جامعة عمر المختار
كلية التربية - البيضاء

مجلة كلية التربية – البيضاء

مجلة كلية التربية - البيضاء
مجلة علمية محكمة

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية
وهي تعني بنشر الابحاث والدراسات في مجالات العلوم الانسانية والعلوم البحتة والتطبيقية

Phone No : +218917738188
Phone No: +218925531925
Email: edu.jour@omu.edu.ly

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 1-23 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

"تقييم دور المرشد النفسي المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة من وجهة نظر مديري المدارس"

إعداد الباحثات: **DOI: https://doi.org/10.54172/gkgxb394**

1- آمنة رمضان أبوشعالة. محاضر بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة مصراتة.

2-آمنة سليمان ساسي. أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة مصراتة

3.صالحة علي الترهوني. أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة مصراتة

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تقييم دور المرشد النفسي المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة من وجهة نظر مديري المدراس، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثات على استبانة من إعدادهن والمتكونة من **(30)** فقرة موزعة على أربعة مجالات، تم تطبيقها على عينة من مديري المدراس الثانوية بمدينة مصراتة، حيث بلغت عينة البحث **(20)** مديرًا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية خلال العام الدراسي 2021م، كما استخدمت الباحثات الوسائل الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي **Spss**، وتوصلت نتائج البحث إلى تدني مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي الخاصة في المجال الأول حيث بلغ **نسبة (85%)** لا تتوافر لديه القدرات الفنية والمهنية للإرشاد النفسي المدرسي، وكذلك تدني مستوى أدائه في المجال الرابع حيث بلغ **نسبة (85%)** لا تتوافر لديه القدرة في التفاعل مع البيئة المدرسية المحيطة به، رغم امتلاكه المؤهل العلمي والخبرة العملية المناسبتين للمهنة والعلاقات الإنسانية الجيدة.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج أوصت الباحثات بالآتي:

- ضرورة التقييم العلمي والدوري لأداء المرشد النفسي المدرسي، للوقوف على السلبيات وتقويمها، وكذلك معرفة الإيجابيات والعمل على تعزيزها.

- تقديم التشجيع والدعم المعنوي والمادي للمرشد النفسي المدرسي حتى يتسنى له القيام بمهامه الوظيفية المناط بها على أحسن وجه.

*الكلمات المفتاحية/ المرشد النفسي، العملية التعليمية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

Evaluation of the Role of the School Psychological Counselor at Secondary School Stage in the City of Misurata from the Point of View of School Principals

Abstract

The aim of the research is to evaluate the role of the school psychological counselor in the secondary education stage in the city of Misurata from the point of view of school principals. The researchers used the analytical descriptive approach, and to achieve the research objectives, the researchers relied on a questionnaire prepared by them, which consisted of (30) items distributed over four areas, Where the research sample consisted of (20) principals who were selected using a random sample method during the academic year 2021. The researchers also used the statistical means of frequencies, percentages, the arithmetic mean, and the standard deviation, and analyzed the data using the Spss statistical program. The search results found:

- The low level of performance of the school psychological counselor in the first field, as it is (85%) that he does not have the technical and professional capabilities for school psychological counselling, As well as the low level of his performance in the fourth field, as he has a rate of (85%) that he does not have the ability to interact with the school environment surrounding him.

Despite having the scientific qualification and practical experience suitable for the profession and good human relations. In light of the findings of the research, the researchers recommended the following: The need for scientific and periodic evaluation of the performance of the school psychological counselor, to find out the negatives and correct them As well as knowing the positives and working to enhance them Providing encouragement and moral and material support to the school psychological counselor so that he can carry out his job duties entrusted to him in the best way.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المقدمة:

شهد العالم تغيرات سريعة مست جميع مجالات الحياة خاصة العلمية منها، أثر ذلك بشكل واضح على التربية والتعليم باعتبار أن التربية هي أداة لتطوير المجتمع، وقد عملت كل الأنظمة السياسية على تغيير سياستها التربوية، وذلك من خلال تقديم برامج متعددة منها برنامج التوجيه والإرشاد والمتابعة النفسية الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم وتلبية حاجاته الاجتماعية والتربوية والنفسية. فالإرشاد النفسي المدرسي يشغل مكانة كبيرة في التربية الحديثة التي جعلت التلميذ محورًا للعملية التعليمية التعلمية وحولت المدرسة الحديثة من الاقتصار على مجال تدريس مناهج ومقررات إلى رعاية التلميذ وتكوينه وفق قدراته وميوله وأدى هذا التحول إلى زيادة دور المعلم في تنمية الصحة النفسية للتلاميذ، وأصبحت وظيفة المرشد النفسي من الوظائف الأساسية في المدرسة الحديثة، التي النفسية منها، مما جعل مهمة المرشد لا تقل أهمية عن مهمة المعلم في المدرسة الحديثة. تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية أنفسهم ووقايتهم من مختلف المشاكل التي تواجههم خاصة وتعدُّ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي أهم مرحلة يحتاج فيها التلميذ إلى خدمات التوجيه والإرشاد؛ لأنه يمر خلال هذه الفترة بأزمات ومشاكل نفسية، وذلك بسبب الامتحان والخوف من الفشل وتصاحبها مشاكل أخرى كالقلق والاكتئاب، وهذا ما يتطلب تدخل مستشار التوجيه لإيجاد الحلول من أجل مساعدتهم على تخطي هذه المشاكل وجعلهم يواجهون الواقع بايجابية وتفاؤل.

وتُعد المدرسة هي المؤسسة التي أنيط بها القيام بعملية التربية، ونقل ثقافة المجتمع، وإتاحة فرص مناسبة لنمو الطالب جسميًا وعقليا وانفعإلىا واجتماعيًا، وتحقيق نموه النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة، وهي المسؤولة عن تقديم الرعاية النفسية له وتحويله من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال والاعتماد على النفس (زهران 1980: 376).

ولقد اهتم كثيرٌ من الباحثين والعلماء بهذه العملية الإرشادية في المدرسة، ويُطلق عليها التربية النفسية أو التربية الإرشادية، ولا يقصد بهذه الطريقة أن تتحول العملية التربوية إلى عملية إرشاد نفسي، ولكن المقصود هو إدماج خدمات الإرشاد النفسي ضمن العملية التربوية؛ وبسبب زيادة تقلص دور الأسرة التوجيهي وتعقد الحياة وتشابك العلاقات الاجتماعية، والتقدم التكنولوجي السريع والانفجار الهائل في عدد السكان، فقد دعت تلك الأسباب للاهتمام بإدخال الخدمة النفسية بالمدارس (البلاوي وعبد الحميد 2005: 3).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وفي هذا السياق يعرض زهران 1980م لضرورات الإرشاد النفسي بالمدارس، فيرى أن الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد خاصة مع حدوث تطور في التعليم ومناهجه، وزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، وتبني نظريات وأطر فكرية جديدة تقوم على الاهتمام بالتلميذ ككل وبحياته الشخصية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية، ونمو الذات قبل الاهتمام بالمادة الدراسية والتحصيل الأكاديمي (زهران 1980: 29)، بالإضافة لظهور آثار التقدم العلمي والتكنولوجي في جوانب العملية التعليمية، مثل: استخدام التعلم الإلكتروني والمبرمج، والتعليم من بعد، والتعليم عبر الدوائر التليفزيونية. وقد أسهمت تلك التغيرات في البنية الاجتماعية للمجتمع ومؤسساته التربوية المختلفة إلى ضرورة تدعيم العملية الإرشادية بالمدارس عبر المراحل التعليمية المختلفة.

وقد أتاحت تلك النظرة الفرصة أمام نظريات الإرشاد النفسي والتربوي للإسهام بفاعلية في رفع المستوى التعليمي للطالب نتيجة توافقه الدراسي والاجتماعي والنفسي، وبالتالي أصبح لبرامج الإرشاد النفسي والتربوي مكانة مهمة في العملية التربوية من أجل بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها، وبالتالي فإن الاهتمام بالخدمات النفسية في المدارس بات ضرورة أساسية للنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها، وأصبح الأخصائي النفسي بالمدارس هو المختص بالإرشاد النفسي وحل المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها الطلاب، وعلى ضوء ذلك فإن المرشد النفسي هو الموجه لبرامج وخدمات التوجيه والإرشاد بالمدرسة بما يعزز دورها في رعاية جوانب شخصية الطالب، إنماءً ووقايةً وعلاجًا في جميع الميادين التربوية والاجتماعية والمهنية، وبما يسهم في تنمية قدراته وإمكاناته ومواهبه، ومساعدته على التعامل مع ما يواجه من مشكلات، وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي، والوصول إلى مستوى عالٍ من الصحة النفسية السليمة، وتحقيق تقدمه العلمي والتربوي، وتطلعاته وطموحاته المستقبلية (الجربوع 1999: 517).

مشكلة البحث:

إن المتتبع للواقع التعليمي في جميع المدارس الدولة الليبية –بصفة عامة– والمدارس بمرحلة التعليم الثانوي بصفة خاصة بمدينة مصراتة، نجد أن هناك أمورًا بحاجة للخدمات الإرشادية، مثل: اتخاذ القرارات الخاصة بالخطط التربوية والدراسية، بالإضافة إلى ذلك؛ فلا توجد مدرسة دون مشكلات تحتاج إلى عملية الإرشاد على المستوى العلاجي، مثل: مشكلات صعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية، والمشكلات النفسية والانفعالية، ومشكلات التحصيل الأكاديمي، فالتربية نفسها تتضمن عملية توجيه

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وإرشاد، لدرجة أن الكثيرين يربطون في الإرشاد التربوي بين عملية التعلم التي تحدث في الفصل وعملية التعلم التي تحدث في مكتب الإرشاد على أساس التشابه في الأهداف والعملية، ويرون أن على المدرس أن يمارس عملية الإرشاد وأن على المرشد أن يمارس عملية التدريس (زهران 1980: 376).

ويختلف تقديم الخدمة النفسية تبعًا للمرحلة التعليمية، وفي هذا السياق يوضح جاك وريتشارد Jack & Richard 1980 أن تقديم الخدمات النفسية في المدارس الثانوية يختلف عن تقديمها بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة؛ وذلك لاختلاف خصائص الطلاب في كل مرحلة واختلاف بنائهم النفسي، فالخدمات النفسية في المدارس الابتدائية تشمل الإرشاد والتقويم، بينما في المدارس الثانوية تشمل حل مشكلات الطلاب، فهم أكثر عرضة للمشكلات الشخصية والاجتماعية والنفسية المصاحبة للمرحلة النمائية، فقد أشارت نتائج دراسات: ناجل Nagle, R. 1982، هاريس Harris, J. 1985، زهران 1986، حنفي 1994، السهل 1994، إبراهيم 1994 أن للمرشد النفسي دورًا مهمًا في المدرسة، وفي نجاح العملية التعليمية بها، وأنه لا غنى عن وجوده، فقد أجمع الأخصائيون الاجتماعيون– والذين كانوا يمارسون هذه الخدمة من قبل– وطلاب المرحلة الثانوية على ضرورة وجود الأخصائي النفسي بجانب الأخصائي الاجتماعي لممارسة الإرشاد النفسي للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وحل مشكلات الطلاب النفسية بالمدارس وإرشادهم وتوجيههم (عبد الرازق 1997: 4).

وفي ضوء ما سبق الأمر الذي استوقف الباحثات بدراسة ومعرفة دور المرشد النفسي المدرسي، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الأول (القدرات الفنية والمهنية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟
2- ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الثاني (القدرات العلمية والعملية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟
3- ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الثالث (العلاقات الانسانية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟
4- ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الرابع (البيئة المدرسية المحيطة بالمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- **أهمية البحث:**

- تمكن أهمية البحث في تقييم دور المرشد النفسي المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي بمدارس مدينة مصراتة، ومعرفة الخصائص الشخصية والعلمية والمهنية للمرشد النفسي بما يسهم في تقديم معلومات وبيانات يمكن الاستعانة بها عند إعداد وتكوين المرشدين النفسيين وفي تطوير الأطر النظرية والبرامج التدريبية الخاصة بفنيات وأساليب العمل الإرشادي.

- نقص الاهتمام بدور المرشد النفسي داخل المؤسسات التعليمية، وكذلك عدم الإلمام بالمشكلات النفسية التي تعرقل المسار التعليمي للتلاميذ.

- **أهداف البحث:** يهدف البحث إلى التعرف على:

1- مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الأول (القدرات الفنية والمهنية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة.

2- مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الثاني (القدرات العلمية والعملية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة.

3- مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الثالث (العلاقات الانسانية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة.

4- مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الرابع (البيئة المدرسية المحيطة بالمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة.

- **مصطلحات البحث:**

- **التقييم:** تعرفه الباحثات إجرائيا بأنه: يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، وإصدار حكم على مدى جودة هذه المنظومة، ذلك وفق دلائل ومعايير واضحة ومحددة.

- **الإرشاد النفسي المدرسي:** عرفته رابطة علم النفس الأمريكية بأنه: "تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، وتحسين التوافق مع

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار" (الببلاوي وعبد الحميد 2005: 7)

وتعرفه الباحثات بأنه: تلك الخدمات النفسية الإرشادية التي يقوم بها شخص مهني متخصص في المدرسة من خلال التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور بهدف مساعدة المتعلمين على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، والتوافق مع البيئة المحيطة، وتحقيق النمو الإيجابي الذي يمكنه من التفاعل مع التغيرات الحاصلة في المجتمع.

- **حدود البحث:**

– **الحدود الموضوعية:** تقييم دور المرشد النفسي المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي بشقيها بنين وبنات.

– **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على المدارس الثانوية العامة بمدينة مصراتة.

– **الحدود البشرية:** تم إجراء البحث على عينة من مديري المدارس الثانوية العامة بنين وبنات في مدينة مصراتة.

– **الحدود الزمنية:** أجري البحث خلال العام الدراسي 2021.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

***مفهوم الإرشاد:** الإرشاد لغة: في لسان العرب لابن منظور (الرشد والرشد والرشاد: نقيض الغي، رشد بالفتح يرشد رشادًا، بالضم، ورشد بالكسر، يرشد رشدًا، ورشادًا فهو راشدٌ ورشيدٌ وهو نقيضُ الظلال، الراشدُ اسمُ فاعلٍ من رَشَدَ يرشد رشدًا، وأرشدته أنا، ورشد أمره: رشد فيه، وأرشده الله وأرشده إلى الأمر ورشده: هداه، واسترشده طلب منه الرشد، ويقال: استرشد فلان لأمره، إذا اهتدى له وراشد ومرشد ورشيد ورشد ورشاد: أسماء).

وإرشاد الضال أي هدايته للطريق، والإرشاد: الهداية والدلالة، وفي أسماء الله تعالى الرشيد: هو الذي أرشد الخلق إلى مصالحهم أي هداهم ودلَّهم عليها (أبو عباد،2000، ص23).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

***الإرشاد اصطلاحًا:** لقد تعددت تعريفات الإرشاد النفسي فلبعض منها يركز على الإرشاد كمفهوم، والبعض يركز على العلاقة بين المرشد والعميل، وبعضها يركز على العملية الإرشادية، وهناك تعريفات عديدة منها:

– تعريف هولمن للإرشاد: برنامج منظم لمساعدة الفرد على النمو إلى أقصى حد مستطاع وأن ينمي طاقاته واستعداداته ومواهبه لأقصى درجة ممكنة بحيث يستطيع أن يأخذ مكانه كإنسان صالح في المجتمع (الداهري، 2014، ص 24).

– تعريف جلادنج للإرشاد: إن الإرشاد مهتم بجوانب مختلفة في الإنسان مثل قضاياه الشخصية والاجتماعية والمهنية والأكاديمية، وبالتالي فالمرشد يعمل مع المسترشد (الطالب) من أجل التكيف مع المدرسة، والحفاظ على الصحة العقلية، أو قضايا الأسرة والزواج، أو أمور التوظيف، أو إعادة التأهيل (المصري، 2010 ص10).

- **أهداف الإرشاد النفسي المدرسي:**

لم يكن دخول الخدمة النفسية المدارس إلا إيمانًا من القائمين على التعليم بالدور المهني الفعال الذي يمكن أن تسهم به في رفع كفاءة العملية التعليمية، ولذلك تحددت أهدافها فيما يلي:

1- تحسين العملية التعليمية من خلال المساهمة في توفير مناخ صحي نفسي اجتماعي يمكِّن المدرسة من القيام بأدوارها بفاعلية دون معوقات، وذلك بالتعرف على المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية والتعليمية وتقديم خدمات إرشادية لها، بالإضافة لإثارة الدافعية لدى الطلاب وتشجيع رغبتهم في التحصيل، ومراعاة الفروق بينهم، والتعرف على الموهوبين منهم ورعايتهم وتنمية قدراتهم.

2- تحقيق التوافق المهني والأكاديمي للطالب بتقديم خدمة إرشادية تتمثل في التربية المهنية من خلال المناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية خلال مراحل التعليم، والاختيار المهني الذي يتمثل في مساعدة الطلاب على اختيار التخصصات والشعب المناسبة لقدراتهم والتي تتفق

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وميولهم واهتماماتهم، ثم التأهيل المهني من خلال تقديم خدمات إرشادية للطلاب ذوي الإعاقات فيتم اكتشاف قدراتهم وتنميتها مهنيًا في الاتجاه المناسب.

3- تحقيق الذات والتوافق الشخصي للطالب من خلال مساعدته على معرفة قدراته وإمكاناته وزيادة ثقته بذاته وغرس الأمل والتفكير المستقبلي لديه.

4- تحقيق التوافق الاجتماعي للطالب بمساعدته على معرفة الآخرين وتقبلهم والثقة فيهم والتفاعل معهم بإيجابية.

5- تحقيق الصحة النفسية الإيجابية من خلال خفض الصراع بين الدوافع الشعورية واللاشعورية للطالب، وتدريبه على إشباع حاجاته بالطرق الصحيحة.

6- مساعدة الطلاب على تعرف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم ليستطيعوا تكوين صورة واقعية عن ذواتهم.

7- مساعدتهم على تعرف الجوانب الضرورية لبناء الشخصية، وبعض نماذج التوافق مما ويساعد الطلاب على فهم سلوكهم وسلوك الآخرين.

8- تدريب الطالب على مواجهة المواقف الحياتية.

9- تعرف الحالات الخاصة والتي تحتاج إلى عناية وتدابير خاصة واتخاذ الإجراءات المناسبة (سعفان 2005: 29).

مهام الأخصائي النفسي في المدرسة:

1/ تخطيط برنامج الإرشاد في المدرسة.

2– عملية الإرشاد في المدرسة: تقديم المساعدات والخدمات إلى التلاميذ.

3– تقويم التلاميذ نفسيًا واجتماعيًا، وتربويًا، ومهنيًا.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4– التخطيط التربوي والمهني: لاختيار الدراسة، والمهنة والفرص المتاحة.

5– أعمال الإحالة: تحويل الحالات إلى الجهات المختصة.

6– مساعدة أولياء التلاميذ: وهي موافاتهم باتجاهات وقدرات وميول أبنائهم وما لها من أثر على تحصيلهم الدراسي.

7– البحث العلمي: بحيث يقوم المرشد ببحوث ميدانية، مثل: حاجات التلاميذ إلى العملية الإرشادية، واتجاهات أوليائهم، والمدرسين، وتقويم العملية الإرشادية والخدمات المقدمة (خولة وآخرون، 2019،39).

- **الدراسات السابقة:**

1– دراسة (الكاديكي والعشيبي 2021): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس الثانوية العامة في مدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة، وكذلك معرفة الفروق بين النوعين من الطلبة (بنين وبنات من وجهة نظرهم بواقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مدارس الثانوية العامة التي تتوافر فيها خدمات الإرشاد النفسي والتربوي بمدينة بنغازي والتي بلغت (40) مدرسةً، حيث تم اختيار (6) مدارس بواقع (4) مدارس للإناث ومدرستين للذكور حيث تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (143) طالبًا وطالبة في الثانوية العامة في مدينة بنغازي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولجمع بيانات الدراسة استخدم استبانة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الخدمات الإرشادية في المدارس الثانوية بنغازي كانت فوق المتوسط من وجهة نظر الطلبة، كما دلت النتائج على

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في واقع الخدمات الإرشادية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع.

2- دراسة خولة عبد الرزاق عليمات (2009):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المرشد التربوي (المرشد النفسي المدرسي) في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي في محافظة جرش بدولة الأردن، وتكوَّن مجتمع الدراسة من كل المرشدين التربويين العاملين في مدارس محافظة جرش والبالغ عددهم (60) مرشدًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة ومقابلات شخصية، والاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أسباب تسرب الطلاب من المدرسة هي أسباب اجتماعية، مثل: النظرة السلبية لتعليم الفتاة، وأسباب اقتصادية، مثل سوء الوضع الاقتصادي للأسرة.

2- عدم تفهم البعض من الإدارة والمعلمين لدور المرشد التربوي النفسي.

3- تكليف المرشد بواجبات الإدارة المدرسية، وهي ليس لها صلة بمهامه الوظيفية.

4- تدخل من قبل الإدارة المدرسية بعمل المرشد التربوي.

3- دراسة أحمد محمد عوض (2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو أهمية الإرشاد التربوي النفسي وعلاقتها بأداء المرشدين التربويين، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات جنس المدير وسنوات خبرته ومستوى المدرسة التي يديرها، وتحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي، وهو: ما اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي النفسي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (40) فقرة مقسمة على (4) محاور، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت العينة تتكون من (62) مديرًا و(79) مديرة، واستخدم الباحث أساليب إحصائية منها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار تي وتحليل التباين الأحادي، وخلصت الدراسة الى النتائج التالية:

1- إن اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشدين التربويين هي اتجاهات إيجابية، درجة الرضا (85.55%)

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد التربوي تعزى لجنس المدير.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات مديري المدارس نحو الإرشاد التربوي تعزى لسنوات الخبرة العملية للمدير.

- **إجراءات البحث:**

- **منهج البحث:** استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة البحث؛ نظرًا لما يوفره هذا المنهج من وصف وتحليل موضوع البحث وامكانية التوصل إلى الحقائق الدقيقة.

- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من مديري المدارس الثانوية العامة (الحكومية) بشقيها البنين والبنات بمدينة مصراتة، وحجم هذا المجتمع بالكامل وفقًا لبيانات مكتب الامتحانات بمراقبة التعليم مصراتة هو (39) مدرسة ثانوية حكومية، موزعة على مدارس البنات وعددها (27) مدرسة، وكذلك على مدارس البنين وعددها (12) مدرسة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (1) توزيع مجتمع البحث بنين وبنات

نوع المدرسة	مدارس بنين	مدارس بنات	الإجمالي
العدد	12	27	39
النسبة	% 30.77	% 69.23	% 100

- **عينة البحث:** تم اختيار عينة حجمها (50%) من أفراد المجتمع بشقيه بنين وبنات، بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبلغ حجم العينة التي أخضعت للتحليل **(20)** مديرًا، موزعة **(14)** مديرًا من مدارس البنات، و**(6)** مديرين من مدارس البنين كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة البحث وفقًا لنوع العينة

البيان	مدارس البنين	مدارس البنات	الإجمالي
العدد	6	14	20
النسبة	% 30	%70	%100

جدول رقم (3) توزيع العينة حسب الجنس

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الجنس		ذكر	أنثى	الإجمالي
العدد		9	11	20
النسبة		%45	%55	%100

تشير بيانات الجدول رقم (3) إلى أن نسبة شريحة الذكور في العينة المختارة (45%)، وأن نسبة شريحة الإناث في العينة المختارة (55%)، وترى الباحثات أن هذا التوزيع عادل ومنطقي.

جدول رقم (4) توزيع العينة حسب العمر

العمر	أقل من (40)	من (40) إلى(60)	أكثر من (60)	الإجمالي
العدد	04	16	00	20
النسبة	%20	%80	%00	%100

تشير بيانات الجدول رقم (4) إلى أن النسبة الأكبر المشاركة في البحث كانت من نصيب المديرين الذين أعمارهم تتراوح من (40) سنة إلى أقل من (60) سنة، وهي تمثل (80%) من حجم العينة المختارة، ونرى أن هذه الفئة العمرية قد تكون الأقرب من التقييم الواقعي؛ لأنها الأكثر دراية وممارسة وخبرة للمهنة، مما يجعل نتائج هذا البحث أكثر قبولًا وموضوعية.

جدول رقم (5) توزيع العينة حسب التعليم

المؤهل العلمي	دون الجامعة	مؤهل جامعي	ما بعد الجامعة	الإجمالي
التكرار	03	17	00	20
النسبة	%15	% 85	%00	% 100

تشير بيانات الجدول رقم (5) إلى أن مفردات العينة المختارة الأكثر مشاركة في عملية التقييم هي من حملة المؤهلات الجامعية، حيث وصلت النسبة إلى (85%).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول رقم (6) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة العملية

السنوات	أقل من (10)	من(10) إلى(20)	أكثر من(20)	الإجمالي
العدد	03	13	04	20
النسبة	%15	% 65	%20	% 100

تشير بيانات الجدول رقم (6) إلى أن أفراد العينة الأكثر مشاركة في البحث هم من أصحاب الخبرة العملية الجيدة في ممارسة المهنة، الذين تتراوح خبراتهم ما بين (10) سنوات إلى (20) سنة، حيث وصلت نسبتهم إلى (65%) من حجم العينة المختارة، مما يجعل عملية التقييم والمشاركة أكثر دقة وواقعية وقبول للنتائج.

- **أداة البحث:** لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات من العينة المختارة من مجتمع مديري المدارس المستهدفة بالبحث، وكانت من إعداد الباحثات، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ولقد تم تقسيم استمارة الاستبانة إلى جزئيين رئيسين هما على النحو التالي:

1- **الجزء الأول:** تضمن البيانات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث، وتشمل الجنس والعمر والتعليم والخبرة العملية.

2- **الجزء الثاني**: تضمن فقرات وعبارات الاستبانة والتي كان عددها **(30)** فقرة، موزعة على**(4)** محاور.

وتم الاعتماد في الاجابة على فقرات الاستبانة على مقياس ليكرث الثلاثي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7) مقياس ليكرث الثلاثي

الخيارات	موافق	لا أدري	غير موافق
رقم افتراضي	3	2	1

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- **صدق وثبات أداة البحث:**

قامت الباحثات بعرض الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس لتحقق من مدى صدق وملائمة محتويات فقرات الاستبيان، حيث تمت بعض التعديلات على بعض الفقرات، وتم تحليل المصداقية Reliability Statistics لقياس الاتساق والثبات والتناسق بين فقرات الاستبانة (المتغيرات) باستخدام معامل Cronbach's Alpha وكانت درجة الموثوقية مقبولة إحصائيًا وقيمتها 0.88) =) للفقرات المحددة في الاستبانة.

- **نتائج البحث:**
- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نص على:** ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الأول (القدرات الفنية والمهنية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط والانحراف المعياري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث

ت	فقرات الاستبانة	موافق		لا أدري		غير موافق		-------	
		التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	متوسط حسابي	انحراف معياري	الاتجاه العام
1	يوجد لديه ملف لكل طالب يتضمن مشكلاته النفسية وتحصيله العلمي ومهاراته وهوايته.	03	15	00	00	17	85	1.30	.732	غير موافق
2	يقوم بتشخيص ومعالجة المشكلات النفسية للطلاب مثل العدوانية والانطوائية والقلق والخوف والخجل وغيرها.	06	30	00	00	14	70	1.60	.940	غير موافق
3	يقوم بتشخيص ومعالجة المشكلات التعليمية للطالب مثل التأخر في الدراسة والغياب والغش وغيرها.	20	100	00	00	00	00	3.00	.000	موافق

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4	له معاملة تربوية خاصة وبرنامج تطويري للطالب المتفوق في الدراسة.	07	35	00	00	00	13	65	1.70	.978	غير موافق
5	له معاملة تربوية خاصة وبرنامج خاص للطالب الذي له إعاقة معينة تتطلب الاهتمام والرعاية.	20	100	00	00	00	00	00	3.00	.000	موافق
6	يستخدم الأساليب الحديثة في علم النفس عند معالجة المشكلات النفسية للطلاب.	04	20	2	10	00	14	70	1.50	.827	غير موافق
7	يعمل على معرفة صعوبات التعلّم لدى الطلاب ويعمل على علاجها.	06	30	00	00	00	14	70	1.60	.940	غير موافق
8	له مناشط ثقافية للطلاب حول الصحة النفسية من خلال الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية (المجلة الحائطية) أو غيرها من الوسائل.	04	20	00	00	00	16	80	1.40	.820	غير موافق
9	يعمل على تعديل السلوكيات غير المقبولة التي تمارس من طرف الطلاب مثل العنف والكذب والتلفظ بألفاظ بذيئة وإهمال المظهر وغيرها، وذلك من خلال جلسات إرشادية.	06	30	01	05	01	13	65	1.65	.933	غير موافق
10	يقوم بعمل مطويات ونشرات نفسية كنوع من الإرشاد النفسي للطلاب.	03	15	01	05	01	16	80	1.35	.745	غير موافق
11	يقوم بتفسير نتائج الامتحانات الإيجابية والسلبية، وذلك لمساعدة الإدارة في اتخاذ ما يلزم من إجراءات.	04	20	01	05	01	15	75	1.45	.825	غير موافق
	الاتجاه العام: الكلي للعينة حول عناصر المحور الأول										غير موافق

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة (85%) من مديري المدارس يرون أن المرشد النفسي المدرسي (لا يوجد لديه ملف لكل طالب يتضمن مشكلاته النفسية وتحصيله العلمي ومهاراته وهوايته)، وأن نسبة (80%) من مديري المدارس يرون أن المرشد النفسي المدرسي (لا يقوم بعمل مطويات ونشرات نفسية كنوع من الإرشاد النفسي للطلاب)، وأن نسبة (80%) من مديري المدارس يرون أن المرشد النفسي

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المدرسي (ليس له مناشط ثقافية للطلاب حول الصحة النفسية من خلال الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية (المجلة الحائطية) أو غيرها من الوسائل، وأن معظم قيم المتوسطات الحسابية للإجابات (9 من 11) تكون أقل من (2)، وهذا يعني إحصائيًا أن الاتجاه العام لإجابات العينة تميل الى عدم الموافقة وفقًا لمقياس ليكرث، وأن أقل قيمة للمتوسطات الحسابية هي في الفقرة (1) = (1.30)، وبالتالي يكون ترتيبها رقم (1) في تسلسل أسباب المشكلة البحثية من منظور المحور الأول، وخلاصة التحليل يُمكن القول إن العينة المختارة غير راضية عن القدرات الفنية والمهنية للمرشد النفسي المدرسي، واتفقت هذه النتيجة مع (دراسة أحمد المعشني، 2001) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى تدني الخدمة الإرشادية والتوجيه بهاتين المرحلتين، بالإضافة إلى أن بعض الخدمات المقدمة لا تلبي حاجات الطلاب الإرشادية ولا تحل مشاكلهم. كما أظهرت النتائج عدم دراية المعنيين باحتياجات الطلاب النفسية، وأن الخدمات المقدمة تستهدف حل المشكلات التي تنشأ دون الاهتمام بالأبعاد الإنمائية والوقائية للعملية الإرشادية، وتفسر الباحثات ذلك نتيجة لضعف إعداد المرشد النفسي قبل الخدمة، وإلى أن البرامج التعليمية التي اكتسابها المرشد النفسي في مرحلة دراسته الجامعية تركز على تلقين وحفظ المعلومات أكثر من تركيزها على تطبيقها بشكل عملي ميداني.

- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نص على:** ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الثاني (القدرات العلمية والعملية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط والانحراف المعياري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (9) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث

ت	فقرات الاستبانة	موافق		لا أدري		غير موافق		--------		----------
		التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	متوسط حسابي	انحراف معياري	الاتجاه العام

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1	الأخصائي النفسي بالمدرسة له مؤهل علمي جامعي في علم النفس.	19	95	01	05	00	00	2.95	.223	موافق
2	الأخصائي النفسي بالمدرسة له خبرة عملية جيدة في ممارسة المهنة.	16	80	00	00	04	20	2.60	.820	موافق
3	الأخصائي النفسي بالمدرسة له مشاركات في دورات تدريبية تربوية متقدمة.	14	70	02	10	04	20	2.50	.827	موافق
4	الأخصائي النفسي بالمدرسة عمره مناسبًا في التعامل مع الطلاب والادارة.	17	85	00	00	03	15	2.70	.732	موافق
	الأخصائي النفسي بالمدرسة له امكانيات ومهارات جيدة في التواصل مع كل الاطراف ذات العلاقة بمهنته.	17	85	01	05	02	10	2.75	.638	موافق
6	يعمل بشكل مستمر لتطوير مهاراته المهنية بالاطلاع على الجديد في علم النفس.	05	25	13	65	02	10	2.15	.587	لا أدري
7	له معرفة بآليات ومناهج واستراتيجيات التوجيه والإرشاد النفسي.	16	80	03	15	01	05	2.75	.550	موافق
	الاتجاه العام الكلي للعينة حول عناصر المحور الثاني									موافق

يلاحظ من الجدول السابق أن معظم قيم المتوسطات الحسابية للإجابات (6 من 7) تكون أكبر من (2)، وهذا يعني إحصائيا إن الاتجاه العام لإجابات العينة تميل الى الموافقة، وفقًا لمقياس ليكرث، وأن أكبر قيمة للمتوسطات الحسابية هي في الفقرة (1) = (2.95)، وبالتالي يكون ترتيبها رقم (1) في تسلسل درجات الرضا والقبول لدى المبحوثين من منظور المحور الثاني، وخلاصة التحليل يُمكن القول أن العينة المختارة راضية عن القدرات العلمية والعملية للأخصائي النفسي المدرسي، وأن نسبة (95%) من مدراء المدارس يرون إن الأخصائي النفسي المدرسي (له مؤهل علمي جامعي في علم النفس)، وأن نسبة (85%) من مديري المدارس يرون أن الأخصائي النفسي المدرسي (له إمكانيات ومهارات جيدة في التواصل مع كل الاطراف ذات العلاقة بمهنته)، وأن نسبة (80%) من مديري المدارس يرون أن

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الأخصائي النفسي المدرسي (له معرفة بآليات ومناهج واستراتيجيات التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي).

- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي نص على:** ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الثالث (العلاقات الانسانية للمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط والانحراف المعياري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث

ت	فقرات الاستبانة	موافق		لا أدري		غير موافق		--------		--
		التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	متوسط حسابي	انحراف معياري	الاتجاه العام
1	يوجد تعاون إيجابي بين الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي في معالجة المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب.	16	80	03	15	01	05	2.75	.550	موافق
2	العلاقات الإنسانية جيدة بين الأخصائي النفس والإدارة.	17	85	00	00	03	15	2.70	.732	موافق
3	العلاقات الإنسانية جيدة بين الأخصائي النفسي والمعلمين بالمدرسة.	18	90	00	00	02	10	2.80	.615	موافق
4	العلاقات الإنسانية جيدة بين الأخصائي النفسي وأولياء أمور الطلاب.	16	80	03	15	01	05	2.75	.550	موافق
5	يقوم بدراسة وتحليل العلاقات الإنسانية بين الأفراد في الحياة المدرسية، بين المعلم والطلاب وبين المعلمين بعضهم بعض وبين المعلمين والإدارة وبين الطلاب بعضهم بعض.	10	50	03	15	07	35	2.15	.933	موافق
	الاتجاه العام الكلي للعينة حول عناصر المحور الثالث									موافق

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن كل قيم المتوسطات الحسابية للإجابات (5 من 5) تكون أكبر من (2)، وهذا يعني إحصائيًا أن الاتجاه العام لإجابات العينة تميل الى الموافقة وفقًا لمقياس ليكرث، وأن أكبر قيمة للمتوسطات الحسابية هي في الفقرة (3 = ((2.80)، وبالتالي يكون ترتيبها رقم (1) في تسلسل درجات الرضا والقبول لدى المبحوثين من منظور المحور الثالث، وخلاصة التحليل يُمكن القول إن العينة المختارة راضية عن العلاقات الإنسانية للأخصائي النفسي المدرسي، وأن نسبة (90%) من مديري المدارس يرون أن (العلاقات الإنسانية جيدة بين الأخصائي النفسي والمعلمين بالمدرسة)، وأن نسبة (80%) من مديري المدارس يرون أن (هناك تعاون إيجابي بين الأخصائي النفسي المدرسي والأخصائي الاجتماعي المدرسي في معالجة المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب)، وأن نسبة (80%) من مديري المدارس يرون أن العلاقات الإنسانية جيدة بين الأخصائي النفسي وأولياء أمور الطلاب) .

- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي نص على:** ما مستوى أداء المرشد النفسي المدرسي في المجال الرابع (البيئة المدرسية المحيطة بالمرشد النفسي المدرسي) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة مصراتة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط والانحراف المعياري، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث

ت	فقرات الاستبانة	موافق		لا أدري		غير موافق		-------	-------	---
		التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	متوسط حسابي	انحراف معياري	الاتجاه العام
1	الأخصائي النفسي بالمدرسة يعمل على دراسة وتحليل المناخ المدرسي (البيئة المدرسية) للوقوف على إيجابياته وسلبياته.	03	15	03	15	14	70	1.45	.759	غير موافق
2	الأخصائي النفسي بالمدرسة يعمل على دراسة وتحليل ظروف العمل داخل الفصل الدراسي (حجرة الدراسة).	06	30	00	00	14	70	1.60	.940	غير موافق
3	الأخصائي النفسي بالمدرسة يعمل على تقديم المشورة للإدارة والمعلمين في ما يتعلق بالمشكلات النفسية للطلاب.	05	25	00	00	15	75	1.50	.888	غير موافق
4	الأخصائي النفسي بالمدرسة يتعاون مع كل الأطراف في بيئة المدرسة من أجل تحسين مستوى الأداء المدرسي بشكل عام.	03	15	00	00	17	85	1.30	.732	غير موافق
5	الأخصائي النفسي بالمدرسة يحضر اجتماعات إدارة المدرسة ويشارك بفعالية في صناعة القرارات ذات الشأن الداخلي بالمدرسة.	15	75	00	00	05	25	2.50	.888	موافق

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

6	الأخصائي النفسي بالمدرسة له صندوق للاستشارات النفسية، التي يرد عليها من خلال المجلة الحائطية بالمدرسة.	03	15	00	00	17	85	1.30	.732	غير موافق
7	الأخصائي النفسي بالمدرسة ملتزم بميثاق شرف المهنة الذي ينظم طبيعة عمل الأخصائي النفسي المدرسي (الميثاق الاخلاقي).	14	70	02	10	04	20	2.50	.827	موافق
	الاتجاه العام الكلي للعينة حول عناصر المحور الرابع						غير موافق			

يلاحظ من الجدول السابق أن معظم قيم المتوسطات الحسابية للإجابات (5 من 7) تكون أقل من (2)، وهذا يعني إحصائيًا أن الاتجاه العام لإجابات العينة تميل إلى عدم الموافقة، وفقًا لمقياس ليكرث، وأن اقل قيمة للمتوسطات الحسابية هي في الفقرة (6 = (R (1.30)، وبالتالي يكون ترتيبها رقم (1) في تسلسل أسباب المشكلة البحثية من منظور المحور الرابع، وخلاصة التحليل يُمكن القول إن العينة المختارة غير راضية عن البيئة المدرسية المحيطة للأخصائي النفسي المدرسي، وأن نسبة (85%) من مديري المدارس يرون أن الأخصائي النفسي المدرسي (ليس له صندوق للاستشارات النفسية التي يرد عليها من خلال المجلة الحائطية بالمدرسة)، وأن نسبة (70%) من مديري المدارس يرون أن الأخصائي النفسي المدرسي) لا يعمل على دراسة وتحليل كل ظروف العمل داخل الصف الدراسي حجرة الدراسة، وأن نسبة (70%) من مديري المدارس يرون أن الأخصائي النفسي المدرسي لا يعمل على (دراسة وتحليل وتقييم المناخ المدرسي (البيئة المدرسية) بكل مكوناته، للوقوف على إيجابياته وسلبياته بهدف التعزيز أو التقويم)، وتفسر الباحثات ذلك راجع إلى ضعف القدرات المهنية والفنية لدى الأخصائي النفسي المدرسي، وفي قدرته على القيام بدوره في عملية إرشاد وتوجيه الطلبة.

بناءً عن النتائج المحققة من البحث وضعت الباحثات بعض من التوصيات ذات العلاقة بأسباب مشكلة البحث التي يمكن الاستفادة منها في تطوير مستوى الخدمات التعليمية بشكل عام وخدمات الأخصائي النفسي المدرسي بشكل خاص، وأهم هذه **التوصيات:**

1- ضرورة التقييم العلمي والدوري لأداء الأخصائي النفسي المدرسي، للوقوف على السلبيات وتقويمها، وكذلك معرفة الإيجابيات والعمل على تعزيزها.
2- تقديم التشجيع والدعم المعنوي والمادي للأخصائي النفسي المدرسي؛ حتى يتسنى له القيام بمهامه الوظيفية المناط بها على أحسن وجه.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3- العمل على إيجاد ميثاق شرف مهنة الأخصائي النفسي المدرسي، ينظم أخلاقيات وسلوكيات ممارسي المهنة.

4- ضرورة وجود بطاقة الوصف الوظيفي لوظيفة الأخصائي النفسي المدرسي؛ حتى يتعرف الأخصائي على المهام المناط بها، وكذلك صلاحياته ومسؤولياته.

5- ضرورة قيام الأخصائي النفسي المدرسي بالتطوير الذاتي والمستمر لوظيفته من خلال المشاركة في الدورات التدريبية، وحضور المؤتمرات العلمية ذات العلاقة بالمهنة.

6 – قيام مسؤولي التعليم بتحسين وتطوير البيئة المدرسية بكل مكوناتها؛ حتى يتسنى للأخصائي النفسي المدرسي القيام بواجباته الوظيفية بالشكل الصحيح.

7- زيادة تقوية العلاقة التكاملية بين مهام الأخصائي النفسي المدرسي ومهام الأخصائي الاجتماعي المدرسي، للعمل معًا من أجل معالجة المشاكل النفسية والمشاكل الاجتماعية للطلاب.

– **المقترحات:**

في إطار الأهمية العلمية للبحث وضعت الباحثات جملة من مقترحات منها:

1- إجراء دراسة حول الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تنمية الأمن النفسي لدى طلاب التعليم الاساسي.

2- دراسة العلاقة بين الأخصائي النفسي المدرسي مع الأخصائي الاجتماعي المدرسي وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

3- إجراء بحث يتناول دور الأخصائي النفسي المدرسي في الحد من تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات بمرحلة التعليم الثانوي.

المراجع:

1- إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد (2005): الإرشاد النفسي المدرسي- استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

2- إبراهيم سلمان المصري، (2010): الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3- أحمد على المعشني، (2001)، "خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار"، سلطنة عمان، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت.

4- بن عياش خولة وآخرون 2019: دور مستشار التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي في مواجهة المشكلات النفسية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. مذكرة مقدمة لنيل درجة الليسانس في علوم التربية جامعة محمد لصديق بن يحي _ الجزائر

5- حامد عبد السلام زهران 1980: التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

6- صالح حسن الداهري، (2014): مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار مكتبة الكتب، القاهرة.

7- صالح بن عبد الله أبو عباد، عبدالمجيد بن طاش النازي، (2000): الإرشاد النفسي الاجتماعي، ط1، جامعة الإسلام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

8- عوض، أحمد محمد، (2003)، "اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الارشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.

9- عليمات، خولة عبد الرزاق، (2009)، "دور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الاساسي دراسة حالة"، محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

10- فتحية احطيبة الكاديكي، محمود سليمان العشيبي 2021: واقع خدمات الارشاد النفسي والتربوي في مدارس الثانوية العامة في مدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية_ جامعة بنغازي، العدد 10، ص 123_144.

11- محمد إبراهيم سعفان (2005): العملية الإرشادية "التشخيص- الطرق العلاجية الإرشادية- البرامج- إدارة الجلسات والتواصل"، دار الكتاب الحديث، القاهرة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 24-50 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة سرت

وتصور مقترح لتطويرها

DOI: https://doi.org/10.54172/bsv40n73

د. ضاوية ميلاد مصباح أبو حرارة

Dawia Milad AbuHrara

عضو هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة سرت

دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم

الدرجة العلمية: أستاذ مساعد

التخصص العام: مناهج وطرق تدريس **التخصص الدقيق: مناهج وطرق تدريس علوم**

Rageda 2018@gmil.com

0914564487

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة سرت وتصور مقترح لتطويرها

د. ضاوية ميلاد مصباح

DOI: https://doi.org/10.54172/bsv40n73

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة سرت أثناء تنفيذ التربية العملية، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- إن أكثر المشكلات أهمية و التي جاءت بدرجة كبيرة من المشكلات المتعلقة "بالمشرف التربوي والأكاديمي" هي (زيارات المشرف للمدرسة التي أطبق فيها التربية العملية قليلة),(لا يناقشني المشرف عقب زيارته الصفية لتزويدي بالتغذية الراجعة الفورية عن ادائي التدريسي لتطويره).

2- أكثر المشكلات المتعلقة" بالطالب المعلم وجاءت باهمية كبيرة, هي (لم استفد من مرحلة تربية عملي 1؛ لأنها تعتمد على المشاهدة فقط دون تطبيق, ولا التعرض لخبرات عملية لممارسة التدريس والتدريب على مهاراته), (الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس), (ارتباطي بمحاضرات وامتحانات نصفية, في نفس فترة تطبيق التربية العملية).

3- أبرز المشكلات المتعلقة "بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب"، (وجود فجوة بين ما يتعلمه الطالب المعلم في كلية التربية وبين ما هو موجود في المدارس في الواقع), (عدم الاهتمام بالاساليب الحديثة في التدريس كالتدريس المصغر والتعلم الذاتي والتعلم المبرمج).

4- قدمت الدراسة تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية بسرت.

5- في ضوء النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مشكلات تربوية – التربية العملية – الطالب المعلم – جامعة سرت.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

Problems of Practical Teaching from the Point of View of Student Teachers at the Faculty of Education, University of Sirte.

D. Dawia Milad Mosbah

Abstract:

This study aimed to identify the nature of the problems faced by student teachers at the faculty of Educatior,University of sirte,during the imblementation of bractical education.of results Next:

1-The most important problems that came to a large degree from the problems related to the educational and academic supervisor "are(the supervisos 's visits to the school where he applied practical education tonight).(The super visor does not discuss me ofter his class visit to provide me with immediate feed back on my teaching performance to develop it).

2-The most important problem related to the"student teacher "is (I did not benefit from the stage of my practical education ,because it is it depends on watching only without applying ,and not being exsposed to practical experience to practice teaching and training on skills),(negative attitude towards the teaching profession .

3-The most prominent problems related to "the nature of the practical education and training program"(the existence of agapbetween what the student teacher learns in the College of Education and what is actually in schools),Lack of interest inmodern methods of teaching such as micro- teaching ,self-learning and Programmed learning).

4-The study presented aproposed concept for developing the practical education programat the college of Education in Sirt.

5-Inlight of the study results ,the researcher concluded a set of recommendations.

Keywords;Education problems-Practical -Student- University of Sirt.

1.المقدمة:

تعد التربية العملية بالنسبة لطلاب كليات التربية كالورشة والمزرعة والمعمل والمشرحة لطلاب الكليات الأخرى، كما يؤكد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين NCATE على أن من أهم معايير برامج إعداد المعلمين أن تخرج معلماً قادراً على ربط النظرية بالتطبيق مما يمكنه من القيام بدروه بنجاح كمعلم في مراحل التعليم العام. (Wiss & Leibbraand,2001,P.249)

تحرص كليات التربية وإعداد المعلمين، لتحقيق ذلك , فقد أنشأت الدول المعاهد والكليات، وانتشرت الكليات التربوية ومعاهد إعداد المعلمين، وأصبح الحصول على درجة من تلك المعاهد والكليات، شرطاً للالتحاق بمهنة التدريس في كثير من دول العالم، كما ازداد الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم، وكان من

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المتوقع أن تعطي هذه الجهود ثماراً يانعة، وأن تحل المشكلات المرتبطة بإعداد المعلمين وتأهيلهم، بيد أن الواقع لا يبدو مشجعاً، حيث هناك شكوى من تدني مخرجات التعليم في كافة مراحل التعليم في البلاد العربية. (السلخي، 2010: 4).

جميعنا يعلم أن مخرجات النظام التربوي في بلادنا ضعيفة، جدًا وهذا ما يمكن ملاحظته من قبل كل من له علاقة به سواء أهل الاختصاص العاملون في الحقل التربوي أو البحاث والأكاديميون المهتمون بالتربية والتعليم أو المثقفون وأولياء الأمور, وإذا حاولنا أن نجد أسباب لهذا الضعف:

1- قد يكون ضعف تأهيل المعلم "وربما انعدامه نهائياً"، هو من أهم أسباب الضعف وانخفاض مخرجات النظام التربوي.

2- أغلب من يلتحق بكليات التربية وإعداد المعلمين هم من ذوي التحصيل المتدني, وعلى الأغلب يكون لديهم اتجاه سلبي نحو مهنة التدريس .

3- تعيين معلمين غير مؤهلين تربوياً تخرجوا من كليات العلوم والآداب والهندسة والاقتصاد.

وجاء احتلال النظام التعليمي الليبي المرتبة (142) من (144) في تقرير الجودة الشاملة وفقاً للمنتدى الاقتصادي العالمي. "**دافوس19، تقرير المنافسة العالمي 2012- 2013**", وهي مرتبة أقل من مراتب بلدان عربية أخرى في المنطقة، مثل: مصر (139)، والمغرب (105) ليدل دلالة قاطعة على أن مخرجات التعليم في ليبيا ضعيفة جداً رغم أنها باهظة التكاليف، وهذا الترتيب المتدني على المستوى العالمي والأخير عربياً يأتي في نوعية التعليم، ونوعية النظام التعليمي، وكذلك نوعية تعليم الرياضيات والعلوم، وتوفير الأبحاث التخصصية، وتدريب المعلمين. (تقرير منتدى الاقتصاد العالمي، دافوس19، 2013).

1.1مشكلة الدراسة وتساؤلاتها .

من خلال خبرة الباحثة في تدريس مواد طرائق التدريس العامة والخاصة, وشغلها كرئيس قسم التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت من عام 2018 – مارس 2022، والإشراف التربوي على طلبة التربية

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

العملية، والإشراف العام على برنامج التربية العملية بالكلية كرئيس لقسم التربية العملية، لاحظت الباحثة وترسخت في ذهنها الملاحظات التالية:

1- برنامج التربية العملية برنامج يشترك فيه مجموعة من الأطراف المتمثلة في الطالبات المعلمات والموجهين التربويين التابعين لمراقبة التربية والتعليم ومدراء المدارس، إضافة إلى المشرفين التربويين والأكاديميين والمعلمين المتعاونين، كما يتضمن هذا البرنامج مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي تتم بالتنسيق بين الجامعة ومراقبة التعليم والمدارس المتعاونة وقد يترتب على تعدد الأطراف المشتركة ببرنامج التربية العملية ظهور بعض المشكلات التي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة من التربية العملية وتحقيق أهدافها, ومن خلال خبرة الباحثة بالممارسات الخاصة بتطبيق وتنفيذ برنامج التربية العملية والتعرف على بعض المشكلات التي تعترضها، رأت الباحثة من الضرورة بمكان إجراء هذه الدراسة للتعرف وتشخيص أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت للعمل على تلافيها ومحاولة معالجتها والتصدي لها.

2- الاختلاف القائم في أنظمة برامج التربية العملية وتنظيمها وكيفية تقويمها بين كليات التربية في الجامعات الليبية، بل أن هذا الاختلاف وعدم الاتفاق على أنظمة التقييم للتربية العملية موجود حتى بين الكليات في نفس الجامعة مثل كلية التربية جامعة سرت وكليات التربية بزمزم وأبو قرين على سبيل المثال.

3- قناعة الباحثة بأهمية برنامج التربية العملية وحق طلابنا وطالباتنا بكليات التربية في أن يحظوا ببرنامج تدريبي جيد يلبي حاجاتهم ويؤهلهم لخوض غمار ميدان التدريس، وإن يكسبهم الكفايات المهنية والتدريسية التي تؤهلهم للقيام بواجباتهم كمدرسين أكفاء وعلى درجة عالية من الإعداد والتأهيل والتدريب.

4- في حدود علم الباحثة لم تجرَ دراسة أو بحث عن استقصاء المشكلات والصعوبات التي تعترض تنفيذ وتطبيق برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت والدراسات التي أجريت كانت دراسات تقويمية, ولم تكن استقصائية للبحث واكتشاف وتشخيص المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية جامعة سرت أثناء تنفيذ التربية العملية وبناء على ما سبق تثير مشكلة البحث السؤال الرئيسي التالي:

ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية أثناء تطبيق التربية العملية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1- ما المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي والأكاديمي من وجهة نظر الطلبة المعلمين أثناء تنفيذ التربية العملية؟

2- ما المشكلات المتعلقة "بالطالب المعلم" من وجهة نظر الطلبة المعلمين أثناء تنفيذ التربية العملية؟

3- ما المشكلات المتعلقة "بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب" من وجهة نظر الطلبة المعلمين أثناء تنفيذ التربية العملية؟

4- ما التصور المقترح لتطوير وتحسين برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سرت؟

1.2 أهداف الدراسة:

1- التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة سرت أثناء تنفيذ التربية العملية.

2- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات المتعلقة بكل مجال من مجالات الدراسات الثلاثة.

3- تقدم الدراسة تصور مقترح لتطوير وتحسين برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت؟

1.3 أهمية الدراسة:

1- قد يسهم تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء تنفيذ التربية العملية في العمل على إيجاد حلول لها وإبلاغ صانعي القرار لمحاولة التصدي والتخفيف من حدة هذه المشكلات.

2- في حدود علم الباحثة أن موضوع تقصي ورصد مشكلات التربية العملية بكلية التربية سرت هو موضوع لم يتم تناوله ودراسته على مستوى الكلية من قبل.

3- من المأمول أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة حول برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت لكل المسؤولين عنها والمشاركين بها.

4- الوصول إلى توصيات ومقترحات بناء على ما تظهره نتائج هذه الدراسة.

5- قد يفيد التصور المقترح لتحسين وتطوير برنامج التربية العملية بالجامعات الليبية وكليات التربية فيها بالأخذ ببعض المقترحات.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1-4 حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على جميع الطلبة المعلمين والمسجلين بمادة تربية عملي 2 "المتصلة", في الفصلين الاول والثاني "الخريف – الربيع" من العام الجامعي 2021-2022, والبالغ عددهم (62) طالبًا معلمًا.

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني "الربيع" من العام الجامعي 2021-2022.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في كلية التربية جامعة سرت.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملي: (المشرف التربوي والأكاديمي- الطالب المعلم – طبيعة برنامج التربية العملية والتدريب)

1.5 مصطلحات الدراسة:

أ- التربية العملية (Practical Edcation):

وتعرفها الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:

"برنامج تدريبي يطبقه الطالب المعلم بكلية التربية المسجل بالتربية عملي 2 أثناء دراسته بالكلية وقبل التدريس الفعلي بالمدارس وذلك لإكساب الطلاب المعلمون مهارات التدريس الرئيسية (التخطيط- التنفيذ- التقويم)" ويتم ذلك تحت إشراف داخلي وخارجي، ليصبح الطالب المعلم قادرًا على ممارسة مهنة التدريس بكفاءة.

ب- مشكلات التربية العملية: "هي الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء تطبيق وتنفيذ التربية العملية، وتحدد هذه الصعوبات في استجابات هولاء الطلبة"، "أفراد عينة الدراسة" على فقرات الإداة بمجالاتها الثلاثة.

ج- الطالب المعلم: هو طالب أو "طالبة", مسجل أو مسجلة في أحد الأقسام العلمية بكلية التربية من أجل الحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس بمؤهل تربوي بعد الانتهاء من المتطلبات التربوية

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

والأكاديمية والقيام بالتدرّب في إحدى المدارس المتعاونة مع كلية التربية, ويكون في هذه الدراسة مسجل بتربية عملي 2.

2.1الدراسات السابقة:

يزخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي استقصت وشخصت مشكلات الطلبة المعلمين أثناء تنفيذ التربية العملية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود مشكلات يتعلق بعض منها بمجالات تنفيذ عمليات التدريس والإشراف التربوي على الطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنظيم البرنامج التدريبي، كما في دراسة(مستريح، 2016م) الذي وضع مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة حفر الباطن، حيث أظهرت النتائج تدني تقويم الطالب المعلم من قبل مدير المدرسة، والمعلمة المتعاونة من حيث متابعة الطالبات المعلمات، وهدفت دراسة (الشهوبي، ارحيم، 2016) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العلمية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، مع التعرف على المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين في جامعة مصراتة، وتوصلت إل أن أكبر المشكلات التي تواجه الطلاب؛ هي ارتباك الطالب المعلم عند دخول المشرف لحضور الحصة، وأقلهم حدة هي التي تتعلق بتشدد معلم المادة في توجيهات الطلاب المعلمين،أما دراسة (المالكي، 2017) سعت إلى تعرف المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب ... جامعة الطائف، وأكدت أن أبرز مشكلات التربية العملية هي المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون يليها المشكلات المتعلقة بالمدرسة، ثم المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم، وأخيراً المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، كما قام (الدولات وآخرون، 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف إل مشكلات التربية العملية ومقترحات لحلها من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة نزو، وأظهرت النتائج أن معظم المشكلات في مجالات الاستبانة جاءت بدرجة قليلة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى المشكلات في متغير المؤهل العلمي حيث كانت درجة المشكلة عند طلبة البكالوريوس أعلى من طلبة الدبلوم, ومن الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية كذلك, دراسة (العبد، والحدابي، 2020) التي هدفت الى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم التطبيقية والآداب بجامعة عمران أثناء فترة التربية العملية من وجهة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

نظرهم، ومن أهم توصيات هذه الدراسة: إعادة النظر في البرامج الحالية للتربية العملية لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية بجامعة عمران.

2.2- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق وتم عرضه من دراسات سابقة ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية أن أغلب الدراسات بحثت في المشاكل والمعيقات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية في المدارس، وطرق علاج هذه المشكلات، وتعتبر الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة في هذا المجال إلا أن ما يميزها أنها درست المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة سرت من وجهة نظرهم، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة تناولت موضوع التربية العملية ومشكلاتها بكلية التربية سرت من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مما قد يسهم في حل هذه المشكلات، هذا وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة أمور عدة، مثل: الإجراءات التي اتبعتها، إعداد فقرات الاستبيان والدراسات السابقة، واستخدامها كدليل على تأييدها في الدراسة الحالية.

3- إجراءات الدراسة:

3-1 منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، ولما يوفره من إمكانية التوصل إلى البيانات والظروف القائمة المتعلقة بموضوع الدراسة.

3-2 مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة سرت والمسجلين بمادة التربية العملية (2) " المتصلة" في الفصلين الأول والثاني (الخريف، والربيع)، من العام الجامعي 2021-2022، والبالغ عددهم (62) طالباً معلماً، ويتوزع أفراد الدراسة على التخصصات التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1) يوضح أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب القسم العلمي الذي ينتمي إليه الطالب المعلم

ت	التخصص	عدد الطلاب

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

		ذكور	إناث
.1	الأحياء	0	21
.2	الكيمياء	0	6
.3	الفيزياء	1	2
.4	الرياضيات	0	6
.5	حاسوب	1	4
.6	لغة إنجليزية	0	11
.7	لغة عربية	0	3
.8	علم النفس	0	7

3-3 أداة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس متخصص في المناهج وطرائق التدريس، ورئيس سابق لقسم التربية العلمية بالكلية ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها أعدت الباحثة بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية الصورة المبدئية لأداة البحث والمتمثلة في استبانة الغرض منها الكشف وتشخيص مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة سرت، وتم اختيار عينة استطلاعية تكونت من (19) طالبة من مختلف الأقسام، وتم تطبيق الاستبيان الاستطلاعي على هذه العينة وتضمن الاستبيان السؤال التالي: (ما هي المشكلات التي واجهتكم أثناء تطبيق وتنفيذ التربية العملية سواء كانت هذه المشكلات متعلقة بالمشرف التربوي، أو بالطالب المعلم نفسه، أو ببرنامج التربية العملية بالكلية؟).

وأعدت الباحثة الصورة المبدئية لأداة البحث المتمثلة في استبانة الغرض منها هو الكشف عن مشكلات التربية العملية واشتملت الاستبانة في مرحلتها المبدئية على (36) فقرة، توزعت على ثلاثة مجالات، حيث اشتمل المجال الأول على (11) فقرة (مشكلات متعلقة بالمشرف، بينما تضمن المجال الثاني (12) فقرة (مشكلة) متعلقة بالطالب المعلم، أما المجال الثالث فقد اشتمل على (13) فقرة (مشكلات) متعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب بالكلية، وقد أعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة خمس درجات للاستجابة هي:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(مشكلة كبيرة جداً، مشكلة كبيرة، مشكلة متوسطة، مشكلة بدرجة قليلة، ليست مشكلة على الاطلاق) وبذلك تراوحت درجات المستجيب على الاستبانة للفقرة الواحدة من (5) درجات عند الاستجابة على المستوى الأول (مشكلة كبيرة جداً) ، ودرجة واحدة عند الاستجابة على المستوى الخامس (ليست مشكلة على الاطلاق)، وذلك لإبراز أهمية كل فقرة (مشكلة) وأهمية الدرجة الكلية للمجالات الأربعة.

4-3 صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس في كلية التربية جامعة سرت، وطلب منهم إبداء الملاحظات عن مدى صحة صياغة الفقرات ومدى صلاحيتها، وتم الأخذ برأي المحكمين وملاحظاتهم في كل فقرة (مشكلة) من حيث أنها تنتمي إلى مجالها أو لا تنتمي، وتم التعديل والحذف حسب ما يرونه مناسبًا، وفي ضوء ملاحظات المحكمين ورائهم، تم تعديل فقرات الاستبانة وإعادة صياغتها ووضعها في صورتها النهائية، حيث تكونت أداة الدراسة بعد حذف وتعديل بعض الفقرات في شكلها النهائي من (27) فقرة موزعة على المجالات المذكورة آنفاً في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) توزيع فقرات الاستبانة على المجالات الثلاثة

المجال	عدد الفقرات
1- المشكلات المتعلقة بالمشرف.	10
2- المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم.	9
3- المشكلات المتعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب بالكلية.	8

وتتضمن كل فقرة عدد من الخيارات (ملحق 1) عددها خمسة خيارات وفق مقياس ليكرت الخماسي، وهي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، نادرة)، نادرة في طبيعة المشكلات المقصود بها أنها ليست مشكلة ,ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الباحثة المعيار الآتي لتحديد مستوى الأهمية للمشكلات، (الفقرات) في كل مجال من مجالات مشكلات التربية العملية (حبايب، 2016، 125).

من 5 – 3.50 مشكلة ذات أهمية كبيرة.

من 3.50 – 2 متوسطة الأهمية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أقل من 2 ذات أهمية منخفضة.

3-5 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبة من خارج عينة البحث، (طالبات تربية عملي 1) (المنفصلة)، حيث تم استخدام طريقة إعادة التطبيق على المجموعة نفسها، وبعدها تم حساب معامل الثبات فبلغ (0.84)، وهي نسبة كافية لاجراء الدراسة، كما حسب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يوضح ويظهر معاملات الثبات لكل مجال من مجالات مشكلاته التربية العملية.

جدول رقم (3) معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات
1- المشكلات المتعلقة بالمشرف.	0.74
2- المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم.	0.85
3- المشكلات المتعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب بالكلية.	0.75
الأداة ككل	0.80

3-6التطبيق النهائي:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة قامت الباحثة بتطبيقها على عين الدراسة المكونة من (62) طالباً معلماً، وقد اعتمدت الباحثة في توزيع الاستبانة على الطلاب المعلمين بطريقة الاتصال المباشر بهم.

3-7 المعالجات الإحصائية:

للوصول إلى نتائج الدراسة استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية ورتبها، والانحرافات المعيارية، للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأُوَل.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4- نتائج الدراسة ومناقشتها:

4-1 النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول من تساؤلات الدراسة والذي نص على:

ما المشكلات المتعلقة بالمشرف "التربوي والاكاديمي" التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء تنفيذ التربية العملية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية ورتبها، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المشكلات المتعلقة بالمشرف التي يظهرها الجدول الاتي.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي والأكاديمي

الرقم	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة المشكلة
.1	يركز المشرف على سلبيات أدائي ولا يهتم بتقديم التعزيز الإيجابي.	3.43	0.85	متوسطة
.2	عدم وجود اتفاق بين المشرف والموجه التربوي حول تخطيط وتنفيذ الدروس.	3.5	1.37	متوسطة
.3	الوقت غير كاف للمشرف لتزويدي بالملاحظات حول الحصص التي قمت بالتدريس بها.	3.08	1.42	متوسطة
.4	المشرف لا يستجيب لوجهة نظري عند مراجعته.	2.50	1.36	متوسطة
.5	لا يناقشني المشرف عقب زيارته الصفية لتزويدي بالتغذية الراجعة الفورية عن أدائي التدريسي لتطويره.	4.4	1.27	كبيرة
.6	أشعر بالارتباك عند دخول المشرف لحضور حصة تقييمية.	3.00	0.78	متوسطة
.7	المشرف لا يبلغني بالزيارة قبل	1.70	0.64	قليلة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

	موعدها.			
.8	المشرف لم يساعدني في حل المشكلات التي تواجهني أثناء التربية العملية.	3.01	1.48	متوسطة
.9	المشرف لا يزودني بمعايير تقويمي أثناء التربية العملية.	2.8	1.3	متوسطة
.10	زيارات المشرف للمدرسة التي أطبق فيها التربية العملية قليلة.	4.21	0.82	كبيرة

يتضح من الجدول (4) أن تقدير الطلاب المعلمين للمشكلات المتعلقة بالمشرف، أتت الفقرتان (زيارات المشرف للمدرسة التي أطبق فيها التربية العملية قليلة), و(لا يناقشني المشرف عقب زيارته الصفية لتزويدي بالتغذية الراجعة الفورية عن ادائي التدريسي لتطويره), بدرجة أهمية كبيرة, وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرف لا يقوم بدوره المأمول على أكمل وجه في الزيارة والمتابعة لعدم تفرغه لهذا العمل وانشغاله بمهام أكاديمية وتدريسية, إضافة إلى كثرة عدد الطلاب الذين يوكل إليه الإشراف عليهم وتتراوح نسب المتوسطات التي تعبر عن أكبر المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء تنفيذ التربية العملية، والتي تتعلق بمجال المشرف بين (4.4)، (4.21) كما تراوحت نسب المتوسطات التي تعبر عن المشكلات بدرجة أهمية متوسطة بين (3.5)، (2.50) وقد حصلت الفقرتين (عدم وجود اتفاق بين المشرف والموجه التربوي حول تخطيط وتنفيذ الدروس) والفقرة (يركز المشرف على سلبيات أدائي ولا يهتم بتقديم التعزيز الإيجابي) (أشعر بالارتباك عند دخول المشرف لحضور حصة تقييمية) على المرتبتين الأولى والثانية والثالثة على التوالي بدرجة متوسطة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى واقع تقييم الطلبة المعلمين، واختلاف الآراء حول صياغة الأهداف التي يصوغها الطالب: هل يصوغها الطالب المعلم في صورة أهداف سلوكية إجرائية وترتبط بالتقويم كما درسها في كلية التربية, أم يخطط للدرس بكتابة "هدف عام وهدف خاص"، كما يطلب بعض الموجهين التربويين وكذلك في طريقة إعداد خطة الدرس النموذجية يوجد اختلاف في كثير من الأحيان بين الموجهين التربويين المكلفين من مراقبة التربية والتعليم، وبين المشرفين التربويين في الجامعة مما يؤدي إلى حدوث تشتت وحيرة للطالب المعلم، ولابد

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

للحد من هذه المشكلة من إجراءات ورش عمل, ولقاءات تشاورية وتبادل للمعلومات في إطار التعاون بين كلية التربية ومراقبة التعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم, لتعزيز التعاون وإنجاح التربية العملية، ومما يزيد من توتر الطالب أنه قد أخذ برأي المشرف أو الموجه واتبع تعليماته، ولم ياخذ بتعليمات أحدهما، وجاءت أغلب الفقرات بدرجة متوسطة، والفقرات هي: (المشرف يركز على سلبيات أدائي ولا يهتم بتقديم التعزيز الإيجابي) بمتوسط (3.43)، والفقرة (الوقت غير كاف للمشرف لتزويدي بالملاحظات حول الحصص التي قمت بتدريسها) بمتوسط (3.00)، والفقرة (المشرف لا يستجيب لوجهة نظري عند مراجعته) لمتوسط (2.5)، و(المشرف لا يزودني بالتغذية الراجعة الفورية عن أدائي التدريسي) بمتوسط (2.8)، والفقرة (المشرف لا يزودني بمعايير تقويمي) بمتوسط (3.01)، والفقرة (زيارات المشرف للمدرسة التي أطبق فيها التربية العملية قليلة) بمتوسط (3.08),وتعزو الباحثة تلك المشكلات إلى عدم وجود برنامج واضح ذي رؤية واضحة محددة – كدليل للتربية العملية – تحدد فيه الأدوار المطلوبة لكل من الطالب المعلم, والمشرف الجامعي, سواء كان تربوياً أو أكاديمياً، وكذلك قد تعزى هذه المشكلات بهذه الدرجة لضيق الوقت وكثرة الأعمال الأكاديمية المتمثلة في المحاضرات والأعباء والأعمال الإدارية الملقاة على عاتق المشرف، بالإضافة إلى الاجتماعات واللقاءات التي تأخذ كثيراً من وقت المشرف فيشعر الطالب أن متابعته من قبل المشرف وتقديم التغذية الراجعة له غير كافية, وملاحظات المشرف عن الأداء التدريسي للطالب المعلم وتوجيهه إلى الممارسات التدريسية المناسبة يجب أن لا يكون عدد الطلاب المطلوب من المشرف الإشراف عليهم وتقييم أدائهم التدريسي كبيراً حتى لايحصل تقصير وتشتيت لجهود المشرف ولكي يحصل كل طالب على المتابعة والاشراف وتقديم الملاحظات والتوجيهات والتغذية الراجعة الفورية عن الأداء التدريسي للطلاب, وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشرعة، 2021)، ودراسة (العبدى، والحدابي، 2020)، حيث أكدتا: هل أن مشكلات التربية العملية في مجال "المشرف التربوي", كانت متوافرة بدرجة متوسطة (الحدابي،2020) وبدرجة كبيرة (الشرعة، 2021).

4-2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة والذي نص على:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(ما طبيعة المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة سرت أثناء تنفيذ التربية العملية؟), يظهر الجدول الاتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل مشكلة من المشكلات.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل فقرة من فقرات المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم

الرقم	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة المشكلة
.1	أشعر بالارتباك الشديد عند مواجهة الطلاب وخاصة عندما أقع في الخطأ أمامهم.	3.19	1.27	متوسطة
.2	ليست لدى القدرة على إدارة الفصل وضبطه والتعامل مع الطلاب.	3.00	1.28	متوسطة
.3	ارتباطي بمحاضرات وامتحانات تصفية في نفس فترة تطبيق التربية العملية.	3.84	1.07	كبيرة
.4	عدم تمكني من المادة العلمية والمناهج التي أقوم بتدريسها.	3.06	1.07	متوسطة
.5	شخصيتي ضعيفة أمام الطلبة خاصة بالمرحلة الثانوية.	2.17	1.19	متوسطة
.6	أشعر بالخوف من تقييم المشرف.	3.39	1.23	كبيرة
.7	عدم تدريبي على الميثاق الأخلاقي لمهنة التدريس يقلل من خبرتي.	1.98	0.91	قليلة
.8	لم استفد من مرحلة تربية عملي 1 في الكلية؛ لأنها تعتمد على المشاهدة فقط دون مواقف خبرات تعليمية.	4,53	1.44	متوسطة
.9	الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس.	4.13	0.61	كبيرة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يظهر الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم تتراوح بين (4.53 – 1.98) حيث حصلت الفقرة الأعلى أهمية وبمتوسط (4.53) ودرجة كبيرة، (لم استفد من مرحلة تربية عملي 1؛ لأنها تعتمد على المشاهدة فقط دون تطبيق, ولا التعرض لخبرات عملية لممارسة التدريس والتدريب على مهاراته), والفقرة (الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس), وبمتوسط (4.13) وبدرجة كبيرة أيضاً, وتعزو الباحثة ذلك إلى الانتقال المفاجئ من حجرات وقاعات الدراسة النظرية بالكلية إلى المدارس للتطبيق الميداني والمشاهدة دون تمهيد مسبق للطلاب بأهمية هذه المرحلة والأدوار المنوط بهم القيام بها, كما أن الطلاب لم تتح لهم الفرصة على التدريب في مواقف تدريسية مصغرة "تدريس مصغر" ولم توفر لهم تغذية راجعة مناسبة، ثم جاءت الفقرة الاتجاه السلبي نحو التدريس وتعزو الباحثة ذلك أن الطالب المعلم يأتي إلى الجامعة وإلى كلية التربية تحديداً باتجاهات سلبية، وخاصة أن أغلب طلبة كلية التربية يدخلون الكلية ليست رغبة منهم في التدريس ولا حباً في العمل بمهنة التدريس، ويمكن علاج هذه المشكلة بجعل مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والنجاح في الإجابة على فقرات بنسبة مقبولة شرطاً أساسياً لقبول الطلاب الجدد للدراسة بكليات التربية، حتى يصبح لدى الطلبة دافع إيجابي وحماس لمزاولة مهنة التدريس بعد تخرجهم من الكلية بدلاً من قبول الطلبة الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس. ثم تأتي الفقرة (ارتباطي بمحاضرات وامتحانات نصفية, في نفس فترة تطبيق التربية العملية) بمتوسط (3.84)، وبدرجة متوسطة وتعزو الباحثة هذه الفقرة إلى ما ينتاب تنفيذ برنامج التربية العملية من نقص في التنسيق واختيار الفترة الزمنية المناسبة التي يكون فيها الطالب غير مرتبط بامتحانات أو محاضرات, وتأتي بعد ذلك وبمتوسط (3.39) الفقرة (أشعر بالخوف من تقييم المشرف) ولعل عدم وضوح الهدف من وجود المشرف هو من سبب في هذه النقطة, فمن المعروف أنه لا إصلاح دون تقويم, وهذا التقويم يشمل معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف, فكما يقيم المشرف الطالب المعلم في الأداءات السلبية, فعليه أيضًا أن يشير ويعزز الأداءات الإيجابية الناجحة والجيدة, فليس الهدف هو إخافة الطالب المعلم وإرباكه وتصيد أخطائه, لكن الهدف هو الوصول إلى صالح الفرد والجماعة معًا, وباقي الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، أي أن مشكلات الطالب المعلم التي تواجه الطلبة المعلمين في مجال الطالب المعلم نفسه تظهر توافر هذه المشكلات في هذا المجال بدرجة متوسطة وهذه النتيجة تتفق مع (الضيفي، 2021) ودراسة (العبدي والحدابي، 2020).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4-3 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة والذي نص على:

ما طبيعة المشكلات المتعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب بالكلية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة سرت أثناء تنفيذ التربية العملية؟).والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل فقرة من فقرات المشكلات المتعلقة بطبيعة برنامج التربية العملية والتدريب بالكلية

الرقم	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة المشكلة
.1	وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب المعلم بالكلية وبين ما هو موجود في المدارس في الواقع.	4.05	0.96	كبيرة
.2	تطبيق برنامج التربية العملية لا يبدأ في وقت مناسب.	2.56	1.02	متوسطة
.3	البدء في التدريس في المدارس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التدريس المصغر.	1.32	1.19	متوسطة
.4	عدم الاهتمام بالأساليب الحديثة في التدريب كالتدريس المصغر والتعلم الذاتي والتعلم المدمج.	1.07	1.19	متوسطة
.5	المدارس التي تحددها الجامعة ومراقبة التعليم ير مناسبة للتطبيق والتدريب.	4.04	0.96	كبيرة
.6	عدم الاهتمام بالتنسيق بين التربية العملية ومحاضرات الجامعة.	3.32	1.19	متوسطة
.7	عدم وجود دليل للتربية العملية.	3.93	0.85	كبيرة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

.8	لا توفر الكلية مستلزمات نجاح التربية العملية.	3.36	1.13	متوسطة

من الجدول السابق يتضح أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مشكلات طبيعة برنامج التربية العملية والتدريب بالكلية تراوحت بين (4.05 – 2.56)، حيث حصلت الفقرة (وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب المعلم بالكلية وبين ما هو موجود في المدارس في الواقع) على المرتبة الأول بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المواد التربوية التي يدرسها الطالب المعلم في الكلية يغلب عليها الطابع النظري والتلقين دون الاهتمام بالجوانب العلمية التدريبية التي تقلل الفجوة بين الجانب النظري والعملي, وتليها بدرجة كبيرة الفقرة (المدارس التي تحددها الجامعة ومراقبة التعليم غير مناسبة للتدريس) بمتوسط (4.04) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عملية اختيار المدارس تستأثر بها مراقبة التعليم وتحديداً مكتب التعليم الثانوي التابع لمراقبة التعليم دون أخذ مشورة المختصين بالكلية؛ لأنهم أدرى بظروف طلابهم وتخصصاتهم وإعدادهم، فيجب أن يكون التنسيق بين الكلية ومراقبة التعليم في اختيار المدارس, فعلى سبيل المثال لا الحصر لا يجوز أن يأتي من مراقبة التعليم تقسيم طلاب قسم "علم النفس" وعددهم فوق الست طالبات في مدرسة لا يتجاوز عدد فصول ثانية أدبي بها الفصلين الدراسيين, ومن المعلوم أن كل فصل عنده حصة علم نفس واحدة في الأسبوع, فهنا سوف تتدرب وتشرح طالبتان ويبقى البقية متفرجين, مع ملاحظة أن تطبيق التربية العملية لا يتم في سنوات الشهادة الثانوية بقسميها الأدبي والعلمي. وتأتي بدرجة كبيرة في المرتبة الثالثة الفقرة التي تنص على (عدم وجود دليل للتربية العملية) متوسط (3.93) فدليل التربية العملية هو الذي يحدد الواجبات والمهام الواجب القيام بها لكل الأطراف المشاركة في تنفيذ برنامج التربية العملية وباقي الفقرات جاءت بدرجة متوسطة "تطبيق التربية العملي لا يبدأ في وقت مناسب" حيث يجب أن يكون الوقت الذي يكون الطالب في مرحلة التربية العملية أن لا يكون في فترة امتحانات نصفية بالنسبة لطلبة الكلية, وكذلك طلبة المدارس وأن يراعي التوقيت بحيث يستفيد الطالب المعلم من هذه الفترة إلى أقصى حد ممكن.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(البدء في التدريس في المدارس دون تقديم مواقف تعليمية في برامج التدريس المصغر) بدرجة أهمية متوسطة ومتوسط (3.32)، لذلك يجب أن يتم ربط المقررات التربوية بالجوانب التطبيقية، كتدريب الطالب المعلم الطالب على مهارات التدريس بمراحله الثلاث (التخطيط – التنفيذ – التقويم) باستخدام التدريس المصغر داخل معامل خاصة ومعدة ومجهزة لذلك، إضافة إلى أن بعض الأساتذة الذين يحاضرون عن كيفية استخدام طرائق حديثة في التدريس، لا يستخدمون تلك الأساليب في محاضراتهم، ذلك أن أسلوب المحاضرة لديهم يبقى هو السائد في أغلب الأحيان في إعداد الطالب المعلم، وبالتالي فإن عملية إصلاح وتطوير برامج التدريب لا تتطلب تطوير البرامج المقدمة من دوائر كليات التربية فقط، بل يجب أن تتعداها في التأثير على محتوى وطرق التعليم والتعلم في برامج دوائر التخصص، وفي المدارس المتعاونة أثناء فترة التربية العملية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الحدابي و العبدي، 2020) ودراسة (العتيبي، 2019) التي تؤكد على ضرورة تقييم برنامج التربية العملية بشكل مستمر للوصول إلى أفضل مستويات للأداء التدريسي, واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة (طاشمان والمستريحي، 2019) والتي توصلت نتائجها إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بالترتيب هي: طبيعة برنامج التربية العملية والتدريب تليها المشكلات المتعلقة بالمجالات الأخرى .

4-4 الإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة والذي نص على:

ما التصور المقترح لتطوير وتحسين برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت؟

التصور المقترح:

اولاً: تقسم مراحل برنامج التربية العملية وفقًا للتصور المقترح إلى ما يلي:

1- المرحلة الأولى التدريس المصغر:

فمن الأفضل البدء بالتدريب على التدريس في مواقف مصغرة من حيث المهارات التي يتناولها التدريس والزمن وعدد الدارسين, فالتدريس المصغر يعتبر تدريباً معملياً يهدف إلى تبسيط المشكلات والصعوبات الموجودة في عمليات التدريس العامة، حيث يشارك المتدرب (الطالب المعلم) في موقف تدريسي مبسط من حيث تخفيض عدد المتغيرات والتحكم فيها, وبالتالي توفير بيئة آمنة وخالية من

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التعقيد لتدريب الطالب المعلم أو من حيث عدد الطلاب وزمن التدريس، كما أنه مختصر أيضاً في مهارات التدريس التي سيؤديها الطالب المعلم إذ أنه يركز على مهارة واحدة أو عدد من المهارات، مثل: العرض، أو التعزيز" ...., وعادة ما يتم تسجيل هذا الدرس القصير على شريط فيديو، بحيث يمكن للمتدرب "الطالب/المعلم" أن يرى نفسه في الحال بعد عرض الدرس القصير "التدريب" مباشرة "تغذية راجعة فورية" ويجب الإفادة من هذه الفرصة النادرة للمتدرب "الطالب/المعلم" حيث يشاهد أدائه ويكون في الوضع الذي يسمح له بملاحظة عيوبه أو مشكلاته (وخاصة فيما يتعلق بالحركة داخل الفصل، أو استخدام مستلزمات معينة)، ويشمل التدريس المصغر هنا ثلاثة أنواع من التقويم: (براون, 2005: 26-31)

أ- التقويم بعد عرض شريط الفيديو الذي يعرض الأداء التدريسي للطالب المعلم عن مهرة صغيرة واحدة، وذلك بأن يقوم المتدرب بإعطاء ملاحظات على أدائه فور انتهاء الفيديو.

ب-الاستماع إلى ملاحظات الزملاء.

ج- الاستماع إلى ملاحظات المشرف وعادة ما يتم تسجيل هذه الملاحظات من قبل الزملاء "الطلبة المعلمين" المدرب في بطاقة ملاحظة خاصة لملاحظة الأداء تتضمن بنودها الصورة المثالية لأداء المهارة التدريسية التي يتم التدريب عليها مع إشارة إلى مستوى الأداء (جيد، متوسط، ضعيف، ....).

وفي حالة عدم وجود تسجيل بالفيديو، وعدم وجود معمل للتدريس المصغر بالكلية كما هو الحال عندنا في كلية التربية جامعة سرت فإنه يمكن للزملاء والمدرب "الأستاذ" أن يطرحوا ملاحظاتهم التي سبق وأن سجلوها "باستخدام بطاقة الملاحظة عادة" وهذه الملاحظات كما علمنا أنها تمثل نوعاً من التغذية الراجعة الشفوية الفورية للمتدرب وتساعد التغذية الراجعة الواقعية على إعادة وبناء الدرس بصورة جيدة، ثم تدريسه في الحال بعد الأخذ بالملاحظات وتعديل الأداءات الخاطئة، ويمكن أن يعاد التدريس بعد عدة أيام (.ملاحظة: ممكن أيضًا عند عدم وجود كاميرا فيديو لتسجيل الأداء التدريسي أن يستعمل الطلبة هواتفهم المحمولة بالاتفاق فيما بينهم ومشاهدتها كعرض جماعي أو ثنائي أو بشكل فردي كل طالب يقوم بالتدريس المصفر يطلب من زميله أن يقوم بتصويره وتسجيل أداءه في فيديو على هاتفه الخاص؛ ليشاهد ويلاحظ أداءاته وهو يقوم بعملية التدريس المصغر).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2- مرحلة المشاهدة:

وفي هذه المرحلة يكلف الطلاب والطالبات بمشاهدة ممارسات المتعلمين والمعلمات في الصفوف والمدارس المختلفة، ويطلب من هؤلاء الطلاب أن يلاحظوا أنشطة المعلمين وفعالياتهم الصفية في أية مرحلة من مراحل التعليم كجزء من برنامج تهيئتهم وإعدادهم لمهنة التدريس (شلبي، 2000: 132).

3- مرحلة المشاركة الفعلية في التدريس بقسميها "التربية العملية المنفصلة – والمتصلة"

ويقصد بها المرحلة التي يقوم فيها الطلاب المعلمين بتنفيذ المهمات التدريسية أو بعضها، بمعنى أن يتحمل هؤلاء الطلاب المعلمون مسؤولية التدريس الفعلي.

ويمكن أن نقسم هذه المرحلة إلى قسمين:

أ- التدريب الميداني الموزع، حيث يقوم الطالب المعلم بالتدريس في حدود حصة/ أسبوعياً "التربية العملية المنفصلة".

ب- التدريب الميداني المكثف (التربية العملية المتصلة).

ثانيًا : المقترح المتعلق ببعض الجوانب التنظيمية والتنسيقية:

أ- يتم بدء برنامج التربية العملية (1) في الفصل السابع على أن يكون الطالب قد أنجز قبل التسجيل بتربية عملي (1) مرحلتي (التدريس المصغر), و(المشاهدة).

ب- اجتياز والنجاح في كل من المواد الدراسية: (طرق تدريس عامة – طرق تدريس خاصة- علم نفس تربوي- تقنيات تربوية).

ج- أن لا تزيد عدد الوحدات غير المنجزة للطالب المعلم عن 30 وحدة في الفصل الدراسي السابع حتى يتمكن من متابعة التربية عملي (1), وتبدأ من أول الفصل السابع وتستمر إلى نهايته.
د- أن يتم التسجيل في تربية عملي (2) في الفصل الدراسي الثامن بواقع فصل دراسي كامل, على أن

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تبدأ بتطبيق الطالب لها يومًا واحدًا خلال الأسبوع, وفي آخر شهر في الفصل الثامن يكون مدة التربية العملية المتصلة مدة تمتد إلى أربعة أسابيع متصلة.

هـ- يشترط للتسجيل في برنامج تربية عملي (1) "المنفصلة" أن يسجل الطالب مع مادة التربية العملية ثلاث مواد دراسية فقط، على أن لا يؤثر تسجيله في هذه المواد على حضوره في المؤسسات التعليمية المتعاونة للتدريب أثناء تطبيق برنامج التربية العملية، وأن يسلم الطالب المعلم نسخة من جدول محاضراته في هذه المواد إلى مكتب التربية العملية بالكلية وأيضاً للمشرف التربوي والأكاديمي.

و- يجب أن تكون هذه المواد الثلاث "يمكن أن تكون مادة واحدة أو اثنان" للطالب المعلم في الفصل الثامن والمسجل في تربية علمي (2) في يوم واحد من الأسبوع يتم فيه حضور المحاضرات للمواد الدراسة سواء كانت مادة دراسية واحدة أو مادتين أو ثلاث مواد كحد أقصى مع مشروع التخرج في الفصل الثامن.

ز- إعداد دليل للتربية العملية يوضح الأدوار والواجبات لكل الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية، وأن يتم توزيع نسخ من هذا الدليل على طلبة تربية علمي (2) "المتصلة".

ح- التخفيف من الأعباء التدريسية عن كاهل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالإشراف على تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمي ليتسنى لهم الإشراف والمتابعة للطالب.

التوصيات:

1-عقد دورات تدريبية للمشاركين في تنفيذ التربية العملية لتوضيح خطورة التقصير في تنفيذ مقرر التربية العملية, وتوعيتهم بمسؤولياتهم وأدوارهم تجاه هذا المقرر (المشرفين التربويين والأكاديميين, المعلمين المتعاونين, مدراء المدارس).

2-توحيد عملية التخطيط والتنفيذ والتطوير لبرامج التربية العملية في الجامعات الليبية وكليات التربية بها والاستفادة من خبرات الجامعات والكليات التربوية في ربوع البلاد.

3- عقد ورش عمل ومؤتمرات ولقاءات علمية بين المسؤولين عن برنامج التربية العملية في الجامعة ومراقبة التعليم للكشف عن المشكلات المستحدثة التي يواجهها طلاب كليات التربية في أثناء تنفيذ التربية العملية وللاتفاق على نهج موحد لتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس بين هذه الجهات.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4- الحرص على منح الحوافز للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يقدمونه من تسهيلات أثناء تنفيذ التربية العملية كحصولهم على كتب شكر وتقدير، تقديم مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة للمدارس.

5-التأكيد على تطبيق التصور المقترح المعد في هذه الدراسة حول التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت.

6-التأكيد على ضرورة الاهتمام ببرنامج التدريس المصغر وإنشاء وتجهيز معمل للتدريس المصغر, لما له من أثر إيجابي في إعداد الطلاب المعلمين الدارسين في كلية التربية مع الاستعانة باستمارة أو "بطاقة الملاحظة" الخاصة بمتابعة الطلبة المعلمين أثناء التدريس المصغر وأدائهم للمهارات التدريسية.

7-الاهتمام بالمشرف باعتباره مصدرًا هامًا للتغذية الراجعة، وما له من تأثير على اتجاهات الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ومهاراتهم التدريسية، وذلك بالحرص على اختيار المشرف في ضوء معايير محددة، من أهمها قدرته على استخدام أساليب التدريس الحديثة، ومنها التدريس المصغر.

8-إعادة النظر في نظام اختيار طلاب كليات التربية بليبيا، من خلال مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات، مثل: المقاييس المقننة للاتجاه نحو مهنة التدريس، واختبار القدرات العامة وإجراء المقابلات الشخصية، وغيرها من المقاييس والاختبارات المتبعة في البلدان المتقدمة، ووفقًا للاتجاهات العالمية وعدم الاعتماد على معدل الثانوية العامة فقط كشرط وحيد لقبول الطلاب بكليات التربية بليبيا.

الدراسات المقترحة:

إجراء دراسات عديدة تتناول عدداً من المتغيرات لم تذكرها الدراسة الحالية منها:

* المشكلات من وجهة نظر المشرفين، أو (مديري المدارس أو المعلم المتعاون) التي تواجه طلاب التربية العملية بكلية التربية جامعة سرت.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

* إجراء بحث أو دراسة لتقييم المشرفين والمعلمين ومديري المدارس لبرنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة سرت.

المراجع

- تقرير التنافسية العالمي السنوي لعام 2013_2014، الصادرعن المنتدى الاقتصادي العالمي (دافوس)**WEF**،
- جورج برادن: ترجمة وإعداد محمد رضا البغدادي: "التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية ", ط2, 2005, دار الفكر العربي, القاهرة.
- حسن سالم الشهوبي، وإبراهيم عثمان ارحيم: "المشكلات التي تواجه الطلبية المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم"، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول– العدد الخامس– يونيو 2016، ص 184– 208.
- سليم محمد عبد الله الضيفي: "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية والعلوم التطبيقية والتقنية بباجل من وجهة نظرهم"، مجلة أبحاث مجلة علمية محكمة تصدرها كلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة صنعاء اليمن، العدد الرابع والعشرون – ديسمبر، 2021.
- عدنان سالم فلاح الدولات، وآخرون: "مشكلات التربية العملية ومقترحات حلها من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة نزوى"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، فلسطين، المجلد (27)، العدد (4)، يوليو 2019، ص 932–949.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- علي حبايب :"صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية ", مجلة دراسات العلوم التربوية, المجلد 43, ملحق 3, 2016, ص1251-1265.
- غازي طاشمان وحسين المستريحي: "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء التدريب الميداني"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (5)، العدد (2)، 2019، جامعة الوادي، الجزائر، ص 56- 74.
- قطنة أحمد هزاع مستريحي : "واقع التربية العملية في كليات التربية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الطالبات المتدربات ومقترحات تطويرها", مجلة العلوم التربوية, كلية الدراسات العليا للتربية, جامعة القاهرة, المجلد 24, العدد 1, 2016, ص 403-439.
- محمود جمال جميل السلخي: " مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 25، العدد 7، ديسمبر 2010.
- مسفر بن عيضة مسفر المالكي: "المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، السعودية، 2017 مجلد (2)، العدد (1)، ص 57 – 84.
- مصطفى شلبي :"التربية الاسلامية أسسها – طرائقها- كفايات معلميها"، ط1، دار الثقافة، القاهرة، 2000.
- ممدوح منيزل الشرعة: "المعيقات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة قطر من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في ظل بعض المتغيرات"، مجلة مالاباك العلمية العالمية المحكمة، المجلد (12)، العدد (40)، 2021.
- منصور صالح العبدي وعبد السلام الحدابي: "الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم التطبيقية والآداب بجامعة عمران أثناء فترة التربية العملية من وجهة نظرهم"، مجلة جامعة البيضاء- المجلد (2)، العدد (2)، أغسطس، 2020، ص501 – 518.
- منيرة العتيبي: "المشكلات التي تواجه طالبات التربية العلمية بكلية المزاحمية أثناء فترة التدريب الميداني"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 27، عدد (2)، 2019، ص 382- 407.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المراجع الأجنبية:

1- Cheung on, T.T & Yin wah, p.L.(2001), The changing Roles of Practicum/ Field Experience Tutors. Paper Presented at the symposium of field experience, Hong Kong In statute of Education . [on Line]: Available:
http;//education. Boisestate, edu/fielid Exp/sec Ed 1. htm.
http;//www.ied.edu.nk/ceL ts/ symposium/doc-fullpapers.

2- Wise,A.& I LEibbrand, J.(2001). Standards In the New Millennium: whewe we Are, where we're Headed Journal of Teacher Education, voi.52, No.3, pp 244-255.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 51-75 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة
دراسة ميدانية

د. نجاة عبد القادر الشّريف .. أستاذ مشارك
كلية التربية – جامعة بنغازي
nagat.alshreef@uob.edu.ly

أ . صالح عبدالسلام حمد العالم.. محاضر
جامعة السيد محمد بن على السنوسي
alasalahh964@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.54172/6qbpda31

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف **على درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة**، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (90) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بعد تحديد شروطها، واستخدمت الدراسة استبانة مكوّنة من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

-أنّ درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية كان بدرجة قليلة، وأنّ أهم الكفايات كانت (كفايات تقويم الدرس، ثم كفايات إدارة الصف وضبطه، ثم كفايات تنفيذ الدرس، ثم كفايات تخطيط الدرس).

- توجد فروق في وجهات نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل الجامعي (ليسانس – بكالوريوس) .

- توجد فروق في وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية وفق متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول من 20 سنة فما فوق.

الكلمات المفتاحية (التربية العملية- الكفايات التدريسية – المدارس المتعاونة)

The Degree of Possession of Teaching Competencies by Practical Teaching Students at the College of Education, Benghazi, from the Point of View of Teachers in the Cooperating Schools

Abstract

The study aimed to identify the degree to which students of practical teaching at the Faculty of Education in Benghazi possess teaching competencies from the point of view of teachers in cooperating schools, which relate to the following areas:(The field of lesson planning - the field of lesson implementation - the field of lesson evaluation - the field of classroom management and control), and to know the difference of the point of view of teachers - if any - in the cooperating schools

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

according to the different study variables represented in (scientific qualification - years of experience) of the teacher, the analytical descriptive approach was used and the study sample consisted of (90) teachers who were selected randomly after determining its conditions, and the study used a questionnaire consisting of (46) paragraphs distributed over four areas, and it was confirmed that it was true and consistent, and questionnaires were entered After sorting it on the statistical bag of social sciences (SPSS) and the study revealed the following results:

- 1The degree to which the students of the Faculty of Education of Benghazi possess the teaching competencies was a small degree, and that the most important competencies were (competencies, evaluation of the lesson, then the competencies of managing and controlling the class, then the competencies of the implementation of the lesson, and then the competencies of lesson planning).

- 2There are differences in the point of view of teachers in cooperating schools towards the degree to which students of practical education possess teaching competencies according to the variable of scientific qualification in favor of teachers with a university qualification (bachelor's degree - bachelor's).

-3There are differences in the view of teachers in cooperating schools towards the degree to which students of practical education possess teaching competencies according to the variable of the duration of service in favor of teachers with longer experience than 20 years and above.

Keywords: (Practical Education - Teaching Competencies - Collaborating Schools)

المقدمة:

تُعدّ التربية العملية الأساس الأول للطالب المعلم في إعداده المهني، لإكسابه مهارات وعادات وممارسات وخبرات وكفايات تدريسية فعلية، بخاصة عند وجود برامج ذات مواصفات عالية من حيث الجودة، ونظراً لاعتبار التربية العملية عالمياً من أهم عناصر برامج إعداد المعلمين وتأهليهم، فقد شملتها التغيرات الحاصلة نحو التحسين بشكل مباشر؛ إذ تم وضع القوانين لزيادة فاعليتها ومدتها، من أجل إعداد معلم المستقبل الناجح، فهي تمثل المختبر التربوي الذي يقوم فيه الطلاب المعلمون بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل عملي في الميدان الحقيقي، وبذلك يحقق الطالب المعلم الربط بين النظرية والتطبيق.

وتُعدّ الكفايات التعليمية والتدريسية إحدى الجوانب الرئيسة لتقويم الأداء المهني للمعلم وتوافر الكفايات التدريسية، وتمكّن المعلم مما تظهر لنا مؤشرات إمكانية تقويم غير مباشر لبرامج إعداد المعلمين، ومع تطور مهنة التعليم لم يعد يعول على الشهادة كثيراً فهي لا تعني أكثر من الإجازة في علم من العلوم، حيث انتقل الاهتمام من التركيز على الشهادة إلى التركيز على الأداء في المواقف التعليمية المختلفة، ومع هذا التطور فإنّ المعلم أصبح أمام حقيقة واقعة مفادها أنّ المعلم الكفء هو الذي يمتلك المهارة اللازمة لأداء مهنة التعليم، لذا ظهرت حركة تربية المعلمين القائمة على أساس الكفايات وهي تركز على أنّ عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات التي إذا أتقنها المعلم زاد احتمال أن يصبح معلما ناجح.**(صبري: 2013: 404-418)**

لذلك نجد أنّ كليات التربية وكليات إعداد المعلمين في جميع دول العالم حريصة على تزويد طلابها بهذه الكفايات التدريسية في سياقات نظرية مصحوبة ببرامج تدريب ميداني (التربية العملية) تسعى من خلالها إلى تزويد طلابها

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بالجانبين النظري والعملي لتلك الكفايات إيماناً منها بتطور مهنة التعليم ذاتها، وما ترتب عليها من النظر إلى مهنة التعليم بصفتها مهنة معقدة تضم كثيراً من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات وكفايات عديدة، وإيماناً منها أيضاً بتعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدراً من الكفايات التي يجب أن يلم بها، لذلك نجد العديد من الدراسات والأبحاث والمؤتمرات وورش العمل التي قامت بتقييم وتقويم ودراسة صعوبات ومشكلات التربية العملية منها دراسة **(سويسي: 2021: 239)** ، ودراستنا تُعدّ واحدة من آلاف الدراسات التي تسعى لبحث هذا الجانب من خلال تسليط الضوء على الكفايات التدريسية لدى الطالب/المعلم في كليات التربية.

مشكلة الدراسة:

استجابة لتوصيات الكثير من المؤتمرات وورش العمل والدراسات السابقة كالدراسة التي تنادي بضرورة إعادة النظر في التربية العملية للمعلم أثناء إعداده مهنياً وتربوياً **(الرويثي : 2017، 174-175)** و انطلاقا من أهمية اكتساب طلاب كلية التربية للكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس بعد تخرجهم ، وانطلاقا من أهمية التشخيص المستمر لهذه الكفايات لدى طلاب كلية التربية بخاصة المنخرطين ببرنامج التربية العملية- والذي يمثل الجانب التطبيقي لممارسة هذه الكفايات بعد دراستها نظرياً- جاءت هذه الدراسة ساعية إلى **التعرف على درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة**، عليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما درجة امتلاك طلاب كلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة في (مجال التخطيط للدرس- مجال تنفيذ الدرس - مجال تقويم الدرس- مجال إدارة وضبط الصف) ؟
2. هل تختلف وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة) للمعلم المتعاون؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي :

1. الكشف عن درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة في (مجال التخطيط للدرس- مجال تنفيذ الدرس - مجال تقويم الدرس- مجال إدارة وضبط الصف) .
2. تحديد الفروق في وجهات نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب كلية التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة) للمعلم المتعاون.

أهمية الدراسة : تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1. تتناول الدراسة الكفايات التدريسية التي يمتلكها طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة في (مجال التخطيط للدرس- مجال تنفيذ الدرس - مجال تقويم الدرس- مجال إدارة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وضبط الصف) ، وبالتالي فهي تحاول حصر هذه الكفايات ومعرفة درجة امتلاكها لدى الطالب/ المعلم قبل التخرج وأثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية مما يساعد على معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج التربية العملية بالكلية..

2. تزود هذه الدراسة مشرفي التربية العملية والقائمين عليها بقائمة لأهم الكفايات التدريسية التي ينبغي على الطالب/ المعلم امتلاكها.
3. ستقدم الدراسة إطاراً نظرياً وعلمياً يستفيد منه الباحثون والدارسون في هذا المجال.
4. من المؤمل أن تقدم هذه الدراسة مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي تسهم في تطوير برنامج التربية العملية وتحسينها من قبل الأطراف المشتركة كافة في ذلك البرنامج، بحيث يحقق الأهداف المرجوة منه بما يتوافق مع التوجهات الحديثة في التدريس.

حدود الدراسة:

1- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات بالمدارس المتعاونة.

2- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في المدارس المتعاونة مع كلية التربية الواقعة في مدينة بنغازي في ليبيا.

3- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة خلال العام الجامعي 2021-2022.

مصطلحات الدراسة:

- **التربية العملية:** برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها، حيث يهدف البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلّموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية وتطبيقها عملياً أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي بالمدرسة. **(الكردانى، والسايح: 2003: 15)**

- **الكفايات التدريسية:** هي "مجموعة المهارات التدريسية التي يفترض أن يمتلكها الطالب المعلّم قبل تخرجه من الجامعة، بحيث يكون قادراً على تنظيم عملية التعليم والتعلّم وتيسيرها لدى الطلبة." **(الجعافرة: 2014: 559)**
- كما عرفت بأنها "مجموعة المعارف، والاتجاهات ، والمهارات التي يمتلكها المعلم، ويستطيع توظيفها بسهولة ويسر، وفاعلية في الموقف التعليمي"**(الشديفات وآخرون : 2011: 1152)**

يعرفها الباحثان إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها مجموعة القدرات المعرفية والمهارية التي يمتلكها الطالب/ المعلم المتدرب، التي تمكّنه من تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وإدارة صفه وضبطه، وتقاس هذه الكفايات التدريسية من خلال أداة الدراسة المعدّة لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

- **الطالب/ المعلم:** هم طلاب كلية التربية بنغازي المنخرطين ببرنامج التربية العملية بالأقسام العلمية والأدبية بالكلية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- **المدارس المتعاونة:** هي المدارس العامة التابعة لوزارة التعليم ويمارس فيها الطالب/المعلم التدريب العملي لمقرر التربية العملية، وهذه المدارس تم اختيارها بالتنسيق بين إدارة مكتب التربية العملية بالكلية ومكتب الخدمات التعليمية بمدينة بنغازي.
- **المعلم المتعاون:** هو المعلم المتخصص بالتدريس في المدارس المتعاونة التي يقوم الطالب/المعلم بالتدرب فيها.

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

أخذ الحديث عن التربية والتدريب خلال العقد الماضي ينحو منحى اللغة التجارية الخاصة بالأسواق والاستثمارات والمنتجات، وقد شمل هذا الحديث موضوع الكفايات، حيث كان خلف التركيز على مجال الكفايات ضعف صلة الجانب المهني بما يقدم للطلاب، والحاجة إلى المنافسة في المجالات الاقتصادية المختلفة، حسب ما أكّد ذلك الكثير من أنصار هذا التوجه أمثال **(جيسب Jessup 1989)** الذي يؤكد أنّ المقررات والبرامج كانت تركز على الحصول على المعرفة والنظرية، وتهمل جانب الأداء، ولقد كان التركيز على جانب الكفايات متجهاً نحو الطلاب بصفته مخرجاً تعليمياً، وقد اقتصر تعريف الكفاية خلال الثمانينات على جانب واحد فقط ألا وهو الأداء، وبشكل آخر فقد كان التعريف يهتم بما يفعله الفرد أكثر مما يعرفه، ويفصل ذلك فيما يأتي:

- أنّ الكفاية تركز على الأداء مما يستلزم أن يكون هناك محيط مناسب لهذا الأداء.
- أنّ الكفاية تُعدّ مخرجاً حيث تشرح ما يستطيع الشخص عمله، وليست تشرح عملية التعلم نفسها التي يخضع لها المتعلم.
- ضرورة وجود معايير واضحة ومعروفة وشاملة من خلالها يتم قياس قدرة الفرد في الأداء يُعتمد ويُصدّق.
- تُعدّ الكفاية مقياس لما يستطيع الفرد عمله في نقطة محددة.(**الكريدا، 2004، 46 -49)**

هذا الفهم غير شامل حيث إنه أهمل جانب الفهم والتعلم؛ وذلك لارتباطها فقط بالجانب المهني والمهارات أكثر من الفهم، وربما يعود ذلك إلى أنّ مفهوم الكفاية هذا عبارة عن انعكاس ضعيف لفكر روماني قديم أو لمنقلبة في روما القديمة في العهد الروماني، وتعني صفة أو سجية دائمة خاصة بالشخص لا تتغير وتنال التقدير والاحترام من قبل المجتمع، وهذا نوع من الامتياز والأصالة الخاصة بهذا الفرد، ثم بدأ يتحوّل مفهوم الكفاية حتى انضوى تحت مفهوم القدرة على إنجاز مهام محددة بغض النظر عن الخصائص الاجتماعية والفكرية. حتى تم التعامل معها على أنها سلسلة غير مترابطة من الأنشطة التي يوظف فيها الفرد المهارات والمعارف والمفاهيم بشكل فاعل، وهذا يعني سلوكاً وبالتالي يمكن قياسه بشكل علمي، ويذكر **(هوفمان Hoffman, 1999 p5)** أنّ مصطلح الكفاية قد تم تعريفه بناء على متابعة الأداء في العمل، كما تم تعريفه على أنه معيار يتم القياس عليه، أو مجموعة من المعايير التي يتم تحقيقها بواسطة العامل في عمله، لذا فكلا التعريفين يصبان في هدف واحد ألا وهو جعل إدارة الأداء الكفء سلوكياً، وبهذا يمكن قيسه ومتابعته من خلال ذلك، ونجد أنّ التركيز في الكفاية يتمثل في السلوك وذلك في سبيل الحصول على الإمكانية لقياس مداه .(**سليمان، 2004، 49**) .

ويُعدّ مفهوم الكفاية من المفاهيم الغامضة في المجال التربوي، ويرجع ذلك إلى تعدد دلالاته، وإلى تداخله مع مفاهيم أخرى، وسنورد هنا عدداً من هذه التعاريف: أوردت سهيلة تعريف جود (Good) للكفاية بأنها "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات" ، بينما عرف **جواكيم دولز وآخرون (2005، ص6)** الكفاية بأنها "القدرة على إنتاج سلوك ضمن مجال محدد" ، كما عرّفها مرعي ""القدرة على أداء عمل معين بكفاءة وفعالية

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وبمستوى معين من الأداء"، وعرفت هالة الكفاية بمعناها العام بأنها "القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبّر عنه بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأقوال أو الأفعال، وتتكوّن من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتصل اتصالاً مباشراً ببعد معين وتؤدى بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال".(**بخش، 1990 : 18)**

ويرى الباحثان أنّ التعريفات السابقة للكفاية رغم اختلافها الظاهر في الصياغة فإنها تتفق في النقاط الآتية:

1. أنّ الكفاية قدرة تشمل المعارف والمهارات.
2. أنه يمكن قياس الكفاية عن طريق ملاحظة الأداء الذي يمثل الشكل الظاهري للكفاية.
3. أنّ الكفاية تهدف إلى تحقيق أهداف معينة.

الكفايات التدريسية:

عُرّفت الكفايات التدريسية بتعاريف عدة فقد عرفت بأنها" مجموعة من القدرات والمهارات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم، التي يمكن ملاحظتها وقياسها، التي تجعله قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة منه بأفضل صورة ممكنة. **(الحشاني: 2016: 196)**، أما موسى (2017) فقد عرّفها بأنها" مجموعة السلوكيات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم، وتظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التدريسية، التي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان"**(بن زعموس: 2017: 629)**

يمكن استخلاص مما سبق تعريفاً مفاهمياً للكفايات التدريسية بأنها مجموعة القدرات المعرفية والمهارية التي يمتلكها الطالب/ المعلم المتدرب، التي تمكّنه من تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وإدارة صفه وضبطه وامتلاكه صفات شخصية تمكّنه من إتقان عملية التدريس بالصف.

أنواع الكفايات:

تعددت أنواع وأقسام الكفايات تبعاً لتعدد الزوايا التي ينظر من خلالها الباحثون والمختصون حيث نرى أنّ البعض نظر لها من الجوانب الشخصية للمدير فسمّاها الكفايات الشخصية والبعض ربطها بالعملية الإدارية وسمّاها بالكفايات الإدارية، والبعض الآخر نظر لها من الناحية المهنية لجوانب عمل المدير فسماها بالكفايات المهنية، وقسم آخر حددها بمستوى الأداء فسماها بالكفايات الأدائية.

ومن ذلك ما ذكر عزت تصنيفاً للكفايات على ثلاثة أنواع:

1. **الكفايات المعرفية:** التي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة وطرائق استخدام المعرفة.
2. **كفايات الأداء:** تشمل هذه الكفايات قدرة الفرد على إظهار سلوك واضح في المواقف المختلفة، وهذه الكفايات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيق الكفاية هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.
3. **كفايات النتائج:** تتحدث هذه الكفايات عن النتائج، لا عن الأداء أو المعرفة رغم ارتباطها بها ولكنها تتميز بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماسة والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج.**(جرادات، 1983: 51)**

أما عبيد فقد ذكر أنواع الكفايات على النحو الآتي:

1. **الكفايات الإشرافية:** هي التي تتعلق بمجموعة المفاهيم والاجتهادات والسلوك الذي يمكن ملاحظته.
2. **الكفايات الشخصية:** هي التي تعلق بالجوانب الفكرية والوجدانية والاجتماعية التي تُعين علي القيام بالمسؤوليات المهنية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3. **الكفايات المهنية:** هي التي تتضمن الجوانب التي تتصل بالمجال الوظيفي، وتشمل صفات معينة تؤهل لممارسة العمل بنجاح.
4. **الكفايات الأدائية:** هي التي تظهر على شكل هدف عام مصاغ سلوكياً على شكل نتائج تعليمية تعكس المهارة أو المهام التي على المشرف التربوي أن يكون قادراً على أدائها.

وهناك من يضيف الكفايات الوجدانية والانفعالية التي أوردت وفاء تعريفها على أنها "نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا".(**العنزي، 2003، 22)**

وذكر الشيخي نوعاً آخر هو **الكفايات الاستكشافية** (الاستقصائية) التي عرفها بأنها: "الكفايات التي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها المعلم أو المدير للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله".(**الشيخي، 2001، 20)**

والمتتبع لأنواع الكفايات وتصنيفاتها يجد عدداً لا محدوداً من هذه الأنواع التي أكّد عبد الله سبب تعددها بقوله "ومنهم من ينتقي من كل هذه التصنيفات فيضع لنفسه تصنيفاً يخصّه، لأنّ القضية اجتهادية وليس فيها إجماع أهل الفن".

ويرى الباحثان أنّ أسباب هذا التنوّع في تصنيفات الكفايات ما يأتي:-

1- اختلاف طبيعة الوظائف والأعمال ومتطلباتها.
2- اختلاف وجهات نظر الباحثين واجتهاداتهم في تصنيفها.
3- اختلاف مصادر اشتقاق الكفايات.

تصنيف الكفايات التدريسية:

اعتمد "**مفلح** " في تصنيف الكفايات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحويلها إلى كفايات، باعتبارها ترجمة وتجسيد لهذه المحتويات التي تعدّهم و تُدربهم ليتمكنوا من أدائها.

وبما أنّ المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين وتدريبهم تتكون من ثلاثة مكوّنات أساسية هي: الثقافة العامة، والثقافة التخصصية، والثقافة المهنية (التربوية)، فقد صنف (مفلح) الكفايات التدريسية للمعلمين وفقاً لمكوّنات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي:

- كفايات ثقافية عامة، وكفايات تخصصية ، وكفايات مهنية **(مفلح غازي: 1998 : 66)**

وقد وضع كل من **اللقاني ورضوان (1988)** الكفايات التعليمية الآتية:

1. القدرة على التدريس.
2. استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاية.
3. إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، والربط بين المدرسة والمجتمع المحلي.
4. القدرة على القيادة.
5. القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها **(عبد السميع و حوالة 2005) و(الجماعي 2010)**

أما الفتلاوي فتصنف الكفايات التدريسية إلى:

1. الكفاية العلمية والنمو المهني.
2. كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.
3. كفاية التخطيط للتدريس.
4. كفاية إدارة الصف.
5. كفاية تنفيذ التدريس.
6. كفاية العلاقات الإنسانية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. كفاية تقويم التدريس (**الفتلاوي : 2003 : 57**).

تصنيف الدراسة الحالية للكفاية التدريسية:

بناء على طبيعة الهدف من الدراسة الحالية، المتمثل في معرفة أهم الكفايات التدريسية لدى طلاب التربية العملية، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، فإنّ الباحثين يعتمدان تصنيف الكفايات التدريسية وفق مجالات إلى (مجال التخطيط للدرس– مجال تنفيذ الدرس – مجال تقويم الدرس– مجال إدارة الصف وضبطه) وسيتم بيان ذلك وتفصيله فيما يأتي:

أ– مجال التخطيط والإعداد للدرس:

التخطيط للتدريس هو عملية يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين والتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف.

ويتم التخطيط على ثلاثة مستويات: التخطيط طويل المدى، ويأخذ شكل الخطة السنوية أو الفصلي، والتخطيط متوسط المدى، ويأخذ شكل خطة وحدة دراسية، والتخطيط قصير المدى، ويأخذ شكل خطة تدريس حصة الدراسة.

ويتطلب التخطيط السليم تحليل المحتوي المعرفي الذي يتضمنه الكتاب ومعرفة الطلاب معرفة واعية ودقيقة والاهتمام بالوقت المحدد والعمل على إدارته واستثماره بشكل أمثل، كما يتطلب التخطيط السليم المرونة والأخذ في الاعتبار المواقف الطارئة التي قد تظهر أثناء التنفيذ، والتي تتطلب أن يقوم المعلم بتعديل الخطة وتطويعها حسب الأحداث والمواقف الطارئة التي ظهرت.(**مفلح ,1998، 34**)

أهمية التخطيط: إنّ عملية التخطيط مهمة بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

تتمثل أهمية التخطيط بالنسبة للمعلم في جوانب عدة، أبرزها ما يأتي:

- يساعد المعلم في تحديد الأهداف التي يود أن تتحقق عند طلابه.
- يوجه المعلم في تنظيم النشاطات ويبعده عن التخبط في تنفيذها.
- يساعد المعلم في توزيع الوقت بشكل متوازن، بحيث لا يتجاوز أية جوانب أساسية يرغب في تغطيتها، وبحيث لا يطغي جانباً على آخر، كما يمكنه من الاستفادة من هذا الوقت بشكل أمثل.
- يساعد المعلم في اختيار الأساليب والوسائل والنشاطات المناسبة.
- يمكن المعلم من التقويم السليم لطلابه، والحصول على التغذية الراجعة.
- يجعل المعلم أكثر ثقة بنفسه وأقل شعوراً بالاضطراب.(**المنيزل,1996: 179**)

ب– مجال تنفيذ التدريس:

على الرغم من الأهمية البالغة لتخطيط عملية التدريس، وما يتضمنه ذلك من تأكيد على ضرورة اكتساب المعلم لمجموعة من المهارات التي تتعلق بالتفكير في الممارسات أو الإجراءات التي ينبغي عليه اتباعها لتحقيق أهداف دروسه، فإنّ تلك المهارات ليست كافية في حد ذاتها لإيجاد المعلم الماهر في غرفة الصف.

فممارسة التدريس أمر مختلف تمام الاختلاف عن الحديث عنه، أو التخطيط له، وترتبط الممارسات التدريسية لأغلب المعلمين بما ألفوه من ممارسات تدريسية عندما كانوا طلاباً في مراحل تعليمهم المختلفة، ويميل أغلب الناس – بطبيعة الحال – إلى تقبل المألوف، وعدم الرغبة في خوض تجارب جديدة لا تكون مضمونة النتائج.

ولذلك فانه من الأهمية بمكان أن يهتم المعلم بإخراج نفسه من ذلك القالب الذي تأثّر به لينفض عن نفسه تلك الممارسات التدريسية، التي تعكس فهم التدريس على أنه مجرّد نقل للتراث المعرفي من الكبار إلى الصغار، إلى ممارسات

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جديدة تعكس فهم التدريس على أنه عمليات عديدة تهدف إلى نمو المتعلم من خلال نشاطه هو بمساعدة وتوجيه المعلم و إرشاده.(**علي، 2011:33)**

فالتدريس ليس استعراض المعلم لمعارفه أو مهاراته أمام الطلاب، ولكنه القدرة على القيام بإجراءات متنوّعة من شأنها مساعدة الطلاب على التفاعل مع الموقف التعليمي، وإشراك أكثر من حاسة من حواسهم في هذا التفاعل، والاستغراق في هذا الموقف دون ملل أو ضجر.

ولاشك أنّ فهم التدريس بهذا الشكل يعني ضرورة توافر مهارات معينة لدى المعلم الذي يقوم بهذا التدريس، وترتبط هذه المهارات بطبيعة الحال بالإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحقيق أهداف دروسه، ولقد سبق الحديث عن تلك الإجراءات عند الحديث عن تخطيط عملية التدريس، فالمعلم عندما يكتب خطة درسه، لابُدّ أن يتصوّر الإجراءات التي ينبغي اتباعها أثناء الدرس لتحقيق أهداف الخطة.(**الفتلاوي : 2003 : 57).**

ورغم أهمية وضع هذا التصور الإجرائي، فإنه لا يكفي لتنفيذ الدرس في موقف التدريس الفعلي بنجاح دون توافر مجموعة من المهارات، ومن هذه المهارات (مهارة التقديم وتهيئة الطلاب، ومهارة عرض محتوى الدراسة، ومهارة استخدام الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المختلفة، ومهارة الاتصال الفعال مع المتعلمين، ومهارة استخدام الأسئلة وطرحها، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومساعدة الطلاب على الانخراط في عملية التعلّم، ومهارة الالتزام بالخطة الزمنية، ومهارة تقديم تغذية راجعة للطلاب). **(الصبيحي,: 24:1998)**

ج- مجال تقويم الدرس:

مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثنائها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية، و كتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.
- التأكد من أنّ جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة.
- صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.
- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.
- المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه. **(الفتلاوي : 2003 : 57)(الجماعي،2010)**

د- مجال إدارة وضبط الصف:

تُعدّ مهارة إدارة غرفة الصف واحدة من أهم مهارات تنفيذ التدريس، وبدون اكتساب هذه المهارة لا يكون التدريس ناجحاً في أغلب الأحيان، وتتركب هذه المهارة من مجموعة مهارات فرعية نستعرضها فيما يأتي:

- **الانتباه لأحداث الصف:** ينهمك بعض المعلمين -لاسيما حديثي العهد منهم بالتدريس- في الشرح والمناقشة والكتابة على السبورة، أو الإجابة عن استفسارات بعض الطلاب لدرجة يهملون معها أحداثاً أخرى تحدث في غرفة الصف، أو في مكان التدريس، فهذا التلميذ شارد بفكره سارح به بعيداً عن المدرسة، وما يجري في الدرس، وهذا آخر يناقش مع زميل خلفه الأسئلة التي أعطاها لهم معلم العلوم أمس ضمن الواجب المنزلي، والمعلم بمنأى عن كل هذه الأحداث، متحمّس لعمل واحد وهو الشرح والإلقاء أو غيرها من نشاطات الموقف التدريسي.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وفي الواقع إن مثل هؤلاء المعلمين يفسدون فاعلية التدريس بإهمالهم تلك الأحداث الجانبية، ومن ثم انصراف نسبة لا يُستهان بها من الطلاب عن نشاطات الموقف المدرسي، وينبغي على المعلم أن يتدرب منذ البداية على الانتباه إلى جميع الطلاب، وتوزيع طاقته الذهنية بين هذا الانتباه وبين ما يقوم به من نشاطات تدريسية أخرى، بحيث يتعوّد على هذا التوزيع فيصبح نمطاً سائداً لسلوكه التدريسي.

- **ضبط الصف:** إنه أمر وثيق الصلة بمهارة الانتباه إلى الأحداث الجارية في الصف، مهارة أخرى يُطلق عليها ضبط النظام، أو ضبط الصف. ولا يعني اهتمامنا بهذه المهارة أننا نطالب بأن يصمت جميع الطلاب، مركزين أعينهم على وجه المعلم أو السبورة، ولكننا نقصد أن يهتم المعلم بتوفير الجو المناسب لكل جزء من أجزاء الموقف التدريسي، فيوفر الهدوء والانتباه عندما يتكلم، ويوفره أيضاً عندما يتكلم أحد الطلاب بإذن من المعلم، فيوفر نظاماً يسمح للطالب بالحديث، بينما يسمع الآخرون، ويوفر أيضاً نظام عمل الطلاب في فرق أو مجموعات، وهو في كل ذلك يحرص على حرية الطالب التي لا تعوق مسار أحداث الموقف التدريسي الناجح. **(لقطامي: 2002: 14-15)،**

ويرى الباحثان أنّ اكتساب الطالب/ المعلم للمهارات التدريسية، وتمكّنهم من مختلف جزئياتها تساعد في تسهيل عملية التعليم والتعلم وتزيد فاعليتها، كما تزيد من معرفته وخبرته وتساعده في التكيف مع مختلف المواقف وتجعله ذا قدرات عالية، يمتاز بالذكاء ما يزيد من ثقته بنفسه أثناء المواقف التعليمية.

ثانيا: الدراسات السابقة: قام الباحثان بعرض مجموعة من الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة حيث تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو الآتي:

هدفت **دراسة البايطين (1995)** إلى التعرف على مدى أهمية ومدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود، وبلغت عينة الدراسة (181) طالباً و (33) مشرفاً، واستخدم الباحث لجمع البيانات استبانة تضمنت خمسة مجالات رئيسة، هي: (مجال إعداد الدرس، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال العلاقات الإنسانية، وإدارة الصف، ومجال التقويم، والمجال الأكاديمي، والنمو المهني)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدّة أهمها: أنّ جميع المشرفون على طلاب التربية الميدانية اجمعوا على أنّ طلاب كلية التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود يطبّقون الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة جداً، كما توصلت الدراسة إلى إنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين وجهات نظر كل من المشرفين وطلاب التربية الميدانية في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية لكل مجال من المجالات التعليمية الرئيسة المتضمّنة في هذه الدراسة **(البابطين : 1995 : ص 201).**

في حين سعت دراسة الناقة (2009) إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية اختصاص علوم في الجامعة الإسلامية، وذلك من خلال معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في الأبعاد:(إعداد الدرس كتابياً، وتفعيل محتوى الدرس، وطرائق وتقديم الدرس وأساليبه، وإدارة الصف، وإجراءات ضبط الصف، وتقويم فهم الطلبة أثناء الدرس، والعلاقات الإنسانية مع الطلبة، كما هدفت إلى معرفة الفروق إن وُجدت وفق متغيري الجنس ونوع المؤسسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على بطاقة ملاحظة كأنموذج لتقويم أداء طالب معلم اختصاص علوم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أنّ هناك قصوراً في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في الجانب العملي، كما

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في المجالات الواردة في هذه الدراسة تعزي لمتغيري جنس الطالب، ونوع المؤسسة (حكومة، وكالة) .**(الناقة : 20009 :ص 349)** ،

وهدفت دراسة سليمان (2011) إلى تحديد درجة توافر الكفايات التدريسية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص تاريخ في جامعتي: دمشق وتشرين من وجهة نظرهم، في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في سورية ، كما هدفت إلى التعرف على دلالة الفروق في درجة توافر تلك الكفايات لديهم تبعاً لمتغيرات الجامعة والجنس، استخدمت لجمع البيانات استبانة مكوّنة من (137) كفاية تدريسية موزّعة إلى كفايات عامة وكفايات خاصة، وقد توزّعت العامة منها إلى ثلاث كفايات تدريسية أساسية و(109) كفاية فرعية، بينما شملت الكفايات الخاصة(28) كفاية فرعية تم توزيعها على (48) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أنّ الكفايات التدريسية متوافرة بدرجة متوسطة لدى طلبة عينة الدراسة في كل من: جامعتي دمشق وتشرين باستثناء كفاية تقويم التدريس، فقد توافرت لدى طلبة دبلوم التأهيل في جامعة تشرين بدرجة قليلة، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى عينة البحث تُعزى لمتغير الجامعة، و متغير الجنس..**(سليمان: 2011: ص 325)** .

وهدفت دراسة الجعافرة(2014) إلى معرفة مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم والشخصية، من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيأة التدريسية والمعلمين المتعاونين، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات مكونّة من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات تم تطبيقها على عينة مكوّنة من (62) طالباً معلماً و (13) عضو هيأة تدريس و(62) معلماً متعاوناً، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها: أنّ مستوى نحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين كانت عالية على مجالات ككل، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين تُعزى لمتغيرات الدراسة (الطالب المعلم– عضو هيأة التدريس– المعلم المتعاون)، على مستوى مجالات التنفيذ، والتقويم، الشخصية، وعلى المستوى الكلي لصالح الطلبة المعلمين. **(الجعافرة : 2011، ص 553)**.

وسعت دراسة الطراونة (2015) إلى التعرف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، واستخدمت لجمع البيانات استبانة مكوّنة من (52) فقرة موزّعة على أربعة مجالات، وتكوّنت عينة الدراسة من (98) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة نتائج أهمها: امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية في المجالات الاربعة وفق الترتيب الآتي: (التخطيط للتدريس، والصفات الشخصية، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تحقق الكفايات الادائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء تُعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول.**(الطراونة : 2015، ص 807)**

أما دراسة موسى (2018) فقد هدفت إلى معرفة الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الأحمر، واستخدمت لجمع البيانات استبانة مكوّنة من (37) فقرة تم توزيعها على عينة حجمها (65) معلماً ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أنّ الكفايات الشخصية احتلت المرتبة الأولى من بين الكفايات التي يمارسها أثناء التدريب الميداني، كما أظهرت النتائج أنّ الطلبة المعلمين يواجهون عدداً من المشكلات المتعلقة بمرحلتي التطبيق والتقويم.**(عيسى و موسى : 2018، 266)**

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

في حين هدفت دراسة الياسري(2019) إلى التعرف على الكفايات التعليمية التي يمتلكها الطلبة المطبقين من قسم التاريخ في كلية التربية جامعة بابل من وجهة نظر المشرف التربوي واستخدمت بطاقة الملاحظة لجمع البيانات والمعلومات تضمّنت (7) مجالات تتعلق بالكفايات الشخصية والأهداف التربوية، وإدارة وضبط الصف فضلاً عن الأعداد، والتخطيط للدرس، وكذلك تنفيذ الدرس والمعلومات التاريخية، وأساليب التقويم والاختبارات، بلغت عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود كفايات تعليمية لابأس بها قياساً بالعينة المستهدفة كونها لا تمتلك خبرة طويلة في التدريس، أما بالنسبة على مستوى مجالات الملاحظة، فقد جاء مجال كفايات إدارة الصف وضبطه بالمرتبة الأولى، بينما جاء مجال كفايات تنفيذ الدرس بالمرتبة الأخيرة. **(الياسري: 2019، ص 256).**

وأخيراً فقد هدفت دراسة السنوسي (2020) إلى التعرف على درجة توافر الكفايات التدريسية لدى طلبة التربية العملية بكليات التربية جامعة طرابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين، و التعرف على ترتيب هذه الكفايات التدريسية لدى طلبة التربية العملية، ومعرفة أوجه الاختلاف في جهة نظر المشرفين التربويين فيما يتعلق بتحديد مدى توافر الكفايات التدريسية لدى طلبة التربية العملية بكليات التربية جامعة طرابلس وفقا لمتغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة بصفتها أداة للدراسة، تكوّنت من أربع كفايات رئيسة، وتكوّنت عينة الدراسة من(20) مشرفاً تربوياً، توصل الباحث إلى بعض النتائج منها : . أنّ درجة توافر الكفايات التدريسية لدى طلبة التربية العملية كانت بدرجة متوسطة ماعدا كفاية الصفات الشخصية التي جاءت بدرجة مرتفعة، وأنّ ترتيب الكفايات التدريسية جاءت على النحو الآتي : كفاية الصفات الشخصية في المرتبة الأولى، ثم يليها كفاية التخطيط للتدريس ، تم كفاية التقييم ، وأخيرا كفاية التنفيذ .، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين نحو امتلاك طلبة التربية العملية للكفايات التدريسية وفقا لمتغير الجنس والخبرة **(السنوسي: 2020، ص 260).**

من الدراسات السابقة التي تمكّن الباحثان من عرضها يمكن استخلاص ما يأتي:

1. اتفقت الدراسات كافة في تناولها موضوع الكفايات التدريسية للطالب المعلم، كما اتفقت على أنّ أهم الكفايات هي: (كفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف).

2. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تمت بعد التحديات المعاصرة بشقيها: العالمية والداخلية بعد جائحة كورونا وما صاحبها من تغيرات في إعداد الطلبة داخل الكليات، وتقليص للمناهج وغيرها من الأمور التي قد تحدث اختلافاً في طبيعة الدراسة، والتربية العملية.

3. كما تميزت بأنه تم تطبيقها على المعلمين والمعلمات الذين قاموا بالحضور والمشاركة في تدريب الطلبة المعلمين للتربية العملية بالمدارس المتعاونة مما قد يكشف عن مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي.

4. استفاد الباحثان من الدراسات السابقة، في المنهجية والإطار النظري للدراسة، وفي تطوير أدوات الدراسة الميدانية، وكذلك بلورة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

ثالثا: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: **سعى** الباحثان في هذه الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة، لذا فإنّ الباحثين اعتمدا المنهج الوصفي باعتباره منهجاً

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة. ويتضمن المنهج الوصفي بالإضافة إلى جمع البيانات والمعلومات والحقائق ووصفها وتبويبها، قدراً من التفسير والتقييم لهذه البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات بالمدارس المتعاونة– في مدينة بنغازي – مع كلية التربية التي يتم فيها تدريب الطالب/المعلم على مقرر التربية العملية، ومن أجل ضبط اختيار العينة ولكي تتناسب مع أهداف الدراسة تم وضع شروط أساسية لدخول أي مدرسة ضمن مجتمع البحث وبالتالي يتم اختيار العينة منها وهذه الشروط هي:

- أن تكون المدرسة واقعة ضمن الحدود الجغرافية والإدارية لمدينة بنغازي.
- أن يتم حصر المعلمين والمعلمات الذين يقومون بعملية التدريس وشاركوا في تقييم الطلبة /المعلمين أثناء تدريبهم.

وبعد استيفاء هذه الشروط بلغ عدد المدارس التي تقع ضمن مجتمع الدراسة (12) مدرسة، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين يقومون بعملية التدريس وحضورهم للتدريب الميداني للطلبة (142) معلماً ومعلمة، تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (90) معلم ومعلمة بنسبة (63.3%) من مجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانات وبعد فحصها تم ادخال (75) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي أي بنسبة (52.8%).

خصائص عينة الدراسة: لقد تم تصنيف عينة البحث إلى خصائص عدة تمثل فيما بعد متغيرات للبحث الحالي، وذلك كما يأتي:

أ- **التصنيف حسب متغير المؤهل العلمي:** تم تصنيف هذا المتغير إلى (جامعي – فوق الجامعي – غير ذلك) ويبين الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، وذلك على النحو الآتي:

جدول (1)

يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
جامعي (ليسانس/ بكالوريوس)	49	65.3
فوق الجامعي	3	4.0
غير ذلك	23	30.7
المجموع	75	100.0

يتبين من الجدول السابق أنّ أكثر أفراد العينة من حملة المؤهل الجامعي، حيث بلغ عددهن 49 وبنسبة (65.3%)، يلي ذلك من المعلمات اللواتي يحملن مؤهلات أخرى غير الجامعي، حيث بلغ عددهن 23 وبنسبة (30.7%) أما المعلمات اللواتي يحملن مؤهلاً فوق الجامعي فقد بلغ عددهن 3 وبنسبة (4.0%)

ب- **التصنيف حسب متغير سنوات الخبرة:** تم تصنيف هذا المتغير إلى فئات، و يبين الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة وذلك على النحو الآتي :

جدول (2)

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يبين توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة %
خمس سنوات فما فوق	24	32.0
10 سنوات فما فوق	42	56.0
20سنة فما فوق	9	12.0
المجموع	75	100.0

يتبين من الجدول السابق أنّ أكثر أفراد العينة من المعلمات اللواتي تزيد خبرتهن عن عشر سنوات حيث بلغ عددهن 42 وبنسبة (56.0%)، يلي ذلك من المعلمات اللواتي تقل خبرتهن عن عشر سنوات وتزيد عن خمس سنوات حيث بلغ عددهن 24 وبنسبة (32.0%)، أما المعلمات التي تزيد خبرتهن عن عشرين سنة فقد بلغ عددهن 9 وبنسبة(12.0%).

- أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة بصفتها أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث إنّ الاستبانة من الأدوات الملائمة والمستخدمة في ميدان الدراسات الوصفية بصورة عامة، واستعان الباحثان بالدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت موضوع الكفايات التدريسية، وعملاً على تقنين الاستبانة عن طريق استخراج مدى صدقها وثباتها.

ولقد استعان الباحثان بالدراسات السابقة، والأدبيات التربوية التي تناولت موضوع الكفايات التدريسية في بناء الاستبانة، ، كما تقيد الباحثان بشروط تصميم الاستبانة

الصدق الظاهري: قد تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين الذين لهم خبرة طويلة في المجال التربوي لإجراء التعديلات المقترحة من قبل الأساتذة المحكمين، وبناء على ملحوظاتهم تم حذف (4) عبارات من فقرات الاستبانة، وإعادة صياغة بعض العبارات الأخرى بحيث احتوت الاستبانة في شكلها النهائي على (46) فقرة موزّعة على أربعة مجالات، والجدول الآتي يبين مجالات الاستبانة:

الجدول (3) يبين مجالات الاستبانة، وعدد الفقرات في كل مجال

المجال(الكفايات)	عدد الفقرات
تخطيط الدرس	12
تنفيذ الدرس	12
تقويم الدرس	11
إدارة الصف	11
المجموع	46

ثبات الاداة: لقد استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، وتحصلت على قيم معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، وثبات الاستبانة ككل، وذلك كما في الجدول الآتي :

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الجدول (4) يبين معاملات الثبات لمجالات الاستبانة، وثبات الاستبانة ككل

المجال(الكفايات)	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ
تخطيط الدرس	12	0.932
تنفيذ الدرس	12	0.954
تقويم الدرس	11	0.933
إدارة الصف	11	0.862
المجموع	46	0.977

يتبين من خلال الاطلاع على بيانات الجدول السابق أنّ قيم معاملات الثبات قريبة من 1 صحيح، وهذا يدل على أنها قيم عالية، وأنّ الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

وقد وضعت أمام كل فقرة البدائل الآتية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويصنف المقياس مستويات الأداة على النحو الآتي:

المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي	درجة امتلاك الكفاية
من 1 إلى1.80	قليلة جداً
أكبر من 1.80 إلى 2.60	قليلة
أكبر من 2.60 إلى 3.40	متوسطة
أكبر من 3.40 إلى 4.20	كبيرة
أكبر من 4.20 إلى 5	كبيرة جداً

تم استخدام الجدول السابق بصفته محكّاً لقياس مستوى ودرجة امتلاك طلاب كلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. معامل ألفا كرونباخ **Cronbach Alpha** ، لاستخراج معاملات ثبات الاستبانة .
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة امتلاك الكفاية.
3. تحليل التباين الأحادي One way anova للتعرف على الفروق في درجة امتلاك الكفاية، التي تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، ومدة الخدمة.

رابعا: عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول : ما درجة امتلاك طلاب كلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة في (مجال التخطيط للدرس– مجال تنفيذ الدرس – مجال تقويم الدرس– مجال إدارة وضبط الصف) ؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمجالات أداة الدراسة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مجالات الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها من الأعلى للأدنى

المجالات (الكفايات)	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
تقويم الدرس	2.5182	.68124	1	قليلة
إدارة الصف وضبطه	2.4201	.66669	2	قليلة
تنفيذ الدرس	2.4100	.71460	3	قليلة
تخطيط الدرس	2.1533	.64419	5	قليلة
الأداة ككل	2.3658	.41085	قليلة	

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ درجة امتلاك طلاب كلية التربية للكفايات التدريسية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة بشكل عام كانت قليلة، كما يُلاحظ من الجدول السابق أنّ ترتيب الكفايات جاء كالآتي:

جاءت كفايات **تقويم الدرس** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.51) في المرتبة الأولى.

ثم كفايات **إدارة الصف وضبطه** في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.42).

و في الترتيب الثالث كفايات **تنفيذ الدرس** بمتوسط حسابي (2.41).

أما في الترتيب الرابع فكانت كفايات **تخطيط الدرس** بمتوسط حسابي (2.15).

ومعنى ذلك فإنّ أهم الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلاب/المعلمون بكلية التربية من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة كانت (تقويم الدرس، ثم إدارة الصف وضبطه، ثم تنفيذ الدرس، ثم تخطيط الدرس) وإنّ درجة امتلاكها كان بدرجة قليلة...تتفق هذه الدراسة مع دراسة **البابطين(1995)** وتختلف مع بقية الدراسات السابقة.

ولمعرفة أهم الكفايات التدريسية التي يمتلكها طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة بشكل أكثر تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات المجالات كلا على حدة بناء على التقديرات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة. وسيتناول الباحثان عرض هذه المجالات(الكفايات التدريسية).

المجال الأول: كفايات تخطيط الدرس

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لمعرفة أهم الكفايات في مجال تخطيط الدرس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المجال، ومن ثم ترتيبها تنازلياً، والجدول الآتي يبين ذلك :

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقيرة من فقرات مجال كفايات تخطيط الدرس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
10	يخطط لنشاطات تعلمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	2.2667	1.10690	1	قليلة
3	أهدافه التي يضعها ممكنة التحقيق	2.2533	1.01467	2	قليلة
5	يراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية عند التخطيط للدرس	2.2133	1.01733	3	قليلة
6	يعّد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي	2.2000	1.05267	4	قليلة
11	يخطط لنشاطات تعلمية تحفز الطلبة على التعلم	2.1867	.99585	5	قليلة
8	تتضمن خطته التدريسية وسائل وتقنيات تعليمية مناسبة	2.1733	1.04459	6	قليلة
9	يختار استراتيجيات التدريس الملائمة في تحقيق نتاجات التعلم	2.1733	1.01839	7	قليلة
12	يعتمد استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة في ضوء نتاجات التعلم	2.1333	.94916	8	قليلة
2	تتصف أهدافه السلوكية بالواقعية	2.1067	.93828	9	قليلة
7	خطته التدريسية تراعي الإمكانات(المادية والفنية) المتوافرة في المدرسة	2.1067	1.03419	10	قليلة
4	تتنوع أهدافه السلوكية بين (معرفية ومهارية (نفسحركية) وجدانية)	2.0267	.88491	11	قليلة
1	يضع أهداف تعلمّية سلوكية واضحة	2.0000	.94440	12	قليلة
تخطيط الدرس		2.1533	.64419	قليلة	

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ درجة امتلاك طلاب كلية التربية للكفايات التدريسية في **كفايات تخطيط الدرس** من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة بشكل عام كانت قليلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.1533)،وأن جميع الفقرات كانت متوسطاتها تقع في المستوي القليل، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البابطين 1995) التي توصلت إلى أنّ الكفايات التعليمية الخاصة اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود كانت بدرجة ضعيفة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الجعافرة 2014) و(السنوسي 2020) التي توصلتا إلى إنّ الكفايات لدى عينتهما كانت مرتفعة.

المجال الثاني: كفايات تنفيذ الدرس:

لمعرفة أهم الكفايات في مجال تنفيذ الدرس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المجال ومن ثم ترتيبها تنازلياً، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقيرة من فقرات مجال كفايات تنفيذ الدرس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
9	ينمي كفاية	2.5933	1.25087	1	قليلة
4	يخاطب الطلبة بلغة التعلم الذاتي لدى الطلبة واضحة وسليمة	2.5600	1.19955	2	قليلة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7	يطبق استراتيجيات التدريس المناسبة	2.5200	1.22320	3	قليلة
10	ينظم البيئة الصفية بطريقة مناسبة	2.4933	1.20105	4	قليلة
12	يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة	2.4533	1.15423	5	قليلة
8	يستخدم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة	2.4133	1.19790	6	قليلة
6	يتبع التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس	2.4000	1.11501	7	قليلة
5	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	2.3600	1.06085	8	قليلة
2	يهيئ لموضوع الدرس بأسئلة وعبارات مناسبة	2.3200	1.10478	9	قليلة
11	يجذب انتباه الطلبة على نحو مستمر	2.3200	1.10478	10	قليلة
3	يربط موضوع الدرس بواقع حياة الطلبة	2.3067	1.10250	11	قليلة
1	يخبر الطلبة بالأهداف السلوكية المتوقع منهم تحقيقها	2.1600	1.12754	12	قليلة
تنفيذ الدرس		2.4100	.71460		قليلة

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ درجة امتلاك طلاب كلية التربية للكفايات التدريسية في **كفايات تنفيذ الدرس** من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة بشكل عام كانت قليلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.4100)،وأنّ جميع الفقرات كانت متوسطاتها تقع في المستوي القليل، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البابطين 1995) التي توصلت إلى أنّ الكفايات التعليمية الخاصة اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود كانت بدرجة ضعيفة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الجعافرة 2014) و(السنوسي 2020) التي توصلتا إلى أنّ الكفايات لدى عينتهما كانت مرتفعة.

المجال الثالث: كفايات تقويم الدرس:

لمعرفة أهم الكفايات في مجال تقويم الدرس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المجال ومن ثم ترتيبها تنازليا، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقيرة من فقرات مجال كفايات تقويم الدرس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
9	يقدم تغذية راجعة مناسبة للطلبة في ضوء نتائج التقويم	2.5903	1.27728	1	قليلة
8	يُعلم الطلبة بنتائج تقويم تعلمهم	2.5733	1.21892	2	قليلة
3	يطبق أدوات التقويم المناسبة	2.5600	1.27597	3	قليلة
7	يستخدم نتائج التقويم لتصميم أنشطة علاجية واث ارئية للطلبة	2.5600	1.16526	4	قليلة
10	ينمي كفاية التقويم الذاتي لدى الطلبة	2.5200	1.37899	5	قليلة
11	يستخدم السجلات لتوثيق نتائج التقويم	2.5067	1.33936	6	قليلة
4	يتبع أسس ومعايير محددة لتقويم تعلم الطلبة	2.4933	1.15517	7	قليلة
1	يربط عملية التقويم بنتاجات التعلم الم ارد تحقيقها	2.4800	1.20090	8	قليلة
2	يستخدم استراتيجيات التقويم المناسبة	2.4133	1.23127	9	قليلة
6	يحرص على استمرارية تقويم تعلم الطلبة	2.3867	1.13772	10	قليلة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

5	يراعي تقويم جميع جوانب تعلم الطلبة (المعرفية والمهارية (النفسحركية) والوجدانية)	2.3200	1.15267	11	قليلة
تقويم الدرس		2.5182	.68124		قليلة

يَلاحظ من الجدول السابق أنّ درجة امتلاك طلاب كلية التربية للكفايات التدريسية في **كفايات تقويم الدرس** من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة بشكل عام كانت قليلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.5182)، وأنّ جميع الفقرات كانت متوسطاتها تقع في المستوي القليل، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البابطين 1995) التي توصلت إلى أنّ الكفايات التعليمية الخاصة اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود كانت بدرجة ضعيفة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الجعافرة 2014) و(السنوسي 2020) التي توصلتا إلى إنّ الكفايات لدى عينتهما كانت مرتفعة.

المجال الرابع: كفايات إدارة الصف وضبطه:

لمعرفة أهم الكفايات في مجال إدارة الصف وضبطه تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المجال ومن ثم ترتيبها تنازليا، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقيرة من فقرات مجال كفايات إدارة الصف وضبطه مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الامتلاك
10	يركز على عملية التفاعل الصفي أثناء الحصة.	2.6133	1.31410	1	قليلة
11	يحرص على تنظيم البيئة الصفية قبل البدء في الدرس.	2.6000	1.30488	2	قليلة
4	يثير اهتمام الطلاب لموضوع الدرس.	2.5067	1.51009	3	قليلة
8	يتعامل مع المشكلات الصفية بمنطقية	2.4800	1.26662	4	قليلة
1	يجذب انتباه جميع الطلاب من خلال أسلوب عرض الدرس.	2.4533	1.28708	5	قليلة
2	يتحرك المعلم داخل الصف عند الحاجة دون التسبب في تشتيت ذهن الطالب.	2.4533	1.17742	6	قليلة
6	يشجع التواصل بين الطلاب داخل الصف.	2.3467	1.14483	7	قليلة
9	لديه القدرة على توزيع زمن الحصة على مختلف عناصر الدرس.	2.3333	1.18929	8	قليلة
3	يشغل المعلم وقت الطلاب بطرق مختلفة.	2.3108	1.12171	9	قليلة
7	يخلق جواً من الأمان داخل الصف	2.2800	1.12177	10	قليلة
5	يعطي الوقت الكافي للطلاب؛ من أجل المشاركة	2.2400	1.03767	11	قليلة
إدارة الصف وضبطه		2.4201	.66669		قليلة

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ درجة امتلاك طلاب كلية التربية للكفايات التدريسية في **كفايات إدارة الصف وضبطه** من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة بشكل عام كانت قليلة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.4201)، وأنّ جميع الفقرات كانت متوسطاتها تقع في المستوي القليل، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البابطين 1995) التي توصلت إلى أنّ الكفايات التعليمية الخاصة اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود كانت بدرجة ضعيفة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الجعافرة 2014) و(السنوسي 2020) التي توصلتا إلى أنّ الكفايات لدى عينتهما كانت مرتفعة.

ولعل هذه النتيجة متوقعة من قبل الباحثين نظراً لظروف العصر الراهن الذي يتميز بالرقمنة والانفجار المعرفي والتكنولوجي وتطوراته السريعة، التي تتطلب ضرورة العمل باستمرار على تطوير كل البرامج التربوية وتحديثها ومنها برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم.

قد تعزى هذه النتيجة إلى وجود صعوبات أثناء تطبيق برنامج التربية العملية، وقد تُعزى أيضاً الى ضعف برنامج التربية العملية المطبق كأن يكون الزمن المخصص له والحصص غير كافيه أو أن البرنامج لا يراعي توزيع الطالب/ المعلم على المدارس المتعاونة حسب رغبة الطالب أو بسبب افتقار البرنامج للأدوات والصياغة الجيدة والإعداد الجيد أو بسبب عدم توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذه بالشكل المطلوب، أو بسبب عدم الترابط بين الجانب العلمي النظري للتربية العملية مع الجانب التطبيقي العملي له.

إنّ هذه النتيجة تشير إلى وجود صعوبات حالت دون تحقيق برنامج التربية العملية بكلية التربية بنغازي لأهدافه بشكل تام خاصة هدف امتلاك الطالب/المعلم للكفايات التدريسية بدرجة عالية أو متوسطة على الأقل من وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة، وعليه لابُدّ من إجراء دراسات بحثية تقويمية لبرامج التربية العملية بكليات التربية لمعرفة تلك الصعوبات التي تحول دون تحقيق البرنامج لأهدافه المبتغاة منه وهذا ما أكدته نتائج **دراسة (العنزي 2015)** من ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إجراء دراسات تشمل إعادة النظر في برامج تأهيل الطلبة المعلمين في سلم التخطيط وأساليب التدريس والتقويم وغيرها من العمليات التعليمية التي تخدم برامج كليات العلوم التربوية والقائمين عليها.

ولذلك لا بد من تطوير برنامج التربية العملية وتحسينها وتقيمها وتقويمها دورياً، وأن تتضافر الجهود، مع بذل كل ما يمكن وفق الإمكانات والقدرات لتحقيق التوازن بين العملي والنظري بما يحقق الفائدة للجميع.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في: (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة) للمعلم المتعاون؟

- **بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:** لمعرفة دلالة الفروق في وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في متغير المؤهل العلمي، قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي"One Way ANOVA" واستخراج قيمة " F"، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (11)

يبين مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " F " لمعرفة دلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" F "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

	بين المجموعات	1.396	2	.698	4.530	.014	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	11.095	72	.154			
	المجموع	12.491	74				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في متغير المؤهل العلمي للمعلم، لصالح فئة المعلمين ذوي المؤهل الجامعي (ليسانس– بكالوريوس) لحصولهم على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.46) و الجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم معهد	23	2.2098	.48062
جامعي (ليسانس/ بكالوريوس)	49	2.4611	.35124
فوق الجامعي	3	2.0045	.21380

قد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي المؤهل الجامعي يرون أنّ الطالب المعلم لا يمتلك الكفايات التدريسية بدرجة متوسطة او عالية مقارنة بتأهيلهم الجامعي، وأن الطالب المعلم في فترة التدريب الميداني لايزال غير قادر على امتلاك تلك الكفايات بالشكل المطلوب من وجهة نظرهم، تختلف هذه النتيجة مع كل الدراسات السابقة، منها: دراسة **الطراونة (2015)، ودراسة البابطين (1995)، ودراسة سليمان (2011)، ودراسة السنوسي (2020).**

– **بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:** لمعرفة دلالة الفروق في وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في متغير مدة الخدمة، قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي"One Way ANOVA" واستخراج قيمة " F "، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (13)

يبين مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " F " لمعرفة دلالة الفروق وفقاً لمتغير مدة الخدمة

الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" F "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	1.350	2	.675	4.361	.016	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	11.141	72	.155			
	المجموع	12.491	74				

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في متغير سنوات الخبرة للمعلم، لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة اكثر من 20 سنة لحصولهم على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.63) والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خمس سنوات فما فوق	24	2.2034	.47110
10 سنوات فما فوق	42	2.4002	.31473
20سنة فما فوق	9	2.6380	.49695

قد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يرون أنّ الطالب المعلم لايزال يفتقر إلى الكفايات التدريسية مقارنة بخبرتهم الطويلة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة **الطراونة(2015)** في وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة، واختلفت مع **دراسة البابطين(1995) ودراسة سليمان (2011) ودراسة السنوسي(2020).**

ملخص النتائج: توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1. أنّ درجة امتلاك طلاب التربية العملية بكلية التربية بنغازي للكفايات التدريسية كان بدرجة قليلة، وأنّ أهم الكفايات كانت (كفايات تقويم الدرس، ثم كفايات إدارة الصف وضبطه، ثم كفايات تنفيذ الدرس، ثم كفايات تخطيط الدرس).
2. توجد فروق في وجهات نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل الجامعي (ليسانس – بكالوريوس).
3. توجد فروق في وجهة نظر المعلمين بالمدارس المتعاونة نحو درجة امتلاك طلاب التربية العملية للكفايات التدريسية وفق متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول من 20 سنة فما فوق.

التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. إعادة النظر في برنامج التربية العملية بهدف تحسنه وتطويره والتنسيق مع وزارة التربية لتقييم وتقويم برنامج التربية العملية بشكل دوري.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. التركيز على الكفايات في مجال تخطيط الدريس، ومجال تنفيذ التدريس من خلال مساقات التخصص كافة التي يدرسها الطالب المعلم بكليات التربية.
3. التركيز على تدريس مقررات المناهج التدريس وطرائقه بشكل مكثف يزيد من امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية بكفاءة عالية.
4. عقد الورش التدريبية للطلبة المعلمين، واعتماد أسلوب التدريس المصغر في إعدادهم قبل التحاقهم ببرنامج التربية العملية.
5. ضرورة العمل على زيادة ساعات التدريب الميداني بشكل يدعم ويعزز امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية أثناء تطبيقهم لمقرر التربة العملية.
6. ربط المساقات النظرية التي يتم تدريسها بكليات التربية بالجانب التطبيقي الميداني لضمان تمكّن الطلاب المعلمين منها.
7. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول وجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري ومديرات المدارس المتعاونة.
8. نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون، وتتناول متغيرات أخرى كنوع المدرسة المتعاونة (حكومية، خاصة)، ومكانها (مدينة، قرية).
9. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول كفايات تدريسية أخرى ككفاية التطوير الذاتي، ومعرفة المحتوى، والإدارة الصفية وغيرها.

المراجع:

1. البابطين، عبد الرحمن عبدالوهاب (2018) واقع توافر الكفايات الأخلاقية الأساسية لدى أعضاء هيأة التدريس من وجهة نظر طالب كلية التربية بجامعة الملك سعود, **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر. 37(177) ، **514-550**.

2. البابطين، عبد العزيز (1995) الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، المجلد السابع، 515-550.

3. بخش، هالة (1991) **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية وطرق تنميتها**، دار عكاظ للنشر، جدة، ص18.

4. بن موسى ، يمنية، وبن زعموش، نادية (2017) الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**،(31)، 629-640.

5. جرادات، عزت وآخرون، (1983) **التدريس الفعال**، المكتبة التربوية المعاصرة، الطبعة الثانية، الأردن، 51.

6. الجعافرة، عبد السلام يوسف(2014) مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين المتعاونين، مجلة جامعة دمشق،30(1)، 553-589.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. الجماعي، عبد الوهاب أحمد (2010) **كفايات تكوين معلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجاً**، ط1 عمان، دار يافا العلمية، و دار الجنادرية.

8. جواكيم دولز وآخرون، **لغز الكفايات في التربية**، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2005، 6.

9. الحارثي، عبدالله رده (1993) فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

10. الحشاني، علي إمحمد(2016) الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة مصراتة، ليبيا، 2(6)،194-220.

11. الرويثي، إيمان محمد أحمد (2017) تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد التاسع، 170-240.

12. سليمان الكريدا، الكفايات التخطيطية اللازمة لمديرى التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود،2004، 64.

13. سليمان، جمال (2011) الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي من وجهة نظرهم، مجلة جامعة دمشق، 27(3)، 325-346.

14. السنوسي، سالم علي (2020) الكفايات التدريسية لدى طلبة التربية العملية بكليات التربية جامعة طرابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة القرطاس**، ع8، 260-274.

15. سويسي فوزية محمد. 2021. "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية جنزور ."***مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية***، عدد الجزء الثاني ،224-240.

16. الشديفات، صادق، إبراهيم حماد الزعبي (2011) درجة أهمية الكفايات التعليمية لمادة التربية الإسلامية وممارستها لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم صف أثناء فترة تدريبهم الميداني في الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، م(38)، الجامعة الأردنية.

17. الشيخي، على بن إبراهيم ا(2001) تحديد الكفايات التربوية والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين على تعلم اللغة العربية، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة أم القري، ص20.

18. صبري، داود عبد السلام (2013) الكفايات التدريسية اللازمة للمطبقين في كليات التربية، مجلة جامعة زاخو،1(1)، 404-418.

19. الصبيحي، محمد، علي (1996) أثر الخبرة التعليمية والدرجة العملية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم. **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، أربد.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

20. الطراونة، محمد حسن،(2015) الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 42(3)،807-819.

21. عبد السميع، مصطفى، وحوالة، سهير (2005) **إعداد المعلم تنميته و تدريبه**. ط1، عمان: دار الفكر.

22. علي، محمد السيد (2011) **موسوعة المصطلحات التربوية**. ط1 ،: دار المسيرة، عمان.

23. العنزي ، عبيد بن نداء (2003) ممارسة الكفايات المهنية، لدى مديرى ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة أم القرىص22.

24. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003) **كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء** دار" الشروق النشر والتوزيع، ط1 ،عمان الأردن، 3

25. القطامي، يوسف ،و القطامي نايفة. (2002). ***إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية***. عمان: دار الفكر. الأردن.

26. الكرداني، فتحي ، والسايح مصطفى(2003): **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، مصر، الدار الجامعية.

27. اللقاني، أحمد حسين، رضوان، برنس أحمد(1988) **تدريس المواد الاجتماعية**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

28. مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مجلد 2 القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1990، 85.

29. مرعي، توفيق (1983) **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، عمان، 25.

30. مفلح، غازي(1998) الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية، **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق، دمشق.

31. المنيزل، عبد الله، العلوان، أحمد، أثر برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية، وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي. **دراسات/ العلوم التربوية**، 24 (1)، 1997م، 175-190.

32. موسى ، بلال عيسى(2018) الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين أثناء إعدادهم لمهنة التدريس بجامعة البحر الأحمر، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7(2)، 266-280.

33. الناقة، صلاح أحمد(2009) تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية** ،17(2)، 349-384.

34. الياسري، متمم جمال(2019) الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، ع 45، 256-284.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 76-91 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

د. فاطمة محمد ميكائيل – كلية التربية – جامعة عمر المختار

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمدينة البيضاء، كما هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية(النوع- نوع الإعاقة - الحالة الاجتماعية- سنوات الخبرة)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، كما استخدمت مقياس الدافعية للإنجاز إعداد ابراهيم مسغاني (2014)،بعد التحقق من صدقه وثباته وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وقد بلغ حجمها (100) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام مجموعة من الوسائل الإحصائية (اختبار T.test و اختبار التحليل التباين الأحادي One way ANOVA و معامل ارتباط بيرسون و معامل اختبار ألفا)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود مستوي مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة البيضاء، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإيجاز وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع- نوع الاعاقة – الحالة الاجتماعية – سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: الدافعية للإنجاز – معلم التربية الخاصة.

Achievement Motivation among Special Education Teachers and its Relationship to some Demographic Variables

Abstract:

The study aimed to identify the achievement motivation of special education teachers in special education schools in the city of Al-Bayda, and also aimed to identify whether there were statistically significant differences between the study sample according to the variables(gender-type of disability- social status- years of experience),and the researcher adopted On the descriptive approach, the achievement motivation scale was also used, prepared by lbrahim Mesghani(2014), after verifying its validity and stability. T-test, ANOVA, Pearson Correlation Coefficien, and alpha test).the results of the study reveals a high level of achievement motivation among teachers of special education in the city of Al-Bayda, and the results of the study concluded that there are on statistically significant differences between teachers Special education in achievement motivation according to the study variables(gender- type of disability- marital status- years of experience). Keywords: achievement motivation - special education teacher.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المقدمة:

تعد مهنة التعليم من أفضل المهن على مر العصور، وذلك لدورها الفعال في بناء وتطور المجتمعات وازدهارها، وبتحسين العملية التعليمية أصبح المجتمع معتمدا على المعرفة، وتزداد أهمية التعليم يوما بعد يوم، حيث تتضح هذه الأهمية في قدرة الإنسان على العيش في المجتمعات المعاصرة ومواكبتها**(عياضرة، 2009: 65).** فدور المعلم يعتبر عاملاً مهما ومحورياً في إعداد الخطط التعليمية والمنهجية فهو باني الأجيال وتقع على عاتقه مسؤولية إعداد الكوادر البشرية ، بالإضافة إلى كونه ينظم ويحرص على تعليم الطلبة بالشكل الصحيح، كما أن إعداد المعلم وتعزيز دافعيته للتعليم بما يتناسب مع متطلبات التقدم الحضاري هو من أهم القضايا التنموية التي تشكل أساس تقدم المجتمعات وقدرتها على مواجهة ما يعتريها من التحديات العديدة والمتصارعة **(وسطاني، 2010: 445).** فموضوع الدافعية للإنجاز يعد من أكثر موضوعات علم النفس أهمية سواء على المستوي الشخصي أو الاجتماعي، وأحد الجوانب المهمة في المنظومة الدوافع الإنسانية، لذلك اهتم بدراستها الباحثون في مختلف مجالات علم النفس نظراً لأهميتها، إذ يعتبر الدافع للإنجاز مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته وتأكيدها من خلال ماينجزه وفيما يحققه من أهداف، وتعرف الدافعية للإنجاز على أنها حالة داخلية لدي الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين**(قطامي، 1992: 36).** حيث أن القدرة على العمل تتطلب خاصية الإنجاز والتي لا تتوافر عند كل الأفراد بنفس المستوي ولتحقيق هذه الخاصية لابد أن يكون الفرد محباً لعمله ورغباته حتى يتمكن من الوصول إلي درجة الإنجاز فيه**(أبوجادو، 1998: 330).**

مما سبق فالباحثة تسعى إلي تسليط الضوء على معلمي التربية الخاصة باعتبارهم فئة من أهم فئات التعليم وذلك بالتعرف على ما إذا كان لديهم مستوي مرتفع من الدافعية للإنجاز، كما تسعى إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين معلمي التربية الخاصة في مستوي الدافعية للإنجاز وفقا لمتغيرات الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعد المنظومة التربوية مجموعة من القوائم والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في سير شؤون والتعليم في جميع الجوانب والنظم التربوية وتلعب دورا في إرساء القيم الخلقية للمجتمع وعلى هذا الأساس تجعل متطلبات الحضارة الحديثة من المنظومة التربوية عاملا حيويا لتطور المجتمع حيث تسعى لتحقيق أهدافها من خلال الأدوار والمهام التي يؤديها المعلمون، ويعد المعلم سواء أكان معلما للأطفال العاديين أو معلم تربية خاصة، الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل المعارف إلى المتعلمين حسب تخصصه ومستواه الأكاديمي لتكون أكثر نجاحا ولتحقيق هذه العملية لا بد من الأخذ بعين الاعتبار السياقات النفسية والاجتماعية والتعليمية في البيئة المدرسية والعمل على 'إشباع حاجات المعلم **(لخضر، 2016: 56).**

وتعتبر الحاجات عاملا مهما لتحقيق ذلك متمثلة في الإمكانيات المتوافرة داخل مدرسة ذوي الاحتياجات الخاصة كالإضاءة الجيدة داخل الصف الدراسي والتي تساعد المعلم على الرؤية الواضحة بالإضافة إلى التهوية الجيدة التي تخلق نوعا من الراحة النفسية لدى المعلم كما يجب توفير الوسائل الحديثة المتطورة التي تساعد على تقديم مادته الدراسية بكل سهولة فمثلا معلم التربية الخاصة يحتاج إلى

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

العديد من الوسائل التعليمية كلوحة الأشكال، والرسوم التوضيحية ومقاييس، لتسهيل تقديم الدرس **(الساكر، 2014: 76).**

الحاجات المعنوية من بينها الاحترام المتبادل بين المعلم والمدير وتقدير المجهودات التي يقدمها المعلم إتجاه وضيفته والثناء عليها وكذلك تشجيعه وتقديم أفضل ما لديه والترفيه نجدها تلعب دورا في رفع المردود العلمي للمعلم وبتوافر هذه الحاجات تخلق لدى المعلم دافعية الإنجاز من خلال الأداء الجيد لمهامه وعدم إحساسه بالملل وتولد لديه الرغبة في التغلب على الصعوبات ووضع أهداف تتناسب مع قدراته الذاتية، والإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة وتخلق لديه روح المثابرة والطموح وحب التنافس والتفوق وتحمل المسؤولية وسعيه للنجاح بامتياز وتجنب الفشل ولذا تعد دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية تعمل على توجيه سلوك الفرد وتحديد مستوى أدائه في مختلف المجالات والأنشطة وعاملا مهما في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته**(عثمان، 2009: 45).**

الدافعية للإنجاز لدى معلم التربية الخاصة تعد العامل الرئيسي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، فالمعلم ذو الدافعية العالية للإنجاز يدخل الفعالية للبرنامج والصف الدراسي ويضاعف مجهوده من أجل النجاح. فيركز على استخدام الاستراتجيات الإبداعية في إلقاء الدروس باعتماده على طرق التعليم الحديثة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة**(الساكر، 2014: 87).**
ففي **دراسة (العتيبي2004)** التي تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز والإنتاجية العلمية لدى المعلمين في المدارس الابتدائية، حيث توصلت النتائج إلي أن جميع دوافع الإنجاز متوافرة لدى المعلمين بوجود علاقة بين خبرة المعلم وبين الدافعية للإنجاز، وفي نفس السياق نجد **دراسة (باتريسيا فرانك جين2005)** بعنوان دور الدافعية للإنجاز وآثارها على تحفيز استراتيجيات تحسين أداء المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أوضحت نتائج الدراسة أثر دافعية الإنجاز التي يكتسبها المدير كاستراتيجية في تحسين أداء العمل في أداء المعلمين الذين يحملون في شخصيتهم دافعية منخفضة أو مرتفعة، فكلا الفريقين يحتاجان لجهد من الأهمية كبناء احترام الذات، وهذه الأخيرة الذي تعد من الممارسات التربوية التي يستخدمها المدرس من أجل تشجيع المتعلمين على تطوير التعليم **(زروق، 2008: 70).**

ونظرا لأهمية هذا الموضوع فإن الباحثة تسعى إلي التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة بمدينة البيضاء وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بينهم وفقا لمتغيرات الدراسة **وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: ما مستوى الدافعية للإنجاز لدي معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمدينة البيضاء؟**

ومن خلال هذا التساؤل تتفرع الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة في مستوي الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير النوع؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة في مستوي الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير نوع الاعاقة؟

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة في مستوي الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة في مستوي الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

فروض الدراسة:

- يوجد مستوي مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة بمراكز التربية الخاصة بمدينة البيضاء.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير النوع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير نوع الاعاقة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير السنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

- تسليط الضوء على دافعية الإنجاز ودورها في إنجاح العملية التعليمية باعتبارها المحرك الأساسي للنجاح والتفوق.

- إبراز أهمية المعلم وأنه العنصر الفعلي في نجاح العملية التربوية والارتقاء بها بإعطائه الاهتمام اللازم،

- تهتم هذه الدراسة بالتعرف على الدافعية للإنجاز لدى شريحة مهمة في المجتمع وهم معلمي التربية الخاصة، لكونهم يقومون بتعليم فئة من أهم فئات المجتمع والتي أصبحت في تزايد ملحوظ ، وتحتاج إلى دراسة واهتمام كما أن العمل معها يتطلب بذل جهد مضاعف أكثر مما يقوم به معلم في المدارس العادية.

- تعد الدافعية للإنجاز من بين العوامل التي تظهر لنا مدى تقدم المعلم في حياته المهنية، فكل نجاح يحققه يعتبر مؤشراً إيجابياً يزيد من ثقته بنفسه ويرفع تقديره لذاته مما يجعله يستمر في تحقيق أداء متميز في مجال التعليم.

- نتائج هذه الدراسة ستساعد على إثراء البحث العلمي والمكتبة الجامعية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- فتح مجالات الدراسة نحو مواضيع أخرى لها علاقة بمتغيرات الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة، كما تهدف إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغيرات الدراسة **النوع، نوع الحالة، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة.**

مصطلحات الدراسة:

الدافعية: هي عامل نفسي شعوري يهيء الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف**(الزغلول، 2009: 178).**

بينما تعرفها بلقيس: بأنها تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه**(أبو جادو، 2006 :324).**

- الإنجاز: يقصد به كل ما يحققه الفرد من نجاح وتقدم، وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية**(يونس،2007: 81).**

- الدافعية للإنجاز: هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل **(يونس، 2007: 84).**

تعريف الدافعية للإنجاز إجرائيا: وهي الدرجات التي يتحصل عليها معلم التربية الخاصة من خلال إجاباته على أداة الدراسة.

- المعلم: هو الخبير الذي أقامه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية بصفة الموجه والمرشد لأفكار واتجاهات التلاميذ والمنفذ للبرامج التعليمية**(موسى،1994: 54).**

تعريف معلم التربية الخاصة: وهو المؤهل في التربية الخاصة وحجر الزاوية في العملية التربوية و التأهيلية للتلاميذ غير العاديين، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ويقدم لهم الخدمات التعليمية و التربوية و التدريبية والفئات الخاصة تشمل الإعاقة العقلية _ الإعاقة السمعية _ الإعاقة البصرية _ الإعاقة الحركية _ التوحد _اضطرابات النطق والكلام و الموهوبين**(الشربيني, 2004 : 53).**

تعريف مراكز التربية الخاصة: بأنها مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة النهارية**(الزيودي,2007: 92).**

تعريف مراكز التربية الخاصة إجرائيا : جميع مراكز التربية الخاصة النهارية المتخصصة بالإعاقات(السمعية والبصرية والحركية والعقلية والتوحد) بمدينة البيضاء.

- حدود الدراسة:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- حدود زمنية: العام الجامعي 2021- 2022

- حدود مكانية: مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بمجمع دار الرعاية بمدينة البيضاء وهم مركز الصم والبكم - مدرسة الإشراقة للقدرات الذهنية- مدرسة المكفوفين الأهلية- مركز التوحد مركز القوقعة، بالإضافة إلي مركز الجبل لذوي الإعاقة الحركية بمدينة البيضاء.

- حدود بشرية: معلمو التربية الخاصة بمدينة البيضاء.

Spss. **الوسائل الإحصائية:** استخدمت الدراسة الحقيبة الإحصائية الاجتماعية

الدراسات السابقة:

- دراسة عبد الفتاح (1991): هدفت الدراسة إلى الكشف على مستوى الدافعية للإنجاز بالنسبة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من(34) معلم و (49) معلمة بالمرحلة التأسيسية بدولة الإمارات واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبيان وقد أظهرت النتائج أن المعلمات أكثر دافعية من المعلمين ويرتبط الدافع للإنجاز بسمات الميل العصابي والسيطرة والانطواء وسمات الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية.

- دراسة أليس(Ellis,2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الخاصة في ماليزيا، وكانت الدراسة تتبع المنهج الوصفي وقد تكونت العينة من(150) معلم ومعلمة من مدارس تعليم خاصة، ، طبق عليهم مقاس الدافعية الإنجاز، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يقومون بأدوارهم الوظيفية بدرجة كبيرة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز في ضوء متغير الجنس والحالة الاجتماعية **(وسطاني، 2017: 274).**

- دراسة وايلدمان(Wildeman,2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالإدارة المدرسية وروح الفريق، وقد تكونت عينة الدراسة من (25) معلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بينت نتائج الدراسة بأن الدافعية ترتبط بدلالة إحصائية مع روح الفريق حيث تتحسن الدافعية للإنجاز في حالة الإدارة المدرسية التي تعمل بشكل جماعي (**الزيودي,2007 : 123).**

- دراسة إبراهيمية(2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدي معلم التربية الخاصة، وقد تكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة، وتم تطوير أداة لقياس مستوى دافعية للإنجاز، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوي الدافعية للإنجاز للمعلمين بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوي الدافعية للإنجاز تعزي لمتغير النوع والخبرة.

- دراسة بوزنه(2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة العاملين مع المكفوفين ونظرائهم من فئة التلاميذ الصم، وقد تكونت عينة الدراسة من (43) معلم من ولاية الوادي بالجزائر، وقد اختيروا بالطريقة الوصفية ، وباستخدام مقياس الدافعية للإنجاز، توصلت

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين معلمي التربية الخاصة مع فئة التلاميذ المكفوفين ونظرائهم من معلمي الصم.

- دراسة جارش (2022): هدفت إلى التعرف على الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة). وتكونت عينة الدراسة من(52) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بولاية تبسة وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة تعزي لمتغير النوع، ومتغير الحالة الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيباً على الدراسات السابقة من حيث الأهداف **فجميعها تهدف** إلي التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدي معلمي التربية الخاصة ومنها دراسة عبد الفتاح(1991) بدولة الإمارات، ودراسة إليس(2014) بمدارس ماليزيا، ودراسة إبراهيمية (2016)بالجزائر، ودراسة بوزنه(2017) بالجزائر، ودراسة جارش(2022)بالأردن، ماعدا دراسة وايلدمان(2015)، فقد هدفت إلى التعرف على الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالإدارة المدرسية وروح الفريق لدى المعلمين، وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة من حيثُ الهدف فهي تهدف إلي التعرف على مستوى الدافعية للإقنجاز لدي معلمي التربية الخاصة،و تختلف مع دراسة وايلدمان(2015).

أما من حيث العينة فقد تراوحت عينات الدراسات السابقة من أصغر حجم عينة بلغ (25) معلم ومعلمة من معلمي التربية في دراسة وايلدمان (2015) إلي أكبر حجم عينة وكان (178) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في دراسة إبراهيمية(2016)، أما في الدراسة الحالية فكان حجم عينة الدراسة (100)معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة.

وقد اعتمدت جميع الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي** باعتباره المناسب في مثل هذا النوع من الدراسات.

أما فيما يتعلق **بأدوات الدراسة** فقد اتفقت جميعها بما فيها الدراسة الحالية على مقياس الدافعية للإنجاز والاختلاف يكمل فقط في عدد الفقرات المستخدمة في كل مقياس.

أما نتائج الدراسات السابقة فقد أشارت جميعها إلى وجود مستوى من الدافعية للإنجاز لدي عينة الدراسة ويختلف هذه المستوى من دراسة إلى أخرى، فقد اتفقت **دراسة عبد الفتاح(1991)** مع **دراسة أليس(2011) ودراسة جارش (2022)** إلى وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلي متغير النوع والحالة الاجتماعية ، وعدم وجود فروق بين المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتختلف نتائج هذه الدراسات مع الدراسة الحالية التي أشارت نتائجها إلي عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير النوع والحالة الاجتماعية، وتتفق معها على عدم وجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بينما **دراسة إبراهيمية(2010)** أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع والخبرة، وتتفق نتيجة هذه

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الدراسة **مع الدراسة الحالية،** أما دراسة **بوزنه(2017)**توصلت إلى عدم وجود فروق بين معلمي المكفوفين ونظرائهم من صم في الدافعية للإنجاز.

- منهج الدراسة يعتبر المنهج الوسيلة التي يتبعها الباحث للوصول إلي تحقيق أهدافه ،وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي وهو من أكثر المناهج انتشاراً وشيوعاً واستخداما في الدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة، والاجتماعية بصفة عامة، وهو بذلك يركز علي ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع الدراسة.

- مجتمع الدراسة: يشتمل مجتمع الدراسة علي معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدينة البيضاء البالغ عددهم(120).
عينة الدراسة: لجمع معطيات الدراسة الحالية، تم توزيع (120) استمارة على (120) معلم ومعلمة العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة البيضاء، والذين تم اختيارهم بطريقة المسحة وبعد الحصول على استجابات المعلمين تم استرجاع(100)استمارة فقط، وفيما يلي توضيح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً متغير النوع

المؤشرات الإحصائية للعينة حسب النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	31	%31
إناث	69	%69
المجموع	100	%100

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

المؤشرات الإحصائية للعينة حسب نوع الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
القدرات الذهنية	35	%35
الصم وضعاف السمع	33	%33
المكفوفين	2	%2
التوحد	30	%30
المجموع	100	%100

توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية

المؤشرات الإحصائية للعينة حسب الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
أعزب	48	%48
متزوج	26	%26
مطلق	15	%15
أرمل	11	%11
المجموع	100	%100

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

توزيع افراد العينة حسب سنوات الخبرة

المؤشرات الإحصائية للعينة حسب سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
5-1	20	%20
10-6	25	%25
10 سنوات وأكثر	55	%55
المجموع	100	%100

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة علي استمارة المتغيرات الديموغرافية و مقياس الدافعية للإنجاز **(إعداد، إبراهيم مسغوني)** حيث تم بناؤه انطلاقاً من الدراسات والنظريات المتعلقة بالدافعية للإنجاز
وصف المقياس: يتكون المقياس من**(32)** فقرة بالإضافة إلى أنه يضم ثلاث بدائل **(دائما- أحيانا- أبدا)** بحيث يجيب المبحوث عن الاختيارات بوضع علامة أمام العبارة التي تتوافق معه وعلى أن يسير تقدير الدرجات على النحو الآتي السلبية**(1-2- 3)**والايجابية **(3- 2- 1)**

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز:

الصدق: استخراج الباحث الصدق الأداة باستخدام الصدق التمييزي، وهو حساب الفرق بين الدرجة العليا والدرجة الدنيا حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية **(30)** فرداً ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم قام الباحث بسحب **(15)** ، وهم أصحاب الدرجات العليا و**(15)** هم أصحاب الدرجات الدنيا ثم حساب الفروق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستخدام اختبار **(T.test)** لدلالة الفروق بين المتوسطات.

الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للإنجاز:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
العليا	15	79.67	2.32	9.57	0.00	دالة عند 0.01
الدنيا	15	71.73	2.21			

يلاحظ من الجدول أن قيمة**(T)** قد بلغت**(9.57)** وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(0.01)**، وهذا يعني وجود فرق بين مستوى الإجابة الدنيا لدى أفراد العينة، و يدل على أن مقياس الدافعية للإنجاز قادر على المقارنة الطرفية لمستويي الإجابة العليا والدنيا وأنه يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية لأفراد عينة الدراسة، وذلك يمكن الاعتماد عليه في قياس السمة.

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التباين باستخدام ألفا كرونباخ، وقد أظهرت البيانات أن قيمة معامل الثبات مرتفعة حيث بلغت قيمة ألفا**(0.43)** وبطريقة التجزئة النصفية كان معامل الثبات**(0.46)(مسغاني، 2014: 65)**.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تطبيق الأدوات في الدراسة الحالية: طبق مقياس الدافعية للإنجاز على عينة الدراسة وهم معلمو التربية الخاصة بمدينة البيضاء بمدرسة الإشراقة للقدرات الذهنية و مدرسة الصم وضعاف السمع و مدرسة المكفوفين الأهلية ومركز التوحد بمدينة البيضاء، وذلك (في **1 إلى 15- 6-2022**)حيث تم توزيع **(120)** استبياناً، وتم استرجاع **(100)** فقط.

خصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: عُرِضَ المقياس على مجموعة من أعضاء هيأة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية للإدلاء بآرائهم حول مدى مُناسبة المقياس لعينة الدراسة الحالية، ومدى مُلائمة عباراته للتطبيق على البيئة الليبية، وفي ضوء آرائهم نسبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس المختصين قد وصلت إلى (90%)، وهي نسبة عالية جداً تشير إلى صلاحية المقياس في التطبيق على عينة الدراسة.

ب- صدق الاتساق الداخلي للمقياس: تعتمد طريقة صدق الاتساق الداخلي على حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، مما يكشف عن مدى تجانس محتوى الاختبار، توفر لنا المقاييس المتجانسة أدلة ذات علاقة بصدق التكوين الفرضي(صدق المفهوم) الذي تقيسه، لأنها تصف السمة أو السمات التي يقيسها الاختبار، وتشير **(انستازي)** إلى أن الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية دليل على صدق الفقرات ككل وهو معيار للاتساق الداخلي () قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز**(أبوعلام، 2004: 123).**

قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على كل فقرة،

والدرجة الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز

م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط
1	**0.324	8	**0.229	15	**0.232	21	**0.272	27	**0.264
2	**0.345	9	**0.310	16	**0.253	22	**0.245	28	**0.245
3	**0.451	10	**0.451	17	**0.306	23	**0.432	29	**0.726
4	**0.446	11	**0.228	18	**0.474	24	**0.726	30	**0.746
5	**0.264	12	**0.561	19	**0.060	25	**0.474	31	**0.451
6	*0.210	13	0.120	20	**0.268	26	**0.354	32	**0.452
7	**0.726	14	**0.354						

** مستوى دلالة (0.01) * مستوى دلالة (0.05)

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

من خلال الجدول نلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على الفقرات، والدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية.

2- حساب ثبات درجات مقياس الدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية:

أ- معامل ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب ثبات درجات المقياس عن طريق مُعامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (7) مُعامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية.

مُعاملات ثبات درجات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المقياس	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	0.76

قيم مُعامل ارتباط ألفا كرونباخ تُعد قيم عالية تدل على ثبات المقياس

الأساليب الإحصائية في الدراسة: تم استخدام حزمة من الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة بواسطة برنامج **(Spss)**، ويمكننا تلخيص ذلك في النقاط الآتية:

1- اختبار T.test لدلالة لقياس دلالة فروق&& المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية.

2- اختبار التحليل التباين الأحادي One Way Anova يستخدم لاختبار الفروقات المعنوية بين المتوسطات لعينتين أو أكثر، وهنالك عدة أنواع من اختبار تحليل التباين يتم اختيار المناسب منها حسب المتغيرات المستقلة.

3- معامل ارتباط بيرسون: للتعرف على الاتساق الداخلي بين الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

4- معامل اختبار ألفا: للتعرف على ثبات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: و ينص على (وجود مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدي معلمي التربية الخاصة بمراكز التربية الخاصة بمدينة البيضاء**).**

مستوى الدافعية للإنجاز

متغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	T	df		مستوى الدلالة	دلالة
الدافعية للإنجاز	100	91.59	3.67	64	75.04	99			

الوسط الفرضي= (مجموع أوزان البدائل× عدد الفقرات)/ عدد البدائل

قد بلغت 75.04 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 000. tومن خلال النتائج المبينة في الجدول نلاحظ أن قيمة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وعليه نقبل الفرض البديل الذي يشير إلي وجود مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدي معلمي التربية الخاصة

وهذا يدل علي ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة ونلاحظ أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة عبدالفتاح(1991)، ودراسة أليس(2011) حيث أشارت نتائجهم إلي وجود مستوى من الدافعية للإنجاز لدي معلمي التربية الخاصة بينما اختلفت مع نتائج دراسة ابراهيمية(2016)،

الفرض الثاني: وينص على (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير النوع**)** وللتأكد من صحة الفرض

لدراسة الفروق بين أفراد العينة بحسب متغير النوع (T.test) استخدمت الباحثة اختبار

الفروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير للنوع

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	Tقيمة	مستوي دلالة	الدلالة
ذكور	31	92.7	2.82	2.13	1.39	غير دالة
إناث	69	91.07	3.90			

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوي الدلالة(.1.39) وهو أكبر من (0.05) وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير النوع، ونلاحظ أن نتيجة هذا الفرض تتفق مع دراسة كل من آلبس(2011)، ودراسة إبراهيمية(2016)، وكذلك دراسة بوزنه(2017) حيث أشارت جميعها إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير النوع، بينما تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة عبدالفتاح(1991) ودراسة جارش(202(حيث أشارت نتائج دراسته إلي وجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، قد يرجع الاختلاف في نتائج الدراسة إلي اختلاف الظروف الاجتماعية والنفسية المحيطة بأفراد عينة الدراسة وكذلك حجم العينة وعدد الفقرات الموجود في أداة الدراسة

الفرض الثالث: وينص على (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير نوع الحالة**) وللتأكد من صحة الفرض** استخدمت الباحثة اختبار التحليل التباين الأحادي One Way Anova

الفروق بين إفراد العينة وفقا لنوع الإعاقة

نوع الحالة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العقلية	35	91.08	4.27
السمعية	33	91.18	3.61
البصرية	2	91.50	4.94
التوحد	30	92.63	2.78

التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	مستوي الدلالة
بين المجموعات	47.071	3	15.69	1.167	0.32
داخل المجموعات	1291.11	96	13.44		
المجموع	1338.19	99			

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوي الدلالة(0.32) وهو أكبر من (0.05) وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير نوع الاعاقة، وتشير الباحثة إلي عدم وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة وقد يرجع إلي كون معلمي التربية الخاصة بجميع أنواع إعاقاتهم لديهم الدافعية في الإنجاز والرغبة الكبيرة في تعليم وتأهيل وتطوير الفئات الخاصة، والتعامل معهم على أنهم فئة من فئات المجتمع والتي تحتاج إلى الدعم والاهتمام أكثر من غيرهم، كما أن عدم وجود فروق بينهم من الممكن أن ترجع دافع الحب والحنان والعلاقة الوثيقة التي تربط بين المعلم وتلاميذه.

- الفرض الرابع: وينص على (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية**) وللتأكد من صحة الفرض** استخدمت الباحثة اختبار التحليل التباين الأحادي One Way Anova.

الفروق بين أفراد العينة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعزب	27	92.33	2.49
متزوج	70	91.47	3.98
مطلق	3	87.66	3.21

التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	62.08	2	31.04	2.35	0.10
داخل المجموعات	1276.11	97	13.15		
المجموع	1338.19	99			

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوي الدلالة(0.10) وهو أكبر من (0.05) وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية، ونلاحظ أن نتيجة هذا الفرض تتفق مع دراسة كل من آلبس(2011) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين عينة الدراسة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية، بينما تختلف مع دراسة جارش(2022) حيث أشارت نتائجه إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية، ومن الممكن تأويل الاختلاف والاتفاق في نتائج الدراسة اللي اختلاف الظروف البيئة والاجتماعية التي تحيط بإفراد العينة ممن تظهر نتائجها على أفراد العينة

-الفرض الخامس: وينص على (وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05)بين معلمي التربية الخاصة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير سنوات الخبرة**) وللتأكد من صحة الفرض** استخدمت الباحثة اختبار التحليل التباين الأحادي One Way Anova.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الفروق بين أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1- 5	16	92.12	3.81
5- 10	55	91.76	2.90
10 فأكثر	29	90.96	4.80

التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	17.54	2	8.77	0.644	0.52
داخل المجموعات	1320.64	97	13.61		
المجموع	1338.190	99			

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوي الدلالة(0.52) وهو أكبر من (0.05) وبذلك نرفض الفرض البديل الذي يشير إلي وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ونقبل الفرض الصفري الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ونلاحظ أن نتيجة هذا الفرض تتفق مع دراسة كل من إبراهيمية(2016)، ودراسة جارش(2022)حيث أشارت نتائجه إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ولم تشر باقي الدراسات إلى متغير سنوات الخبرة في نتائجها.

نتائج الدراسة:

تتلخص نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

- يوجد مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدي معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمدينة البيضاء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير النوع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير نوع الإعاقة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

- توصيات ومقترحات:

- توصيات

- ضرورة الاهتمام بموضوع الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة للحفاظ على صحتهم النفسية والبدنية والاجتماعية.
- الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة مهنياً ونفسياً من خلال عقد الدورات التدريبية للرفع من مستوى أدائهم والوصول بهم إلى الكفاءة العالية في مهنتهم.
- اختيار معلمين بمدارس التربية الخاصة يكون بناء على كفاءات وأسس مهنية وعلمية.
- الاهتمام بالدعم المادي والمعنوي للمعلمين من خلال الاهتمام بالرفع من ذواتهم وتقديم الحوافز التشجيعية.
- الاهتمام بالرحلات والنشاطات الترفيهية والرياضية، لتحسين العلاقات بين الزملاء في العمل.

مقترحات:

- بناء برامج إرشادية للرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- دراسة الدافعية للإنجاز وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من المعلمين وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية.
- دراسة الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى معلم التربية الخاصة وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية.
- دراسة الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التربية الخاصة.

المراجع:

- **أبوجادو، صالح(1998):** علم النفس التربوي، الطبعة الأولي، دار المسيرة ، عمان.

- **أبوجادو، صالح(2006):** سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الطبعة الرابعة، عمان ، الأردن.

- **أبوعلام، رجاء(2004):** مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الرابعة، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- **براهمية، أميرة(2016):** الاحتراق النفسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلم التربية الخاصة، جامعة (8) ماي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير،ص (1- 124).

- **بوزنة، بوبكر(2017):** الدافعية للإنجاز لدى مربي التربية الخاصة(مربي التلاميذ الصم والمكفوفين)، رسالة ماجستير في علوم التربية، العدد الثاني، المجلد الأول ص(112- 130)كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة الوادي، الجزائر.

- **جارش، دليلة(2022):** الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات الجنس، الحالة العائلية، سنوات الخبرة المهنية، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد السابع، العدد لثالث،ص(268- 285)، جامعة العربي.

- **زروق، أحمد(2008):** الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي و الجامعي، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

- **الزغلول، عماد عبدالرحيم(2009):** مبادىء علم النفس التربوي، الطبعة الأولي، دار النشر، عمان.

- **الزيودي، محمد حمزة (2007):** الاحتراق النفسي لدي معلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثالث عشر العدد الثاني، ص(237- 265)، جامعة الإمارات.

- **الساكر، رشيدة(2014):** الدافعية للإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي،مجلة الطفولة والتربية، العدد الثاني، المجلد الثالث، ص(132-150) جامعة الوادي. الجزائر.

- **الشربيني، زكريا(2007):** طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، من حيث التعريف والتشخيص، الطبعة(1) دار الفكر العربي

- **عبدالحميد، إبراهيم(2013):** الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدي عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، مجلد الثالث وعشرون، العدد الأول، ص (213-240)، عمان الاردن.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- **عبدالفتاح، فوزي(1991):** الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ، مجلة الطفولة والتربية، العدد التاسع، المجلد الثاني، ص(22- 56)عمان، الأردن.

- **عثمان، مريم(2009):** الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية، جامعة الإخوة، الجزائر.

- **عياضرة، علي أحمد(2009):** القيادة والدافعية والإدارة التربوية، الطبعة الأولي، دار الحمد، عمان.

- **قطامي، نايفة(1992):** نمو الطفل ورعايته الطبعة الثانية، القاهرة، دار الشروق.

- **لخضر، محمد(2016):** الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة آنسة، للبحوث والدراسات، العدد الخامس عشر، المجلد الأول، ص(176- 202).

- **مسغاني، إبراهيم(2014):** الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية و أثرها على الدافعية للإنجاز لدي المعلمين،مجلة العلوم الانسانية والتربوية، المجلد الخامس، العدد الثالث، ص(288-305) جامعة بسكرة، الجزائر.

- **موسى، رشاد(1994):** علم النفس الدافعية، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة.

- **وسطاني، عفاف(2010):** دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير مؤسسة تعليمية في ضوء مشروع المؤسسات ، رسالة ماجستير، مقدمة بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

- **يونس، محمد(2007):** سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، الطبعة الأولي، دار المسيرة، عمان.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 92-121 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية

د. نبيلة بلعيد سعد
Nabila beleed saad
h.eltuhami@art.misuratau.edu.ly
أستاذ مشارك بقسم علوم التربية
كلية الآداب –جامعه مصراته

د. حميدة التهامي اندش
Hamida el tuhaml Mohamed
n.saad@art.misuratau.edu.ly
أستاذ مساعد قسم علوم التربية
كلية الآداب جامعه مصراته

DOI: https://doi.org/10.54172/htva9743

المستخلص

هدف البحث إلى الوقوف على واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعه مصراته، وحددت مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل التالي: -

- ما واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكليلة التربية جامعة مصراتة؟

وسيتم استخدام المنهج الوصفي لأنه الأنسب للحصول علي أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، وتحدد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وعددهم (100) عضو هيئة تدريس واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج دقيقة والخروج بتوصيات أهمها: -

1-العمل على تطوير أهداف كليات التربية بحيث تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.
2- ضرورة وضع أهداف واضحة ومحددة للتخصصات المختلفة لكليات التربية تتوافق مع أهداف الكلية.
3- اختيار المتقدمين للدراسة وفق تقادير ودرجات تحصيلية تحدد مسبقا للقبول بدرجات الثانوية العامة.
4- إجراء المقابلة الشخصية والتأكيد على توزيع الدرجات التقويمية فيها بين أفراد اللجنة المخصصة لذلك.
5- التأكيد على أن تجري عمليات القبول وفق لجان خاصة بالتسجيل ومرتبطة بالتعليم العالي وذلك لربط عمليات القبول بالحاجة في المجتمع لبعض التخصصات.

الكلمة المفتاحية : إعداد المعلمين ، ومخرجاتهم ، معايير الجودة .

The Reality of Teacher Preparation Programs and their Outputs according to Quality Standards from the Point of View of the Faculty Members

Abstract

The aim of the research is to determine the reality of the teacher preparation programs and their outputs according to quality standards from the point of view of the faculty members, Faculty of Education, University of Maserati, and the research problem was identified in answering the following questions: -

-What is the reality of teacher preparation programs and their outputs according to quality standards from the viewpoint of the teaching staff at the College of Education, Maserati University?

The descriptive approach will be used because it is the most appropriate to obtain as much information as possible about the subject of the research, and the research sample is determined from the faculty members of the College of Education and their number is (100) members of the teaching staff. -

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1 - Working on developing the objectives of the faculties of education to be compatible with contemporary global trends.
2 -The necessity of setting clear and specific objectives for the different specializations of the faculties of education that are compatible with the objectives of the faculty.
3 - Selecting applicants to study according to grades and grades of achievement determined in advance for admission to high school grades.
4 - Conducting the personal interview and confirming the distribution of evaluation grades among the members of the committee designated for that.
5 - Emphasizing that admission processes are conducted according to special registration committees linked to higher education, in order to link admissions processes to the need in society for some specializations.
6 - Complementarity and relative balance between the three aspects of preparation (educational - academic - cultural).

- **مقدمة**

يعد التعليم المصدر الأساسي لإعداد وتأهيل الأفراد ومن تم المجتمعات وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات التي تجعلهم قادرين على أداء أعمالهم بصورة فعالة، لخدمة أنفسهم وخدمة مجتمعاتهم وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة ، فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية لمدخلات العملية التعليمية ، لما يقوم به من دور كبير في نجاح التربية في بلوغها غاياتها وتحقيق وجودها في تطوير الحياة للأفضل ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد ، وكذلك على جودة التدريب الذي تلقاه أثناء الخدمة ، ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه ، لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته.(قاضي ،2006: 1)

إن هناك تحديات جديدة فرضتها ظروف العصر وتطوراته المتسارعة في مختلف الحقول أدت إلى وجوب مراجعة الأنظمة التعليمية لأهدافها وأساليب عملها حتى تتمكن من تلبية حاجات المجتمع ومن تلك الأنظمة كليات التربية المسؤولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم والتي تحرص على إعدادهم بمستوى من الكفاءة والاتقان.

فعملية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم، وإن كليات التربية تتوجه في برامجها ومناهجها إلى إعداد الطالب – المعلم للمهنة المستقبلية في التعليم– وحيث إنها وبأقسامها العلمية والإنسانية تقوم بهذا الدور الأساس لذا أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم مع احتياجات الطلبة والمجتمع (طعمة، 2002: 21).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولعل من أبرز تحديات هذا العصر موضوع الجودة الشاملة الذي أصبح يشكل تحدياً يواجه مستوى مؤسسات التعليم العالي ، حيث بادرت العديد من المؤتمرات التربوية على الصعد العالمية والإقليمية والمحلية بطرح هذا الموضوع بهدف لفت نظر القائمين على التعليم له بجدية ، وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين على ما ينبغي على الحكومات ومؤسسات التعليم عمله بهذا الخصوص ، من حيث البحث عن جودة النوعية في كل شيء في ظل طغيان الكم ، بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي(الحولي ،2004 :9).

ولقد حظي مفهوم الجودة الشاملة بجانب كبير من الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها أحد الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي فرض نفسه لمسايرة التغيرات العالمية والإقليمية (أحمد، 2003: 10).

كما تساعد الجودة في مؤسسات التعليم العالي على نجاح تلك المؤسسات لتأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة من خلال التأكد من مدى مطابقة مخرجات التعليم للأهداف والمعايير الموضوعة له، ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل: الجدوى الاقتصادية من إنشاء المؤسسة وتقديمها لخدماتها، ونوعية البرامج المقدمة فيها، و الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج منها، إضافة إلى ضبط جودة آليات تنفيذها لاستراتيجياتها وتحقيقها لأهدافها ورسالتها التي قامت من أجل تحقيقها، وتجويد أداء كوادرها الإدارية والأكاديمية، وضمان توفر المرافق والمباني الأكاديمية والإدارية والصحية وغيرها؛ مما يساعد في تحقيق جودة التعليم فيها(الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة،2010 :3).

وحيث إن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي – وبخاصة الجامعات أصبحت تقوم بالدور الأساسي في إعداد وتأهيل المعلمين في المراحل والمستويات التعليمية كافة، لذلك أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة، لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وبخاصة أن العالم اليوم يعيش عصراً أصبح التغيير المستمر سمة من سماته (صبري وأبو دقة، 2006: 13).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

نتيجة لما سبق وانطلاقا من تغير أدوار المعلم وما أفرزه من متطلبات إعداده جاءت فكرة هذه الدراسة للتأكيد على أهمية الوقوف على واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراتة .

- **مشكلة البحث :**

يعد موضوع الجودة في التعليم العالي من أهم الموضوعات التي أولتها الدول المتقدمة أهمية خاصة واستثمرت فيها حتى أصبحت الجودة مؤشرا وعنصرا مهاماً في التقدم والبحث والمنافسة، وقد سعت الأنظمة التربوية على المستوى الدولي لتطوير مدخلاتها وعملياتها بشكل مستمر من أجل الحصول على أفضل المخرجات وبوقت أقصر وكلفة أدنى ولعل واحدا من أهم مدخلات العملية التربوية هو نمط الإدارة التعليمية الذي حققت العديد من الدول نجاحا ملموسا فيه بعد تطبيقها لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في إداراتها التعليمية (السعود، 2002: 58) .

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة لتطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، تبنى التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده هذا النظام. حيث إن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطلبة وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءاً من هذا البرنامج، ومن ثم فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي دفعاً فعالاً ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم.

وتعني جودة التعليم العالي قدرة المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كلّها، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه. (الحولي، 2004: 5)

وبظهور بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد إعداد المعلم وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة، مما يساعده على أداء أدواره والقيام بمهماته على أكمل وجه، وذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الأمر الذي فرض على كليات التربية مراجعة مناهجها وبرامج إعداد طلبتها لمواكبة المستجدات الحديثة والتحديات التي تواجهها في مسيرتها العلمية والمهنية و تبني ضبط جودة مخرجاتها التعليمية، لاسيما وأن هدفها العام هو إعداد الطلبة للتخصص في التدريس وتمكينهم من بلوغ مستويات علمية ومهنية عالية في تخصصاتهم بتطوير أساليب إعدادهم وتجديدها وتيسير إسناد الخريجين لمهمات قيادية في ميدان تخصصهم، وبالاطلاع على بعض الدراسات السابقة العربية والمحلية كدراسة كنعان (2003) دراسة عواج(2010)، ودراسة الشريقي، والفار(2014) والتي تنادي بضرورة وأهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية كل ذلك دعا الباحثتان لإجراء هذه الدراسة للكشف عن واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة .

وبناء على ما سبق تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

– ما واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراتة؟

- **أهداف البحث:**

هدف البحث الحالية إلى ما يلي:

– التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراته.

- **أهمية البحث:**

– يعد موضوع الجودة في التعليم العالي من أهم الموضوعات التي أولتها الدول المتقدمة أهمية خاصة واستثمرت فيها حتى أصبحت الجودة مؤشرا وعنصرا مهماً في التقدم والبحث والمنافسة.

– قد يسهم البحث الحالي في تقديم رؤية لمعالجة الضعف الملاحظ في برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها بكليات التربية في ليبيا.

– قد يسهم البحث في إطلاع صانعي القرار التعليمي على مدى إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.

- **مصطلحات البحث:**

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إعداد المعلم:

يعرف (الفولي، 498:2000) بأنه: "التدريب المهني للمعلم والتربية التي تسهم في ارتقائه بعد الحصول على الشهاد الثانوية وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة أكاديمية أو أكثر بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية وممارسة التدريس تحت إشراف المعلمين".

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: العملية التي تقوم بها كليات التربية لإكساب الطالب /المعلم المعارف، والمهارات، والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، ليكون قادراً على أداء مهامه الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي، والتنمية المهنية.

المعيار:

يعرف المعيار (الشرقاوي،2004: 40) بأنه: "مجموعة من الشروط والمستويات الموضوعية التي تحدد ما ينبغي أن تكون عليه مخرجات عمليتي التعليم والتعلم في المؤسسة التعليمية بصفة عامة، وفي كليات التربية على نحو خاص، والتي يمكن من خلالها الحكم على جودة الوضع الحالي لكليات التربية كمؤسسة تعليمية وذلك بالتعرف على جوانب القوة والضعف، ومن ثم العمل على تدعيم جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف".

وتعرفه الباحثتان اجرائيا بانه: المحك الذي يمكن الاستناد إليه في تقويم واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكليلة التربية جامعة مصراتة.

الجودة:

يعرف (البلاوي وآخرون، 2006 :21) بأنها: "مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع".

وتعرفها الباحثتان إجرائيا بانها: مجموعة الخصائص الواجب توافرها في واقع الإعداد في كليات التربية، التي تلبي احتياجات عناصر واقع الإعداد كافة ، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

نظم إعداد المعلم في كليات التربية بليبيا:

تسير عملية إعداد الطالب /المعلم في كليات التربية من خلال النمطين

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التاليين: (إعواج،2010: 23).

– **النمط التكاملي:** حيث يدرس الطالب/ المعلم المواد الأساسية التي تعده في مجال من مجالات التخصص العلمية أو الأدبية بالإضافة إلى المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، والمواد الثقافية التي تكسبه قدرا من المعلومات العامة، ويتم دراسة هذه المواد على مدار أربع سنوات دراسية

– **النمط التتابعي:** يقبل في هذا النمط خريجو كليات الآداب والعلوم وبعض التخصصات للتدريس حيث تقام لهم دورات قصيرة لا تتجاوز في بعض الأحيان شهراً بأحد مراكز رفع الكفاءة للمعلمين لتزويدهم ببعض المعارف والمهارات والمحاضرات التربوية والنفسية والمهنية التي تؤهلهم لمهنة التدريس (شيهوب، 2009: 7).

وللحصول على الإجازة التخصصية البكالوريوس في العلوم والتربية أو الليسانس في الآداب والتربية يجب أن يدرس الطالب مقررات لا تقل عن (130) وحدة دراسية ولا تزيد عن (140) وحدة دراسية يحددها القسم المختص ويكون من ضمنها مادة التربية العملية(4 وحدات)،وتكون مدة الدراسة بكليات التربية بواقع فصليين دراسيين في العام الدراسي الواحد أولهما الخريف والثاني الربيع، ويجوز تنظيم فصل دراسي صيفي كلما دعت الحاجة لذلك على ألا تقل الدراسة الفعلية عن ثمانية أسابيع ،ويتكون كل فصل دراسي من ثمانية عشر أسبوعا بما في ذلك فترتي التسجيل والامتحانات ولا تقل فترة الدراسة بالكلية عن أربعة عشر أسبوعاً(اللائحة الداخلية لكلية المعلمين،2009، مواد (8)،(17): 9–15) .

- **برنامج الإعداد:**

يقوم برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية على إعداد معلم فصل للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (تخصص معلم فصل) بالإضافة إلى إعداد معلم متخصص في مادة من المواد للتدريس في الصفوف من الرابع حتى التاسع بمرحلة التعليم الأساسي وللتدريس في المرحلة الثانوية.

- **أهداف برنامج الإعداد:**

تهدف الدراسة الجامعية في كليات التربية إلى تحقيق ما يلي: (جامعة مصراتة، اللائحة الداخلية، مرجع سابق: 8–9).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

– تزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين المؤهلين علميا وتربوياً في التخصصات المختلفة.

– العناية بالتراث والمحافظة عليه وتطويره، ونشر الثقافة العربية والإسلامية.

– إعداد باحثين قادرين على المشاركة الفاعلة في حل مشكلات المجتمع ومؤسساته.

– تزويد الطلبة بالخبرات اللازمة التي تساعدهم على الإدراك لمسؤولياتهم المستقبلية .

– إجراء البحوث والدراسات العلمية المؤهلة الملتزمة بواجبها القومي والديني.

– متابعة التطورات العالمية ومواكبة المستجدات الحاصلة في العلوم التطبيقية والإنسانية.

– إقامة الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية .

جوانب برنامج الإعداد:

يرتكز برنامج إعداد المعلم في ليبيا على ثلاثة جوانب أساسية هي: (إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة) .http// burg.alafdd.net,21-12-2010

الجانب الأول: الإعداد الأكاديمي(التخصصي):

يقصد بالإعداد التخصصي جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب / المعلم في المجال الذي بعد لتدريسه بما يكون لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات في هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل لحقائقها وإدراك محيط بأهم تطبيقاتها وبالتطورات المعاصرة فيها.

ويشتمل الإعداد الأكاديمي على مجموعة من المقررات موزعة على الفصول الدراسية بنسبة 70%من حجم البرنامج الكلي ويتضمن الإعداد الأكاديمي للشعب التربوية الأدبية مجموعة مقررات موزعة على الفصول الدراسية بمعدل (95) ساعة نظرية وعملية أما الإعداد الأكاديمي للشعب التربوية العلمية فإنه يتضمن مقررات أكاديمية ومدتها (92) ساعة نظري وعملي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ليبيا، 2013).

الجانب الثاني: الإعداد الثقافي:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يهتم هذا الجانب بتزويد الطلاب / المعلمين بالمعلومات العامة عن الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية التي يحتاج إليها في ميادين العوم الإنسانية والطبيعية بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع وإكسابه بعض الاتجاهات التعليمة والعلمية واطلاعه على التطور الفكري والاجتماعي ،حتى يشارك بفاعلية كمواطن مسؤول في توجيه طلابه بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة ،وعلى الرغم من أهمية الجانب الثقافي في برنامج إعداد المعلم إلا أن النسبة المخصصة له حوالي 10% من البرنامج الكلي للمقررات الدراسية ،ويتضمن الإعداد الثقافي للشعب التربوية الأدبية مجموعة مقررات موزعة على الفصول الدراسية بمعدل(15)ساعة نظرية وعملية ،أما الإعداد الثقافي للشعب التربوية العلمية فإنه يتضمن مقررات ثقافية ومدتها(20) ساعة نظري وعملي.(وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، 2013)

الجانب الثالث: الإعداد المهني(التربوي):

يعد الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب/ المعلم، ويهدف إلى تكوين شخصية الطالب وصقلها ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمة، وإلمام المعلمين بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف، ومعرفة أهمية الوسائل التعليمية لاستخدامها في الأوقات المناسبة ودراسة أساليب التقييم المختلفة (الترتوري ،2007، ص33).

ويحتل الجانب التربوي حوالي 20% من الساعات المخصصة لبرنامج إعداد المعلم، ويتضمن الإعداد المهني للشعب التربوية الأدبية مجموعة مقررات موزعة على الفصول الدراسية بمعدل (34) ساعة نظرية وعملية، أما الإعداد المهني للشعب التربوية العلمية، فإنه يتضمن مقررات مهنية ومدتها (34) ساعة نطري وعملي (وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، 2013)

من خلال ما سبق ترى الباحثتان ضرورة إيجاد نوع من التوازن بين جوانب الإعداد الثلاثة والأخذ بمبدأ المرونة في برامج الإعداد بحيث يمكن حذف بعض المواد والتعديل والإضافة وفقا للتطورات والحاجات المستقبلية.

التربية العملية:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لما كان الجانب النظري وحده لا يكفي لإعداد معلم جيد إذ لابد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب من ممارسة دوره وتأكده من حسن أدائه لمهاراته لذلك تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتضمين التربية العملية في برامج الإعداد على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين (إعوار، 2010: 30).

وتعرف التربية العملية بأنها: "عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطلبة /المعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً سلوكيا بالشكل الذي يؤدي إلى إكساب الطالب/ المعلم الكفاءات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تأتي في خلال التدريب على التدريس، والاحتكاك المباشر بالبيئة ومكوناتها من خلال مدة زمنية محددة "(المطلق،2010: 64).

ويحق للطلاب بكليات التربية وفقا لنظام الفصل والذين سيتخرجون في الفصل السابع فقط تنزيل مادة التربية العملية في خريف الفصل الخامس ويكون جزؤها الأول منفصلاً خلال الخريف ،وجزؤها الثاني متصلا خلال فصل الربيع وتشكل لجنة رئيسية لتنفيذ برنامج التربية العملية تتكون من أمين قسم الدراسة والامتحانات ،وأمين قسم التربية وعلم النفس ،ومسجل الكلية ،وموظف من قسم الدراسة والامتحانات ،ومهامها حصر المدارس التي سيتم فيها تطبيق هذا المقرر وتوزيع المدارس على ألاقسام العلمية حسب تخصصاتها ،كما تشكل لجنة فرعية بكل قسم على أن يكون أمين القسم رئيساً لها تختص بتوزيع الطلاب على أعضاء هيئة التدريس بالقسم ،وتوزيع الطلاب على المدارس التي يتم فيها التطبيق ،ولا يعد الطالب ناجحا في مادة التربية العملية إلا إذا تحصل على تقدير جيد فما فوق (65%)،ويتم توزيع درجات التربية العملية وفق الآتي: (40%)للإشراف التربوي،(50%) للإشراف العلمي،(10%) للإشراف الإداري(جامعة مصراتة، اللائحة الداخلية، مرجع سابق، ص ص 16-17)،ولأهمية الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم إلا أن بعض الدراسات السابقة كدراسة إعواج (2010)استنتجت أن الجانب التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم والافتقار إلى معايير موضوعية وأساليب مقننة لتقويم الطالب ، لدا ترى الباحثتان ضرورة إعادة النظر في التربية العملية من حيث مدتها وأساليبها ، وطرق تقويمها، والمشرفين عليها حتى تقوم على أساس علمي يحقق الفائدة المرجوة منها.

تعريف الجودة الشاملة:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المفهوم الإسلامي للجودة : لم يرد نص لفظي في القرآن الكريم أو السنة النبوية يدل على الجودة، ولكن وردت الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ذات العلاقة بالجودة الشاملة ومنها : مفهوم الإتقان فقد ورد مصطلح الإتقان في قوله تعالى " صنْع اللَّه الَّذي أَتْقَن كُلَّ شَيء إِنَّه خَبِير بِما تَفْعلُون " (النمل، الآية 88)، من الآية الكريمة يتضح أن الإتقان هو الكمال في العمل والذي لن يبلغه أحد من البشر ، وعن النبي صلى الله عليه وسلم " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه " والإتقان هنا يستد عي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه ، وأن يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني ، بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير أن تفريطا وغش أو خداع (مجيد والزيادات، 2007 : 29).

وتعرفّ المنظمة الدولية لمعايير الجودة بأنها : "إجمالي خواص المنتج ، أو العملية ، أو التنظيم، أو الفرد، أو النشاط أو النظام الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية" (كيلادا، 2004 :70).

كما تعرف الجودة بأنها :" مجمل المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها : ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة" (عشيبة 2000 : 538).

الجودة الشاملة في التعليم :

نتيجة للنجاح الذي حققه مفهوم الجودة في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم ، وتخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت التي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (نشوان،2004: 1).

وتعد مبادئ ديمنج في القطاع التربوي ، من أكثر المبادئ تطبيقاً في القطاع التربوي الأمريكي وترتكز على جملة من الافتراضات مؤداها أن الأفراد يرغبون في العمل بكل ما في وسعهم ، وعليه فإن

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وظيفة الإدارة هي تمكينهم من فعل ذلك بتحسين التنظيم الذي يعملون في كنفه على نحو متصل (الخطيب،2000 :105).

لقد تطورت مفاهيم وإجراءات الجودة الشاملة في مجال التعليم من وضع معايير محددة لجميع عناصر العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ، إلى إنشاء الهيئات الوطنية للاعتماد والجودة ، ووحدات الجودة في الجامعات، وذلك من أجل تقييم الوضع الحالي لتلك المؤسسات بصفة عامة وتقييم البرامج الأكاديمية بشكل خاص ، هذا من جانب، أما الجانب الآخر فهو العمل على تطوير تلك المؤسسات وبرامجها لتحقق معايير الجودة الشاملة(السهلي،2012: 39).

خصائص للجودة الشاملة في التعليم :

1- تساوي الجودة المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلبة والمدرسين والإداريين
2- تركز الجودة على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرة الفكرية لدى الطلبة مثل تنمية التفكير الإبداعي والناقد .
3- تعني الجودة التوافق مع الهدف الذي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقه.
4-تشيرالجودة إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية وتنظر إلى المدرس بكونه ميسر للتعليم وأن الطالب مشارك فعال فيه (الدراكة ،2000: 50) .

بعض نماذج الجودة الشاملة الممكن تطبيقها في كليات التربية :

أولا- أنموذج ديمنج Deming's Model

اقترح استاذ الجودة ادوارد ديمنج في جامعة نيويورك برنامجا من (14) عنصرا يمكن أن يكون منهجا لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات وكليات التربية وبعض العناصر تؤكد على البعد الإيجابي والبعض الأخر يؤكد على البعد السلبي وتجنبه وهي : (مصطفى والأنصاري، 2002: 47-48) .

1- وضع أهداف ثابتة من أجل تنمية شخصية الطلبة بشكل متكامل .

2- تبني القيادة الإدارية في الجامعة فلسفة جديدة تثير التحدي لتحفيز الطلبة على التعلم .

3- توثيق ارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة .

4- التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكليات والجامعات .

5- الاهتمام بتفعيل القيادة الفاعلة من أجل تسخير جميع إمكانيات العاملين في جودة إعداد الطلبة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

6- الاهتمام بالتدريب المستمر لكل من الهيئة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة .

7- تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة .

8- الاهتمام بالتعليم الذاتي من قبل كل فرد في المؤسسة .

9- تدريب أفراد المؤسسة على إحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة .

10- تجنب الشعور بالخوف ليتمكن كل فرد من أداء عمله بحرية .

11- كسر الحواجز بين الأقسام العلمية وتشكيل فرق العمل بشكل تعاوني .

12- التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة للعاملين .

13- تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد العاملين .

14- عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كمعيار أساس لتحديد مستوى الطلبة .

ثانياً - أنموذج جامعة أورجن Orgen University Model

في عام 1992 قامت جامعة أورجن الأمريكية بمحاولة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلياتها واعتمدت أنموذجا تكون من تسع مراحل : (الهلالي، 1998: 145-156)

1- تهيئة مجموعة كبيرة من أفراد القيادة العليا المستوعبين لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم والملتزمين بتطبيقها .
2- تشكيل فرق مهمتها إعداد الدراسة الاستطلاعية الأولية لإمكانية التطبيق .
3- تحديد الاولويات المرتبطة باحتياجات المستفيد (الطلبة) .
4- ربط رؤية الجامعة باحتياجات المستفيد (الطلبة) من خلال التخطيط .
5- ربط عمل الأقسام المختلفة باحتياجات المستفيد(الطلبة) .
6- تشكيل فرق الدراسة الاستطلاعية الشاملة .
7- تقديم مشروع استطلاعي شامل .
8- تحديد الأفراد المؤهلين وفرق البحث المتميزين .
9- توصل الجامعة الى فلسفة تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

ثالثا: أنموذج عليمات :

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتطلب تطبيق أنموذج (عليمات ،2004) لإدارة الجودة الشاملة عناصر متعددة أساسية تمثل المتطلبات الرئيسة للتطبيق في كليات التربية وهي كالآتي : (عليمات ، 2004: 173-174)

1-التهيئة وتوضيح الرؤية : وتتطلب إدراك القيادة الإدارية في كلية التربية مدى ضرورة التغيير والحاجة اليه وأهمية تطبيق هذا المنهج الإداري الحديث وإمكانية القيادة في دمج العاملين في عملية التغيير والتطوير .

2-اختيار المدخل الملائم لإدارة الجودة الشاملة : ويتم من خلال تحديد الرؤية الواضحة للكلية متمثلة بقيادتها التي تجعل هذه الرؤية حقيقة واقعة واعتماد نظام متكامل للتطوير والتحسين من خلال استثمار الإمكانات المادية والبشرية وتدريب القوى العاملة وتحديد مسؤولياتها بدقة .

3- تهيئة المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة : ويتم ذلك بتوفير الموارد المادية والفنية والتسهيلات الضرورية لتنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة والتهيئة النفسية لمنتسبي الكلية وتقبلهم المفاهيم والممارسات التي تحقق الأهداف .

4- تبني أنماطاً قيادية ملائمة : إن النمط القيادي الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو النمط (9+ 9) الذي يهدف إلى العمل بروح الفريق الواحد من خلال المشاركة والعمل الجماعي وبناء فرق العمل وهو نمط يؤكد على العمل والانتاج ويهتم بالعنصر البشري واستخدام التكنولوجيا

5- التدريب والتأهيل المستمرين : ويتم من خلال تنمية الكفاءات المعرفية والمهارات الفنية اللازمة لدى جميع منتسبي الكلية بغية تنفيذ البرامج والفعاليات المنسجمة مع أهداف الكلية .

6- تحديد حاجات ورغبات المستفيدين :يجب التعرف على حاجات جميع الأفراد في الكلية ومن جميع النواحي الاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية وغيرها .

7- تبني برنامج إعلامي لنشر الوعي بمنهجية إدارة الجودة الشاملة : ويكون من خلال الندوات والدورات التدريبية والإصدارات الإرشادية والبحوث والدراسات الميدانية والإجرائية حول إدارة الجودة الشاملة.

- **الدراسات السابقة:**

- دراسة البندري وطعيمة(2002)

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هدفت الدراسة إلى طرح عدد من القضايا ذات الصلة بتطوير كليات التربية سعياً إلى تحقيق الجودة الشاملة كما نتمناها، وقد تضمنت حديثاً عن مبررات التطوير ومحدداته ومؤشرات الجودة وانتهت إلى عدد من التوصيات منها–دعم الصلة بين كليات التربية ومدارس التعليم ما قبل الجامعي، إنشاء هيئات للاعتماد الأكاديمي في كل بلد عربي للتأكد من استيفاء الكليات الحكومية معايير إنشاء كليات التربية قبل إصدار قرار حكومي بافتتاحها، والتقويم المستمر لكليات إعداد المعلم بصفة دورية(كل خمس أو عشر سنوات) للتأكد من استمرارية تطبيق المعايير، تكثيف البحث حول نظام الجودة الشاملة ومراجعة النظم الشبيهة والتجارب الناجحة لاستخلاص مؤشرات تطبيقها، ومواءمتها مع طبيعة المرحلة التي تمر بها كليات التربية والسياق الثقافي والاجتماعي لها.

– دراسة كنعان (2003)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق نموذجا، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي، الذي يعد المعلم نقطة الانطلاق.

وقد خرج الباحث بعدد من المقترحات، من أهمها · :ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي، أهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم .

– دراسة إعواج (2010)

هدفت الدراسة إلي وصف الواقع الحالي لبرنامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الليبية ، وتحديد بعض جوانب القصور فيها والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في إعدادهم ومن ثم التوصل إلى استراتيجية ونموذج مقترح مبني على أسس ومبادئ ومكونات واضحة ومحددة ،ومن توصيات الدراسة ما يلي : ضرورة العمل على زيادة مستوى التعاون والتنسيق بني أساتذة الجامعات والعاملين في المدارس من معلمين ومدراء ومشرفين وكذلك بين الكليات في الجامعات المتعددة ،وضع نظام واضح للترقيات والحوافز التي من شأنها أن تحفز المعلم وتزيد من إقباله على المسار الذي

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تخصص فيه وترفع من مكانته الاجتماعية . العمل على إيجاد برامج تدريبية للخرجين وتوفير نشرات تربوية ليظلوا على اتصال دائم بكل ما يستجد من أمور تربوية حديثة .

دراسة الهسي (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام ببناء أداة الدراسة وهي استبانة، واشتملت في صورتها النهائية على (90) فقرة . وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات: (الأزهر، الإسلامية، والأقصى) هي 6.64 % فيما أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (6.66)%ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05).

دراسة الشريقي ،والفار(2014)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية، و وتحديد معايير الجودة ضمن هذا الإعداد، و ذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الحديثة للمعلمين و لتحقيق ذلك تم إعداد استبانة لتقييم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات الجودة لتحقيق الإصلاح التربوي الذي بعد المعلم الركيزة الأساسية فيه و قد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها :

–اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية ،التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء ما يستجد من معايير الجودة الشاملة ،تبادل الخبرات مع الدول العربية و الإسلامية في مجال إدارة الجودة الشاملة و الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة

إشراك الهيئة التدريسية بدورات تطويرية لطرائق التدريس و تطوير المناهج و إشاعة ثقافة الجودة في أواسط الطلبة و الأساتذة و متابعة الخريجين بعد الدراسة و تطوير الأداء الوظيفي.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

– تحديد مشكلة البحث وأهدافه.– اختيار عينة البحث وأداته. – التعرف على مناهج البحث التي اتبعتها تلك الدراسات. – الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- **إجراءات البحث**

أولا: منهج البحث:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

في ضوء طبيعة المشكلة، وحدودها، وأهدافها وتساؤلاتها اتضح للباحثتين أن أنسب المناهج لهذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي ، ويعرف بأنه : المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدث أو قضية موجودة حاليا ، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها. (لأغا والأستاذ،2000: 83).

ثانيا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة والبالغ عددهم (223) لفصل الخريف (2021-2022).

ثالثا: عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (100) عضو هيئة التدريس تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع البحث ويشكلون نسبة (44.84%) من المجتمع الأصلي للبحث .

رابعا: أداة البحث:

من أجل تحقيق هدف البحث اعتمدت مجموعة البحث استبانة جاهزة ومعدة من قبل الهسي(2012) .

خامسا: صدق الأداة:

اعتمدت الباحثتات الصدق الظاهري، ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله (الصراف،2002: 99).

لذا قامت الباحثتات بعرض الاستبانة بشكلها الأول المكون من (90) فقرة علي مجموعة من المحكمين وكان عددهم (8) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علوم التربية بكلية الآداب جامعة مصراتة ، حيث طلب منهم مراجعة صحة صياغة وصلاحية الفقرات التي صيغت من أجل معرفة واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة ، وبعد جمع الاستبانة من المحكمين ، وفي ضوء توجيهاتهم تم الأخذ بملاحظاتهم ، و بعد إجراء التعديلات أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (58) فقرة وأصبحت الأداة تتصف بصفة الصدق الظاهري.

سادسا: ثبات الأداة:

يقصد بثبات الاستبانة دقة القياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها بنفس الاختبار أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيقه أكثر من مرة، فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات. (أبو علام،2010: 870).

قامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة بشكلها النهائي على عينة أعضاء هيئة التدريس من خارج عينة البحث، وقد بلغ عددهم (20) عضو هيئة تدريس بكلية التربية جامعة مصراتة، وأعيد تطبيقها على

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وبعد تفريغ الاستبيانات، تم حساب الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغت نسبة الثبات (80%).

سابعا: التطبيق النهائي للأداة:

تم توزيع الاستبانة بصورتها النهائية على أفراد العينة البالغ عددهم (100) عضو هيئة تدريس وقد اعتمدت الباحثتان في توزيع الاستبانة طريقة الاتصال المباشر، حيث قامت الباحثتان بتوضيح أهداف الاستبانة وطريقة الإجابة عنها وطلبن من أفراد العينة الإجابة بكل صدق وموضوعية.

ثامنا: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، كالآتي:

معامل ارتباط بيرسون ،الوسط المرجح الوزن المئوي

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة على السؤال الذي نصه(ما واقع برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة مصراته؟) تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي

جدول رقم (1) يبين سلم ليكرت الخماسي

درجة توافر المعيار				
عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
5	4	3	2	1

وبذلك يكون مدى الدرجات = (5−1) = 4 وفي هذه الحالة إذا تم تحويل سلم ليكرت إلى خمس فترات متساوية الطول، يكون طول الفترة = 4/ 5 = 0.8 ،ويكون الحكم على تقييمات أعضاء هيئة التدريس على النحو التالي:

جدول رقم (2) يبين فترات توافر معايير الجودة

درجة التوافر	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
المتوسط	من1.0 إلى أقل من 1.8	من 1.8 إلى أقل من 2.6	من 2.6 إلى أقل من 3.4	من 3.4إلى أقل من 4.2	من 4.2 إلى 5.0
النسبة المئوية	من 20 % إلى أقل من 36%	من 36 %إلى أقل من 52%	من 52 %إلى أقل من68%	من68 %إلى أقل من 84%	من 84 %إلى 100%

ويمكن اعتبار الحد الأدنى المقبول لدرجة توافر معيار الجودة هو (3.4)،(بنسبة مئوية 68%)

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وعليه قامت الباحثتان بحساب الوسط المرجح والوزن المئوي لجميع فقرات أداة الدراسة ومجالاتها، والمجال الكلي، للحكم على ما إذا كان متوسط تقييمات الهيئة التدريسية ، أقل من الحد الأدنى، أو يساوي الحد الأدنى ، أو أكبر من الحد الأدنى والجداول التالية توضح ذلك .

جدول رقم (3) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لأفراد العينة للمجال الأول(أهداف البرنامج).

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.	3.23	64.6
2	تغطي أهداف البرنامج المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	3.38	67.6
3	تنعكس الأهداف في برنامج الإعداد	3.27	65.4
4	تؤكد أهداف البرنامج على مهارات التفكير	3.23	64.6
5	تتضمن أهداف البرنامج النتائج المتوقعة من الخريجين.	3.20	64.0
6	تراعي أهداف البرنامج خصوصية المجتمع الليبي.	3.28	65.6
	المجال ككل	3.26	65.2

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الأول يتراوح ما بين (3.38– 3.20) ،ووزن مئوي (67.6– 64.0)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . كما تحقق المجال الأول بوسط مرجح (3.26) ،ووزن مئوي (65.2) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى أن أهداف كليات التربية هي أهداف عامة ، كذلك لا توجد أهداف للتخصصات المختلفة ولا يوجد تصور واضح لأهد اف مجالات الإعداد المختلفة (الإعداد الثقافي، الإعداد التربوي الإعداد التخصصي)، أضف إلى ذلك أن الطلبة لا يهتمون بقراءة دليل الكلية ، وكذلك لا تعطي الكلية محاضرات تعريفية للطلبة بأهداف الكلية والتخصص الذي ينتمون إليه ، ولا يتم توزيع أدلة الكليات على الطلبة عند تسجيلهم في الكلية ،واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من الشرقاوي(2004)،ودراسة السبع وآخرون (2010).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول رقم (4) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الثاني (سياسات القبول).

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1-	توجد لد ى الكلية سياسة واضحة لقبول الطلبة تتناسب مع أهداف البرنامج.	3.48	69.6
2-	توجد معايير واضحة وناجحة لقبول الطلبة في الكلية.	3.43	68.6
3-	يتم إجراء اختبارات للطلبة وفق المعايير الموضوعة.	3.24	64.8
4-	يتناسب عدد الطلبة الملتحقين مع إمكانيات الكلية المادية والبشرية.	2.78	55.6
5-	يتم إجراء مقابلات للطلبة وفق المعايير الموضوعة.	3.13	62.6
	المجال ككل	3.12	62.4

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الثاني يتراوح ما بين (3.48- 2.78) ،ووزن مئوي (69.6- 55.6)، و تحققت المعايير(1-2) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول ، وتحققت المعايير (3- 4-5)بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . تحقق المجال الثاني بوسط مرجح (3.12) ووزن مئوي (62.4) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى قبول الطلبة في كلية التربية حسب معدلاتهم في الثانوية العامة كمعيار أساسي ،وأن اختبارا ت القبول في بعض أقسام الكلية قد تكون شكلية وغير مقننة ، ولا تكشف عن قدرات الطالب التحصيلية والعقلية ، وخصائصه الجسمية ، أو ميوله نحو مهنة التعليم. كذلك يتم قبول طلبة لا يتناسب عددهم مع حاجات المجتمع الليبي من خريجي كليات التربية ،مما يترتب عليه وجود فائض في أعداد خريجي بعض برامج كليات التربية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من طبلان (2007)،ودراسة الحدابي وقشوة(2009)،ودراسة السبع وآخرون (2010)،ودراسة شيهوب(2011).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول رقم (5) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الثالث **(هيكلية البرنامج)**

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**يتضمن الإعداد المعارف والمهارات الأساسية في المجال التربوي والتخصصي.**	**3.54**	**70.8**
2	**المقررات متناسقة ومتنوعة بما يحقق الإعداد المناسب.**	**3.14**	**62.8**
3	**يوجد توصيف للمقررات النظرية والعملية.**	**3.40**	**68.0**
4	**توجد خطة إرشادية للطالب.**	**3.32**	**66.4**
5	**تتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للحصول على الدرجة العلمية.**	**3.26**	**65.2**
6	**يحتوي البرنامج على تدريب ميداني مناسب.**	**3.59**	**71.8**
	المجال ككل	**3.42**	**68.4**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الثالث يتراوح ما بين (3.59– 3.14) ،ووزن مئوي (71.8– 62.8)، و تحققت المعايير (1–3–6) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول ،وتحققت المعايير (2– 4–5) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . كما تحقق المجال الثالث بوسط مرجح (3.42) ،ووزن مئوي (68.4) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى تدني التوازن بين مجالات الإعداد المختلفة (الإعداد الثقافي، الإعداد التربوي، الإعداد الأكاديمي)، التداخل بين محتوي بعض المقررات التربوية ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سكر (2006).

جدول رقم (6) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الرابع (أداء أعضاء هيئة التدريس)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**يتمتعون بمؤهلات وتخصصات تتلاءم مع طبيعة البرنامج.**	**3.62**	**72.4**
2	**يتناسب أعدادهم مع أعداد الطلبة في الكلية.**	**3.15**	**63.0**
3	**يستخدمون أدوات قياس متنوعة لقياس مستوى تحصيل الطلبة.**	**3.00**	**60.0**
4	**يعززون ثقة الطلبة بأنفسهم.**	**3.09**	**61.8**

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

5	يشجعون الطلبة على المشاركة الفعالة.	3.26	65.2
6	يعززون لدى الطلبة مهارة الاطلاع و البحث.	3.35	67.0
	المجموع	3.29	65.8

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الرابع يتراوح ما بين (3.62- 3.00) ،ووزن مئوي (72.4- 60.0)، و تحقق المعيار الأول بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول، وتحققت المعايير (2-3-4-5-6) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال الرابع بوسط مرجح (3.29) ووزن مئوي (65.8) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلي أن أعداد هيئة التدريس لا تتناسب مع أعداد الطلبة ،والاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط في قياس تحصيل الطلبة ،أيضا العدد الكبير للطلبة لا يعطي الفرصة الكافية لمشاركتهم بصورة فعالة والتركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجانب التطبيقي ،بالإضافة الى اعتماد أعضاء هيئة التدريس على مذكرات أو كتب محددة يلتزم الطالب بها ،وقلة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في القاعات الدراسية وقلة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الحديثة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من العجلة وفروانه (2009)، ودراسة شيهوب(2011).

جدول رقم (7) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الخامس

(الموارد المادية)

ر- م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تكفي قاعات التدريس لأعداد الطلبة.	2.73	54.6
2	المعامل والمختبرات مجهزة وكافية لتحقيق أهداف البرنامج.	2.82	56.4
3	يتوفر في المكتبة الكتب والدوريات والمراجع ذات العلاقة بالبرنامج.	3.52	70.4
4	تتوفر مصادر إلكترونية متنوعة في المكتبة (الدوريات الإلكترونية ، قواعد البيانات ذات العلاقة بالبرنامج).	3.04	60.8
5	يتوفر برنامج إرشادي للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة.	3.03	60.6
	المجموع	2.94	68.0

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الخامس يتراوح ما بين (3.52- 2.73) ،ووزن مئوي (70.4- 54.6)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول . كما تحقق المجال الخامس بوسط مرجح (2.94) ،ووزن مئوي (68.0) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة ،وأنه على الرغم من وجود مكتبة بكلية التربية إلا أنه لا يتم استخدامها الاستخدام الأمثل ،بالإضافة إلى النقص في الموارد المادية فيما يتعلق بتوفير الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مدوخ(2008) .

جدول رقم (8) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال السادس

(محتوى المقررات الدراسية)

ر- م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**يحقق محتوى المقررات الدراسية الأهداف بشكل واضح.**	**3.41**	**68.2**
2	**يلبي محتوى المقررات الاحتياجات المعرفية في المجال التربوي والتخصصي.**	**3.35**	**67.0**
3	**ينمي محتوى المقررات مهارات البحث العلمي.**	**3.28**	**65.6**
4	**ينمي محتوى المقررات مهارة حل المشكلات**	**3.25**	**65.0**
4	**يحقق محتوى المقررات التوازن بين الجانبين العملي والنظري.**	**3.40**	**68.0**
6	**يوفر محتوى المقررات فرصا للتعلم الذاتي للطلبة.**	**3.32**	**66.4**
	المجموع	**3.30**	**66.0**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال السادس يتراوح ما بين (3.41- 3.25) ،ووزن مئوي (68.2- 65.0)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال السادس بوسط مرجح (3.30) ،ووزن مئوي (66.0) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى التداخل الكبير بين المقررات الدراسية وافتقار بعضها لمعايير الجودة ،كذلك لا تعمل على اكساب الطلبة مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي بالشكل المطلوب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من الثويني(2010)،ودراسة درويش وآخرون(2009).

جدول رقم (9) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال السابع

(أساليب التعليم والتعلم)

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تنمي أساليب التدريس مهارة التعلم الذاتي.	3.15	63.0
2	تنمي أساليب التدريس القدرة على الحوار والمناقشة.	3.44	68.8
3	تمكن أساليب التدريس من ربط المادة الدراسية بالواقع العملي.	3.23	64.6
4	تنمي أساليب التدريس مهارات التفكير.	3.25	65.0
5	تنمي أساليب التدريس القدرة على حل المشكلات.	3.14	62.8
	المجموع	3.18	63.6

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال السابع يتراوح ما بين (3.44– 3.14) ،ووزن مئوي (68.8– 62.8)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال السابع بوسط مرجح (3.18) ،ووزن مئوي (63.6) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على أسلوب المحاضرة وأن ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة لا يعطي الفرصة الكافية لهم بالتفاعل مع الطلبة ،واستخدامهم لأساليب تدريسية لا تنمي مهارات البحث العلمي بشكل جيد، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من العجلة وفراونه(2009)،ودراسة الشرعي(2009).

جدول رقم (10) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال الثامن (التقويم)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (تحليل، تركيب، استنتاج).	3.06	61.2
2	تميز أساليب التقويم بين قدرات الطالب المتباينة.	3.05	61.0
3	تزود أساليب التقويم بالتغذية الراجعة المستمرة.	3.02	60.4
4	تتميز أساليب التقويم بالموضوعية.	3.01	60.2
5	يعطي التقويم صورة صادقة عن أداء الطالب.	2.92	58.4
6	تستخدم أساليب تقويم متنوعة.	3.10	62.0
	المجموع	3.03	60.6

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال الثامن يتراوح ما بين (3.10- 2.92) ،ووزن مئوي (62.0- 58.4)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال الثامن بوسط مرجح (3.03) ،ووزن مئوي (60.6) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى الاعتماد على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الحفظ عند الطلبة ولا تقيس اية مهارات أخرى لديهم ،كما أنها لا تميز بين قدراتهم المتباينة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة درويش وأخرون(2009).

جدول رقم (11) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال التاسع

(التدريب الميداني)

ر- م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**تتحدد مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة.**	**3.35**	**67.0**
	يوجد دليل للتدريب الميداني.	**3.01**	**60.2**
3	**مدة التدريب الميداني كافية.**	**3.25**	**65.0**
4	**يتم اختيار مشرفين علي التدريب الميداني ذوي خبرة تدريسية.**	**3.51**	**70.2**
5	**تتحدد مهام و أدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة.**	**3.35**	**67.0**
6	**يتم اختيار مشرفين علي التدريب الميداني تتناسب تخصصاتهم مع تخصصات الطلبة.**	**3.26**	**65.2**
	توجد آليات معتمدة لتقييم نتائج التدريب الميداني.	**3.26**	**65.2**
	المجموع	**3.30**	**66.0**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال التاسع يتراوح ما بين (3.51- 3.01) ،ووزن مئوي (70.2- 60.2)، و تحقق المعيار(4) بدرجة توافر عالية تساوي الحد الأدنى المقبول و تحققت بقية المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال التاسع بوسط مرجح (3.30) ،ووزن مئوي (66.0) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى كثرة أعداد الطلبة بالنسبة للمشرف التربوي ،الاقتصار على تقييم آداء الطلبة وقلة تقديم الدروس التوضيحية أمامهم للاستفادة منها، وقلة التعاون بين

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الطالب /المعلم وبين المدرسة ،قلة توفير دليل خاص بالتدريب العملي بالكلية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من زقوت(2010)،ودراسة إعواج(2010).

جدول رقم (12) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لتقييمات أفراد العينة للمجال العاشر

(الطلبة الخريجون)

ر – م	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	**الاتصال الفعال والتأثير في الآخرين.**	**3.15**	**63.0**
2	**العمل الجماعي التعاوني.**	**3.42**	**66.4**
3	**استخدام مناهج البحث العلمي في مجال التخصص.**	**3.34**	**66.8**
4	**التحليل والاستنتاج في مجال التخصص.**	**3.21**	**64.2**
5	**التنمية المعرفية والتعليم المستمر لتطوير المعارف والمهارات المهنية في مجال التخصص.**	**3.17**	**63.4**
6	**البحث عن مصادر المعلومات المختلفة في مجال التخصص.**	**3.16**	**63.2**
	المجموع	**3.31**	**66.2**

من خلا ل النظر للجدول المبين أعلاه يتضح أن الوسط المرجح لفقرات المجال العاشر يتراوح ما بين (3.42- 3.15) ،ووزن مئوي (66.4- 63.0)، و تحققت المعايير بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول. كما تحقق المجال التاسع بوسط مرجح (3.31) ،ووزن مئوي (66.2) بدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول ، وتعزو الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى أن برامج إعداد المعلم بكلية التربية لا تنمي مهارات البحث العلمي والتعليم المستمر بالشكل المطلوب، كما أن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي بشكل جيد، وقلة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية واستخدام أساليب تعليمية تقليدية ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من درويش وأخرون(2009)،ودراسة إعواج(2010).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثتان يوصين بما يلي:

1-العمل على تطوير أهداف كليات التربية بحيث تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

2- ضرورة وضع أهداف محددة للتخصصات المختلفة لكليات التربية تتوافق مع أهداف الكلية.

3- اختيار المتقدمين للدراسة وفق تقادير ودرجات تحصيليه تحدد مسبقا للقبول .

4- إجراء المقابلة الشخصية والتأكيد على توزيع الدرجات التقويمية فيها بين أفراد اللجنة المخصصة .

5- التأكيد على أن عمليات القبول وفق لجان خاصة بالتسجيل ومرتبطة بالتعليم العالي وذلك لربط عمليات القبول بالحاجة في المجتمع لبعض التخصصات.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

6- التأكيد على استيعاب الكليات للأعداد المقبولة بها وفق إمكانياتها وقاعات الدراسة وأعضاء الهيئة التدريسية بها.

7- التكامل والتوازن النسبي بين جوانب الإعداد الثلاثة (التربوي –الأكاديمي – الثقافي.)

8- الاهتمام بالجانب التطبيقي في مواد الإعداد التربوي ، وتنمية مهارات البحث العملي.

9- ربط مقرر ات الإعداد التربوي بمشكلات الميدان التربوي وربطها بما يتم تدريسه في الكليات

10- ضرورة العمل على التوازن بين الدراسة النظرية والدراسة العملية في كل برامج إعداد المعلم

11- أن تساير المقررات الدراسية التقدم العلمي والتكنولوجي وترتبط باحتياجات ومشكلات المجتمع وبالتحديات التي تواجهه.

12- العمل على تطوير أداء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم، والتقييم، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.

13-استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

14- تطوير أنماط التقويم النظرية والعملية المتبعة في كليات التربية حيث تتناول الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

15- أن تكون أساليب التقويم شاملة ولا تعتمد على التقويم النهائي فقط ،بل لابد من التقويم المرحلي وذلك بهدف التعرف على مواطن الضعف والقوة في تحصيل الطالب.

16-أن يسبق التدريب العملي في المدارس ورش عمل داخل كليات التربية مثل حلقات التدريس المصغر .

17- تحديد عدد الطلبة لكل مشرف، و تطوير آليات تقييم نتائج التدريب العملي.

ضرورة العمل على تطوير مهارات الطلبة في التنمية المعرفية والتعليم المستمر.

18- العمل على إيجاد برامج تدريبية للخرجين وتوفير نشرات تربوية ليظلوا على اتصال دائم بكل ما يستجد من أمور تربوية حديثة.

19- استخدام أساليب تدريب للخريجين عن بعد بواسطة شبكات المعلومات والبث الإذاعي وشبكة الفيديو.

المراجـــــع :

- **القرآن الكريم .**

- أبو علام ، رجاء (2010)، مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة ،دار النشر للجامعات.

- أحمد ، أحمد إبراهيم (2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية دار الوفاء، ط 1، الإسكندرية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

– البندري ، محمد بن سليمان، وطعيمة، رشدي أحمد،(2002) ،تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

– البيلاوي ، حسن وآخرون (2006)،الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– الأغا ، إحسان والأستاذ ، محمود (2000)، مقدمة في تصميم البحث التربوي ، مكتبة الرنتيسي غزة، فلسطين.

– الثويني، يوسف (2010)،تطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (55) ص(401–426)عمان، الأردن.

– جامعة مصراته ،(2009) ، كلية المعلمين ، اللائحة الداخلية لكلية المعلمين ، مصراتة ، ليبيا.

– الحدابي ، داود وقشوة ، هدى (2009)، جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد (2)، العدد (4)ص (92–108)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

– الحولي ، عليان (2004) ،مفهوم الجودة في التعليم العالي ،مجلة الجودة في التعليم العالي ، الجامعة الإسلامية، مجلد (1)، العدد (1)، ص(9–12)،غزة، فلسطين.

– الدراكة ، مأمون وآخرون. إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

– درويش ، عطا وآخرون (2009)، دراسة تقييميه للخطط الأكاديمية لبرنامج إعداد المعلم . مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. غزة، فلسطين.

– زقوت ، آمنة (2010)، تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب / المرشد النفسي بكلية التربية –جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (24)، العدد(1) ،ص(31–79)، نابلس، فلسطين.

– السبع ، سعاد وآخرون (2010)، تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد(3) ،العدد(5)، ص(96–130)،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

– السعود ، راتب . إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الادارة المدرسية في الاردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد (18) العدد (2) ، 2002.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

– سكر ، ناجي (2006)، تقويم أداء جامعة الأقصى كخطوة أولى على طريق تحقيق جودتها الشاملة ، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، العدد(10) ،ص(235–285)، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

– الشرقاوي ، موسى (2004)،رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (48)،ص(35–139) .

– الشرعي ، بلقيس (2009) ،دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي المجلد (2)،العدد (4)،ص(1–50)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

– الشرقاوي ، موسى (2004)،رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (48)،ص(35–139) .

– الشريقي ، بشير سلامة، الفار، خالد المختار،(2014)،تقييم برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة، ضمان جودة التعليم العالي المؤتمر العربي الرابع المنعقد في جامعة الزرقاء. الأردن، خلال الفترة 1–3 /2014/4،الناشر جامعة الزرقاء الأهلية ،عمادة البحث العلمي ،ص ص 228– 339.

– شيهوب ، إيمان أحمد (2009)، ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بليبيا ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي لضمان جودة التعليم العالي ،الجامعة الوطنية الماليزية.

– صبري ، خولة وأبو دقة ، سناء (2006) سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، رام الله، فلسطين.

– الصراف ، قاسم علي،(2002)،القياس والتقويم في التربية والتعليم الكويت، دار الكتاب الحديث.

– طبلان ، أحمد (2007)، صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة محور برامج إعداد المعلم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (129)،ص(13–59) ،القاهرة، مصر.

– طعمة ، انطوان(2002)، الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الحادي والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ،سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات ،الحلقة السابعة ،الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ،بيروت.

– العجلة ، أكرم وفروانه ، صادق (2009)،تقييم الاحتياجات التدريبية لكليات التربية في محافظات غزة، مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، غزة، فلسطين.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

– عشيبة ، فتحي (2000)،الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم العالي المصري . مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)،ص(520–566)،عمان، الأردن.

– عليمات ، صالح ناصر. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيقات ومقترحات التطوير ،ط(1)، دار الشروق ، عمان، 2004.

– الفولي ، عبد الفتاح(2000)، موسوعة البحث التربوي، القاهرة، دار الخبرة والتدريب،1، 498.

– قادي ، منال (2006)، مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

– كنعان ، أحمد (2003)،رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين و تأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية، جامعة دمشق، كلية التربية.

– كيلادا ، جوزيف (2004 ،(ترجمة سرور ، سرور. تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة. دار المريخ. الرياض، السعودية.

– مدوخ ، نصر الدين (2008)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

– مصطفى ، أحمد و محمد الأنصاري . برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، قطر ، 2002 .

– المطلق، فرح سليمان ،(2010)،واقع التربية العملية لطلبة الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها(دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة" معلم صف" مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، العدد(1–2)،دمشق.

– نشوان ، جميل (2004)،تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3–2004/7/5 ،رام الله، فلسطين.

– الهسي ، جمال حمدان إسماعيل ،(2012)،واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ،رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

– الهلالي ، الهلالي الشربيني . إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية ، جامعة المنصورة، العدد (37)، 1998.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 122-145 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

معوقـات التدريب الميـداني التي تواجه طلبــة شعبـة الإرشـاد النفسي التربوي بقسم العلوم التربوية والنفسية بكليــة التربيــة/ جامعــة بنغــازي

أستاذ مشارك د. سليمة فرج محمد زوبي جامعة بنغازي / كلية التربية
أستاذ محاضر د. نوارة محمد الفرجاني العرفي/ جامعة بنغازي / كلية التربية
Salima.Zubi@uob.edu.ly

DOI: https://doi.org/10.54172/xkzzn871

مستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلاب تخصص الإرشاد النفسي التربوي في كلية التربية جامعة بنغازي من وجهة نظرهم، وبيان ما إذا كانت هذه المعوقات ترجع إلى الطلاب أنفسهم، أو إلى المشرف الأكاديمي، أو إلى المشرف التربوي، أو إلى مؤسسة التدريب؛ و تم إجراء الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، و تكون المجتمع الأصل من جميع الطلاب المسجلين في برنامج الإرشاد التطبيقي للعام الجامعي (2022/2021) والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة، و تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (51) طالبًا وطالبة ، كما تم اختيار المشرفات الأكاديميات والتربويات وعددهن (16) مشرفة (8) مشرفات أكاديميات و(8) مشرفات تربويات ؛ وبينت نتائج الدراسة أن معوقات التدريب الميداني المتعلقة بالطلاب أنفسهم جاءت في المرتبة الأولى، بينما المعوقات المتعلقة بالمؤسسة التدريبية جاءت في المرتبة الثانية، أما معوقات التدريب المتعلقة بالمشرف التربوي جاءت في المرتبة الثالثة، ومعوقات التدريب المتعلقة بالمشرف الأكاديمي جاءت في المرتبة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: معوقات، التدريب الميداني، طلاب، الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة بنغازي

Field training Obstacles Encountered by the Students Majoring in Psychological Educational Counseling at the Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, University of Benghazi

Abstract

This study aims to identify the field training Obstacles encountered by the students majoring in Psychological Educational Counseling at the Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, University of Benghazi from their point of view, and to indicate whether these obstacles were due the students themselves, or due the academic supervisor, or the educational supervisor, or the training institution; The study utilized the descriptive analytical method, the original community consisted of all students enrolled in the applied guidance course in the academic year 2021/2022, (100) male and female, A simple random sample of (51) male and female students was selected. The (16) supervisors, who were (8) academic supervisors and (8) educational supervisors, were also selected. The results of the study revealed that the field training obstacles related to the students themselves came in the first whereas the obstacles related to the training institution came in the second, the obstacles related to the educational supervisor came in the third, and the obstacles related to the academic supervisor came in the fourth .

Keywords: Obstacles, field training, students, psychological counseling, College of Education, University of Benghazi

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مقدمـــة

تعدّ كليات التربية إحدى الركائز الأساسية التربوية المهمة الرافدة للعملية التعليمية بعناصرها المتخصصة التي تقوم عليها صناعة الحياة التربوية والتعليمية والمهارية ، وتأتي أهمية كليات التربية – باعتبارها أعلى قمة في السلم التعليمي – من خلال الدور الذي تقوم به في إعداد كوادر المعلمين والمرشدين النفسيين.

ويعدُ التعليم الجامعي أحد الأنظمة الأساسية التي عن طريقها يتم إعداد الكوادر الفنية اللازمة للعمل في شتى تخصصات العلوم التطبيقية والإنسانية، ويتأتى ذلك من خلال التدريس النظري والتدريب العملي الميداني لتنمية المهارات، وزيادة الخبرات، وإكساب القدرات اللازمة للأداء بكفاءة مطلوبة .(www.shamaa.org)

والإرشاد النفسي التربوي كمهنة تطبيقية تضع اعتباراً مهما وأساسياً للتدريب الميداني بوصفه وسيلة عملية مخططة لتنمية مهارات الطلبة ، وإعدادهم ميدانياً لممارسة متطلبات المهنة بكفاءة.

فالتدريب الميداني في مجال الإرشاد النفسي التربوي هو الأساس في اكتساب وتعليم المهارات اللازمة للممارسة المهنية الناجحة ، والتي تتضمن عدة مهارات منها مهارة الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ومهارة إعداد وتخطيط المقابلة، وتصميم برامج الإرشاد، ودراسة الحالة، ووضع خطة تعديل السلوك، والإرشاد الفردي والجمعي، ومهارة بناء العلاقة الإرشادية، وهذا يدعو إلى ضرورة المواجهة الشاملة لبرامج التدريب ووضع خطط التعليم العملي لإعطاء المزيد من الارتقاء بمستوى المهارات بشكل عام(شبيطه وأبوعلبة،2022: 238).

ولما كان للتدريب الميداني أهمية بالغة في إعداد المرشدين النفسيين في المجال المدرسي، وتوظيف الجوانب والمعارف للطلبة في الفصول الدراسية داخل الجامعة وإكسابهم الخبرة العملية في جانب الممارسة المهنية، وصقل مهاراتهم. وبالرغم من ذلك إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تقلل من فاعلية التدريب الميداني وتحقيقا لأهدافه في مجال الإرشاد النفسي التربوي وهذه المعوقات ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعض عناصر التدريب: الطالب المتدرب ومشرف التدريب التربوي ومشرف التدريب الأكاديمي و مؤسسة التدريب.

مشكلـة الدراســـــة:

يعدُ التدريب الميداني مكوناً أساسياً من مكونات خدمات الإرشاد النفسي، حيث يُسهم في إعداد خريجين مؤهلين بشكل جيد لديهم من الخبرات والمهارات ، مما يجعلهم قادرين على ممارسة مهنة المرشد

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

النفسي بكفاءة وفاعلية ، كما يجعلهم قادرين على المنافسة في سوق العمل ، والتدريب الميداني يعطي طلبة تخصص الإرشاد النفسي الفرصة لاكتساب المهارات والخبرات العملية الحقيقية من الميدان ، وتحويل المعارف النظرية والمهارات إلى ممارسة تطبيقية بما يتفق وثقافتهم وقيمهم، وعلى الرغم من أهمية التدريب الميداني في إعداد المرشدين النفسيين إلا أنه لم يحظ بالاهتمام الكافي سواء في الجانب النظري أو فيما يتصل بالقائمين عليه بالتدريب والإشراف والمؤسسات التي تستقبل الطلبة للتدريب ، مما يسبب وجود جوانب القصور في عملية إعداد طلبة الإرشاد النفسي ، ولكون الباحثتين من أعضاء هيأة التدريس بقسم العلوم التربوية اللاتي يشرفن على مقرر التدريب الميداني في المدارس، فقد لاحظن من خلال تدريب الطلبة العديد من المعوقات التدريبية التي تواجه طلبة شعبة الإرشاد النفسي ، وتأسيساً على ذلك جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على المعوقات التي تواجه أولئك الطلبة في مجال الإرشاد النفسي التربوي بكلية التربية / جامعة بنغازي ، وذلك من خلال خبرة الباحثتين في ممارسة الإشراف على التربية العملية لمقرر "الإرشاد التطبيقي" ضمن الخطة الدراسية لقسم العلوم التربوية والنفسية/ شعبة الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي التي تنفذ في المؤسسات التعليمية، فقد لاحظت الباحثتان من خلال متابعة الطلبة المتدربين في المؤسسات التعليمية المستهدفة في التدريب، أن هناك العديد من المعوقات، وتشتمل على معوقات تتعلق بالمؤسسة التعليمية، والطالب المتدرب، ومنها ما يتعلق بسياسة النظام المدرسي المتبع.

وبناء على ما تقدم ، تسعى الدراسة لتسليط الضوء على هذا الموضوع المهم ، لما له من أهمية، حيث يشكل التدريب الميداني نصف العملية التعليمية التي من المفترض أن يتعلمها طلاب مهنة المرشد النفسي لكي يتقنونها شأنها شأن المهن الإنسانية الأخرى ، لذا ؛ لابد لنجاح العملية التدريبية من الاهتمام والمشاركة الفاعلة من جميع الأعضاء المشاركين : القسم المختص، والمشرف الأكاديمي ، والمشرف التربوي، وطالب التدريب فالتخطيط الجيد للتدريب، والتنفيذ السليم، والتعاون البناء بين القسم والمؤسسات، ومتابعة القسم المختص لعملية التدريب الميداني تعدُ من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل الطالب المرشد وبنائه ؛ وذلك من خلال الكشف والتعرف على أهم المعوقات التي تواجه الطلبة المتدربين ؛ لذا تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما المعوقات التي تواجه طلاب تخصص الإرشاد النفسي التربوي أثناء التدريب الميداني في المؤسسات التعليمية** ؟وينبثق عن هذا السؤال أربعة تساؤلات فرعية ، وهي كالآتي: ما المعوقات التي تواجه طلاب الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمتعلقة بـ :

أ. الطلاب أنفسهم. ب. المشرفين الأكاديميين. ج. المشرفين التربويين. د. المؤسسة التدريبية.

أهميـــة الدراسة:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تتمثـل أهميـة الدراسة في كونها من الدراسات الرائدة في هذا المجال على المستوى المحلي على قدر علم الباحثتين، وتكمن الأهمية فيما يأتي:

الأهميــة النظريــة:

1. تنبع أهمية الموضوع من خلال الواقع الفعلي أثناء القيام بعملية الإشراف الأكاديمي علي طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية شعبة الإرشاد النفسي / كلية التربية ، فقد لوحظ العديد من المعوقات التي تواجه الطلبة ، لذا تم إجراء الدراسة إيماناً بأهمية التدريب الميداني، وما يؤديه من دور حيوي في تشكيل الخريجين وتأهيلهم ، وما يمكن أن تضيفه نتائج الدراسة من إضافة علمية لإثراء التراث النظري السيكولوجي على المستوى المحلي الليبي.

3. تعدّ الدراسة في موضوع التدريب الميداني لما له من أهمية خاصة لكل من الطلاب والمشرفين الأكاديميين والتربويين والمجتمع، فالتدريب هو النصف المكمل للإرشاد النفسي ، فمن خلال التدريب يمكن تخريج طلاباً مؤهلين تأهيلاً سليماً يملكون الخبرة والمهارة وقادرين على ممارسة المهنة بكل كفاءة وفاعلية.

الأهميــة التطبيقيــة:

1.تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن المعوقات التي تواجه الطالب والعملية التعليمية أثناء التدريب الميداني ، وذلك بغرض وضع نتائج البحث وتوصياته أمام المسؤولين وأصحاب القرار في الدولة و وزارة التعليم للأخذ بها في مواجهة هذه المعوقات والعمل على قياس مخرجات العملية التعليمية الجامعية والمهارات المكتسبة من التدريب الميداني وتحسين مستواه.

2. يتيح التدريب الميداني لطلبة قسم العلوم التربوية والنفسية فرصاً لاكتساب المهارات والخبرات العملية الحقيقية من الميدان، وتحويل المعارف النظرية إلى مهارات يمكن من خلالها حل مشكلات المسترشدين والمجتمع بما يتفق مع ثقافاتهم وقيمهم ، ومحاولة توظيف هذه المهارات في التصدي للمعوقات التي تعترضهم في أثناء التدريب يعدّ في حد ذاته تدريباً عالي الجودة للممارسة العملية مستقبلاً .

3.تكمن أهمية موضوع التدريب الميداني في أنه الحصيلة النهائية لكل ما درسه الطالب من معارف في كل المقررات الدراسية النظرية وكل تفاعلها مع خبرات الطالب الحياتية، في إطار ما تتيحه مؤسسات التدريب من خبرات للعمل مع المسترشدين.

4. يسهم التدريب في خدمة المجتمع من خلال دراسة المشكلات التي يواجهها دراسة علمية وتقديم الحلول المناسبة لها.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

5.تفيد في لفت نظر مدراء المدارس للمعوقات التي تواجه التدريب الميداني للطلاب المتدربين، وتقلل من جودة الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة المدارس.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس وهو التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية. ويتفرع هذا الهدف إلى أربعة أهداف فرعية كما يأتي:

1.التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي التربوي والمتعلقة بالطلاب أنفسهم.

2.التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي التربوي المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين.

3.التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي التربوي المتعلقة بالمشرفين التربويين.

4.التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي التربوي المتعلقة بالمؤسسة التدريبية.

تعريف المصطلحات والمفاهيم الإجرائية:

تتضمن الدراسة عدة مصطلحات : المعوقات، التدريب الميداني، طلبة الإرشاد النفسي التربوي ، المشرف على التدريب، المؤسسة التدريبية .

المعوقات Obstacles:

تعرفها مستريحي (161:2020) بأنها صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد تحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي ، وأنها كل ما من شأنه أن يعيق أو يحد من عملية تطبيق التدريب الميداني ، سواء تعلق بالطالب او المشرف الأكاديمي أو المعلم المتعاون أو المدرسة.

ويعرفها الهلالات (2015) بأنها مجموعة العقبات التي تواجه العملية التدريبية من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني التي ترتبط بالطلاب أنفسهم، والمشرف الأكاديمي، والمشرف الميداني، ومؤسسة التدريب الميداني .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وتعرف إجرائياً: هي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب المتدرب من خلال إجابته على فقرات الاستبانة المعدة لهذا البحث بأبعادها الفرعية ودلالاتها الكلية.

التدريب الميداني Training Field : هي عملية فنية تهدف إلى إكساب طلبة العمل الاجتماعي الخبرة العملية للممارسة المهنية لمختلف المجالات وفق برنامج وتحت إشراف مهني(الهلالات،111:2015).

التدريب الميداني اجرائياً : هو التطبيق العملي الميداني للمعلومات والمفاهيم والطرق والأساليب الإرشادية التي درسها الطلبة في المقررات الدراسية التي تضمنتها الخطة الدراسية المعتمدة للحصول على درجة الليسانس في التربية تخصص ارشاد نفسي تربوي، ويتم هذا التدريب في آخر فصلين دراسيين من الخطة الدراسية.

طلبة الإرشاد النفسي التربوي Educational psychological counseling students: هم الطلبة الذكور والإناث الذين سجلوا في مقرر الإرشاد التطبيقي في الفصل الدراسي السابع والثامن للعام الجامعي (2022.2021).

المشرف على التدريب الميداني إجرائياً:

يتضمن مشرفان أحدهما يسمى المشرف الأكاديمي وهو عضو هيأة التدريس القار بقسم العلوم التربوية والنفسية متخصص في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، والآخر يسمى المشرف التربوي وهو تابع لمكتب وحدة الإرشاد النفسي بمكتب التفتيش التربوي بمراقبة تعليم بنغازي، وهما يقومان بتنفيذ عملية الإشراف على متابعة طلبة التدريب الميداني في هذا المجال.

المؤسسة التدريبية:

هي مجموعة من المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها التابعة لمكتب مراقبة تعليم بنغازي، التي يتم فيها تنفيذ برنامج التدريب الميداني لطلبة الإرشاد النفسي التربوي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة تخصص "شعبة الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي "المسجلين في مقرر "الإرشاد التطبيقي" خلال العام الدراسي الجامعي المكون من فصلين دراسيين متتاليين (خريف ـ ربيع)،(2022/2021)، والذين خضعوا للتدريب الميداني في المؤسسات التعليمية المستهدفة ، كما يتحدد البحث بمتغيراته المتمثلة في المعوقات المتعلقة بالطلاب أنفسهم، وبالمشرفات الأكاديميات / والتربويات، والمؤسسات التدريبية المستهدفة .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الإطــار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التدريب الميداني: هو مجموعة من المهارات والخبرات التي يتم تقديمها إلى الطلبة ضمن إطار مؤسسي أو ضمن أحد مجالات الممارسة ،بحيث يتم إكساب المعرفة بشكل واع ومقصود ، بهدف نقل الطلبة المتدربين من مستوى المعرفة المحدود من حيث المهارات والاتجاهات والفهم إلى مستوى أفضل يمكنهم من ممارسة الخدمة بشكل مستقل في المستقبل، كما أن التدريب الميداني يمثل العمليات التي تتم من خلالها ممارسة الأعمال الميدانية باستخدام مجموعة من الأسس ، وذلك بهدف مساعدة الطالب على اكتساب المعارف المختلفة ، والخبرات الميدانية والمهارات الفنية ،بالإضافة إلى تعديل السمات والسلوكيات الشخصية لديه ، بحيث يسهم ذلك بشكل كبير في النمو المهني للطالب، من خلال الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي ، بالإضافة إلى الالتزام التام بمنهج تدريبي يتم تطبيقه في مؤسسات معينة ، مع ضرورة وجود إشراف مهني (http://www.svu.edu.eg).

- **أهمية التدريب الميداني**(https://www.ut.edu.sa).

يعدّ التدريب الميداني ذا أهمية كبيرة لبرنامج إعداد الطلبة في جميع الكليات ، وتتمثل أهمية التدريب الميداني فيما يلي:

- يمثل التدريب الميداني مجال الخبرة الأولى للطالب، من خلال تطبيق ما تعلمه في البيئة الحقيقية.
- يعطي للطالب فرصة التعامل مع مختلف الضغوط التي قد يواجهها في سوق العمل.
- يساعد الطالب على تطوير مدى فهمه لإجراءات العملية التعليمية.
- يعزز مهارات التعليم الفردي لدى الطلبة.
- يتيح فرصة للتفاعل والتعاون مع المدربين ذوي الخبرة في مجال العمل.
- يمنح الطلبة مستوى عالٍ من الشعور الإيجابي، والرضى عن المهنة.
- يساعد الطالب على فهم احتياجات وخصائص البيئة التي يفترض أن يعمل بها.
- التدريب الميداني وسيلة فعالة لمساعدة الطالب على اكتساب قدرات ومهارات جديدة لم يكن يمتلكها، وتمكن هذه المهارات الطالب من توسيع مفاهيمه، وتعديل اتجاهاته، وترسيخ قدرته على الابتكار، والإبداع، والتجديد يربط بين الجانب النظري والمعرفة المكتسبة، والجانب العملي المنتَج.

تستهدف العملية التدريبية إعداد متدرب قادر على التطبيق العملي وتفعيل مهاراته البحثية من خلال ما يتم تدريبه علي المفاهيم النظرية والمهارات التطبيقية التي تساعد على خلق جيل من الباحثين الأكاديميين لديهم من الخبرة العملية، ما يؤهلهم لتنمية قدراتهم كباحثين ميدانيين إلى جانب دورهم في سبر أغوار القضايا المجتمعية، ودورهم في إلقاء الضوء على الظواهر الاجتماعية، الاقتصادية،

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

السياسية، الثقافية داخل المجتمع والوصول بنتائجهم الواقعية عن حقيقة المجتمعات إلى المشاركة في العملية التنموية والوصول بنتائجهم إلى تنمية المجتمع (مبروك :1:2016).

وتعدٌ كلية التربية بجامعة بنغازي ، في طليعة هذه الكليات باعتبارها الرائدة في استحداث شعبة الإرشاد النفسي من ضمن أقسام كليات التربية علي مستوى دولة ليبيا ، وذلك رغبة لمواكبة وتلبية حاجات المجتمع ومتطلبات المؤسسات الرسمية وغير الرسمية ؛ ومع زيادة الحاجة لدى المجتمع الليبي الذي يعيش ظروفاً خاصة وضاغطة في الآونة الأخيرة ، فهو بحاجة إلى تقديم الخدمات الإرشادية ، فقد ازداد تركيز قسم العلوم التربوية والنفسية علي مجال الإرشاد النفسي والتربوي ؛ لتكون مخرجاته إعداد مرشدين نفسيين مؤهلين للعمل في هذا المجال المهم ، والذي تزداد الحاجة إليه في كل المجتمعات ، وعليه ، فإن دليل الإرشاد التطبيقي الذي أعد تحت إشراف أعضاء هيأة تدريس قسم العلوم النفسية والتربوية شعبة الإرشاد النفسي (2019/2020) ويعدٌ النسخة الأولي من نوعها علي مستوي الجامعات الليبية، بوصفه دليل للإشراف علي طلبة شعبة الإرشاد النفسي المتدربين ، وكذلك دليل للمرشدين النفسيين في مزاولة مهنة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في المؤسسات التعليمية.

كما تتضمن خطة دليل مقرر الإرشاد التطبيقي ممارسة عدة مهارات منها:- الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي ومهارات العلاقة الإرشادية الفعالة ، وتشمل مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي ومهارات العملية الإرشادية من حيث تحديد المشكلة والاستكشاف وتصميم البرامج الإرشادية والتربوية ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتعديل السلوك ، كما يتضمن هذا المساق التدرب على مهارات التقييم ومهارات جمع المعلومات ومهارات المقابلة الإرشادية ودراسة الحالة واستخدام الاختبارات والمقاييس ، والتخطيط لحصص الإرشاد والتوجيه التربوي وتنفيذها وتقييمها.

فالإرشاد التطبيقي يعد عملية حيوية تتطلب تدريباً جيداً وجهداً مستمراً؛ وكانت وما تزال حجر الزاوية في عملية إعداد المرشد المتدرب ؛ وذلك لأنها تتيح له فرصة ممارسة العملية الإرشادية في المواقف الطبيعية وتحت إشراف متخصص ؛حيث إن فترة ممارسة الإرشاد التطبيقي هي تلك الفترة الزمنية من التدريب الموجه يقضيها الطالب المتدرب بالمدارس التي تحددها له الكلية خلال أيام متفرقة طوال الفصل الدراسي السابع وأيام متصلة في الفصل الثامن وهي تهدف إلى إتقانه للمهارات الإرشادية بطريقة عملية ؛وتتاح فيها الفرصة للطلاب المتدربين لكي يتحققوا من صلاحية وملائمة جميع ما تعلموه في مقرراتهم النظرية من أفكار ونظريات وخلفية علمية والاستفادة منه في الواقع العملي المهني.

وفي هذا السياق فإن العملية التدريبية تمثل المختبر التربوي الذي يقيم الطلبة المرشدين بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل عملي في الميدان الحقيقي ، وبذلك يحقق الطالب المرشد الربط بين النظرية والتطبيق ، كما يتم من خلالها تقويم إعداد المرشد ، والكشف عن مدى نجاح البرامج الإرشادية أو فشلها من خلال ملاحظة سلوك الطالب المرشد وتقويمه (حماد ،299:2017).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولما كان إعداد الطالب المرشد يرمي إلى تطوير عمله المستقبلي كمرشد وتجديده بصورة تجعله قادر على مواجهة مشكلات العمل ، ومسايرة كل جديد في المجال التربوي والنفسي ، و مجال تخصصه عن طريق توجيهه وإرشاده وإكسابه خبرات جديدة بما تحتويه من ميول واتجاهات ومفاهيم وأساليب تفكير تؤدي إلى رفع مستوى أدائه المهني فيما بعد، كان من الضروري العمل على رفع مستوى الكفاية لديه ، لذا فإن الاهتمام بدراسة معوقات التدريب الميداني من شأنه تحسين نوعية برامج إعداد المرشد النفسي بالجامعات وتخريج مرشدين بمواصفات متقدمة ، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية ككل(حماد ،2017: 301).

وقد كشفت العديد من الدراسات السابقة وجود صعوبات متباينة ومعوقات للتدريب الميداني لدى الطالب والمرشد المتدرب كدراسة شبيطة وأبو علبة (2022) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التدريبية التي تواجه طلبة التدريب الميداني في ظل انتشار فيروس كورونا ، حيث أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك بتوزيع استبانة على طلبة التدريب الميداني (1،2،3،4) ، وبلغ حجم العينة (32) طالباً وطالبة (6) ذكور و(26) إناث، وذلك للتعرف من خلالها على المعوقات التدريبية التي تواجه طلبة التدريب الميداني في ظل انتشار فيروس كورونا، كما توصلت النتائج ، إلى أن النسبة المئوية للاستجابة على كل المجالات جاءت متوسطة بنسبة (69.34%) بينما كانت الاستجابات مرتفعة في المجال الثاني المعوقات المؤسسية بنسبة (70.53%) ويعزو ذلك إلى اتساع الحالة الوبائية بسبب انتشار فيروس كورونا قد شكلت عائقاً للطلبة في المؤسسات الاجتماعية، بينما كانت متوسطة على المجال الأول المعوقات التدريبية المتعلقة بطلبة التدريب الميداني ، حيث كانت 68.13%، ويعزو ذلك أنه كان لدى أغلب الطلبة الرغبة باستكمال التدريب الميداني لاكتساب المهارات اللازمة رغم إجراءات السلامة العامة والمتبعة بسبب جائحة كورونا، وقد هدفت دراسة رضوان (2020) هو تحديد معوقات جودة التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية والمتعلقة ب (الطلاب، مؤسسة التدريب، المشرف الميداني، المشرف الأكاديمي، القسم العلمي) بالإضافة إلى وضع مقترحات لتحسين الجودة لعملية التدريب الميداني، وكانت العينة (92) طالباً ، والمشرفيين الأكاديميين وعددهم (8)، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات المتعلقة بالطلاب كانت صعوبة تكوين علاقات مهنية مع المشرف الأكاديمي والميداني، وفيما يتعلق بمؤسسات التدريب الميداني، فكانت أهم المعوقات صعوبة هي الاطلاع على ملفات الحالات بالمؤسسة والروتين المستمر خلال فترة التدريب، وبالنسبة للمشرفيين الميدانيين ، فقد كانت أهم المعوقات :أنهم غير متخصصين في مهنة الخدمة الاجتماعية وعدم فهمهم لدورهم ودور الطالب. وفيما يتعلق بالمشرفيين الأكاديميين فكانت أهم المعوقات :عدم تقبل المشرف الاكاديمي لأفكار وآراء الطلبة، وعدم قيامهم بتعريف الطلاب بمؤسسة التدريب وآلية التدريب الميداني ودور الطالب فيها، وأما فيما يتعلق بالقسم العلمي فكانت أهم المعوقات عدم مراعاة القسم لرغبة الطالب وميوله في اختيار

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المجال الذي يريده، وعدم عقد اجتماعات تمهيدية كافية من قبل القسم لتوضيح آلية التدريب الميداني ومتطلباته ؛ وكذلك هدفت دراسة مستريحي(2020) إلى التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه الطالبات في كلية التربية في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم، وبيان ما إذا كانت هذه المعوقات تعود إلى الطالب نفسه، أو إلى المشرف الأكاديمي، أو إلى المعلم المتعاون، أو إلى المدرسة، وبلغ حجم العينة (495) طالبة ، وتم إعداد استبانة من أربعة أبعاد، تحتوى على (28) فقرة ، وبينت نتائج الدراسة أن معوقات التدريب الميداني في كلية التربية في الجامعات السعودية والتي تعود إلى الطلبة أنفسهم وللمشرفين الأكاديميين جاءت بمستوى متوسط، وأما المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي والمدرسة فقد جاءت بمستوى مرتفع، وأعلى المعوقات درجة هي تلك المتعلقة بالمشرفين التربويين والمدرسة فقد جاءت بمستوى مرتفع، كما بينت الدراسة أن المعوقات بشكل عام جاءت بمستوى متوسط ؛ وكان هدف دراسة أبو فاره (2019) الكشف عن المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين في محافظة الخليل وسبل التغلب عليها، وتكونت العينة من (221) مرشداً ومرشدة من مدارس محافظة الخليل بفلسطين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها ما يلي: أن المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين تمثلت في بعد (معوقات تتعلق بظروف العمل وبيئته) جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية بعد(معوقات تتعلق بالتأهيل المهني للمرشد) بدرجة متوسطة، بينما جاء بعد (معوقات تتعلق بشخصية المرشد) في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة متوسطة ، ووجود فروق دالة في متوسطات المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين تبعاً لمتغير المديرية، بينما تبين أنه لا توجد فروق دالة على بعدي (معوقات تتعلق بالتأهيل المهني للمرشد، ومعوقات تتعلق بشخصية المرشد) ، وأيضاً لا توجد فروق دالة في متوسطات المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين تعزى لمتغير النوع، سواء على الدرجة الكلية أو باقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (معوقات تتعلق بشخصية المرشد) حيث تبين وجود فروق دالة على هذا البعد لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة في متوسطات المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، المرحلة العلمية ، وهدفت دراسة الجندي والناكوع (2018) إلى معرفة المعوقات التي تواجه تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية، وربطها بالعناصر الأربعة الرئيسية في عملية التدريب الميداني وهي (المشرفون ـ المؤسسات ـ الطلاب ـ العملية التدريسية) ، وقد كان مجتمع الدراسة هم جميع طلاب الخدمة الاجتماعية جامعة المرقب كلية التربية، والمشرفون على الطلبة المتدربين خلال العام الدراسي (2017/2016) ، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (42) مبحوثاً، ضمنت (3) مشرف أكاديمي، و(33) طالباً، و(6) أخصائيين الموجودين في المؤسسات التعليمية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المعوقات المتعلقة بمؤسسات التدريب الميداني تمثلت في اقتصار الخدمات التي تقدمها المؤسسات على مجالات وميادين محددة أخذت شكل المساعدات المادية البسيطة في كثير من الأحيان، وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب الطلبة بسبب ازدياد عدد المدربين ، كذلك

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

توصلت الدراسة إلى أن المعوقات المتعلقة بالأخصائيين المشرفين ناجمة عن كثرة عدد المدربين الذي يشرف عليهم الأخصائي في المؤسسة، وكثرة الأعباء التي يقوم بها وتحول بينه وبين قدرته على الإشراف على المتدربين ، أيضاً إن أكثر المعوقات المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين هي تلك المتعلقة بقلة الزيارات التي يقوم بها المشرفيين للمؤسسات لمتابعة الطلاب، وكثرة عدد الطلاب ، وبالنسبة للمعوقات التي تتعلق بالطلاب أنفسهم هي تلك المتعلقة بعدم تفرغهم تفرغاً كاملاً للتدريب وكثرة الأعباء الدراسية ؛ كما هدفت دراسة الخوالدة والمهايرة (2018) إلى فحص أثر خبرة التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد لدى عينة بلغت عددها 72 طالباً وطالبة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المسجلين في مساق التدريب الميداني أظهروا درجات أعلى بشكل دال إحصائياً على مقياسي كفايات الإرشاد المهني والرضى الإشرافي من أولئك المسجلين في مساق الإعداد للتدريب الميداني، كما هدفت دراسة الهلالات (2015) إلى التعرف على معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، وبيان ما إذا كانت هناك فروقات في المعوقات تعود إلى نوع الطلبة، والمستوى الدراسي، ومستوى التدريب الميداني، ولتحقيق ذلك، وبلغ عدد العينة (66) طالبة، وبينت نتائج الدراسة أن معوقات التدريب الميداني لدى الطلبة تعود إلى الطلبة أنفسهم وللمشرفين الأكاديميين جاءت بمستوى منخفض، وأما المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي ومؤسسة التدريب ، فقد جاءت بمستوى متوسط، وأن أعلى المعوقات درجة هي تلك المتعلقة بالمشرفين الميدانيين، وأقلها المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين. كما بينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي تواجه الطلبة بشكل عام جاءت بمستوى متوسط، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا في التدريب الميداني تعود إلى متغير النوع لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي تعود إلى متغير المستوى الدراسي ومتغير مستوى التدريب الميداني، كما هدفت دراسة شبيطة (2011) تحديد أهم معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية ومعوقات متعلقة بطالب التدريب الميداني نفسه ، و معوقات متعلقة بمشرفي التدريب بجامعة القدس المفتوحة (المشرف الأكاديمي) و معوقات متعلقة بمؤسسة التدريب الميداني ، وقد بلغ حجم العينة (243) وباستخدام استمارة استبيان لطلاب التدريب الميداني حول معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى أن المعوقات المتعلقة بطلاب التدريب الميداني نفسه, تمثلت فيما يلي:- حيث جاء في الترتيب الأول أن فلسفة بعض المؤسسات الاجتماعية تحرم الطالب من الاطلاع على بعض الملفات والسجلات الضرورية أثناء التدريب ،وجاء بالترتيب الثاني تعرض طلاب التدريب الميداني لبعض المشكلات نتيجة لقلة الخبرة ونقص الوعي ،ثم جاء في الترتيب الثالث الغياب المتكرر للطلاب مما يفقدهم خبرات عملية كثيرة في التدريب الميداني ،وجاء بالترتيب الرابع زيادة عدد ساعات التدريب الميداني خلال الفصل الدراسي مما يشعر الطالب بالملل أثناء التدريب والشعور بالإرهاق، وجاء بالترتيب

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الخامس اعتماد غالبية الطلاب على الحفظ والتلقين للمواد الدراسية دون الابتكار والإبداع في التدريب الميداني ،وقد يعكس ذلك أن طلاب التدريب الميداني تواجههم بعض المعوقات ومن ضمنها بعض المعوقات التي قد ترجع للطالب نفسه حيث أن فلسفة بعض المؤسسات الاجتماعية التي يتدرب بها الطالب قد تحرمه من الاطلاع على بعض الملفات والسجلات الضرورية؛ مما يجعل الطالب لا تتحقق له الاستفادة المطلوبة ، وأيضا لقلة خبرتهم ونقص الوعي لديهم مما يجعل تلك المشكلات تعيق استفادة الطالب من التدريب حيث الغياب المتكرر للطلاب مما يفقدهم خبرات عملية كثيرة يقدمها التدريب الميداني بسبب غيابهم ، وأجرى أشتية (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية وربطها بالعناصر الخمسة الرئيسة لعملية التدريب معوقات التدريب الميداني، وهي: المؤسسة الاجتماعية، والأخصائيون الاجتماعيون، والطلاب المتدربون، والمشرفون الأكاديميون، والمناهج، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (97) مبحوثاً، ضمت (14) مشرفاً أكاديمياً ، و (55) طالباً ، و(28) أخصائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات المتعلقة بمؤسسات التدريب الميداني هي عدم قدرة المؤسسات على استيعاب الطلبة لزيادة أعدادهم، وكذلك المعوقات المتعلقة بالأخصائيين الاجتماعيين بسبب كثرة عدد المتدربين الذين يتم الإشراف عليهم في المؤسسة، وزيادة الأعباء التي يقومون بها، وأن المعوقات المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين، تمثلت في قلة زياراتهم للمؤسسات؛ لمتابعة الطلبة المتدربين، وكثرة عدد الطلبة ؛ كما جاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة المتدربين لعدم تفرغهم للدراسة، وأخيراً جاءت المعوقات المتعلقة بالمناهج لكثرة الأعباء المقررة فيها والمطلوبة من المتدرب في أثناء التدريب.

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

وفقاً لأهداف الدراسة في تحديد المعوقات التي تواجه الطلبة المتدربين تخصص الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في أثناء التدريب الميداني، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي في " تفسير الظاهرة أو المشكلة ، من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة بالاعتماد على الحقائق المتعلقة بها ويكون جمع المعلومات عادة بشكل مباشر من مواقع المؤسسات ،ويتم جمعها عن طريق الاستبانات أو المقابلة أو الملاحظة المباشرة " (المحمودي،2019: 30 -29).

وصف المجتمع الأصل للدراسة والعينة

يمثل المجتمع الأصل طلبة وطالبات مقرر التدريب الميداني، وقد تكون من جميع الطلاب المسجلين في "برنامج مقرر الإرشاد التطبيقي " بكلية التربية – بنغازي في جامعة بنغازي للعام الدراسي(2022/2021) ، وفقاً لبيان احصائي صادر من وحدة التربية العملية بكلية التربية / بنغازي ،

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وقد بلغ عددهم (100) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها(67) تكونت من (51) طالباً وطالبة ، وكذلك تم اختيار المشرفات الأكاديميات والتربويات ، بلغ عددهن (16) مشرفة ، (8) مشرفات أكاديميات و(8) مشرفات تربويات ، وجدول(1) يبين إحصائية عدد الطلبة ذكور وإناث وعدد المشرفات التربويات والمشرفات الأكاديميات.

جدول(1) وصف العينة

أفراد العينة	ذكور	إناث	المجموع
طلبة	3	48	51
المشرف التربوي	–	8	8
المشرف الأكاديمي	–	8	8
المجموع	3	64	67

ويعتمد انتقاء الأسلوب الاحصائي المناسب على استجابات المفحوصين التي تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة ما ، التي تعبر عنها شكل البدائل الخمسة (أوافق بشدة–أوافق بدرجة كبيرة– أوافق بدرجة متوسطة– أوافق إلى حد ما– لا أوافق أبداً) ويتم تحديد اتجاهات الإجابة عن طريق المتوسط الحسابي بالأوزان الأتية: حساب الوسط المرجّح والوزن المئوي ، ومقياس ليكرت ، وهو أنسب أسلوب لقياس وجهات النظر نحو موضوع المعوقات ، ويمكن الاعتماد عليه في تحليل الاستبانات ؛بالإضافة إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون ؛ واختبار(ت).

أدوات الدراســـــــة:

استبانــة معوقــات الــتــدريــب الميــداني(إعداد الباحثتان)

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع المعوقات التي تواجه التدريب الميداني ، على سبيل المثال لا الحصر دراسة شبيطه وأبو علبة (2022) و الخوالدة والمهايرة (2018) ، وقد تم إعداد استبانة في صورتها الأولية و صياغتها وفق الاجراءات الآتية:–

1– تحديد هدف الاستبانة ، ويتمثل الهدف في التعرف على المعوقات التي تواجه التدريب الميداني تبعاً لوجهات نظر (طلبة شعبة الإرشاد النفسي –المشرفات الأكاديميات –المشرفات التربويات) في كلية التربية جامعة بنغازي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2- تحديد محاور الاستبانة : وفي هذه الخطوة تم تحديد محاور الاستبانة على النحو الاتي:-

البعد الأول : المعوقـــات المتعلقة بالطالب المتدرب نفسه (15) عبارة.

البعد الثاني: المعوقـــات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي (10) عبارات.

البعد الثالث المعوقـــات المتعلقة بالمشرف التربوي (10) عبارات.

البعد الرابع المعـــــوقات المتعلقة بالمؤسسة التدريبية (12) عبارة.

3- إعداد الصورة الأولية للاستبانة حيث تم صياغة عدد من الفقرات تبعاً لكل محور ، وذلك بالاستعانة بالمعلومات التي تم الاطلاع عليها من نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وتم تحديد معوقات التدريب الميداني، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي على النحو الآتي: موافق بشدة(5) درجات، موافق بدرجة كبيرة (4)، موافق بدرجة متوسطة (3)،موافق إلى حد ما(2)، غير موافق أبدا (1)،وتم تقسيم درجة التقييم إلى مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً ، كما هو موضح في جدول(2).

جدول(2) طول الخلايا مستويات معوقات التدريب الميداني وفقاً للاستجابات على مقياس ليكرت

ت	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة الوسط المرجح للعبارة 1-1.79	منخفض جداً
2	إذا تراوحت قيمة الوسط المرجح للعبارة 1.80-2.59	منخفض
3	إذا تراوحت قيمة الوسط المرجح للعبارة 2.60-3.39	متوسط
4	إذا تراوحت قيمة الوسط المرجح للعبارة 3.40-4.19	مرتفع
5	إذا تراوحت قيمة الوسط المرجح للعبارة 4.20-5	مرتفع جداً

4- توجيه سؤال مفتوح لعدد (56) مفحوصاً (طلاب ــ مشرفات أكاديميات وتربويات) حول أهم معوقات التدريب الميداني من وجهة نظرهن ، وبعد جمع الإجابات وتحديدها والتي تم الاتفاق عليها أكثر من 80% من المفحوصين، فتكون لدى الباحثتين استبانة في صورتها الأولية مكونة من(47) فقرة .

الخصائص السيكومترية للأداة (الاستبـانــة)

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد تسعة من المحكمين للتحقق من فقرات الاستبانة وأبعادها الأربعة ، ومدى صلاحيتها من عدمها لموضوع الدراسة وأهدافها ، وقد اتفقوا جميعاً على أنها تعتبر مناسبة وتحقق الهدف المراد دراسته ، وبلغت نسبة الاتفاق للصدق الظاهري للمحكمين 95% ، وأصبح لدى الباحثتان استبانة في صورتها النهائية مكونة من(47) فقرة ؛ كما تم استخراج الصدق البنائي

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

للاستبانة باستخدام طريقة صدق المفردات المتمثل في ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للاختبار، وارتباط درجة الفقرة بدرجة البعد والصدق التمييزي ، وجدول(3) يوضح معاملات الصدق.

جدول(3) معاملات الصدق لمعوقات التدريب الميداني

ت	أبعـــاد معوقـــات التدريب الميداني	معامـــــــلات الصدق		
		ارتباط البعد بالاختبار	ارتباط الفقرة بالأبعاد	صدق التمييزي
.1	المتعلقة بالطالب المتدرب نفسه	0.77	0.88	0.68
.2	المتعلقة بالمشرف الأكاديمي	0.79	0.81	0.75
.3	المعوقـــات المتعلقة بالمشرف التربوي	0.90	0.79	0.81
.4	معـــــوقات خاصة بالمؤسسة التدريبية	0.81	0.78	0.89

من خلال جدول (3) يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على تمتع الأداة بالصدق وأنها مؤشر جيد لبيان صدقها .

جدول(4) معاملات الثبات لمعوقات الترتيب الميداني بطريقة إعادة التجزئة النصفية وألفاكرونباخ

ت	معـوقـــات التـدريب المـــيـــداني	معامـــل الثبـــات	
		التجزئـــة النصفيـــة	الـــفـا كـرونبـــاخ
.1	المتعلقة بالطالب المتدرب نفسه	0.73	0.81
.2	المتعلقة بالمشرف الأكاديمي	0.72	0.77
.3	المعوقـــات المتعلقة بالمشرف التربوي	0.78	0.75
.4	معـــــوقات متعلقة بالمؤسسة التدريبية	0.72	0.76

وقد تم استخراج ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرو نباخ ، كما هو موضح في جدول (4) لمعاملات الثبات وفقاً للطريقتين المذكورة أعلاه.

عـــــرض وتحليـــــــل النتائـــــج ومناقشتـــــها :

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج وتفسيرها، وسوف يتم تقسيم عرض تحليل النتائج كما يأتي:-

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1- الهـــدف الأول (الرئيس)

وينص على:- التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلاب الإرشاد النفسي التربوي في المؤسسـات التعليميـة ؛ وللتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والمتوسط النظري والانحراف المعياري لأفراد العينة ككل طلاب ومشرفات أكاديميات وتربويات، وتم حساب قيمة اختبار(ت) لعينة واحدة لاستخراج الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لأفراد العينة ككل، ولكل بعد على حدى وجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5) مستوى المعوقات بشكل عام ولكل بعد من أبعاد الاستبيان على حدا وقيمة(ت)

ت	المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ن _1	الترتيب
1	**معوقات التدريب الميداني**	132	126	9.51	6.20	0.000	66	–
2	**البعد الأول**	51	45	6.33	3.54	0.000	66	الأولى
3	**البعد الثاني**	32	24	5.34	4.12	0.000	66	الرابعة
4	**البعد الثالث**	34	30	5.67	2.5	0.000	66	الثالثة
5	**البعد الرابع**	41	36	6.11	3.98	0.000	66	الثانية

أسفرت نتائج تطبيق الاستبانة كما هو موضح في جدول (5) أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي ، وهي قيمة مرتفعة لبعد معوقات التدريب المتعلقة بالطالب المتدرب نفسه بلغت قيمته (51) درجة ، وانحراف معياري(6.33) ، مما يدل على أن الطلبة المتدربين بمادة التدريب الميداني يواجهون العديد من الصعوبات والعقبات ، وعليه فإن طلاب الإرشاد النفسي بشكل عام لديهم درجة ملحوظة من المعوقات ، تبعاً للدرجة الكلية على الاستبانة بناء على قيمة اختبار(ت)(6.20) عند مستوى دلالة 0.05، ؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شبيطة وأبو علبة (2022) و دراسة مستريحي (2020) دراسة الهلالات (2015) ودراسة شبيطه (2011) ودراسة اشتيه (2009).

ويتفرع الهدف الرئيس إلى الأهداف الفرعية الآتية:

1ـ الهدف الفرعي الأول:- وينص على التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلاب الإرشـاد النفسـي التربـوي والمتعلقـة بـالطلاب أنفسـهم ؛ وللتحقق من هذا الهدف تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات البعد الأول معوقات متعلقة بالطلاب أنفسهم، وجدول (6) يوضح ذلك.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول(6) ترتيب معوقات التدريب الميداني المتعلقة بالطلاب أنفسهم تصاعدياً تبعاً للوسط المرجح والوزن المئوي

ت	معوقات التدريب الميداني	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب	درجة الاستجابة
1	أتردد في حضور اللقاءات التدريبية	2.63	87.66	الأولى	متوسطة
2	أشعر بالانزعاج لعدم قدرتي على تطبيق ما درسته نظرياً بشكل عملي جيد	2.06	68.66	الثانية	منخفضة
3	قصور في كتابة السجلات والتقارير	1.74	58	الثالثة	منخفضة جداً
4	عدم توافقه مع مجموعة زملائه في التدريب العملي	1.67	55.66	الرابعة	منخفضة جداً
5	عدم وجود الدعم المعنوي لطلبة التدريب الميداني ومعاملتهم كزملاء مهنة	1.67	54.66	الرابعة	منخفضة جداً
6	المكان غير مهيئ لتنفيذ مبدأ السرية التامة	1.64	54.66	الخامسة	منخفضة جداً
7	ضيق الوقت لتنفيذ خطة دراسة الحالة	1.63	54.33	السادسة	منخفضة جداً
8	بعد المسافة بين البيت والمدرسة مقر التدريب الميداني	1.6	53.66	السابعة	منخفضة جداً
9	ضيق الوقت المخصص للفترة التدريبية بسبب العطلات المتكررة	1.59	53	الثامنة	منخفضة جداً
10	أشعر أنني لم اكتسب الخبرات العملية المطلوبة من التدريب الميداني	1.55	51.66	التاسعة	منخفضة جداً
11	ضيق الوقت لتنفيذ خطة تصميم برنامج إرشادي	1.56	52	العاشرة	منخفضة جداً
12	تواجهني صعوبة في التعرف على الحالات المحتاجة لتقديم	1.38	46	الحادية عشرة	منخفضة جداً
13	عدم توفر المواصلات	1.33	44.33	الثانية عشرة	منخفضة جداً
14	تواجهني صعوبة في توفر الوقت الكافي لتنفيذ الجلسات الإرشادية	1.18	39.33	الثالثة عشرة	منخفضة جداً
15	ضيق الوقت لتنفيذ خطة تعديل السلوك	1.16	38.66	الرابعة عشرة	منخفضة جداً
	متوسط الوزن المئوي الكلي (50.85)				

أظهرت النتائج من خلال جدول(6) أن فقرات الاستبانة أتردد في حضور اللقاءات التدريبية (الترتيب الأول) وسط مرجح (2.63) وأشعر بالانزعاج لعدم قدرتي على تطبيق ما درسته نظرياً بشكل عملي جيد)(الترتيب الثاني) وسط مرجح (2.06) وقصور في كتابة السجلات والتقارير (الترتيب الثالث) وسط مرجح (1.74) ، وبناء على ذلك اتضح النقص والقصور في الوعي والمعرفة ونقص

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

عنصري الخبرة والتدريب لدى الطلبة المتدربين ، وبالنظر إلى نتائج استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالبعد الأول يتضح أن الطالب المتدرب نفسه يواجه ضعف في القدرة على اكتساب الخبرات العملية المطلوبة من التدريب الميداني وعدم تنفيذ مهام كتابة السجلات والتقارير المطلوبة منه بكفاءة ، بالرغم من توفر خطة شاملة للتدريب ، وتعزى هذه النتائج إلى بعض القصور في اجتهاداتهم الشخصية وخصائص الطالب المتدرب نفسه وعدم قدرته على التغلب على الظروف السلبية المحيطة ببرامج التدريب الميداني ، وقد يعود هذا القصور الواضح إلى ما مرت به البلاد من ظروف عصيبة من حروب ونزوح وأزمات اقتصادية واجتماعية في السنوات الأخيرة ما تزال مستمرة إلى يومنا هذا في شتى مجالات الحياة داخل بلادنا ؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شبيطه وأبو علبة (2022) ودراسة مستريحي(2020) دراسة الهلالات (2015) ودراسة شبيطة (2011) ودراسة اشتيه (2009).

2- الهدف الفرعي الثاني:

الهدف الفرعي الثاني للدراسة: التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلاب الإرشاد النفسي التربوي والمتعلقة بالمشرفين الأكاديميين ؛ وللتحقق من هذا الهدف تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات البعد الثاني معوقات المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين ، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7) ترتيب معوقات التدريب الميداني المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين تصاعدياً تبعاً للوسط المرجح والوزن المئوي

ت	معوقات التدريب الميداني	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب	درجة الاستجابة
1	نقص الخبرة الميدانية للمشرف الأكاديمي	1.87	62.33	الأولى	منخفض
2	قصور الخبرة المهنية للمشرف الأكاديمي	1.81	60.33	الثانية	منخفض
3	ضيق الوقت في متابعة الطلاب المتدربين والجلوس معهم كلا على حدي	1.68	56	الثالثة	منخفض جداً
4	كثرة الأعباء التي يقوم بها المشرف الأكاديمي فيما يتعلق بالعبء الدراسي	1.63	54.33	الرابعة	منخفض جداً
5	صعوبة التعامل مع بعض المعلمات لأجل حضور الندوات العلمية التثقيفية التي يشرف عليها المشرف الأكاديمي	1.51	50.33	الخامسة	منخفض جداً
6	إهمال جانب التسجيل لعمل الطالب في سجل متابعة الطالب	1.55	50.12	السادسة	منخفض جداً
7	زيادة عدد الطلاب المستهدفين في التدريب الميداني	1.49	49.66	السابعة	منخفض جداً
8	عدم التنسيق بين ادارة الكلية والمؤسسات التعليمية في تنفيذ التطبيق العملي لأى مقرر في التخصص	1.44	48	الثامنة	منخفض جداً
9	الغياب المتكرر لبعض المشرفين	1.18	39.33	التاسعة	منخفض جداً
10	قصور في المهارات الشخصية للمشرف الأكاديمي	1.16	38.66	العاشرة	منخفض جداً
	متوسط الوزن المئوي الكلي (50.68)				

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كشفت النتائج من خلال جدول(7) أن فقرات الاستبانة التي تناولت معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي والتربوي ، تعود إلى بعد المشرف الأكاديمي جاءت ككل بمستوى منخفض ومنخفض جداً ؛ وهي نقص الخبرة الميدانية للمشرف الأكاديمي (المرتبة الأولى) وسط مرجح (1.87) وقصور الخبرة المهنية للمشرف الأكاديمي (المرتبة الثانية) وسط مرجح (1.81) وضيق الوقت في متابعة الطلاب المتدربين والجلوس معهم كلٍ على حدا (المرتبة الثالثة) وسط مرجح (1.68) وكثرة الأعباء التي يقوم بها المشرف الأكاديمي فيما يتعلق بالعبء الدراسي (المرتبة الرابعة) وسط مرجح (1.63) ؛ مما يدل على أن درجة المعوقات المتعلقة بالمشرفين الأكاديميين قليلة ، وأن المشرف الأكاديمي يؤدي دوره نحو متطلبات برامج التدريب الميداني بصورة جيدة وفعالة ، ولا يواجه ضعفاً إلى حد ما في أدائه لواجباته الإشرافية من وجهة نظر الطلبة المتدربين ، مما يدل على أن المشرف الأكاديمي من أكثر عناصر عملية التدريب تأثيراً على الطالب المتدرب ؛ وعليه فإن أي تقصير من جانبه يعدٌ من المعوقات المهمة التي تؤثر في مدى استفادة طلبة التدريب ، وقد يرجع ذلك إلى اعتبارات عدة تراعى في اختيار المشرفين الميدانيين الأكاديميين أهمها الرغبة في الإشراف على الطلبة ومراعاة التخصص في الإرشاد النفسي وتوفر الخبرة العملية والمهنية في ميدان الإرشاد النفسي وأساليبه ، مما يدل على أن مشرفي التدريب الميداني؛ بالرغم من كثرة الأعباء التي يقوم بها المشرف الأكاديمي فيما يتعلق بالعبء الدراسي ؛ إلا إنه لم يكن له أي تأثير يذكر على تقدير الطلبة واستجاباتهم في فقرات الاستبانة التي تعود إلى(بعد المشرف الأكاديمي) للمعوقات التي تواجههم في العملية التدريبية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهلالات (2015) واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضوان (2020) و دراسة مستريحي(2020) و دراسة أبو فاره (2019) ودراسة الجندي والناكوع (2018) و دراسة أشتيه (2009) .

3ـ الهدف الفرعي الثالث:

ينص الهدف الفرعي الثالث للدراسة: التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلاب الإرشاد النفسي التربوي والمتعلقة بالمشرفين التربويين ؛ وللتحقق من هذا الهدف تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات البعد الثالث معوقات المتعلقة بالمشرفين التربويين ، وجدول (8) يوضح ذلك.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول(8) ترتيب معوقات التدريب الميداني المتعلقة بالمشرفين التربويين تصاعدياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لها.

ت	معوقات التدريب الميداني	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب	درجة الاستجابة
1	عدم الرغبة في الإشراف التربوي لبعض المشرفين بوصفها مهمة إجبارية وليست اختيارية	2.90	96.66	الأولى	متوسط
2	قصور في حضور ورش العمل للتعريف بعمل دليل التدريب الميداني	2.61	87.43	الثانية	متوسط
3	غياب الحافز المادي من ناحية عدم صرف مكافآت الإشراف التربوي	2.03	67.66	الثالثة	منخفض
4	قصور في المهارات الشخصية للمشرف التربوي	1.84	61.33	الرابعة	منخفض
5	نقص الخبرة الميدانية للمشرفين التربويين	1.71	57	الخامسة	منخفض جداً
6	سوء العلاقة بين الطلاب والمشرف التربوي.	1.71	57	الخامسة	منخفض جداً
7	قلة الزيارات لبعض المشرفين التربويين	1.69	56.33	السادسة	منخفض جداً
8	قصور الخبرة المهنية للمشرفين التربويين	1.57	52.33	السابعة	منخفض
9	سوء العلاقة بين المشرف التربوي والأكاديمي	1.3	43.33	الثامنة	منخفض جدا
10	زيادة عدد الطلاب المستهدفين للتدريب الميداني	1.29	43	التاسعة	منخفض جدا
	متوسط الوزن المئوي الكلي (51.11)				

أسفرت النتائج من خلال جدول(8) عن فقرات الاستبانة التي تعود إلى بند المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي بوصفها استجابات ككل ما بين المتوسط والمنخفض وهي عدم الرغبة في الإشراف التربوي لبعض المشرفين بوصفها مهمة إجبارية ، وليست اختيارية(المرتبة الأولى) وسط مرجح (2.90) وقصور في حضور ورش العمل للتعريف بعمل دليل التدريب الميداني(المرتبة الثانية) وسط مرجح (2.61) وغياب الحافز المادي من ناحية عدم صرف مكافآت الإشراف التربوي(المرتبة الثالثة) وسط مرجح (2.03) قصور في المهارات الشخصية للمشرف التربوي(المرتبة الرابعة) وسط مرجح (1.84) ؛ مما يدل على أن درجة المعوقات المتعلقة بالمشرفين التربويين قليلة ، وأن المشرف التربوي يؤدي دوره نحو متطلبات برامج التدريب الميداني بصورة مقبولة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهلالات (2015) التي هدفت إلى التعرف على معوقات التدريب التربوي لدى الطلبة في الجامعة الأردنية ، حيث بينت أن أعلى المعوقات درجة هي تلك المتعلقة بالمشرفين التربويين ، وكذلك نتائج دراسة مستريحي(2020) بأن المعوقات المتعلقة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بالمشرف التربوي قد جاءت بمستوى مرتفع، وأعلى المعوقات درجة هي تلك المتعلقة بالمشرفين التربويين والمدرسة فقد جاءت بمستوى مرتفع.

4- الهدف الفرعي الرابع:

ينص الهدف الفرعي الرابع للدراسة: التعرف على معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلاب الإرشاد النفسي التربوي والمتعلقة بالمؤسسة التدريبية. وللتحقق من هذا الهدف تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات البعد الرابع معوقات المتعلقة بالمؤسسة التدريبية، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول(9) ترتيب معوقات التدريب الميداني المتعلقة بالمؤسسة التدريبية حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لها.

ت	معوقات التدريب الميداني	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب	درجة الاستجابة
1	حرمان الطلاب من الاطلاع على سجلات وملفات طلبة المدرسة الذين يعانون من مشكلات	1.76	68.66	الأولى	منخفض جداً
2	إصرار بعض العاملين بمكتب الإرشاد النفسي على التواجد مع الطلاب المتدربين داخل الفصول	1.72	56.88	الثانية	منخفض جداً
3	قلة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المؤسسة(عدم توفر جهاز داتا شو)	1.70	56.66	الثالثة	منخفض جداً
4	عدم توفر الحصص الاحتياطية	1.70	56.66	الثالثة	منخفض جداً
5	عدم تقبل وتفهم عمل المرشد النفسي من قبل بعض المعلمات	1.56	52	الرابعة	منخفض جداً
6	عدم تعاون مكتب الإرشاد النفسي	1.52	50.66	الخامسة	منخفض جداً
7	عدم تعاون المكتب الاجتماعي	1.51	50.33	السادسة	منخفض جداً
8	عدم فهم واضح لدور المرشد النفسي من قبل الإدارة المدرسية	1.47	49	السابعة	منخفض جداً
9	جهل بعض العاملين بتخصص الإرشاد النفسي وأهميته ومهامه	1.44	48	الثامنة	منخفض جداً
10	عدم توفير مكتب خاص لممارسة العملية الإرشادية للمحافظة على سرية المعلومات	1.36	45.33	التاسعة	منخفض جداً
11	عدم تقبل خروج الطالبات المحتاجات للإرشاد من قبل بعض المعلمات	1.35	45	العاشرة	منخفض جداً
12	عدم وجود حصة خاصة بعمل المرشد النفسي في الجدول الدراسي	1.20	40	الحادية عشر	منخفض جداً
متوسط الوزن المئوي الكلي (50.85)					

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كشفت النتائج من خلال جدول(9) أن فقرات الاستبانة التي تناولت معوقات التدريب الميداني التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي والتربوي ، وتعود إلى بعد المؤسسة التدريبية جاءت ككل بمستوى منخفض جداً؛ وهي حرمان الطلاب من الاطلاع على سجلات وملفات طلبة المدرسة الذين يعانون من مشكلات (المرتبة الأولى) وسط مرجح (1.76) وإصرار بعض العاملين بمكتب الإرشاد النفسي على التواجد مع الطلاب المتدربين داخل الفصول(المرتبة الثانية) وسط مرجح (1.72) وقلة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المؤسسة وعدم توفر جهاز داتا شو (المرتبة الثالثة) وسط مرجح (1.70) وعدم تقبل وتفهم عمل المرشد النفسي من قبل بعض المعلمات(المرتبة الرابعة) وسط مرجح (1.56) وعدم تعاون مكتب الإرشاد النفسي (المرتبة الخامسة) وسط مرجح (1.52)، مما يدل على قيام المؤسسة التدريبية بمسؤولياتها وواجباتها في المهام المطلوبة في العملية التدريبية على النحو الأمثل ، وذلك وفقاً لتقدير الطلبة المتدربين واستجاباتهم؛ وأن اتجاهاتهم نحو المؤسسة كانت إيجابية بشكل ملحوظ ، وقد تمثل ذلك في الانخفاض الملحوظ لمستوى معوقات التدريب الميداني في هذا البعد، وقد يرجع ذلك إلى الوعي والاهتمام بدور إدارة المؤسسة التدريبية في عملية التدريب الميداني ، ويعود ذلك إلى كفاءة وجدية من يقوم بالقيادة في هذه الإدارات الفاعلة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رضوان (2020) التي توصلت إلى أن أهم المعوقات المتعلقة بالطلاب فيما يتعلق بمؤسسات التدريب الميداني، هي الاطلاع على ملفات الحالات بالمؤسسة والروتين المستمر خلال فترة التدريب؛ وكما بينت دراسة أبو فاره (2019) نتائج أهمها معوقات تتعلق بظروف العمل وبيئته ، فقد جاءت بدرجة مرتفعة، وبينت دراسة الجندي والناكوع (2018) التي أشارت نتائجها إلى أن أكثر المعوقات المتعلقة بمؤسسات التدريب الميداني التي تمثلت في اقتصار الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات على مجالات محددة ، وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب الطلبة بسبب ازدياد عدد المتدربين؛ وكذلك دراسة شبيطه (2011) التي أسفرت نتائجها إلى أن المعوقات تمثلت في فلسفة بعض المؤسسات في حرمان الطالب من الاطلاع على بعض الملفات والسجلات الضرورية في أثناء التدريب الميداني، وكذلك دراسة اشتيه (2009) التي أظهرت نتائجها أن أكثر المعوقات تلك المتعلقة بمؤسسات التدريب الميداني بشكل دال إحصائياً.

التوصيـــــــــــات

تأسيساً لما تقدم من عرض وتحليل نتائج الدراسة ، وفي ضوء المناقشات يوصي باقتراح الآتي:-

1- إجراء اللقاءات الدورية و ورش العمل لكل من المشرفين التربويين والمشرفين الأكاديميين لتوحيد آلية العمل والإشراف على خطة دليل الإرشاد التطبيقي المعتمد في كلية التربية /جامعة بنغازي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2- انتقاء المؤسسات التدريبية المناسبة ذات الدور الفعال في تنفيذ آليات خطط التدريب الميداني ، والعمل على إنجاح العملية التدريبية ككل، بالإضافة إلى تنفيذ برامج التثقيف والتوعية في المؤسسات المستهدفة لما لأهمية التدريب وضرورته للطالب المتدرب في تخصص الإرشاد النفسي قبل الخدمة.

3- عقد ورش عمل تدريبية تستهدف الطلبة المسجلين في برنامج التدريب الميداني من أجل توضيح الخطة العملية بالكامل (دليل الإرشاد التطبيقي) لطلبة كلية التربية / شعبة الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للوصول بهم إلى تطبيق ما تعلموه في المقررات النظرية في تخصص الإرشاد النفسي.

4- ربط المقررات الدراسية النظرية بالتطبيق العملي من خلال برنامج التدريب المصغر في القاعات الدراسية بالكلية.

5- نشر الوعي من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة للتعريف بأهمية دور المرشد النفسي التربوي في المجال المدرسي.

6- التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي للمشرفين التربويين على المشاركة في عملية الإشراف والتقييم التربوي للطلبة المتدربين باعتبارهم يمثلون جهة اعتبارية (مكتب التفتيش التربوي) ولهم دوراً فعالاً في تقييم الطلاب.

7- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول موضوع التدريب الميداني بشكل عام .

قـــائمـــــة المراجـــــــع

- أبو فاره ،حازم سميح (2019):المعيقات التي يواجهها المرشدون النفسيون العاملون في مدارس محافظة الخليل وسبل التغلب عليها، رسالة الماجستير منشورة في التوجيه والإرشاد النفسي ، كلية الدراســـــات العليـــــا برنـــــامج التوجيـــــه والإرشـــــاد النفســـــي، جامعـــــة الخليل(http://dspace.hebron.edu/.).
- اشتيه ،عماد عبد اللطيف (2009) : معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد، المجلد 2،العدد3.
- الجندي, خليفة مصباح والناكوع, فاطمة جمعة (2018): التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية والمعوقات التي تحول دون تحقيق الكفاءة المهنية ،المجلة العلمية لكلية التربية ،جامعة مصراتة، ص 305-331.
- حماد، نهلة محمد (2017): معوقات التدريب الميداني بأقسام رياض الأطفال في جامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات والمشرفات وسبل مواجهتها ، مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد، العدد 22 يونيو، ص 295- 319.
- الخوالدة ،محمد والمهايرة، عبدالله (2018): أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد14،عدد3،ص ص 341-349.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- دليل التدريب الميداني طلاب الدبلوم المهنية (شعبة إدارة مدرسية)(2019): قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ،كلية التربية قنا، جامعة جنوب الوادي ، جمهورية مصر العربية (http://www.svu.edu.eg/faculties/edu).
- رضوان، محمود علي (2020): معوقات جودة التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية ،جامعة حلوان، المجلد 21،العدد21،الجزء الأول، ص ص 460-413 (https://jfss.journals.ekb.eg/).
- شبيطة ، زردة حسن (2011) :معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة ،برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، منطقة قلقيلية التعليمية.
- شبيطة ، زردة حسن وأبو علبة ،محمد بسام(2022): معوقات التدريبية التي تواجه طلبة التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية/ فرع قلقيلية بجامعة القدس المفتوحة، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 39 ،2 كانون الثاني ، ، ص ص237-257.
- مبروك، سناء(2016):التدريب الميداني بين النظرية والتطبيق، المكتب العربي الحديث، اسكندرية.
- المحمودي، محمد سرحان علي(2019) : مناهج البحث العلمي،ط3،دار الكتب صنعاء: اليمن.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 146-169 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية خلال التدريب ما قبل الخدمة

أ. أريج إبراهيم عبد الحميد
Areegalhase530@gmail.com
عضو هيئة التدريس (محاضر)،- كلية التربية- بنغازي
أ. مروة سالم الرخ
عضو هيئة التدريس (محاضر)،- قسم الدراسات النفسية والتربوية- كلية التربية- المرج
Marwaalrokh69@gmail.com
أ. نجية المبروك مسعود
elmabrwknagia@gmail.com
عضو هيئة التدريس (محاضر)- قسم الدراسات النفسية والتربوية- كلية التربية- المرج

DOI:https://doi.org/10.54172/swgfk040

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية خلال التدريب ما قبل الخدمة لطلبة كلية التربية المرج، كما هدفت إلى التعرف على دلالة الفروق في هذه المعيقات والتي يمكن أن تُعزى لمتغيرات (النوع، والتخصص، والفصل الدراسي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية بأبعادها كانت أعلى من المتوسط، وأن أكثر المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية كانت المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين، يليها المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة، ثم المعيقات المتعلقة بالمشرف، وفي المرتبة الأخيرة المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية بأبعادها تعزى لمتغير النوع، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات تعزى لمتغير التخصص ولصالح الإدارة التعليمية، بينما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الأبعاد جميعها، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات والأبعاد (المعيقات المتعلقة بالمشرف، المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون، والمعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين)، تعزى لمتغير الفصل الدراسي، بينما وجدت فروق في مستوى المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة تعزى لمتغير الفصل الدراسي ولصالح الفصل الثامن.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، الطالب، المعلم، التربية العملية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

Obstacles that Limit the Student Teacher's Acquisition of Teaching Competencies during Pre-service Training

Abstract:

The present study aimed at determining the obstacles that student teachers might encounter while they acknowledged teaching competencies during their Pre-service study at the College of Education, in Al-Marj. Moreover, one of the study targets is mainly to track the significance of the differences among these obstacles which in turn can be resulted from different variables; such as, gender, divisions, and semester. Eventually, the study adopted the descriptive approach.

The findings of the study indicated that the level of obstacles that affect the (student)، teacher's acknowledgment of teaching competencies were proved to be higher than the average, and that the most it was related to student teachers themselves while the school administration, came to be the second obstacles followed by the supervisor. Finally, came the obstacles that related to the cooperating teacher to be in the last place. Additionally, it was significantly proved that there are no Statistically significant differences that can limit the (student), teacher's acquisition of teaching competencies with its dimensions while there were statistically significant differences in the level of obstacles which resulted from the variable of the educational administration. However, it is significantly proved that there are no statistically significant differences concerning the variable of semesters, related to the supervisor, the cooperating teacher, or student-teachers. Contradictly, there was significant difference proved related to the variable of the semester in favor of the eighth semester.

Keywords: teaching competencies, student, teacher, practical education

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

لقد تضاعف النمو المعرفي والعلمي مرات عدة في العقود القليلة الأخيرة من القرن الحالي، ولم تقترن الثورة العلمية بالنواحي النظرية فقط؛ بل تعدتها إلى المجالات التطبيقية والعملية، ولم تكن التربية بمعزل عن هذه التغيرات التي حدثت، حيث سعت التربية الحديثة إلى الاهتمام بالهيكل التنظيمي ليصبح أكثر مرونة واستجابة للتغيرات السريعة، وتدريب المعلمين على قبول هذا التغير (المومني،2019:117)، وعلي اعتبار أن المعلم ركيزة أساسية في النظام التعليمي بدأ الاهتمام بإعداده نظرياً وعملياً إعداداً يُمكنه من مواكبة التغيرات السريعة من حوله، ويسهم في تزويده بالمهارات والمعلومات اللازمة للتعامل مع المناهج الحديثة وما فيها من قيم ومعلومات ومهارات تهدف إلى تحسين طرق التعلم وتطوير الوسائل والأساليب الكفيلة لتحقيق الأهداف المنشودة (الهديب،250:2021)، وقد ركزت الفلسفات الحديثة للتربية على ضرورة تربية الفرد وإعداده إعداداً مبنياً على مجموعة من الكفايات التدريسية التي تؤهله لمهنة التدريس .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هذا و الكفايات التدريسية تُعد الأساس الأول الذي يساعد المعلم على ممارسة دوره المهني، ومن المتطلبات الأساسية للمعلمين من أجل نجاح العملية التعليمية، ولذلك فإن رفع كفاية المعلم يُعَدُّ هدفاً من أهداف المؤسسة التربوية، حيث إن امتلاك المعلم للكفايات التدريسية أمر ضروري ومهم حتى يقوم على أكمل وجه آخذين بالاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها مع البعض (العداوني،1:2011).

هذا ويؤكد (الركابي،2009 :4)، على أن الكفايات التدريسية أحد المؤشرات الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد مدى تمكن المعلم من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، ولذلك حظيت بأهمية بالغة في برامج إعداد الطلبة المعلمين في الدول المتقدمة وتأهيلهم؛ لذا أصبح ضرورياً تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين من أجل قيامهم بالتدريس وتحقيقهم الأهداف المنشودة ، وتضمين تلك الكفايات في برامج إعدادهم في كليات التربية.

وتمثل التربية العملية الجانب التطبيقي وإحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد معلم المستقبل بوصفها تساعد الطالب المعلم في امتلاك الكفايات التدريسية التي يستلزمها دوره المهني في التعليم، حيث يؤكد تقرير مجموعة هولمز أن المعلم لا يستطيع أن يمارس عمله بشكل مرضٍ ما لم يقضِ وقتاً كافياً في التدريب على التدريس تحت الإشراف الدقيق والمباشر (خوالدة وآخرون، 741:2010)، ويشير السلامات (2001) إلى أن برنامج التربية العملية إطار يمكن الطلاب من تطبيق قواعد المهنة واستراتيجيتها من خلال ما درس نظرياً في مساقات التدريس وطرائقها وأساليب التقويم المختلفة (حمارشة،2011 :139)،هذا وتؤكد نتائج الدراسات و الأبحاث التي أهتمت بموضوع الكفايات التدريسية والتدريب قبل الخدمة (التربية العملية)، على ضرورة إعداد المعلمين للتدريب قبل الخدمة بوضع تقويم يعتمد أساساً على الكفايات والمهارات كدراسة (القضاة ،2011)، و(عقل وآخرون ،2017)، و(خوالدة وآخرون، 2010)، وفي جانب آخر؛ تؤكد نتائج الدراسات الأخرى على أن هناك معيقات ومشكلات تواجه الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب العملي تحد من اكتسابهم للكفايات التدريسية، وتعيق أدائهم التدريسي منها دراسة (الأسطل،2004)، و(الصّمادي وأبوجاموس،2005)، و(الهنيدي، 2006)، و(الحيالي، 2015)، و(طاشمان والمستريحي،2019).

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما ورد في المقدمة، ومن خلال الواقع الفعلي ونتيجة الاحتكاك بالوسط التربوي، والإشراف على التربية العملية مدة تزيد عن سبعة سنوات؛ ومن خلال التواصل المباشر مع المشرفين التربويين، والطلبة المعلمين، والمعلمين المتعاونين، فقد لوحظ أن عملية التدريب العملي للطلبة المعلمين في كلية التربية المرج لا تتم بصورة متكاملة، وأن الطلبة المعلمين يفتقرون إلى الكثير من المهارات التي تعيق أدائهم التدريسي أثناء فترة التطبيق العملي، حيث أنهم يمتلكون قدرات نظرية تتصل بالعملية التعليمية في

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كافة الجوانب، إلا أن منهم مَنْ لديه صعوبة تتصل بتوظيف الكفايات النظرية بشكل عملي في الميدان المدرسي.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التعرف على أهم المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية خلال التدريب ما قبل الخدمة (التربية العملية)، وذلك للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما أهم المعيقات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية المرج، وتحد من إكسابهم للكفايات التدريسية أثناء التربية العملية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية المرج، والتي يمكن أن تعزى إلى متغيرات (النوع – التخصص – الفصل الدراسي) ؟

أهداف الدراسة:

1. تهدف الدراسة إلى التعرف على المعيقات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية المرج وتحد من إكسابهم للكفايات التدريسية أثناء التربية العملية من وجهة نظرهم.
2. التعرف على مستوى الفروق في المعيقات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية المرج والتي يمكن أن تعزى إلى متغيرات (النوع – التخصص – الفصل الدراسي).

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الكفايات في المواقف التدريسية، والدور الذي تقوم به التربية العملية في تنمية الموارد البشرية، حيث تعد مؤشراً كافياً للتأكد من أن الطالب المعلم قد اكتسب الكفايات التدريسية التي تمكنه من أداء عمله.
- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء على أبرز المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية خلال التدريب العملي، ومن ثم تساعد في وضع تصور مقترح للحد من هذه المعوقات، وإعادة النظر في البرامج المعدة للطلبة المعلمين بشكل تقدم فيه الكفايات النظرية بما يتلاءم مع الكفايات العملية.
- تفيد هذه الدراسة القائمين على برامج التربية العملية في تلافي المشكلات المتوقع حدوثها في المستقبل مع الطلبة المعلمين أثناء التدريب العملي.
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى مشابهة، في ضوء متغيرات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

- **المعيقات:** "هي العمليات التي تحد من الفاعلية في الإنجاز وقد تكون معوقات مادية أو بشرية أو اجتماعية أو إدارية" (الجوهري وآخرون، 1996 :136)،.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وتعرف بأنها "ذلك الشيء العسر الذي يشكل صعوبة ويعرقل تحقيق الأهداف ، ويحتاج إلى مواجهة للتغلب عليه والوصول إلى الغرض بسهولة ويسر" (غلوم وآخرون،2019 :294)،.

وتعريفها إجرائياً: بأنها العقبات والصعوبات المتعلقة بالإدارة المدرسية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والطلبة المعلمين والتي تعين أدائهم التدريسي أثناء تنفيذهم لبرنامج التربية العملية.

– **الطالب المعلم:** الطلبة المعلمون هم "طلبة الكليات الذين يتدربون على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها، فهم طلبة لأنهم لم يكملوا دراستهم في الكلية بعد، ومعلمون بحكم تدريسهم عـــددا من الحصص في إحدى المدارس، فهم إذن طلبة ومعلمون في آن واحد" (عياد، 2013 :9).

وتعريفه إجرائياً: بأنه الطالب المقيد بأحد الفصلين السابع أو الثامن، والمسجل في مقرر التربية العملية ضمن المتطلبات الإجبارية في كلية التربية المرج، للقيام بالتدريب في إحدى المدارس العامة أو الخاصة.

– **الكفايات التدريسية:** تعرف بأنها "امتلاك المعلم لقدر كافٍ من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية بمستوى محدد من الاتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض" (الأزرق، 2000 :19).

وتعريفها إجرائياً: بأنها الحد الأدنى من القدرات والمهارات التي يمتلكها الطالب المعلم وتمكنه من أداء عمله بمستوى مرضٍ من الفاعلية والكفاءة.

– **التربية العملية:** هي مجموعة الأنشطة والخبرات التي يقوم بها طلبة كلية التربية، وذلك من خلال احتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يختارها مشرفوهم فيتدربون فيها ليكتسبوا المهارات اللازمة بمهنة التدريس (محمود،2004 :24).

وتعرّف إجرائياً: بأنها التطبيق العملي الذي يمارسه الطلبة المعلمون داخل الفصول الدراسية، مستعينين بالمعلومات والمفاهيم والأساليب التربوية التي تتضمنها الخطة الدراسية أثناء مدة الدراسة في الكلية.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوع: المعيقات التي تحد من اكتساب "الطالب المعلم" للكفايات التدريسية خلال التدريب ما قبل الخدمة " التربية العملية".
- الحد الزمني: ربيع (2021 – 2022).
- الحد المكاني: كلية التربية المرج.
- الحد البشري: الطلبة المعلمون المقيدون بالفصل السابع والثامن في جميع أقسام كلية التربية المرج.

الإطار النظري:

مفهوم الكفايات التدريسية:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

نظر التربويون إلى مفهوم الكفاية التدريسية من زاويتين: عامة، ومكونة، فالكفاية لها شكلان: كامن، وظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن مفهوم، ومن هنا؛ فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل إلى القيام بالعمل، وفي شكلها الظاهر عملية، ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني فقط مجرد إلمام المعلم بالمعارف والمهارات التي تتضمنها الكفاية بل لابد من أن يكون قادراً على القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطرق صحيحة وطبقاً للمعايير المتفق عليها في الأداء (زهو،11:2016).

في حين تعرفها حلواني، بأنها "ما تقوم به المعلمة من القدرات التعليمية المتنوعة سواءً كان داخل البيئة الصفية أو خارجها من أجل مساعدة الطالبات على اكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات السليمة المرغوبة بفاعلية وإتقان" (حلواني، 9:2002).

وعليه نستخلص مما سبق أن الكفايات التدريسية تعبر عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويكتسبها من خلال الإعداد الوظيفي وتظهر في سلوكه التدريسي داخل الفصل الدراسي.

وهكذا ترتبط الكفايات التدريسية بعدة جوانب (زهو،12:2016)، متمثلة في الآتي:

1. وصف نوع السلوك والأداء الذي يراد من المعلم، ويكون قادراً على إظهاره وهذا السلوك مرتبط بالأدوار والمهام المطلوبة منه.
2. القدرة على أداء الدور المطلوب منه بمستوى معين من الإتقان.
3. المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لهذا الأداء.
4. إمكانية اكتسابها من خلال البرامج التدريبية ويرتفع أداء المعلم لها من خلال التدريب.
5. إمكانية قياس هذا الأداء عن طريق معايير موضوعية.

أنواع الكفايات التدريسية:

هناك أنواع متعددة من الكفايات يجب أن يمتلكها الفرد حتى يستطيع أداء مهام عمله بطريقة مقبولة، وهي متكاملة بعضها مع بعضٍ.

يرى ملحم والصباغ (462:2001)، أن هناك أربعة أنواع للكفايات:

أ. كفاية التخطيط للدرس وأهدافه .

ب. كفايات تنفيذ الدرس

ج. كفايات التقويم .

د. كفايات العلاقات الإنسانية.

ويرى (كلارك) أن الكفايات التدريسية تتمثل في أربعة أنواع هي:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1- الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله (التعليم).

2- الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفدر وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم).

3- الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات (النفس حركية)، كتوظيف وسائل التعليم التكنولوجية وإجراء العروض العلمية.

4- الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء الفرد للكفايات السابقة في ميدان التعليم، ومدى تكيفهم في تعليمهم المستقبلي أو في عملهم، ويـرى أثرها من خلال عملهم داخل الفصل الدراسي (زهو، 14:2016).

الإعداد القائم على الكفايات:

يقوم مفهوم الكفايات التدريسية على مسلمة رئيسة مفادها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من السلوكيات، ولقد تأثرت حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات بالمدرسة السلوكية، بالإضافة إلى ارتباطها عضوياً بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية الإجرائية

ويوضح مرعي نقلا عن (المومني،124:2019)، أن العوامل التي أدت إلى نشأة حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات يمكن حصرها في الآتي:

1. اعتماد الكفاية بدل المعرفة.
2. ظهور حركة المسؤولية.
3. حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات.
4. حركة التربية القائمة على العمل الميداني.
5. حركة تفريد المعلم.
6. التدريب المتجه نحو العمل.
7. تطور أساليب التقويم للمعلم.

ويؤكد كثيرُ من الباحثين، والأزرق (2000)، والفتلاوي (2003)، على أن ظهور حركة الإعداد على الكفايات كانت نتيجة عدد من العوامل منها: فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي، وقصورها في إعداد المعلم وتدريبه فهي تركز على الجانب النظري التقليدي في إعداد المعلمين الذي يهتم بإعداد المعلم بالمعلومات والمعارف النظرية من خلال دراسة مقررات تربوية تجعله معلماً قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها.

و إن الكفايات اللازمة للمعلم أو المتدرب قابلة للتنمية من خلال معرفة أصولها والتدريب عليها.

1. إن طرق التعليم يجب أن تتنوع مع توظيف وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. إن تقويم الكفايات اللازمة لدى المعلم أو المشرف المتدرب ضرورية ولازمة.
3. إن الكفايات لدى المعلم أو المتدرب تؤثر تأثيراً أساسياً في نواتج التعلم لدى الطلاب.
4. إن مستويات النجاح وإمكانية ممارسة المهنة يرتبط بمدى تملك المعلم لمجموعة من الكفاءة وإتقانها.
5. إن كل معلم متدرب يمكنه الوصول إلى الأهداف عندما يتوفر له التعليم والتدريب الملائم الذي يحتوي على المعارف والمهارات.

ويعرفها إسماعيل بأنها الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتأهيليهم وتدريبهم أثناء الخدمة، وتتم داخل الصف وخارجه من قبل الطالب المعلم، وإشراف هيئة الإعداد والتأهيل والتدريب في الجامعة، وفقاً لعدد من المراحل هي: المشاهدة والمشاركة، والممارسة ولها عدد من المكونات هي المكون المعرفي والأدائي والوجداني (إسماعيل، 478:2016).

أسس التربية العملية:

ترتكز التربية العملية على مجموعة من الأسس منها: (محمد وحوالة،2005: 125).

- تُعَدُّ التربية العملية جزءاً أساسياً من مكونات برنامج إعداد المعلم.
- التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسؤولين المشرفين.
- شمولية برنامج التربية العملية لجميع جوانب الطلبة/ المعلمين ومهارتهم وتعاونه مع إدارة المدرسة.
- تهيئة الطلبة المعلمين ذهنياً ونفسياً من قبل المشرف قبل الدخول في تجربة التربية العملية.
- تعد عملية تقويم الطلبة المعلمين ركناً أساسياً من أركان التربية العملية، بحيث يشمل التقويم كل ما يقومون به داخل المدرسة الحقيقية.

أهداف التربية العملية:

يسعى برنامج التربية العملية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتلخص في الآتي: (إسماعيل،2016: 479)

1. تعريف الطالب بأهمية المجال المهني التربوي الذي سوف يعمل به عقب تخرجه.
2. إتاحة الفرصة أمام الطالب المعلم كي يضع ما درسه من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية خلال مراحل إعداد في الكلية موضع التطبيق العملي والفعلي حتى يمكن أن تكتسب عملية إعداده لمهنة التدريس أبعادها النظرية والتطبيقية مما يزيد من كفاءته وفعاليته مدرساً فيما بعد.
3. تهيئة الطالب المعلم للانتقال من دور وهو ما ألفه وتعود عليه في دراسته الجامعية وما قبلها من مراحل إلى دور وهو ما ينتظر منه القيام به عقب تخرجه، مما يكفل له انتقالاً طبيعياً من دور اجتماعي إلى آخر ضمن سلسلة أدوار حياته المتعددة .

أهمية التربية العملية:

تتجلى أهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم من خلال النقاط الآتية: (الفتلاوي،2004: 10)

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

-التعرف على طبيعة العملية التعليمية.
-تمكين الطلبة المعلمين من اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات.
-تهيئة فرص عملية للطلبة المعلمين لتطبيق ما تعلموه من مبادئ ومفاهيم تربوية.
-تدريب الطلبة المعلمين على تحمل المسئولية والمشاركة في الأنشطة التربوية والاجتماعية المختلفة .

وترى(حسن، 2002 :2)، أن أهمية التربية العملية تكمن في عدة عناصر تتمثل في الآتي:

- تعد حلقة وصل بين الجانب الأكاديمي والجانب التربوي.
- توفر فرصة عملية لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية .
- تعرف الطالب المعلم على المشكلات في الميدان التربوي ومعرفة طرائق حل المشكلات.
- تكسب الطالب المعلم قسطاً وافراً من التوجيهات العلمية من خلال الإشراف الميداني.
- تكسب الطالب المعلم القدرة على حصر صعوبات التعلم ومعالجتها.
- تعد الخبرة الوحيدة في برنامج إعداد الطالب المعلم وتؤثر في سلوكه بشكل جيد وفعال.

الدراسات السابقة:

- **دراسة الصّمادي وأبوجاموس (2005):** والتي هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحد اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية خلال ممارستهم للتربية العملي، وقد ضمت عينة الدراسة الطلبة المعلمين المسجلين في مساقات التربية العملية في جامعة اليرموك، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات لدى الطلبة المعلمين سواءً من وجهة نظرهم أنفسهم أو من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة، وكانت أهم المشكلات التي أجمع عليها معظم الطلاب المعلمين طوال مدة التربية العملية تشدد إدارة المدرسة والمشرف الأكاديمي في توجيهاتهم للطلبة المعلمين، وعدم توزيع فترة التربية العملية بين الملاحظة والنقد والتدريب المتصل، وضعف التعاون بين إدارة برنامج التربية العملية وإدارة المدارس والتعارض بين الدوام في الجامعة ودامهم في المدارس، وصعوبة المواصلات وقلة الوسائل التعليمية في المدارس، وقلة المرافق الملائمة للتدريب.
- **دراسة الهنيدي (2006):** بدراسة هدفت للتعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم صف بالجامعة الهاشمية بواسطة استبانة طبقت على (53)، طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب، المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والإشراف على التربية العملية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني تعزي إلى متغير الجنس .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- **دراسة العنزي (2007):** دراسة تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، وأداة الدراسة هي الاستبانة، وتكونت عين الدراسة من (136)، طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها إن أكثر مشكلات الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.
- **دراسة خوالدة وآخرون (2010):** دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية، أثناء فترة التربية العملية ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة اشتملت على (52)، فقرة موزعة على ست مجالات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (100)، طالباً معلماً، وأظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التربية العملية تعزي لعامل الجنس.
- **دراسة الجعافرة(2014):** التي هدفت إلى التعرف على مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة في جامعة الزرقاء في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم والشخصية من وجهة نظر المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين المتعاونين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي في ضوء استبانة مكونة من (52)، فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتم تطبيقها على عينة (62)، طالباً معلماً من طلبة السنة الرابعة الذين ينفذون برنامج التربية العملية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين تعزي لمتغيرات الدراسة (الطالب المعلم، عضو هيئة التدريس، المعلم المتعاون).
- **دراسة الحيالي (2015) :**التي هدفت إلى التعرف على أهم معوقات برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وتكونت العينة من (33)، معلماً، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتوصل الدراسة إلى نتيجة مفادها ضعف دور الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون.
- **دراسة الهديب (2021) :** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية جامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (120)، طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة من صحت استبانة مكونة من (35)، مشكلة، وأسفرت نتائج الدراسة على أن مشكلات التربية العملية للطلبة المعلمين كانت وفق الترتيب الآتي: المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسهم، المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، ثم المشكلات المتعلقة بالمعلم

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المتعاون، كما أكدت الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزي لمتغير الجنس.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**
- يلْاحَظُ من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أنها متعلقة بالمعيقات والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في فترة التدريب العملي؛ من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؛ باستثناء دراسة الجعافرة (2019)،؛ودراسة خوالدة وآخرون (2010)، التي اختلفت عن الدراسة الحالية في عينة الدراسة حيث اختصت بالمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين –تخصص تربية طفل– فكانت العينة المستهدفة الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والمعلمين المتعاونين، في الوقت الذي اختصت دراسة الصّمادي وأبو جاموس (2005)؛ التي هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحد اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية هذا وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العنوان وفي العينة وفي تصميم الاداة .
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وصياغة المشكلة وتحديد أهداف الدراسة، وتصميم الأداة فتم الاستعانة بالمقياس الذي وضعه الهديب (2021)؛ في دراسته للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والأسلوب الإحصائي، وتُعد الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة في هذا المجال مع التركيز علي البيئة المحلية للوقوف على أهم المعيقات التي تواجه الطلبة المتعلمين في كلية التربية المرج، حيث تُعد نتائج الدراسة تأكيداً لما جاء في عديد من الدراسات السابقة.

الإطار العملي للدراسة:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل التعرف على المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية ما قبل الخدمة، تم استخدام الاستبانة من دراسة (الهديب ؛2021)، في دراسته الموسومة بمشكلات التربية العملية في جامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين ،وتم استخدام المصادر الثانوية المتمثلة في الكتب والدوريات والمجلات المحكمة والانترنت والتقارير ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ أما المصادر الأولية فتمثلت في الاستبانة كأداة رئيسية في الدراسة وذلك لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الفصلين السابع والثامن المقيدين بالأقسام العلمية في كلية التربية، ذلك لأنهم المعنيين بالتدريب ما قبل الخدمة (التربية العملية)، وبلغ عددهم (60)، طالباً وطالبة، سحبت عينة عشوائية طبقية قوامها (49)، طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

انطلاقاً من أهداف الدراسة، وبالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، تم تطوير أداة الدراسة والتي تكونت من قسمين:

- **الجزء الأول:** ويشمل على المعلومات الأولية للطلبة والطالبات، وهي (النوع، التخصص، الفصل الدراسي).
- **الجزء الثاني:** ويتضمن أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية، ويتكون هذا الجزء من أربعة أبعاد موزعة على النحو التالي:

1- القسم الأول: يتعلق ببُعد المعيقات المتعلقة بالمشرف، ويتكون من (10)، عبارات.
2- القسم الثاني: يتعلق ببُعد المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون، ويتكون من (10)، عبارات.
3- القسم الثالث: يتعلق ببُعد المعيقات المتعلقة بالطلبة (المعلمين)، ويتكون من (7)، عبارات.
4- القسم الرابع: يتعلق ببُعد المتعلقة بإدارة المدرسة، ويتكون من (8)، عبارات.

وقد وضعت أمام كل عبارة ثلاث بدائل هي:(حادة- متوسطة الحدة- قليلة الحدة)، وأعطيت لكل عبارة وزن وفق تدرج ليكرت الثلاثي لتقدير درجة الموافقة كالتالي: ثلاث درجات للبديل حادة، درجتان للبديل متوسطة الحدة، ودرجة واحدة للبديل قليلة الحدة).

صدق أداة الدراسة: يقصد بصدق أداه الدراسة، أن تقيس فقرات الاستبيان ما وضعت لقياسه، وللتأكد من صلاحية استخدام الأداة في البيئة المحلية الليبية تم احتساب الصدق والثبات للأداة، وقد تم التحقق من صدق الأداة بالطريقتين التاليتين: صدق المحكمين (الظاهري)، وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ممن ذوي الكفاءة العلمية والمؤهلات الأكاديمية، وتم الأخذ بالملاحظات من حيث الصياغة بنائيا ولغويا ومدى مناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه كل عبارة، والصدق الذاتي (الإحصائي)، للأداة وذلك باستخدام طريقة (Statistical Validity)، حيث تم حساب معامل الصدق الإحصائي باستخدام دالة الجذر التربيعي لمعامل الثبات وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الأداة أنها تعطي نفس النتائج حتى ولو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة، وتحت نفس الظروف والشروط، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية حجمها (20)، من مجتمع الدراسة، من خلال تحليل البيانات التي تم تجميعها استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، لتحديد درجة ثبات أداة الدراسة، وقد تراوحت معاملات ثبات أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب الكفايات التدريسية ما بين (0.663–0.866)، أما معامل ثبات المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفابات التدريسية فبلغ (0.794)، وهى جميعها درجات ثبات عالية مما يعني إمكانية الاعتماد على جميع العبارات في كل جزء من أجزاء الاستبيان دون حذف أي منها وذلك لإجراء التحليل الإحصائي، والجدول رقم (1)، يوضح معاملاث ثبات وصدق محاور وأبعاد أداة الدراسة:

جدول (1)، قيم معاملات الثبات والصدق لأبعاد ومحاور الدراسة

الأبعاد	العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
بُعد المعيقات المتعلقة بالمشرف	10	0.866	0.930
بُعد المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون	10	0.663	0.814
بُعد المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين	7	0.840	0.916
بُعد المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة	8	0.741	0.860
المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفابات التدريسية	35	0.794	0.891

اختبار اعتدالية البيانات:

من المهم التحقق من تبعية البيانات للتوزيع الطبيعي قبل الإقرار بأن اختبار إحصائي معين يجب أن يستخدم، واختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وذلك باستخدام اختبار (Kolmogorov–سيمرنوف كليمنجروف)، واختبار (شابيرو ويلك)، الذي يفترض "عدم توزيع البيانات توزيعاً طبيعياً بمستوى دلالة إحصائية 5%، والجدول التالي يوضح اختبار اعتدالية البيانات لعينة الدراسة:

جدول (2)، معاملات سيمرنوف وشابيرو لحساب اتدالية بيانات الدراسة

البيان	سيمرنوف كليمنجروف			شابيرو ويلك		
	إحصائي الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	إحصائي الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
بُعد المعيقات المتعلقة بالمشرف	0.084	48	200.0	0.950	48	3070.
بُعد المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون	0.092	48	0.200	780.9	48	4700.
بُعد المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين	0.99	48	0.200	0.971	48	0.268
بُعد المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة	0.102	48	0.200	0.968	48	0.201
المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفابات التدريسية	0.102	48	0.200	0.968	48	0.201

من الجدول (2)، والذي يوضح قيم معاملات سيمرنوف وشابيرو لتحديد توزيع البيانات، يتبين أن قيم معاملات سيمرنوف للمعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفايات التدريسية بأبعادها جميعها كانت

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

غير دالة عند مستوى دلالة (α=0.05)، في حين تبين من الجدول أن قيم معاملات شابيرو كذلك كانت غير دالة بالنسبة للأبعاد عند مستوى دلالة (α=0.05)، .

الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Statistical Package for Social Science SPSS 25" والتي كانت كالتالي:

1. تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الأولية لمفردات الدراسة.
2. تم استخدام (T-test)، لعينة واحدة للتعرف على مستويات المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفايات التدريسية بأبعادها(المتعلقة بالمشرف، والمتعلقة بالمعلم المتعاون، والمتعلقة بالطلبة المعلمين، والمتعلقة بإدارة المدرسة)،.
3. تم استخدام (T-test)، لعينتين مستقلتين لتحديد على دلالة الفروق في مستويات المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفايات التدريسية بأبعاده والتي يمكن أن تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والسنة الدراسية.
7. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، لتحديد على دلالة الفروق في مستويات المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفايات التدريسية بأبعاده والتي يمكن أن تعزى لمتغير التخصص.

الدراسة الميدانية: يتناول هذا الجانب عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات إحصائياً:

تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة:

لقد تم تحليل البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وكما وردت في أداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (3)، توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع	ذكر	15	30.6
	أنثى	34	69.4
	المجموع	49	100.0
التخصص	كيمياء	4	8.2
	رياضيات	3	6.1
	انجليزي	9	18.4
	لغة عربية	9	18.4
	دراسات نفسية وتربوية	20	40.8
	إدارة تعليمية	4	8.2

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

	المجموع	49	100.0
الفصل الدراسي	السابع	19	38.8
	الثامن	30	61.2
	المجموع	49	100.0

من الجدول(3)، والذي يتضمن تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة يتبين أن النسبة الأعلى كانت للإناث وبلغت (69.4%)، وهي تمثل أكثر من نصف حجم العينة، في حين بلغت نسبة الذكور (30.6%)، أما بالنسبة لمتغير التخصص فقد كانت النسبة الأعلى للتخصص (دراسات تربوية ونفسية)، وبلغت (40.8%)، أما أقل نسبة فقد جاءت للتخصص (رياضيات)، وبلغت (6.1%)، وفيما يخص متغير الفصل الدراسي يلاحظ أن النسبة الأعلى كانت (الثامن)، وبلغت (61.2%)، في حين بلغت نسبة الفصل الدراسي (السابع)، (38.8%)،.

الإجابة على تساؤل الدراسة:

ما مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية ما قبل الخدمة؟

للتعرف على مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة للكفايات التدريسية بأبعادها تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T.test)، لعينة واحدة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4)، مستويات أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب للكفايات التدريسية

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة(t)،	الدلالة الإحصائية
المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين	49	2.42	0.54	2	48	5.505(*)،	0.000
المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة	49	2.31	0.81	2	48	2.688(*)،	0.010
المعيقات المتعلقة بالمشرف	49	2.18	0.54	2	48	2.424(*)،	0.019
المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون	49	2.11	0.61	2	48	1.349	0.184
المعيقات	**49**	**2.24**	**0.42**	**2**	48	**4.026** (*)،	**0.000**

(*)، قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α

يلاحظ من الجدول (4)، أن أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية ما قبل الخدمة كانت مرتفعة عن متوسطاتها الفرضية، حيث كان بُعد المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين أكثر الأبعاد ارتفاعاً حيث جاء المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.42)، وانحراف معياري قدره (0.54)، وكان المتوسط الفرضي لأداة القياس (3)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (5.505)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α، وجاء في المرتبة الثانية بُعد المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة بمتوسط حسابي بلغ (2.31)، وبانحراف معياري قدره (0.81)، في حين كان المتوسط الفرضي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(2.688)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α، وجاء في المرتبة الثالثة من حيث المستوى بُعد المعيقات المتعلقة بالمشرف بمتوسط حسابي (2.18)، وانحراف معياري (0.54)، في حين كان المتوسط الفرضي لهذا البعد (3)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (2.424)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α، أما متوسط درجات عينة الدراسة على بُعد المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون فأنه جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.11)، وانحراف معياري قدره (0.61)، بينما بلغ المتوسط الفرضي لأداة القياس(3)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (1.349)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=0.05، أما المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.24)، بانحراف معياري (0.42)، في حين كان المتوسط الفرضي لأداة القياس (3)، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (4.026)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =α، هذا يعني أن مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية بأبعادها كانت مرتفعة باستثناء بُعد المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون فقد كان متوسطاً.

التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفرية: والتي تنص على أنه: "لا يوجد فروقد ذات دلالة إحصائية في مستوي المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية وابعادها والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع الاجتماعي للطالب، المعلم".

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t)، والدلالة الإحصائية المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية وأبعادها، وذلك على النحو التالي:

جدول (5)،اختبار دلالة الفروق في مستوى أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب للكفايات التدريسية وفقاً لمتغير النوع

البيان	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)،	الدلالة الإحصائية
المعيقات المتعلقة بالمشرف	ذكر	15	2.24	0.55	48	0.422	0.675
	أنثى	34	2.38	0.55			
المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون	ذكر	15	2.17	0.46	48	0.473	0.639
	أنثى	34	2.09	0.67			
المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين	ذكر	15	2.45	0.52	48	0.268	0.790
	أنثى	34	2.41	0.55			
المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة	ذكر	15	2.10	0.53	48	-1.218	0.229
	أنثى	34	2.40	0.89			
المعيقات	ذكر	15	2.32	0.36	48	-0.141	0.888
	أنثى	34	2.24	0.45			

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يلاحظ من الجدول (5)، أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالمشرف تراوحت ما بين (2.24–2.38)، والانحرافات المعيارية كانت (0.55)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.422)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالمشرف والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع، وبالنسبة للمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون قد تراوحت ما بين (2.09–2.17)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.46–0.67)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.473)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α. ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون يمكن أن تعزى النوع، في حين كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين تراوحت ما بين (2.41–2.45)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.53–0.55)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.268)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع، بينما كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة تراوحت ما بين (2.10–2.40)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.53–0.89)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (1.218–)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع، وأما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية تراوحت ما بين (2.24–2.32)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.36–0.54)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.141–)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع.

الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه: "لا يوجد فروقد ذات دلالة إحصائية في مستوي المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية وابعادها والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع الاجتماعي للطالب، المعلم.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (f)، والدلالة الإحصائية المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية وأبعادها، وذلك على النحو التالي:

جدول (6)،اختبار دلالة الفروق في مستوى أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب للكفايات التدريسية لمتغير التخصص

البيان	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (f)،	الدلالة الإحصائية
المعيقات المتعلقة بالمشرف	كيمياء	4	2.15	.088	48	1.065	0.393
	رياضيات	3	2.03	0.15			
	انجليزي	9	2.07	0.60			
	لغة عربية	9	1.97	0.42			
	دراسات نفسية وتربوية	20	2.27	0.55			
	إدارة تعليمية	4	.256	0.28			
المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون	كيمياء	4	1.70	0.70	48	1.413	0.239
	رياضيات	3	1.80	0.26			
	انجليزي	9	1.96	0.46			
	لغة عربية	9	1.98	0.49			
	دراسات نفسية وتربوية	20	2.36	0.90			
	إدارة تعليمية	4	2.20	0.67			
المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين	كيمياء	4	2.57	0.50	48	1.442	0.229
	رياضيات	3	2.00	0.24			
	انجليزي	9	2.14	0.77			
	لغة عربية	9	2.39	0.47			
	دراسات نفسية وتربوية	20	2.53	0.45			
	إدارة تعليمية	4	2.75	0.41			
المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة	كيمياء	4	1.81	0.64	48	1.793	0.135
	رياضيات	3	1.45	0.07			
	انجليزي	9	2.47	0.31			
	لغة عربية	9	2.04	0.49			
	نفسية وتربوية	20	2.51	1.07			
	إدارة تعليمية	4	2.68	0.29			
المعيقات	كيمياء	4	2.02	0.53	48	2.458(*)	0.048
	رياضيات	3	1.82	0.10			
	اجليزي	9	2.14	0.40			
	عربية لغة	9	2.07	0.24			
	وتربوية نفسية	20	2.40	0.43			
	تعليمية إدارة	4	2.55	0.35			

(*)، قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α

يلاحظ من الجدول (6)، أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالمشرف تراوحت ما بين (2.03-2.56)، والانحرافات المعيارية كانت (0.15-0.88)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (f)، (1.065)، وهى قيمة غير دالة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالمشرف والتي يمكن أن تعزى لمتغير التخصص، وبالنسبة للمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون قد تراوحت ما بين (1.70-2.36)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.26-0.90)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (f)، (1.413)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α. ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون يمكن أن تعزى التخصص، في حين كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين تراوحت ما بين (2.00-2.75)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.24-0.77)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (f)، (1.442)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين والتي يمكن أن تعزى لمتغير التخصص، بينما كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة تراوحت ما بين (1.45-2.68)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.07-0.64)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (f)، (1.793)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير التخصص، وأما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية تراوحت ما بين (1.82-2.55)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.10-0.53)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت قيمة (f)، (2.458)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية والتي يمكن أن تعزى لمتغير التخصص ولصالح الإدارة التعليمية.

الفرضية الثالثة: والتي تنص على أنه: "لا يوجد فروقد ذات دلالة إحصائية في مستوي المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية وابعادها والتي يمكن أن تعزى لمتغير الفصل الدراسي الطالب، المعلم".

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t)، والدلالة الإحصائية المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية وأبعادها، وذلك على النحو التالي:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول (7)، اختبار دلالة الفروق في مستوى أبعاد المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب للكفايات التدريسية لمتغير الفصل الدراسي

البيان	الفصل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)،	الدلالة الإحصائية
المعيقات المتعلقة بالمشرف	السابع	19	.224	0.57	48	0.238	0.628
	الثامن	30	2.15	0.53			
المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون	السابع	19	2.04	0.53	48	0.453	0.504
	الثامن	30	2.16	0.66			
المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين	السابع	19	2.45	0.48	48	0.214	0.646
	الثامن	30	2.40	0.58			
المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة	السابع	19	2.27	1.20	48	4.489(*)	0.039
	الثامن	30	2.33	0.42			
المعيقات	السابع	19	2.23	0.48	48	1.187	0.281
	الثامن	30	2.24	0.39			

(*)، قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α

يلاحظ من الجدول (7)، أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالمشرف تراوحت ما بين (2.15–2.24)، والانحرافات المعيارية كانت (0.53–0.57)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.238)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالمشرف والتي يمكن أن تعزى لمتغير الفصل الدراسي، وبالنسبة للمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون قد تراوحت ما بين (2.04–2.16)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.53–0.66)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.453)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α. ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون يمكن أن تعزى الفصل الدراسي، في حين كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين تراوحت ما بين (2.40–2.45)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.48–0.58)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0.214)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين والتي يمكن أن تعزى لمتغير الفصل الدراسي، بينما كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة تراوحت ما بين (2.27–

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2.33)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.42–1.20)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (4.489)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة والتي يمكن أن تعزى لمتغير الفصل الدراسي ولصالح الفصل الدراسي الثامن، وأما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية تراوحت ما بين (2.23–2.42)، والانحرافات المعيارية كانت ما بين (0.39–0.48)، وباختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (1.187)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = α، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية والتي يمكن أن تعزى لمتغير الفصل الدراسي.

نتائج الدراسة:

من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أظهرت النتائج مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية بأبعادها كانت أعلى من المتوسط، وأن أكثر المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية كانت المعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين، يليها المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة، ثم المعيقات المتعلقة بالمشرف، وفي المرتبة الأخيرة المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون.
- بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية بأبعادها تعزى لمتغير النوع.
- كشفت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية تعزى لمتغير التخصص ولصالح الإدارة التعليمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الأبعاد جميعها.
- أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تحد من اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية والأبعاد (المعيقات المتعلقة بالمشرف، المعيقات المتعلقة بالمعلم المتعاون، والمعيقات المتعلقة بالطلبة المعلمين)، تعزى لمتغير الفصل الدراسي، بينما وجدت فروق في مستوى المعيقات المتعلقة بإدارة المدرسة تعزى لمتغير الفصل الدراسي ولصالح الفصل الثامن.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثات التوصيات التالية:

- العمل على التخطيط المسبق للتربية العملية من خلال الاتصال بالمعنيين بعملية التربية العملية من مشرفين ومديري مدارس ومعلمين وطلبة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- توضيح معايير التقويم التي يتم في ضوئها تقييم الطلبة، وتوضيح الإرشادات التي تتطبق عليها التربية العملية.
- تشجيع الطلاب والرفع من مستوى ثقتهم بأنفسهم من خلال المحاضرات التي تتم داخل الكلية.
- تشجيع الطلبة المعلمين من خلق تواصل إيجابي مع المعلمين المتعاونين معهم خلال التدريب العملي.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمعيقات التي تواجه الطالب المعلم في كليات أخرى، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والتنظيمية.

قائمة المراجع:

1. الأزرق، عبدالرحمن صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين. ط1، دار الفكر العربي، لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا.
2. الأسطل، إبراهيم حامد (2004): دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، **كلية التربية والعلوم الإنسانية**، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا.
3. إسماعيل، محمد المري محمد (2016): تقييم نظام التربية العملية بكليات التربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومعلمي الصف بمصر، جامعة الزقازيق، **المجلة العلمية لكلية التربية النوعية**، ع6، الجزء الأول.
4. الجعافرة، عبدالسلام يوسف (2014): مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والمعلمين المتعاونين، **مجلة جامعة دمشق**، م30، ع1.
5. الجوهري، عبدالهادي ،وعبدالجواد أحمد رأفت وعبدالمنعم بدر(1996): دراسات في التنمية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث. القاهرة ،
6. حسن، أريج خضر (2020): **محاضرات التربية العملية لطلبة المرحلة الرابع**، قسم علوم الحاسبات.
7. حلواني، وفاء (2002): دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسه النحو في المرحلة المتوسطة في العاصمة المقدمة، **رسالة ماجستير، جامعة أم القرى**، كلية التربية، مكة المكرمة .
8. حمارشة ، عبدالسلام وعمر الريماوي (2011): المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة، كلية الآداب وكلية العلوم التربوية، جامعة القدس، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، م25،ع4 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

9. الحيالي، شندى عادل (2015): بناء نموذج لتقويم برنامج التربية العملية لكليات التربية لجامعة بغداد من وجهة نظر الطلبة المدرسين وفق معايير الجودة العالمية، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، مصر، ع146، المجلد الأول.
10. خوالدة، مصطف وفتحي، محمود أحميدة وسعاد الحجازي (2010): مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية، الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، م26 ، ع3.
11. الركابي، رائد بايش (2009): الكفايات التدريسية اللازمة للطلبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، جامعة بغداد، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، ع23 .
12. زهو ، عفاف محمد توفيق (2016): **الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعليم الإلكتروني في عملية التعلم بالمملكة السعودية**، كلية التربية، جامعة بنها.
13. السلامات، محمد (2001):أساليب تدريس العلوم المعاصرة مرحلة التعليم الأساسي، مكتبة الفلاح، الكويت.
14. الصمادي، عقلة وعبدالكريم ابوجاموس (2005): مدى اكتساب الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين أنفسهم ، مجلة جامعة الملك سعود.
15. طاشمان، غازي والمستريحي، حسين (2019): المشكلات التي تواجه التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني، **مجلة العلوم النفسية والتربوية الأردن**، المجلد 5، ع1.
16. العدواني، خالد مطهر (2011): إعداد المعلمين قبل وثناء الخدمة، **رسالة ماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها**، جامعة صنعاء .
17. عقل، عبدالفتاح المرغني، ومحمود ميلود الغرياني، وسعد نور الدين (2017): جودة الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية البدنية لمرحلة التعليم الأساسي ببلدية جنزور، **مجلة الاجتهاد للأبحاث العلمية**، ليبيا، ع2.
18. العنزي، بشرى (2007): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، **بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** .
19. عياد، حنان أحمد فوزي (2013): واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

20. غلوم، حسين فولاذ، وحسن أحمد بوعباس، ومبارك محمد بوحميد (2019): معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر قسم علوم المكتبات والمعلومات في كلية التربية الأساسية، الكويت، إدارة البحوث والنشر العلمي، **المجلة العملية**، م35، ع7.
21. الفتلاوي، سهيلة (2003): **كفايات التدريس: المفهوم والتدريب والآراء**، عمان، دار الشرق.
22. القضاة، بسام محمد حامد (2011): تحديد درجة معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مبحث التاريخ في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها، **مجلة دراسات العلوم التربوية** ، الجامعة الأردنية، م38، ع1.
23. محمد، مصطفى، وسهير حوالة (2005): واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، م26 ، ع1.
24. محمود، صلاح (2004): **تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1 ، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن.
25. ملحم، سامي وميار الصباغ (2001): برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة السعودي، **مجلة الملك سعود العلوم التربوية**، م(3).
26. المومني، محمد عمر عيد (2019): الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن، **مجلة روافد**، م3 ، ع1.
27. الهديب، غسان (2021): مشكلات التربية العملية في ككلية التربية في جامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، م37 ، ع1
28. الهنيدى، صالح الذيب (2006): مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، م33، ع2.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 170-195 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

دور التربية العملية في تعزيز المهارات الايجابية لدى طلبة كلية الآداب بجامعة عمر المختار

د. منى عبدالهادي السنوسي
عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس

د. جميلة عبدالهادي السنوسي
عضو هيئة تدريس بقسم علم الاجتماع

DOI: https://doi.org/10.54172/fmga8z54

ملخص الدراسة

تسعي الدراسة لمعرفة مدى أهمية التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة كلية الآداب بجامعة عمر المختار، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، موزعين وفقاً لتخصصاتهم ، تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والتي تتكون من (41) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد وهي: إدارة الأزمات ، المرونة والتلقائية ، التواصل الفعال، العمل الجماعي، أظهرت النتائج ارتفاع تقديرات عينة الدراسة على الأداة فوق المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأهمية التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة كلية الآداب تعزى لمتغير النوع، وجزئياً تعزى لمتغير العمر، كذلك طهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي على كافة أبعاد المقياس فيما عدا بعد التواصل الفعال، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات

الكلمات البحثية: التربية العملية، المهارات الإيجابية للتواصل الفعال.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

The Role of Practical Teaching in Enhancing Positive Skills among Students of the Faculty of Arts at Omar Al-Mukhtar University

Abstract

This study seeks to find out the importance of practical education in enhancing positive skills among students of the Faculty of Arts at Omar Al-Mukhtar University. The study sample consisted of (100) male and female students, distributed according to their majors. The questionnaire was used as a means of collecting data, which consists of (41) items, divided into four dimensions: crisis management, flexibility and spontaneity, effective communication, teamwork. The results showed that the study sample's estimates on the tool were above average. Also, the results showed that there were statistically significant differences between the averages of the study sample responses to the importance of practical education in enhancing positive skills among students of the Faculty of Arts due to the gender variable, and partly due to the age variable. There were also statistically significant differences due to the academic specialization variable on all dimensions of the scale except for the dimension of effective communication. The study recommended a set of recommendations .

Keywords: practical education, positive skills for effective communication.

المقدمة

أن معرفة قيمة أي مجتمع تكون بالنظر إلى المجال التعليمي فيه، ودور المعلم وكفاءته وما يتمتع به من مهارات تنعكس إيجابياً على إعداد الطالب وتدريبه وعلى مخرجات العملية التعليمية، فالمعلم الذي يعمل على بناء الثقافات التي تسهم في بناء الحضارات من خلال التفاعل بين الخبرات و المعارف والمهارات، ويعد المعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق الارتقاء والنهضة التربوية المرجوة التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب. (العوضي، 2013)

إلى جانب ما تمثله المهارات التدريسية ومنها التواصل الفعال في التعامل مع الطلبة والزملاء، أو مع إدارة العملية التعليمية؛ من خلال تعزيز بعض المهارات اللازمة لدى طلبة الجامعات قبل الخدمة، ومنها المهارات التدريبية كالتواصل البناء والمصاحب للتفاعل الايجابي الذي يقوم بأدوار رئيسية تسهم في نجاح أي مؤسسة، وهي تعد مطلباً ملازم للمهارات الأكاديمية الأخرى. التي من شأنها أن تحسن نوعية وجودة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وكفاءة الطالب قبل الخدمة، واكتسابه العديد من المهارات وتعزيزها بما يتماشى مع العصر الحديث والتغيرات الطارئة.

ويجمع التربويون على أنّ التربية العملية تمثّل إحدى مكونات برامج إعداد المعلمين؛ إذ تصبح هذه البرامج شكلية وبعيدة عن هدفها وخالية من أيّ معنى تدريبي، ونظراً لأهمية الدّور العلمي للتربية العملية وثقل المسؤولية التّربوية والاجتماعية، الملقاة على عاتق الطالب، بحكم مكانته، فأن التربية العملية تصبح حلقة بالغة الأهمية في برامج إعداد الطلبة؛ إذ إنّ الطالب المعلم في هذه البرامج يواجه الموقف التعليمي بكل تعقيداته (الفتلاوي، 2003 :39).

ويذكر مرعي ومصطفى بان برنامج التربية العملية يمثل الجانب التطبيقي لإعداد الطلبة وتأهيلهم قبل امتهان مهنة المعلم وبإشراف هيئة الجامعة، ويتم ذلك بعدد من المراحل بداية بالمشاهدة ثم المشاركة والممارسة، حيث تتحدد مكونات التربية العملية بالمكونات المعرفية الإدراكية والمكونات القيمية، والمكونات الأدائية، وهذه المكونات متداخلة ومترابطة(مرعي ومصطفى،2014)

بينما يشير (الرويثي) بأن برنامج التربية العملية للمعلمين يؤثر في تكوين شخصية المعلم، ويساعده في اكتساب كفايات المهنة وأخلاقياتها. وهو في الوقت نفسه يربطه بأدواره المدرسية، وينمي لديه العديد من المهارات العقلية كالملاحظة والتحليل والربط، ومهارات اجتماعية كالإيثار والتواصل والتعاون واحترام النظام ومساعدة الآخرين، وبناء الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس (الرويثي،2017).

وهذا ما يؤكد عليه (موسكاتلي) عندما ذكر بأن مرحلة شروع الطالب المعلم في برنامج التربية العملية تعد مرحلة تنشئة مهنية واجتماعية، وفرصة كبيرة للتعلم والتفاوض المستمر مع القناعات والأفكار المسبقة لديه عن الحياة المدرسية (Moscatelli,2008).

وعلى الرغم من الاهتمام الملحوظ على المستوى العربي بدراسة دور برنامج التربية العملية في تعزيز مهارات التدريس ومنها: التقنية والأكاديمية لدى الطالب المعلم، إلا أن نصيب مهارات التواصل قليل في هذه الجانب؛ حيث يجد البعض صعوبة في تدريب الطلبة على المهارات الايجابية وإكسابها لهم من خلال القاعات التدريسية في الجامعة، فيجدها البعض أنها مرتبطة بالسمات الشخصية والاجتماعية، وتعد غير تقنية وغير ملموسة، وتعتمد بالأساس على القدرات الفردية الشخصية للشخص نفسه، وفي هذا السياق نجد سياسات التعليم العربي تضع استراتيجيات للارتقاء بجودة الطالب الجامعي وتمكينه من المهارات التفاعلية أو المهارات الأكاديمية التي تربط بين المعرفة والخبرة والقدرة على تنفيذ المهمات

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المحددة وفق التخصص، تتجه الجامعات الرائدة في العالم إلى التركيز على تشغيل خريجو الشهادات العلمية العملية، والمدعمة ببرنامج التربية العملية، وهو ما يجتذب الطلاب لها أكثر من غيرها، والسعي إلى بناء هذه القدرات لدى الطلاب طيلة مسيرتهم الدراسية وفق برامج محددة يركز على التكوين النفسي والاجتماعي وتنمية القدرات التواصلية. حيث إن تدريس المهارات التواصلية بجانب المهارات الأكاديمية يدل على أن أساتذة الجامعات يتناولون الشخص ككيان كامل وهو ما يدعى باكتساب المهارات الناعمة لنجاح الطالب في عمله بقدر أهمية المهارات الصلبة (Lawrence,1998).

ويؤكد الخبراء أهمية التربية العملية ودورها في إعداد الطالب المعلم على نحو سليم وفعال بسبب ما يعانيه من مشكلات من أبرزها الانفصال بين النظرية والتطبيق، كون فترة التربية العملية تسهم في تشكيل اتجاه الطالب المعلم نحو مهنة التدريس، وهذا يعكس أهمية المهارات الايجابية وأهمية تعزيزها في تلك الفترة والخبرة المبكرة للطالب المعلم(Ucar,2012) .

ومن هنا لابد أن نؤكد على أن المهارات في ميدان التعليم لا تقتصر على المهارات الصلبة فقط، بل إذا أراد المعلم على نحو عام التغلب على المشكلات والنجاح في مهنته عليه أن يمتلك القدر الكافي من المهارات الإيجابية كالتواصل الفعال، لأن معيار النجاح الأساسي هو المعلم الذي يمتلك المهارات الإيجابية الفعالة وليس المهارات الصلبة فقط، وهذا ما يشير إليه "وايت" بأن 60% من أصحاب العمل لا يوظفون خريجي الجامعات الجدد نظراً لافتقارهم إلى المهارات الايجابية في التواصل بما في ذلك مهارة الاتصال ومهارة التعامل مع الآخرين والتفكير النقدي (White, 2013)

وانطلاق من أهمية برامج التربية العملية ودور المعلم المتعاون في تحديد درجة ممارسته لتلك المهارات في أثناء فترة التدريب، ولم نجد في البيئة العربية دراسة تناولت المتغيرات الحالية على طلبة الجامعة كالمهارات الإيجابية التي تم ربطها بالإدارة المدرسية، كما أن النتائج المتناقضة في الدراسات ذات الصلة التي درست مشكلات أو واقع برنامج التربية العملية أو فاعلية التربية العملية في الكفايات التدريسية العامة كانت جميعها دافعا لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تأتى مشكلة الدراسة من معاناة الكثير من طلبة السنة الرابعة من معوقات متعددة في أثناء فترة التدريب العملي، وما تم معاصرته خلال العمل كعضو هيئة تدريس بكلية الآداب، وكمشرف أكاديمي على طالبات التربية العلمية والصعوبات التي تواجه برنامج التربية العملية أثناء فترة التطبيق .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما أهمية برنامج التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية للتواصل الفعال لدى طلبة كلية الآداب بجامعة عمر المختار؟ ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية .

1- ما دور برنامج التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة كلية الآداب ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور برنامج التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة كلية الآداب والتي تعزى لمتغيرات: النوع ، التخصص، العمر؟

أهداف الدراسة

1. معرفة دور برنامج التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة كلية الآداب بجامعة عمر المختار.
2. الوقوف على مدى وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع، التخصص، العمر.
3. تقديم توصيات لتطوير برنامج التربية العملية لدوره المؤثر في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة السنة الرابعة بالكليات الإنسانية.

أهمية الدراسة

تتبين أهمية الدراسة في :

1. الاستجابة للتوجهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بالطالب وتعزيز المهارات الإيجابية لديهم مع مواكبة التطور الحديث والتغير المتسارع في العالم وذلك بالبدء ببرنامج التدريب قبل الخدمة .
2. محاولة لتشخيص واقع التربية العملية ومدى إسهامها في صقل خبرات ومهارات الطلبة المعلمين، وتزويدهم بالمهارات الإيجابية التي قد يحتاجونها أثناء ممارسة مهنة التعليم.
3. المساعدة على وضع أسس وقواعد من شأنها الإسهام في حل بعض الصعوبات والعوائق التي تواجه طلبة السنة الرابعة أثناء التدريب ضمن برنامج التربية العملية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4. إعداد قائمة بالمهارات الإيجابية التي من المتوقع بيان أهمية تعزيزها لدى طلبة كلية الآداب خلال فترة التدريب الجامعي؛ مما يفيد في وضع رؤية مستقبليه لدورهم.
5. إثراء المكتبة العربية وقواعد البيانات بنتائج جديدة وقيمة، حيث تعد الدراسة الوحيدة التي بحثت في ربط متغير المهارات الإيجابية للتواصل الفعال وبرنامج التربية العملية في المجتمع الليبي.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الموضوعية: تتمثل في دور برنامج التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة، وتتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق أداة الدراسة وثباتها وموضوعية إجابات أفراد عينة الدراسة .

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كلية الآداب السنة الرابعة بجامعة عمر المختار.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مؤسسة كلية الآداب.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2021 – 2022.

مصطلحات الدراسة

التربية العملية: وتعرفه المومني أنه الانخراط الكامل للطالب المعلم في جميع النشاطات والممارسات التي يؤديها المعلم في البيئة التعليمية التعلمية بهدف تحقيق التعلم بنجاح، ويتضمن ذلك مجموعة من المراحل والاجراءات المتدرجة التي ينتقل بها الطالب المعلم من مرحلة المشاهدة ليصل في النهاية للقيام بدوره الكامل كمعلم في البيئة التعليمية الحقيقية. (Almomani, 2016)

كما تعرف بأنها عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المتدربين لتطبيق المفاهيم والمهارات التربوية في الميدان الفعلي الحقيقي للتدريب؛ من أجل كسب المهارات والكفايات التدريسية التي تتطلبها العملية التعليمية، بحيث يصبح قادراً على ممارستها بكفاية وفعالية. (حمد، 2007: 8)

بينما يمكن تعريفها بأنه إجراء تقوم به الكلية من أجل تحقيق انخراط طالب السنة الرابعة بمهنة التدريس في نهاية مرحلة الليسانس، بهدف إتاحة الفرصة لهم بالتطبيق الفعلي المستقبلي.

المهارات الإيجابية: وهي الصفات الشخصية والمهارات الشخصية التي تميز علاقة الشخص مع الآخرين في مكان العمل، وتعد المهارات الإيجابية مكمل للمهارات السلبية، التي تشير إلى المعرفة والمهارات المهنية للشخص(Investopedia, 2014)

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويمكن تعريفها بأنها الممارسات التي تعزز العملية التعليمية المتمثلة في: التواصل الفعال، والتأقلم والمرونة، وإدارة الأزمات، والتعاون والعمل الجماعي، التي ينبغي تعزيزها لدى الطلبة قبل تخرجهم أثناء التدريب ضمن برنامج التربية العملية، وذلك في أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه المتدرب، وانعكاس ذلك على أدائهم وتخطيهم للعقبات وتحقيقًا لأهداف العملية التعليمية التعلمية وتقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة البالغة (41) فقرة التي تم إعدادها لهذه الدراسة.

ويعرف الطالب المعلم: بأنه طلبة السنة النهائية بكلية الآداب الذين يتدربون على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم، فهو طالب لأنه لم يكمل دراسته، ومعلم بحكم تدريسه عدداً من الحصص في إحدى المدارس المتعاونة.(عياد، 2013: 9)

أهداف التربية العملية:

1. التعرف على الثقافة المدرسية وعلى الأنظمة والإجراءات وعمليات الاتصال والتواصل التي تجري داخل المدرسة وبين المدرسة والمجتمع المحلي بخاصة.
2. تنمية مهارة تحليل المواقف التعليمية لدى الطالب المعلم, وتدريبه على التحضير الجيد، وحسن التصرف وإكساب الطالب بعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم مثل الإخلاص في العمل, والمرونة والمسؤوليةّ والقدرة على إدارة الفصل.
3. توفير فرصة الممارسة وتوظيف ما تعلمه الطالب المعلم خلال دراسته الجامعية من مهارات وأساليب وأنشطة ووسائل, وتعريف الطالب بالمناهج التربوية, والإمكانات المدرسية وظروف العمل فيها.
4. تدريب الطالب المعلم على ممارسة مهارات التقويم الذاتي فتنمو لديه القدرة على النقد وتقبل نقد الآخرين (عبادي وآخرون, 2010, 7).

مراحل التربية العملية:

1. **مرحلة المشاهدة:** حيث يشاهد الطالب مكونات العملية التعليمية منذ دخوله للمدرسة حتى خروجه منها، بالأخص سلوك الطالب المعلم في الفصل، وتشمل المشاهدات المواقف الصفية والمهارات التعليمية والتربوية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. **مرحلة المشاركة:** وتكون جزئية محددة بأنشطة داخل الفصل وخارجه، وقد تتطلب تعبئة قوائم رصد، أو كتابة تقرير أو ملاحظات حول المشاهدات.
3. **مرحلة التطبيق الفعلي:** يقوم الطالب المعلم بأداء المهام التعليمية في مدة محددة وبشكل مخطط، دون إشراف مباشر من المشرف الأكاديمي.

تعريف المهارات الإيجابية

تعرف المهارات الإيجابية بأنها قدرات العامل وخصائصه وصفاته المطلوب توافرها فيه في مكان العمل والتي تساعده على أداء وظائفه ومهامه بشكل جيد وبطريقة تصل به إلى النجاح المهني، وهي مهارات غير ملموسة.

يعرفها (Investopedia, 2014): " بانها الصفات الشخصية التي تميز علاقة الشخص مع الآخرين في مكان العمل، وتعتبر المهارات الناعمة مكملة للمهارات الصلبة، والتي تشير إلى المعرفة والمهارات المهنية ".(شبير،2020: 22)

ويعرفها (Chaudhry et al. 2008) بأنها مجموعة من المهارات التي تؤثر في كيفية تفاعلنا مع بعضنا البعض بما في ذلك القدرات الخاصة مثل: التواصل الفعال والإبداع والتفكير التحليلي وكذلك القدرة على التغيير والقدرة على حل المشكلات و القيادة وبناء الفريق والحفاظ على علاقة جيدة مع زملاء العمل و المتعاملين الخارجيين ".

أنواع المهارات الناعمة في مهنة التدريس

1. مهارة التخطيط:

وهي عبارة عن عملية مقصودة تهدف إلى تحقيق الأهداف المحددة بشكل مسبق في ضوء الاحتياجات المستقبلية، فالتخطيط بالنسبة للمعلم هو عملية ذهنية يقوم بترجمتها على الورق ليكون معلم ذو كفاءة، ويشمل التخطيط في التدريس عدة خطوات لخصها (شبير، 2020) في ثماني خطوات هي: التحفيز، التنظيم، التطبيق، الإنجاز، الالتزام، التقييم، التقصي، القرار.

2. مهارات التواصل:

أي فن الحوار وإرسال الرسائل من المرسل إلى المستقبل، والهدف الرئيسي منها هو إحداث التغيير المطلوب لدى الآخرين، وتعتبر من أهم المهارات المطلوبة امتلاكها في النشاط الصفي فمن خلالها يضمن المعلم تسهيل عملية التعليم، وتشمل هذه المهارات: الإنصات للتلاميذ بشكل جيد، توظيف

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لغة الجسد أي تعابيره وحركاته عند الحديث مع التلاميذ، إثارة التحفيز والحماسة عند التلاميذ، التنويع في إيصال المعلومات ومراعاة الفروق الفردية.

3. إدارة الوقت:

الوقت هو العنصر الأساسي غير المتجدد لذا فإن استثماره الأمثل يبين الفرق بين النجاح والفشل، وتشمل مهارة إدارة الوقت في التدريس من خلال حسن توزيع الوقت وإنجاز المهام وترتيب الأولويات ضمن الجدول الزمني المحدد للحصة الدراسية.

4. تقديم الذات:

غالباً ما تكون المقابلة الشخصية هي الفيصل في قبول الفرد في وظيفةٍ ما، فتقديم الذات يعني صياغة الذات بطريقة تجعلها لائقة بمكان العمل، فمثلاً ارتداء الملابس المناسبة قدر الإمكان لبيئة العمل والطريقة التي يقف بها أو يجلس بها وكذلك طريقة التحدث والإجابة عن الأسئلة وتقديم نفسه بطريقة واثقة كلها عوامل تلعب دوراً هاما في تقبل التلاميذ للمعلم.

5. التفكير الناقد:

هو عبارة عن نشاط عقلي هادف يتألف من مجموعة من المهارات تندرج ضمن فئات رئيسية هي: التحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتقييم، والتي تدفع إلى الابتكار والإنتاج مثل مهارات تحليل الأحداث والتمييز بين الحقائق، التفكير خارج الصندوق وتوليد الأفكار، إصدار الأحكام وغيرها من المهارات التي تؤدي إلى اكتشاف الحلول والأفكار الخلاقة.

6. الاحتراف:

الاحتراف يعني الكفاءة المبهرة في أداء نشاط معين، ومن أهم مزايا الاحتراف في التدريس هو خلق روح التعاون في البيئة المدرسية والصفية وعدم سيطرة الآراء الشخصية على العمل ونشر السمعة الطيبة عن منظمة العمل وكذلك زيادة الإبداع والابتكار.

7. إدارة الأزمات:

تعد الأزمة حدثاً مفاجئاً يؤدي إلى حدوث خلل أو عطل ما في منظومة العمل، أما إدارة الازمة فهي تعني القدرة على إزالة الخلل أو المخاطر للحفاظ على المنظمة وأفرادها وممتلكاتها وتجنب التغيرات السلبية، وبالتالي الحفاظ على سمعة المنظمة، وتشمل إدارة الأزمة في التدريس على عدة قدرات مثل القدرة على العمل تحت الضغط، وامتلاك سرعة البديهة في التعامل مع التلاميذ.

8. مهارة التفاوض:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وتشير إلى تبادل الآراء مع طرف آخر أو أكثر، والقدرة على التأثير فيه، وتسويق الأفكار والمشاريع وتتضمن الوصول إلى اتفاق مقبول لكل من الأطراف، وتشمل هذه المهارة في السلك التدريسي على مهارات مثل العمل على كسب ثقة التلاميذ، وطرح بدائل لإقناعهم بتحقيق هدف ما، استخدام الكلمات المؤثرة في عواطف التلاميذ.

9. إدارة الغضب:

أي التقليل والتخفيف من المشاعر السلبية والانفعالية، إذ إن الافتقار لهذه المهارة يخلق التوتر المستمر ويجعل التواصل بين زملاء العمل ومع التلاميذ أمراً في غاية الصعوبة، فالهدف الأساسي من امتلاك هذه المهارة هو التخلص من الضغط النفسي السلبي والانفعالات الجسدية والشعور بالهدوء والسماح للعقل بالتفكير بشكل منطقي لإتمام العملية التدريسية بنجاح.

10. العمل ضمن فريق:

هي قدرة المعلم على الانسجام وكذلك الاندماج بطريقة مثالية مع زملائه في العمل ومع تلاميذه.

11. مهارة اتخاذ القرار:

هي المرحلة الأخيرة من مراحل عملية صنع القرار وتعني المسار المقرر للقيام بالعمل باستخدام الوسائل المتاحة، والمعلم يحتاج إلى عدة مهارات لاتخاذ القرارات مثل جمع المعلومات وتحليلها ودراستها شكل عميق، المفاضلة بين البدائل، اتخاذ القرار الذي يتناسب مع أهداف التعليم بالإضافة لتقييم القرار المتخذ من خلال القيام بالتغذية الراجعة.(ناصر الدين، 2021)

الدراسات السابقة

أجرى كل من (Roslan and Abdul Hamid .2020)دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية الأنشطة المنهجية لطالب المدارس من خلال المهارات الحياتية المتكاملة التي تعزز المهارات الناعمة للطالب والتعامل مع الآخرين، و تكونت عينة الدراسة من الذين التحقوا بالفصلين الثالث والرابع من المناهج الدراسية العشوائية الطبقية من (510) طالب المشتركة بجامعة يوتار بماليزيا، و تم تجميع وحدة المناهج المشتركة على أربعة مجموعات، تم جمع البيانات الأولية عنه باستبانة، وكان المنهج الوصفي هو المستخدم، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت"، واختبار الاستقلال المزدوج لجميع الطلاب قبل التخرج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المهارات الناعمة يتحسن عند الطلبة بعد أن يحضروا المناهج المشتركة، وكانت الفجوة بمهارات التعامل مع الآخرين، وخاصة مهارات القدرة على العمل والمساندة في المجموعة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

دراسة الشبول وآخرون (2017) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج التربية العملية في إكساب المهارات التكنولوجية لطلبة جامعة اليرموك حسب تصوراتهم، وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التربية العملية في إكساب المهارات التكنولوجية لطلبة جامعة اليرموك وذلك للحاجات التدريبية لتدريس مبحث التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى وفق تصورات الطلبة المعلمين بدرجة تقدير كبيرة .

وأجرى كل من حميدوش وعيزروقي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التطبيق العملي لبرنامج التربية العملية من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية التربية/جامعة طرطوس، وتكونت عينتها من (80) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من (31) فقرة موزعة على أربعة محاور، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات في التطبيق العملي من وجهة نظر الطلبة المعلمين وقد احتلت المشكلات المتعلقة بإدارة برنامج التربية العملية المرتبة الأولى، والمشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة المرتبة الثانية، والمشكلات المتعلقة بالطالب المرتبة الثالثة، بينما احتلت المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي المرتبة الرابعة.

وأجرى العنزي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الشقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهمٌ ومدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، وتكونت عينتها من (136) من الطلبة المعلمين، ولتحقيق الهدف تم تصميم استبانة شملت على (43) فقرة موزعة علي خمسة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطالب المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج وطلبة المدرسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

أما فيما يتعلق بمتغير المهارات الايجابية فقد أجرى ايان وآخرون (Yan et al. 2018). دراسة جاءت بعنوان تدريس المهارات الإيجابية لطلاب الجامعات في الصين: حيث تقيم هذه الدراسة جدوى المنهج الأسترالي، في سياق التدريب الواضح على المهارات الناعمة في إحدى الجامعات الصينية، وتكونت عينتها من (29) طالباً في السنة الثانية، واستخدم تصميم استكشافي متعدد الأساليب، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين وجدوا كلا من محتوى التدريب وكذلك نهج التعلم الاجتماعي مناسبين ومقبولين، وكان للتدريب تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية في نتائج المهارات الناعمة التي تم

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تقييمها، بينما أجرى (Hadiyanto et al.2017) دراسة بعنوان البحث عن الطلبة المعلمين الجيدين في العصر الرقمي من خلال إعادة صياغة ممارسات المهارات الإيجابية في تعليم المعلمين، وهدفت هذه الدراسة لفحص وتوثيق ممارسات المهارات الناعمة وهي (التواصل، وتكنولوجيا المعلومات، والحساب، وتعلم كيفية التعلم، وحل المشكلات، والعمل مع الآخرين، والكفاءات الخاصة بالموضوع) بين طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، اهتمت الدراسة بفحص مستوى المهارات الناعمة التي يمارسها الطلبة معلمي اللغة الإنجليزية في عملية التعلم الخاصة بهم ومستوى مشاركة الطلبة في المهارات الناعمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان تم توزيعه على الطلبة معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات ممارسات المهارات الناعمة جاءت متوسطة، وتم ممارسة خمسة من سبعة مهارات شخصية على المستوى العادي؛ وأشارت النتائج إلى أن المهارات الناعمة لم يتم مزجها جيداً وممارستها في عملية التعلم والتدريس .

وأجرى سناب (Snape. 2017) دراسة بعنوان التعلم الدائم: دمج المهارات الناعمة للقرن الحادي والعشرين من خلال تكنولوجيا التعليم. تبحث هذه الدراسة في طبيعة المهارات الناعمة، وتدرس بعض الآثار والحواجز، ثم توضح الروابط بين طبيعة الممارسة التكنولوجية والمهارات الناعمة، حيث يتم تقديم ممارسة التقييم ضمن برنامج التعليم العالي للتعليم التكنولوجي كمثال على كيفية الجمع بين المعرفة واكتساب المهارات الناعمة وتحقيقها، وأشارت نتائج الدراسة وتوصياتها باستجابة الأنظمة التعليمية للحاجات التدريبية وعليها أن تعزز البرامج التي من شأنها إعداد المتعلمين و إشراكهم على أفضل وجه وتوفير القدرة على تعزيز المهارات الناعمة التي ستجعل المتعلمين مشاركين ناجحين في المجتمع.

كذلك أجرت (Hamidah . 2015) دراسة جاءت بعنوان تعليم المهارات الناعمة الإنسانية لتطوير أداء المعلمين، وأجريت في جاكارتا بأندونيسيا في مدرسة لتعليم الخدمات المهنية والفندقية، وهدفت الدراسة إلى وصف التطور الإنساني للمهارات الناعمة و إعداد نموذج التعلم بحيث يمكن تطبيقه على المعلمين قبل التوظيف الذي يوفر مساحة لظهور القدرة الديناميكية على تفسير كل تجربة التعلم كجزء من تشكيل المهنية للمعلمين، وخلصت الدراسة بأن تعلم المهارات الناعمة هو خيار جيد وضروري للطلاب المرشحين للعمل كمعلمين ويجب العمل على اكتشاف المهارات الناعمة لديهم وتعزيزها وتطويرها.

أجرى (Elhalabi & Abdulla,2015) دراسة هدفت إلى تحديد مستويات وأنواع المهارات الناعمة المحتاجة لطلبة الفاخورة، وما هي المهارات المطلوبة التي من الممكن أن تزيد فرص الخرجين

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

للانضمام لسوق العمل المحلية بكفاءة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (177) طالب وطالبة، أعمارهم ما بين (37-20)، وتنوعت التخصصات الأكاديمية لأكثر من (51) تخصص، كانت الأداة استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المهارات التي كانت في المركز الأعلى ومتعلقة بالأخلاق، ولوحظ أن (12) مهارة تكررت لدى جميع الفئات، و أظهر الطلبة اهتماماً كبيراً بكتابة التقارير وباللغة الإنجليزية.

بينما أجرى (Andrewes and Higson ,2008) دراسة بعنوان توظيف الخريجين: المهارات الناعمة مقابل المهارات الصلبة، وهدفت إلى التعرف على رأي كل من الطلبة وأصحاب العمل بخصوص المهارات الناعمة مقابل المهارات الصلبة، واستهدفت الدراسة 4 دول أوروبية، وخلصت الدراسة بأن تصورات الطلبة في البلدان الأربعة تختلف عن بعضها البعض بخصوص أهمية كل من المهارات الناعمة أو المهارات الأساسية، التي تعرف بالمهارات الصلبة التي كانت متوفرة لدى جميع الخريجين على اختلاف معدلاتهم بينما المهارات الناعمة مثل الابتكار و إدارة الوقت هي ما يميز الفائزين بالوظائف الشاغرة على غيرهم من المتقدمين .

أما (Schulz, 2008) التي دراسته بعنوان أهمية المهارات الناعمة: التعليم ما بعد المعرفة الأكاديمية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات الناعمة التي يجب إكسابها للطلبة في أثناء اكتساب المعرفة الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبيان المهارات الناعمة في حياة الطلبة، وأظهرت النتائج ضرورة تعزيز المهارات الناعمة للطلبة واكسابهم المهارات التي تلزمهم عند الخروج إلى سوق العمل لأن المهارات الناعمة تحقق دور مهم في تشكيل شخصية الطلبة.

وفي ضوء ما سبق وما أشارت إليه الدراسات في نتائجها، وفي ضوء أهمية التربية العملية، كونها من الفترات المهمة في حياة الطالب الجامعي بالكليات الإنسانية، كونها تمثل علاقة إنسانية بين طالب معلم وطالب متعلم.

وبمراجعة الدراسات السابقة نجد أن بعض الدراسات بينت واقع برنامج التربية العملية كدراسة (Snape ،2017) (والشبول وآخرون،2017) و(العوضي،2013) بينما استهدفت دراسات أخرى مشكلات برنامج التربية العملية كدراسة (حميدوش وعيزروقي،2016) (ودراسة العنزي،2015)، بينما الدراسات الأجنبية التي تناولت متغير المهارات الناعمة كدراسة (Moscatelli 2008) دراسة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(Schulz (2008,) ودراسة (Hadiyanto et al ,2017) أشارت جميعها إلى أهمية المهارات الايجابية وأهمية تعزيزها، وأنها ليست متوفرة لدى الخريجين كما المهارات السلبية.

إلى جانب الاهداف والعينة والادوات، مما يشكل نقطة بحثية حديثة في الجانب التربوي المتعلق بدراسة دور برنامج التربية العملية في الجامعات، ودراسة المهارات الإيجابية، حيث لم يسبق للدراسات السابقة مناقشة أو التطرق لدور برنامج التربية العملية الجامعي في تعزيز المهارات_الإيجابية لدى طلبة معلم الفصل المتدربين وهنا التقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي أشارت في إلى أهمية العمل على اكتشاف وتعزيز وتطوير المهارات الإيجابية، وبهذا تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تهتم بدور التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة السنة الرابعة بكلية الآداب بجامعة عمر المختار .

الإجراءات المنهجية

منهج الدراسة: تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى وجود أو توفر المهارات في نطاق التربية العملية .

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الآداب بجامعة عمر المختار السنة الرابعة للعام الدراسي 2021 / 2022، والبالغ عددهم (1295) حسب إحصائية مكتب مسجل كلية الآداب، بينما تتكون عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما بالجدول (1) .

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	التكرار
النوع	ذكر	40
	أنثى	60
العمر	أقل من 23	72
	23 فأكبر	28
التخصص	جغرافيا	20
	علم الاجتماع	16
	التخطيط	32
	الاعلام	32

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الأسلوب الوصفي التحليلي وذلك باستخدام الاستبانة؛ والتي تتكون من جزأين: الأول معلومات شخصية متعلقة بأفراد عينة الدراسة، بينما الجزء الثاني يرتبط بأداة الدراسة المتمثلة في أربعة أبعاد تتعلق: بإدارة الأزمات، والتأقلم والمرونة، التواصل الفعال، التعاون الجماعي، وكانت هذه الابعاد بواقع (41) فقرة، وللتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم(8) محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع بكلية الآداب وكلية التربية، كما تم قياس الصدق الذاتي للمقياس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وكانت (0.89) وهو معامل صدق عالٍ، وبهذا خرجت الأداة بصورتها النهائية ، وقد استخدم مقياس ليكرت الخماسي (موافق تماماً، موافق، محايد ،غير موافق، غير موافق تماماً) بينما تم قياس ثبات أداة الدراسة بمعادلة كرونباخ ألفا على جميع ابعاد الدراسة والمقياس ككل، حيث جاءت مرتفعة وتراوحت بين (0.82 – 0.79)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.80) وهي قيمة عالية وتدل على درجة ثبات جيدة لأغراض تطبيق المقياس، وتم تصحيح مقياس الدراسة على النحو التالي: موافق تماماً (5) ، وموافق أعطي (4)، ومحايد أعطي (3) بينما خيار غير موافق (2) وغير موافق تمام (1) وتم توزيع درجات المتوسطات الحسابية للتقديرات على المقياس ب (أقل من 2.33) درجة تقدير منخفضة، بينما (2.34 –3.66) درجة تقدير متوسطة، و(3.67 – 5) درجة تقدير مرتفعة .

الأساليب الإحصائية: وفق لأسئلة الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة. أما السؤال الفرعي الثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار "ت" .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

تم مناقشة أسئلة الدراسة وفقاً للأهداف حيث الهدف الأول وهو التعرف على أهمية التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة السنة الرابعة بكلية الآداب .

أولا: نتائج السؤال الأول ما مدى أهمية التربية العملية في جامعة عمر المختار في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة السنة الرابعة بكلية الآداب ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المهارات الإيجابية ، كما بالجداول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة على أهمية التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية بأبعادها لدى عينة الدراسة

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
1	التواصل الفعال	4.78	0.60	مرتفعة
2	التعاون الجماعي	4.06	0.71	مرتفعة
3	إدارة الأزمات	3.77	0.55	متوسطة
4	المرونة التلقائية	1.54	0.18	منخفضة
الكلي	جميع الأبعاد	3.54	0.55	متوسطة

يتضح من الجدول (2) إن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس المهارات الإيجابية ككل، تراوحت ما بين (6.78 – 1.54) أن أهمية التربية العملية في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة السنة الرابعة جاءت على النحو العام (بدرجة تقدير متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على الأداة ككل (4.54) وبانحراف معياري (0.55) وهذه النتيجة تدل على أن التربية العملية لها دور مهم في تعزيز المهارات الإيجابية لدى المقبلين على التخرج على نحو مقبول ولكن لا يرقى إلى المستوى المطلوب بجميع المجالات، وقد يعزى السبب إلى أن إعداد برنامج التربية العملية في الجامعة يُعنى بالمهارات الأساسية، أو المرتبطة بالجانب التدريسي مثل مهارات التواصل الفعال والتعاون الجماعي، ولم يخصص على نحو أكبر وفق معايير التنمية المستدامة في التعليم، وهكذا لم تحظى بعض المهارات الإيجابية بالدعم الكافي كمهارات التأقلم والمرونة، واعتبارها مهارات متضمنة ضمن المنهج

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الدراسي، وهذا يعزى إلى أن برنامج التربية العملية في الجامعة يتطلب تواصل وتعاون الطلبة بالسنة الأخيرة مع الأطراف الأخرى كالمشرف الأكاديمي، والمعلم بالصف والتلاميذ بالمدارس، والإدارة المدرسية وأنهم جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية لأنه يسعى إلى ايجاد مناخ إيجابي للطلبة بالسنة الرابعة يتشكل فيها علاقات اجتماعية تتطلب التواصل الفعال والتعاون والعمل الجماعي، وكان بعد المرونة منخفضاً؛ ويعزى هذا إلى افتقار الطلبة بالسنة الأخيرة لمهارات التأقلم والمرونة في مجال التربية العملية، وكذلك قد يكون نتيجة عدم تضمينها في المناهج الدراسية و لعدم وجود الوقت الكافي لمشرفي التربية العملية بالتركيز على هذه المهارات لدى الطلبة بسنة التخرج على الأقل، ويعزى السبب لعدم تنمية هذه المهارات واكتسابها في السنوات الدراسية السابقة، وربما لعدم توافر الثقة بالنفس لدى الطلبة لممارسة هذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hadiyanto et al , 2019) التي ركزت على فحص مستوى المهارات الناعمة التي يمارسها طلاب معلمي اللغة الانجليزية التي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (Schulz ,2008) التي أوصت بتعزيز المهارات الإيجابية المختلفة للطلبة كونها تحقق دور مهم في تشكيل شخصية الطلبة.

ثانيا: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور برنامج التربية العملية الجامعي في تعزيز المهارات الإيجابية للتواصل الفعال لدى طلبة السنة الرابعة وفقا لمتغيرات: النوع ، التخصص، العمر ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى أهمية التربية العمليةً في تعزيز المهارات الإيجابية لدى طلبة السنة الرابعة وفقاً لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: (النوع ، التخصص، العمر)، وتطبيق اختبار (t) لمتغيري النوع ، والعمر، وتطبيق تحليل التباين الأحادي لمتغير التخصص ، وذلك من خلال الجداول الآتية:

جدول (3) اختبار (t) لقياس الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

الابعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التواصل الفعال	ذكر	40	3.30	0.56	2.62	98	0.05
	أنثى	60	3.35	0.54			
المرونة	ذكر	40	3.22	0.88	2.32	98	0.05
	أنثى	60	3.64	0.67			

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التعاون الجماعي	ذكر	40	3.54	0.72	1.55	98	0.06
	أنثى	60	3.66	0.61			
إدارة الأزمات	ذكر	40	3.23	0.57	1.96	98	0.06
	أنثى	60	3.67	0.76			

من خلال الجدول (3) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في كافة الابعاد كما هو مبين بالجدول أعلاه، وكانت الفروق لصالح فئة الاناث، كما هو واضح بالمتوسطات الحسابية، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن طالبات التربية العملية يقدرن أهمية برنامج التربية العملية لما له من دور في تعزيز المهارات لديهن كمتدربات، وميل الجنس الأنثوي لمهنة التعليم عن باقي المهن ، بالإضافة إلى أن بعض الجامعات لا يتواصل فيها المشرفون على برنامج التربية العملية مع الطلبة أثناء فترة التدريب سواء باللقاءات أو الندوات، وعليه لا يمكن اطلاعهن على المستجدات في مجال التخصص من المهارات الواجب تعزيزها لدى الطلبة المتدربين.

جدول (4) الفروقات في متغير العمر وفقا لاختبار t بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.

الابعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التواصل الفعال	23>	72	3.74	0.54	2.43	98	1.231
	23<	28	3.78	0.65			
المرونة	23>	72	2.99	0.76	1.32	98	0.246
	23<	28	3.29	0.70			
التعاون الجماعي	23>	72	3.24	0.83	2.67	98	0.724
	23<	28	3.39	0.64			
إدارة الأزمات	23>	72	3.20	0.46	2.48	98	0.05
	23<	28	3.55	0.58			

يتضح من الجدول (4) إنه لا توجد فروق جوهرية لأبعاد المهارات الثلاثة الأولى، سواء لدى فئة الأقل من 23 سنة، أو فئة 23 سنة فأكثر، فيما عدا بعد إدارة الأزمات الذي يتضح من الجدول(4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة الأكبر من 23 سنة، وهذا ربما يفسر أنه كلما زاد عمر الطالب زاد

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

استخدامه للأساليب الإيجابية في التعامل مع التلاميذ، كما قد تبدو هذه النتيجة منطقية؛ حيث أن زيادة سنوات العمر تساعد أحياناً على أن يكون الطالب أكثر وعياً وإدراكاً لبرامج التربية العملية ومتطلباتها، وتعلم أساليب ذات فعالية أكثر في مهارات التعامل كما جاء في مهارة إدارة الأزمات عن فئة الأصغر سناً.

أما عدم وجود فروق في الابعاد الأخرى ربما راجع إلى عدم الفصل بين الكفاءة التعليمية والمعرفة التربوية لمهام التربية العملية، وأن هناك تشابه في الفرص التدريبية والانخراط والمشاركة في التربية العملية، مما يتيح للطلبة الاصغر والأكبر سناً فرصاً لاكتساب الكثير من المهارات والكفايات على حد سواء. أما فيما يتعلق بتفسير الفروق على أبعاد المهارات وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الابعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل الفعال	جغرافيا	20	3.90	0.82
	علم اجتماع	16	3.45	0.78
	تخطيط	32	3.98	0.72
	أعلام	32	3.67	0.55
المرونة التلقائية	جغرافيا	20	3.98	0.56
	علم اجتماع	16	3.14	0.60
	تخطيط	32	3.28	0.63
	أعلام	32	3.02	0.34
التعاون الجماعي	جغرافيا	20	3.94	0.60
	علم اجتماع	16	3.37	0.48
	تخطيط	32	3.96	0.98
	أعلام	32	3.74	0.87
إدارة الأزمات	جغرافيا	20	4.12	0.82
	علم اجتماع	16	2.95	0.69
	تخطيط	32	4.24	0.84
	أعلام	32	4.00	0.78

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تبين لنا من الجدول (5) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One–Way– ANOVA)كما بالجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي للفروق في أبعاد المقياس وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة F الجدولية
التواصل الفعال	بين المجموعات	2.166	3	0.722	1.699	2.68
	داخل المجموعات	40.772	96	0.425		
	المجموع	42.938	99			
المرونة والتلقائية	بين المجموعات	6.894	3	2.298	3.99	2.68
	داخل المجموعات	55.296	96	0.576		
	المجموع	62.190	99			
التعاون الجماعي	بين المجموعات	1.104	3	0.368	0.803	2.68
	داخل المجموعات	43.986	96	0.458		
	المجموع	45.090	99			
إدارة الأزمات	بين المجموعات	6.633	3	2.211	3.487	2.68
	داخل المجموعات	60.894	96	0.634		
	المجموع	67.527	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.372	3	1.124	2.631	2.68

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

	داخل المجموعات	38.112	96	0.397		
	المجموع	41.484	99			

يظهر من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على بعض من أبعاد المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك على بعد التواصل الفعال ، والتعاون الجماعي، والدرجة الكلية على المقياس، ويعزى ذلك إلى أن تطبيق برنامج التربية العملية يكاد يكون واحد بالنسبة لكافة التخصصات، بينما توجد فروق على البعدين المرونة التلقائية، وبعد إدارة الأزمات ، وهذا ربما يرجع ذلك إلى امتلاك كافة التخصصات الدراسية لخصائص متقاربة في تطبيق برنامج التربية العملية، وربما إن جميع التخصصات ليست على دراية بأهمية المهارات الإيجابية في برنامج التربية العملية ، وإن برنامج التربية العملية يستهدف جميع التخصصات في كافة المواد الدراسية، إلى جانب أن الشباب بالمجتمع الليبي يتأثرون بالظروف النفسية والاجتماعية والسياسية الراهنة سواء بالتخصصات الانسانية أو التطبيقية، ولمعرفة مواقع الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم حساب اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما بالجدول (7) .

جدول (7) نتائج اختبار شيفيه لعرفة الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي في بعدي المرونة وإدارة الأزمات

البعد	التخصص الدراسي	المتوسطات الحسابية
المرونة التلقائية	جغرافيا	3.98*
	علم اجتماع	3.14
	تخطيط	3.28 *
	أعلام	3.02
إدارة الأزمات	جغرافيا	4.12 *
	علم اجتماع	2.95
	تخطيط	4.24 *
	أعلام	4.00

يتبن لنا من الجدول السابق أن الاختلافات في بعد المرونة التلقائية كان بين تخصص علم الجغرافيا والتخطيط كما نلاحظ من المتوسطات الحسابية، كذلك الحال بالنسبة لبعد إدارة الأزمات ، وقد يكون ذلك راجعاً إلى طبيعة التخصص، وما يتطلب بعد التخرج في المجال المهني وتكيفه مع مهنة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التعليم؛ والقدرة على إدارة الموقف بشكل فعال، كونها تشكل دافعاً لتحقيقها على أرض الواقع مما يدفعه إلى تبني فكرة التربية العملية، فكلما كان الطالب موفقاً في اختياره لتخصصه الدراسي كلما كانت مهاراته إيجابية في العملية التعليمية لاحقاً .

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة نخرج بالتوصيات الآتية:

1. السعي نحو تدريب الطلبة على نحو مستمر على برنامج التربية العملية وعلى المهارات الإيجابية اللازمة، مما ينعكس على مخرجات العملية التعليمية التعلمية.
2. الاستفادة من خطة التربية العملية التي تهتم بإعداد الطلبة بكافة التخصصات على نحو جيد في ضوء تغيرات وتحديات العصر .
3. تأسيس مكتب للتربية العملية في كل جامعة مستقلا، ويعمل على كافة جوانب التدريب، وإعطاءه كافة الصلاحيات و بالإمكانيات اللازمة والمدربين على المهارات الإيجابية .
4. تفعيل المهارات الإيجابية في خطة التربية العملية من خلال المقررات الدراسية طوال سنوات الدراسة ومن خلال المساقات النظرية المتخصصة في هذه المهارات الإيجابية .
5. ضرورة العمل على تطوير جوانب برنامج التربية العملية, من المحتوى النظري, وربطه بالجانب العملي بشكل كبير, وتخصيص فترة زمنية كافية لكل مرحلة من مراحل التربية العملية, وخلق مناخ نفسي آمن بين الطالب المعلم والمشرف الأكاديمي, وتوفير المعلومات اللازمة عن المناهج الدراسية.
6. التنسيق الفاعل مع مدارس التدريب لإعدادها كمراكز تدريب مؤهلة للطلبة المعلمين, وتجهيزها بالوسائل التعليمية اللازمة والكافية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. المراجعة الدورية لبرنامج التربية العملية للوقوف على نقاط الضعف والقوة ومحاولة حل المشكلات المتعلقة والتي قد يبديها الطلبة من خلال عملية تقييم ختامي للبرنامج في نهايته.
8. القيام بالدراسات والبحوث مستقبلاً لمتابعة المستجدات والتحسين المستمر لبرنامج التربية العملية.

المصادر:

- الرويثي، إيمان(2017). تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (9) 169-242.
- الشبول، فتحية والعزام، محمد والجوارنة، علي والعمري، محمد(2017).فاعلية برنامج التربية العملية في إكساب المهارات التكنولوجية لطلبة جامعة اليرموك حسب تصوراتهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، (23)4.
- العنزي، سعود فرحان(2015).المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم .مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل،(23) ،3-21.
- العوضي، رأفت محمد:(2013). تطوير برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني والتنافسية العالمية(أطروحة دكتوراه غير منشورة).كلية التربية جامعة القاهرة، مصر.
- الفتلاوي, سهيلة: (2003) كفايات التدريس, المفهوم, التدريب, الأداء. دار الشروق, عمان, 39, 2003.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- حمد, محمد مصطفى. تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية. الجامعة الإسلامية في غزة,2007 ,7-8.
- حميدوش، أنور عبود وعيزروقي، مها نزار(2016). مشكلات التطبيق العملي لبرنامج التربية العملية من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية، جامعة طرطوس. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 38 (6) .
- شبير، رمضان صلاح (2020) المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبادي, جواد، بشارات, عبدالله؛ سرحان, غسان؛ الرمحي, رفاء؛ أبو جزر, حازم. (2010) دليل التربية العملية، فلسطين .
- عياد، حنان أحمد(2013). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير في اساليب التدريس بجامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- مرعي، توفيق ومصطفى، شريف(2014). التربية العملية. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة .
- ناصر الدين، فاديا الياس (2021) درجة امتلاك معلمات الصفوف الاولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- AlMomani, F.(2016).Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Students' Teachers Perspective. international Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences,3(3),45-52.
- Andrewes, J. & Higson, H.(2008).Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. Higher Education in Europe, 33(4),411-422.
- Chaudhry, A.S., Khoo, C.S.G., Wu, P. and Chang, Y.-K. (2008), Trends in LIS education: coverage of soft skills in curricula, Journal of Librarianship and Information Studies, (66), pp. 1-13.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- Elhalabi & Abdulla,. (2015). Determining the Needed soft Skils for Al Fakhora Students, E- journal of IUGJEBS, university college of Applied Sciences, Gaza strip, state of Palestine, 30a-99a.2410-5198.
- Hadiyanto , Mukmimnin, A., Failasofah, Arif, N., Fajaryani, N., and Habibi, A.(2017).In Search of Quality Student Teachers in a Digital Era: Reframing the Practices of Soft Skills in Teacher Education. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16(3).
- Investopedia.(2014).Hard skills. http://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp
- Lawrence, L(1998). What's new in adult ed? „Soft skills" Special to The Christian Science Monitor, https://www.csmonitor.com/1998/0825/082598.feat.feat.10.html
- Moscatelli, M., J.(2008). The socialization process of the student teacher during the student -teaching experience: Continuous negotiation between student teacher and mentor teacher (Order No. 3381807). Available from Education Database.
- Roslan. N. M. and M. S. Abdulhamid. (2020). the Effectiveness of CO-curricular Activities by Integrated Living Skills Unit in Enhancing Students Soft Skills, Journal of social sciences and Humanities, vol.17. No.4, 162-172, ISSN: 1823-884X.
- Schulz, B. (2008). The Importance of soft skills: education beyond academic knowledge. Journal of Language and Communication, 5 (22), 146-154.
- Snape, P.(2017). Enduring Learning: Integrating C21st soft skills through Technology Education. Design and Technology Education: an International Journal, 22(3), 48-59.
- Ucar, M. Y.(2012).A case study of how teaching practice process takes place. Educational sciences: Theory & practice,12(4).
- White, M. (2013) "The Real Reason New College Grads Can't Get Hired" TIME.com ,from https://business.time.com/2013/11/10/the-real-reason-new-college-grads-cant-get-hired/

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- Yan, L., Yinghong, Y., Lui, S., Whiteside, M., and Tsey, K. (2018). Teaching “soft skills” to university students in China: the feasibility of an Australian approach. Educational Studies, 45(2), 242–258.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 196-222 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

واقع برنامج التربية العملية جامعة بنغازي
كلية التربية المرج

فاطمة حسين العقيلي
محاضر /كلية التربية المرج
تخصص تربية خاصة
fatmaalaqily80@gmail.com

إيناس موسى عبد العاطي
محاضر /كلية التربية المرج
تخصص أصول التربية
enasmosa4@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.54172/kty36884

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق برنامج التربية العملية(إجراءات البرنامج – المشرف الأكاديمي– مدير المدرسة –التقويم) بكلية التربية /المرج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية) ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي اعتمدت على أداة الاستبيان ، تكونت عينة الدراسة من ثلاثين عضو هيئة تدريس . وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق برنامج التربية العملية المعد من قبل كلية التربية حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام كان متوسطا، أما فيما يخص المجالات فجاء مجال المشرف الأكاديمي في المرتبة الأولى ويليه مجال التقويم ومن ثم إجراءات البرنامج وأخيرا جاء مجال مدير المدرسة ، فقد أوصت الباحثة كلية التربية بالقيام بعدد من الإجراءات الكفيلة بمعالجة جوانب القصور ببرنامج التربية ، ومنها تكثيف الجهود و تنسيقها ، ووضع الآليات والخطط العملية لمعالجة المشكلات التي تعترض سبيل التطبيق الأمثل لبرنامج التربية العملية ، وإجراء المزيد من الدراسات المسحيّة، لتقييم برنامج التربية العملية طبقا لوجهة نظر الطلاب.

الكلمات المفتاحية : التربية العملية – كلية التربية

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

The Reality of the Practical Teaching Program at the University of Benghazi, College of Education- Al-Marj

Abstract

The study aimed to identify the reality of the application of practical education at the Faculty of Education - El-Marj Campus, according to the viewpoint of the faculty staff members. The study used the descriptive analytical method, and consisted of 30 faculty staff members. The questionnaire was used as a tool to determine the reality of the application in the field of application procedures, the academic supervisor, the schoolmaster and the evaluation. The study concluded that the reality of the application of practical education in its fields was at the intermediate level, and academic supervision came in the first order, followed by the field of evaluation and the field of application procedures followed by the schoolmaster. A set of recommendations related to the findings of the study was included

مقدمة الدراسة :

أدت التغيرات المتعددة والمعقدة التي يشهدها العالم، ومنها التغييرات الديموغرافية، والتربوية ، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، إلى حاجة المجتمعات لنظم تعليم قوية؛ مما اقتضى السعي لتحسين جودة إعداد المعلم؛ ومن هنا فقد فتحت هذه التحديات نافذة من الفرص لإجراء عمليات الإصلاح والتحسين في اختيار المعلمين وإعدادهم، خاصة أن أنفسهم بدءوا يعترفون بأن مهنة التدريس، تمثل حلقات متصلة وليست منفصلة؛ لذلك فإن مهنية المهنة، واجتذاب الأفراد، وإحكام إعدادهم، ومواصلة تطوير أدائهم،هي الخطوات الأساسية نحو الإصلاح، وذلك من خلال اعتمادها بصرامة (U.S.A.Dep.of E ducation,1998).

ويعد" إعداد المعلم وتأهيلهُ من الأمور التي تحتل مكانة مهمة وضرورية للتطور والتقدم الحضاري في المجتمعات جميعها، فالتربية تعد عماد التغيير، والمدخل الأساسي والأداة التي تُعد طالب اليوم ليكون معلم الغد، وطبيعة العصر الحالي فرضت أهمية التقويم المستمر للمعلم؛

لذا احتل تقويم أداء المعلم مكانتهُ المنشودة بين البحوث والدراسات التربوية "(ملحم، 2005 :419)

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كما أن الهدف الأساسي لكليات التربية ومعاهد بناء المعلمين، هو إعداد المعلم تربوياً وعملياً، ليقوم بالمسؤولية الملقاة على عاتقهِ في تربية جيل صالح قادر على التكيف مع سرعة التغير (أبوشندي، 2009م)، وأشار سعد (2000م) إلي ضرورة الاهتمام الدائم بالتربية العملية بكليات التربية ،باعتبارها الجانب الأكثر أهمية من برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم الذي يتناول الجانب التطبيقي الميداني من عملية إعداد المعلمين منذ التحاق الطالب بالكلية.

ونتيجة لأهمية إعداد الطلاب/ المعلمين ميدانيا أشارت العديد من الدراسات إلي أهمية التدريب الميداني ، وعدم الاكتفاء فقط بالجانب النظري حيث أكدت دراسة أبو جلال (2017 م) أن غالبية الدول العربية يتم اجتياز الطلبة المقبولين بكليات التربية بشكل شكلي نظري اعتمادا على معدلات معينة تَحصّل عليها الطالب في المرحلة الثانوية دون التركيز على شروط اختياره لمدى صلاحيته بأن يكون معلما بالمستقبل .

مما سبق يتضح أن ما يقوم به الطالب/ المعلم هو عبارة عن ترجمة كلّ ما تعلمهُ و درسهُ نظريًا إلى واقع عمليّ من خلال فترة تدريبه ، تحت إشراف مختصين يعملون على توجيه الطالب المعلم بشكل مستمر مما يمكنه من تطبيق المهارات التدريسية وتعلُّم مهارات تدريسية من خلال التطبيق العمليّ.

وتعد كلية التربية/المرج من الكليات الرائدة تربويا من بين الكليات التابعة لجامعة بنغازي وتعتمد الكلية معايير قبول من أهمها التأكيد على صلاحية المتقدم للدراسة بان يكون معلم للمستقبل إلي جانب المصوغات الأكاديمية، تتبع الكلية النظام "التكاملي " حيث يحصل الطالب على مكونات إعداد متكاملة تضم الجوانب الثقافية والأكاديمية والإعداد المهني التربوي في وقت واحد، ومن أجل أن يكتسب إعداد المعلم صفة مهنية ، ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار توازن برنامج الإعداد في مكونات النظام التكاملي ، حيث يهدف إلى إبراز دور وحدة المعرفة، وتغير الدور الاجتماعي للمعلم ، ويحقق الإعداد الثقافي تبعا لذلك منافع تربوية متعددة، وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين 10 %إلى 20 %من الخطة الكلية لبرامج الإعداد الأكاديمي التخصصي، ويشترك جميع طلاب الكلية في دراسة معظم المقررات الدراسية، ويشتمل هذا المكون على جانبين ،الأول يتمثل في المواد التربوية المقدمة من أقسام كليات التربية، مثل مواد علم النفس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، والإدارة المدرسية، والمناهج، وطرق التدريس والوسائل التعليمية وغيرها من المواد التي تؤهل الطالب المعلم الى القيام بدورها على اكمل وجه، ويتمثل الثاني في الجانب التطبيقي " التربية العملية ، وهذا ما تحاول الدراسة تسليط الضوء عليه ومعرفة النظام والواقع الذي تسير علية التربية العملية .

مشكلة الدراسة :

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تعد قضية إعداد المعلم وتدريبه وتطوير أدائه من القضايا المهمة التي تحظى باهتمام متزايد من قبل المتخصصين في دول العالم بوجه عام والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص؛ ليكون المعلم قادراً على القيام بمهماته على الوجه الأكمل، إن إعداد المعلم إعداد أكاديميا ومسلكياً يعد نقطة البداية الناجحة في العملية التعليمية ،لهذا لابد للمؤسسات التعليمية من تأكيد على ضرورة الربط بين النظرية والتطبيق، وهذا ما أكدته نظرية (أسلوب الكفايات)" الاهتمام بالأداء " التي تؤكد على الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المعلم ، وما يميزها وجود أهداف تعليمية محددة بأسلوب إجرائي (أبو جلال ،2017م)، وأكد أبو شندي (2009م) أنه ليس بالإمكان تكيف المتعلم مع نظرية غير قابلة للتطبيق، وأن التدريب يوسع مدارك المتدربين، ويساعدهم في تشكيل وجهات نظر حول مهنة التدريس، إذا أفسح المجال أمامهم لممارسة التدريس في أجواء طبيعية، داخل غرفة صف اعتيادي، ومع الطلبة الذين سيدرس أمثالهم في المستقبل .

نادت العديد من الدراسات بالاهتمام بالتربية العملية ، لوجود الكثير من القصور بها منها دراسة الشرقي(2004م) والتي توصلت إلي ضعف برنامج التربية العملية ، ودراسة عثمان (2017م) التي توصلت إلي أن هناك ضعفا في إجراءات التنسيق بين وزارة التعليم وإدارة الكلية ، وكذلك نتائج تقرير المركز الإقليمي (2017 م) التي وصلت إلي أن معظم المنتسبين لكليات التربية هم من الطلبة الضعاف نسبياً ؛ ما يؤكد على أهمية تقييم التربية العملية والاهتمام بها .

كما علينا التنويه إلي أنه هناك دراسات أثبتت أهمية التربية العملية وقوة تأثيرها على كفاءة المعلم عند ممارسة مهنة التدريس ، كدراسة الحديدي (2012م) ، وأوضحت دراسات أخرى بعض المشكلات التي تعيق تطبيق برنامج التربية العملية على أكمل وجه كدراسة العمري

(2008م) التي توصلت إلي أن: "هناك مجموعة مشكلات في مجالات مختلفة حول التربية العملية منها تكليف المشرفين بمهام و أعباء أخرى غير التربية العملية ، بالإضافة إلى عدم تأهيل بعضهم للقيام بتلك المهمة، وعدم اكتراث البعض الآخر واعتبار الإشراف على التربية العملية مجرد عمل روتيني يتلخص ببعض الزيارات وينتهي بتسليم الكلية كشف درجات الطلاب. كذلك اختلاف التقديرات بين المشرفين بشكل واضح."

ومرت ليبيا كغيرها من الدول العربية بعدة متغيرات وتطورات قد أثرت سلبيا وإيجابيا على العملية التعليمية ، وحدت من جودة العملية التعليمية إلي جانب ظروف الاستقطاعات والاعتصامات مما يؤثر سلبا على المدة المحددة للتربية العملية ، خلال السنوات السابقة؛ نتيجة لظروف الحرب وكورونا، كانت غالبا ما تعتمد كليات التربية، التربية العملية داخل الكليات لظروف ذات علاقة بالمؤسسات التعليمية تارة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

او لظروف خاصة بالجامعات تارة أخري؛ ونتيجة لخصوصية مساق التربية العملية باعتباره مساقا تفاعليا تدريبياً بخلاف المقررات النظرية ، فنجد دفعات تخرجت من كليات التربية ولم تؤد التربية العملية بالشكل المطلوب .

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على واقع تطبيق التربية العملية بكلية التربية المرج / جامعة بنغازي وتسليط الضوء علي البرنامج المطبق ومعرفة النظام والواقع الذي تسير عليه.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية :

1. جاءت هذه الدراسة استجابة للدعوات المتكررة، والتوصيات التي أسفرت عنها نتائج المؤتمرات والدراسات السابقة، التي تدعو إلى تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق في برامج التربية العملية.
2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في اقتراح حلول للثغرات التي تواجه التربية العملية
3. يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير برنامج التربية العملية، وتقديم التغذية الراجعة للمهتمين ببرنامج إعداد الطالب / المعلم.
4. تفيد نتائج الدراسة الحالية في التعرف على بعض جوانب القوة ومواطن الضعف في الجانب التطبيقي لبرنامج التربية العملية.
5. قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على برامج التربية العملية من مشرفين تربويين، وموجهين، ومديري مدارس التدريب في تحقيق أهداف برنامج التربية العملية.

أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف العام للدراسة في معرفة واقع تطبيق برنامج التربية العملية بكلية التربية المرج ، وقد تحددت الأهداف إلي :

1. التعرف على واقع تطبيق نظام التربية العملية حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية وفق المجالات التالية ((إجراءات البرنامج – المشرف الأكاديمي– مدير المدرسة –التقويم).
2. التوصل إلى عدد من التوصيات التي تعمل على تطوير نظام التربية العملية وتفعيلها في المؤسسات التعليمية .

حدود الدراسة

أ. الحدود الموضوعية: تتمثل في متغيرات الدراسة (التربية العملية ومجالاتها).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ب. الحدود البشرية: يتمثل في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والبالغ عددهم (47) عضوا.

ج. الحدود المكانية: تتمثل في كلية التربية الواقعة بمدينة المرج والتابعة لجامعة بنغازي.

د. حدود زمنية: تحدد بفصل الربيع 2021-2022م

مصطلـــــــحات الدراسة :

التربية العملية:

عرفها (عبد السميع، وآخرون،2022: 7) بأنها "برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية إعداد المعلمين على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية ".

وعرفها (عامر، 2008 ،24) بأنها "العملية التربوية الهادفة إلى مساعدة الطالب المعلم على تطبيق المعارف النظرية تطبيقاً عملياً، يؤدي إلى إكسابه الكفايات الضرورية في تصميم الدروس وتنفيذها ، واستخدام الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المختلفة وعمليات التقويم بشكلها"

التعريف الإجرائي للتربية العملية: هي مجموعة من الإجراءات الميدانية الإلزامية على طالب كلية التربية تتم وفق برنامج محدد الزمن والتوقيت تقتضي بتطبيق كل ما اكتسبه الطالب/ المعلم من مهارات تدريسية في تطبيق فعلي للموقف التعليمي .

ب. الطالب / المعلم: هو طالب كلية التربية المقيد في الفصول المتقدمة والمنخرط في برنامج التربية العملية والخاضع تحت التدريب الميداني.

إعداد المعلم :

مجموعة المعارف والمفهومات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي لتعلمهم؛ أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة (أبو جلال ،2017)

الاطار النظري:

التربية العملية

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تُعد التربية العملية إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، باعتبارها عملية تساعد الطالب المعلم في امتلاك الكفايات التعليمية التي يستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم؛ إذ يمارس التدريب في مواقف ميدانية طبيعية، يترجم فيها الطالب المعلم معارفه النظرية إلى وقائع عملية ملموسة، فهي فترة تدريب موجهة يقضيها الطالب المعلم في مدرسة محددة يقوم أثنائها بالتدرب على تدريس مادة تخصصه لطلاب صف معين وتحت إشراف مشرف متخصص، إذ يمارس فيها مهارات التدريس، ويُوجَّه خلالها من أجل إتقان المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فعال.(ملحم ، 2005م)

إن العمل على رفع مستوى أداء الطالب المعلم داخل الصف قد يحسن من مستوى المخرجات التعليمية لطالب التعليم العام أو التطوير و التحسين في البرامج والمقررات ليصبح الطالب المعلم أكثر كفاءة وقدرة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. (،رائدة، 2012م: 223) .

أهداف التربية العملية :

تساعد التربية العملية على "تطبيق معظم المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وعملي في الميدان التعليمي لتصبح عملية إعداد المعلمين عملية تتصف بالواقعية، وذات معنى وقيمة وظيفية، ويعزز هذا ما يدركه الطلبة المعلمون وهم يقومون بالتدريب العملي في المدارس مع التلاميذ, و المناهج والإدارة المدرسية و تمكنوا من اكتشاف الصعوبات و المشكلات المدرسية بشكل واقعي كما أنهم حاولوا تجريب المبادئ والمفاهيم والنظريات التي درسوها في كلياتهم" (عبادي وآخرون 2010م :3).

أي أن التربية العملية تعمل على تنمية اتجاهات الطالب المعلم الإيجابية نحو مهنة التدريس، وكذلك أثبتت دراسة (المري ، 2016 م) أن المعايشة التامة للمواقف التعليمية، والثقة بالنفس أثناء التدريس، واكتساب خبرات من خلال التعرف على المناهج الدراسية وكيفية تدريسها ،والتفاعل مع الواقع العملي وربط المدرسة بالمجتمع ،وتكوين الحس المهني لدى الطالب المعلم، تساعد على تنمية القيم الإيجابية لدى الطالب نحو مهنة التدريس (سعد، 2000م).

وكذلك تُعرف الطالب المعلم على جوانب العملية التربوية ، وتساعده على إزالة الكثير من المخاوف التي تعتريه في بداية البرنامج العملي ، وتتيح الفرصة أمامهِ لمعرفة قدراته وكفايته في التدريس ، والتعرف على أنماط الطلاب(أبوجلال ،2017م).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وهناك "ما يشبه الاتفاق بين المهتمين بإعداد المعلم على أهمية برامج التربية العملية، حيث تتيح لهؤلاء الطلاب المعلمين أن يواجهوا مواقف متعددة ،يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات المرغوب فيها تربوياً ويتعرفون إثناءها على بعض المشكلات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وكيفية التغلب عليها بمساعدة المشرفين الأكفاء ومن خلال برامج التربية العملية "(بقيعي،2010م:23)

وأكد أبو جابر و بعارة (1999م :72) "أن التربية العملية تسهم في إكساب الطالب المعلم الصفات القيادية و الإشرافية، كتوجيه الطلاب وضبط سلوكهم، و القدرة على إدارة الفصل، وإزالة الرهبة من المواقف التعليمية ،وتعمل على صقل خبرات الطالب المعلم وتكوين شخصياتهم، وبناء القيم الاجتماعية لديهم، في حسن التصرف في المواقف المختلفة" .

حدد مجموعة من الباحثين أبوشندي واخرون (2009م) و ملحم (2005م)مجموعة من الأهداف التي تسعي برنامج التربية العملية إلي تحقيقها التي يمكن عرضها على النحو الأتي:

1. التعرف على الأسس والمعايير التربوية الحديثة للتربية العملية.
2. مساعدته على الحد من المخاوف التي تراوده قبل قيامه بعملية التدريس.
3. مساعدته على الاستفادة من خبرات غيره من خلال ملاحظته وتعاونه مع معلم لديه خبرة (المعلم النموذج) ومن خلال احتكاكه بالطلبة وزملائه المتدربين.
4. استخدامه أساليب التعليم والتعلم النشط في غرفة الصف.
5. اكتسابه التطبيقات العملية لمهارات التدريس " التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والمتابعة".
6. اكتسابه التطبيقات العملية في مهارات إدارة الصف.
7. " اكتسابه التطبيقات العملية في مهارات الاتصال والتواصل الصفي.
8. تنمية التفكير المنظم لديه, وحل مشكلاته بطرائق وأساليب نفسية تربوية ناجحة.
9. مساعدته على تصميم الوسائل التعليمية التعلّمية واستثمارها في غرفة الصف.
10. إكسابه اتجاهات إيجابية مرغوب فيها نحو مهنة التدريس.
11. تطويرالسمات المهنية التي يتمتّع بها الطالب المعلم وإكسابه صفات اجتماعية جديدة من خلال انخراطه بالواقع العملي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

12. استغلال كلّ ما تعلّمه من معارف أو اكتسبه من مهارات خلال دراسته وتطبيقها على أرض الواقع.

13 . اطلاع الطالب المعلم على المناهج الفعلية الموجودة في المدارس والمتعلّقة بتخصّصه؛ ليستطيع تكوين فكرة واضحة عنه .

مراحـــــــل التـــــــربية العمـــــــلية :

تعد التربية العملية من المساقات الهامة التي تتحدد مراحلها وخطوات إجرائها طبقا لفلسفة الجامعة أو الكلية، مما تنص عليه لائحتها الداخلية كخطوات إجرائية وذلك لخصوصية البرنامج الا أن أغلب البحوث اجتمعت على أن التربية العملية كبرنامج لابد أن تتوفر فيه مراحل هامة قد تختلف في الوعاء الزمني المحدد لها والمتمثل في عدد الزيارات والتقويم كما سيرد ذكره على النحو التالي :

1 . الملاحظة أو المشاهدة : تمثّل هذه المرحلة عمود الأساس الذي ترتكز عليه التربية العملية وتهدف هذه المرحلة إلى تعريف المعلم المستقبل على مقاعد الدراسة حاليًا على أجواء البيئة التعليمية .

2 . التطبيق العملي في الجامعة أو مرحلة الإلقاء : يتمّ هذا التطبيق العمليّ في الجامعة داخل قاعة المحاضرات وبين الزملاء في التخصُّص، وتعد هذه المرحلة مرحلة تمهيديةً للدخول إلى عالم التطبيق العمليّ للتخصُّص قبل الانخراط في التطبيق العمليّ في المدارس، وتهدف هذه المرحلة إلى التخلُّص من المخاوف التي تتملّك العديد من الطلاب، والقلق الذي يعتريهم من الاندماج العمليّ في البيئة التدريسية (عامر، 2008م)،مما يساعد ذلك على تعزيز السلوك الإيجابي والتخلص من بعض المواقف السلبية كالتردد و المخاوف من تحمل مسؤولية الصفوف وإدارتها و غير ذلك. بالاعتماد على التغذية الراجعة الفورية, ويخصص لهذه المرحلة المدة المتبقية للتربية العملية في الفصل الأول على ألا يقل عدد الدروس التي يلقيها الطالب عن درسين.(Source: https://read.opensooq.com)

تنقسم هذه المرحلة إلى قسمين رئيسين : أولهما مشاهدات، إذ ينحصر دور الطالب المعلم في ملاحظة التدريس والعمل في مجموعات صغيرة من التلاميذ (تدريس مصغر) وثانيها خبرة التدريس الفعلية أو مرحلة التدريس منفرداً ،وهى خبرة متدرجة يبدأ الطالب المعلم فيها بالقيام بأدوار محددة ثم يتدرج في المهم حتى يصبح مسؤولا عن كامل سير العملية التدريسية بالإضافة إلى إدارة الصفوف ومعالجة مشكلات الطلبة, والتعاون مع الإدارة وأولياء الطلاب وغير ذلك. ويتم تقويم كل ذلك من خلال زيارات المشرف المتكررة للوقوف على مدى تمكن الطالب المدرس من القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه،

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويتم من خلال ذلك تقديم التوجيهات الموضوعية التي تدفع بالطالب/ المعلم قدماً نحو إتقانه لمهنة التدريس.

3.التقويم: يستخدم التقويم في التربية العملية للحكم على مدى قدرة المتدرب على تطبيق المهارات التي اكتسبها خلال إعداده النظري في الكلية وذلك بمتابعة مستمرة لتنمية تلك المهارات وزيادة مستوى أدائه التدريس ويهدف التقويم إلى تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء الطالب المدرس بغرض معالجة الأسباب التي أدت إلى الضعف, وتنمية نواحي القوة، توجيه الطالب المدرس وتنمية شخصيته علمياً ومهنياً (عبيدات،2007م) .

أما ما يخص آلية تطبيق برنامج التربية العملية داخل كلية التربية المرج : فيعد برنامج التربية العملية من البرامج الهامة في الكلية، وهو البرنامج المسؤول عن صقل المهارات التدريسية لطلاب الكلية .وتتبع الكلية النظام الفصلي حيث ينخرط الطالب في البرنامج الدراسي بعد اجتياز المقررات التربوية والمهنية، واجتياز مساق طرائق التدريس العامة و الخاصة، وتتم من خلال التنسيق بين رئيس مكتب التربية العملية وهو احد أعضاء هيئة التدريس رؤساء الأقسام العلمية، والتنسيق معهم بتحديد المؤسسات التعليمية والخدمية المراد التطبيق الميداني فيها وتحديد عدد المشرفين التربويين والأكاديميين، ووفق دليل خاص معد من إدارة الكلية، يتم الانخراط في التطبيق الميداني مع بداية الفصل الدراسي إلا في حال وجود ظروف عامة للمؤسسات التعليمية تحول دون ذلك كالاعتصامات أو العطلات كما حدث خلال فترة كرونا.

يتم توزيع مجموعات التربية العملية والمشرفين من الأقسام العلمية التابعين لها، وقبل البدء الفعلي يقوم كل قسم بالاجتماع بالطلاب المستهدفين بالتربية العملية لتوضيح بعض الأمور الهامة والاجتماع يكون تقابلياً بين الطلاب ورئيس القسم ومنسق القسم الخاص بالتربية العملية . يبدأ خروج الطلاب منذ بداية الفصل الدراسي وفق الجدول المعد والمعتمد من مكتب التربية العملية ووكيل الشؤون العلمية بالكلية بمجرد الحصول على الموافقات من الجهات المتعاونة في التطبيق ويكون لكل طالب ثماني زيارات ميدانية في الفصل الواحد مقسمة على المشاهدة، ومن ثم الانخراط الفعلي تحت إشراف المشرفين الكلية خلال الفصل الذي تم فيه التطبيق للدراسة كأن تعتمد النظام المنفصل بتحديد زيارة واحدة أسبوعيا لكل قسم. ويكون نظام التقويم في التربية العملية من قِبل المشرف الأكاديمي والتربوي وإدارة المدرسة.

الدراسات السابقة :

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

دراسة زيتون عبيدات 1984 م: هدفت الدراسة إلي تحليل وتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية في الجامعة الأردنية, وذلك من خلال استقصاء أمرين:

الأول : استقصاء وجهة العناصر المشاركة (الطلبة والمعلمين) في التربية العملية والتعرف إلي مشكلاتهم مع التربية العملية وانطباعاتهم عنها .
الثاني :تحديد العلاقة الارتباطية بين متغير الممارسة الفعلية في التربية العملية مع كل من المتغيرات التالية :معدل وأساليب التدريس الخاصة ومستوي العملية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبا وطالبة ولجمع المعلومات تم تطوير أداة بحث (استبيان) مكون من (40) فقرة وفق طريقة ليكرت، وقد تم إيجاد صدق وثبات الاستبيان بالطرق , وقد كشفت نتائج تحليل المعلومات عن ان0/078 من أفراد عينة الدراسة يرون أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس وأكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ((= 49)) بين الممارسة الفعلية والمساقات التربوية النظرية التي يدرسها الطالب، وتوصلت الدراسة إلي عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية ((=30)) بين الممارسة الفعلية والمعدل التراكمي العام، وقد تناول الباحث عددا من المشكلات بعد دراسة استطلاعية شاملة مثل درجة مراقبة المشرف التربوي لأعمال الطلاب المعلمين أو المتدرب وأظهرت النتائج أن المشرف التربوي يراقب أعمال الطلاب المعلمين في المدرسة بدرجة لا تكاد تذكر أو أن درجة التعاون قليلة إضافة إلي قلة عدد الحصص التي يدرسها الطالب المعلم وأوصت الدراسة بضرورة زيادة عدد حصص الطالب المعلم بما يمكنه من اكتساب مهارات التدريس بدرجة أكبر وأشارت إلي أهمية التعاون بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب واقتراح وسائل وأساليب متعددة لزيادة هذا التعاون إضافة الضرورة مراقبة المشرف لأعمال الطالب المتدرب بصورة أشمل وأوسع.

دراسة الشرقي، 2004م: هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الميدانية تخصص طرق تدريس علوم وطلاب المستوى الثامن في التخصص نفسه ،وأظهرت النتائج وجود ضعف في برنامج الإعداد العام، وجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي، ملائمة محتوى الإعداد المهني ،ضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس، ملائمة برنامج التربية الميدانية، وجود علاقة ارتباطية عند مستوى (0,05) بين مشرفي التربية الميدانية تخصص طرق تدريس العلوم وطلاب المستوى الثامن في التخصص ذاته نحو موافقتهم حول ملائمة الإعداد التخصصي وإسهامات المقررات التربوية والنفسية نحو مهنة التدريس.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

دراسة عثمان، 2017م: هدفت هذه الدراسة للكشف عن الواقع والمأمول في تدريب المعلمين بالسودان، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالسودان، وتوصلت الدراسة لنتائج : ضعف التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، التأثير السالب من إلغاء معاهد وتأهليهم وتدريبهم التابعة لوزارة التربية والتعليم، التأثير السالب من إلغاء الدبلوم الوسيط للمعلمين أثناء الخدمة بكليات التربية بالجامعات السودانية ،إسناد تدريب المعلمين لجامعة السودان المفتوحة وهي غير مؤهلة للتدريب من ضعف احتكاك المتدربين بالأساتذة ويمثل تعليما عن بعد وليستدريبا للمعلمين.

دراسة المري 2016م:

تهدف الدراسة إلى تقييم نظام التربية العملية بكليات التربية من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين ومعلمي الصف، في ضوء مستجدات العصر. وتكونت عينة البحث من 200 طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وكانت النتائج: بالنسبة لنتائج المقياس جاء (البعد الخاص بالطالب) في الترتيب الأول؛ حيث يعد الطالب المعلم المحور الأساسي في التربية العملية، (البعد الخاص بإدارة الكلية) ثم تبعه (البعد الخاص بدور المشرف الداخلي) وجاء (البعد الخاص بالإدارة المدرسية) في الترتيب الأخير، وبالنسبة لبعض نتائج استطلاع الرأي الإيجابيات وهي: المعايشة التامة للمواقف التعليمية، والثقة بالنفس إثناء التدريس ،واكتساب خبرات من خلال التعرف على المناهج الدراسية وكيفية تدريسها، والتفاعل مع الواقع العملي وربط المدرسة بالمجتمع، وتكوين الحس المهني لدى الطالب المعلم، وتنمية القيم الإيجابية لدى الطالب نحو مهنة التدريس، السلبيات وهي: التربية العملية عملية روتينية ، وعدم وجود الطلبة المعلمين في المدارس ، والاهتمام بدفتر التحضير فقط، عدم وجود تفاعل بين الطلاب والمدرسين.

دراسة عسيري 2017م

هدفت الدراسة لتقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكان عدد العينة 261 من عضوات هيئة التدريس وطالبات معلمات وكانت النتيجة تشير إلى أن تقديرهن لتوفر معايير الجودة يقابل مستوى متوفر إلى حد ما، كذلك وجود فرق الإحصائي عند مستوى (05,0) بين تقديرات عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن والطالبات المعلمات لتوافر معايير الجودة في التربية الميدانية، وذلك لصالح عضوات هيئة التدريس.

تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، المركز الإقليمي للجودة و التميز في التعليم 2017م:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يهدف هذا التقرير إلى معرفة واقع برامج إعداد المعلم في دول العالم العربي ، ويقدم معلومات عامة عن أنظمة إعداد المعلم في 8 دول متقدمة هي الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفنلندا واليابان وماليزيا وسنغافورة وكوريا وكندا، وكانت النتائج أن المتقدمين لبرامج إعداد المعلمين هم من المستوى المتوسط والضعيف في معظم الأوقات، وهذا يشير إلى أن برامج إعداد المعلم لا تستطيع جذب الطلبة المتميزين للالتحاق بها، وأن كليات التربية في الدول العربية التي تشملها الدراسة متأخرة في قضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي التي من شأنها تطوير البرامج التعليمية ،حيث إن نسبة كبيرة منها لا يوجد بها اعتماد سواء محليا أو دولياً، واتفق تجميع الكليات التي شملها المسح على أن لمعدل التراكمي أساس لمتطلبات التخرج وأشارت النتائج إلى أن الحد الأدنى لتخرج الطالبة والحصول على معدل تراكمي 1 من 4 ، أو 2 من 5 ويلاحظ أن هذه المعدلات هي الحد الأدنى للتخرج من أي برنامج تعليمي يتبنى المعدل التراكمي وبالتالي فمن يحصل على الحد الأدنى سيحصل على شهادة جامعية في تخصص التدريس بالنسبة للنظام التكاملي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بالنظر إلي الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الدراسة نلاحظ أن جميعها اجتمعت في الهدف العام الذي يتمثل في تقييم برنامج التربية العملية وإن تنوعت أهدافها الفرعية إلا أن عينة الدراسات تنوعت ما بين طلاب وأعضاء هيئة التدريس أو كليهما وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت في عينتها على أعضاء هيئة التدريس كدراسة الشرقي 2004 ودراسة عسيري 2017، أما من حيث الأداة فأغلب الدراسات اعتمدت على أداة الاستبيان واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات وإن اختلفت في جوانب ومجالات التقييم.. أما من حيث نتائج الدراسة فكل الدراسات توصلت إلى نتيجة مفادها أن برامج التربية العملية ضعيفة وتحتاج الي تطوير وهذا ما توصل إليه المشرقي 2004 وعثمان 2017، وكذلك أقره تقرير المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017م. اما فيما يخص الدراسات التي أوضحت أن جوانب الضعف في تطبيق برنامج التربية العملية فغالبا ما يكمن في الإجراءات المتبعة وإدارة المدرسة المتعاونة حسب ما جاء في نتائج بعض الدراسات السابق ذكرها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لوصف واقع التربية العملية بكلية التربية المرج.

مجتمع الدراسة :-

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس القارين بكلية التربية المرج والبالغ عددهم (47) عضو هيئة تدريس موزعين على الأقسام العلمية، الموزعين على الأقسام العلمية.

جدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة	أعضاء هيئة التدريس		الإجمالي
	ذكور	إناث	
اللغة العربية	9	--	9
اللغة الإنجليزية	2	4	6
الكيمياء	5	1	6
الرياضيات	3	2	5
الفيزياء	1	-	1
الإدارة التعليمية	1	3	4
الدراسات النفسية و التربوية	3	13	16
الإجمالي	24.	23	47

عينة الدراسة :

بناءً على منهج الدراسة وأهدافها، تم اختيار العينة وفقاً للمعاينة العشوائية البسيطة، تم تحديد عينة الدراسة طبقا لجدول العينات الإحصائية Krejcie and Morgan لتحديد حجم العينة حيث بلغت عينة الدراسة (30) عضو هيئة تدريس بواقع (13) من الذكور و(17) من الإناث، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الجدول (2) يوضح خصائص عينة الدراسة

عينة الدراسة	أعضاء هيئة التدريس		الإجمالي
	ذكور	إناث	
اللغة العربية	3	--	3
اللغة الإنجليزية	2	--	2
الكيمياء	3	--	3
الرياضيات	1	--	1
الفيزياء	1	--	1
الإدارة التعليمية	--	2	2
الدراسات النفسية والتربوية	3	15	18
الإجمالي	13	17	30

-أداة الدراسة :

من أجل الوصول إلي استبيان لقياس واقع التربية العملية بكلية التربية كان على الباحثتين القيام بعدة خطوات منها :

- قامت الباحثتان بجمع عدد من العبارات التي ترتبط ببرامج التربية العملية واعتمدت الباحثتان على الاستبيانات التي اطلعت عليها في إلى جانب مجموعة من الفقرات التي جمعتها الباحثتان من توجيه سؤال مفتوح إلى أعضاء هيئة التدريس وعددهم (10) لفصل الخريف 2021-2022 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تكون الاستبيان في صورته الأولية من (30) فقرة إيجابية مقسمة على أربعة مجالات من مجال تقييم برنامج التربية العملية وهي (إجراءات البرنامج – المشرف الأكاديمي– مدير المدرسة –التقويم) تكون الإجابة عليها باختيار أحد البدائل (متوفر– متوفر لحد ما – غير متوفر)، ونتيجة لملاحظات المحكمين استقر الاستبيان على 24 فقرة، وتم حذف عدد 6 فقرات التي أجمع المحكمون على أنها مكررة أو أنها لا تنتمي لمجالات التقييم.

ومن ثم الاستخلاص إلى استبيان يتكون من 24 فقرة بقياس واقع التربية العملية موزعة على عدد (4) من المجالات على النحو التالي:

جدول رقم (3) يوضح عدد فقرات الاستبيان

القيمة	الفقرات
إجراءات البرنامج	1.2.3.4.5.6.7.8 .
المشرف الأكاديمي	9.10 .11.12.13
مدير المدرسة	14.15.16.17.18
التقويم	19.20.21.22.23.24
إجمالي الفقرات	24 فقرة

تم تطبيق الأداة على عدد 20 عضو هيئة تدريس من غير العينة الأساسية لفصل الخريف 2021–2022 كعينة استطلاعية، وتم استخراج صدق الأداة باستخدام:

أ. صدق المحكمين :-

قامت الباحثتان بعرض الصورة المبدئية للاختبار على عدد 5 محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الذين تواصلت معهم الباحثتان وطلبتا منهم إبداء الرأي بشان الاستبيان ومدى صلاحيته، وتم تعديل الاستبيان في ضوء ذلك وتم حساب نسب الاتفاق على مفردات الاستبيان؛ اعتمادا على معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين والتي تراوحت ما بين (80%–85%) وهي تعد نسباً مقبولة تدل على صلاحية الاستبيان وفقا لمعيار الحكم الذي ارتضته الباحثتان كما هو موضح.

جدول رقم (4) يوضح معيار الحكم على درجة اتفاق المحكمين

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

نسبة الاتفاق بين المحكمين	الحكم على المفردة
80% ألي 100%	صالحة
70% الي اقل من 80%	تعدل
اقل من 70%	غير صالحة

ب. صدق التكوين الفرضي:

ثم إيجاد معامل الارتباط بين المجالات الفرعية للاستبيان والدرجة الكلية على النحو التالي:

جدول رقم (5) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات الفرعية للاستبيان

	التقويم	مدير المدرسة	المشرف الأكاديمي	إجراءات البرنامج
Correlation	79.73	80.87	75.72	81.71
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
N	20	20	20	20

مما سبق يلاحظ أن كل معاملات الارتباط كانت دالة.

الثبات : تم حساب ثبات للأداة ، من خلال استخراج معامل الفاكرونباخ، إذ تم تقدير معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية على النحو التالي:

جدول رقم (6) يوضح قيم ثبات الأداة باستخدام الفاكرونباخ

المجـــــــــالات	**Cronbach's Alpha .**	**مستوى الدلالة**
إجراءات البرنامج	**0.81**	α= 0.05
المشرف الأكاديمي	**0.84**	α= 0.05
مدير المدرسة	**0.70**	α= 0.05
التقويم	**0.78**	α= 0.05
الدرجة الكلية	**0.92**	α= 0.05

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات تتراوح ما بين (0.70-0.84) في حين بلغ معامل ثبات الأداة ككل **(0.92)** وهي جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وهي قيم مقبولة لمثل هذه الدراسات.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

ما واقع تطبيق برنامج التربية العملية المعد من قبل كلية التربية بالمدارس أو المؤسسات التعليمية المختلفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية ؟

للتحقق من هذا السؤال، استخدمت الدراسة إبعاد المتوسط الفرضي (النظري) لمقياس –ليكرت الثلاثي حتى تتم مقارنته بالمتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين وتحديد مستوى التطبيق وفق المجالات التالية: (مجال إجراءات البرنامج – مجال المشرف الأكاديمي . مجال مدير المدرسة –مجال التقويم)

سيتم عرض المجالات كل على حده ومن ثم سيعرض مستوى التطبيق للمجالات برنامج التربية العملية بشكل كلي

ومن اجل تحديد مستويات التطبيق التربية العملية اعتمدت الدراسة المستويات الآتية

جدول (7)

مستويات مقياس ليكرت الثلاثي

المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الثلاثي	البديل	واقع التطبيق
من 1 إلى 1.66	غير متوفر	منخفض
من 1.67 إلى 2.33	متوفر لحد ما	متوسط
من 2.34 إلى 3	متوفر	مرتفع

أولا : مجال إجراءات التطبيق :

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تكون هذا المجال من (8) فقرات، وقد اتفق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بين مرتفع ومتوسط من حيث واقع التطبيق، إذ كانت متوسطاتها الحسابية ما بين (1.9565 -2.3478) وفيما يلي عرض لهذه الفقرات

جدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في المجال الأول (إجراءات التطبيق)

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	واقع التطبيق
5	توفر الكلية أساتذة مشرفين متخصصين ذوي خبرة ميدانية جيدة	2.3478	.77511	1	مرتفع
6	يتم التنسيق مع مكتب التعليم والمدارس في كل ما يتعلق ببرنامج التربية العملية	2.3478	.93462	1	مرتفع
8	يتم توزيع الطلبة المعلمين على المدارس بصورة عادلة وصحيحة	2.3478	.77511	1	مرتفع
1	يتوافر بالكلية مكتب أو وحدة لإدارة برنامج التربية العملية	2.2174	.95139	2	متوسط
2	يتوافر بالكلية دليل واضح لبرنامج التربية العملية	2.0870	.73318	3	متوسط
3	لبرنامج التربية العملية خطة أو أهداف واضحة الصياغة	2.0435	.76742	4	متوسط
4	يتوافر بالكلية مقرر نظري لبرنامج التربية العملية يكون بمثابة تهيئة للبرنامج	2.0000	.79772	5	متوسط
7	يوفر برنامج التربية العملية المدة الزمنية الكافية للتطبيق العملي بالمدارس	1.9565	.87792	6	متوسط
مجال إجراءات تطبيق البرنامج		2.1685	.52846		**متوسط**

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بالنظر إلي الجدول أعلاه نجد أنه في الترتيب الأول جاءت الفقرة رقم (5) "**توفر الكلية أساتذة مشرفين متخصصين ذوي خبرة ميدانية جيدة**"، والفقرة رقم (6) "**يتم التنسيق مع مكتب التعليم والمدارس في كل ما يتعلق ببرنامج التربية العملية**"، والفقرة رقم (8) "**يتم توزيع الطلبة المعلمين على المدارس بصورة عادلة وصحيحة**"حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (2.3) وانحراف معياري قدر (.775)، (.93462)على التوالي مما يعني اهتمام الكلية بتكليف أعضاء هيئة تدريس متخصصين وذوي خبرة ميدانية جيده للإشراف على برنامج التربية العملية كما يؤكد آراء أعضاء هيئة التدريس بحسن تنسيق وتوزيع الطلاب المعلمين على المدارس المختارة مما يسهل أداء البرنامج .وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) "**يتوافر بالكلية مكتب او وحدة لإدارة برنامج التربية العملية**"بمتوسط حسابي قدره (2.2174) وانحراف معياري قدر (.95139) ، . وفي الترتيب الثالث جاءت الفقرة رقم (2) "**يتوافر بالكلية دليل واضح لبرنامج التربية العملية**" بمتوسط حسابي قدره (2.0870) وانحراف معياري قدره (.73318).واقل متوسطات كانت للفقرات (4) "يتوافر بالكلية مقرر نظري لبرنامج التربية العملية يكون بمثابة تهيئة للبرنامج" (7)"يوفر برنامج التربية العملية المدة الزمنية الكافية للتطبيق العملي بالمدارس" وجاءت بواقع تطبيق متوسط مما يعني أن الكلية في حاجة إلي اعتماد مقرر نظري للتربية العملية كما أن الوعاء الزمني المحدد لتطبيق التربية العملية يعد قصيرا جدا، وهذا ما يفسر التفاوت بين مواعيد الدراسة الفعلية بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات التعليمية الأمر الذي يعيق تطبيق البرنامج من بداية الفصل الدراسي.

ثانيا: مجال المشرف الأكاديمي :

تكون هذا المجال من (5) فقرات، وقد اتفق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على أن جميع فقرات هذا المجال جاءت مرتفعة من حيث واقع التطبيق؛ إذ كانت متوسطاتها الحسابية بين (2.60–2.1739) وفيما يلي عرض لهذه الفقرات:

جدول رقم (9) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في المجال الثاني (المشرف الأكاديمي)

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التطبيق
9	يقوم المشرف الأكاديمي بزيارة المدرسة والإشراف المباشر على الطالب المعلم	2.6087	.58303	1	مرتفع
12	يطلع المشرف على تقارير الطلبة المعلمين	2.3913	.72232	2	مرتفع
13	يقيم المشرف الأكاديمي الطلبة المعلمين	2.3913	.72232	2	مرتفع
10	يجتمع المشرف الأكاديمي بالطلبة	2.3478	.64728	3	مرتفع

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

	المعلمين بشكل دوري لمناقشة خطة التربية العملية				
11	يتعاون المشرف الأكاديمي مع مدير المدرسة لتهيئة المناخ المناسب للتربية العملية	2.1739	.83406	4	متوسط
	مجال المشرف الأكاديمي	2.3826	.51137		**مرتفع**

بالنظر إلي الجدول أعلاه نجد انه في الترتيب الأول جاءت الفقرة رقم(9) "**يقوم المشرف الأكاديمي بزيارة المدرسة والإشراف المباشر على الطالب المعلم**" ،بمتوسط حسابي قدره (2.6087) وانحراف معياري قدر ب (58303) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرتان (12) "**يطلع المشرف على تقارير الطلبة المعلمين**" و(13) "**يقيم المشرف الأكاديمي الطلبة المعلمين**" ، بمتوسط حسابي قدره (2.3913) وانحراف معياري قدر ب (.72232). وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (10) "**يجتمع المشرف الأكاديمي بالطلبة المعلمين بشكل دوري لمناقشة خطة التربية العملية** " بمتوسط حسابي قدره(2.3478) وانحراف معياري قدره (.64728) ، وأقل المتوسطات كانت للفقرة (11) "**يتعاون المشرف الأكاديمي مع مدير المدرسة لتهيئة المناخ المناسب للتربية العملية**"

وبالنظر إلى الفقرات التي تحصلت على أعلي متوسطات يؤكد اهتمام كلية التربية بعنصر الإشراف الأكاديمي حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك بالإشراف المباشر مما يسنح فرصة للتفاعل بين الطالب/ المعلم والمشرف الأكاديمي ، كما أكدت استجابات العينة على تركيز المشرفين على متابعة الطلاب /المعلمين من حيث اطلاعه على تقرير الطلاب لليوم الدراسي ومناقشتهم في بعض الأمور الفنية مما يتيح للطلاب تبادل الخبرات وتحسين بعض المهارات واطلاعهم على كل مايستجد في الخطة العملية وتفسر الباحثتان ذلك في جودة عملية الإشراف للمشرف الأكاديمي ووعيه بدوره وحرصه على استفادة الطالب/المعلم من التدريب الميداني أما من حيث الفقرة 11 التي سجلت اقل متوسطات وان جاءت في مستوى تطبيق متوسط فتفسر الباحثتان ذلك في أن المشرف الأكاديمي في ضوء قصر الوعاء الزمني المعد للتربية العملية لايكون له الوقت الأمثل للتواصل مع إدارة المدرسة فالتواصل يكون من قبل منسق التربية العملية ودور المشرف الأكاديمي يكمن في الإشراف العملي التطبيقي والحكم على جودة التطبيق والحكم على المهارات والكفاءات التدريسية لدراسة الطالب/المعلم .

ثالثا: مجال مدير المدرسة:

تكون هذا المجال من (5) فقرات، وقد اتفق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على أن جميع فقرات هذا المجال جاءت متوسطة من حيث واقع التطبيق، إذ كانت متوسطاتها الحسابية بين (2.2609-1.6957)، وفيما يلي عرض لهذه الفقرات:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول رقم (10) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في المجال الثالث (مدير المدرسة):

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التطبيق
17	يتعاون مدير المدرسة مع المشرف الأكاديمي فيما يتعلق بتحسين تنفيذ برنامج التربية العملية	2.2609	.75181	1	متوسط
18	يدمج مدير المدرسة الطلاب المعلمين في المجتمع المدرسي	2.2174	.79524	2	متوسط
14	يقدم مدير المدرسة الارشاد والتوجيه الضروري للطلبة المعلمين	2.1739	.57621	3	متوسط
15	يوضح مدير المدرسة الانظمة والقوانين التربوية للطلبة المعلمين	1.9565	.63806	4	متوسط
16	يسمح مدير المدرسة للطلبة المعلمين بالمشاركة في الانشطة والفعاليات التي تقوم بها المدرسة	1.6957	.87567	5	متوسط
	مجال مدير المدرسة	**2.0609**	**.53745**		**متوسط**

يلاحظ من الجدول السابق أن واقع تطبيق التربية العملية في مجال مدير المدرسة بدرجة متوسطة أنه في الترتيب الأول جاءت الفقرة رقم (17) "**يتعاون مدير المدرسة مع المشرف الأكاديمي فيما يتعلق بتحسين تنفيذ برنامج التربية العملية**"، بمتوسط حسابي قدره (2.2609) وانحراف معياري قدر بـ (.75181)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (18) "**يدمج مدير المدرسة الطلاب المعلمين في المجتمع المدرسي**"، بمتوسط حسابي قدره (2.2174)، وانحراف معياري قدر بـ (.79524)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (14) "**يقدم مدير المدرسة الإرشاد والتوجيه الضروري للطلبة المعلمين**" بمتوسط حسابي قدره (2.1739)، وانحراف معياري قدره (57621)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة (15)" يوضح مدير المدرسة الانظمة والقوانين التربوية للطلبة المعلمين بمتوسط حسابي (1.9565) وانحراف معياري قدر بـ

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(.63806)، وعليه فان مدير المدرسة لا يعطي اهمية لتوضيح القوانين والأنظمة داخل المدرسة مما يؤدي الى خلل في التربية العملية ويفسر ذلك بعدم اهتمام مدراء المدارس ببرنامج التربية العملية المطبق وانما يؤكلون بعض الاساتذه للإشراف عليه اما لانشغالهم أو لعدم اهتمامهم به مما يسبب في عدم الاحتكاك بين الطلاب المعلمين ومديري المدارس التي يطبقون فيه، وأقل المتوسطات كانت للفقرة (16) **"يسمح مدير المدرسة للطلبة المعلمين بالمشاركة في الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها المدرسة"** بالنظر إلى لفقرات التي احتلت المراتب الثلاث الأول، يوضح التعاون بين مدير المدرسة في برنامج التربية العملية بالكلية والحرص على القيام بدور فعال في إنجازها، مما يتيح لهم مناخاً جيداً للتنفيذ، أما فيما يخص الفقرة (16)، تفسر الباحثتان ذلك إلي أن الوعاء الزمني قصير جداً لا يتيح للطالب المعلم الانخراط في الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها المدرسة.

رابعا: مجال التقويم:

تكون هذا المجال من (6) فقرات، وقد اتفق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على أن جميع فقرات هذا المجال جاءت مرتفعة من حيث واقع التطبيق؛ إذ كانت متوسطاتها الحسابية بين (2.5217–2.0000)، وفيما يلي عرض لهذه الفقرات:

جدول رقم (11) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في المجال الرابع (التقويم)

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التطبيق
20	تتطابق عملية التقويم مع أهداف برنامج التربية العملية	2.5217	.51075	1	مرتفع
21	يشتمل التقويم على كل كفايات العملية التربوية	2.5217	.59311	1	مرتفع
22	يراعي التقويم الجوانب الإنسانية والأخلاقية للطلبة المعلمين	2.4348	.50687	2	مرتفع
19	يشترك المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية في عملية التقويم	2.3913	.72232	3	مرتفع
23	يعد الطلبة المعلمون تقارير أولية بعد كل مرحلة من مراحل التربية العملية	2.0000	.67420	4	متوسط

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

24	يناقش المشرف الطالب المعلم في نتائج التقويم بعد كل زيارة	2.0000	.73855	4	متوسط
	مجال التقويم	**2.3116**	**.46954**		**منوسط**

يلاحظ من الجدول السابق أن واقع تطبيق التربية العملية في مجال التقويم جاءت أغلبها بمتوسطات مرتفعه، في الترتيب الأول جاءت الفقرة رقم(20) **"تتطابق عملية التقويم مع أهداف برنامج التربية العملية"** ، و (21) ، **"يشتمل التقويم على كل كفايات العملية التربوية"** ، بمتوسط حسابي قدره (2.5217) وانحراف معياري قدر ب (51075.) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (22) **"يراعي التقويم الجوانب الإنسانية والأخلاقية للطلبة المعلمين"**، بمتوسط حسابي قدره (2.4348) وانحراف معياري قدر ب (50687.). وفي المرتبة الثالثة جاءتالفقرة رقم (19) **"يشترك المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية في عملية التقويم"** بمتوسط حسابي قدره(2.3913) وانحراف معياري قدره (.72232) ، وأقل المتوسطات سجلت للفقرتين (23) **"يعد الطلبة المعلمون تقارير أولية بعد كل مرحلة من مراحل التربية العملية"** و (24) **"يناقش المشرف الطالب المعلم في نتائج التقويم بعد كل زيارة"**

وتفسر الباحثتان النتيجة الخاصة بالفقرتين (23)، و(24) في أن البرنامج المعد من كلية التربية أهمل التقارير التقييمية للطالب المعلم لمراحل التربية العملية التي يجتازها مما تساعده على تفادي الكثير من الأخطاء التي يقع فيها، **أما فيما يخص المجالات الأربعة فكانت النتائج كالتالي:**

جدول رقم (12) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في مجالات التربية العملية:

رقم المجال في الاستبانة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى تطبيق التربية العملية
2	المشرفالأكاديمي	2.3826	.51137	1	مرتفع
4	التقويم	2.3116	.46954	2	متوسط
1	إجراءات البرنامج	2.1685	.52846	3	متوسط
3	مدير المدرسة	2.0609	.53745	4	متوسط
	بشكل عام	**2.2264**	**.42321**		**متوسط**

يتضح من الجدول السابق إن واقع تطبيق برنامج التربية العملية المعد من قبل كلية التربية بالمدارس أو المؤسسات التعليمية المختلفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام كان متوسطا حيث بلغ

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.2264) بانحراف معياري (042321) وهو يقع في المستوى المتوسط حسب مقياس ليكرت الثلاثي.أما فيما يخص المجالات فجاء مجال المشرف الأكاديمي في المرتبة الأولى ويليه مجال التقويم ومن ثم إجراءات البرنامج وأخيرا جاء مجال مدير المدرسة ، وتفسر الباحثة ذلك في أن البرنامج الذ ي تنفذه كلية التربية للتربية العملية يحتاج إلى إعادة نظر في بعض إجراءاته وخاصة في مشاركة مدير المدرسة ، اما فيما يخص المشرف الأكاديمي والذي تفوق في مستواه عن المجالات الأخرىفتفسر الباحثتان ذلك في أن المشرفين الأكاديميين هم أعضاء هيئة تدريس داخل الأقسام العلمية الأمر الذي يتيح لهم التواصل مع الطلاب وإبداء ملاحظاتهم مما يتيح لهم وقتا اكبر من الوقت المحدد للتربية العملية داخل إطار المؤسسة التعليمية . تختلف نتائج الدراسة مع ما توصلت إليهالدراسات التي توصلت إلىأن مستوى تطبيق التربية العملية جاء ضعيفا كدراسة عايش وعبيدات 1984 الشرقي 2004، وعثمان 2017 .وعسيري 2017 .وتتفق مع الدراسات التي توصلت إلي أن الإشراف الاكاديمي من العناصر المهمة في التربية العملية كدراسة العمري 2008.

التوصيات والمقترحات :

أوصت الدراسة الحالية بالتالي:

– ضرورة تطبيق التربية العملية من الفصل الخامس لكي يتيح للطالب الانخراط لمدة أطول في التدريب.

– ضرورة إضافة مادة للتربية العملية النظرية للتعرف أكثر على ماهية التربية العملية وجوانب التقييم التي يجب على الطالب مراعاتها.

– ضرورة تطوير أهداف برنامج التربية العملية من وقت لآخر طبقا لمستجدات ومتطلبات مواجهة التغير– مناحي التغير الشامل في العملية التعليمية.

– وضع دليل شامل للتربية العملية على مستوى كليات التربية بجامعة بنغازي بحيث يراعي عناصر العملية التعليمية.

– الاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية وتدريب الطلاب/المعلمين على استخدامها إثناء التدريب الميداني.

مقترحات الدراسة :

يتضح من البحث إجراء دراسات مماثلة تشمل طلاب التربية العملية في كل الأقسام العلمية التي تضمها كلية التربية بجامعة بنغازي من أجل الوقوف على المشكلات والعمل على إيجاد حلول لها .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المـــــــــــــــــراجع:

أبو جابر، ماجد وحسين بعارة. (1999م) .التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية، ط1 . دار الضياء. عمان. الأردن .

أبو جلال، الربيع . (2017م) . إعداد المعلم المأمول والواقع. من منشورات جامعة محمد بوضياف المسيلة . كلية الآداب واللغات .المجلد 2017 .ع1 . الجزائر

أبوشندي ، يوسف عبد القادر و آخرون (2009) تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره". مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد (9، العدد (1) ص 37-56.

بقيعي ، أحمد نافز .(2010م) . التربية العملية الفاعلة. ط1 .دار المسيرة. عمان. الأردن.

الحديدي، صدام محمد حميد . (2012م) ،"فاعلية برنامج مقترح علمى وفق منحى النظم لمادة التربية العملي في إكساب الطلبة المدرسين بعض مهارات التدريس وتنمية اتجاهاتهم نحو المهنة: ، رسالة دكتوراه جامعة بغداد، جمهورية العراق .

رائدة،،محمد.(2012م). الرياضيات مناهجها واستراتيجيات تدريسها وتقويمها. مكتبة المتنبي

الدمام. السعودية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

-زيتون عايش وعبيدات سليمان(1984) "دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية", سلسلة العلوم و التربية، الجامعة الأردنية 11 (6)(157-163)

سعد، محمود حسان. (2000م). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. دار الفكر للطبع والنشر والتوزيع.القاهرة . مصر

الشرقي، محمد بن راشد (2004م) "تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية"، رسالة الخليج العربي مجلد 25 العدد 92 الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج .

عامر، طارق عبدالرؤوف .(2008م). التربية العملية نظم معاصرة. ط1 . دار السحاب. القاهرة. مصر.

عبد السميع ، مصطفى وسهير محمد حوالة . (2022م) . إعداد المعلم تدريبه وتنميته. ط2 الثانية . دار الفكر. عمان

عبيدات، سهيل .(2007 م) . إعداد المعلمين وتنميتهم. جدار للكتاب العالمي . عمان، الأردن.

عثمان، إبراهيم عثمان، (2017م) .، دراسة الواقع والمأمول في تدريب المعلمين بالسودان"، مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الناشر، جامعة البطانة عمادة البحث العلمي والنشر و الترجمة ،مج 5 ،ع 1 .

عسيري، فاطمة شعبان، (2007م)" تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (271) الجزء الثاني (يناير)

العمري ، حصه بنت سعد. (2008م). "تفعيل الأساليب الإشرافية على التربية العملية بجامعة أم القري من وجهة نظر مشرفي الجامعة ومشرفي وزارة التربية والتعليم". دراسة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القري، السعودية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2017م)، "تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي" . http://search.shamaa.org .

المري، محمد (2016م) . " تقييم نظام التربية العملية بكليات التربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومعلمي الصف بمصر"، دراسة حالة على جامعة الزقازيق ، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية ، ع6 ،ابريل ، الجزء الأول

ملحم ، سامي محمد . (2005 م) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط3 . دار المسيرة . وزارة التعليم . عمان . الأردن.

أبو ضميدة ، دعاء (2020) ."التربية العملية وطرق التدريس"

https://read.opensooq.com

USA. Department of Education ,1998 : Promising Practice, New ways to Improve Teacher Quality . http //www.ed.gov /inits /teach. Htm /.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 223-246 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتجاجات الخاصة في مدارس التعليم العام

دراسة ميدانية على عينة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة البيضاء

هند عبدالرازق بدر
Hind A. M. Bader
كلية التربية– قسم التربية الخاصة
أستاذ مساعد – جامعة عمر المختار– البيضاء
hinda.bader@omu.edu.ly
DOI: https://doi.org/10.54172/9v42pv81

مستخلص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمدينة البيضاء، وقد تم اختيار العينة من أربع مدارس للتعليم الأساسي وهي: رابعة العدوية، الأسراء والمعراج، خالد بن الوليد، وأبن خلدون، بطريقة العينة القصدية وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي: المدرسة، الجنس والمستوى التعليمي للمعلم، وقد تكونت العينة من (70) معلمًا، وقد تم استخدام مقياس مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين عند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في قطاع التعليم العام على التوالي (المشكلات الأكاديمية، المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات النفسية، وأخيراً المشكلات السلوكية)، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة حسب متغير الجنس، في أبعاد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الصعوبات الأكاديمية حسب متغير الجنس لصالح الإناث. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المدرسة التي يعملون بها لصالح مدرسة رابعة العدوية، كما توجد فروق ذات دلالة حسب متغير المستوى التعليمي في بعد المشكلات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس لصالح التعليم الجامعي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، المعلمين، الدمج، ذوي الاحتياجات الخاصة، مدارس التعليم العام.

Difficulties Faced by Teachers in Integrating People with Special Needs in General Education Schools

Abstract:

The current study aimed at identifying the difficulties encountered by teachers in integrating people with special needs in public education schools. The sample was selected from four basic education schools from Al-Beida, namely Rabaa Al-Adawiya, Al-Israa and

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

Al-Miraj, Khalid bin Al-Walid, and Ibn Khaldoun. The sample consisted (70) teachers with which the scale of integration problems of people with special needs was used. The results revealed that the most difficulties teachers face when integrating people with special needs in the public education sector, respectively, were the academic problems, the physical environment problems, the social problems, the psychological problems, and finally the behavioral problems. It was also found that there were no significant differences according to the gender variable, in the dimensions of problems related to the physical environment of the class, psychological problems, behavioral problems, social problems, and the total degree of the scale, while there are statistically significant differences in determining academic difficulties according to the gender variable in favor of females, There are also statistically significant differences according to the variable of the school in which they work in favor of Rabaa Al-Adawiya School. There are significant differences according to the educational level variable in the dimension of academic problems and the total degree of the scale in favor of university education, while there are no statistically significant differences in the dimensions of problems related to the physical environment of the class, Psychological problems, behavioral problems, and social problems.

keywords: Teachers, Integrating, People With Special Needs, Public Schools

المقدمة

الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة هم من شرائح المجتمع المهمة، ولهم كامل الحق في التعليم المجاني والمشاركة الفعالة في الحياة العادية، بغض النظر عن اعمارهم وقدراتهم، ولمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف لا بد من دمجهم في المدارس مع الأفراد العاديين، لأن ذلك يعمل على تنمية مداركهم، وعلى توفير بيئة تربوية أقرب ما تكون إلى البيئة الطبيعية (مصري وعجوة، 2020). وخدمات التربية الخاصة المقدمة لهم تختلف عن خدمات الأفراد العاديين، حيث أنها تعتمد في تقديم برامجها لتشمل جميع جوانب الفئات الخاصة سواءً كانت نفسية أو تربوية أو اجتماعية، وتراعي الخصائص والاحتياجات الخاصة لكل فئة من فئاتها فهم ليسوا شريحة واحدة كالعاديين. أذ توجد بينهم الكثير من الفروق الفردية حسب نوع الإعاقة التي يعانون منها، التي قد تكون سمعية أو بصرية أو حركية أو صعوبات تعلم أو توحد، لذلك لابد من مراعاة هذه الفروق خاصةً على الصعيد المدرسي (خضر، 1995).

ومن هنا جاءت فكرة الدمج التربوي لإتاحة الفرص للأطفال من ذوي الإعاقات الانخراط في نظام التعليم العام ضمن المدارس العادية، وفقا للأساليب والمناهج والوسائل التعليمية التي يشرف على تكييفها فريق من المختصين (قاسمي، 2020). والدمج هو احد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة و يتضمن وضع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين للاستفادة من الأطفال العاديين في المدارس العادية، مع اتخاذ الإجراءات التي تتضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (شقير، 2002). وهو يشمل كل الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة القابلة للتعلم، فهؤلاء الأطفال يتمتعون بنفس القدرات المتوافرة عند الاطفال الآخرين لكنهم متأخرين عنهم؛ وهذا التأخير من الممكن ازالته من خلال برامج التدخل المبكر والتأهيل الاسري؛ ومن ثم إعدادهم للدمج التعليمي (عبدالعزيز، 1993).

وفي البلدان المتقدمة بعد ما اتضحت الصورة لديهم وعرفوا الايجابيات الكثيرة التي تحملها هذه الفئة من الأطفال تم الاعتناء بهم ومنحهم الحقوق الكاملة في جميع المجالات، وبعد أن تغيرت الظروف غير الطبيعية التي فرضت على أجيال عديدة منهم، أثبتوا للعالم أجمع بأنه من الممكن أن يكونوا أعضاء نافعين في مجتمعهم(شقير، 2002). ومن هذا المنطلق

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أصبح الدمج التعليمي لهذه الفئات ليس مطلباً فرديا بل هو مطلباً عالمياً ودولاً كثيرة تطالب به, ذلك لأن الجميع المعاق وغير المعاق هم قبل كل شيء أطفال أولاً ويملكون حق دخول المدارس النظامية في مجتمعاتهم، وذلك من أجل مصلحتهم التطويرية والإدراكية والاجتماعية والنفسية، بحيث ينمو الجميع في مجتمع واحد يتبادلون فيه الخبرات مع بعضهم البعض، إذ أنه من الاجحاف والأذى أن تطمس حياة وحقوق فئة من الناس بسبب إعاقتهم (الروسان، 1998).

ومن هنا تتمثل أهمية عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية بطريقة تراعي مبدأ الانسجام بين مبادئها مع مبادئ التربية الخاصة الحديثة، بحيث توفر فرص تعلم متساوية لذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بطريقة تساعدهم على النمو الاجتماعي والاكاديمي بصورة سليمة (شقير، 2002). وقد اجريت العديد من الدراسات بهدف التعرف على اثر دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الانشطة المدرسية، وكان من اهم ما أسفرت عنه هو تحسن السلوك التكيفي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة للدمج وظهور العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأسوياء و ذوي الاحتياجات الخاصة، كما اكدت النتائج أن عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في اماكن خاصة بهم يعد اعتداء صارخ على حقوقهم وحرمان لهم من استغلال امكانياتهم إلى أقصى حدودها (عياد وأخرون، 1995).

كما أن الدراسات و البحوث التي اجريت أظهرت بعض مساوي التعليم الخاص لهم فقد كان المستوى الاكاديمي متدني إذ لم يكتسبوا المستويات المقبولة في القراءة والكتابة ولا في معرفة الإعداد والمعلومات العامة، كذلك في نهاية تعليمهم يكون تحصيلهم محدود جداً في المهارات التي تتيح لهم الاتصال بالآخرين كما أن اعتمادهم على أنفسهم قليل جداً. والسبب في تدني المستوى الاكاديمي لهم يرجع إلى أن المنهج الدراسي للمدارس الخاصة يعتمد على المهارات الخاصة بدلاً من المهارات الأكاديمية، كما أن من مساوي التعليم الخاص أن المحيط التعليمي في هذه المدارس يختلف تماماً عن المحيط في المدارس النظامية فوجود فئة خاصة في محيط واحد لا يشاركهم باقي الأطفال العاديين يعنى أنه لا يوجد أي احتكاك أو مناقشات أو انشطة مع اطفال عاديين مما يفقدهم وجود القدوة والمثل الذي يحتاجه أي طفل (خضر، 1995؛ شقير، 2002).

كما اثبتت الدراسات التطبيقية أن المحيط التعليمي في المدارس العامة يعد من افضل أنواع الخدمات التعليمية التي يمكن أن تقدم إلى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ أنها تساعد هؤلاء الأطفال في التعرف على أساليب التعامل مع الأطفال الأسوياء واكتساب العادات والتقاليد السائدة في الجماعة والمشاركة في المناسبات الدينية والقومية والوطنية الأمر الذي يعدل من اتجاهاتهم وعاداتهم الاجتماعية حتى لو لم يستفيدوا من البرنامج الاكاديمي المقدم لهم (عياد وأخرون، 1995). حيث أن نظام الدمج التعليمي لا يستفيد منه الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فقط بل معهم الأطفال الآخرين في المدرسة، أذ يتم توعية الأطفال الأسوياء بأعضاء مجتمعهم وبمن هم اقل مقدرة منهم بطريقة تعود بالنفع على المجتمع ككل، فالعزل والفصل في المدارس الخاصة يعزل هؤلاء الأطفال عن البيئة والمجتمع المحلي لهم، الذي بدوره يثبت ويقوي الجهل والخوف الذي يشعر به الأخرون تجاه هؤلاء الأطفال (خضر، 1995؛ أبو خيران وآخرون، 2019؛ شقير، 2002).

والدمج يؤيده كل أولياء الأمور الذين لديهم اطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لكي يعيش أطفالهم حياة طبيعية قدر الإمكان، وهذا لا يعني انهم غير واقعيين من ناحية قدرات أطفالهم، ولكن يريدون أن يأخذ أطفالهم نفس الفرصة المتاحة للأطفال العاديين، لتفريغ الطاقة الكامنة بداخلهم والعيش في الحياة الطبيعية مع الاختلاط بأناس مختلفين من كل الأنواع

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

القادرين وغير القادرين بدنياً بحضورهم و انضمامهم إلى المدارس الأساسية النظامية، وتكوين صداقات مع أطفال آخرين من مجتمعهم المحلي والتي تعد بداية مهمة لدمجهم في المجتمع ككل (مؤسسة متلازمة داون سندروم بلندن، 2002).

ومهما يكن من أمر الدمج فإن الدمج لن يكتب له النجاح إلا أذا توافرت له عناصر رئيسية تساهم في إنجاح عملية الدمج من أهمها: توفر معلم للتربية الخاصة، تقبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة في المدرسة لبرنامج الدمج، ووجود إعداد مسبق له من حيث إعداد الغرف الخاصة بهؤلاء الطلبة وتجهيزها بكافة الوسائل التعليمية التي تتناسب مع الإعاقات التي يعانون منها (القريوتي والسرطاوي والصمادي،2001؛ مصري وعجوة، 2020). وللوصول إلى ذلك هيئة التدريس تحتاج إلى الشعور بالثقة في قدرتها على التعامل مع الاحتياجات الفردية لهؤلاء الأطفال، وهذه الثقة تأتي بالخبرة والتدريب الملائم والمناسب، فإذا كان المعلمين ليس لديهم أي فكرة عن المسؤولية التي على عاتقهم عند ادراج هؤلاء الأطفال في فصولهم، فإن احساسهم بالخوف سوف يزداد الأمر الذي يمكن أن يؤثر على اداء الطفل وتفاعله في المدرسة، بالإضافة إلى استخدام انظمة دعم مناسبة وضعت خصيصاً لهذا الغرض (مؤسسة الدوان سندروم بلندن، 2002).

ويرى علي (2021) أن سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الإبتدائي تتطلب عدد من الاستعدادات الضرورية لاستقبال الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة منها: ضرورة توفير التدريبات الكافية لتأهيل وتدريب معلمي التعليم العام في مدارس التعليم الابتدائي للتدريس للأطفال المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة إعداد وتأهيل مديري المدارس الدامجة وأيضا المتابعين والموجهين لمتابعة المدارس الدامجة. وللأسف في مجتمعنا العربي مازلنا نحمل بعض الاتجاهات السلبية نحو أسلوب الدمج وخاصة بين المعلمين والمدراء في بعض المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة، ومن ثم يجب الاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة في سياسة الدمج والبدء تدرجياً في تطبيق عملية الدمج مع الحالات الممكنة أولاً (مؤسسة الدوان سندروم بلندن، 2002). ومعظم الدول العربية مازالت متأخرة كثيراً في مجالي التدخل المبكر والدمج التعليمي ولا توجد مؤسسات ومراكز متخصصة؛ وإن وجدت فهي تفتقر لأهم أساسيات التأهيل المطلوب والجهود التي تبذل حالياً هي جهود فردية ومؤسسية إلا أنها لازالت قاصرة على اداء دورها بشكل فعال (الملق، 1999؛ العايد وآخرون، 2011).

مشكلة الدراسة:

أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ميثاق حقوق الإنسان لذوي الإعاقة أنه ينبغي أن يكون على نموذج النظام التعليمي الذي يستخدم سياسة الدمج الاكاديمي عدم وضع شروط مسبقة لاختيار الأطفال الذين يجب دمجهم في نظام التعليم، بالتالي لا يوجد أي تمييز في هذا الشأن، ويتم إعطاء كافة الطلاب حقهم في التعليم، وكفل حق المساواة بينهم في الفرص والمشاركة والمساواة في المعاملة، شرط أن تكون درجة إعاقتهم تسمح لهم بالدمج مع الأطفال العادين في المؤسسة التربوية (خضر، 1995). حيث أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العادي له أنماطاً مختلفة تختلف باختلاف حالات الإعاقة ومدى صعوبتها، فمثلاً الحالات الخفيفة يمكن دمجها في المدارس العامة، ويتم الاكتفاء بتعليم وتدريب الحالات الشديدة في المراكز الخاصة (مصري وعجوة، 2020).

ومبدأ التعليم للجميع يحاول تحقيق الاعتراف بأن من حق كل الأفراد أن يكون لهم اعتبار معين، وأن يروا أنفسهم أعضاءً في المجتمع التعليمي الذي ينتمون إليه، أياً كانت بيئتهم الاجتماعية والثقافية والأيديولوجية، من دون التمييز بينهم حسب الجنس والعرق (أبو خيران وأخرون، 2019). مع تحديد المعوقات والصعوبات التي تحول النظام التعليمي لتلبية

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الاحتياجات التعليمية المختلفة لجميع الأطفال وإزالتها، بمن فيهم ذوي الإعاقة من خلال ضمان جودة التعليم للجميع (قاسمي، 2020).

ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التعليم العادي في المدراس الحكومية يواجه مشاكل حقيقية تتعلق بالمعوقات البيئية والثقافية والاقتصادية، لذا قبل دمج هذه الفئات لا بد من التعرف على كيفية إيجاد الحلول والتسهيلات اللازمة عند الدمج التربوي لهم (مصري وعجوة، 2020). ومن هذا المنطلق ابتداء أسلوب الدمج يطرح صعوبات جديده على العاملين في الوسط المدرسي لم يكونوا مطالبين بها فيما مضى، خاصة في غياب التكوين الكافي للأساتذة، وهذا ما يشكل عبء على المؤسسة التربوية بكامل أطرافها (خضر، 1995). وهذا ما يؤدي إلى وجود المشاحنات بين المعلمين التي من أسبابها عدم كفاية مهارات الاتصال بين المعلمين والإدارة، ونقص الدعم من المشرفين والإداريين (قاسمي، 2020).

وهناك الكثير من الصعوبات التي غالباً ما تصاحب عملية الدمج ومن المهم إدراك هذه الصعوبات، وتفهم الأسباب التي تقف من ورائها، وذلك للعمل على تجاوزها، وحلها بالطريقة التي تناسبها وبما يتماشى مع مصالح الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاص (مصري وعجوة، 2020). وفي المجتمع الليبي هناك الكثير الذي يجب القيام به حتى نتمكن من تحقيق الدمج التربوي من خلال أتباع مبدأ التعليم للجميع من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والسعي إلى دمجهم في مدارس التعليم العام، مع توفير كافة التسهيلات لهم من حيث إعداد الفصول الخاصة بهم، والتي تتناسب مع ما يعانون منه من إعاقات. وهذا ما تهدف الدراسة الحالية إلى دراسته في محاوله لمعرفة الصعوبات التي تواجه التعليم العام، وتقف عائقً أمام دمج الفئات الخاصة في مدارس التعليم العام من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؟
2. ما الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام حسب المتغيرات التالية:

أ. حسب متغير الجنس؟

ب. حسب متغير المدرسة التي يعملون بها؟

ج. حسب المستوى التعليمي لهم؟

أهمية الدراسة:

تعد مهنة التعليم مهنة سامية ومهمة للإنسانية لما لها من دور في تربية النشء وتهيئته لمواجهة تحديات الحياة والنهوض بمجتمعه، مما دفع الشعوب المتقدمة بتنمية ثروتها البشرية على اختلاف أنواعها ومستوياتها للأسوياء منهم أو غيرهم، لما لذلك من استثمار لا يستهان به على مستوى المجتمع. ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك نسبة كبيرة من الطلبة الذين يتعرضون للإعاقة، سواءً لأسباب نفسية، أو اجتماعية، أو عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو لغوية، أو نتيجة لتشابك هذه العوامل جميعها أو بعضها، فيبدوا لنا خسارة تعليمية ومادية تهدد الاقتصاد القومي إذا لم تتم رعايتهم والاهتمام بهم (الصباح وآخرون، 2008).

ومن هنا أصبح موضوع الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة يحتل أهمية بالغة في مجال علم النفس التربوي بشكل خاص، حيث نال ولا يزال اهتمام كبير من الباحثين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، نظراً لما له من أهمية واسعة في إعطائهم فرصة للتعلم مثل التلاميذ العاديين ودمجهم في المجتمع وجعلهم عنصرا فعال فيه (القذافي، 1994). ويؤكد مصري وعجوة (2020) على أن قضية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من أهم القضايا المعاصرة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التي ينادي بها مجال التربية الخاصة، خاصة بعد أن اثبتت نتائج العديد من الدارسات أن تعليم هذه الفئات ضمن برامج التعليم العادي ودمجهم مع العاديين، يؤدي إلى نتائج افضل من حيث التحصيل العلمي لهم، ومن حيث النمو والتكيف الاجتماعي والانفعالي والشخصي، كما يعتبر الدمج في المدارس العادية اقل تكلفة مادية من مدارس التربية الخاصة.

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية الدراسة من كون موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر الموضوعات اهتماماً في أوساط التربية الخاصة، وتتمثل الأهمية النظرية في:

1. يعد دور المعلمين في مدارس التعليم العام دور حاسم ومهم في نجاح عملية الدمج، لذا فأن معرفة وجهة نظرهم مهمة جداً في تحديد صعوبات الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة وما هي معوقاتها.
2. تزويد المدارس العامة بالمعلومات الكافية حول الصعوبات التي يواجهها المعلمين في مدارس التعليم العام في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية تذليلها والتغلب عليها.
3. تقديم مقترحات تساعد العاملين في المدارس الحكومية الأساسية لتطوير تجربة الدمج، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها.

أما الأهمية التطبيقية تتمثل في:

1. التعرف على الصعوبات التي يواجهها المعلمين في مدارس التعليم العام في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. تحديد أهم الاحتياجات اللازمة لدمج فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام لتوفير مستوى تعليم يتناسب مع الإعاقات التي يعانون منها بحيث يكون سهل و ذا جودة في آن واحد.
3. توفير البيانات والمعلومات الإحصائية اللازمة للجهات المختصة لتحسين وتطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات لخاصة في المدارس الحكومية.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.
2. التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام حسب المتغيرات التالية:

أ. حسب متغير الجنس.

ب. حسب متغير المدرسة التي يعملون بها.

ج. حسب المستوى التعليمي لهم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

الحدود المكانية: عينة من المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في مدينة البيضاء وهي: رابعة العدوية، الأسراء والمعراج، خالد بن الوليد، و أبن خلدون.

الحدود البشرية: معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في مدينة البيضاء.

الحدود الزمانية: العام الجامعي 2021– 2022.

تحديد المصطلحات

تتحدد المصطلحات الرئيسية لهذه الدراسة في:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الصعوبات: هي العقبات التي تواجه عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وبذلك تعيقها أو تؤثر على نوعيتها (قاسمي، 2020).

التعريف الإجرائي: الصعوبات هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المعلمين من خلال إجابتهم على فقرات مقياس قاسمي (2020) عن الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

المعلمين: هم الأفراد المؤهلين الذين يتم إختيارهم من قبل المجتمع ليتولوا عملية تربية الابناء وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي اعدت من قبل مختصين لتحقيق أهداف فلسفة التربية لذلك المجتمع (الخطيب والحديدي، 1994).

الدمج: هو عملية مشاركة الأطفال العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسة تربوية واحدة، لتلبية احتياجاتهم التربوية والاجتماعية بما يتماشى مع قدارتهم وإمكاناتهم (بعيرات والزريقات، 2012).

ذوي الاحتياجات الخاصة :هم الاشخاص الذي استقر بهم عائق أو أكثر يوهن من قدراتهم، ويجعلهم في أمس الحاجة إلى عون خارجي واعٍ مؤسس على أسس علمية وتكنولوجية يعيدهم إلى مستوى العادية، أو على الأقل أقرب ما يكون إلى هذا المستوى، ويكون هذا القصور بسبب إصابتهم في حادث أو مرض أو عجز ولادي (عبد الرحيم، 1982).

مدارس التعليم العام: هي المؤسسات التعليمة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة

دراسة (Aravi & Angelides, 2007) هدفت إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العادي في إحدى المقاطعات الكندية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، وعلاقة ذلك بمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، التخصص العلمي، الخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (581) معلماً ومعلمة من عدة مدارس في المقاطعة، أظهرت النتائج وجود مستوى من القلق وعدم التأييد لدى معلمي المدارس العادية نحو الدمج و ما يثير قلقهم حول تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في ظل الفروق الجسمية والنفسية والانفعالية بين المعاق والعادي، مما يثير مشكلات عديدة للمعاقين أثناء تفاعلهم مع أقرانهم العاديين، كما أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، في حين ظهرت فروق تبعاً للتخصص العلمي، ومتغير المرحلة الدراسية لصالح مدارس المرحلة الثانوية (الصباح وأخرون، 2008).

كذلك دراسة (Hadjikakou, et,al, 2008) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم والطلبة في المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة في إحدى المقاطعات البريطانية نحو دمج الطلبة ضعاف السمع في مدارس التعليم العادي، وطبقت على عينة من(29) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية، و(20) ولي أمر، و(222) معلماً ومعلمة إضافة إلى (28) مدير مدرسة. وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات متوسطة مؤيدة لدمج المعاقين في مدارس التعليم العادي في المرحلة الثانوية، وأن نجاح الدمج الاكاديمي يرتبط بمدى توافر عدد من العناصر أبرزها: تدريب المعلمين أثناء الخدمة على التعامل مع المعاقين، استخدام أسلوب تعليم الأقران لتدريب الطلبة المعاقين على المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة للتكيف في الصف العادي ومع الأقران العاديين، كما أظهرت عدم وجود فروق في وجهات نظر العينة تبعاً لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، صفة المبحوث، ونوع المدرسة.

كما هدفت دراسة **الصباح وآخرون (2008)** إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، وتحديد الفروق في تلك الصعوبات التي تعود إلى متغيرات: المسمى الوظيفي، الجنس، التأهيل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس، تكون مجتمع الدراسة من جميع

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

العاملين في المدارس الحكومية الأساسية التي تحتوي الصفوف من الأول إلى العاشر، وتحتوي على مرشد تربوي وطلبة معاقين، حيث تم اختيار عينة ممثلة بلغ حجمها (358) من العاملين في هذه المدارس. ومن أبرز النتائج التي أظهرتها عدم وجود إستراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة المعاقين، عدم وجود توعية واتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة المعاقين، عدم ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس للطلبة المعاقين، عدم وجود غرفة مصادر ومعلم تربية خاصة يساعد على دعم الطلبة المعاقين، قلة أدوات التقييم التربوي الخاصة بفئة المعاقين والتي تقوم الوزارة بتعميمها على الميدان عند تقييمهم ووضع الاختبارات التحصيلية، عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة، عدم كفاية التدريب الذي تلقاه المعلمون للتعامل مع الطلبة المعاقين، قلة عدد الكوادر المؤهلة للتعامل مع الطلبة المعاقين، عدم استضافة مختصين في مجال الإعاقات للوقوف على الدمج وتقديم النصح، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغيرات: الجنس، التأهيل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم.

كذلك هدفت **دراسة العايد وأخرون (2011)** إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف، وتمثل مجتمع الدراسة بالمعلمين والمعلمات المتواجدين في المدارس التي تتبع إدارة التعليم وعددهم (222) معلماً ومعلمة (155) ذكوراً و(67) إناثاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة على جميع محاور الاستبانة، لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لفئة الإعاقة وللمؤهل في الدراسة ولسنوات الخبرة ، بينما توجد فروق في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بين الذكور والإناث حيث أن الإناث أعلى في تقديرهن للمعوقات التي تواجههن.

وفي دارسة **غانم (2015)** التي هدفت إلى معرفة واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدارسة من (21) طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة، وخلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها الحاجة إلى وجود معلمين متخصصين في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، تهيئة الفصل ليلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وجود إستراتيجيات وطرق منظمة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأهيل المعلمين على كيفية رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، جميعها تقلل من الصعوبات التي تواجه دمج هذه الفئات في مدارس التعليم العام.

وفي نفس السياق هدفت **دراسة عبد الفتاح (2018)** إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم من العاديين في مدارس محافظة سلفيت، في ضوء بعض المتغيرات وهي: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ووجود طفل معاق في الاسرة. تكونت عينة الدراسة من (511) معلم ومعلمة، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذو الإعاقة مع اقرانهم تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ووجود طفل معاق في الأسرة، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس لصالح الإناث.

كذلك الحال في **دراسة أبو خيران وآخرون (2019)** التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم بالنسبة للواقع الحالي وما يجب أن يكون عليه الحال (الرغبة بما ينبغي) حسب متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، السلطة المشرفة، موقع المدرسة، نوع إعاقة التلاميذ، ومستوى الصف. وقد توصلت النتائج الى تصنيف الصعوبات التي يعاني منها المعلمين في دمج ذوي الاعاقات وهي: الطلبة ذوي الإعاقة، المعلمون، أولياء الأمور، الإدارة وطبيعة، بيئة العمل المدرسة، المناهج الدراسية، إدارة الصف، النشاطات اللاصفية، الأساليب والوسائل التعليمية، والتوعية والاتجاهات.

وفي دراسة مصري وعجوة (2020) عن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلميهم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة، منهم (48) معلماً و(52)

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

معلمة تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وقد اشارت النتائج إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وعلى جميع فقرات المقياس كانت بدرجة عالية، واشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

وفي نفس السياق هدفت دراسة **قاسمي (2020)** للتعرف على مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة بولاية تبسة من وجهة نظر المعلمين، وشمل مجتمع الدراسة (25) معلمة. وأظهرت النتائج بأن المشكلات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى، ثم تليها مشكلات الاجتماعية التي جاءت في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة جاءت المشكلات النفسية، ثم تليها المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الأكاديمية.

كما هدفت **دراسة البرهمي (2021)** للتعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج التعليمي لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي، وقد تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي ومن اهم الصعوبات التي توصلت اليها: أن تعديل البيئة الصفية قبل إجراء الدمج لكي تصبح مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يزيد من المهارات الاجتماعية لديهم.

كذلك دراسة سليمان وأخرون (2021) هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجهه مدراء مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من خلال تحديد متطلبات الدمج بالمدارس و ضوابط تنفيذه، وعملت الدراسة على اقتراح جملة من سبل التغلب على لصعوبات التي تواجه إدارة المدراس في عملية الدمج، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تواجهه إدارة مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي العديد من الصعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية، وبنوعية وكمية الخدمات المدرسية التي تقدم من المدرسة الدامجة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توجد صعوبات تعليمية تواجهه معلمي المدرسة الدامجة تمنعهم من القدرة على التفاعل، وتقديم تعليم متكامل لذوي الاحتياجات الخاصة أسوةً بنظرائهم من الطلاب الأسوياء.

وفي نفس الجانب هدفت **دراسة (Almalki, 2022)** إلى التعرف على طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر العاملين في المدارس المتكاملة بمدينة الرياض ، تكونت العينة من (179) عاملاً في هذه المدارس من معلمين ومشرفين ومدراء، وجدت النتائج عدد من الصعوبات منها: ضعف إستراتيجيات التقييم المطبقة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، الحاجة إلى وجود غرفة مصادر وموارد خاصة ومدرس تعليم للمساعدة، نقص في أدوات التقييم الخاصة بفئة المعاقين وإعداد اختبارات التحصيل.

كما هدفت **دراسة خرازة ونبيه (2022)** للتعرف على مشكلات دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية بمدينة الخمس، والكشف على إذا ما كان هناك فروق حسب متغيرات: العمر، سنوات الخبرة، والدورات المتحصل عليها في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، قد تم اعتماد عينة عشوائية قوامها (37) من الأخصائيين العاملين في مركز المتخصص الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الخمس، وقد توصلت إلى أن مستوي المشكلات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة ومستوى المشكلات المتعلقة بالأسرة والمدرسة والإدارة كان مرتفعاً، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حسب متغيرات الدراسة.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

تباينت أهداف الدراسات السابقة تبعاً لتباين المتغيرات التي تناولتها كل دراسة وأغلبها استهدفت المتغير الاساسي وهو الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام وهو ما يتماشى مع الهدف

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الرئيسي للدراسة الحالية وهو التعرف على هذه الصعوبات، كما تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث العدد والجنس والمرحلة الدراسية وذلك حسب طبيعة أهداف كل دراسة.

وفيما يتعلق بالنتائج توصلت الدراسات إلى نتائج مختلفة حيث كشفت نتائج دراسة **(Aravi & Angelides, 2007)** عن وجود مستوى من القلق وعدم التأييد لدى معلمي المدارس العادية نحو الدمج ، كما أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، في حين ظهرت فروق تبعاً التخصص العلمي، لمتغير المرحلة الدراسية لصالح مدارس المرحلة الثانوية. وفي دراسة **(Hadjikakou, et,al, 2008)** أظهرت النتائج وجود إتجاهات متوسطة مؤيدة لدمج المعاقين في مدارس التعليم العادي في المرحلة الثانوية، كما أظهرت عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، صفة المبحوث، ونوع المدرسة.

ومن أبرز النتائج التي أظهرتها دراسة **الصباح وأخرون (2008)** عدم وجود إستراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة المعاقين، عدم وجود توعية وإتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة المعاقين، عدم ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس للطلبة المعاقين، قلة وجود غرفة مصادر ومعلم تربية خاصة يساعد على دعم الطلبة المعاقين، قلة أدوات التقييم التربوي الخاصة بفئة المعاقين والتي تقوم الوزارة بتعميمها على الميدان عند تقييمهم ووضع الإختبارات التحصيلية، عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة، عدم كفاية التدريب الذي تلقاه المعلمون للتعامل مع الطلبة المعاقين، قلة عدد الكوادر المؤهلة للتعامل مع الطلبة المعاقين، عدم استضافة مختصين في مجال الإعاقات للوقوف على الدمج وتقديم النصح. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات: الجنس، التأهيل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم.

في حين دراسة **العايد وأخرون (2011)** توصلت إلى أنه توجد معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة، وتوجد فروق في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بين الذكور والإناث، بينما لا توجد فروق في المعوقات ترجع للمؤهل في الدراسة ولسنوات الخبرة. كذلك **دارسة غانم (2015)** خلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها الحاجة إلى وجود معلمين متخصصين في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، تهيئة الغرف الصفية لتلائم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وجود إستراتيجيات وطرق منظمة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأهيل المعلمين في كيفية رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة للتقليل من الصعوبات التي تواجه دمج هذه الفئات في مدارس التعليم العام.

وفي جانب المتغيرات الديمغرافية توصلت دراسة **عبدالفتاح (2018)** إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في إتجاهات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ووجود طفل معاق في الأسرة، في حين توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس لصالح الإناث. وفي ما يخص الصعوبات التي تواجه الدمج توصلت دراسة **أبو خيران وأخرون (2019)** الى تصنيف الصعوبات التي يعاني منها المعلمين في دمج ذوي الاعاقات هي: نوع الإعاقة، المعلمون، أولياء الأمور، الإدارة وطبيعتها، بيئة العمل المدرسية، المناهج الدراسية، إدارة الصف، النشاطات اللاصفية، الأساليب والوسائل التعليمية، والتوعية والإتجاهات.

كذلك دراسة **مصري وعجوة (2020)** اشارت نتائجها إلى أن إلى وجود درجة عالية من الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم، كما اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

وفي جانب الصعوبات توصلت دراسة **قاسمي (2020)** إلى أن المشكلات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى، تليها مشكلات الاجتماعية في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة جاءت المشكلات النفسية، تليها المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الأكاديمية. كذلك دراسة **البرهمي(2021)** توصلت إلى وجود عدد من الصعوبات

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أهمها تعديل البيئة الصفية قبل إجراء الدمج لكي تصبح مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يزيد من المهارات الاجتماعية لديهم.

كما توصلت دراسة **سليمان وأخرون (2021)** إلى أن إدارة مدارس التعليم العام تواجهه العديد من الصعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية، وبنوعية وكمية الخدمات المدرسية التي تقدم من المدرسة الدامجة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توجد صعوبات تعليمية تواجهه معلمي المدرسة الدامجة تمنعهم من القدرة على التفاعل، وتقديم تعليم متكامل لذوي الاحتياجات الخاصة أسوة بنظرائهم من الطلاب الأسوياء. كذلك دراسات **(Almalki, 2022)** و**خرازة ونبيه (2022)** توصلت إلى أن مستوي المشكلات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة ومستوي المشكلات المتعلقة بالأسرة والمدرسة والإدارة كان مرتفعاً، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات: العمر، سنوات الخبرة، وعدد الدورات المتحصل عليها في التعامل مع دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

الإجراءات المنهجية

منهج الدراسة: أستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين العاملين في مدارس التعليم العام للمرحلة الأساسية في مدينة البيضاء للعام 2022-2023.

عينة الدراسة: قد تم اختيار العينة بطريقة العينة المقصودة، حيث تم اختيار أربع مدارس للتعليم الأساسي من مدينة البيضاء، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (10) معلمين من مدرسة رابعة العدوية، وقد أستخدمت هذه العينة لاستخراج الصدق والثبات. اما العينة الأساسية فقد تكونت من (70) معلم من مدرسة ابن خلدون، مدرسة خالد بن الوليد، مدرسة رابعة العدوية، ومدرسة الأسراء والمعراج ، وقد تم اختيار عينة البحث وعلاقتها ببعض المتغيرات والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع- المؤهل- المدرسة)

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	16	%22.9
أناث	54	%77.1
المجموع	70	%100
المستوي التعليمي	العدد	النسبة
متوسط	9	%13
جامعي	61	%87
المجموع	70	%100
المدرسة	عدد المعلمين	النسبة
رابعة العدوية	15	%21.4
الأسراء والمعراج	20	%28.6
خالد بن الوليد	15	%21.4
أبن خلدون	20	%28.6
المجموع	70	%100

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أداة الدراسة: أستخدمت الدراسة الحالية مقياس مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من إعداد قاسمي (2020)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (41) فقرة موزعة على (5) أبعاد هي: البعد الأول يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف وعدد فقراته (8)، البعد الثاني يتعلق بالمشكلات النفسية وعدد فقراته (6)، البعد الثالث يتعلق بالمشكلات السلوكية وعدد فقراته (7)، البعد الرابع يتعلق بالمشكلات الاجتماعية وعدد فقراته (8)، والبعد الخامس يتعلق بالمشكلات الأكاديمية وعدد فقراته (12). ولكل فقره (3) بدائل حسب مقياس ليكرت الثلاثي هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق. وقد تم تصحيح فقرات المقياس باستخدام التدرج الرقمي التالي: (تنطبق بدرجة كبيرة تأخذ رقم (3)، تنطبق بدرجة متوسطة تأخذ رقم (2)، و لا تنطبق تأخذ رقم (1).

ثبات المقياس: معامل الثبات الخاص بمقياس مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة التي تواجه معلمي الأقسام الخاصة في الدراسة الأصلية للمقياس بلغ (0.76) باستخدام الفا كرونباخ. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وكانت نسبة الإرتباط في الجزء الأول (0.76) وفي الجزء الثاني لبنود المقياس (0.80)، وهذا يشير الى درجة مرتفعة من الثبات حيث أن هناك تقارب كبير في الإرتباط بين بنود المقياس في الجزء الأول والجزء الثاني، وقد كانت نسبة الثبات باستخدام الفا كرونباخ (0.75).

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام نوعين من الصدق هما: **الصدق الظاهري** حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسم التربية وعلم النفس وعددهم (8) محكمين، لمعرفة مدى مناسبة عبارات مقياس المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبيئة الليبية ذلك، واتفق المحكمون على ملائمة المقياس وصلاحيته للبيئة الليبية، بنسبة اتفاق (97%). كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام **الإتساق الداخلي** بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس؛ وقد تراوحت درجات الدلالة الإحصائية بين (0.24) كحد أدنى و (1) كحد أعلى عند مستوى دلالة (0.05)، كما تم التحقق من صدق المقياس بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وقد تراوحت درجات الدلالة الإحصائية بين (0.24) كحد أدنى و (1) كحد أعلى عند مستوى دلالة (0.05)، وسوف تكتفي الباحثة بعرض جدول الإتساق الداخلي للأبعاد وعلاقتها بالدرجة الكلية وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
البعد الأول	–	.73**	.67**	.70**	.73**	.63*
البعد الثاني	.27*	–	.47**	1	.73**	.73**
البعد الثالث	.37**	.24*	–	.47**	.70**	.70**
البعد الرابع	.50**	1	.24*	–	.67**	.67**
البعد الخامس	.73**	.50**	.37**	.27*	–	.73**
الدرجة الكلية	.73**	.67**	.70**	.73**	.63**	–

الأساليب الإحصائية: تم تحديد الأساليب الإحصائية بما يتناسب مع الأهداف التي تسعى الدراسة للتحقق منها باستخدام الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وهي: الإتساق الداخلي، المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، الإختبار التائي

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(T–Test) لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، ولعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتين هما الجنس والمستوى التعليمي، تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب متغير المدرسة، والمتوسط الفرضي.

عرض النتائج وتفسيرها

التساؤل الأول: ينص هذا التساؤل على ما الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للفقرات ككل أولاً، ومن ثم أبعاد المقياس وعلاقتها بالدرجة الكلية ثانياً، كما تم الاعتماد على الإختبار التائي لعينة واحدة، والجداول (3 و 4) توضح ذلك.

جدول (3) الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام

الرقم	البنـــــد	المتوسـط الحسابي	الإنحراف المعياري	رتـــــب المتوسطات
المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية				
01	البناء المدرسي مهيأ لإستقبال الأطفال المعاقين	1.36	0.66	31
02	الخوف من البيئة المدرسية وصعوبة الاندماج فيها	2.19	0.79	21
03	عدم كفاية المقاعد الدراسية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة	2.21	0.88	20
04	يقوم الأطفال بأنماط السلوكية غير مرغوبة فيها	2.24	0.75	19
05	عدم قدرة التلميذ المعاق على التركيب اللغوي للتعبير عن الحاجة معينة	2.29	0.82	17
06	البيئة الفيزيقية مساعدة على تنقل التلميذ المعاق	1.59	0.73	30
07	يعاني الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة من عدم قدرته على التواصل	2.44	0.63	9
08	افتقار الوحدات الصحية بالمدرسة تعيق عملية الدمج	2.46	0.77	8
المشكلات النفسية				
09	قلة معرفة المعلم لإستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	2.46	0.74	8
10	قلة المعدات والأدوات التي تتوافق مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة	2.56	0.71	5
11	يساعد دمج الطلبة المعاقين في زيادة دافعيتهم نحو التعلم	2.43	0.71	10
12	يواجه بعض التلاميذ المعاقين صعوبة في التنقل داخل المدرسة	2.39	0.77	12
13	صعوبة المنهج من حيث إعداده وملائمته للتلاميذ المعاقين	2.33	0.72	15
14	البيئة المدرسية تؤثر على الأداء التعليمي للتلميذ المعاق	2.50	0.70	7
المشكلات السلوكية				
15	يتسم سلوك التلميذ المعاق بالعنف الرمزي	1.83	0.80	26
16	الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس تلائم ذوي الاحتياجات الخاصة	1.81	0.80	27
17	البيئة الصفية غير مساعدة على عملية الدمج	2.40	0.77	11
18	تأثر ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من العاديين ساهمت في ظهور مشكلة المفهوم السلبي للذات	2.40	0.67	11
19	يندمج التلميذ المعاق مع الأطفال الآخرين بسهولة	1.67	0.71	29
20	اتهام الآخرين بألفاظ وعبارات غير لائقة مثل السب وشتم	2	0.82	25
21	يساعد الدمج الطلبة المعاقين في تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين	2.29	0.76	17

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الرقم	البنـــــد	المتوسـط الحسابي	الإنحراف المعياري	رتـــــــب المتوسطات
المشكلات الاجتماعية				
22	البيئة المدرسية منظمة ومعدة لتحقيق أهداف الدمج	1.69	0.79	28
23	قلة الوسائل التكنولوجية والتعليمية في الأقسام الخاصة	2.67	0.61	2
24	عدم توفر الأنشطة المدرسية والبرامج الترفيهية للمعاق	2.69	0.58	1
25	المناهج التربوية لا تلبي المتطلبات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	2.60	0.60	3
26	عدم تحكم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سلوكياتهم	2.34	0.72	14
27	يراعي المنهاج الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين المدمجين	1.99	0.89	26
28	قلة الطاقم التعليمي المتخصص في التربية الخاصة	2.53	0.76	6
29	صعوبة التوافق الاجتماعي للمعاق مع أقرانه	2.40	0.67	11
المشكلات الأكاديمية				
30	صعوبة تعامل المعلمين والأخصائيين مع هذه الشريحة	2.27	0.68	18
31	عدم ملائمة المنهج التربوي لمستوى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	2.37	0.80	13
32	كثرة الصراخ والشجار في الصف	2.14	0.80	22
33	انعدام روح المشاركة والتعاون مع الآخرين	2.24	0.62	19
34	قلة الرغبة والدافعية في التعلم	2.03	0.70	24
35	ميل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الانطواء	2.30	0.67	16
36	النشاط المفرط لذوي الاحتياجات الخاصة يسهم في عدم تقبل الأطفال الآخرين لهم	2.37	0.66	13
37	عدم التكيف مع المحيط الخارجي للمدرسة	2.37	0.64	13
38	يعاني تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات ذاتية تؤثر على علاقاته الاجتماعية	2.46	0.58	8
39	يرتبط ذوي الاحتياجات الخاصة بأهلهم ارتباطا وثيقا	2.59	0.67	4
40	صعوبة التأقلم مع الآخرين	2.30	0.62	16
41	عدم التزام التلاميذ المعاقين بالقانون الداخلي للمؤسسة	2.04	0.82	23
	الدرجة الكلية	91.61	10.73	

وفي هذا السياق سوف تكتفي الباحثة بتفسير أعلى المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على مقياس الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، ويتضح من الجدول (3) أن أعلى المتوسطات الحسابية كان في الفقرة (24) وهي (عدم توفر الأنشطة المدرسية والبرامج الترفيهية للمعاق) بمتوسط حسابي (2.69) وإنحراف معياري (0.58)، تليها الفقرة (23) وهي (قلة الوسائل التكنولوجية والتعليمية في الأقسام الخاصة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.67) وإنحراف معياري (0.61)، ومن ثم الفقرة (25) بمحتوى (المناهج التربوية لا تلبي المتطلبات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.60) وإنحراف معياري (0.60)، والفقرة (39) فحواها (يرتبط ذوي الاحتياجات الخاصة بأهلهم ارتباطاً وثيقا) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.59) وإنحراف معياري (0.67)، تليها الفقرة (10) وهي (قلة المعدات والأدوات التي تتوافق مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.57) وإنحراف معياري (0.71).

ومن ثم تأتي الفقرة (28) عن (قلة الطاقم التعليمي المتخصص في التربية الخاصة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.53) وإنحراف معياري (0.76)، تليها في المرتبة السابعة الفقرة رقم (14) بمحتوى (البيئة المدرسية تؤثر على

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الأداء التعليمي للتلميذ المعاق) بمتوسط حسابي (2.50) وإنحراف معياري (0.70)، ومن ثم جاءت الفقرات (8، 9، 38) وكان فحواها على التوالي (افتقار الوحدات الصحية بالمدرسة تعيق عملية الدمج) و(قلة معرفة المعلم لإستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة) و(يعاني تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات ذاتية تؤثر على علاقاته الاجتماعية) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.46) وإنحراف معياري على التوالي (0.77 و 0.74 و 0.58)، وفي المرتبة التاسعة جاءت الفقرة (7) وهي (يعاني الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في عدم قدرته على التواصل) بمتوسط حسابي (2.44) وإنحراف معياري (0.63)، وقد جاءت الفقرة (11) بمحتوى (يساعد دمج الطلبة المعاقين في زيادة دافعيتهم نحو التعلم) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.43) وإنحراف معياري (0.71).

وفي المرتبة الحادية عشر جاءت الفقرات على التوالي (17، 18، 29) وهي (البيئة الصفية غير مساعدة على عملية الدمج) و(تأثر ذوي الاحتياجات الخاصة من أقرانهم من العاديين ساهمت في ظهور مشكلة المفهوم السلبي للذات) و(صعوبة التوافق النفسي مع أقرانه) بمتوسط حسابي (2.40) وإنحراف معياري على التوالي (0.77 و 0.67 و0.67)، تلتها الفقرة (12) بمحتوى (يواجه بعض التلاميذ المعاقين صعوبة في التنقل داخل المدرسة) بمتوسط حسابي (2.39) وإنحراف معياري (0.77) في المرتبة الثانية عشر، وفي المرتبة الثالثة عشر جاءت الفقرات (31، 36، 37) على التوالي (عدم ملائمة المنهج التربوي لمستوى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة) و(النشاط المفرط لذوي الاحتياجات الخاصة يسهم في عدم تقبل الأطفال الآخرين لهم) و(عدم التكيف مع المحيط الخارجي للمدرسة) بمتوسط حسابي (2.37) وإنحراف معياري على التوالي (0.80 و0.66 و0.64)، تلتهن في المرتبة الرابعة عشر الفقرة (26) وهي (عدم تحكم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سلوكياتهم) بمتوسط حسابي (2.34) وإنحراف معياري (0.71)، وفي المرتبة الخامسة عشر جاءت الفقرة (13) عن (صعوبة المنهج من حيث إعداده وملائمته للتلاميذ) بمتوسط حسابي (2.33) وإنحراف معياري (0.72).

أما فيما يتعلق بتحديد الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للأبعاد والدرجة الكلية، تم استخدام قيمة الإختبار التائي لعينة واحدة، والمتوسط الفرضي لمعرفة هذه الصعوبات التي يوضحها الجدول (4).

جدول (4)

الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المتوسط الفرضي
المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف	70	18.97	3.19	49.84	69	.000	16
المشكلات النفسية	70	14.63	2.51	48.73	69	.000	12
المشكلات السلوكية	70	14.28	2.96	40.32	69	.000	14
المشكلات الاجتماعية	70	18.51	2.66	58.53	69	.000	16
المشكلات الأكاديمية	70	25.07	4.20	49.95	69	.000	24

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الدرجة الكلية	70	91.58	10.73	71.4	69	.000	82

وبالرجوع إلى جدول (4) نلاحظ أن أعلى درجة للمتوسط الحسابي كانت في الدرجة الكلية للمقياس بنسبة (91.58)، وإنحراف معياري وقدرة (10.73)، يليه بعد المشكلات الأكاديمية بمتوسط حسابي (25.07) وإنحراف معياري (4.2)، وبنسب متقاربة في بعد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف بمتوسط حسابي (18.97) وإنحراف معياري (3.19)، يليه بعد المشكلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (18.61) وإنحراف معياري (2.66)، من ثم يأتي بعد المشكلات النفسية بمتوسط حسابي (14.67) وإنحراف معياري (2.51)، واخيراً بعد المشكلات السلوكية بمتوسط حسابي (14.29) وإنحراف معياري (2.96). وباستخدام اختبار t-test لعينة واحدة تبين أن قيمة الإختبار كانت دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للمقياس (71.4) عند مستوى دلالة (0.000) ووسط فرضي (105)، وكذلك كانت ذات دلالة إحصائية في كل أبعاد المقياس. والمتوسط الفرضي لكل أبعاد المقياس كان أقل من المتوسط الحسابي مما يدل على وجود فروق في الصعوبات التي تواجه المعلمين عند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في قطاع التعليم العام حسب أبعاد المقياس المذكورة سابقاً.

ومما سبق نلاحظ أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين عند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في قطاع التعليم العام تتمثل في الآتي: عدم توفر الأنشطة المدرسية والبرامج الترفيهية للمعاق، قلة الوسائل التكنولوجية والتعليمية في الأقسام الخاصة، المناهج التربوية لا تلبي المتطلبات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، يرتبط ذوي الاحتياجات الخاصة بأهلهم ارتباطاً وثيقاً، قلة المعدات والأدوات التي تتوافق مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، قلة الطاقم التعليمي المتخصص في التربية الخاصة، البيئة المدرسية تؤثر على الأداء التعليمي للتلميذ المعاق، افتقار الوحدات الصحية بالمدرسة تعيق عملية الدمج، قلة معرفة المعلم لإستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يعاني تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات ذاتية تؤثر على علاقاته الاجتماعية، يعاني الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في عدم قدرته على التواصل، يساعد دمج الطلبة المعاقين في زيادة دافعيتهم نحو التعلم، البيئة الصفية غير مساعدة على عملية الدمج، تأثر ذوي الاحتياجات الخاصة من أقرانهم من العاديين ساهمت في ظهور مشكلة المفهوم السلبي للذات، صعوبة التوافق النفسي للمعاق مع أقرانه، يواجه بعض التلاميذ المعاقين صعوبة في التنقل داخل المدرسة، عدم ملائمة المنهج التربوي لمستوى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، النشاط المفرط لذوي الاحتياجات الخاصة يسهم في عدم تقبل الأطفال الآخرين لهم، عدم التكيف مع المحيط الخارجي للمدرسة، عدم تحكم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سلوكياتهم، وصعوبة المنهج من حيث إعداده وملائمته للتلاميذ.

وفيما يخص أبعاد المقياس والدرجة الكلية جميعها كانت دالة إحصائياً وجاءت هذه المشكلات على التوالي: المشكلات الأكاديمية، المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات النفسية، واخيراً المشكلات السلوكية. وتتفق النتائج التي توصلت اليها الدراسة مع نتائج دراسات **Aravi & Angelides** (2007)، الصباح وأخرون (2008)، العايد وأخرون (2011)، غانم (2015)، أبو خيران وأخرون (2019)، البرهمي(2021)، سليمان وأخرون (2021)، خرازة ونبيه (2022)، مصري وعجوة (2020)، و Almalki (2022)، اللاتي توصلن إلى أنه توجد معوقات وصعوبات تواجه معلمي تواجه دمج هذه الفئات في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تمنعهم من القدرة على التفاعل، وتقديم تعليم متكامل لذوي الاحتياجات الخاصة أسوة بنظرائهم من الطلاب الأسوياء.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وفي جانب منها تتفق النتائج مع دراسة **Hadjikakou, et,al,** (2008) التي أظهرت وجود إتجاهات متوسطة مؤيدة لدمج المعاقين في مدارس التعليم العادي، بينما في جانب الصعوبات اختلفت النتائج الحالية عن النتائج التي توصل اليها قاسمي (2020) وهي أن المشكلات السلوكية جاءت في المرتبة الأولى، تليها مشكلات الاجتماعية في المرتبة الثانية، أما في المرتبة الثالثة جاءت المشكلات النفسية، تليها المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، وفي المرتبة الأخيرة المشكلات الأكاديمية.

التساؤل الثاني: ينص هذا التساؤل على ما الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام حسب المتغيرات التالية:

أ. حسب متغير الجنس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار T–test للفرق بين مجموعتين، وجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5)الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام حسب متغير الجنس

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف	ذكر أنثى	16 54	18.88 19	2.94 3.28	0.14	68	0.89
المشكلات النفسية	ذكر أنثى	16 54	13.94 14.85	1.731 2.68	1.608	68	0.19
المشكلات السلوكية	ذكر أنثى	16 54	13.94 14.39	2.43 3.12	0.607	68	0.51
المشكلات الاجتماعية	ذكر أنثى	16 54	18.38 18.69	2.45 2.74	0.432	68	0.81
المشكلات الأكاديمية	ذكر أنثى	16 54	23.25 25.61	1.57 4.58	3.204	68	0.02
الدرجة الكلية	ذكر أنثى	16 54	88.38 92.57	7.46 11.41	1.376	68	0.20

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة للدرجة الكلية على مقياس الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس ذكور وإناث، كانت غير دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمقياس، وفي أربعة أبعاد منه هي: المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية، بينما كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بعد المشكلات الأكاديمية لصالح الإناث. وبمقارنة القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (68) عند مستوى دلالة (0.05) كان مقدارها (1.994)، نلاحظ أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس وللأبعاد المذكورة أعلاه، بينما كانت القيمة المحسوبة في بعد المشكلات الأكاديمية وقدرها (3.204) أكبر من القيمة الجدولية.

بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإختلافات في تحديد الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس، في أبعاد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس، بينما

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإختلافات في تحديد الصعوبات الأكاديمية التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

وأتفقت النتائج في جانب كبير منها مع دراسة **Aravi & Angelides** (2007)، دراسة **Hadjikakou, et,al,** (2008)، دراسة مصري وعجوة (2020) اللاتي أظهرن عدم وجود فروق في وجهات نظر المعلمين نحو عملية الدمج تبعاً لمتغير الجنس. كما تتفق في جانب منها مع النتائج التي أظهرتها دراسة الصباح وأخرون (2008) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الصعوبات التي تواجه عملية دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية الأساسية تعود إلى متغير الجنس. وفي جانب من جوانب أبعاد المقياس أتفقت النتائج مع دراسة العايد وأخرون (2011) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بين الذكور والإناث حيث كن الإناث أعلى في تقديرهن للمعوقات التي تواجههن. بينما اختلفت في جانب منها وأتفقت في جانب آخر مع دراسة عبد الفتاح (2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس لصالح الإناث.

ب. حسب متغير المدرسة التي يعملون بها؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، وجدولي (6 و 7) يوضحا ذلك.

جدول (6)المتوسطات والإنحرافات المعيارية للعينة وفقاً للمدرسة التي ينتمي إليها المعلمين

الأبعاد	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف	رابعة العدوية	15	21	3.96
	الأسراء والمعراج	20	18.45	2.78
	خالد بن الوليد	15	17.93	2.55
	أبن خلدون	20	18.75	2.88
	المجموع	70	18.97	3.18
المشكلات النفسية	رابعة العدوية	15	15.33	2.74
	الأسراء والمعراج	20	13.80	2.33
	خالد بن الوليد	15	14.93	1.75
	أبن خلدون	20	14.75	2.92
	المجموع	70	14.64	2.51
المشكلات السلوكية	رابعة العدوية	15	15.13	2.75
	الأسراء والمعراج	20	14.15	2.91
	خالد بن الوليد	15	13.87	3.07
	أبن خلدون	20	14.10	3.19
	المجموع	70	14.23	2.96
المشكلات الاجتماعية	رابعة العدوية	15	19.73	2.69
	الأسراء والمعراج	20	18.45	2.39
	خالد بن الوليد	15	17.87	1.407
	أبن خلدون	20	18.50	3.43
	المجموع	70	18.61	2.66
المشكلات الأكاديمية	رابعة العدوية	15	27.13	3.50
	الأسراء والمعراج	20	24.90	3.61
	خالد بن الوليد	15	22.53	3.68
	أبن خلدون	20	25.60	4.82
	المجموع	70	25.07	4.20

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الدرجة الكلية	رابعة العدوية	15	98.33	9.40111
	الأسراء والمعراج	20	89.75	8.85
	خالد بن الوليد	15	87.13	7.06
	أبن خلدون	20	91.80	13.53
	المجموع	70	91.61	10.734

جدول (7)الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام حسب متغير المدرسة التي يعملون بها

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط الدرجات	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	84.31 615.63 699.94	28.10 9.33	3.013	0.04
المشكلات النفسية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	22.86 413.22 436.07	7.62 6.26	1.217	0.31
المشكلات السلوكية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	14.47 591.82 606.29	4.82 8.97	0.54	0.66
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	27.97 460.62 488.59	9.32 6.98	1.34	0.27
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	166.58 1050.07 1216.64	55.53 15.91	3.49	0.02
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات الإجمالي	1048.57 6902.02 7950.59	349.52 104.58	3.342	.024

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة للدرجة الكلية على الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المدرسة كانت (3.34)، وفي بعد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف كانت (3.01)، وبعد المشكلات الأكاديمية كانت (3.49)، وبمراجعة القيمة الجدولية كانت (2.76). وبما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، أذاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإختلافات في تحديد الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المدرسة التي يعملون بها.

وبمراجعة الجدول (6) نلاحظ أنه في الدرجة الكلية للمقياس الفروق كانت بمتوسط حسابي (98.33)، وكذلك في بعد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف بمتوسط حسابي (21)، وبعد المشكلات الأكاديمية بمتوسط حسابي (27.13) لصالح مدرسة رابعة العدوية. بينما كانت غير ذات دلالة إحصائية في أبعاد المشكلات السلوكية والمشكلات الاجتماعية، إذ كانت القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية. وتختلف نتائج الدراسة الحالية في جانب منها مع دراسة **Hadjikakou, et,al,** (2008) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في وجهات نظر العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة.

ج. حسب المستوى التعليمي لهم؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار T–test للفرق بين مجموعتين، وجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8)دلالة الفروق في تحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام حسب متغير المستوى التعليمي

الأبعاد	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف	متوسط	9	19.67	3.12	0.715	68	0.97
	جامعي	61	18.87	3.21			
المشكلات النفسية	متوسط	9	15.11	3.59	0.438	68	0.66
	جامعي	61	14.57	2.35			
المشكلات السلوكية	متوسط	9	13.00	3.39	1.237	68	0.53
	جامعي	61	14.47	2.88			
المشكلات الاجتماعية	متوسط	9	18.11	4.46	0.514	68	0.55
	جامعي	21	18.89	2.33			
المشكلات الأكاديمية	متوسط	9	9.32	2.33	1.154	68	0.01
	جامعي	61	18.41	6.83			
الدرجة الكلية	متوسط	9	90.11	18.69	0.249	68	0.01
	جامعي	61	91.84	24.22			

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتبين من مراجعة الجدول (8) أن القيمة التائية المحسوبة للدرجة الكلية على مقياس الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي، كانت دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمقياس، وفي بعد المشكلات الأكاديمية عند مستوى (0.01) لصالح التعليم الجامعي، وفي أبعاد المقياس المتمثلة في المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية كانت غير دالة إحصائياً. أذاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإختلافات في الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي، في بعد المشكلات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس لصالح التعليم الجامعي. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإختلافات في الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي في الأبعاد سالفة الذكر.

تتفق النتائج الحالية مع النتائج التي أظهرتها دراسة الصباح وأخرون (2008) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الصعوبات التي تواجه عملية دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية الأساسية تعود إلى متغير المستوى التعليمي. بينما اختلفت مع نتائج دراسة **Aravi & Angelides** (2007)، دراسة **Hadjikakou, et,al,** (2008)، دراسة العايد وأخرون (2011)، ودراسة عبد الفتاح (2018) اللاتي توصلن إلى عدم وجود فروق في وجهات نظر المعلمين نحو عملية الدمج تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد صعوبات تواجه المعلمين عند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في قطاع التعليم العام وجاءت هذه المشكلات على التوالي: المشكلات الأكاديمية، المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات النفسية، واخيراً المشكلات السلوكية.
2. لا توجد فروق في الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس، في أبعاد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية، والدرجة الكلية للمقياس، بينما توجد فروق في الصعوبات الأكاديمية حسب متغير الجنس لصالح الإناث.
3. توجد فروق في الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المدرسة التي يعملون بها لصالح مدرسة رابعة العدوية.
4. توجد فروق في الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي في بعد المشكلات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس لصالح التعليم الجامعي، بينما لا توجد في أبعاد المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف، المشكلات النفسية، المشكلات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1. إنشاء مراكز متخصصة على مستوى عالي لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بوزارة التربية والتعليم، لتسهيل عملية الإكتشاف المبكر لهم وتوفير مسببات نجاح الدمج التربوي لهذه الفئات في جميع مراحل الدراسة.

2. إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة تعمل على تقديم أوجه الرعاية المتكاملة الصحية والنفسية والاجتماعية لهم مما يساهم في تذليل الصعوبات التي تواجه دمجهم تربوياً واجتماعياً في مدارس التعليم العام.

3. تطوير برامج تعنى بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

ثانياً: المقترحات:

1. إجراء دراسات تساهم في تحديد معايير دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية الأساسية .

2. إجراء دراسات مشابهه لدراسة الصعوبات التي تواجه دمج المعاقين في المدارس من وجهة نظر الأهل، والمعاق، والمؤسسات ذات العلاقة.

3. إجراء دراسات تقارن بين التعليم الخاص والتعليم العام من حيث الفائدة لذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

1. أبو خيران، نعمتي عدنان وأبو خيران، أشرف محمد ودومينجو، خيسوس وبيرث، بوريفيكاثيون (2019). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم. **المجلة العربية للنشر العلمي**، ع(13)، 111-138.

2. بعيرات، محمد أحمد والزريقات، إبراهيم عبد الله (2012). مدى رضى أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، م (10)، ع (3)، 229-249.

3. البرهمي، انتصار جبريل (2021). **الصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج التعليمي لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.** المؤتمر العلمي الثالث لكلية الآداب جامعة الزاوية

4. خرازة، زهرة فرج ونبيه، نجية على (2022). مشكلات دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية دراسة ميدانية لاستقصاء أراء عينة من الأخصائيين بالمراكز الخاصة بمدينة الخمس. **مجلة كلية التربية**، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية.

5. خضر، عادل كمال (1995). دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية. **مجلة علم النفس**، ع(34).

6. الخطيب، جمال، والحديدى، منى (1994). **مناهج وأساليب التدريس فى التربية الخاصة، دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين**. عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. سليمان، دارين صالح ومسعود، مرعي عبدالقادر والورفلي، سلوى فتحي (2021). الصعوبات التي تواجه إدارة مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي. **مجلة المنارة العلمية**، ع (3).

8. شقير، زينب عمود (2002). **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل – التدخل المبكر – التأهيل المتكامل)**، المجلد الثالث، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة و المعوقين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

9. الروسان، فاروق (1998). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

10. الصباح، سهير وخميس، سهيلة وشيخة، شفاء وعواد، شرين وسعيد، محمد (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**. فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي/ دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة.

11. العايد، واصف والشربيني، السيد كامل وكمال، سعيد وعقل، سمير محمد (2011). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. **مجلة التربية جامعة الأزهر**، ج (1)، ع (146)، 1-40

12. عبدالرحيم، فتحي السيد (1982). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** . ط2. الكويت: الهيئة العامة للكتاب.

13. عبدالعزيز، ملك أحمد (1993). **مدى فاعلية برنامج الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

14. عبدالفتاح، أريج عقاب أحمد (2018). **إتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

15. علي، حسام أحمد حسين (2021). تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الإبتدائي. **المجلة التربوية لتعليم للكبار**، ع(3)، م(4)، 68-87.

16. عيّاد، مواهب إبراهيم و لطفي، سامية ومصطفى، نعمة (1995). **المرشد في تدريب المتخلفين عقلياً على السلوك الأستقلالي في المهارات المنزلية** . الإسكندرية: منشأة المعارف.

17. غانم، بتول مصلح (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. **مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)**، م (9)، اع (1)، 257-292.

18. قاسمي، اكرم (2020). **مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة دارسة ميدانية بولاية تبسة**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

19. القذافي، رمضان محمد (1994). **سيكولوجية الإعاقة**. بنغازي: منشورات الجامعة المفتوحة.

20. القريوتي، يوسف و السرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل (2001). **المدخل في التربية الخاصة**. دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

21. مصري، إبراهيم وعجوة ، محمد (2020). مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدراس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلميهم. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، 1 (9)، 47–78.

22. الملق، سعود بن عيسى (1999). متلازمة داون. **مجلة الثقافة الصحية** . ع(41).

23. مؤسسة الداون سندروم بلندن (2002). **المشاكل الطبية و الصحية** . ترجمة: المجموعة الاستشارية لنظم المعلومات والإدارة (آي اس ام)، الجزء الثاني، . سلسلة كيف نساعد أولادنا حاملي متلازمة داون. القاهرة.

24. Almalki, Nabil (2022). Difficulties Facing the Integration of Students with Disabilities from the Viewpoint of Workers in Integrated Schools in Riyadh, Saudi Arabia. Journal of Educational and Social Research, Vol 12 No 1.

25. Aravi, C & Angelides, P (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. American Annals of the Deaf.476- 487, (15).

26. Hadjikakou, K., Petridou, L. and Stylianou, C. (2008)The academic and social inclusion of oral deaf and hard of hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the Stakeholders. European Journal of Special Needs Education, 23(1), 17-29

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجلة المختار للعلوم التربوية
العدد الخامس ، صفحة:- 247-272 2022/6/30
edu.jour@omu.edu.ly

واقع تدريب الطالب المعلم بكلية والتربية في ضوء متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمدينة زليتن

DOI: https://doi.org/10.54172/h05bzb44

د. محمد خليفة محمد الوكيل د. محمد عطية إسماعيل د. ميلاد محمد حضيري
كلية التربية – الأسمرية – زليتن

المستخلص:

تتمحور مشكلة البحث الحالي حول واقع تدريب الطلاب /المعلمين في ضوء متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المتطورة بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بمدينة زليتن، وبالتالي فإنه يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف منها تحديد قائمة بأهم متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، والوقوف على درجة توافر هذه المتطلبات، وكذلك التعرف على واقع تدريب معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية زليتن في ضوء المناهج التعليمية المطورة، كما يهدف إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب/ المعلمين في تقديراتهم لمستوى اداء المهام التي يتطلبها البرنامج التدريبي(التربية العملية الميدانية) سواء فيما يتعلق بمهام المشرفين على التربية العملية، أو مهام الطلاب /المعلمين أنفسهم حسب متغير التخصص (علوم نظرية، علوم تطبيقية)، وكذلك معرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في تقديرات مشرفي التربية العملية لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المنهاج التعليمي الحديث تعزى لمتغير(الجنس، الخبرة، التخصص).وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، معتمدين على الاستبانة كأداة للبحث طبقت على عينة تمثلت في (36)طالبة /معلمة و(29) مشرفاً على التربية العملية، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: أظهر برنامج تدريب الطلاب/ المعلمين بكلية التربية فاعلية في توفير متطلبات تنفيذ المنهاج التعليمي المطور بمرحلتي التعليم الساسي والثانوي بزليتن، كما تم تحديد قائمة بأهم متطلبات تنفيذ المنهاج التعليمي المطور بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي، وأظهرت النتائج عدم توافر متطلبات تقنيات التعليم ومتطلبات التقويم والتطوير من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، بينما بينت النتائج توافر متطلبات التخطيط للتدريس، استخدام المادة العلمية، واستخدام استراتيجيات التدريس، توظيف الأنشطة التعليمية وتنفيذ الدرس. وأظهرت النتائج توافر المهام التدريسية لتنفيذ المنهاج المدرسي الحديث بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمدينة زليتن، سواء المهام التي يؤديها المشرف أو المتدرب، جاء ذلك وفق تقديرات الطلاب المتدربين.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب المتدربين في أداء المهام التي يتطلبها البرنامج التدريبي أثناء تنفيذ المنهاج المدرسي الحديث وفقاً لمتغير التخصص (علوم نظرية – علوم تطبيقية).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير مشرفي التربية العملية، لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي المطور تعزى لمتغير(الجنس، التخصص، الخبرة) .

الكلمات المفتاحية: الطالب المعلم – التربية العملية – المنهج المطور

The Reality of Training the Student Teacher at the Faculty of Education in Light of the Requirements of Implementing the Developed Educational Curricula in the Basic and Secondary Education Stages in Zliten

Abstract

The problem of the current research revolves around the reality of the training of students/teachers and its relationship to the requirements of the implementation of the advanced educational curricula at the basic and secondary levels in the city of Zlitan. Therefore, it seeks to achieve a number of objectives, foremost of which is whether there is a correlation between the reality of teacher training students at the Statistical among students/teachers in their estimates of the level of performance of the tasks required by the training program (Field Practical Education), whether in relation to the tasks of the supervisors of practical education and the tasks of the students/teachers themselves according to the specialty variable (theoretical sciences, applied sciences), as well as knowing whether there are statistically significant differences in the estimates of practical education supervisors to the degree of availability of the requirements for the implementation of the modern.

The problem of the current research revolves around the reality of student/teacher training and its relationship to the requirements of implementing advanced educational curricula in the basic and secondary education stages in the city of Zliten. It also aims to identify a list of the most important requirements for implementing the developed educational curricula in the basic and secondary education stages, and to determine the degree of availability of these requirements, as well as to identify the reality of training pre-service teachers at the Faculty of Education Zliten, and also aims to know what If there are statistically significant differences between students/teachers in their estimates of the level of performance of the tasks required by the training program (field practical education), whether with regard to the tasks of the supervisors of practical education or the tasks of the students/teachers themselves according to the specialization variable(Theoretical sciences, applied sciences), as well as finding out if there are statistically significant differences in the estimates of practical education supervisors to the degree of availability of requirements for implementing the modern educational curriculum due to the variable (gender, experience, specialization). The researchers followed the descriptive analytical approach, relying on the questionnaire as a tool. The research was applied to a sample of (36) female students/teachers and (29) practical education supervisors. The research reached several results, the most important of which are: There is a statistically significant correlation between the student/teacher training program at the College of Education and the requirements for implementing the developed educational curriculum in the basic and secondary education stages. In Zliten, a list of the most important requirements for implementing the developed

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

educational curriculum in the basic and secondary education stages was also identified, and the results showedThe researchers followed the descriptive analytical approach, relying on the questionnaire as a research tool, which was applied to a sample of (36) female students/teachers and (29) supervisors of practical education. The Faculty of Education and the requirements for implementing the developed educational curriculum in the basic and secondary education stages in Zliten.The researchers followed the descriptive analytical approach, relying on the questionnaire as a research tool, which was applied to a sample of (36) female students/teachers and (29) supervisors of practical education. The Faculty of Education and the requirements for implementing the developed educational curriculum in the basic and secondary education stages in Zliten.There is a statistically significant correlation between the student/teacher training program at the College of Education and the requirements for implementing the developed educational curriculum in the basic and secondary education stages in Zliten.There is a statistically significant correlation between the student/teacher training program at the College of Education and the requirements for implementing the developed educational curriculum in the basic and secondary education stages in Zliten.The lack of educational technology requirements and assessment and development requirements from the point of view of practical education supervisors, while the results showed the availability of planning requirements for teaching, the use of scientific material, the use of teaching strategies, the employment of educational activities and the implementation of the lesson. The results showed the availability of teaching tasks to implement the modern school curriculum in the basic and secondary education stages in the city of Zliten, whether the tasks performed by the supervisor or the trainee, this came according to the estimates of the trainees.

There are no statistically significant differences between the estimates of the trainees in performing the tasks required by the training program during the implementation of the modern school curriculum according to the variable of specialization (theoretical sciences - applied sciences).

There are no statistically significant differences between the average estimates of practical education supervisors, to the degree of availability of requirements for implementing the developed school curriculum due to the variable (gender, specialization, experience).

The Opening Words –Student Teacher-practical Teaching-Dereloped Curricnlum

مقدمـــة :

يعد التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة من ركائز التنمية الشاملة التي يأملها أي مجتمع، لأن التعليم أساس إعداد وتأهيل الأفراد من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات، وتنمية القدرات التي تجعلهم قادرين على أداء أعمالهم بصورة فعالة. وبالتالي فإن تقدم المجتمع والنهوض به لمسايرة التطور الحضاري، والاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي والتكنولوجي يتوقف على مدى اهتمام هذا المجتمع بجودة التعليم.

كما أن المتتبع لمسيرة تطوير التعليم حول العالم يجده قد مر بمتغيرات متعددة تم خلالها بذل جهود كبيرة على مختلف المستويات تستهدف تجديد نظم التربية والتعليم في عدة دول، وتم ذلك بالتركيز على

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المعلم كأحد أهم جوانب النظم التربوية، وباعتباره الركيزة الأساسية في عملية التعليم والتعلم والمتغير الأساسي في عملية الإصلاح والتطوير.

لذا فإن إصلاح نظم إعداد وتدريب المعلمين بما يتوافق مع متطلبات المهنة لابد أن يكون في مقدمة الأولويات التربوية المعاصرة لأي دولة. وتعد الكليات المعنية بإعداد المعلم وثيقة الصلة بالتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة، وعليه فهذه الكليات مطالبة بتطوير برامجها لملاحقة هذه التغيرات من أجل تحقيق أهدافها في التنمية.

كما أن انعكاس هذه التطورات والتغيرات على نظام التعليم العام من خلال تطوير المناهج والبرامج التعليمية، وما يصاحبها من تطور في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، ووسائل التقويم، يتطلب ضرورة إعداد المعلم وفقاً لهذه التغيرات، حيث إن نجاح أي تحديث في نظام التربية والتعليم يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة، وكذلك جودة التدريب الذي يحظى به أثناء الخدمة.

ويتوقف نجاح المعلم في أداء المهام الموكلة له على جودة إعداده قبل تخرجه، لذا يجب العناية بإعداده بشكل جيد وفق الأسس التربوية والنفسية والعلمية مع ما يطرأ من تطور في الميدان التربوي.

وبالنظر لسياسات إعداد المعلم تاريخياً يتبين أن واقع إعداد المعلم بمؤسساته من أبرز الموضوعات إثارة للنقاش، ولكن على الرغم من هذا الاهتمام يبقى واقع برامج إعداد وتأهيل المعلمين يعاني ضعفاً واضحاً، وهذا ما أكدته دراسة مسحية حديثة شاركت فيها سبع دول عربية (الاردن، تونس، جيبوتي، فلسطين، لبنان، مصر، اليمن) والتي أشارت إلى أن دور المعلم في تحسين نوعية التعليم يتزايد في هذه الدول، ولكن لا زال يسجل قصوراً وتخلفاً في سياسات إعداد المعلمين مقارنة مع ما يحدث في عدد من الدول المتقدمة، كما أن معظم هذه الدول لا تستطيع اجتذاب الأفضل لمهنة التعليم، وهم لا يخضعون للإجراءات التي تستقصي قدراتهم وامكانياتهم ورغباتهم بحيث تضمن دخول الأفضل للمهنة، ويتم التعيين على أسس تقليدية، والاوضاع الاقتصادية والاجتماعية لا تشجع على الاستمرار في المهنة. نقلا عن(الشوابكة،2020: 4).

وقد أشارت بعض الدراسات منها دراسة (بشارة، 1996)، (أبودف، 1999)، (دياب، 2007) إلى وجود عجز في برامج الإعداد والتدريب عن تزويد المعلم بمهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهاج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، كما أن الجانب العملي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، حيث التركيز على الجانب النظري فقط، وقد يعزى ذلك إلى كثرة الطلبة المستهدفين ببرنامج التدريب بكليات التربية، الأمر الذي ينعكس على أداء أدوارهم في عملية التعليم، فما زال دور كليات التربية ينحصر في تخريج أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين بدرجة كافية والذين أُعدوا بطريقة نظرية تقليدية لعملية التدريس؛ مما يجعلهم غير

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

قادرين على التأقلم مع المتغيرات والمستجدات ومواكبتها ، كذلك بينت هذه الدراسات ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية لبرنامج الإعداد حيث ينظر له وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، كذلك جمود مناهج وبرامج إعداد المعلمين وتركيزها على المجال المعرفي وقلة اهتمامها بالمجالات الأخرى، والتي تنمي المهارات وتكشف القدرات الإبداعية وتشجع على الابتكار والتجديد. ولا زال هناك مشكلات كثيرة تواجه الطلبة المعلمين في التطبيق والتدريب العملي أو ما يعرف ببرنامج التربية العملية والتي تعد الجزء الأساسي في عملية إعداد المعلم، فهي الميدان الفعلي الذي يبرز المواهب ويصقل القدرات ويكسب المهارات ويرفع الكفايات ولكونها إحدى الفعاليات التربوية المهمة التي تساعد الطالب المعلم على امتلاك كفايات تعليمية تستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم من خلال البرنامج التدريبي الفاعل. (دياب: ،2007 23)

مشكلة البحث وتساؤلاته:

بعد مرور عدة أعوام على إدخال المناهج التعليمية المطورة (السنغافورية) لمنظومة التعليم الليبية في سبيل تطويرها بما يحقق الأهداف التربوية المتوخاة، كان من الضروري القيام بعملية تقويم لعناصر هذا التجديد التربوي ومدى تطبيقه على أرض الواقع للحصول على نتائج علمية، وتقديمها للقائمين على شؤون التعليم، ومخططي المناهج التعليمية. من أجل وضع الخطط العلاجية اللازمة.

ويعد المعلم وما يمتلكه من كفايات تدريسية تتفق مع متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة من أهم العناصر التي ينبغي أن تطالها عملية التقويم، للرفع من مستوى أدائه في ضوء متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي المطور، إذ أن نوعية التعليم تتوقف على أداء المعلم وقدراته وكفاياته التي يتصف بها في أداء رسالته. (نيال، 2018). وفي الوقت الذي ينتظر فيه المجتمع مساهمات هذه المناهج في تحقيق أهدافه التنموية وردت العديد من الشكاوى من قبل أولياء الأمور حول صعوبات يواجهها أبناؤهم في تعلم المناهج التعليمية المطورة معتبرين المعلم هو المسؤول الأول عن هذه الصعوبات والإخفاقات. وقد أشار تقرير التفتيش التربوي للعام الدراسي 2018/ 2019 إلى وجود فجوة بين أداء بعض المعلمين ومعالجة محتوى المناهج التعليمية المطورة، كما لاحظ الباحثون من خلال إشرافهم على برنامج التربية العملية لعدة سنوات سابقة وجود بعض الإخفاقات والصعوبات التي تواجه الطلاب/ المعلمين في تنفيذ المناهج المطورة، وما تتطلبه من إمكانات بشرية ومادية لذلك نحن بحاجة إلى دراسة تقدم صورة واقعية عن مستوى البرنامج التدريبي للطلاب / المعلمين بكلية التربية ومدى إدراكهم لمتطلبات تنفيذ المناهج الدراسية المطورة ودرجة توافر هذه المتطلبات، وعليه فإن الباحثين يحددون مشكلة بحثهم في (واقع تدريب الطلاب/ المعلمين بكلية التربية زليتن في ضوء متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة بمرحليتي التعليم الاساسي والثانوي)، وتتمثل تساؤلات البحث الحالي في:

1ـ ما واقع تدريب الطلاب/ المعلمين بكلية التربية زليتن؟

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2_ ما أهم متطلبات تنفيذ المناهج التعليمة المطورة بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بمدينة زليتن ؟

فروض البحث:

1- لا تتوفر متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي المطور بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بمدينة زليتن من وجهة نظر المشرفين على تدريب الطلاب /المعلمين بكلية التربية بالجامعة الأسمرية.

2- لا تتوفر المهام التدريسية لتنفيذ المنهاج المدرسي الحديث بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن من وجهة نظر الطلاب.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلاب لمستوى أداء المهام الدراسية التي يتطلبها البرنامج التدريبي بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن وفقا لمتغير(العلوم النظرية والعلوم التطبيقية) .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الاسمرية بمدينة زليتن لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الحديثة وفقا لمتغير(الجنس ـ التخصص – الخبرة).

أهداف البحث:

1_ التعرف على واقع تدريب الطلاب/ المعلمين بكلية التربية زليتن في ضوء متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة بمرحليتي التعليم الاساسي والثانوي.

2_ تحديد قائمة بأهم متطلبات تنفيذ المنهاج الحديث بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بزليتن.

3_ الوقوف على درجة توافر متطلبات تنفيذ المنهاج الحديث زليتن.

4_ التعرف على مستوى أداء المهام التدريسية التي يتطلبها البرنامج التدريبي في ضوء متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة.

5_ معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب /المعلمين في تقديراتهم لمستوى أداء المهام التي يتطلبها البرنامج التدريبي تعزى لمتغير التخصص (علوم نظرية – علوم تطبيقية).

6_ معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مشرفي التربية العملية في تقديراتهم لتوافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة تعزى لمتغير(الجنس،الخبرة، التخصص).

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق برامج متطورة وفاعلة، حيث يجب الاهتمام بها وتسليط الضوء عليها لما لها من أهمية في بناء وتكوين شخصية المعلم، وفقاً لمستجدات العصر، والمعرفة المتزايدة، وما تحتاجه المهنة من تنوع في أساليب التدريس والتقويم الحديثة، بما يمكن المعلمين من تنشئة جيل المستقبل في ظل التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

محددات البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على واقع تدريب الطلاب/ المعلمين وعلاقته بمتطلبات تنفيذ المنهاج التعليمي الحديث بمرحلة التعليم الأساسي والثانوي.

الحدود البشرية: يقتصر هذا البحث على أعضاء هيأة التدريس والطلاب/ المعلمين بكلية التربية زليتن.

الحدود المكانية: أجري البحث الحالي بكلية التربية ومدارس التعليم الأساسي والثانوي بمدينة زليتن.

الحدود الزمانية: أجري البحث الحالي خلال العام الجامعي 2021-2022م

مصطلحات البحث:

التدريب: يشير بأن التدريب عمل مخطط يتكون من مجموعة من البرامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية كيف تؤدي أعمالها الحالية بمستوى عالٍ من الكفاءة من خلال تطوير وتحسين أدائها.(عقيلي ، 2005)

التدريب الميداني:التدريب الميداني هي العملية التي يقوم بها المتدربون لرفع مستواهم نحو مهنة التدريس وتحسين اتجاهاتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وإتاحة الفرصة لهم للتقدم والتطور في العمل بل ورفع مستوى العملية التعليمية بأكملها. (معوض،2002: 4)

التربية العملية: بأنها الوسيلة التي تنشأ من سلوك معين يمكن استخدامه من خلال مراحل التدريس (الإعداد والتخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعرفة ما إذا كان الطالب المعلم اكتسب المهارات من خلال التدريب. (إجرائي)

الطالب/ المعلم: هو طالب السنة الأخيرة من سنوات الدراسة بكلية التربية والمستهدف من برنامج التربية العملية (التدريب). (إجرائي)

المنهج: هو مجموع الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية والعلمية.. الخ التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها واكسابهم أنماطاً من السلوك (حسن :2009: 26).

المنهج المطور:يقصد به في هذا البحث المنهج التعليمي الذي أدخلته الدولة الليبية في محاولة لتطوير منظومتها التعليمية.

كلية التربية:هي إحدى كليات الجامعة الأسمرية الإسلامية، وتعنى بإعداد المعلمين في مختلف التخصصات التطبيقية والإنسانية وفق النظام التربوي المعمول به في ليبيا، تستمر بها مدة الدراسة أربع سنوات يمنح الخريج إجازة الليسانس في التخصصات الإنسانية وإجازة البكالوريوس في التخصصات التطبيقية .

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الإطار النظري:

إن عملية التعليم والتعلم تحكمها عديد العوامل لتثبت نجاحها أهمها المعلم ، الذي يعتبر حجر أساس العملية التعليمية. فالحرص على جودة المقررات الدراسية واستراتيجيات التدريس والوسائل المعينة والأبنية وتجهيزاتها رغم أهمية دورها في تحقيق الأهداف إلا أنّها لا فائدة منها ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية ومهارات مهنية وسمات شخصية متميزة، يستطيع بها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة ويعمل على تهذيب شخصياتهم، وتوسيع مداركهم وتنمية أساليب تفكيرهم واستثمار إمكاناتهم وقد نوه إلى ذلك العالم "جون لاسكا"، في قوله إنّ المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلدٍ واحد تكون واحدة، وكذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة وحتى المباني والأثاث واحدة، ولكن الناتج من هذه المدارس متمثلاً في الخريجين مختلف، وهذا الاختلاف ناتج عن ما حصلوه من معارف واكتسبوه من مهارات وقيم واتجاهات وما أضيف إلى شخصياتهم من سمات، وهذا يعود إلى العنصر الأساس والفعال في العملية التعليمية التعلمية ألاّ وهو المعلم، وما يقوم به من أدوار ومهام، وأهداف يسعى إلى تحقيقها. (الحيلة، 2002..30)

لهذا صار من الضروري إعادة النظر في برامج إعداد المعلم علميا ومهنيا، وتطويرها بما يمكنه من القيام بأعباء تنشئة الأجيال وفقاً لمتطلبات المناهج المطورة، فقد صار دور المعلم اليوم لا يقتصر على نقل المعرفة إنما يتحول إلى مسؤول على العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها والتي تتعلق بشتى مجالات الحياة. ولتحقيق ذلك يجب الاهتمام بتدريب الطالب المعلم على مهامه المهنية، وتعتبر التربية العملية الميدانية البوابة الرئيسة التي ينبغي أن يمر منها وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة، معتمداً على توظيف الخبرات المكتسبة أثناء فترة دراسته.

ويقصد بالتربية العملية: أنها "ليست تدريباً فقط بل نمط من الخبرات العملية الميدانية وتجربة ضرورية وأساسية في إعداد المعلم". (عليان، وآخرون، 2009: 20)

أهداف التربية العملية:

تهدف التربية العملية إلى تعريف الطالب المعلم بمكونات الموقف التعليمي وإدراك العلاقة بينها، كما تتيح له فرص ممارسة الكفايات اللازمة للتدريس الصفي الفعال، وتعريفه بطبيعة المناهج التعليمية التي سيعرض لها أثناء مزاولته للمهنة مستقبلاً، كما توفر له فرص التدرب على استخدام مصادر التعلم المختلفة، فضلاً عن تدريبه على استخدام الأساليب التدريسية والتقنيات الحديثة، وكل ذلك يكسبه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس التي يمتهنها.(نصر الله، 2001: 42)

ومنه يمكن القول أن التدريب الميداني على التدريس يعتبر من أساسيات مقرر التربية العملية ويعد مطلباً أساسياً لنيل الطالب شهادة تمكنه من ممارسة مهنة التدريس.

مهام الطالب المعلم وكفاياته التدريسية في برنامج التربية العملية:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هناك عديد المهام والكفايات التي على الطالب المعلم إتقانها يمكن تلخيصها في الآتي:

أولاً: مهارات ينفذها الطالب المعلم خارج الفصل أهمها: تحليل المحتوى والتخطيط للدروس اليومية، إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة لدرسه، إعداد سجلات الاختبارات ونماذج التقويم، تنفيذ الأنشطة اللاصفية.

ثانياً: مهارات ينفذها الطالب المعلم داخل الفصل أهمها: تنفيذ الدروس اليومية كالتمهيد للدرس، وعرض العناصر وتوضيحها، استخدام التقنيات التربوية، واستخدام الحاسوب، وضبط الفصل، وإدارة وقت التعلم، إجراء التقويم بجميع صوره وأشكاله، استخدام أساليب التعزيز، الاستخدام الأمثل للسبورة، استخدام اللغة الواضحة والصريحة، استخدام وسائل الاتصال المتعدد.(عياد، 2013: 25)

متطلبات تنفيذ المنهج التعليمي المطور:

ومن متطلبات تنفيذ الدرس وفقاً للمناهج الحديثة استخدام طرائق التدريس المناسبة لهذه المناهج كطريقة التعلم التعاوني الذي يجعل منه مشرفاً لعملية تفاعلية فيها دور المتعلم نشطاً ومعتمداً على قراءته الذاتية متعاوناً مع زملائه، وتوظيف التقنيات التربوية الحديثة، وكذلك أساليب التقويم الحديثة، وتوظيف نتائجها في تطوير عملية التعليم والتعلم، ولتحديد قائمة بالمتطلبات المناسبة قام الباحثون بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة واستطلاع أراء بعض الخبراء والمتخصصين من موجهين تربويين والمعلمين ومنه تم اعتماد قائمة بأهم هذه المتطلبات احتوت (45) متطلباً موزعة على سبعة محاور على النحو التالي:

أولاً: متطلبات التخطيط للتدريس:

- التمكن من تنظيم عناصر الدرس بطريقة يسهل على التلاميذ استيعابها.
- معرفة مجالات الأهداف التربوية ومستوياتها لمراعاتها في وضع الأهداف التعليمية للمقرر.
- التمكن من صياغة الأهداف صياغة سلوكية إجرائية.
- التمكن من تحديد مجموعة من التدريبات المرتبطة بأهداف الدرس.
- التمكن من توظيف الأهداف التي تربط بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع.
- التمكن من صياغة الأهداف التي تحقق التكيف مع المتغيرات الجديدة.

ثانياً: متطلبات استخدام المادة العلمية:

- التمكن من المادة التعليمية والإلمام بجوانبها.
- التمكن من توظيف الصور والإشكال، والرسومات التعليمية في المقرر الدراسي.
- التمكن من توظيف النظرية البنائية و تطبيقاتها التربوية في الدرس.
- التمكن من تقديم معلومات إضافية للتلاميذ (إذا لزم الأمر) لتوضيح فكرة أو مفهوم معين.
- التمكن من تحليل المحتوى العلمي إلى مفاهيم , حقائق , ...الخ.
- التمكن من تنويع التعليم من خلال تقديم المحتوى بالطرق الدراسية المناسبة.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- التمكن من تحليل المحتوى بصورة نقدية واقتراح سبل تطويره.

ثالثاً: متطلبات تقنيات التعليم:

- التمكن من اختيار التقنيات على أسس علمية لضمان فاعليتها.
- التمكن من استخدام أجهزة العرض المرئي، والسبورة الذكية، وأشرطة الفيديو والأفلام الثابتة و أشرطة التسجيل الصوتي، و الشرائح و الشفافيات.
- الإلمام بالمستحدثات والمصادر الالكترونية العلمية وتوظيفها.
- التمكن من استخدام التقنيات وفق مراحل الاستخدام الناجح.
- التمكن من دمج تكنولوجيا التعليم كوسيلة وليست غاية.

رابعاً: متطلبات استراتيجيات التدريس:

- التمكن من اختيار استراتيجية التدريس المناسبة وفق الشروط والأسس العلمية.
- التمكن من مراعاة أسس نجاح الطريقة التدريسية.
- التمكن من استراتيجيات التدريس التي تتطلبها المناهج الحديثة مثل "التدريس النشط "التدريس المتمايز، الطريقة البنائية، حل المشكلات، الاستكشاف.
- التمكن من الربط بين الجوانب النظرية والجوانب العملية للمادة.
- التمكن من بناء فرق التعلم التعاوني والجماعي وتعلم المشروعات.
- التمكن من التنويع في الأساليب والطرائق التدريسية حسب متطلبات الموقف التعليمي.

خامساً: متطلبات الأنشطة التعليمية:

- التمكن من توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية في تحقيق أهداف الدرس.
- التمكن من بناء الأنشطة العملية الجماعية وتشكيل المجموعات مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
- التمكن من تنفيذ تجارب الكتاب وكراسة الأنشطة العملية.
- القدرة على إعداد أنشطة بديلة في حالة عدم توافرها في الكتاب.
- التمكن من ربط المنهاج المدرسي بأنشطة تتعلق بحياة التلاميذ.
- تكليف التلاميذ بالقيام بأنشطة تعليمية لتعزيز تعلمهم.
- تقديم الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.

سادساً: متطلبات التنفيذ "عرض الدرس":

- التمكن من ربط المقرر بالقضايا والمشكلات المعاصرة.
- التمكن من تفعيل المعرفة والخبرة السابقة في بناء المعرفة الجديدة .
- التمكن من اكتشاف مواهب التلاميذ والعمل على تنميتها.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- التمكن من استخدام المنهاج كنقطة انطلاق لتقويم فاعليته.
- التمكن من استخدام أمثلة تطبيقية من واقع بيئة التلاميذ .
- معاملة التلاميذ بكل احترام ومودة ومساواة وعدل.
- مساعدة التلاميذ على نقل وتوظيف ما تعلموه في مواقف حياتية مشابهة.

سابعا: متطلبات التقويم والتطوير:

- التمكن من تحديد احتياجات عملية تقويم تحصيل التلاميذ العلمي.
- التمكن من إعداد استمارات متابعة مستوى التلاميذ مثل سلالم التقدير وقوائم الشطب وملفات الانجاز.
- التمكن من إلقاء أشكال مختلفة من الأسئلة أثناء الدرس مثل أسئلة التفكير العلمي، وأسئلة التحفيز، وأسئلة الربط مع المعارف السابقة، وأسئلة مراجعة الدرس، والأسئلة التطبيقية.
- التمكن من استخدام الخطط العلاجية للتلاميذ وحل صعوبات التعلم.
- التمكن من إجراء تقويم تعاوني وديمقراطي بمشاركة التلاميذ والزملاء.
- التمكن من إجراء تقويمٍ شاملٍ لجميع عناصر المنهاج والأهداف التعليمية.
- التمكن من إدارة النقاش وإلقاء الأسئلة الإثرائية والتقويمية.

الدراسات السابقة:

دراسة (الشوابكة:2020م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج تربية وإعداد المعلمين في الأردن، استخدمت الباحثة استبانة من إعدادها اشتملت على (50) فقرة موزعة على (7) مجالات هي (أهداف البرنامج، والتخطيط والتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، وأخلاقيات مهنة التعليم، والمعرفة الأكاديمية، والمعرفة البيدغوجيا) تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من طالبات السنة الرابعة وعددهم (60) طالبة وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمن المجالات السابقة في برامج تربية إعداد المعلمين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية هي (4،12) وهي درجة مرتفعة كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمجالات تعزى للمعدل التراكمي حيث بلغت قيمة ف (28،2) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 5% .

دراسة (العنزي:2020م): هدفت الدراسة إلى مقارنة برامج إعداد المعلمين في السعودية مع برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة، اليابان، وكوريا الجنوبية واستخدمت الدراسة منهج التحليل المقارن وتمثلت الأداة في بطاقة مقارنة شملت الجوانب التالية (الجهات المشرفة على إعداد المعلمين – مدة ونظام إعداد المعلمين – معايير قبول الطلاب –جوانب برنامج إعداد المعلمين –نظام التقويم والاختبارات)، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة اتفاق السعودية وجميع دول المقارنة على أن

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وزارة التعليم هي الجهة المسؤولة عن برامج إعداد المعلمين، كما بينت الدراسة أن البحث العلمي جزء من مكونات برامج إعداد المعلمين في كل من السعودية وسنغافورة وأوصت الدراسة على أهمية الاستفادة من برامج إعداد المعلمين في كوريا الجنوبية بتقسيم فترة التدريب العملي على المساعدة في التدريس، وممارسة التدريس، والإدارة المدرسية، والبرامج التطوعية التربوية.

دراسة (الهزاع:2018م):هدفت إلى تطوير نظام إعداد المعلم في السعودية في ضوء تجربة الصين حيث استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن للوقوف على وجه الشبه والاختلاف بين النظامين، وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق السعودية مع تجربة الصين في كون مؤسسات إعداد المعلم تابعة للجامعات، وتختلف الصين بتخصيص معاهد وكليات لإعداد مدرسي المرحلة الابتدائية، ووجود برامج في المستوى الجامعي لإعداد معلمي المرحلة الثانوية .

دراسة (الخيبري : 2016م):هدفت إلى تطوير نظام إعداد المعلمين والمشرفين التربويين في السعودية في ضوء تجربة أمريكا، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن بهدف معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين والمشرفين التربويين في أمريكا ومقارنتها في السعودية ،وأظهرت نتائج الدراسة بتميز الولايات المتحدة بطول فترة التدريب أثناء إعداد المعلم، وأشارت إلى ضرورة تكثيف التدريب في برامج إعداد المعلم في السعودية، ووضع خطة مستقبلية لذلك من ضمنها منح المعلم الفرصة للسفر للخارج لتطوير مهاراته وقدراته .

دراسة (الشهوبي، أرحيم :2015م):هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم مع التعرف على المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة مصراته، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب معلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى فقرة تحصلت على وسط مرجح قدره(10،4) ووزن مئوي قدره (82) وهي (ارتباك الطالب المعلم عند دخول المشرف لحضور الحصة ، وأن أدنى فقرة تحصلت على وسط مرجح قدره (45،1) ووزن مئوي قدره (29) وهي تشدد معلم المادة في توجيهات الطلبة المعلمين وقد اعتمد الباحثان الوسط المرجح (3) والوزن المئوي (60) كمعيار للفصل بين الفقرات التي تمثل المشكلات الاكثر حدة والأقل حدة وبذلك فإن عدد الفقرات التي تمثل المشكلات الأكثر حدة التي تواجه الطلبة المعلمين بلغت (29) فقرة تمثل نسبة (78%) من مجموع الفقرات أما المشكلات الأقل حدة بلغت (7) فقرات وتمثل (12%).

دراسة (حمادنة : 2014م):هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، استخدم الباحث الاستبانة وطبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم الطلبة المتوقع تخرجهم، وعددهم (107) طالب وطالبة،وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم جاءت

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

متوسطة كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية تعزى لمتغير المعدل .

دراسة (الغامدي: 2013): هدفت الدراسة إلى بناء معايير مقترحة للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير العالمية وبناء قائمة بمتطلبات مناهج العلوم المتطورة بالمرحلة المتوسطة، وكذلك بناء برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير العالمية لمتطلبات تنفيذ مناهج العلوم المقررة. كما هدفت إلى قياس فاعلية الحقيبة التدريبية المقترحة في تحسين النمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (27) معلما للعلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة وتوصلت الدراسة إلى :تقديم معايير مقترحة للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتكونت من تسع معايير أساسية تحتوي على (124) مؤشراً فرعياً. قدمت الدراسة متطلبات مناهج العلوم المطورة وتكونت من ستة متطلبات أساسية تحتوي على (57) عبارة فرعية. قدمت الدراسة برنامجاً تدريبياً مقترحاً للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة وتكون البرنامج من تسع حقائب تدريبية, وبمجموع (260) ساعة نظرية وتطبيقية وبواقع (65) يوماً تدريبياً. منها التقويم بواقع (16) ساعة على مدار أربعة أيام. أظهرت الدراسة فاعلية الحقيبة التدريبية في تحسين النمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجال التقويم في مناهج العلوم المطورة و بحجم أثر كبير بلغ (0.82).

دراسة (الهسي :2012م): هدفت إلي التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة واستخدم الباحث استبانة من إعداده تم تطبيقها على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين في كليات التربية في جامعات الأزهر والإسلامية والأقصى حيث بلغ حجم العينة (546) طالب وطالبة، كما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها(50)عضوا، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى الدلالة 5%

دراسة (الصباغ : 2009): تهدف إلي وصف الواقع الحالي لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين في الأردن. كذلك هدفت الدراسة إلي التعرف علي مجالات التدريب التي استفاد منها المعلمون، وكان عدد عينة الدراسة (324) معلماً ومعلمة وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكذلك استبانة تحتوي على (32) عبارة مسبقة من الأدب التربوي المختص بتأهيل و إعداد المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة المعلمين لصالح المعلمين أثناء الخدمة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة المعلمين الذكور والإناث لصالح

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مجموعة الإناث. هذا وقد أوصت الدراسة بنموذج استشرافي للإعداد المهني للمعلمين القادرين علي إعداد طلاب مثقفين علمياً ومتأملين وقادرين علي حل المشاكل اليومية المتعلقة والمساهمة في إنتاج المعرفة.

دراسة (أبو دقة ،واللولو: 2006 م): هدفت الى تقويم برامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجات وبلغت عينة الدراسة (90) طالبة استخدمت الباحثات بطاقة خريج مقننة تتكون من المجالات التالية: معلومات عامة عن العينة، والمساقات الدراسية ،والاتجاه نحو مهنة التدريس، والمهارات المكتسبة من البرنامج، وواقع التدريب الميداني، مهارات الاتصال والتواصل والرضا عن البرنامج، وتطوير البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية وأوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية.

دراسة (رضوان : 2001): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها واقع الإعداد التربوي للطالب المعلم، وكان عدد العينة (15) طالبا/ معلما، استخدمت المنهج الوصفي وكذلك على الاستبانة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإعداد التربوي الحالي للطلاب المعلمين يعاني من بعض المشكلات مثل جمع المعلومات والمعارف التربوية التي قد تتكرر في مواد الإعداد المختلفة على حساب الجوانب التطبيقية والمهارات العملية التي تكون في كثير من الأحيان أكثر أهمية مثل التدريب على مهارات التعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات وإدارة المشروعات، والمشاركة الإيجابية في مواقف التعلم.

دراسة كار (Carr :1998): هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج قائم على تنمية مهارات ومعارف الطالب /المعلم، كان عدد عينة الدراسة (15) طالبا/ معلما يتراوح أعمارهم من 17 – 19 سنة، وقد اعتمد البرنامج على إعداد الطلاب/ المعلمين وتنمية بعض المهارات لديهم مثل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، وقد استخدم البرنامج مقاييس تحدد قدرات الطلاب/ المعلمين على اتخاذ القرار وحل المشكلات. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية مهارات ومعارف الطالب/ المعلم، كما أكد البرنامج علي أهمية التدريب الميداني لأنه يتيح للطلاب /المعلمين أن يواجهوا مواقف متعددة يكتسبوا من خلالها بعض الاتجاهات المرغوبة ، كما تساعدهم علي مواجهة المشكلات والتغلب عليها فالتدريب الميداني يعد مجالا للممارسة العملية والتدريب الفعال لمهنة التدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

–**من حيث الأهداف** يتفق البحث الحالي مع دراسة الشوابكة، ودراسة الهسي، ودراسة الصباغ، ودراسة رضوان حيث كانت جميعها تهدف إلى التعرف على واقع تدريب الطلاب المعلمين ،واختلفت مع دراسة كل من الخيبري، ودراسة الغامدي، ودراسة أبودقة، ارحيم، ودراسة الشهوبي، ودراسة كار (Carr) حيث كانت تهدف إلى تطوير برنامج تدريب الطلاب /المعلمين ومعرفة المشكلات التي تواجههم.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

-**من حيث العينة** يتفق البحث الحالي من حيث نوع العينة المستخدمة مع دراسة كل من الشوابكة، ودراسة الشهوبي، وإرحيم، ودراسة حمادنة، ودارسة الهسي، ودراسة رضوان، ودراسة كار(Carr)حيث كانت العينة المستخدمة من الطلاب فقط، بينما أختلف مع الدراسات التي اعتمدت على المقارنة بين برامج تدريب الطلاب / المعلمين مثل دراسة العنزي، ودراسة الخيبري، كذلك اختلفت مع دراسة الغامدي ، ودراسة الصباغ حيث كانت العينة المستخدمة من المعلمين

-**من حيث النتائج** اتفقت النتائج التي خلص إليها البحث والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي مثل دراسة كار(Carr)، كما اتفقت مع دراسة أبودقة حيث توصلت إلى وضع قائمة بأهم متطلبات تنفيذ المنهج (المنهج العلوم المطور).

منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافها، فهو المنهج الأنسب كونه يصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع وصولا إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في حل المشكلة قيد الدراسة .

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المتدربين على تنفيد المناهج المدرسية الحديثة المستهدفين من برنامج التربية العملية للعام الجامعي 2020-2021م البالغ عددهم (141) طالبة. وكذلك أعضاء هيأة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأسمرية زليتن البالغ عددهم(103).

عينة البحث :

سحبت عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغ حجمها (36) طالبة /معلمة، كما تم تحديد عينة من مشرفي التربية العملية وعددهم (29) عضو هيأة تدريس تم اختيارهم بصفة قصدية باعتبارهم قاموا بتقييم المتدربين من الطلاب -عينة البحث - في سبيل الربط بين الاستجابات وصولا لنتائج أكثر دقة وموضوعية. وفيما يلي خصائص عينة البحث:

1- المعلومات الديموغرافية للمشرفين:

جدول رقم (1) يبين توزيع المعلومات الديموغرافية للمشرفين حسب متغير (الجنس ـ سنوات الخبرة ـ التخصص)

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول (1) خصائص عينة البحث من المشرفين

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	23	79.3
	أنثي	6	20.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	8	27.6
	من 5 الى 10 سنوات	10	34.5
	أكثر من 10 سنوات	7	24.1
	لم يذكر	4	13.8
التخصص	تربوي	10	34.5
	اكاديمي	19	65.5

من الجدول أعلاه يتضح أن أغلب المشرفين ذكور بنسبة (79.3%) وأغلب سنوات خبرتهم من 5 سنوات إلى 10 سنوات بنسبة (34.5%) يليها الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات بنسبة (27.6%) يليها الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات بنسبة (24.1%) وأغلب تخصصهم أكاديمي بنسبة (65.5%) من إجمالي المشرفين.

2_ المعلومات الديموغرافية للمتدربين(الطلاب/ المعلمين):

جدول رقم (2) توزيع المعلومات الديموغرافية للمتدربين حسب متغير (مكان التدريب ـــ التخصص)

جدول (2) خصائص عينة البحث من الطلاب/ المعلمين

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
مكان التدريب	مدرسة الاساسي	11	30.6
	مدرسة الثانوي	20	55.6
	لم تذكر	5	13.9
التخصص	علوم تطبيقية	14	38.9
	علوم نظرية	13	36.1
	لم تذكر	9	25.0

من الجدول أعلاه يتضح أن أغلب عينة البحث يتدربون في المدارس الثانوية بنسبة (55.6%) وأغلبهم تخصص علوم تطبيقية بنسبة (38.9%) يليها الذين تخصصهم علوم نظرية بنسبة (36.1%) من إجمالي عينة المتدربين.

أداة البحث:

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

استخدم الباحثون الاستمارة لجمع البيانات حول موضوع البحث المتمثلة في:

1- الاستمارة التي وزعت على المشرفين، وتحتوي على المعلومات الشخصية للمشرف وهي (الجنس وسنوات الخبرة والتخصص)، وعبارات عن متطلبات التخطيط للتدريس، ويتضمن ست عبارات، ثم متطلبات استخدام المادة العلمية ويتضمن سبع عبارات، ثم متطلبات تقنيات التعليم ويتضمن خمس عبارات، ثم متطلبات استراتيجيات التدريس ويتضمن ست عبارات، ثم متطلبات الأنشطة التعليمية ويتضمن سبع عبارات، ثم متطلبات التنفيذ ويتضمن سبع عبارات، ثم متطلبات التقويم والتطوير ويتضمن سبع عبارات.

2- الاستمارة التي وزعت على المتدربين وتحتوي على المعلومات الشخصية عن الطالب المتدرب، وهي (المدرسة والتخصص)، وعبارات عن مهام وأدوار المشرفين على التربية العملية، ويتضمن تسع عبارات، ثم مهام الطالب المعلم أثناء فترة التدريب على الفصول البديلة، ويتضمن سبع عبارات، ثم مهام الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الفعلي ويتضمن سبع عبارات، ثم مدى مناسبة المحتوي النظري للبرنامج التدريبي ويتضمن ست عبارات. كانت الاجابات عن عبارات الاستبيان مغلقة حسب ليكرث الخماسي، حيث تم تقييم نتائج حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) من 1.00 إلى 1.79 يأخذ عبارة (منخفض جداً)، ومن 1.80 إلى 2.59 يأخذ عبارة (منخفض)، ومن 2.60 إلى 3.39 يأخذ عبارة (متوسط)، ومن 3.40 إلى 4.19 يأخذ عبارة (مرتفع) ومن 4.20 إلى 5.00 يأخذ عبارة (مرتفع جداً).

ثبات الأداة:

تم اختبار ثبات الاستمارة من خلال اختبار قياس الثبات والصدق والجدول رقم (3) يبين قيمة الصدق والثبات.

جدول (3) صدق ثبات أداتي البحث

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي الحديث	45	0.979	0.989
المهام التدريسية	29	0.757	0.870

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) أن جميع نتائج الثبات والصدق لإجابات أفراد العينة كانت أكبر من (60%) على العبارات المتعلقة بكل محور من المحور، مما يدل على أن الاستبيان يتصف بالثبات والصدق وهو يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS والذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"Statistical Package for Social Sciences" في تحليل البيانات واستخدم الباحثون

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الأساليب الاحصائية (جداول التوزيع التكراري والنسب المئوية ـ الوسط الحسابي والانحراف المعياري ـ اختبار t للعينة الواحدة وللعينتين المستقلتين ـ واختبار تحليل التباين F).

نتائج البحث(العرض والمناقشة):

للإجابة عن التساؤل الذي ينص على ما واقع تدريب الطالب المعلم بكلية التربية زليتن قام الباحثون بوصف هذا الواقع على النحو التالي:

وصف واقع البرنامج التدريبي للطالب المعلم (التربية العملية) بكلية التربية بالجامعة الأسمرية الإسلامية:

ينقسم هذا البرنامج إلى مرحلتين رئيستين لكل منها أهدافها وخطتها التفصيلية وعملية التقويم الخاصة بها:

أولا :مرحلة الإعداد النظري : ومدتها ستة أسابيع بواقع ساعتين في الأسبوع، ويهدف إلى التعريف بالتربية العملية، وأهميتها وأهدافها ودور كل طرف فيها ومراجعة لطرق التدريس والتخطيط وإعداد الدروس، ومعلومات عن المعلم الناجح وتطوير الأهداف التربوية السلوكية وصياغتها واستعمالاتها في التدريس، وكل ما يتعلق بإدارة الصف والمحافظة على انضباطه، وتزويد المتدربين بالبيانات اللازمة عن مدرسة التدريب،وتقديم إرشادات وتوجيهات عامة وتذكيرهم بمهامهم في مراحل التنفيذ، وواجباتهم داخل المدرسة.

ثانيا : مرحلة التدريب العملي وتنقسم إلى شقين:

الشق الأول: التدريب داخل الكلية (الفصول البديلة) يتولى فيها الطالب المعلم مهمة التدريس المصغر، وذلك من خلال عرض بعض الدروس أمام زملائه في مجال تخصصه، بحيث تتاح له فرصة تنفيذ بعض المواقف التعليمية الصفية، وإتقان المهارات التعليمية ومناقشتها مع زملائه ومشرفيه،ويخضع خلالها للتقويم عبر بطاقة معدة لهذا الغرض نسبة درجتها 20%من مجموع التقويم الكلي تبدأ بنهاية مرحلة الإعداد النظري وتمتد إلى مرحلة التنفيذ الفعلي في المدارس.

الشق الثاني:التدريب في المدارس يتكون من جانبين:

الجانب الأول:فترة المشاهدة (التربية العملية المنفصلة) و خلالها يتاح للطالب /المعلم مشاهدة دروس واقعية ينفذها مدرس مقيم بالمدرسة للتعرف على بعض المهارات التدريسية والأنماط السلوكية للتلاميذ يكون ذلك خلال الأسبوع الأول من فترة التدريب في المدارس، يقوم خلالها الطالب المعلم رصد وتسجيل ملاحظاته بخصوص كل ما يتعلق بعملية التدريس ومناقشتها مع المشرفين الأكاديميين والتربويين كل في تخصصه.

الجانب الثاني: فترة الممارسة الفعلية للتدريس (التربية العملية المتصلة) ومدتها أسبوعان متصلة وفيها يستلم الطالب /المعلم مهام التدريس كاملة يكون متفرغا لعملية التدريس طوال فترة التربية العملية يخضع خلالها الطالب/ المعلم إلى عملية تقويم شاملة وفقا لبطاقات تقويم معدة لذلك واحدة خاصة بإدارة المدرسة

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ومجموع درجاتها عشر درجات وأخرى خاصة بالمشرف الأكاديمي مجموع درجاتها خمس وعشرون درجة، وثالثة خاصة بالمشرف التربوي ومجموع درجاتها خمس وأربعون درجة.

للإجابة عن التساؤل الذي ينص على: ما أهم متطلبات تنفيذ المناهج التعليمة المطورة بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بمدينة زليتن ؟

قام الباحثون بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة واستطلاع أراء بعض الخبراء والمتخصصين من موجهين تربويين والمعلمين ومنه تم تحديد قائمة بأهم هذه المتطلبات احتوت (45) متطلباً سبق الإشارة إليها، موزعة على سبعة محاور على النحو التالي:

متطلبات التخطيط للتدريس وتشمل (6) متطلبات، متطلبات استخدام المادة العلمية وتشمل(7) متطلبات، ومتطلبات تقنيات التعليم وتشمل(5) متطلبات، ومتطلبات استراتيجيات التدريس وتشمل (7) متطلبات، ومتطلبات التنفيذ (عرض الدرس وانتقال أثر التعلم) وتشمل (7) متطلبات، متطلبات التقويم والتطوير وتشمل (7) متطلبات.

اختبار فرضيات البحث:

الفرضية الأولى : لا تتوفر متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي المطور بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بمدينة زليتن من وجهة نظر المشرفين على تدريب الطلاب /المعلمين بكلية التربية بالجامعة الأسمرية.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحثون بالتحليل الوصفي والاستنتاجي للعبارات الخاصة بمحور متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي المطور لعينة البحث كما في الجدول رقم (4):

الجدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة tومستوى المعنوية

المتطلبات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	قيمة (T) المحسوبة	مستوي المعنوية المشاهد p value
متطلبات التخطيط للتدريس	3.39	0.78	4	3.00	0.00
متطلبات استخدام المادة العلمية	3.42	0.62	2	4.10	0.00
متطلبات تقنيات التعليم	2.98	0.86	7	-0.15	0.88
متطلبات استراتيجيات التدريس	3.32	0.79	5	2.46	0.02
متطلبات الأنشطة التعليمية	3.39	0.72	3	3.27	0.00
متطلبات التنفيذ "عرض الدرس وانتقال أثر التعلم	3.56	0.77	1	4.33	0.00
متطلبات التقويم والتطوير	3.19	0.73	6	1.60	0.12
إجمالي المتطلبات	3.32	0.67		2.88	0.01

من الجدول (4) نلاحظ الاتي :

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

متطلبات التنفيذ جاءت بالمرتبة الأولي بمتوسط (3.56) وانحراف معياري (0.77) والاجابات قياسها (مرتفع),يليها متطلبات استخدام المادة العلمية بمتوسط (3.42) وانحراف معياري (0.62) والإجابات قياسها (مرتفع),يليها متطلبات الأنشطة التعليمية بمتوسط (3.39) وانحراف معياري (0.72)) والإجابات قياسها (متوسط),يليها متطلبات التخطيط للتدريس بمتوسط (3.39) وانحراف معياري (0.78) والإجابات قياسها (متوسط),يليها متطلبات استراتيجيات التدريس بمتوسط (3.32) وانحراف معياري (0.79)) والإجابات قياسها (متوسط),يليها متطلبات التقويم والتطوير وانتقال أثر التعلم بمتوسط (3.19) وانحراف معياري (0.72) والاجابات قياسها (متوسط),يليها متطلبات تقنيات التعليم بمتوسط (2.98) وانحراف معياري (0.86) والإجابات قياسها (متوسط)، إجمالي المتطلبات بمتوسط (3.32) وانحراف معياري (0.067) والإجابات قياسها متوسط.

كان مستوى المعنوية المشاهد في متطلبات تقنيات التعليم، و متطلبات التقويم والتطوير، أكبر من مستوى الدلالة المحدد0.05وتأسيساً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية مما يدل على أنه لا تتوفر متطلبات تقنيات التعليم ومتطلبات التقويم والتطوير لتنفيذ المنهاج المدرسي المطور بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمدينة زليتن من وجهة نظر المشرفين على تدريب الطلاب بكلية التربية بالجامعة الأسمرية، ونظرا لأهمية التقنيات التعليمية، وكذلك عملية التقويم في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم كان لزاما العمل على توفير هذه المتطلبات.

كان مستوى المعنوية المشاهد في باقي المتطلبات أصغر من مستوى الدلالة المحدد 0.05وتأسيساً على ذلك نرفض الفرضية الصفرية مما يدل على أنه تتوفر متطلبات (التخطيط للتدريس ـ استخدام المادة العلمية ـ متطلبات استراتيجيات التدريس ـ الأنشطة التعليمية ـ التنفيذ) لتنفيذ المنهاج المدرسي الحديث بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بكلية التربية بالجامعة الاسمرية بمدينة زليتن من وجهة نظر المشرفين على تدريب الطلاب.

كان مستوى المعنوية المشاهدة لإجمالي المتطلبات (0.01)وهى أصغر من مستوى الدلالة المحددة (0.05) وتأسيسا على ذلك نرفض الفرضية الصفرية ويدل على أنه تتوفر المتطلبات.

الفرضية الثانية: لا تتوفر المهام التدريسية لتنفيذ المنهاج المدرسي المطور بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن من وجهة نظر الطلاب /المعلمين.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحثون بالتحليل الوصفي والاستنتاجي للعبارات الخاصة بمحور المهام التدريسية لعينة البحث. كما في الجدول رقم (5):

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة t ومستوى المعنوية

المهام	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	قيمة (T) المحسوبة	مستوي المعنوية المشاهد p value
مهام وأدوار المشرفين على التربية العملية	3.96	0.41	1	14.05	0.00
مهام الطالب المعلم أثناء فترة التدريب على الفصول البديلة داخل (الكلية)	3.87	0.55	3	9.55	0.00
مهام الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الفعلي (المدرسة)	3.92	0.54	2	10.16	0.00
مدى مناسبة المحتوي النظري للبرنامج التدريبي	3.65	0.48	4	8.17	0.00
المهام الدراسية	3.85	0.33		15.03	0.00

من الجدول رقم (5) نلاحظ الآتي:

مهام وأدوار المشرفين على التربية العملية جاءت بالمرتبة الأولي بمتوسط (3.96) وانحراف معياري (0.41) والإجابات قياسها (مرتفع),يليها مهام الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الفعلي (المدرسة) بمتوسط (3.92) وانحراف معياري (0.54) والاجابات قياسها (مرتفع),يليها مهام الطالب المعلم أثناء فترة التدريب على الفصول البديلة بمتوسط (3.87) وانحراف معياري (0.55)) والإجابات قياسها (مرتفع),يليها مدى مناسبة المحتوي النظري للبرنامج التدريبي بمتوسط (3.65) وانحراف معياري (0.48) والإجابات قياسها (مرتفع)، وإجمالي المهام الدراسية بمتوسط (3.85) وانحراف معياري(0.33)والإجابات قياسها مرتفع.

إن مستوى المعنوية المشاهد للمهام أصغر من مستوى الدلالة المحدد 0.05 وتأسيساً على ذلك نرفض الفرضية الصفرية؛ مما يدل على توفر المهام التدريسية لتنفيذ المنهاج المدرسي الحديث بمرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن من وجهة نظر الطلاب.

إن مستوى المعنوية المشاهد لإجمالي المهام الدراسية (0.00) أصغر من مستوى الدلالة المحددة (0.05) وتأسيسا على ذلك نرفض الفرضية الصفرية مما يدل على توفر المهام التدريسية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلاب لمستوى أداء المهام الدراسية التي يتطلبها البرنامج التدريبي بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن وفقا لمتغير(العلوم النظرية والعلوم التطبيقية) .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحثون باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين كما في الجدول (6).

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول (6) نتائج اختبار t

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوي المعنوية المشاهد p value
العلوم التطبيقية	14	3.92	0.41	0.95	0.35
العلوم النظرية	13	3.79	0.30		

من نتائج الجدول رقم (6) يتبين أن قيمة مستوى المعنوية المشاهدة تساوي (0.35) وهي أكبر من 0.05 وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلاب لمستوى أداء المهام الدراسية التي يتطلبها البرنامج التدريبي بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زلتين وفقا لمتغير (العلوم النظرية والعلوم التطبيقية).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الاسمرية بمدينة زليتن لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الحديثة وفقا لمتغير (الجنس ـ التخصص – الخبرة).

الجدول رقم (7) نتائج اختبار t للعينتين المستقلتين.

جدول (7) نتائج اختبار t

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوي المعنوية المشاهد p value
ذكر	23	3.13	0.72	-1.42	0.17
انثي	6	3.58	0.47		
تربوي	10	2.92	0.85	-1.76	0.09
اكاديمي	19	3.38	0.55		

من نتائج الجدول أعلاه نلاحظ الاتي:

قيمة مستوى المعنوية المشاهدة تساوي (0.17) وهي أكبر من 0.05، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الأسمرية بمدينة زليتن لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الحديثة وفقا لمتغير الجنس.

قيمة مستوى المعنوية المشاهد تساوي (0.09)، وهي أكبر من 0.05 وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الاسمرية بمدينة زليتن لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الحديثة وفقا لمتغير التخصص.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الاسمرية بمدينة زليتن لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الحديثة وفقا لمتغير (الخبرة) تم استخدام اختبار (F) وكانت النتائج كما في الجدول(8)

جدول (8) نتائج اختبار F

البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةf	مستوي المعنوية p المشاهد value
اقل من 5 سنوات	8	3.28	0.67	0.36	0.70
من 5 الى 10 سنوات	10	3.29	0.85		
اكثر من 10 سنوات	7	3.01	0.56		

من نتائج الجدول اعلاه قيمة مستوى المعنوية المشاهدة تساوي (0.70) وهي اكبر من 0.05 وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الاسمرية بمدينة زليتن لدرجة توافر متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية الحديثة وفقا لمتغير (الخبرة).

ملخص نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- عدم توافر تقنيات التعليم، ومتطلبات التقويم والتطوير من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، بينما بينت النتائج توافر متطلبات التخطيط للتدريس، استخدام المادة العلمية، واستخدام استراتيجيات التدريس، توظيف الأنشطة التعليمية وتنفيذ الدرس
- أظهرت النتائج توافر المهام التدريسية لتنفيذ المنهاج المدرسي الحديث بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمدينة زليتن، سواء المهام التي يؤديها المشرف أو المتدرب، جاء ذلك وفق تقديرات الطلاب المتدربين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب المتدربين في أداء المهام التي يتطلبها البرنامج التدريبي أثناء تنفيذ المنهاج المدرسي الحديث وفقاً لمتغير التخصص (علوم نظرية – علوم تطبيقية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير مشرفي التربية العملية، بدرجة توافر متطلبات تنفيذ المنهاج المدرسي المطور تعزى لمتغير(الجنس، التخصص، الخبرة) لمشرفي التربية العملية.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- بناءً على هذه النتائج تبين أن البرنامج التدريبي للطالب المعلم المتبع بكلية التربية زليتن ذو فاعلية وجدوى في الرفع من قدرات المتدربين وأدائهم للمهام التدريسية وفق متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

التوصيات:

استنادا على نتائج البحث يوصي الباحثون بالآتي:

يبدأ برنامج التدريب العملي داخل الكلية كفصول بديلة من السنة الثانية يتلقى فيه االطالب ساعات نظرية تتعلق بالتعريف بالتربية العملية، وأهدافها وبأخلاقيات مهنة التدريس بواقع أربع محاضرات نظرية ،يتم تدريب الطالب على التدريس في القاعات الدراسية كفصول بديلة بواقع ساعتين أسبوعيا طوال السنة مع زيارة المدرسة للاطلاع على النظام العام بالمدرسة والمشاهدة مع معلم المادة لبعض الحصص الدراسية.

2- تكون فترة التدريب العملي في النظام السنوي من السنة الثالثة يتولى فيها الطالب المعلم ممارسة التدريس بواقع حصتين في الأسبوع لمدة ستة أسابيع، والسنة الرابعة يتولى فيها الطالب المعلم ممارسة التدريس بواقع أربع حصص في الأسبوع لمدة عشرة أسابيع يخضع خلالها الطالب لبرنامج تقويمي شامل من قبل مدير المدرسة كمشرف مقيم ومفتش تربوي، بالإضافة إلى مشرف أكاديمي وتربوي من الكلية.

3- تخصيص مدارس تكون تبعيتها لكليات التربية ، من حيث الإشراف ومعايير الجودة التي تؤهلها لاستقبال المتدربين .

4- توحيد برامج كليات التربية في ليبيا من حيث نظام دراسة المقررات بما يتناسب مع متطلبات المناهج التعليمية الحديثة في مراحل التعليم العام، وبرنامج التربية العملية، وخاصة فيما يتعلق بفترة التدريب وكذلك العمل على توفير المتطلبات متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة على وجه العموم ومتطلبات تقنيات التعليم والتقويم على وجه الخصوص.

المقترحات:

1-إجراء دراسة مقارنة بين برامج تدريب الطلاب المعلمين في ليبيا وبعض الدول العربية.

2-إجراء دراسة مقارنة بين برامج تدريب الطلاب المعلمين في ليبيا وبعض الدول المتقدمة.

3-إجراء دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم في كليات التربية ليبيا، وإعداد مقترح لتطويرها.

المراجع:

- ابو دقة، سناء اللولو، فتحية (2006) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، مجلة الجامعة الاسلامية ،15، 1، 465-504. .
- الحيلة، محمد محمود (2002): مهارات التدريس الصفي، ط1، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- –الخيبري، (2016م) تطوير نظام أعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة التربية بجامعة الأزهر ، 171،4،ص–150 –479..
- الشوابكة، ابتسام عبدالنبي (2020م) واقع برامج تربية واعداد المعلمين في الأردن، المجلة العربية ، العدد السادس عشر .www.agsp.pnet
- الشهوبي، حسن ارحيم ، إبراهيم (2016م) المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة انفسهم ، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة مصراته ، ليبيا المجلد (2016/5/1م).
- الهزاع، سليم (2018م) ، تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة جمهورية الصين الشعبية ، مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، 179،ص–264– 289 .
- الهسي ، جمال (2012م) واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير منشورة ، غزة جامعة الأزهر.
- حسن ،شوقي حساني محمود (2009) تطوير المناهج رؤية معاصرة ط1،المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرة مصر.
- حمادنة ، همام (2014م) درجة توفر ضمان معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص ، عقد في جامعة البلقاء التطبيقية في الفترة بين 4/28 الى 5/1 /2014م.
- دياب ،سهيل رزق (2007)واقع برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية بفلسطين ، ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الاساسي : برامجت دريب وإعداد المعلمين ، ا رم الله غزة، فلسطين. www.pdffactory.com
- رضوان ،إيزيس (2001) : مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب المعلم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة البحوث التربية النوعية العدد2016،42 ص57– 88.
- سمية الصباغ (2009): دور الخبرات الميدانية المبكرة في تنمية المهارات للطالبة المعلمة من وجهة نظر كل من الموجهات والمعلمات بمرحلة الروضةالمجلد2016 العدد42ص57– 88.موقع الإلكتروني139375/article/ mbse.gournals.ekb.eg

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

- عقيلي، محمد وصفي،(2005 م)، إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي، ط 1، دار وائل ، عمان – الأردن.
- عليان، يحيا مصطفى، وآخرون (2009): التربية العملية رؤى مستقبلية، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عياد، حنان أحمد (2013): واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- نصرالله، عمر عبدالرحيم، (2001)، أساسيات في التربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- Carr, J.(1998): Information and literacy and teacher education, Eric–Digest, 796012

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©