دولة ليبيا

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة طرابلس

كلية التربية جنزور

المؤتمر العلمي الاول بعنوان

معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي

بكليات التربية الواقع والمأمول

بسم الله الرحمن الرحيم

البحوث المنشورة

البحوث باللغة العربية :-

01 نظام مقترح لسنة إمتياز بكليات التربية بليبيا في ضو خبرات بعض الدول المتقدمة .
د. بشير شعبان رمضان الزرزاح - د.محمد عبدالسلام القريو 01

02 التعلم متعدد المداخل إستراتيجية حديثة للارتقاء بجودة التعليم .
د. سهيل كامل عبد الفتاح كلاّب 21

03 تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الاول ثانوي وفق معايير الجودة لكتب الرياضيات المدرسية .
أ.د. احمد العريفي الشارف - أ. رمضان مصباح امبارك - أ. محمد عريبي المالطي - أ. عبير خليل يوسف 41

04 الاستراتيجيات الحديثة في التدريس "إستراتيجية العصف الذهني" .
فوزية محمد سويسي 60

05 اليات تطوير المناهج الدراسية في مرحلة التعليم العالي وفق معايير الجودة .
هدى عبد الله نصر 75

06 أساليب تطوير ودعم الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة عن طريق .
د. عبد السلام أبوبكر سالم شفشوف 90

07 موهبة الشعر ، اكتشافها وتنميتها .
د. علي البهلول الحاج علي حسن 108

البحوث باللغة الإنجليزية :-

01 *Teaching Practice Training Effectiveness and Impediments .*
Kamal Bashir 01

02 *The Cultural Challenges Face the Arab Learners of ESL in the United States .*
Nadia A. Nuseir - Altaib Khaiyali - Rawia Kharruba 19

نظام مقترح لسنة إمتياز بكليات التربية بليبيا في ضو خبرات بعض الدول المتقدمة

إعداد

د. بشير شعبان رمضان الزرزاح - عضو هيئة تدريس بكلية التربية جنزور جامعة طرابلس

د.محمد عبدالسلام القريو - عضو هيئة تدريس بكلية العلوم - جامعة طرابلس

الإطار التمهيدي للبحث

مقدمة:

يتفق خبراء التربية على أن المعلم هو المسئول عن نجاح كل الجهود التي تبدل من أجل تطوير العملية التعليمية وتفعيل دورها في تنمية مهارات وقدرات الطلاب ، ومن تم تتضح أهمية تنمية قدرات المعلم ذاته إيمانا بقوة تأثيره على طلابه ، وذلك من خلال مجال التربية العملية .

التربية العملية تعتبر بمثابة الجسر الذي يعبر خلاله المعلم من الجانب النظري في إعداده إلى الجانب التطبيقي العملي ومن خلالها ينتقل الطالب/المعلم من مرحلة طالب بكليات التربية إلى معلم ممارس مسئول عن حصص ومقررات ويواجه مشكلات مهنية ، ليتقرر بعد مرحلة انتقاله هذه صلاحيته لممارسة مهنة التدريس حتى لا تصبح مهنة التدريس لكل من يريد ولكن تصبح فقط لمن يستطيع للوصول لتعليم متميز.

وفترة التربية العملية هي نقطة البداية لمرحلة انتقال الطالب/المعلم من طالب لمعلم مسئول حيث تضعه في مواقف حقيقية تطابق المواقف والظروف التي سوف يمر عندما ينتقل ليصبح معلم في المستقبل القريب ، وتمثل التربية العملية المقياس الحقيقي الذي من خلاله يستطيع الطالب/المعلم الكشف عن إمكانياته وقدراته الفعلية وبالتالي معرفة إن كان أهل لتحمل مسئولية مهنة التدريس أم لا.

وعلى ذلك نجد العديد من المستجدات التربوية المعاصرة التي استحدثها الكثير من الدول المتقدمة التي أولت للتربية العملية للطالب/المعلم أهمية كبيرة ، حيث نجد ذلك واضحا في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث الاهتمام بالتربية العملية منذ الفصل الدراسي الأول لإعداد المعلم بداية من التدريب لبعض الوقت حتى الوقت الكامل لتصل إلى السنة الكاملة والتي يطلق عليها سنة امتياز والتي يمنح من يجتازها بنجاح _ ترخيص مؤقت لمزاولة مهنة التدريس .

و تعد سنة امتياز طالب كلية التربية مستجد تربوي معاصر شاع في الفضاء التربوي بتسميات مختلفة منها سنة الاختبار والتجريب أو سنة معلم تحت التمرين على الرغم من هذه المسميات على اختلافها تعبر عن نظام يقضى بمقتضاه الطالب /المعلم سنة كاملة يقوم خلالها بالتدريس تحت إشراف وملاحظة مشتركة من أساتذة كليات التربية وموجهي ومستشاري وزارة التعليم والمعلمين ذوي الخبرة في المدرسة ولذلك يصف الإشراف على التربية العملية بأنه عملية مشتركة (مجدي، 247،2010).

وحيث الإشراف عملية متكاملة مشتركة ، كذلك يجب أن يكون تقييم الطالب / المعلم مشترك بداية من المتدرب إلى هيئات توظيفه في المستقبل القريب ، ولجعل هذا التقييم فعال يمكن استخدام عدد من الأساليب لتقيميه منها التقييم المستند إلى الأهداف ، والتقييم المستند إلى الميدان والتقييم الذاتي والتقييم المسند إلى الأداء ، وقد أعطت ليبيا أولوية لتطوير كليات التربية ونظم إعداد المعلم و من الجهود التي بدلتها وزارة التعليم تنفيذها لعدد من المؤتمرات من ضمن محاورها محور التربية العملية .

مما سبق يتبين مدى إدراك المهتمين بالعملية التعليمية بأهمية التربية العملية للطالب / المعلم حتى يُسهل له الانتقال من مرحلة طالب بكليات التربية إلى معلم مسئول ، وتزويده بالخبرات اللازمة ليصبح معلم كفء ، وتنمية قدراته التدريسية كمعلم للمستقبل ، ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها والضعف للتقليل منها ليستطيع أداء واجبات مهنته بفاعلية وكفاءة .

الدراسات والبحوث السابقة :

أولا : الدراسات المحلية :

1- تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية بجامعة طرابلس في ضوء معايير الجودة الشاملة (أحلام ، 2010) :

هدفت هذه الدراسة إلي تطوير برنامج التربية العملية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وأعتمدت علي الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، وكانت عينة هذه الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة طرابلس المشرفين علي الطلاب في التربية العملية، وكانت من ضمن نتائجها أن التربية العملية بكليات التربية لم تستوفي الحد الأدنى من معايير الجودة الشاملة.

ثانيا : الدراسات العربية:

1- تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية لطلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى (حمدان ،2006)

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج التربية العملية لطلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى وخاصة في البعد الخاص بالأشراف وكذلك التعرف على واقع الإشراف في مجال التربية العملية في جامعة الأقصى ، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات التي بعد تفريعها وتحليلها إحصائيا أوضحت إن بعد الإشراف في مجال التربية العملية يوجد بدرجة ضعيفة وأوصت هذه الدراسة بضرورة مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة في مجال التربية العملية

2- دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة قطر (الوكيل ، 2009) .

هدفت هذه الدراسة إلي تحليل بعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في مجال التربية العملية ، وقد استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأعتمد علي الاستبيان كأداة لجمع البيانات وأوضحت إحدى نتائج هذه الدراسة إن الطلبة المعلمين يواجهون عدة مشاكل منها : مشاكل خاصة بالتقييم حيث إن التقييم يعتمد علي أسلوب واحد فقط من أساليب التقييم وهو التقييم النهائي، ويعتمد علي أداة واحدي وهي الامتحان ، وبذلك فانه يفتقر إلي أساليب التقييم الحديثة التي تنادي بها المستجدات التربوية المعاصرة.

3- فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرسي للمهارات التدريسية (نادية ،2014) .

هدفت هذه الدراسة إلى وضع برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرسي للمهارات التدريس ومن ضمن عناصر هذا البرنامج عنصر الأهداف وكذلك هدفت إلى التعرف على واقع الأهداف الخاصة ببرنامج التربية العملية في كليات التربية أو كانت الأداة التي استخدمت في جمع البيانات هي الاستبيان في حيث كان المنهج الوصفي وكان من ضمن نتائج هذه الدراسة إن الأهداف في برنامج التربية العملية غامضة وفضفاضة مما يدل على تدنى جودتها وكان من ضمن توصياتها الحرص على تطوير أهداف التربية العملية .

التعليق علي الدراسات السابقة :

من العرض السابق للدراسات السابقة العربية والمحلية يتضح إن كل الدراسات تتفق مع البحث الحالي في الأداة حيث جميعها استخدمت الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات ، وكذلك جميعها تتفق مع البحث الحالي في المنهج حيث جميعها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ، هذا علي مستوى اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة ، أما علي مستوى الاختلاف فقد اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الأهداف ، ومن حيث العينة فان دراسة واحدة فقط تتفق مع البحث الحالي وهي دراسة (أحلام) التي كانت عينتها أعضاء هيئة تدريس المشرفين علي التربية العملية بكليات التربية.

مشكلة البحث :

تعد التربية العملية بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها جوانب إعداد المعلم كافة (النظرية والعملية) وهي المقياس الحقيقي للكشف عن إمكانيات الطالب/ المعلم وقدراته ومدى تحمله لمسئولية التدريس إلا الواقع المعاش ونتائج دراسة(أحلام)كذلك تؤكد على وجود نواحي قصور في التربية العملية للطالب / المعلم بكليات التربية في ليبيا تعوقه عن تحقيق وأهدافه ، ومن أهم نواحي هذا القصور ما يلي :

1- قصر الفترة المخصصة للتربية العملية في كليات التربية بليبيا مما لا يتيح للطالب / المعلم الفرصة للتفاعل مع مناخ المدرسة أو توفير رؤية واضحة للنظام التعليمي الذي يعمل من خلاله معلم المستقبل

2- افتقار نظام الإشراف على التربية العملية إلى الجدية والموضوعية اللازمة لإنجاحه ، فالقائمين علية لا تجمعهم روابط الفكر والخبرات المشتركة .

3- ضعف الإدارة الفعالة والملزمة للشراكة بين كليات التربية والمدارس مما تتيح عنه القصور في إدارة التربية العملية في كليات التربية واقتصارها على بعض الحصص فقط وليس هذا فحسب بل اقتصارها على بعض أجزاء المقرر الدراسي وبالتالي تكون الخبرة ناقصة غير متكاملة .

4- ضعف الاهتمام بالتوجيه والإشراف للطالب / المعلم في أثناء عمله ، بينما ينصب التركيز علي التقييم بشكل أكبر. وخاصة التقييم الختامي وإهمال أساليب التقويم الأخرى .

5-ندرة الاهتمام بالنشاط المدرسي خلال فترة التربية العملية وذلك لعدم الدراية الكافية بأساليبه وكيفية تنفيذه 6- غياب قنوات الاتصال بين كليات التربية والمدارس التي يتم فيها التربية العملية والوزارة المسئولة على التعليم بشكل عام .

ما سبق يتضح أن التربية العملية بكليات التربية بليبيا لا تأخذ الاهتمام والعناية اللازمة بالرغم من أهمية تلك الفترة في حياة الطالب / المعلم ، لتسهيل انتقاله من مرحلة طالب بكلية التربية إلى معلم مسئول

وتبرز ضرورة تطوير الوضع المتردي للتربية العملية للطلاب المعلمين والحرص على زيادة الفترة المخصصة لها على أن تبدأ منذ التحاق الطالب / المعلم بكلية التربية ويستمر خلال سنوات الإعداد مع تطبيق نظام سنة الامتياز وخصوصا بتطبيق ليبيا لمعايير الجودة في التعليم الجامعي بشكل عام وكليات التربية بشكل خاص ، بذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في كيفية علاج نواحي القصور في التربية العملية في كليات التربية بليبيا بتطبيق نظام فترة الامتياز علي ضوء خبرات الدول الاجنبية المتطبقة لهذا النظام :

اسئلة البحث

- ماخبرات الدول الاجنبية في مجال تطبيق نظام فترة الامتياز؟
- ما النظام المقترح لتطبيق نظام فترة الامتياز في كليات التربية في ليبيا؟

أهداف البحث :

- التعرف علي خبرات الدول الاجنبية في مجال تطبيق نظام فترة الامتياز.
- وضع نظام مقترح لتطبيق نظام فترة الامتياز في كليات التربية في ليبيا.

أهمية البحث :

يمكن حوصلة أهمية هذا البحث في الأتي :

1. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي تناوله ، وهو التربية العملية التي تعتبر العمود الفقري في إعداد المعلم .
2. يستمد هذا البحث أهميته من أهمية المجال الذي يبحث فيه وهو التعليم الجامعي بشكل و عام كليات التربية بشكل خاص التي تسهم مخرجاتها في تحقيق برامج التنمية في المجتمع .
3. يفتح هذا البحث أفاقا جديدة أمام الباحثين لتطوير التربية العملية بكليات التربية من جوانب أخرى غير جوانب التي أهتم بها هذا البحث .

4. مواكبة التربية العملية للمستجدات التربوية قد تساهم في جودة المنتج التعليمي وبالتالي جودة مستوى التلاميذ بالمدارس .
5. تطوير التربية العملية بكليات التربية قد يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس ، بالإضافة إلى اكتساب مهارات تدريسية وقدرة أدائية على تطبيقها .
6. يفيد مطوري برامج إعداد المعلم بشكل عام ومجال التربية العملية بشكل خاص .

منهج البحث :

يتبع البحث الحالي المنهج المقارن : لوصف وتحليل ومعرفة اوجه الاختلاف والاتفاق بين الدول الاجنبية في مجال تطبيق نظام فترة الامتياز، والاستفادة من خبرات هذه الدول في وضع تصور لتطبيق هذا النظام في ليبيا

مصطلحات البحث :

1- النظام :

هو مجموعة من الاجزاء والمكونات التي تعمل معا كوحدة وظيفية واحدة فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين اجزائه ومكوناته ببعضها البعض من ناحية وبينها وبين الكل الذي تتكامل فيه هذه الاجزاء من ناحية اخري، ويتكون من مدخلات ، وعمليات ومخرجات بالإضافة للقيمة المضافة ، والتغذية المرتدة.

2- فترة الامتياز:

هي فترة يقضيها الطالب/ المعلم في التدريس الفعلي ،والمعايشة الكاملة للواقع المدرسي والرؤية الكاملة للنظام التعليمي من الداخل، لإمداده بالخبرة المبكرة لمهنته المستقبلية ، وهذه الخبرة تتضمن كافة جوانب النظام التعليمي ويحصل الطالب / المعلم بمقتضاها علي المؤهل الدراسي الذي يسمح له بالعمل بمهنة التدريس، بعد حصوله علي خبرة المناسبة في الميدان خلال الفترة المحددة للامتياز، وذلك بإشراف مزدوج من كلية إعداد المعلم والوزارة المسؤولة عن التعليم(البيلاوي،2006، 14)

الإطار النظري

بعض خبرات الدول المتقدمة في مجال تطبيق نظام فترة الامتياز

تتجلي فلسفة فترة الامتياز في أهمية وجود فترة لمعايشة الواقع التدريس في مرحلة إعداد المعلم وتهدف إلي الاتي :

- التوجيه ،باكتساب الخبرات المتنوعة من خلال الإشراف المتكامل بين المدرسة والكلية.
- التركيز علي شبكة الأقران .
- التطوير المهني المستمر.
- ضمان الجودة .
- التعرف علي السياسات التعليمية .
- تنمية الاتجاهات الإيجابية اتجاه التدريس .
- تنمية القدرات والمهارات المهنية .

التعرف علي البناء الإداري والتنظيمي في المدرسة .

وتبنت نظام فترة الامتياز العديد من الدول المتقدمة في جامعاتها ومن هذه الدول الاتي :

1- الولايات المتحدة الأمريكية :

تعمل العديد من نظم إعداد المعلم في الولايات المتحدة الامريكية بنموذج الامتياز – علي غرار طبيب الامتياز في كلية الطب –لإتاحة مجال واسع من الخبرة المبكرة للطلاب / المعلم وكمعيار لإعطائه رخصة مؤقتة للتدريس في حالة اجتياز فترة الامتياز بنجاح وفاعلية ومن الكليات التي تبنت هذا النموذج في الجامعات الأمريكية التي :

- **كلية التربية بجامعة شمال ولاية فلوريدا :**

حيث يهدف نموذج فترة الامتياز في هذه الكلية الي :

- تفعيل الشراكة بين الجامعة والمجتمع .
- تفعيل الشراكة بين كلية التربية والمدارس .
- الاطلاع علي كل جديد في الميدان التربوي .
- ضمان الوصول للجودة المنشودة في مجال أعداد وتدريب المعلمين .
- إثبات كفاءة الطلاب / المعلمين للعمل بالتدريس .
- تفعيل مبدأ المشاركة في الاشراف والتقييم

و يتم تقييم الطالب /المعلم وفقاً لنظام الامتياز من قبل فريق تعليمي من معلمي المدرسة وأعضاء هيئة التدريس من الكلية ومدير المدرسة ، وينقسم التقييم الي تقييم تكويني ، وتقييم ختامي ، ومهام التقييم متكاملة لكل الوحدات التعليمية والخبرات التعليمية ومن انواع التقييمات المتاحة تقييم الاداء ونماذج التقييم للتمكن المستند الي المعايير التعليمية المعتمدة في ولاية فلوريدا .

ويتم الاشراف في كلية التربية بجامعة شمال فلوريدا من خلال خطة تسمي خطة الاشراف علي الطالب / المعلم في المستجد التربوي المعاصر المعروف باسم سنة الامتياز التي يحصل الطالب / المعلم وفقاً لهذا المستجد التربوي علي إشراف ودعم مستمر متكامل من الكلية والمدرسة ، حيث يمكن الحصول علي الدعم المستمر من الأستاذ في المدرسة،وتقييم الخبرة التطبيقية ومن اعضاء هيئة التدريس بالكلية، وهذه الخبرات تتيح للطالب / المعلم فرصاً للتفاعل مع مجموعة متنوعة من التلاميذ وكذلك ممارسة المهارات اللازمة للمعلم الفعال ويتطلب ذلك الشراكة الحقيقية بين كلية التربية والمدارس ، والاتفاق حول أهداف التربية العملية وجوانب الاشراف وتوجيه المتدربين ودور كل جهة في عملية الاشراف .

- **كلية التربية بجامعة ميريلاند :**

من أهداف التربية العملية بكلية التربية بجامعة ميريلاند بالولايات المتحدة الأميركية الاتي :

- توفير معلمي المستقبل من خلال برامج الاعداد المثالية .
- الاعداد المهني الدقيق التابع من الخبرات الميدانية .
- تطوير المهارات اللازمة للإعداد الناجح لمهنة التدريس .
- ترسيخ مبدأ الاشراف المتكامل .
- استخدام مداخل متنوعة لتقييم متدرب الامتياز.
- التركيز علي التقييم المستند الي الاداء الميداني .

اعطاء الفرص المناسبة للتدريس التعاوني وتقييم الأقران (University of North Florida,2009,2).

و يعتبر تقييم الطالب / المعلم وفقاً لنظام الامتياز في كلية التربية بجامعة ميريلاند جزءاً لا يتجزأ من نظام الامتياز والذي يساعد علي إعطاء تفسير لجميع جوانب أداء المعلم المتدرب وأن يكون التقييم أمراً معتاد ، ويعطي كل جانب من جوانب الخبرة ويؤكد علي التحليل والتفكير بدلاً من الانتقاد والعثور علي خطأ وهناك مداخل لتقييم متدرب الامتياز تستخدمها كلية التربية بجامعة ميريلاند هي :

- المدخل الادراكي في التقويم وهو جزء اساسي لتحقيق النمو المهني ، ويتضمن التحليل المستمر للخطط والاجراءات والبدائل ، والتطبيقات لتحسين التدريس .
- التقويم الذاتي فالمعلمين المتدربين بحاجة الي أن يتعلموا كيفية إصدار الأحكام الصحيحة عن تدريسهم لبناء المهارات اللازمة للنمو المهني المستمر ، وينبغي أن يكون هدف المعلم /

الموجه والمشرف الجامعي تمكين المعلم المتدرب – علي نحو متزايد – من تقييم كفاءة تدريسه وفاعليته وأن يدرس جزء كبير من الوقت في التفكير الواعي لممارساته التدريسية وأداءه .

- التقويم الفعال ويركز علي الاهتمام بتقدم المتدرب وتحسين التدريس والعمل بالتنسيق مع معلمة أو المشرف علي حل المشكلات ليكون أكثر قبولاً واستجابة للانتقادات البناءة.
- التقويم المستند الي المعايير المهنية : التدريب الناجح ينبغي أن يعد المتدرب علي أداء علي مستوى يتسق مع المعايير المهنية للمعلم منذ البداية المعلمين الموجهين والمشرفيين من الجامعة عليهم مسؤولية المساعدة في تحقيق هذا المستوى من الكفاءة والتأكد من أن المتدرب مؤهل للدخول في مهنة التدريس .
- التقويم المستند الي الاداء الميداني والتوصيات النهائية :

يتطلب هذا التقويم الانتباه الي العادات والمواقف الاساسية التي تشكل المهنية والمتدرب يؤدى هذه الاختصاصات علي أساس الاداء الميداني (الحلبي، 101،2010).

بينما يتم الإشراف في كلية التربية بجامعة ميريلاند بالتزام هذه الكلية بالأشراف علي الطالب / المعلم خلال الفترة العملية من قبل المعلم / الموجه من المدرسة مع المرشد الاكاديمي من الجامعة ، وحلقة الوصل بينهما هو منسق التدريب من مدرسة التنمية المهنية ، حيث يجتمع مع الأساتذة والمعلمين مرة واحدة علي الاقل كل فصل دراسي ، بالإضافة للحلقات الدراسية وحلقات المناقشة ،ويجتمع شهرياً مع رئيس قسم المناهج وطرق التدريس في الكلية لمناقشه.أحوال المتدربين ومشكلاتهم ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها .

ويساعد الإشراف المتكامل المتدرب في تحقيق التفاعل والاندماج مع بيئة المدرسة وذلك كما يلي :

- **التفاعل مع الطلاب في المدرسة :**

يتم توجيه المتدربين لتجنب العلاقة العاطفية مع الطلاب لتجنب المشاكل الذي قد تنال من سلامة المعلم المتدرب ودوره المهني في الفصول الدراسية أو احترامه للقواعد .

- **التفاعل مع أولياء الأمور :**

وتشمل قدرة متدرب الامتياز علي التفاعل بشكل مناسب وبشكل ايجابي مع الوالدين كجزء من المسؤولية المهنية التي ينبغي أن يتعلمها ، ومع ذلك بأخذ المتدربين دور محدود في هذه التفاعلات ويمكن أن يقدم المشورة المهنية للوالدين تحت إشراف المعلم / الموجه أو المرشد الجامعي نظر للطبيعة الحساسة للعلاقات المدرسية المجتمعية ، ولا ينصح المعلمين المتدربين

بالتدخل المباشر في المواقف الخاصة يمثل تلك العلاقات وعدم الاستجابة لأيةمبادراتشخصية من الآباء (Htt://www.education.umd.edd/teaclier.edu).

2- كندا :

تعمل كلية التربية جامعة ميموريال علي إعداد المعلمين الذين يرغبون في المساهمة في تحسين نوعية التعلم ، وتهدف هذه الكلية – ضمن برنامج التربية العملية الي تحقيق الاهداف التالية ((College of education,2009,16.

- دمج النظرية بالممارسة .
- صقل المهارات في استخدام مختلف الاستراتيجيات التعليمية والموارد لتلبية الاحتياجات الفردية لجميع الطلبة .
- ممارسة مهارات الادارة الصفية الفعالة وتطويرها .
- ممارسة مهارات الواعية وتطويرها .
- تطوير طرق التدريس .
- تطوير معارف الطالب / المعلم فيما يخص المناهج الدراسية وأساليب التدريس الفعال داخل الصف في مختلف المستويات .
- تطوير فلسفة التعليم ، بالعلاقة المتبادلة بين المبادئ التربوية والممارسة المهنية
- التعرف علي علاقات العمل القائمة بين العاملين بالمدرسة .

ويشمل التقييم في كليات التربية بجامعة ميموريال الكندية وفقاً لنظام الامتياز كلا من التقييم التكويني والختامي ويقوم بالتقييم كل المشاركين في نظام الامتياز مع وجود أدلة للتقييم محدد من بداية البرنامج ، ويحدث التقييم التكويني بصورة دورية ويومية في إطار عملية التطوير المهني بالتعاون مع المتدرب ومناقشته في أدائه في الفصول الدراسية وغرض هذه التقييمات تحديد الاهداف والغايات للفترة المقبلة أو فيما تبقي من فترة التدريب وتشجيع التقييم الذاتي وتنمية القدرة علي حل المشكلات والتخطيط للتحسين بوصفه جزء من عملية التقييم التكويني ، وينبغي تشجيع المتدربين لتبادل الافكار مع الاخرين ، والانفتاح علي افكارهم واقتراحاتهم ، وتقديم ملخص التقييمات وهو عبارة عن مقاييس للأداء تقدم في نهاية عملية التقييم للامتياز ، وتسجل كجزء من التقرير النهائي .

يتم تقويم أداء المتدربين من خلال استخدام الاجراءات المعتمدة للتقييم في الجامعات ، ويتم توفير نماذج التقييم من قبل مكتب الخدمات الميدانية ، وأعضاء هيئة التدريس في كلية

التربية في المدارس المشاركة لاستخدامها بواسطة المعلمين المتعاونين بالمدرسة ، ويتعاون المعلم والمشرف علي الانترنت في وضع درجة النجاح أو الفشل بوصفها مسؤولية أساسية لاستكمال عنصر من عناصر تقييم الامتياز ، وتقع مسؤولية الدرجة والتقدير علي عاتق العميد المشارك من البرامج الجامعية

http://www.internabroad.com/listiugsp3.cfm/listing/1146uAbrood.2009.

يتم في كلية التربية بجامعة ميموريال في كند تنسيق برامج الخدمة الميدانية من خلال الاتصال بالمدارس والطلاب للمساعدة في دمج النظرية والممارسة،ويتم الاشراف علي الطالب/ المعلم من المدرسة والكلية معاً ويستمر لمدة ثلاثة عشر أسبوعاً (فصل دراسي واحد) بما يوازي 15 ساعة معتمدة للتدريس ، ويمكن الاستفادة من المستجد التربوي علي التربية العملية المعروف بسنة الامتياز محلياً او عالمياً مثل الامتياز في هارلو الذي يعد مثال واضح للخبرة الناجحة للشراكة بين كلية التربية ونظام التعليم في مقاطعة ، إيسكس ويهيئ المتدربين المنتدبين للعمل في البيئات المدرسية المناسبة مع توجيههم تحت إشراف وتقييم من قبل النظام المدرسي، ويتم دفع الرسوم الدراسية من جامعة ميموريال ،

والتكاليف الإضافية للسفر جوا والسكن ومختلف وجبات الطعام ، وذلك بعد ملئ استمارة مصممة خصيصاً لهذا الغرض في موقع الكلية ، وتحقيق الشراكة بين كلية التربية والمدارس أمر أساسي لنجاح الإشراف علي الطالب / المعلم خلال فترة التربية العملية وهذه الشراكة تنطوي علي التعاون بين المتدربين ، والمعلمين ومدراء المدارس والمعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي والمنسق الرئيسي والمشرف الجامعي والإداريين في كلية لتسيير العمل في تلك المرحلة الهامة من حياة الطالب / المعلم (officeof Student services,2009,5).

3- إنجلترا :

يتم اعداد المعلمين الجدد بإنجلترا من خلال جهتين تابعين للحكومة وهما :

وكالة تدريب المعلم ومكتب المعايير التعليمية ويهدف قسم التعليم بجامعة أوكسفورد من خلال برنامج التربية العملية الي تحقيق الاهداف التالية :

- معرفة الطالب / المعلم للمهارات المطلوبة للتدريس واستيعابها .
- اكتساب الطالب / المعلم مهارات التخطيط للدرس .
- اكتساب الطالب / المعلم مهارات ادارة الصف .
- اكتساب الطالب / المعلم مهارات التوجيه.

- اكتساب الطالب / المعلم مهارات التقييم .
- ترسيخ مبدأ المحاسبة لدى الطالب / المعلم .
- ترسيخ مبدأ المشاركة في الاشراف علي الطالب / المعلم ربط الجوانب العملية بالجوانب النظرية (memorial university,2009).

و يتم التقييم في قسم التعليم بجامعة أوكسفورد ببريطانيا علي مدار السنة بوصفه متطلب أساسي لاستكمال الشراكة الفعالة بين العمل في الجامعة والمدرسة علي مدار السنة ، بالنجاح في استكمال متطلبات التأهيل للتدريس في مدارس المملكة المتحدة ، ومخرج نظام الامتياز يمتثل في معلم للمستقبل مؤهل وفقاً لأحدث معايير لإدارة وضمان الجودة لمكتب معايير التعليم والتي تضح معايير للتقييم بشكل عام في المملكة المتحدة .

ويستفيد من ملف التقييم في عملية التقييم الطالب / المعلم ، الذي يحتفظ به المعلم المتعاون ويتضمن وثائق حول أي ملاحظات / وثائق وفقاً لما يراه مناسباً ، نموذج تقرير لنظام الامتيازفي الأسابيع الأربع الأولي ، نموذج تقرير للأسابيع الثمانية الثانية ، ونموذج التقرير النهائي للامتياز:

ويتم الاشراف علي التربية العملية بقسم التعليم بجامعة أوكسفورد بإنجلترا بعد أن يتدربوا المعلمون المتوقعون معلمي المستقبل المعروفين باسم المتدربين بنفس المدرسة لوقت طويل من السنة ، مما يجعلهم علي معرفة جيدة بالمعلمين والتلاميذ في المدرسة ، وفهم السياسات المختلفة في المدرسة والممارسات ، ويشرف علي الطالب / المعلم خلال المستجد التربوي في مجال التربية العملية المعروف بنظام الامتياز عدد من المهنين الاكاديميين كما يلي :

- معلم من ذوي الخبرة (أو الموجه) يعمل علي تنسيق مجموعة الانشطة المتصلة بالمتدرب .
- المعلم / المرشد ويقدم التوجيهوالدعم ، وتقوم المدرسة بمساعدته وضع خطة للمتدربين.
- الموجه المهني والموجه العام (عضو هيئة التدريس بالجامعة) يساعد في تخطيط الانشطة والحلقات الدراسية المتعلقة بالقضايا التعليمية .
- المعلمين في المدرسة والاساتذة الاكاديميين في الجامعة للمساهمة بخبراتهم الخاصة في التعلم والتطوير المهني للمتدربين ، حتي يتم تقديم كافة وجهات النظر للمتدربين وبطبيعة الحال لا يعتبر المساق مخطط مثل التلميذة الصناعية التي تعد المتدربين للتدريس بطريقة ألية ليصبح المتدربين نسخة كربونية للمعلمين الذين أسهموا في توجيههم وإرشادهم خلال تلك الفترة ، كما

أنها ليست نظريه في حيز الممارسة في نظام الأفكار التي تدرس في الجامعة وضعت موضع التطبيق في المدارس، وإنما ينصب التركيز علي المتدربين بوصفهم متعلمين ناقدين

- مفكرين (في مختلف وجهات النظر) مختبرين لتدريسهم ونظرياتهم بأنفسهم من خلال ممارستهم . هذه العملية من التفكير الواعي والخبرة أساس المساق كله ، بتشجيع المتدربين علي تحمل المسؤولية لتنمية قدراتهم المهنية الخاصة ، وتطوير فلسفتهم الخاصة للتعليم والتعلم وإعطاء الفرص المناسبة للتدريس التعاوني وتقييم الأقران (University of North Florida,2009,2)

الإطار التحليلي

تحليل خبرات الدول المتقدمة في مجال نظام فترة الامتياز

علي الرغم من تطبيق نظام فترة الامتياز او الاختبار او التأهيل للمعلمين في عدد من الدول الا ان هذا النظام يختلف في إدارته وتنظيمه ومحتواه وسياسته من دولة لاخرى ويختلف في نفس الدولة من منطقة لأخرى، ولكن تتفق كل الانظمة في الاتي:

- التأكيد علي أن نظام فترة الامتياز هو امتداد لفترة التربية العملية التي يمارسها الطلاب/ المعلمين خلال سنوات إعدادهم بكلية التربية والتي تبدأمن السنة الاولي لالتحاق الطالب / المعلم بكلية التربية حتي يتفرغ الطالب/ المعلم بالكلية للتربية العملية خلال فترة الامتياز.
- تهتم كل الانظمة تقريباً بأهمية معايشة الطالب/ المعلم للواقع المدرسي بكل جوانبه علي مدى سنة كاملة أو فصل دراسي كامل معايشة كاملة بدايةمن حضور اجتماعات أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من بداية العام الدراسي الجديد ووضع الجداول حتي تقويم الطلاب مروراً بالاشتراك في الاشراف وادارة المدرسة وملاحظة معلم الفصل في فترة المشاهدة ثم بالتدريج يصبح مسؤولا عن طلابه داخل فصوله وتحمل أعباء وظيفته المستقبلية.
- تهتم هذه الانظمة بالجانب العملي التطبيقي في اعداد المعلم وتنمية قدرات معلمي مع ربط الجوانب العملية بالجوانب النظرية حيث ان محتوى فترة الامتياز في أغلبه تطبيق لكل مما درسه الطالب/ المعلم في كلية التربية، وتأكيداً علي التكامل والتفاعل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في اعداد المعلم نجد العديد من الدول تهتم خلال فترة الامتياز بعمل حلقات مناقشة (Seminar) يتم خلالها مناقشة الخبرات المختلفة التي مر بها الطالب / المعلم ومشكلاته وكيفية حلها ومعرفة نقاط القوة والضعف للطالب/ المعلم وذلك من خلال المناقشات الهادفة بين الطالب/ المعلم والاساتذة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، والاساتذة المتخصصين في المادة الاكاديمية ومعلمي المدرسة المتعاونين والموجهين للطالب/

المعلم، والمسؤولين عن التأهيل المهني للمعلمين وتوظيفهم، ومشرفي الطالب/المعلم في المدرسة المتعاونة ومدير المدرسة حيث يتم تبادل الاراء وإكساب الطالب/ المعلم الخبرة بشكل متكامل فعال.

- تتفق أغلب الانظمة علي أهمية المتطلبات السابقة من جوانب نظرية موجودة الإعداد السابق لهذه الفترة لتحقق الهدف المنشود منها.
- التأكيد علي جودة الاشراف والمساندة للمعلمين في هذه الفترة لأنها تعد من العوامل الهامة لنجاح معلم المستقبل ، والاهتمام بالمشاركة بين المدرسة والجامعة والوزارة المسؤولة عن التعليم وكذلك مساندة كل المؤسسات المهتمة بإعداد المعلم وتطوير التعليم بوجه عام في الاشراف علي الطالب/ المعلم في هذه الفترة.
- التأكيد علي أهمية عمليات التقويم والتقييم بأنواعه ومراحله المختلفة .
- التأكيد علي أهمية توافق مخرجات نظام الامتياز معا المعايير المهنية المطبقة في كل دولة اوكل ولاية.

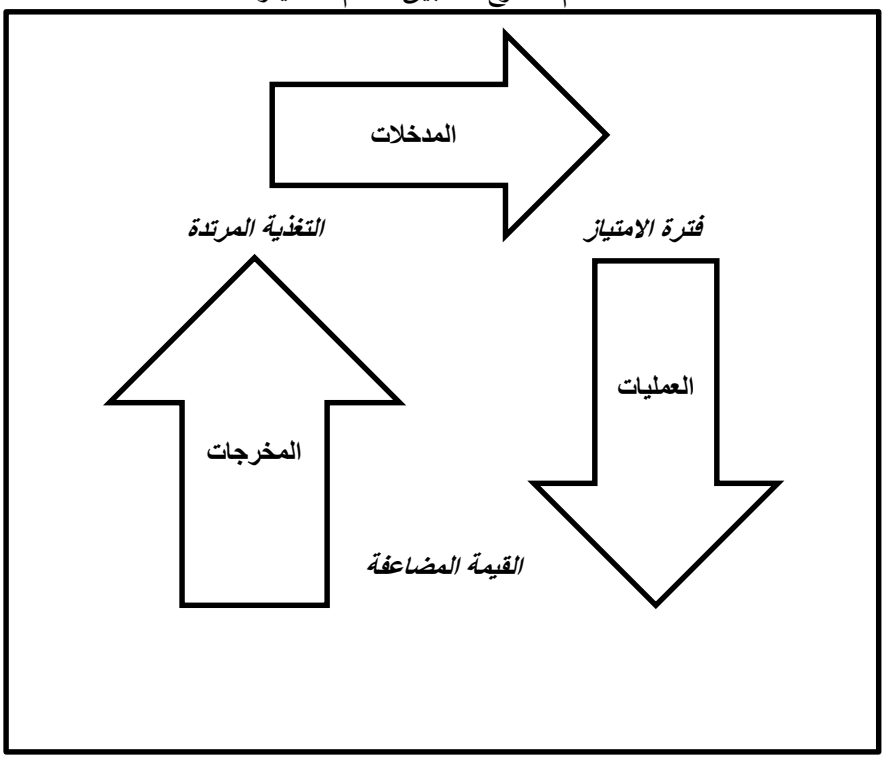
بينما تختلف الانظمة المطبقة للامتياز في الاتي:

- مصطلح المعلم/ المتعاون او المشرف علي الطلاب/ المعلمين من المدرسة بعضها فضل هذا المصطلح أو تم تسميته بالمعلم / الموجه أو المعلم/ المرشد لتدل كلها علي المعني نفسه.
- مصطلح الطالب/ المعلم هو الطالب المتدرب في فترة الامتياز، تم تسميته بالمعلم المتوقع أو متدرب الامتياز، حسب رؤية كل كلية لمخرجات نظام الامتياز
- المدرسة المتعاونه تم تسميتها في بعض النظم بمدرسة الشراكة ، إشارة الي الشراكة الحادثة بين المدرسة وكلية التربية خلال فترة الامتياز.
- أختلفت الانظمة في اعداد معلم الامتياز فبعضها أكد التفرغ الكامل للمعلم، وبعضها أكد أهمية بعض البرامج الدراسية أوالاكتفاء بكتابة مقالة حول أحوال التعليم حسب رؤية كل كلية للأعداد السابق للامتياز وجودته
- أختلفت الانظمة في تقدير مدة الامتياز فتراوحت بين فصلين دراسين في كل من شمال فلوريدا والميرلاند ، وفصل دراسي واحد في جامعة ميموريال.

النظام المقترح لتطبيق سنة الامتياز في كليات التربية بليبيا :

يتكون النظام المقترح من مدخلات وعمليات ومخرجات مع التغذية المرتدة والقيمة المضافة للمخرجات كما بالشكل التالي

النظام المقترح لتطبيق نظام الامتياز



اولاً: المدخلات :

- **المتدربون في الامتياز:** وهم الطلاب / المعلمون من كليات التربية ممن أتموا التأهيل التربوي وفق للنظام التكاملي أو وفقاً للنظام التتابعي.

ومتطلبات الامتياز كالاتي :

- **الجامعة وكلية التربية**، والمشاركون هم :
  - الاداريون بمكتب التربية العملية بكلية التربية
  - المرشدون الاكاديمون بكليات التربية
- **المدارس المشاركة** :وهي مدارس تحقق الشراكة مع كليات التربية وتساعد علي تحقيق التربية المهنية .

والمشاركون من المدرسة هم:

- مدير المدرسة .
- الاداريين .
- معلمي الفصول الدراسية .

- **وزارة التعليم :** وهي الجهة التي تستقبل مخرجات نظام الامتياز بوصفهم مدخلات لديها، والمشاركون من وزارة التعليم هم:
  - إدارة التعليم الاساسي والثانوي.
  - إدارة التوجيه التربوي.
  - مكاتب خدمات التعليم الاساسي والثانوي .

ثانيا: العمليات:

وتتضمن كيفية تدريب معلم الامتياز،وسبل استكمال إعداده من خلال خطة العمل خلال فترة الامتياز التي تمدد لفصليين دراسيين وأسلوب الاشراف عليه وتقييمه .

- **تدريب معلم الامتياز، وسبل أستكمال إعداده:**
  - **فترة الامتياز:**

يقترح البحث أن تكون عام دراسي كامل علي فصلين دراسين في مدرستين في منطقتين مختلفتين ،لإكتساب الخبرة المتكاملة وتحقيق التنوع اللازم في الخبرات، والاحتكاك الكامل بجوانب النظام التعليمي طوال عام دراسي كامل.

  - **برامج التدريب:**

يتم تفريغ المتدربين للتدريب في المدرسة المشاركة مع وضع برنامج متكامل للتطوير المهني تتفاعل خلاله كل مدخلات النظام وذلك كما يلي:

- **ندوات :** تتناول المعايير المهنية للمعلمين، والاتجاهات الحديثة في التدريس، والتعليم والادارة، ومتطلبات الجودة الشاملة.
- **أنشطة مهنية وتكنولوجيا:** لإعداد وسائل تعليمية واستخدام وسائط المتعددة.
- **حلقات مناقشة:** تتناول نقاط القوة والضعف في أداء المتدربين.
- **مؤتمرات الفيديو كونفرانس، والاتصالات عبر الانترنت:** لتحقيق الاتصال الفعال بين المتدربين في المدارس المختلفة والمشرفين والمشاركين من الهيئات المهنية المشاركة.

- **الخطط والسياسات :**

وتشمل سياسة القبول ومتطلباته، إدارة الشراكة مع المؤسسات التعليمية، والخطة الموضوعة لتطبيقها علي النحو الافضل.

  - **سياسة القبول ومتطلباته:**

تسير خطة القبول واجراءاته علي النحو التالي:

- تقدم طلبات التقدم للامتياز الي مكتب التربية العملية بكليات التربية، الذي يعلن بها منسقي برامج التربية العملية لترشيح المدارس المشاركة ،والتي توافق علي قبول طلبات المتقدمين، ويعلم الطلاب من خلال المواقع الالكترونية بكليات التربية بأماكن التدريب.
- تقبل الطلبات التي تحقق الشروط التالية:

1- النجاح في كل المقررات المهنية والاكاديمية في برنامج الاعدادبكلية التربية، بتقدير تراكمي جيد علي الاقل،واذا لم يستطع الحصول علي التقدير يمكنه الدخول في برنامج مهني علاجي مكثف، يحصل من خلاله علي شهادة تؤهله علي الانظمام للامتياوز مع زملائه ، بحيث لايقبل في الامتياز الا بعد الحصول علي الشهادة.
2- الحصول علي تقدير جيد علي الاقل في مقرر التربية العملية السابق للامتياز.
3- إقرار بالتفرغ الكامل للامتياز، والدوام المستمر بالمدرسة.
4- إجتياز اختبارات مهنية تطبقية ، تعقدها كلية التربية.
5- الحصول علي موافقة المرشد الاكاديمي.
6- ملئ استمارة الترشيح للامتياز قبل بداية الامتياز بوقت كافي، وكتابة الرغبات الخاصة بمكان الامتياز، ونوعية المدارس المفضلة،من حيث المرحلة الدراسية.
7- يراعي في قبول الطلبات الراحة النفسية للمتدرب – قدر المستطاع- من حيث قرب مدارس من منزله وسهولة الانتقال.

- **إدارة الشراكة مع المؤسسات التعليمية**

تتم الشراكة علي مستويات إدارية مختلفة.

- **وزارة التعليم ، ومستوى الادارة العليا للجامعة** : للاتفاق حول الاهداف العامة لنظام الامتياز ومتطلبات الشراكة الفعالة .
- **المستويات الادارية المتدرجة** : الشراكة بين كلية التربية ، وإدارات وزارة التعليم، ومكاتب خدمات وزارة التعليم ، والمدارس المتعاونة.

- **الاشراف علي المتدرب :**

يشترك في الاشراف كل من :

- الاساتذة الاكاديمين .
- الاساتذة التربويين.
- مدراء مكاتب التربية العملية بكليات التربية.
- المعلمين بالمدارس المشاركة.

- مدراء المدارس المشاركة.
- الادارين بالمدارس المشاركة.

- **تقويم المتدرب في سنة الامتياز:**

يمكن استخدام اساليب التقييم الاتية:

- التقييم المستند إلي الأهداف .
- التقييم المستند علي المدرسة (الميدان).
- التقييم الذاتي .
- التقييم المستند إلي المعايير.
- التقيم المستند إلي الأداء.

وينقسم الي : التقييم التكويني ، والتقييم النهائي ، ويتم في المدرسة بمشاركة عضو هيئة التدريس بالكلية .

- **القيمة المضافة**: وتمثل المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية التي اكتسبها المتدرب بعد مروره بخبرة الامتياز، بالاستفادة من كل العمليات السابقة وتفاعلها ،للوصول للمخرجات.

ثالثا: المخرجات:

وتعني المعلمون المؤهلون للعمل في التدريس، ويحصل المتدربون علي ثلاث شهادات هي:

الاولي: شهادة تفيد استكمال جوانب الإعداد المهني، وهذه الشهادة تصدر من كلية التربية .

الثانية: شهادة خبرة لمدة سنة في المدارس ، ومقسمة الي : شهادة خبرة في مدارس التعليم الاساسي، شهادة خبرة في مدارس التعليم الثانوي، تصدرها إدارتي التعليم الاساسي والثانوي بوزارة التعليمحسب نوع الشهادة.

الثالثة: شهادة الصلاحية للتدريس والترخيص بممارسة المهنة، تصدر من وزارة التعليم .

- **التغذية المرتدة:**

تعطي المؤشرات لمدى تحقيق الاهداف،وذلك من خلال جودة الخرجيين التي ترصدها جهات التوظيف، وتستفيد منها كليات التربية للوقوف علي نقاط القوة والضعف في النظام المقترح وتطويره، بالتحسين المستمر لبرنامج إعداد المعلم، لتطوير مدخلات نظام الامتياز من الطلاب/ المعلمين المتدربين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها في هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات التالية :

1. تطبيق نظام الامتياز في كليات التربية بليبيا علي ضو النظام المقترح.

2. إعطاء المتدربين المميزين شهادة تقدير من كلية التربية ، وشهادة أخرى من وزارة التعليم.

3. أن يكون للطالب / المعلم حقوق وعليه مسؤوليات مثله مثل المعلم الاساسي.

المراجع

أولا : المراجع العربية.

1- أحلام_أبو بكر محمد ،**تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية بجامعة طرابلس في ضوء معايير الجودة الشاملة**، جامعة طرابلس رسالة ماجستير غير منشورة، 2010

2- عبد اللطيف بن حمد الحليبى ، مهدي محمد سالم ، التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

3- محمد زياد حمدان ، **التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها ، كفايتها تطبيقاتها المدرسية** ، ط7 ، سوريا، دار التربية الحديثة ، 2011 .

4- مجدي عزيز إبراهيم : **الأحوال التربوية لعملية التدريس** ، مكتبة لأنجلو المصرية 2010 .

5- حسن حسين البيلاوي، وآخرون:**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الاردن،2006

6- نادية العطاب ، **فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرسي للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس ، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم ، المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، القاهرة دار الضيافة بجامعة عين الشمس 21،22 يوليو 2014

7- محمد حمدان ، **تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية لطلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى** ، رسالة ماجستير غير منشورة 2006

8- على الوكيل ، **دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العملية لكلية التربية جامعة قطر** ، رسالة ماجستير غير منشورة 2009 .

ثانياً : المراجع الانجليزية

1- university of north Florida _ college of education and human services: office education field Experian ces2009\2010

2 - College park, college of education: university of Maryland, college park , Mary land 2009.http:\\www .education .ump. add\teacher. Edu.

3- memorial university of new found and: teacher in tern ship, new found and Labrador, Canada 2009\http :\\www. Mum. Ca\educe\undergrad.

4- TTA: Standards of the ward of qualified teacher status ,teacher training Agency ,England,2002 http://www. Canteach.gov.uk\com munity\consul_atinos\induction\standard.htm.

5- college of education (office of student services) year _long student teaching in tern ship- university of Mary land2009cit..

6- Department of education ,university of oxford . the oxford internship scheme. Department of education ,university of oxford 2009, http://www. Edu .ox.ac. uk.

"التعلم متعدد المداخل إستراتيجية حديثة للارتقاء بجودة التعليم"

إعداد : د. سهيل كامل عبد الفتاح كلاَب

- المقدمة:

نعيش اليوم في عصر المعلوماتية الذي يتميز بالتطورات والتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في القرن الحادي والعشرين، والتي كان من أبرزها تطور استخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات والاتصالات ، التي انعكست على مختلف المجالات بالتقدم، ولاسيما جانب التربية والتعليم خصوصًا وأن هذا العصر يتسم بالتميز، والتقدم العلمي، والثقافي، والتكنولوجي، وسرعة الاتصال، والتوسع في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم؛ لتحقيق الأهداف التربوية ذات الكفاءة والفاعلية لمجابهة التغيرات في هذا العصر.

كما أن التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتنوع وتعدد إمكاناتها في تطوير واستحداث مداخل واستراتجيات تعليمية ، يُعد أمرًا يفرض عدم تجاهلها أو التغاضي عنها، ويحتم اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لإتاحة الفرص الكاملة لتوظيفها والانتفاع بما تحويه من أدوات، وفنيات لصياغة وبناء واستخدام تلك المداخل والاستراتيجيات التعليمية.

إن إعادة هيكلة نظام التعليم وتطويره، بات حاجة تفرضها متطلبات عصر ثورة المعلومات من حيث منح الجميع فرصة التعليم الفعال، وتنمية قدرات التفكير العليا ومنح المهارات التكنولوجية المتطورة، والقدرة على التعلم الذاتي لجيل المستقبل. ولأجل تحقيق ومواجهة مثل هذه المطالب والاحتياجات التعليمية لابد من إيجاد نمط تعليمي يتسم بالمرونة والكفاءة والفاعلية، ألا وهو إستراتيجية الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ليوجد نمطًا تعليميًا جديدًا يغطي احتياجات عصر تكنولوجيا المعلومات، ومتطلبات سوق العمل، حيث يمكن القول بان احد أعمدة التعليم هو التعلم من اجل العمل, والذي يتضمن عادة حيازة المهارات وربط المعرفة بالممارسة, باعتبار ذلك جزءا أساسيا من تدريب وتأهيل الفرد للحياة العملية, إلا أن التحول باتجاه اتساع القاعدة المعرفية وتزايد دور المعرفة الاقتصادي، قد بدأ يفرض على المؤسسات التعليمية إعطاء غلبة وأولوية للمهارات العقلية على المهارات اليدوية، ولذلك كان لزاما علينا البحث عن أفضل الطرق والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، للنهوض بالعملية التعليمية ومواكبة التطور السريع في سبيل رفع كفاءة المخرجات التربوية، مع محاولة توفير بيئات تعليمية مرنة للمتعلمين، ذلك من خلال تقديم العديد من الفرص للتعلم من خلال طرق

مختلفة, للوصول بهم إلى المستوى الأفضل، وتضم البيئات التي توفرها تكنولوجيا التعليم وخاصة التعليم الإلكتروني بأشكاله، ونماذج تطبيقه المختلفة بيئة التعلم المتعدد المداخل، حيث تتمتع هذه البيئة بإمكانات تعليمية خاصة، تلك التي تتصل بإنماء القدرة على التفكير والتخيل البصري للمفاهيم المجردة بتطبيقاتها العملية.

ويستعمل مصطلح التعلم المتعدد المداخل (Blended Learning) لوصف الحلول التي تشتمل عدة أساليب لنقل المعلومات، مثل برمجيات التعاون عبر الشبكة العنكبوتية العالمية، وممارسات إدارة المعلومات، ولوصف التعلم الذي يمزج الأنشطة المتنوعة في المواجهة الصفية والتعلم المباشر، والتقدم من خلال التعلم الذاتي. لذلك فإن إستراتيجية التعلم متعدد المداخل (Blended Learning Strategy) يصبح استخدامها في التعليم أمراً حيوياً، لما لها من خصائص تتضمن التعلم النشط (Active Learning) المتمركز حول المتعلم، والتعلم فرد ل فرد (Peer-to-Peer) واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم. (Groen , Li :2006 :9)

يذكر (حسين عبد الباسط ، 3:2007) أن هذه الإستراتيجية تسهم في مقابلة الفروق الفردية، وكذلك مسايرة التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يواكب الاتجاهات الحديثة في التربية، الأمر الذي يجعل منها مدخلاً جيدًا لصياغة البرامج التعليمية القادرة على مراعاة هذه الفروق بين المتعلمين من ناحية، وتحقيق تعليم متميز من ناحية أخرى .

لذلك فالبحث الحالي محاولة لتسليط الضوء على إستراتيجية حديثة، تختلف عن الطرق التقليدية المعتادة في التدريس دون تركها، والاهتمام بمداخل أخرى تعتمد على دمجها مع أساليب حديثة تتأسس على استخدام مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهي مداخل أثبتت الدراسات فاعليتها في التعليم، وقد يكون لها تأثير فعال في تطوير وتحسين جودة العملية التعليمية.

- مشكلة البحث وتساؤلاته:

تتحدد مشكلة البحث الحالي حول التحديات والمصاعب التي تواجه النظام التعليمي التقليدي في مواجهة تحديات نظم التعليم المعتمدة على التقنيات فائقة التطور، لذا فإن المشكلة تتمحور في ماهية التعلم متعدد المداخل إستراتيجية حديثة للارتقاء بجودة التعليم، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم التعلم متعدد المداخل وما هي عناصره؟

- ماهية إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، ومميزاته، وأهدافه، و نماذجه؟

- ما عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كإستراتيجية للارتقاء بجودة العملية التعليمية؟

- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

1- تناوله لموضوع إستراتيجية التعلم متعدد المداخل وآلية توظيف الخدمات التي توفرها المكونات التكنولوجية المادية والمعلوماتية.

2- يسهم البحث الحالي في تسليط الضوء على إستراتيجية تدريسية مبتكرة حديثة، قد تفيد الباحثين والمهتمين في تطوير المناهج باستخدامها في معالجة الضعف التحصيلي لدى المتعلمين.

3- انسجامها مع مشروع تطوير المناهج الدّراسيّة في جميع المراحل الدّراسيّة، والّذي نادت به وزارة التّربية والتّعليم مؤخّراً، ضمن التوجهات لتطوير التّعليم في الدولة، مسايرة لمطالب التّنمية الاقتصاديّة، والاجتماعيّة.

- أهداف البحث:

- التعرف على مفهوم التعلم متعدد المداخل وعناصره.

- التعرف على إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، ومميزاته، وأهدافه، و نماذجه.

- التعرف على عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية أكثر جودة في العملية التعليمية.

- مصطلحات البحث:

1– **الإستراتيجية:**هي طريقة أو خطة مجملة منظمة يستخدمها المتعلم بمرونة، من أجل تنظيم المحتوى وتحقيق التفاعل وتوجيه المتعلمين، وتتكون من مجموعة محددة من الأنشطة والإجراءات المرتبة من أجل تحقيق بعض الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية محددة. (جمال الشرقاوي، والسعيد عبد الرزاق، 2009: 1)

2- التعلم متعدد المداخل: يعرفه ميلهيم (Milheim, 2006م : 4) بأنه: " ذلك النمط من التعلم الذي يمزج بين خصائص التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الانترنت في نموذج متكامل، بحيث يُستفاد من الإمكانات المتاحة لكل منهما في تعليم الطلاب".

كما يعرفه سينج، و ريد (Singh, Reed,2001: 2) بأنه: "نوع من مداخل التدريب والتعلم التي تركز على تحسين تحقيق الأهداف التعليمية من خلال الدمج بين: التطبيق المناسب لتكنولوجيا

التعلم، مع الأسلوب المناسب للتعلم الشخصي، لإكساب المهارات المناسبة، للشخص المناسب، في الوقت المناسب".

3- **إستراتجية التعلم متعدد المداخل**: ويعرفها (حسين عبد الباسط ، 2007: 3) بأنها: "إستراتجية جديدة لبرامج التدريب والتعلم، تمزج بصورة مناسبة بين التعلم الصفي والالكتروني ووفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية، وبأقل تكلفة ممكنة".

4- **ويعرف الباحث إستراتيجية التعليم متعدد المداخل إجرائيا:** بأنها أسلوب تدريسي يزاوج بين توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والأساليب الاعتيادية "التقليدية" التي أَلِفها المعلمون دون حساب نسبة لهذا التزاوج، بحيث يتمكن المتعلم من إعادة ما شرح له في اللقاء الصفي، والتأمل في تعلمه الذاتي، وقد يحقق للمتعلم نقلة نوعية في طبيعة المخرجات التي يمكن أن يحققها.

- منهج وحدود البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلاع على الأدب المنشور والدراسات السابقة في موضوع البحث وذلك للإجابة على تساؤلاته والوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات. واقتصرت حدود البحث على الإحاطة بمفهوم التعلم متعدد المداخل وأنواعه، والتعرف على إستراتيجيته وعناصرها ونماذجها المستخدمة في التعليم، وعوامل نجاح هذه الإستراتيجية الحديثة للارتقاء بجودة العملية التعليمية.

- الدراسات السابقة:

- دراسة محمد عمار (2010م):

وهدفت إلى قياس فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في مادة الهندسة الكهربية واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج، استُخدِم منهجي البحث الوصفي والتجريبي، بحيث استُخدِم المنهج الوصفي في عرض الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية وتحليلها، بينما استُخدِم المنهج التجريبي- اعتماداً علي التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ،وكانت أهم النتائج: فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية كل من التحصيل المعرفي والتخيل البصري في مادة الهندسة الكهربية لدى طلاب المجموعة التجريبية، كذلك أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام التعلم المزيج، كذلك أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب

المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التخيل البصري في الهندسة الكهربية لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة حسين عبد الباسط (2007م):**

وهدفت إلى وضع رؤية جديدة لتفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم متعدد المداخل، وذلك من حيث مفهوم التعلم متعدد المداخل وفوائد ومكونات وأشكال استخدامه في التعليم، والاعتبارات المهمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم متعدد المداخل بالتعليم ما قبل الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى أنه يمكن اعتبار التعلم متعدد المداخل، بمثابة إستراتيجية جديدة تهدف إلى الاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم، وإن تفعيل استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل في التعليم ما قبل الجامعي لم يعد مستحيلا، خاصة في ضوء المُناخ التعليمي الحالي، حيث تتوافر العديد من الاماكانات التكنولوجية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك الاماكانات البشرية.

- دراسة مفيد أبو موسى (2007م):

هدفت الدراسة تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التعلم المزيج والطلبة الذي درسوا بطريقة المحاضرة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الإستراتيجية المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية أيضا. وأوصت الدراسة بأن تعمم إستراتيجية التعلم المزيج في تدريس المساقات الجامعية في الجامعة العربية المفتوحة.

- دراسة خديجة الغامدي (2007م):

هدفت إلى تعريف التعلم المولّف, مسميات أخرى لهذا النوع من التعلم, عناصره وعوامل نجاحه ونماذجه, ومميزاته, وأسباب لجوء الناس لهذا النوع من التعلم, وبعض مشكلات التعلم

المولّف، وأظهرت نتائج البحث بأن: التعلم المولّف تَخلّص من المشكلات التي كنا نواجهها في حال اللجوء إلى التعلم الإلكتروني على حده، أو اللجوء إلى التعليم التقليدي لوحده، وذلك بالدمج بينهما, مما وفر مرونة في التعليم فسهل على المتعلمين العملية التعليمية في أي مكان وأي زمان, وذلك دون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم أو مع معلمهم, فأصبح التعليم عملية تفاعلية فعالة, وليست فقط تلقين كما يحدث في الفصول التقليدية, فيتعلم الشخص في هذا النوع من التعليم حسب ما يحتاج إليه, فيستطع سريعو التعلم مواكبة قدراتهم العقلية وإشباع حاجاتهم وطموحاتهم دون الإضرار بزملائهم.

- دراسة حسين عبد الباسط (2006م):

وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية فنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمي الدراسات الاجتماعية، وتحديد قائمة بفنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمي الدراسات الاجتماعية، وتحديد الاحتياجات التدريبية للتدريب على فنيات التدريب، واستُخدِم منهجي البحث الوصفي والتجريبي، وكانت أهم النتائج: أن هناك حاجة لدي عينة البحث في التدريب على فنيات التدريب الرئيسة (تحديد الاحتياجات التدريبية بنسبة 40.36% - تصميم التدريب بنسبة 35.78%– تنفيذ التدريب بنسبة 100%- تقييم التدريب بنسبة 33.03%)؛ لذا تم إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية فنيات تنفيذ التدريب، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين "القبلي – البعدي" لاختباري التحصيل والأداء؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المتعدد المداخل في تنمية فنيات التدريب لدى مجموعة البحث.

- دراسة كلية التجارة بجامعة هارفارد (2002م):

والتي هدفت إلى التعرف على أهمية التعلم المتعدد المداخل ومدى اختلاف مخرجاته عن التعليم التقليدي، واستخدم المنهج التجريبي، وتوضح النتائج أنه قد حدث تحسن في تعلم الطلاب عندما تم إضافة ساعات تدريسية في فصول تقليدية إلى المساقات التي تدرس إلكترونياً، بل إن درجة الرضا لدى الطلاب قد زادت بدرجة دالة إحصائياً بالمقارنة بزملائهم الذين درسوا نفس المقرر بالتعليم الإلكتروني فقط, كما وُجِد أن كتابة التقارير من قبل الطلاب الذين تعلموا تعلماً متعدد المداخل كانت أكثر جودة وأسرع في التسليم وأفضل في النوعية من نفس التقارير التي أعدها زملائهم الذين تعلموا تعلماً إلكترونياً فقط، وتؤكد أيضا على اختلاف مخرجات التعلم متعدد المداخل عن التعليم التقليدي. نقلاً عن (حسن سلامة, 2005م: 9)

- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ أن معظمها أظهرت أن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل في تنمية التحصيل المعرفي، وإن تفعيل استخدامها للتعليم ما قبل الجامعي لم يعد صعباً خاصة مع توافر العديد من الاماكانات التكنولوجية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك الاماكانات البشرية، وأنها توفر مرونة في التعليم فسهلت على المتعلمين العملية التعليمية في أي مكان وأي زمان، كذلك ساهمت في تنمية فنيات التدريب لدى المتعلمين، كذلك توظيف التكنولوجيا لتصبح أداة فاعلة في التدريس الصفي.

وتوافق البحث الحالي من جانب الهدف العام مع الدراسات السابقة في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية، في حين اختلفت مع بعضها في المنهج المستخدم، حيث اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوب التحليل، وكانت وعينتها الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

- الأدب النظري للبحث:

إن "ثورة المعلومات " المعاصرة والسريعة أدت إلى ظهور العديد من الاستراتيجيات الحديثة، وخاصة في مجال التعلم والتعليم، ومن ثَمَّ توظيفها لمواجهة المشكلات، الحالية والمستقبلية، ومنها إستراتيجية التعلم متعدد المداخل، وتعددت التسميات لهذا النوع من التعلم مثل: التعلم متعدد المداخل، التعلم المولّف، التعلم المزيج, التعلم الخليط,التعلم المدمج, التعلم التمازجي، وباللغة الإنجليزية:

"hybrid learning" "multi-method learning", "integrated learning", Blended Learning.

- مفهوم التعلم متعدد المداخل (Blended Learning):

هناك العديد من التعريفات فيما يتعلق بالتعلم متعدد المداخل, وتجمع على أنه الجمع بين عدة أنماط من التعليم, مثل التعلم الالكتروني مع التعلم التقليدي وجهاً لوجه والتعلم الذاتي, ويقصد بالتعلم متعدد المداخل مزج أو خلط أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الإلكتروني, أي أنه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني، بحيث يجمع بين عدة طرق مختلفة للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة. (Byrne,2004).

عرفته مؤسسة التدريب الاسترالية (Australian National Training Authority) بأنه: "تعليم مبني على استخدام قنوات حاسوبية والذي يأخذ طابع المقابلة وجها لوجه حيث يستفيد المعلم

من الحاسوب التعليمي وإمكانياته بما في ذلك استخدام التعلم عبر شبكة الانترنت". (ANTA,2004:11)

وعرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) بأنه:" الدمج المخطط له لأي مما يلي: التفاعل الحي وجهاً لوجه, التعاون المتزامن أو غير المتزامن, التعلم الذاتي والأدوات المساعدة على تحسين الأداء". (Fu,2006)

في حين يعرفه ألكسندر بأنه:" أسلوب في التعلم يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعلم الإلكتروني، ووسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والتعلم عن طريق الشبكة بهدف تحسين وتجويد عملية التعلم والتعلم". (Alexander, 2004)

بينما يعرفه بيرسن بأنه:" أسلوب حديث يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمة المناسبة لحل المشكلات المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلم والتي تتطلب الدقة والإتقان". (Bersin, 2003)

يرى (حسين عبد الباسط،2006م: 2) أن التعلم متعدد المداخل (Blended Learning) أحد المداخل الحديثة في تصميم المواقف التعليمية والتدريبية حيث إنه يزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم فرد لـ فرد، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، كما يدمج بين مميزات التعلم وجهاً لِوجهِ (FTF) مع مميزات التَعَلّم الإلكتروني (E-Learning) الأمر الذي يجعل منه مدخلاً جيداً في تصميم البرامج التدريبية الفعالة.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن: إستراتيجية التعلم متعدد المداخل هي خليط بين التعليم العادي "التقليدي"، والمباشر بين المعلم والمتعلم في حجرة الصف مع استخدام التعليم الالكتروني، حيث يتم الدمج بين العروض التعليمية المختلفة باستخدام تكنولوجيا التعلم وتطبيقها بشكل فعال مع تصميم المواقف التعليمية بشكل متكامل ومدروس، للرفع من مستوى تحقيق الأهداف التعليمية المراد الوصول إليها.

- عناصر التعلم متعدد المداخل :

يحتوي التعلم متعدد المداخل على العديد من العناصر التي من الممكن دمجها لنحصل على هذا النوع من التعليم, حيث يمكن دمج أي عدد منها - فصول تقليدية- فصول افتراضية- توجيه وإرشاد تقليدي (معلم حقيقي).

- فيديو متفاعل أو أقمار اصطناعية- بريد الكتروني- رسائل الكترونية مستمرة- المحادثات على الشبكة (Chat). (حسن سلامة، 2006: 18).

كما ترى (Susie Alvarez, 2005 :2-3) أن التعلم متعدد المداخل يضم المكونات التالية:

- تعليم يقوده معلم، وتعلم الكتروني، وتعلم قائم على صفحات الويب.

- وسائل تعليمية مرتبطة بطبيعة الموضوع التعليمي.

- تثقيف في مجال الموضوع التعليمي.

- أنشطة وأحداث إضافية تدعم تحقيق أهداف الموضوع التعليمي.

- مميزات التعلم متعدد المداخل:

أشار عددٌ من الباحثين، منهم: (بدر خان، 2005م: 345)، و(قسطندي شوملي، 2007م: 15) و(وليد إبراهيم، 2007م: 12)، إلى جملةٍ من الفوائد، أو المميزات الّتي يتفوّق بها التّعلّم المدمج، مقارنة بأنماط التّعلّم الّتي توظّف وسيلة اتّصالٍ وحيدة، ومن هذه الفوائد، أو المميّزات ما يأتي:

أ- زيادة فاعلية التعلم، ورفع تحصيل المتعلمين، وتحسين اتجاهاتهم: حيث أظهرت دراساتٌ حديثةٌ وجود دلائلَ على أنّ استراتيجيّات التّعلّم المدمج تُحسّن مخرجات التّعلّم، من خلال توفيرها ارتباطا أفضلَ ما بين حاجات المتعلّم، وبرنامج التّعلّم.

ب- **زيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات، وجعل المتعلم على اتصال دائم بالمعرفة، ومصادرها:** فأنماط التّعلّم الّتي تقتصر على وسيلة اتّصالٍ واحدةٍ تحدُّ من إمكانيّة الوصول إلى الموادّ التّعليميّة، والمعارف المهمّة في موضوع التّعلّم، والتّدريب، **فعلى سبيل المثال:** تقلّ في برامج التّدريب الاعتياديّة إمكانية الوصول إلى المعرفة، ومصادرها على المشاركين الّذين يتواجدون في مكانٍ، وزمانٍ محدّدَين، في حين تشمل الفصول التّدريبيّة الافتراضيّة الفئات المستهدفة الّتي تتواجد في أماكنَ متباعدةٍ، كما يمكن تجاوز مشكلة الوقت المحدّد للتّدريب إذا ما توفّرت إمكانيّة تسجيل مجريّات الموقف التّدريبيّ، وإتاحة الفرصة أمام المتدرّبين الّذين لم يتمكّنوا من المشاركة في التّدريب الفوريّ؛ للوصول إليها.

ج- **تحقيق أفضل النتائج من حيث تكلفة التطوير، واختصار الوقت، والجهد اللازمين:** حيث يتيح ضمّ، أو دمج أنماط توصيلٍ مختلفةٍ إمكانيةَ تحقيق التوازن ما بين البرنامج التّعليميّ الّذي يتمّ تطويره (بناؤه)، وما بين الكلفة، والوقت، والجهد اللاّزمة لذلك؛ فقد يكون تطوير محتوىً تدريبيٍّ شبكي بالكامل، وبأسلوب التّعلّم الذّاتيّ، مع تحقيق غني بالوسائط التّعليميّة مكلفاً جداً،

ولكن الدّمج ما بين أنماطٍ مختلفةٍ، مثل التّعلّم التّعاونيّ الافتراضيّ، والجلسات التّدريبيّة المعتادة، وموادّ التّعلّم الذّاتيّ البسيطة؛ كالوثائق، ودراسات الحالة، وأحداث التّعلّم الإلكترونيّ المسَّجلة، والعروض التقديمدية، قد يكون بذات الكفاءة، أو أكثرَ، بالإضافة إلى كونه يحتاج وقتًا أقلّ؛ لتحقيق الأهداف التّعليميّة، مع تحقيق جوانبَ اقتصاديّةٍ؛ كقلة التّكلفة، والجهد.

د- تحقيق أفضل النتائج في مجال العمل، ومساعدة المعلم، والمتعلم في توفير بيئة تعليمية جاذبة: حيث يعمل على ملائمة الإمكانيّات المختلفة للمدارس، والجامعات، وتحقيق مناسبته للمتعلّمين، من حيث: التّنوّع في الموضوعات، والمحتوى المحوسب، وجعل المتعلّم عل اتّصالٍ دائمٍ بالمعرفة، ومصادرها.

وأشار تروها (Troha, 2002,86) إلى أنّ: "أهمّ ما يميز التّعلّم الممزوج هو جمعه ما بين الخصائص الممتازة للتّعلّم الإلكترونيّ، مثل: القدرة على الوصول إلى المعرفة، وما بين الخصائص الممتازة للتّعلّم الاعتياديّ في الحجرات الدّراسيّة، مثل: المعايشة، والتّعلم وجهًا لوجهٍ".

- أهداف التعلم متعدد المداخل:

ذكرت (وفاء مرسي ،2005: 87- 88)، و(عبد الله عطار،وإحسان كنسارة ،2011م: 220)، عدداً من الأهداف يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تقديم عديدٍ من فرص التّعلّم بطرقٍ مختلفةٍ، ما يساعد على التّوسّع من قاعدة المتعلمين المستفيدين، ويرفع جدوى الخدمات التّربويّة المقدَّمة.

- الاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التّقدّم، دون أن نفقد التّواصل الاجتماعي، والإنسانيّ، والّذي نلمسه في الفصول الاعتياديّة، إضافة إلى تمكين المتعلّم من التّفاعل بكفاءةٍ عالية ، وبإيجابيّةٍ مع مطالب العصر الحاضر.

- التّركيز على جعل التّعلّم يحدث بطريقةٍ تفاعليّةٍ

- تحقّق الوصول إلى أكبر عددٍ من المتعلّمين، في أقصر وقتٍ، وبأقلّ تكلفةٍ ممكنةٍ.

- إدخال عناصر التّشويق، والتّجديد، والتّغيير في العمليّة التّعليميّة.

- تطوير دور المعلّم من كونه مصدرًا وحيدًا للمعرفة، إلى جعله مُساعدًا، باعتماد مصادرَ متعدّدةٍ.

- أبعاد التعلم متعدد المداخل:

أشار كل من سينغ (Singh, 2003 : 67)، و(بدر الخان،2005م: 340- 342) إلى أن التعلم المتعدد المداخل قد يضمّ واحدًا، أو أكثرَ من هذه الأبعاد، والّتي يأتي بيانها على النّحو التّالي:

1- **الدمج مابين التعلم الشبكي، والتعلم غير الشبكي**: يجمع التّعلّم المدمج ما بين أنماط التّعلّم الشّبكيّ من خلال تقنيات الإنترنت، وما بين التّعلّم غير الشّبكيّ الّذي يتمّ في الحجرات الدّراسيّة الاعتياديّة، مثل: تقديم برنامجٍ تعليمي من خلال الشّبكة العنكبوتيّة أثناء وجود المتعلّمين في حجرة الدّراسة الاعتياديّة، وبإشراف المعلّم.

2- **الدمج مابين التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني الفوري**: يشمل التّعلّم الذّاتيّ عمليّات التّعلّم الفرديّ، والتّعلّم بناءً على حاجة المتعلّم، أمّا التّعلّم التّعاونيّ؛ فيتضمّن اتّصالا أكثرَ حيويّة فيما بين المتعلّمين، ما يؤدّي إلى المشاركة في المعارف، والخبرات، ومراجعة بعض الموادّ، والأدبيّات، ومناقشة بعض التّطبيقات الحديثة، والخاصّة بإنتاج المتعلّم عبر التّواصل الفوريّ، باستخدام شبكة الإنترنت.

3- **الدمج مابين المحتوى الخاص (المعد حسب المطلوب)، والمحتوى الجاهز**: يغفل المحتوى الجاهز البيئة، والمطالب الفرديّة للمتعلّمين، ويتميّز هذا النّوع من المحتوى بقلّةٍ تكلفته المادّيّة، وكونه ذا كفاءةٍ عاليةٍ، مقارنة بالمحتوى الخاصّ المُعَدّ ذاتيا، إلاّ إنّه من الممكن تكييف المحتوى الخاصّ، وتهيئته من خلال دمج عددٍ من الخبرات الصّفّيّة، أو الشّبكيّة. وأسهم التطور الصناعي في هذا المجال، إمكانية دمج وتعديل المحتوى الجاهز مع المعد ذاتياً الاستفادة حسب منه لغرض تحسين الخبرات للمستخدم وبأقل تكلفة.

4- **الدمج مابين التعلم، والعمل، والممارسة**: إن أفضل أنواع الدّمج، ذلك الدّمج الّذي يمزج ويجمع ما بين التّعلّم، والعمل، والممارسة، والّذي غدا أحد معايير نجاح المؤسسات، وعندما يكون التّعلّم مُضَمَّنًا في عمليات قطاع العمل؛ فإنّ العمل يصبح مصدرًا لمحتوى التّعلّم.

يرى الباحث أن هذه الأبعاد متساوية من حيث أيها أفضل، بمعنى أنها بذات المستوى من الأهمية، ولا يوجد بُعد من هذه الأبعاد أفضل من الآخر، بل يتم اختيار أحد هذه الأبعاد حسب أهداف التعليم، وحسب محتوى المقرر، وحاجات المتعلمين، والزمن والإمكانيات المتوفرة.

- إستراتيجية التعلم متعدد المداخل:

إن الإستراتيجية المتبعة في توكيد الجودة في نمط التعلم متعدد المداخل تختلف اختلافا جوهريا عن أسلوب التعلم الاعتيادي، حيث تركز على المتعلم ورغباته، وتحصيله من المنهج

الدراسي، وتوفر الخدمات وأساليب التعلم المتعددة، بأساليب وطرق مختلفة ومتنوعة، وتمنح المعلم دور المرشد، أما التعلم الاعتيادي فيركز على المعلم ومؤهلاته ونوع المادة الذي يدرّسها، والمراجع المتوفرة، والبنية التحتية، كما أنه لا يراعي رغبات واحتياجات المتعلم.

ويُستخدم التعلم متعدد المداخل في التعليم والتعلم وفقاً لإستراتيجية معينة من جملة استراتيجيات لخصها (حسن زيتون، 2005: 36) في التالي :

الإستراتيجية الأولي: تتأسس علي أن يُتَعلم درس أو أكثر بأسلوب التعلم الصفي، ويُتَعلم درس أخر أو أكثر بأحد إشكال التعلم الإلكتروني، ويُقَوم تعلم الطلاب بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

الإستراتيجية الثانية: تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الصفي ويليه التعلم الإلكتروني، ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

الإستراتيجية الثالثة: تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الإلكتروني ويعقبه التعلم الصفي، ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

الإستراتيجية الرابعة: تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد ، بحيث يتم التناوب بين أسلوب التعلم الإلكتروني والتعلم الصفي أكثر من مرة للدرس الواحد ويُقَوم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

- نماذج التعلم متعدد المداخل:

يتفق كل من (Valiathan، 2002م)،و(خديجة الغامدي، 2007م: 4) على ثلاث نماذج للتعلم متعدد المداخل وهي:

1- **نموذج تطوير المهارة** (Skill-Driven Model): ويجمع هذا النموذج ما بين التعلم الذاتي، ووجود مدرب، أو معلمٍ؛ لتيسير دعم، وتطوير المعرفة، ويتم ذلك من خلال البريد الإلكتروني، والمناقشات، والمنتديات، واللقاءات وجهاً لوجه؛ وصولا إلى تطوير مهارات، ومعارف محددة، مع وضع برنامجٍ مجدول للمتعلمين، واستخدام المختبرات التعليمية التزامنية، مع تقديم الدعم اللازم للمتعلمين من خلال الشبكة، والبريد الإلكتروني.

2- **نموذج تطوير الموقف** (Attitude-Driven Model): ويدمج هذا النموذج مختلف الأحداث، ووسائل تقديمها المتباينة؛ لأجل تطوير سلوكيات معينة، ويتم ذلك عن طريق الدمج ما بين أساليب التعلّم الاعتيادية المتمثلة في القاعات الدراسية، وأساليب التعلم عبر الشبكة، مع إدخال مفهوم التعلم التعاوني من خلال جلسات التعلم الاعتيادية وجها لوجه، أو بإدخال الأساليب التعليمية القائمة على التقنية.

.3- **نموذج تطوير الكفاءة** (Competency-Driven Model): ويدمج هذا النموذج الأدوات الداعمة له، مع إدارة مصادر المعرفة، والتوجيه؛ من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل؛ بهدف التقاط المعرفة، ونقلها، ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء، ومراقبتهم؛ فالمتعلمون يكسبون المعرفة من خلال الملاحظة أولا، ثم من خلال التفاعل الاجتماعي مكانَ الدراسة.

يختلف كل نموذج عن غيره؛ تبعا للهدف الذي يرمي إلى تحقيقه، وأن لكل منها طرائقه، واستراتيجياته الّتي تناسب البيئة التعليمية التي يُطبق فيها، ويأتي مثل هذا التنوع إثراء للتعلم المدمج، وتحقيق المرونة تجعله قابلا للتطبيق في مستويات، وبيئات مختلفة.

- عوامل نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل للارتقاء بجودة التعليم:

هناك العديد من العوامل التي تساهم في نجاح إستراتيجية التعلم متعدد المداخل كتقنية تساهم في جودة العملية التعليمية، حيث أتفق كل من (Harvi Singh, Chris Reed,2001: 3)، و(حسن سلامة،2006م: 59- 61)، و(عبد المعطي، والسيد،2007م:171)، و(العطار، وكنسارة،2011م: 215) و(عبد المجيد العمري،2013م: 25- 27) بأن هذه العوامل تتلخص في التالي:

1- التخطيط الجيد: ويتضمّن التّخطيط الجيّد لتوظيف تكنولوجيا التّعلّم الإلكتروني، في بيئة التعلّم المدمج، وتحديدَ وظيفة كلّ وسيطٍ في البرنامج، وتحديد آليّة، أو كيفيّة استخدامه من قبَلِ المعلّمين والمتعلّمين بدقّةٍ.

2- توفر الأجهزة: من خلال التّأكّد من توافر الأجهزة المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج، سواءٌ لدى المتعلّمين، أو في المؤسسة التّعليميّة؛ حتى لا يمثل نقصها، أو قصورها معوّقا لعمليّة التّعلّم.

3- **التدريب:** ويمثّل خطوة ضروريّة؛ لممارسة، وإتقان التّعلّم المدمج عند المعلّمين، والمتعلّمين، وذلك من خلال الاستفادة - في هذا الجانب - من الخبراء، والأقران؛ لتنفيذ تدريبٍ يحقّق تحسّن تعلّمهم، ورفع كفاءتهم.

4- **التواصل والإرشاد:** من أهم عوامل نجاح التعلم متعدد المداخل التواصل بين المتعلم والمعلم, وذلك لان المتعلم في هذا النمط الجديد لا يعرف متى يحتاج المساعدة أو نوع الأجهزة والمعدات والأدوات والبرمجيات, أو متى يمكن أن يختبر مهاراته لذا فان التعلم متعدد المداخل الجيد لابد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية لعينات من السلوك و الأعمال والتوقعات ،كذا طرق التشخيص وبعض المهام التي يُوصى بها للمتعلم وأدوار كل منهم بطريقة واضحة ومحددة.

5- **العمل التعاوني:** في التعلم متعدد المداخل لابد أن يقتنع كل فرد (متعلم، معلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين, ولابد من العمل في شكل فريق وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.

6- **تشجيع العمل والابتكار:** الحرص على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات, لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعلم متعدد المداخل تسمح بذلك, (فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة أو قراءتها من على الورق، وفي ذات الوقت يشارك مع زملائه في مكان آخر من خلال الشبكة، أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة). إن تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتجود العمل.

7- **الاختيارات المرنة:** يُمكّن الطلاب من الحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو الخبرة السابقة لدى المتعلم وعلى ذلك لابد من أن يتضمن التعلم متعدد المداخل اختيارات كثيرة ومرنه في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا هدفهم.

8- **إشراك الطلاب في اختيار المداخل المناسبة:** يجب أن يساعد المعلم طلابه في اختيار المدخل المناسب (التعلم على الخط ، والعمل الفردي، والاستماع لمعلم تقليدي، والقراءة من مطبوعة البريد الالكتروني)، كما يقوم بدور المحفز للمتعلمين حيث يساعد في توظيف اختيارات الطلاب بحيث يتأكد من أن الطالب المناسب اختار الوسيط المناسب له للوصول إلى أقصى كفاءة.

9- **الاتصال والمتابعة المستمرة** : لابد أن يكون هناك وضوح بين الاختيارات المتاحة عبر الخط للموضوع الواحد ,وأن يكون هناك طريقة اتصال سريعة ومتاحة طول الوقت بين المتعلمين والمعلمين للإرشاد والتوجيه في كل الظروف, ولابد من أن يشجع الاتصال الشبكي بين الطلاب بعضهم البعض، لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرمجيات.

10- التكرار: التكرار من أهم صفات التعلم متعدد المداخل وأحد أهم عوامل نجاحه, لأنه يسمح للمشاركين بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة في صور متعددة على مدى زمني بعيد.

فمثلا يمكن أن يقدم درس تقليدي، ويمكن تقديم نفس المادة العلمية بطريقة أخرى على الشبكة، أو تقديم نموذج تطبيقي لنفس المعلومة مع قاعدة بيانات كاملة،أو أن يقدم المشرفون عن البرنامج ندوة على الفيديو كونفرنس (Video Conference) تتناول الجديد في هذا الموضوع، أو يتم تقديم نقاش على الشبكة (Chat) في نفس الموضوع، بالإضافة إلى إرسال رسائل بالبريد الالكتروني لكل الدارسين حول تفاصيل الموضوع، أو أن يقدم اختباراً ذاتياً لنفس الموضوع , وكل تلك التكرارات تثري الموضوع وتعمق الفكر وتقابل كافة الاحتياجات والاستعدادات لدى المتعلمين, والمهم أن كل تلك التكرارات تكون بتقنية علمية عالية المستوى. :Douglis ,Frazee (Rossett , 2005)

لضمان نجاح استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل يجب مراعاة **مجموعة من الاعتبارات**، والتي لخصها "بالدوين و إيفانس" (Evans & Baldwin, 2005: 84)، في الاعتبارات التالية:

– **التقديم**: وتعني تقديم معلومات للطلاب عن المحتوي سواء كانت شفوية أو مكتوبة، مع تحفيزهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.

– **استعداد الطالب:** وتعني التأكد من توافر المتطلبات القبلية لاستخدام التعلم المزيج والتي أهمها توافر مهارات استخدام الانترنت وأهمها البحث عن المعلومات، وتحقيق الاتصال المتزامن وغير المتزامن، والتعامل مع البرنامج.

– **الشرح:** وتعني كيفية توضيح الفكرة أو المبدأ أو العملية أو التطبيق للطلاب بشكل واضح ومفهوم منهم، فضلاً عن توجيه الطلاب لكيفية تنفيذ المهام والأنشطة التي قد تُطلب منهم.

– **الممارسة**: وتعني إعطاء الوقت والفرص الكافية للطالب لتطبيق وإعادة تطبيق ما يكتسبه من معارف ومهارات وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم.

– **التقييم:** وتعني تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية ودقيقة حول فهمه للمحتوي باستخدام اختبارات التحصيل، ومهاراته المُكتسبة باستخدام اختبارات الأداء.

– **التعاون:** وتعني السماح للطالب بمشاركة أقرانه في أنشطة تعاونية، والعمل تعاونياً من خلال أسلوب الفريق لحل المشكلات اعتماداً على أساليب التواصل الصفي وغير الصفي.

من خلال ما عُرض يستنتج الباحث:

- إن إستراتيجية التعلم متعدد المداخل ما هي إلا شكل من أشكال التعليم، يؤسس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة داخل غرفة الصف الدراسي التقليدي، وهو المكون الأول لهذه الإستراتيجية بما يشتمل عليه من عديد الاستراتيجيات المرتبطة بالطريقة المُعتادة لتعليم الطلاب، والتي تمتاز بمجموعة من المزايا منها:

- توفير تغذية راجعة فورية للطلاب، حيث تتيح التفاعل وجهاً لوجه بين الطالب ومعلمه أثناء التعلم، فضلاً على مرونة تناول موضوعات المحتوى، وفقاً للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم، وإذا كان المكون الأول للتعلم متعدد المداخل هو التعلم التقليدي، فالمكون الرئيس الثاني هو التعلم الإلكتروني عبر تقنية المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة وشبكة الانترنت، والتي تمتاز بمجموعة مزايا، منها قدرتها على حل المشكلات التعليمية التي تتعلق بزيادة أعداد الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وخاصة فيما يتعلق بزمن ومكان التعلم الملائم لكل منهم .

- يمكن اعتبار التعلم متعدد المداخل بمثابة إستراتيجية حديثة ومبتكرة تهدف إلى الاستفادة القصوى من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم بكافة مراحله. وتجعل التعليم عملية تفاعلية فعالة, وليست فقط تلقين كما يحدث في الفصول التقليدية، وتساهم بشكل في جودته والارتقاء به وفق المعايير المتعارف عليها دوليا.

- التوصيات:

وفي ضوء ما عُرض توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات وهي كالتالي:

1- تبني استخدام التعلم متعدد المداخل لتدريس المقررات الدراسية للمراحل التعليمية في مختلف المؤسسات التربوية.

2- تفعيل استخدام الإستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم متعدد المداخل من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، مما قد يسهم في زيادة تحصيل الطلبة بما يتماشى مع الحداثة ومتطلبات سوق العمل.

3- عقد دورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس باستخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة للخروج من النمط التقليدي في التدريس، ورفع جودة العملية التدريسية.

4- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الحاسوب والانترنت والأساليب الحديثة في التدريس والتي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

5- تصميم بعض المواقع الالكترونية على شبكة الانترنت؛ تعرض برامج ومقررات دراسية في تخصصات مختلفة ولمراحل تعليمية مختلفة.

6- عقد دورات تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس وإطلاعهم على ما يُستحدث من تقنيات تعليمية وطرق استخدامها في العملية التعليمية.

7- القيام بدراسات مماثلة تتناول استخدام إستراتيجية التعلم متعدد المداخل (Blended Learning) وبحث أثرها على بعض المتغيرات في العملية التعليمية .

- **المراجع:**

1- بدر الخان (2005م):" استراتيجيات التعلم الإلكتروني"، شعاع للنشر والعلوم، حلب.

2- جمال الشرقاوي، والسعيد عبد الرزاق (2005): إستراتيجية التفاعل الالكتروني، منشورات كلية التربية، جامعة الملك قابوس، سلطنة عمان.

3 – حسن الباتع عبد المعطي، والسيد عبد المولى السيد (2007):" أثر كل من التعلم الالكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الالكتروني"، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة، من 5-6 سبتمبر، ص 151- 224.

4- حسين محمد أحمد عبد الباسط (2007م): "التعلم متعدد المداخل إستراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم قبل الجامعي"، المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي، من 22-24 إبريل .

5 – حسين محمد أحمد عبد الباسط (2006): "فاعلية برنامج قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية بعض فنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمي الدراسات الاجتماعية"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية المجلد السادس عشر، العدد الثالث، ص 191 – 247.

6- حسن حسين زيتون (2005): "رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني "المفهوم– القضايا - التطبيق – التقييم"، الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

7- حسن علي سلامة (2006م): "التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني" ،المجلة التربوية، العدد(22)، كلية التربية جامعة سوهاج , جمهورية مصر العربية.ص 53- 61.

8- خديجة علي مشرف الغامدي (2007): "التعلم المولَف (Blended Learning)"، ورقة عمل مقدمة بكلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

9- عبد الله إسحاق عطار، وإحسان محمد كنسارة (2011): "تكنولوجيا الدمج في مراكز مصادر التعلم"، مؤسسة بهادر للإعلام المتطور، مكة المكرمة.

10- عبد المجيد عبد الهادي العمري (2013):"مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية" رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

11- قسطندي شوملي (2007): "الأنماط الحديثة في التعليم العالي (التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج)"، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان، 21-22- إبريل.

12- محمد عيد حامد عمار (2010): فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربية لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه"، ورقة عمل مقدمة بكلية التربية ،جامعة الإسكندرية،جمهورية مصر العربية.

13- مفيد أبو موسى (2007): "أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها"، ورقة عمل مقدمة للجامعة العربية المفتوحة، عمان ، الأردن.

14- وفاء حسن مرسي (2008): "التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري، فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول"،مجلة رابطة التربية الحديثة، مجلد(1)، العدد (2)، مصر، ص 59- 160.

15- وليد يوسف إبراهيم (2007):"أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراته في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، المجلد (17)، العدد (2)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، ص 3- 57.

16- Alexander, David (2004). Cisco Learning Institute for Blended Learning. **http://www.Cisco Learning Institute**.

http://www.Rubicon.com.jo/em/PD/html.

17- ANTA. (2004). Public School NSW Department of Education and Training Through Blended Learning Australian Training Authority, http://www.schools.nsw.edu.au

18- Baldwin, Evans,K.(2005) . Key Steps to Implement A Successful Blended Learning Strategy , ***Industrial and Commercial Training***, Vol .38, No.3. PP: 156-163.

19- Bersin, D (2003). Blended Learning What Works.
http://www.bersin.com/tips-techniques.

20-Byrne,Declan(2004):Blended learning,training reference.co.uk**.**
http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning/bldacg1.htm.

21- Fu,Pei-wen(2006): The impact of skill training intraditional public speaking course and blinded learning public speaking course on communication apprehension . A thesis for the degree master ,California State University .

22- Harrel, g.,(2001). The Effect of Tow Technologies on College Algebra Students Understanding of Concept of Function, D A I. AAT3039768

23- Harvi Singh and Chris Reed (2001): A White Paper: Achieving Success with Blended Learning Centra Software , ASTD State of the Industry Report American Society for Training & Development, March .

24- Janet Groen , Qing Li (2006) : Achieving the Benefits of Blended Learning within a Fully Online Learning Environment: A Focus on Synchronous Communication , Educational Technology , Vol. No. Available at:
http://www.ucalgary.ca/qinli/publicationJanet_qing_online%20learning_final doc .

25- Milheim,W.D.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses .Educational Technology,Vol .46, No.6.

26- Rossett, Allison, Douglis, Felicia, and Frazee, Rebecca V.(2005): Strategies for Building Blended learning, Learning Circuits

27-Singh, H. (2003): "Building Effective Blended Learning Programs', **Issue of Educational Technology**, 43(6), pp51-54.

28- Susie Alvarez (2005): Blended learning solutions. In B. Hoffman (Ed.), Encyclopedia of Educational Technology. [online], 3 Pages, Retrieved from : http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendedlearning/start.htm ,Last Visit 15 Apr. 2006.

29- Valiathan, Purnima(2002):Blended Learning Models, Learning Circuits www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html.

30- Troha, J.(2002):"Bulletproof Instructional Design: A Model for Blended Learning",**USDLA Journal**,16(5), pp15-30.

تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الاول ثانوي وفق معايير الجودة لكتب الرياضيات المدرسية

إعداد :

ا.د. احمد العريفي الشارف (قسم الرياضيات – جامعه طرابلس - كلية التربية/ جنزور)

أ. رمضان مصباح امبارك (قسم الرياضيات – كلية علوم العجيلات- جامعة الزاوية)

أ. محمد عريبي المالطي (قسم معلم فصل – جامعه طرابلس - كلية التربية/ جنزور)

أ. عبير خليل يوسف (قسم الرياضيات – جامعه طرابلس - كلية التربية/ جنزور)

1. خطة الدراسة:

1.1 المقدمة:

إذا ما نظرنا الى التوسع في معدلات الألتحاق بالمؤسسات التعليمية في مختلف الدول العربية نلاحظ انه قد أدى الى توسع في ظهور العديد من الظواهر السلبية في التعليم، مثل تدني مستوى التحصيل، وتدني مستوى التعليم عموماً وخاصة مخرجاته، الأمر الذي دفع العديد من المهتمين بشؤون التربية والتعليم الي القيام بدراسة افضل السبل لتفادي ومعالجة مثل هذه الظواهر والبحث عن الجيد منه، الأمر الذي دفع الى اعتبار ان الجودة في التعليم أصبحت ضروره حتمية تفرضها متطلبات الحياه العصرية، وانطلاقاً من هذا المفهوم حظت الجوده الشاملة في التعليم بجانب كبير من الاهتمام حتى اصبح ينظر الى الجودة والإصلاح التربوي على انهما وجهان لعملة واحدة.

ونشير هنا الى ان مجال التربية والتعليم يحتاج الى تطبيق معايير الجودة لكونها وسيلة هامة في إعداد الأجيال، فهي المنتجات والمخرجات لهذه الوسيلة وذلك لأن مخرجات العملية التعليمية هي مدخلات قطاعات الإنتاج الإجتماعي، وعليه إذا كان المخرج التربوي جيد فإن مدخلات المؤسسات الاخرى ستكون جيده وبالتالي جادت مخرجاتها. ونشير هنا الى ان المنهج الدراسي وطرق التدريس هما العنصران الأساسيان اللذان تعتمد عليهما مخرجات العملية التعليمية، حيث جودة المنهج الدراسي من حيث التخطيط والتصميم والمحتوى والتقويم وطرق العرض تعد من اساسيات واهتمامات برامج ومعايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

ولأهمية منهج الرياضيات المدرسية واحتلاله ركناً اساسياً في مناهج التعليم في كل المراحل قام العاملون في حقل تربية الرياضيات بتغييرات واسعة في هذا المنهج ولم يقفوا عند حد إجراء تعديلات طفيفة بل تعدوه الى وضع تصور جديد وادخال تغييرات جذرية على هذا المنهج بما

يحقق معايير الجوده، وتحقيقاً لما سبق عرضه من اهمية الكتاب المدرسي تزايدت وتوالت حركات التطوير والتحديث لمناهج الرياضيات المدرسية، وتعليمها في السنوات الأخيرة في مختلف انحاء العالم، وتم طرح معايير وتوجهات تتعلق بتعلم وتعليم الرياضيات وركزت تلك المعايير على المحتوى الرياضي للمنهج وطرق تدريسه وعملية تقويمه.

وفي هذا المجال يرى (وليم عبيد 2001، نقلا عن مسعد 2005،11)[1] ضرورة الخروج من جلباب (ابلوم) الذي اشار الى انه يهتم بالشكل اكثر من الجوهر، الى الإنتقال من ثقافة الأهداف الى ثقافة المستويات والمعايير التي لا يحدها سقف مسبق ولا يحدث فيها تداخل.

ويشير (مسعد2001،23)[2] الى ان تقريري المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (1989، 2002) (NCTM) الخاصة بمعايير ومبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية تعد من أهم التقارير التي اشارت وبوضوح الى ما ينبغي ان تكون عليه صورة تعليم الرياضيات في العصر الحالي، وقد شكلت هذه المعايير والمستويات والمبادئ اساساً للتغيير والتحديث في نوع المقررات والمناهج التي يجب تقديمها للمتعلم.

وتشير (الرهيبي،2005،2)[3] الى أنه برغم ما إتسمت به معايير (NCTM) من وضوح وموضوعية وشمولية أكسبها اهمية بالغة للرياضيات المدرسية الا ان الدراسات العربية في هذا المجال لا تزال قليلة، ونريد ان نشير نحن هنا الى ان الإهتمام تزايد في الآونة الاخيرة للشعور المتزايد بأهمية الموضوع ونحن في هذه الدراسة المتواضعة سوف نتناول جانب من هذه الجوانب متعلق بمحتوى كتاب الصف الاول ثانوي بليبيا.

2.1 <u>مشكلة الدراسة</u>:

لقد حاولت وزارة التعليم في ليبيا معالجة المشاكل التعليمية التي تواجه المتعلمين في دراسة مادة الرياضيات، والناتجة من ضعف الكتاب المدرسي في محتواه وطرق عرضه بناء على الشكاوي الصادرة من المعلمين والموجهين واولياء الأمور، وجائت هذه المحاولة في صورة تطبيق منهج متكامل مستورد من دولة خارجيه (سنغافورة)، حيث تمت عملية التطبيق بسرعة وتنقصها الدقة والموضوعية حسب ما جاء في الدراسات القائمة على هذه المناهج مثل دراسة (الخريف،2009)[4]، وعليه فقد قمنا بهذه الدراسة التي تعمل على تحليل محتوى منهج الرياضيات لكتاب الصف الأول من مرحلة التعليم الثانوي للتعرف على مدى ملائمتة وتوافقة مع معايير جودة المحتوى لمادة الرياضيات المدرسية.

3.1 أهمية واهداف الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال تحقيقها للأهداف الآتية:

1. التعرف على مدى مراعاة الكتاب المدرسي لمواصفات المنهج الجيد من حيث التسلسل والتكامل والأسمرارية والشمولية.
2. التعرف على مدى مراعاة الكتاب المدرسي لمعايير محتوى المنهج الجيد.
3. التعرف على مدى مراعاة الكتاب المدرسي للوضوح والدقة في عرض المفاهيم والعلاقات الرياضية.
4. التعرف على مدى مراعاة الكتاب المدرسي لمواصفات الشكل العام والإخراج الفني والدقة في الأشكال والرسومات والرموز.
5. اقتراح معيار جودة مبسط يمكن إستخدامة في التعرف على مدى مراعاة الكتاب المدرسي للمعايير الواجب توفرها في كتب الرياضيات المدرسية.

4.1 تساؤلات الدراسة:

إنطلاقاً من مشكلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها نحاول الإجابة على تساؤل عريض وهو هل تتوفر في محتوى كتاب الرياضيات المدرسية للصف الأول ثانوي بليبيا مواصفات ومعايير جودة المحتوى؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم تجزئته الى مجموعة من التساؤلات الجزئية التالية:

1. هل يراعي الكتاب المدرسي قيد الدراسة خواص ومعايير وصفات المنهج الجيد من حيث التسلسل والتكامل والاستمرارية والشمولية عند طرح المفاهيم والتعريفات الرياضية؟
2. هل الكتاب المدرسي قيد الدراسة يراعي الدقة والنظام والوضوح في عرض المفاهيم والعلاقات الرياضية؟
3. هل الكتاب المدرسي قيد الدراسة يراعي الوضوح والدقة في استخدام الأشكال الهندسية والرسومات التوضيحية؟
4. هل الكتاب المدرسي قيد الدراسة يراعي مواصفات الشكل العام والإخراج الفني ووضوح الخط والرسومات؟
5. هل الكتاب المدرسي قيد الدراسة يتبع اساليب تقويمية متنوعة ويعرض اسئلة وتمارين ومسائل متدرجة الصعوبة ومناسبة لمستوى المتعلمين؟

5.1 اجراءات الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وذلك عن طريق اقتراح معيار لتحليل المحتوى بطريقة مبسطة يتناول المجالات المتعلقة بالإجابة عى التساؤلات وهي (المحتوى واسلوب عرضه – التقويم – الشكل العام للكتاب والإخراج الفني ...)

وتم وضع مجموعة من الفقرات في كل من هذه المجالات قدمت الى عينة من المعلمين عددهم (30) الذين قاموا بتدريس هذا الكتاب فعلاً للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول محتواه ثم تمت عملية التحليل الإحصائي المبسط لهذه المعلومات والإستناد عليها في الإجابة على التساؤلات المطروحة

2. الإطار النظري:

1.2 منهج الرياضيات المدرسية:

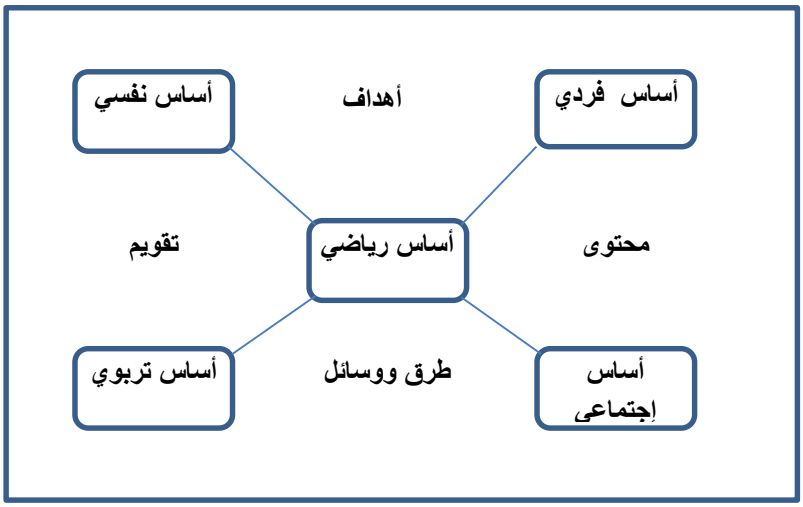
لقد اختلف مفهوم منهج الرياضيات بإختلاف الزمان والمكان، اي بإختلاف المجتمعات البشرية وفلسفاتها التربوية والاجتماعية مع مرور العصور، فلقد اعتبرت التربية القديمة منهج الرياضيات تلك المادة التعليمية (كمية المعارف) التي يحتويها الكتاب المدرسي والتي تمثل حصيلة وخبرة السابقين من هذه المادة والتي اصرت هذة التربيه على نقلها للأجيال الحالية والاحقة بحذافيرها وعملت على تجزئة المادة التعليمية الى فروع منعزلة مثل حساب المثلثات- هندسة- جبر، وعالجت كل فرع على حدى وفي كتاب منفصل بل ونظرت الى هذه الفروع على انها علوم منفصلة من نفس المادة، ولقد نظرت التربية التقليدية الى الأنشطة التي تمارس خارج الصف ولم تذكر بصراحة في الكتاب المدرسي على انها انشطة اضافية، القصد منها سد فراغ واتباع رغبات وميول وتنمية هوايات، وهذا مما جعل منهج الرياضيات القديم نظرياً مجرداً جافاً مملاً لبعده عن واقع التلميذ وبيئتة.

ولقد أشار (مرعي والحيلة،2008،)[5] الى ان عملية التقدم في مجال العلوم التطبيقية ونتائج الدراسات والبحوث التربويه والنفسية، ادت جميعها الى تطور مفهوم المنهاج فأصبح المفهوم الحديث للمنهج هو كل الخبرات والأنشطة او الممارسات المخطط لها والهادفة التي توفرها المدرسة للمتعلمين لمساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في ضوء قدراتهم واستعداداتهم داخل الفصل الدراسي او خارجه.

ولقد حاولت التربية الحديثة ان توفق بين ظروف التلميذ والبيئة والمادة التعليمية، فربطت ما يتعلمه التلميذ في هذه المادة بالبيئة، وذلك عن طريق استغلال البيئة كوسيلة تعلم، وكذلك

عن طريق تطبيق المادة في حل مشكلات من البيئة، وبناء على ذلك جائت نظرة التربية الحديثة الى منهج الرياضيات المدرسية كما عرفة (العريفي وزغوان 1990،7)[6] على انه جسم أو هيكل متكامل من المعرفة الرياضية مبني على خمسة أسس أو قواعد وهي (أساس فردي- أساس اجتماعي- أساس رياضي- أساس نفسي- أساس تربوي) ويتكون من اربع عناصر متكاملة وهي(الاهداف –المحتوى-الاساليب والطرق والوسائل-التقويم) ويضم جميع الأنشطة الصفية واللاصفية المخطط لها من قبل واضع المنهج والقابلة للتقويم.

ويشير الشكل التالي الى المخطط الذي يبين هيكلية هذا المنهج:



ويلاحظ من المخطط ان هناك ترابط وثيق بين الأسس التي يبنى عليها المنهج وعناصره الاربعة فهي جميعاً تدور في نفس الفلك وتخدم نفس المفهوم الا وهو منهج الرياضيات المدرسية.

ونريد ان نشير هنا ايضاً الى انه عند بناء هذا المنهج وتخطيطه لابد ان تؤخذ هذه الهيكلية بعين الاعتبار.

2.2 صفات (معايير) منهج الرياضيات المدرسية الجيد:

أشار (العريفي وزغوان 1990،8)[6] الى أنه لكي يكون منهج الرياضيات ناجحاً يجب ان تتوفر فيه المعايير والصفات التالية : (التسلسل- الاستمرارية- التكامل- الشمول)

1. التسلسل: يعني البناء المحكم لاساسيات محتوى المنهج، بحيث تتدرج وتتسلسل عملية البناء من السهل الى الصعب، ومن الملموس الى المجرد، ومن الاولي الى الثانوي. وهذا راجع الى طبيعة مادة الرياضيات، حيث انها مادة متسلسلة مواضيعها تعتمد على بعضها البعض ،

فتعلم اي موضوع يحتاج الى تعلم سابق لمواضيع ومفاهيم اخرى قد تتوقف هي الاخرى على تعلم سابق آخر، مما زاد من صعوة تعلم وتعليم هذه الماده.

2. الاستمرارية: تعني الاتصال وعدم الانقطاع، فمثلا معالجة موضوع منهجي او مفهوم رياضي معين يجب الا يقدم دفعة واحدة في باب واحد من الكتاب المدرسي ثم ينقطع اتصال التلميذ بهذا المفهوم او الموضوع في المستقبل. مبدأ الاستمرار هنا يحتم علينا توزيع معالجة الموضوع او المفهوم الواحد على مراحل مختلفه مراعيين التسلسل في ذلك وبحيث يظهر المفهوم في اكثر من مكان من الكتاب المدرسي في مختلف المراحل التعليمية وهذا يعني ان نعالج المفهوم على جرعات صغيرة منظمة وعلى فترات متقاربة ومتباعدة حتى نضمن اتصال التلميذ به طوال مرحلة تعليمه مما يزيد من إلمامه وتذكره لتلك المعلومات. ومن هذا المبدأ يتبع اسلوب عرض يعرف بالمدخل الحلزوني الذي يعرض وفقه المفهوم في مستويات منتظمة ومرتبة ومتدرجة في الصعوبة.

التكامل: يعني الوحدة بين مواضيع المنهج ومفاهيمة المختلفة، وهذا يعني ان معالجة اي مفهوم يجب الا تكون بمعزل عن باقي مفاهيم المنهج، فقرات المنهج يجب ان تتعاون وان تخدم بعضها البعض وان تكمل بعضها البعض، فيمكن ان تستخدم مفاهيم وعلاقات المجموعات في معالجة المفاهيم والعمليات العددية، ويمكن ان تستخدم المتجهات في معالجة مفاهيم ونظريات هندسية، ويمكن ان تستخدم التحويلات الهندسية في معالجة دراسة الاشكال الهندسية، وان تستخدم المصفوفات والمحددات في حل منظومة المعادلات الخطية.

والجدير بالذكر هنا هو ان منهج الرياضيات القديم نظر الى الماده نظره انفصالية لا تتوفر فيها الاستمرارية والتكامل حيث المفاهيم الرياضية جزأت وفصلت الى مفاهيم حسابية –جبرية- هندسية...الخ، وعولجت في كتب منفصلة تحمل نفس الاسم. واما المنهج الحديث فهو يرى خلاف ذلك، حيث وحد بين المفاهيم والعلاقات الرياضية، وعولجت في نفس الكتاب بدون تفريق ولا تجزئة، وسميت بمناهج الوحدات المتكاملة.

الشمول: يعني الشمول ان معالجة المفهوم الرياضي انه يجب ان تشمل جميع عناصره، وان لا تقتصر على جانب وتهمل الجوانب الاخرى، وتكون في جرعات متفاوتة موزعة على مراحل تتخلل مفردات هذا المنهج، ويستحسن الا تكون دفعه واحده في فصل واحد من كتاب واحد، بل تتبع المدخل الحلزوني في عرض هذه العناصر.

3.2 نشأة مفهوم الجودة الشاملة والمعايير في التربية والتعليم:

منذ مطلع النصف من القرن الماضي يشهد العالم تطورا هائلا في جميع مجالات الحياة المختلفة المعرفية والتكنولوجية " الأمر الذي انعكس بشكل كبير على المجال التربوي في صورة اتجاهات حديثة في التربية والتعليم كان من أبرزها تبني مفهوم الجودة الشاملة في التربية والتعليم" (عطية ،2009م، 63)[7]، الأمر الذي حدي بكثير من دول العالم المتقدمة والنامية منها إلى تطوير وتجويد مناهجها التعليمية عامة ومحتواها خاصة، حيث تمثل أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية وذلك إدراكا منها لأهمية ذلك في تنمية المجتمع والدخول في عالم المنافسة العلمية ، ولقد خضعت مناهج الرياضيات المدرسية إلى عدة تغييرات واجتهادات بغرض التطوير والتجويد للرفع من أداء الطلاب ، وقد كان الحدث الأكبر ما جرى بأمريكا وهو وثيقة معايير الرياضيات عام (1989 م) ، وهذه الوثيقة نتيجة دراسات وأبحاث قام بها مهتمون بشأن مناهج وطرق تدريس الرياضيات المدرسية، والتي صدرت نسختها المنقحة في عام(2000 م) والتي أطلق عليها(معايير ومبادئ الرياضيات المدرسية)، وتشتمل هذه الوثيقة على مبادئ الرياضيات المدرسية ومعاييرها التي تهدف إلى توفير الإرشادات للمعلمين والتربويين حول محتوى وطبيعة الرياضيات المدرسية، وتتناول المعايير المحتوى الرياضي والعمليات التي يجب أن يتعلمها الطلاب، وذلك للصفوف حسب المراحل التعليمية (من الروضة الى الصف12) وقد أشار إليها (الخطيب ، 2015 م ، 174)[8] وهي :

أولا: مبادئ الرياضيات المدرسية

(1) مبدأ المساواة (2) مبدأ المنهاج (3) مبدأ التعليم

(4) مبدأ التعلم (5) مبدأ التقييم (6) مبدأ التكنولوجيا.

ثانيا: معايير الرياضيات المدرسية

المعايير هي أوصاف لما ينبغي لتعلم الرياضيات أن يمكن الطلاب من معرفته والقيام به من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر وتنقسم إلى قسمين أشار إليها(الخطيب، 2015 م، 183)[8] وهي:

القسم الأول: معايير المحتوى (موضوعات الرياضيات المدرسية) وتصف معايير المحتوى خمس مجالات هي: العد والعمليات- الجبر والعلاقات- الهندسة – القياس- تحليل البيانات والاحتمالات.

وكل مجال تندرج تحته عدد من المعايير، وكل معيار تندرج تحته عدد من التوقعات التي تحققه.

القسم الثاني : معايير العمليات (طرق اكتساب واستخدام المعرفة ذات العلاقة بالمحتوى) وتنقسم إلى خمسة معايير هي: حل المسألة - التفكير- الاتصال- العلاقات (الربط) - التمثيل.

وأصبحت تلك المعايير بمستوياتها نبراسا ومنهاجا يقتدي به في تقويم وتطوير محتوى مناهج الرياضيات المدرسية في العديد من دول العالم والعربية.

"إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقد اجتماعيا ، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية ، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية والمعلمين من جهة أخري "(البيلاوى وآخرون، 2010 م ، 23)[9].

وعرف (فائق، وسناء، 2014 م ،151)[10] المعايير "على أنها مجموعة الشروط الأساسية والفرعية الواجب توافرها في كتب الرياضيات اعتماد على رأي الخبراء وتجارب الآخرين ".

تلا ذلك ظهور العديد من المحاولات لدول العالم لوضع وثيقة مناهج الرياضيات المدرسية للصفوف من (الروضة ـ الصف الثاني عشر).

4.2 <u>مفهوم الجودة</u> :

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في أغلب دول العالم، وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام وصارت ميدان للتنافس بين دول العالم ومنها عدد من الدول العربية " فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي حقيقي الذي ستواجهه دول العالم في العقود القادمة "(الفتلاوى ، 2008 م ، 25)[11].

وترجع أصول الجودة بمفهومها الحديث إلى مجموعة من الرواد الأوائل الذين كانت لهم إسهامات كبير في الدفع في عملية تطوير مفاهيم الجودة واتساع مجالاتها، وقد ذكرت(الحريري،2011 م، 53)[12] منها إدوارد ديمنج -جوزيف جوران - مالكولوم بالدريج.

هذا وأن الدين الإسلامي الحنيف لم يغفل أهمية الإتقان في العمل وجودته، حيث سبق العالم الغربي في الاهتمام بمفهوم الجودة "حيث وردت العديد من الآيات تؤكد على ذلك في مواضع عديدة منها قوله تعالي ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ سورة التوبة :105، وقوله تعالي ﴿ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ سورة الكهف :30 (الحريري ، 2011 م، 49)[12] ، كما أكدت

السنة النبوية الشريفة على ذلك في العديد من الأحاديث الشريفة، قال صل الله عليه وسلم [إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه].

- تعريف الجوده: وقدعرفت الجودة بتوصيفات عدة أشارت إليها (الفتلاوى،2008م، 2)[11] منها:

الجودة الشاملة - معايير الجودة - مقاييس الجودة.

وعرفها (ابن منظور، 72) لغويا على أنها من أصل الفعل (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجودة أي صار جيدا ، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جود وأجاد أي آتي بالجيد من القول والفعل.

أما اصطلاحا فتعرف الجودة تعريفات كثيرة أشار(الفتلاوى، 2008 م، 25، 26)[11] منها:

ـ الجودة : أنها عملية بنائية تركز على الجهود الإيجابية بهدف تحسين المخرج النهائي.

ـ الجودة : أنها إطار عمل من أجل التفكير والتنافس حول الخيارات التي يجب أن تتوفر في رسم السياسات التربوية وصياغتها.

ـ أنها درجة استفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة ، أو تلك المتفق عليها معه.

<u>علاقة الجودة بالكتاب المدرسي</u> :

إن العمل بالجودة عمل منظومي مراحله مدخلات وعمليات ومخرجات ويمكن تطبيقه في العملية التعليمية الذي يكون المنهج أحد عناصره الأساسية فالجودة بمعناها الواسع هو التحسين المستمر" فالمنهج الفعال هو المنهج الذي يحسن العملية التعليمية، والكتاب المدرسي هو أحد عناصر المنهج وبالتالي يحقق جودة، عليه فإن نجاح المنهج وفاعليته يعتبر مؤشرا معتمدا على تحقيق جودة التعليم (بريكة، 2008 م، 33)[14].

وهناك العديد من المعايير والمؤشرات التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم، ومن هذه المعايير الجودة المرتبطة بالمناهج الدراسية عامة، ومناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية خاصة " كأصالة المنهج، وجودة مستواها ومحتواها، وطريقة الأسلوب التعليمي، ومدى ارتباطها بالواقع " (فاطمة أبو عبيد، 2011م، 56)[15]، حيث تعتبر مناهج الرياضيات ذات أهمية لنجاح الطالب في المرحلة الجامعية.

وكذلك من معايير الجودة ما هو مرتبط بمعايير جودة الكتاب المدرسي، والتي أشارت إليها (فاطمة أبو عبيد، 2011م، 58)[15]، " أن يساير المضمون العلمي للكتاب متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا، وأن يتم إخراج الكتاب بدرجة عالية من الجودة وفق العديد من المتطلبات، وأن تتكفل لجان محلية من ذوي الكفاءة والخبرة بتأليف الكتب وفق التخصص مع مراعاة إمكانية تبادل الخبرات مع البلدان الشقيقة والصديقة في ذلك.

3. <u>الدراسات السابقة</u>:

سوف نحاول هنا عرض بعض الدراسات التي قامت في ليبيا لدراسة وتحليل بعض مناهج الرياضيات المدرسية وفق معايير مصممة لهذا الغرض.

1.3 (دراسة عزيمة سلامة خاطر،1948)[16] بعنوان " دراسة تقويمية للكتاب المدرسي في مادة الرياضيات العامة للصف الاول من المرحلة الاعدادية في ليبيا":

هدفت هذه الدراسة الى تشخيص نواحي الضعف والقوه في هذا الكتاب واقتراح وسائل لتحسينه، وكانت النتائج كالآتي:

- الكتاب لا يحقق الاهداف العامة والخاصة لتدريس الرياضيات.
- مادة الكتاب غير صحيحة وغير سلمية بدرجة كافية.
- هناك قصور في سلامة عرض المادة.
- الكتاب تنقصه سلامة الشكل.

2.3 (دراسة المنظمة العربية الليبية للتربية والعلوم، 2004)[17] بعنوان "تقييم مناهج الرياضيات والعلوم الليبية "(دراسة تحليلية):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى مراعاة المناهج والكتب المدرسية الليبية للمفهوم الحديث للمناهج ومدى نجاحها في تحديث العناصر التربوية المتعلقة بذلك مثل مواكبة التطور العلمي والتقني- توجيه المنهج نحو التعلم ذي المعنى- يربط مخرجات التعليم بسوق العمل- تنمية مهارات التفكير، وكانت نتائج الدراسة تشير الى قصور وتدني في تحقيق هذه الاهداف.

3.3 دراسة (ميعاد جاسم السراي،2007)[18]، بعنوان "تقويم محتوى كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المعلمين ونموذج مقترح لمعاييره المعاصره" :

هدفت هذه الدراسة الى تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية لمرحلة التعليم الأساسي بليبيا من وجهة نظر المعلمين القائمين على تدريبها واقتراح نموذج معايير حديثة ومعاصرة لذلك.

ولقد سجلت هذه الدراسة بعض السلبيات وبعض الايجابيات حول منهج الرياضيات المدرسية قيد الدراسة واقترحت معايير لجودة هذه الكتب وغيرها من كتب الرياضيات المدرسية.

4.3 (دراسة رمضان مصباح امبارك،2008)[19]، بعنوان "دراسة تحليلية لكتاب الصف الاول لثانوية العلوم الاساسية":

وهدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى مراعاة الكتاب المدرسي قيد الدراسة لكل من:

- خواص وصفات المنهج الجيد (التسلسل، التكامل، الاستمرارية، الشمول).
- ملائمة المادة التعليمية لمستوى ادراك المتعلمين.
- مبادئ عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي.
- الأهداف التربوية للمادة.
- اساليب الفهم الرياضي.

وكانت نتائج هذه الدراسة تشير الى تدني وقصور في تحقيق الاهداف المرسومة لهذه الدراسة، الأمر الذي يؤكد على ان الكتاب قيد الدراسة لا يراعي لمعايير الكتاب المدرسي الجيد التي استخدمتها هذه الدراسة في عملية التحليل للمحتوى.

5.3 (دراسة علي محمد المدير،2008)[20]، بعنوان " تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات بمناهج التعليم الاساسي يليبيا":

هدفت هذه الدرسة الى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مدى مراعاة الكتاب قيد الدراسة لخواص وصفات المنهج الجيد من حيث (التسلسل، التكامل، الاستمرارية، الشمول).
- تحليل محتوى الهندسة في ضوء معايير (NCTM).
- التعرف على مدى توافر معايير منهج الرياضيات المدرسية الجيد الخاصة بالهندسة في الكتب قيد الدراسة.

وكانت نتائج هذه الدراسة تشير الى ضعف وقصور في تحقيق اهداف هذه الدراسة.

6.3 (دراسة علي حسن خريف،2009)[4]، بعنوان" تحليل مناهج الرياضيات الليبية والسنغافورية لمرحلة التعليم الأساسي"، (دراسة تقويمية مقارنة):

وهدفت هذه الدراسة الى المقارنة بين المنهجين الليبي والسنغافوري من حيث:

- مدى التوازن في معالجة وعرض المفاهيم والعلاقات وطرق الحل الرياضية في كل من المنهجين.
- مدى مراعاة الكتب المدرسية لمواصفات المنهج الجيد من حيث (التسلسل، التكامل، الاستمرارية، الشمول).
- مدى مراعاة مبادئ عرض المادة التعليمية.
- مدى مراعاة اساليب الفهم الرياضي.
- مدى مراعاة الدقة والنظام عند عرض المادة التعليمية.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

- محتوى الكتاب الليبي لم يحقق الغاية التي أعد من اجلها.
- محتوى الكتاب الليبي لم يراعي تنفيذ بعض المعايير.
- محتوى المنهج الليبي يعاني نقصاً في الربط بين المعلومات.
- المنهج الليبي لا ينمي مهارات التفكير العلمي والناقد ومهارات حل المشكلات.

وتشير النتائج كذلك الى ان المنهج السنغافوري كانت له الأفضلية وتحققت فيه خواص المنهج الجيد ومعاييره.

7.3 (دراسة صلاح الدين محمد عامر عبدالله ،2013)[21]، بعنوان " دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات للصف الثاني بثانوية علوم الحياة"

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مايلي:

- مدى مراعاة الكتاب المدرسي لصفات وخواص المنهج الجيد من حيث (التسلسل، التكامل، الاستمرارية، الشمول).
- مدى ملائمة المادة التعليمية المعروضة في الكتاب المدرسي لمستوى ادراك المتعلمين.
- مدى مراعاة الكتاب المدرسي لاساليب ومبادئ عرض المادة التعليمية.
- مدى مراعاة الكتاب المدرسي للأهداف التربوية للمادة.
- مدى مراعاة الكتاب المدرسي لاساليب الفهم الرياضي.

- مدى مساهمة الكتاب المدرسي في تزويد المتعلم بحقائق تساعدة على دراسة المواد الاخرى وتؤهلة لمتابعة دراستة.

وتشير نتائج هذه الدراسة الى تحقق الكتاب لبعض اهداف الدراسة وفشلة في تحقيق عدد كبير منها.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة والاطار النظري تمت بلورة وصياغة مشكلة وأهداف واهمية هذه الدراسة وبناء قائمة بمعايير الجودة لمحتوى الكتاب المدرسي قيد الدراسة ووضع استبانة تقيس مدى توفر هذه المعايير في محتوى الكتاب المدرسي ووضع قائمة بالتوصيات والمقترحات لتحسين الوضع.

4 . اداة القياس:

لقد تم وضع أداة تتكون من ثلاث مجالات لمعايرة جودة كتاب الرياضيات للصف الاول من المرحلة الثانوية بجزئيه الأول والثاني وهذه المجالات هي (المحتوى واساليب عرضه- التقويم- الشكل العام للكتاب) وكل مجال من هذه المجالات يتكون من عدة فقرات تمثل معايير الكتاب المدرسي المعاصر أو الحديث في صورة استبيان تم تصميمه بالاستعانة بدراسات سابقة مشابهه لهذا الغرض وتقديمه الى عينه من مدرسي الرياضيات الذين قاموا فعلا بتدريس هذا الكتاب لابداء آرائهم حول مدى تحقيق هذه المعايير بالكتاب وذلك بوضع علامة (√) امام واحدة فقط من المستويات (متحقق بدرجة كبيرة- متحقق بدرجة متوسطة-غير متحقق).

5) **تحليل الاستبيان:**

جدول رقم (1) التوزيع التكراري والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الدراسة حول العبارات المتعلقة بمدى تحقق معايير الكتاب المدرسي الجيد بكتاب الرياضات للصف الاول ثانوي (الجزء الاول والثاني)

ت	الابعاد	العبارات	متحقق بدرجة كبيرة		متحقق بدرجة متوسطة		متحقق بدرجة قليلة	
			العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1	Q1	يخلو الشرح من الاخطاء العلمية.	9	%30	16	%53.33	5	%16.67
2	Q2	الشرح بكل موضوع من مواضيع الكتاب كاف ولا يحتاج الى ايضاح اضافي من المعلم.	5	%16.67	15	%50	10	%33.33
3	Q3	موضوعات الكتاب تتفق مع المقرر.	17	%56.67	10	%33.33	3	%10

4	Q4	يخلو الكتاب من التكرار غير الضروري.	12	%40	13	%43.33	5	%16.67
5	Q5	يتناسب المحتوى كميا مع الوعاء الزمني المخصص للمادة.	8	%26.6	6	%20	16	%53.33
6	Q6	يتوزع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوزان.	12	%40	10	%33.33	8	%26.66
7	Q7	يوجد في نهاية الكتاب نماذج اختبارات تغطي موضوعات الكتاب.	10	%33.33	11	%36.66	9	%30
8	Q8	المواضيع بالكتاب متسلسلة بحيث سابقها يخدم لاحقها.	8	%26.67	6	%20	16	53.33%
9	Q9	معالجة الكتاب لاي موضوع تشمل حميع عناصره.	6	%20	19	%63.33	5	%16.67
10	Q10	الكتاب يستخدم مبدا التدرج من السهل الى الصعب في عرض المادة الرياضية.	9	%30	10	%33,33	11	%36.67
11	Q11	طريقة عرض الكتاب لا تحتاج الى ملخص سبوري ولا مذكرات ايضاحية من المعلم.	5	%16.67	4	%13.33	21	%70
12	Q12	يوجد ارتباط بين ما يتضمنه الكتاب وما سبق دراسته بالمرحلة السابقة.	10	%33.33	14	%46.67	6	%20
13	Q13	عرض المواضيع يساعد المتعلم على التعلم الذاتي.	3	%10	11	%36.67	16	%53.33
14	Q14	يستخدم الكتاب اساليب البرهان المختلفة في اثبات النظريات والقوانين.	9	%30	17	%56.67	4	%13.33
15	Q15	ينوع الكتاب المدرسي اساليب ومبادىء عرض المفاهيم والعلاقات والمهارات (استقرائي – استدلالي – من الجزء الى الكل ومن الكل الى الجزء).	9	%30	17	%56.67	4	%13.33
16	Q16	يعرض المحتوى بشكل يشجع على التفكير البحث والاستكشاف.	3	%10	19	%63.33	8	%26.67
17	Q17	يقدم الكتاب المدرسي تطبيقات داخلية ومنهجية وخارجية.	1	%3.33	13	43.33	16	53.33
18	Q18	تصاغ التدريبات والمسائل بشكل دقيق.	13	%43.33	15	%30	2	%6.67
19	Q19	الكتاب يقدم مجموعة من التمارين في نهاية كل باب للمراجعة بصفة عامة.	25	%83.33	5	%16.67	0	%0

20	Q20	الاسئلة بالكتاب تصاحبها الاجوبة النهائية لتساعد الطلاب على التاكد من صحة حله.	24	%80	6	%20	0	%0
21	Q21	يعتمد حل تمارين الكتاب على التطبيق المباشر للقوانين والعلاقات.	7	%23.33	19	%63.33	4	%13.33
22	Q22	المسائل والتمارين تدتدرج من السهل الى الصعب.	14	%46.67	16	%53.33	0	%0
23	Q23	يوجد في نهاية الكتاب نماذج اختبارات متنوعة تدرب المتعلم على الامتحان النهائي.	6	%20	9	%30	15	%50
24	Q24	يستخدم الكتاب الاسئلة الموضوعية والمقالية.	5	%16.67	18	%50	7	%23.33
25	Q25	يخلو الكتاب من الاخطاء المطبعية.	9	%30	16	%53.33	5	16.67%
26	Q_26	يتميز غلاف الكتاب بالمتانة ومقاومة التلف.	10	%33.33	16	%53.33	4	%13.33
27	Q27	ترتبط واجهة غلاف الكتاب بمضمونه ومحتواه.	7	%23.33	16	%53.33	7	%23.33
28	Q28	تتسم الرسومات البيانية والهندسية بالدقة والوضوح.	10	%33.33	18	%60	2	%6.67
29	Q29	يهتم الكتاب بابراز العناوين الرئسية والمفاهيم والتعميمات بوضوح.	14	%46.67	14	%46.67	2	%6.67

من خلال الجدول (1) نلاحظ ان استجابات افراد العينة حول مدى تحقق معايير الكتاب المدرسي من حيث المحتوى وطريقة عرضة بالكتاب محل الدراسة وكذلك التقويم والاخراج تتراوح ما بين متحققة بدرجة عالية ومتحققة بدرجة متوسطة بأغلب المعايير وبالتالي تعتبر متحققة بالكتاب المدرسي محل الدراسة بجزئييه الاول والثاني باستثناء المعايير Q5, Q8, Q11, Q13, Q17, Q23 وهي المعايير الخاصة بالتسلسل والشمولية والتكامل والاستمرارية أي هي معايير العرض فهي متحققة بدرجة قليلة وبذلك فهي تعتبر غير متحققة.

الجدول رقم (2) يبين المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري لاجابات افراد عينة الدراسة حول مدى تحقق معايير الكتاب المدرسي الجيد بكتاب الرياضيات المقرر للصف الاول ثانوي بجزئيه الاول والثاني:

ر.م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
1	يخلو الشرح من الاخطاء العلمية.	2.13	0.69
2	الشرح بكل موضوع من مواضيع الكتاب كاف ولا يحتاج الى ايضاح اضافي من المعلم.	1.9	0.48
3	موضوعات الكتاب تتفق مع المقرر.	2.55	0.18
4	يخلو الكتاب من التكرار غير الضروري.	2.31	0.41
5	يتناسب المحتوى كميا مع الوعاء الزمني المخصص للمادة.	1.79	0.52
6	يتوزع المحتوى على الفصلين الدراسيين بشكل متوزان	2.21	0.57
7	يوجد في نهاية الكتاب نماذج اختبارات تغطي موضوعات الكتاب.	2.03	0.82
8	. المواضيع بالكتاب متسلسة بحيث سابقها يخدم لاحقها	1.9	0.36
9	معالجة الكتاب لاي موضوع تشمل جميع عناصره.	2.03	0.63
10	الكتاب يستخدم مبدأ التدرج من السهل الى الصعب في عرض المادة الرياضية.	1.93	0.84
11	طريقة عرض الكتاب لا تحتاج الى ملخص سبوري ولا مذكرات ايضاحية من المعلم.	1.47	0.77
12	يوجد ارتباط بين ما يتضمنه الكتاب وما سبق دراسته بالمرحلة السابقة.	2.13	0.74
13	عرض المواضيع يساعد المتعلم على التعلم الذاتي.	1.57	0.67
14	يستخدم الكتاب اساليب البرهان المختلفة في اثبات النظريات والقوانين.	2.17	0.64
15	ينوع الكتاب المدرسي اساليب ومبادىء عرض المفاهيم والعلاقات والمهارات (استقرائي – استدلالي – من الجزء الى الكل ومن الكل الى الجزء).	2.17	0.64
16	يعرض المحتوى بشكل يشجع على التفكير البحث والاستكشاف.	1.83	0.602
17	يقدم الكتاب المدرسي تطبيقات داخلية ومنهجية وخارجية.	1.5	0.57
18	تصاغ التدريبات والمسائل بشكل دقيق.	2.37	0.602
19	الكتاب يقدم مجموعة من التمارين في نهاية كل باب للمراجعة بصفة عامة.	2.83	0.40
20	الاسئلة بالكتاب تصاحبها الاجوبة النهائية لتساعد الطلاب على التاكد من صحة حله.	2.8	0.41
21	يعتمد حل تمارين الكتاب على التطبيق المباشر للقوانين والعلاقات.	2.1	0.61
22	المسائل والتمارين تتدرج من السهل الى الصعب.	2.47	0.49

23	يوجد في نهاية الكتاب نماذج اختبارات متنوعة تدرب المتعلم على الامتحان النهائي.	1.7	0.79
24	يستخدم الكتاب الاسئلة الموضوعية والمقالية.	1.93	0.65
25	يخلو الكتاب من الاخطاء المطبعية.	2.13	0.69
26	يتميز غلاف الكتاب بالمتانة ومقاومة التلف.	2.2	0.66
27	ترتبط واجهة غلاف الكتاب بمضمونه ومحتواه.	2	0.69
28	تتسم الرسومات البيانية والهندسية بالدقة والوضوح.	2.27	0.57
29	يهتم الكتاب بإبراز العناوين الرئسية والمفاهيم والتعميمات بوضوح.	2.4	0.62
	المتوسط العام	2.1	

يوضح الجدول رقم (2) ان افراد العينة افادوا بان 50% من معايير الكتاب المدرسي الجيد متحققة بدرجة متوسطة (المتوسط = 2) وباقي المعايير الواردة باستمارة الاستبيان متحققة بدرجة قليلة ويشير الانحراف المعياري الى تجانس آراء افراد العينة حول آراءهم في مدى تحقق معايير الكتاب المدرسي الجيد بكتاب الرياضات للصف الاول الثانوي بجزئيه الاول والثاني ومن خلال النتائج نلاحظ ان المحتوى والعرض غير متحققة اما التقويم والاخراج فهو متحقق وبالتالي كانت النتيجة العامة في المتوسط.

5. التوصيات والمقترحات:

تشير نتائج تحليل هذا الكتاب الى ان اصلاحه يكون بإتباع ما يلي:

ان تقوم ادارة مناهج الرياضيات بوزارة التعليم بتشكيل لجنة من المتخصصين في تربية الرياضيات الى جانب مجموعة من المعلمين والموجهين ذوي الخبرة في اعداد المناهج وتكلف هذه اللجنة بالمهام الاتية:

1. تطوير منهج الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية من الصف الاول الى الصف الثالث في ضوء معايير ومبادئ الجوده المعتمدة عالمياً وذلك بعد الإطلاع على التجارب العالمية والعربية في هذا المجال.
2. إعداد كتب مدرسية جيده تتوفر فيها معايير الكتاب المدرسي الجيد من حيث المحتوى واساليب العرض والتقويم والخواص الفيزيقية.
3. عقد ندوات ومؤتمرات لمناقشة نقاط الضعف والقوة في كتب الرياضيات المدرسية والعمل على تذليل المشاكل التي تواجه المعلمين في تدريسها.
4. اعداد كتاب المعلم الجيد ليكون دليلاً ومرشداً له في تدريس وتطبيق الكتاب المدرسي.
5. عقد دورات تدريبية اثناء الخدمة للمعلمين والموجهين للرفع من مستواهم العلمي.

6. اجراء بحوث ودراسات علمية لمقارنة منهج الرياضيات في ليبيا وبعض الدول العربية والاجنبية.

المراجع:

1) السعيد رضا مسعد، 2001، الأنشطة الاثرائية واثرها على تدريس الرياضيات بالمرحلة الاعدادية، المجلس الاعلى للجامعات، مصر.
2) السعيد رضا مسعد،2005 ، نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية، بحث منشور جامعة عين شمس.
3) الرهيبي حفيظة يوسف، 2005، تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات في ضوء معايير (NCTM) في سلطنة عمان، كلية التربية جامعة قابوس، عمان.
4) علي حسن خريف، 2009، تحليل مناهج الرياضيات الليبية والسنغافورية في مرحلة التعليم الاساسي ودراسة تقويمية مقارنة، رسالة ماجستير، الاكاديمية الليبية.
5) توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، 2008، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واساسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان، الاردن.
6) احمد العريفي وبشير زغوان، 1990، تدريس الرياضيات لمعاهد المعلمين السنة الثالثة، اللجنة الشعبية للتعليم، ليبيا.
7) محسن على عطية (2009 م)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
8) خالد محمد الخطيب (2015 م)، (الرياضيات المدرسية، مناهجها، تدريسها، والتفكير الرياضي)، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
9) حسن حسين البيلاوي، وآخرون (2010 م) الجودة الشاملة في التعليم، ط/3، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10) فائق، وسناء (2014 م)، بحث بعنوان بناء أداة لمعايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالي، فلسطين.
11) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008م)، الجودة في التعليم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
12) رافدة الحريري (2011 م) الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13) تجربة المملكة العربية السعودية في تحسين الجودة التعليمية ورقة مقدمة لورشة العمل الإقليمية التي تنظمها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة (2 ـــ 5 ـ) أغسطس 2009م. إعداد د . إبراهيم بن حمد الرويتع.

14) بريكة، ونجلاء محمد (2008 م)، تقويم فعالية مناهج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

15) فاطمة عيسي أبوعبده (2011 م)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المدرين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.

16) عزيمة سلامة خاطر، 1984 ، دراسة تقويمية لكتاب الرياضيات الصف الاول اعدادي بليبيا ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طرابلس.

17) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004، تقييم مناهج العلوم والرياضيات الليبية والتونسية (دراسة مقارنة).

18) ميعاد جاسم السراي، 2007، تقويم محتوى كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي في ليبيا من وجهة نظر المعلمين ونموذج مقترح لمعاييرة المعاصرة، مجلة الساتل، العدد الثالث، جامعة مصراتة.

19) رمضان مصباح امبارك، 2008، دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات للصف الاول ثانوي للعلوم الاساسية بليبيا، رسالة ماجستير، الاكاديمة الليبية.

20) علي محمد المدير، 2008، تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات بمناهج التعليم الاساسي وفق معايير (NCTM) بليبيا، رسالة ماجستير، الاكاديمة الليبية.

21) صلاح الدين محمد عامر عبدالله، 2013، دراسة تحليلية لكتاب الرياضيات للصف الثاني لثانوية علوم الحياة بليبيا، رسالة ماجستير، الاكاديمة الليبية.

الاستراتيجيات الحديثة في التدريس "إستراتيجية العصف الذهني"

إعداد: فوزية محمد سويسي
التربية وعلم النفس - عضو هيئة التدريس بجامعة طرابلس / كلية التربية بجنزور

ملخص الدراسة

يشهد العصر الحديث محاولات جادة لتطوير التعليم ، بغرض التنمية البشرية والجودة الشاملة والاعتماد ، لذا أصبح لزاما على التربية الحديثة أن تواكب هذه التطورات الهائلة التي شملت جميع مناحي الحياة .

وتبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة التعليم ، فلم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة ، فلم يعد المعلم ملقناً للمعرفة ، والمتعلم مستقبلاً ، بل أصبح المتعلم محوراً للعملية التعليمية والمعلم مرشداً وموجهاً وفقاً للأساليب الحديثة في التدريس التي تتيح للمتعلم فرصة تحصيل المعرفة ، والمشاركة بفاعلية في كافة الأنشطة والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتاد الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات. وتعد طريقة العصف الذهني من ضمن أساليب واستراتيجيات التدريس التي تشجع على تنمية تفكير المتعلم وتطلق الطاقة الكامنة لديه في جو من الحرية والأمان تسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

وبذلك يكمن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في التعرف على إستراتيجية العصف الذهني . وقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الأتي ماهو العصف الذهني ؟

وللإجابة على هذا التساؤل سوف تتناول الباحثة المحاورالاتية:-

1. التعريف بالعصف الذهني.

2-أهم مبادي وقواعد العصف الذهني.

3-خطوات العصف الذهني .

4-أهم مزايا وعيوب العصف الذهني

5-أهم العناصر التي يمكن للمعلم أن يأخذ بها لانجاح عملية العصف الذهني.

مقدمة

تواجه البشرية اليوم ثورة علمية فاقت ماسبقتها من ثورات على مر العصور ، هذه الثورة تتطلب مواجهتها وجود قاعدة علمية قوية الأساس تؤهل مجتمعاتنا لمواكبة التغيرات السريعة ، حيث

يقع على التربية المسئولية الرئيسية ، فهي الأداة القادرة على تطوير إمكانيات المتعلمين مما يمكنهم التعامل مع هذه الثورة .

ولقد اعتاد المعلمون منذ زمن بعيد على أن يقدموا المقررات الدراسية للمتعلمين انطلاقا من الكتب التي تقررها الجهات الرسمية ، والتي تقوم في معظمها على أسلوب الإلقاء والمحاضرة وهو أسلوب يحتمل أن يجعل من المتعلم متلقي سلبي لايكتسب أي مهارة غير الحفظ والاستماع ، وهذه المهارة التي تتضاءال فاعليتها وجدواها كلما كانت المادة التي يتعلمها المتعلمين بعيدة عن حياتهم. ونظراً لذلك لم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة . ويوكد ميلز Miles (1996) في دراسته عن " ثور تطوير المناهج وتعليم التفكير " إلى ضرورة إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي وطرق التدريس مع مهارات التفكير داخل المناهج الدراسية.(مجدي عبد لكريم حبيب ،2007 :75)

ومن هنا اتجه الباحثين إلى البحث عن أساليب وأستراتيجيات حديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة التعليم التي اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية العليا ، مما يتطلب ايجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدراته الكامنة والارتقاء بها . وإتاحة الفرصة له لتحصيل المعرفة ، والمشاركة فيها بفاعلية. بعد أن كان يمثل الشخص المتلقي للمعلومات والناقل للمعارف والحقائق . ومن هنا ظهرت أساليب وأستراتيجيات حديثة في التدريس كان من بينها العصف الذهني.

يعد مفهوم العصف الذهني أحد المفاهيم التربوية التي ظهرت وفق المدرسة المعرفية، ويرجع إرساء قواعده إلي أوزبورنOsborn(1938)وكان يعد من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية في حقول التجارة والصناعة والسياسة ، إلا أنه أنتقل إلى ميدان التربية والتعليم ، وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين المهتمين بتنمية التفكير.

ولأسلوب العصف الذهني العديد من التسميات الأخرى منها : القدح الذهني ، وتدفق الأفكار ، وإثارة التفكير ، واستمطار الأفكار وتهيج الأفكار ، وتوليد الأفكار، ولكن رغم اختلاف هذه التسميات إلا أنها تشير جميعا إلى حفز العقل لإنتاج عدد من الأفكار الإبداعية لحل مشكلة معينة ، إي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة، ويرى كلامن تورانس، ومايرزTorrance and Meyers بأنه " إذا سمح للذهن أن يطلق العنان في حل مشكلة ، فإن حلول تلك المشكلة تتدفق دونما كابح وبغض النظر عن مدى تحققها ". (أحمد النجدي ، ومنى عبد الهادي ،وعلى راشد ،2003 :320) ولعل أبرز مايميز أسلوب

العصف الذهني عن غيره من الأساليب أنه يشجع المتعلمين على توليد الأفكار ويزودهم ببيئة أمنة لايوجد فيها أي عقاب ، أوأستهزاء بأفكارهم ، كما ينمي القدرة على التخيل العقلي ، وكما يشبع حاجات المتعلمين المبدعين إلى الاكتشاف والبحث ، وفي الوقت نفسه يساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني لدى تلاميذهم ، ويضاف إلي ماسبق إنه ينمي مهارات النقد والتقييم والمقارنة والتحليل لديهم.

وتأسيسا على ماتقدم من أهمية التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني لإكساب المتعلمين مهارات التفكير ومدى فاعليتها في رفع مستوى التحصيل للمتعلمين ، وفي حدود علم واطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث المحلية وجدت بأن هذه الإستراتيجية لم تحظى باهتمام كثير من الباحثين . ولذلك تهدف هذه الدراسة إلي التعريف بأهمية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في التدريس ، ولإثراء ميدان البحث التربوي في هذا المجال على مستوى البيئة المحلية.

موضوع الدراسة:-

إن التطور الهائل للمعرفة العلمية واكبه تطور مماثل في أساليب واستراتيجيات التدريس ، فلم تعد الأساليب التقليدية المتبعة حالياً في مؤسساتنا التعليمية والتي تدعو إلي حشو عقل المتعلم بكل الحقائق والمعلومات الواردة في المقررات الدراسية ، تلائم الحياة المعاصرة ، فلم يعد المعلم ملقناً للمعرفة ، والمتعلم مستقبلاً ، بل أصبح المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، والمعلم مرشداً وموجهاً. ولكن على الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على دور المتعلم كونه محور العملية التعليمية ، إلا أنه لايزال سلبياً في العملية التعليمية ويقتصر دوره على الاستماع والتلقي ، لذا لابد من العمل على تهيئة الفرص أمام المتعلمين لاكتساب الخبرات عن طريق التفكير والعمل الجماعي ، والتفاعل فيما بينهم ، ولابد من اعتماد طرق حديثة لتواكب التطور السريع لتجعل المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية.

ولذا يجب توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة أكثر فاعلية في التدريس تتلافى أوجه القصور في الأساليب التقليدية. ولعل من بين هذه الاستراتيجيات إستراتيجية العصف الذهني ، التي كشفت العديد من الدراسات السابقة عن مدى فاعليتها في إثارة تفكير المتعلم وإكسابه القدرة على الارتقاء بمستوى تحصيله ومنها ، ما توصلت إليه دراسة جمال مصطفى العيسوي(2005) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الصف الثامن بالحلقة الثانية.

(جمال مصطفى العيسوي ، 2005 : 97 -139)

هذا وكما أثبت دراسة ماجد زكي الجلاد(2007) عن فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في زيادة مستوى تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة التربية الإسلامية وفي تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم .(ماجد زكي الجلاد ، 2007 :57-95)

هذا وقد أجرى علي مقبل العليمات(2008) دراسة عن تأثير طريقتي العصف الذهني والاكتشاف في تدريس العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن ، وقد أظهرت نتاج دراسته عن وجود أثراً واضح لكلا الطريقتين في تنمية التفكير الإبداعي ، وكما أسفرت أيضاً عن وجود فروقا ًدالة إحصائيا بين الطريقتين وكانت لصالح طريقة العصف الذهني.(علي مقبل العليمات ،2008 :99-126).

وقد كشفت نتائج دراسة عودة أبوسنينة (2008) عن فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة السنة الثالثة لمعلم فصل.(عودة أبو سنينة ،2008 : 1449 -1480)

ويدعم ذلك نتائج الدراسة التي أجراها كلاً من ماهر مفلح زيادات ، وزيد سليمان العدوان (2009) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة إتحاد القرار لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن.

(ماهر مفلح زيادات ، وزيد سليمان العدوان ، 2009 : 465-490)

كما أورد محمد زياد الاسطل (2010) ماتوصلت إليه دراسة الزغبي (2003) التي هدفت لتعرف على أثر طرائق الاكتشاف الموجه والعصف الذهني والمناقشة على تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، وقد أظهرت النتائج إن استخدام هذه الطرائق قد أدى إلى زيادة في مستوى التحصيل الدراسي و إلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن بحيث تصبح المعلومة راسخة في الأذهان. (في محمد زياد الاسطل ، 2010 :37)

و تأكيداً على ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة ، عن مدى فاعلية توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس بدلاً من الاعتماد على الطرق التقليدية ، كإستراتيجية العصف الذهني التي تنمي مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين ، وتزيد من مستوى تحصيلهم الدراسي لأجل بناء أجيال واعية قادرة على التفكير العلمي البناء وذات شخصية فاعلة في مجتمعنا المحلي وصولا لتحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها نظم التعليم وهي بناء شخصية متوازنة للمتعلم

والاستمرارية في بنائها عبر المراحل التعليمية بما يساهم في أعدادهم للحياة ودخولهم سوق العمل. لذلك فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على التساؤل الأتي:

ماهي إستراتيجية العصف الذهني؟

وقد تفرعت من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:-

1-ماهي مبادي إستراتيجية العصف الذهني؟

2-ماهي قواعد إستراتيجية العصف الذهني؟

3-ماهي مزايا وعيوب إستراتيجية العصف الذهني؟

4-كيف نزيد من فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني؟

أهمية الدراسة:-

1-لفت نظر الخبراء والمتخصصين والموجهين والمعلمين إلى مدى فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية تفكير المتعلمين ، وإتاحة الفرص لهم للإبداع والابتكار.

2-تساهم هذه الإستراتيجية في إبراز الدور الايجابي للمتعلم ، وجعله محورا نشطا في العملية التعليمية بدلا ًمن كونه متلقياً سلبياً.

3-التأكيد على مدى قصور الأساليب التقليدية المعمول بها حالياُ في تنمية مهارات المتعلمين في العمل التعاوني ، وتطوير الكفاءات اللازمة للعمل بروح الفريق.

4-الحاجة إلى استراتيجيات تدريسية حديثة تثير دافعية المتعلمين للتعلم وتشوقهم للمادة الدراسية ، وتنمي الثقة في نفوسهم وتكسبهم القدرة الذاتية على التعلم.

أهداف الدراسة:-

1-التعرف على مبادي وقواعد إستراتيجية العصف الذهني.

2-الكشف عن أهم مزايا وعيوب إستراتيجية العصف الذهني .

3-تحديد أهم العناصر التي يجب على المعلم أن يأخدها بعين الاعتبار من أجل نجاح إستراتيجية العصف الذهني.

الإطار النظري:-

تعريف العصف الذهني :-

يعد مصطلح العصف الذهني من أكثر المصطلحات استخداما وشيوعاً، حيث إن العقل يتعرف إلي المشكلة ثم يتفحصها ويدقق في جزئياتها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها وقد تعددت تعريفات هذا المصطلح ، ولكن قبل عرض هذه التعريفات ، لابد من التعرف على مكونات هذا المصطلح وهماStorm،Brain :

اولاً: المخ (Brain):-

المخ هو كتلة من أنسجة أعصاب في الرأس . الجزء الذي يقع في أعلى الرأس وهو الذي يتحكم في الجسم ويجعل الناس قادرين على التفكير. أنه الكتلة الناعمة الملتفة من النسيج العصبي التي تتحكم في النظام العصبي وتنسق ما يقوم به من وظائف .المخ هو مركز الفكر والذاكرة . أما العقل (أو الذهن) فهو تعبير عن العمليات الفكرية والإدراكية والوجدانية التي تتأتى حصيلة تفاعل الخلايا العصبية التي تكون المخ مع المؤثرات التي ترد إليها من النوافد الحسية في الجسم.

ثانياً:العاصفة (Storm):-

العاصفة هي الطقس العنيف الذي يتكون من عناصر كثيرة من المطر والرياح والجليد والرمال...(وليم عيد ، 2009 : 186)

وفي ضوء هذين المكونين تأتي تعريفات العصف الذهني والتي نورد منها مايلي:-

حيث يعرفه محمد جهاد جمل بأنه" استخدام الدماغ في عصف مشكلة من المشكلات يستعملها مجموعة من الإفراد في محاولة لإيجاد حل لمشكلة محددة تجتمع الأفكار كلها التي تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية.(محمد جهاد جمل ،2005 :141).

بينما يعرفه كلاً من حسين محمد ، وغسان يوسف بأن العصف الذهني هو " أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من قبل المعلم أو المدرب أوقائد المجموعة خلال جلسة قصيرة(حسين محمد، وغسان يوسف ،2008 :222)

هذا يذكر مصطفى نمر دعمس بأن العصف الذهني هو" استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة (مصطفى نمر دعمس ، 2008 :89)

ويشير يحي محمد نبهان بأن العصف الذهني" هو توليد وإنتاج أفكار وأراء أبداعية من الإفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة ، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة . أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة ، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور الآراء والأفكار (يحي محمد نبهان ، 2008 : 19)

ويرى أوزبون بأن العصف الذهني" عبارة عن مؤتمر أبداعي ذي طبيعة خاصة من أجل توليد قائمة من الأفكار يمكن أن تستخدم كمفاتيح تقود إلي بلورة المشكلة ، وبالتالي تؤدي إلى تكوين حل لتلك المشكلة ، يعتمد على أفكار جماعية متحررة من القيود والحرج ، وتساعد المتعلم على أن يكون أكثر استرخاء وأقل تحفظاً، وبالتالي زيادة قدراته على التخيل وتوليد الأفكار في ظل تخفيف ضغوط النقد والتقويم.(في أحمد النجدي ، ومنى عبد الهادي ، وعلى راشد ، 2003 :321)

على الرغم من تعدد التعريفات حول العصف الذهني إلا أنها تتفق على أن أسلوب العصف هو أنتاج أكبر عدد من الأفكار الجديدة والمبدعة ، وذلك من خلال مواقف منظمة ومقصودة ، كما اتفقت معظمها على تأجيل عملية النقد والتقييم لكل الأفكار المنتجة خلال جلسات العصف إلى ما بعد انتهاء الوقت المحدد لجلسة العصف الذهني.

ويمكن أن نستخلص تعريفاً للعصف الذهني في ضوء التعريفات السابقة فنقول:

هوطريقة تدريسية تعتمد على مجموعة من الخطوات تودي إلى تنمية التفكير واستثارة العقل ، لتوليد أكبر عدد من الأفكار ، والبناء على أفكار الآخرين، ودمجها وتطويرها مع تأجيل تقويم الأفكار ونقدها ، والنظر في مدى واقعيتها إلى مرحلة لاحقة ، بقصد زيادة مهارات التفكير لديهم .

أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني:-

1-تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

2-تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين ، من خلال البحث عن إجابات صحيحة ، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.

3-أن يعتاد المتعلمين على احترام وتقدير الآخرين.

4-أن يعتاد المتعلمين على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.(محمد يحي نبهان ،2008 : 19)

مبادي العصف الذهني:

1-تأجيل الحكم علي الأفكار، وذلك يؤدي إلي تلقائية الأفكار وبنائها، مما يؤدي إلي عدم الخوف من النقد،أو إرجاء التقييم أو النقد لفكرة ما إلي ما بعد جلسة توليد الأفكار، ويساعد علي اكتساب المتعلمين اتجاهات ايجابية نحو الجماعة، بحيث يقلل من الإحساس بالفردية أو التنافس الفردي وهذا المبدأ يقوم علي مسلمين أساسيتين هما:

ا-الأهداف الجماعية:- إن أسلوب العصف الذهني يساعد المتعلمين علي تحقيق تعلم المعرفة ، وهو ما يتم من خلال انجاز العمل في الحصة،والمكافآت أو التعزيزات التي يحصلون عليها لهذا الانجاز،مما يعطي ثقة في النفس لجميع المتعلمين.

ب-المسؤولية الفردية: إن أسلوب العصف الذهني لا يلغي الفردية، فنجاح الجماعة يعتمد علي أفكار كل متعلم من هولاء المتعلمين ،مما يحصل كلا منهم على مستولية فردية لتحقيق الأهداف المنشودة.

2- الكم يولد الكيف ، حيث يتم انتقاء الأفكار الجديدة والأصلية التي تقود إلي حل المشكلة من بين الأفكار العديدة التي يطرحها المتعلمين في اثناء الجلسة،أي إن تتدفق الأفكار بكم كبير يساعد علي إنتاج بعض الأفكار التي تتميز بالجدة والأصالة. (احمد النجدي، ومنى عبد الهادي ، وعلي راشد ، 2003 :321)

قواعد التعلم بأسلوب العصف الذهني:-

يترتب عن المبدأين السابقين لاستخدام أسلوب العصف الذهني أربع قواعد تتلخص فيما يلي:-

1-ضرورة تجنب النقد أو التقييم في إثناء جلسات العصف الذهني،حيث إن النقد يودي إلي الحد من الخيال وتوليد الأفكار.

2-إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مما يودي ذلك إلي انطلاق القدرات الإبداعية مثل:التخيل ، وتوليد الأفكار، والغرض من ذلك هو مساعدة المتعلم أن يكون أكثر استرخاء، وأكثر تخففا من ضغوط النقد والتقييم.

3-الكم مطلوب ، حيث يؤكد هذا الأسلوب على معنى زيادة الأفكار المطروحة من المتعلمين ، ويودي ذلك إلى الوصول إلى أكبر قدر من الأفكار الأصيلة (احمد النجدي ، ومنى عبد الهادي ، وعلي راشد ، 2003 :322)

4- بلورة أفكار الآخرين وتطويرها:وفيها يجب علي المعلم أن يحث المتعلمين علي تطوير بعض أفكار زملائهم وتحسينها وذلك عن طريق الإضافة إليها أو تعديلها أو البناء عليها وذلك لتكوين أفكار إبداعية جديدة ، وبذلك لابد من الاستماع الجيد للأفكار المطروحة لدي جميع المتعلمين(زيد الهويدي، 241،)

أليات جلسة العصف الذهني:-

هناك أكثر من آلية يمكن بها تنفيذ جلسة العصف الذهني منها:

1- تناول الموضوع كاملاً من جميع المتعلمين في وقت واحد بحيث لايزيد عددهم عن عشرين.

2-إذا زاد عدد المتعلمين على العشرين فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات ، ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله ، ثم تجمع الأفكار من المجموعات وتحدف الأفكار المكررة.

3-تقسيم الموضوع إلى أجزاء وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع ثم تجمع أفكار المجموعات لتشكل أجزاء الموضوع كله.(يحي محمد نبهان ، 2008 :22)

خطوات إستراتيجية العصف الذهني:-

يمكن أن يتم التدريس بطريقة العصف الذهني بالخطوات الآتية:-

1- التهيئة لجلسة العصف الذهني:

وفي هذه الخطوة يبين المعلم للمتعلمين أهمية الموضوع الذي ستناقشه المجموعة، كما يعرض الفوائد التي يمكن إن يجنوها من مناقشة الموضوع أو الأفكار المطروحة لذلك يمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات الآتية لتحقيق انتباه وإثارة المتعلمين:

ا-عرض الفكرة الأساسية للموضوع الذي سيناقش.

ب- صياغة المشكلة علي هيئة سؤال.

ج-يعرض بعض المعلومات المرتبطة بالموضوع.

د-يبين لهم القواعد التي عليهم التقيد بها أثناء المناقشة.

2-إجراءات تنفيد جلسة العصف الذهني:

يمكن انجازها بالخطوات الآتية:

ا-تذكير المتعلمين بالمشكلة من خلال قراءة السؤال الذي يحدد المشكلة.

ب-تكليف المتعلمين بطرح أسئلتهم المتعلقة بالمشكلة.

ج-قيام المتعلمين بطرح حلول للمشكلة مع الأخذ بجميع الأفكار والحلول المطروحة دون الاستهتار بتلك الآراء.

د-يضف المعلم وبمشاركة المتعلمين الأفكار المطروحة ، بعد مناقشتها معهم.

هـ- صياغة التعميمات واقتراح الحلول للمشكلة التي من المفروض إن تكون حلولا إبداعية وجديدة.

2- ختام جلسة العصف الذهني:

كتابة التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها كحل للمشكلة . (زيد الهويدي، 2005: 241-242)

ويمكن تحديد شكل جلسة العصف الذهني بناء علي الخطوات سالفة الذكر كما يلي:

يجلس المتعلمين في جلسة علي شكل دائرة، ويقود المعلم الجلسة ويسجل استجابات المتعلمين أو(يكلف احدهم بهذا التسجيل) ويبدأ المعلم بطرح القضية أو المشكلة المراد إيجاد حل لها، ويبدأ المتعلم الأول طرح فكرته أو حله، ثم يأتي المتعلم الثاني فكرة أو حل زميله الأول، أو ليطرح فكرة جديدة أو حلا جديدا، وتستمر الأمور هكذا حتي ينتهي كل المتعلمين، ثم يبدأ المتعلم الأول من جديد في طرح أفكاره أو حلوله بعدما سمع لأفكار واراء الاخرين ثم المتعلم الثاني وهكذا(احمد النجدي، ومنى عبد الهادي ، وعلي راشد ، 2003 : 323)

علاقة العصف الذهني بالتفكير الإبداعي:-

يلعب العصف الذهني دوراً هاماً في تنمية التفكير الإبداعي وذلك للأسباب التالية:-

1-للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة .

2-العصف الذهني عملية بسيطة : لأنه لا توجد قواعد خاصة تفيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

3-العصف الذهني عملية مسلية : فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيا والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

4-العصف الذهني عملية علاجية : كل فرد من الافراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

5-العصف الذهني عملية تدريبية : فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.(يحي محمد نبهان : 2008 :20)

مزايا استخدام العصف الذهني في مجال التدريس:-

يعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني أحدى الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أثرها في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

1-التعرف على ما يمتلكه المتعلمين من أفكار ، إضافة إلى معرفة المعلم لطلبته بماذا يفكرون، وكيف يفكرون.

2- إثارة تفكير المتعلمين ، وتوفير جو من المتعة لهم في المراحل الدراسية المختلفة

3-تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

4-سهلة التطبيق فلا تحتاج إلي تدريب طويل من قبل المعلم.

5-اقتصادية فهي لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام.

6-تنمية قدرة المتعلمين على التعبير بحرية في ظل عدم النقد.

7-تنمية الثقة بالنفس من خلال طرح آراءه بحرية دون تخوف من نقد الآخرين.

8-توليد أفكار إبداعية لحل المشكلات بسب توليد قدر من الأفكار.(حسبن محمد ، و غسان يوسف ، 2008 :228)

عيوب العصف الذهني:-

1-تودي أحيانا إلي تشتت الأفكار وفقدان التركيز.

2-سيطرة بعض المتعلمين خاصة الأذكياء منهم على المجموعة ، وبالتالي ربما تقلل مشاركة المتعلمين الضعاف في التحصيل.

3-ظهور العديد من الأفكار غير الواقعية ، وليس لها علاقة بالموضوع .

4-صعوبة تقويم الأفكار المقترحة من قبل المتعلمين.

5-طرح أفكارهم لحل المشكلة بسرعة وعفوية.(حسين محمد، وغسان، 2008 : 228

6-قد لا يجيدها كثير من المعلمين ، وخاصة الذين اعتادوا التدريس بإسلوب التلقين.

7-قد لا تصلح هذه الطريقة مع مجموعة عدد المتعلمين كبير مثل الصف الكامل وبالتالي تنعدم مشاركة بعض المتعلمين.(زيد الهويدي، 2005 : 242)

العناصر التي تفعل من نجاح عملية العصف الذهني:-

1-وضوح مشكلة أو موضوع الدراسة وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المتعلمين والمعلم قبل جلسة العصف الذهني.

2-وضوح مبادي وقواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع ، بحيث يأخذ كلا منهم دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد مع مراعاة ضرورة توعية الجميع في جلسة تمهيدية وتدريبهم على إتباع القواعد والالتزام بها طوال الجلسة.

3-خبرة المعلم وجديته وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في تنمية الإبداع ، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المتعلمين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق(يحي محمد نبهان ، 2008 :28) و (مصطفى نمر دعمس ،2008 :94)

إرشادات لتنظيم جلسة العصف الذهني :-

1-صغ الأسئلة المفتوحة سلفاً قبل البدء بالجلسة إلي حد ما.

2-سجل النجاحات والصعوبات التي تنشأ عن كل جلسة لتتعرف على ماحققته من إثارة واهتمام ومعرفة وما سببته من مشكلات في نظام الفصل ، وتباين الآراء ، واختلاف المواقف والاتجاهات.

4-استخدام مختلف أشكال التعزيز الايجابي لتشجيع المتعلمين على الإجابة الحرة الطليقة المبدعة .

5-ركز على تقوية استجابات المتعلمين المنطوين الذين يعبرون بحرية عن رأيهم في الجلسة فهولاء أكثر من غيرهم بحاجة إلى التعزيز.(محمد جهاد جمل ،2005 :143-144)

مما سبق يمكن القول أن العصف الذهني هو أسلوب تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمتعلمين في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن التقييم أوالنقد. ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند المتعلمين الآخرين. ومن خلال القيام بالعصف الذهني حسب القواعد والمراحل السابقة أثبت العصف الذهني نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار المتعلمين دون تقييم ، وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بدايتها قد يودي إلى خوف المتعلم أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطي تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه .

وهذا يبين أن التدريس بالعصف الذهني يزيد من تحصيل المتعلمين ، فهو يمنحهم الفرصة للتفكير والتأمل في القضايا المطروحة وإعادة النظر فيها مما يزيد من تركيزهم وانتباههم ووعيهم للمادة التعليمية ، ومن جانب أخر فإن الطبيعة الكشفية التفاعلية للعصف الذهني تجعله عاملاً فاعلاً في زيادة التحصيل ، بمعنى أن المتعلم عندما يدرس بالعصف الذهني فإنه يعمل على البحث والتنقيب واكتشاف أبعاد المعرفة بنفسه ، وفي الوقت نفسه يتفاعل مع زملائه من خلال

طرح الأفكار واستمطارها وتقويمها ، ولاشك أن الاكتشاف والتفاعل عاملان رئيسيان في عملية التعلم
والتحصيل

ملخص الدراسة:-

يشهد العصر الحديث محاولات جادة لتطوير التعليم ، بغرض التنمية البشرية والجودة الشاملة والاعتماد ، لذا أصبح لزاما على التربية الحديثة أن تواكب هذه التطورات الهائلة التي شملت جميع مناحي الحياة .

وتبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة التعليم ، فلم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة ، فلم يعد المعلم ملقناً للمعرفة ، والمتعلم مستقبلاً ، بل أصبح المتعلم محوراً للعملية التعليمية والمعلم مرشداً وموجهاً وفقاً للأساليب الحديثة في التدريس التي تتيح للمتعلم فرصة تحصيل المعرفة ، والمشاركة بفاعلية في كافة الأنشطة والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتاد الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات. وتعد طريقة العصف الذهني من ضمن أساليب وأستراتيجيات التدريس التي تشجع على تنمية تفكير المتعلم وتطلق الطاقة الكامنة لديه في جو من الحرية والأمان تسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

وبذلك يكمن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في التعرف على إستراتيجية العصف الذهني . وقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الأتي ماهو العصف الذهني ؟

وللإجابة على هذا التساؤل سوف تتناول الباحثة المحاورالاتية:-

1- التعريف بالعصف الذهني.
2- أهم مبادي وقواعد العصف الذهني.
3- خطوات العصف الذهني .
4- أهم مزايا وعيوب العصف الذهني
5- أهم العناصر التي يمكن للمعلم أن يأخذ بها لانجاح عملية العصف الذهني.

التوصيات:-

1-توصي الباحثة بضرورة توظيف إستراتيجية العصف الذهني في التدريس على مستوى الجامعات والمعاهد والمدارس لأنها تعتمد على نشاط وفاعلية المتعلم

2- تضمين المناهج الدراسية مواقف تعليمية وأنشطة ذات نهايات مفتوحة تشجع على تنمية التفكير لدى المتعلمين.

3-عقد دورات تدريبية للمعلمين لتزويدهم بالاستراتيجيات الحديثة في التدريس وأهميتها وكيفية تطبيقها حتى يصبحوا قادرين على التدريس الفعال الذي يتلاءم مع التطورات المعلوماتية والاتصالية المعاصرة وبخاصة في مجال تعليم التفكير وتنميته.

4-التخلي عن السياسات التعليمية القائمة على إكساب المعلومات وتخزينها في عقول المتعلمين والتوجه نحو تنمية قدرات التفكير لديهم.

5-أعداد دليل أرشادي للتعريف بطريقة العصف الذهني وكيفية تطبيقها.

6-تصميم مناهج بحيث تتضمن موضوعات ومحتويات تعليمية يتم التخطيط لها وتدريسها وفق إستراتيجية العصف الذهني.

7-توفير بيئة صفية تسهم في تفاعل المتعلمين وإشراكهم في الأنشطة التي تزيد من تحصيلهم وتنمي مهارات التفكير لديهم.

8-تقليل كثافة المحتوى الدراسي لبعض المناهج الدراسية لإعطاء فرصة للمعلم لاستخدام طرق واستراتيجيات حديثة في التدريس.

المراجع

1-أحمد النجدي ، ومنى عبد الهادي .(2003) طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر ، القاهرة.

2-جمال مصطفى عيسوي (2005) " فاعلية استخدام القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بالإمارات" مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات ، السنة العشرين ، العدد(5) ، 97 -139.

3-حسين محمد أبورياش ، وغسان يوسف قطيط . (2008) حل المشكلات ، دار وائل ، عمان.

4-ماجد زكي الجلاد .(2007) " أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس بالإمارات" ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد التاسع عشر ، العدد(2) ، 57 -95 .

5-ماهر مفلح زيادات ، وزيد سليمان العدوان (2009) "أثر استرتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة أتخاد القرار لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن " كلية العلوم التربوية ، جامعة أل البيت ، المجلد السابع عشر ، العدد(2) 465-490 .

6-مجدي عبد الكريم حبيب (2007) اتجاهات حديثة في تعليم التفكير ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط2.

7-محمد زياد الأسطل (2012) " أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد"، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط.

8-زيد الهويدي .(2005) الأساليب الحديثة في تدريس العلوم ، دار الكتاب الجامعي، العين.

9-محمد جهاد جمل .(2005)العمليات الذهنية ومهارات التفكير ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ط2 .

10-مصطفى نمر دعمس .(2008)الإستراتيجية التعليمية ، دار غيداء ، عمان.

11-وليم محمد نيهان . (2008)العصف الذهني وحل المشكلات ، دار اليازوري ، عمان.

12-علي مقبل العليمات (2008) "تأثير العصف الذهني والاكتشاف في تدريس العلوم في تنمية التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن " ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد الخامس، العدد(1) ، 99-126 .

13-عودة أبوسنينة (2008) أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية بالأردن" ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ، المجلد الثاني والعشرين ، العدد (5) ، 1449-1480 .

14-وليم عبيد .(2009)استراتيجيات العليم والتعلم ، دار المسيرة ، عمان.

اليات تطوير المناهج الدراسية في مرحلة التعليم العالي وفق معايير الجودة

إعداد. هدى عبد الله نصر
عضو هيئة تدريس بكلية التربية قصر بن غشير

المقدمة

تعد الجامعات من أهم المؤسسات التعليمية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها ،فهي من صنع المجتمع ، ومن هنا كانت لكل جامعة من الجامعات رسالتها التي تتولي تحقيقها

انطلاق من أن التعليم العالي والارتقاء به هو طريقنا ومدخلنا لخريطة العالم الجديد وإن المتغيرات الحالية والتحديات القادمة تفرض علينا وضع تصور جديد يعمل علي إجداء قراءة واعية لواقع التعليم العالي في المجتمع الليبي ,وتقويم سياساته وبرامجه التعليمية الراهنة لإنشاء جيلا قادرا علي مواجهة التحديات وتخطي الصعوبات الاقتصادية وتوفير احتياجات المجتمع من العمالة المؤهلة القادرة علي تلبية متطلبات التنمية في شتي مواقع الحياة وتأكيد القيم المرتبطة بالعمل وما يتصل به من سلوكيات وإتقان واستخدام الإمكانات المتاحة من أدوات العصر وبصفة خاصة خلق القدرات التي تستطيع أدوات التنمية الشاملة التي لا تكتفي برسم العلاقات الكمية والرقمية بينها وبين تخطيط التعليم العالي وتحقيق أمننا القومي بمعناه الشامل خاصة وأننا في عصر الانفجار المعرفي والتطوير التكنولوجي . كما تلعب ادارة الجودة الشاملة دورا مهما في العملية التربوية كما ان لها علاقة بكافة النظم الاجتماعية والاقتصادية والفنية والسياسية التي بدورها بالضبط المسبق لكل ما يتعلق بسير النظم التربوية والتعليمية من خلال المراحل التعليمية التي يمر بها كل فرد من افراد المجتمع في عصرنا هذا

ان تطوير المناهج الدراسية معناها تطوير في بناء وإعداد الانسان حاضرا برؤيا المستقبل ،هو تغيير علي أساس علمي موضوعي وفي ضوء دراسة لكل العوامل المؤثرة والمتأثرة بهذا التغيير ، فاتطوير يستلزم الواعي الموجه بواسطة قيادة ماهرة هي ادارة الجودة . وفي هذه الورقة البحثية ستتعرض الباحثة لبعض المواضيع الخاصة بالتعليم العالي ابتداء من أهداف التعليم العالي في ليبيا مع عرض لأهم الخصائص التي يختص بها التعليم العالي في ليبيا وأهم مشكلات التعليم العالي.

فإدارة الجودة ليست كيانا مستقلا بحد ذاته بل هي جزء من العملية التعليمية ، وتأتي عمليات تغيير ةتحسين وتطوير المنهج من أولويات وظائفها استجابة للتقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر

، وثورة المعلومات ، والتغيير السريع والمستمر في المعرفة ،كل ذلك جعل استخراج منهج معين في اي مجال من مجالات الدراسة أمر غير منطقي ، لان تطوير المناهج الدراسية معناها تطوير في بناء وإعداد الانسان حاضرا برؤيا المستقبل هو تغيير علي أساس علمي موضوعي وفي ضوء دراسة لكل العوامل المؤثرة والمتأثرة .

تحديد مشكلة الدراسة:

إن موضوع التغيير بات اليوم مسؤولية الجميع ، والا سنظل نكرر ما درج عليه الاباء والاجداد في ظروف غير ظروفنا ، فالقرن الحالي يتطلب منا جميعا نظرة جديدة في اسلوب تطوير التعليم العالي، كما يتطلب تغيير المفاهيم والقيم لدور العملية التعليمية في ليبيا .

إن موضوع التغيير بات اليوم مسؤولية الجميع ، والا سنظل نكرر ما درج عليه الاباء والاجداد في ظروف غير ظروفنا ، فالقرن الحالي يتطلب منا جميعا نظرة جديدة في اسلوب تطوير التعليم العالي ، كما يتطلب تغيير المفاهيم والقيم لدور العملية التعليمية في ليبيا .

لذلك اصبح لزما علي التعليم العالي توفير تقنيات التعليم وكل ما يتطلب بالطبع التطوير لبرامج العملية التعليمية ومن ضمنها تطوير المناهج الدراسية ، ودفعها باتجاه تلبية الحاجات المستقبلية للتعليم وتأمين التوازن في مكوناتها الاكاديمية والتعليمية والمهنية ، مع التركيز علي جانب أليات إعداد المناهج الدراسية .

فنجد ان التعليم العالي يقوم بدور فعال في خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا ،كما يساهم في رقي الفكر وتقدم العلم وتطوره ,وتنمية القيم الإنسانية ،وتزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع ووضع المستقبل للخدمة الإنسانية .

فانطلاقا من أن التعليم هو أساس التقدم والتطور والتغير في أي مجتمع من المجتمعات، حيث ان إصلاح هذا التعليم وتطويره هو المقدمة الطبعية و المنطقية لأي إصلاح أو تحول في المجتمع، فإن التعليم العالي هو محصلة النظام التعليمي وقيمة.

فلقد ازداد الاهتمام العالمي في العقود الاخيرة بنوعية التعليم المقدم في المؤسسات التعليمية ، فأذخلت علي الانظمة التعليمية العديد من التجديدات الكثيرة في سياسات هذه المؤسسات وفي أهدافها ومحتوياتها ومناهجها وخططها الدراسية وفي طرائقها وأساليبها ، لتواكب التطورات التي تتطلبها العملية التعليمية

ونظرا لعمل الباحثة في الجامعة فقد لوحظت أن هناك قصور في أليات تطوير المناهج الدراسية بكليات التربية ،كما أكدت العديد من الدراسات علي ذلك أن هناك معوقات تواجهة المتخصصين في إعداد المناهج وتعوق التعليم من أداء وظيفته ، وهناك بعض المشكلات التي تعوق ادارة الجودة عن أداء وظيفتها باعتبار تحسين المنهج وتطويره أحد وظائفها كما بينت دراسة اخري انه لابد من تحديد أهم العمليات والمهارات الاساسية لإعداد المناهج الدراسية . .

لذلك تحاول الباحثة القيام بدراسة حول مناهج التعليم العالي في ليبيا هل هي متمشية مع معايير الجودة الشاملة أم لا .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الاتي :-

1- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة نفسه وهو ادارة الجودة.

2- تتناول هذه الدراسة جانبا مهما من جواني ادارة الجودة وهو دورها في تطوير المناهج .

3- اهمية القطاع المطبق فيه الدراسة وهو مؤسسات التعليم العالي .

4- يمكن ان تساعد هذه الدراسة المتخصصين في إدعاد المناهج الدراسية من خلال بعض التوصيات والمقترحات لتحسين العملية التعليمية في التعليم العالي.

أهداف الدراسة :-

تسعي هذه الدراسة الي تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف علي العليم الجامعي وما هي اهم محدداته.

2- التعرف علي اهم مفاهيم ادارة الجودة الشاملة وما اهميتها وفوائدها في التعليم العالي.

3- التعرف علي واقع التعليم العالي في ليبيا

4- التوصل إلي مجموعة من النتائج والتوصيات التي يمكن ان تساهم في رفع مستوي العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي

منهج الدراسة :

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وهو الذي يتمكن خلال المصادر والمراجع والكتب والرجوع إلي الأدب المنشور في المناهج واستخلاص الأفكار والمفاهيم التي تناولت واقع التعليم العالي في ليبيا .

مصطلحات الدراسة

ادارة الجودة في المؤسسات التعليمية : هي إستراتيجية إدارية ترتكز علي مجموعة من القيم وتستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف مراحل التنظيم لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية .

تطوير المنهج :-هو التحسين الكيفي المقصود المنظم الذي يحدثه المربون في بعض مكونات المنهج بحيث يؤدي إلي تحديث المنهج ورفع مستوي كفايته في تحقيق اهدافه التعليمية .

الدراسات السابقة

وهنا تحاول الباحثة استعراض بعض الدراسات ذات الارتباط بموضوع الدراسة وهي كما يلي :-

1- دراسة لويس وسميث (1979) حيث استهدفت هذه الدراسة توضيح أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وقد توصلت الي ان تطبيق الجودة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل وحدوث مبادئ أساسية تقوم عليه الجودة الشاملة في الجامعات منها الالتزام بالتحسن المستمر ، والالتزام بإرضاء العميل ، احترام الافراد، استخدام بيانات ومعلومات صادقة .

2- دراسة كولسنسكي (2000) هدفت هذه الدراسة تحديد مدي النجاح أو الإخفاق في تطبيق الجودة الشاملة في (184) مؤسسة تعليمية ومعرفة مدي تطبيق الجودة الشاملة . وقد توصلت الدراسة الي ان مؤسسات التعليم العالي تعاني من مجموعة من المعوقات لتطبيق هذا المفهوم ، حيث يحتاج تطبيقه الي رؤية ادارية جديدة وقيادة قوية تعمل في إطار فريق العمل الواحد .

3- دراسة امعزوز جابر علاونة(2000) هدفت هذه الدراسة الي مدي تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الامريكية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ومقارنة مستويات ادراك عينة الدراسة لمدي تطبيق ادارة الجودة الشاملة .

4- دراسة مريم الشرقاوي (2003) بعنوان ادارة المدارس والجودة الشاملة هدفت الي التعرف علي ادارة الجودة الشاملة في التعليم وواقع ادارة الجودة فيها وقد توصلت الي ان هناك انخفاض في مستوي جودة مخرجات هذه المدارس .

5- دراسة بهجت عطية راضي ، ويحي الجوشي (2004) بعنوان متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم . هدفت الي التعرف علي مدي توافر متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة بقطاع التربية والتعليم وخلاصة النتائج توافر وعي الادارة بفلسفة الجودة من

خلال وجود تخطيط استراتيجي مستقبلي للادارة ، وايضا تمحور الادارة حول العميل من خلال وجود سياسة مكتوبة للتطوير وتحسين الخدمات واعتبار العاملين أهم مصادر أفكار وتحسين الخدمات.

6- دراسة جيمس ريلي هدفت هذه الدراسة توضح المتطلبات اللزمة لتطبيق فلسفة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ومن خلال تغطية الدراسات في هذا المجال تبين إن هذه المتطلبات تغير ثقافة الكليات ، بحيث ينظر إلى الطالب على إن العميل والتخطيط للتحسين المستمر.

7- دراسة لويس وسميث (1997) حاولت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والتعرف على نقاط القوة فيها حيث توصلت لأنها هناك صعوبة عديدة تعيق تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة منها ازدياد مشاركة العاملين في الجامعة والاستخدام الأفضل للموارد المتاحة وغيرها .

8- دراسة أرفن تقوم هذه الدراسة على النظر في الجهود المبذولة الانجاز ادارة الجودة في خمس جامعات بأمريكا وتوصه الدراسة السؤال التالي ، هل تستخدم هذه الجامعات التي تنفيد ادارة الجودة الشاملة استراتيجيات مختلفة وتوصلت ان ادارة الجودة الشاملة تمثل مبادرة موجهة اداريا لتحسين جودة لخدمات الجامعية .

9-دراسة الين ايرل نسا في ولورنيش حاولت هذه الدراسة توضيح ماهية الجودة في التعليم والمتطلبات اللازمة لتنفيدها في التعليم الجامعي وتوصلت الدراسة الى مجموعة من الاعتبارات والمتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق الجودة في التعليم الجامعي منها تأهيل وتعليم العاملين في ضوء فلسفة الجودة التأكد على مفهوم التحسين المستمر في كل جوانب العمل .

الاطار النظري

أهمية التعليم الجامعي :-

يسهم التعليم الجامعي في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، واذا كانت معظم الجامعات تعمل في بيئات لا تستطيع التحكم فيها ، فإن بقاء الجامعة ونجاحها يتوقف علي استجابتها الفعالة للعديد من القوي والمتغيرات ، وتنهض الجامعة داخل المجتمعات بادوار كبيرة ، لاغراض متنوعة ، ثقافية واجتماعية وافتصادية وتكنولوجية ، قد تكثر أو تقل حسب إمكانات كل جامعة ومدي تعاون الهيئات والمؤسسات المعنية داخل المجتمع . ومن

المفترض ايضـــا ان تعمل الجامعة علي تحديث المجتمع .علميا وتكنولوجيا وفكريا وثقافيا ، وأن تكسب أفراده قيما سلوكياة وعلمية معززة لخطط التنمية في هذا المجتمع (1) .

وتعرف الجامعة : بانها مؤســـســـة علمية مســـتقلة ذات هيكل تنظيمي معين وانظمة واعراف وتقاليد اكاديمية معينة وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتألف من مجموعة من الكليات والاقســـام ذات الطبيعة العلمية التخصـــصـــية وتقدم برامج دراسية متنوعة في مختلفة منها ما هو علي مستوي الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب . (2)

أهداف التعليم الجامعي

أن أهداف الجامعة أكثر تعددا وتنوعا ، إذا ما قورنت بغيرها من المؤســـســـات الاخري ، وذلك لضخامة الاعباء الملقاة عليها ، ومن أهم الاهداف التي يجب ان تسعي لتحقيقها الاتي :

1- اهداف معرفية :- وهي تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطورا أو تطويرا أو انتشارا.

2- اهداف اقتصـــادية :- والتي من شـــأنها أن تعمل علي تطوير اقتصـــاد المجتمع والعمل علي تزويد بما يحتاج إليه من خامات بشرية .

3- أهداف اجتماعية :- وهي التي تعمل علي اســـتقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه من مشـــكلات (3)

خصائص مقررات وبرامج التعليم العالي في ليبيا :-

نظرا لتعدد وتنوع وعدم اســـتقرار مقررات وبرامج التعليم الجامعي والعالي في الجماهيرية فأنه يتعذر تحديد خصـائصـها سـواء أكان ذلك علي مسـتوى الأقسـام أم الكليات أم الجامعات وذلك بعدة أسباب من أهمها:-

1- التغير المســـتمر في المقررات والبرامج الدراســـية داخل القســـم الواحد أم بســـبب تغير نظام الدراسة أو بسبب التطوير المستمر مند الثمانينات .

2- التغير في أمناء اللجان الشـعبية بالكليات والأقسـام مما سـاهم في عدم اسـتقرار واسـتمرارية البرامج التعليمة داخل المؤسسة الواحدة .

3- عدم وجود سياسة تعلميه واضحة للكليات المتناظرة في توحيد مقرراتها الدراسية .(4)

وبالرغم من ذلك يلاحظ علي مقررات وبرامج مع التعليم العالي في ليبيا الأتي

1- معظم المقررات المدرسية بالكليات الجامعية لا تلبى حاجات المجتمع ومتطلباته ولا تسهم في حل مشكلاته المعاصرة.

2- انعدام التوازن النظري والتطبيقي للمقررات الدراسية وخاصة في بعض الكليات التطبيق .

3- إن عدم الصلة المقررات الدراسية وحاجات الطلاب ومشكلات بيئاتهم التي يعيشون فيها .

4- إن عدم تنفيذ المقررات الدراسية بالشكل المفترض قد يرجع إلي الأستاذ الجامعي .

5- تفتقر بعض المقررات والبرامج التعليمة إلي الأصالة في محتواها .

6- عدم وجود علاقة بين مقررات وبرامج التعليم العالي من جهة والخطط التنموية التي تشهدها البلاد من جهة أخري .

7- عدم مرونة بعض المقررات بالشكل الذي يتيح للطالب حرية الاختيار بما يتفق مع قدراته وميوله .

وفي ضوء هذه الخصائص يمكن القول بان بعض المقررات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي في بلادنا لم تبلغ المستوي المطلوب .

ويرجع السبب إلي عدة عوامل أهمها:-

1-غياب الأهداف التعليمة بصورة عامة والسلوكية منها بصورة خاصة .

2- تنظيم المناهج الدراسية الجامعية علي أساس المواد المنفصلة التي لا تعتمد علي إثارة التفكير العلمي بقدر ما تركز علي الحفظ والتلقين والتذكر للمعلومات والحقائق العلمية .

3- ضعف التنسيق بين الكليات أو الأقسام ونظراتها في الكليات الاخري وعدم التعاون بين أعضاء هيئات التدريس في الكلية الواحدة أو القسم الواحد في تخطيط المقررات الدراسية وتنفيذها .

4- ضعف التخطيط الشامل لكل مراحل التعليم بصورة كاملة وفصل التعليم الجامعي عن مراحل التعليم الأساسي والمتوسط مما أدي إلي صعوبة التوافق مع التطوير الكمي لإعداد الطلاب وصعوبة تلبية حاجات المجتمع من مختلف التخصصات في المستقبل .

5- ارتفاع الكثافة الطلابية في بعض الأقسام مما أدي إلي تركيز بعض أعضاء هيئات التدريس علي الكم بدل الكيف .

6- اتجاه الخرجين علي الحصول علي شهادة التي تؤهلهم للعمل بوظيفة إدارية أكثر من الاتجاه للحصول علي خبرة ميدانية عملية .

7- نقص أو عدم توفير الإمكانيات المادية وفي مقدمتها التقنيات التعليمية .

8- الاعتماد كليا أو جزئيا علي أنظمة الامتحانات التقليدية التي تهتم بقياس التحصيل الكمي للمعلومات والحقائق العلمية(5).

ولهذا أصبح من واجب كلياتنا الجامعية إن تواكب العصر في تغيراته وتقنياته المختلفة التي تترك أثارها علي جميع أوجه الحياة في المجتمع وان تلعب دوراً هاماً في تعبئة القدرات العلمية والفكرية لصيانة ملامح التقدم العلمي والحضاري للمجتمع.

ولاشك إن اختيار المقررات الدراسية الملائمة سيؤدي حتماً إلي تعليم الطلاب وتدريبهم والي تطوير وتأهيل وتنشيط العاملين في كافة القطاعات الخدمية والإنتاجية بما يؤدي إلي تحقيق طموحات المجتمع في الوصول إلي ما وصلت إليه أمم العالم المتقدم .

وتحتل المقررات الدراسية موقعا هاماً في برنامج التعليم العالي فمن خلالها يمكن الحكم علي مدى كفاية التعليم وقدراته علي مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع

واقع التعليم العالي وسبل تطوره :-

إن الوقع التعليمي في بلادنا للأسف أهمل أو تجاهل محمل عناصر العملية التعليمية مما اثر سلباً علي العملية برمتها ، ولعل أكثرها تجهلاً هو ما يتعلق بالمعلم ، الذي ترك دون تأهيل أو تطوير بمهاراته أو تنميتها ، بما يصف إليه من تراكمات معرفية تعينه علي أداء وظيفته التعليمية وتليق برسالته التربوية وتنادي به علي التهميش .

إن هذا الواقع ينسحب علي بقية عناصر ومكونات العملية التعليمية بدرجات متفاوتة ،فإذا أردنا مباشرة الواقع علينا العمل علي تطويره إلي مفهوم أكثر شمولية يلبي التطلعات ويحقق الأهداف معتمدين علي أسس واقعية تتصل بمفهوم التعليم العالي وأهدافه دون استنساخ مناهج أو تصورات لا تخدم تطوير الواقع

ولعلى من أهم ما يمكن توجيه الأنظار نحوه لتطوير واقعنا التعليمي هي الالية التي يمكن ان يتطور بها المنهج التعليمي بشكل عام هو:-

أولا:- أن يستند التطوير إلي نظرية علمية ومدخل تدريس واضح :-

فالتطوير يختلف عن التغيير الذي يتناول جزاء من المنهج فهو يمثل عملية شـاملة لها أسـاس فلسفة واجتماعية وبيئية....الخ.

ثانياً:- إن يرتبط التطوير بأهداف التعليم :-

من المعروف إن لكل دولة توجهات سـياسـية وإسـتراتجية وأهدافا ترتبط بالأمن القومي وأخري اقتصـادية وهناك أيضـا السـياسـة التعليمية والتي تعكس بشـكل مباشـر علي ما يحدث داخل القاعـة فعند تطوير المنهج يجب مراعـاة الأهـداف التعليميـة للمرحلـة أو نوع التعليم وكذلك المستويات المختلفة للأهداف

ثالثاً :- إن يتسم بالشمول :-

يجب أن يكون التطوير شـاملاً لكل عناصـر المنهج فالأهداف العامة والخاصـة يجب أن يعيشـها واضعوا المنهج .

رابعاً:- أن يرتبط التطوير بالمجتمع والبيئة :-

في معظم الأحيان يؤلف محتوي المقررات الدراسـية بعيداً عن المجال التطبيقي العملي أي بعيداً عن المدرسـة والبيئة المحيطة بها ولذا يأتي هذا المحتوي وكأنه معد ليختزن المعلومات فقط.

خامساً:- أن يرتبط التطور بفكرة التعليم الذاتي المستمر:-

هذا يكون بمسـاعدة الطلاب علي مواصـلة تعليمهم بطرق مختلفة بعد انتهائهم من الدراسـة ويكون هذا بالبحث عن المصادر المعرفية بتوجيه مباشرة من معلمه أو أستاذه ويشارك بفاعلية في المناقشـات وطرح القضـايا المالية وغيرها وهذه الطريقة تسـاعد الطالب غلي التأمل ونقد كل ما حوله وهو أسلوب يناسب حياته في المستقبل .

سادساً :- إن يرتبط التطوير بوجود المعلم المؤهل :-

تضـل أفضـل المناهج بلا قيمة إذا تناولها معلم غير مؤهل أو غير مقتنع بجدواها، وهذا إجحاف في حق التلميذ أو الطالب .

فعند التفكير بتطوير المناهج يجب أن يهتم القائمون بإعداد المعلم القادر علي تنفيذه ، وليس المعلم الحريص علي التلقين والضبط والسلطة في الفصل أو القاعة ، فبدون المعلم المؤهل واسع الأفق لا يمكن لأي تطوير أن ينجح (6)

ومما لا شك فيه أن المناهج بمؤسساتنا التعليمية الجامعية العليا لا تتوافق مع التطورات الحديثة التقنية ، ولا تحقق طموحات المجتمع الذي يسعي إلي أن يطور نفسه ويواكب التقدم ، وان المناهج الحالية التي تقدم للطالب في هذه المؤسسات لا تقود إلي خلق كوادر علمية ومبدعة في جميع المجالات التي يحتاجها المجتمع في عصر التفجير المعرفي والمعلوماتي .

وعلي هذا إن مناهج التعليم العالي لم تعط أي انتباه إلي الجوانب الاخري التي تعتبر أكثر إلحاقا مثل ((تعلم لتكون ، تعلم لتعمل ، تعلم لتنال ، تعلم لتتجنب ، تعلم لتوفر)) .

الهدف من تطوير المنهج :-

1- توفير الظروف كافة الامكانات المادية والبشرية التي تساعد علي نمو المتعلم بشكل متوازن ومتكامل (عقليا ، جسميا ، روحيا ، اجتماعيا ، نفسيا) وتوفير قدوة حسنة لهم .

2- تحقيق الاهداف الاجتماعية التي يريدها المجتمع ويحرص علي نشرها من اجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي.

3- توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد علي النمو الشخصي والاخذ في الاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية بين المتعلمين .

4- المساهمة في دراسة المجتمع وحل مشكلاته وتحقي أهدافه .

5- توفير الجو الملائم الصالح للعملية التعليمية .(7)

أسباب تطوير المنهج :-

هناك عدة أسباب لتطوير المنهج منها :-

1- طبيعة العصر الذي نعيش فيه في التقدم العلمي والتقني .

2- عدم قدرة المناهج الحالية علي الاسهام الفعال في التغيير الاجتماعي .

3- عجز المناهج الحالية عن علاقة التطور في الفكر التربوي والنفسي .

4- ارتفاع نسبة الفاقد في التعليم . (8)

تعريف إدارة الجودة الشاملة :

هي أسـلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومسـتوياتها ليوفر للافراد وفريق العمل الفرصـة لإرضـاء الطلاب المسـتفيدين من التعلم ، وهي فعالية تحقق أفضـل خدمات تعليمية بحثية بأكفا الاساليب التي تثبت نجاحها لتخطيط الانشطة التعليمية وإدارتها .

أهداف تطبيق عملية ادارة الجودة :

أن الهدف الاسـاسـي من تطبيق عملية ادارة الجودة في أي جامعة هو تطوير جودة الاداء والخدمات في الجامعة .

فادارة الجودة تهدف الي تقويم المؤسسة التربوية ، بقصد تطويرها وتحسينها ويتمثل ذلك في تطوير العملية التعليمية وهي الطالب والمعلم والمنهج ، وتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة في أنظمة التعليم العالي ، بما يعود بالنفع علي الجامعة غذ يضـع حجر الاسـاس لرؤية فلسـفية جديدة لأهداف الجامعة ورسالتها ويرفع معنويات الدارسين فيها ويمنحهم فرصة التبعبير علي مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة التي يرغبونها مما يضـفي علي البيئة التعليمية مناخا منتجا .(9).

فوائد تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي :

للجودة فوائد كثيرة وتعددة تظهر نتائجها من خلال المؤسسات التي تقوم بتطبيقها ، ومن أهم هذه الفوائد

1- رؤية رسالة واضحة للمؤسسة.

2- تطبيق إستراتيجية مبينة علي أسس علمية للمؤسسة .

3- تطبيق واستخدام معايير جودة واضحة ومحددة لجميع مجالات العمل في مؤسسة التعليم العالي .

4- العمل المسـتمر من أجل التحسـين ، والتقليل من الاهدار الناتج عن ترك الجامعة ، أو الرسوب .

5- الاسـتخدام الامثل للموارد المادية والبشـرية المتاحة وزيادة كفايات المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوي أدائهم .

6- توفير أداوات ومعايير لقياس الاداء والارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب .

7- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان نوعها وحجمها .

8- تطبيق نظام ادارة الجودة يمنح المؤسسة التعليمية المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي . (10)

دور ادارة الجودة في تطويرا لمنهج المقرر :

انه من الضروري لتحقيق اي تجديد او ابتكار في النظام التعليمي عامة وفي تطوير المناهج خاصة ، هو توفر إدارة عصرية جيدة ، ولكي يتم تحقيق ذلك يجب ان نتبع الخطواط التالية :-

1- الاخذ باحداث التنظيمات المنهجية الحديثة التي تتناسب مع الامكانيات وتراعي الظروف التي تساعد علي تحقيق الاهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية .

2- تحديد المقرر الدراسي الذي يدرس لكل مرحلة .

3- ان يراعي تنظيم المنهج ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم .

4- ان يراعي البيئة واستغلال مصادره والمناخ السائد فيها .

5- ان يراعي الامكانيات المتاحة من قبل الدولة والمدرسة .

6- الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية وتوجيه الطلاب توجيها دراسيا ومهنيا مبني علي اسس علمية متطورة .

7- متابعة التغيرات التي تتم داخل المجتمع .

8- الربط بين المقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والانشطة المختلفة بوافع الحياة ومشكلاتها .

9- العمل علي التغيرات الازمة في كافة جوانب المنهج حتي تهيئه لعض التجديدات .(11)

أهم نتائج الدراسة :-

1- غياب الفلسفة والاهداف الواضحة لنظام ادارة الجودة في تطوير المناهج الدراسية للتعليم الجامعي في ليبيا .

2- غياب التخطيط العلمي لبناء المناهج الدراسية .

3- التركيز علي جوانب معينة في ادارة الجودة لبناء المنهج وليس علي النظام ككل .

4- تدني دافعية المهتمين بالمناهج وانعكاساتها السلبية علي رغبتهم الذاتية للتحسن المستمر لادائهم .

5- الاعتماد علي الاساليب التقليدية في التحصيل الدراسي للطلاب .

6- عدم توافق المناهج الدراسية مع التطورات الحديثة التقنية .

7- ان المناهج الدراسية لا تحقق طموحات المجتمع .

8- تبني طرق واساليب لتطوير المناهج الدراسية لاتتوافق مع معايير ادارة الجودة الشاملة .

توصيات ومقترحات الدراسة :-

توصل هذا البحث إلى عدة توصيات هي :

1- تبني استراتيجية علمية لتطوير المنهج التعليمي الجامعي ، بحيث يتم التأكد فيها علي الابتكار والابداع

2- العمل علي ايجاد حلول للاشكاليات بما يتيح فرصة تطبيق المنهج المطور بشكل يرضي المعلم والمتعلم ويحقق الاهداف التعليمية .

3- اجراء دراسات مقارنة حول مدي تطبيق المناهج الدراسية لمعايير ادارة الجودة في الجامعات العربية ومدي جدوتها .

4- تحديد خصائص المقررات الدراسية الجامعية بحيث تهتم بتنمية معلومات الطلاب ومهاراتهم الفكرية

واتجاهاتهم نحو حب الوطن وحب العمل والتعاون والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية الرشيدة .

5- اهتمام المقررات الدراسية الجامعية بدراسة وتحليل القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع على أن

تضمن تلك المقررات التكامل والترابط بينها وبين مقررات المراحل الدراسية المختلفة .

6- إنشاء مكتبات عصرية مزودة بكل الإمكانات التقنية الحديثة ومصادر المعلومات المختلفة ،وقادرة

على خدمة الباحثين والأساتذة في الجامعات .

7- يجب ان يتضـمن المنهج الدراسـي العناصـر التعليمية اللازمة لتحقيق الاهداف التربوية والاهداف العامة .

8- مواكبة المقررات الدراسية للحداثة والتطوير وربط الطالب بالعصر الذي يعيش فيه.

9- تناسب المقررات الدراسية للمستوى الدراسي للطالب وواقعيتها وإبعادها .

10- تنظيم دورات وندوات سـنوية للموجهين التربويين من أجل تطوير أدائهم المهني حتي يكونوا علي تواصل مع كل جديد وحديث في مجال عمله .

11-استجابة المقررات الدراسـية للفروق الفردية والاهتمامات الخاصـة لتلائم كافة المسـتويات المطلوبة .

12- توظيف المقررات الدراسية حتى تستجيب لمتطلبات المجتمع .

13- دافعية الطالب إلى التعليم الذاتي والتألق والإبداع من خلال المقررات الدراسية .

المصادر والمراجع

1- محمد صديق حسـن ،دور الجامعات في خدمة المجتمع ، مجلة التربية ، قطر ، العدد 104 ، 1993ف، ص 52.

2- محمود أحمد شـوق ،محمد مالك محمد سـعيد : تقويم جهود الجامعات الاسـلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المسـتمر .المؤتمر القومي السـنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس . 1995ف ، ص 149

3- عبد الفتاح ابراهيم التركي ، مسـتقبل الجامعات العربية بين قصـور واقعها وتحديات الثورة العلمية ، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي ، القاهرة ، مجلد أول ، 1990، ص135

4- أحمد الفنيش واخرون ، العليم العالي في ليبيا ، دار الكتب الوطنية / بنغازي ، 1998، ص 23،28.

5- محمود ابو زيد ابراهيم ن اسماء غانم ، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1994، ص 83،86

6- نفس المرجع السابق ص 176،179.

7- احمد حسـين اللقائي ، وفاعة حسـن محمد ، منهج التعليم بين الواقع والمسـتقبل ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001ف، ص 280.

8- ابراهيم مهدب الشلبي ، المناهج بناؤها ، تنفيدها تقويمها تطويرها ، ط2، دار الامل ، الاردن ، 2000ف، ص242،243.

9- خضر حمود ،ادارة الجودة الشاملة ، دار المسرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الاردن 2000ف ، ص 103.

10- نعمات الموسوي ، تطوير اداة لقياس ادارة الجودة الشملة في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة التربوية ، عدد (67) ، 2003، ص 89.

11- ابراهيم مهدي شلبي ، مرجع سابق ، 250 ، 254.

الرسائل العلمية :-

1- محمد احمد بريقعان : الصور مقترح لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت رسالة دكتوراه ،جامعة اسيوط ، كلية التربية باسيوط ، 2001م .

2- محمد احمد على : الثقافة التنظمية للجودة الشاملة بجامعة جنوب الواي ، رسالة دكتوراه أسيوط ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، 2003م.

3-أحمد سيد مصطفى : ادارة الجزدة الشاملة والايزو 9000 ، القاهرة ، دار المعارف ، 2005م.

4-منى عبد المنعم عبد المعبود ، نمودج مقترح لادارة الجودة الشاملة في الاتحاد المصري لتنس الطاولة ، رسالة ركتوراه ، جامعة أسيوط ، كلية التربية الرياضية ، 2006م.

أتمنى من الله العلي القدير أن يوفقني في هذا البحث

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان

الباحثة :- هدى عبدالله بن نصر

أساليب تطوير ودعم الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة عن طريق الأداء التربوي - البحث العلمي - خدمة المجتمع

إعداد د. عبد السلام أبوبكر سالم شفشوف

عضو هيئة التدريس جامعة سبها كلية التربية براك

مقدمة:

لم تعد مهمة الأستاذ الجامعي تقتصر على إيصال المعلومة للمتلقي بالطرق التي يراها، بل يتعدى دوره إلى الاسهام في تربية الأجيال عن طريق تدريبهم على كيفية التفكير السليم الموصل للنتائج وتعليمهم طرق المشاركة في صنع القرار والقدرة على النقد البناء من خلال فسح المجال له بالمناقشة وإبداء الرأي فيما يتلقاه من معلومات سواء داخل قاعات الدرس أو خارجها، وعلى الأساتذة احترام وجهات نظره ومناقشته فيها، كما تقع عليه كذلك مسؤولية المساهمة في تنظيم المقررات الدراسية وفق رؤية علمية تهدف إلى الرفع من مستوى التحصيل، إلى جانب ما يقدمه من بحوث علمية هادفة تسهم في الرفع من مستوى حل كثير من المشاكل التي يعاني منها المجتمع عن طريق توجيه طلابه للبحث فيها ومساعدته في التوصل إلى حلول ناجعة، وبهذا يتحول من مجرد متلقي للمعرفة إلى مساهم في إنتاجها.

ولضمان ذلك فعلى الأستاذ الجامعي متابعة ما يستجد من أعمال تسعى إلى التطوير والتجويد والتحسين في طريقة الأداء عن طريق المشاركات العلمية المحلية والعالمية التي باتت اليوم من السهولة بمكان التوصل إليها عبر مواقع التواصل المختلفة للإفادة منها، وبطبيعة الحال سوف يكون لها مردود عليه في تحسين أدائه التعليمي وتجويد طرق أدائه التربوي والبحثي وبالتالي حتما سيكون مشاركا حقيقيا في النهوض بمجتمعه نحو التجويد والتحسين

إشكالية الدراسة

بما أن الدراسة ينصب اهتمامها إلى أساليب تطوير الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة فإنها تنطلق من التساؤل التالي

إلى أي مدى يمكن فهم مصطلح الجودة في تصوراتنا وكيف يمكن تطبيقه على الأستاذ الجامعي، وماهي الأسس والقواعد الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي كي يؤدي مهمته التربوية داخل المؤسسة التي ينتمي إليها، وماهي معايير البحث العلمي التي يمكن أن تدعم الأستاذ الجامعي تمكنه من تقديم خدمة للمجتمع؟

أهداف الدراسة

بما أن الدراسة ينصب اهتماها علىٰ تطوير الأستاذ الجامعي فهذا يعني الاهتمام بالمخرجات التي تسهم في بناء الانسان في المجتمع، وعليه فإن أهداف الدراسة تكمن في ما يلي:

1- إعادة النظر في اصلاح البنية التعليمية ومخرجاتها.

2- الاســهام في محاولة بناء مجتمع جيد من خلال مخرجات تعليمية مبنية علىٰ أسس وقواعد علمية هدفها بناء الإنسان.

3- إعادة النظر في تأسيس معلم جامعي نموذج وفق معايير علمية تتناسب وطبيعة المؤسسة التي ينتمي إليها.

4- إعادة النظر في هيكلة كليات التربية في بلادنا وفهم أبعاد وأهمية هذا النوع من الكليات التي في حقيقتها تناظر كليات الطب من حيث تحقيق أهدافها للمجتمع.

5- وضع شروط علمية تتناسب وطبيعة الأستاذ الجامعي لكليات التربية، والعمل علىٰ توفير كافة الامكانيات المادية والمعنوية للرفع من مستوى أدائه لتحقيق جودة مخرجاته.

قبل البدء في دراسة هذا المحور يمكن التعريج علىٰ مدلول عنوان الدراسة الذي يعد البوابة الرئيسة لما سيقع تحته؛ وبما أن العنوان نص فلابد من محاولة فهمه وتحليله حتى يتسنى لنا الوقوف علىٰ متضمناته والأبعاد الدلالية التي تتخبأ في منعرجاته حتى غدا علما يشكل كافة الدراسات اليوم.

فالأساليب جمع مفرده اسلوب، والاسلوب طريقة من الطرق أو فن من الفنون يتم اتباعه لتحقيق غرض ما، أما التطوير فيعني : التغيير أو التحويل من طور إلى آخر، ويطلق أيضاً على " التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه وفي الاصطلاح هو: التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فاعلية.

وبما أن اتباع أساليب التطوير للإستاد الجامعي فهذا حتما يقود إلىٰ تحسين العملية التربوية في التعليم الجامعي خاصة في كليات التربية وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بصورة أكثر كفاءة، وفق معايير الجودة في الطرق المختارة في هذا العنوان وإن كانت ليست الوحيدة في التطوير والتحسين في تقديرنا؛ ولكنها الأكثر ملامسة للإستاد الجامعي في كليات التربية علىٰ وجه الخصوص لضمان جودة مخرجات تسهم بدورها في بناء مجتمع يمكن التعويل عليه في بناء كافة مؤسساته المجتمعية الأخرى والسؤال المطروح هنا هل مصطلح التطوير هو نفسه مصطلح التغيير؟.

بالرجوع إلىٰ جدر كل منهما نجد أن جدر الأول(ط.و.ر)، وجدر الثاني (غ.ي.ر) وما داما

اختلفا في بنائهما اللغوي فلابد أن يختلفا في مدلولهما، من هنا يمكن ملامسة الفرق بين هذين المصطلحين:

فمصطلح التغيير الذي يحدث قد يتجه نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وقد يؤدي إلى تحسين أو إلى تخلف، في حين التطوير كثيرا ما يبنى على أساس علمي يؤدي إلى التحسين والتقدم والازدهار

والتغيير قد يتم في كثير من الأحيان بإرادة الإنسان و في أحيان أخرى بدون إرادته، في حين التطوير لا يتم إلا بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة ؛ فإذا لم تتكون الإرادة نحوه وتتوفر الرغبة فيه فلا يمكن له أن يرى النو، أو يظهر إلى حيز الوجود علىٰ أرض الواقع.

كما أن التغيير جزئي ينصب على جانب معين أو نقطة محددة، في حين التطوير شامل ينصب على جميع الجوانب للموضوع، أو للشيء المراد تطويره، فكل تطوير تغيير وليس كل تغيير تطوير.

بقي أن نعرف من هو الأستاذ الجامعي المستهدف من اتخاذ هذه الأساليب لتطويره؟

تعريف الأستاذ الجامعي

يمكن القول أن الأستاذ الجامعي هو من يحمل شهادتي الماجستير أو الدكتوراه ويقوم بعملية التدريس لطلبة الجامعة على اختلاف تخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية، ويعرف عبد الفتاح أحمد جلال الأساتذة الجامعيين على أنهم " مجموعة الأشخاص الناقلين للمعرفة والمسؤولين على السير الحسن للعملية البيداغوجية بالجامعة والقائمين بوظائف و واجبات مختلفة مثل التدريس والتوجيه العلمي للطلاب وإجراء البحوث العلمية والإشراف عليه» [1]

كما يعرفه محمد حسنين بأنه " محور الارتكاز في منظومة التعليم الجامعي بحثا وتعليما وخدمة للمجتمع ومشاركة في التطور الشامل، وهو العمود الفقري في تقدم الجامعة و مفتاح كل إصلاح وأساس كل تطوير، وعلى كفاءته وإنتاجه يتوقف نجاح الجامعة. » [2].

فالأستاذ الجامعي إذن لاتقف مهمته عند توصيل المعلومة للمتعلمين بالطرق التي تفرضها طبيعة المرحلة التي تسبق الجامعة، بل يجب أن تكون له من الخبرة ما يجعله قادرا

1-عبد العزيز صالح: التربية وطرق التدريس، دار المعارض-مصر، (د.ت)،ج3،ص،22

2-محمد حسنين العجمي: التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع- مصر، 2007.،ص: 76

علىٰ استخدام وسائل تعليمية تتناسب وطبيعة المرحلة الجامعية كالتدريب علىٰ البحث والمناقشة والمشاركة.

أما معايير فجمع مفرده معيار وهي المقاييس الذي تقاس بها درجة إتقان العمل التي تتفق مع المتطلبات بحيث تضمن العمليات الجارية في المؤسسة أو في شخص ما للرفع من مستوى الأداء، «والأستاذ الجامعي بما له من كفايات تدريسية مختلفة يلعب دورا فاعلا ومهما في تحقيق الأهداف المرجوة التي وضعتها الجامعة، ومع التطور الكبير الذي شهدته الأساليب والطرق المستخدمة في التقويم والقياس اتجهت الأبحاث إلىٰ الاهتمام بتقويم الاساتذة الجامعيين»[1]

فعضو هيئة التدريس الجامعي هو الأساس في إنجاح العملية التعليمية، حيث يتوقف نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها على مقدار ما يبذله كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بها من نشاط، ومقدار ما يمتلكه من تمكُّن من مادته العلمية والقدرة على إيصالها، وامتلاك كفايات تتصل بالمواد التدريسية وكفايات تتصل بالطلبة وممارسة علاقات إنسانية طيبة مع كل الفاعلين التربويين في هذه المؤسسة. والسؤال المطروح في هذا الصدد هو: ما السبل التي ترتكز عليها معايير تطوير الأستاذ الجامعي التي يمكن من خلالها ضمان جودة عالية لأدائه يضمن مخرجات تسهم في تطوير العملية التعليمية وتعكس تقدما في مؤسسات المجتمع؟، أما لجودة من جاد يجود جودة، والجودة في أقل تعريف لها تعني التحسين والرفع من مستوى إلىٰ مستوى أحسن، وتعد أحد معايير التقويم الحديثة التي يعتمد عليها العالم اليوم في بناء كافة مؤسساته، وهناك سبل كثيرة يمكن أن تسهم الجودة في تحسينها.

سبل تطوير جودة العملية التعليمية

أولا: جودة الأداء التربوي

إن تحسين أو تجويد أي عمل يستوجب وضع معايير منهجية واضحة وفق خطة تسمح حينئذ بإصدار أحكام علىٰ السلوك أو الفكر أو الوجدان أو علىٰ الواقع، ولا يتم هذا الأمر الا بعد إجراء موازنة بين المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع التي يتم التوصل إليها عن طرق القياس مع معيار تم تحديده بكل دقة ووضوح ولكن كيف يقدر الأداء التربوي للأستاذ الجامعي؟

1- بليغ حميد الشوك ورجاء عبد السلام العجيلي: تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة، بحث مقدم للمؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة 7اكتوبر كلية الآداب مصراته، ص:1

مما لاشك فيه أن تقدير أي عمل لا يكون عشوائيا أو باجتهادات شخصية دون وضع نقاط يتم من خلالها جمع المعلومات عن كل من له علاقة بالأداء التربوي، وهي **الأستاذ- الطالب- المؤسسة- معطيات الواقع**(المجتمع)

أولا: الأستاذ

فينبغي أن تكون هناك جملة من الشروط يتم توفيرها فيمن يكون استاذا تربويا سبق وأن تلقاها ضمن خطة اتبعتها أو تتبعها الجهة الراعية للحقل التربوي (الجامعة)، فتحصل الأستاذ الجامعي علىٰ شهادتي الماجستير أو الدكتوراه لا يعني أنه تربويا حتى ولو كان قد درسها كمواد نظرية، فعلى الجامعة التي تقع في دائرتها كليات التربية وضع خطة يخضع لها الأستاذ قبل تمكينه للأداء التربوي في مؤسستها، ولا يكتفى بذلك بل لابد من وضع خطط لتقويمه عند الأداء . ومن شروط جودة التربية أن تكون محافظة ومتجددة في الوقت نفسه، محافظة على هوية مجتمعها بأن تكون انعكاساً لقيمه الخالدة و معتقداته الدينية، وانعكاساً لأفضل ما في عهدها من متغيرات وتطورات معرفية، لاسيما قدرتها على مواجهة مشكلاتها ومشكلات مجتمعها بالحلول المناسبة .

فإذا ما تحققت هذه الأبعاد بشكل إيجابي حيث النمو المعرفي والعقلي والوجداني والانفعالي والمهاري للمتعلمين، وأصبح لدينا معنى للمعرفة واستطعنا أن نطبقها في حياتنا اليومية، وفي المواقف الجديدة وانتقلنا بالمعرفة من نطاقها التقريري إلى المعرفي الإجرائي التطبيقي، ثم المعرفة الشرطية الابداعية الإنتاجية ليتغير حينئذ حال المجتمع من مستهلك إلى منتج يعتمد على ذاته ويمكن أن يصدر إنتاجه إلى الآخرين ويرتفع مستواه الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي، وغير ذلك فلا قيمة حينئذ من هذا الأداء، ويظهر عور سياسة الأساليب المتبعة في الأداء التربوي.

فجودة الأداء التربوي في تقديرنا تنبع من سياسة الاساليب المتبعة للأستاذ الجامعي.

ثانياً: الطالب

وبما أنه المعني الأول في تطبيق ما يجرى عليه من خطط لتقويم الأستاذ، فإنه ينبغي أن يخضع لجملة من المعايير منها ما يقع علىٰ تربيته الأسرية، ومنها ما يقع علىٰ المجتمع الذي يعيش فيه ومنها ما يقع علىٰ المجتمع الجامعي الذي يمارس عليه الأداء التربوي من قبل الأستاذ الجامعي

فلا يمكن أن تكون هناك جودة أداء تربوي علىٰ طالب يفتقر لعدد من مقومات أسرية تسهم في تلقي أساليب تربوية يمارسها الأستاذ علىٰ الطالب كانحراف الاسرة، أو انخفاض مستوى معيشي مما لا يشجع الطالب علىٰ ما يمارسه الأستاذ من أساليب تربوية بهدف الأخذ والعمل بها.

ثالثا: معطيات متطلبات الواقع(المجتمع)

أما ما يقع منها علىٰ المجتمع فإن توجهات المجتمع ووعيه بدوره في تشجيع الأستاذ علىٰ تنفيذ أدائه التربوي في المؤسسة الجامعية، وذلك بالتعاون معه في محاولة تذليل الصعوبات التي تساعد الطالب في تحقيقها علىٰ مكافحة كل الظواهر الهدامة التي يتم ممارستها، ومكافحة كل الجرائم التي تعيق تنفيذ الأداء التربوي؛ لأن العملية التربوية التي يقوم بها لأستاذ الجامعي داخل المؤسسة لاتقف عند حدود المؤسسة بل تتعداها إلىٰ خارجها، وهذا الخارج هو أحد المؤشرات علىٰ نجاح الأداء التربوي للأستاذ الجامعي.

أما ما يخص المجتمع الجامعي كونه البيئة الحاضنة لتنفيذ خطة الأداء التربوي فينبغي أن تكون للمؤسسة برامج عمل هادفة تساعد الأستاذ الجامعي علىٰ تنفيذ خطته التربوية كما هو مخطط لها من قبل إدارة التخطيط بالجامعة.

لأن أي نظام تربوي يسعى إلى ضبط جودة الأداء التربوي، وتحديد مستويات هذا الأداء بانتظام، بغرض التعرف على مدى تحقيق الأهداف التي صُمّم على أساسها، وكذلك التعرف على جوانب الضعف فيه وتشخيصها ومعالجتها، والإفادة من ذلك في تطوير نوعية المناهج الدراسية، والعمليات التعليمية، والممارسات التربوية المختلفة، ومن أجل ذلك لا بد من عمليات تقييم لنواتج العملية التعليمية في ضوء مدى تحقيقها للأهداف التربوية والمجتمعية؛ لكن هذا التقييم تواجهه بعض الاشكاليات منها:

الإشكاليات التي تواجه عمليات تقييم نواتج العملية التعليمية

1- عدم مواءمة المعايير المعتمدة عالميا لتطلعات المجتمعات وقيمها ومفاهيمها وظروفها المحلية.
2- المنهجية التي يجب اتباعها لتحديد المعايير التي تصنف المؤسسة التعليمية بالناجحة، والتي تتماشى مع مفاهيم العصر ومتطلباته في ارتكازه علىٰ الأبحاث العلمية الجادة .
3- كيفية اتخاذ القرار للمباشرة بتقييم المؤسسة بهدف تطويرها، وبتحديد الأفراد الذين يتخذون قرار التخطيط لتنفيذ التقييم.

ولتتمة ذلك لابد من تقديم أدلة تبرهن من خلال الطلاب الذين يدرسهم الأستاذ الجامعي قد حقق هذه الأهداف في نهاية العملية التعليمية، حينئذ تصبح المؤسسة التعليمية والأستاذ الجامعي بشكل خاص مسؤولين عن الأداء التربوي الذي يوديه بين طلابه.

ثانياً: جودة البحث العلمي

من المعروف أن البحث العلمي من أنجع طرق التحصيل للعلم، حال وضعت له الخطط

والآليات التي تضمن تحقق الفائدة المرجوة، والأستاذ الجامعي أكثر من يجيد متابعتها والاشراف عليها. والسؤال هنا ما هو البحث العلمي؟

يُعرف البحث العلمي بأنه «عملية فكرية منظمة يقوم بها الباحث من أجل تقصي حقائق محددة، بشأن ظاهرة أو مشكلة معينة تشكل موضوع بحثه، يسلك الباحث خلاله عملية البحث العلمي طريقة منسقة ومنظمة تسعى منهج البحث بهدف الوصول إلىٰ حلول ملائمة للمشكلة التي يبحث فيها، أو الوصول إلىٰ نتائج بصددها يمكن تعميمها علىٰ المشكلات المشابهة لها» [1]، كما يُعرف: بأنه نشاط مبرمج ومدروس وفق خطة معدة وذلك لحل مشكلة أو دراسة ظاهرة من خلال العلم المنظم بما يخدم متطلبات المجتمع ويعالج سلبياته، ويساهم في تطوره وينظر إليه أيضاً بأنه عمليةُ نشطة ومنظّمةُ ومجتهدة لغرض الحاجة إلى اكتشاف، أو تفسير أو مراجعة حقائق، مثل أحداث، سلوكيات أو نظريات والعمل على وضع تطبيقات عملية بمساعدة هذه الحقائق من قوانين ونظريات.

وهناك العديد من التعريفات في معظمها تتفق حول فكرة واحدة هي أن البحث وسيلة للاستفسار الدقيق والمنظم يقوم بها الباحث لاكتشاف حقائق وعلاقات جديدة تساهم في حل مشكلة ما.

ويكمن مرد عدم الإتفاق إلىٰ تعريف واحد سببه تعدد أساليب البحث العلمي، وعدم تحديد مفهوم العلم[2]؛ لكن ماهي الوسائل التي تدفع من تطوير البحث العلمي للأستاذ الجامعي كمعيار للجودة؟

قبل الاجابة عن السؤال تجدر الاشارة إلىٰ الفوائد الرئيسة للبحث العلمي التي تتركز في الآتي في تقديرنا

- تحقيق وفرة اقتصادية.
- انجاز تطور نوعي للجامعة.
- ربط الجامعة بالمجتمع ومعالجة قضاياه.

1- أحمد أوزي: منهجية البحث وتحليل المضمون،ط2،مطبعة النجاح الجديدة،2008،ص:29

2-عبد الحكيم بدران: تشجيع البحث العلمي علىٰ مستوى التعليم العالي والتعليم العالي في الخليج العربي، الرياض، 1990،ص:64

فإذا ما أردنا تقدما علميا صحيحا ومتطورا في مجال البحث العلمي يمكن أن يدعم الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة لابد من تنفيذ استراتيجيات سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية تولي اهتماما كبيرة للبحث العلمي، إذ تشير كثير من النشرات الدولية في تقاريرها عن التنمية البشرية أن الدول العربية أقل دول العالم صرفا علىٰ البحث العلمي، في حين يتزايد وتتضاعف مصروفات الدول المتقدمة عليه؛ لأنها أيقنت بحكم التجربة أن النتائج التي تتوصل إليها البحوث العلمية والأكاديمية يمكن توظيفها في تقدمها وتنفيذ كافة استراتيجياتها.

وهذا الاهتمام يبدأ من اتخاد الطرق السليمة والأساليب الحديثة الضامنة لتطوير البحث العلمي كالتشجيع عليه ورصد ميزانيات كبيرة له وإنشاء وتوسيع مراكز بحثية يديرها ويشرف عليها ذوي الاختصاصات والتجارب المشهود لهم بذلك، وتكثيف الدورات الهادفة للرفع من مستوى البحوث العلمية، والتركيز علىٰ البحوث التي تلامس الواقع وتسهم في إيجاد الحلول أو تساعد علىٰ ذلك، والعمل علىٰ نشر البحوث، وتشجيع الباحثين علىٰ المشاركة في المؤتمرات العلمية بالداخل والخارج، ومحاولة الاستفادة من تجارب الآخرين من واقع ما ينقله عدد من الخريجين من دول العالم التي يبتعث إليها الطلاب للدراسة بها.

سبل وآليات تطوير البحث العلمي

ما من شك في أن العالم كل يوم في اكتشاف جديد للوسائل التي تعمل علىٰ رقي مجتمعاتها في كل المجالات، ليقينه بأن التطور الذاتي للإنسان يجعله يبحث عن سبل جديدة تكفل له التميز من جهة، وتجعله في تنافس مستمر مع الآخر، ولا يتم ذلك إلا بالبحث العلمي من خلال البحث عن آليات لتطويره، ومن هذه السبل والآليات

1. توظيف التقنيات الحديثة في مجال البحث العلمي
2. تشجيع روح البحث العلمي الاكاديمي بالكليات والتشدد في استخدام التقنيات الحديثة في عرض خططها وجدية مناقشتها، والتشدد في وضع معايير تقييمها.
3. رفع نسبة الانفاق علىٰ البحوث الاكاديمية والعلمية ونشر المتميز منها
4. التوسع في فتح مراكز بحثية علىٰ مستوى القطاعين الخاص والحكومي
5. إقامة المكتبات المركزية الحديثة التي تنتهج أساليب بحثية متقدمة، وربطها إلكترونيا.
6. التوسع في إعطاء حرية أكبر في مجال إجراء البحوث في حرية التعبير عن الرأي الحر المحايد العلمي والموضوعي لضمان قدرة الباحث علىٰ الابداع المتميز للبحث.
7. إعادة النظر فيمن يقومون بتدريس مادة طرق ومناهج البحث العلمي بالجامعات، والتركيز علىٰ تعليم المبادئ والاسس التي ينبغي أن يلم بها الطالب في المرحلة الجامعية يمكن أن تفيده

في مراحل تعليمه المتقدم، مثل طرق وضع الخطط وفهم واستيعاب مشتملاتها.

8. إيجاد آلية تربط بين المراكز البحثية والجامعات، وبين الشركات والمصانع وبعض المؤسسات التي تجرى عليها البحوث للإسهام في تمويل البحوث العلمية، وإظهار الفائدة من الشراكة الفاعلة بين الجامعات والقطاع الخاص.
9. امكانية الاستعانة بمراكز بحوث عالمية من ذوات الخبرة في التطوير الدولية (جامعات-شركات) والاستفادة من خبراتها.
10. نشر الوعي بين أفراد المجتمع بأهمية البحث العلمي لمساعدة الباحثين الميدانيين بالمعلومات الصحيحة التي من شأنها المساهمة في تحقيق نتائج جيدة للباحث.
11. التقييم المستمر للبحث العلمي
12. توظيف وسائل الاعلام لخدمة البحث العلمي

والأستاذ الجامعي هو من يصعد بنفسه في مصاف التطور حال كان متابعا لمستجدات تطوير البحث العلمي، فتطوير البحث في تقديري يتأسس علىٰ فهم الأستاذ لما ينبغي إيصاله للطالب من البحث، إذ ليس البحث مجرد جمع معلومات وتصفيفها ووضعها بين دفتي مجلد وتقديمها إلىٰ لجنة المناقشة، وهناك يحدث استعراض العضلات بين الأساتذة هذا حال هناك مناقشات أصلا في بعض الجامعات، لذا تجد الطالب بعد اجتيازه المرحلة الجامعية والولوج إلىٰ المراحل الموالية الماجستير والدكتوراه غير قادر علىٰ وضع خطاطة لمشروع بحثه و رسالته، وإن وضعت فلا تعدو كونها كلاما غير مفهوم المراد، ولا يستطيع الباحث أن يقدم خطة علمية مبنية علىٰ أساس علمي محض.

وعليه فإن الأستاذ الجامعي مالم يستوعب ما يتطلبه البحث العلمي من امكانيات علمية ومهارية فلن يستطيع الرقي بمستواه كأستاذ جامعي يعرف حقيقة وطبيعة البحث العلمي وما يجب في حقه، خاصة وأن هناك أساليب ومؤلفات كثيرة في هذا الشأن.

فالذي ينبغي التعويل عليه الآن هو تعليم الطالب أهمية البحث العلمي في حياتنا وما يجب في حقه كالتعرف علىٰ مشتملات بناء الخطة أولا وقبل كل شيء، وعرض إشكالية البحث بكل دقة ووضوح، ومن ثم عرضها علىٰ هيئة سيمنار أمام أساتذة القسم والكلية لمناقشتها، فإن سلمت الخطة فمن باب أولى سيسلم البحث خاصة إذا حظي بمتابعة إشرافية جيدة بعد استفزاز الباحث واستنفاره بالعود إلىٰ المضان الكبرى في المكتبة العربية يقرأ، يرصد، ينتقي، يسجل، يقيس، ينقل ثم يكتب، ويعرض، ويحلل، وينقد، حتى يحدد موقعه وموقع الآخرين مما وصل إليه، عندها تأتي مرحلة المناقشة العلمية الحديثة والجادة، إلىٰ جانب فسح المجال للأستاذ

الجامعي لعقد المؤتمرات والندوات داخل الكليات لتصحيح مسار البحث العلمي.

بهذه الطريقة يمكن ضمان تطور الأستاذ الجامعي من خلال التقييم المستمر في ذلك.

ثم إن أي تطور لا يتأت بدون وسائل تحفيز مادية كانت أو معنوية والسؤال هنا ما هو التحفيز وما هي أساليبه وأنواعه التي يمكن أت تسهم في تطوير ودعم الأستاذ الجامعي؟

ما من أحد ينكر دور التحفيز في تعزيز الطموح لدى الإنسان، ولا يتأت ذلك للأستاذ الجامعي في تقديرنا الا بوضع أرضية تحقق أو تلبي ذلك الطموح للباحث الأكاديمي بكليته كي يقدم بحثا علميا يعزز من مكانة الحقل الذي يبدع فيه .

ويمكن تعريف التحفيز بأنه التشجيع المعنوي الذي يؤدي بشكل إيجابي علىٰ رفع زيادة أداء الفرد واستجابته في نطاق البيئة التي ينتمي إليها أو يعمل فيها، أو يمكن القول بأنه العملية التي تسمح بدفع الأفراد وتوجيههم من خلال حوافز معينة نحو سلوك منشود أو بذل مجهود معين بقصد تحقيق هدف ما.

والتحفيز مبدأ اسلامي يمكن ملاحظته في كثير من الآيات القرآنية كما في قوله تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرّاً يَرَهُ ﴾[1]،وقوله E: ﴿ وَلاَ تَبْخَسُواْ النَّاسَ أَشْيَاءهُمْ ﴾[2] أي امنحوهم حقوقهم التي تحفزهم علىٰ العمل، وفي السنة المطهرة قوله Σ (اعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه) الحديث

وكلنا يعلم ما حققه التحفيز في دنيا الشعر من رفع مكانة الشعر والشعراء ماديا ومعنويا كالشهرة والألقاب وما إلىٰ ذلك يقول أبو نواس من الكامل:

مَلِكٌ إذا عَلِقَت يَداكَ بِحَبلِهِ لا يَعتَريكَ البُؤسُ وَالإعدامُ [3]

وقول أبي تمام من الطويل:

بِيُمنِ أَبي إِسحاقَ طالَت يَدُ العُلى وَقامَت قَناةُ الدينِ وَاِشتَدَّ كاهِلُه

هُوَ اليَمُّ مِن أَيِّ النَواحي أَتَيتَهُ فَلُجَّتُهُ المَعروفُ وَالجودُ ساحِلُه

1-سورة الزلزلة الآيتان:7-8

2- سورة الأعراف، الآية 85، وسورة هود الآية 85، وسورة الشعراء الآية 183

3-أبو نواس :ديوان شعر، تح: محمد نعيم بربر،ط1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت – لبنان،2010،ص:249

تَعَوَّدَ بَسطَ الكَفِّ حَتّى لَو أَنَّهُ ثَناها لِقَبضٍ لَم تُجِبهُ أَنامِلُه

وَلَو لَم يَكُن في كَفِّهِ غَيرُ روحِهِ لَجادَ بِها فَليَتَّقِ اللَهَ سائِلُه

عَطاءٌ لَوِ اِستَطاعَ الَّذي يَستَميحُهُ لَأَصبَحَ مِن بَينِ الوَرى وَهوَ عاذِلُه[1]

ومن أنواعه التحفيز كعامل مشجع علىٰ العطاء وتحقيق الأهداف

أ- التحفيز المعنوي

ونقصد بالمعنوية تلك العبارات التي يوصف بها الأستاذ الجامعي حال قدم ما يميزه عن غيره في ذات العمل كتفاعله مع طلابه في المناشط العلمية، اجماع أغلب الطلاب علىٰ جودة اسلوبه التدريسي، وتعدد طرقه في تقييم الطلاب، قدرته علىٰ توصيل المعلومة، تحويل الطلاب من مستهلكين للمعرفة إلىٰ مشاركين في إنتاج المعرفة من خلال تشجيعهم علىٰ البحوث النظرية والعملية، زرع الثقة بينه وبين طلابه والاشتراك معهم في البحث عما قد عرض عليه من تساؤلات وهو لم يستطع الاجابة عنها في حينها.

ومن أساليب هذا النوع من التحفيز

1- **أنت رائع:** ومن شأنها تشعر المحفز بفتح الحاء بالسعادة والفخر
2- **أنت مبدع:** يشعر المحفز بأنه موهوب
3- **أنت منجز:** تشعره بالثقة بالنفس
4- **أنت موهوب:** توطد من علاقته بالآخرين
5- **أنت نشط ومتميز:** تحفزه علىٰ أداء العمل بسرعة

أنواع التحفيز المعنوي

1- التقدير والاطراء علىٰ الأساتذة المتميزين في العمل في حضور جامع لزملائه.
2- إنشاء لوحات شرفية يتم عليها تعليق أسماء المتميزين من الأساتذة
3- منح الأوسمة والشعارات وإقامة حفلات التكريم للمتميزين.
4- منح شهادات التقدير
5- منح الترقيات الوظيفية داخل الكلية أو الجامعة

ب- التحفيز المادي

ويتجلى هذا اللون من التحفيز للأستاذ الجامعي المتميز في الآتي

1-أبو تمام: ديوان شعر، تح: شاهين عطية،ط1،المطبعة الأدبية ،بيروت- لبنان،ص:206

1- منح الزيادات في مرتباته نظير ما قدم من أعمال علىٰ المستويين العلمي والاكاديمي
2- صرف العلاوات المختلفة الداخلة في صميم استحقاقاته القانونية
3- صرف الرواتب والمنح الاضافية نظير ما يقوم به من أعمال كالمشاركات العلمية التي تجعل منه استاذا متعاونا في جامعات عالمية في تقويم البحوث ومناقشتها وتأطيرها، واختياره في لجان علمية نتيجة ما يكتسبه من خبرة عالية يمكن الاستفادة منه في ذلك.
4- المكافآت التشجيعية نظير تميزه علميا وأدائيا.

ثالثاً: الجودة في تطوير خدمة المجتمع

باتت الجامعة في عصرنا هذا هي ذروة النظام التعليمي، يقع علىٰ عاتقها الاسهام في التطور الحضاري للمجتمع، يمكن من خلال ما تقوم به من أبحاث تسهم في مواجهة التحديات التي تطبق على المجتمع؛ لأنها رائدة العلم ولثقافة، في أرفع مستوياته، كما يعول عليها كثيرا في تحديد البنية التعليمية التي تسهم في بناء المجتمع، حتى باتت لدى الدول المتقدمة من الأنظمة الديناميكية المتحركة، وتماسكها الايجابي مرهون بتفعيل ونشاط أساتذتها.

فخدمة الجامعة للمجتمع بهذا التوسع ظهر حديثا في عالمنا العربي، ومازالت بعض الدول لم تستوعب فكرة دورها من خلال التوسع الكبير غير المدروس في انتشارها الذي يفتقر إلىٰ الكثير من المقومات التي تحقق ذلك كالذي عليه في بلادنا ليبيا.

يقول O:(إن العلماء ورثة الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر)[1]، وفي هذا تأكيد علىٰ قيام الجامعة بوظائفها المتعددة التي باتت تفرضها طبيعة العصر، وتحقق أهدافها التي تقوم عليها تلك الوظائف، والسؤال ماهي خدمة المجتمع التي يمكن أن توديها الجامعة عن طريق عضو هيئة التدريس الجامعي؟

أولا: مفهوم خدمة المجتمع

تعددت واختلف مفاهيم خدمة المجتمع بين المهتمين في هذا الشأن، فمنهم من وسع وأبعد الجامعة عنه أمثال: (روسRoss) الذي قال عنه بأنه: « عملية يتمكن بها المجتمع من تحديد حاجاته وأهدافه وترتيب هذه الحاجات والأهداف حسب أهميتها ثم القيام بإجراء نحو تحقيق الأهداف ومقابلة الحاجات وبذلك يتأكد وينمو التعاون والتضامن في المجتمع» [2]، وعند

1-الحافظ الترمذي: جامع الترمدي،ط4، دار السلام للنشر، الرياض، (باب ما جاء في فضل الفقه علىٰ العبادة)،1429هـ، حديث رقم 2682،ص: 1922

2-جمال مزعل: دراسات في التربية المقارنة،ط1، مطبعة الجامعة، جامعة الموصل، 1987، ص:39

(آرثر دنهامArthur Dunham) «هي تلك العملية التي تكفل التحقيق والمحافظة علىٰ التوازن بين الاحتياجات اللازمة لتوفير الرفاهية الاجتماعية وبين الموارد المحلية لمنطقة جغرافية ما، أو ميدان وظيفي معين، وتشمل هذه الموارد علاوة علىٰ المؤسسات القائمة في المجتمع الموارد الطبيعية والقيادات والفنيين ومصادر التمويل والتشريعات والرأي العام والنوايا الطيبة ومشاركة الأهالي» [1]، وفريق آخر ضيق المفهوم فجعل خدمة المجتمع في مجموعة من الأنشطة التي تقدمها الجامعة لسكان البيئة المحلية، لفائدتها في حد ذاتها، وعلاقة جزء كبير منها بالتعليم والبحث العلمي[2].

وفي موسوعة التربية ورد مفهوم خدمة المجتمعThe Encyclopedia OF Education بأنها «تعني الخدمات والنشاطات التي تقدمها الكلية لمجتمعها المحلي، بحيث يستفيد منها من يحتاجها في الوقت والمكان المناسب، ويستفيد من جميع الإمكانيات المادية ... والبشرية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين» [3].

ويمكن القول من خلال ما ذكر في تعريف مفهوم خدمة المجتمع ودور الجامعة حياله الذي يتبلور في الأنشطة العلمية التي ينجزها أعضاء هيئة التدريس الجامعي خارج أسوار الكلية بهدف المشاركة في الوعي المجتمعي، عن طريق نشر المعرفة محاولة منهم في تغيير بعض السلوك وتنميته في البيئة المحيطة بالجامعة ومخرجاتها، وهذا يدخل ضمن وسائل التقييم لعضو هيئة التدريس الجامعي من خلال تحقيق الأهداف من عدمه؛ ولكن هل يمكن تقديم تلك الخدمات للمجتمع في جميع المجالات أم أن هناك مجالات محددة يمكن أن تقدمها الجامعة خاصة في ظل وجود مؤسسات أخرى يناط لها تقديم خدمات للمجتمع؟

ثانياً: مجالات خدمة المجتمع

لاشك أن تحقيق مجالات خدمة المجتمع مهمة صعبة وشاقة؛ لاختلاف أنواع تلك المجالات وتنوعها من جهة، ووجود مؤسسات أخرى لها دور في تقديم خدمة للمجتمع من جهة أخرى؛ ولكن يظل للجامعة الدور الأكبر والأمثل في تلك الخدمات؛ لأن أولويات خدمتها قائمة علىٰ العلم والمعرفة والبحث العلمي الموصل إلىٰ الحقائق لاعتماده علىٰ المناهج العلمية في تقصي

1-زكي الفاروق يونس: الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي، مجلة عالم الكتب، القاهرة-مصر، 1970،ص: 178

2- مراد صالح مراد: دور كليات التربية الإقليمية في خدمة المجتمع(دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه مرقونة، أشرف عليها معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة – مصر،11988،ص: 71

3-عبد العزيز الهواش: دور كلية التربية بالعريش في مجتمع شمال سيناء والمعوقات وسبل التغلب عليها في ضوء الخبرات العالمية، المؤتمر السنوي الثالث عشر لقسم أصول التربية، دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنبيه البيئة، كلية التربية جامعة المنصورة 24-25 ديسمبر،1996م،ص: 137

الظاهرة المدروسة التي يعاني منها المجتمع، وقد حددتها بعض الدراسات في النقاط\ التالية:

1- تعدد حاجات ومشكلات المجتمع
2- تعدد الجماعات التي توجه إليها تلك الخدمات(مهنية –مدنية- عاملين في مختلف الأنشطة التجارية والصناعية والزراعية)
3- المستوى الذي تقوم إليه هذه المجالات
4- الصفات المميزة لكل جماعة من الجماعات التي توجه إليها الخدمات وحاجاتها ومشكلاتها[1]

وترى **منى بنت سعدان حضيض** في دراستها أن تنوع خدمة المجتمع يتعدد طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة... وكذلك طبقا لظروف المجتمع المتغير[2]؛ «وبالتالي يمكن ملاحظة ما تقدمه الجامعة من خدمات التي هي عبارة عن أنشطة وممارسات بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة : الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية، وذلك عن طريق الاستفادة من كل القدرات الفعلية والمصادر المادية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين أحوال المجتمع» [3].

ولكن ولكي يقوم الأستاذ الجامعي بهذه المهمة العظيمة ينبغي أن تكون له صفات يتمتع بها عمن سواه فماهي هذه الصفات وهل يمكن التعويل عليه في ذلك؟

لا يتصف الانسان بالجودة الا من خلال ما يقدم للآخرين تميزه عمن سواه، والمهمة المناطة للأستاذ الجامعي شخصيته، ومهنيته وقدرته التربوية المتميزة التي تساعده علىٰ تحقيق مهمته بكل نجاح، وقدرته علىٰ إحداث عامل التغير في سلوك طلابه .

إذن فالصفات الجيدة تكمن في مجموعة الامكانيات والقدرات والمهارات التي تجعل منه استاذا قادرا علىٰ تحقيق الاهداف التربوية فدور الأستاذ الجامعي « يرتبط بمجموعة من المقومات

1- السيد إيهاب أحمد: دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجمعة الأزهر في خدمة المجتمع، رسالة ماجستير مرقونة، كلية التربية جامعة الأزهر،2002، ص:56

2-منى سعدان حضيض البلاري: دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة (الواقع والمأمول)،رسالة ماجستير مرقونة كلية التربية قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى،2014-2015،ص:24

3- منى سعدان حضيض البلاري: دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرجع، سابق، ص:25

والخصائص والصفات الشخصية والمهنية التي تؤثر في أدائه وسلوكه الأكاديمي وعلاقته وتفاعلاته مع إدارته وزملائه وطلابه، وبالتالي توثر على نواتجه التعليمية والعملية والعلمية، وبناء على ذلك، فإن على الأستاذ الجامعي أن يتصف بمجموعة من الصفات الشخصية والأكاديمية كمقومات ومعايير إذا أرادت الجامعة بلوغ أهدافها» [1]

ومن تلك المحددات كما حددها حسان بن عمر وآخرون

1- المعرفة الأكاديمية بمجال تخصصه وربطها بالواقع
2- المعرفة المهنية بمعنى صياغة ونقل المعرفة إلى الطلاب من خلال المحتوى واستراتيجيات تدريس متنوعة
3- سمات شخصية وهي مجموعة من الصفات والمميزات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تساعد في التواصل.
4- الثقافة العامة، بمعنى الالمام بثقافة المجتمع[2]

ويمكن إضافة صفات أخرى من مثل:

5- قدرة الأستاذ الجامعي على فهم رسالة تخصصه بمعنى أنه عند تدريسه للمادة العلمية ينبغي فهم مقصدية هذه المادة في حياة الطالب كالغاية مثلا من تدريس النحو ومن تدريس الأدب والنقد وهكذا دواليك في كافة المواد التي يسند له تدريسها في حقله المعرفي.
6- قدرة الأستاذ على ربط ما يقوم بإعطائه على أرض الواقع، بمعنى أن يكون ذا خيال واسع يمكنه من إيصال ما يريد للطالب.
7- قبوله للنقد والمشاركة في إنتاج المعرفة من قبل طلابه، وذلك باتخاذه الطريقة الحوارية وتعويد الطالب على الذات في التوصل إلى فهم ما يريده الأستاذ.
8- قدرة الأستاذ على استخدام الطرق الحديثة في عرض دروسه كالشرائح على برنامج Power point في عرض عناصر درسه ويترك للطالب مهمة البحث عنها في المكتبة.
9- تشجيع الطالب على البحث العلمي وتدريبه على مهاراته ومناقشته فيما يتم عرضه عليه منه.

1-عباس علي وأديبي عبد ربه: المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، رسالة الخليج العربي،ع49،1994

2- حسان ابن عمر وآخرون: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي،ط1، طيبة للنشر والتوزيع القاهرة، 2011،ص: 30 وما بعدها

الخلاصة:

مما تقدم يمكن القول إن مثل هذه الدراسات قد أشبعت تنظيرا، وآن لها أن تتحول إلىٰ عمل تطبيقي حال وجدت النوايا السليمة من الدفع بعجلة التعليم وتطوير الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة الحديثة كمعيار من معايير التقويم الحديثة، ويعد الأستاذ الجامعي من أهم العناصر في التعويل عليه في بناء مجتمع سليم يستفيد من كل ما حوله من مقومات الحياة، كما أنه ليس استثناء عن غيره من أفراد المجتمع الذين يعول عليهم في الدفع بقطار المجتمع وتحويله من مجتمع سلبي يأخذ ولا يعطي إلىٰ مجتمع منتج، وهذا لا يتم في تقديرنا إلا بقيام دولة قوية يسودها روح القانون وتبنى مؤسساتها علىٰ دوي الخبرات الوطنيين، تسعى فيه الدولة إلىٰ بناء الانسان قبل أي صرح من الصروح الأخرى، إنسان يطمح أن يكون مثل ما عليه غيره بدل تمني ما وصلوا إليه، وهذا يتطلب إعادة النظر في البنية التحتية لمؤسسات التعليم في بلادنا وفق معايير علمية تهدف إلىٰ تطوير ذاتها ومجتمعها الداخلي والخارجي.

التوصيات

بعد هذا التطواف في موضوع أجهد كثير من الباحثين في دول العالم الثالث، ولكنه حتى هذه الساعة لم يجد أرضية يمكن أن تنبث فيها بذوره، أما العالم الذي يجني ثمرة العلم فإنه ضحى بالغالي والنفيس وأسس بنية تحتية وفق تخطيط سليم نابع من تجربة عاشتها أوروبا في عصر من العصور، وبالتالي رفضوا الرجوع للماضي الذي مازال شبحه لم يفارق خيالهم، واستطاعوا أن يؤسسوا ا مجتمعا مبنيا علىٰ جهد الأساتذة الجامعيين من خلال أدوارهم بعدما عرفوا كيف يختارون أساتذتهم وفق صفات علمية مدروسة تضمن لهم تحقيق ما يصبون إليه

وعليه فإن الباحث ومن خلال تجربته في هذا المجال يوصي إن كانت هذه التوصيات تجد من ينظر إليها ويتم دراستها وفحصها مع غيرها من التوصيات التي لابد وأن أصحابها جاءوا بها من تجارب ودراسات الآخرين، ومتابعة ما يجري علىٰ أرض الواقع ممن سبقونا في هذا المجال.

1- إعادة النظر في تصحيح مفهوم الأستاذ الجامعي، وفق مواصفات علمية يتم دراستها من قبل مختصين في هذا المجال.
2- إعادة النظر كذلك في مفهوم كليات التربية وفي المعايير التي يمكن قبول الطالب بها والأستاذ الذي يسند له التدريس فيها
3- رفع نسبة قبول الطالب بتلك الكليات وكذلك الأساتذة، وعدم التعويل علىٰ التقادير العلمية التي يتحصل عليها الطالب في دراسته الأولى التي تسبق دخوله إلىٰ كلية التربية.
4- إعادة النظر في الأستاذ الجامعي علىٰ وجه العموم، والعمل علىٰ إيجاد آلية لتقييمه علىٰ كل

المستويات العلمية والمهنية.

5- تشجيع البحوث العلمية وفتح مراكز للبحث العلمي يقدم الاستشارات لمعالجة كثير من الظواهر لتصحيح الأستاذ الجامعي.

6- إيجاد علاقة تربط التعليم العالي بسوق العمل والنظر إليه كمؤسسة مشروع عمل ينبني عليه الاقتصاد ويسهم في تطوير المجتمع.

7- إعادة النظر في فتح مراكز لتأهل الأستاذ الجامعي قبل تمكينه من العمل بالمؤسسات خاصة في كليات التربية.

8- التعاون المشترك بين الدول الرائدة في مجال تطوير أساتذتها، وآليتها فيه

9- إعادة النظر فيمن يتولون المناصب القيادية في التعليم خاصة العالي منه، وفق تراتبية إدارية منطلقها الخبرة والقدرة علىٰ مواكبة مستجدات العصر.

10-لابد من إجاد رابط بين التعليم العالي وبعض مؤسسات المجتمع المدني كونهم جميعا يشتركون في تقديم خدمات للمجتمع

مراجع البحث

1. أحمد أوزي: منهجية البحث وتحليل المضمون،ط2،مطبعة النجاح الجديدة، 2008، ص:29
2. بليغ حميد الشوك ورجاء عبد السلام العجيلي: تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة، بحث مقدم للمؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة 7اكتوبر كلية الآداب مصراته، ص:1
3. جمال مزعل: دراسات في التربية المقارنة،ط1، مطبعة الجامعة، جامعة الموصل، 1987، ص:39
4. الحافظ الترمذي: جامع الترمدي،ط4، دار السلام للنشر، الرياض، باب ما جاء في فضل الفقه علىٰ العبادة،1429هـ، حديث رقم 2682،ص: 1922
5. حسان ابن عمر وآخرون: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي،ط1، طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011،ص: 30 وما بعدها
6. أبو نواس: ديوان شعر، تح: محمد نعيم بربر،ط1،المكتبة العصرية صيدا-بيروت، 2010، ج2،ص:248
7. أبو تمام: ديوان شعر،تح:شاهين عطية،ط1،المطبعة الأدبية ،بيروت . لبنان،1889،ص:206
8. زكي الفاروق يونس: الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي، مجلة عالم الكتب، القاهرة-مصر، 1970، ص: 178

9. سورة الأعراف، الآية 85، وسورة هود الآية 85، وسورة الشعراء الآية 183
10. سورة الزلزلة الآيتان:7-8
11. السيد إيهاب أحمد: دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجمعة الأزهر في خدمة المجتمع، رسالة ماجستير مرقونة، كلية التربية جامعة الأزهر،2002،ص:56
12. عباس علي وأديبي عبد ربه: المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، رسالة الخليج العربي،ع1994،49
13. عبد الحكيم بدران: تشجيع البحث العلمي علىٰ مستوى التعليم العالي والتعليم العالي في الخليج العربي، الرياض،1990،
14. عبد العزيز البهواش: دور كلية التربية بالعريش في مجتمع شمال سيناء والمعوقات وسبل التغلب عليها في ضوء الخبرات العالمية، المؤتمر السنوي الثالث عشر لقسم أصول التربية، دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنبيه البيئة، كلية التربية جامعة المنصورة 24-25 ديسمبر،1996م،ص: 137
15. عبد العزيز صالح: التربية وطرق التدريس، دار المعارض، ج3، مصر، بدون سنة.
16. لمرجع نفسه،ص:25
17. محمد حسنين العجمي: التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2007.
18. مراد صالح مراد: دور كليات التربية الإقليمية في خدمة المجتمع(دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه مرقونة، أشرف عليها معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة – مصر،11988،ص: 71
19. منى سعدان حضيض البلاري: دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة (الواقع والمأمول)،رسالة ماجستير مرقونة كلية التربية قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى،2014-2015،ص:24

موهبة الشعر
اكتشافها وتنميتها

إعداد: د. علي البهلول الحاج علي حسن
جامعة طرابلس – كلية التربية (طرابلس)

المقدمة

الحمد لله خالق الأكوان، وجعل الزمن على منظوم الكلام المقياس والميزان، وأشهد أن لا إله إلا الله صرّف بدائع القول بين الأسماع واللسان، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، أرسله الله بكتاب أعجز به أصحاب الشعر وأرباب البيان، وحباه بجوامع الكلم وحجة التبيان، خصه مولاه بقوله: [وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ][1]؛ لإقامة الحجة والبرهان، صلوات ربي وسلامه عليه وعلى سائر النبيين والمرسلين، وآل كلّ وسائر الصالحين.

أما بعد؛ فقد تلقى العربي لغته في عصورها الأولى من قبل أن ينطلق في أفق الحياة، وكانت الرفيق له في جميع مقاماته وأحواله، فهي رمز فخره، وعنوان مجده، لذا "كانت العادة عند الحاضرين من العرب أن يلتمسوا المراضع لأولادهم ابتعادًا لهم عن أمراض الحواضر؛ ولتقوى أجسامهم، وتشتد أعصابهم، ويتقنوا اللسان العربي في مهدهم"[2]، وكان - صلى الله عليه وسلم - يقول لأصحابه: "أنا أعرب العرب، ولدت في قريش، ونشأت في بني سعد؛ فأنّى يأتيني اللحن"[3]، وقد نقل عن عبد الملك بن مروان أنه كان يقول: "أضر بنا حبّ الوليد، يعنى ولده؛ لأنه لمحبته له أبقاه مع أمه في المصر ولم يسترضعه في البادية مع الأعراب؛ فصار لحانا لا عربية له، وأخوه سليمان استرضع في البادية مع الأعراب؛ فصار عربيا غير لحان"[4].

وكما هو معلوم أن تدوين النحو كان بعد أن استشرى الفساد في اللسان العربي، ولا شك أن هذا الفساد صاحبه فساد في السماع، فالعربي الفصيح يعرف إيقاع لغته: حروفها، وكلماتها، وجملها، قبل أن تقعّد قواعدها: الصوتية، والنحوية، والصرفية، والإيقاعية، لأنه قد فطر عليها،

(1) سورة يس: 69.

(2) الرحيق المختوم، صفي الرحمن المباركفوري، دار الهلال، بيروت، ط1، لا ت، ص36.

(3) الخصائص الكبرى، جلال الدين عبد الرحمن أبي بكر السيوطي، دار الكتب العلمية- بيروت، لا ط، 1405هـ = 1985م، 108/1.

(4) السيرة الحلبية في سيرة الأمين المأمون، علي بن برهان الدين الحلبي، دار المعرفة، بيروت، لا ط، 1400هـ، 146/1.

وكانت أولى اهتماماته.

فالسليقة كانت هي المنبع الغزير الذي لا ينضب معينه، والشعر روحها وشعورها، تسكب إيقاعاته في أذن الوليد من يوم ولادته وتتبعه بعد مماته، لذا فمطية الشعر ذلول لمن أراد ركوبها، ومن أهازيج الطفولة التي روتها لنا كتب الأخبار أن الأحنف بن قيس كان أحنف الرِّجلين معا، ضئيلا، صعل الرأس، متراكب الأسنان، مائل الذقن، خفيف العارضين، أعور، فإذا تكلم جلا عن نفسه ... وكانت أمه ترقّصه وتقول:

والله لولا حنف برجله

وقلة أخافها من نسله

ما كان في فتيانكم من مثله[1]

وكان لأعرابي امرأتان، فولدت إحداهما جارية والأخرى غلاما، فرقصته أمه يوما وقالت معايرة لضرتها:

الحمد لله الحميد العالي

أنقذني العام من الجوالي

من كل شوهاء كشن بالي

لا تدفع الضيم عن العيال

فسمعتها ضرتها فأقبلت ترقص ابنتها وتقول:

وما عليّ أن تكون جاريهْ

تغسل رأسي وتكون الفاليهْ

وترفع الساقط من خماريهْ

حتى إذا ما بلغت ثمانيهْ

أزّرتها بنقبة يمانيه

أنكحتها مروان أو معاويهْ

(1) الشعور بالعور، أبو الصفا صلاح الدين خليل بن عز الدين أيبك بن عبد الله الألبكي الصفدي، تحقيق الدكتور عبد الرزاق حسين، دار عمار، عمان، لا ط، 1409هـ = 1988هـ، ص149.

أصهار صدق ومهور غاليةْ[1]

وهذه مشاهد قليلة نُقلتْ لإيضاح الصورة التي كانت عليها اللغة في أوج مجدها ورفعتها، وكانت أشعارها ألحاناً تعزف في أرجائها في كلّ وقت وحين.

وقد ارتأيت في هذه الورقة البحثية أن أتحدث عن تَجْرِبَتِي في مجال تعلم وتعليم الشعر، وكنت استقيت مادتها من شيوخ وأعلامٍ أجلاء تتلمذت على أيديهم فترة من الزمن ليست بالقصيرة، ومن كتب التراث العربي، وإن كان جلّ ممارساتي التعليمية للنشء مردّه إلى ما تناقلته نفائس كتب الأدب والبلاغة العربية من علوم لها صلة وثيقة بالشعر، والشيء الرائع أن هذه التقنيات القديمة وجدت لها - من واقع هذه التجربة - أثراً كبيراً في استجابة الطلبة، وكان مؤشر الأداء فوق المتوقع، فدراسة الشعر من خلال الفنون الملحقة به تمثّل تنوعًا في الحضرة التعليمية، بتناولها لهذا الإيقاع اللفظي من زوايا مختلفة، فإذا عسر على الطالب أخذ شيء منه من ناحية ما كان له في نواحٍ أخر ما يحرك ذائقته ويضيء بصيرته.

والفضل في خوض هذا الغمار المعرفي يعود إلى الله -عز وجلّ- الذي سهّل سبيل الوصول إلى هذا العلم بأفهام تفتقت في رياض العلوم والمعارف، في ذلك الصرح الشامخ والبناء الباذخ، ألا وهو (كلية التربية - طرابلس) التي فتحت أبواب الإبداع لمن أراد التقدم، ومدت أسباب ذلك بكافة الإمكانات، وإن كان محض عطائها نابعًا من فيوض أفاضل وفضليات من أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية، وطلبة تطلّعوا إلى التحلّي بأبهى حليةٍ، ألا وهي حلية اللسان، وصدق من قال:

وما حسن الرّجال لهم بحسنٍ***إذا ما أخطأ الحسنَ البيانُ

كفى بالمرء عيباً أن تـراه***لـه وجـهٌ وليس له لسانُ[2]

وكنت أمارس تعليم الشعر من خلال المحاضرات والمناقشات داخل قاعة الدرس، وآخذ بيد المهتمين من أبنائنا الطلبة، ولكن تبقى المساحة الزمنية غير كافية، للتدريب والتصحيح وغير ذلك من عمليات التعليم والتقويم، وقد سألوني أن أخصص لهم برنامجاً تدريبياً خلال الفصل الدراسي لتعليم الشعر، وبدون تردد أو التفات تقدمت بمقترح حول هذا المشروع إلى مشرفة

(1) المستطرف في كل فن مستظرف، شهاب الدين محمد بن أحمد أبي الفتح الأبشيهي، تحقيق مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1406هـ = 1986م، 24/2.

(2) الكامل في اللغة والأدب، محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1417 هـ = 1997 م، 95/2.

النشاط بالقسم فضيلة الدكتورة: نجاة الهمالي، فما كان منها إلا أن اتّقد حماسها وعززت تلك الآمال بإشراقات فكرية أثرتْ بها هذا الفضاء الأدبي، وأحالت ذلك المقترح إلى رئيس القسم فضيلة الدكتور: علي زوبي، فكانت الموافقة أسرع من التقديم، وخصص لنا المكان والوقت على النحو الذي تأملناه، وفي هذا المنعرج الإنساني بيان وشكر، فكما قيل: "إنّ المرء قليل بنفسه كثير بإخوانه"[1].

وعرضي لهذا المشروع في هذا المقام السامي، مقام العلم، ناتج عن رغبتي في إظهار النتائج المبهرة التي حققت، علّها تكون فاتحة لإقامة أمثاله في مؤسساتنا التعليمية، وقد شجّعني على ذلك فضيلة الدكتور: محمد عمر بن حسين، وقام بتغطية بعض الجوانب في هذه الورقة، التي ما كانت لتنجز لولا تفضّله بتخصيص مساحة من وقته الثمين خدمةً للعلم وروّاده، فكما قيل: "العلم رَحِم والأدبُ نَسَبٌ"[2].

والمبتغى من وراء هذا البرنامج كان الآتي:

1- تعميق روح المحبة والانتماء في نفوس أبنائنا الطلبة، لهذه اللغة العظيمة التي جاء بها خير كتاب منزل، وهي مفتاح تفسيره وتأويله، ولا شك أن الشعر أحد روافد هذه اللغة.

2- تخريج دفعة من حملة لواء الشعر، المبني على المرتكزات العلمية الصحيحة، الخالية من العاهات والتشوهات التي نقلها بعض المتفاقهين في هذا المجال الإبداعي، ممن ألحقوا بهذا التراث الأصيل كلّ مكروه، وإخماد تلك النداءات المتجرئة على هذه الصناعة بتعليم هذا النشء؛ لكونهم شموس المستقبل.

3- تكوين نخب لها دراية برواية الشعر ونقده، ولها قدرة معرفية على تمييز غثّه من سمينه؛ إذ من المعلوم أن في الشعر الشاهد التفسيري واللغوي والبلاغي والنحوي والنفسي... إلخ.

4- الدراسة الحرّة تتيح للمتعلم أفقاً جديداً وبعداً آخر، يبعده عن الإجراءات التعليمية واللوائح والقوانين الصارمة، التي تجعل منه أسير التفكير في علامات التفوق، والوصول إليها بأي شكل من الأشكال، فالغاية الوحيدة هي التعلم، ولا مجال للعلامات والشهادات، فهو العنصر الرئيس في هذه العملية؛ لأن اختباراته - النصوص التي يقدمها - هي بمثابة الخطى الأولى للوليد في درب الحياة.

---

(1) جواهر الأدب، أحمد الهاشمي، مؤسسة المعارف، بيروت، لاط، لا ت، ص61.

(2) لباب الآداب، أبو منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي، تحقيق: أحمد حسن لبج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417 هـ = 1997 م، ص79.

5- اكتشاف المواهب والأخذ بأيديهم لتفجير تلك الطاقات الإبداعية بداخلهم، وصقلها بالموازين الصحيحة، لكونهم في مراحل عمرية تسمح لهم بتدارك ما فاتهم.

6- البعد الكبير لمثل هذه البرامج؛ فهؤلاء الطلبة هم أساتذة المستقبل، فهم قادة العملية التعليمية، وعلى أيديهم سيتعلم أبناؤنا، فبرقيهم ارتقاء بالوطن والمواطن.

وقد ضمّ هذا البرنامج مسارات رئيسة في التعليم، وهي:

1- حفظ الأشعار ودراستها.

2- الاطلاع على الأمثال السائرة، والأقوال المأثورة.

3- دراسة علوم البلاغة.

4- دراسة موسيقا الشعر، والفنون الملحقة به.

5- تقويم الأعمال المنجزة من المشاركين.

أولا- حفظ الأشعار:

حفظ قصائد من عيون الشعر العربي قديمه وحديثه، ودراستها دراسة نقدية وتحليلية، لتكوين الملكة الشعرية لدى المتلقي، وترسيخ الوقع الموسيقي بداخله، ومدّ المتعلم بالشواهد اللغوية والنحوية والبلاغية، التي تمكنه من الكتابة بشكل سليم ورائع.

والحفظ وسيلة قديمة اعتمدها الشعراء الأوائل في تلقي هذا العلم وأخذه، ومن ذلك ما "يروى أن زهير بن أبي سلمى عاش للشعر يعلّمه ابنيه بجيرًا وكعبًا من جهة، وأناسًا آخرين من غير بيته، أشهرهم الحطيئة، فهو تلميذه وخرّيجه. وفي أخباره مع ابنه كعب ما يدل على الطريقة التي كان يخرّج بها الشعراء، فقد كان يلقنهم شعره فيروونه عنه، وما يزالون يتلقونه حتى ينطبع في أنفسهم طريقة نظم الشعر وصوغه، وهو في أثناء ذلك يمتحن قدرتهم، بما يلقي عليهم من أبيات يطلب إليهم أن يجيزوها بنظم بيت على غرار البيت الذي ينشده في الوزن والقافية"[1].

ثانيًا- الاطلاع على الأمثال السائرة، والأقوال المأثورة:

وهذا يعد رافدا مهما من روافد صناعة الشعر، فإنها تمد الشاعر بالرصيد الثقافي الذي يستدعيه لإجلاء المعاني من خلال التضمين والتناص، ما يضفي على الكتابة الشعرية غَناء بأقل عبارة.

(1) شرح المعلقات السبع للزوزني، الحسين بن أحمد بن الحسين الزوزني، دار احياء التراث العربي، ط1، 1423هـ = 2002 م.

ثالثًا- دراسة علوم البلاغة:

الشعر من غيرها لا يكون، وذلك من جانبين وهما:

الجانب النظري: ويركز على دراسة جزئيات تلك العلوم للاستفادة منها في الكتابة الشعرية.

الجانب التطبيقي: ويركز على النظر والتحليل في النصوص المراد دراستها.

رابعًا- دراسة موسيقا الشعر، والفنون الملحقة به:

وهذه الدراسة هي المعول عليها في صقل تلك المواهب، فعلم العروض والقافية هو المحرك الرئيس في كتابة الشعر، والميزان الدقيق في تقويم موسيقاه وإيقاعاته، ودراسته في هذا المقام بوصفه ميزانًا للشعر، يعرف به صحيحه من سقيمه، وجيده من رديئه، لا بوصفه صانعًا للشاعر؛ وقد قيل للخليل، وهو واضع علم العروض بلا منازع: "لم لا تقول الشعر؟ فقال: لأني آبى رديئه، ويأباني جيده"[1].

ودراسة علم العروض في هذا البرنامج جاءت مخالفة لما هو موجود في كُتُبِهِ، ابتداءً بالبحور أحادية التفعيلات، والترقي من الأدنى إلى الأعلى، من باب التدرج في العملية التعليمية، هذا المنهج الذي عرفه علماء هذه الأمة من الدروس الإلهية المستفادة في ترويض النفوس والعلوم، فالتدرج "سنة قرآنية، لها أبعاد تربوية لابد من إدراكها حتى يمكن تبليغ دعوة وإقامة حضارة"[2]، ويقول المراغي: "من حسن طرق التعليم والتفهيم التدرج بالانتقال من الأقرب منالًا إلى أصعب منه، وهكذا صعدا"[3].

وترك بعض جزئيات علم العروض في العملية التعليمية لم يكن ناتجاً عن غفلة، ولا التقليل من شأن هذا العلم، لأننا أخذنا بالأولويات وتقديم الأهم على المهم، والطالب يستطيع بعد أن يكمل آليات البرنامج أن يوسع مداركه، ويمدّها بمكملاتها الغذائية.

واتبعت سنة التدرج من الأسهل إلى الأصعب -أيضًا- في تدريب المشاركين على نسج الشعر، فسار التدريب وفق الترتيب الآتي:

أ- تغيير القوافي.

ب- الإجازة.

---

(1) الحور العين، نشوان بن سعيد الحميري، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهر، لا ط، 1948م.

(2) كيف نتعامل مع القرآن، محمد الغزالي، دار نهضة، مصر، ط1، لا ت، ص129.

(3) تفسير المراغي، أحمد مصطفى المراغى، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، مصر، لا ط، لا ت، 41/16.

ج- التشطير.

د- التخميس.

هـ- المعارضة.

مراعيًا في ذلك ما يلي:

- التعريف بكلّ فنّ من الفنون التي لها صلة بالشعر.
- الاستشهاد على ذلك من أقوال السابقين، والشعراء المعاصرين.
- عرض نماذج مختارة بصورة مختصرة لأعمال الطلبة.

أ- تغيير القوافي:

وهذه صنعة عُرِف بها بعض الشعراء، فإنهم يقيمون قصائدهم على عدّة قوافٍ، ومن أولئك الشاعر المعروف بديك الجنّ، حيث أنشأ أبياتاً على قوافٍ مختلفة حيث يقول[1]:

قولي لطيفك ينثني***عن مضجعي عند المنامْ. (الرقادْ، الهجوعْ، الهجودْ، الوسنْ).

فعسى أنام فتنطفي ***نار تأجج في العظامْ. (الفؤادْ، الضلوعْ، الكُبُودْ، البدنْ).

جسد تقلبه الأكف***على فراش من سقامْ. (قتادْ، دموعْ، وقودْ، حزنْ).

أما أنا فكما علمت***فهل لوصلك من دوامْ. (معادْ، رجوعْ، وجودْ، ثمنْ).

وقد كان لهذا النوع من النسج أثر كبير في تهيئة المتعلمين في عملية الكتابة، إذ المطلوب منهم في أولى مراحل الكتابة أن يأتوا بقافية مغايرة لقافية البيت -موضع الدراسة- وقد كان من جملة ما تناوله الطلبة قول أبي القاسم الشابي:

إذا الشعب يوماً أراد الحياةْ***فلا بدّ أن يستجيب القدرْ[2]

فكتبت الطالبة: سارة البركي:

إذا الشعب يوماً أراد الحياةْ***فلا بدّ أن يستجيب القضاءْ

(1) ديوان ديك الجن الحمصي، تحقيق ودراسة: مظهر الحجي، اتحاد الكتاب العربي، دمشق، لا ط، 2004م، ص205.

(2) ديوان أبي القاسم الشابي ورسائله، قدم له وشرحه: مجيد طراد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1415هـ = 1994م، ص90.

وكتبت الطالبة: هاجر خالد:

إذا الشعب يوماً أراد الحياةْ***فلا بدّ أن يستجيب الزمنْ

ولا بـدّ لليـل أن ينجلي***ولا بـدّ للقيـد أن يُمتهنْ

ب- الإجازة:

"وأما الإجازة فإنها بناء الشاعر بيتاً أو قسيماً يزيده على ما قبله، وربما أجاز بيتاً أو قسيماً بأبيات كثيرة"[1]، وفي هذا المعرض نجد قصة بلغت من شهرتها إلى أن تناقلتها كتب الأدب عن إمام أهل اللغة عبد الملك بن قريب الأصمعي حين قال: بينما أنا أسير في البادية إذ مررت بحجر مكتوب عليه هذا البيت:

أيا معشر العشاق بالله خبروا***إذا حل عشق بالفتى كيف يصنعُ

فكتبت تحته:

يداري هواه ثم يكتم سره***ويخشع في كل الأمور ويخضعُ

ثم عدت في اليوم الثاني فوجدت مكتوباً تحته:

فكيف يداري والهوى قاتل الفتى***وفي كل يوم قلبه يتقطع

فكتبت تحته:

إذا لم يجد صبراً لكتمان سره***فليس له شيء سوى الموت أنفع

ثم عدت في اليوم الثالث فوجدت شاباً ملقى تحت ذلك الحجر ميتاً، لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، وقد كتب قبل موته:

سمعنا أطعنا ثم متنا فبلغوا***سلامي على من كان للوصل يمنع[2]

ومن قصص التراث يحكى: "أن أبا بكر بن المنخل وأبا بكر الملاح الشلبيين كانا متواخيين متصافيين، وكان لهما ابنان صغيران قد برعا في الطلب وحازا قصب السبق في حلبة الأدب فتهاجى الابنان بأقذع الهجاء فركب ابن المنخل في سحر من الأسحار مع ابنه عبد الله فجعل يعتبه على

(1) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحمي، دار الجيل، بيروت، ط5، 1401 هـ = 1981 م 89/2.

(2) المستطرف في كل فن مستظرف، شهاب الدين محمد بن أحمد الأبشيهي، تحقيق: د.مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1986م، 410/1.

هجاء بني الملاح، ويقول له: قد قطعت ما بيني وبين صديقي وصفيي أبي بكر في إقذاعك في ابنه، فقال له ابنه: إنه بدأني والبادي أظلم... فعذره أبوه فبينما هما على ذلك إذ أقبلا على واد تنق فيه الضفادع فقال أبو جعفر لابنه:

تنق ضفادع الوادي

فقال ابنه:

بصوت غير معتاد

فقال الشيخ:

كأن نقيق مقولها

فقال ابنه:

بنو الملاح في النادي

فلما أحست الضفادع بهما صمتت فقال أبو بكر:

وتصمت مثل صمتهم

فقال ابنه: إذا اجتمعوا على زاد

فقال الشيخ: فلا غوث لملهوف

فقال الابن: ولا غيث لمرتاد

ولا خفاء أن هذه الإجازة لو كانت من الكبار لحصلت منها الغرابة فكيف ممن هو في سن الصبا"[1].

فإذا كانت الإجازة كما مرّ بنا في القصة الماضية وسيلة اختبار لمهارة المبتدئ في قول الشعر، فمن باب أولى أن تكون وسيلة لتعلّمه، ولذلك اعتمدت هذه الوسيلة في تعليم الشعر، ومن بين ما طلبت تكملته من الطلبة هذا الشطر الذي ارتجلته:

ادْرُسْ لغةً لغةَ العربِ

(1) نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، أحمد بن محمد المقري التلمساني، تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1968، 520/3، 521.

فكان ردّهم على النحو الآتي:

الطالبة: أميرة أبو شوشة:

ادْرُسْ لغةً لغةَ العربِ***وتنقّلْ في روضِ الكتبِ

الطالبة: إسراء الكاشدي:

ادْرُسْ لغةً لغةَ العربِ***جُعِلتْ مرآةً للنخبِ

الطالبة: هاجر خالد:

ادْرُسْ لغةً لغةَ العربِ***وتبحّرْ في يمِّ الأدبِ

الطالبة: سارة البركي:

ادْرُسْ لغةً لغةَ العربِ***واطلبْ فيها أعلى الرُّتبِ

ومع التمرس والتدرب أصبح هذا الفنّ يسيراً عليهم، وكان نقلةً لها أبعادها الملموسة في سلّم الشعر.

ج- التشطير:

وهو أن يعمد الشاعر إلى أبيات غيره، فيضم إلى كل شطر منها شطراً، يزيده عليه عجزا لصدره، وصدرا لعجز[1].

وكنت قد شطّرت بيت المتنبي الذي يقول فيه:

وإذا أتتكَ مذمّتي من ناقصٍ***فهي الشهادةُ لي بأني كاملُ

فقلت:

(وإذا أتتكَ مذمّتي من ناقصٍ)***قدْ قَالَ مَا قَالَ السَّفيهُ الجاهلُ

من غير برهان يُبينُ كلامَهُ***(فهي الشهادةُ لي بأني كاملُ)

وفي هذه المرحلة نأخذ بيد المتعلم بأن يكتب شطر بيتٍ، وهذه خطوة متقدمة عن سابقتها، وهنا الطالب في حقيقة الأمر يكتب بيت شعرٍ؛ لأنه أضاف لكل شطر شطراً، للصدر عجزا وللعجز صدرا، وذلك من غير تهويلٍ ولا توجُّسٍ، ومن الأبيات التي شطّرها الطلبة قول

(1) ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، السيد أحمد الهاشمي، تحقيق: حسني عبد الجليل يوسف، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1418هـ = 1997م، ص136.

الشاعر:

إذا عجزت جهودك عن مراد***فقد يأتيك بالدنيا دعاءُ[1]

فشطّرته الطالبة: سارة البركي بقولها:

(إذا عجزت جهودك عن مراد)***وضاق القلب وانقطع الرجاء

تأمّل بالإلـه وكن ذليلاً***(فقد يأتيك بالدنيا دعاء)

د- التخميس:

"وهو أن يُقَدِّم الشاعر على البيت من شعر غيره ثلاثة أشطر على قافية الشطر الأول، فتصير خمسة أشطر، ولذلك سمّي تخميساً"[2]، ومن أمثلته قول الشاعر:

دع الدنيا الدنيّةَ معْ بنيها***وطلّقها الثلاث وكن نبيها

ألم ينبيك ما قد قيل فيها***(هي الدنيا تقول بملء فيها

حذار حذار من بطشي وفتكي)

فلم يسمع لهم فيها كلامُ***وتاهوا في محبّتها وهاموا

وكم نصحت وقالت يا نيامُ***فلا يغرركمُ مني ابتسامٌ)

فقولي مضحك والفعل مبكِ[3]

ومن جيد ما كتبه الطلبة في هذه الفنّ تخميس الطالبة: أميرة أبو شوشة لبيت ابن الوردي:

في ازدياد العلم إرغام العدى***وجمال العلم إصلاح العملْ[4]

حيث تقول:

اجتب في القول ما يحوي الردى***واطلب العلم تنلْ منه الهدى

في سواه العمر قد يمضي سدى*** (في ازدياد العلم إرغام العدى

(1) صفحة الشاعر حذيفة العربي، المنشور (1 أبريل 2018م).

(2) ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، السيد أحمد الهاشمي، ص137.

(3) ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، السيد أحمد الهاشمي، ص136.

(4) عون الأطفال، شرح لامية ابن الوردي، صلاح الدين الزاماكي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2006م، ص50.

وجمال العلم إصلاح العملْ)

هـ - المعارضة:

"وهو أن ينظم الشاعر قصيدة على نمط قصيدة لشاعر آخر، يتفق معه في بحرها ورويها ... سواء أكان الشاعران متعاصرين أم غير متعاصرين"[1]، ومن أمثلة ذلك قصيدة أستاذنا عبد المولى البغدادي التي مدح بها شيخي عبد اللطيف الشويرف، ومنها قوله:

عبدَ اللطيف ومنك اللطفُ والشرفُ***لا زال ظلُّك ظلي حيثما أقفُ

لا زلت بالرغم من فعل الزمان بنا***أقرّ أنك أستاذي وأعترفُ

فعارضها شيخنا عبد اللطيف الشويرف بقصيدة على وزنها ورويّها ومن هذه المعارضة قوله:

يا عبدَ مولاه نعم العزُّ والشرفُ***سموتُ باسمك قدرا فوقَ ما أصفُ

ونعم من حملتْ في البطن والدةٌ***ونعم من خلّف الأجدادُ والسلفُ

ولأن هذه المرحلة تعدّ مرحلةً متقدّمة جعلت نشيد الوطن (يا بلادي) محلّ التدريب، وذلك لأمورٍ منها: أن إيقاع هذا النشيد متمكن في أسماع الطلبة، علاوة على حفظه، والشيء الآخر أن بحر الرمل من الأبحر الطربية وموسيقاه تتحرك به المشاعر، ولتسهيل معارضته طلبت منهم أن يكتفوا بمجزوء الرمل.

فعارضته الطالبة: أميرة أبو شوشة:

يا بلادي يا بلادي***أين أصحاب الرشادِ

في حماك كنت أسعى***دون أن أنسى اعتيادي

وأراك صرت ملهى***للطغاة والأعادي

أنت ميراث الجدود***إرث حقّ للتلاد

أنت روحي أنت نفسي***أنت نبض في الفؤادي

كيف أرضى أن أراك***رهن أسياف العنادِ

(1)المعارضات في الشعر الأندلسي (دراسة نقدية موازنة)، يونس طركي وسلوم البجاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1429هـ = 2008م ص46.

وعارضته الطالبة: إسراء أحمد الكاشدي بقولها:

يا بـلادي يا بلادي***طال شـوقي في فؤادي

كم أعاني من جفـاء***وعنـائي في ازديـاد

كيف أحيا في بلاد***نالها شـرك الأعادي

أرتجي فجـراً ليُلْقِي***كلّ أثـواب الحـداد

يُذهِـبُ الشـوقَ لقاءٌ***من حبيب في بلادي

ليـت لقيانا قـريب***كي نُسـرّ بالـوداد

وتقول الطالبة سارة البركي:

يا بلادي يا بـلادي***أنـت أنسي ومرادي

شعبنا أضحى شـتـاتاً***والفنـاء في ازديـاد

إنني أرنـو إليـك***في منامي وسهـادي

والأعادي قـد تمـادوا***وأطاحـوا بالعبـاد

كلّ جَمْعٍ في سباتٍ***وجفـاءٍ وعنـاد

لا اجتمـاعٌ لا إخـاءٌ***كلّهم أضحـوا عوادي

موطني: تبغي سلاما***في محاذير الـرُّقادِ؟

يا بلادي يا بـلادي***شعبنا مدّ الأيـادي

كيف ننجو من بلاء؟***إخوتي صاروا الأعادي

فمتى يأتي انفـراج***وتعـودي يا بـلادي؟

إنني أفـديك نفسي***وقصيـدي ومـدادي

ومن بين القصائد التي قام الطلبة بمعارضتها قصيدة: "يا ليل الصبّ متى غده" للحصري، فتقول الطالبة: هاجر خالد:

يا ليل الصبـح متى يئِنِ***من بعد الغربة موعدهُ

ألقى في القلب مَوَاقِدَهُ***شوقٌ قد بات يُسَهِّدُهُ

يا حِبُّ الصبُّ يعذبه***بينٌ وردًى تتعمده

إن كنت ستبدي له صدّا***فاجعل أطيافك تقصده

قلبي المسكين أواسيه***ووسام الصبر أقلّده

أيحنُّ البدرُ لساحتنا***ويزيل الكربَ ويبعده

وتقول الطالبة: إسراء أحمد الكاشدي:

يا أهل الشوق لنا ألمٌ***يسري في النفس فنجحدهُ

ما أقسى الوجد على قلبي***ما عاد خيالك يقصدهُ

أشقاه البعدُ ورقّ له***ورثاه أنيسٌ يسعده

والحزن جرى بالخدّ دما*** غاضت بالدمع موارده

وقع الأضدادِ تملكني*** لحناً للشوق أردده

وتقول الطالبة: فاطمة الهلول الرياني:

يا ليلُ وجودك يسعدني***وصروف العقلِ تباعدهُ

فغيابك بات يؤرقني***والشوق إليك أردده

رفقاً بالقلب وحامله***نيرانُ فراقِك تصهده

فالعينُ تؤمل طلعته***ونجوم الليل مراصده

ولشاعرنا عبد المولى البغدادي حضور في هذا الفن بقصيدته: "رسالة إلى أمين الجامعة العربية" التي مطلعها:

أناشدك الله عبد المجيدْ***مناشدةً مالها من مزيدْ[1]

فعارضتها الطالبة: سارة البركي بقولها:

أناشدك الله عبد الجليل***بقول رشيدٍ وفعلٍ سديدْ

(1) على جناح نورس (ديوان شعر) عبد المولى البغدادي، تقديم وتعليق: سعدون إسماعيل السويح، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 1999م، ص125.

وهل بعد شيب الرؤوس نذيرٌ***تُضلُّ العقولَ وتمسي عنيدْ

فماذا تبقى لعـزّ الحياة***إذا عُـدْتَ علَّ النفوسَ تعودْ

صـروفَ الليالي أما تتقيها***وناراً تُزمْجْرُ (هل من مزيدْ)

فقومي بُنَـاةٌ لعـزٍ ولكن***رضيتَ المذلّة بين العبيـدْ

هنيئا لحامي الديـار وتعساً***لمن بـاع أرضاً بعيشٍ زهيدْ

وتقول الطالبة: هاجر خالد:

أناشـدك الله حلمي الـوليد***تداوي جراحي وتجلي الصديدْ

وتفصح عن حالكات الليالي***فـإني أداري وهمي يـزيدْ

فليتك تـدري أيا حلـمُ أني***سكبتُكَ شـوقاً دماً في الـوريدْ

أما الطالبة: إسراء الكاشدي فقد عمِدت إلى القافية وغيرتها، وأبقت على الوزن، فجاءت أبياتها على روي التاء الساكنة حيث تقول:

أناشدك الله يا من عصيتْ***ورمت الذنوب وفيها ارتقيتْ

كأنك لم تدر أن المعاصي***قصاصٌ، وإثمُك حين دريتْ

فإن الممات أراك اتعاظاً***بفقد حبيبٍ ولكن أبيتْ

ويومُ وداعِك حتماً قريبٌ***وما نفعُ ليتَ إذا قلت: ليتْ

و- تقويم الأعمال المنجزة من المشاركين:

يعرف التقويم بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلاب، واتخاذ قرارات بشأنها"[1].

ولا بد للتقويم من أن يشتمل على مقاييس دقيقة، ليتبن من خلالها مواطن الضعف ليتم علاجها، ومواطن القوة ليتم تنميتها وتعزيزها[2].

ولما كان الهدف من هذه الدورة هو اكتشاف موهبة الشعر لدى الطلاب وتنميتها، كان

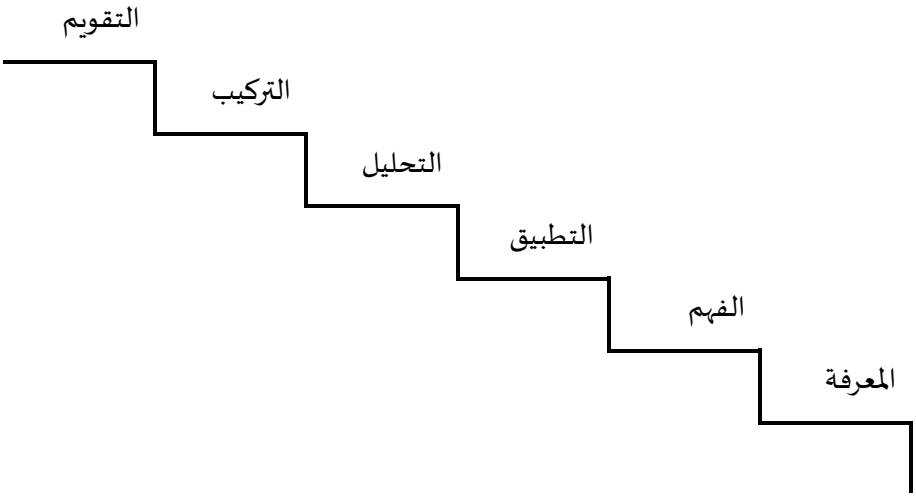
(1) القياس والتقويم في العملية التدريسية ص30، نقلا عن أساليب تدريس اللغة العربية، عمار توفيق السعدي وزميلاه، دار الأمل، إربد، ط1، 1402هـ = 1992م، ص119.

(2) انظر أساليب تدريس اللغة العربية ص120.

التقويم منصبا على مدى تحقق هذا الهدف بروافده المتنوعة من تطبيق لقواعد النحو والصرف، وحسن النظم، وتوظيف للصور البيانية، والمحسنات البديعية، والالتزام بالأوزان العروضية المستهدفة، وتوظيف المخزون اللغوي واستدعاء المعاني والألفاظ من المحفوظات الشعرية والنثرية.

وقد ألفيت أن الهدف المعرفي كان حاضرًا ومتحققا بنسبة كبيرة في أعمال أغلب المشاركين في هذه الدورة، وقد تبين ذلك فيما تم عرضه من أعمالهم.

ويمكن إدراج الهدف المعرفي الذي تم تحقيقه في الدرجة الخامسة من تصنيف بلوم للأهداف التربوية.



(مقياس بلوم)[1]

وقد شرفت هذه الدورة بأن شارك في تقويم أعمال المشاركين فيها شاعران كبيران من شعراء ليبيا، الأستاذ الدكتور: عبد المولى البغدادي، والدكتور: رضا محمد جبران، وقد غمرتهما الفرحة والدهشة للمستوى الذي بلغه الطلبة، بالرغم من الفترة الزمنية القصيرة التي يقلّ عمرها عن الفصل الدراسي الواحد.

النتائج:

من جملة النتائج التي توصل إليها الباحث، ما يلي:

1- هناك شريحة من أبنائنا الطلبة لهم قابلية لتعلم الشعر، وفي أنفسهم مواهب مدفونة،

(1) انظر ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، موقع على الشبكة الدولية: https://ar.wikipedia.org/wiki/.

بحاجة إلى إزالة الحجب التي جعلتها بمعزلٍ عن الظهور، وبخاصّة طلاب أقسام العربية الذين تشبعت عقولهم بالنصوص الأدبية والمختارات الشعرية، ومن سمات مثل هذه البرامج اكتشاف هذه المواهب وصقلها، والأخذ بأيديها لتنمية مداركها.

2- علم العروض والقافية مهم جدّاً لطالب الشعر، وهو وسيلة لمعرفة صحيح الأوزان وسلامة القوافي، وتظهر مقدرة الأستاذ في العملية التعليمية بالطرح الذي ينقل الطلبة في رحاب هذا العلم من الأدنى إلى الأعلى بيسرٍ وسلاسة.

3- من أسباب تحقيق الأهداف التفرقة بين الوسائل والغايات، فعلم العروض يكوّن لنا عروضيًّا، ولا يكوّن لنا شاعراً، فتنمية المواهب الشعرية لها وسائلها، والمعوّل عليه في ذلك السماع؛ لذا فالعمل على رفع مستوى الإحساس بالإيقاع الشعري هو المعوّل عليه في الكتابة الشعرية.

4- الفنون الملحقة بالشعر من: إجازة وتشطير وتخميس وغير ذلك، أدوات فعّالة في تعليم الناشئة، وسلّم ترقّ في هذا الفنّ؛ لذا يجب عدم تغافلها في العملية التعليمية.

5- التعليم الحرّ الذي تغيب فيه رهبة الامتحان ومخاوف الرسوب بيئة مشجّعة على التدرب والإبداع.

6- الجانب الإعلامي من الأمور المهمة التي تفتقر إليها جامعاتنا، وللأسف فإن كثيرًا من الطلبة لم يتمكنوا من الالتحاق بهذا البرنامج لعدم معرفتهم به، ولبعد الشُّقة بين أقسام اللغة العربية في كليات جامعتنا على وجه الخصوص، والجامعات الأخرى على وجه العموم.

التوصيات:

1- إقامة مثل هذه الدورات التدريبية في جميع أقسام اللغة العربية، بمختلف كلياتها، فانتشار الكليات في مناطق واسعة من مدينة طرابلس ميزةٌ يجب استثمارها الاستثمار الأمثل لإيصال هذه الرسالة إلى الأنفس المتعطشة للعلم والأدب.

2- المساحة الزمنية المخصصة لهذه الدورات يجب أن تكون في الفترة الصباحية؛ لأنها فترة تكون فيها الأذهان صافية، ومستشعرات التلقي أقوى، لذا فمؤشر الاستيعاب في هذه الأوقات يبلغ أقصى غاياته.

3- تعزيز أواصر التعاون بين أقسام اللغة العربية وتبادل الخبرات بينها، وكان لمشاركة الشعراء من غير كلية التربية - طرابلس في هذه الدورة أثر كبير في نفوس الطلبة، وفرصة للاستفادة من هؤلاء الكبار، ودافع للمشاركين في الاستمرار والتقدم.

4- تشجيع الناشئة ونشر مشاركاتهم في صحيفة أو دوريةٍ، والنظر إليهم من منظار المبتدئ، وليس

من منظار الفحولة، فسنة الله أن الصغير ينمو ويكبر متى توفرت له البيئة الصالحة المشجعة، وإن كان غير ذلك فمآله الذبول والانتهاء.

22. Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd Ed.).Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
23. Murray. D., & Christison, M. (2011). *What English language teachers need to know* (V. II). New York, NY: Taylor & Francis Group.
24. Orgocka, A. (2004). Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the U.S. Sex Education, 4 (3), 255-271.
25. Shiri, S. (2007). 'Arabic in the USA', in Potowski, K. (2010). Language diversity in the USA. Cambridge, NY: Cambridge University Press, pp. 206-223.
26. Shaw, D. (2009). Bridging Differences: Saudi Arabian Students Reflect on Their Educational Experiences and Share Success Strategies Doctoral thesis, Oregon State University.
27. Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
28. Thompson-Panos, K. and Thomas-Ruzic, M. (1983). The least you should know about Arabic: Implications for the ESL writing instructor. TESOL Quarterly, 17(4), 609-623
29. Van De Wege, M. (2013). Arabic rhetoric in Arabic-speaking student essays: Main idea, parallelism, and word repetition. *WAESOL World Quarterly.* Spring Issue, 5-7. Retrieved from http://waesol.org/WWQ_Spring2013.pdf.
30. Vygotsky, L. S. (1997). 'The collected works of L. S. Vygotsky' (Vol. 4.): *The history of the development of higher mental functions* (R. W. Rieber, Vol. Ed; M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum Press. (Original work published 1941).

9. Coelho, E. (2004). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto, Ontario: Pippin Publishing Corporation.
10. Derderian-Aghajanian, A., & Cong, W. C. (2012). How culture affects on English language learners'(ELL's) outcomes, with Chinese and Middle Eastern immigrant students. *International Journal of Business and Social Science, 3* (5), 172- 180.
11. Drucker, M. (2003). What reading teachers should know about ESL learners?. *The Reading Teacher, 57*, (1), 22-29.
12. Given, L. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (V II.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
13. Huwari, I. F., & Aziz, N. H. A. (2011). Writing apprehension in English among Jordanian postgraduate students at Universiti Utara Malaysia (UUM). *Academic Research International*, *1*(2), 1-9.
14. Haynes, J. (2007). Getting started with English language learners. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
15. Ibrahim, Z., Kassabgy, N., & Aydelott, S. (Eds.). (2000). *Diversity in language: Contrastive studies in English and Arabic theoretical and applied linguistics*. Cairo, Egypt: The American University in Cairo Press.
16. Intakhab Alam Khan, D. (2011). Challenges of Teaching/Learning English and Management. *Global Journal of Human-Social Science Research, 11*(8).
17. Johnson, A. (2004). A short guide to action research. (2nd ed., chapter 8, pp. 61-80). Allyn & Bacon.
18. Kayyali, R. (2006). The new Americans: The Arab Americans. Westport, CT: Greenwood Press.
19. Lantolf, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. New York, NY: Oxford University Press.
20. Lems, K., Miller, L., & Soro, T. (2010). *Teaching reading to English language learners*. New York, NY: The Guilford Press.
21. Merriam. S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

students, staff and faculty members should also have some orientation programs working with the Arab students to understand their culture to help them and give them enough support and guidance.

Limitation and Future Research

The findings of this study cannot be generalized to all international students, since it is limited to the Arab students studying ESL in the US. The study focuses only on the cultural challenges that students face. Future studies should consider investigate other challenges such as the linguistic, societal, academic challenges.

References

1. Abu Rass, R. (2011). Cultural transfer as an obstacle for writing well in English: The case of Arabic speakers writing in English. *English Language Teaching, 4* (2), 206-212.
2. Al-Khatib, H., Malak, M. A., Sleiman, R., & Zadorian, H. (n. d.). Difficulties that Arab students face in learning English research project. Retrieved from http://arabou.edu.kw/files/lebanon/Lebanon%20branch%20research%20study.pdf
3. Anfara, V., & Mertz, N. (Eds.). (2006). *Theoretical framework in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
4. Ansari, A. (2012). Teaching of English to Arab students: Problems and remedies. *Educational Research, 3* (6), 519-524.
5. Bernard, R., & Ryan, G. (2010). *Analyzing qualitative data*. London, UK: SAGE Publications, Inc.
6. Boeije, H. (2010). Analysis in qualitative research. London, UK: Sage.
7. Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71* (2), 195-207.
8. Brickman-Bhutta, C. (2009). Not by the Book: Facebook as a Sampling Frame. Retrieved On September 01, 2013 from http://ssrn.com/abstract=1721162.

in the Misjid on Fridays. Some would prefer to move from one ESL center to another for this consideration. Furthermore,

Ramadan is another difficulty that Arab students face since they have to fast the whole month and keep attending classes that might be up to 5pm. In some states, the daytime hours before the students can break their fasting are too long and make studying hard for the students.

7. In-Class activities and gender considerations

When there are pair or team activities, Arab female students may prefer not to work with male students, especially for students from Saudi Arabia where they have one-gender classes in their schools and universities. Theses students may feel embarrassed to discuss and talk about some topics in mixed-gender classes. That might be attributed to the cultural norms and the learners' needs. Thus, having both Arab males and females at the same class may affect some Arab students' education and learning of the language.

Conclusion

The study could explore some Arab students' cultural challenges while they are studying ESL in the U.S. using qualitative research methodology. The findings showed that Arab students might face some difficulties when they come to study the language in the US universities and colleges based of their different cultural background. These challenges involve the difficulty of cultural adjustment to many aspects of the American culture in general, besides the influence of their own culture on their learning style and studying habits. The adaption to the new culture needs time and orientations from the educational institutes and universities in the US.

Implications

Based on the findings of the study, recommendations for universities and higher educational programs in the US on supporting Arab to adapt the new culture were drawn out. Colleges and universities should have better understanding of the cultural barriers that might affect students' academic learning and communicate more efficiently with the Arab students inside and outside the class rooms. Moreover, US

4. Arabs learn English as a foreign language not a second language

English is considered a foreign language in the Arab countries not a second language, and it is normally taught in isolation of the language culture and context. In there se Moreover, the traditional ways in teaching English language would lead Arab learners of English to hardship in three important skills comprehension, listening and good pronunciation for not being exposed the learners to native speakers from early stage of learning to English native speakers. Moreover, spelling mistakes are ignored when English is taught in the Arab countries. That's why they argue with the teachers that spelling mistake should not be penalized in tests and exams. There should be some dictation sessions given to the students.

Another challenge in this aspect is that when Arab students read in English they might focus on learning the language while reading, which might distract their attention to the information and its comprehension. Thus, the historical, political, biological topics that are used in teaching reading might turn to be challenging for them.

5. Arab students' expectations from their ESL teacher

Many Arab students prefer that teachers correct for them their mistakes including pronunciation mistakes. They realize they have errors in their English and prefer to be aware of them to correct them, being taught in countries in isolation from the language environment and with minimum authentic material. Moreover, some Arab students, as well as some Asian students, may come to class with their own concept of how to get the grades. They negotiate the grades a lot.

Furthermore, some Arab students are always waiting for more detailed explanation from the teacher on the grammar, sentence structure and sentence meaning. They tend to depend on the teacher, because they were taught in teacher-centered classes.

6. Religious and societal considerations

Arab students appreciate space and time for their prayers. They also appreciate the centers that would adjust the schedule to allow them free time on Friday afternoon to go and pray in the Misjid (Mosque). Many Muslim prayers feel irritated for not praying

1. Difficulty of cultural adaptation

According to the data, the cultural differences between the Arab countries and the west, i.e. occidental vs. oriental, have a noticeable impact on the Arab students' learning of ESL. Although Arab students are exposed to some aspects of the American culture, either through the topics studied in the books or their everyday experiences living in the US, cultural adaptation is still a main challenge to them.

Arab students may need some orientational sessions to help them show mutual understanding of the cultural system and the education ethics in the country they are studying in.

2. Dominance of Arabic spoken language

Arab students are influenced by their social and oral communicative style of life and this influence may impact the way they learn ESL. Arab students may tend to listen and talk more than to read and write. For that reason, many Arab students are better in speaking than they are in the other language skills. Thus, the dominance of spoken language in the Arabs' culture might affect Arab students learning of other languages and make them pay less attention to accuracy than fluency.

Moreover, Arab students may retain the Arabic oral culture features in their written expressions and the writing style in general, rather than adapting well-organized, syntactic structural style of written English (Al-Khatib et al, n. d., Huwari & Aziz,2011; Intakhab Alam Khan, 2011; Thompson-Panos & Thomas-Ruzic, 1983; Van De Wege, 2013).

3. Impact of community oriented culture

Arab students come from a group-oriented or community-oriented culture; on the contrary, America has individual- oriented culture. Arab learners find it unusual or anti-social to spend hours studying on their own in their rooms or in the library and that may justify the difficulty some Arab students face in the reading and writing tests. However, Asian students can sit for hours to study and that can be the reason that Asian students achieve high level of writing ability in English and low level of speaking.

researchers of this study are Libyan Arabic-speaking graduate students in Teaching English as a Second Language (TESL), with long experiences as non-native ESL teachers (Johnson, 2004). The researchers collected data from two main resources; First, log journal to record observations and students' comments related to the research. The students were 40 Arab ESL students in the language center that prepares the students linguistically before they start their academic students in the different universities in the US. The second resource is an online survey using social networking websites as "a tool of the research" (Brickman-Bhutta, 2012, p. 1). The survey was posted on ResearchGate which is a website for researchers and linguists. The participants who answered the survey were 6 linguists, and/or English language instructors.

Data Analysis

The data gathered from the log journal and the survey were all coded utilizing open coding (Boeije, 2010). Many categories emerged by the data analysis and the findings were discussed to draw conclusions and rationalize the outcomes or the results that were produced. The categories will be explained in the discussion section to facilitate understanding of how the data were interpreted in answering the research questions.

Codes obtained from open coding led to the following seven themes: (1) Difficulty of cultural adaptation; (2) Dominance of Arabic spoken language; (3) Impact of community oriented culture; (4) Arabs learn English as a foreign language not a second language; (5) Arab students' expectations from their ESL teacher; (6) Religious and societal considerations; and (7) In-Class activities and gender considerations

Result and Discussion

This section discusses the data gathered from the log journal and the online survey, after being analyzed and set in the following seven themes in the lights of the theoretical framework.

What are the culturally based difficulties that the ESL instructors notice on their Arab ESL students in the ESL classes and that might hinder their English learning development?

Methodology

The main purpose of this study was to explore the main cultural challenges that Arab students who learn ESL in the US face. In order to obtain an in-depth understanding of participants' experiences and perceptions as they learn and teach English in the U.S. English as a second language context, this study was built on the paradigm of qualitative inquiry (Bernard & Ryan, 2010; Merriam, 2009; Miles, Huberman, & Saldana, 2014). According to Brantlinger et al., (2005), qualitative inquiry is "a systematic approach to understanding qualities, or the essential nature, of a phenomenon within a particular context" (p. 195). Hence, the rationale of using qualitative methodology in this study was built on the researchers' interests of reporting the students' authentic experiences learning and teaching English in the U.S. ESL setting.

Design

According to Given (2008), a qualitative exploratory design can be used when knowledge about the research group-s, activity-ies, situation-s, and process-es is very little or not well defined. Therefore, this study was based on a qualitative-exploratory design. As shown in previous studies, there were concerns about the actual components of Arabic ESL learning essentials. Eliciting these essentials could provide ESL teachers the opportunities to frame the ultimate pedagogical and instructional constructs to teaching English to Arabic ESL learners, especially at the target levels (i.e., university).

Procedure

This paper will focus on the challenges that Arab students encounter in their learning of English as a second language due to their cultural background, and which may lead to linguistic errors and issues in leaning English. The method utilized in this study is action research, which involves the researchers in collecting data through authentic assessment that is also used as part of the teaching practice (Johnson, 2004). The

in creating the appropriate learning environment to their students is the lack of cultural and linguistic expectations of many foreign language learners of English including Arabs (Murray & Christison, 2011). Results from many research studies indicated that the dearth of in-depth analysis of the language learners" cultural and linguistic feature was the major obstacle that hinder many ESL teachers to construct an active learning environment to these students (Ibrahim, Kassabgy, & Aydelott, 2000; Lems, Miller, & Soro, 2010). To bridge this expectation gap, this study aims to investigate the major challenges that Arabic ESL learners at university levels reported when they were taught by ESL teachers in language and multicultural institutes in the U.S.

Theoretical Framework

According to Anfara and Metz (2006), a theoretical framework in qualitative research helps to construct the general frame of the study, supports the formation of questions, and leads the focus of the research process and methodology. The theoretical rationale of this study was informed by the sociocultural theory, which provides an explanation of the language learning process among non-native speakers of English (Lantolf, 2004; Vygotsky, 1997). According to sociocultural theory of learning, learning is partially the outcome of the learner's previous cultural, institutional, and historical contexts with their role in the mental functioning during the learning process (Swain, Kinnear, & Steinman, 2011). Sociocultural theory could help determine the social, cultural, and context challenges of Arab ESL learners, helping that ESL teachers to construct better ways of English language teaching to these learners.

Questions

This study aimed at providing an in-depth understanding of. To obtain more holistic and broad understanding of the major cultural challenges that most Arab ESL learners may face when they learn English as a second language in the U.S, the following research question was addressed:

and problems in their English language programs. The understanding of the Arab learners challenges in language learning among ESL teachers can help the ESL teachers develop their language learning process. The focus of this study is on the cultural challenges that might have some influence on the language learning of the Arab students.

Purpose of the Study

The purpose of this qualitative exploratory study was to explore the cultural challenges that might affect the learning of the Arab ESL learners and cause difficulties in their ESL learning classes in the U.S. It is anticipated that, through a better understanding of the learning needs of the Arabic ESL Learners and the issues they encounter, more informed decisions can be made by the ESL teachers in the U.S. to establish more effective and motivating environment to those learners.

Literature review

A remarkable increase of Arabic-speaking ESL learners in the U.S. It was reported that many Arabic-speaking migrants and students started coming to the U.S. in the early eighties. In 2012, the U.S. Census Bureau reported that more than 3.5 million Americans are of Arab descents who live across the 50 states (Kayyali, 2006). According to the Arabic Institute Foundation (2012), the Arabic-speaking populations grew from 1.000.000 in 1980s up to 3.665.789 in 2010. However, The total census of the Arabic-speaking students who came to pursue their higher education was not steady. This was because of different reasons including academic, cultural, political, and sometimes social aspects (Coelho, 2004).

The need to understand the major challenges of Arabic ESL learners.

It was reported that at any learning environment, understanding the basic needs of learners is a must (Haynes, 2007). Arabic ESL learners, particularly at sponsored university levels usually come to the U.S. with the expectation of having safe, supportive, and motivating environment to learn English (Shaw, 2009). The ESL teachers on the other hand, potentially understood their major roles towards learners of English who are non-native speakers. The only challenge that most ESL teacher may encounter

Introduction

Many Arab students from different countries like Saudi Arabia, Libya, and Oman receive scholarships from their countries to pursue their undergraduate and graduate degrees in the United States. Recently, it has been reported that Arabic-speaking populations witnessed a dramatic growth of 25% of the normal rates between 2000 and 2007 (Shiri, 2007). These Arab students increasingly join English as a Second language (ESL) programs before they start their degrees, and normally show noticeable interest and enthusiasm in learning the English language. However, Arab students encounter some linguistic and cultural challenges that would impact their performance in learning the language (Derderian-Aghajanian, & Cong, 2012; Huwari & Aziz, 2011; Intakhab Alam Khan, 2011; Thompson-Panos & Thomas-Ruzic, 1983; Van De Wege, 2013). In addition, other challenges and difficulties such as cultural, social, and background obstacles were reported by a considerable numbers of research studies (Abu Rass, 2011; Drucker, 2003; Orgocka, 2004).

The authors of this paper aim to discuss some of the merely cultural challenges that Arab students face when learn English in general and in the US in particular. It is believed that providing the fundamental elements that could shape the basic linguistic knowledge of these learners might help the U.S. teachers of English to provide meaningful and rigors teaching environments for these students. Therefore, the purpose of this study is to report some the basic difficulties of language learning by the Arab learners and to provide the English language teachers with the knowledge of their needs in order to facilitate their language learning.

Statement of Problem

A considerable numbers of Arab students join ESL centers before they start pursuing their undergraduate or graduate studies and are normally interested in learning English language. Nevertheless, some students encountered some challenges

Faculty of Education- Janzour

Department of English

Dear Trainee Student Teachers,

The researcher is doing a research paper to investigate your opinions about the Teaching Practice Training. You are kindly requested to answer the following questions. Just circle Yes or No.

1/ Is the period of one semester of teaching practice training appropriate for prospective graduates to be good teachers? YES NO

2/ Are the semester weeks long enough for the observation of the different school teachers' techniques ? YES NO

3/ Does the student teacher has the opportunity to transfer the theoretical learning into practice within the short period? YES NO

4/ Can the student teacher discover his/ her strengths and weaknesses during the short period of training? YES NO

5/ Can the student teacher build certain relationships with the teachers and administrational staff in the school within the short period?

YES NO

6/ Can the supervisor fairly evaluate the student teacher in all language skills, especially when s/he has a number of students to assess?

YES NO

You can comment and express your opinions HERE.

.....

.....

References

1. Corder S. Pit.(1975) *Introducing Applied Linguistics*. Published by Penguin Education
2. H. Douglas Brown (1980) *Principles of Language Learning and Teaching* Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey
3. Jeremy Harmer (2007) *How to Teach English* Pearson Education Limited
4. Jeremy Harmer (2007) *The Practice of English Language Teaching* Pearson Education Limited Fourth Edition
5. Penny Ur (2012) A Course in English Language Teaching
6. Cambridge University Press 2012
7. Wilga M. Rivers (1980) *Teaching Foreign Language Skills*. Harvard
8. University, Cambridge, Massachusetts September 1980

https://www.thefreedictionary.com/teaching+practice
https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/teaching-practice
https://www.flinders.edu.au/teaching/quality/evaluation/good-teaching-practice.cfm
http://www.oamk.fi/amok/english/vocational_teacher_education/studies/teaching_practice

9. الكتاب: المناهج تخطيطها ● تطويرها ● تنفيذها د. حامد عبدالله طلافحه الرضوان للنشر والتوزيع عمان- الأردن الطبعة الأولى 2013.
10. الكتاب: مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق....أساليب....استراتيجيات الدكتور محمد محمود ساري حمادنة الأستاذ خالد حسين محمد عبيدات الناشر عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع إربد الأردن 2012.

practical teaching in order to be well qualified teachers. Qualifications are important but practical experience is always an advantage. It is advisable that the period of one semester training should be prolonged so that the student teachers receive more training and practice in their fields. Practice makes perfect. Officials should provide more interest and concern for this component of education and do their best to improve the educational system by focusing on the development of the teachers of the future generations.

trainees made some comments or expressed their opinions. The others did not write any comments.

Here are some of their comments and opinions about teaching practice training:

- "Teaching practice can be considered as the most important subject that student teachers will need to complete. In our college, the 'timing' is really short. Student teachers need more time."
- "Teaching practice will help student teachers to deal with students in real situation, and to know one's abilities in teaching."
- "I think the practice training period is very short."
- "I think it is beneficial and useful to add strategy 3 to support our performance in teaching practice, and to give more time to teaching practice."
- "In teaching practice, I need more advice on teaching strategies, and ways of dealing with students in the classroom in crowded classes."
- " We do not find much help from teachers at the school where we train."
- " I see that the school or college must provide the books to students because we cannot find the books to prepare the lessons."
- " The white board is not good to write on and it is dirty with different colors."

All the opinions focus on the need of more training in practical teaching because it is one of the core requirements in the educational colleges. More time and concern should be devoted to teaching practice training.

5. Conclusion and Recommendations

Teaching practice training is of paramount importance in the faculties of education. It could be considered the core pillar of these colleges as the purpose of their establishment has been to graduate successful and highly qualified teachers. So, students who are on the threshold of graduation should be given enough training in

The majority of the participants think they have achieved a sufficient level in the English language. This appears in their choices of (YES) to question four. Fourteen trainee teachers (70%) consider themselves able to discover their strengths and weaknesses. But, if they practice teaching in every skill or aspect of the English language, the short period of semester will not help them to do so. English language teaching involves morphology, writing, speaking, listening, reading, grammar, pronunciation, phonology, etc., and if every trainee teacher effectively practices teaching lessons in all these language components, s/he will need two semesters or even more in order to master the teaching job adequately. The supervisor, also, needs enough time to fairly assess the trainee competence in the various language components.

The rate (80%) of (YES) answers to question five may be acceptable since building relationships with people is not learnt. However, such a skill (the building of social relationships) can be difficult for some people because it requires certain abilities and qualities, such as, being social, extrovert, easygoing, confident, and cheerful. In contrast, an introvert, shy, timid, or diffident person is unable to have any kind of social relationships.

Twelve student teachers believe that the supervisor is unable to assess their practical training as teachers in all language skills during the semester period. This is true because the supervisor has only one day in which s/he meets the trainee teachers for evaluation. Sometimes the supervisor has to watch five or six student teachers, and if s/he supervises each of them in all language skills three or four times, the short period of time will not enable him/her to accomplish the task in due course. And a fair supervisor should attend practical lessons with each of the student teachers in every language skill, and in no less than three lessons in order to be even-handed.

The last item in the questionnaire is a request for more information. The student teachers were asked to comment and express their opinions. Thirteen out of twenty

6	Can the supervisor fairly evaluate the student teacher in all language skills, especially when s/he has a number of student teachers to assess?	8 40%	12 60%

In answering the first question, eleven trainee students chose "YES", while nine students chose "NO". these figures represent 55% and 45% of the participants. The viewpoints are nearly the same. This result gives impressions that one semester is not enough for graduates to be good teachers and dependable to teach ,especially, secondary school students.

Sixteen student teachers out of twenty (80%) agreed that the short period of one semester is of no value to learn from experienced or old teachers. The answers to the second question strongly support the opinion that one teaching training semester is inadequate for getting qualified teachers. Observations of experienced teachers are very effective for the trainee teachers. The new future teachers acquire different benefits. They observe various strategies and techniques among a number of the observed experienced teachers. They carefully watch and compare the strategies they learnt at their college and the strategies carried out by the teachers they are observing. They compare between theory and practice. And the one semester short period is clearly unsatisfactory solution for qualified and eclectic teachers.

The same can be said about the student teachers' answers to question three. Fourteen answers are positive (YES) whereas only six answers are negative (NO). Many students are talented and try to show their abilities, but the insufficient period of time cannot be appropriate to do so. Of course, there are some students who consider the time of one semester is more than suitable. This kind of students does not look at the quality of the teacher. Instead, he/ she only looks forward to graduate and quit the college, whatever the information and average he/ she gets.

during the short period of training?

5. Can the student teacher build certain relationships with the teachers and administrational staff in the school within the short period?

6. Can the supervisor fairly evaluate the student teacher in all language skills, especially when s/he has a number of students to assess?

Twenty student teachers in the English Department of Janzour Educational College participated in this study and answered the questionnaire questions. Some student teachers did not write any comments or present any kind of opinion in answering the researcher's request which is " You can comment and express your opinions here." There was enough space in the sheet where they could present their viewpoints, but they did not.

4.2. Findings of the Study

While analyzing the participants' answers to the questionnaire questions, the researcher found out the following results.

No.	questions	YES	NO
1	Is the period of one semester of teaching practice training appropriate for prospective graduates to be good teachers?	11 55%	9 45%
2	Are the semester weeks long enough for the observation of different school teachers' techniques?	4 20%	16 80%
3	Does the student teacher has the opportunity to transfer the theoretical learning into practice within the short period?	6 30%	14 70%
4	Can the student teacher discover his/ her strengths and weaknesses during the short period of training?	14 70%	6 30%
5	Can the student teacher build certain relationships with the teachers and administrational staff in the school within the short period?	16 80%	4 20%

- Trainee students usually do not find the taught books to prepare their lessons. They usually borrow these books from the appointed teachers to photocopy and prepare their lessons.

- The indifference among some student teachers towards teaching practice training. Especially, those who do not want to be teachers, but they learn only to get the certificate of graduation.

- The indifference of the Ministry of Education towards the educational process in general, and the preparation of the future teachers in particular. It is the Ministry of Education's job to provide schools with all sorts of facilities in order to improve and develop the educational process. More attention and support should be given to the educational system.

- The sit-ins from time to time among teachers in service , also, do not help student teachers to practice the training safely.

4.The Study

4.1. Methodology

The methodology of the study consists of a questionnaire with six (6) yes/ no questions, and a section where the student teachers, participants, can comment and express their opinions.

These questions are the principles of the study, and they are as follows. 1. Is the period of one semester of teaching practice training appropriate for the trainee student teachers to be good teachers?

2. Are the semester weeks long enough for sufficient observation of the different school teachers and their teaching strategies and techniques ?

3. Does the student teacher has the opportunity to transfer the theoretical learning into practice within the short period?

4. Can the student teacher discover his/ her strengths and weaknesses

in a certain manner."

Brown (1980: vii) advises that "*teacher trainees must therefore be carefully schooled in an integrated understanding so that, when faced with practical teaching contexts, they will be able to make intelligence, informed choices of a particular method or a particular technique for a given set of learners and learning goals in a given context.*"

In this scope, Harmer (2007: 108) states that " *the point is that we should be able to adopt a variety of roles within the classroom which facilitate learning. Some of these roles come naturally to most teachers, while others have to be thought about more carefully.*" He (2007:113), also, insists that successful teaching highly depends on building "*positive and useful rapport: a class where there is positive, enjoyable and respectful relationship between teacher and students, and between the students themselves.*"

3. Impediments to Teaching Practice in Libyan Schools

There are many factors that impede effective training in teaching practice in the Libyan schools. Such impediments can easily be observed in almost every school. Some of these impediments are:

- Shortage of time allotted to teaching practice training. This is the most dominant hindrance because to gain a well-qualified and trained teacher, it is very important to give him/ her enough practice before being appointed as a teacher in a school. Teaching practice training should be longer than just one semester in order to obtain professional teachers.

- Lack of teaching aids in the schools where student teachers are supposed to perform the teaching training. There are not any tapes, CDs, or CD players. Sometimes, there is not, even, a clean whiteboard, or a whiteboard marker in the school. The researcher noticed this while supervising trainee students in different schools.

3. *Thank and chat to the teacher afterward. Even experienced teachers find it stressful to be observed! Thank them, share with them what you have learnt from the observation, and ask them about anything that was not clear to you.*"

While observing the experienced teachers, trainee teachers usually carry inquiries about new attitudes they have not been familiar with during their learning. They discuss these new opinions with their peers and supervisors.

2.3.2. Practical Teaching Stage

After getting enough information from the observations of some English teachers in the schools, student teachers will conduct the teaching profession under the supervision of one of the lecturers of the educational college. Student teachers should bear in mind that their role is to facilitate learning to learners they are teaching.

Talafha (2013: 157) defines the concept of teaching "*as a set of actions and activities carried out by the teacher in an educational position to help students achieve specific educational goals by providing the necessary school resources such as lighting, equipment and educational materials such as whiteboard and other educational means used by the teacher in ways to achieve his goals. Teaching determines the success of the teacher in achieving the goal by stimulating learning and facilitates the task of achieving through the set of actions and decisions that are employed*

2.3.1. Observation Stage

This is the first step to acquire the teaching skills. After they have acquired the teaching theoretical information about the strategies and activities of teaching English language in the faculty, student teachers (trainees), "*as a part of initial training are usually sent into several classrooms to see the way experienced teachers are approaching their task*." (Rivers 1980: 1).

The importance of observation lies in the following:

- It helps the student teacher to overcome the fears and confusion that s/he may face at the beginning of the involvement in the educational process.

- It helps the student teacher to adapt to the reality of his/ her new/ future work and interact positively.

- It enables the student teacher to have some information about the problems of the school environment and the ways to deal with them. The student teacher, also, acquires important knowledge about the school community in which he/ she will work in the future.

Ur (2012: 286) advises to " *observe an experienced teacher in order to learn from their professional abilities in action*." During the observation Ur (2012: 289), also, advises to "1. *take notes because you won't remember everything you have learnt or want to discuss after the lesson, so you need to take notes and look through them later*. 2. *Sit at the side of the class. If you sit at the front, you will find it difficult to observe the teacher, and you will distract the class. If you sit at the back, you won't be able to see clearly what the students are doing*.

Because the students of the English department in the college of education are learning to be teachers of English, Rivers (1980: 8)

advises *"trainee teachers to set down in some order of priority their long-range objectives in teaching another language in order to develop the students' intellectual powers; to increase the students' personal culture, to increase the students' understanding of how language functions; to teach the students to read another language with comprehension to keep abreast of modern writing, research, and information; to give students the experience of expressing themselves within another framework, linguistically, kinesically, and culturally." to provide students with the skills which enable to communicate orally, and in writing with the speakers of another language ..."*

2.3. Stages of Teaching Practice Training

Teaching practice training consists of two main stages. The stage of observation and the actual stage of participation in the teaching process. (Mahmoud and Husain 2012: 171). Language teaching is "*a highly skilled activity which is learned by careful observation and patient practice.*"

(Corder, 1975: 8)

In https://www.flinders.edu.au/teaching/quality/evaluation/good-teaching-practice. "*Good teaching practice is a key influence on student learning - a desired outcome and primary goal of higher educational institutions. Teachers strive to meet the principles of good practice in an effort to provide the best learning experience for their students. Key considerations in shaping good teaching practice include:*

- *Encouraging good communication between teachers and learners*
- *Encouraging interaction among learners*
- *Providing opportunities for active participation*
- *Timely and appropriate response and feedback*
- *Emphasising time ontask*
- *Motivating learning by communicating expectations*
- *Respecting diverse talents and ways of learning."*

The student teacher should recognize the importance of curricula and textbooks that are exposed to students in schools, and discover his/ her abilities while practicing the educational process in the schools. The teaching practice helps the student teacher to know about the rights and duties of the teachers inside and outside the schools. Moreover, the student teacher should take positive attitudes towards the teaching profession when practicing and applying it in practice, such as honesty, sincerity in work, respect for others and responsibility. Also, the student teacher should acquire the skill of using the whiteboard effectively. (Mahmoud & Husain 2012: 169)

teaching objectives and organize the timetable and lesson plans s/he is going to comply with.

Brown (1980: viii) advises that "*a teacher trainee needs to gain broad but systematic knowledge of the process of second language acquisition in order to effectively understand and adapt teaching techniques.*"

Mahmoud and Husain (2012: 168) state that teaching practice training

> "*provides the student teacher with the necessary skills for the teaching profession through the use of teaching aids and the ability of teaching methods and evaluation. The student's understanding of the importance of the material studied and its relevance to the material to be studied in the schools. Training the student teacher on the accuracy of observation and attention to what is happening in the hall lesson or classroom.*"

The student teacher has to bear in mind that there are some

> "*factors which must be taken into account in any teaching task: the aptitude and personality of the pupils, their intellectual capacities, their attitude or motivation towards learning. These are all matters which have been investigated by educational psychologists and some aspects of them at least are now describable, measurable and controllable.*"
>
> (Corder 1975: 9).

In the Collins dictionary " *teaching practice is a period that a student teacher spends teaching at a school as part of his or her training*."

Mahmoud and Husain (2012: 167) consider teaching practice " *all the activities and experiences which are prepared and organized in the student teacher's educational programme to fit the teaching profession. It deals with the practical side of the educational process where interaction between students and teachers takes place. It is, also, designed to provide opportunities for teacher students to apply the concepts, principles and theories. Hence, teaching practice constitutes the organized practical programme performed by teacher students at schools under the supervision of a commission of their professors in collaboration with the teachers in schools of application.*

2.2. Significance of Teaching Practice

From the above definitions, one can infer that teaching practice is of paramount importance in the educational field. It plays a significant factor in the competence of the future teacher. Teaching practice contributes greatly in preparing student teachers to be well qualified in their profession. The graduates cannot be good teachers unless they have gained enough practice in practical teaching.

Its importance lies in the objectives that it seeks to attain and achieve. It tries to lessen the gap between theory and practice and is considered the cornerstone of the teacher's preparation programmes and prepares the student teacher for the teaching profession. It works to provide the trainee teachers with skills in a better and organized manner. Through teaching practice training, the student teacher learns to prioritize his/ her

4. Can the student teacher build certain relationships with the teachers and administrative staff in the school within the short period?
5. Can the supervisor fairly assess the student teacher in all language skills, especially when s/he has a number of students to assess?

2.Literature Review

The purpose of teaching practice training is to provide the student teacher with an opportunity to apply his/ her pedagogical knowledge and skills in practice to have a perfectly qualified English teacher. A successful teacher can easily transfer information to his/ her students, build effective rapport with the students, good relationships with his colleagues and administrative staff, and is able to keep up with new inventions and information in the learning/ teaching domain.

2.1. Definition of Teaching Practice

It is defined in the Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics(2006) as " *practice teaching also practicum, teaching practice*

(in teacher education) opportunities provided for a student teacher to gain teaching experience, usually through working with an experienced teacher – the cooperating teacher- for a period of time by teaching that teacher's class. Practice teaching experiences may include, microteaching, teaching an individual lesson from time to time, or regular teaching over a whole term or longer, during which the studentteacher has direct and individual control over a class. Practice teaching is intended to give student teachers experience of classroom teaching, an opportunity to apply the information and skills they have studied in their teacher education programme, and a chance to acquire basic teaching skills."

Harmer (2007: 396) states that " *learner training is a first step on the road to self-directed learning*." In the free dictionary, teaching practice is defined as " *a temporary period of teaching in a school undertaken under supervision by a person who is training to become a teacher*."

regarding the research six questions, and to offer suggestions to officials in order to improve teaching practice training.

Introduction

Teaching practice is a vital period of learning and training in the life of students of colleges of education. Teaching practice is the threshold in the professional future of a teacher. It is supposed that graduates have gained enough theoretical understanding in the field of teaching during their learning, and they can put into effect the information while they are practicing the teaching in different schools. In the Faculty of Education -Janzour, trainee teachers carry out teaching practice training during the last learning semester only; however, "*Part of a good teacher's art is the ability to adopt a number of different roles in the class, depending on what the students are doing*." (Harmer, 2007: 25). This short period of practice does not seem to be sufficient for a competent teacher of English since "*the best teacher is the teacher who devises classroom methods and techniques that derive from a comprehensive knowledge of the total process of language learning."* (Brown, 1980: 208)

The focus of the present study concerns the teaching practice training conducted by the students of the English department in the College of Education -Janzour. The main question which arouses considerable interest is:

Is the period of one semester of teaching practice training appropriate for prospective graduates of faculties of education to be good teachers?

This appropriateness can be explained in the following questions.

1. Are the semester weeks long enough for the observation?
2. Does the student teacher have the opportunity to transfer the theoretical learning into practice within this short period of training?
3. Can the student teacher discover his/ her strengths and weaknesses during the short period of training?

Teaching Practice Training Effectiveness and Impediments

تدريب التربية العملية الفعا لية والعوائق

للباحث الأستاذ : كمال بشير

نبذة مختصرة

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على أهمية وفعالية التربية العملية لطلاب كليات التربية بشكل عام ، ولطلاب قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجنزور على وجه الخصوص. يقع التركيز الرئيسي للدراسة على عدم كفاية الوقت المتاح لتنفيذ التطبيق العملي لما تعلمه واكتسبه طالب اليوم، و معلم المستقبل، من معارف و معلومات. بالإضافة إلى معرفته و ما يكتسبه من معرفة حول هذا الموضوع الهام (التربية العملية)، أعد الباحث استبيانا تضمن ستة أسئلة (نعم / لا) وفقرة خاصة للمشاركين في الاستبيان ، للتعبير عن آرائهم حول مدة التدريب العملي ومدى الاستفادة منها. المشاركون هم 20 طالبا في قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجنزور. بعد جمع ورقات الاستبيان تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها لمعرفة ما إذا كانت وجهات نظر المشاركين تتفق مع مضمون الأسئلة الستة، وما هي الحلول التي يمكن تقديمها للمسؤولين من أجل تحسين التدريب على ممارسة التدريس من خلال أداء طلابي أفضل للتربية العملية.

Abstract

The purpose of this study is to shed light upon the importance

and effectiveness of teaching practice training for students of faculties (colleges) of education in general, and for students of English Department in the Faculty of Education – Janzour in particular. The main focus of the study is on the shortage of time provided for this significant component of the educational process, and the obstacles which prevent the student teacher from getting effective training. In addition to his knowledge about this topic, the researcher conducted a questionnaire which contained six YES/ NO questions, and a section where the participants, in this study, had the chance to express their opinions. The participants were twenty prospective graduate students in the Department of English in the Faculty of Education in Janzour. The collected data were analyzed to explore the participants' different viewpoints