.97-2.51)، أما العبارات (5، 6، 7) فكانت درجة تقديرها (متوسطة) بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (2.63-3.13)، وقد يكون السبب في ذلك الأعداد الكبيرة للطلاب في القاعات الدراسية مما يؤثر على قدرة أعضاء هيئة التدريس في استخدام الأساليب الحديثة في عملية التقويم

واعتمادهم على الاختبارات التحريرية المعتادة دون تنويع أساليب التقويم، كذلك الفترة الزمنية المحدودة في نظام الفصل الدراسي المستخدم في النظام التعليمي في الكلية. وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكندري وإبراهيم (1990) حيث أشارت إلى أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس مما يؤثر على المجالات الأخرى للأداء التدريسي بشكل عام، كذلك مع نتيجة دراسة الشامي (1994) من جانب عدم أداء أعضاء هيئة التدريس للأدوار المطلوبة منهم.

جدول (5) يوضح استجابة أفراد العينة في مجال التقويم

التقدير	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المجموع %	غير مبين	قليلة جداً	قليلة	إلى حد ما	كبيرة	كبيرة جداً	ك %	العبارات	ر ت
درجة قليلة	0.776	0.881	1.97	96	1	2	2	17	44	30	ك	ملم بمفهوم التقويم وما يتعلق به من مجالات ومعايير	1
				100	1	2.1	2.1	17.7	45.8	31.3	%		
درجة قليلة	0.801	0.895	2.13	96	2	2	3	23	43	23	ك	أعمل على تحليل وتفسير نتائج الطلاب بعد كل امتحان	2
				100	2.1	2.1	3.1	24	44.8	24	%		
درجة قليلة	0.788	0.888	2.09	96	2	1	4	23	40	26	ك	أقوم ببناء أنواع مختلفة من الاختبارات التحصيلية	3
				100	2.1	1	4.2	24	41.7	27.1	%		
درجة قليلة	0.666	0.816	2.20	96	-	1	3	28	46	18	ك	أعمل على إثراء دافعية الطلبة نحو التقويم الذاتي	4
				100	-	1	3.1	29.2	47.9	18.8	%		
درجة متوسطة	1.639	1.280	3.13	96	2	21	9	36	17	11	ك	استخدم أساليب التقويم الحديثة مثل (البرتفوليو)	5
				100	2.1	21.9	9.4	37.5	17.7	11.5	%		
درجة متوسطة	1.300	1.140	2.63	96	96	7	14	24	34	14	ك	استعين بأسس تقويم البرامج الأكاديمية	6
				100	100	7.3	14.6	25	35.4	14.6	%		
درجة متوسطة	1.027	1.013	2.94	96	2	3	12	28	36	15	ك	استخدم الطرق العلمية الحديثة في التقويم الذاتي	7
				100	2.1	3.1	12.5	29.2	37.5	15.6	%		
درجة قليلة	1.088	1.043	2.51	96	4	3	14	25	35	15	ك	استعين بأساليب التغذية الراجعة	8
				100	4.2	3.1	14.6	26	36.5	15.6	%		
درجة قليلة	0.949	0.974	2.34	96	1	2	7	33	32	21	ك	أعمل على تكليف الطلاب بقراءات فردية وفق اهتماماتهم	9
				100	1	2.1	7.3	34.4	33.3	21.9	%		
درجة قليلة	1.004	0.992	2.44	الدرجة الكلية									

ج. مجال استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم:

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط المرجح الكلي لدرجة الاستجابة لدى عينة البحث على هذا المجال بلغت (2.73) وبلغ الانحراف المعياري (1.292)، وكانت بدرجة تقدير كلية (متوسطة). حيث حازت العبارات (1، 2، 5، 8) على درجة تقدير (قليلة) بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (2.45 - 2.56) في حين حازت العبارات (3، 4، 6، 7، 9) على درجة تقدير (متوسطة) بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (2.71 - 3.21). وتعزي الباحثة السبب في ذلك لقلّة الإمكانيات

من ناحية توفير الأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة في الكلية، مما يؤثر سلباً على أداء أعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة لعدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على استخدام أنواع محددة من أجهزة تكنولوجيا التعليم وقلة خبرتهم.

وتوافقت نتيجة هذه الدراسة مع توصيات دراسة منصور شيبته (2004) في ضرورة توفير الإمكانيات المادية والعلمية والتقنية في الجامعات، كذلك الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات الحديثة.

جدول (6) يوضح استجابة أفراد العينة في مجال استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم

رت	العبارات	ك %	كبيرة جداً	كبيرة	إلى حد ما	قليلة جداً	غير مبين	المجموع %	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	التباين	التقدير
1	استخدم الحاسوب في تدريس البرامج الدراسية	ك	16	14	30	14	4	96	2.49	1.397	1.951	درجة قليلة
		%	16.7	14.6	31.3	14.6	4.2	100				
2	امتلك مهارات التعلم الإلكتروني باستخدام الحاسوب لتحليل البحوث	ك	15	41	25	7	2	96	2.45	1.054	1.110	درجة قليلة
		%	15.6	42.7	26	7.3	2.1	100				
3	أتقن استخدام برامج الحزم الإحصائية Spss	ك	16	14	30	14	4	96	3.04	1.342	1.800	درجة متوسطة
		%	16.7	14.6	31.3	14.6	4.2	100				
4	امتلك القدرة على تصميم المقررات الدراسية الإلكترونية	ك	17	26	24	10	1	96	2.85	1.360	1.850	درجة متوسطة
		%	17.7	27.1	25	10.4	1	100				
5	استخدم تقنيات البارونيت Power Ppint في إنجاز وعرض المحاضرات والبحوث في التدريس	ك	26	22	23	11	3	96	2.56	1.331	1.771	درجة قليلة
		%	27.1	22.9	24	11.5	3.1	100				
6	استخدم الانترنت كوسيط للحوار مع الطلاب	ك	21	25	20	14	1	96	2.76	1.374	1.888	درجة متوسطة
		%	21.9	26	20.8	14.6	1	100				
7	أصمم مواقع تعليمية على الإنترنت	ك	11	23	21	8	5	96	3.21	1.426	2.034	درجة متوسطة
		%	11.5	24	21.9	8.3	5.2	100				
8	استغل المكتبات الرقمية في التحضير وتوفير المادة العلمية	ك	16	37	27	7	2	96	2.49	1.095	1.199	درجة قليلة
		%	16.7	38.5	28.1	7.3	2.1	100				
9	اعمل على استخدام Data show	ك	18	24	29	11	3	96	2.71	1.247	1.556	درجة متوسطة
		%	18.8	25	30.2	11.5	3.1	100				
	الدرجة الكلية							2.73	1.292	1.684	درجة متوسطة	

د. مجال الاتصال الفعال مع الطلبة:

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط المرجح الكلي لدرجة الاستجابة لدى عينة البحث على هذا المجال بلغت (2.00) وبلغ الانحراف المعياري (0.836)، وكانت بدرجة تقدير كلية (قليلة). حيث كانت درجة تقدير جميع العبارات في هذا المجال (قليلة) وتراوح المتوسط المرجح ما بين (1.84 - 2.30)، وقد تعزي الباحثة السبب في ذلك لأن عدد الطلاب الذين يتعامل معهم عضو الهيئة التدريسية كثير، مما يقلل من طاقته للبحث والاهتمام بجميع مشكلات الطلاب، كذلك تحفظ

بعض أعضاء هيئة التدريس على التواصل مع الطلاب أو إقامة علاقات معهم وفق وجهة نظره الخاصة.

توافقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة الشامي (1994) الأدوار المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالإحساء لم تؤد بشكل كامل، ودراسة الجبوري (2008) في أن العلاقات الإنسانية كانت بمستوى ضعيف عند التدريسيين، ودراسة عزيز (2012) في تسجيل ضعف واضح في أداء التدريسيين من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة.

جدول (7) يوضح استجابة أفراد العينة في مجال الاتصال الفعال مع الطلبة

ت	العبارات	ك %	كبيره جدا	كبيره	الى حد ما	قليله	قليله جدا	غير مبين	المجموع %	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	التباين	التقدير
1	أتقن أساليب التأثير والإقناع العلمي	ك	28	44	19	2	1	2	96	1.98	0.829	0.688	درجة قليلة
		%	29.2	45.8	19.8	2.1	1	2.1	100				
2	استخدم أساليب إدارة الحوار أثناء الحلقات الدراسية	ك	27	44	21	2	1	1	96	2.01	0.831	0.691	درجة قليلة
		%	28.1	45.8	21.9	2.1	1	2.1	100				
3	أتفهم المشكلات والصعوبات الدراسية للطلبة	ك	36	39	17	2	-	2	96	1.84	0.794	0.630	درجة قليلة
		%	37.5	40.6	17.7	2.1	-	2.1	100				
4	أمتلك مهارات التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	ك	22	29	26	5	4	10	96	2.30	1.064	1.131	درجة قليلة
		%	22.9	30.2	27.1	5.2	4.2	10.4	100				
5	أتفهم احتياجات الطلبة النفسية والتعليمية	ك	29	38	18	4	1	6	96	2.00	0.899	0.809	درجة قليلة
		%	30.2	39.6	18.8	4.2	1	6.3	100				
6	أرحب ببقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (خلال الساعات المكتبية)	ك	32	41	15	4	1	3	96	1.94	0.882	0.778	درجة قليلة
		%	33.3	42.7	15.6	4.2	1	3.1	100				
7	أمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين	ك	31	47	11	5	-	2	96	1.89	0.809	0.655	درجة قليلة
		%	32.3	49	11.5	5.2	-	2.1	100				
8	استخدم الطريقة العلمية في التفكير لحل المشكلات	ك	27	51	14	1	-	3	96	1.88	0.689	0.475	درجة قليلة
		%	28.1	53.1	14.6	1	-	3.1	100				
9	أتقن طرح الأفكار الجديدة بشكل بسيط ومقبول	ك	27	46	18	1	-	4	96	1.92	0.730	0.533	درجة قليلة
		%	28.1	47.9	18.8	1	-	4.2	100				
	الدرجة الكلية												
										2.00	0.836	0.710	درجة قليلة

هـ. مجال أنشطة البحث العلمي:

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط المرجح الكلي لدرجة الاستجابة لدى عينة البحث على هذا المجال بلغت (2.38) وبلغ الانحراف المعياري (1.055)، وكانت بدرجة تقدير كلية (قليلة). حيث كانت درجة تقدير أغلب العبارات في هذا المجال (قليلة) تتراوح المتوسط المرجح ما بين (2.18 - 2.59) فيما عدا العبارة رقم (8) كانت بدرجة (متوسطة) بمتوسط مرجح (2.80)، وقد تعزي الباحثة السبب في ذلك لضعف القابلية للتعلم الذاتي لدى عضو هيئة التدريس وتطوير

قدراته في المجال العلمي البحثي واكتفائه بممارسة المهنة كروتين معتاد، كذلك انشغالهم بالأمر الحياتية، وعدم تطرقهم لقضايا المجتمع وربطها ببرامج البحث العلمي خاصة مع ضعف الحوافز والإمكانات التي تقدمها لهم الجامعة من خلال البرامج التدريبية لما يستحدث من أساليب بحثية، وتوافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكندري وإبراهيم (1990) بتخصيص أعضاء هيئة التدريس أكثر من نصف وقتهم للتدريس، كذلك دراسة الخوالدة ومرعى (1991) من جانب ضرورة امتلاك عضو هيئة التدريس مهارات البحث العلمي، وتوصيات دراسة منصور شيته (2004) في التركيز على البحث العلمي، وخدمة المجتمع والتعليم المستمر، إلى جانب أعمال التدريس ووضع شروط ومواصفات لاختيار عضو هيئة التدريس الجامعي، وربط ترقبته بالأداء الأكاديمي، من خلال البحوث العلمية المميزة وتطوير البحث العلمي.

جدول (8) يوضح استجابة أفراد العينة في مجال أنشطة البحث العلمي

ت	العبارات	ك %	كبيرة جدا	كبيرة	إلى حد ما	قليلة	قليلة جدا	غير مبين	المجموع %	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	التباين	التقدير
1	أشارك في عمل دراسات وأبحاثاً علمية وتطبيقية داخل الجامعة وخارجها	ك	24	29	25	13	2	3	96	2.35	1.080	1.166	درجة قليلة
		%	25	30.2	26	13.5	2.1	3.1	100				
2	أمتلك مهارات وفنيات طرق كتابة التقارير والمقالات البحثية	ك	23	33	28	9	-	3	96	2.25	0.940	0.884	درجة قليلة
		%	24	34.4	29.2	9.4	-	3.1	100				
3	استخدم الطرق والتقنيات الحديثة في إنجاز البحوث والرسائل الجامعية	ك	22	36	23	7	2	6	96	2.23	0.984	0.967	درجة قليلة
		%	22.9	37.5	24	7.3	2.1	6.3	100				
4	أمتلك القدرة على تنمية مهاراتي البحثية	ك	25	39	27	2	-	3	96	2.23	0.910	0.829	درجة قليلة
		%	26	40.6	28.1	2.1	-	3.1	100				
5	أستخدم عادة مهارات البحث التطبيقي في البحوث والدراسات	ك	19	43	24	5	2	3	96	2.59	1.111	1.234	درجة قليلة
		%	19.8	44.8	25	5.2	2.1	3.1	100				
6	أعرف طرق إدارة مشروعات الأبحاث العلمية	ك	15	31	30	9	7	4	96	2.18	0.961	0.924	درجة قليلة
		%	15.6	32.3	31.3	9.4	7.3	4.2	100				
7	أعمل على ربط البحوث بقضايا المجتمع	ك	24	40	20	9	1	2	96	2.49	1.187	1.408	درجة قليلة
		%	25	41.7	20.8	9.4	1	2.1	100				
8	أستخدم عمليات البحث والتحليل الإحصائي باستعمال الحاسوب	ك	20	32	19	14	6	5	96	2.80	1.333	1.777	درجة متوسطة
		%	20.8	33.3	19.8	14.6	6.3	5.2	100				
9	أمتلك المعرفة ببنوك المعطيات والشبكات الإقليمية والعالمية	ك	15	28	22	8	16	7	96	2.30	0.987	0.974	درجة قليلة
		%	15.6	29.2	22.9	8.3	16.7	7.3	100				
	الدرجة الكلية								2.38	1.055	1.129	درجة قليلة	

و. مجال الممارسات الإدارية والقيادية:

جدول (9) يوضح استجابة أفراد العينة في مجال الممارسات الإدارية والقيادية

ت	العبارات	ك %	كبيرة جدا	كبيرة	إلى حد ما	قليلة	قليلة جدا	غير مبين	المجموع %	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	التباين	التقدير
1	أحرص دائماً على المشاركة بفعالية في اللجان والمجالس العلمية في القسم أو الكلية أو الجامعة	ك	21	36	24	11	1	3	96	2.30	0.987	0.974	درجة قليلة
		%	21.9	37.5	25	11.5	1	3.1	100				
2	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات بشكل دقيق وموضوعي	ك	24	46	19	5	-	2	96	2.05	0.821	0.675	درجة قليلة
		%	25	47.9	19.8	5.2	-	2.1	100				
3	اطلع باستمرار على اللوائح والأنظمة والقوانين المتعلقة بالتعليم وما يستجد عليها	ك	23	44	21	3	1	4	96	2.08	0.842	0.708	درجة قليلة
		%	24	45.8	21.9	3.1	1	4.2	100				
4	أعمل على إقامة علاقات مع الطلاب والزملاء والإدارة	ك	42	35	14	3	-	2	96	1.77	0.822	0.676	درجة قليلة جداً
		%	43.8	36.5	14.6	3.1	-	2.1	100				
5	أدخل المحاضرة في الموعد المحدد لشعوري بالمسؤولية تجاه العمل	ك	45	31	13	3	-	4	96	1.72	0.830	0.688	درجة قليلة جداً
		%	46.9	32.3	13.5	3.1	-	4.2	100				
6	أمتلك القدرة والمهارة على إدارة وتنظيم الحوارات داخل المحاضرة وخارجها	ك	36	36	16	4	2	2	96	1.94	0.959	0.921	درجة قليلة
		%	37.5	37.5	16.7	4.2	2.1	2.1	100				
7	أستطيع كتابة المحاضر والتقارير بمهارة كبيرة	ك	33	26	30	5	-	2	96	2.07	0.942	0.887	درجة قليلة
		%	34.4	27.1	31.3	5.2	-	2.1	100				
8	أمتلك توازن في التحكم بردود الأفعال للمواقف التي أتعرض لها	ك	26	37	26	5	-	2	96	2.11	0.873	0.763	درجة قليلة
		%	27.1	38.5	27.1	5.2	-	2.1	100				
9	أعمل على الظهور دائماً بمظهر لائق والتعامل باحترام مع الطلاب	ك	44	31	15	3	1	2	96	1.79	0.902	0.814	درجة قليلة جداً
		%	45.8	32.3	15.6	3.1	1	2.1	100				
درجة قليلة	الدرجة الكلية												
										1.98	0.886	0.790	

ويتضح من الجدول (9) أن المتوسط المرجح الكلي لدرجة الاستجابة لدى عينة البحث على هذا المجال بلغت (1.98) وبلغ الانحراف المعياري (0.886)، وكانت بدرجة تقدير كلية (قليلة)، حيث حازت العبارات (4، 5، 9) على درجة تقدير (قليلة جداً) بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (1.72 - 1.79) في حين حازت العبارات (1، 2، 3، 6، 7، 8) على درجة تقدير (قليلة) بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (1.94 - 2.30). وتعزي الباحثة السبب في ذلك بأن معظم أعضاء هيئة التدريس قد يفضل مجال العمل التدريسي على المجال الإداري، أو لاعتقاده بأن هذا الجانب ليس من ضمن اختصاصاته مما يؤدي به لعدم القدرة على اتخاذ القرارات الإدارية أو إدارة الأزمات والمعلومات وغيرها. كذلك ضعف الإعداد من الجانب الإداري لأعضاء هيئة التدريس بسبب عدم تقديم دورات في هذا المجال، وتوافقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الشامي (1994)، ودراسة الجبوري (2008)، في حين اختلفت مع توصية دراسة منصور شينته (2004) في عدم تكليف عضو هيئة التدريس بأعباء إدارية.

2. الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث وفق

متغيري (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)؟

أ. المؤهل العلمي:

من الجدول رقم (10) يتضح أن قيمة ($F = 13.981$) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى الدلالة (1%) أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المؤهل لأعضاء هيئة التدريس في درجة قياس أدائهم ولصالح حملة الماجستير، حيث قدر أعضاء هيئة التدريس درجة الدكتوراه (1.87) وهي أقل من متوسط أعضاء هيئة التدريس الحاملين لدرجة الماجستير والبالغة (2.51). وتعزي الباحثة ذلك للنشاط والدافعية نحو العمل ولإثبات الذات لديهم.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي (WAY ANOVA) بين استجابات عينة الدراسة

في مجالات قياس الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير المؤهل

المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دكتوراه	53	1.87	0.893	13.981	1	0.000
ماجستير	43	2.51	0.982			

ب. سنوات الخبرة:

يلاحظ من جدول تحليل التباين السابق أن قيمة ($F = 10.466$) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى معنوية (0.000) أي (1%)، وهي أقل من مستوى المعنوية (5%) مما يعني وجود فروق معنوية بين متوسطات سنوات الخبرة ومجالات قياس أداء أعضاء هيئة التدريس

لصالح ذو خبرة أقل من 5 سنوات، حيث بلغ متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس نحو (2.80)، يليها ذوي الخبرة بين 5-10 سنوات بلغ (2.06)، ثم ذوي الخبرة 11-15 سنة بمتوسط (2.04)، وأخيراً ذوي متوسط الخبرة لأعضاء هيئة التدريس المتجاوزة 15 سنة، حيث بلغت (2.04).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود لحدثة البرامج التعليمية والقدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم أكثر من غيرهم، كذلك الرغبة في البحث وإثبات وجودهم.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (WAY ANOVA) بين استجابات عينة الدراسة في مجالات قياس الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	19	2.80	0.912	10.466	3	0.000 (**)
5-10 سنوات	29	2.06	0.931			
11-15 سنة	24	2.10	0.867			
أكثر من 15 سنة	24	2.04	0.999			

نتائج البحث:

1. واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال استراتيجيات التدريس الفعال كانت بدرجة ضعيفة.
2. واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال التقييم كانت بدرجة ضعيفة.
3. واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم كانت بدرجة متوسطة.
4. واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال الاتصال الفعال مع الطلاب كانت بدرجة ضعيفة.
5. واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال أنشطة البحث العلمي كانت بدرجة ضعيفة.
6. واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال الممارسات الإدارية والقيادية كانت بدرجة ضعيفة.
7. توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير.
8. توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق متغير الخبرة، ولصالح الأقل من 5 سنوات خبرة، يليها ذوي الخبرة بين 5-10 سنوات، ثم ذوي الخبرة 11-15 سنة، وأخيراً ذوي متوسط الخبرة المتجاوزة 15 سنة.

توصيات البحث:

1. إنشاء مراكز للتدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس الجامعي في عدة مجالات منها:
 - طرائق وأساليب التدريس الحديثة، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق التدريس المناسبة.
 - تنوع طرق التقويم، ضرورة التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية ومتابعة أنشطة نموهم المهني.
 - استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم وخاصة الإلكترونية.
 - الاتصال والتواصل الفعال، وذلك بإقامة برامج ولقاءات دورية وأنشطة متنوعة.
 - أنشطة البحث العلمي وكتابة البحوث التقارير العلمية، والمشاركة مع الجامعات العربية والأجنبية في تطوير الكفاءات المهنية.
 - الإدارة والقيادية التربوية.
2. زيادة الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية إعداداً متكاملًا، بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة.
3. وضع شروط ومعايير لقبول وترقية أعضاء هيئة التدريس تتوافق والحداثة وشروط الجودة.

المراجع:

- (1) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003م، عمان، ص34.
- (2) رضوان بواب، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2014، ص22.
- (3) أحمد الفنيش، وآخرون، التعليم العالي في ليبيا دراسة مقارنة، الهيئة القومية للبحث العلمي، طرابلس، 1998، ص8.
- (4) أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات - التربية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص12).
- (5) توفيق محمد عبد المحسن، تقييم الأداء، مداخل جديدة لعالم جديد، دار الفكر العربي، الإسكندرية، 2002، ص46.
- (6) متولي فؤاد بسيوني، المداخل للدراسة بكليات التربية دراسة تربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص168.
- (7) نعيمة المهدي أبوشاقور، تطوير منظومة كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة بليبيا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طرابلس، 2010، ص48.
- (8) جاسم يوسف الكندري، علي محمد إبراهيم، تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، مجلة: رسالة الخليج العربي، العدد 34، السنة 10، 1990، ص37-72.
- (9) محمد الخوالده، توفيق مرعي، مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية، مجلة: اتحاد الجامعات العربية، العدد 26، 1991، ص-ص67-82.
- (10) إبراهيم عبد الله الشامي، بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء، مجلة: مركز البحوث بجامعة قطر، العدد 6، 1994، ص-ص101-135.
- (11) منصور الصيد شيته، التخطيط لترقية الأداء الأكاديمي للتعليم العالي وتطوير البحث العلمي فيه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة واللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ليبيا، 2004.

- (12) حسين محمد الجبوري، تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية، مجلة: العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العدد 2، المجلد 15، 2008.
- (13) هاشم جاسم عزيز، تقويم أداء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة، دراسة ميدانية في جامعة ديالى، مجلة: الفتح، العدد 50، 2012، ص ص 103-123.
- (14) توفيق محمد عبد المحسن، مرجع سابق، ص 18.
- (15) أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، مرجع سابق، ص 12.
- (16) محمد حسن العمارة، تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، مجلة: العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية البحرينية، مجلد 7، العدد 31، 2006، ص 103.
- (17) إسماعيل صالح الفراء، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفّي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس، المنعقد خلال الفترة 3-5/7/2004، ص 2.
- (18) متولي فؤاد بسيوني، مرجع سابق، ص 168.
- (19) جويبير التينبي، هاشم بكر حريري، إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، 2003، ص 74.
- (20) علي سعيد الطارق، تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، 1994 ص ص 5، 6.
- (21) حسن شحاته، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ص 89.
- (22) صلاح جرار، سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الآداب، المجلة الثقافية، العدد 64، الجامعة الأردنية، عمان 2005 ص 89-90.
- (*) المحكمين: 1. د. مهند سامي العلواني، (أستاذ دكتور في المناهج وطرائق التدريس).
2. د. سهيل كامل عبد الفتاح، (أستاذ مساعد في المناهج وطرائق التدريس).
3. د. أمال عبد الله البوسيفي، (أستاذ مساعد في الإدارة والتخطيط التربوي).
- (**) 0.000 أي مستوى المعنوية = 1 %

جودة مخرجات كليات التربية ومواكبتها لاحتياجات المؤسسات التعليمية (الصعوبات التي تواجه التدريب الميداني نموذجاً)

د. ليلي محمد علي مرح
أستاذ مساعد بقسم الخدمة الاجتماعية
كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس

د. صلاح رمضان علي إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم علم الاجتماع
كلية الآداب غريان بجامعة غريان

المُلخَص:

تعتبر التنمية البشرية أحد المقومات الأساسية والضرورية في تنمية القدرات والكفاءات الإنسانية في جوانبها المختلفة العلمية والعملية والسلوكية، ومن ثم فهي وسيلة تعليمية تمد الإنسان بالمعارف والمعلومات والنظريات والمبادئ والقيم التي تزيد من طاقته في العمل. ظهرت مهنة الخدمة الاجتماعية كاستجابة لمجموعة من العوامل الملحة، وتنبئ كليات الخدمة الاجتماعية إعداد الأخصائيين الاجتماعيين نظرياً وميدانياً بالأسلوب الذي يؤهلهم لاكتساب الخبرة والمعرفة والمهارة لكي يستطيعوا ممارسة أدوارهم المهنية في مجالات الخدمة الاجتماعية ويختلف دور الأخصائي الاجتماعي عن دور المدرس، فهو لا يتقيد بجدول المدرسة الرسمي، إنما عمله في معالجة القضايا والمشكلات الاجتماعية والنفسية وغيرها للتلاميذ، داخل المدرسة وخارجها ومتابعتها باستمرار طول مدة العام الدراسي، والعام الذي يليه وهكذا. إذا مفهوم الخدمة الاجتماعية هو تقديم خدمات معينة لمساعدة الأفراد والتلاميذ إما بمفردهم أو داخل جماعات لينكفوا على المشاكلات والصعوبات الاجتماعية والنفسية الخاصة والتي تقف أمامهم وتؤثر في قيامهم بالمساهمة بمجهود فعال في الحياة وفي المجتمع، وهي كذلك تساعدهم على إشباع حاجاتهم الضرورية وإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك التلاميذ وتساعدهم على تحقيق أفضل تكيف يمكن للإنسان مع نفسه ومع بيئته الاجتماعية التي يترتب عليها رفع مستوى معيشتهم من النواحي الاجتماعية والسياسية، وهذه الدراسة محاولة لتحليل الصعوبات التي تواجه التربية العملية في مجال الخدمة الاجتماعية وتهدف إلى تحديد الأدوار الأساسية المطلوبة من الطالب والتي يجب أن يدرّب عليها في مؤسسات إعداد المعلمين قبل التخرج، واستعراض لبعض التجارب والبرامج في مجال التربية العملية لمهنة الخدمة الاجتماعية (الإعداد المهني). ومن أهم النتائج أنه كي يحقق التدريب الميداني الأهداف المرجوة فإنه لا بد من توافر الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لنجاح البرنامج، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتعاون المستمر بين القائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التربية الميدانية والإشراف عليها، واعتبار التدريب الميداني جزءاً أساسياً من مكونات الإعداد التربوي للأخصائي الاجتماعي.

Study Summary:

Human development is one of the basic and essential elements in the development of human capacities and competencies in its different scientific, practical and behavioral aspects.

The social service profession has emerged as a response to a number of pressing factors. The social service schools adopt the social and theoretical training of social workers in a way that enables them to acquire experience, knowledge and skills so that they can play their professional roles in the fields of social work. The role of the social worker differs from the role of the teacher, , But its work in addressing social and psychological issues and problems for students, inside and outside the school and follow up continuously throughout the school year, the next year and so on.

The research aims to identify the basic roles required of the student, which must be trained in the institutions of pre-graduation teachers, and a review of some experiences and programs in the field of practical education for the profession of social service (professional preparation)

The most important results are that in order for field training to achieve the desired objectives, it is necessary to have the human and material resources necessary for the success of the program, taking into account the individual differences among the students, the continuous cooperation between those who plan and implement the field education programs and supervise them.

مقدمة:

للتدريب الميداني أهمية بالغة في إعداد الأخصائيين الاجتماعيين وتوظيف الجوانب والمعارف النظرية التي يتلقاها هؤلاء الطلاب في الفصول الدراسية داخل أروقة الجامعات في الواقع الإمبريقي وإكسابهم الخبرة العملية في جانب الممارسة وصقل مهاراتهم كما له من الأهمية لطلاب الخدمة الاجتماعية في اكتشاف الصعوبات والمعوقات التي تواجه ممارسي الخدمة الاجتماعية، إلا أنه لا يزال هناك بعض جوانب القصور في إعداد طلاب الخدمة الاجتماعية؛ حيث لم يحظ التدريب الميداني الاهتمام الكافي لأهميته في الجوانب النظرية.

والتربية العملية هي ذلك البرنامج الذي تعدها كليات التربية للطلاب الذين يدرسون بها تمهيداً لممارستهم المهنية حسب تخصصاتهم ومن خلالها يتم تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة له في أدائه مستقبلاً، ويشتمل هذا البرنامج على عدد من الأنشطة التي يجري بعضها في الكلية وبعضها الآخر في المدرسة التطبيقية حيث ينخرط الطالب في الموقف الصفّي الحقيقي ليؤدي دوره كمتدرب ينفذ مجموعة من الفعاليات التي يستند عليها الموقف حيث تكون هذه الفعاليات تحت إشراف تعاوني بين الكلية والمدارس التي يشرف عليها مكتب الخدمات التعليمية لكل محلة أو بلدية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في تحديد أهم المعوقات التي تواجه التدريب الميداني حيث يعد التدريب الميداني أو الإعداد العملي حجر الزاوية في مهنة الخدمة الاجتماعية لصقل الاستعداد الشخصي والإعداد الأكاديمي للأخصائي الاجتماعي في مجال التفاعل الوظيفي والممارسة العملية للمهنة. ويعرف بأنه "العملية التي يتم عن طريقها ربط النظرية بالتطبيق من خلال ممارسة ميدانية تعتمد على أسس علمية لتحقيق النمو المهني المرغوب لطالب الخدمة الاجتماعية يعتبر الإعداد العلمي والمهني للأخصائي الاجتماعي من ضرورات النهوض بالخدمة الاجتماعية كمهنة بعد أن اتسعت القاعدة العلمية لها وبعد التغيرات التي تعرض لها المجتمع الذي على هذه المهنة مواكبة هذه التغيرات بتخريج أخصائي اجتماعي معد إعداداً مهنيًا قوياً وسليماً وذلك بإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات والعادات السلوكية التي تعتبر ضرورة لبناء شخصية مهنية متكاملة.

يمثل برنامج التربية الميدانية أحد الأبعاد المهمة لبرامج إعداد الطلاب، ويمثل الطالب الركن الأساس في التربية الميدانية، لذا لا بد من الاهتمام فيما يعترضه من مشكلات.

تكمن مشكلة في نوعية البرامج المتبعة في المؤسسات وطرق تطبيقها وتقييم مخرجاتها، في ظل قضايا التنوع الثقافي، وثقافة البحث، والتعامل مع المفاهيم المستحدثة المختلفة كالمواطنة والاعتزاز والعولمة والمصالحة وقيم التسامح، ومدى القدرة على تعزيز دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية القيم والسلوك الإيجابي، وغرس مفهوم المساعدة بطريقة علمية، والتثقيف المستدام في السلوك اليومي، وتعزيز قدرته على التعامل والتكيف مع الواقع التعليمي، وتعزيز ثقته بنفسه، وتغيير قناعاته، وتعزيز إرادة الوعي لديه بما يمكنه من فهم ذاته والآخر مما دفع الباحثان لصياغة مشكلة الدراسة التي تمثلت بالتساؤلات التالية:

1. ما هي معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية المرتبطة بأداء طلاب التدريب الميداني في المؤسسات الاجتماعية؟
2. ما هي معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية المرتبطة بمهارات الإشراف الأكاديمي والمرتبطة بأداء الأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الاجتماعية؟
3. هل تقوم مخرجات أقسام الخدمة الاجتماعية بدورها؟
4. ما الرؤية المقترحة لتحسين التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحديد الأدوار الأساسية المطلوبة من الطالب والتي يجب أن يدرّب عليها في الجامعة.

2. عرض البرامج الأكاديمية التي يتلقاها الطالب خلال مرحلة دراسته الجامعية والمتعلقة بالتدريب الميداني.

3. تقديم مقترحات لزيادة فاعلية مؤسسات الخدمة الاجتماعية.

4. التعرف على دور كل من (كلية التربية - المشرف الأكاديمي - مكتب الخدمة الاجتماعية - المنهج الدراسي) في إعداد الطلبة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

1. التركيز على الصعوبات التي تواجه التربية العملية في مجال الخدمة الاجتماعية.

2. الدعوة إلى إعادة تأهيل الطالب وتدريبهم بما يتماشى والتطورات المتسارعة للمشكلات التي تتناولها مهنة الخدمة الاجتماعية بالدراسة والعلاج.

3. وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بمجال الخدمة الاجتماعية في كلية التربية في ضوء متطلبات الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

■ **التربية الميدانية:** هي الخبرة الواقعية التي يمر بها الطلبة فترة التدريب الميداني بهدف إعطائهم الفرصة لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً على نحو سلوكي في الميدان من خلال تطويع طرائق ما تتطلبه العملية التعليمية التعلمية التربوية أساليبها التي تمكنهم من ترجمة ما تعلموه خلال دراستهم في الجامعة مما يسهم في إكسابهم المزيد من الخبرات.

■ **المشرف التربوي للتدريب الميداني:** هو الشخص الذي تُسند إليه عملية الإشراف التربوي الفني للطلاب المعلم، وقد يكون أحد أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، أو ممن لديه الخبرة في مجال الإشراف التربوي ويتضمن إشرافه عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم لأنشطة الطالب، وملاحظته لأدائه داخل المؤسسة.

■ **الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي:** هو تكوين الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي وذلك بتعليم الطلاب أساسيات المهنة وإكسابهم الاتجاهات السليمة في مجال التفاعل الوظيفي وتزويده أيضاً بالمعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من ممارسة عمله الذي يحتاج فيه إلى العلم والمهارة معاً.

أهمية التربية العملية في مهنة الخدمة الاجتماعية:

للتدريب الميداني أهمية خاصة لكل من المهنة والمشرفين والطلاب والمجتمع، فالتدريب هو النصف المكمل لتعلم الخدمة الاجتماعية فمن خلال التدريب نستطيع أن نخرج طلاباً مؤهلين تأهيلاً سليماً يملكون الخبرة والمهارة وقادرين على ممارسة المهنة بكل كفاءة وفاعلية وذلك من خلال تقييم الطلاب من خلال الخبرات الحياتية والعملية، ومعرفة احتياجات المجتمع ومشكلاته واحتياجاته

وإمكانياته وموارده والتخطيط العلمي لمقابلة هذه المشكلات، والقضايا المهنية من خلال المهارات التي يكتسبها الأخصائي الاجتماعي والعمل على تطوير برامج تعليم الخدمة الاجتماعية وفقاً لما يتضمن ارتباطها بالمجتمع واعتراف وتقبل المجتمع لها.

أما عن أهمية التدريب بالنسبة للمشرفين الأكاديميين يتمثل فيما توفره هذه العملية من فرص جيدة للاتصال بالعالم الخارجي (الواقع) والتعرف على طبيعة المشكلات الموجودة في المجتمع، والمعوقات التي تواجه عملية الممارسة. وفيما يتعلق بمشرفي المؤسسات فإن التدريب الميداني يساهم في تواصلهم وتعاونهم مع كليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالجامعات، واستفادتهم أو اكتسابهم لكل ما هو جديد في مجال التخصص، والاستفادة من جهود الطلاب في إنجاز بعض الأعمال والمهام، كما يتيح التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية فرصاً لاكتساب المهارات والخبرات العملية الحقيقية من الميدان، وتحويل المعارف النظرية إلى مهارات يمكن من خلالها حل مشكلات العملاء والمجتمع بما يتفق مع ثقافتهم وقيمهم. وأخيراً فإن التدريب يساهم في خدمة المجتمع من خلال دراسة المشكلات التي يواجهها دراسة علمية وتقديم الحلول المناسبة لها.

ويهدف التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية إلى تزويد الطلاب بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، وذلك من خلال مساعدتهم على ترجمة الأساليب النظرية التي حصلوا عليها داخل قاعات الدرس إلى أساليب تطبيقية تساهم في حل مشكلات العملاء والمجتمع واكتساب معرفة مباشرة وفهم أعمق لشبكة خدمات الرعاية الاجتماعية في المجتمع المحلي الذي يتم تدريبه فيه، والتوصل إلى تكامل المعارف والنظريات التي درسها الطالب وتطبيقها تطبيقاً عملياً، وتنمية المهارات والأساليب التي تستخدم في الممارسة في إطار مختلف طرق الخدمة الاجتماعية ومجالاتها.

إذن الهدف الأساسي للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية هو تحقيق التكامل بين المعارف والمهارات والقيم المهنية واندماجها معاً في مفهوم الذات يدرك فيه الطالب نفسه كشخص مهني يتقن أساليب للممارسة تتماشى مع المعارف والمهارات والقيم التي تتميز بها مهنة الخدمة الاجتماعية، ونستطيع القول أن التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية هو:

- عملية تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية وإشرافية.
- إن الهدف من هذه العملية تحقيق النمو المهني والشخصي لطلاب التدريب وذلك من خلال إكسابهم الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية.
- إن هذه العملية تتم من خلال منهج تدريبي واضح بالنسبة لكل المشاركين فيها، يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته تجاه هذا العمل.
- إن التدريب الميداني يستلزم وجود إشراف مستمر يضمن تحقيقه لأهدافه.

وبذلك يعتبر الإعداد العلمي والمهني للأخصائي الاجتماعي من ضرورات النهوض بالخدمة الاجتماعية كمهنة بعد أن اتسعت القاعدة العلمية لها وبعد التغيرات التي تعرض لها المجتمع الذي على هذه المهنة مواكبة هذه التغيرات بتخريج أخصائي اجتماعي معد إعداداً مهنيّاً قوياً وسليماً وذلك بإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات والعادات السلوكية التي تعتبر ضرورة لبناء شخصية مهنية متكاملة.

أهداف التربية العملية:

تهدف التربية العملية إلى الآتي:

- التهيئة لمهنة الخدمة الاجتماعية وتقوية شعور الطالب بالانتماء إلى هذه المهنة وتنمية قدرة الطالب على الملاحظة الهادفة داخل المدرسة.
- فهم المبادئ والنظريات التي درسها الطالب في المواقف التعليمية الحقيقية بالمؤسسة وتطبيقها.
- اكتساب القدرة على التعامل والعمل مع مديرة المدرسة والمعلمات والجهاز الإداري بالمؤسسة.
- اكتساب مهارات الخدمة الاجتماعية (دراسة، تشخيص، علاج) ومهارات تذليل الصعوبات التي قد تعترضها أثناء التدريب في التربية العملية.
- تنمية القدرة على التقويم الذاتي، وفهم القدرات وتطويرها، وتقبل توجيه الآخرين برحابة صدر.

مجالات الخدمة الاجتماعية:

تعمل الخدمة الاجتماعية بطرقها المتكاملة وأساليبها الفنية وعلى أساس أهدافها وفلسفتها ومبادئها ومعاييرها الأخلاقية في كثير من المجالات منها: (المجال الأسري - الطفولة - الشباب - المسنين - الريف - الأحداث المنحرفين - المدرس - الطبي - العمالي - النفس - الترويجي - السجون) إلى غير ذلك من المجالات.

وتهدف الخدمة الاجتماعية من عملها في تلك المجالات إلى الإسهام في إحداث تغيرات مرغوبة في الأفراد والجماعات والمجتمعات والأنظمة الاجتماعية تساعد على تحقيق أفضل تكيف ممكن للإنسان مع نفسه ومع بيئته الاجتماعية وذلك لتوفير أكبر قدر ممكن من السعادة له، ولا يحقق ذلك الهدف إلا عن طريق تحقيق الهدف العام للمهنة، أي مهمتها في إحداث التغيرات لصالح الإنسان والتي يترتب عليها رفع مستوى معيشتها من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية⁽¹⁾، ويمارس الأخصائيون الاجتماعيون عملهم في تلك المجالات في نوعين من المؤسسات الاجتماعية:

النوع الأول: مؤسسات اجتماعية قد تكون شيدت وأنشئت خصيصاً لممارسة الخدمة الاجتماعية فيها، ويطلق على ذلك النوع من المؤسسات " مؤسسات الخدمة الاجتماعية الأولية ومن أمثلتها مؤسسات رعاية الأحداث المنحرفين، مكاتب توجيه الأسرة، الوحدات الاجتماعية الريفية، مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

النوع الثاني: المؤسسات التي أنشئت لأغراض اجتماعية أخرى، لكنها تلجأ إلى الخدمة الاجتماعية لمساعدتها في تحقيق تلك الأغراض، ويطلق عليها مؤسسات الخدمة الاجتماعية الثانوية، ومن أمثلتها المدارس والمستشفيات، والمصانع، والسجون. وأحياناً يمارس نوع واحد من النشاط في المؤسسة الاجتماعية الأولية، كأن يقتصر عمل المؤسسة - مثلاً - على رعاية الشباب، أو الأحداث المنحرفين، وأحياناً أخرى يمارس أكثر من نشاط في المؤسسة الاجتماعية الواحدة كـرعاية الأسرة مثلاً⁽²⁾، ومن أهم المجالات التي تمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية ما يلي:

المجال الأسري:

تهتم الخدمة الاجتماعية بطرقها وأساليبها بالأسرة باعتبارها نواة المجتمع ووحدته الأساسية. خاصة أن أي جهد يبذل لحماية وصيانة هذه الوحدة وصيانتها ينعكس أثره على أفرادها في حياتهم الأسرية، أي في تكيفهم مع تلك الجماعة، وأيضاً تكيفهم مع الجماعات الأخرى التي ينتمون إليها في المجتمع كجماعات العمل وجماعات الدراسة، وغيرها⁽³⁾.

فالأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع، وأهم جماعته الأولية، ويؤثر المناخ العائلي على شخصية الطفل الأساسية والتي تصاحبه حين يكبر طبقاً لرأي الكثيرين من علماء النفس والتحليل النفسي والطب النفس، فضلاً على أن الأسرة هي المصدر الأساس الذي يشبع منه الفرد احتياجاته إلى الحب والأمن والحنان والحماية، لذلك أضحت لها أهميتها الكبرى وتتعرض الأسرة للضعف نتيجة لتفككها كوحدة إنتاجية فتضعف العلاقات الاجتماعية بها، وتظهر بها بعض المشكلات مثل الخلافات الزوجية الحادة، أو هجر العائلي، أو الطلاق، أو مشكلات خاصة بتربية الأبناء وقد تتعرض الأسرة أحياناً للانحياز بسبب وفاة أحد أفراد العائلة أو وفاة أحد الوالدين أو انحراف أحدهما. ويعمل الأخصائي الاجتماعي مع الأسرة ليساعدها في التغلب على مثل تلك المشكلات عندما تواجهها، فهو يتعامل مع رب الأسرة وزوجته، أو مع أحد الوالدين، أو مع أحد الأبناء مستخدماً طريقة خدمة الفرد، ويتعامل مع الأسرة ككل مستخدماً طريقة خدمة الجماعة كي يساعدها على التغلب على مشكلاتها وتقوية العلاقات الاجتماعية الأولية المميزة لها. ويمارس الأخصائي الاجتماعي طريقة تنظيم المجتمع لتدعيم المؤسسات التي ترعى الأسرة والتنسيق فيما بينها على المستويات المختلفة، كما أنه يقوم ببرامج لخدمة الأسرة في مجتمع معين لمناقشة المشكلات الأسرية والتنوعية بالوسائل التي تؤدي إلى تكوين حياة أسرية سليمة⁽⁴⁾.

دور الخدمة الاجتماعية في مكاتب التوجيه الأسري:

- دراسة وتشخيص الحالات التي ترد للمكتب وعلاجها، وذلك بتطبيق مبادئ وأساليب خدمة الفرد.
- إثارة الوعي الاجتماعي في البيئة بوسائل الأعلام المختلفة عن المشكلات الخاصة بالأسرة والطفولة، أسبابها بطرق مواجهة هذه المشكلات.
- تتبع الحالات التي تم العمل معها للاطمئنان معها على استمرار توافقها.

■ إعداد برامج دراسية لخدمة المقدمين على الزواج توضح أهمية التخطيط الأسري في المجال الاقتصادي والاجتماعي وأساليب التربية السليمة ومشكلات الأطفال في مراحل النمو المختلفة. ويتبين دور الأخصائي الاجتماعي من خلال المؤسسات الاجتماعية المعنية بالأسرة كونه دوراً وقائياً وعلاجياً في نفس الوقت⁽⁵⁾، وكذلك حماية الأسرة وتوفير الازدهار لها، ومساعدة أعضاء الأسرة لتنمية قدراتهم حتى يمكنهم تحقيق أقصى إشباع ذاتي، والوصول إلى حياة اجتماعية ناجحة، وكذلك العمل على تماسك الأسرة وإسعادها، لأنها الوحدة الأساسية في كل نظام لأنها أساس المجتمع الصالح⁽⁶⁾.

الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الطفولة:

تتضمن رعاية الطفولة جانبين: أولهما رعاية الطفل في أسرته، وثانيهما رعاية الطفل خارج أسرته.

وتتضمن رعاية الطفل داخل أسرته حمايته صحياً عن طريق التطعيم، وتوفير البرامج الصحية المختلفة وتوفير الدعم الاقتصادي للأسرة، وتقوم المكاتب الاستشارية التابعة للمؤسسات الاجتماعية ومؤسسات رعاية الطفولة بدور في برامج تدريب الأباء لرعاية الأبناء وتوفير الجو النفسي والاجتماعي المناسب.

أما بالنسبة لرعاية الطفل خارج الأسرة فتتمثل في دور الحضانه بين سن الثالثة والسادسة تقريباً من وراء الخدمة الاجتماعية يكمن في استقبال الطفل ومساعدته على تكوين علاقات طبيعية والإشراف على البرنامج اليومي والاتصال بأسره الطفل. وكذلك رعاية الطفل في أسرة بديلة ورعاية الطفل في المؤسسات الاجتماعية ورعاية الأطفال ضعاف العقول.

في كل تلك المؤسسات يكون دور الأخصائي الاجتماعي أساساً في مرحلة استقبال الطفل ووجوده داخل المؤسسة إلى حين خروجه في المؤسسة وعودته لأسرته واستعادته للروابط الاجتماعية⁽⁷⁾.

الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي:

يعمل الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي لمساعدة التلاميذ والطلاب على تحصيل دروسهم وعلى اكتساب مهارات وخبرات تفيدهم في مستقبل حياتهم⁽⁸⁾.

فالمدرسة هي امتداد لوظيفة الأسرة في تنشئة الأطفال فقد كانت الأسرة في الأزمنة الماضية تقوم بكافة ما يلزم لبقائها وبعد تعقد الحياة ظهر تقسيم العمل والتخصص وبدأت الدولة مع تطور الزمن في نزع بعض وظائف الأسرة وجعلها من اختصاصها وكان من بين هذه الوظائف وظيفة التعليم والتربية لذلك تعتبر المدرسة امتداد لوظيفة الأسرة ولا بد للمدرسة لكي تؤدي وظيفتها من تنظيم نوع من الخدمات الاجتماعية يهدف إلى حل الصعوبات والمشكلات الفردية ويمكننا تلخيص أهم أهداف الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي فيما يلي:

- مساعدة الطلاب على تحصيل دروسهم والوصول إلى أقصى استفادة من التعليم.
 - مساعدة الطلاب على النمو والتغير والاعتماد على النفس.
 - إيجاد علاقات اجتماعية سليمة بين الطلاب ببعضهم والعاملين بالمدرسة.
 - نبذ القيم والاتجاهات الضارة وبناء مجتمع بناء.
 - مساعدة المجتمع الذي توجد به المدرسة على تدعيمها وإفادتها بما يتوفر لدى المجتمع من موارد وإمكانيات وإفادة المدرسة للمجتمع الذي توجه به.
 - إيجاد ترابط وتفاهم بين البيت والمدرسة وبين المدرسين وأولياء الأمور.
- ويعمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة مع التلاميذ والطلاب الذين يعانون من مشكلات تعوق تحصيلهم الدراسي، ويمارس الأخصائي خدمة الفرد لمساعدة أي طالب يعاني أي مشكلة تعوق تحصيله الدراسي وإذا لزم الأمر يقوم الأخصائي بتحويل الحالات الصعبة إلى مؤسسات أخرى كالعيادات النفسية ومكاتب التوجيه المهني⁽⁹⁾.

الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب:

يعمل الأخصائي الاجتماعي في مجال رعاية الشباب لمساعدة الشباب على أن يجتاز مراحل النمو المختلفة بنجاح، وحتى يكتسب قدرات ومهارات واتجاهات تساعد على أن يكونوا مواطنين صالحين⁽¹⁰⁾.

وتهدف الخدمة الاجتماعية لتنمية الروح الاجتماعية لدى الشباب لإدراك مشاكله وظروفه وشعوره بالمسؤولية وإكسابهم القدرة على التعاون والعمل الجماعي ومساعدتهم على بناء القدرة لمواجهة الصعاب والمشكلات والتحديات والتكيف مع التغيرات المرغوبة وتقبل قيم وعادات المجتمع⁽¹¹⁾.

فالمجتمعات النامية التي تواجه مشكلات التنمية مع قصور الإمكانيات يمكنها أن تستفيد كثيراً من برامج رعاية الشباب ذات الغرض المزدوج، إذ يمكن أن يسهم الشباب في عدد من المشروعات التي تساعد على اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف المختلفة، وفي الوقت نفسه تكون ذات طابع إنشائي أو إنتاجي يفيد في برامج التنمية في ذلك المجتمع النامي.

ويزداد الاهتمام برعاية الشباب في المجتمعات التي تمر بتغيرات ثقافية سريعة حتى لا يتعرض الشباب لآثار الضارة الناتجة عن تلك التغيرات، وحتى يكتسبوا الاتجاهات التي تتلاءم مع المناخ الثقافي الجديد⁽¹²⁾، وخاصة في عصر العولمة حيث اختلطت الأوراق وازدوجت المعايير وطغى الاستهلاك " ثقافة الاستهلاك " فأصبح لازماً على الأخصائي الاجتماعي إجراء البحوث العلمية التي تساعد على تفهم مجتمع الشباب لأنهم أكثر من يتأثر بالتغير.

كما أن الشباب مستهدفين من قبل القنوات الفضائية والبرامج الدعائية التي تبنتها الشركات العملاقة ليكونوا "سوق الاستهلاك". وأصبح من الضروري أن تتم الاتصالات المنظمة بين الهيئات والمؤسسات والمنظمات التي تعمل في مجال رعاية الشباب على المستوى الوطني والقومي والعالمي لتبادل الخبرة والمعرفة ولإيجاد التعاون المتبادل بينها.

الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي (طلاب التدريب الميداني) وفقا لطرق الخدمة الاجتماعية:

- دوره في عمله مع الأفراد: للأخصائي الاجتماعي دور أساسي في العمل مع الأفراد باعتبار أن الأفراد هم الهدف الأساسي الذي يسعى الأخصائي إلى أن يتحقق لهم التكيف المناسب مع البيئة التي يعيشون فيها.

- دوره في عمله مع الجماعات: يتحدد دور الأخصائي الذي يعمل مع الجماعات في أنه الممكن أو المساعد لها كي تنهض بنفسها وتتمو بأعضائها من خلال فهم وإدراك أهداف المؤسسة التي تضمها كذلك مساعدة الجماعة في تحديد أغراضها وأهدافها كذلك صياغة نظمها الداخلية وفهم قدراتها وإمكانياتها وعلى إدراك مشكلاتها وصعوباتها ومعاونتها في التغلب عليها.

- دوره في عمله مع المجتمعات: للأخصائي دور هام في عمله مع المجتمعات من خلال الدراسة والبحث الاجتماعي وعن طريقهما يمكن التعرف على احتياجات المجتمع تمهيداً لمقابلتها ويعتمد الأخصائي في ذلك على خطوات البحث الاجتماعي المعروفة بالنسبة له كذلك التخطيط لخدمة المجتمع بالاستعانة بنتائج البحوث الاجتماعية وتحديد أولويات الخدمة في ضوء الإمكانيات التي يمكن إتاحتها⁽¹³⁾.

ظهرت الخدمة الاجتماعية في العصر الحديث كمهنة تستند على نتائج العلوم الإنسانية وقوانينها، تلك القوانين التي تحكم التغير في شتى المجالات ومزجتها بأساليب ومبادئ وطرق بلورتها عبر تطورها حتى أصبحت أسلوباً مميزاً ومهنة جديدة أصبحت قادرة على إحداث التغيرات المطلوبة في مجالات الأفراد والجماعات والمجتمعات والهدف العام للخدمة الاجتماعية هو الارتقاء المستمر بمستوى حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات وتحقيق أكبر قدر ممكن من العلاقات والتوافق مع الظروف الخارجية لتحقيق أكبر قدر من الرفاهية وتتم عمليات التغيير من خلال طرق الخدمة الاجتماعية، كطريقة خدمة الفرد، وخدمة الجماعة وتنظيم المجتمع.

وبالرغم من حداثة مهنة الخدمة الاجتماعية إلا أنها مرت بظروف وأطوار مختلفة استطاعت خلالها اكتساب الخبرات والمهارات والقدرة على مساعدة المجتمع في مواجهة مشكلاته والسعي نحو التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وخلال جهود مهنة الخدمة الاجتماعية وسعيها المستمر لمواكبة التطورات التي تعيشها المجتمعات، ورغبتها الأكيدة في تطوير علومها ومناهجها عن طريق استخدام الوسائل البحثية والعلمية الحديثة نجحت في أن تثبت كفاءتها وقدرتها على تحقيق أهدافها وأصبحت جزءاً أساسياً من نسيج المجتمع فتوسعت برامجها ومجالاتها ونجحت في الحصول على اعتراف

المجتمعات بخبراتها وفعاليتها فكانت النقابات والاتحادات المهنية وبدأت تشارك في وضع وتخطيط البرامج والسياسات الاجتماعية وتزويد أصحاب القرار بمعلومات واقعية قائمة على دراسات علمية ومناهج بحثية متطورة⁽¹⁴⁾. وفي إطار ذلك ظهرت الممارسة العامة حيث يقوم الأساس النظري للممارسة العامة على فكرة أساسية مؤداها أن الكائن الإنساني يحاول بشكل مستمر أن يشبع احتياجاته، وينمي خبراته ومهاراته، ويحقق التوازن في التفاعل مع المجتمع بأساقه المختلفة حيث إن الإنسان جزء من البيئة التي يعيش فيها وإنه في تفاعل مستمر معها تؤثر فيه ويتأثر بها، وفكرة الممارسة العامة تقوم على مبدأ المفهوم الانتقائي في التدخل المهني أي إتاحة الفرصة للأخصائي الاجتماعي ليختار ما يراه مناسباً للعمل بمستوياته المختلفة (فرد، جماعة، مجتمع) من أساليب مهنية قائمة على المداخل والنظريات العلمية المختلفة المتوافرة لديه والخدمة الاجتماعية كمهنة حديثة ظهرت وتبلورت في القرن العشرين ولكن جذورها تمتد لتشمل تاريخ البشرية كلها، ولكن بتطور المجتمعات وخاصة بعد الثورة الصناعية وما صاحبها من مشكلات وظهور أنماط جديدة من العلاقات وزيادة تعداد السكان. وانتقال صورة الأولية المباشرة بين أفراد المجتمع إلى علاقات ثانوية غير مباشرة وتعدد المشكلات التي تقابل أفراد المجتمع كان لزاماً وحتمياً ظهور هذه المهنة وظهور المتخصصين فيها للعمل على تناول المشكلات بطرق علمية ومنهاج سليم وابتكار طرق وأساليب تمكنها من أن تكون أكثر تجاوباً والتقاء بالإنسان في مختلف نواحي حياته وقد قامت الخدمة الاجتماعية على ثلاث طرق للتعامل المهني والممارسة المهنية وهي:

الطريقة الأولى: طريقة للعمل مع الإنسان كفرد وأطلق عليها طريقة خدمة الفرد.

الطريقة الثانية: طريقة للتعامل مع الإنسان كعضو جماعة وأطلق عليها طريقة خدمة الجماعة.

الطريقة الثالثة: طريقة للتعامل مع الإنسان كعضو في مجتمع وسميت بطريقة تنظيم المجتمع، بالإضافة إلى طرق مساعدة أخرى أهمها الإدارة الاجتماعية والبحث الاجتماعي.

مفهوم مهنة الخدمة الاجتماعية:

الخدمة الاجتماعية كما عرفها وفرند لاندر هي: خدمة مهنية تقوم على أساس من الحقائق العلمية والمهارة في مجال العلاقات الإنسانية لغرض منها مساعدة الأفراد كأفراد أو في جماعات على تحقيق الرفاهية الشخصية والاجتماعية وتنمية قدراتهم على توجيه شؤونهم بأنفسهم وتكون ممارسة هذه الخدمة داخل مؤسسات اجتماعية متخصصة فيها أو داخل مؤسسات متصلة بها حيث تصبح الخدمة الاجتماعية معين لتلك المؤسسات⁽¹⁵⁾، وفي عام 1925 عرفها وليم هيدسون بأنها: خدمة فنية تتضمن علماً ومهارة، لمساعدة الفرد على مقابلة احتياجاته في بيئته الاجتماعية، كما تتضمن مساعدته على إزالة العوائق التي تمنع الفرد من الحصول على أقصى ما تسمح به قدراته⁽¹⁶⁾، ويعرفها الكتاب السنوي للخدمة الاجتماعية بأنها: خدمة مهنية تقدم للناس بغرض مساعدتهم كأفراد وجماعات للوصول إلى علاقات مرضية، ومستويات من المعيشة تتفق مع رغباتهم

وقدراتهم وتنسجم مع تلك التي في المجتمع⁽¹⁷⁾، فالخدمة الاجتماعية تعتمد في ممارستها العملية علي متخصصين يطلق عليهم اسم الأخصائيين الاجتماعيين، وتحتم طبيعة عمل الخدمة الاجتماعية في مجالاتها المختلفة أن يكون الأخصائيون من ذوي القدرة والخبرة والمهارة العقلية والجسمية والنفسية تسمح لهم بأن يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف التي تسعى المهنة إليها.

الهدف العام للخدمة الاجتماعية:

للتأكيد على هذا الهدف العام نجد أن الخدمة الاجتماعية منذ وجودها في أحضان الرعاية الاجتماعية تؤكد على حقيقة أساسية وهي مساعد الإنسان من المشكلات والتأزمات التي تعوق قدراته ومن هنا نستطيع القول بأن مهنة الخدمة الاجتماعية مهنة إنسانية بالدرجة الأولى ولها هدف ينطلق منه الممارس المهني في ممارسة أدواره المهنية وهو "الارتقاء المستمر بمستوي حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات وتحقيق أكبر قدر ممكن من العلاقات المرضية والتوافق مع الظروف الخارجية لتحقيق أكبر قدر من الرفاهية"⁽¹⁸⁾.

وبما أن الخدمة الاجتماعية هدف عام هنا لابد أن نحدد من هو الممارس المهني المتخصص الذي يعمل وفق لوائح وقوانين الخدمة الاجتماعية؟

الممارس المهني هو الشخص المعد إعداداً علمياً وعملياً لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية من خلال كليات ومعاهد عليا متخصصة، والممارس المهني والمهنة كلاهما يرتبط بالآخر ارتباطاً وثيقاً ومن هذا المنطلق تؤكد مهنة الخدمة الاجتماعية على أهمية إعداد الممارس المهني.

أهمية الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي:

بعد هذا السرد الموجز عن مفهوم الخدمة الاجتماعية، لابد وأن نقف بشكل مطلوب عند إعداد الأخصائي الاجتماعي على صفاته ودوره الذي هو الأساس في تقديم الخدمة لمن يحتاجها سواء بشكل فردي أو جماعي أو مؤسسي.

تحديد مفهوم الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي:

يعتبر الإعداد العلمي والمهني للأخصائي الاجتماعي من ضرورات النهوض بالخدمة الاجتماعية كمهنة بعد أن اتسعت القاعدة العلمية لها وبعد التغيرات التي تعرض لها المجتمع الذي على هذه المهنة مواكبة هذه التغيرات بتخريج أخصائي اجتماعي معد إعداداً مهنيّاً قوياً وسليماً وذلك بإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات والعادات السلوكية التي تعتبر ضرورة لبناء شخصية مهنية متكاملة.

ويعرف الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي بأنه "تكوين الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي وذلك بتعليم الطلاب أساسيات المهنة وإكسابهم الاتجاهات السليمة في مجال التفاعل الوظيفي وتزويده أيضاً بالمعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من ممارسة عمله

الذي يحتاج فيه إلى العلم والمهارة معاً، كما أنها تتضمن "العملية التي تتضمن تزويد الطلاب بالحقائق والنظريات والمهارات والاتجاهات الضرورية لممارسة مهنية تتسم بالكفاءة والفعالية"⁽¹⁹⁾.

مفهوم الأخصائي الاجتماعي:

المعنى اللغوي للاختصاصي هو الفرد الذي تخصص في علم ما وقصر عليه بحثه وجهده، واجتماعي بمعنى مزاوول للحياة الاجتماعية، ويعرف البعض الأخصائي الاجتماعي بأنه الشخص المعد إعداداً علمياً وعملياً متخصصاً لاحتتراف العمل في حقل الخدمات الاجتماعية، ويعرفه البعض الآخر بأنه الشخص المعد إعداداً مهنيًا، والذي يجب أن تتوفر فيه شروط ومواصفات معينة تؤهله للقيام بعمله بما يميزه من العاملين في الحقل الاجتماعي، ومن خلال عرض هذه المصطلحات يمكن القول بأن الأخصائي الاجتماعي هو الشخص المهني الذي تلقي إعداداً مهنيًا نظرياً وعملياً في معهد علمي معترف به سواء علي مستوى البكالوريوس أم الليسانس، وفقاً لبرنامج معتمد يشتمل علي خلفية واسعة من المعارف والقيم والمهارات تسمح له بالتدخل في عدد من الأنساق خلال عمله في المجال الاجتماعي، وتتضمن عملية الإعداد المهني للممارس المهني للخدمة الاجتماعية المحاور التالية: (الاستعداد المهني والشخصي، والإعداد النظري، والتدريب الميداني)، وفيما يلي توضيح لهذه المحاور:

المحور الأول: الاستعداد المهني والشخصي:

ويتم التحقق من ذلك باختيار الطلاب الصالحين لممارسة المهنة من خلال إجراء الاختبارات الشخصية والمقابلات قبل الالتحاق بدراسة الخدمة الاجتماعية للتأكد من توافر مجموعة الخصائص والمقومات الشخصية التي ترتبط بقدرة الأخصائي الاجتماعي على ممارسة عمله بنجاح وكفاءة وبخاصة أن فاعلية الإعداد النظري والعملي لطالب الخدمة الاجتماعية تتوقف على مدى استعداده لممارسة المهنة، وترجع أهمية توفر الاستعداد المهني والشخصي لدراسة الخدمة الاجتماعية إلى أنه يؤدي إلى وجود الرغبة لدى الدارس في خدمة الغير ومساعدتهم على حل مشكلاتهم بالإضافة إلى حب المهنة وزيادة الانتماء إليها والرضا عن العمل والإخلاص فيه، ويجب أن يتحلى الطالب المتقدم لدراسة الخدمة الاجتماعية ببعض الخصائص اللازمة لإعداده مهنيًا، وهي:

- اتزان الشخصية، حيث يجب أن يتصف الطالب باتزان الشخصية.
- تطابق نسبي بين الخصائص المفروض أن يتحلى بها الأخصائي الاجتماعي مع خصائص الطالب كي لا تتعرض شخصية الطالب لتغير عنيف قد لا تحمد عقباه، ويجب على وجه الخصوص أن تتمشى قيم الطالب إلى حد كبير مع قيم المهنة.
- القدرة على التفكير والتحليل والوصول إلى نتائج، ويتضمن ذلك قدرة الطالب على تحليل الموقف إلى عناصره ثم إعادة تركيبه مع أخذ فكرة واضحة عن كل جوانب الموقف.
- القابلية لتكوين علاقات مهنية إيجابية مع العملاء.

- القدرة على حب الغير أو حب الموضوع وعدم التركيز على الذات بالإضافة إلى ذلك يجب أن يتسم طالب الخدمة الاجتماعية بالرغبة والاستعداد للعمل المهني ولا يقبل تعلم المهنة مضطراً، كما يجب أن يكون واثقاً من نفسه، ويتصف بالمرونة.

المحور الثاني: الإعداد النظري:

- ويتحقق من خلال تزويد طالب الخدمة الاجتماعية ببناء معرفي يتكامل حول:
 - النظريات التي تفسر الإنسان في علاقته بالبيئة الاجتماعية.
 - معارف حول مشكلات الفرد المجتمع.
 - معارف حول طبيعة الفرد المجتمع.
 - معارف حول فن التعامل لإحداث التغيير وفن العلاج وفن التأثير الإيجابي.
 - معارف حول السياسة الاجتماعية والثقافية وآثارها.
 - معارف حول دور التنظيم الاجتماعي، المؤسسات الاجتماعية في المجتمع.

البناء المعرفي الذي يكون إطار الإعداد النظري لطالب الخدمة الاجتماعية ينقسم إلى مجموعتين من المواد هي:

1. مجموعة المواد المهنية: وهي التي ترتبط بالخدمة الاجتماعية وطرقها المختلفة، وتشتمل:
 - الطرق الأساسية للخدمة الاجتماعية: طريقة خدمة الفرد، طريقة خدمة الجماعة، طريقة تنظيم المجتمع، الطرق المساعدة: البحث في الخدمة الاجتماعية، إدارة المؤسسات الاجتماعية، السياسة والتخطيط للرعاية الاجتماعية.
 - مجالات الخدمة الاجتماعية: المجال المدرسي ورعاية الشباب، المجال الطبي ورعاية المعاقين، المجال العمالي وحماية البيئة من التلوث، مجال الأسرة والطفولة، مجال الفئات الخاصة، مجال تنمية المجتمعات المستحدثة.
2. مجموعة المواد التأسيسية: لما كانت الخدمة الاجتماعية تعني بالإنسان في مشاكله بالجماعة مفقودة النضج الاجتماعي أو المجتمع المحلي المراد تنميته، فإن المواد التأسيسية يمكن تقسيمها إلى مجموعات خمس على النحو التالي:
 - مجموعة المواد النفسية: وتشمل علم النفس العام، علم النفس الاجتماعي، علم النفس الصناعي، الصحة النفسية.
 - مجموعة المواد السوسولوجية: وتشمل علم الاجتماع العام الانثروبولوجيا التنمية الاجتماعية، الاجتماع الريفي، الاجتماع الحضري، علم الاجتماع السياسي.
 - مجموعة المواد الاقتصادية: وتشمل علم الاقتصاد، التنمية الاقتصادية.
 - مجموعة المواد التشريعية: وتشمل الشريعة الإسلامية والتشريعات الضمانية الاجتماعية.

- مجموعة المواد العامة: وتشمل العلوم السياسية، النصوص الإنجليزية، وسائل الاتصال، الرياضة أو الإحصاء، نظم المعلومات، الإحصاء الاجتماعي.

المحور الثالث: التدريب الميداني (الإعداد العملي):

يعد التدريب الميداني أو الإعداد العملي حجر الزاوية في مهنة الخدمة الاجتماعية لسفل الاستعداد الشخصي والإعداد الأكاديمي للأخصائي الاجتماعي في مجال التفاعل الوظيفي والممارسة العملية للمهنة ويعرف بأنه "العملية التي يتم عن طريقها ربط النظرية بالتطبيق من خلال ممارسة ميدانية تعتمد على أسس علمية لتحقيق النمو المهني المرغوب لطالب الخدمة الاجتماعية"⁽²⁰⁾.

نستطيع القول بأن أهمية الأعداد المهني للأخصائي الاجتماعي وتدريبه يرجع إلى العوامل الآتية:

1. حساسية المهنة وتناولها لجوانب حساسة في حياة الإنسان فضلاً عن تنوع مشكلات العملاء.
 2. من الأهمية أن تحسن اختيار الأخصائي الاجتماعي وتحسين أعداده حتى يمكنه أن ينجح في العمل مع العملاء باعتبارهم بشراً لا يجب أن يكونوا موضوعاً للتجريب أو الممارسة الخطأ.
 3. الإعداد المهني أصبح ضرورة بعد أن اتسعت القاعدة العلمية للخدمة الاجتماعية والتي يقوم عليها أسلوب تناول المشكلات وبالتالي أصبح من المتعذر على الهواة المتطوعين وفاعلي الخير القيام بهذا وأصبح من اللازم وجود أخصائي مهني معد إعداداً خاصاً لذلك.
 4. أصبح من الضروري اليوم إعداد الأخصائي المهني إعداداً خاصاً حتى يمكنه متابعة القوانين والتشريعات الاجتماعية المتلاحقة والتي تنظم العمل الاجتماعي⁽²¹⁾.
- لهذا لا بد أن يكون في ممارسة أدواره على درجة عالية من الإعداد المهني ولديه استعداد للتعليم والتدريب.

الصفات التي يجب أن يتصف بها طلاب (الأخصائي الاجتماعي) التدريب الميداني:

تؤدي شخصية الأخصائي الاجتماعي دوراً هاماً في ممارسته لعمله المهني لأن هذا العمل مازال يتسم بطابع فني يعتمد في أدائه على شخصيته المتكونة من خلال اكتسابه لقيم المهنة وأخلاقياتها ومبادئها وفلسفتها وأهدافها، وعليه ينبغي أن يتحلى الأخصائي الاجتماعي بمجموعة من الصفات الشخصية والعقلية والمهنية اللازمة لنجاحه في عمله والتي من أهمها:

- يجب أن يكون مقبولاً للآخرين ويكون مظهره مريحاً ويتسم بالهدوء وخالياً من العاهات كما يجب أن يتصف بالاعتدال وأن يكون مظهره يتناسب مع طبيعة البيئة والعمل والمؤسسة التي يعمل بها.

- التزويد بقدر كبير نسبياً من الذكاء العام بالإضافة إلى القدرات الخاصة كالقدرة على الإبداع والابتكار ليتمكن من مواجهة العوائق التي تصادفه في عمله والقدرة على التحليل وتقدير الموقف

- أن يكون لديه القدرة على الإقناع وسرعة مواجهة المواقف المتغيرة وأن يكون واسع الاطلاع وناضج الشخصية ولديه القدرة على تحمل المسؤولية والقدرة على تقبل الآخرين.
- أن يكون حسن السمعة متحلياً بالنزاهة والتروي والخلق الكريم وأن يكون قادراً على تكوين علاقات اجتماعية سليمة ومتصلاً بأحداث عصره مؤمناً بمهنته ومقدراً لأهداف مجتمعه وموضوعياً أثناء تعامله.
- أن يكون ملماً بمواقع القوة والضعف بالمجتمع وأن يكون على معرفة بالقيادة في المجتمع ومراكزهم الاجتماعية واتجاهاتهم وسلوكهم.
- أن يكون دائم الاطلاع فيما يتعلق بمهنة الخدمة الاجتماعية ومصادر المعرفة الأخرى الضرورية لمهنته حتى يصبح متطوراً مع تطور المهنة وتقدمها.
- أن يتسم بالقدرة على الاستفادة مما مر به من تجارب ويستخدمها ويستفيد منها فيما يتعامل معه من مواقف وأن يتسم بالمثابرة والفاعلية، والنشاط، والإخلاص والمرح والانطلاق.
- الفهم الواعي للمشكلات الذاتية والاحتياجات الخاصة للمجتمع الذي يتعامل معه وأن يشجع الشباب لقيادة بعض المشروعات أو البرامج وإعدادهم لتحمل مسؤوليات القيادة مستقبلاً.
- أن يكون متمتعاً ببعض المهارات المرتبطة بأنواع الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية والتقنية التي يمارسها الشباب لكي يستطيع أن يعاونهم في وضع وتنفيذ برامجها.
- أن يزود بالمهارات للعمل الاجتماعي كالمهارة في خدمة الفرد والجماعة وتنظيم المجتمع، وما تتطلبه هذه المهارات من إدراك وتطبيق لمبادئها وأساليبها.
- حب الناس: أي الشعور بالغبطة إزاء الذين يتعامل معهم وما يقدمه من خدمة تجاه المجتمع من جماعات وأفراد وإن يسهر على راحة الجميع دونما أي تمييز أو فروق.
- الثقة بالنفس: وهي من أهم الصفات التي تمكنه من الشعور بالطمأنينة والهدوء وتجعله قادراً على مساعدة ومعاونة الجماعة وأعضائها على تحقيق أهدافهم⁽²²⁾

نظام الإشراف المهني على طلاب التدريب الميداني:

أولاً: هيئة التدريب:

يتطلب لنجاح العملية التدريبية اهتماماً ومشاركة فاعلة من جميع الأعضاء المشاركين فيها (القسم المختص، ومشرف الكلية، ومشرف المؤسسة، وطلاب التدريب) فالتخطيط الجيد لمناهج التدريب، والتنفيذ السليم، والتعاون البناء بين القسم والمؤسسات، ومتابعة القسم المختص لعملية التدريب الميداني تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في بناء طلاب الخدمة الاجتماعية وتشكيلهم، وينبغي أن تتركز جهود الأقسام المختصة في عمليات اختيار المؤسسات المناسبة، والمشرفين المؤهلين، وتنظيم اللقاءات التمهيدية التي تعرف الطلاب بالتدريب، يتضمن الإشراف المهني عدة مستويات وهي كالآتي:

- مسؤوليات المشرف الأكاديمي من قبل الكلية:
 - المشرف الأكاديمي يمثل حجر الزاوية في العملية التدريبية لما يتحملة من مسؤولية كبيرة في تحقيق هذه العملية لأهدافها، ويمكن أن نلخص أهم مسؤوليات مشرف الأكاديمي في التالي:
 - حضور الدورات التمهيدية التي تعقدها الأقسام المختصة ومؤسسات التدريب في بداية كل فصل دراسي لتعريف الطلاب الجدد بالتدريب الميداني وأهدافه وأهميته، وتوضيح أدوار ومسؤوليات جميع المشاركين في هذه العملية.
 - زيارة المؤسسة والتعرف على مديرها والأخصائيين الاجتماعيين فيها والاتفاق معهم على برنامج أو خطة التدريب الميداني.
 - وجوده بالمؤسسة طوال المدة المقررة لكل مجموعة من مجموعات التدريب أسبوعيا لممارسة النشاط الإشرافي على الطلاب، وملاحظتهم أثناء أدائهم لمسؤولياتهم التدريبية في المؤسسة، وملاحظة علاقاتهم بالعملاء والزلاء وبمشرف المؤسسة.
 - عقد الاجتماعات الإشرافية الفردية مع كل طالب لمساعدته على الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من التدريب، وتزويده بالتعليمات والمعلومات والتوجيهات التي تسهم في أداءه لدوره المهني في المؤسسة، ومراجعة سجلاته.
 - عقد الاجتماعات الإشرافية الجماعية مع طلاب التدريب بهدف استعراض ما قام به الطلاب خلال الأسبوع ومناقشة الصعوبات والمعوقات التي تعرض طريقهم.
 - عقد الاجتماعات التتبعية مع مشرف المؤسسة كلما لزم الأمر بهدف متابعة تنفيذ الخطة حسب ما هو متفق عليه، ومناقشة التعديلات الضرورية، وتبادل الرأي والمشورة في جميع الجوانب ذات الصلة بالعملية التدريبية.
 - تقويم الأداء المهني للطلاب في نهاية الفصل الدراسي وتقديم نتائج التقويم للكلية أو القسم المختص.
- مسؤوليات مشرف المؤسسة:
 - لا شك أن الأخصائيين الاجتماعيين الذين يشرفون على طلبة التدريب الميداني هم عنصر مهم جدا في نجاح التدريب، ويقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة في متابعة الطلاب وتوجيههم وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة.
 - الإشراف المؤسسي:
 - ويتولاه الأخصائيون الاجتماعيون بالمؤسسات الاجتماعية للإشراف على النمو المهني للطلاب أثناء قيامه بالمسؤوليات المسندة إليه وتتلخص مهمة هؤلاء المشرفين في التالي:
 - الاشتراك مع مشرف الكلية في بلورة خطة التدريب الميداني.

- تعريف الطلاب بالمؤسسة وأهدافها وسياساتها وإجراءاتها، وتوفير الجو النفسي الملائم لهم الذي يساعدهم على أداء عملهم المهني بصورة صحيحة.
- شرح المهام التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي بالمؤسسة بشكل تفصيلي.
- إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة العمل المهني في ضوء الأهداف التعليمية للتدريب الميداني.
- الإشراف اليومي والمتابعة المباشرة لما يقوم به الطلاب من أعمال وأنشطة، وتزويدهم بالتعليمات والتوجيهات اللازمة.
- عقد اجتماعات إشرافية فردية مع كل طالب وتوجيهه حسب الحاجة ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي تعيق استفادته من الخبرات التعليمية، ومراجعة سجلاته، ومتابعة أدائه ونموه المهني.
- إتاحة الفرصة للطلاب للاشتراك في عمليات التخطيط وتنفيذ البرامج والمناسبات العامة وتقويمها، والاشتراك في البحوث الميدانية التي تقوم بها المؤسسة.
- المشاركة في تقويم أداء الطلاب وفق المعايير والضوابط المهنية المتفق عليها مع مشرف الكلية.
- مسؤوليات طالب التدريب:
 - بما أن الطالب هو المستفيد الأول من العملية التدريبية فإن من الضروري مساعدته إلى أقصى حد ممكن للاستفادة منها، وهذا لا يتحقق إلا من خلال مساعدته أولاً على إدراك أهمية التدريب وفهمه، ومعرفة مسؤولياته تجاه هذا العمل. ويمكن لنا أن نلخص أهم هذه المسؤوليات في الجوانب التالية:
 - حضور الاجتماع أو اللقاء التمهيدي الذي يعقده القسم المختص لتعريف الطلاب بأهداف التدريب الميداني وأهميته.
 - اختيار مجال التدريب والمؤسسة بما يتلاءم مع أهدافه وطموحاته وميوله وقدراته.
 - صياغة العقد التدريبي الذي يوضح ما يريد الطالب تحقيقه من خلال هذه العملية.
 - حضور اللقاء التمهيدي الذي تعقده المؤسسة لتعريف بالمؤسسة وأهدافها وخدماتها ودور الأخصائي الاجتماعي فيها.
 - الانتظام في الحضور إلى المؤسسة جميع الأيام المخصصة للتدريب وفي المواعيد المحددة.
 - العمل على إنجاز جميع الأعمال والأنشطة والمهام المهنية بالشكل الصحيح.
 - حضور الاجتماعات الإشرافية الفردية منها والجماعية والاستفادة منها قدر الإمكان.
 - العمل على الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من الفرص التدريبية المتاحة، والاستعانة بخبرات المشرفين.
 - الالتزام بأنظمة وقواعد وإجراءات المؤسسة وسياساتها وعدم مخالفتها.

ثانياً: ملاحظة وتوجيه الطلاب أثناء قيامهم بأنشطة التدريب الميداني:

يضع المشرفون مجموعة من المعايير يمكن عن طريقها قياس الطالب ونموه المهني تعتبر هذه الأداة من أهم أدوات الإشراف على وجه الإطلاق وذلك لما توفره هذه الأداة من فرص جيدة للمشرفين لمراقبة الطلاب أثناء تأديتهم للأنشطة المهنية ومعرفة جوانب القوة والضعف في أدائهم المهني. ومن جانب آخر فإن هذه الأداة تتطلب من المشرفين الحضور بصفة مستمرة مع الطلاب لتزويدهم بالتوجيهات والإرشادات والتعليمات والمعلومات التي تعينهم على معرفة ما إذا كانوا قد قاموا بأداء النشاط بشكل سليم أم لا، وتوضيح جوانب القصور والضعف وكيفية التخلص منها، ومعرفة جوانب القوة لتدعيمها.

ثالثاً: تقييم طلاب التدريب الميداني:

يهدف تقويم طلاب التدريب الميداني إلى رصد وتتبع حركة النمو المهني للطلاب خلال الفصل التدريبي وبالتالي قياس مدى تقدم الطلاب في التدريب وتقييم فعالية برامج التدريب في تحقيق أهدافه في إكساب الطلاب المعارف والخبرات والمهارات والسمات التي تؤهلهم لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية وتختلف معايير التقييم التي تعتمد عليها الأقسام العلمية في تقويم أداء طلابها في مادة التدريب الميداني، إلا أنها تتفق على نموذج تقويم طلاب التدريب الميداني⁽²³⁾.

القيم والمهارات التي يجب على الطالب أن يكتسبها من خلال التدريب الميداني:

- مهارات معرفية أساسية.
- مهارات تحليلية: (القدرة على إدراك مفهوم الذات لدى الفرد).
- مهارات تقييمية: (القدرة على تقييم النتائج، وتقييم العمل والأداء).
- مهارات انتقائية: (انتقاء المهارات سواء المقابلة أو الملاحظة).
- مهارات مهنية: (ممارسة المهارات والأدوات الخاصة في دراسة الحالات من استبيان، زيارات ميدانية، التسجيل، الملاحظة وتطبيق المبادئ المهنية في المواقف التي يتعرض لها الطالب المتدرب).

ركائز فلسفة الخدمة الاجتماعية المدرسية وتقوم على:

- الإيمان بقيمة الطالب واحترامه.
- الإيمان بالفروق الفردية بين الطلاب.
- الإيمان بحق الطالب في ممارسة حريته في حدود القيم المجتمعية.
- حق الطالب في تقرير مصيره مع عدم الإضرار بحق الغير.
- الإيمان بان الطلاب يمتلكون طاقات وقدرات إذا ما أستثمرها كان لها أكبر الأثر في دفع عجلة الإنتاج.
- الإيمان بان شخصية الطالب تحكمها معطيات الوراثة وظروف البيئة.

- الإيمان بالعدالة الاجتماعية وعدم التمييز للطالب.
 - محاولة الوقوف بجانبه إلى أن يقوم بحل جميع مشاكله أي كانت تلك الظروف.
 - استخدام أساليب الخدمة الاجتماعية الأساسية⁽²⁴⁾.
- وتقوم الخدمة الاجتماعية بمعاونة المدرسة على أداء رسالتها التعليمية والتربوية والقومية عن طريق تهيئة مجال الفرد والخدمات الفردية والجماعة والمجتمعية المحيطة بالطلاب والبيئة المحيطة أيضاً ومنها تساعد الطلاب على مواجهه مشكلاتهم الفردية والمتنوعة وتمكنهم من الانضمام إلى جماعات متعددة ويمكنهم عن طريقنا تنمية هوايتهم المختلفة وتدعيم علاقتهم واكتساب خبرات وتجارب جديدة.
- كما تقوم الخدمة الاجتماعية كذلك بتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي عن طريق اللجان التنفيذية للاتحاد الاشتراكي العربي والاتحادات الطلابية ومجلس الآباء والمعلمين ومشروعات خدمة البيئة ومركز الخدمة العامة وتعمل الخدمة الاجتماعية على تحقيق المواطنة الصالحة ودعم المجتمع⁽²⁵⁾.
- تصور مقترح لدعم برامج التدريب الميداني لطلبة قسم الخدمة الاجتماعية:**
- نظراً لأن الخدمة الاجتماعية مهنة دينامية متطورة ومتعلقة بمشكلات الإنسان المتغيرة، حيث يمكنها التدخل وإيجاد الممارسة المهنية في عدة مجالات مستحدثة ويمكن للممارس المهني في الخدمة الاجتماعية استخدام القواعد المعرفية التي حصل عليها أثناء إعداده وتدريبه، فهو يستخدم معارفه المختلفة بالشخصية الإنسانية والمواقف الاجتماعية والنظريات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما يستخدم المهارات وأساليب العمل مع العملاء من خلال إعداده المهني، ويعتمد في عمله على مجموعة من القواعد والمبادئ التي ترتبط في جزء منها بالممارسة وفي الجزء الآخر بقيم المهنة وأخلاقيها، وهو يستخدم ذلك كله لفهم العملاء. ومشكلاتهم (فرد - جماعة - مجتمع) والوصول إلى الأهداف المبتغاة من ممارسة المهنة والتمثلة في وضع الحلول المناسبة لمشكلات العملاء، وإشباع حاجاتهم باستخدام مناهج البحث الاجتماعي والأساليب الإدارية واستخدام المعارف والنظريات التي تنتمي إلى عدد كبير من فروع العلم لتحقيق العدالة الاجتماعية والأمن الاجتماعي والوصول إلى الرفاهية الاجتماعية.
- أما الأخصائيون الاجتماعيون فإنهم يعتبرون مسؤوليتهم الأولى هي مساعدة عملائهم في ضوء وظيفة المؤسسة التي يعملون بها، ومعطيات المجتمع عامة ذلك لأن أدوارهم لا يمكن أن تتفصل عن المحتوى الاجتماعي للمجتمع (الإطار الثقافي العام) ولذلك نجد أن تعارف الخدمة الاجتماعية، قد تطورت تبعاً لهذا المحتوى الاجتماعي العام⁽²⁶⁾، وفيما يلي التصور المقترح لدعم برامج التدريب الميداني:

■ أهداف التصور المقترح:

- يهدف التصور المقترح بالدرجة الأولى إلى دعم برامج التدريب الميداني.
- يهدف التصور المقترح لتطوير أداء الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات التعليمية.
- العمل على تطوير الخدمات والبرامج التي يتم تقديمها من خلال مكاتب الخدمة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.

■ الفلسفة التي يستند عليها التصور المقترح:

- يعتمد التصور المقترح على فلسفة مهنة الخدمة الاجتماعية:
- الإيمان بكرامة الإنسان وحقه أن يعيش حياة كريمة.

- الاعتماد المتبادل بين الوحدات الإنسانية (الفرد، الجماعة، المجتمع).

■ مجال ممارسة التصور المقترح من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية:

- مجال المؤسسات التعليمية.

■ الأدوات التي يعتمد عليها التصور المقترح:

- المعارف والنظريات العلمية التي يعتمد عليها التصور المقترح:

- معارف متصلة بنظريات الخدمة الاجتماعية.
- معارف متصلة بالقواعد الأساسية للخدمات الاجتماعية.
- معارف متصلة بنظريات السلوك في المنظمات والأنساق الاجتماعية.
- معارف خاصة بنظريات الجماعة الصغيرة، وديناميات السلوك الإنساني، وكذلك تفاعل الجماعات وأساليب التدخل المهني مع المجتمع.
- معارف خاصة بالمشورة المهنية والفنية لأفراد المجتمع وقياداته.
- معارف متصلة بإعداد القادة للعمل مع المجتمع.
- النظريات العلمية المتصلة بالإدارة والاقتصاد والسياسة.
- معارف متصلة بالنواحي القيمة والأخلاقية والثقافية لأفراد المجتمع.
- معارف متصلة بالأساليب الفنية للتخطيط الاجتماعي وإجراء البحوث⁽²⁷⁾.

وتمكن نظريات الخدمة الاجتماعية الأخصائي الاجتماعي من العمل على تفسير الفعل الإنساني تفسيراً علمياً، والاستفادة من كل الإمكانيات المتوفرة في كل من الفرد والجماعة والمجتمع لاستثمارها في تقديم المساعدة، ودعم مشروعات التنمية، والتحكم في المتغيرات السالبة وتقرير العوامل الإيجابية في عملية التفاعل الاجتماعي، حيث تعتبر هذه النظريات مداخل علمية للممارسة المهنية، والتدخل المهني في مهنة الخدمة الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

1. التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية هو:
 - عملية تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية وإشرافية.
 - إن الهدف من هذه العملية تحقيق النمو المهني والشخصي لطلاب التدريب وذلك من خلال إكسابهم الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية.
 - أن هذه العملية تتم من خلال منهج تدريبي واضح بالنسبة لكل المشاركين فيها، يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته تجاه هذا العمل.
 - أن التدريب الميداني يستلزم وجود إشراف مستمر يضمن تحقيقه لأهدافه.
2. يهدف التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية إلى تزويد الطلاب بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، وذلك من خلال مساعدتهم على ترجمة الأساليب النظرية التي حصلوا عليها داخل قاعات الدرس إلى أساليب تطبيقية تسهم في حل مشكلات العملاء والمجتمع.
3. يتطلب لنجاح العملية التدريبية اهتماماً ومشاركة فاعلة من جميع الأعضاء المشاركين فيها (القسم المختص، ومشرف الكلية، ومشرف المؤسسة، وطالب التدريب) فالتخطيط الجيد لمناهج التدريب، والتنفيذ السليم، والتعاون البناء بين القسم والمؤسسات، ومتابعة القسم المختص لعملية التدريب الميداني تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل وبناء طلاب الخدمة الاجتماعية.
4. تهدف التربية العملية إلى التهيئة لمهنة الخدمة الاجتماعية وتقوية شعور الطالب بالانتماء إلى هذه المهنة تنمية قدرة الطالب على الملاحظة الهادفة داخل المدرسة.
5. يمثل برنامج التربية الميدانية أحد الأبعاد المهمة لبرامج إعداد الطلاب، ويمثل الطالب الركن الأساس في التربية الميدانية، لذا لا بد من الاهتمام فيما يعترضه من مشكلات.
6. ومن أهم النتائج أنه كي يحقق التدريب الميداني الأهداف المرجوة فإنه لا بد من توافر الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لنجاح البرنامج، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتعاون المستمر بين القائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التربية الميدانية والإشراف عليها، واعتبار التدريب الميداني جزءاً أساسياً من مكونات الإعداد التربوي للأخصائي الاجتماعي.
7. يهدف تقويم طلاب التدريب الميداني إلى رصد وتتبع حركة النمو المهني للطلاب خلال الفصل التدريبي وبالتالي قياس مدى تقدم الطلاب في التدريب وتقويم فعالية برامج التدريب في تحقيق أهدافه في إكساب الطلاب المعارف والخبرات والمهارات والسمات التي تؤهلهم لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات للكشف عن فاعلية الفترة الزمنية لبرامج التربية الميدانية بكليات التربية.
2. الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمشرفي التدريب الميداني لاطلاعهم باستمرار على كل ما هو جديد في التربية الميدانية بما ينعكس أثره على أسلوب إشرافهم على الطلبة.
3. الاهتمام الأكاديمي لمشرفي التدريب الميداني لإعداد أخصائي اجتماعي ناجح، والتقييم المستمر لبرامج التدريب الميداني وتطويره بحيث يتم تضمين مقررات المناهج في مقررات التدريب الميداني والتركيز عليها أثناء فترة الإعداد، وعقد ندوات ولقاءات مع كل الفاعلين في برامج التدريب الميداني من أجل وضع الإطار العام للفكر الذي سوف ينطلقون منه في عملية التدريب.

المراجع:

- (1) سيد أبوبكر حسنين، مقدمة في الخدمة الاجتماعية، منشورات: الجامعة الليبية، طرابلس، ليبيا، 1973، ص232
- (2) سيد أبوبكر حسنين، المرجع السابق، ص234.
- (3) محمد مصطفى أحمد، تطبيقات في مجالات الخدمة الاجتماعية، منشورات: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، بدون ت، ص25.
- (4) سيد أبوبكر حسنين، مرجع سابق، ص236.
- (5) محمد مصطفى أحمد، مرجع سابق، ص28.
- (6) أحمد محمد اضبيعة، الرعاية الاجتماعية في ليبيا، منشورات: دار الكتب الوطنية، بنغازي، 2007، ص84.
- (7) أحمد محمد اضبيعة، المرجع السابق، ص35.
- (8) سيد أبوبكر حسنين، مرجع سابق، ص236.
- (9) سيد أبوبكر حسنين، مرجع سابق، ص237.
- (10) سيد أبوبكر حسنين، مرجع سابق، ص243.
- (11) محمد مصطفى أحمد، مرجع سابق، ص188.
- (12) سيد أبوبكر حسنين، مرجع سابق، ص244.
- (13) احمد مصطفى خاطر، الخدمة الاجتماعية نظرة تاريخية- مناهج الممارسة- المجالات، ط2، منشورات: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1996، ص164.
- (14) حسين حسن سليمان، وآخرون، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة، منشورات: دار مجد المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، بيروت، 2005، ص15.
- (15) محروس محمود خليفة، ممارسة الخدمة الاجتماعية قراءة جديدة في قضايا الرعاية الاجتماعية، منشورات: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص162.
- (16) المبروك محمد الغرياني، الخدمة الاجتماعية وأساليبها النظرية والتطبيقية، منشورات: دار قباء الحديثة، القاهرة، 2008، ص28.
- (17) على الدين السيد محمد، الخدمة الاجتماعية من المنظور المعاصر، منشورات: المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2000، ص114.
- (18) سيد أبوبكر حسنين، مقدمة في الخدمة الاجتماعية، منشورات: الجامعة الليبية، طرابلس، 1973، ص176.

- (19) محمد سيد فهمي، أسس الخدمة الاجتماعية، منشورات: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1981، ص35.
- (20) محمد علي الخضر، الإشراف والتقويم في طريقة العمل مع الجماعات، منشورات: دار فاليستا، مالطا، 1996، ص163.
- (21) محمد سيد فهمي، أسس الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص36.
- (22) محمد سلامة محمد غباري، المدخل إلى علاج المشكلات الاجتماعية الفردية "خدمة فرد"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص64.
- (23) محمد على خضر، مرجع سابق، ص257-258.
- (24) احمد كمال، الخدمة الاجتماعية في المجالات التعليمية، منشورات: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1984، ص455.
- (25) أحمد كمال، المرجع السابق، ص196.
- (26) أحمد مصطفى خاطر، مرجع سابق، ص108.
- (27) رشاد أحمد عبد اللطيف، أساسيات طريقة تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية، منشورات: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص219.

التحديات التي تواجه مُعلِّمي الجغرافيا في مدارس التعليم الأساسي ببلدية الزاوية الجنوب -ليبيا

أ. مصطفى ساسي حسين	د. مصطفى عبدالسلام الشيباني	د. بشير علي بلعيد دخان
محاضر بقسم الجغرافيا	محاضر بقسم الجغرافيا	أستاذ مساعد بقسم الجغرافيا
كلية التربية ناصر بجامعة الزاوية	كلية التربية ناصر بجامعة الزاوية	كلية التربية ناصر بجامعة الزاوية

المُلخَص:

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرف على أبرز التحديات التي تواجه مُعلِّمي الجغرافيا في مدارس مرحلة التعليم الأساسي ببلدية الزاوية الجنوب، إذ إن نجاح المُعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية يتحقق بالحد من هذه التحديات، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد استبانة تناولت المتغيرات التي تتعلق بالمُعلم والعملية التعليمية تضمنتها البيانات الشخصية (الجنس، والعمر، والنوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والدرجة الوظيفية، والوضع الاجتماعي)، كما تضمنت (76) سؤالاً توزعت على عدة محاور من شأنها التعرف على مُجمل الصعوبات التي يواجهها مجتمع الدراسة، وقد انتهت الدراسة إلى رصد عددٍ من الإشكالات التي تُمثل معوقات حقيقية يواجهها مُعلِّمو الجغرافيا، من أبرزها: عدم ربط الجانب النظري لمقرر الجغرافيا بالعمل الميداني، وعدم حصول نسبة كبيرة من مُعلِّمي الجغرافيا على دورات تدريبية، وندرة وجود الوسائل والتقنيات التعليمية بالمدارس، وعدم توفر تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأيضاً حازت بعض الخدمات المُقدمة من الإدارة التعليمية على درجات رضا غير مناسبة، كالمرافق الخدمية بالمدرسة، وأعداد التلاميذ بالفصل المدرسي، وتقارير التوجيه التربوي، والمبنى المدرسي، والفصول الدراسية، ومكان تقديم الخدمة التعليمية، وملائمة المناهج للتطبيق والتنفيذ، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدّم الباحثون مجموعة من التوصيات والمُقترحات التي يُمكن أن تُساهم في التخفيف من حدة التحديات التي تواجه مُعلِّمي الجغرافيا بمرحلة التعليم الأساسي، حتى يتمكن المعلمون من تعزيز أدائهم التدريسي بشكل أفضل دون مواجهة صعوبات أو إشكالات تقف حائلاً أمام تدريس مقرر الجغرافيا ورفع المستوى التعليمي للطلاب بمرحلة التعليم الأساسي.

Abstract:

The main purposes of this study is to know exactly the main difficulties that face the geography teachers at the basic schools in Al-Zawia South municipality.

So, the success of the teachers depend on achieving the main aims of teaching and learning process which can over come these obstacles.

To achieve the main goals of this study, the researchers have conducted questionnaires in order to get the perfect results of the study.

The questionnaires contained many changes related to the teachers and also concern with the teaching and learning process deal with the geography curriculum.

The researcher also set personal information about teachers deal with their ages ,educational qualifications ,gender, experience and so on ,this was done because ,it can help the researcher to get enough information and results of the study.

The questionnaires included (76) items contain different factors. The researcher distributed the questionnaires in order to know the challenges and difficulties encountered the geography teachers at the basic schools. The results of the study come to the following findings:

- One of the most important factor, that there is no relationship between the theoretical part of the geography curriculum to the practical part
- There is also no well-trained and qualified teachers.

It is also found that teachers do not use modern educational aids and have enough knowledge to deal with them. There is also no application of information technology and communication.

- The performance of the schools administration lead to the deterioration of learning and teaching process, in addition to the schools environment.

Based on the results of the study, the researchers recommend and suggest that:

- Prepare good qualified geography teachers with highly training courses.
- solving all the issues that hinder the learning and teaching process.
- Pay intensive efforts to prepare the students to learn effectively.

المقدمة:

إن العالم اليوم يشهد تحولات جوهرية في كافة الميادين، نتيجة التطور المستمر وتجدد المعارف في مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا، وأن التنمية بوجه عام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعليم وهنا يؤدي المعلم دوراً محورياً، وبما أن الأنظمة التعليمية تختلف من بلد إلى آخر بما يتناسب مع خصوصية هذا البلد أو ذلك وفق القواعد العامة التي ينبغي مراعاتها من قبل الجميع، فإن بلورة بيئة تعليمية جديدة تفرض تحدياً يتطلب من مُعلمي الجغرافيا استثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي والتقني، وتوظيفه في البيئة التعليمية، لتواكب المتغيرات والمستجدات العلمية والتقنية المتسارعة، فالمعلم هو أساس البناء في العملية التعليمية والتربوية، وسنداً قوياً تعتمد عليه المجتمعات الإنسانية في تقديم معارف علمية مناسبة يستطيع الطلاب من خلالها التعلم بسهولة ويسر، وهو -أيضاً- العامل الحاسم في أي إصلاحات تهدف إلى تحسين نوعية التعليم، ومما لا شك فيه أن مهنة التدريس التي يمتنها تواجهها عديد الصعوبات التي تؤثر على أداءه، وأن العمل على كشفها يُعد خطوة أولى تجاه تحقيق كل ما من شأنه أن يُقلل من أثارها السلبية التي قد تعيق نجاح العملية التعليمية.

ولا شك أن العملية التعليمية مسألة بالغة الأهمية للعالم كله، ومرتبطة بمختلف مجالات الحياة، سواء أكانت سياسية أم اقتصادية أم دينية أم اجتماعية أم غيرها، فالمجتمعات القوية هي التي تستوعب المعرفة وينصب اهتمامها في تنمية مواردها البشرية وتطوير العلم والتعليم وتحسين جودة التدريس، فالمنافسة بينها تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة في تلك المجتمعات من مهارات تتفق وخصائص العصر الحالي، مما أدى بالضرورة أن يمتلك الأفراد مهارات تُمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر العلم والمعرفة.

ويشكل علم الجغرافيا محوراً أساسياً ومهماً في كثير من المجالات التي تجعله خصباً للأنشطة العلمية والعملية والتطبيقية، وتحقيقه الأهداف التعليمية والتربوية بمنهج لاتصاله المباشر بالبيئة والحياة اليومية التي يعيشها الطالب، كما أنه يُسهم -أيضاً- في تنمية حسه الوطني، وتوفر قواعد بيانات ومعلومات مختلفة في شتى جوانب الحياة، وتضم الجغرافيا مجالات شاسعة غير محدودة فهي حلقة اتصال بين العلوم التطبيقية والإنسانية.

ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث للتعرف على بعض الصعوبات التي تُمثل إشكاليات حقيقية لعينة من مُعلمي الجغرافيا الذين يعايشون واقع العملية التعليمية بمدارسهم، مع التسليم -ابتداءً- بأن هناك جهود تُبذل لرصدها والتخفيف من حدتها ورفع كفاءة النظام التعليمي ومكوناته بمرحلة التعليم الأساسي، كونها البداية الحقيقية، من أجل اكتساب المعرفة وتنمية المهارات، وهي الدعامات الأساسية التي تقوم عليها مراحل التعليم الأخرى في تحقيق أهدافها على الوجه المطلوب، فبناء نظام تعليمي أساسي جيد هو الخطوة الأولى نحو تحقيق النهضة الشاملة.

وللتعرف على بعض التحديات التي تواجه مُعلِّمِ الجغرافيا، وأملاً في توفير بيئة تعليمية على قدر من الكفاءة يتمكنون من خلالها مجابهة عديد الصعوبات عند تدريسهم للمقررات الجغرافية بمرحلة التعليم الأساسي، تم دراسة الموضوع من جوانب عديدة بغرض استشراف تطلعات إيجابية للحد من الإشكالات التي تؤثر على العملية التعليمية، ومواكبة التطورات ومواجهة التحديات، ووضع تصورات مختلفة تُسهم في تلبية احتياجات العملية التعليمية، والرقى بالمستوى التعليمي وتحقيق التميز والتقدم.

مشكلة الدراسة:

لا يخلو أي نظام تعليمي من مشكلاتٍ مهما بلغ من درجات التقدم، وأن كفاءة المُعلم وقدرته على أداء وظيفته يتوقف على مدى الترابط والتفاعل بين مكونات النظام التعليمي وعملياته متعددة المسارات ومتنوعة المكونات والأنشطة والعمليات المتعلقة بها، فالنظم المتقدمة الناجحة تُسارع إلى دراسة الصعوبات التي تحد من درجة نجاح نظامها التعليمي حتى لا تستفحل في جسم هذا النظام فتحد من كفاءته وتُضعف قدرته، وإذا أردنا لنظامنا التعليمي النجاح يجب علينا أن نبدأ بالمُعلم، كونه عنصراً مهماً وفاعلاً في المؤسسة التعليمية وفي بيئتها المحلية، وموقعه هذا يجعله يواجه باستمرار مشكلاتٍ متباينة المصدر ومتنوعة الحجم.

وتسعى هذه الدراسة بالبحث في بعض هذه التحديات، وتحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما هي الخصائص الديموغرافية والاقتصادية والمهنية لمُعلِّمِ الجغرافيا بمدارس التعليم الأساسي في بلدية الزاوية الجنوب؟
2. هل يوجد اختلاف بين تقييم مُعلِّمِ الجغرافيا للمهام والخدمات التي توفرها مدارسهم؟
3. ما هي درجات رضا مُعلِّمِ الجغرافيا، وهل تتأثر درجات رضاهم باختلاف خصائصهم الديموغرافية، والاقتصادية، والمهنية، وما يتوفر بمدارسهم من مهام وخدمات؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه مُعلِّمِ الجغرافيا تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
5. ما هي أهم التحديات التي يواجهها مُعلِّمِ الجغرافيا وتحد من نشاطهم التدريسي، وما هي أهم التدابير التي يمكن أن تُسهم في الحد من تفاقم حدة هذه الإشكالات؟

أهداف الدراسة:

- يسعى الباحثون في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية:
- تحليل الخصائص الديموغرافية والاقتصادية والمهنية لمُعلِّمِ الجغرافيا بمرحلة التعليم الأساسي في بلدية الزاوية الجنوب.

- رصد حجم المهام والخدمات التي تُقدمها مؤسسات التعليم الأساسي وتوفرها للإسهام في رفد مُعلمي الجغرافيا بمتطلبات واحتياجات تعليم مقرراتهم التدريسية.
- تقييم درجة رضا مُعلمي الجغرافيا للعديد من المتغيرات التي لها علاقة مباشرة بالعملية التعليمية.
- تحديد التحديات الأكثر إلحاحاً والتي تواجه مُعلمي الجغرافيا بمدارس التعليم الأساسي في بلدية الزاوية الجنوب.
- اقتراح مجموعة من التدابير التي قد تساهم في دعم مُعلمي الجغرافيا وتطور من عطائهم التعليمي وتحسنه، مما يعود عليهم وعلى طلابهم بالمنفعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إدراك الباحثين بأن توفر المعلومات الأساسية عن مُعلمي الجغرافيا يُعد أساساً وركيزة للتخطيط العلمي السليم، واتخاذ القرار الرشيد الذي يُحقق تطلعات مُعلمي الجغرافيا و رغباتهم، ويعكس مستوى رضاهم الوظيفي أو عدمه، فيما يُقدمه لهم من إمكانيات ومتطلبات واحتياجات تُساهم في الرفع من مستوى تعليم مقرراتهم التدريسية، ويطمحن من خلالها مجابهة التحديات التي يواجهونها حاضراً ومستقبلاً، مما يستلزم استخدام أساليب واستراتيجيات جديدة في التعليم، ينتج عنها مخرجات تعليمية تتماشى ومتطلبات عصر التقنية، هذه التصورات ستُقدم للمُخططين التربويين والقائمين على سياسات التعليم وصنّاع القرار التعليمي والتربوي، من خلال توصيات الدراسة للعمل على تحقيق ما أمكن منها.

حدود الدراسة:

لما كان من الطبيعي أن تقف كل دراسة علمية عند حدود معينة، فقد التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر على دراسة موضوع التحديات التي تواجه مُعلمي الجغرافيا في مدارس التعليم الأساسي ببلدية الزاوية الجنوب.
- الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على مُعلمي مادة الجغرافيا في المدارس التي تقع داخل نطاق الحدود الإدارية لبلدية الزاوية الجنوب لسنة 2017، والبالغ مساحتها حوالي (364.76 كم²)، والواقعة بمنطقة الزاوية في الشمال الغربي من ليبيا، عند إحداثيات الموقع الفلكي بين دائرتي عرض (27° 32' 32" شمالاً، وبين خطي طول (30° 12' 47" شرقاً).
- الحدود الزمنية: تم جمع بيانات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017-2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لأنه يركز على وصف وتقويم ظاهرة معينة، وتحليلها بهدف الحصول على معلومات كافية ودقيقة، مما يساعد على فهم ودراسة المشكلات والظواهر التي تتصل بالمعلم ومواقفه وآرائه ووجهات نظره، وقد اعتمدت هذه الدراسة على الأسلوب المسحي الذي يُعد أفضل أساليب المنهج الوصفي، لأنه يستهدف اكتشاف الوضع الحالي للظاهرة المدروسة للحصول على معلومات وبيانات أصلية لوصفها وتحليلها وتفسيرها ووضع خطط لتحسينها⁽¹⁾، وكذلك استخدم الباحثون الأسلوب الكمي الإحصائي باستخدام بعض الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات والمعلومات ومعالجتها، لإعطاء صورة واضحة عن وصف الظاهرة كمياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمي الجغرافيا في مؤسسات التعليم الأساسي ببلدية الزاوية الجنوب، وقد بلغ عددهم (40) معلماً في الفصل الدراسي الأول للعام (2017-2018)⁽²⁾، إلا أن الاستبانة المُستردة التي كانت صالحة للتحليل بلغ عددها (34) استبانة، شكلت نسبة عالية بلغت (85%) من مجموع أوراق الاستبيان التي تم توزيعها على مُعلمي الجغرافيا بمدارس التعليم الأساسي في بلدية الزاوية الجنوب، والمُلحق (1) يوضح عدد الاستمارات التي تم استرجاعها وكانت مُكتملة وصالحة للتحليل.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات عن أفراد العينة، لأنها تحقق قدرًا من الموضوعية العلمية بعيداً عن التحيز، وقد تضمنت الاستبانة بيانات شخصية متمثلة في خصائص عينة الدراسة مثل: (الجنس، والعمر، والنوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والدرجة الوظيفية، والوضع الاجتماعي)، كما تضمنت (76) سؤالاً توزعت على عدة محاور من شأنها التعرف على مُجمل التحديات التي تواجه مُعلمي الجغرافيا، وقد تم إعداد الصورة المبدئية لعبارات استمارة الاستبيان بعد الاطلاع على العديد من المراجع العلمية، والدراسات السابقة في مجال موضوع البحث، واستخدم الباحثون صدق المحكمين وهو: عرض أداة جمع البيانات الأولية على مجموعة من المُحكمين المتخصصين في موضوع البحث بصفة خاصة وطرق البحث بصفة عامة، وذلك حتى يدلوا برأيهم في الأداء من جوانب عديدة منها الشكل، والصياغة، والترتيب، وسلامة البنود أو الأسئلة، ومدى مناسبتها للموضوع المراد قياسه⁽³⁾. إذ تم عرض استمارة الاستبيان على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك للتأكد من مدى ملائمة عبارات الاستبيان لعينة البحث، وأن العبارات تقيس

ما وضعت لقياسه، وتجيب على أسئلة محاور البحث، وقد أشار المُحكمون إلى عديد الملاحظات والاقتراحات، وقد أخذ الباحثون بآرائهم ومقترحاتهم واستبعدت بعض الفقرات غير المرتبطة بالموضوع، ومن ثم التوصل إلى الصورة النهائية لاستمارة الاستبيان، لتصبح بعد ذلك صالحة للتطبيق الميداني.

وفيما يتعلق باختبار الثبات، فقد تم التحقق منه قبل توزيع الاستبيان على أفراد العينة، حيث تم اختبارها بتوزيعها على عينة استطلاعية قوامها (7) أفراد من مجتمع البحث، واعتمد في ذلك على طريقة إعادة الاختبار بفارق (10) أيام بين التوزيع الأول والثاني، وكانت إجاباتهم متطابقة في الحالتين مما عزز من ثبات الاستبانة.

الدراسات السابقة:

لقد نال هذا الموضوع اهتمام عديد الباحثين سواء بشكل مباشر أم غير مباشر، ومن بين الدراسات التي تتدرج في إطار الموضوع نذكر الآتي:

- دراسة قام بها "الآن باكليز" (1977) تناولت موضوع: **جغرافية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية**، توصل من خلالها أن للتحصيل التعليمي علاقة بالجنس ومستوى الدخل والهجرة، ولاحظ أن هناك اختلافات في التحصيل التعليمي بين الجنوب و الغرب، وأن للتحصيل التعليمي علاقة مع توزيع السود، وأن للهجرة والبيئة العائلية والتزامات الدولة علاقة بالتحصيل التعليمي⁽⁴⁾.

- دراسة قام بها "يزيد سورطي" (2000) بعنوان: **مُشكلات المُعلمين في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**، توصلت إلى أن أهم المشكلات التي يُعاني منها المُعلمون هي المشكلات الطلابية والمشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية والإدارة والإشراف التربوي والمدرسة، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات للمعلمين تُعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والتخصص العلمي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تُعزى إلى المؤهل العلمي⁽⁵⁾.

- دراسة قام بها "مصطفى خلف الله" (2006) حول: **الوظيفة التعليمية لشعبية الزاوية**، أظهرت أن توزيع مدارس التعليم الأساسي لا يأخذ في الاعتبار المسافات المناسبة لتوزيع المدارس، وأنه توزيعها متجمع يتجه نحو العشوائي، وأن نسبة 14% من مُديري المدارس أبدو عدم رضاهم على سير العملية التعليمية بسبب تحديات عديدة تعانيها مدارسهم⁽⁶⁾.

- دراسة أجراها "مسعود الشهراني" (1431هـ) بعنوان: **أثر استخدام الخرائط الإلكترونية من خلال الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة واتجاهاتهم نحوها**، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أدوات وأساليب

التعلم الإلكتروني في تعليم وتعلم الجغرافيا يُعد أحد الكفايات الأساسية لمعلم الجغرافيا، وأوصت بضرورة استثمار هذه التقنيات وتيسير استخدامها في تدريس المقررات الجغرافية⁽⁷⁾.

- دراسة قامت بها "ميسون المجالي، وفاطمة العالم" (2017)، بعنوان: **التحديات التي تواجه مُعلِّمي الحاسوب في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن**، وقد أظهرت الدراسة أن من أبرز التحديات التي تواجه معلم الحاسوب وتحد من قدرتهم ضعف قدرة الطلبة على استخدام الحاسوب، وعدم إلمام المعلمين ببرمجياته، وعدم وجود انسجام بين محتوى المقرر والخلفية السابقة التي يمتلكها الطلاب، وقلة الأجهزة في معمل الحاسوب⁽⁸⁾.

- دراسة قامت بها "هنادي القحطاني" (2018)، تحت عنوان **كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مُستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي**، وأوصت بضرورة رفع كفايات المُعلمين وتدريبهم ودعمهم على استخدام كافة أشكال التكنولوجيا ومواكبة تطورها وتوظيفها عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، حيث إنها أصبحت لغة العصر الحديث التي تسمح للمعلم بتبادل الخبرات وتمكنه من التعامل مع المعلومات ومع طلابه داخل الفصل وخارجه بشكل أسرع وأفضل⁽⁹⁾.

❖ المحور الأول: التحديات التي تواجه مُعلِّمي الجغرافيا:

نظراً للتطورات المعرفية التي يشهدها عالم المعرفة اليوم، فقد ظهرت تحديات عديدة أثرت على العملية التعليمية، وأصبحت تفرض على نُظم التعليم أن تعمل ضمنها وبذل الجُهد والتجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها وتحقيق أهداف العملية التعليمية، فدولة الصين على سبيل المثال التي لديها أكبر عدد من الطلاب الدارسين بمؤسساتها التعليمية في العالم، ولكي تتجاوز عديد التحديات والصعاب في عصر بات يُعرف بعصر المعرفة، وتتحول من دولة فقيرة إلى دولة غنية، رأت بأن لا بد لها من الاستثمار في التعليم وتطوير قُدراته، واستحداث منظومة تعليم تُلبي احتياجات العصر، ورأت -أيضاً- أن قيام الحكومة بواجباتها تجاه المُعلمين يُسهم في أن يُصبح المُعلم أكثر تعلقاً بمهنته وحباً لها، ولذلك اتخذت سلسلة من الإجراءات السياسية، والتشريعية القانونية، تضمنت تصحيح أوضاع المُعلم، وزيادة دخله، وتحسين مستوى معيشته وظروف عمله، وتعزيز مكانته الاجتماعية، مع الإشراف المتواصل على تطبيق هذه الإجراءات، وقد كان ثمره هذه الإجراءات تقدم الصين ونجاحها⁽¹⁰⁾.

نعيش اليوم انفجاراً معرفياً غير مسبوق بحيث لا يكاد يمر يوم دون أن تُعلن وسائل نشر المعلومات عن اكتشافات واختراعات جديدة، وأصبحت تواجه فئة كبيرة من مُعلِّمي الجغرافيا جُملة من التحديات التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتحويل دون تحقيق أهدافها، وجعلت من الأهمية ضرورة أن يقف المعلمون على التجديدات والتطورات العلمية في مجال عملهم، وهي ترتبط بجوانب عدة أبرزها ما يلي:

- استعداد المعلم: يُعدُّ مُعلم الجغرافيا أحد العناصر الفاعلة في العملية التعليمية والتربوية، واستعداده وقابليته لمهنة التعليم من العوامل التي تؤثر في مهنته، ومن المعروف أن مهنة التعليم تحتاج إلى الاستقرار النفسي والمادي والاجتماعي لمن يمارسها، إضافة إلى توفر الوقت الكافي للمعلم حتى يتمكن من القيام بالواجبات والمسئوليات المكلف بها، وأن تحقيق أي نجاح في مجال تخصصه مُرتبط بعدة عوامل منها استعداداته المهنية وقدراته التدريسية ومهارته المعرفية التي يُطبقها أثناء عمله التدريسي، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خطته ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين⁽¹¹⁾، فمن مهامه التعامل مع الطلبة وتنظيم الصف والمحافظة على عدم إضاعة الوقت المخصص للدرس، وهو المسؤول عن التخطيط للدروس والمنفذ لها، لتزويد المتعلمين بالخبرات والقدرات التي تساعدهم على الارتقاء بالتعليم، والنجاح في الحياة العملية والعلمية، ومواجهة المشكلات المعاصرة والتعامل الإيجابي معها، فالمعلم لم يعد ناقلاً للمعرفة بل أصبح له دور فعال ومسؤولية كبيرة فرضتها عليه عملية التغيير والابتكار المعرفي، ولتحقيق أهداف العملية التعليمية يتحتم على مُعلمي الجغرافيا متابعة المُستجدات والإحاطة بما يُستجد في ميدان التخصص من تطورات، لمواجهة التحديات المعاصرة أو الإشكالات أو كل ما من شأنه أن يُعيق المُعلمين ويحول بينهم وبين تحقيق الأهداف التعليمية أثناء تدريسهم المقررات المُسندة إليهم⁽¹²⁾.

- المؤسسة التعليمية: تُعدُّ مدارس مرحلة التعليم الأساسي الركيزة الأولى التي تركز عليها مراحل التعليم الأخرى، وأهم المؤسسات التي تهتم بالتأثير في سلوك أفراد المجتمع من خلال ما ترسمه لهم الإدارة التعليمية من خطط وأهداف، وهي منبع التنمية البشرية بما تحويه من تنظيمات مكانية للعملية التعليمية، ومن الصعوبة بمكان الفصل بين المدرسة وعناصر العملية التعليمية الأخرى وذلك لما بينها من علاقات متبادلة⁽¹³⁾، فبقدر ما يتوفر بها من إمكانيات ممثلة في الموارد التعليمية، والوسائل الإلكترونية، والتقنيات المتقدمة، وشبكة المعلوماتية، وكذلك موقع البناء المدرسي وخصائصه وحجمه، والفصول الدراسية ومدى ملائمتها للدراسة، وغرف المُختبرات والمعامل العلمية، والمكتبة، وغرف النشاط والإدارة والتنظيم، وملحقاتها من المرافق والخدمات والأنشطة الرياضية والترويحية، بقدر ما تنتهي لها فرص نجاح العملية التعليمية، والمُضي قدماً نحو تحقيق النمو المتكامل لطلابها وإعدادهم للحياة العملية والعلمية.

- المنهج الدراسي: يمثل أحد أهم جوانب العملية التعليمية وعلاقة المُعلم بالمنهج الدراسي مباشرة وقوية لذا من الضروري أن يكون المُعلم متقهماً لهذا المنهج وراضياً عنه ومتفاعلاً معه وقادراً على تحقيق الأهداف المرسومة له، وذلك سيساعد على الارتقاء المُستمر في أداء المعلم، وفي الوقت نفسه يساعد على تطوير المحتوى نفسه وتعديله والارتقاء بجودته، وقد يواجه المعلم بعض

الصعوبات تمثل تحدياً يُضعف دافعيته نحو تدريسه، ككثرة الأخطاء العلمية أو اللغوية التي يقع فيها مؤلفو الكتاب المدرسي، وسوء إخراج وطباعته وحجمه، وعدم وضوح الوسائل التعليمية فيه، وعدم مواكبته لما يُستجد من تطورات وابتكارات، وغير ذلك.

- **الطالب:** يُعد الطالب محور العملية التعليمية وغايتها والمستهدف منها بغرض إعداده للمشاركة في الحياة المجتمعية، فالعصر الحالي يتسم بالتغيرات المستمرة والتطورات المتزايدة سواء أكانت محلياً أم عالمياً، فقد أصبح لزاماً على الطالب أن يتعامل مع هذه التغيرات والتطورات باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتجديد، وهو بحاجة إلى اكتساب مهارات تمكنه من التكيف مع التقدم العلمي، وإن اهتمام المعلم بالتحصيل العلمي للطلاب وبمعالجة السلوكيات التي تصدر عنهم يؤثر إيجاباً في تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يُحقق المعلم الأهداف التي حددها لتنمية شخصية المتعلمين وبناء قدراتهم.

- **ولي الأمر:** إن نجاح العملية التعليمية لا يُعتبر مسؤولية المدرسة فقط، بل تُعد الأسرة طرفاً أساسياً للرقى بالمستوى التعليمي، إذ أصبحت مطالبات أولياء الأمور ترتفع عالية مطالبة بما يتوقعون من المدارس أن تُثمنه في أبنائهم من مهارات ومواقف بما يتناسب وعصرنا الحالي، وهذا يتطلب إرساء علاقات قوية بين المدرسة ومن هم خارجها من أولياء الأمور والمجتمع.

- **الوسائل والتقنيات التعليمية:** إن القدرة على توظيف طرائق وأساليب التدريس الحديثة وتقنياتها يُعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية ينبغي الاهتمام بها وتفعيلها في التعليم والتعلم⁽¹⁴⁾، وأن استخدامها في التدريس أصبح ضرورة ملحة لأجل إيجاد أجيال مهنية قادرة على تنفيذ كثير من المهام لخدمة العلم والمجتمع. وتُعد المقررات الجغرافية من أكثر المقررات الدراسية التي تتطلب استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في تدريسها، فهي توفر إمكانية عرض الخرائط والمجسمات وغيرها من المتطلبات الدراسية التي يتطلب إعدادها وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً وتكلفة مادية عالية، فاستخدامها يُسهّم في تبسيط الحقائق ومحاكاة المعارف والمعلومات التي يتعذر مشاهدتها مباشرة، وأيضاً توضيح كثير من المعلومات والمفاهيم الجغرافية.

- **تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات:** تُقدم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عصرنا الحالي إضافات جديدة تساعد على التصدي للتحديات العملية التعليمية، وتُسهّم بشكل كبير جداً في رفق التعليم والتعلم، وتعزيزه وتفرض ضغوطاً لجعل الدراسة هادفة ومرتبطة بالواقع في الوقت نفسه، كما تُمكن التكنولوجيا من قيام أشكال جديدة من التواصل تتحدى فكرة المدرسة التقليدية كموقع يتم التعليم داخل فصولها التدريسية، إذ أصبح تطبيق التقنيات والأساليب التكنولوجية الحديثة في البرامج التعليمية من أهم متطلبات المرحلة الحالية، وإن استخدامها يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال، وصار لزاماً على مُعلم الجغرافيا أن يتعامل مع هذه التكنولوجيا، وأن يوظف المعلومات في أداء مهامه بدقة ويُساعد طلابه على توظيفها والاستفادة منها، وتمكينهم من

التكيف مع كافة المُستحدثات التكنولوجية، ومنها: شبكات المعلومات الدولية (الإنترنت)، التعليم عن بعد، التعلم الإلكتروني، فتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أصبحت ضرورة لرفع كفاءة ومستوى العملية التعليمية، ويمكن الاستفادة منها بشكل كبير في تدريس الجغرافيا لأن مقرراتها الدراسية تتأثر بالتطورات التكنولوجية الحديثة، وبما يحدث في المجتمع من ظواهر مختلفة بشرية كانت أم طبيعية، فالتكنولوجيا من العوامل الحاسمة في قطع الصلة بين النمو الاقتصادي واستخدام الموارد الطبيعية، عليه ينبغي التقدم نحو التكنولوجيا الأفضل بالقفز على مراحل التطور التكنولوجي بدلاً من التقدم التدريجي⁽¹⁵⁾.

- **التدريب:** يُعد تدريب العُنصر البشري من أهم الإصلاحات التعليمية، وبما أن عمل المُعلم يُلازمه كثير من التحديات والمُتطلبات، فهو معني بضرورة تحديث معارفه ومهارته وأساليب تدريسه واستراتيجياته، استجابة للمستجدات والمُتغيرات المتنوعة والسريعة عن طريق عمليات التدريب المستمر، ليكتسب القدرة على استخدام عديد الوسائط في العملية التعليمية، في إطار مجموعة البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والبعثات الداخلية أو الخارجية التي تهدف إلى رفع وتحسين كفايات المُعلم وتجديدها، من خلال تزويده بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الإيجابية، ومساعدته على التقدم والنمو المهني، وإحداث تغيير في سلوكه يؤدي إلى تحقيق أغراض وأهداف المؤسسة التعليمية⁽¹⁶⁾، فالمعلم أصبح مسؤولاً عن تنمية مهاراته الشخصية والمهنية وبحاجة دائمة لتطوير معلوماته، والاطلاع على الجديد في مجال تخصصه، فالارتقاء بكفاءته يلزمه التعلُّم المستمر لأداء مهنته، إذ إن التدريس الفعّال القوي لا يُمكن أن يتحقق دون إعداد رصين ومستمر، وذلك يتطلب تصميم برامج تأهيل المُعلمين وتطويرها وتنفيذها وتقييمها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة، وتحسين مخرجات المؤسسات التعليمية وحل مشكلاتها وضمان استمراريتها، فالمداخل التقليدية المتعارف عليها في التربية والتعليم لم تعد تصلح لطالب سيتعامل مع عصر مختلف وتقنيات جديدة لها مشكلاتها، وقضاياها وتحدياتها المتباينة⁽¹⁷⁾.

- **ضعف الإمكانيات في المدرسة:** وتتمثل في عدم قدرة المدرسة على تأمين الاحتياجات الأساسية التي تكفل نجاح العملية التدريسية، ابتداءً من الوسائل التعليمية التي تُعين على عرض الدروس، انتقالاً إلى التقنيات الحديثة التي تختزل الوقت والجهد والمال، وتسهل عملية عرض المعلومات والحقائق، وبذلك فالمُعلم يحتاج إلى إدخال الوسائل والأدوات التعليمية الجديدة والمُفيدة في ترسيخ المعلومات لدى الطلاب، والتي أصبحت جزءاً أساسياً يتوفر بالمؤسسة التعليمية الحديثة، كاستخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وأجهزة العرض، والكمبيوتر، والفيديو لرؤية الفيديوهات التي تدعم المعلومات التي تجذب انتباه الطلاب، كما يمكن للمدارس أن تأخذ طلابها في رحلات تعليمية تدريبية لشرح الدروس الميدانية عند مواقعها الجغرافية التي تواجد فيها، وقد

أشارت الدراسات إلى أن أنظمة التعليم والتدريب والمؤسسات التي تقوم بوضعها ستكون بمنزلة بنية تحتية حاسمة بالنسبة للمجتمع⁽¹⁸⁾.

– **البيئة الصفية:** تؤدي بيئة الصف دوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية، وذلك بما يتوفر بها من المرافق والمعدات الأساسية للتدريس ممثلاً في نوعية المقاعد، واللوحات والوسائل التعليمية، وأجهزة العرض، وحجم الفصل ونظافته وتهويته وإضاءته وغيرها من المتطلبات، فكل ما يحدث داخل بيئة الصف يؤثر سلباً أو إيجاباً في التدريس وتحقيق أهدافه، ويسهم في ضمان فاعلية التعليم المدرسي، وكيفية تفاعل المعلمين والدارسين في قاعة التدريس وجودة استخدامهم للمواد التعليمية، ولذلك يحظى الإنفاق على التعليم بنسبة أكبر من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان الغنية التي حققت بالفعل أهداف التعليم⁽¹⁹⁾.

وتُعد جميع هذه التحديات وغيرها من المعوقات التي تحول دون تحقيق الدور المهم الذي يؤديه المعلم، ويسهم من خلاله بالرفع من مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين وزيادة قدراتهم وخبراتهم وبناء شخصياتهم، من أجل الحصول على كفاءات تتناسب مع متطلبات المجتمع.

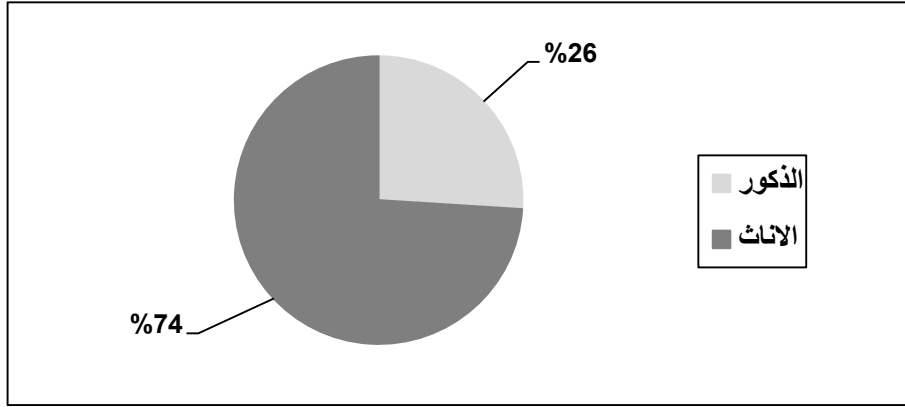
❖ المحور الثاني: تحليل البيانات المتعلقة بنتائج استمارة الاستبيان:

يتضمن هذا المحور بيانات ومعلومات تُعد على قدر كبير من الأهمية في تحليل الظاهرة قيد الدراسة، والتعرف على آراء مُعَلِّمِي الجغرافيا والتحديات التي تواجه مهنتهم وأنشطة مدارسهم، ومن خلال تحليل البيانات الإحصائية المُجمعة نعرض النتائج التي تم التوصل إليها من الدراسة الميدانية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المتغيرات البحثية المتعلقة بالبيانات الشخصية:

1. النوع: إن معرفة التركيب النوعي للمعلمين له أهمية كبيرة في مجال التخطيط التعليمي، فاختلاف الخصائص الفسيولوجية بين النوعين يفرض قيوداً على سير العملية التعليمية، ولقد بينت النتائج أن معظم مُعَلِّمِي الجغرافيا هم من الإناث، إذ يمثلون نسبة 74% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، والنسبة الباقية يمثلها الذكور حيث لم تتجاوز نسبتهم 26% من مفردات عينة الدراسة، ونرجح سبب انخفاض نسبة المُعلمين الذكور في مهنة التعليم بوجه عام لالتحاق عدد كبير من خريجي الثانويات العامة الذكور بالكليات التطبيقية والمعاهد المهنية، خلافاً للإناث اللاتي يلتحق عدد كبير منهن بكليات التربية والتي في عادة تُعد مؤسسات التعليم العام سوق عمل لمخرجاتها، والشكل البياني رقم (1) يوضح التوزيع النسبي للمعلمين حسب جنس المعلم.

شكل (1) التوزيع النسبي للمعلمين حسب متغير النوع



المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

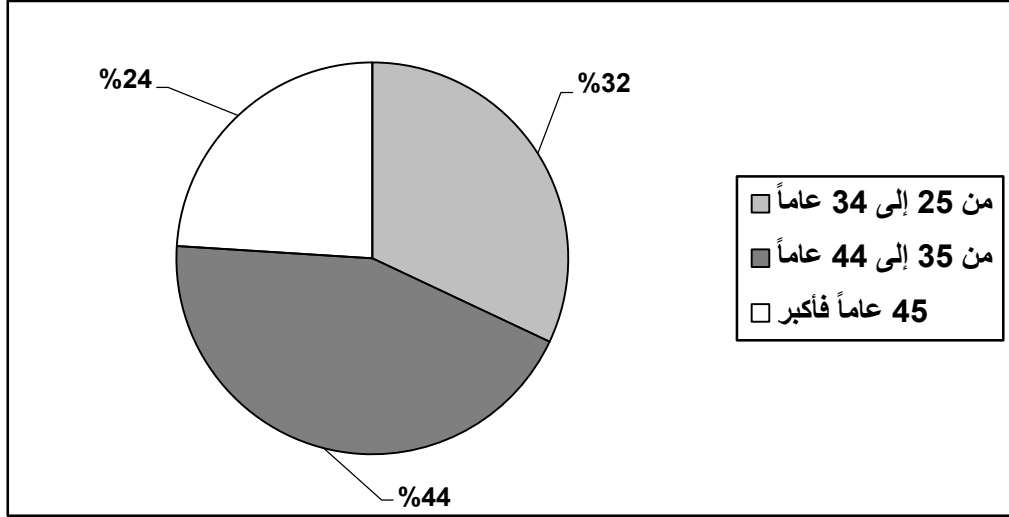
2. **المؤهل العلمي:** من خلال دراسة المؤهل العلمي للمعلمين، تبين أن الذين مؤهلهم العلمي تعليم جامعي يمثلون النسبة الأكبر، إذ يشكلون 53% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، بينما نسبة الذين تحصلوا على دبلوم متوسط 21%، ودبلوم خاص 15% ودبلوم عالي 9%، ودراسات عليا 3%، ومن خلال هذه البيانات تبين ارتفاع نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم عالي فما فوق إذ تبلغ نحو 65% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، وهذا يُعطي انطباعاً إيجابياً عن المستوى التعليمي لمُعلمي مرحلة التعليم الأساسي، والذي سينعكس إيجاباً بمدى تطور التعليم بالمنطقة.

3. **الدرجة الوظيفية:** تعكس الدرجة الوظيفية - غالباً - المستوى التعليمي وسنوات الخبرة، ومن خلال تحليل البيانات تبين أن المعلمين الذين درجاتهم الوظيفية تتراوح بين (9-10) درجات تكاد تتوافق مع نسبة المعلمين الذين مؤهلهم التعليمي عالٍ فما فوق إذ إنها تنخفض عنها بنحو 6 درجات فقط، وهم يشكلون العدد الأكبر من مفردات عينة الدراسة بنسبة بلغت 59%، وشكل الذين درجاتهم الوظيفية تتراوح بين (7-8) نسبة 32%، والنسبة المتبقية 9% هي للذين درجاتهم الوظيفية تتراوح بين (11-12)، وتوزيع الدرجات الوظيفية على هذا النحو مؤشر يدل على أن عينة الدراسة هم بمؤهلات علمية عالية، أو أنهم أمضوا سنوات خبرة تفوق (10) سنوات، وهو ما يساهم في الحصول على آراء تُعطي قيمة أكبر لنتائج الدراسة.

4. **العمر:** أظهرت النتائج أن أغلب مفردات عينة الدراسة أعمارهم تتراوح بين (35-44 عاماً) بنسبة بلغت 44%، يليهم ممن أعمارهم تتراوح بين (25-34 عاماً) بنسبة 32%، وان توزيع أعمار المعلمين في الفئتين العمريتين الأقل من (25 عاماً) والأكبر من (44 عاماً) منخفضة، حيث سجلت نسبتهما على التوالي: 0%، 24% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، وإجمالاً فإن أكثر من ثلاثة أرباع عينة الدراسة أعمارهم لم تتجاوز (44 سنة)،

فبتحليل هذه النتائج تبين أن أعمار عينة الدراسة لا زالت تسمح ببذل مزيد من الجهد والعطاء المعرفي والتربوي، والشكل البياني رقم (2) يوضح التوزيع النسبي للفئات العمرية للمُعلمين.

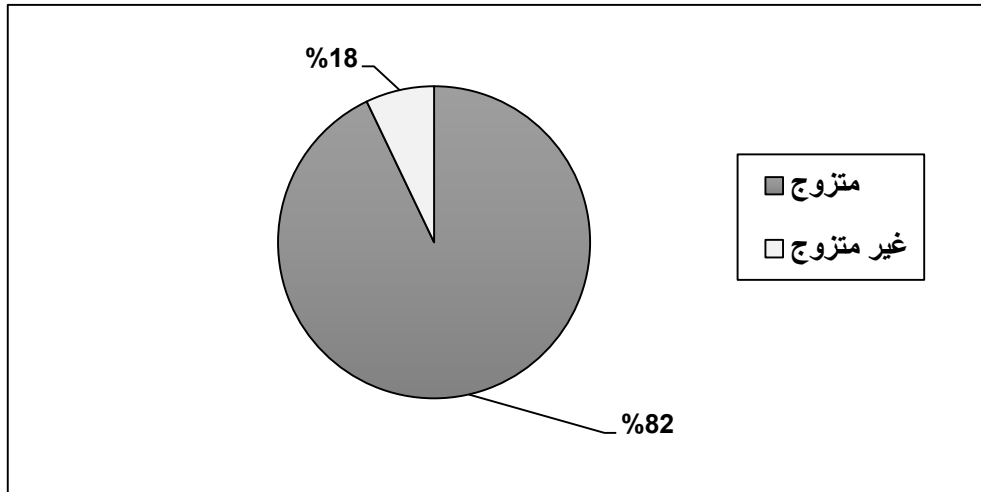
شكل (2) التوزيع النسبي للمعلمين حسب الفئة العمرية



المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

5. الحالة الاجتماعية: أظهرت النتائج أن معظم مفردات عينة الدراسة من المتزوجين بنسبة 82%، بينما المُعلمين غير المتزوجين يشكلون النسبة المتبقية 18% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، مما يدلنا على أن أغلبية عينة الدراسة من فئة المتزوجين، والشكل البياني رقم (3) يوضح التباين بين النسبتين.

شكل (3) التوزيع النسبي للمعلمين حسب الحالة الاجتماعية



المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

6. حجم الأسرة: تشير بيانات الجدول رقم (1) الذي يتضمن إجابات مفردات عينة الدراسة حول عدد أفراد الأسرة، إلى أن أغلب مفردات عينة الدراسة من الذين عدد أفراد أسرهم يتراوح

بين (3-5 أفراد) ويمثلون نسبة 38%، ثم بأقل يليهم ممن حجم أسرهم يتراوح بين (6-8 أفراد) بنسبة 32%، والنسبة الباقية للذين يقل عدد أفراد أسرهم عن اثنين وتزيد على (9 أفراد) فكانت على التوالي: 26%، 3% من إجمالي عينة الدراسة، ويتبين من هذه النتائج أن أكثر من ثلثي عينة الدراسة (35%) يزيد معدل أسرهم عن ستة أفراد، وهذا المعدل يُعد مرتفعاً إذ يفرض قيوداً وأعباءً إضافية على المعلمين أرباب الأسر كبيرة الحجم.

جدول (1) التوزيع التكراري والنسبي لمفردات عينة الدراسة حسب حجم الأسرة

عدد أفراد الأسرة	التكرار	النسبة
من 2 فأقل	9	26%
من 3 أفراد إلى 5 أفراد	13	38%
من 6 أفراد إلى 8 أفراد	11	32%
من 9 أفراد فأكثر	1	3%
المجموع	34	100%

المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

7. **سنوات الخبرة:** تُعد سنوات الخبرة انعكاساً للفترة الزمنية التي قضاها المعلم في الوظيفة التعليمية، ومن خلال تحليل البيانات تبين أن المعلمين الذين سنوات خبرتهم تتراوح بين (11-20 سنة) يُشكلون النسبة الأكبر بلغت 59% من إجمالي عينة الدراسة، والذين تتراوح سنوات خبرتهم بين (21-30 سنة) 9%، وتبلغ نسبة الذين سنوات خبرتهم أكثر من 31 سنة حوالي 6% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، ويشكل الذين خبرتهم أقل من (10) سنوات نسبة 26%، وبوجه عام فإن النتائج المُشار إليها تدل على أن معظم أفراد العينة لديهم خبرة كافية في العمل.

8. **المرتب الشهري:** لقد أظهرت نتائج تحليل بيانات استمارة الاستبيان أن معظم مفردات عينة الدراسة من الذين يتقاضون مرتبات تتراوح بين (601-999 ديناراً) بنسبة بلغت 85%، بينما شكل الذين مرتباتهم تتراوح بين (301-600 دينار) النسبة المتبقية والتي بلغت 15% من إجمالي عينة الدراسة، في حين أنه لم تسجل البيانات أي حالات تتقاضى مرتبات دون ذلك أو أكثر، ويشكل عام تُعتبر مرتبات المعلمين منخفضة بحيث إنها لا تكفل لهم مستوى معقولاً من العيش بالمقارنة ببعض الفئات المهنية الأخرى بمجتمعهم.

ثانياً: المتغيرات البحثية المتعلقة بوظيفة المعلمين:

1. تعدد المهن والوظائف وتغيرها: بسؤال أفراد عينة الدراسة هل تمارس مهن ووظائف أخرى إلى جانب مهنة التدريس؟ وهل سبق لك أن غيرت وظيفتك؟ تبين أن معظم مُعلّمي الجغرافيا لا يمارسون مهنة أخرى مع مهنة التدريس، ولم يسبق لهم أن غيروا وظيفتهم وجاءت النسب المئوية في ذلك بالتوالي على النحو التالي: 94%، و91%، في حين شكّل عدد الذين يمارسون مهن أخرى إلى جانب مهنة التدريس، والذين غيروا وظيفتهم وانتقلوا من مهن أخرى إلى مهنة التدريس النسب المئوية القليلة المتبقية، والتي جاءت بالتوالي على النحو التالي: 6%، و9% من إجمالي مفردات عينة الدراسة.
2. الدور الأساسي في المدرسة: إن نجاح المُعلّم في تحقيق النتائج المرجوة منه في العملية التدريسية يرجع بالدرجة الأولى للدور الأساس الذي يقوم به داخل المدرسة، إذ يؤكد معظم أفراد عينة الدراسة أن دورهم الأساسي الذي يقومون به هو (معلم فعلي)، بنسبة 97% تقريباً، في حين أفاد عدد قليل منهم بقيامهم بدور (معلم احتياط) بنسبة بلغت حوالي 3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة.
3. عدد الطلاب: يُعد الطالب محور العملية التعليمية، فهو المستفيد المباشر من الجهود كافة التي يقدمها من أجله القائمون على العملية التعليمية، وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية أن عدد الطلاب الذين يقوم معلمو الجغرافيا بتعليمهم في المدرسة الواحدة يتباين بين مُعلّم وآخر، والجدول رقم(2) يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب عدد الطلاب الذين يدرسونهم.

جدول (2) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب عدد الطلاب الذين يقومون بتدريسهم

النسبة	التكرار	الفئة العددية للطلاب
15%	5	من 20 طالب فأقل
49%	16	من 21 طالب إلى 40 طالب
30%	10	من 41 طالب إلى 60 طالب
6%	2	من 61 طالب فأكثر
100%	33	المجموع

المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

4. المرحلة التعليمية: بسؤال عينة الدراسة حول (المراحل التعليمية التي يُدرسونها) تبين أن نسب توزيعهم على مراحل التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) متقاربة جداً وتكاد تكون متساوية، إذ سجل الذين يُدرسون الطلاب في مرحلة التعليم الإعدادي ومرحلتَي التعليم الابتدائي والإعدادي معاً نسبتين متساويتين تماماً عند 35% من إجمالي عينة الدراسة لكل

منهما، في حين تراجعت قليلاً نسبة الذين يُدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي فقط فسجلت 27% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، والنسبة المتبقية والتي تبلغ 3% هي لمن يقوم بدور مُعلم احتياط.

5. عدد الفصول التدريسية: تُقدم الفصول الوظيفة الأساسية في المدرسة، حيث المقر الرئيس للطلاب وحيث تتم العملية التعليمية، وقد أتضح أن ما يقرب من ثلاثة أرباع عينة الدراسة بنسبة بلغت حوالي 73% يدرسون فصولاً متوسط أعدادها يتراوح بين (3-4 فصول)، ونسبة 18% يدرسون فصلين فأقل، والنسبة المتبقية والتي تُقدر بحوالي 9% من إجمالي مُعلمي الجغرافيا يدرسون (5) فصول فأكثر.

6. عدد الحصص الأسبوعية: تبين من خلال الدراسة أن معظم مفردات عينة الدراسة بنسبة 82%، ومتوسط عدد الحصص التي يدرسونها يتراوح بين (5-8 حصص)، ونسبة قليلة تبلغ 6% لا يتجاوز عدد الحصص التي يدرسونها (4 حصص)، والنسبة المتبقية والتي تُقدر بنحو 12% يفوق عدد حصصها (9) حصص أسبوعياً.

7. التدريب: هناك نسبة كبيرة جداً من مُعلمي الجغرافيا تبلغ حوالي 94% مقتنعون تماماً بأهمية التدريب أثناء الخدمة لرفع مستوى أدائهم وزيادة طاقتهم الإنتاجية، بينما هناك نسبة ضئيلة جداً منهم أفادوا بأنهم تلقوا دورات تدريبية تتراوح بين دورة ودورتين وقد شكلوا مجتمعين نسبة 12% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، وبالسؤال حول سبب عدم حصولهم عن دورات تدريبية أفاد معظمهم بنسبة 91% بأنها لم تُطلب منهم، في حين أفادت النسبة القليلة المتبقية وهي 9% بعدم الاهتمام وعدم وجود وقت كافي لتلقي دورات تدريبية، وبهذا فالتدريب أثناء الخدمة يجب أن يكون عملية مُنظمة ومخططة، وتتم بصورة تعاونية جماعية تُسهم فيها الجهات المسؤولة والمُعلمين أنفسهم، لتنمية معارف ومهارة (المُعلم) تنمية مهنية مستمرة في تخصصه وتوجهات مجتمعه، وتطوير قُدراته التدريسية، وإكسابه المعرفة بأحدث الاستراتيجيات التعليمية، فنشاط التدريب يستمد أهميته من ارتباطه بعنصر الموارد البشرية الذي يُعتبر العنصر الحاسم في العملية الإنتاجية⁽²⁰⁾.

8. الوسائل التعليمية: إن استخدام الوسائل التعليمية وتنوعها من العوامل التي تُسهم في إنجاح العملية التعليمية، وحول ذلك لم يذكر أي من مُعلمي الجغرافيا بتوفر جميع أنواع الوسائل التعليمية بمدارسهم، أفادت نسبة قليلة منهم تبلغ حوالي 6% فقط بوجود عدد كبير من الوسائل التعليمية في مدارسهم، ونسبة 50% أفادت بوجود عدد قليل منها، في حين أفادت النسبة المتبقية والتي تُقدر بحوالي 44% بعدم وجود الوسائل التعليمية أصلاً في مدارسهم، وبارتفاع النسبتين الأخيرتين تتخفف نسبة مُعلمي الجغرافيا الذين يستعينون بالوسائل التعليمية دائماً في تدريسهم لطلابهم إذ لم تتجاوز 21%، وسجلت نسبة مُعلمي الجغرافيا الذين

يستعينون بالوسائل التعليمية بين الحين والآخر 71%، والنسبة المتبقية والتي تُقدر بحوالي 8% من إجمالي مفردات عينة الدراسة أفادوا بأنهم لا يستعينون بالوسائل التعليمية في تدريسهم لطلابهم، وفي ضوء هذه النتائج بالإمكان رفع نسبة الذين يستخدمون الوسائل التعليمية بشكل دائم ومستمر فيما لو توفرت في مؤسساتهم التعليمية.

9. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: بسؤال مفردات عينة الدراسة عن مدى استخدامهم لوسائل

التقنية وربط التعليم بتكنولوجيا المعلومات، تبين أن لا أحد منهم يستخدم وسائل التقنية دائماً في التدريس، وأن نسبة 41% فقط هم الذين يستخدمونها بين حين وآخر، والنسبة المتبقية والتي تُقدر بحوالي 59% لا يستخدمون وسائل التقنية في التعليم، وفي الوقت نفسه أفاد عدد كبير من مُعلمي الجغرافيا بضرورة ربط التعليم بتكنولوجيا المعلومات، بنسبة بلغت حوالي 73%، ونسبة 21% أفادوا بأن لا علم لهم بأهمية ربط التعليم بتكنولوجيا المعلومات، ونسبة 6% لا يرون بضرورة ذلك، ويمكن أن يُعزى سبب انخفاض نسبة استخدام وسائل التقنية وتكنولوجيا المعلومات لدى عينة الدراسة؛ إلى أن عدداً كبيراً منهم لم تُتَح لهم فرصة الالتحاق بالدورات التدريبية التي على الإدارة التعليمية ضرورة إقامتها، وتنظيم المُعلمين للالتحاق بها للرفع من كفاءتهم في هذا الجانب وتزويدهم بالخبرات والاتجاهات التي تساعدهم على نجاح العملية التعليمية، ومواجهة مُشكلات وتحديات المستقبل.

10. حل المشكلات الطلابية والتواصل مع أولياء الأمور: إن الاهتمام بالطلاب والتواصل مع

أولياء أمورهم ومشاركتهم دعم المدرسة وتعليم أبنائهم وحل المشكلات التي تعترضهم، يعبر عن الدور التكاملي والإحساس بالمسؤولية المشتركة بينهم في مجمل العلاقات داخل المدرسة والاعتزاز بها، وقد دلت بيانات الدراسة أن نسبة 32% فقط من عينة الدراسة أفادوا بأنهم يولون اهتماماً دائماً بالطلاب وتوجيههم ومصالحهم وحل مشكلاتهم، وأن حوالي 59% أفادوا بأنهم يمنحون المشكلات الطلابية نوعاً من الاهتمام، ونسبة قليلة بلغت 9% لا تهتم بحل المشكلات الطلابية، وهذه النسبة الأخيرة جاءت قريبة جداً منها نسبة الذين أفادوا بعدم تواصلهم مع أولياء أمور الطلاب والتي شكلت 6% من إجمالي مفردات الدراسة، وتضاعفت إلى 12% للذين يتواصلون دائماً مع أولياء أمور الطلاب، وسجل الذين يتواصلون بين حين وآخر مع أولياء الأمور ومشاركتهم دعم المدرسة وتعليم أبنائهم وحل المشكلات التي تعترضهم النسبة المتبقية والتي بلغت حوالي 82% من إجمالي مفردات عينة الدراسة.

11. قضاء أوقات الفراغ بالمدرسة: تبين من خلال تحليل بيانات استمارة الاستبيان أن لا أحد

من مفردات عينة الدراسة أفاد بأنه يقضي وقت فراغه بمكتبة المدرسة، إذ يبدو أن أغلب المدارس لا توجد بها مكتبات مدرسية، وإن وجدت فإنها تفتقر إلى أبسط مقومات المكتبة المدرسية من كتب ودوريات، وغيرها. كما أفاد أكثر من نصف عينة الدراسة بنسبة بلغت

حوالي 53% بأنهم يقضون وقت فراغهم مع زملائهم، ونسبة 6% مع مديري مدارسهم، والنسبة المتبقية والتي تُقدر بحوالي 41% من مفردات عينة الدراسة أفادوا بأنه لا يوجد لديهم وقت فراغ يقضونه في مدارسهم وربما يعود ذلك لكثرة الأعمال التي يقومون بها سواء بالمدرسة أو ببيوتهم، وتحليل هذه النتائج يمكن القول إن لا أحد من مفردات عينة الدراسة يقضي وقت فراغه في مكتبة المدرسة، وهذا يشير إلى عدم تفعيل المكتبات المدرسية لأهمية الدور الذي تؤديه في العملية التعليمية، فهي تمثل دافعاً للمعلمين والطلاب إلى القراءة والثقافة والتزود بالمعارف الجديدة.

12. موقع المدرسة ودرجة الضوضاء بها: تُعد المدرسة المؤسسة التعليمية التي يستند إليها

المجتمع بصورة أساسية في تعليم أبنائه وإعدادهم للمستقبل، وبذلك فموقع المدرسة ودرجة الضوضاء بها أحد المقومات الأساسية التي تُسهم في إنجاح العملية التعليمية، وقد أفاد ما نسبته 91% من مفردات عينة الدراسة بأن مدارسهم تقع في أماكن مناسبة، ونسبة 9% أفادوا بأن مواقع مدارسهم غير مناسبة، وبسؤالهم عن الضوضاء بمدارسهم أفاد ثلث النسبة الأخيرة أي حوالي 3% من إجمالي عينة الدراسة بأن مدارسهم تعاني من درجة ضوضاء عالية، ونسبة 71% درجة الضوضاء بمدارسهم متوسطة، والنسبة المتبقية 26% أفادوا بعدم وجود ضوضاء بمدارسهم، ويمكن القول بشكل عام إن معظم المدارس تحتل موقعاً مناسباً يسهل على مُعلمي الجغرافيا الوصول إليها؛ وأن الضوضاء وما تُحدثه من مضايقات غير مرغوب فيها لا تشكل خطراً كبيراً على صحة الطلاب بالمدارس وسلامتهم.

13. وسيلة الذهاب وزمن الوصول من المسكن إلى المدرسة والرغبة في الانتقال منها: تبين

من خلال تحليل البيانات أن ما يقرب من ثلثي عينة الدراسة بنسبة 65% يستخدمون سياراتهم الخاصة في الذهاب إلى مدارسهم، والنسبة المتبقية 35% يشغلها الذين يذهبون إلى مدارسهم سيراً على الأقدام، وهو ما يؤكد قرب سكن هذه العينة من مدارسها، فكلما كانت المدرسة قريبة كلما سهلت عملية الذهاب إليها والعودة منها وقلت نفقات التنقل، وهذا يُعلل ارتفاع نسبة الذين لا يستغرقون زمناً طويلاً للوصول إلى مدارسهم، فنسبة 97% من مفردات عينة الدراسة لا يتجاوزون زمن (20) دقيقة للوصول إلى مدارسهم، والنسبة القليلة المتبقية والتي تبلغ 3% من إجمالي عينة الدراسة تستغرق زمناً يتراوح بين (21-40) دقيقة، والنسبتين الأخيرتين توافقتا تماماً على التوالي مع الذين لا يرغبون (97%) والذين يرغبون (3%) في الانتقال من مدارسهم، فسرعة زمن الوصول إلى المدرسة تُعد عاملاً مشجعاً على الاستمرار في العمل والبقاء بالمدرسة.

ثالثاً: المتغيرات البحثية المتعلقة بتقييم مُعلمي الجغرافيا لمدارسهم:

من خلال بيانات الجدول رقم (3) يمكن أن نتعرف على درجات تقييم مُعلمي الجغرافيا لعديد المتغيرات التي تتعلق بمدارسهم.

جدول (3) درجات تقييم مُعلمي الجغرافيا لمدارسهم

الترتيب	المتوسط الحسابي	المتوسط	العبارة	التسلسل
14	0.61	2.47	تتعاون مع الإدارة لتحقيق تقدم المدرسة	1
10	0.57	2.71	تمثل إدارة المدرسة قدوة بالانضباط في العمل	2
18	0.73	2.15	يتوفر بالمدرسة المناخ التعليمي المناسب الذي يساعد على الإبداع والابتكار	3
13	0.55	2.47	تحرص إدارة المدرسة على خدمتكم وتزويدكم بجميع متطلبات المقرر الدراسي	4
24	0.43	1.15	يتوفر بالمدرسة تطبيقات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال	5
25	0.40	1.12	تنظم المدرسة رحلات علمية سنوية لربط الجانب النظري من المقرر بالميداني	6
20	0.76	1.79	تطلب منك المدرسة القيام ببعض المهام إلى جانب وظيفتك كمعلم	7
19	0.91	2.15	تشجع المدرسة المعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية لرفع الكفاءة	8
6	0.51	2.82	توزع إدارة المدرسة المقررات على مُعلمي الجغرافيا بصورة عادلة	9
4	0.35	2.85	تقدم إدارة المدرسة ملاحظاتها وتوجيهاتها بطريقة مقبولة	10
3	0.32	2.88	تُقدر إدارة المدرسة ظروف المُعلمين	11
5	0.43	2.85	تعديل إدارة المدرسة في تعاملها مع المعلمين	12
1	0.24	2.94	يتم توزيع جداول الامتحانات بصورة مناسبة	13
11	0.59	2.65	تولي إدارة المدرسة المعلمين الجادين في عملهم بأهمية كبيرة	14
21	0.74	1.50	وجود الحوافز المادية والمعنوية المشجعة للمعلمين.	15
17	0.69	2.44	يتوفر بالمدرسة بيئة تعليمية تعين المعلم على أداء رسالته	16
15	0.65	2.47	تعمل المدرسة على تلبية احتياجات المعلم المهنية.	17
2	0.28	2.91	تُسهم إدارة المدرسة في حل مشكلات المعلمين مع الطلاب وأولياء الأمور	18
8	0.49	2.76	تحرص الإدارة التعليمية على تطوير وتحسين جودة وفاعلية التعليم	19
23	0.69	1.41	يوجد بالمدرسة الخزائط والتصاميم الجغرافية	20
16	0.78	2.47	الفصول الدراسية مناسبة للدراسة	21
22	0.77	1.44	يُسمع ضجيج الشارع داخل الفصل	22
9	0.56	2.74	تطبق المدرسة اللوائح والقوانين بمساواة وعدالة بين المعلمين	23
12	0.6	2.56	تشارك إدارة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرارات	24
7	0.42	2.76	الإدارة المدرسية تتفاعل باستمرار وتميز مع جميع المعلمين	25

المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

توضح بيانات الجدول السابق رقم (3) درجات تقييم المُعلمين لبعض المُتغيرات التي تتعلق بمدارسهم، ووفقاً لإجمالي "البيانات المتعلقة بقياس درجة تقييم مُعلمي الجغرافيا لمدارسهم" نلاحظ أن الاتجاه العام لإجابات مفردات عينة الدراسة تتجه إلى فئة (موافق إلى حد ما) وفق مقياس ليكرت الثلاثي، إذ أظهر اختبار (T-test) أن قيمة الوسط الحسابي المرجح

- العام قد بلغ (2.33) من 3 درجات، وبانحراف معياري قدره (0.59)، كما بلغت قيمة معامل الاختلاف (25%)، مما يشير إلى وجود تجانس واتفاق بنسبة (75%) على أن اتجاهات أفراد العينة حول جميع الفقرات كانت في اتجاه (موافق إلى حد ما)، ومن خلال الجدول السابق (رقم 3) يتبين أن هناك عديد العبارات تتباين درجات تقييمها وترتيبها، نذكر أهمها في الآتي:
- جاء في المرتبة الأولى تقييم عبارة (يتم توزيع جداول الامتحانات بصورة مناسبة) إذ حازت على أكثر العبارات اتفاقاً بين أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح (2.94)، وبانحراف معياري (0.24)، وهذا يدل على اتفاق المعلمين على قبول الآلية التي يتم من خلالها توزيع جداول الامتحانات بالمدارس وأنها تأتي في الغالب موافقة لرغباتهم.
 - جاء في المرتبة الثانية تقييم عبارة (تسهم إدارة المدرسة في حل مشكلات المعلمين مع الطلاب وأولياء الأمور) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح (2.91)، وبانحراف معياري (0.28)، وقد دلت النتائج السابقة أن نسبة كبيرة من المعلمين بلغت 91% أفادوا بأنهم يولون المشكلات الطلابية نوعاً من الاهتمام، وكذلك بينت نسبة أكبر بقليل بلغت 94% بأنهم يتواصلون دائماً وبين حين وآخر مع أولياء أمور الطلاب.
 - جاءت في المرتبة الثالثة عبارة (تقدر إدارة المدرسة ظروف المعلمين) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح (2.88)، وبانحراف معياري (0.32)، وهذا عامل يؤدي دوراً كبيراً في أداء المعلمين لمهامهم.
 - جاءت في المرتبة الرابعة عبارة (تقدم إدارة المدرسة ملاحظاتها وتوجيهاتها بطريقة مقبولة) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح (2.85)، وبانحراف معياري (0.35)، ويليهما في المرتبة الخامسة عبارة (تعديل إدارة المدرسة في تعاملها مع المعلمين) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المرجح (2.85)، وبانحراف معياري (0.43).
 - جاءت العبارات الأقل رتباً لدى مفردات عينة الدراسة عبارة (يوجد بالمدرسة الخرائط والتصاميم الجغرافية) إذ جاءت في المرتبة الثالثة والعشرين بمتوسط حسابي مرجح (1.41) وبانحراف معياري (0.69)، وهذا يؤكد ما توصلت إليه النتائج السابقة من أن ما نسبته 44% من مفردات عينة الدراسة جاءت إجاباتهم بعدم وجود الوسائل التعليمية في مدارسهم، وتخلفت عنها عبارة (يتوفر بالمدرسة تطبيقات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال) إذ جاءت في المرتبة الرابعة والعشرين بمتوسط حسابي مرجح (1.15)، وبانحراف معياري (0.43)، وترتيبها المتأخر هذا يمكن أن يُعَلَّل عدم استخدام تطبيقاتها عند 59% من مفردات عينة الدراسة كما ذُكر أنفاً، وكان الأقل تقييماً عبارة (تُنظَّم المدرسة رحلات علمية سنوية لربط الجانب النظري من المقرر الدراسي بالميداني) إذ جاءت هذه الفقرة في المرتبة الخامسة والعشرين، بمتوسط حسابي مرجح بلغت

قيمتها (1.12)، وبانحراف معياري (0.40)، ومن الطبيعي أن هذه العوائق تؤدي إلى وجود تحديات أمام مُعلِّم الجغرافيا تحول دون تحقيق نتائجهم المرجوة من تدريس مقرر الجغرافيا. ومن النتائج السابقة يُمكن القول بوجود ارتفاع في درجات تقييم مفردات عينة الدراسة لصالح (توزيع جداول الامتحانات، وإسهام الإدارة في حل المشكلات بالمدرسة، وتقديرها لظروف المُعلِّمين)، أما (تنظيم الرحلات العلمية، وتوفير تطبيقات التكنولوجيا، ووجود الخرائط والتصاميم الجغرافية) فإنها سجلت درجات تقييم منخفضة، ما يدل على أن الاهتمام بها يكاد يكون ضعيفاً جداً عند الإدارة التعليمية.

ومن خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها لتحديد العلاقة بين مُعلِّم مادة الجغرافيا ومدارسهم من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة، باستخدام اختبار (One Sided T-test) تم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى معنوية أقل من (0.05) ليدل على وجود فرق معنوي، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من (0.05) دل ذلك على عدم وجود فرق معنوي، وجاءت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) مما يشير إلى وجود علاقة بين مُعلِّم الجغرافيا ومدارسهم، إلا أنها ليست متوفرة بالمستوى المطلوب توفره من وجهة نظر عينة الدراسة، وعلى هذا يمكن القول إن مُعلِّم الجغرافيا يرون أن بعض الخدمات التي تزخر بها المدارس وتقدمها لمُعلِّم الجغرافيا يشوبها النقص مما يشكل تحدياً أمام تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

رابعاً: المتغيرات البحثية المتعلقة بتقييم درجة رضا مُعلِّم الجغرافيا:

تجدر الإشارة إلى أن رضا المُعلِّم عن العملية التعليمية يُعد تقييماً حقيقياً عن أهم مجالاتها، ومن بيانات الجدول رقم (4) تتضح العبارات التي حازت على أعلى درجات القبول والرضا، والأخرى التي حازت على درجات منخفضة وغير مناسبة.

جدول (4) درجة رضا مُعلِّم الجغرافيا عن بعض المتغيرات التي تتعلق بالعملية التعليمية

التسلسل	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الرضا عن العمل كمعلم	2.50	0.85	3
2	القناعة بالعمل	2.74	0.66	1
3	الراحة في المدرسة	2.00	1.00	15
4	المبنى المدرسي	1.85	0.88	18
5	الفصول المدرسية	1.88	0.90	17
6	المرافق الخدمية بالمدرسة	1.71	0.75	21
7	الطريق المؤدي للمدرسة مناسب	2.35	0.90	5
8	الخدمات المقدمة من الإدارة التعليمية	1.59	0.81	22
9	الزيارات التي يقوم بها التوجيه التربوي مفيدة	2.35	0.9	5

مؤتمر المعرفة
بعنوان: الإسهام المعرفي لكليات التربية، ودوره في تلبية احتياجات مؤسسات التعليم العام

التسلسل	العبارة	المتوسط	المتغيري	الرتبة
10	سهولة التواصل والتعامل مع التوجيه التربوي	2.09	0.98	14
11	يقدم التوجيه التربوي المستجدات الخاصة بالمقرر	2.09	0.92	13
12	تقارير التوجيه التربوي مطابقة للواقع	1.85	0.91	19
13	يكفي عدد الحصص لدراسة المقرر	2.29	0.82	6
14	مفردات الكتاب متسلسلة	2.24	0.94	7
15	الدروس في الكتاب مُتدرجة	2.21	0.96	9
16	توجد اختبارات في نهاية كل وحدة بالكتاب	2.53	0.78	2
17	حجم الخط ونوعه في الكتاب مناسب للقراءة	2.47	0.88	4
18	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية	2.15	0.94	10
19	الغلاف الخارجي للكتاب جذاب	2.35	0.9	5
20	مكان تقديم الخدمة التعليمية	1.94	0.97	16
21	القائمون على إدارة العمل بالمدرسة	2.24	0.97	8
22	يتم تطوير المقررات الدراسية وفق أسس علمية ومنهجية	2.12	0.93	11
23	ملائمة المناهج لعملية التطبيق والتنفيذ	1.94	0.97	16
24	المناهج تزيد من فاعلية الطلاب ونشاطهم	2.09	0.89	12
25	عدد الطلاب بقاعة الفصل الدراسي	1.76	0.94	20

المصدر: تحليل بيانات استمارة الاستبيان.

من الجدول السابق رقم (4) ووفقاً لإجمالي "البيانات المتعلقة بقياس درجة رضا مُعلمي الجغرافيا عن بعض المتغيرات التي تتعلق بالعملية التعليمية" فقد بلغ المتوسط العام لإجمالي إجابات عينة الدراسة (2.13) وبانحراف معياري قدره (0.28)، أي أن الاتجاه العام لإجابات عينة الدراسة يُشير إلى درجة (مناسبة إلى حدٍ ما) وفق مقياس ليكرت الثلاثي وهذا يدل إلى أن هناك رضا إلى حد ما، وأن التحليل الإحصائي لمعامل الاختلاف بلغت قيمته (13%) مما يشير إلى وجود تجانس واتفاق بنسبة (87%) على أن اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول البيانات المتعلقة بقياس درجة رضاهم كانت في اتجاه (مناسبة إلى حدٍ ما)، وهناك عديد العبارات يرشدنا تقييمها وترتيبها إلى اتفاق آراء العينة على الدرجات المناسبة وغير المناسبة، وكذلك الدرجات التي تأخذ اتجاهاً محايداً (أي مناسب لحدٍ ما) ونستنتج من بيانات الجدول السابق (جدول رقم 4) ما يلي:

- أهم العبارات التي حصلت على درجات رضا عالية، (أي مناسبة بدرجة عالية) شملت من حيث الأكثر تقييماً على التوالي الآتي: (القناعة بالعمل)، (توجد اختبارات في نهاية كل وحدة بالكتاب)، (الرضا عن العمل كمعلم)، (حجم الخط ونوعه في الكتاب مناسب للقراءة)، (الزيارات التي يقوم بها التوجيه التربوي مفيدة)، (الطريق المؤدي للمدرسة مناسب)، (الغلاف الخارجي للكتاب جذاب)، (يكفي عدد الحصص لدراسة المقرر)، بمتوسطات حسابية (2.74)، (2.53)، (2.50)، (2.47)، (2.35)، (2.35)، (2.35)، (2.35)، (2.29) مرتبة تنازلياً على التوالي.

- العبارات التي حصلت على درجات رضا متوسطة، أي أنها حصلت على اتجاه درجات (مناسبة إلى حد ما) تتمثل حسب الأكثر تقييماً على التوالي في الآتي: (مفردات الكتاب متسلسلة)، (القائمون على إدارة العمل بالمدرسة)، (الدروس في الكتاب متدرجة)، (يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية)، (تطوير المقررات الدراسية وفق أسس علمية ومنهجية)، (المناهج تزيد من فاعلية الطلبة ونشاطهم)، (يقدم التوجيه التربوي المستجدات الخاصة بالمادة)، (سهولة التواصل والتعامل مع التوجيه التربوي) بمتوسطات حسابية جاءت على التوالي (2.24)، (2.21)، (2.15)، (2.12)، (2.09)، (2.09)، (2.00)، مرتبة تنازلياً.
- العبارات التي حصلت على اتجاه سلبي أي أنها حصلت على اتجاه درجات (غير مناسبة) شملت الآتي: (الخدمات المقدمة من الإدارة التعليمية)، (المرافق الخدمية بالمدرسة)، (أعداد التلاميذ بالفصل المدرسي)، (تقارير التوجيه التربوي)، (المبنى المدرسي)، (الفصول المدرسية)، (مكان تقديم الخدمة التعليمية)، (ملائمة المناهج للتطبيق والتنفيذ) بمتوسطات حسابية (1.59)، (1.71)، (1.76)، (1.85)، (1.85)، (1.88)، (1.94)، (1.94)، مرتبة على التوالي تصاعدياً.

ويمكن القول إن النتائج المتعلقة بهذا المحور تشير إلى وجود ارتفاع في درجات رضا المعلمين لصالح: (القناعة بالعمل)، (وجود اختبارات في نهاية كل وحدة بالكتاب)، (الرضا عن العمل كمعلم)، (الاستفادة من الزيارات التي يقوم بها التوجيه التربوي)، إذ استحوذت بالتوالي تنازلياً على المراتب الأربعة الأولى، وتخلفت عنها كثيراً درجات رضا المعلمين عن (الخدمات المقدمة من الإدارة التعليمية)، (المرافق الخدمية بالمدرسة)، (أعداد التلاميذ بالفصل المدرسي) إذ تحصلت على درجات رضا منخفضة أي (غير مناسبة) جاءت على التوالي في مراتب متدنية من الدرجة الأدنى إلى الأعلى، وهي من أبرز العوامل التي تمثل تحديات تحول دون تحقيق نتائج مُعلمي الجغرافيا بدرجة مرضية.

ومن خلال النتائج الإحصائية المُتحصل عليها لتحديد العلاقة بين درجة رضا مفردات عينة الدراسة والمتغيرات التي تتعلق بالعملية التعليمية، باستخدام اختبار (One Sided T-test) تم حساب معنوية الاختبار على أساس مستوى معنوية أقل من (0.05) ليدل على وجود فرق معنوي، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من (0.05) دل ذلك على عدم وجود فرق معنوي، وجاءت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) مما يشير إلى وجود علاقة بين مفردات عينة الدراسة والمتغيرات التي تتعلق بالعملية التعليمية.

وقد أمكن قياس الفروق الإحصائية بين درجة رضا مُعلمي الجغرافيا، ومتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجاءت نتائج اختبار (T) لاختبار الفروق كما يوضحها الجدول رقم(5)، وتمت الاختبارات على النحو التالي:

- لاختبار الفروق الإحصائية بين درجة رضا المعلم مع المتغير المستقل (الجنس) تم استخدام اختبار (T) للعينتين المستقلتين، ونلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لإجابات الذكور قد بلغ (1.93) أما المتوسط الحسابي لإجابات الإناث بلغ (2.20)، أي أن المتوسط الحسابي للإناث كان أكبر من المتوسط الحسابي للذكور، وبالنظر إلى قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.129) التي جاءت أعلى من مستوى الدلالة المعتمدة للدراسة وهي (0.05)، وبناء عليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية حول تقييم درجة رضا معلمي الجغرافيا عينة الدراسة تعود لمتغير الجنس.

- لمعرفة الفروق الإحصائية بين درجة رضا المعلم مع المتغير المستقل (المؤهل العلمي) تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) ونلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لفئة (دبلوم خاص) قد بلغ (2.24)، أما المتوسط الحسابي لإجابات فئة (دبلوم متوسط) بلغ (2.14) بينما المتوسط الحسابي لفئة (دبلوم عالي) بلغ (2.13)، وفئة المؤهل العلمي (جامعي) فقد بلغ (2.14)، وأخيراً المتوسط الحسابي لفئة (دراسات عليا) بلغ (2.28)، وحيث نلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي للفئات متقاربة فإن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.427) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة للدراسة وهو (0.05)، وبناء عليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية حول تقييم درجة رضا معلمي الجغرافيا عينة الدراسة تعود للمؤهل العلمي.

- لاختبار الفروق الإحصائية بين درجة رضا المعلم مع المتغير المستقل (سنوات الخبرة) تم استخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) ونلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لفئة سنوات الخبرة (من 10 سنوات فأقل) كان (2.10)، أما المتوسط الحسابي لإجابات الفئة (من 11 إلى 20 سنة) فقد بلغ (2.12) بينما المتوسط الحسابي للفئة (من 21 إلى 30 سنة) كان (2.00)، وأخيراً المتوسط الحسابي لفئة سنوات الخبرة (من 31 سنة فأكثر) فقد كان (2.54)، حيث نلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي للفئات متقاربة، وبالنظر إلى قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.600) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة للدراسة وهو (0.05)، وبناء عليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية حول تقييم درجة رضا معلمي مادة الجغرافيا عينة الدراسة تعود لسنوات الخبرة.

يتبين من هذه النتائج أن التحديات التي تواجه مُعلِّمِي الجغرافيا لا تتأثر عند مستوى دلالة (0.05) بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وذلك لأن معظم المعلمين يعملون في نفس البيئة، وتتوفر لهم ظروف متشابهة لمزاولة مهنتهم التدريسية بمدارسهم.

جدول (5) نتائج اختبار T لدرجة رضا المعلمين لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغير	البيان	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة المعتمد	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	ذكر	1.93	0.05	0.129
	أنثى	2.20		
المؤهل العلمي	دبلوم خاص	2.24		
	دبلوم متوسط	2.14		
	دبلوم عالي	2.13		
	جامعي	2.14		
	دراسات عليا	2.28		
سنوات الخبرة	من 10 سنوات فأقل	2.10		
	من 11 إلى 20 سنة	2.12		
	من 21 إلى 30 سنة	2.00		
	من 31 سنة فأكثر	2.54		
				0.600

المصدر: تحليل اختبار (T).

❖ المحور الثالث: الخاتمة والنتائج العامة للدراسة وتوصياتها:

■ الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم التحديات التي يواجهها مُعلِّمُو الجغرافيا وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مقرر الجغرافيا بمرحلة التعليم الأساسي في بلدية الزاوية الجنوب، ومن خلال القراءة التحليلية لنتائج الدراسة تبين أن أبرز التحديات من وجهة نظر عينة الدراسة هي عدم ربط الجانب النظري بالعمل التطبيقي الميداني، وعدم حصول نسبة كبيرة منهم على دورات تدريبية لرفع الكفاءة، ونُدرة وجود الوسائل والتقنيات التعليمية، وعدم توفر تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمدارسهم، وأيضاً حازت الخدمات المقدمة من الإدارة التعليمية، والمرافق الخدمية بالمدرسة، وأعداد التلاميذ بالفصل المدرسي، وتقارير التوجيه التربوي، والمبنى المدرسي، والفصول المدرسية، ومكان تقديم الخدمة التعليمية، وملائمة المناهج للتطبيق والتنفيذ، على درجات رضا غير مناسبة، وفي ضوء مُجمل النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم طرح توصيات يُمكن من خلالها التخفيف من حدة الإشكالات ومعالجتها، مما يُسهم في إعداد جيل مُتعلّم ومواكب

للتغيرات المعرفية الحديثة، بحيث يوظف المهارات المكتسبة في حياته اليومية مما ينعكس بالتالي على تطور المجتمع.

■ النتائج:

- وفي ضوء ما تقدم يمكن إيجاز أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي:
- أظهرت نتائج دراسة خصائص المعلمين ارتفاع نسبة النوع لصالح المُعلمات إذ بلغت نسبتهن حوالي 74% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، وأن الفئة العمرية الأكثر تكراراً هي للمعلمين الذين تقل أعمارهم عن (44) سنة، إذ بلغت نسبتهم حوالي 76% من إجمالي عينة الدراسة، هذا وبلغت نسبة المتزوجين من مفردات عينة الدراسة حوالي 82%، وأن ما يفوق ثلث عدد المتزوجين بنسبة بلغت 35% تزيد عدد أفراد أسرهم عن (6) أفراد، وأن نسبة الحاصلين على مؤهلات جامعية بلغت 65%، وحوالي 85% من إجمالي مفردات عينة سنوات خبرتهم تقل عن (20) سنة.
- أوضحت النتائج أن مُعلمي الجغرافيا الذين يستخدمون الوسائل التعليمية بشكل دائم يشكلون نسبة منخفضة إذ لم تتجاوز نسبتهم 21%، وقد أفاد حوالي 44% من إجمالي مفردات عينة الدراسة بعدم وجود الوسائل التعليمية في مدارسهم، وأن حوالي 50% أفادوا بوجود عدد قليل منها.
- دلت النتائج أنه لا أحد من المعلمين يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية تعليم مقرر الجغرافيا بشكل دائم، وأن الذين يستخدمونها بين حين وآخر بلغت نسبتهم حوالي 41%، وشكل الذين لا يستخدمون وسائل التقنية في التعليم العدد الأكبر إذ بلغت نسبتهم حوالي 59% من إجمالي عينة الدراسة، وبالرغم من ارتفاع نسبة الذين لا يستخدمون التقنية في التعليم بينت النتائج بأن نسبة 74% من إجمالي عينة الدراسة يرون بضرورة ربط التعليم بتكنولوجيا المعلومات.
- لم تسجل الدراسة أن أحداً من المعلمين قد أفاد بأنه يقضي جزءاً من وقت فراغه أثناء وجوده بالمدرسة في مكتبتها.
- بينت النتائج أن المعلمين الذين يولون المشكلات الطلابية أهمية بالغة يشكلون نسبة قليلة بلغت حوالي 32% فقط من إجمالي مفردات عينة الدراسة.
- حظي توزيع جداول الامتحانات برضا بالغ الأهمية إذ استحوذ على الترتيب الأول في تقييم معدلات الرضا لدى عينة الدراسة.
- أوضحت الدراسة ارتفاع نسبة الذين لم يتحصلوا على دورات تدريبية، لرفع الكفاءة في مجال وظيفتهم، حيث وصلت هذه النسبة إلى حوالي 88% من إجمالي عينة الدراسة، ونسبة الذين تلقوا دورات تدريبية تتراوح بين دورة تدريبية واحدة ودورتين بلغت 12%، وأن نسبة كبيرة من المعلمين بلغت حوالي 91% يُعللون سبب عدم حصولهم على دوراتٍ تدريبية لرفع الكفاءة إلى

أن الجهات المعنية بالإدارة التعليمية لم تطلب منهم ذلك، ولم توفر لهم، في الوقت الذي يتفق فيه معظم المعلمين بأهمية التدريب لرفع الكفاءة وبنسبة بلغت حوالي 94% من إجمالي عينة الدراسة.

- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) نحو درجة الرضا عن المتغيرات التي تتعلق بالعملية التعليمية، مما يشير إلى وجود علاقة بين مفردات عينة الدراسة ومتغيرات العملية التعليمية، كما تبين بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة نفسه نحو درجة الرضا عن متغيرات العملية التعليمية تعود لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

■ التوصيات:

بناءً على إجابات أفراد العينة المُستهدفة وما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، نوجز توصياتنا في الآتي:

- إن التعليم أحد المتغيرات الأساسية لصنع حياة أفضل لأفراد المجتمع، فلا بد من التخطيط الجيد له، والتشديد على الأولوية الاستراتيجية للتعليم، واعتماد استراتيجية مناسبة لتطوير النظم التعليمية لكي تواكب التطورات العلمية الحديثة، وتحقق أهداف التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة.
- العناية الخاصة بالتعليم الأساسي وتطوير بنيته، وإيجاد حوافر تدفع بالمعلمين إلى بذل المزيد من الجهد لإنجاح العملية التعليمية.
- تنظيم دورات تدريبية وتصميم برامجها لرفع كفاءة المعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي وخصائصه، لما لذلك من فوائد تنعكس على أدائهم وتطوره.
- تحديث الكتب الجغرافية بحيث تواكب التطورات المعرفية المعاصرة واستخدام الطرق والوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة.
- ضرورة ربط المناهج الدراسية بالتجارب والخبرات الميدانية، مما يؤكد على أهمية الجانب التطبيقي في تعليم مقرر الجغرافيا لمختلف الفصول والمراحل الدراسية.
- توفير الوسائل التعليمية اللازمة للمعلمين بصفة عامة وللمعلمي الجغرافيا بصفة خاصة، وتوطين تكنولوجيا المعلومات لما حققته من إنجازات هائلة بنشرها العلم والثقافة والمعلومات.
- العمل على توفير التدريب الميداني لإكساب الطلاب المهارات المهنية المختلفة التي تعينهم على ممارسة دورهم المهني في بيئة عملهم ومجتمعهم.
- تهيئة الظروف الملائمة للعملية التعليمية بتوفير بيئة تعليمية ملائمة وذات كفاءة وفاعلية عاليتين، يتوفر بها كافة المتطلبات اللازمة للحد من التحديات التي تواجه مُعلِّمي الجغرافيا.
- تحسين الأوضاع المعيشية للمعلمين، بالعمل على رفع مرتباتهم وتوفير المتطلبات اللازمة لإيجاد بيئة تعليمية ملائمة لممارسة مهنتهم باقتدار وتحفزهم على الإبداع والابتكار.

- زيادة فاعلية الدور الذي تقوم به الجامعات في إعداد مُعلم الجغرافيا أكاديمياً ومهنياً، وتمكينه من المعارف والعلوم والمهارات التي تعينه في تعليم الطلاب الذين يعدون على درجة كبيرة من الأهمية لمستقبل البلاد.
- إن التطلع إلى مستقبل أفضل يفرض العناية بالبيئة التعليمية، وتحقيق متطلباتها الأساسية، وتطوير المصادر البشرية التي تعمل خلالها لمواجهة هذه التحديات.

■ المُقترحات:

- في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات، يقترح الباحثون ما يلي:
- إجراء دراسات تهدف إلى تقويم وتطوير محتوى مناهج الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير الدولية والقومية والاتجاهات العالمية الحديثة.
- إجراء دراسات مسحية لتحديد الحاجات التدريبية وتصميم برامجها وتنظيم دورات لرفع كفاءة مُعلمي الجغرافيا وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي وخصائصه.
- إجراء دراسات للكشف عن احتياجات مدارس التعليم الأساسي، والتعرّف على خصائص المُعلمين العمرية، والصحية، والسكنية، وغيرها، وما يطرأ عليها من تغيرات تُعد من الأمور الضرورية التي تعتمد عليها البرامج التخطيطية الحالية والمستقبلية للإيفاء بمتطلبات مؤسسات التعليم الأساسي من مُدرسي المواد في مختلف الشُعب، وتساعد أيضاً في تقدير حجم الحاجة مستقبلاً، وتحديد حجم الضغط الذي سيقع على المُعلم.
- توفير مصادر متنوعة للمعرفة وإدارتها، لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية لمُعلمي الجغرافيا في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام التقنيات الحديثة، وتوفير المناخ المناسب للاستفادة القصوى منها.

ملحق (1) التوزيع العددي لاستمارات الاستبيان على أفراد عينة الدراسة
 بمدارس التعليم الأساسي ببلدية الزاوية الجنوب

ت	أسم المدرسة	استمارات الاستبيان		
		الموزعة	الصالحة للتحليل	الفاقد
1	شهداء إمداكم	2	2	0
2	شهداء ليبيا	2	2	0
3	إمداكم الشمالية	1	1	0
4	شلغودة أساسي	2	2	0
5	جلدة الذيب	2	2	0
6	شيخ الشهداء	2	2	0
7	بئر الغنم الغربية	3	2	1
8	البشائر	2	2	0
9	بئر إمداكم	2	2	0
10	التحدي أساسي	2	2	0
11	الوحدة العربية	2	2	0
12	شلغودة الجديدة	2	2	0
13	ناصر	3	2	1
14	فجر الحرية	3	3	0
15	بئر الغنم الجديدة	4	3	1
16	شهداء القنة	4	3	1
14	الربيع العربي	2	0	2
	المجموع	40	34	6

المصدر: الدراسة الميدانية 2018.

المراجع:

- (1) محمود توفيق محمود، منهجية البحث العلمي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2007، ص41.
- (2) مكتب مراقبة الخدمات التعليمية ببلدية الزاوية الجنوب، إحصائية مُعلمي الجغرافيا في الفصل الدراسي الأول للعام 2017-2018.
- (3) مدحت أبو النصر، قواعد ومراحل البحث العلمي دليل إرشادي في كتابة البحوث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه، مجموعة النيل، القاهرة، 2004، ص183.
- (4) ألآن باكليير، جغرافية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، قراءات في الجغرافية الاجتماعية التطبيقية، تحرير: علي عبدالله الصنيع، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1407هـ، ص ص160، 162.
- (5) يزيد سورطي، مشكلات المعلمين في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة: مركز البحوث التربوية، العدد 18، 2000، ص ص215، 243.
- (6) مصطفى عبدالسلام الشيباني خلف الله، الوظيفة التعليمية في شعبية الزاوية دراسة في الجغرافية التطبيقية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزاوية، 2006، ص ص188، 189.
- (7) مسعود محمد تومان الشهراني، أثر استخدام الخرائط الإلكترونية من خلال الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة واتجاهاتهم نحوها، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 1431هـ، ص158.
- (8) ميسون أحمد المجالي، وفاطمة عبدالله العالم، التحديات التي تواجه مُعلمي الحاسوب في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، مجلة: كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد22، يونيو 2017، ص138.
- (9) هنادي حسين القحطاني، كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي مجلة: الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مارس 2018، ص ص100، 101.
- (10) لي لانكينغ، توفير التعليم لـ 1.3 مليار إنسان، ترجمة: أيمن أرمنازي، العبيكان للنشر، السعودية، 2010، ص ص49، 52.
- (11) صفاء عبد العزيز، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص207.

- (12) محمد عبدالرحمن الديحان، مشكلات التدريس لدى مُعلم الصف الأول الابتدائي، مجلة: رسالة الخليج العربي، الرياض، السنة العشرون، العدد71، 1420هـ، ص24.
- (13) هُدى محمد حمد العبدان، جغرافية التعليم في حاضرة الدمام، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب للبنات بالدمام، السعودية، 1996، ص ص212، 213.
- (14) عبدالمقصود سالم جعفر، تحديات تواجه مدرسة المستقبل، 2016/10/07، شبكة المعلومات الدولية: <https://www.new-educ.com>
- (15) عبدالله عطوي، السكان والتنمية البشرية، دار النهضة العربية، لبنان، 2004، ص455.
- (16) علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره- الإشراف عليه- تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص127.
- (17) المجالس القومية المتخصصة، ندوة: التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، الدورة 28، القاهرة، 2001، ص39.
- (18) شارلي دي ماكين، التخطيط الاستراتيجي في التعليم، ترجمة: فهد بن إبراهيم الحبيب، العبيكان للنشر، السعودية، 2008، ص56.
- (19) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع2005، ص ص1، 3.
- (20) عادل محمد زايد، إدارة الموارد البشرية رؤية استراتيجية، 2003، ص284، شبكة المعلومات الدولية: <https://www.kotobarabia.com>

الضغط النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيبة - ترهونة

د. محمد رمضان سرار

أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس

كلية التربية - جامعة الزيتونة

المُلخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيبة بترهونة، والتحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (138) طالباً وطالبة من التخصصين العلمي والأدبي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لكونه أنسب المناهج لمثل هذه الدراسات، ولدراسة متغيراتها استخدم مقياس الضغوط النفسية لعبدالحق لبوازدة، ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي، وتوصلت نتائجها إلى أن عينة الدراسة لديهم مستوى ضغط نفسي مرتفع، عند مستوى دلالة (0,05)، وأن معامل الارتباط بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم يقدر بنحو (-0,45) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم، أي أنه كلما ارتفع مستوى الضغط النفسي، انخفضت الدافعية للتعلم، كذلك توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي وأبعاد الدافعية للتعلم لدى الطلاب عينة الدراسة. حيث أنه كلما ارتفع مستوى الضغط النفسي انخفضت الدافعية للتعلم، أيضاً توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى الدافعية للتعلم، وتوصلت الدراسة لعدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The study aims to Identify the level of psychological stress among secondary school students in Al-Qasayah area in Tarhouna, and verify the nature of the correlation between the psychological pressure and motivation of learning according to gender and scientific specialization.

The study was conducted on a sample of (138) students of scientific and literary specialization. The researcher used the descriptive method as the most suitable curriculum for such studies.

To study the variables, (0.45 -), which is a statistically significant value at (0.01), which means that there is a negative correlation Of statistical significance between the psychological pressure and motivation to learn, that is, the higher the level Wei psychological stress, decreased motivation to learn, also found a negative correlation between psychological stress and motivation dimensions of learning in the sample study students.

The higher the level of psychological pressure, the lower the motivation to learn. There were also statistically significant differences in the motivation for learning due to the gender variable and were in favor of females, and there were no statistically significant differences between the scientific and literary specialization in the level of motivation for learning. The study reached a number of recommendations and proposals.

مقدمة:

يعد موضوع الضغط النفسي من الموضوعات العلمية الحديثة التي حظيت باهتمام الباحثين والمختصين في مجال التربية وعلم النفس، باعتبار أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الإنسان، تؤثر على جوانب حياته ومجتمعه وترتبط بأحداث حياته اليومية، سواء كانت مصادرها ذاتية داخلية أم خارجية، وتتمثل في الضغوط الأسرية والدراسية والاقتصادية والاجتماعية، وما يترتب عنها من أزمات مختلفة نفسية وانفعالية. والضغوط النفسية مرتبطة بأحداث الحياة من خلال تكرار التعرض لها، وقد تفرض البيئة ضغوطاً تفوق قدرة الفرد على تحملها، وتهدد تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه ورغباته، ولها تأثيرات سلبية تؤدي إلى حالة من التوتر والاضطراب النفسي، كما أن التعرض للضغوط يؤثر على الوظائف والقدرات العقلية، من خلال نقص الكفاءة المعرفية وتدهور الذاكرة وزيادة معدل الأخطاء⁽¹⁾، ويتعرض الطلاب كأحد فئات المجتمع المهمة، إلى حالات من التوتر والإحباط نتيجة الأعباء الدراسية المتعددة والمتراكمة، التي قد تفوق طاقاتهم وقدراتهم في كثير من الأحيان، وتمثل المؤسسة التعليمية مصدراً للضغوط النفسية التي من شأنها أن تولد ردود أفعال نفسية وسلوكية، وتكون سبباً مؤثراً في العملية التعليمية، التي تعد محصلة تفاعل العوامل الذاتية -العقلية والمعرفية- وبالدافعية للتعلم والظروف البيئية المحيطة، ويشكل ذلك تحدياً كبيراً للقائمين على العملية التربوية والتعليمية. ويعد الضغط النفسي عاملاً

مؤثراً في التوافق النفسي لدى الطالب، ويؤدي إلى اختلال الصحة النفسية، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى الطموح والدافعية للتعلم. ويمثل الضغط النفسي للطالب إحدى المظاهر الحياتية التي يتعرض لها في مواقف وأوقات مختلفة، تترتب عنها عديد الآثار وخاصة تلك التي تبدد طاقاته، وتجعله أقل قدرة على مواصلة الانتباه وبذل الجهد اللازم لمتابعة الشرح والاستدكار الجيد، وهذا قد ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي، كما تؤدي إلى اضطراب علاقة الطالب مع زملائه ومعلميه، ويعد بذلك الضغط النفسي من أبرز العوامل التي يمكن أن تترك آثاراً خطيرة على الإنسان سواء على مستوى الفرد أم الجماعة، وتتضح هذه الآثار لدى الطلاب من خلال الشعور باليأس وصعوبة التركيز، و الشعور بالتوتر والصراع، كما يؤدي ارتفاع مستوى الضغط النفسي إلى سوء توافق الطالب في جوانب حياته الأسرية والصحية والاجتماعية والانفعالية، وينعكس سلباً على أدائه وتحصيله الدراسي⁽²⁾.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة الدراسة الثانوية من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، حيث يقابلها نمائياً مرحلة المراهقة التي تعد من المراحل الحساسة التي يمر بها، وبصاحبها عدد من التغيرات الفسيولوجية والمعرفية، وأهم ما يميزها تعدد الضغوط النفسية التي تصاحبها نتيجة لتغير الأدوار بشكل متلاحق وسريع، وقد أشار اريكسون إلى أهمية البعد النفسي والاجتماعي الذي يظهر في مرحلة المراهقة، واعتبر أن أزمة الهوية من أهم العوامل التي تؤدي إلى الضغوط النفسية، إلى جانب ضغوط الحياة اليومية التي تفرضها ظروف البيئة المحيطة. وقد شهدت ليبيا خلال السنوات الماضية تغيرات وتطورات هامة، اجتماعية واقتصادية وسياسية وأمنية، ألقت بظلالها على مجالات الحياة المختلفة، وخلقت بيئة مليئة بالاحباطات والصراعات والتوترات، أدت إلى عجز الأفراد عن تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فالضغط النفسي ينعكس في عدم ثقة الأفراد بأنفسهم، وعدم رضاهم عنها ونقص الدافعية، مما يؤدي إلى ضعف الأداء وتدني التحصيل الدراسي، وبما أن المدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع، التي تشكل جزءاً هاماً من مجاله البيئي الذي يعيش فيه الطلاب، ونظراً للأحداث الضاغطة وما تسببه من آثار نفسية تمثل مصادر خطر وتهديد وضغوط تشعرهم بعدم القدرة على مواجهتها، فقد جاءت فكرة القيام بهذه الدراسة، والتي تحاول معرفة انعكاسات الصراع في ليبيا وأثاره على طلاب المرحلة الثانوية، وما قد تسببه من ضعف قدرة الطالب على التركيز والانتباه، و حدوث اضطرابات في التفكير والتذكر، مما يؤدي إلى نقص الدافعية وتدني مستوى التحصيل الدراسي، وقد أشارت نتائج عديد الدراسات والبحوث العلمية مثل دراسة الأميري (1998)⁽³⁾، ودراسة الحازمي (1999)⁽⁴⁾، على وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية ونقص الدافعية للتعلم الذي انعكس بدوره على مستوى التحصيل الدراسي. لذا فإن الدراسة الحالية تسعى لبحث طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية

والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى تأثيرها على أدائهم لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس وهو:
ما طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيدة - ترهونة؟

وينبثق عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيدة؟
 - هل هناك علاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
 - هل توجد فروق في الدافعية للتعلم ترجع للجنس (ذكور - إناث)؟
 - هل توجد فروق في الدافعية للتعلم ترجع للتخصص العلمي (أدبي - علمي)؟
- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة الضغوط النفسية في أنها إحدى العوامل المؤثرة في العملية التعليمية فيما يلي:

- الاهتمام بالحالة النفسية للطلاب باعتباره رجل الغد وأساس التنمية المجتمعية.
 - محاولة تشخيص الأحداث المسببة للضغوط النفسية لوضع استراتيجيات وقائية لعلاج تأثيراتها.
 - توفير بيئة تعليمية تتناسب مع قدرات واستعدادات المتعلمين للرفع من مستوى أدائهم.
 - ربط الصلة بين الطالب والمدرسة والمجتمع المحيط لوضع أهداف واقعية قابلة للتطبيق.
- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيدة.
- التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم.
- معرفة الفروق في الدافعية للتعلم وفقاً لمتغير الجنس.
- معرفة الفروق في الدافعية للتعلم وفقاً للتخصص العلمي.

فروض الدراسة:

- يعاني طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيدة من مستويات مرتفعة في شدة الضغط النفسي.
- توجد علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي وأبعاد الدافعية للتعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين الإناث والذكور.
- توجد فروق في الضغوط النفسية ترجع للتخصص العلمي (أدبي - علمي).

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعد من أنسب المناهج لمثل هذه الدراسات، والذي يعتمد على تحديد الظروف والعلاقات الموجودة في الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها وفق التراث العلمي ونتائج الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة:

1. دراسة سميرة عبيد (2010): وقد هدفت للتعرف على الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (364) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصف ومقياس الضغط النفسي، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة⁽⁵⁾.

2. دراسة عمر بن شليقة (2011): وهدفت للتعرف على مستوى شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإلى معرفة الفروق بين الجنسين في درجة الضغط النفسي والتحصيل الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (92) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومقياس الضغط النفسي ونتائج التحصيل الدراسي لقياس متغيرات الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود مستويات في شدة الضغط النفسي لدى عينة الدراسة، وإلى عدم وجود فروق في شدة الضغط النفسي بين الذكور والإناث⁽⁶⁾.

3. دراسة هداية بن صالح (2015): والتي هدفت إلى التعرف على تأثير الضغوط النفسية على التوافق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تلمسان، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس الضغط النفسي ومقياس التوافق الدراسي، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي والتوافق الدراسي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي⁽⁷⁾.

4. دراسة محمد بلقاسم، حاج شتوان (2016): وقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية وأسباب الغياب المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة وهران الجزائرية، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (120) طالباً وطالبة من التخصصين العلمي والأدبي، واستخدم الباحثان استبيان الضغط النفسي واستبيان الغياب المدرسي، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الضغط النفسي والغياب المدرسي، وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس⁽⁸⁾.

5. دراسة هناء صالح (2013): حول علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلاب جامعة قاصدي مرياح بالجزائر، وذلك من خلال محاولة التعرف على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية

بين الضغط النفسي ومستوى الطموح وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التعليمي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومقاييس الضغط النفسي ومستوى الطموح، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص والمستوى التعليمي⁽⁹⁾.

6. دراسة مرزوق العمري (2012): التي هدفت لمعرفة العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسعودية، والتحقق من وجود فروق في متغيرات الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (424) من طلاب المدارس الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية المدرسية، ومقياس الإنجاز الأكاديمي ومقياس الصحة النفسية، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب الصف الأول ثانوي والثاني ثانوي لصالح الصف الثاني ثانوي⁽¹⁰⁾.

7. دراسة علي زوابلية، عيسى غويني (2017): وهدفت إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى طلاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بولاية الجلفة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة وقد استخدم الباحثان مقياس الضغوط النفسية ومقياس تقدير الذات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة⁽¹¹⁾.

مفاهيم الدراسة:

مفهوم الضغط النفسي:

- يعرف تايلور (Taylor) الضغوط النفسية بأنها: عملية تقييم الأحداث المؤلمة والمهددة والمثيرة للتحدي بهدف تحديد الاستجابات الأساسية لتلك الأحداث، وتتضمن تغيرات فسيولوجية وانفعالية وسلوكية⁽¹²⁾.
- يعرفه ريشارد لازاروس (Richard Lazarus) بأنه: علاقة خاصة بين الفرد والبيئة تفوق إمكانياته وتهدد سلامته، وينشأ نتيجة تفاعل الفرد بالبيئة المحيطة⁽¹³⁾.
- ويؤكد على أنه ظرف خارجي يضع على الفرد أعباء و متطلبات فائقة ويهدده أو يعرضه للخطر بشكل أو بآخر، أو يحدث عندما يواجه الفرد متطلبات تفوق حدود قدراته واستعداداته، فالضغوط النفسية تشير إلى العمليات النفسية التي تؤدي إلى الإحساس بالمتغيرات الخطرة⁽¹⁴⁾.

■ وهو تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناجمة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار جسدية ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق⁽¹⁵⁾.

■ ويعرفها الباحث بأنها: تلك الصعوبات والعقبات المادية والمعنوية التي تواجه الطالب في بيئته الاجتماعية والمدرسية والأسرية، والتي تقف عائقاً أمام تحقيق أهدافه ومتطلباته فيصبح غير قادر على تحمل الأعباء التي تفوق طاقته.

فالضغوط النفسية تعبر عن عدم قدرة الطالب على تحقيق التوازن نتيجة تعرضه لمجموعة من التأثيرات، فقد يعتمد على طرق سلبية للتعامل معها ما لم يجد التوجيه السليم والرشيد⁽¹⁶⁾، فهي كل ما يواجهه الفرد في حياته من عوائق وصعوبات ومواقف، وأحداث حياتية ضاغطة تفوق طاقته على احتمالها، ويعجز عن إيجاد الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يشعره بحالة من الإجهاد وعدم الارتياح، وقد يؤدي ذلك إلى اعتلال صحته النفسية.

أسباب الضغوط النفسية:

1. الأسباب النفسية:

وهي متعددة تتمثل في المخاوف وتوقع الخطر والشعور بالوحدة والعزلة إلى جانب:

أ. **الإحباط:** وهو أزمة نفسية تنشأ نتيجة وجود عوائق تحول دون إشباع الفرد لدوافعه وحاجاته وتحقيق أهدافه، وتختلف قدرة الأفراد في الأسباب وقدراتهم في المواجهة، ويعد الإحباط من العوامل المباشرة التي تسبب الضغوط النفسية.

ب. **التهديد:** وهو توقع حدوث أضرار قد تصيب الفرد، وكلما زاد مستوى التوقع، ارتفع مستوى الشعور بالتهديد، وبالتالي يمكن للفرد أن يتخذ إجراءات وقائية لتفادي حدوث الخطر.

ج. **الصراع:** ويقصد به التعارض اللاشعوري بين رغبة غريزية تطلب التفريق، وميل يعارض ذلك ويقاومه، ويستخدم الصراع لوصف الحالات التي تتسم بالمواجهة والمنافسة القوية بين الأفراد بهدف الحصول على مكسب مادي أو معنوي⁽¹⁷⁾، وهو كذلك حالة انفعالية دافعية نافعة قوامها الشعور بالحيرة والتردد والقلق، تصيب الفرد عندما تنازعه اتجاهات مختلفة ذات قوى متساوية بشأن دوافعه وأهدافه التي يسعى لإشباعها⁽¹⁸⁾.

د. **القلق:** وهو شعور عام غامض غير سار بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب بالآلام في المعدة وضيق في التنفس والصداع⁽¹⁹⁾، ويعد القلق من الأسباب التي تكون الضغط النفسي، ويمكن التعرف عليه من خلال متابعة أسبابه ومظاهره وأعراضه عن طريق ملاحظة سلوك الفرد ومشاعره، وذلك من خلال:

- اضطرابات الكلام.

- المظهر العام للسلوك الحركي: مثل الرعشة والتغيرات الفسيولوجية غير الظاهرة مثل: (مستوى إفرازات الهرمونات)، نشاط الأعضاء الحشوية مثل: (معدل النبض، التنفس، وضغط الدم).
- الاستعداد الشخصي: تعد سمات الإنسان الشخصية وصفاتها من العوامل المهيأة للضغوط والمتمثلة في عدم تحمل المسؤولية أو نقص خبرات الحياة أو الشدة أو الحساسية المفرطة في النظرة إلى أخطاء الآخرين أو وجود بعض الأنماط الخاطئة في التفكير إلى جانب عدم الشعور بالأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي.

2. الأسباب الجسمية:

تؤثر مجموعة الغدد في الإنسان تأثيراً حيوياً، إذ يتوقف على إفرازها أو ضعفها كثيراً من الخصائص الجسمية، والنفسية عند الفرد، فالنمو الإنساني والذكاء والنشاط والاستجابة الانفعالية، تلعب الغدد الصماء دوراً هاماً في تكوينها، ويؤدي اضطراب إفرازاتها إلى بعض ردود الأفعال المرضية مثل: الحزن، الإحباط، عدم الإحساس بالأمن والاكتئاب والاضطراب النفسي والتوتر الانفعالي، كما أن للعوامل الوراثية دوراً مهماً يتمثل في الاضطرابات النفسية التي تحصل نتيجة التعرض لأي ضغط خارجي، وهي تختلف من شخص لآخر (20).

3. الأسباب الاجتماعية:

يتعرض الفرد لكثير من الضغوط النفسية الناتجة عن تفاعله مع الأسرة والمجتمع المحيط، والتي تضع عديداً من القيود والضوابط على سلوكه، وتتطلب منه الخضوع لها، وتتمثل الضغوط الاجتماعية في مجموع القواعد والقوانين والتقاليد والعادات التي تفرض نفسها على الأفراد والجماعات، ويتطلب إتباعها وعدم الخروج عنها (21).

أنواع الضغوط النفسية:

يمكن تقسيم الضغوط النفسية تبعاً لمدة تأثيرها إلى:

- **ضغوط مؤقتة:** وهي التي تحيط بالفرد لمدة وجيزة ثم تزول وتكون مرتبطة بموقف مفاجئ وسريع، ولهذا النوع من الضغوط أثر محدود على الفرد.
- **ضغوط دائمة:** وهي التي تحيط بالفرد لمدة طويلة نسبياً، كإصابة الفرد بمرض مزمن أو خطير، أو وضع مادي واجتماعي صعب (22)، كما يمكن تقسيم الضغوط حسب أثرها إلى:
- **ضغوط إيجابية:** وهي كل ما يعترض الفرد ويتقبله كالفرح والنجاح والحب، وله استجابات فسيولوجية كالتنفس السريع وزيادة نبضات القلب.
- **ضغوط سلبية:** وهي كل ما يعترض الفرد من مواقف غير سارة ويكون لها تأثير سلبي على الصحة النفسية والجسدية، وإذا ما تركت مشاعر الغضب والإحباط والخوف الناتجة عنه من دون حل، حينها تظهر أعراض الضغط التي تكون السبب في عديد من الاضطرابات النفسية

والجسدية⁽²³⁾، فهي ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تتسبب عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق والمرض. **مظاهر الضغوط النفسية المدرسية:**

من أهم مظاهر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب ما يلي:

1. **القلق:** وهو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر فعلي، ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية بدنية. وتعد حالة القلق النفسي ظاهرة شائعة عند الطلبة، وتتضمن أعراضاً مختلفة منها: التهيج، والبكاء والصراخ، وسرعة الحركة، والتفكير الوسواس، والأرق، والأحلام المرعبة، وفقدان الشهية، والتعرف، والغثيان، وصعوبات التنفس، والتقلصات الإرادية.
2. **أحلام اليقظة:** وهي انغماس الفرد بالأحلام في وقت غير مناسب على نحو يتضمن عدم القدرة على التركيز. إن أحلام اليقظة تمكن التلميذ التخفيف من معاناة الانفعالات السلبية، والنظر إلى الاهتمامات التي قد يعجز عن مجرد الإشارة إليها في حياته الواقعية فتظهر في تخيلاته نزوات عدوانية كانت عرضة لكبت مطلق يمنعها من الانطلاق.
3. **الهرب من المدرسة:** يعرف الهرب من المدرسة بأنه الحالة التي يعتمد فيها التلميذ التغيب عن المدرسة دون عذر قانوني ودون موافقة الأبوين أو المسؤولين في المدرسة، وعادة ما تفتقر كثرة التغيب عن المدرسة بانخفاض الدرجات المدرسية⁽²⁴⁾.

أعراض الضغط النفسي:

تتسم الحياة اليومية بالتوتر والضغط النفسي، ويلاحظ أن معظم الناس قد تعاشوا وتكيفوا مع الضغوطات اليومية لدرجة أنها أصبحت تتساقط في لا وعيهم، وهذا لا يعني أن الضغوط النفسية لا تتراكم في ذات الإنسان وشخصيته، فالكثير يعاني تأثيراته المباشرة، من خلال علامات وأعراض نفسية وعضوية متعددة⁽²⁵⁾، وفيما يلي تصنيف لأهم الأعراض المتعددة للضغط:

1. **الأعراض الجسمية:** جفاف الفم والبلعوم، التعب والإرهاق، ارتعاش عصبي، سرعة خفقان القلب، إسهال في مقابل إمساك، تردد الحاجة للتبول، اضطراب المعدة والجهاز الهضمي، ألم الرقبة، ألم أسفل الظهر، نوبات دوار فقدان الشهية للطعام أو العكس زيادة الشهية، ألم في الصدر وتشنج عضلات الجسم. بالإضافة إلى ذلك قد تظهر أعراض أخرى عصبية كالعرق الزائد، والإحسان بالبرودة والحرارة والارتجاج، واللحجة، وبرودة الأطراف وأعراض جلدية على شكل التهابات جلدية وطفح جلدي، إلى جانب اضطرابات النوم والأرق، وكوابيس الأحلام⁽²⁶⁾.

2. **الأعراض النفسية:** تظهر الأعراض النفسية للضغط النفسي على شكل إحساسات بالضيق والكآبة، والحزن، وفقدان الاهتمام، والتهيج، وفرط النشاط، وعدم الاستقرار، وفقدان الصبر والغضب، وصعوبات الكلام، والملل، والخمول، والتعب والإنهاك والسلبية ومراقبة الذات⁽²⁷⁾.

إلى جانب العدوانية، والقلق، وعدم الرضا عن الحياة، والوحدة النفسية، وانخفاض تقدير الذات، والإحباط، والتوتر، واليأس، وعدم القدرة على التعبير الانفعالي، وسرعة الانفعال والإثارة، واللوم والعتاب، وانخفاض الأداء، والاندفاعية، وتقلب المزاج، وإدمان المواد المخدرة والكحول.
3. **الأعراض الفكرية والذهنية:** تتجلى هذه الأعراض في النسيان، والصعوبة في التركيز، والصعوبة في اتخاذ القرارات، والاضطراب في التفكير، وذاكرة ضعيفة أو الصعوبة في استرجاع الأحداث، واستحواذ فكرة واحدة على الفرد، وتزايد عدد الأخطاء وإصدار أحكام غير صائبة.

4. **الأعراض الخاصة بالعلاقات الاجتماعية:** تتمثل في عدم الثقة غير المبررة بالآخرين، ونسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة، والتهكم والسخرية من الآخرين، وتبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين، وتجاهل الآخرين، والتفاعل مع الآخرين بشكل آلي، أي تفاعل يكتنفه البرود وصعوبات في الاتصال⁽²⁸⁾.

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

1. نظرية هانز سيلي (hans Selye):

ترى النظرية أن الضغط متغير غير مستقل، وهو استجابة لعامل يميز الفرد على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الفرد يقع تحت تأثير بيئي غير سار، ويعتبر سيلي أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط، هدفها المحافظة على كيان الفرد وحياته⁽²⁹⁾، وافترض سيلي أن هناك ثلاث مراحل هامة يمكن أن تفسر استجابة الفرد للضغط أطلق عليها مصطلح أعراض التكيف، وهي:

أ. **مرحلة الإنذار:** وفيها يؤدي حدوث الضغط إلى حشد آليات التكيف في جسم الإنسان للمساعدة على الاستجابة الدافعية في مواجهة الضغط.

ب. **مرحلة المقاومة:** وفي هذه المرحلة تحاول آليات التكيف في جسم الإنسان المقاومة المستمرة في مواجهة الضغوط، ومحاولة استعادة التوازن النفسي للفرد، وفي حالة عدم جدوى هذه العمليات فعندئذ تصبح المقاومة غير فاعلة ويصل الفرد إلى المرحلة الثالثة:

ج. **مرحلة الإنهاك:** ففي هذه المرحلة يحدث استنزاف قوى آليات التكيف في جسم الإنسان، وتصبح غير قادرة على المقاومة وبذلك يحدث الإنهاك، وباستمرار حدوثه فإن ذلك يؤدي إلى الأمراض والعجز وتلف بعض أجهزة الجسم⁽³⁰⁾.

2. النظرية الإدراكية لسبيلبرجير (Spielberger):

تناول سبيلبرجير بشكل غير مباشر مفهومي الضغط والتهديد أثناء تحليلاته النظرية في اضطراب القلق، وعبر دراسات متعددة ميز بين المفهومين، فيرى أن المفهوم الأول يشير إلى

الاختلاف في الظروف والأحوال التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي والثاني يشير إلى التفسير الذاتي والتقدير للموقف على أنه ضاغط أو خطير، أي إدراك ذاتي للفرد، ويرى أن القلق ناتج عن الضغط، والضغط يستدعي الميكانيزمات الدفاعية اللاشعورية كالكبت والإنكار والتبرير لتخفيفه، كما يتفاوت مستوى القلق بتفاوت درجة إدراك الفرد للظرف الضاغط، وتشير هذه النظرية إلى المتغيرات المتعلقة بالموقف الضاغط وإدراك الفرد لها، وقد حدد سبيلبرجير مفهوم الضغوط من خلال ثلاثة أبعاد هي:

أ. مصدر الضغط وهو يبدأ بمتير يحمل تهديداً أو خطراً ما نفسياً أو جسماً.

ب. إدراك الفرد للمثير أو التهديد.

ج. رد الفعل المناسب المرتبط بالتهديد.

ومن هنا يرتبط شدة ردة الفعل على شدة المثير ومدى إدراك الفرد له⁽³¹⁾، فالقلق عملية انفعالية تشير على تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية، التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط، أما الضغط فيشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية، التي تتسم بدرجة من الخطر الموضوعي⁽³²⁾.

3. نظرية لازروس:

أكد لازروس على دور الإدراك والتقييم المعرفي في الاستجابة للضغوط، ويعني أن الفرد لا يستشعر الضغط إلا إذا أدرك الموقف على أنه يمثل تهديداً له، ويرى أن الضغط ينشأ عندما يشعر الفرد بالنقص وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات البيئية، أي أن متطلبات البيئة تفوق إمكانياته. ويشير أوقدين إلى أن استجابة الفرد تتوقف على تقييمه للحدث، وقد حدد نوعين من التقييم هما:

التقييم الأولي: وهو تقييم العالم الخارجي.

التقييم الثانوي: ويعني تقييم للأشخاص أنفسهم. وحدد ثلاث طرق يقيم بها الفرد الموقف هي: (غير مرتبط - معتدل وإيجابي - ضار وسلبى)، وقد أشار لازروس إلى أن تقييم الفرد للموقف أو الحدث يتوقف على عوامل عديدة هي:

- إحداث ضاغطة: داخلية (شخصي)، خارجية (بيئية) تقييم معرفي أولي - تقييم معرفي ثانوي
- نوع الاستجابات: فسيولوجية - نفسية - سلوكية.
- عوامل شخصية: مثل القدرات الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد وحالته الصحية.
- عوامل البيئة الخارجية: مثل التحديات والمتطلبات الاجتماعية أو الدراسية أو المهنية.
- العوامل المرتبطة والمتعلقة بالموقف الذي يمر به الفرد: ويرى لازروس وفولكمان أنه ليس بالضرورة أن يتضمن الضغط أحداثاً سالبة، ولكن الأحداث الموجبة قد تفضي أحياناً إلى الضغط، ويطلق على الأحداث التي تؤدي إلى إحساس الفرد بالضغط مصطلح (الأحداث

الضاغطة)، لأن هذه الأحداث يتم إدراكها على أنها مهددة أو متحديّة، ولذا يؤكد لازاروس في تفسيره للضغوط على الإدراك، مما يعني أن حدثاً من الأحداث قد يكون ضاغطاً بالنسبة لفرد ولا يكون ضاغطاً بالنسبة لفرد آخر، وهذا ما يطلق عليه لازاروس التقدير المعرفي للضغوط التي يخبرها الفرد، أي الضغوط كما يدركها ويفسرها. ويمكن استنتاج أن الفرد يستطيع تقييم الضغوط بطريقتين هما:

- تقدير الفرد للموقف على أنه تهديد أو باعث للخطر: أي التقييم المعرفي للضغط ذاته.
- تقدير الفرد وقياسه لإمكانياته وقدراته في كيفية تعامله مع الموقف أو الحدث. وعليه يمكن القول بأن إحساس الفرد بالضغوط يزداد، ويكون أكثر شدة كلما كان تقييمه للموقف على أنه يمثل تهديداً له، ويرتبط ذلك بمدى إدراك الفرد لقدراته في التعامل مع الموقف الضاغط.

4. نظرية موراي:

يرى موراي أن الضغوط ترتبط بالموضوعات البيئية التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته، وأن مفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز موراي في هذا الصدد بين نوعين من الضغوط، حيث يشير إلى ضغوط بيتا (Beta Stress) باعتبارها تمثل دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد ويفسرها، وكذلك يشير إلى ضغوط ألفا (Alpha Stress) باعتبارها تمثل خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع، ويتضح أن هذه النظرية قد ركزت على الضغوط كمتغير مستقل يتمثل في المثيرات البيئية، حيث بينت أن الضغوط صفة أو خاصية لموضوع بيئي، وأنها مرتبطة بموضوعات البيئة التي لها دلالات مباشرة متعلقة بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات وحاجاته⁽³³⁾.

5. نظرية العوامل الاجتماعية:

ترى نظرية العوامل الاجتماعية في تفسير الضغط النفسي، أن علاقة الفرد مع بيئته الاجتماعية قد تشعره بالاغتراب وهذا يؤدي بدوره إلى شعوره بالخسارة وعدم الوضوح واللامعنى والعزلة وهذه الأمور تشكل جوانباً من الضغط النفسي. حيث إن مشكلات الفرد في أغلبها تنبع من عوامل بيئية اجتماعية، وهكذا فإن البيئة الاجتماعية تؤثر مباشرة في الخبرة الشخصية وينتج عن هذا التفاعل بين الفرد والبيئة مشكلات تكون سبباً في الضغط النفسي⁽³⁴⁾.

الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية حالة داخلية أو خارجية تحرك السلوك نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتعمل للمحافظة على استمرار السلوك والمواظبة عليه لتحقيق الهدف المنشود. ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن⁽³⁵⁾، والدافع هو

مثير داخلي يحرك سلوك الفرد للوصول إلى هدف معين، ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط والمثابرة، وتسعى إلى إزالة التوتر والقلق التي تحدثها، ومفهوم الدافع مرتبط بمفهوم الحاجة، ووظيفة الدافع كحالة سيكولوجية داخلية، هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه⁽³⁶⁾.

أنواع الدوافع:

1. حسب النوع:

- **الدوافع الأولية:** وهي الدوافع الفطرية المرتبطة بالجانب الفسيولوجي للفرد، مثل الحاجة للغذاء والهواء والتي ترتكز على الأساس البيولوجي الغريزي، وتسمى بدوافع البقاء لأنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمرار وجوده⁽³⁷⁾.

- **الدوافع الثانوية:** وهي الدوافع المكتسبة التي تتغير خلال عملية التعلم والتطبيع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو المدرسة، نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية.

2. حسب المصدر:

- **الدوافع الداخلية:** وهي التي تتبع من داخل الفرد ورغبته في القيام بالوظائف من أجل تحقيق ذاته، وإنجاز مختلف المهام للحصول على اللذة والإشباع، وليس من أجل الثواب الذي يقدره الآخريين، فالدافعية الداخلية تمثل مجموع القوى التي تدفع الفرد للقيام بنشاطات بمحض إرادته.

- **الدوافع الخارجية:** والتي يكون مصدرها خارجي، فتقوم بتوجيه أداء الفرد، وتؤدي به للقيام بكافة الأعمال ليس من أجل ذاته بل من أجل الآخريين، لنيل تقديرهم، وللحصول على الثواب.

أهمية الدافعية:

1. تعد الدافعية عاملاً هاماً لتفسير أي سلوك على مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية، وطبيعة العلاقات التي تربط الفرد بالآخرين.

2. تساعد على فهم الكثير من السلوكيات ومعرفة أسبابها وبواعثها مما يساعد في إحداث توازن نفسي واجتماعي.

3. تسهم في تفسير الفروق الفردية في القدرات العقلية والاختلافات بين الطلاب الموجودين في البيئة نفسها والظروف المحيطة بهم.

4. استثارة دافعية المتعلمين يولد لديهم اهتمامات تتعلق بممارسة نشاطات معرفية متعددة.

وظائف الدافعية:

1. استثارة السلوك: حيث تقوم الدافعية بإثارة وتوجيه السلوك وتقديم الحوافز اللازمة والمحركة له، وأن أفضل مستوى من دافعية الاستثارة لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط.

2. تنشيط السلوك: حيث تقوم بتحفيز الفرد وتوجيهه نحو هدف معين للقيام بالمهام المختلفة.

3. التوجيه: تجعل الفرد يقوم بمقارنة بين البيئة والهدف لمحاولة التقليل من التفاوت بينهما، وبالتالي يسعى لتحقيق أهدافه من خلال قيامه بنشاط معين مبني على معرفة، فهي تعمل على التخطيط والتوجيه لأنماط السلوك الإنساني ووضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف.
4. الاستمرارية: تقوم الدافعية بالمحافظة على استدامة السلوك طالما بقي الطالب مدفوعاً بالحاجة إلى التعلم ويكون بذلك أكثر تحصيلاً وأداءً، وتجعله يقبل على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية. كما تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند المتعلم وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب العلم والتعلم والمثابرة.

أسباب تدني الدافعية عند المتعلمين:

تنتشر ظاهرة تدني الدافعية عند المتعلمين في عديد من المؤسسات التعليمية، لعدة أسباب أهمها:

1. عدم توفر الاستعداد للتعلم والرغبة من قبل المتعلم، فهو عامل مهم لاستمرار التعلم.
2. الممارسة السلبية للمعلم وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين من خلال البحث والتغيير.
3. عدم قدرة المتعلمين على تحديد أهدافهم وغاياتهم والانطلاق من رغباتهم واستعداداتهم.
4. إهمال أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلاميذ وتشجعهم على التعلم.
5. عدم استخدام الوسائل التعليمية المعينة التي تثير حيوية ونشاط المتعلمين وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.
6. إهمال استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، واستخدام طرق تدريس تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء.

النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

1. نظرية التحليل النفسي: ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد، وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته، وتتضمن نظرية التحليل النفسي عدة مفاهيم أساسية، منها الدافع اللاشعوري الذي يفسر معظم السلوكيات التي يقوم بها الأفراد، دون أن يكونون قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تمكن وراء سلوكهم بفعل الكبت، ويعتبر الجنس والعدوان دافعان أساسيان يحكمان السلوك، كما تؤكد أن خبرات الطفولة تؤثر على الدافعية، حيث يعرف اللاهوا بأنه مظهر الشخصية والسلوك المحكومان بالدوافع الفيزيائية الضرورية للبقاء⁽³⁸⁾، وترى أن الدافعية للتعلم هي حالة تحث المتعلم للوصول إلى التكيف والسعادة لتجنب الوقوع في الفشل، وتتضمن هذه النظرية مفهومي أساسيين للدافعية هما: الاتزان البدني الذي يعمل على استثارة وتنشيط السلوك، ومبدأ المتعة أو اللذة الذي يقوم بتجنب الألم والبحث عن السعادة، فالطالب لديه دافعية للتعلم من أجل الحصول على مبدأ اللذة، الذي يقدم له إذا استطاع أن يتوافق مع الدراسة من طرف والديه والمعلمين، وكذلك مع

زملائه في المدرسة، ثم يتحول إلى لذة خاصة يشعر من خلالها بأهميته ومقدرته على التعلم، ومن ثم يبعد نفسه عن الألم الناجم عن فقدان الرغبة في التعلم. قد تبدو نظرية التحليل النفسي في الدافعية بعيدة الصلة بالتعلم والتحصيل، غير أن التدقيق فيما تقدمه من المفاهيم والتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك طلابه، وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم⁽³⁹⁾.

2. **النظرية السلوكية:** عرفت الدافعية بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة، ومن بين زعماء هذه المدرسة سكينر وثورنديك الذي يرى أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج. كما أن نشاط المتعلم مرتبط بكمية الحرمان، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك، وهذا يعني أن هذه النظرية ترى الدافعية بأنها تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات. و يؤكد بافلوف وسكينر أن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، ربما يتطور ليصبح ذاتياً حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي⁽⁴⁰⁾.

3. **النظرية المعرفية:** تؤكد هذه النظرية بأن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لان النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متصلة فيه، وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدرجات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. فظاهرة حب الاستطلاع مثلاً، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد، يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك، وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً، وقد أشار بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين وخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورة لتحسين القدرة

على التحصيل⁽⁴¹⁾، وهذا يعني أن النظرية المعرفية تفسر الدافعية بأنها حالة استمرار داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه، من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية.

4. النظرية الإنسانية: تعني النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية، وتنسب معظم المفاهيم هذه النظرية إلى العالم الأمريكي ماسلو الذي وضع نظريته في الدافعية وهي تعتبر نقطة البداية المنظمة لدراسة الدافعية، ويركز علماء هذه النظرية على الحرية الشخصية للفرد والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور، وقد افترض ماسلو أن الدافعية يمكن تصنيفها على نحو هرمي يتضمن تصنيفاً للحاجات، حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية في قمته، وقد أوضح أن هناك نوعاً من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع من مستوى أعلى على هذا المدرج، إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (138) من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيدة بترهونة، ويشمل طلاب السنة الثانية والثالثة ثانوي من التخصصين العلمي والأدبي، ومنطقة القصيدة هي إحدى مناطق بلدية ترهونة، وتقع إلى الشرق من مدينة ترهونة، وتبعد عن مركز المدينة بحوالي (30كم)، ويعمل معظم سكانها بالزراعة، وتضم عدداً من المؤسسات التعليمية، منها ثلاث مدارس ثانوية، تم خلال هذه الدراسة استخدام مدرستين واستبعاد واحدة لعدم وجود طلاب دارسين بالقسم الأدبي، والجدول التالي رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص:

جدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص

المجموع	الإناث		الذكور		المدرسة
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
59	22	8	20	9	ثانوية القصيدة
79	35	20	16	8	أحمد رفيق المهدي
138	57	28	36	17	المجموع

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، فقد قرر الباحث دراسته بالكامل، وقد أجريت الدراسة خلال

العام الدراسي (2017-2018م).

عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث باختيار عينة للدراسة الاستطلاعية وذلك لتقنين أدوات الدراسة، وتكونت من (20) طالباً وطالبة من التخصصين العلمي والأدبي ومن الجنسين الذكور والإناث، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

■ مقياس الضغط النفسي:

صمم هذا المقياس عبد الحق لبوازدة، والذي يهدف إلى قياس الضغط النفسي لدى طلاب الجامعة، وقامت هداية بن صالح بإعادة تقنيه واستخدامه على عينة من طلاب المرحلة الثانوية. ويشتمل المقياس على (6) محاور أساسية لتحديد مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلاب وهي: (الضغوط الدراسية - الضغوط الاقتصادية - الضغوط الأسرية - الضغوط الشخصية - الضغوط الاجتماعية - الضغوط الانفعالية)، وقد وزعت الدرجات على كل الفقرات من (0) إلى (180) درجة كحد أقصى، وتعتبر عن مستوى مرتفع من الضغط النفسي، بينما تشير الدرجة التي تقل عن المتوسط وهي (90) على مستوى منخفض للضغط النفسي.

تقنين المقياس: قام الباحث بإجراء بعض التعديلات اللازمة على المقياس من حيث إعادة صياغة فقراته وأسلوب عرضه، ليتناسب مع عينة الدراسة وخصائصها الديموغرافية، فقد تم حساب صدق المقياس بعرضه على عينة من المحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس، للتأكد من صدق محتوى الفقرات ومدى ملائمتها لمتغيرات الدراسة الحالية، وقد تم اعتماد الفقرات التي نالت نسبة توافق عالية بين المحكمين، ثم قام الباحث بتعديل العبارات غير الواضحة وإعادة صياغتها بما يحقق هدف الدراسة، وذلك باستخدام طريقة كاندال، وتوصلت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، مما يمكن من الاعتماد عليه في الحصول على معلومات دقيقة لمتغيرات الدراسة والجدول التالي رقم (2) يوضح النتائج:

جدول (2) يبين نتائج اختبار الصدق وفق معادلة كاندال

عدد المحكمين	عدد الفقرات	معامل كاندال	2ك المحسوبة	2ك الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
3	46	0,25	73,6	26,17	9	0,01

كما تم التحقق من ثبات مقياس الضغط النفسي وتجانس فقراته، من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α chronback) لكل بعد من أبعاده، وتراوحت القيم المتحصل عليها ما بين (0,58) و (0,84) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات لكل بعد من أبعاده الفرعية والدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن نتائجه دقيقة يمكن الاعتماد عليها لقياس متغيرات الدراسة إذا ما أعيد استخدامه.

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين، ثم حساب معامل الارتباط بينهما وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون، وتراوحت النتائج بين (0,54) و (0,80)، وهي دالة على وجود علاقة بين نصفي المقياس مما يؤكد ثباته والاطمئنان على نتائجه عند استخدامه في الدراسة.

■ مقياس الدافعية للتعلم:

قام يوسف قطامي بتصميم مقياس الدافعية للتعلم عام (1989) الذي يتكون من (60) عبارة في صورته الأولى، ثم قام بتعديله عام (1992) ليستقر على (36) عبارة بعد إجماع المحكمين على صلاحيته لقياس الدافعية للتعلم، ويهدف المقياس إلى إدراك المتعلم لجانبه المعرفي والمحيط الذي يدفعه إلى تحريك أفكاره ومعارفه، وذلك لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة من التوازن المعرفي، وينقسم المقياس إلى ثلاث أبعاد هي:

- **الحماس:** ويقصد به طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين، ويضم الفقرات التالية: (1 - 2 - 4 - 5 - 7 - 9 - 15 - 20 - 21 - 25 - 28 - 31 - 32).

- **الجماعة:** ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط المتعلم بالعمل المدرسي، ومدى اندماج المتعلم مع أقرانه في الدراسة، ويشمل: (3 - 12 - 13 - 16 - 17 - 29 - 34 - 35).

- **الفعالية:** التي تظهر على شكل الاعترافات التي يبديها المتعلم، بشأن جدية النشاطات المدرسية وامتثال المتعلم للقواعد والواجبات المطالب بها ويضم: (10-11-19-23-30-33). وقد تم حساب معاملات الارتباط بين فقراته والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.12) و (0.76) وكانت كلها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، ولحساب ثبات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.72). كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال تقسيمه إلى قسمين متساويين، واستخدم معامل (الفاكرونباخ) لقياس معامل الارتباط، حيث بلغ (0,79)، مما يدل على ثبات المقياس.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيدة مستويات في شدة الضغط النفسي.

للتحقق من الفرضية تم إجراء المعالجة الإحصائية التالية، والجدول التالي رقم (5) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5) يوضح مستويات الضغط النفسي لدى عينة الدراسة

مستوى الدلالة	د - ح	قيمة كا ²	النسبة	التكرار	الضغط النفسي
0,05	198	6,26	57,97	82	ضغط نفسي منخفض أقل من (90)
			40,57	56	ضغط نفسي مرتفع أكثر من (90)
			99,99	138	المجموع

يتضح من خلال الجدول السابق أن عينة البحث لديهم مستوى ضغط نفسي مرتفع، وذلك من خلال حساب قيمة كا2 المحسوبة أكبر من كا2 الجدولية عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على أن هناك دلالة إحصائية لارتفاع مستويات شدة الضغط النفسي لدى عينة الدراسة. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع فرضية الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (عبدي 2010)، ودراسة (بن شليقة 2011)، ودراسة (بلقاسم وشتوان 2016). ويرجع الباحث أسباب ذلك لكثرة المطالب التي يحمل بها الطالب سواء كانت الأعباء الدراسية الملقاة على عاتقه أم نتيجة الظروف البيئية المحيطة والناجمة عن الأزمة الراهنة التي تمر بها ليبيا حالياً، والمتمثلة في عديد من الأزمات الأمنية والاقتصادية والمالية والاجتماعية، والتي انعكست آثارها على حياة المواطن بشكل عام، وعلى الطالب في هذه المرحلة العمرية والدراسية ومطالبها المتعددة بشكل خاص.

الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة. للتحقق من الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي رقم (6) يبين النتائج التي تم التوصل إليها

جدول (6) يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم

المتغيرات الارتباط	الضغط النفسي	الدافعية للتعلم	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	-0,45**		0,01

يتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي أن معامل الارتباط بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم يقدر بحوالي (-0,45**) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يعنى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الضغط النفسي، انخفضت الدافعية للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبدي 2010)، ودراسة (بن صالح 2015)، واختلفت مع دراسة (بن شليقة 2011)، ودراسة (شتوان 2016)، ويمكن تفسير ذلك أن للضغوط النفسية دوراً هاماً في التأثير على الدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية نظراً لطبيعة هذه المرحلة وخصوصيتها، وذلك من خلال تعرض الطالب للضغط النفسي من مصادر مختلفة سواء كانت ذاتية أو بيئية، تتعلق بالظروف المعيشية والأسرية والأمنية التي تسود المجتمع الليبي خلال الآونة الأخيرة، إلى جانب البيئة المدرسية والقوانين والضوابط المنظمة للعملية التعليمية، وما تشكله من مصادر ضغط نفسي تتفاوت شدته من طالب لآخر، وترتبط حالة الشعور بالضغط النفسي المدرك، ظهور عديد من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، إلى جانب توافر شروط أخرى تترجم أحداث الحياة الضاغطة، كالمشكلات المالية والصحية والظروف الأمنية والصعوبات التعليمية، وهذا ما يشير إليه المنحى التفاعلي الإنساني

عند لازاروس Lazarus الذي يؤكد أن علاقة الفرد بالمحيط الخارجي تتأثر بالخصائص الشخصية الداخلية والبيئة المحيطة.

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي وأبعاد الدافعية للتعلم. للتحقق من الفرضية، قام الباحث باحتساب معاملات الارتباط بين الضغط النفسي والدافعية للتعلم، والجدول التالي رقم (7) يوضح القيم المتحصل عليها:

جدول (7) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الضغط النفسي وأبعاد الدافعية للتعلم

الأبعاد	الحماس	الجماعة	الفاعلية
	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
الضغط النفسي	-0,34**	-0,40**	-0,44**

يتضح من خلال الجدول السابق القيم التي تم الحصول عليها، والتي تؤكد وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي وأبعاد الدافعية للتعلم لدى الطلاب عينة الدراسة. بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الضغط النفسي انخفضت الدافعية للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة الإشارة لها، ويمكن تفسير العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم، من خلال الدور الهام والفعال الذي تلعبه البيئة المحيطة بالطالب وما تمارسه من ضغط قد يفوق قدرته على مواجهة الأحداث السريعة والمتلاحقة على المستويين الذاتي والبيئي، مما يؤدي إلى عدم تمكنه من تنظيم وتنسيق المعلومات ومعالجتها وتجهيزها واكتسابها بطريقة إيجابية تساعده على التحكم والسيطرة على عملية التعلم والتحكم فيها، حيث أن التعلم يحتاج إلى وضع استراتيجيات تمنحه الثقة العالية للنجاح والإنجاز العلمي، وبالتالي تجنبه التوتر والقلق.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين الإناث والذكور. قام الباحث بالتحقق من الفرضية بواسطة تحليل التباين، والجدول التالي رقم (8) يبين القيم التي تم الحصول عليها:

جدول (8) يوضح تحليل التباين بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم

الدافعية للتعلم	الذكور (53)		الإناث (85)		ت	د - ح	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	37,41	9,11	42,35	7,81	4,52	198	0,01

من خلال النتائج الإحصائية الواردة بالجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبيدي 2010)، ودراسة (بن صالح 2015)، ودراسة (شتوان 2016)، التي أكدت على وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، ويمكن تفسير

ذلك من خلال الواقع الاجتماعي والتعليمي في المجتمع الليبي، حيث إن اهتمام الإناث بالتعلم واكتساب المعرفة وتحسين المستوى الدراسي وتفوهن أعلى منه لدى الذكور، والفروق بين الذكور والإناث هي نواتج تربية وتنشئة اجتماعية وثقافية وقيود مجتمعية، تفرض على الإناث الاستقرار وعدم الخروج وعدم تكليفهن بالمهام والأعمال التي تتطلب الخروج من البيت، في حين أن الظروف الحالية تفرض على الذكور الخروج لمساعدة الأسرة في حل كثير من المشكلات والمخترقات التي تواجهها حيث عديد الأزمات، كنفص السيولة وارتفاع الأسعار وندرة بعض السلع والخدمات كنفص الوقود وانقطاع الكهرباء مما يتطلب السعي الحثيث لمواجهة تلك الصعوبات، وهذا بدوره يشنت انتباه الطالب ويشغله لكثير من الوقت خارج البيت الأمر الذي يؤثر على دافعيته للتعلم وبالتالي تحصيله الدراسي.

الفرض الخامس: توجد فروق في الدافعية للتعلم ترجع للتخصص العلمي (أدبي - علمي). وللتحقق من الفرضية تم إجراء تحليل التباين بين التخصص، والجدول التالي رقم (9) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (9) يوضح تحليل التباين بين التخصص (أدبي - علمي) في الدافعية للتعلم

الدالة	د - ح	ت	القسم العلمي (93)		القسم الأدبي (45)		الدافعية للتعلم
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0,05	198	1,47	8,28	75,71	7,36	72,31	

من خلال الجدول (9) يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة وهي (1,47) أقل من قيمة (ت) المجدولة وهي (1,86) عند درجة حرية (198)، وهي غير دالة عند مستوى (0,05)، وهذا يعني عدم تحقق الفرض لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى الدافعية للتعلم. وتفسر هذه النتيجة بأن سبب عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة هو أن الدافعية للتعلم تتأثر بالعوامل الذاتية المتمثلة في العمليات العقلية كالذاكرة والإدراك والتفكير، إلى جانب القدرات الخاصة كالقدرة اللغوية والعديدية، ففوة وضعف الذاكرة قد يرجع إلى أسباب غير مباشرة، تؤدي إلى التأثير على نفسية الطالب كالرضا عن التخصص الدراسي، أو الحصول على فرص عمل بعد التخرج في ظل الظروف التي تمر بها البلد وعدم وجود جدول زمني لانتهاؤ الأزمة الحالية، مما يشكل مصادر ضغط نفسي قوي يحجب الرؤية للمستقبل الواعد. مع تساوي حجم وقوة هذه الضغوط وتعميمها على معظم الطلاب دون استثناء.

التوصيات:

1. الاهتمام بمصادر الضغوط النفسية، وذلك لإعداد برامج إرشادية لتجنب الآثار المترتبة على العملية التعليمية.
2. الاهتمام بالصحة النفسية لطلاب المراحل الثانوية من قبل الأسرة والمدرسة ودعمهم في سبيل تجاوز الصعوبات والعقبات التي تواجههم وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم.
3. تأهيل المعلمين وتدريبهم على الأساليب التربوية المعاصرة عند التعامل مع الطلاب، والإلمام بخصائصهم النمائية والمعرفية للرفع من مستوى نشاطهم العلمي.
4. الاهتمام بالجوانب الترفيهية والترفيهية من خلال المناشط التربوية الهادفة داخل المدرسة وخارجها.

المقترحات:

1. إجراء دراسات علمية معمقة حول الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلاب المرحلة الثانوية، لتحديد حاجاتهم للإرشاد والتوجيه النفسي والعلمي.
2. إنشاء مراكز تربوية ونفسية متخصصة داخل المدارس، لمساعدة الطلاب في تشخيص مشكلاتهم ووضع الحلول اللازمة لها.
3. إعداد برامج وأنشطة علمية وترفيهية تحت إشراف مختصين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي لمعالجة الصعوبات والمشكلات الناتجة عن الظروف البيئية والاجتماعية، مع مراعاة خصوصية المجتمعات المحلية لإعادة دمج الطلاب في مناسبات الحياة المختلفة.

المراجع:

- (1) مصطفى عبد المعطي حسن، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، مكتبة الزهراء، القاهرة، 2006، ص 85.
- (2) سفيان بوعطيط، ورانية هادف، الضغوط النفسية في البيئة المدرسية مصادرها ومظاهرها وتأثيراتها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، مجلة: العلوم الاجتماعية، المركز العربي ألمانيا، 2018، ص 275.
- (3) أحمد علي الأميري، الضغوط النفسية لدى طلاب جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1998.
- (4) عدنان ناصر الحازمي، الإعاقة العقلية دليل المعلمين وأولياء الأمور، دار الفكر، عمان، 1999.
- (5) سميرة عبيد، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي - بولاية بجاية نموذجاً، رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2010.
- (6) عمر بن شليقة، دراسة مستويات شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير منشورة، المركز الجامعي، اقلي، 2011، ص 17.
- (7) هداية بن صالح، الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية، مجلة: الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 11، جامعة حمة لخضر الوادي، 2015، ص ص 86-97.
- (8) محمد بلقاسم، شتوان حاج، الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي، مجلة: العلوم النفسية والتربوية، العدد 3، مجلد (1)، 2016، ص ص 122-136.
- (9) هناء صالح، علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة، رسالة ماجستير (منشورة)، الجزائر، 2013.
- (10) مرزوق العمري، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى طلاب الثانوية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية. 2012، ص 45.
- (11) علي زوابلية، عيسى غويني، الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجلفة، الجزائر، 2017.

- (12) Taylor, S. Health Psychology, New York, McGraw Hill Book, 1986, p94
- (13) Chandra, A. relaxation techniques. New delhi: Postak mahal, 2001, p43
- (14) رمضان القذافي، الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص84.
- (15) يخلف عثمان، علم النفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، قطر، 2001، ص37.
- (16) Kempf, J, Recognizing and managing stress ;coping strategies for adolescents, A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the **Master of Science Degree**, the university of winsconsin, USA, 2011, p19.
- (17) مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص109.
- (18) اشرف محمد، وأميمة الشرييني، الصحة النفسية، دار المعارف، القاهرة، 2003، ص185.
- (19) مصطفى غالب، موسوعة نفسية، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 1985، ص14.
- (20) عبدالعزيز الحسيني، ضغوط الحياة والتعايش معها، دار الكنوز اشبيليا، ط2، السعودية، 2005، ص29.
- (21) عبد المنعم الحنفي، موسوعة الطب النفسي، الكتاب الجامع في الاضطرابات النفسية وأسبابها ونشأتها وطرق علاجها، (المجلد2)، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1999، ص48.
- (22) الخرابشة وعريبات، الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب المتفوقون واستراتيجية التعامل معها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس - العدد الثاني، 2007، ص54.
- (23) يخلف عثمان، علم النفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة، مرجع سابق، ص91.
- (24) شارلتر شيقر، هيوارد ميلمان، مشكلات الطفولة والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيم داود ، ونزيه حمدي، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1996، ص492.
- (25) محمد قاسم عبد الله، مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر، عمان، 2001، ص114.
- (26) Razavi, D et Delvause, N, La prise en charge medicopsychologique des patient cancreux, ed masson, France 1998, p12

- (27) محمد قاسم عبد الله، مرجع سابق، ص118.
- (28) علي عسكر، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2008، ص45.
- (29) فاروق السيد عثمان، القلق و إدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
- (30) محمد حسن العلوي، سيكولوجية التدريب والمنافسات، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص20.
- (31) مرزوق العمري، مرجع سابق، ص20.
- (32) يخلف عثمان، علم النفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة، مرجع سابق، ص ص99-100.
- (33) مرزوق العمري، مرجع سابق، ص25.
- (34) جبريل موسى، تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي وعلاقتها بتقدير آبائهم وأمهاتهم، مجلة: الدراسات الجامعية الأردنية، الأردن، 1994، ص 41.
- (35) يوسف قطامي، وعبدالرحمن عدس، علم النفس العام، عمان دار للفكر الطباعة والنشر، 2002، ص14.
- (36) عدنان يوسف العتوم، علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص42.
- (37) صالح حسن الداھري، علم النفس العام، دار الكندي للنشر، 1999، ص ص102-103.
- (38) فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، دراسة مسحية، 2004، ص45.
- (39) عبد الحميد محمد الشاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 2003، ص215.
- (40) سعد الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2009، ص165.
- (41) أحلام بوحمدة، وأمال غيلاني، وحنان بوعمر، الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس، رسالة (غير منشورة)، الجزائر، 2014، ص36.

جودة مخرجات التعليم العالي في ليبيا

د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح
أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب - جامعة بنغازي

المُلخَص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا، وما تعانيه من أزمات وكيفية مواجهتها، وذلك باستقراء الواقع بالوصف والتحليل للأدبيات والدراسات المتعلقة بالوضع الراهن لمخرجات الجامعات الليبية، واقتрحت الباحثة استراتيجية لضمان جودة هذه المخرجات؛ للمساهمة في تحقيق التنمية المجتمعية. ووضحت النتائج أن مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا تعاني من الأزمات التالية:

- الهدر التعليمي والإخفاق الدراسي (الرسوب والتسرب) لأعداد كبيرة من طلبة الجامعات الليبية.
- البطالة التطبيقية لعدم توافق مخرجات الجامعة مع متطلبات سوق العمل في ليبيا.
- الفعالية الزائفة للمخرجات وضعف كفاءتها وجودتها العلمية والمهنية وفق متطلبات سوق العمل.

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the outputs of university education in Libya, and the crises it suffers and how to confront them, by extrapolating the reality by describing and analyzing the literature and studies of the reality of university outputs in Libya. The researcher proposed a strategy to ensure the quality of these outputs and to contribute to achieving community development. The university outputs suffer from the following:

- Educational waste and the failure of the study of a large number of university students.
- Applied unemployment for the incompatibility of the outputs of the university with the requirements of the labor market in Libya.
- The false efficiency of the outputs and the weakness of efficiency and quality according to the requirements of the labor market.

مقدمة:

يعتبر التعليم العالي وخاصة الجامعي من أهم مرتكزات التنمية الشاملة، وذلك من خلال مساهمته في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، من الكفاءات القادرة على مواكبة التغيرات المحلية والعالمية، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة، وإعداد المتخصصين في مجالات البحث العلمي وتطوير أساليب خدمة المجتمع. حيث يعد التعليم الجامعي والبحث العلمي رافداً أساسياً في بناء الإنسان للتعامل مع التقنيات الحديثة، والمتغيرات التي طرأت على الساحة الدولية والإقليمية.

إن الجامعات الليبية عليها العبء الأكبر في بناء نهضة ليبيا، وإيجاد جيل قادر على استيعاب المنجزات الحديثة، وربطها بواقع المجتمع وقيمه، لتزويده بالإنسان الفعال المرتفع عن مستوى العادية، والمتسامي على حد السواء، القادر على تحمل مسؤولية العمل الوطني في المرحلة المقبلة. فهل التعليم الجامعي في ليبيا يقوم بدوره على أكمل وجه اتجاه أفراد ومؤسساته ومجتمعه؟ وما مدى إسهامه في حل مشكلات المجتمع الليبي؟ وأين هو من التنمية المستدامة؟ وهذا يستدعي ضرورة التعرف على واقع التعليم الجامعي في ليبيا، وما تعانيه مخرجاته من أزمات تعليمية ومهنية، تحد من إسهاماته في تنمية المجتمع وحل مشكلاته، فعندما نكشف عن هذا الواقع سنمتلك رؤية واضحة المعالم عن كيفية مواجهة ما في هذا الواقع من مشكلات وأزمات، الأمر الذي سيقودنا إلى إصلاح التعليم الجامعي في ليبيا، واستشراف المستقبل لمخرجاته لتكون على أكبر قدر من الإنتاجية والفاعلية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في استقراء واقع مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا، وما تعانيه من أزمة تعليمية ومهنية، والتعرف على كيفية مواجهتها؛ كمحاولة لتحقيق فعالية وكفاءة مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا، وتحقيق ضمان جودتها التعليمية والمهنية في مجتمعها، وتحاول هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- س: ما واقع مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا؟
س: أين تكمن أزمة مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا؟ وكيف يتم مواجهتها؟
س: كيف يتم ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا؟
س: ما هي الاستراتيجية المقترحة لضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات مشكلة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها التي تكمن في أهمية التعليم الجامعي، وأهمية مخرجاته المتمثلة في الطالب الجامعي، حيث يعد التعليم الجامعي من أهم مرتكزات التنمية الشاملة، وذلك من خلال إسهامه في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، من الكفاءات القادرة على مواكبة التغيرات المحلية والعالمية، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة، وإعداد المتخصصين في مجالات البحث العلمي وتطوير أساليب خدمة المجتمع فهناك حاجة ضرورية للارتقاء بمستوى جودة مخرجات الجامعات، لأن تقدم المجتمعات يعتمد على كفاية مخرجاتها لنخبة متميزة، بما يضمن توظيفها لمصلحة المجتمع وتنميته وتطوره.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات وتفسيرها من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة المتعلقة بالتعليم الجامعي في ليبيا، وتقصي الوضع الراهن لمخرجاته وما تعانيه من أزمة، وكيفية معالجتها، ومن ثم وضع مقترح لاستراتيجية لضمان جودة التعليم الجامعي في ليبيا، من الناحية التعليمية والتدريبية والبحثية للمجتمع الليبي، والإسهام في تحقيق التنمية المجتمعية.

الإطار النظري للدراسة:

واقع التعليم الجامعي في ليبيا وأزمة مخرجاته:

أصبح من المؤكد اليوم أن ثروة المجتمع لا تقاس بمقدار ما لديه من موارد طبيعية ومادية فقط، وإنما يضاف إليها الموارد البشرية أيضاً، لأن العنصر البشري هو أساس النهضة والتطور المادي للمجتمعات. لذا، فإن نجاح سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية مرهون بحسن استغلال واستثمار العنصر البشري في المجتمع. وكثيراً ما تُعزى ظاهرة تخلف المجتمعات إلى عدم منح العنصر البشري الاهتمام الكافي وتزويده بالكفايات والمعارف الضرورية والاتجاهات الإيجابية وتنمية مهاراته وقدراته واستثمارها في حل المشكلات والمعوقات المتعلقة بأبعاد التنمية في المجتمع؛ وتعد الجامعة مؤسسة علمية وتربوية تمد المجتمع بما يحتاجه من كوادر مؤهلة وذات كفاءة على كافة المستويات، ومن الملاحظ من خلال استقراء الواقع والأدبيات في هذا المجال إن التعليم الجامعي في ليبيا يعاني العديد من المشاكل لعل من أبرزها: عدم الاستخدام الأمثل للموارد المالية والعينية مما يؤثر على الكفاءة التعليمية، وعدم الربط بين مناهج التعليم ومتطلبات البحث العلمي، وضعف العلاقة بين التخصصات المتاحة للطلبة واحتياجات سوق العمل المحلي والعالمي، بالإضافة إلى الكثافة الطلابية وما يترتب عليها من آثار سلبية في القدرة الاستيعابية، إضافة إلى عجز المعامل والمكتبات عن القيام بدورها التعليمي والبحثي، وغياب الهياكل الوظيفية للأقسام العلمية وعلاقتها بالأعباء التعليمية والبحثية⁽¹⁾.

جودة مخرجات التعليم العالي في ليبيا

د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح

ومن خلال الدراسة التي أجرتها لجنة دراسة وتقييم الوضع الحالي للجامعات الليبية المشكلة (سنة 2012) من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ليبيا، يتضح وجود مجموعة مشكلات وتحديات في الجامعات الليبية، ومنها: ازدياد أعداد الطلاب المنسبين للجامعات بدرجة تفوق السعة الاستيعابية بأضعاف حيث يبلغ عددهم (342795 طالباً) موزعين على جامعات ليبيا والتي تبلغ (12) جامعة على مستوى ليبيا، وتشمل (198 كلية) وعدد (1256) قسماً تخصصياً، وهذا بدوره يقلل ويؤثر سلباً على مدى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم، مع عدم توفر المعايير المطلوبة في المباني التعليمية من قاعات ومعامل لتستوعب هذه الأعداد الكبيرة؛ وبالتالي يؤثر كل ذلك على جودة مخرجات الجامعة وكفاءتها. إضافة إلى مشكلة قصور بعض المناهج الدراسية من حيث مواكبتها لمتطلبات الجودة والتطورات العلمية واحتياجات سوق العمل، أيضاً وجود قصور واضح في تجهيزات المكتبات من حيث الكتب المنهجية والمرجعية والدوريات العلمية والتجهيزات التقنية، وضعف استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في المجالات التعليمية والإدارية، هذا كما يوجد قصور لدى بعض عناصر الهيئة التدريسية والعناصر المساعدة من حيث الكفاءة والأداء والعدد⁽²⁾.

ومن الملاحظ أيضاً ما يعانيه التعليم الجامعي من تغييب لأساليب التخطيط العلمي السليم في إعداد المناهج التعليمية، وعدم مواكبتها للمعرفة المتطورة. إضافة إلى تقييد الأستاذ الجامعي بمجموعة من التوجيهات والتعليمات التي تحد من عطائه وأبداعه، مع نقص الوعي للإسهام في تكوين النموذج المتفرد للشخصية الدارسة، لاعتماد الطالب الجامعي على التلقين والذاكرة الصماء، وإهمال مهارات التفكير العليا في المناقشة وطرح الأفكار، وعدم مواكبة الجديد، كونها بيئة علمية يفترض أن تنمي وتخرج كوادر علمية ومهنية من الشباب، ليسهم في تنمية وتطور مجتمعهم⁽³⁾.

فالتعليم الجامعي على المستوى العربي والمحلي يحتاج إلى إعادة النظر في السياسات والأساليب، وتتجاوز مستويات الموارد المتاحة والهياكل المؤسسية، ومناهج الدراسة التقليدية، لتدمج مضامين وأنشطة تزود الطلاب بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من تحسين نوعية الحياة التي يعيشونها، ويمنحهم القدرة على المشاركة الفعالة وتحمل مسؤولية تطور مجتمعهم، لتكون العملية التعليمية الجامعية (تعليمية وبحثية) يصقل من خلالها العقل والطاقت والمواهب⁽⁴⁾.

إن المستجدات التربوية التي تتطلبها الحياة العامة تستدعي تفاعل الطلبة ومشاركتهم فعلياً لا صورياً في كل ما يُقدم لهم داخل حجرات الدراسة في جميع مراحل التعليم المختلفة، من خلال نقاش وحوار علمي حر وبناء، ولعل ذلك يسهم في تحفيزهم للدراسة الجادة، ويحبب إليهم المشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، ويجذبهم للانتماء لمؤسساتهم التربوية لأنهم جزء أساسي من العملية التربوية.

وبالرغم من النمو الكمي في عدد الجامعات في ليبيا، والزيادة في عدد طلابها وأساتذتها ومخرجاتها، والإنفاق على ذلك كله، فإن نتائجها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية لا تتفق مع حجم التزايد الكمي والإنفاق عليه، كما لا تتفق وتطلعات المجتمع الليبي وآماله في تحقيق التنمية والتطور على كل الأصعدة، بل إنها تعمل بطريقة عشوائية لا ترجع لفلسفتها وأهدافها المحددة⁽⁵⁾، ومن ثم كان هناك نتائج سلبية للتوسع الكمي للجامعات الليبية غير مخطط وفق مدى توفر معايير وشروط الإمكانات المادية والكوادر البشرية وكفايتها.

كما تعتبر البطالة من المشكلات التي يواجهها خريجو الجامعات العربية عامةً، والليبية خاصةً وفي تخصصات متعددة علمية وأدبية، فقد أشار التقرير الاقتصادي العربي الموحد (2015)⁽⁶⁾ إلى أن البطالة تعد أحد أهم التحديات التي تواجه الاقتصاديات العربية في هذه المرحلة، وخلال السنوات المقبلة نظراً لانعكاساتها العقيمة على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وكان قد حذر في تقريره سنة (2005) من تزايد حجم البطالة في البلاد العربية والذي تراوح بين (15-20%) من حجم السكان، حيث يمثل الشباب (60%) منهم، والنقص الشديد في كفاءة وإنتاجية الموارد البشرية العربية المتمثلة في البطالة التطبيقية. حيث تواجه برامج التعليم الجامعي العربية بصفة عامة انتقاداً حاداً يتمثل في عدم قدرتها على تلبية حاجات ومتطلبات مجتمعاتها التنموية، وقصورها عن تصميم برامج تنمي الإبداع، وتثير دواعي التفكير والخيال العلمي عند طلبتها، إذ أخفق كثير من خريجها في تأدية أعمالهم في ميدان التطبيق والممارسة⁽⁷⁾. وبالنسبة للبطالة على مستوى ليبيا من خريجي التعليم العالي والجامعات بلغ نسبة 98.3% من إجمالي عدد (340786 خريج)، مما يشير إلى عدم الربط بين السياسات التعليمية والاحتياجات الوطنية من القوى العاملة وسوق العمل⁽⁸⁾.

وبذلك تعددت مظاهر الأزمة التعليمية بالتعليم الجامعي؛ مما أنتج عواقب وخيمة، وكان من نتائج ذلك وجود جامعات مشوهة لا تتوافر فيها أبسط مقومات الحياة الجامعية؛ مما أدى إلى تدهور الوضع العلمي للبرامج التعليمية الذي أدى بدوره إلى زيادة نسبة البطالة في صفوف خريجي الجامعات. إضافة إلى زيادة نسب الرسوب والتسرب، بترك الطلاب لمقاعد الدراسة بالجامعة، فهذه ظواهر تسبب هدرًا تعليمياً يكلف الدولة أموالاً إضافية وأعباءً ثقيلة⁽⁹⁾.

أزمة مخرجات الجامعات الليبية:

ولما سبق ذكره فإن الأمر يستدعي معرفة أين تكمن أزمة التعليم الجامعي؟ وكيف يتم مواجهتها؟ فمن خلال إلقاء الضوء على واقع التعليم الجامعي ومخرجاته، باستقراء الدراسات والأبحاث السابقة على واقع الجامعات الليبية، ومن خلال ملاحظة الباحثة للواقع بحكم خبرتها في التعليم الجامعي، تستخلص الباحثة جوانب أزمة مخرجات النظام التعليمي الجامعي في ليبيا المتمثلة في طلابها، حيث تظهر واضحة وجلية في جوانبها الثلاثة، المتمثلة فيما يلي:

1. أزمة الهدر التعليمي:

تُعد مشكلة الإخفاق الدراسي المتمثلة في تسرب أعداد لا يستهان بها من الطلبة ورسوبهم في الكليات والجامعات، إحدى التحديات التي تواجه بنية النظام التعليمي الجامعي، وما يترتب عليها من هدر للقوى البشرية، وما يترتب على ذلك من خسارة في الموارد المالية للمجتمع، وما تسببه للفرد والأسرة من معاناة نفسية ومادية، ولذلك فالحاجة ماسة جداً إلى دراسة هذه المشكلة من زواياها المختلفة، وترى الباحثة أن هذه الأزمة قد ترجع إلى مجموعة من الأسباب، منها:

أ. وجود فجوة كبيرة بين مقررات التعليم العام ومقررات التعليم الجامعي، وعدم الربط والتكامل بين أنظمة كل منهما بما تتضمنه من معارف ومهارات ومفاهيم.

ب. غياب أو تدني مستوى خدمات الإرشاد الأكاديمي والمهني في الجامعات؛ ما ينتج عنه تقادم مشكلات الطلاب الدراسية والسلوكية والمهنية.

ج. صعوبة المقررات الدراسية، وعدم ارتباطها بالواقع الذي يعيشه الطالب الجامعي؛ مما يؤدي إلى إخفاقه الأكاديمي.

د. كثافة المقررات الدراسية النظرية التي تثقل كاهل الطالب الجامعي وقدراته، مقارنة بالمقررات العملية.

هـ. ضعف العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب؛ مما يضعف فرص التفاعل بينهما الذي يعزز التحصيل الدراسي للطلاب.

و. جمود سياسة التعليم الجامعي ولوائحه، التي لا تعترف بالطاقات والكفاءات، وما تؤدي إليه من هدر في الفكر والوعي والإبداع.

2. أزمة البطالة التطبيقية:

تعتبر البطالة التطبيقية دلالة من دلالات الهدر التعليمي، وهي تتمثل في عدم قدرة الطالب الجامعي على ممارسة ما درسه نظرياً في ميدان التخصص وتطبيقه في حياته المهنية، وهذا يجعلنا نتساءل هل ما يتم دراسته غير قابل للفهم؟ أم غير قابل للتطبيق؟ هذه الأزمة تجعل خريج التعليم الجامعي عاجزاً عن ممارسة مهنته التي أعدد لها أكاديمياً؛ وهذا قد يرجع إلى أسباب منها:

أ. الفصل الواضح بين النظرية والممارسة، وعدم الربط بين ما هو نظري وما هو عملي تطبيقي، ما ينتج عنه من هدر لطاقات الطالب الأكاديمية والمهنية.

ب. صعوبة تطبيق بعض المقررات الدراسية على أرض الواقع، وبُعدها عنه، فيكتشف الخريج الاختلاف والتناقض بين ما درسه، وما هو موجود في الواقع المهني.

ج. غلبة المقررات النظرية في مقابل المقررات العملية، مما يؤدي إلى عدم كفاية إعداد الخريج مهنيًا.

د. استخدام أساليب تدريس تقليدية تعتمد على حفظ وتلقين كمية كبيرة من المعلومات دون الاهتمام بكيفيتها وممارستها، وهذا عكس ما يحتاجه التأهيل المهني من بحث وتجريب وتحليل وتقويم.

3. أزمة الفعالية الزائفة:

تعتبر الفعالية الزائفة نوع من الكفاءة الذاتية المظهرية، أو الاقتدار المصطنع، فهي شكل من أشكال الأداء السطحي الذي يتخذ أقصر السبل، وأيسر الوسائل لتحقيق الأهداف بما فيها من عجلة وتراخي في بذل المجهود⁽¹⁰⁾. وبالتالي تكون المخرجات ليست بالجودة والكفاءة المطلوبة في سوق العمل وغير متوافقة مع متطلباته، مخرجات ضعيفة المستوى العلمي والمهني، فيكون مصيرها البطالة المتزايدة، أو البطالة التطبيقية وخاصة للتخصصات التي لا تتناسب مع تطورات سوق العمل. تتشكل هذه الأزمة لما تعاني منه التربية في مجتمعنا من عناصر سلب وتعطيل لقدرات الطلاب، من خلال:

- أ. عدم مراعاة لحقوق الطالب، ونفي لوجوده الذاتي المنفرد ولاختياره، من خلال نظرتها وتعاملها مع المتعلم على إنه شيء أو رقم يضاف للتعليم.
- ب. وما تسعى إليه التربية من نسخ لشخصية المتعلم؛ لأنها ممارسة تسعى إلى التوافق والتجانس لا إلى التباين والتميز، وكونها تربية تكرر واستتساخ للأجيال؛ لذلك هي لا تُخرج مبدعين ومبتكرين، بل نواتج ومخرجات تربوية غير ناضجة، وغير مُدركة لواقعها ومشكلاته، يعترضها التخبط في القرارات، شخصية خياراتها محدودة وضيقة، أو مغلقة بلوائح معقدة، وقرارات متسارعة.
- ج. قيامها بإلغاء مقررات وتخصصات علمية، وإضافة أخرى، بدون الأخذ في الاعتبار ذاتية كل من الأستاذ والطالب، وما لديهم من إمكانيات وقدرات، وبدون تحسب لإمكانية التطبيق الواقعي، ومدى ما تحققه من فائدة علمية وعملية لهم.

مواجهة الأزمة وطرق معالجتها:

بعد أن تم تحديد أزمة مخرجات التعليم الجامعي الليبي بجوانبها الثلاث البارزة، ترى الباحثة إن مواجهة هذه الأزمة تحتاج بشكل عام إلى وضع معايير تربوية لكل من المحتوى التعليمي، وعملية التدريس، وتقييم الأداء كموجهات تحدد المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية، من طلاب، ومعلمين، وإدارة، ومناهج، ومصادر تعليم وتعلم، وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات، الخ.

فإن المعايير تحقق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم، والتي تشمل مجالين رئيسيين هما القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية، وتحقق مخرجات عالية الجودة فهي تقدم إطاراً للربط بين المعرفة واستخدامها، وتُظهر دمجاً بين المفاهيم من ناحية، والقدرة على توظيفها في مواقف الحياة من ناحية أخرى⁽¹¹⁾.

فالأزمة بجوانبها الثلاثة تمثل هدراً لكيان الطالب وفكره، وتضاؤل قيمته وعياً وفكراً وإرادةً، وهذا يستدعي تحرر التربية في نظرتها ومناهجها ووسائلها، بالنظر إليه كإنسان له وجوده الذاتي بحيويته ومبادرته إدراكاً وتفسيراً، ولحريته ومرونته تقويماً وإبداعاً، واستقلاليته تفضيلاً واختياراً،

جودة مخرجات التعليم العالي في ليبيا

د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح

ومسؤوليته تنفيذاً ومتابعة؛ مما يضمن كفاءته وزيادة إنجازته، وتمكّن إتقانه، في السعي المستمر في بلوغ الإجادة والمهارة وتخليصها من النمطية والتكرار، فنحن في حاجة إلى تحول تربوي تجديدي في جامعاتنا ينقلنا من هدر قوى الطالب، إلى تنمية قدراته وحفظ حقه في الحياة، ليصبح فعالاً، إيجابياً، وهذه من أهم شروط التنمية ومشاريعها.

دور الجامعات في بناء اقتدار طلابها، والإسهام في تحقيق التنمية الشاملة:

استناداً على كل ما سبق نجد أن سوء المخرجات التعليمية أحدث فجوة بين سوق العمل ومستوى التنمية من ناحية، وبين مخرجات التعليم ونواتجها من ناحية أخرى، وبالتالي فإن أكثر جوانب أزمة التعليم في الجامعات الليبية هو عدم قدرتها على توفير متطلبات التنمية المجتمعية، ولتحقيق ذلك فالجامعات في حاجة ضرورية للارتقاء بمستوى جودة مخرجاتها وكفايتها كخبرة متميزة تسهم في تحقيق التنمية المجتمعية.

وبالرغم مما يعانيه واقع مؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات من سلبيات، وما تواجهه من تحديات إلا أن قوى النماء والتجدد لازالت موجودة، وهذه طبيعة الحياة كونها متجددة في مواقع وأشكال متنوعة؛ وعليه فإنه لا بد للجامعات أن تأخذ بالاتجاه نحو الجانب الحيوي النمائي، الذي يمثل الجهد المثابر نحو الوعي بهذه التحديات والتصدي لها باكتشاف الطاقات وتنميتها، وبالتالي تحقيق جودتها في المجالات كافة. ولم تعد وظيفة الجامعات اتجاه مدخلاتها التعليمية هو تزويدها بالمعارف والمهارات التي تجعلها قادرة وناجحة في الحياة، بل تجاوزت ذلك إلى الوصول بها إلى الاقتدار والكفاءة الكلية في جميع المجالات المعرفية والاجتماعية والمهنية والأخلاقية، للعبور بها من الواقع بصعوباته وتحدياته بتجاوز الروتين التربوي التعليمي الذي يهدر الطاقات، إلى مشروع بناء الاقتدار والكفاءة الذاتية التي تتلازم مع الكفاءة المؤسسية للجامعة؛ لضمان تحقيق النمو المجتمعي وهذا ما يتطلبه عالم القوة والاقتدار الراهن والمستقبلي. وتتمثل مقومات الاقتدار الذاتي في الكفاءات التالية:

أولاً: الكفاءة النفسية:

وتتمثل في مقومات الصحة النفسية، التي توفر أساس نماء الطاقات الحيوية، وتتيح فرص أفضل لاستغلالها، وتوفر القدرة على التعامل مع التحديات والصعوبات، على أسس من الطمأنينة والثقة بالنفس، وتمنحها القوة والقدرة على التكيف مع تحديات العصر الذي نعيشه وأزماته.

ثانياً: الكفاءة المعرفية:

وهي التي تمنح القدرة على بناء النظم الذهنية المعرفية التي تُمكن من التعامل مع تسارع وكثرة المعلومات وتحليلها ونقدها، وانتقاء المفيد والفاعل منها، وصولاً للسيطرة الذهنية المعرفية على الواقع والتعامل معه، من خلال كفاءة توظيف الطاقات الذهنية في مبادرات معرفية جريئة

وظموحة من خلال تعلم التفكير التحليلي النقدي، والإيجابي القادر على تحويل التحديات والصعوبات إلى فرص للتعلم، والتعامل مع البدائل، واستكشاف الإمكانيات، واستخدامها لخدمة النماء الذاتي والمجتمعي.

ثالثاً: الكفاءة المهنية:

وهي امتلاك قاعدة معرفية مهنية متينة، تجعل الفرد ماهراً في التعامل مع عالم العمل المتغير والسريع، وتتمثل في المرونة المهنية في التكيف خلال الحياة المنتجة، ومجال سوق العمل الذي أصبح يتطلب القدرة والجودة، مما يتطلب الابتعاد عن الروتين الوظيفي، وإحلال مكانه الديناميكية التكيفية، ليميز الإنسان بإنتاجه المتقن وجودته العالية.

رابعاً: الكفاءة الاجتماعية:

وهي التي تتمثل في القدرة على التواصل والتفاعل والمشاركة، وعلى القيادة الجماعية البناءة، التي تتسم بالمرونة في الأخذ والعطاء والتعاون، والعمل بروح جماعية تسمح بالانفتاح على الآخر، وعلى الثقافات الأخرى، وهذا ما تحتاجه الحياة الراهنة والمستقبلية.

خامساً: الكفاءة الأخلاقية:

هذه الكفاءة أصبحت ضرورة ملحة، وخاصة في عصر العولمة والانفتاح على العالم، وما حمله هذا الانفتاح من عناصر سلب لإنسانية الإنسان، وما ساهم في انتشاره من فساد أخلاقي ومهني مثل: الرشوة والمحسوبية والاحتيال، كما أن هذه الكفاءة أصبحت مسألة حيوية في تحقيق الفعالية الصادقة التي تؤكد مفاهيم الجهد البناء، والإنجاز الإنتاجي، والقدرة المهنية، بدلاً من الريح السريع، واقتناص الفرص، وسطحية الأداء⁽¹²⁾.

تلك هي مقومات بناء الاقتدار الذاتي والمعرفي والمهني والاجتماعي والأخلاقي، الذي تتطلبه خطط التنمية البشرية في جامعاتنا ومجتمعنا الليبي، وما يتطلبه التعامل مع عالم القوة والجودة والاقتدار، في مواجهة عوامل الهدر لتحل محلها القدرة المهنية التي تتسم بالجودة والكفاءة والفعالية، والتي من خصائصها: استيفاء المعرفة إدراكاً وتفسيراً وتقييماً، وحسن الاختيار بحكمة وواقعية، وارتفاع الهمة والحماس في الأداء، وتمكن الإتيان.

وتسعى الدول جميعها لتحقيق أهدافها التنموية، التي تتمثل في توفير معدلات مناسبة للنمو الاقتصادي، وتقديم أفضل الخدمات، من النواحي التعليمية والثقافية والصحية، ولا ينأى ذلك إلا في حال تضافرت الجهود نحو تحقيق هذه الأهداف، ويكون ذلك عن طريق دور الجامعات في حراك عمليات التنمية، كونها من أكثر المؤسسات الاجتماعية والثقافية الملقى على عاتقها توفير ما يحتاجه المجتمع من متخصصين في مجالات التنمية المختلفة، كما أنها تمثل المراكز الأساسية للبحوث العلمية والتطبيقية التي يصعب من دونها إحداث أي تقدم اقتصادي أو اجتماعي حقيقي⁽¹³⁾.

جودة مخرجات التعليم العالي في ليبيا

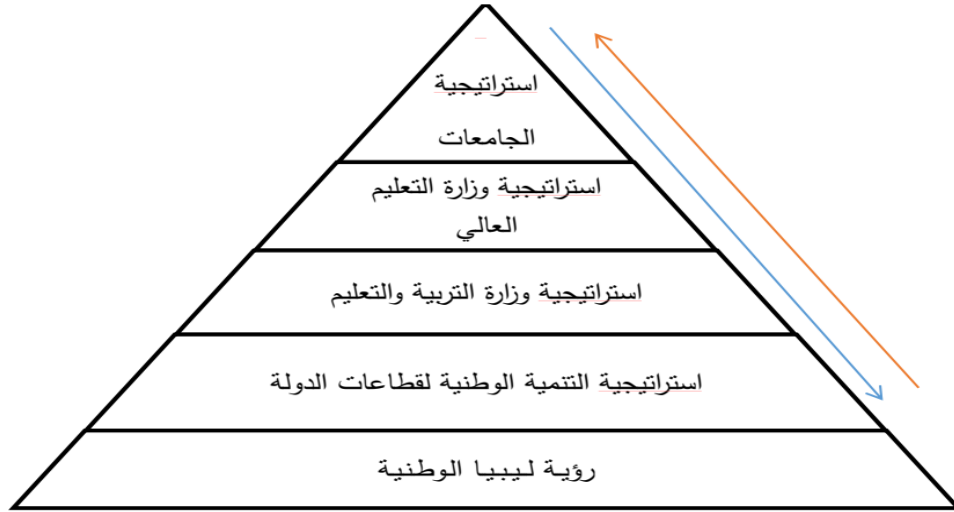
د. فاطمة مفتاح فرج الفلاح

وفضلاً عن ذلك فإن الجامعات تسهم في التنمية الشاملة بما تقدمه لمجتمعاتها من إمكانيات وخبرات للتعليم والتدريب المستمر، فكلما ارتفعت نوعية التعليم وجودته ارتفع مستوى التنمية البشرية، ودفع الحركة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية إلى الأمام. فقد توصلت عديد الدراسات التي بحثت في العلاقة بين نوعية التعليم ومؤشرات التنمية وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما، ولفتت هذه الحقيقة انتباه عديد الدول، حيث بدأت تهتم بتطوير نوعية تعليمها لضمان تنمية بشرية فعالة وقادرة على تحقيق أهدافها الوطنية، لضمان جودة التعليم العالي بالتزامن مع تنمية التعليم العام، من خلال التركيز على تنمية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، وتطوير أنظمتها التربوية بما يتلاءم مع التخطيط الاستراتيجي والسياسة الوطنية الشاملة التي تسعى إلى تحقيق مستوى متقدم في العالم، والتأكيد على مدى أهمية الحصول على نواتج تربوية ذات فعالية وخصائص إيجابية من خلال منظومة التربية والتعليم، وتنمية الفرد ك رأس مال بشري لا يمكن تعويضه باعتباره القوة الفاعلة في تحقيق التنمية الشاملة⁽¹⁴⁾، الأمر الذي يتطلب بلورة رؤية ضمن استراتيجية تهدف إلى إعداد مواطن ليبي ليصبح جزءاً من القوة الاقتصادية الدافعة في ليبيا، وتوفير التعلم الذي يجعله متكامل النمو، ومتوازن الشخصية، ومشارك بفعالية في بناء المجتمع.

استراتيجية مقترحة لضمان جودة الطالب الجامعي في ليبيا:

إن تحقيق جودة الطالب الجامعي يعتمد على جودة التعليم العام والتعليم العالي، وهذا يحتاج إلى وضع استراتيجية شاملة للتعليم في ليبيا، تراعي متطلبات التنمية محلياً وعالمياً، بحيث تشمل جميع مراحل التعليم بداية من التعليم العام حتى التعليم الجامعي والتقني المهني؛ لأنها منظومة متكاملة ومتراصة يمر بها الطالب. فمن أجل تطوير نظام التعليم الجامعي الذي يؤهل مدخلاته لتحقيق تطلعاتهم، وتلبية احتياجات المجتمع الليبي والسوق العالمي؛ لابد من ضمان التماسك والترابط بين جميع مراحل التعليم، فمعالجة أوجه القصور في كل مرحلة تعليم على حدة، من غير المرجح أن تحسن بشكل أمثل أداء قطاع التعليم العالي عامةً، والتعليم الجامعي خاصةً. إن القدرة على استشراف المستقبل بفهم ووعي ودراسات علمية، ومعرفة الواقع والمتغيرات والمؤثرات الجديدة سواء الداخلية أو الخارجية المؤثرة فيه، واقتراح الحلول النابعة من واقعنا، ومن خلال رؤية خطة ليبيا الوطنية، هي السبيل للعبور إلى أفق جديدة؛ لوضعها أمام صانعي القرار لوضع سياسات لمواجهة المستجدات العلمية والبيئية والاجتماعية والتنموية المتوقعة بخطة متكاملة.

إن ما سبق يقتضي بلورة رؤية ضمن استراتيجية واضحة الأهداف، محددة الأولويات، تحفظ هدر الطاقات والكفاءات في المجتمع، ويتطلب تحقيق هذه الرؤية إعداد استراتيجية لقطاع التعليم العالي تستند على أسس علمية ومنهجية توازن بين الواقع والطموح، تحدد معالمها من خلال نتائج ومشاريع وبرامج تساعد على السير بخطوات ثابتة نحو استشراف المستقبل انطلاقاً من الواقع لتحقيق رؤى المجتمع، على أن تراعي هذه الاستراتيجية الأهداف التي تسعى ليبيا إلى تحقيقها على المدى الطويل في قطاع التربية والتعليم بشكل خاص، وقطاعات الدولة الأخرى بشكل عام؛ لتعزيز التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية في ليبيا، كما يجب الأخذ في الاعتبار أن يكون الهدف الرئيسي لهذه الاستراتيجية الأكثر طموحاً هو تحويل ليبيا إلى دولة متقدمة قادرة على استدامة تنميتها في جميع المجالات، والشكل التالي يوضح أهمية الترابط والتكامل بين رؤية ليبيا الوطنية، واستراتيجيات التنمية في قطاعاتها المختلفة:



- الشكل (1) الترابط والتكامل بين رؤية ليبيا الوطنية واستراتيجيات وزارات التعليم العام والعالي.
- وتقترح الباحثة مجموعة محاور لاستراتيجية تضمن جودة الطالب الجامعي، وهي كما يلي:
1. تحقيق جودة التعليم العام بداية من الروضة حتى التعليم الثانوي.
 2. مواءمة مناهج التعليم العام مع مناهج التعليم العالي، واحتياجات الطلاب المتنوعة.
 3. تعزيز القيم الدينية والوطنية الليبية.
 4. تأمين مسارات متنوعة للتعليم الجامعي والتقني المهني.
 5. تعزيز التعليم والتدريب التقني المهني، ودعمه وضمان جودته.
 6. تحقيق جودة التعليم الجامعي بمؤسساته وبرامجه وأنظمتها التعليمية.
 7. تطوير مهني مستمر ومتواصل للقائمين على التعليم.
 8. تعزيز البحث العلمي النظري والتطبيقي ودعمه.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً: النتائج:

استخلصت الباحثة من خلال استقراء الواقع الراهن لمخرجات التعليم الجامعي في ليبيا، النتائج التالية:

1. تعاني مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا من أزمات تعليمية ومهنية كبيرة، تحد من إسهامها في تنمية المجتمع وحل مشكلاته.

2. تتمثل جوانب أزمة مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا فيما يلي:

- أزمة الهدر التعليمي التي تتمثل في الإخفاق الدراسي من خلال الرسوب والتسرب لأعداد كبيرة من طلبة الجامعات الليبية.

- أزمة البطالة التطبيقية المتمثلة في زيادة نسبة البطالة لعدم توافق المخرجات مع متطلبات سوق العمل بليبيا، وعدم القدرة على توظيف ما تم تعلمه في الجامعة في ميدان التخصص والمهنة.

- أزمة الفعالية الزائفة المتمثلة في ضعف مستوى المخرجات على المستوى العلمي والمهني وبأقل كفاءة والجودة المطلوبة في سوق العمل ومتطلباته.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال استقراء واقع مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا، توصي بما يلي:

1. تقويم برامج التعليم الجامعي، من أجل تحديد فاعليتها من خلال تحديد نوعية المعارف، والاتجاهات، والمهارات التي تحتويها، وتشخيص مواطن القوة والضعف، وتحديد المعوقات التي تحول دون عملية التجديد والابتكار فيها.

2. زيادة عدد الساعات العملية لتنمية المهارات العملية لدى الطلاب وزيادة كفاءتهم الأدائية المهنية مستقبلاً، والتي تنعكس بشكل إيجابي على الكفاءة الكلية للجامعات.

3. ربط التخصصات العلمية وبرامجها التعليمية بمتطلبات الواقع واحتياجات سوق العمل.

4. تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتنمية مهاراتهم المهنية بما يكفل تحسين مستوى أدائهم العلمي والتدريسي والإرشادي، ليوكب التطور العلمي والتكنولوجي؛ مما يسهم في رفع كفاءة مخرجات الجامعة.

5. وضع خطة تربوية ذات أهداف أفقية وعمودية لضمان التعليم المتكامل والشامل للطالب.

6. إدراك الاحتياجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية الخاصة بالطلاب، والتحقق من توظيف القائمين على العملية التعليمية لمهارات تدريسية ملائمة، بهدف الاستفادة من قدراتهم وتنميتها، من خلال:

- تعديل الاستراتيجيات التعليمية بناء على معرفة كيفية تعلم ونمو الطالب.
 - تخطيط وتصميم مناهج واستراتيجيات تدعم التطور الشخصي، والاجتماعي، والفكري للطلبة.
 - تشجيع إيجاد بيئة تعلم تهدف إلى تعزيز التعلم، ودعم وتحفيز التفكير الناقد والمبدع للطلاب.
 - احترام وجهات نظر، وقدرات، ومواهب، وميول الطلاب.
7. تحرر الفكر التربوي بروى تربوية جديدة، وبأنظمة تعليمية قادرة على أن تكون العامل الرئيس في التنمية، بمعنى المواجهة التربوية للهدر الشخصي والمؤسسي والمجتمعي؛ لتحرير الأستاذ والطالب وارتقائه بالفعالية والكفاءة، وبالتالي لتحقيق اقتداره الذاتي والمهني.
8. تطبيق مفهوم الجودة في التعليم الجامعي، بما فيها جودة الطالب المعرفية والمهارية والأخلاقية.

9. بلورة رؤية وأهداف ضمن استراتيجية تهدف إلى إعداد مواطنين ليبيين يكونوا جزءاً من القوة الاقتصادية الدافعة في ليبيا.

10. مراعاة الحقوق الإنسانية لمواردها البشرية من طلاب وأساتذة وموظفين وفنيين؛ وبالتالي مراعاة حقوق المجتمع في تزويده بأفراد واعيين مُدرّكين، مُثابرين، مسئولين عن أنفسهم ومجتمعهم، ومحافظين على أداء واجبه نحو، والالتزام به تنفيذاً ومتابعة.

المراجع:

- (1) مصطفى عمر التير، التعليم العالي والتنمية في ليبيا نموذج الخط متعدد الالتواءات، ندوة: التعليم العالي والتنمية في ليبيا، منشورات: دار الكتب الوطنية، الطبعة الثانية، بنغازي، 2007، ص37.
- (2) تقرير: لجنة دراسة وتقييم الوضع الحالي للجامعات في ليبيا 2012، منشورات: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-ليبيا، ص2.
- (3) تقرير: الزيارات الاستطلاعية على الجامعات الليبية الحكومية 2013، منشورات: المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ص9.
- (4) مفتاح محمد عبد العزيز، الجامعات المنشودة للقرن الحادي والعشرين، المجلة العلمية لكلية الآداب والعلوم المرح، السنة الثانية، العدد2، 1998، ص13.

- (5) عبد الرحيم محمد البدرى، مشكلات التعليم العالي في ليبيا، ندوة: التعليم العالي والتنمية في ليبيا، منشورات: دار الكتب الوطنية، الطبعة الثانية، بنغازي، 2007، ص149.
- (6) التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2015، الإمارات العربية المتحدة، منشورات: صندوق النقد العربي، ص1.
- (7) منى بنت حسن الأسمر، احتياجات التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية رؤية مستقبلية، مجلة: جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد2، 2009، ص ص234، 320.
- (8) فرج محمد يونس المقرحي، البطالة في إقليم الجبل الأخضر بليبيا، خلال الفترة (1964-2012)، مجلة: العلوم والدراسات الإنسانية، كلية المرج، العدد16، 2016، ص10.
- (9) تقرير الزيارات الاستطلاعية على الجامعات الليبية الحكومية 2013، مرجع سابق، ص9.
- (10) فاطمة مفتاح فرج الفلاح، ذاتية الإنسان الليبي في ظل ثقافة الواقع، مؤتمر الثقافة والتنمية، جامعة عمر المختار، البيضاء، للفترة: 14/13 يونيو 2012، ص10.
- (11) حسين المبروك عطية، وأيمن مفتاح القماطي، إدارة الجودة في التعليم، مجلة: العلوم والدراسات الإنسانية، كلية المرج، العدد12، 2016، ص3.
- (12) مصطفى حجازي، الإنسان المهودور-دراسة تحليلية نفسية اجتماعية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: الطبعة2، 2006، ص ص315-319.
- (13) ساجد شرقي المشعان، دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع، صحيفة: الحوار المتمدن، العدد1976، 2007.
- (14) اخليف الطراونة، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، البرنامج الاكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر (العلوم والتكنولوجيا: محركات للتغيير)، للفترة:12/10مايو 2010، مدينة الحسن العلمية، منشورات: هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2010، ص5.

تصور مقترح لتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال في التنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات الليبية

د. عبدالله عطية أبو شويش
محاضر بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة تونس

د. خديجة عامر بن عثمان
محاضر بكلية التربية
كلية التربية جامعة صبراتة

المُلخَص:

تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف، التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة، فإن تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وتطويرهم والاحتفاظ بهم يعد من الاحتياجات المهمة للمؤسسة، فهم الذين يُلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية لتحقيق رسالتها وأهدافها. وبالانتقال إلى حالة ليبيا يمكن ملاحظة ما شهدته من توسع في إنشاء الجامعات والكليات بمختلف التخصصات، وبالرغم من التطور الذي حدث للتعليم الجامعي في ليبيا والتمثل في تطور أعداد الطلاب والتوسع في مؤسسات التعليم الجامعي لم تتمكن الجامعات الليبية من الاستغلال الأمثل لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي وفي التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس خاصة بالشكل المطلوب، لذا جاءت هذه الدراسة واتبعت المنهج الوصفي وكانت عينتها الجامعات الليبية للعام الجامعي (2017-2018)، وعرضت الدراسة إطاراً نظرياً وتجارب دولية في مجال التعلم النقال والتنمية المهنية الخاصة بالهيئات التدريسية في الجامعات، وكان من أهم النتائج وضع تصور مقترح لتوظيف التعلم النقال في عملية التنمية المهنية لهيئات التدريس في الجامعات الليبية.

Abstract:

The university teaching function is one of the most important functions that universities perform and are most effective in preparing students for future life through providing them with the necessary knowledge and skills. The development, development and retention of faculty members is an important requirement for the institution. The faculty members are responsible for implementing the programs. Education to achieve its mission and objectives. In spite of the development of university education in Libya, which is represented by the development of the number of students and the expansion of university education institutions, Libyan universities have not been able to make optimal use of information and

communication technologies in university education. The professional development of the faculty members especially so this study came and followed the descriptive approach and was appointed by the Libyan universities for the academic year (2017-2018). The study presented a theoretical framework and international experiences in mobile learning programs and professional development of the most important results were the development of a proposed vision for the use of mobile learning in the professional development of teaching staff in Libyan universities.

المقدمة:

تمثل الجامعة الركيزة الأساسية لتحقيق التنمية بمستوياتها المختلفة في أي مجتمع مبدأ المجتمعات، فمن ناحية تمثل مؤسسة تربوية يقع على عاتقها غرس مجموعة من القيم التربوية وتأكيدا للتوازي في ذلك مع دور الأسر والمؤسسات التربوية الأخرى، ومن ناحية أخرى تعد مؤسسة تعليمية يقع على عاتقها إيجاد جيل واع وقادر على العطاء ومواجهة التحديات القائمة والمحتملة من خلال تعليمه وتنقيفه في إطار أداء تدريس متميز وقادر على التطور والاستمرارية، ومن ناحية ثالثة تمثل الجامعة أهم المؤسسات البحثية بما تفرزه من كوادر قادرة على أداء الوظائف البحثية سواء بداخلها أم بالمؤسسات البحثية الأخرى، ومن ناحية رابعة تعد العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة تكاملية من حيث التفاعل الإيجابي والإخفاقات في بعض الأحيان في إطار من الحقوق والواجبات والتوقعات والطموحات ولا بد من مواكبة التطور التكنولوجي والاستفادة من التجارب الدولية في التعليم الجامعي للنهوض بواقع الجامعات العربية عامة والليبية خاصة في ظل التحديات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي تسود الوطن العربي .

مشكلة الدراسة:

تجيب الدراسة على الأسئلة التالية:

1. ما تكنولوجيا التعلم النقال (خصائصه ومميزاته ومكوناته وتقنياته)؟
2. ما أغراض استخدام الجامعات لتكنولوجيا التعلم النقال؟ وما التجارب العالمية في هذا المجال؟
3. ما العقبات التي تواجه الاستفادة من التعلم النقال في الجامعات الليبية؟
4. ما التصور المقترح لتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال في التنمية المهنية في الجامعات الليبية؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن تكنولوجيا التعلم النقال والمفاهيم المرتبطة به.
- الكشف عن واقع استخدام الجامعات الليبية لتكنولوجيا التعلم النقال والتجارب العالمية في هذا المجال.
- تحديد العقبات والصعوبات التي تحد من الاستفادة من التعلم النقال في الجامعات الليبية.
- وضع تصور مقترح لتوظيف التعلم النقال في التنمية المهنية في الجامعات الليبية.

أهمية الدراسة:

- تكتسب الدراسة أهميتها من خلال يلي:
- قد تفتح هذه الدراسة مجالاً جديداً للباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم لدراسة توظيف تكنولوجيا الهواتف النقالة في مجال التربية والتعليم العالي.
 - تزويد القائمين على التعليم العالي في وزارة التربية والتعليم العالي الليبية بدراسة واقعية عن تكنولوجيا التعلم النقال وتوظيفه كأداة مهمة وفعالة في العملية التعليمية والتنمية المهنية.
 - وضع تصور مقترح لتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال في الجامعات الليبية لتوضيح كيفية التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعلم النقال من قبل كل من الجامعات والأكاديميين والطلبة.
 - تناولها لمفهوم التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الليبية، والتي تحظى باهتمام كبير من قبل القائمين على برامج التعليم.
 - تعتبر الدراسة من طليعة الدراسات التي تناولت التنمية المهنية والتعلم النقال محلياً.
 - قد يستفيد القائمون على التعليم في الجامعات الليبية من نتائج هذه الدراسة عند تطبيق برامج التنمية المهنية الخاصة بأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات الليبية.
 - قد يستفيد طلبة الدراسات العليا والباحثون والمهتمون ببرامج التطوير المهني للمعلمين من نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

لما كان الهدف هو وضع تصور مقترح لتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال في خارطة التواصل الإلكتروني في الجامعات الليبية، فإن الباحثان استخدمتا المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الواقع كما هو ليخرج بتصور لتغيير هذا الواقع نحو الأفضل.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة الحالية في:

- الحد اللغوي: يتناول الباحثان عدداً من الدراسات ذات العلاقة بمضمون الدراسة المنشورة بالعربية والإنجليزية.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح بتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال لتنمية أعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات الليبية.

- الحد البشري: أجريت هذه الدراسة على الهيئات التدريسية بالجامعات الليبية.
 - الحد المؤسسي: اقتصرت الدراسة على الجامعات الليبية.
 - الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017-2018 م.
- مصطلحات الدراسة:**

1. **التعلم النقال**: هو أحد مصطلحات تكنولوجيا التعلم الإلكتروني الحديثة وتعني توظيف أجهزة الاتصالات الرقمية اللاسلكية الصغيرة في مجال التربية والتعليم بأشكال متعددة بالاستناد إلى نظريات التربية وعلم النفس وموارد تكنولوجيا الاتصالات المتاحة.
2. **التصور المقترح**: رؤية استشرافية وواقعية وعلمية قابلة للتنفيذ لتوظيف تكنولوجيا التعلم النقال في الجامعات الليبية وذلك بالاستناد إلى دراسة الواقع وتحليله ثم تحديد نقاط القوة وتعزيزها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها.
3. **التنمية المهنية**: عمليات مؤسسية منظمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم، وتهدف تجديد أدائهم المهني ورفع جودته في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى مساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته⁽¹⁾.
4. **الجامعات الليبية**: هي كل مؤسسات التعليم العالي المسجلة في وزارة التربية والتعليم العالي الليبية للعام الجامعي (2017-2018).

الدراسات السابقة

- **كاليسي، روجرز بيكار، ميشيل (2018)** هدفت الدراسة إلى مراجعة منهجية حول التعلم المحمول في التعليم العالي: المنظور الإفريقي التي تم نشرها بين عامي (2010-2016) حول التعليم المحمول في التعليم العالي في السياق الإفريقي لاستكشاف التطبيق والتأثير والتحديات في التعلم المدعوم بالتكنولوجيا المتنقلة. أظهرت النتائج أن التعلم المتنقل داخل مؤسسات التعليم العالي في إفريقيا زاد من التعاون بين الطلاب والمحاضرين، ووفر الاتصالات البعيدة، وزيادة مشاركة الطلاب وتفاعلهم، وتسهيل التعلم الأصيل والممارسة التأملية، بالإضافة إلى تعزيز مجتمعات التعلم، وقد حدث تغيير في مناهج المحاضرين في التدريس. كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات كبيرة في دمج التعلم المتنقل في مؤسسات التعليم العالي في أفريقيا: ضعف البنية التحتية التكنولوجية، وعدم الوصول إلى الأجهزة النقالة الحديثة، ونقص المهارات التعليمية للتعلم المتنقل بين المحاضرين، وسوء المواقف بين الطلاب والمحاضرين، وعدم توافق الأجهزة المحمولة مع أنظمة إدارة الجامعة عبر الإنترنت. كما كانت السياسات اللازمة لتوجيه تنفيذ التعلم المتنقل مفتقدة. وأوصت بضرورة

التدريب وتصميم المناهج والدعم والمتطلبات الفنية المتعلقة بالتعلم النقال ووضع تشريعات وخطط لتنظيمه وتفعيله⁽²⁾.

- دراسة ليون أورتيا، وآخرون (2018) منذ أن أصبحت الدورات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs) ظاهرة عالمية في عام 2012، كان هناك تطور مستمر في طريقة فهم مؤسسات التعليم العالي (HEIs) لها، فقد كرست مؤسسات التعليم العالي التي تتبنى دورات MOOC مجموعة متنوعة من الموارد البشرية لهذا المشروع. فقط في حالات قليلة، تم تعيين الموظفين بشكل حصري لهذا الدور. في جميع الحالات الأخرى، تم تخصيص المهام ذات الصلة MOOC للمهنيين الذين كانوا يقومون بالفعل بمهام تعليمية أخرى. تحتوي هذه المقالة على دراسة تجسد تجارب هؤلاء المحترفين في جامعة إسبانية وجامعة بريطانية، فيما يتعلق بمشاركتهم في دورات MOOC. أجريت المقابلات والدورات الجماعية للتأكد من تأثير الدورات الضخمة على شبكة الإنترنت في ممارستهم، وفي آرائهم حول دور MOOCs في مؤسساتهم. يبدو أن النتائج تشير إلى أن المشاركين لديهم مواقف إيجابية تجاه دمج MOOCs في الجامعة، على الرغم من أنهم يطلبون رهائاً جدياً لهذا النهج التعليمي من صانعي القرار الاستراتيجيين في المؤسسات⁽³⁾.

- دراسة أوين هازل، وآخرون (2018) تقدم هذه المقالة بحثاً استكشافياً في توفير التوجيه الافتراضي للتعليم، وبرنامج التعلم والتطوير المهني الافتراضي (VPLD)، وتستخدم هرم عناصر القيمة للمساعدة في صياغة النتائج بطريقة تبرز المشاركين (الموجهين والمعلمين) القيمة المتصورة للعمل معاً، وقد كان المشاركون من المعلمين وقادة التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية والكورا في Aotearoa بنيوزيلندا، يعتمدون على مبادئ الظواهر، وقد استخدم المؤلفون الأربعة الموجهون الافتراضيون الدراسة الذاتية لفك ضغط "تجربتهم الحية"، والاستفادة من بيانات دراسة الحالة السابقة التي ركزت على برنامج VPLD. من خلال الاعتماد على الفوائد، بينما تعمل أيضاً ضمن القيود، في البيئة الافتراضية، وكان الموجهون قادرين على تكيف مهاراتهم الإرشادية ونهجهم للإجابة على الأسئلة، بدون التعلم التعاوني وجهاً لوجه، والتعاطف الكامل، كيف يمكن للموجهين الظاهريين الاستجابة للتنوع بين المتدربين؟ وما النهج الذي يدعم تعزيز التفاهات التعاونية، والاعتراف بالافتراضات، واستكشاف البروتوكولات، والمشاركة المحترمة مع اللغات والثقافات وهويات الذات والآخرين؟ وعلى الرغم من ارتباط النتائج بالتوجيه الافتراضي في قطاع المدارس، إلا أنها ذات صلة بالتعليم العالي، لا سيما جوانب مثل عبء العمل. وعموماً تشير النتائج إلى أن النهج المتجاوب ثقافياً والمرن للغاية للشراكة الإرشادية يعني أن المشاركين شعروا بأنهم شاركوا في مبادرات حيث كان لهم تأثير اجتماعي، وكان لديهم شعور قوي بالأمل والانتماء،

وكان لهم حق الوصول إلى الناس، والمهارات، والاستراتيجيات التي ساعدت على زيادة الحافز وتحقيق الذات، وكانت سبل الوصول إلى مسارات التنمية المهنية والشخصية متعددة(4).

– دراسة روبرت. كريستول، وآخرون(2016) لا يزال تأثير أنشطة التطوير المهني المستهدفة على إدراك المدرسين للكفاءة الذاتية مع التعلم المتنقل غير كافٍ. استخدمت Power (2015) أداة استقصاء مقياس حسّ الفكر المتنقل للمدرسين لقياس آثار دورة التطوير المهني تحت عنوان التعلم المتنقل على ثقة المعلمين مع التعلم المتنقل والاهتمام به. تبحث الدراسة الحالية في التغيرات في تصورات الكفاءة الذاتية بين المشاركين في دورة أخرى مفتوحة حول التعلم المحمول تسمى "التصميم التعليمي للتعلم المتنقل" (ID4ML)، والتي جرت في الفترة من 4 مايو إلى 6 يونيو 2015 (Power, Kilgore & Bartoletti, 2015)، الغرض من هذه الدراسة هو التحقق من موثوقية وصحة أداة mTSES التي طورتها (Power (2015)، Power (2015b) و Power و Cristol و Gimbert (2014)، واستكشاف الاتجاهات في تغيرات الكفاءة الذاتية بين المشاركين الأكثر تنوعًا. تقدم هذه الورقة تقريرًا عن نتائج تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أداة mTSES. توفر النتائج تعليقات مفيدة حول تأثيرات المشاركة في دورة ID4ML. كما أنها توفر المزيد من الدعم لفائدة أداة mTSES كقياس لمفاهيم الكفاءة الذاتية مع التعلم المحمول. هذه النتائج تشير إلى الفائدة المحتملة من mTSES كأداة للتخطيط وتقييم التدريب التطوير المهني mLearning للمعلمين(5).

– دراسة كيسكين، وآخرون (2015) في هذه الدراسة، تم تطوير نظام التعلم المتنقل للتطوير المهني للأكاديميين من خلال البحث العملي القائم على التصميم، وتم فحص تصورات وخبرات الأكاديميين الذين يستخدمون هذا النظام. في المرحلة الأولى من هذا البحث العملي القائم على التصميم، تم تعريف سؤال البحث. في المرحلة الثانية، تم تصميم نظام التعلم عن بعد المسمى "دعم البحث الأكاديمي المتنقل" (MARS) كحل للمشكلة، وتم تطوير تطبيق IOS للهاتف المحمول لهذا التصميم. في المرحلة الثالثة من الدراسة، تم اختبار وتقييم تطبيق MARS بانتظام من قبل الأكاديميين على مدى ثمانية أسابيع. في نهاية عملية البحث، انعكست النتائج على. وقد وجد أن احتياجات التطوير المهني الأساسية والهامة للأكاديميين كانت على مستوى البحث العلمي. ولوحظ أيضا أن نظام التعليم عن بعد الذي طور من أجل التطوير المهني للأكاديميين فيما يتعلق بالبحث العلمي كان ملائما للغرض العام والممكن الوصول إليه والتكيف معه وجذوره، أنها تخدم كمتعلم عبر شبكة الإنترنت ونظام دعم أكاديمي، أن محتواه كان مرضيا، وأن الأدوات المستخدمة في النظام كانت

مفيدة. بالإضافة إلى ذلك، لوحظ أن الأكاديميين كانوا قادرين على استخدام التقنيات المتقدمة للتعليم، كما قيل إن هذا النظام يمكن أن يقدم مساهمات إيجابية في التطوير المهني للأكاديميين⁽⁶⁾.

- **دراسة وانج، مينجوان وآخرون (2014)** يُعد تعلم السحابة عبر الهاتف المتحرك، وهو مزيج من التعلم المتنقل والحوسبة السحابية، مفهوماً جديداً نسبياً يحمل في طياته كثيراً من الأمل للتنمية والتنفيذ المستقبليين في قطاعات التعليم، وتساعد الحوسبة السحابية التعلم المتنقل في التغلب على العقبات المتعلقة بالحوسبة المتنقلة، والتركيز الرئيس لهذه الورقة هو استكشاف كيفية تغيير الحوسبة السحابية للتعلم المحمول التقليدي. أُجريت دراسة حالة حول استخدام مودل في السحابة عبر التعلم المتنقل في جامعة خليفة⁽⁷⁾.

- **دراسة حمود، ومهدي (2015)** هدفت إلى معرفة "مستوى التنمية المهنية لدى تدريسي جامعة بغداد في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة من وجهة نظرهم". وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وقامتا بتصميم استبانة وقد طبقت على عينة تكونت من (400) تدريسي وتدرسيية وزعت على (6) كليات في جامعة بغداد بأقسامها العلمية كافة وبلغ المجتمع الأصلي للدراسة (1339) تدريسيًا، وبناءً على استجابات العينة توصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية: أن مستوى التنمية المهنية قد تحقق بمستوى متوسط⁽⁸⁾.

المبحث الأول: التنمية المهنية:

أولاً: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

وتعتمد الجامعات على أعضاء هيئة التدريس لضمان جودة التعليم الجامعي، ولذا فإن تنمية مهاراتهم أصبحت أساساً لأية عملية تطوير، وبالرغم من وجود الصعوبات والتحديات مثل قلة المشاركة العلمية والبحثية، والدورات التدريبية. والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، إلا أن تركيز الاهتمام بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس يزداد يوماً بعد يوم خاصة في جامعات الوطن العربي⁽⁹⁾.

وتعنى الجامعات والدول بالتنمية المهنية بالمدرسين الجامعيين نظراً لتعدد الوظائف في الجامعة الحديثة، وتنوع مهام المحاضرين، وانتشار التحديات العالمية المعاصرة وزيادة الطلب على التعليم والمشكلات المهنية التي يواجهها التعليم الجامعي، فقد أصبحت التنمية المهنية ضرورة تربوية وكما أنها حافز لعضو الهيئة التدريسية وللجامعة والمجتمع ككل. ولقد اتسمت تجارب الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا بتنوع برامج التنمية المهنية فيها من حيث: ارتباطها المباشر بأهداف التدريس والبحث العلمي والخدمة المجتمعية. يضاف إلى

ذلك مرونتها الإدارية واستيعابها كل المتغيرات التي تحدث في البيئة الجامعية واستجابتها لها بالسرعة الممكنة⁽¹⁰⁾.

وتسعى برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين تُبنى على تكامل عناصر منهاجها، ووجود جهاز إداري يعمل على التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس ويقم احتياجاتهم.

وفي ضوء هذا التكامل، فإن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تتطلب الجدية والالتزام منهم ليتكامل التدريب في مجالاتها على تفكيرهم وسلوكهم⁽¹¹⁾.

وبحسب اعتقاد الباحثين فإن أي عملية تنمية مهنية في مجال التعليم لا بد أن تتم في إطار عديد المجالات منها: مجال المناهج التعليمية وعناصرها، ومجال النظم، ومجال التقنيات والتكنولوجيا التربوية والتعليمية، وتكنولوجيا الاتصال، ومجال النظم والإدارة، مثل الاعتماد والجودة والمعايير، ومجال الشراكة المجتمعية والعالمية.

ثانياً: مفهوم التنمية المهنية:

يقصد بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: "عمليات تهدف إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفعالية لسد حاجات الجامعة والمجتمع، وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم⁽¹²⁾، والذي يقوم بتلك العمليات أو الجهود المقصودة هي الجامعة أو الكلية أو غيرها من المؤسسات المهنية لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا بما يمكنه من تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها⁽¹³⁾.

فالتنمية المهنية تمكن التدريسي من القيام بمسؤولياته الثلاثة وهي⁽¹⁴⁾:

1. مسؤوليته أمام نفسه والتي تتطلب أن يحقق تقدماً في مجاله المعرفي وتحسين كفاءاته والاستمرار في ذلك.

2. مسؤوليته أمام مؤسسته والتي تتطلب منه الإجابة في التدريس والبحث والإدارة وخدمة المجتمع.

3. مسؤوليته أمام المجتمع والتي تتطلب منه أن يستجيب لمشكلات المجتمع.

وعرفت (الحري 2006)⁽¹⁵⁾ التنمية المهنية بأنها: عمليات مؤسسية منظمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم، وتستهدف تجديد أدائهم المهني ورفع جودته في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى مساعدتهم في النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته.

ونظر (الصيرفي 2004، وساسي سعيد2006)⁽¹⁶⁾ للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس أنها: تنمية لمهاراته وقدراته وزيادة فاعليته في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي من جهة وبما يضمن تطوير المجتمع وتحقيق رؤاه المستقبلية بما يضطلع به أستاذ الجامعة من أدوار من جهةٍ أخرى.

وأكدت (السالوس2004)⁽¹⁷⁾ أن التنمية المهنية عبارة عن: عمليات مؤسسية تهدف لتحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس وسلوكهم في مجال إعداد المواد الدراسية وتنظيمها وطرائق تدريسها، واستخدام تكنولوجيا التعليم، والتقويم، والتدريب على مهارات البحث العلمي والاستشارات والتدريب على بعض المهارات الإدارية المتوقع إسنادها لعضو هيئة التدريس. من خلال الاهتمام بالتنمية المهنية التي عرفها الباحثان بأنها: عملية شاملة ومستمرة تزيد من مهارات عضو هيئة التدريس وقدراته، وتحتوي على مزيج من العناصر الأساسية الآتية: التنمية الذاتية، وتأتي من داخل عضو هيئة التدريس ومدى محبته لمهنته، والتنمية المخطط لها، وهي ما تقدمه إدارة الجامعة لعضو هيئة التدريس من دورات وورش عمل وندوات وغيرها، والتنمية التدريجية، تأتي من خلال الخبرة، والتنمية التفاعلية، وهي تفاعل عناصر العملية التعليمية، والتنمية التكاملية، وهي ربط عضو هيئة التدريس مع ما يحيطه محلياً وإقليمياً وعالمياً، والتنمية التحديثية، وتعنى بكيفية التعامل مع كل ما هو جديد والقدرة على تطبيقه في مجال التخصص.

ثالثاً: مبررات التنمية المهنية:

- إن التنمية المهنية من أهم متطلبات التعليم الجامعي، ومن مبرراتها:
- التطور التقني وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تقنيات المعلومات والاتصال وتقنيات التعليم والتعلم. فقد أثرت على نظم التعليم وأساليبه⁽¹⁸⁾.
- تحدي جودة النوعية في التعليم العالي، فتحقيق جودة النوعية في التعليم أصبح يشكل تحدياً يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي.
- التغير الذي حصل على أدوار أعضاء هيئة التدريس، فتطور تقنيات الاتصال، وتعدد مصادر التعلم أديا إلى إحداث تغييرات من حيث وسائل نقل المعرفة⁽¹⁹⁾.
- الانفجار المعرفي: فالعالم شهد منذ منتصف القرن العشرين تزايداً في إنتاج المعرفة بأنواعها.
- ظهور بعض القضايا في عمليات الإعداد والتدريب مثل التأكيد على الاحتياجات المستقبلية مقابل الاحتياجات الحالية، والموضوعية مقابل الذاتية، والثبات الانفعالي مقابل عدم الثبات، والإلتقان مقابل العمومية، والتقييم العالمي مقابل معيار التقييم المحلي.
- إنتاج البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية في العلوم الطبيعية والإحصائية والعلوم الاجتماعية والتأكيد على انطلاقها من أحدث المعارف المكتسبة على مستوى العالم⁽²⁰⁾.

- إدراك وحدة العلوم والمعارف وإدراك العلاقات التبادلية فيما بينها، وشمول ذلك في الحدود الموضوعية للعلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية⁽²¹⁾.
- تجويد البنى الأساسية المادية والتعلمية للتعليم العالي في المجالات التدريسية والبحثية والمجتمعية.
- إن هذه المبررات حفزت الباحثان للكتابة في موضوع التنمية المهنية لعضو الهيئة التدريسية للاستفادة من سبق العالمي في هذا المجال.

رابعاً: أساليب التنمية المهنية:

- **الأساليب الذاتية:** تقع مسؤولية تنفيذ هذه الأساليب على عضو هيئة التدريس نفسه، ومن هذه الأساليب: تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته العلمية والتربوية وجوانب القوة والضعف لديه.
- **الأساليب المهنية:** من أهم الأساليب المهنية ما يلي:
 - **المؤتمرات والورشات التعليمية والتعليم عن بعد.**
 - **برامج التعاون والتناصح بين الزملاء والأقران من خلال:** ورش العمل والحلقات الدراسية.
 - **البعثات (المنح الدراسية):** ويقصد بها إيفاد أعضاء هيئة التدريس (المتدربين) إلى جامعات أو مؤسسات تعليمية، أو إلى مراكز أو معاهد علمية أو بحثية متميزة، للتدريب على الأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال علمي معين، حيث لا يمكن إدراك الخبرة إلا في موقعها.
 - **التدريب العملي:** ويمكن أن يكون ذلك من خلال نظام الاستشارات مع الخبراء في مجال التدريس سواء من داخل الجامعة، أم من خارجها لتقديم التدريب والنصح لأعضاء هيئة التدريس في إطار برامج التنمية المهنية المستدامة.
 - **البحث العلمي:** يقوم هذا الأسلوب على تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في القيام بالأبحاث والدراسات أو الانضمام إلى اللجان المكلفة بتطوير برامج التنمية المهنية الجامعية، حيث تتيح لهم التعديل، وانتقاد النظم التي تقوم عليها برامج التنمية المهنية⁽²²⁾.
 - **التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة في عمليات التدريس:** لمواكبة التغيرات الحديثة ومستجدات العصر، مع إطلاق حرية استخدامها لأعضاء هيئة التدريس مع ضرورة المراجعة المستمرة والتقويم المستمر لاستخدامها. ومن الوسائل الأخرى للتنمية المهنية كما أوردها البندري الآتي⁽²³⁾:
 - **المحاضرات:** تلقى عادة سلسلة من المحاضرات التي تغطي موضوعات تربوية مختلفة.
 - **مجموعات المناقشة:** من خلال هذا الأسلوب يقسم أعضاء الهيئة التدريسية على مجموعات صغيرة (لا تتجاوز عادة 20 عضواً).

- الندوة: وفيها يشترك أكثر من عضو في التحدث حول موضوع معين. ولا يقتصر أمر الاشتراك في هذه الندوات على أساتذة التربية، إنما يتطلب وجود بعض الأساتذة من الكليات الأخرى لتبادل الخبرة مع زملائهم.
- التعليم المصغر: في هذا الأسلوب يكلف كل عضو هيئة تدريس بأن يؤدي مهارة تدريسية معينة أمام زملائه. ويتم تصويره بالفيديو ثم تتم تغذية عكسية له من ثلاثة مصادر هي: الأستاذ المحاضر، والزملاء، وعضو هيئة التدريس نفسه.
- مختبر اللغة: وفيه يتدرب أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام اللغات.
- المواقف التعليمية: وفي هذا الأسلوب يقوم كل أستاذ في مجموعة يطرح نماذج تدريسية ومواقف عملية تحدث في حجرة الدراسة، كما يقوم هو نفسه ببعض أشكال الأداء أمام زملائه الأساتذة كنموذج يمكن الاقتداء به، له أهدافه، ومحتواه، وأنشطته.
- الجلسات الإرشادية: يتم طرح قضايا ومشكلات يواجهها الأستاذ الجامعي وتتم مناقشتها.
- اللقاء المفتوح: يلتقي أعضاء الهيئة التدريسية مع مدير الجامعة أو أحد النواب، ليناقشوا قضاياهم.
- الرحلات: وتنقسم إلى نوعين رحلات علمية ورحلات ترفيهية.

خامساً: مجالات التنمية المهنية

- أهم المحاور التي يمكن أن يشملها موضوع التطوير المهني لعضو هيئة التدريس وهي:
- التطوير التدريسي، والمنهجي، والبحثي، والتقني، والذاتي، والإداري، والتقويم.
- وفي هذه الدراسة سيتم الإشارة إلى أهم ثلاثة مجالات رئيسة في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس وفيها تكامل منهاج التعليم الجامعي وهي: (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع).
- 1. التدريس:** الحقيقة التي تأكدت في مقابل ذلك أن التدريس عملية معقدة لها أصولها العلمية ومهاراتها الفنية التي يمكن التدريب على معظمها، إن لم يكن كلها، آخذاً في الاعتبار ما لدى الفرد من استعداد للعملية التعليمية⁽²⁴⁾، ومن الأساليب الفعالة التي ترقى بالتدريس الجامعي لدى حسين وحنفي (2000)⁽²⁵⁾، وقمبر (2004)⁽²⁶⁾:
- تقليل عدد الطلبة ليكون التدريس في مجموعات قليلة الأعداد.
 - تخفيض ساعات التدريس الأسبوعية لتمكين الأستاذ من إعداد مادته وتحسين أساليب عرضها.
 - إدخال تكنولوجيا متطورة باعتبارها مصادر معرفة ووسائل تعليم افتراضي.

- التدريب على استخدام حلقات المناقشة وبحوث السيمينار وتجارب المعامل ودروس المشاغل النظرية والعملية، وتنمية التعلم الذاتي بإشراف تدريسي Tutorial، ومن خلال أعمال موجهة Travaux dirigés، والاستعانة بمواد معلقة في شرائط وأقراص.
- منح عضو هيئة التدريس الحرية الأكاديمية والمهنية ومنحه مساحة واسعة للتعبير عن رأيه.
- التقويم المستمر للأداء التدريسي لعضوم هيئة التدريس.
- والتنمية المهنية توفر للمدرس تهيئة المناخ الملائم لعملية التعلم عبر أنشطة شبكة المعلومات وأنظمة التقنيات وأدواتها وأساليبها. للإفادة من منظومة المعلومات والبرمجيات لتعزيز مبدأ الصف الافتراضي والتعليم الإلكتروني وأنشطته.
- 2. البحث العلمي:** يتناول البحث العلمي إعداد البحوث وأوراق العمل والمشاركة البحثية، والجامعة هي المورد الأكبر والمنبع الأعظم، للبحث العلمي لما ترصده من ميزانية وتسهيلات وتعزيزات، وتطور الجامعات ومواكبتها للتقدم العلمي والتكنولوجي لا يمكن أن يتم إلا إذا أولت الجامعات أهمية كبرى للبحث العلمي، لأن الجامعة تتضمن نخبة الأساتذة الذين إذا وجهت جهودهم نحو البحث العلمي فإنها بلا شك سوف تسهم بشكل أساسي في تقدم المجتمع وتطوره. وتزداد أهمية البحث العلمي للأستاذ الجامعي من خلال الآتي:
- استخدامه مجالات تحليل النشاطات الصفية، وتسجيل محاضرة أو مناقشة داخل غرفة الفصل على شريط للتدريب على مهارات التدريس.
- تقديم اقتراحات لتحسين العملية التدريسية واستخدام طرائق جديدة في التعليم.
- تساعد معرفة الأستاذ بخطوات البحث العلمي على تقييم الأداء من خلال بناء الاستبيانات أو الاختبارات وتحليل نتائجها وتحديد مخرجات التدريس.
- يساعد البحث العلمي عضو هيئة التدريس على النمو المهني وذلك من خلال اطلاعه على الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال تخصصه.
- إن المعرفة بأساليب البحث العلمي سوف تساعد على إجراء الأبحاث ودراسة الأبحاث الأخرى والإفادة منها وتطبيق نتائجها وكذلك نقد الأبحاث العلمية، وتعزيز تنمية البحث العلمي المشاركة في الأنشطة العلمية: اللجان والمؤتمرات والندوات وورش العمل والدورات التدريبية، وتشجع على إجراء البحوث والتقارير، وترشد المدرسين إلى استخدام المصادر والمراجع، والإفادة من شبكة المعلومات. ويستعين المدرس بالأبحاث المحكمة، والكتب المقررة، في ضوء مناهج البحث العلمي، ويشارك في تحكيم الأبحاث، ويشرف على الرسائل الجامعية، ويستفيد منها في التدريس وتنشيط ذاكرته وعملياته العقلية.
- وقد أكدت خديجة بن عثمان (2016)⁽²⁷⁾ أن واقع تلبية الاحتياجات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية لا ينطوي على معايير موضوعية قياسا باعتباريات المؤهل الدراسي

والسن وكذا تبني العشوائية في عملية التعيين، ونتج عن ذلك تزايد معدلات التسرب من قبل أعضاء هيئة التدريس والجمود النسبي من أداء الجامعات لوظيفتها التدريسية وانخفاض أداء الجامعات فيما يتصل بوظيفة البحث العملي بالإضافة إلى غياب وظيفة خدمة المجتمع بصورة شبه مطلقة.

3. خدمة المجتمع: إن عمل الأساتذة في خدمة المجتمع يتيح لهم الفرصة الثمينة في أن يعيشوا مشكلات مجتمعهم ويوفقوا بين النظرية والواقع لتعديل مناهجهم وأساليب تعليمهم وتعلمهم وتطويرها، وتوجيه أبحاثهم ودعمها بما يتناسب مع حاجات مجتمعهم، وبالتالي فهي وسيلة لهم لتحقيق ذاتهم وقياس عطائهم وتعزيز انتمائهم لوطنهم وأمتهم، ويرى حسين وحفي (2000) أن هناك أساليب لتفعيل جهود عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع تتمثل فيما يلي⁽²⁸⁾:

- تمهين التعليم الجامعي والسعي إلى تقدير حاجات المجتمع وقطاعاته الصناعية والتجارية وربط ذلك بسوق العمالة، والتأكد من مناسبة التخصصات المقترحة والمهارات المناسبة إلى المساقات التدريسية.

- المشاركة في مجالس المؤسسات الجامعية لزيادة الروابط بين الجامعة والمجتمع حيث يتم إشراك بعض الكوادر القائمة على مؤسسات الإنتاج مجالس إدارات الجامعات وتقاسم العوائد المالية بين الجامعات وهذه المؤسسات. وفي تنمية خدمة المجتمع يشارك المدرس الجامعي في أنشطة الخدمة الاجتماعية، ويفعل دور عمادة شؤون الطلبة ومجلس الطلبة ولجانهم في حل المشكلات الاجتماعية.

ويشارك في المناسبات الاجتماعية بالندوات والمحاضرات، لتنمية الثقافة المجتمعية فيها ويشارك كذلك في الأنشطة التي تسهم في دور الجامعة ببناء مؤسسات المجتمع وتبادل الخبرة والتعاون الاجتماعي الإرشادي للمدارس ويحرص على أن يسود جو التفاهم والتسامح في الجامعة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، ويشارك في المهرجانات الشعبية التي تحيي المناسبات الاجتماعية والثقافية والدينية.

المبحث الثاني: التعلم النقال:

أولاً: مفهوم التعلم النقال:

عرفت (الشربيني، 2012)⁽²⁹⁾ التعلم النقال هو توظيف الأجهزة الرقمية اللاسلكية الصغيرة؛ للقيام بوظائف تعليمية عديدة مثل الاتصالات الصوتية وخدمات إرسال الرسائل النصية القصيرة واستقبالها وعرضها والبريد الإلكتروني، وتصفح الويب.

ثانياً: منافع وأهمية التعلم النقال:

- أكدت عديد الأبحاث على أهمية التعلم النقال والاستفادة منه في العملية التعليمية مثل دراسة (الشربيني، 2012)⁽³⁰⁾، ويمكن إيجاز أهمية التعلم النقال في النقاط التالية:
1. عم الأداء: من خلال تعزيز المعرفة وإتاحة الوصول وسهولته للمتعلمين بما يسهل التعلم من خلال بث المحاضرات والمناقشات وإنجاز الواجبات وحل الاختبارات الإلكترونية وغيرها.
 2. مراعاة الفروق الفردية: من خلال إدارة متطلبات المعرفة فكل من المتعلمين يتعلم حسب قدراته وميوله.
 3. تعزيز التفاعل بين اتجاهين: يزداد التفاعل بين الطلاب وفيما بينهم وبين الطالب والمعلم وبين المعلم والمعلم.
 4. أداة التعليم الخاص: فالتعليم يمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من التعلم.
 5. جذب المتعلمين: وهذا يحل مشكلة التسرب والتغلب على البعد الزمني والمكاني والجسماني.
 6. تعزيز وتدعيم التعلم التشاركي والتعاوني.
 7. إدارة التعلم: حيث يمكن التحكم في عملية التعلم والتعلم من بعد بسرعة وكفاءة⁽³¹⁾.
 8. توفير وقت التعليم: حيث إن التعلم النقال يوفر الوقت⁽³²⁾.

ثالثاً: خصائص التعلم النقال:

- يتميز التعلم النقال بعدد الخصائص التي تسهل إحداث التعلم بحسب ما أوردها كل من (شربيني، 2012)⁽³³⁾، و(مهدي، 2014)⁽³⁴⁾، و(Fatouhi – Ghazvini et.al, 2011)⁽³⁵⁾، و(Chen et.al, 2003)⁽³⁶⁾ ومن هذه الخصائص:
1. التعليم في كل وقت ومكان: وهذا ما يسمى الإتاحة وتخطي حواجز الزمان والمكان،
 2. التواصل السريع مع شبكة المعلومات الدولية: تتيح تكنولوجيا التعلم النقال خدمة (WiFi) و(IR) الأشعة تحت الحمراء والبلوتوث للهواتف المحمولة بالدخول إلى الانترنت بسرعة فائقة، وإمكانية استقبال البيانات والملفات وتخزينها، وأكد (خميس، 2011)⁽³⁷⁾ أن التعلم النقال متاح طوال الوقت، وفي أي مكان. حيث يمكن للمتعلم الوصول إلى المحتوى الإلكتروني والمواد التعليمية الإلكترونية، والندوات، وإلى المعلم والمتعلمين الآخرين، وإلى خدمات الدعم والمساندة، في أي وقت ومكان على مدار الساعة.
 3. الحجم الصغير لأدوات التعلم النقال: يُسهل الحجم الصغير لهذه الأدوات عملية التنقل بها والتعامل معها⁽³⁸⁾.
 4. التشاركية والتفاعلية في عملية التعلم: فالتعلم النقال يوجد بيئة تعلم جديدة، ومواقف تعليمية جديدة.

5. التنقل: لقد طورت الأجهزة المتنقلة كي يسهل حملها في أي مكان، ولذا يمكن للمتعلم أن يتعلم في أي وقت ومكان، ويوفر التعلم المتنقل أربعة مجالات للتنقل على النحو الآتي:
- التنقل في الفضاء المادي: بعيداً عن قيود الفصول الدراسية والقاعات وغيرها.
 - التنقل في الفضاء التقني: حيث تتوفر بالأجهزة المتنقلة -رغم صغر حجمها- تقنيات متعددة يمكن للمتعلم التنقل بينها والاستفادة منها بسهولة، مثل: البلوتوث، وشبكة ويب، والاتصالات اللاسلكية WiFi، ونظام تحديد المواقع GPS، وغيرها.
 - التنقل في الفضاء المفهومي: حيث ينتقل المتعلم من موضوع إلى آخر، ومن مفهوم إلى آخر على الإنترنت عبر هاتفه النقال.
 - التنقل في الفضاء الاجتماعي: إذ تتيح الأجهزة المتنقلة للمتعلم أن يتعاون مع أقرانه بسهولة في إنجاز فروضهم، كما تتيح له الشبكات الاجتماعية التعرف على من لهم اهتماماته نفسها، أو من يمتلكون خبرة في مجال معين قد يستفاد منه.
- وقد أكد (خميس، 2011) (39) أن الحوار في بيئة التعلم النقال هو الأساس فيها، ولا يقتصر على الحوار بين المعلم والمتعلمين، وإنما يشمل -أيضاً- الحوار بين المتعلمين. ولا تقتصر أنشطة التعلم النقال على الحوار، وإنما تشمل أنشطة عديدة وفريدة، مثل:
- الاستكشاف والفحص.
 - المناقشة المتزامنة بالصوت والنصوص والتسجيل.
 - البناء: حيث يقوم المتعلمون ببناء النماذج، والمنتجات التعليمية المتعددة.
 - التشارك: حيث يتشارك المتعلمون في تبادل النماذج، والمنتجات الرقمية.

رابعاً: أجهزة وتقنيات التعلم النقال:

1. الهواتف النقالة وبأجيالها المتعددة ومزاياها المتنوعة فقد عرفها (Sarker & Wells, 2003) (40)، بأنها عبارة عن جهاز كمبيوتر يقوم باستقبال البيانات من خلال لوحة من المفاتيح ذات الحجم الصغير، ثم يقوم بتخزين وإجراء عمليات حسابية ومنطقية، ويقوم بإخراج النتائج عبر شاشته الصغيرة، كما يقوم بإرسال الاتصالات وتلقي البيانات من مختلف أنحاء العالم وبطريقة البث اللاسلكي، وتقدم الهواتف النقالة عدة خدمات منها:
 - خدمة الرسائل القصيرة؛ والتي يمكن استخدامها في إثراء المفاهيم وتأكيداتها وتعزيز القيم والاتجاهات.
 - خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو (GPRS): وهي اختصار (General Packet Radio Service) أي نظام حزمة الراديو العامة أو خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو، وهي مجموعة من الخدمات الرقمية التي تقدم على شبكة من نوع (GMS)، وهي تقدم خدمات، مثل: خدمات

- الرسائل الفورية، والبريد الإلكتروني، وتصفح الانترنت، وخدمة الرسائل القصيرة (SMS) والمصورة (MMS) وغيرها من الخدمات⁽⁴¹⁾.
- أنظمة تحقيق المواقع العالمية (GPS): ترتبط الهواتف الذكية والأجيال الحديثة منها بالأقمار الصناعية بشكل كبير و تستطيع تحديد الموقع يستفاد منها في تدريس مادة التاريخ والجغرافيا والرياضيات وهندسة المتلثات وتحديد القبلة عند الصلاة (التربية السلامية) وهذه الخدمة تغني الطالب عن الأطالس التاريخية والجغرافية.
 - خدمة الوسائط المتعددة:
 - وهي اختصار لـ (Multimedia Message Service) تشير هذه الخدمة إلى إمكانية إرسال واستقبال الرسائل المصورة، أو الملفات الصوتية، أو ملفات الفيديو وكذلك الرسائل النصية وبمحتوى أكبر مما هو عليه في الرسائل القصيرة (SMS)، فهي امتداد أو تطور لتقنية الرسائل بوجه عام.
 - خدمة الواب (WAP): فالواب برنامج يحول صفحات الانترنت المصممة للكمبيوتر ليجعلها صغيرة بشكل مناسب شاشات الهواتف المحمولة أو الأجهزة الإلكترونية المحمولة الأخرى. فيستفيد المستخدم للهاتف من خاصية التجوال، ومما يقدمه الانترنت من خدمات ومعلومات، الأمر الذي يسهل عليه نقل البيانات وتبادلها والاستفادة من بقية خدماتها المختلفة، مثل البريد الإلكتروني، والشبكة العنكبوتية، ومجموعات الأخبار، وخدمات المعلومات المختلفة.
 - خدمة البلوتوث: يمكن استخدام من هذه الخدمة في تبادل الملفات التعليمية من أجهزة إنشاء شبكات بين الأجهزة في نطاق ضيق، كما يمكن استخدامها أيضاً للتواصل اللاسلكي بين أدوات الإدخال والحاسوب أو بين أدوات الإخراج والحاسوب، وكذلك إرسال التقويم الفوري للطلبة، حيث تمكن المعلم من الحصول على التغذية الراجعة وتسمح للطلبة بإرسال استفساراتهم إلى المعلم في أي وقت، ثم يجيب المعلم على هذه الاستفسارات، ويرسل الإجابة إليهم من خلال الهواتف النقالية.
 - خدمة الصوت: هناك بعض المواد الدراسية القليلة التي يمكن استخدام الإمكانيات الصوتية فقط للهاتف المحمول في تعلمها مثل الأدب واللغات والتاريخ⁽⁴²⁾.
 - خدمة الجرافيك: تتميز الهواتف النقالية الحديثة بدرجة عالية جداً من الوضوح وتسمح بعرض فقرة بفقرة وبضوء ساطع على الفقرة ويعرف ذلك بالعرض المرئي السريع المتتابع ويمكن استخدام هذه الخاصية في تعليم أحكام التمرير والتشريح وقواميس اللغة وكذلك اعتماد أسلوب التعلم باللعب من خلال تقديم ألعاب تعليمية لها علاقة باللغة.

2. أجهزة الكمبيوتر الشخصي الممسوك باليد: وهي أجهزة كمبيوتر صغيرة، تمسك على راحة كف اليد منها:

- الكمبيوتر شكل اللوحة **Tablets PC**: الكمبيوتر شكل اللوحة وهو كمبيوتر صغير، لذا تسمى أيضاً الكمبيوترات الآلية المصغرة، وهي تعد تطوراً لأجهزة الكمبيوتر المحمول، ويوجد من الكمبيوترات اللوحة مصحوبة بلوحة مفاتيح يمكن فصلها أو طيها، وقد يوجد بدون لوحة مفاتيح، ولذلك يوجد الأخير بشاشة حساسة قابلة للمس⁽⁴³⁾.
- أجهزة الكمبيوتر الكفية (**Palm PC**): هي أجهزة كمبيوتر تتميز بوجود شاشة كبيرة لتوفر مساحة أكبر لعرض البيانات بشكل يتقرب من بيئة العمل في أجهزة الكمبيوتر المحمولة، ولكن يعاب عليها أنها أكبر حجماً وأثقل وزناً من أجهزة كمبيوتر الجيب، كما أن بطاريتها تبقى لفترات قصيرة نسبياً مقارنة بأجهزة كمبيوتر الجيب⁽⁴⁴⁾.
- أجهزة كمبيوتر الجيب: أجهزة (**Pocket PC**) وهي أجهزة كمبيوتر تتميز بخفة الوزن وصغر الحجم، وطول عمر البطارية.

3. أجهزة المساعدات الرقمية الشخصية (**PDAs**) إن غالبية أجهزة المساعدات الرقمية لها أداة تشبه القلم تستخدمها لإدخال البيانات على الشاشة؛ حيث تظهر الحروف والأرقام على شكل شبيه لوحة المفاتيح، ويمثل النقر على تلك الحروف الضغط على المفاتيح لوحة المفاتيح العادية في أجهزة الكمبيوتر الشخصية، كما تسمح هذه الأجهزة أيضاً بكتابة الملاحظات بخط اليد العادي، وبعض هذه الأجهزة تتيح إمكانية تحويل خط اليد إلى نصوص، إلى جانب أن بعض هذه الأجهزة تأتي برفقتها لوحات مفاتيح صغيرة مدمجة وبعضها الآخر يوفر إمكانية استخدام القلم بديلاً للفأرة، حيث تتيح النقر على الرموز وتحريك أشرطة التمرير وما إلى ذلك. ومن ناحية أخرى توفر معظم أجهزة المساعدات الرقمية صغيرة الحجم إمكانية توصيل لوحة مفاتيح خارجية بها، وبعضها يمتلك شاشات على شكل أفقي أو على شكل رأسي.

كما أن نسبة كبيرة من المساعدات الرقمية الشخصية توفر إمكانية ترقية أنظمة التشغيل وإضافة برامج جديدة، كما يمكن إضافة مزيد من الذاكرة ووسائط التخزين، وتوصيلها بشبكة محلية سلكياً أو لاسلكياً وتوصيلها أجهزة مودم وطابعات لوحات مفاتيح وغيرها من الملحقات.

خامساً: أنظمة إدارة التعلم النقال:

إن أنظمة إدارة التعليم المتنقل هي بيئات تعليمية افتراضية من خلال برامج تطبيقية مصممة على مستوى عالٍ من الجودة، وهذه الأنظمة تعمل على تقديم التعليم للطلاب من خلال الأجهزة النقالة، وفيما يلي إيجاز لأهم أنظمة إدارة التعليم المتنقل:

1. نظام بلاكبود للتعليم المتنقل (Blackboard Mobile learning, 2.0):

هو أحد أنظمة إدارة العمليات التعليمية للتعليم المتنقل في مؤسسات التعليم العالي، ويقوم بإيصال التعليم للطلاب ومتابعاتهم، ويتيح الفرصة للمتعلمين للتواصل والتفاعل فيما بينهم أو مع أعضاء هيئة التدريس من خلال الفصول الافتراضية، أو غرف المحادثة أو البريد الإلكتروني، أو غير ذلك من الأدوات المتاحة على النظام. كما أنه يسهل على الطالب الاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر الدراسي في أي وقت شاء وفي أي مكان كان، من خلال الأدوات المتنوعة التي يؤمنها، ومن جهة أخرى يوفر النظام أدوات وقوالب مخصصة تسهل على أعضاء هيئة التدريس وضع محتوى مقرراتهم فيها، كما أنها تسهل عليهم إدارة ذلك المحتوى بطريقة مرنة وبشكل فعال.

2. نظام ديزاير توليرن للتعليم المتنقل (Desire2 Learn Mobile):

هو نظام يتضمن مجموعة من التطبيقات الخاصة بالتعليم المتنقل، ويسمح من خلاله لمؤسسات التعليم العالي باستخدامه ببسر وسهولة؛ كما يتيح للطلاب سرعة الوصول إلى برامج التعلم في أي وقت يشاءون وفي أي مكان كانوا. كما يسهل الاتصال والتعاون وانتقال المعلومات بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، ويمكن تحميل هذا النظام على أجهزة الهواتف النقالة، مثل: الآي فون، والآي بود تاتش، وجهاز البلاكبيرري، وغيرها من الأجهزة النقالة.

3. نظام مودل للتعليم المتنقل (Moodle Mobile Learning Ssystem):

يُعد هذا النظام نظاماً مفتوحاً المصدر، وذا خصائص فريدة، ومنها: خضوعه للتطوير والتعديل من قبل مستخدميه ذوي الخبرة في التعامل معه والمنتشرين في مختلف دول العالم، وهذه الخاصية دفعت عدداً من مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي إلى الأخذ بهذا النظام، والاستفادة منه.

مبررات توظيف تكنولوجيا التعلم النقال في الجامعات:

1. إنشاء تكنولوجيا الاتصال والحواشيب المساعدة والرقمية الصغيرة بما تتمه من خدمات سبق الإشارة إليها؛ مما يسمح للطلبة من مذاكرة دروسهم وإنجاز واجباتهم وتكليفاتهم وحل الاختبارات وتبادل الملفات والمعلومات وتخطي حدود المكان والزمان ومراعاة الفروق الفردية وغيرها.
2. التتور التكنولوجي الذي يتمتع به الجيل الحالي من الطلاب في العالم ومن خلال الواقع فقد سبقوا أسلافهم كثيراً وتعمقوا في هذه التكنولوجيا.
3. مسانيرة الاتجاهات العالمية التربوية الحديثة.

4. إن التعليم سيصبح أكثر يسراً وسهولة وللجميع فالأجهزة النقالة يمكنها التغلب على الأزمات والكوارث والنزاعات التي تحول دون وصول الطلبة للجامعات.
5. التغلب على ازدحام العقول.
6. التغلب على البعد المكاني والزمني.
7. التغلب على مشكلة نقص المختبرات والأجهزة.
8. التغلب على مشكلة التسرب الدراسي وكذلك يعد التعلم النقال مدعماً للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد من خلال التقنيات التي يمتلكها.
9. سرعة التعامل وإعداد ونشر - العقلية على الجوالات والحوايب الرقمية الصغيرة والمساعدة وكذلك قابلية تطويرها وتعديلها وكذلك التكلفة القليلة.

العقبات التي تواجه تكنولوجيا التعلم النقال في الجامعات الليبية:

حدد (خميس، 2003)⁽⁴⁵⁾، مجموعة من المعوقات يلخصها الباحثان فيما يلي:

1. معوقات متعلقة بالمعلمين: لجهلهم بأهميته وكثرة أعبائهم والخوف من الفشل.
2. معوقات تتعلق بالإدارة التعليمية: بعض الإدارات تصر على الروتين ولا تسمح بالتطوير والمرونة.
3. معوقات تتعلق بالنظام التعليمي: تتمثل بنقص التمويل والإمكانات المادية والبشرية اللازمة.
4. معوقات مرتبطة بالمجتمع: رفض بعض الآباء لأن يستخدم أبنائهم مستحدثات تكنولوجيا حديثة.
5. إن الفكرة ربما تكون جيدة ومستحدثة لكن تطبيقها صعبة لأن إدخال أية أنماط تعليمية جديدة لا بد أن يصاحبها موائمة مجتمعية وقبول أكبر من أفراد المجتمع المحيط فلا بد من تهيئة المجتمع وتوعيته بثقافته التي ترتبط بتلك التقنية.
6. إن الهاتف النقال والتعلم من خلاله لا يمكن أن يقدم حلاً سحرياً لمشكلات التعليم الحالي.
7. إن استخدام الهاتف النقال بشكل مستمر قد يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات الصحية والاجتماعية.
8. عدم وجود ضوابط ومعايير لاستخدامه تتيح فرصة كبيرة لنمو سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً.
9. حجم الشاشة الصغير في الهواتف النقالة يجعل من الصعب رؤية النصوص والتعامل معها.
10. شحن البطارية:
11. كثرة موديلات الأجهزة واختلافها.
12. يتطلب تطبيق نموذج التعلم النقال بتأسيس بنية تحتية وتطوير الشبكات السلكية واللاسلكية.
13. قلة التوصيل والتوافق بين بعض الأجهزة.

14. صعوبة نقل الفيديو عبر الشبكات النقالة.

15. التكنولوجيا لدى جميع أطراف العملية التعليمية.

متطلبات توظيف التعلم النقال في التعليم الجامعي بليبيا: لقد حدد (خميس، 2003) متطلبات ضرورية يمكن تلخيصها فيما يلي⁽⁴⁶⁾:

1. دراسة مواصفات التعلم النقال، خصائصه، وإمكاناته، وفوائده، وأهدافه، المعوقات والتوظيف.
2. دراسة جدوى توظيف التعلم النقال: وذلك للتأكد من العائد الاقتصادي والتعليمي له كمستحدث.
3. التخطيط الصحيح لتوظيف التعلم النقال: بحيث يكون شاملاً لجميع العوامل التي تؤثر في التعلم النقال، كما يشمل وضع خطة لتطبيقه على مراحل متدرجة، وأن يتضمن إشراك المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس.
4. توفير المناخ لتوظيف التعلم النقال: بمعنى تهيئة بنية نظام التعليم الجامعي القائم.
5. رصد التمويل اللازم لتوظيف التعلم النقال من خلال الوزارة والشركات والمؤسسات الخارجية.
6. توفير الكفاءات البشرية التي يحتاجها توظيف التعلم النقال.
7. توفير المتطلبات المادية اللازمة لتوظيف التعلم النقال: وتشمل البنية التحتية من أماكن وأثاث وتجهيزات، وكل الأجهزة اللازمة للكليات.
8. تجريب التعلم النقال قبل تطبيقه: تبدأ بالتجريب المصغر، ثم التجريب الموسع على عينات أكبر.
9. تطبيق التعلم النقال والتنفيذ المرحلي: ويقصد به التآني في التطبيق وإجراء التنفيذ على مراحل محددة، تبدأ بثلاث مؤسسات على الأكثر في المرحلة الأولى، ثم التوسع تدريجياً.
10. التدريب: ويشمل تدريب أفراد فريق تطبيق التعلم النقال والقائمين على إدارته، والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون تكنولوجيا التعلم النقال ويوظفونها، وكذلك الطلاب وأخصائي مراكز الدعم الفني.

تجارب بعض الجامعات والدول في التعلم النقال:

- **جامعة طيبة - المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية:** طبق فريق البحث على كلية علوم وهندسة الحاسبات خلال العام الجامعي (2010) مشروعاً رائداً في تطوير البيئة التعليمية باستخدام التعلم المتنقل، بدعم من عمادة البحث العلمي وعمادة التطوير الجامعي بالجامعة، ضمن دراسة أجراها الفريق بعنوان: تطوير بيئة التعليم الإلكتروني باستخدام تقنية التعلم المتنقل (Mobile Learning) من أجل تحسين البيئة التعليمية لدى الطالب جامعة طيبة. وقد طبق المشروع في مبنى كلية علوم وهندسة الحاسبات من خلال شبكة لاسلكية تحت اسم التعلم المتنقل (Mobile Learning) من داخل المبنى وخارجه؛ بحيث يتمكن الطالب من الوصول

لاسلكياً إلى نظام التعليم الإلكتروني وخدمات أخرى من خلال الأجهزة المتنقلة التي يمتلكها مثل الهاتف المتنقل، أو المحمول أو المساعدات الشخصية الرقمية وغيرها⁽⁴⁷⁾.

- **جامعة برنغهام-بريطانيا:** طبق فريق بحث في الجامعة خلال العام الجامعي (2005) نسخة تجريبية من منظم تعليم متنقل لمدة (10) أشهر، على طلاب مرحلة الماجستير العلوم، واستخدم المنظم في تزويد الطلاب بالمواد والرسائل المتعلقة بموضوعات التعلم، والتقارير إضافة إلى تسهيل التواصل والتعاون بين الطلاب من جهة، وبينهم وبين أستاذتهم من جهة أخرى.
- **جامعة بريتوريا-جنوب أفريقيا:** حيث استخدمت الرسائل القصيرة في تعليم أولئك الذين لا يمكنهم الحصول على فرص التعلم بسبب الظروف الجغرافية، أو أولئك الذي ينتقلون بصفة دائمة⁽⁴⁸⁾.

- **كليات التقنية العليا - أبو ظبي:** طبقت خلال العام الدراسي (2009) نموذجاً للتعليم المتنقل يقوم على توظيف تقنيات الهاتف المتنقل من الجيل الثالث، وبتيح للطلاب التعامل مع المادة الدراسية مستخدماً المزايا التقنية التي تتيحها تلك الهواتف المتنقلة، مثل سرعة التخزين وسعتها وكفاءة التشغيل وأيضاً وضوح الصور والتصاميم العلمية والجداول والرسوم البيانية المعروضة في المادة العلمية، ويستفيد من النموذج حوالي (16) ألف طالب في كليات التقنية العليا على مستوى الدولة، وتمكن التقنية الجديدة الطالب من مشاهدة عرض حي للمحاضرات الدراسية، ومناقشة المدرس، والتفاعل معه إلكترونياً من أي مكان.

- **الجامعة العربية المفتوحة - البحرين:** بدأت الجامعة مشروع التعلم بواسطة الهاتف المتنقل خلال العام الدراسي (2008) اشتمل المشروع على محورين: تضمن الأول تطوير محتوى تعليمي تفاعلي قابل للتحميل على جهاز الهاتف المتنقل، مثل: الملخصات والشرح وأسئلة التقييم الذاتي والصوتيات والمرئيات، وعني المحور الآخر بتوفير خدمات الرسائل القصيرة لطلب معلومة معينة كمعرفة الجدول الدراسي، ومواعيد الأحداث الجامعية، وأخبار الجامعة.

مدى استفادة الجامعات الليبية من تكنولوجيا التعلم النقال:

يرى شاربلز وآخرون⁽⁴⁹⁾، (Sharples et.al, 2007) بأن المدارس والجامعات سوف تتبنى تقنية الهواتف النقالة في العملية التعليمية في السنوات القادمة ومثلما حدث لأنواع التقنيات السابقة كالدوائر التلفزيونية والحاسوب الآلي وغيرها. ويلاحظ في العقد الأخير اتجاه عديد الدول والجامعات إلى اعتماد أنظمة التعلم الإلكتروني بجميع أشكاله وأنواعه ومنها خدمات الهاتف النقال.

وحسب علم الباحثين مازالت تجربة الجامعات الليبية محدودة جداً في مجال الهاتف النقال ويقتصر التعلم النقال فقط على التواصل الإداري والاجتماعي بين إدارة الجامعة وموظفيها وطلابها

من خلال الرسائل القصيرة لتحديد مواعيد الاختبارات أو بدء أو انتهاء العام الدراسي أو مناسبات وطنية أو إعلام الطالب بدرجته النهائية في المسابقات التي اجتازها. ويلجأ بعض الأكاديميين إلى عرض ملفات وأسئلة وتمارين إثرائية وعلاجية على صفحاتهم أو على الحواسيب داخل قاعات المحاضرات لطلبتهم لينسخها الطالب ويحتفظ بها على وسائط التخزين ثم تخزينها في أجهزتهم، ولكن لا تزال هذه السلوكيات فردية وعشوائية غير منظمة وهي لا يستغل منها إلا جزءاً يسيراً من الخدمات التي تتيحها أجهزة التعلم النقال.

التوصيات:

1. ضرورة تبني تكنولوجيا التعلم النقال بشكل رسمي ومنظم في الجامعات الليبية، لأن الأجهزة النقالة تتيح بيئات آمنة وغير آمنة فلا بد من الإسراع بتوظيفها بطريقة تعود بالنفع على الجميع.
2. الإسراع في تدريب الأكاديميين والمدرسين على التعامل مع تكنولوجيا التعلم النقال وأداته وتصميم المواد التعليمية الداعمة له.
3. الاستفادة من تجارب الدول والجامعات.
4. الاستفادة من تطبيقات الأجهزة النقالة الداعمة للعملية التعليمية وربطها بالصفحات الرئيسية للجامعات للتعرف على مدى نشاط الطلبة والأكاديميين خارج أسوار الجامعة.
5. متابعة تقييم أداء الطلبة الأكاديميين عبر خدمات تكنولوجيا التعلم النقال حيث إن استخدام الموديل لوحده لا يكفي.
6. بناء وحدة خاصة داخل وحدة باسم وحدة التعلم النقال تتبع لقسم التعلم الإلكتروني داخل الجامعات الليبية لتبني تدريب المستخدمين ومتابعتهم وتصميم المقررات الإلكترونية ومستودعات التعلم والدعم الفني وتطويرها لتفعيل التعلم النقال والاستفادة من خدمات بكفاءة عالية.
7. توعية المسؤولين والمهتمين والخبراء بأهمية التعلم النقال ودعوة شركات الاتصالات وخبراء البرمجة وتكنولوجيا التعليم والمعلومات بالإسهام في تطوير هذا المجال.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات لتحديد معايير تصميم وإدارة تكنولوجيا التعلم النقال ونشرها.
2. إجراء دراسات تهدف إلى التعرف على واقع استخدام الأجهزة المحمولة في التواصل عبر الشبكات الاجتماعية.
3. إجراء دراسات بين خدمات الهاتف النقال.
4. إجراء دراسات تبحث في أساليب وطرائق التدريس التي يمكن استخدامها في بيئة الهاتف النقال.
5. إجراء دراسات مقارنة بين التواصل المتزامن وغير المتزامن عبر بيئة الهاتف النقال.
6. إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى التعرف على مدى فاعلية التعلم النقال في العملية التعليمية في المساقات المختلفة.
7. إجراء دراسات تهدف لتوظيف التعلم النقال لذوي الاحتياجات الخاصة وتعليم الكبار.

الأسس والاعتقادات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية والدراسات السابقة لوضع التصور المقترح:

1. الطلبة أكثر اندماجاً من الأكاديميين في تكنولوجيا الأجهزة النقالة.
2. الطلبة على استعداد لاستخدام أجهزة التعلم النقال في العملية التعليمية.
3. الأكاديميون الليبيون والطلبة يستخدمون الأجهزة النقالة للتواصل الاجتماعي والعلاقات العامة أكثر من استخدامهم لهذه الأجهزة في التعليم والتعلم.
4. لا توجد علاقة بين معدل الطالب واتجاهه نحو الأجهزة النقالة أو امتلاكه لها.
5. يدرك الأكاديميون والطلبة طبيعة بيئة الأجهزة النقالة بميزاتها وعيوبها.
6. التواصل عبر شبكة الإنترنت باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والأجهزة النقالة يرتبط بقدرة لها آثار إيجابية على الذاكرة حيث أثبتت دراسة حديثة بأن حجم الشبكة الاجتماعية للفرد مقياساً بعدد الأصدقاء على الشبكة وهذا يرتبط بعلاقة طردية بالمادة الرمادية في الجانب الأيمن من الدماغ. فكلما اتسعت دائرة المعارف على الشبكة، كلما زادت المادة الرمادية وبالتالي اتسعت ذاكرته وزادت قدرات الفرد على الإدراك.
7. الأجهزة النقالة لا تمثل بديلاً عن التواصل المباشر بين المدرس والطالب وإنما هي وسيلة للتواصل والتعلم.

8. يعتقد الباحثان أن التعلم النقال ليس قاعة دراسية تحت الإدارة الكاملة للمعلم فيمتزج استخدام المتعلمين للأجهزة النقالة للأغراض التعليمية بأغراض أخرى وعلى المعلمين والأكاديميين تقبل هذه الحقيقة والتعامل معها بحكمة بعيداً عن القوانين الصفية الجانبية.
9. يعتقد الباحثان أن دمج البرامج التي تتبناها المؤسسات التعليمية كبيئة التعلم الإلكترونية داخل بيئة الأجهزة النقالة ستواجه مرحلة صعبة قبل الانتشار بين الطلبة والأكاديميين، ووجد أن التطبيقات الخارجية تعاني من فترة صعبة قبل أن تنتشر انتشاراً واسعاً بين مستخدمي الشبكة.
10. إن الصورة المعبرة خير من ألف كلمة. ويمكن الاستفادة من هذه الآراء في تفعيل خدمات MMS والشبكات الاجتماعية عبر خدمات WAP في الأجهزة النقالة والتراسل من خلال GPRS (مثل البلوتوث و IR) وكذلك التطبيقات (الواتس أب والفايبر وغيرها).

توضيح المخطط: تحديد أدوات التواصل:

بالنسبة للطالب: من الطالب إلى الطالب، ومن الطالب إلى المعلم، ومن الطالب إلى إدارة الجامعة.
بالنسبة للمعلم: من معلم إلى معلم، ومن المعلم إلى الطالب، ومن المعلم إلى إدارة الجامعة.
بالنسبة لإدارة الجامعات الليبية: بالنسبة لإدارة الجامعة إلى الطالب، ومن إدارة الجامعة إلى المدرس، ومن إدارة الجامعة إلى جامعات الليبية أخرى، ومن إدارة الجامعة إلى وزارة التعليم العالي ومن الجامعة إلى إدارة الجودة وذلك باستخدام وتوظيف خدمات الهاتف والأجهزة النقالة وتوظيفها مثل: الرسائل النصية القصير SMS وخدمة الواب WAP ومن خلالها الولوج للشبكة الاجتماعية والصفحة الرسمية للجامعة والبريد الإلكتروني وكذلك الموديل وكذلك خدمات GPRS وإنشاء شبكات لاسلكية في مساحة جغرافية صغيرة.

إرشادات توظيف التصور: يوصي الباحثان بالإرشادات التالية التي من شأنها تفعيل التعلم من خلال تكنولوجيا الأجهزة النقالة في العملية التعليمية ومن خلال تحليل محتوى الصفحات الرسمية للجامعات الليبية وجد الباحثان أن الجامعات الليبية لم تتبنَّ التعلم النقال حتى الآن وإن كانت هناك محاولات فهي محدودة جداً ومتواضعة وما زالت تعتمد على الرسائل النصية القصيرة لاستخدامها في أغراض العلاقات العامة والإعلانات والإعلام بدرجات الاختبارات وأماكن عقد هذه الاختبارات وتواريخها.

ولهذا يضع الباحثان بعض الإرشادات للاستفادة من تكنولوجيا التعلم النقال:

1. يجب أن يتناسب محتوى الرسالة والمعلومة مع أنظمة التعلم النقال والخدمات التي يوفرها.
2. يجب أن يُتَبَنَّى التعلم النقال في إطار التعليم المدمج فالأجهزة النقالة ليست بديلاً عن الجامعة.
3. يجب أن يُستخدم التعلم النقال في مراعاة الفروق الفردية.
4. يعتقد الباحثان أنه يجب أن تستخدم تكنولوجيا التعلم النقال في التعزيز بأنواعه وكذلك التقويم.

5. يرى الباحثان أن هناك طرائق وأساليب تدريسية تناسب بيئة التعلم النقال، مثل:
- (أ) الطرائق التشاركية.
 - (ب) المتاحف التعليمية الافتراضية.
 - (ج) الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية الإلكترونية.
 - (د) طريقة حل المشكلات.
 - (هـ) طريقة اللعبة.
 - (و) الرحلات التعليمية الافتراضية.
 - (ز) طريقة المناقشة والحوار.
 - (ح) طرائق التعليم المعتمد على جانبي الدماغ.

- (1) حياة الحربي، إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة: دراسات في التعليم الجامعي، عدد 13، 2006، ص 20
- (2) Kaliisa, Rogers, Picard, Michelle. (2018) A Systematic Review on Mobile Learning in Higher Education: The African Perspective. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v16 n1 p1-18 Jan 2017
- (3) León-Urrutia, Manuel, Cobos, Ruth; Dickens, Kate (2018) MOOCs and Their Influence on Higher Education Institutions: Perspectives from the Insiders. Journal of New Approaches in Educational Research, v7 n1 p40-45 Jan 2018.uk.
- (4) Owen, Hazel, Whalley, Rick, Dunmill, Merryn, Eccles, Heather . (2018) Social Impact in Personalised Virtual Professional Development Pathways .Journal of Educators Online, v15 n1 Jan 2018. newzeland
- (5) Power, Robert; Cristol, Dean; Gimbert, Belinda; Bartoletti, Robin; Kilgore, Whitney (2018) Using the mTSES to Evaluate and Optimize mLearning Professional Development. International Review of Research in Open and Distributed Learning, v17 n4 p350-385 Jun 2016.
- (6) Keskin, Nilgun Ozdamar; Kuzu, Abdullah (2015) Development and Testing of a M-Learning System for the Professional Development of Academics through Design-Based Action Research. International Review of Research in Open and Distributed Learning, v16 n1 p193-220 Feb 2015.
- (7) Wang, Minjuan; Chen, Yong; Khan, Muhammad Jahanzaib (2014) Mobile Cloud Learning for Higher Education: A Case Study of Moodle in the Cloud. International Review of Research in Open and Distance Learning, v15 n2 p254-267 Apr 2014.
- (8) ابتسام مهدي، وآمال حمود، مستوى التنمية المهنية لتدريسيي جامعة بغداد في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، مجلة: البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العدد 46، 2015، ص ص 76-98.
- (9) رفيق محمد المصري، تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، مجلة: جامعة الأقصى، مجلد 11، عدد 1، يناير 2007، ص 15.
- (10) Jasper, M. (2006). Professional development, reflection, Exploring the challenges and decision making. Oxford: Blackwell publishing
Gregson, J., & Jordan, D. (2009).

- (11) محمد مطهر، التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية الواقع والرؤية المستقبلية، المركز الوطني للمعلومات، اليمن، 2005، ص 32.
- (12) Speck, M. & Knipe, C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- (13) Golding, L. & Gray, I. (2006). Continuing professional development for clinical psychologists : A practical handbook. The british psychological society. Oxford: Blackwell publishing.
- (14) Speck, M. & Knipe, C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- (15) حياة الحربي، مرجع سابق، ص 76.
- (16) محمد الصيرفي، واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس المصريين المعارين لبعض دول الخليج العربي (دراسة ميدانية)، مجلة: دراسات في التعليم الجامعي، عدد 14، أبريل 2004، ص 33.
- (17) منى السالوس (2004). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في مصر دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، عدد 11، أكتوبر.
- (18) مدني غازي، تطوير التعليم العالي على أنه روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 2020، المنعقدة بوزارة التخطيط في الرياض، خلال الفترة 19-23 أكتوبر 2002، ص 40
- (19) منير محمد مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص 215
- (20) المنجي بوسنينه، مستقبل التعليم العالي في الدول العربية في ظل التحديات الراهنة، المجلة العربية للتربية، مجلد 25، عدد 2، ديسمبر 2005، ص 45
- (21) محمد الصيرفي، مرجع سابق، ص 70
- (22) حسين سلامة، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في جامعة بنها (دراسة تقويمية لمشروع تنمية القدرات فيها)، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس) الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرؤى، الفترة من 26-27 نوفمبر 2006، بمركز تطوير التعليم الجامعي، بجامعة عين شمس، ص 8.
- (23) رشدي أحمد طعيمة، ومحمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، الناشر: دار الفكر العربي، 2004، ص 49،
- (24) رشدي أحمد طعيمة، ومحمد بن سليمان البندري، المرجع السابق، ص 23.

- (25) حسين الجبوري، التخطيط الاستراتيجي في التعليم-تخطيط معاصر في عالم متجدد، الدار العربية للعلوم، بغداد، 2011، ص78.
- (26) محمود قمبر، دراسات في التعليم الجامعي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص39.
- (27) خديجة عامر بن عثمان، استراتيجية مقترحة لتلبية احتياجات الجامعات الليبية من أعضاء هيئة التدريس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية بجامعة القاهرة، 2016.
- (28) حسين الجبوري، مرجع سابق، ص75.
- (29) زينب حسن الشرييني، فاعلية تكنولوجيا التعلم النقال لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس كلية البنات، القاهرة، 2012، ص25،
- (30) زينب حسن الشرييني، المرجع السابق، ص55.
- (31) زينب حسن الشرييني، المرجع السابق، ص30.
- (32) محمد عطيه خميس، الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني، الناشر: دار السحاب ، القاهرة، 2003، ص169.
- (33) زينب حسن الشرييني، مرجع سابق، ص ص25، 29.
- (34) ابتسام مهدي، وآمال حمود، مرجع سابق، ص47.
- (35) (Fotouhi-Ghazvini, F.; Earnshaw , R. A.; Moeini, A.; Robison, D. & Excell, P. S. (2011). From E-learning to m-learning – the use of mixed reality games as a new educational paradigm. iJIM, 5(2), 19-21
- (36) Lou sit wcheng & others," publications in major Marketing Journals, An analysis of research productivity of Asia.-pacific universities", Journal of Marketing Education, Vol, No, 2, August2003
- (37) محمد عطيه خميس، مرجع سابق، ص149.
- (38)Boja, C., tgan, L. Software Characteristics of M-Learning Applications in Proc 10th WSEAS. International Conference on Mathematics and Computers in Business and Economics (MCBE'09), Prague, Czech Republic, March 23-25, 2009, ISSN: 1790. p 88-90.
- (39) محمد عطيه خميس، مرجع سابق، ص164.
- (40)Sarker, S. & Wells, JD., 2003.Understanding Mobile Handheld Device Use Adoption”, Communications of the ACM, Vol. 46, no 12. p 94.

- (41) Slotta, J. D. & Clark, D. B, & Cheng. B, (2002). Integrating Palm Technology into WISE Inquiry Curriculum: Two School District Partnerships. Computer Supported Collaborative Learning Conference, 2002. Boulder, CO, USA
- (42) رشدي أحمد طعيمة، ومحمد بن سليمان البندري، المرجع السابق، ص 58.
- (43) Figg, C. & Burston, J. (2002). PDA Strategies for Preservice Teacher Technology Training. 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2002. Denver, CO, USA.
- (44) Slotta, J. D. & Clark, D. B, & Cheng. B, (2002). Integrating Palm Technology into WISE Inquiry Curriculum: Two School District Partnerships. Computer Supported Collaborative Learning Conference, 2002. Boulder, CO, USA
- (45) محمد عطيه خميس، مرجع سابق، ص ص 256، 257.
- (46) محمد عطيه خميس، المرجع السابق، ص ص 253، 255.
- (47) علي آل مقبل، ومحمد مناصر، وعمار عرياوي، وعمار عباشي، تطوير بيئة التعلم الإلكتروني باستخدام تقنية التعليم المتنقل (Mobile Learning) من أجل تحسين البيئة التعليمية لدى الطالب جامعة طيبة، بحث مقدم إلى ندوة التعليم الجامعي في عصر المعلوماتية - التطلعات والتحديات، المدينة المنورة، جامعة طيبة، مايو 2010، ص 22.
- (48) Duncan-Howell, J. & Lee, K.T. (2007). M-learning: Finding a place for mobile technologies withintertiary educational settings. In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore. Retrieved: From: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/duncan-howell.pdf>
- (49) Mike Sharples and others (2007) An Evaluation of MyArtSpace: a Mobile Learning Service for School Museum Trips

دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن

أ. يوسف إمام صالح
مساعد محاضر بقسم علم الاجتماع
كلية التربية - جامعة بني وليد

أ. تجديده أبوسيف أحمد
محاضر بقسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب بالجامعة الأسمرية الإسلامية

المُلخَص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن ولتحقيق أهداف البحث كان لابد من الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن؟
 - هل توجد فروق في مستوى الدافعية للتعلم وفقا لمتغير الجنس؟
 - هل توجد فروق في مستوى الدافعية للتعلم وفقا لمتغير التخصص؟
 - هل توجد فروق في مستوى الدافعية للتعلم وفقا لمتغير التقدير الدراسي؟
- وقد استخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من طلبة المدارس الثانوية بالفرع الغربي لمدينة زليتن بالقسمين الأدبي والعلمي للعام الدراسي (2017- 2018م) حيث بلغ عددهم (1116). ثم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية إذ بلغ أفراد العينة (112) طالبا وطالبة، كما قام الباحثان بالاعتماد على مقياس الدافعية للتعلم (ليوسف القطامي) بعد إجراء التعديلات بما يتناسب مع البيئة الليبية، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) توصل البحث إلى النتائج التالية:
- إن مستوى الدافعية كان عالياً نحو التعلم.
 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم لصالح الإناث مما يبين أن الإناث هن أكثر دافعية للتعلم من الذكور.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفقا لمتغير التخصص.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفقا لمتغير التقدير الدراسي.

Abstract

This research aims to identify the level of motivation of learning and its relation to some variables among secondary school students in Zliten, and to achieve the objectives of the research was to answer the following questions:

- What is the level of learning motivation among high school students in Zliten?
- Are there differences in the level of motivation for learning according to the gender variable (male-female)?
- Are there differences in the level of motivation to learn according to the variable specialization (literary - scientific)?
- Are there differences in the level of motivation to learn according to the variable of the academic estimate (high - low)?

The descriptive approach has been used. The research community consists of secondary school students in the western branch of Zliten in the literary and scientific sections of the academic year (2017-2018). where the number of the population 1116 studen. The sample was selected by the stratified sample method. The sample was 112 students. The two researchers also relied on the motivation scale for learning (YOSAF ALKAMATI) after making adjustments to suit the Libyan environment. After the statistical processing using the program (SPSS) the search results in the following results:

- The level of motivation was high towards learning.
- There are statistically significant differences in the level of motivation for learning according to the gender variable (male - female).
- There are not statistical differences in the level of motivation to learn according to the variable specialization (literary - scientific).
- There are not statistically significant differences in the level of motivation for learning according to the variable of the academic estimate (high-low).

مقدمة:

يحتل موضوع الدوافع أهمية كبيرة في علم النفس، ذلك لأن معرفة الإنسان لدوافعه تجعله يدرك دوافع سلوك غيره من الناس الشيء الذي يؤدي به إلى إقامة علاقات إنسانية أفضل بينه وبين باقي أفراد مجتمعه، هذه المعرفة هي ضرورية أيضاً لكل من يشرف على جماعة من الناس ويوجههم ويحفزهم على العمل، فمثلاً المعلم في حاجة دائمة إلى معرفة دوافع تلاميذه حتى يمكنه ذلك من إدراك قدراتهم واستعداداتهم بالتالي تعليمهم التعليم المثمر.

ويرى الباحثان أن الدافعية للتعلم قد تكون من العوامل المهمة التي تؤدي دوراً فاعلاً في تعلم المتعلم، وزيادة رغبته في القيام بالعمل الدراسي والطموح والمنافسة والرغبة في التفوق والتميز، حيث أن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية، كما أنها وسيلة ثابتة وأكيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب.

ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية نظراً لأهميتها في عديد المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والإداري والتربوي، حيث تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع الطلاب وحاجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية في الحياة⁽¹⁾.

ومما لا شك فيه أن دافعية التعلم تعد عنصراً أساسياً من عناصر التدريس ولاسيما أنها تعمل على زيادة فاعليتها، والإسهام إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلم، حيث يرى البعض أنها من الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في المستوى الدراسي للمتعلمين وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين إلى ضرورة تأكيد أن تكون الدافعية هدفاً تعليمياً بحد ذاتها حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين⁽²⁾.

ويتفق الباحثان مع (السلطي) في أن معرفة مستوى دافعية التعلم أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي تؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم، حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم⁽³⁾. كما أشارت (بن ستي) إلى أن هناك عديد الدراسات في مجال تربية العلاقة الوطيدة بين نجاح الطالب في مساره الدراسي وعامل دافعيته للتعلم وهذه الأخيرة من إحدى الموضوعات التي شغلت حيزاً كبيراً من الدراسات، حيث تعرضت دراسة الباحثة دويك (1986) لتأثير الدافعية على التعلم وذلك في إطار نظرية الأهداف، وقد توصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب الأطفال لمعرفة المهارات واستغلالها، أما دراسة الطواب (1990) فتهدف إلى معرفة الفروق في التحصيل الدراسي، نتيجة لاختلاف مستويات الدافعية للتعلم والذكاء ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها وجود تحصيل جيد وأعلى لدى المراهقين ذوي الدافع المرتفع والعكس صحيح⁽⁴⁾.

ويرى الباحثان أن الدافعية للتعلم تعتبر من الموضوعات المهمة التي يجب التركيز عليها ودراستها ومعرفة مستوياتها عند طلابنا ومن تم تعزيزها والحفاظ عليها لأنها تعتبر بمثابة الأساس الذي يعتمد عليه نجاح وتفوق أي طالب فلا تعلم جيد بدون دافعية ومن بين المتغيرات التي نود التركيز عليها في هذا البحث متغير (الجنس، التخصص، التقدير الدراسي).
وانطلاقاً مما سبق فإن البحث يسعى لتقديم إضافة علمية من خلال تناوله لمتغير مهم في العملية التربوية وهو (دافعية التعلم).

مشكلة البحث:

تعد الدافعية للتعلم شرطاً أساسياً لنجاح العملية التربوية فهي القوة التي تساعد المتعلم وتدفعه على التحصيل الجيد وهي عامل أساسي يمكن من خلاله تجسيد ما تم تعلمه في الواقع، عليه يمكن تحديد مشكلة البحث في هذا التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة دافعية التعلم بمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن؟
ولإجابة على التساؤل الرئيس كان لابد من الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفقاً لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفقاً لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفقاً لمتغير التقدير الدراسي (مرتفع، منخفض)؟

أهداف البحث:

- التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن.
- الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم لدى الطلبة حسب متغير الجنس.
- الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم لدى الطلبة حسب متغير التخصص (أدبي، علمي).
- الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم لدى الطلبة حسب متغير التقدير الدراسي (مرتفع، منخفض).

أهمية البحث:

- يتناول هذا البحث دراسة متغير مهم في العملية التربوية وهو دافعية التعلم.
- يهتم هذا البحث بدراسة عينة يعول عليها كثيراً للإسهام في بناء المجتمع.
- تقدم نتائج هذا البحث خلفية للمعلمين عن مستوى دافعية طلابهم.
- على ضوء نتائج البحث سيقدم الباحثان بعض التوصيات إلى وزارة التربية والتعليم بمدينة زليتن خاصة لمحاولة توضيح الصورة فيما يخص قوة أو ضعف الدافعية للتعلم.

- تفيد نتائج البحث المسؤولين على إقامة الدورات التدريبية والتي تسهم في مساعدة المعلم على إيجاد الدافعية للتعليم وتعزيزها داخل المؤسسات التعليمية.

حدود البحث:

- حدود بشرية: طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن.
- حدود مكانية: المدارس الثانوية بالفرع الغربي بمدينة زليتن.
- حدود زمنية: العام الدراسي: 2017-2018 م.

مصطلحات البحث:

- **الدافعية للتعلم** — تعرف بأنها حالة داخلية تدفع الطالب إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعليم كهدف للمتعلم⁽⁵⁾.
- **التعريف الإجرائي لدافعية التعلم**: يعرف الباحثان الدافعية للتعلم إجرائياً بأنها: مجموعة الدرجات التي يحصل الطلبة عليها من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس الدافعية للمتعلم المستخدم لتحقيق أهداف هذا البحث.

الدراسات السابقة:

1. دراسة "فيصل الربيع" (2009)، بعنوان: **مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات**، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، وفيما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس، ومستوى التحصيل ومستوى دخل الأسرة، ومستوى تعليم الأب والمسار الأكاديمي الذي ينوي اختياره، وتكونت عينة الدراسة من (216) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى⁽⁶⁾:
 - أن مستوى الدافعية عند أفراد العينة كان كبيراً.
 - تفوق الإناث عن الذكور في مستوى الدافعية.
 - وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التعلم يعزى لمتغير مستوى التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع.
2. دراسة "كلثوم العايب" (2010)، بعنوان: **فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط**، هدفت الدراسة البحث في علاقة فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط، وللتعرف على الفروق في الدافعية للتعلم باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط وفق متغير الجنس، وتكونت العينة من (2165) منهم (990) ذكوراً، و(1175) إناثاً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية⁽⁷⁾:

- تختلف درجة الدافعية باختلاف مستويات فعالية الذات، وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة.
- هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم ولصالح الإناث.
- 3. دراسة "عبد الوهاب، وعبد الفتاح" (2017)، بعنوان: **الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. وتكونت عينة الدراسة من 72 تلميذا وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى الآتي⁽⁸⁾:
 - وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.
 - وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي، وفي الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

الإطار النظري:

أولاً: الدافعية للتعلم:

مفهوم الدافعية للتعلم:

تعرف الدافعية بشكل عام على أنها حالة داخلية تؤثر على الفرد وتحرك سلوكه وتوجهه. أما الدافعية للتعلم فتعرف بأنها "البحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها"⁽⁹⁾.

وهذا ما أكده (بن زيد) إلى أن من سمات التعلم الجيد أن لا يتطلب من المتعلم وقتاً أطول مما يجب ولا يتطلب من المتعلم جهداً أكثر مما ينبغي⁽¹⁰⁾.

وتعرف الدافعية للتعلم أيضاً بأنها "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم"⁽¹¹⁾.

عناصر دافعية التعلم:

1. حب الاستطلاع: وهو من الدوافع المؤثرة على عوامل الانتباه الداخلية، حيث يجعل الإنسان في حالة تهيؤ مستمر للانتباه إلى الأشياء الجديدة وغير المألوفة ولديه وجهة ذهنية للانتباه إلى المواقف التعليمية⁽¹²⁾.

2. الكفاية الذاتية: ويعني ذلك أن الفرد بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينه، بمعنى أن يكون للمتعلم كفاية وقدرة ذاتية للتعلم.

3. الاتجاه: بمعنى اتجاه الطلبة نحو بعض الموضوعات التي يتعلمونها بإشراف مدرسيهم.

4. الكفاية: هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات.

5. الدوافع الخارجية: ذكر (بالحاج) أن المشاركة الفعّالة تقتضي توفير بيئة مثيرة تحارب الملل وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وقابلة للتطبيق، كما أن للتحفيز المادي والمعنوي قيمة جيدة كدافع خارجي.⁽¹³⁾

دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور المهمة لتحقيق الأهداف التربوية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الاستعدادات والقدرات والسمات الشخصية، فدافع المتعلم لأداء مهام لا تتناسب مع قدرته وإمكانياته لاشك أنه سوف يفشل ويشعر، بالإحباط نحو التعلم ومن تم عدم الاستمرار في الدراسة⁽¹⁴⁾.

لذا على المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يضع في اعتباره عاملاً مهماً جداً وهو (الفروق الفردية)، ويجب على المعلم الاهتمام بمبدأ التعزيز لما له من دور كبير في تحسين مستوى المتعلمين وتشجيعهم على البذل والمثابرة. وكذلك يجب على المعلمين مراعاة مبدأ المرونة أثناء تقديم الدروس والتشجيع على المشاركة والحوار وطرح الأسئلة داخل الصف وعدم التقيد باستراتيجية واحده طوال السنة الدراسية. ونستخلص مما سبق أن للمعلم دوراً أساسياً في إثارة الدافعية للتعلمين وذلك من خلال مراعاة مبدأ الفروق الفردية والعمل على لفت انتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل والتفوق لاكتساب المعرفة من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة. ويرى الباحثان أن مهمة توفير الدافعية لا تلقى على عاتق المدرسة فحسب وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والمنزل وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وظائف الدافعية للتعلم:

1. تساعد المتعلم على أن يستجيب لمواقف معينه ويهمل باقي المواقف.
2. تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف.
3. تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي الذي يوجه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة فالسلوك بدون دافع يصبح سلوكاً عشوائياً وغير هادف.
4. كذلك تعمل الدافعية على جمع الطاقة اللازمة إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الاتزان السابق.
5. كما تدفع الدافعية المتعلم على تكرار السلوك الناجح المعزز من قبل المعلم⁽¹⁵⁾.

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

1. العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية.
2. العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعي.
3. العوامل المرتبطة بالطالب نفسه.
4. المكافآت⁽¹⁶⁾.

ثانياً: منهج البحث وإجراءاته:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث الحالي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من المدارس الثانوية بالفرع الغربي لمدينة زليتن، حيث بلغ عددهم (1116) طالب وطالبة، والجدول التالي رقم (1) يبين ذلك:

جدول (1) المدارس الثانوية بمنطقة الدراسة

العدد الكلي	نوع المدرسة	المدرسة
120	إناث	الانتصار
151	إناث	سكينة بنت الحسين
191	إناث	الزهراء
237	إناث	الشهيدة
95	ذكور	الغويلات
153	ذكور	جابر بن حيان
169	ذكور	الجمعة المركزية
1116	المجموع	

عينة البحث:

تم اختيار عينة ممثلة بطريقة عشوائية طبقية، وقد بلغ حجم العينة (112) طالبة وطالبة، وقد تم اختيارهم وفق متغيرات البحث، والجدول التالي رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص والتقدير الدراسي

المتغير	الصفة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	42	%38
	إناث	70	%62
التخصص	علمي	74	%66
	أدبي	38	%34
التقدير الدراسي	مرتفع	55	%49
	منخفض	57	%51

أدوات البحث:

تم تطبيق مقياس دافعية التعلم من إعداد (يوسف القطامي).⁽¹⁷⁾، يتكون هذا المقياس من (30) فقرة، وطبق على البيئة الأردنية والجزائرية، قام الباحثان بإعادة تقنيه على البيئة الليبية للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم تحليل بيانات البحث عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، وللوصول إلى نتائج البحث تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

1. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
2. معامل جثمان.
3. المتوسط الحسابي.
4. الانحراف المعياري.
5. الوزن النسبي.
6. اختبارات للعينة الواحدة.
7. اختبارات للعينتين.

صدق وثبات المقياس:

تم حساب ثبات وصدق مقياس البحث وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن.

الصدق الظاهري: قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وذلك للتحقق من مضمون الفقرات، الحكم على صياغة الفقرات ووضوحها وملائمتها للبيئة الليبية، وقام الباحثان بإدخال التعديلات المتفق عليها والتي كانت تتمثل في تعديلات بسيطة حول اللغة والأسلوب.

الصدق الذاتي: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام معامل الصدق الذاتي ومعامل جثمان للصدق، حيث بلغت قيمة الصدق الذاتي 88%، وبلغت قيمة معامل جثمان 80%، ومن أجل التحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات باستخدام أسلوب معادلة ألفا كرونباخ، ومعامل جثمان، حيث بلغت قيمة معاملي الثبات 78%، 89% للمعاملين على التوالي، والنتائج مبينة في الجدول التالي رقم (3)

جدول (3) نتائج مقاييس الصدق والثبات لمقياس البحث

معاملات الثبات		معاملات الصدق		عدد الفقرات	عدد العينة
0.778	معامل ألفا كرونباخ	0.880	الصدق الذاتي	30	30
0.890	معامل جثمان	0.798	معامل جثمان		

وعليه نلاحظ من النتائج المبينة في الجدول رقم (3)، أن قيم معاملات الصدق والثبات مرتفعة لمقياس البحث وتشير إلى أن هناك درجة عالية من الثبات والصدق تفي بمتطلبات البحث، أي أن مقياس البحث موثوق به ويعتمد عليه لقياس الظاهرة التي وضع من أجلها.

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الجانب من البحث عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات على وفق تسلسل تساؤلات البحث كما تضمن تفسيراً للنتائج كالآتي:

الإجابة على تساؤلات البحث:

■ التساؤل الأول: ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن؟

لغرض الإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، والاختبار التائي لمقياس دافعية التعلم لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات المقياس. بينت نتائج جدول رقم (4)، أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 106.9 وانحراف معياري بلغ 12.4 وهو أعلى من المتوسط الفرضي 90. ولبيان دلالة الفروق استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة، فنتبين أن قيمة الاختبار التائي المحسوبة بلغت 91.105، وقيمة مستوى الدلالة بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يوضح وجود نسبة كبيرة من دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن، وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة فيصل الربيع (2009). وعليه يمكن القول بأن طلبة المرحلة الثانوية بمدينة زليتن لديهم دافعية عالية نحو التعلم حيث بلغ الوزن النسبي لها 71%. ويعزو الباحثان سبب ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم للعينة الكلية إلى دور المعلم الإيجابي في التشجيع والتحفيز وبالتالي زيادة الرغبة والحماس للتعلم، كما قد يكون السبب راجع لتشجيع الأسرة والمحيط الاجتماعي للطالب أو الطالبة.

جدول (4) نتائج مستوى دافعية التعلم

مستوى الدلالة	قيمة الاختبار	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
0.000	91.105	%71	12.422	106.938	112

■ التساؤل الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم، وفقاً لمتغير الجنس (ذكو-إناث)؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم إجراء اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس والنتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (5).

جدول (5) نتائج اختبار "ت" لدافعية التعلم حسب متغير الجنس

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الذكور	42	103.639	12.627	1.959-	0.035
الإناث	70	108.500	12.095		

بينت النتائج بأن قيمة اختبار "ت" بلغت -1.959، وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة فيصل الربيع (2009)، ودراسة كلثوم العايب (2010)، وكذلك دراسة عبدالوهاب وعبدالفتاح (2015)، مما يشير إلى أن الإناث أكثر دافعية للتعلم مقارنة بمجموعه الذكور، وهذا يعزى إلى العامل الثقافي للمجتمع الذي له دور فعال جداً في تشكيل الدافعية لدى عينة الإناث، لأنهن أكثر ميلاً لإثبات مكانتهن الاجتماعية في المنزل والجامعة، وهن أكثر تنظيماً وضبطاً لعملية التعلم، والتفكير فيما سيقمن به من أعمال تتعلق بالمواد الدراسية في سبيل الحصول على درجات مرتفعة ومكانة جيدة لتضمن الدخول إلى الجامعة ولينقلن من مرحلة التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي، ومن ثم إلى سوق العمل.

■ التساؤل الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية للتعلم وفقاً لمتغير التخصص (أدبي-علمي)؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم إجراء اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص والنتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (6).

جدول (6) نتائج اختبار "ت" لدافعية التعلم حسب متغير التخصص

التخصص	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
أدبي	38	108.644	11.148	1.194	0.235
علمي	74	105.791	13.166		

بينت النتائج بأن قيمة اختبار "ت" بلغت 1.194 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص، قد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة الدراسة لكل من التخصص العلمي والتخصص الأدبي فطبيعة التخصص العلمي تعتمد على الفهم التام لموضوعات المواد الدراسية، بينما طبيعة الدراسة في التخصصات الأدبية تعتمد على قياس قدرة الطالب على الحفظ أكثر من تركيزها على الفهم والتطبيق، ولذلك نرى أنه لا يوجد فروق في دافعية التعلم حسب

التخصص فكل تخصص دافعية للتعلم تعتمد على طبيعة التخصص، وربما يرجع السبب إلى كون الطلبة في كلا التخصصين لديهم استعداد ورغبة في بلوغ النجاح وتحقيق الأهداف بمجرد التحاقهم بالدراسة وبالتالي إتمام مسارهم التعليمي بغض النظر عن نوع التخصص.

■ التساؤل الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم وفقاً لمتغير التقدير الدراسي (مرتفع-منخفض)؟

ولإجابة على هذا التساؤل تم إجراء اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التقدير والنتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (7).

جدول (7) نتائج اختبار "ت" لدافعية التعلم حسب متغير التقدير الدراسي

التقدير الدراسي	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
مرتفع	55	107.800	11.704	0.702	0.473
منخفض	57	106.105	13.1281		

بينت النتائج بأن قيمة اختبار "ت" بلغت 0.702، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التقدير الدراسي، وهذا ما توصلت إليه دراسة فيصل الربيع (2009)، ويفسر الباحثان عدم وجود الفروق إلى أنه قد توجد عوامل أخرى تؤثر في مستوى الدافعية للتعلم كالذكاء والجو الأسري والمستوى الاقتصادي، وكذلك مستوى الطموح والبيئة المدرسية المحيطة بالطالب.

التوصيات والمقترحات:

- العمل على إقامة ورش عمل للمعلمين من أجل الحفاظ على مستوى دافعية التعلم العالية لدى الطلبة.
- العمل على إثارة دافعية التعلم للمتعلمين وخاصة الذكور عن طريق تشجيعهم وتعزيز سلوكياتهم.
- توفير الحوافز وتنويعها من قبل المدرسة والأسرة بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند المتعلمين.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين وخاصة أن نتائج البحث أظهرت وجود فروق في مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس.
- إجراء بحوث لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى الرفع من مستوى دافعية التعلم.
- إجراء بحوث في مناطق أخرى داخل ليبيا على المرحلة نفسها ومقارنتها بنتائج هذا البحث.
- إجراء بحوث عن دور أداء المعلم في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم.

المراجع:

- (1) عبداللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2000، ص69.
- (2) عماد عبدالرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2005، ص277.
- (3) نادية سميح السلطي، التعلم المستمد إلى الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2004، ص27.
- (4) حسنيه بن ستي، التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2013، ص6.
- (5) صالح محمد أبوجادو، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2000، ص329.
- (6) فيصل خليل الربيع، مستوي دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، 2009، ص3، ص160.
- (7) كلثوم العايب، فعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط، مجلة: دراسات جامعة الأغواط الجزائر، العدد 27، 2010، ص158.
- (8) عبدالوهاب بن موسى، وعبدالفتاح أبي مولود، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي، مجلة: العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد30، 2017، ص183.
- (9) تائر أحمد غباري، الدافعية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2008، ص4.
- (10) جمال منصور بن زيد، مدخل إلى علم النفس، ط4، دار الكتاب الوطنية، بنغازي، 2003، ص99.
- (11) محي الدين توق وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003، ص211.
- (12) جمال بن زيد، مرجع سابق، ص63.
- (13) حسنية بن ستي، مرجع سابق، ص34.
- (14) محمود عطية هنا، الصحة النفسية، القاهرة، مصر، 1984، ص8.
- (15) حسنية بن ستي، مرجع سابق، ص32.

- (16) سوزان بنت أحمد سلمان التميمي، جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينه من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2012، ص 82.
- (17) حسنية بن ستي، مرجع سابق، ص 33.

كليات التربية والتعليم العام شراكة وعلاقة بين المتطلبات والمخرجات

د. محمود محمد العامري

محاضر بقسم الرياضيات

كلية التربية قصر بن غشير - جامعة طرابلس

المُلخَص:

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على واحدة من الاتجاهات الحديثة والمعاصرة التي تخدم العملية التعليمية (الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام) لما فيها من تطوير ورفع التعليم في مدارس التعليم العام، والاستفادة من أقسام كليات التربية في تقديم الخدمات التعليمية والخبرات في مجال التعليم كالتدريب والاستشارات العلمية، واتبع الباحث المنهج الوصفي بما أتيح من أبحاث ودراسات متعلقة بالدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها:

- أهمية الشراكة التربوية بين كليات التربية والتعليم العام في الجوانب التعليمية والتربوية.
- تبنى الشراكة على مجموعة من المبادئ والمواصفات المحدودة لتحقيق أهداف مشتركة واحترام وجهات النظر.
- تسهم الشراكة من الرفع من كفاءة المعلمين والإداريين والمشرفين التربويين.
- كما أوصت الدراسة لبعض التوصيات منها:
- إشراف كليات التربية على المعلمين بالمدارس العامة ومتابعة الأداء التعليمي.
- ضرورة تطوير مستوى الإعداد الأكاديمي التخصصي والتربوي وتطوير برامج التأهيل وتدريب المعلمين من خلال الدورات والندوات العلمية.
- الاستفادة من مراكز الخبرات والبحوث الجامعية واستثمار الطاقات والكفاءات والقدرات، التي تتميز بها الإدارات والجامعات وتوحيدها، لتحقيق رسالة التعليم في المدارس العامة.

Abstract

The study aims at shedding light on one of the sharp and contemporary trends that serve the educational process (partnership between the Faculties of Education and Public Education Schools) for the development and raising of education in general education schools, and benefiting from the departments of the faculties of education in providing educational services and experiences in the field of education, Scientific studies. The study used a descriptive analytical method to review and analysis documents and contemporary studies which was made available from appendices and studies related to the study.

The study reached some results including:

- The importance of the educational partnership between the faculties of general education in educational and educational aspects.
- The partnership is based on a set of principles and limited specifications to achieve common goals and respect for views.
- The partnership contributes to raising the efficiency of teachers, administrators and educational supervisors.

The study also recommended some recommendations, including:

- Supervision of colleges of education on teachers in public schools and follow-up educational performance.
- The need to develop the level of specialized academic and educational development. The development of rehabilitation programs and training of teachers through seminars and seminars.
- To benefit from the centers of expertise and university research and to invest the energies, competencies and capacities that characterized the departments and universities and unite them to achieve the message of education in public schools.

المقدمة:

يعتبر التعليم بكافة مراحل وأشكاله أداة التطوير والتنمية في مختلف المجتمعات، ويقع على عاتقه التغييرات الضرورية التي من شأنها نقل المجتمع من حاضره المتواضع إلى مستقبل جديد متقدم يتوق إليه أفراد المجتمع، وإذا كانت كل مرحلة من مراحل التعليم لها أهدافها الخاصة، ولها قيمتها التعليمية والتربوية الخاصة، فإن مراحل التعليم كلها ينبغي أن تعمل في نسق واحد كمجموعة واحدة تربطها علاقة وشراكة متكاملة ومتبادلة، وأي انقطاع بين هذه المراحل من شأنه أن يحدث مشكلة في المراحل الأخرى وربما في النظام التعليمي كله، وتكون له آثاره السلبية على مخرجات العملية التعليمية والتربوية. وهذا يعني أن العلاقة بين مراحل العملية التعليمية التربوية من بداية السلم التعليمي في التعليم العام إلى نهايته في التعليم الجامعي مطلب مهم، ومعيار ضروري للحكم على مدى كفاءة النظام التعليمي في المجتمع وجودة مخرجاته.

وتعد قضية العلاقة والشراكة بين التعليم العام (الأساسي والثانوي) والتعليم العالي (الجامعات والكليات) من القضايا التي تطرح عديد الإشكاليات التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في كلا النوعين من التعليم، حيث يرى جل الخبراء والمتخصصين في التربية والتعليم أهمية هذه العلاقة وضرورتها بين مراحل التعليم المختلفة، غير أن الواقع يؤكد أن مسؤولية التعليم العالي تقع على عاتقه جميع الإصلاحات والمبادرات، لإصلاح النظام التربوي والتعليمي بشكله الشمولي لما يحتويه من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة التعليمية.

كما أكدت كثير من الدراسات والوثائق ومنها وثيقة أصدرتها اليونسكو مؤخراً على أنه ينبغي لأي تصور مستقبلي للتعليم ولأي سياسة تربوية ملائمة أن يتناول النظام التربوي ككل، لذلك ينبغي لأي عملية إصلاح للتعليم العالي أو العام أن تراعي صلات الترابط بينه وبين مراحل التعليم الأخرى.

ولعل من أبرز هذه العلاقات والشراكات (العلاقة والشراكة بين كليات التربية والتعليم العام) حيث تتطلب طبيعة العلاقة بين التعليم العام والتعليم العالي المتمثل هنا في كليات التربية ضرورة التعاون بينهما لتحقيق مزيد من المكتسبات العلمية والعلمية والاجتماعية، فمؤسسات التعليم العالي بما لديها من إمكانات علمية وبحثية قادرة على إحداث تأثيرات كبيرة في نمط التعليم العام، وتوجيهه لخدمة قضايا الإنسان والمجتمع، كما أن التعليم العام يعتبر مصدراً رافداً للتعليم الجامعي، ومجالاً خصباً لتطبيق الأفكار والنظريات، كما أن مهمة تطوير وتجويد التعليم العام هي مسؤولية مشتركة بين الطرفين، وأنه من أجل ذلك الغرض ينبغي إقامة نوع من التنسيق والتعاون المستمر بينهما، ولهذا فالحاجة ماسة وملحة وذات أهمية خاصة جداً إلى فحص واستقصاء آفاق التعاون بين مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، والوقوف على معوقات تحقيق ذلك التكامل والتعاون.

وفي هذا السياق تتنوع أشكال العلاقة بين الجامعات وقطاع التعليم العام، ومن أهم هذه الوسائل الاستشارات، التطبيق العملي وتطوير البرامج والمقررات الدراسية، ويتضمن ذلك مشاركة كليات التربية خاصة في ورش عمل أو مؤتمرات والزيارات العلمية لتطوير البرامج والمقررات الدراسية في التعليم العام وذلك لربط هذه المناهج مع بعضها، وإقامة الدورات المشتركة والتعليم المستمر، وعقد دورات تدريبية قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل، وتبادل الخبراء وغيرها. كما تحتاج العلاقة بينهما إلى إجراء مشاريع وأبحاث تطبيقية مشتركة بين الطرفين بهدف نقل المعرفة من أقسام ومعامل ومختبرات الكليات إلى التطبيق العملي في التعليم العام، والمجهودات البحثية للطلاب، وتمثيل منظمات الأعمال في مجالس الجامعة، إضافة إلى قيام منظمات الأعمال بتمويل بعض الأنشطة والفعاليات العلمية والطلابية والمجتمعية في الجامعات.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

لقد توصلت النتائج في كثير من الدراسات إلى ضعف وتدني العلاقة والتعاون بين كليات التربية والتعليم العام، كما أكدت ذلك دراسة (باجرز 2012)⁽¹⁾، ويأتي ذلك إلى ضعف التنسيق والاتصالات بين كليات التربية ووزارة التعليم الأساسي، خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلمين وتأهيلهم من كليات التربية والذين في أغلب الأحيان ينخرطون في التعليم العام، وكذلك غياب النظرة الواقعية في برامج التربية العملية بالكليات، وضعف العلاقة في مجال البحوث العلمية والمشاركة في إعداد وتطوير المناهج، والوسائل والطرق التعليمية، كما أكد (الزامل 2012)⁽²⁾ إلى وجود شح في مجال التنمية المهنية للمعلمين والبرامج التدريبية التي تهدف إلى الرفع من كفاءتهم المهنية وتزويدهم بما يستجد في تخصصاتهم من المهارات والمعارف. وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث تتحدد في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هو نمط العلاقة والشراكة بين كليات التربية والتعليم العام وما هي التحديات التي تحتم ضرورة وأهمية العلاقة بين كليات التربية والتعليم العام؟
2. كيف يمكن الاستفادة من التجارب والخبرات العالمية في تطوير وتعزيز العلاقة والشراكة بين كليات التربية وقطاع التعليم العام؟
3. ما هو واجب كل من كليات التربية والتعليم العام القيام به في ضوء الشراكة، للرفع من مستويات التعليم في المدارس العامة والكليات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف على واقع العلاقة والشراكة بين كليات التربية والتعليم العام في الواقع الليبي.
- تحسين المخرجات التعليمية من كليات التربية والارتقاء بها، وتعزيز التكامل في تأهيل وتدريب المعلمين.
- الاستفادة من الخبرات الأكاديمية والإدارية للتعليم العالي والتمكنة في كليات التربية. فضلاً عن تيسير وبناء المناهج وتطويرها وفق احتياج المجتمع.
- الرقي بأدوات البحوث والدراسات من ذوي الخبرة في الجامعات.
- وضع سياسات موحدة واستراتيجية شاملة تقضي على سد الفجوات بين مخرجات التعليم العام والتعليم العالي، حيث سيؤدي ذلك إلى إلغاء العزلة التي كان يعيشها كلا القطاعين.
- توحيد الرؤى والجهود للوصول إلى مخرجات نوعية تخدم سوق العمل، حيث سيتم إعداد مناهج كليات التربية في الجامعات بما يتناسب مع المناهج الدراسية في التعليم العام وبشكل ينعكس إيجاباً على الركيزة الأساسية للعملية التعليمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في دراسة إحدى العلاقات الهامة بين مراحل التعليم (الشراكة بين كليات التربية والتعليم العام) والتي تمثل أحد الاتجاهات المعاصرة في معالجة أساليب التعليم وتطويرها، وتتزامن الدراسة مع الجهود المحلية التي تقوم بها الجامعات والكليات في عمليات التطوير في مجال التعليم، والاستفادة من أقسام كليات التربية في تقديم الخدمات التعليمية والخبرات في مجال التعليم كالتدريب والاستشارات العلمية، وذلك للاستفادة من أقسام كليات التربية في إعداد المعلمين وتأهيلهم بالتعليم العام وتطوير أدائهم التعليمي والتربوي، ويمكن الاستفادة من مثل هذه البحوث والنتائج والتوصيات المقترحة في تحديد وتصور وتطوير العلاقات بين المؤسسات التعليمية.

منهجية البحث:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على المنشورات ودراسات وبحوث، وأوراق عمل وخلاصة ورش عمل قدمت من قبل بعض العاملين في الحقل التربوي، والبحوث المتعلقة من أجل دراسة ماهية هذه العلاقة، وتوصيفها والواجبات التي يمكن القيام بها من الطرفين، ومن خلال التحليل والوصف لمعرفة العوامل الأساسية لنجاح الشراكة والفائدة العامة بالنسبة لكل من كليات التربية والتعليم العام، يمكن استخلاص بعض النتائج والمقترحات والتي يمكن أن تفيد العملية التعليمية.

مجالات وحدود البحث:

تقتصر مجالات وحدود البحث في دراسة العلاقة التي تربط بين كليات التربية والتعليم العام في ليبيا، وذلك من خلال أهمية العلاقة ومراكز الضعف والقوة والاتجاهات البديلة.
مصطلحات البحث:

1. كليات التربية بالجامعات الليبية ومدارس التعليم العام

(Colleges of Education and School of General Education):

- كليات التربية: هي إحدى المؤسسات التعليمية التي تتبع التعليم العالي والتي كانت تعرف في السابق (معاهد إعداد المعلمين بمراحل التعليم المتوسط) والتي كانت الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات، ومن بعد سميت (كليات التربية) سنة 2006م، وزادت مدة الدراسة إلى أربع سنوات أو ما يعادل ثمانية فصول دراسية. ليتخرج الطالب منها بدرجة (البكالوريوس) للأقسام العلمية التطبيقية، وبدرجة (الليسانس) في العلوم الإنسانية.
- مدارس التعليم العام: هي المدارس في التعليم الأساسي والتي تشمل من السنة الأولى الابتدائي إلى السنة الثالثة من المرحلة الثانوية.

2. الشراكة في التربية (Partnership): يشير مفهوم الشراكة كما عرفها (عمارة 2011)⁽³⁾ إلى العلاقة بين طرفين أو أكثر، لتحقيق المنفعة العامة، وتستند على المساواة والاحترام والعتاء المتبادل، حيث تقدم الأطراف كلها الإمكانيات المادية والبشرية والفنية لتنظيم وتحقيق الأهداف المنشودة منها.

3. الشراكة بين الكليات والمدارس (School Colleges of Education Partnership):

أشار (Teitel, L. 1999)⁽⁴⁾ إلى أن العلاقة أو الشراكة بين الجامعات والمدارس هي إقامة علاقة تعاونية بين الجامعة والمدارس معا لتطوير مجال التعليم العام. كما أشار (هاشم 2005)⁽⁵⁾ إلى أن هذه الشراكة تتضمن عدة أساسيات منها:

- أنها علاقة مخطط لها بشكل مدروس بما يسمح بتكوين شبكة عمل يشترك فيها جميع الأطراف في استثمار الموارد المتاحة.
- اتفاق الأطراف المعنية على أهداف وقيم مشتركة، وبحيث تتضح مسؤوليات الأطراف كلها.
- يجب أن تتوفر فيها الشفافية والنزاهة والمحاسبة، وأن تكون النتائج قابلة للقياس والنقد العام.

الدراسات السابقة:

لقد كان لدراسة العلاقة والشركة بين كليات التربية والبحوث المنشابه عدة دراسات وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

- دراسة بشير حسين (2005) بعنوان: دور كليات التربية في إصلاح التعليم العام في مصر بين الواقع والتحديات والطموح، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي تؤديه كليات التربية بالنسبة لعمليات إصلاح التعليم قبل الدراسة الجامعية في مصر، والتحديات التي تواجهها الكليات، ووضع تصور مستقبلي لهذا الدور في إطار الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكليات تواجه كثيراً من العقبات والتحديات لكي تتفاعل مع المتغيرات المتسارعة العلمية والاقتصادية والاجتماعية في عصر العولمة الأمر الذي يبرز الدور الذي يمكن أن يؤديه التعليم في التعامل مع هذه المتغيرات⁽⁶⁾.
- دراسة إسماعيل بدير (2004) والتي استهدفت: رصد أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية وبيان مدى الحاجة لتحسين العمل بها متمشياً مع التغيرات في العصر الحديث وتحدياته، وعرض خبرات بعض الدول المتقدمة، وذلك بهدف الاستفادة في محاولة التوصل إلى وضع نظام أكاديمي لكليات التربية، وثم إعداد قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية تكون بمثابة إطاراً مرجعياً لتقييم مدى جودة العمل بكليات التربية، وذلك من خلال الدراسات السابقة وآراء العاملين بهذه الكليات. ولقد توصلت الدراسة إلى وضع تصور مستقبلي لما ينبغي أن تكون عليه كليات التربية سعياً لتحقيق الجودة وتحسين الأداء⁽⁷⁾.
- دراسة نعيمة أبوشاقور (2012) رؤى جديدة لتكوين المعلم في كلية التربية والتي هدفت إلى تفصي البرامج والمناهج داخل كليات التربية لإعداد المعلمين وتحديد أهم المعايير وأهداف تكوين المعلم في ليبيا واتباع آليات لمراجعة العملية التعليمية داخل الكلية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توفير مجموعة معايير فيمن يُختار للتدريس بكليات التربية⁽⁸⁾.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم ونمط الشراكة بين كليات التربية والتعليم العام:

مما لا شك فيه تربويا وعالميا والمعايير المتفق عليها في قياس تقدم ورقي الجامعات والمؤسسات العلمية هو فيما تقدمه هذه الجامعات والمؤسسات إلى المجتمعات من خدمات في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية وقدرتها على المشاركة في حلحلة الصعوبات والأزمات وذلك من خلال البحوث العلمية والكوادر البشرية من معلمين وأطباء ومهندسين، وعلى مدى العقود الأخيرة أدركت تلك الجامعات والمؤسسات العلمية في كثير من دول العالم المتقدمة أنها تواجه تحديات هائلة في المرحلة الحالية بعد ظهور مؤسسات وقطاعات أخرى مثل الجامعات

والمعاهد الخاصة والتي تنافسها ببرامج ومشاريع وأليات جديدة، الأمر الذي فرض على الجامعة تطوير وتنظيم عملها الإداري والعلمي من تطوير مناهج وطرق التدريس وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالكليات التابعة لها والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة والتي تتطلب من الجامعات تنظيمات كبيرة وضخمة⁽⁹⁾، ولعل من أهم ما تقوم به الجامعات هو إنشاء الشراكات التربوية بينها وبين المؤسسات التعليمية الأخرى للرفع وتطوير العملية التعليمية بها، وهناك ثلاثة أنواع من الشراكة التي يمكن أن تعقدها الجامعة مع مؤسسات تعليمية أو مع أطراف فاعلة أخرى، وهي على الشكل التالي:

■ شراكة داخلية: وهي شراكة يسهم فيها الفاعلون الداخليون الذين ينتمون إلى الجامعة كالطلاب والأساتذة والإدارة التربوية وجمعيات الآباء عن طريق اقتراح مشاريع تربوية واجتماعية وبيئية وثقافية وفنية ورياضية والتي تهتم المؤسسة أو مؤسستين فأكثر كمشروع دعم الطلاب معرفياً ومنهجياً والتكوين الإعلامي لفائدة الأساتذة والطلاب ورجال الإدارة وتدريب اللغات الأجنبية.

■ شراكة الجامعة مع محيطها الخارجي: وهنا نستحضر انفتاح الجامعة من خلال إيجاد شراكات مع الجماعات المحلية والجمعيات التنموية الفاعلة في المنطقة والقطاع الخاص ومراكز التكوين والمعاهد والمدارس.

■ شراكة خارجية: تعقد الجامعة شركات تربوية مع مؤسسات أو أطراف عربية أو أجنبية قصد تبادل الزيارات والخبرات والتجارب في إطار التفاعل الثقافي والحضاري.

وبالنظر إلى الجامعة نجد أنها مؤسسة أو مشروع عام تشكله الدولة والحكومات العامة تحت معايير ومبادي دولية لتحقيق من أجلها الأهداف المرغوبة للمجتمع⁽¹⁰⁾، ومن أهم هذه الأهداف هو العملية التعليمية والرقى بالتعليم والذي يثم عن طريقه تكوين وتخريج الكوادر البشرية من الأطباء والمهندسين والمعلمين والخبراء في جميع قطاعات المجتمع، ومما لا شك فيه أن السلم التعليمي والعملية التعليمية تبدأ من مراحل التعليم العام (التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا)، لذا أدركت الجامعات والمؤسسات الدولية أن نجاح مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات والمتطلبات يتطلب الشراكة الفاعلة بين التعليم العام والجامعات وكليات التربية بشكل خاص.

ولما كانت خبرات كليات التربية في العالم وروى بعض المتخصصين تمثل مصدرًا من مصادر الخبرة التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها عند السعي لرسم الدور المستقبلي لكليات التربية، وإبراز رؤيتهم بشأن أدوار كليات التربية والخصائص الواجب أن تتحلّى بها هذا الكليات إذا ما أريد لها أن تتجح في خدمة التعليم العام، وفي هذا السياق يقول الباحثات (Hiley&Chinnici 1998)⁽¹¹⁾ (إنه إذا كان المعلمون مهئين للتعامل بشكل مقتدر مع المستجدات الثقافية، والتقنية، والتغيرات النفسية، والاجتماعية، ولتحقيق هذه الغاية فإن كليات التربية معنية بإعادة النظر في برامجها بهدف مسايرة التغيرات والمستجدات التربوية بهدف تجاوز

المشكلات التي أصبحت جزءاً منها للرفع من مستوى المهارات العقلية، والمعرفة التي يحققها (الطلاب).

لذا تعتبر الشراكة التربوية بين كليات التربية والتعليم العام من أهم المستجدات التربوية الحديثة وأبرزها التي اهتم بها النظام التربوي العالمي، وقد ظهر هذا التوجه لهذه العلاقة بين قطاع التعليم العام وكليات التربية كاتجاه معاصر فرضته المرحلة التعليمية ومتطلبات التقدم والرفي في جميع جوانب العملية التعليمية.

وترتبط كليات التربية مع مدارس التعليم العام باتجاهين: الأول هو استقبال الطلبة الخريجين من مدارس التعليم العام بعد المرحلة الثانوية والمنتسبين إليها حسب التخصص والتقدير العام للطلاب لتقبلهم كطلبة في أقسامها المختلفة بعد تجاوز امتحانات القبول ولكي ينخرط منهم طلبة لتعددهم الكلية معلمي المستقبل والمدرسين ومديري للمدارس في التعليم العام، وهذا هو الاتجاه الثاني. لذلك فإن هذه الشراكة سوف تكون متبادلة من الطرفين ومتكاملة، حيث الطالب المتخرج من المدارس العامة والدارس بكليات التربية ما يلبت أن يعود إلى تلك المدارس معلماً بها.

ونظراً للتغيرات التي يمر بها المجتمع الليبي خاصة والمجتمعات العالمية في قطاع التعليم استوجب الاهتمام بالشراكة بين كليات التربية والبياديين التربوية المحيطة بها وما له علاقة بالتعليم العام انطلاقاً من الرسالة والأهداف والرؤية والدور الذي تقوم به الكليات، ومن مؤشرات الواقع الميداني التربوي في قطاع التعليم العام نجد هناك قصوراً وضعفاً في هذا الجانب من قبل الكليات والمعلمين والمعلمات بهذا القطاع لعدة أسباب منها:

■ حيث من استعراض تاريخي بسيط نستحضر فيه المراحل والنقلات التي مرت بها مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات، وبالإمامة بسيطة ندرك أن البدايات البسيطة للتعليم في ليبيا رافقها عملية إعداد معلم بسيطة ومتواضعة حيث استحدثت الدولة ما يعرف بمعاهد المعلمين التي تعد المعلمين لمدة سنتين بعد المرحلة الابتدائية، وذلك لقلّة المعلمين والمعلمات الوطنيين، والسرعة في افتتاح المدارس في كافة مناطق البلاد (وهذا النخبة كانت بقدر كبير من الناحية التربوية والتعليمية والتي انتهت في سبعينيات القرن الماضي). ومع الوقت والشعور بحاجة الرفع من مستوى المعلمين والمعلمات، وبغرض الارتقاء بمهارات التدريس ومستوى المعرفة استحدثت الدولة مراكز التأهيل بعد الإعدادية لمدة ثلاث سنوات حيث استمرت لسنوات عديدة حتى تم إنشاء معاهد التأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين من الثانويات ولمدة أربع سنوات وبعده تخصصات، ليكونوا معلمين مؤهلين للانخراط في قطاع التعليم العام. وبعد أن تم تلبية معظم الاحتياج الكبير من المعلمين والمعلمات وسد الفراغ والنقص الحاد منهم ثم تحويل هذه المعاهد إلى كليات التربية.

- معظم المعلمين والمعلمات في المدارس العامة لم يكونوا تحت مظلة كليات التربية التي هي الجهة المسؤولة على تخريج وإعداد معلمي المستقبل.
- انخرط في قطاع التعليم العام في الآونة الأخيرة ما لم يكن مؤهلاً علمياً أو تربوياً ليكون معلماً في مدارس التعليم العام الأمر الذي أربك التعليم في تخريج طلبة يعانون ضعفاً في التحصيل العلمي ولم يكونوا على قدر كافٍ من متابعة الدراسة الجامعية.
- هناك تعاون بين كليات التربية ومدارس التعليم العام من ناحية التدريب الميداني والتربية العملية لطلاب الكلية، ولكن كان هناك قصور في تطبيق الطلاب للتدريب الميداني أو للتربية العملية من حيث الإشراف الأكاديمي أو التربوي.
- الافتقار في بعض مجالات الشراكة بين كليات التربية والتعليم العام من عدم وجود مراكز تدريب الخبرات التربوية في الكلية لتدريب مديري المدارس والشرفيين التربويين، ونقص البرامج التدريبية التي تهتم بالتنمية المهنية لمعلمي المدارس.
- عدم إشراك كليات التربية في عمليات تطوير المناهج بقطاع التعليم العام وطرق وأساليب التدريس، وفي قياس مخرجات التعليم العام.

مبادئ الشراكة التربوية ومواصفاتها بين كليات التربية والتعليم العام:

- اتفقت الأدبيات التربوية على بعض المبادئ والمواصفات للشراكة التربوية، حيث جاء في (المكتب الإقليمي 2003)⁽¹²⁾ تحديد ستة مبادئ هامة جاءت على النحو التالي:
- التزام الطرفين بأهداف عمل كل مؤسسة.
 - احترام الاختلافات في الأولويات الخاصة بكل مؤسسة والاعتراف بها من خلال الاستماع إليها واحترام الآراء والتجسيد المشروع لها.
 - السعي لاستغلال الشراكة بين المؤسسات في تحسين فرص تطوير العاملين.
 - سعي الشراكة إلى تحقيق قيمة مضافة ترفع مستوى دافعية الأفراد داخل المؤسسة.
 - أن تسعى الشراكة باستمرارها إلى التغلب على المخاوف الأولية لدى العاملين والإدارة من الدخول في هذه الشراكة.
 - إن تحقيق الأهداف التربوية يجب أن يكون حاضراً في مختلف مشاريع وبرامج الشراكة وينبغي أن يحرر وبشكل صريح في ديباجة اتفاقية الشراكة وفي الأهداف المتوخاة منها.
 - ومن المواصفات التي يجب أن تتسمي بها الشراكة التربوية بين الكلية والمدارس كما جاءت عند (يوسف محمود، 2003)⁽¹³⁾:
 - أن يكون هناك تعاون بين المؤسسات التعليمية المعنية واستعمال الإمكانيات الذاتية المتوفرة في كل مؤسسة لإنجاز المشروع المتفق عليه.

- أن تحترم كل مؤسسة خصوصيات المؤسسات التي تربطها بها علاقة شراكة.
- أن تركز هذه الشراكة على مشروع تربوي متكامل وعملي وواقعي ويعمل على تحقيق أهداف تتسجم مع الأولويات التربوية للمؤسسة عن طريق إشراك جميع الفاعلين الذين أبدوا استعدادا لخدمة المشروع.

أهمية الشراكة بين كليات التربية والتعليم العام:

الشراكة التربوية بين كليات التربية والتعليم العام (أو مدارس التعليم العام) تعني أن هناك تعاون مشترك بين مؤسسات التعليم العالي (كليات التربية) والعام (المدارس) هو مشروع يحقق أهداف معينة وفوائد تعليمية وتربوية كبيرة، بحيث يكون لهذا المشروع مبادئ ومعايير واضحة توفر الحد الأدنى من أهداف ومواصفات هذا المشروع والتي يمكن منها على سبيل المثال وليس الحصر:

- تستهدف عملية الشراكة من الرفع من كفاءة ومستوى المعلمين في المدارس وإكسابهم خبرات ومهارات تعليمية تسهم في تطوير أدائهم.
- تعتبر كليات التربية ذات استقلالية خاصة (تحت غطاء الجامعات) في إدارتها، وتملك تعددية في وظائفها وتخصصاتها وأقسامها، ومن هنا يصبح لها دور أكثر أهمية في قيادة وزيادة الخطط التطويرية والتنموية ومنها: قيادة خطط تطوير التعليم العام في المناهج وطرق التدريس، والتمتع بهذه الاستقلالية يساعدها في اتخاذ قراراتها في عقد هذه الشراكة.
- إن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، والمعرفية، والتقنية تفرض تحديات لا قبل بأي مجتمع أن يواجهها إلا من خلال تربية قوية تبدأ في التعليم العام وتنتهي في التعليم العالي، وأخذاً في الاعتبار لواقع كليات التربية، وواقع التعليم العام، وخبرات ورؤى الكليات العالمية الأخرى، لذا فإن دور كليات التربية المستقبلية هو دور شمولي يمكن وصفه بإصلاح التربية والتعليم، وهذا الإصلاح التربوي هدفاً استراتيجياً هاما يفترض على كليات التربية القيام به وذلك عن طريق العلاقات القائمة بين الكلية ومدارس التعليم العام.
- تبادل الخبرات والمعارف في المجال الإداري والتعليمي مما يدعم العمل داخل المدارس.
- كسر الحاجز بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات والمدرسين بالمدارس وتفعيل الشراكة بينهما في مجالات البحوث العلمية والتربوية والتي تهدف إلى إيجاد الحلول لمشكلات الإدارة المدرسية وبما يحقق أهداف العملية التعليمية.
- الأهداف والرسالة المتفق عليها لكليات التربية بالدرجة الأولى هو أعداد وتخريج المعلمين بما يخدم مختلف قطاع التعليم العام.

نماذج من الشراكات العالمية بين كليات التربية والمدارس:

لما كانت الشراكة بين كليات التربية والتعليم العام أحد المستجدات التعليمية ومصدر هام للرفع من مستويات التعليم في المدارس، والاستفادة منها لرسم الدور المستقبلي والتي يجب أن تقوم به كليات التربية، لذا من الاستفادة في هذه الشراكة نعروض تجارب وخبرات بعض الجامعات في هذا الحقل التعليمي:

1. المملكة المغربية:

في المغرب لم يطرح مفهوم الشراكة التربوية إلا في بداية تسعينيات القرن العشرين إثر مجموعة من الندوات واللقاءات لوزارة التربية الوطنية وصياغة مفهومها عن الشراكة التربوية، وعبرت بعض المؤسسات عن رغبتها في ربط علاقة شراكة تربوية مع مؤسسات تابعة للقطاع الخاص أو شبه العمومي أو مع الجماعات المحلية، أو مع مؤسسات تابعة للمصالح الثقافية الأجنبية.

2. المملكة الأردنية:

تؤدي الشراكة التربوية في الأردن دوراً هاماً في تحسين نوعية التعليم وتطوير السياسة التعليمية والتخطيط الاستراتيجي ونظام المتابعة والتقييم وذلك بالتركيز على الشراكات القائمة ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي والمحيط الخارجي، مع عرض مبادرة المدارس الاستكشافية التي أفرزت نتائج إيجابية وملموسة فيما يخص تأهيل المعلمين وتنمية القدرات المهنية وتطوير واعتماد المناهج، مع التأكيد على أهمية التقييم المنتظم للنتائج لآثار الشراكات على مختلف الجوانب التربوية والمادية.

3. الولايات الأمريكية:

الشراكة التربوية في الولايات الأمريكية تعتبر مقوماً أساسياً للمنظومة التربوية إذ تتكفل الولايات والجماعات بالقسط الأوفر منها، حيث إن الشراكة التربوية في التجربة الأمريكية منظمة وفق الحاجة ونوعية التدخل في إطار تكاملي ومثال على ذلك، فإن المؤسسات التعليمية الأمريكية تدعمها الولاية والجماعة، وتتكفل مؤسسات اقتصادية واجتماعية ومالية بدعم أبناء الأسر المعوزة من أجل الرفع من مستوى تعلم أبنائها، وإرساء تكنولوجيا الإعلام والتواصل ومدى دورها في بناء مدارس المستقبل، وإحداث مدارس ابتدائية للامتياز يديرها باحثون جامعيون، ولعل من أبرز هذه الشراكات:

أ. الشراكة بين جامعة مدوسترن (Midwestern) ومدارس المقاطعة:

في ولاية كاليفورنيا عام 2008م قامت جامعة مدوسترن بتفعيل شراكة مع مدارس المقاطعة وذلك بتكوين فريق من أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة وأعضاء التسجيل والقبول وممثلين من تسعة مدارس ثانوية، وثم دعم المشروع من الولاية لتحقيق الأهداف الآتية:

- تطوير المحتوى العلمي والمهارات الشخصية للطلاب.
 - إكساب الطلاب خبرات عملية تضمن نجاح الطلاب بالكليات.
 - مساعدة المدارس في فهم احتياجات سوق العمل المحلي والعالمي.
 - جمع المعلومات الخاصة بالمناهج وارتباطها بالواقع.
 - التعاون في قياس أثر التعليم ومخرجات التعليم العام.
- ب. الشراكة بين جامعة ونثروب (Winthrop University) وبعض المدارس في مدينة وكلاوند: وتم تفعيل هذه الشراكة من فريق من عدد أربعة أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية والعلوم والفنون والآدب، وممثلين من إدارة المنطقة التعليمية، وكانت الأهداف العامة للشراكة:
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
 - تنسيق عملية التدريب الميداني لطلاب التربية، وبحيث يتحصل الطلاب على خبرات حقيقية من خلال العمل مع معلمين ذوي كفاءات عالية.
 - تعزيز الشراكة في مجالات البحث العلمي بين الجامعة وإدارات مدارس التعليم لتقديم دراسات بحثية تلبى احتياجات التعليم بالمنطقة.

4. كندا:

تم التركيز على تبادل الخبرة والشراكة بين بعض المدارس والجامعات في كندا ومختلف الهيئات والمؤسسات والمقاولات والاستثمار المشترك للموارد المالية والمادية والبشرية مع إرساء مشاريع جديدة ومشاريع البحث ونقل المعارف والتأكيد على إسهام المجتمع المدني على أساس التطوع، ماديا وبشريا ومعرفيا، على أن تكون الإسهامات غير متعارضة مع أهداف المدرسة وضوابط المجتمع الكندي.

5. سنغافورة:

يعتمد التعليم في سنغافورة على ثلاثة عوامل أساسية:

- تبني التعليم سياسات تعليمية حديثة.
 - التركيز على جودة أداء المعلمين في المدارس.
 - بذل جميع الجهود الرامية إلى الرفع مستوى التعليم لدى الطلبة.
- لذا تعد الشراكة بين المعهد الوطني للتربية والتابع لجامعة تانينق التقنية (NIE: National Institute of Education) ووزارة التعليم والمدارس التابعة لها من أهمها لنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الآتية:
- ربط المواد التعليمية بالتطبيق الفعلي في الفصول الدراسية بالمدارس والمتمثل في تقديم التدريب الميداني لطلاب كليات التربية في المدارس.

- إجراء البحوث في تطوير أساليب التدريس وتصميم المناهج، والعمل في مجال تطوير كفاءة المعلمين وتحسينها.
- كسر الفجوة بين التعليم الجامعي والتعليم المدرسي بربط ما تقدمه الجامعة من معارف ومهارات في استراتيجيات وأساليب التعليم بواقع الفصول الدراسية.
- تعزيز التعليم المستمر للمعلمين ودفاعيته من خلال تزويدهم بما يستجد من معارف ومهارات، وبإضافة ربط البحوث العلمية بالجامعة باحتياجات التعليم العام في سنغافورة وأوليياته.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

من خلال الإطار النظري للدراسة يمكن خلاصة النتائج على النحو التالي:

1. العناصر الأساسية التي يجب مراعاتها عند تطبيق الشراكة تنحصر في:
 - الدعم المالي والإداري المستمر، وتوجه قوى من كل من الجامعات وكليات التربية من أهم العوامل لنجاح الشراكة والتغلب على العوائق والصعوبات والتي تظهر في بداية الشراكة.
 - تعيين قيادات من الجامعة والكليات والتعليم العام تتحمل مسئولية الشراكة وأعبائها، وإشراكهم في اتخاذ القرارات وتحديد المسئوليات، والعمل كفريق واحد وعدم التميز بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات أو المدرسين بالمدارس.
 - الاتصال المستمر والفعال بين الشركاء، وعقد اللقاءات المستمرة لمناقشة مجالات التعاون والتغلب على الصعوبات ومتابعة الأهداف والقيم التي قامت الشراكة من أجلها.
 - تبادل المعارف والمعلومات والمهارات التعليمية.
 - تخفيف العبء التدريسي على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكليات المشتكين بمشروع الشراكة.

2. أكدت الدراسة على:

- وجود ضعف أو قصور في أوجه التسويق بين أجهزة التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي في عدة أمور منها: عدم وجود تخطيط تعليمي شامل وعدم وضوح الأهداف، وصعوبة الإجراءات الإدارية والفنية، وازدواجية الأنشطة.
- أكدت دراسة إلى وجود حاجة ملحة إلى تفعيل التعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي وأجهزة التعليم العام فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم، وتطوير المناهج الدراسية والإدارة المدرسية، وتفعيل الإرشاد التربوي والمهني، والإسهام في عمل خطة تربوية شاملة للنهوض بالتعليم العام.

- أظهرت دراسة إلى أن التعاون والتكامل بين التعليم العام والتعليم العالي يتطلب تخطيطاً مشتركاً، ومتابعة دؤوبة، وتصميماً للنظم التعليمية، وتحديد الأدوار والمسؤوليات، ومعايير جيدة لاختيار القيادات التربوية للمؤسسات التعليمية.

3. الخلاصة:

- تعد الشراكة التربوية شرطاً أساسياً للنهوض بالمؤسسات التعليمية، باعتبار أنها شأن يهم المجتمع برمته.
- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن الشراكة ليست مسألة دعم مالي فقط، وإنما يجب دعم الجوانب التكوينية والمعرفية في إطار الجهود لإعداد ملمين مؤهلين علمياً ومعرفياً.
- الوعي بكون الشراكة بين الكليات ومدارس التعليم العام هي شراكة ذات فائدة متبادلة، وأن للمدرسة والجامعة دور الشريك الناجع فيها.
- التعزيز من ثقافة الشراكة في كونها استراتيجية معاصرة في التعليم بين المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- الدعوة إلى عقد شراكات ذات قيمة مضافة عالية مع مراكز البحث العالمية (الشراكات الخارجية)، على أساس مبدأ الفائدة المتبادلة، بما يخول تعبئة قدرات بلدنا في مجال البحث العلمي، وتقوية الأثر الإيجابي لهذه الشراكات على مؤسساتنا التعليمية.

ثانياً: التوصيات:

- اقتُرحت الدراسة عدة تصورات، لتحقيق الشراكة بين كليات التربية والتعليم العام:
1. دراسة التخصصات التي تعطى في التعليم الثانوي للتوفيق بينها وبين التخصصات بكليات التربية.
 2. تحديث برامج إعداد المعلمين في كليات التربية والمتعلقة التربية العملية، بحيث تصبح قادرة على تخريج المعلم صاحب الثقافة العالية والدرجة العلمية وأصول تطبيقها بمراحل التعليم العام.
 3. إيجاد نوع من التعاون البحثي بين أساتذة الكليات والمعلمين ذوي المهارة العلمية في إجراء البحوث، وذلك بهدف جعل البحوث الجامعية أكثر التصاقاً بحاجات المتعلمين والمعلمين ومشكلاتهم، ونشر هذه البحوث والدراسات في المجالات الجامعية ومبالغ رمزية كحافز لها.
 4. دمج وزارتي التربية والتعليم العام مع وزارة التعليم العالي في وزارة واحدة تسمى وزارة التعليم «خطوة مهمة» ستلغي العزلة التي كانت تفصل بين التعليم العام والتعليم العالي وتقلل من المركزية في الوزارتين. يهدف في المقام الأول إلى تحسين المخرجات التعليمية والارتقاء بها ويعزز التكامل في تأهيل المعلمين وتدريبهم والاستفادة من الخبرات الأكاديمية والإدارية ويرتقي

بأدوات البحث العلمي والاستفادة من مراكز الخبرات والبحوث الجامعية ويصب في مصلحة توحيد الجهود واستثمار الطاقات والكفاءات والقدرات، التي تتميز بها الإدارات والجامعات وتوحيدها لتحقيق رسالة التعليم في مختلف التخصصات، واستفادة القطاع العام من نتائج بعض البحوث التطبيقية المنشورة في الجامعات دون وجود أية قنوات أو تواصل فعال بينهما، والسعي إلى تبني النموذج الحديث والمطبق حالياً في مختلف دول العالم المتقدمة في ترسيخ أركان العلاقة الفاعلة بين الجامعات ومنظمات القطاع العام، حيث يستند هذا النموذج إلى النظرة التكاملية القائمة على الشراكة بدلاً من التعاون بين طرفي العلاقة وتحقيق المصالح المتبادلة، وذلك في إطار إجراء البحوث والمشاريع المشتركة بين الطرفين، والاستفادة القصوى من الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في الجامعات لتعزيز جوانب الإبداع والابتكار في القطاع العام. ولا يجب أن يغفل عن الأذهان أن هناك عديد التجارب العالمية والعربية الناجحة للتعاون بين الجامعات والقطاع العام يمكن دراستها والاستفادة منها.

5. ضرورة تطوير مستوى الإعداد الأكاديمي التخصصي والتربوي في البرامج والمسارات التي تقدمها الكليات المعنية بإعداد المعلمين وتأهيله وكذلك الحاجة إلى تطوير برامج التأهيل وتدريب المعلمين من خلال التوسع في برامج الدراسات العليا والبرامج الفصلية القصيرة.

المراجع:

- (1) خالد صالح باحزر، النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريبية في مرحلة التعليم العام بالمملكة السعودية، تطور التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم والتربية النفسية، 2012، ص ص 625، 638.
- (2) نجلاء عبد الرحمن الزامل، الشراكة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في المملكة السعودية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، التوثيق التربوي، السعودية، 2012، ص ص 99، 107.
- (3) سامي فتحي عمارة، الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام وسبل تفعيلها من وجهة نظر أساتذة الكلية والقيادات التعليمية (دراسة توثيقية)، مجلة: كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2011، ص ص 221، 291.
- (4) Teitel, L. (1999) looking toward the future by understanding the past: the historical. Context of professional development schools. Peabody Journal of Education،74 (3/4), 6– 20.
- (5) نهلة عبد القادر هاشم، الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية، مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس: القاهرة، 2005، ص ص 10، 12.
- (6) بشير محمود حسن، دور كليات التربية في إصلاح التعليم في مصر بين الواقع والتحديات والطموح، مؤتمر جودة تكوين المعلم بين تحديات الواقع ورؤي التطور، جامعة طرابلس، 2005، ص ص 44، 45.
- (7) أسماعيل المتولي بدير، رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الاكاديمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2004.
- (8) نعيمة أبوشاقور، رؤى جديدة لتكوين المعلم في كليات التربية، المؤتمر السنوي: جودة تكوين المعلم بين تحديات الواقع ورؤي التطوير، طرابلس، ليبيا، 2012، ص ص 15، 18.
- (9) Fabric and alexander, Governance and quality guidelines in Higher Education, OECD. 2008.18.
- (10) نجوى أبراهيم جمال الدين، التحول في الصيغة التقليدية للجامعة، رؤية وصفية تحليلية، مجلة: دراسات في التعليم الجامعي، العدد (22)، مركز التطوير الجامعي: جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 129، 131.
- (11) Chartes R. Cable, Tom Williams, Hiley and Chinnici,(1998), the partnership concept: A framer Work for building and sustaining; April.

(12) المكتب الإقليمي لآسيا والمحيط الهادي 2003، مجلة: جمعية العلوم التربوية، العدد (4)،
ص ص 40، 42.

(13) يوسف السيد محمود، التحالف والشركات بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية مدخل لتطوير
التعليم الجامع، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 31، 36.

مداخلة:

كليات التربية في الجامعات الليبية بين الواقع المدقع، والمأمول المزمع

د. خالد إبراهيم المحجوبي
جامعة صبراتة

المقدمة

باسم الله، والحمد لله.

عنوان هذه الأوراق لم يخلُ من قسوة فرضها، ما نراه من واقع كلياتنا الجامعية عامة، ومن بينها كليات التربية، فهي ليست استثناءً، ولا هي في منأى عن المؤثرات المؤذية للأداء التعليمي، والمشوهة للبناء الأكاديمي.

تأتي مشاركتنا هذه في سياق الوعي بنقاط الضعف التي تمتلئ بها مؤسساتنا الأكاديمية، وإدراكنا لمتطلبات الحالة العلمية الرسمية المزرية التي تعيشها جامعاتنا وكلياتنا، منذ عقود مضت. إلى جانب ما نراه من بوادر الإحساس بالمسؤولية، من طرف بعض المسؤولين -رغم قلتهم- مما يحيي في نفوسنا الأمل، نحو تحقيق إنعاش لما ضمُر، وإصلاح لما فسد، وتقويم لما انحرف. إن واقع التعليم ومؤسساته في ليبيا، ومرتبات التخريب المؤسسي المزمع -طوال أربعة عقود سالفة- شمل الكليات الجامعية، فكان من مظاهره، وجود كليات صورية مفرغة من أهدافها، ومعزولة عن جدواها، ومحجورة عن مقاصدها.

ولقد كان من نواتج ذلك أننا وجدنا أكثر طلبة كلية اللغات، يتخرجون منها وهم لا يحسنون الكلام بأية لغة، وطلبة كليات العلوم لا يفرقون بين القوانين الفيزيائية، وبين النظريات الكيميائية، وطلبة أقسام اللغة العربية لا يجيدون الكتابة بالفصحى، فضلاً عن الكلام بها، وطلاب الشريعة الإسلامية لا يميزون بين علم الفقه، وعلم أصول الفقه.

فصدق في أكثر طلابنا قول الشاعر عن الجامعة:

ودخلت فيها جاهلاً متواضعاً * * وخرجت منها جاهلاً مغروراً.

إن واقع الحال يوجب على كل مخلص لهذا الوطن ومؤسساته العلمية، أن ينتقل من مرحلة الإحساس بالمشكلة، إلى مرحلة تشخيصها، ثم مرحلة علاجها. دون انتظار فرج غيبي، ولا منقذ غائب.

لقد طال أمد الكارثة التي تعانيها كلياتنا الجامعية، وصارت في وضع لا يحتمل مزيداً من النظر والانتظار.

نحن في هذه الأوراق سنسهم بمشاركة نظرية، تركز على مقاربات عاجلة موجزة، تقوم أولاً على الكلام عن الخصوصية التي تنطوي عليها كليات التربية خاصة، بين مجمل الكليات الجامعية. ثم نقدم تشخيصاً مختصراً لما هي عليه في وقتنا هذا، الذي هو امتداد لعشرات السنين الفارطة.

ثم نردف ذلك بإجراء بعض المقترحات التي أراها ذات جدوى عملية في طريق إنقاذ كليات التربية خاصة مما هي فيه.

ستكون الوضعية الهيكلية لهذه المشاركة على النحو التالي:

أولاً: خصوصية كليات التربية وما تمتاز به عن الكليات الجامعية الأخرى.

ثانياً: تشخيص واقع كليات التربية في الجامعات الليبية.

ثالثاً: مقترحات النهوض بدور كليات التربية، وتفعيل وظائفها في الإطار التربوي والعلمي.

خاتمة: نضمناها أهم ما توصلت إليه المشاركة هذه من نتائج، وتوصيات.

أولاً: خصوصية كليات التربية وما تمتاز به عن الكليات الجامعية الأخرى.

وُجدت كليات التربية للقيام بدور، يكمل ما تقصر عنه وظائف الكليات الأخرى في الجامعات. وقد حملت كليات التربية مسؤولية كبيرة ومهمة إضافية عما حملته سائر الكليات الجامعية الأخرى، حيث أنيط بها مهمة الدور التربوي العملي، الذي يأتي مساوفاً ومزاجاً للدور المعرفي العلمي. حيث إن طلاب التربية يخضعون لمناهج دراسية، وخطط تعليمية ذات خصوصية، تجعل منهم مشاريع مستقبلية كمعلمين في المستقبل.

حين تم تأسيس الكليات الجامعية، وقع عند المؤسسين تصور تعدد الوظائف، وتكامل المهام في ما بين الكليات التابعة لكل جامعة، فجعلوا لكليات الآداب وظيفة أو مهمة تخريج الباحثين، العاملين في مرافق الدولة كالقضاء، والإدارة مثلاً. وجعلوا لكليات التربية مهمة تخريج العناصر التعليمية من المعلمين، للقيام بواجب عظيم وفائق الأهمية، هو القيام بتعليم الطلاب، في شتى مجالات العلوم والمعارف. ورسوموا لكليات التربية خطة تسيير عليها، لتحقيق ذلك الهدف، كان أبرز معالمها تخصيص العام الدراسي الأخير للجانب العملي التطبيقي وهو ما يُعرف بالتربية العملية، وما عرف عامياً بالتربية عملي.

ثانياً: تشخيص واقع كليات التربية في الجامعات الليبية.

إن النظر إلى واقع كليات التربية في جامعاتنا؛ يفضي إلى رؤية واقع غير مرضٍ، بل هو واقع مرضي، لا علاقة له بالسلامة، والاستقامة على المستوى المعرفي، والمنهجي، والإداري. فقد

أضحت مجرد كليات مقتصرة على منح الشهادات، وإفادات التخرج، بعد اجتياز الطلاب مرحلة زمنية رباعية، قائمة على جهود تلقينية، ومناهج اجترارية. لا تنتج، ولا تثمر، ولا تغني من جوع، ولا تجني. وهناك كثير منا قد لاحظ وعاین هذا الواقع الأسيف، الغني عن الحاجة للاستدلال.

وبالرغم من توافر بنية وأصول نظرية، قادرتان على إنتاج مخرجات تربوية فائقة الجودة، لم نلمس من ذلك إلا بعض الخطط والتطبيقات، التي بقيت في مجالها النظري الافتراضي، بعيدة عن التطبيق، والواقع.

فالأمر اختلطت، والترتيبات اضطرت، والفوضى عمّت. وصار المقصد التعليمي والتأهيلي، نسياً منسياً، وغرضاً بعيداً.

ثالثاً: مقترحات النهوض بدور كليات التربية، وتفعيل وظائفها في الإطار التربوي والعلمي.

لعل أوضح شواهد انحراف الدور التربوي لكليات التربية وتعطله لدينا، هو قيام الدولة بإنشاء ما صار يسمى (كليات إعداد المعلمين)، وجعلها رديفاً وقريناً بديلاً لكليات التربية. في إعلان واعتراف صريح بانققاد هذه الأخيرة لما وجدت لأجله من دور تربوي.

لكن هل تم العلاج، وتحقق الإصلاح؟ لا أحسب أحداً منا قادراً على أن يقدم إجابة بالإيجاب. من هنا تظهر أهمية هذا الملتقى، والمؤتمر الباجل؛ في القيام بدوره لتقويم المعوج، وإصلاح ما يجب إصلاحه وذلك بتقديم اقتراحات عملية، ورؤى جديّة، تجد طريقها إلى دهليز المسؤولين وصنّاع القرار.

ومما أقترحه باختصار ما يلي:

1. استنساخ تجارب بعض الجامعات الناجحة في العالم، خاصة كليات التربية فيها. وليس يخفى عنّا أن بعض أنظمة التعليم العربية قد حازت مراتب عالية، على المستوى العالمي، مثل قطر، والإمارات، والسعودية. فيمكن الاستفادة من تجاربها. (بعيداً عن السياسة ومشاكلها).
2. تفعيل دور الجهات الرقابية المعنية بالجامعات، للحد من عوامل الفساد وأصحابه المنبثة عروقهم في أروقة الجامعات، ومكاتب الكليات، الذين يسعون للحصول على المكاسب المالية، في معزل عن الإحساس بالمسؤولية ويسهمون في تأخير المسيرة العلمية المنوطة بالكليات الجامعية، وبكليات التربية خاصة.
3. استحداث ضوابط وشروط تقيد قبول واستيعاب العناصر التعليمية في الجامعات، وتضبطهم قبل منحهم شرف التدريس الجامعي. بحيث نضمن إسناد الوظائف التعليمية لمن يستحقها من ذوي الأهلية، ممن يُطمأن إليهم، ويعوّل عليهم.

الخاتمة

هنا نصل إلى نقطة الختام لهذه الورقات التي أسهمنا فيها على المستوى النظري، في سياق تناول أزمة الكليات الجامعية في ليبيا وخاصة كليات التربية. ومما يجب توكيده في هاته الخاتمة، أن المساعي النظرية، والخطوات التنظيرية، لن تضمن تقديم حلول للمشاكلات التعليمية، ولا توفير انفراجاتٍ للأوزم الأكاديمية، ما لم تتضمن إليها إجراءات عملية، وخطوات تطبيقية من طرف أهل القرار من المسؤولين المتعلقة أعمالهم وصلاحياتهم بمجال العمل الأكاديمي على المستويين الإداري، والعلمي.

في أثناء تناولنا لهذا الموضوع سنحت لنا نتائج أهمها:

1. وُجِدَت كليات التربية للقيام بدور يكمل ما تقصر عنه وظائف الكليات الأخرى في الجامعات. وقد حملت كليات التربية مسؤولية ومهمة إضافية عن ما حملته سائر الكليات الجامعية الأخرى، حيث أنيط بها مهمة الدور التربوي العملي، الذي يأتي مساوفاً ومزاجاً للدور المعرفي العلمي.
 2. إن النظر إلى واقع كليات التربية في جامعاتنا؛ يفضي إلى رؤية واقع غير مرضي، بل هو واقع مرضي، لا علاقة له بالسلامة، والاستقامة على المستوى المعرفي، والمنهجي، والإداري.
 3. من أنجح خطوات علاج سوء الحال الخاص بكليات التربية وأفضلها تفعيل دور الجهات الرقابية المعنية بالجامعات، للحد من عوامل الفساد وأصحابه المنبئة عروقهم في أروقة الجامعات، ومكاتب الكليات.
- وختاماً نأمل أن يكون القادم خيراً من الذاهب، والمستقبل أرحب من المستأخر.
والله الموفق.

المشاكل التي تواجه المتعلمين الليبيين عند نطق الأصوات الساكنة باللغة الإنجليزية.

د. الصادق محمد سالم
أستاذ مساعد بقسم اللغة الإنجليزية
كلية التربية الزاوية-جامعة الزاوية

ملخص البحث:

النطق أحد المهارات التي تواجه بعض الناس عند التحدث باللغة الإنجليزية، وخاصة عند النطق الصحيح، لكي يصبح التحدث أسهل للمستمعين ولكي يفهم الحديث عن أي شيء يدور. ولهذا النطق الصحيح يعطي انطباع جيد للمستمعين، علاوة على ذلك عندما يكون هناك وضوح في النطق عند الناس فسوف يستمتعون لهذا التحدث. وإذا ما كان المتعلمون يملكون نطق رديء نجد الناس يتقادون التحدث معهم. فاللغة الإنجليزية أصبحت تزداد أهمية في الحياة اليومية، وعلاوة على ذلك فإن الحاجة للنطق بالإنجليزية ازداد لدى الليبيين هذه الأيام.

فهذه الدراسة تحاول الإجابة على المشكلات التي تواجه المتعلمين الليبيين عند نطق الأصوات الساكنة باللغة الإنجليزية، وقد توصلت نتائجها إلى التعرف على الأسباب الرئيسة لمشاكل نطق الأصوات الساكنة، هذا بالإضافة إلى عرض الطرق المناسبة التي تساعد المتعلمين الليبيين في تحسين نطقهم بالإنجليزية، والذي يُعزى إلى عدة عوامل، مثل: اللغة الأم، وتعدد الأصوات الإنجليزية، ونظام النطق الفصيح، والاختلافات بين العربية والإنجليزية، وقد اقترحت الدراسة بعض المقترحات أهمها:

1. منح الطلاب الوقت الكافي لكي يسألوا ويقرأوا بصوت عالٍ.
2. إعطاء الطلاب الفرص الكافية لتعلم النطق.
3. أن يشجع المعلم الطلاب على التحدث باللغة الإنجليزية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

Problems which face Libyan learners when they are producing some consonants in English language

Prepared by: Dr. Sadig M. Salem
Assistant professor of ELT, Faculty of education, Zawia University

Chapter one:

1.1 Introduction:

Pronunciation is one of the most important skills that people notice, when we speak language. And whenever, the pronunciation is correct while speaking, it became easier for listening to understand what about speech is about. So good pronunciation gives a pleasant impression to the listeners. Therefore, when there is an accurate accent people will enjoy talking conversation, if learners have a bad accent people will avoid talking to you consciously or unconsciously. English has become increasingly important for all daily life activities; therefore, the need for English pronunciation particularly has increased in our Libyans nowadays. The emphasis on speaking and listening skill may play vital role to overcome the difficulties which the students are suffering from Libyan preparatory students are unaware and difficulties that errors they encounter or make when they learn language. The difficulties that students face are embodied in the differences in sound system of Arabic and English student mispronounce some sounds, because they are not found in Arabic language as /p/, /d/, /v/, /tʃ/, /dʒ/, and /ŋ/.

The same case is noticed with the palate-alveolar affricates /tʃ/, palate-alveolar fricatives /ʃ/ and labio-dental fricatives /v/. the sound /tʃ/, and /v/, and /ʃ/ don't have counterparts in the Arabic consonantal system and are not normally realized by Libyan students, consequently these are often replaced by the sounds /dʒ/, /d/, or /f/ respectively – for example, the sound /tʃ/ as in cheap is replaced by the sound /ʃ/ as in sheep; the sound /ʃ/ as in leisure is replaced by the sound /dʒ/ as in ledger or by the sound /z/ as in laser and finally the sound /v/ as in vine is replaced by the sound /f/ as in fine.

The alveolar plosives /t/ and /d/ are not the cause of major obstacles, but they are pronounced by Libyan students as inter-dental, rather than alveolar plosives.

The author has observed that the velar nasal /ŋ/, which is a single consonant represented in English writing by two letters (-ng), is also mispronounced by many Libyan students. As a result, they pronounce the word (heating = /hi:tin/) as /hi:ti-ŋ/, (visiting = /visitin/ as /visiti-n-g/ etc.

English orthography give priority first to morphology then to etymology, and lastly to phonetics. In addition, spelling of a word is dependent, and its language or origin. It is usually necessary to know the

meaning of a word in order to spell it correctly, and its meaning will be indicated by the similarity to words of the same meaning and the same family. English has a deep orthography on the other hand is far more complex in that it does not have a one –to-one correspondence between symbols and sounds. English has individual sounds that can be represented by more than one symbol or symbol combination. Furthermore, there are many words with irregular spelling and many homophones. It is important to make students aware of the different sound system, the focus should be on how students use the new system by changing their habits and practicing new sounds to overcome their mispronunciation.

In this study, there is a discussion and investigation to the difficulties in pronunciation that Libyan learners encounter when they learn English language. This research discussed some of the difficulties that may relate to the different sound system of Arabic and English ,these difficulties are due to the irregularities of English rules, and the orthographic words and why they make these mistakes.

1.2 The statement of the problem:

Pronunciation can be defined as the way in which a person sounds the words of a language while speaking. The students of spoken English language or any other spoken language face the problems in the pronunciation of the particular language.

The speech of non-native English speakers may exhibit pronunciation characteristics that result from such speakers imperfect learning the pronunciation of English, either transferring the phonological rules from their mother tongue into their English speech or through implementing strategies similar to those used in primary language acquisition. They may also create innovative pronunciations for English sounds not found in the speaker's first language.

It is very difficult for learners to achieve a pronunciation that sounds like a native speaker's. discussions of the pronunciation of English as an international language have emphasized the face that native-like pronunciation is also unnecessary for many learners, and may needed not be wanted. It has been suggested that intelligibility is a more appropriate objective than conforming to any pre-existing model.

Libyan speakers learning English experience have some difficulties with pronunciation especially in some letters. The research conducted in "pronunciation" to focus on vowel pronunciation and identify problems of Libyan speaking learning of English who never left their country or who have been in English speaking countries for a short period of time. In specific the study investigated the difficulties Libyan students encounter when pronouncing certain English consonant sounds, such as: /p/, /d/, /v/, /tʃ/, /ʒ/, and /ŋ/.

1.3 The research questions:

Based on the problems and purposes stated in the previous sections, there are two research questions that are attempted to address the study:

1. What makes English pronunciation difficult to Libyan students?
2. What are the five main areas of English pronunciation that student struggle with?

1.4 The significance of the study:

The importance of this study lies on trying to point:

1. The problematic areas in teacher's pronunciation.
2. The effects of these problems on learners.
3. To investigate the causes of difficulties which get in the way of learning pronunciation in Libya.

1.5 The purpose of the study:

The purpose of this study is to identify analyze the difficulties experienced by Libyan speakers when pronouncing English consonants. The results provided insights and assist teachers as second language like the strive to reduce or eliminate future problems regarding to the pronunciation.

Chapter two:

1.0

2.0

2.0 Previous studies and literature review:

It is very common to hear that become a native-speaker in a second language one has to be obscure in the language environment since childhood. Most of us know someone who started to learn a foreign language as an adult and even after all the struggling never manage to learn it properly, whereas their children learned it so well that they became indiscernible from a native speaker and why are they important.

Swan; Smith 2001 reported that /p/, and /b/ sounds are two different phonemes and each one is featured by native speaker. In Arabic language, the situation is different because there is only the phoneme /b/ so is the reasons why most of speakers mispronounce words with this sound. Students confuse between /p/ and /b/ e.g., words like ("park, bark"), ("pen, "ben") if ask student to say these words they pronounce /b/ instead of /p/ and sometimes /p/ is used in the place of /b/ rarely happens. Many other sounds are influenced by the mother tongue of foreign learners.

There is a strong connection between motivation and communication skills that play an important role in improving the pronunciation of any student

According to Abdul Qadir , one of the most important variables in learning a new language is motivation. It is what sets learners apart from each other and what prompts one learner to do better than other

learners in the same situation there are many theories on the importance of motivation for the learning process, the most prominent of which is probably that of Gander. Gender's famous theory on motivation argues for the existence of four main elements: a goal, the willingness to achieve this goal, the existence of a positive attitude and finally the willingness to work, or effort. These four are what Grander refer to as "affective variables" to distinguish them from variables such as intelligence, aptitude, learning strategies and others⁽¹⁾

Val Barros (2003) found that Arab learners also have difficulty in pronouncing in English consonants /p, v, s, d ʒ, η, tʃ, z,/. Additional problems manifest themselves when Arab-speaking learners are exposed to English onset clusters as in special, flow please, or code clusters as in next, film⁽²⁾. Specifically, investigation of the phonemic differences between languages is necessary, as these differences have negative effects on the learning of l2 speech. Many studies of non-native speech talk about the risk of reduced intelligibility, which arises due to phonemic differences, particularly when actual practice of second/foreign language is infrequent. The ultimate result of such differences is that L2 learners fail to realize that two sounds in the L2 are the manifestation of different categories of speech sounds. Mostly this happens when two sounds occur distinctively on the phonetic surface of the target language L2 as but are close to a single category in the learner's source language⁽³⁾.

Hypothesized that bilingual learners perceive two similar sounds in their two language as identical and classify them into the same phonemic category⁽⁴⁾.

According to Zhang and Yin, 2009a particular sound which does not exist in the native language can therefore pose a difficulty for the second language learners to produce or some times to try to substitute those sounds with similar ones in their mother tongue. It has often been argued in these studies that learners' that most the problems can be attributed to mother tongue influence in that segments non-existent in the learners' mother tongue, Cantonese are often found to have caused production difficulties, whereas segments shared by both in native language and target language phonemic inventories do not pose great production difficulties. However, other factors may also play a role such as the universal difficulty of the English dental fricative (/t/, and /d/) (the sounds are very rare in the world's language and are thus extra difficult. Learners' avoidance behavior (e.g. employing deletion in the pronunciation of consonants clusters rather than insertion in an attempt to avoid syllabification) and their overgeneralization of phonetic

properties to unsuitable context e.g. aspirating plosives after /s/ in words like star, found a positive correlation between perception problems and production problems. The learners who consistently confused the target consonant pairs (/v, w/, /t, f/, /d, b/, /z, s/ and /r, w/) in production also demonstrated perceptual confusion for the same contrast pairs, and all the perceptual errors for the target items /v, t, d, z, r/ were the ones corresponding to their mispronounced version /w, f, d, s, / respectively. Chan (2006c, 2006d, 2007a, 2007b,) (however, found that though learners encountered difficulties in their perception of English speech sounds, the level of difficulty was not on a par with the level of difficulty encountered by Cantonese ESL learners in their production of English speech sounds. Those English speech sounds documented widely in the literature as causing production difficulties (e.g., /s/, tʃ/, /q/ and /r/)⁽⁵⁾. were not particularly difficult to perceive, whereas sounds which have not been documented as difficult for production (e.g., /e/, /f/, /i/) did create some perception problems, it was also found that learners were better at discriminating isolated sounds from each other (e.g., /i:/ and /I/ in isolation) than identifying words containing contrasting sounds (e.g. minimal pairs such as bean /bi:n/ and bin /bɪn/). She argues that the perception difficulties ESL learners encounter may be due to their misconception of word pronunciation rather than their inability to discriminate acoustic difference – because learners' mental representation for perception may be mediated by predetermined word pronunciation and input acoustic signals may be converted to forms which fit their distorted mental representation incorrect perceptual judgments may result. Mother tongue interference, which has been maintained as a main contributor to production problems, is argued to have played a minimal role in perception.

Swan and Smith (2001), gave a practical reference guide to teachers who have to deal with specific phonological problems of students from twenty three different language backgrounds. They expected that the comparison between English and the relevant features of the students own language would help teachers to predict and understand the problems their students have. Nilsen, 2002 provided phonetic description and list of predicted problems based on first language in order to help to minimize difficulties to students from different backgrounds.

The most important part of learning a second language rests on pronunciation (Pennington, 1999); thus, speaking is so important in acquiring and using a language

Dan claims that language competence basis of speaking above all other aspects of language and pronunciation is the foundation of

speaking. English, both written and spoken has been accepted as the dominant means of communication for most of the world but some misunderstandings have been caused by inappropriate pronunciation⁽⁶⁾.

Chan (2007)a.(the acceptability of an ESL learners pronunciation depends very much on the speech styles s/he is engaged in (causal vs. formal) and also, on the receptiveness of the listener. In contexts where language accuracy is considered essential (e.g., the careful reading of a formal text) or when correct pronunciations are needed for the differentiation of words (e.g., minimal pairs), non-native pronunciations with noticeable deviations from the norms will be deemed unacceptable and will affect the listener's understanding as well as his or her impression of the speaker's English proficiency (Chan, 2006a).because of the possible adverse effects of faulty pronunciation, it is of course important that students be made aware of the need for correct pronunciation and be encouraged to achieve accuracy. However, certain English sounds, for example, /t/ and /d/, create so much difficulty to ESL learners that the inclusion of these sounds as pronunciation targets for English as an international language (EIL) has been argued as inappropriate⁽⁷⁾.

problematic pronunciation not only interferes with communication, but it may also lead to inaccurate perceptions by native English speakers⁽⁸⁾.

In addition, pronunciation difficulties may be especially confusing when students are unaware of reason for a particular breakdown in communication.

Ken Worthy says that helping students to hear and make sounds is part of the teachers role because this is not an easy process which students can do themselves because some English sounds do not exist in the students native language students might be able to imitate their teacher to produce new sounds design some helpful activities if teacher is not able to design some helpful activities students will go on to produce sounds on wrong way.

Walsh & Diller (1991, too, believe that there is a difference between learning the accent of a language and their other skills. They support the idea that overcoming a foreign accent after childhood is almost impossible. Their claim is based on the argument that pronunciation is a lower order process which is dependent on the early ripeness and less adaptive neural circuits, which higher order functions, such as grammar are more dependent on the late maturing neural circuits.

Chapter three:

3.0 Results and discussions:

The students were divided into parts of study and it was applied in Asma preparatory school. The time of experience took two months, the target number of the students are fifty, some of them girls and some of them are boys. The purpose of this experience is to know how the students produce the consonant sounds in the words and sentences, the researcher divided the students in two groups each group contains twenty five students fifteen boys and ten girls in groups (A) and thirteen boys and twelve girls in groups (B) and teach them to produce sentences that the researcher has selected:

- Bernie brought a big breakfast to bed.
- Pat put purple paint in the pool.
- David's daughter didn't dance but David's dad did.
- Betty bought a tub of butter.
- Frank found frogs laughing on the floor.
- Vira drove to Venice in a van.
- Ginger spilt orange juice on George's jacket.
- Which child chalk on the teacher chair?
- Young king kong was stronger than strong.

In the first week gave them the words to listen from recorder for students in group (A) in three days a week on Sunday, Monday and Thursday in morning from 9:00 o'clock to 10:00 o'clock, and keep them work period of time the student has sentences to produce, which s/he have problem in pronunciation consonants letters. The researcher lets students try to pronounce these sentences close to recorder to revise errors where ever found after two weeks of listening. Testing the students in their pronunciation to check out if there are problems or not to solve it later.

The researcher lets the students of class (B) listen to the recorder in two days a week like on Sunday and Monday starting from 10:00 am until 11:00 am, the student has sentences to produce. To let students try to pronounce these sentences close to recorder to revise errors where ever found, after two weeks of listening. When again testing the students pronunciation the problem was still there in the students' pronunciation.

In the following table shows that some of the mistakes and correction of students in pronunciation applying some letters in group(A):

Student	Sound	Mistake	Correct
10 girls	/f/, /d/, /v/, /p/, /b/, tʃ/, /dʒ/, /n/	/p/, /b/, /tʃ/, /dʒ/, /ŋ/.	/t/, /f/, f/, /v/.
15 boys	/t/, /d/, /f/, /v/, /p/, /b/, tʃ/, dʒ/, /ŋ/.	/t/, /d/, /t/, /d/, /p/, /b/, /ŋ/.	/f/, /v/.

In the following table shows of the mistakes and correction that made by students in pronouncing some letters in group(B):

Student	Sound	Mistake	Correct
13 boys	/t/, /d/, /v/, /p/, /b/, tʃ /, /dʒ /, /η/, /f/	/p/, /b/, /tʃ /, /dʒ /, /n/, /t/, /d/.	/f/, /v/.
12 girls	/t/, /d/, /f/, /v/, /p/, /b/, t /, d /, /n/.	/t/, /d/, /t /, /dʒ /, /η/.	/t/, /d/.

The researcher has selected six students from class (A), there levels range from excellent, average and unacceptable. In class (B) researcher has selected six students and also levels range from excellent average and unacceptable.

The researcher gave the students some words to check their mistakes in producing some letters for on time, and this will be different positions of the word like in the initial, medial and final. And the words that have applied in the experiment was as follows:

In initial position	In medial position	In final position
Back	Exhibition	climb
Picnic	Shopkeeper	Soup
Drive	Grandparents	Head
Tidy	Partner	Suggest
////////////////////	////////////////////	interesting
Chicken	Teacher	sandwich
Giraffe	////////////////////	bridge
Farmer	Conference	giraffe

As a result, the following charts shows the students achievement at the second test. The examiner put true or check mark, when the students pronounced the sound correctly, and in the same time examiner put false when the students pronounced the letter wrong.

In the following table shows the mistakes that the students made, when they have produced the letters in the initial position.

Letter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
/p/	T	F	f	t	f	f	f	f	f	F	f	F
/b/	T	T	t	t	t	t	f	T	t	T	f	t
/t/	F	T	t	t	f	f	t	t	t	T	t	F
/d/	T	T	t	f	f	t	t	f	t	F	f	F
/v/	T	T	f	t	t	t	f	f	f	F	f	T
/f/	T	T	f	t	t	t	f	t	t	T	t	T
/tʃ/	T	T	f	t	f	f	t	t	t	T	f	F
/dʒ /	F	F	t	f	t	f	f	t	T	F	t	T
/η/	T	F	f	f	F	t	t	F	T	T	f	f

In the following table shows the mistakes that the students made, when they have produced the letter in the medial position. The examiner put or check mark, when the students pronounced the sound correctly, and in the same time the examiner put false when the students pronounced the letter wrong.

letter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
/p/	T	T	T	f	t	f	T	F	F	F	f	F
/b/	F	F	T	f	f	t	F	T	F	F	t	F
/t/	F	T	T	t	t	t	t	T	F	F	f	F
/d/	T	F	T	f	t	f	t	F	T	F	f	F
/v/	F	T	F	t	f	t	f	F	F	T	f	F
/f/	T	F	T	f	t	f	f	T	F	T	f	T
/tʃ/	T	T	F	t	f	t	f	T	F	T	t	F
/dʒ/	F	F	F	t	f	f	f	F	F	t	f	F
/ŋ/	F	T	F	f	f	t	f	F	F	t	f	f

In the following table shows the mistakes that the students made, when they have produce the letter in the final position. The examiner put true or check mark, when the students pronounced the sound correctly, and at the same time the examiner put false when the students pronounced the letter wrong.

letter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
/p/	T	T	t	T	t	f	t	f	t	T	f	T
/b/	F	F	f	F	f	t	f	f	T	F	t	T
/t/	F	F	t	F	f	f	f	t	F	T	t	T
/d/	T	T	f	F	f	f	t	f	F	T	f	F
/v/	T	F	t	F	t	f	t	f	F	T	t	F
/f/	F	T	f	T	f	t	f	t	F	F	f	T
/tʃ/	T	F	t	F	t	t	f	t	F	T	f	F
/dʒ/	F	T	f	T	f	f	t	f	T	F	t	F
/ŋ/	T	F	t	F	t	t	f	f	F	F	f	f

3.1 Discussions:

This research attempted to identify the exact sounds that cause pronunciation problems to the Libyan learners of English when they pronounce English sounds and words and find the main causes behind this in addition to suitable ways that help Libyan learners improve their English pronunciation. So at the beginning of this research, the researcher assumed that the pronunciation errors among most of the Libyan learners of English are due to a number of factors such as mother tongue interference (MTI), inconsistency of many English sounds, the influence of spelling on the pronunciation the sound system differences

between Arabic and English. The finding of the research support the hypothesis that mother tongue interference, inconsistency, spelling and sound system / differences between L1 and L2 affect pronunciation and lead the learners of other languages to mispronunciation.

The results showed that every participant has pronounced these sounds with strong mistakes in both the position of the words such as beginning medial and final.

The percentage of mistakes in pronunciation of sound that made by the students / η / has been pronounced /n-k/ or /n-g/ when it occurs in words final position. And sound /v/ is another problematic for the participants. The students learned how to replace this sound with the sound /f/, which affects in the communication process sound /tʃ /, becomes problematic too for them to produce, when it occurs in word medial and final position only ten participants have considerably mispronounced this sound in word initial position consonants /dʒ / has been the most mispronounced sound by students learners.

There are some sounds in English that probably do not exist in Arabic language – for instance, English twenty vowels and diphthongs. For that reasons the mistakes became exist when they produce the sounds. Also, there is no simple relationship between spellings and sounds in English to know the learners weakness.

English is a 'stress-timed' language-words and sentences have strong and weak parts. This is different to many other languages throughout the world where parts of words and words themselves may be given to the same stress in a sentence. When English is spoken quickly, words are linked smoothly together and sometimes sounds even disappear altogether (this is called assimilation). This means it can be hard to understand or when the end of word is consonants and followed with the word start with vowel. To make it easy teachers should make learners aware of the importance of English pronunciation within English language learning programs, as well as in English language communication. The learners should be given a basic knowledge of phonetics and phonology. If the learners have phonetic and phonological awareness of English, they will be able to guide themselves towards correct pronunciation of a particular sound or word.

While teaching pronunciation in the classroom, the teacher should be conscious about the students' needs. The students may have different competency levels such as learning speed and styles. The teacher should give proper attention to the students and their special needs and problems. The teacher should be conscious about the students' needs. The students may have different competency levels such as learning speed and styles. The teacher should give proper attention to the students and their special needs and problems. The teacher should

conduct a students' needs analysis regarding pronunciation. According to the needs of the learners, the teacher should develop and provide some appropriate materials and strategies to present in the class, and the reason is to reduce the learners' problems in producing consonant sounds.

Therefore, unfamiliar sounds which do not exist in the learners' mother tongue and identified and given special attention. Oral communication classes should be encouraged in English teaching program. The students should be asked to read aloud the text with the support of recorded materials or with the teacher's support. If the student commits any mistakes while reading aloud, the teacher should correct and practice it several times to avoid falling in mistakes. The students should be given situational dialogues which will improve their confidence, while at the same time motivating the students to learn to speak correctly, and give enough instructions or opportunities to learn pronunciation within English language courses.

The researcher visited the school and divided students into groups students take the pronunciation test, they found it a little difficult. The researcher faces some problems during their questioner one of this problems is that students did not pay attention about the explanation as they did not like to respond to us.

Like other English language skills or sub-skills courses, such as reading, writing, grammar and vocabulary etc. English pronunciation is very important for ESL/EFL learners to develop their communicative efficiency. It is one of the basic skills required for the students in their English language learning.

As shown in this study, certain English consonants sounds are difficult to pronounce for Libyan learners. The above sounds, /p/, /d/, /v/, /tʃ/, /ʒ/, and /ŋ/. They pronounce /p/, as /b/ when it appears in the initial and final positions of a word. The pronounce /d/ as /t/ when it appears in the beginning, medial or final position. According to the above data /v/ is replaced by /f/ when it appears in the medial and final positions. Most of the participants pronounce /tʃ/ as /ʃ/ when it appears in all three positions. The /ʒ/ sound is sometimes replaced by /ʃ/, /t/ or /d/, when it is in medial position, and when it is in final position it is pronounced as /g/. the /ŋ/ sound is sometimes replaced by /n-k/, and sometimes it is replaced by the /n-g/ sound when it appears in the final position of a word.

The present experimental study contributes to the identification of specific areas of difficulty which hamper communication through the mispronunciation of individual English phones and sounds. Awareness of the problem areas of learners provides a basis for future material planning, design and production.

Teaching English pronunciation covers a range from basic sounds (vowel and consonants), syllable structure, word-accent, to stress, intonation pattern, and rhythm etc. in the present study, the participants problems with English consonant sound production were the only area investigated.

Based on the findings of the research, some suggestions and strategies are given below which may help teachers and students in sounds:

Awareness is the first step of learning. teachers should make learners aware of the importance of English pronunciation within English language learning programmers, as well as in English language communication. The learners should be given a basic knowledge of phonetics and phonology. If the learners have phonetic and phonological awareness of English, they will be able to themselves towards correct pronunciation of a particular sound or word.

While teaching pronunciation in the classroom, the teacher should be conscious about students' needs. The students may have different competency levels such as learning speed and styles. The teacher should give proper attention to the students and their special needs and problems. The teacher should conduct a students' needs analysis regarding pronunciation.

- **Recommendations:**

According to the needs of the learners, the teacher should develop some appropriate materials and strategies to present in the class to reduce the learners' problems. The following points help both teachers and students to do:

1. There should be a systematic of pronunciation.
2. The students should be asked to read aloud the text with the support of recorded material or with the teacher's support. If the student commits any mistakes while reading aloud, the teacher should correct and practice it several times.
3. The student should be given situational dialogues which will improve their confidence, while at the same time motivating the students to learn to speak correctly.
4. The student should be given enough instructions or opportunities to learn pronunciation within English language courses.
5. The teacher should encourage and motivate the students to speak English outside the classroom.
6. Minimal pairs drills should be used to distinguish between similar or problematic sounds in the target language.
7. The students can be provided a listening model by the teacher or some electronic device, such as a tape-recorder or CD, and then asked to repeat or imitate it.

8. The teacher can provide a variety of exercises and activities, e.g., having situational dialogues, paragraph readings, short presentations, picture descriptions, and interview exercises.
9. The students should be given step by step exercises and activities from word, phrase, to sentence level.
10. Finally, the researchers suggested that the students should listen or watch recorded English every day to overcome these problems. Moreover, materials such as recorder talks, speeches, news, movies etc. in this way they will get a live experience of language communication which will lead them towards developing better pronunciation.

References:

- (1) Abdul Qadir K. and Atayyeba. K. (2012), English pronunciation problem for Pahari learners An Acoustic study.
- (2) Ana M. V. (2003), pronunciation difficulties in the consonants system experienced by Arabic speakers when learning English after the age of puberty
- (3) Alice Y.w.c. <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2009/12/helping-cantonese-esl-learners-overcome-their-difficulties-in-the-production-and-perception-of-english-speech.pdf>.
- (4) Emad . M. A. (2010), phonological analysis of English phonetics' A case study of Arab learners.
- (5) Ghani. R. (2010), English problematic consonants for Pashto speaker
- (6) Lvy K. C., (2011), <http://eprintsutar.edu.my/264/1/EL-2011-0805055-1.pdf>.
- (7) James., H. <http://www.asiau.ac.jp/cele/assets/CELE%20Journal%202006%20vol1%20142pronunciation%20Matters%20AUAP%20james.pdf>.
- (8) Sanaa.I. H pronunciation problem of Sudanese learners of English.



مؤتمر المعرفة
المؤتمر العلمي الثاني
لكلية التربية - ناصر جامعة الزاوية

