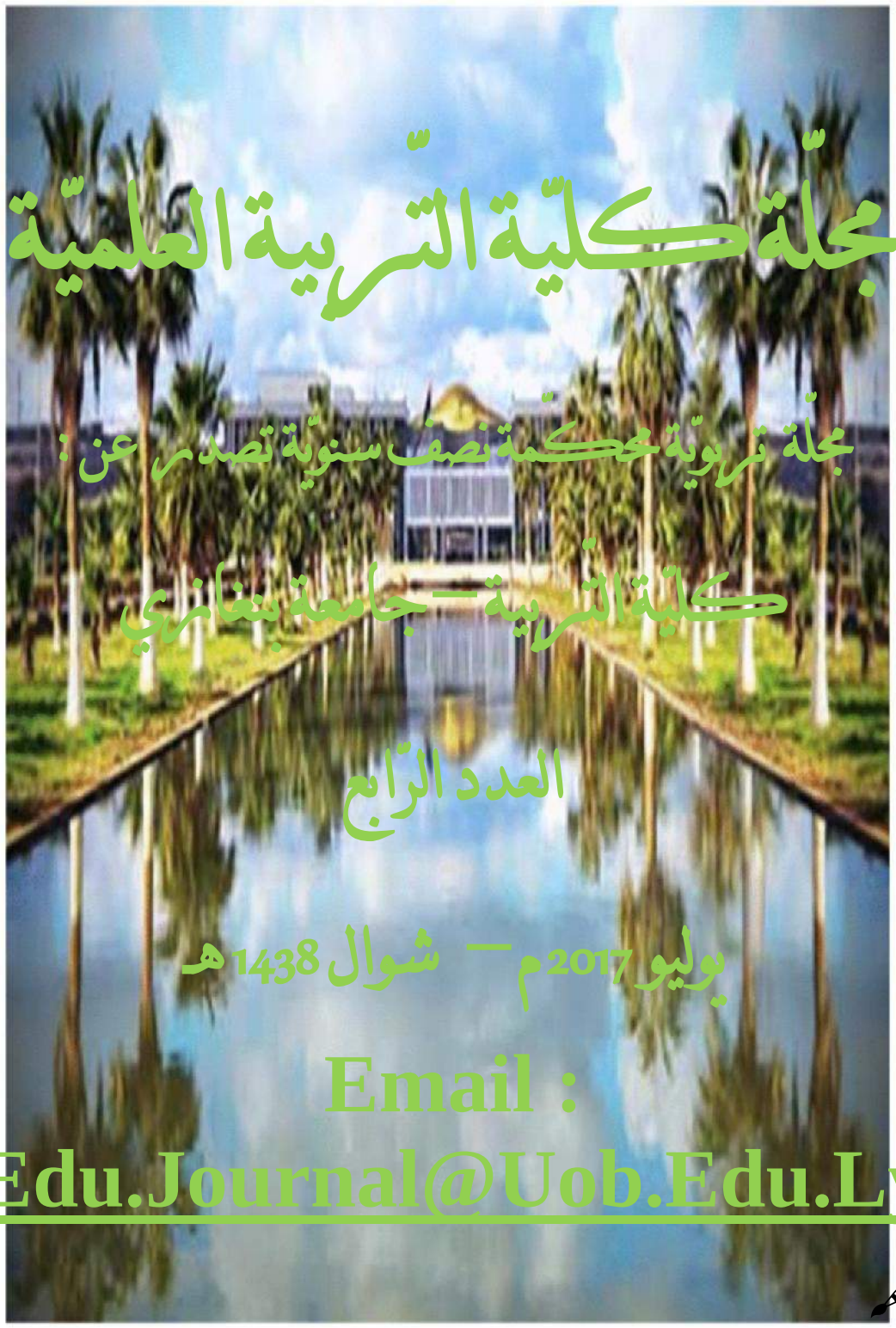


مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة

مجلّة تربويّة محكّمة نصف سنويّة تصدر عن :

كلّيّة التّربية – جامعة بنغازي

العدد الرّابع

يوليو 2017م – شوال 1438هـ

Email :
Edu.Journal@Uob.Edu.Ly

مجلّة كلّيّة التّربية العلميّة مجلّة تربويّة علميّة نصف سنويّة

تصدر عن كلية التّربية – جامعة بنغازي

العدد الرّابع يوليو 2017م – شوال 1438هـ

رئيس التّحرير

د . ميكائيل إدريس الرّفادي

نائب رئيس التّحرير

د . يونس إبراهيم أبو مصطفى

مدير التّحرير

د . نجلاء علي الغرياني

الإشراف العام والتّدقيق اللّغوي

د . محمّد علي عبد الوهّاب

Email : edu.Journal@uob.edu.ly

كلمة رئيس التّحرير العدد الرّابع

رأى العدد الأوّل من المجلة النّور في ظروف استثنائية ، وقدّر الله ﷻ أن يتأخّر العدد الرّابع لتشرق شمسه في غمرة الانتصارات ، وإعلان تحرير بنغازي تحريراً كاملاً غير منقوص ، لترتسم البسمة على وجه العصية بنغازي ، وتعانق جامعة بنغازي العريقة الّتي أصابها الضّرّ والدّمار، لكنّها لم تنحنِ أمام عواصف الإرهاب ، ولم ولن تموت ، سيظلّ قلبها نابضاً بالحيويّة والتّفاؤل والأمل .

لقد انبلج نور الحقّ والعلم يبدّد ظلام الباطل والجهل والإرهاب ، وعمّ الأمن والأمان ، وتهيّأت الظّروف المناسبة من أجل التطوّر والخَلق والإبداع ، وصولاً إلى أعلى درجات التقدّم والرّقي .

إنّ مجلتنا تواكب التّطور ، وتسير في ركاب الجودة وحسن الأداء وتهدف إلى نشر البحوث التّربوية والعلميّة ؛ لذا رأينا أن نهتمّ بالدّرجة الأولى بنشر البحوث التّربوية ، والعلميّة بخاصّة الّتي لها علاقة بالتّربية .

يحتوي هذا العدد :

الرقم	في هذا العدد	الباحث	الصفحة
.1	مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعة بنغازي ومعوقاته من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس	د. رمضان سعد كريم د. إبتسام على حمزة العبار	34 - 1
.2	تصور مقترح لتطوير التعليم التقني والمهني في ليبيا	د. نجاة عبد القادر عبد الله	68 - 38
.3	فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض "دراسة تجريبية بمدينة بنغازي "	د. سليمة زوبي	85 - 62
.4	معوقات استخدام التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية في مرحلة التعليم الأساسي	د . يحيى محمود لملوم د . إيمان فرج بشير	102 - 89
.5	Anomaly Intrusion Detection Based on A hybrid GSA-SVM Classifier	Salima Omar Ben Qdara	121 - 106
.6	وحدة التكافؤ للمؤثر التكاملي الجديد	عائشة أحمد عامر	132 - 125
.7	Mediterranean Alluviation : Highlighting Vita-Finzi's Scenario with hypothetical assessments	Hwedi El-rishi Ahmed M. Muftah	166 - 136
.8	Avoir ou être ? Etude des difficultés liées au choix de l'auxiliaire : les exemples de « monter » et « passer » en français et en arabe.	وريدة علي موسي علي الهمالي	196 - 170
.9	Utilisation du corpus comme une ressourceet des outils de recherche	Ghalia moussa El shikhi	211 - 200

مستوى ممارسة التخطيط الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعة بنغازي ومعوقاته من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس.

د: رمضان سعد كريم

د: إبتسام على حمزة العبار

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي للتخطيط الإستراتيجي ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية .

وتكون مجتمع الدراسة من (920) عضو هيأة تدريس ليبي اخُتيرت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (140) عضو هيأة التدريس ، وذلك خلال العام الجامعي 2015-2016.

وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة ، خضعت لاختبار الصدق الظاهري ، كما تم التأكد من ثباتها، حيث أظهرت نتائج الدراسة انخفاض SPSS) (وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الحقيبة الإحصائية مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية للتخطيط الإستراتيجي ، كما تبين وجود تحديات ومعيقات تحول دون تطبيقه في جامعة بنغازي ، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف عينة الدراسة لمعوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي تعزى لمتغيري النوع ، والمؤهل العلمي ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في وصف تلك المعوقات تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

Abstract

This study aimed to determine the level of the practice of Strategic Planning by administrative and academic leaders in Benghazi University and obstacles of the practice of Strategic Planning from the viewpoint of the faculty members in the light of variables of Gender, academic qualification, and scientific degree .The population of the study was (920) Libyans faculty members, (140) faculty member has been selected randomly during the academic year 2015-2016 .In order to collect useful and relevant information to specific issue under research, the face questionnaire has been carefully developed and Piloted by both validity and reliability, data collected was analysed by using SPSS The results showed a low level of practice of strategic planning .program by the academic and administrative leaders in Benghazi University, as well as there are also challenges facing practice of strategic planning in Benghazi g University, Furthermore, there have not been any significant differences according to gender and scientific qualification , While there have been statistically significant differences according to the variable of Academic degree.

مقدمة

يُعد التخطيط الإستراتيجي أحد أهم وظائف الإدارة المعاصرة في مؤسسات التعليم العالي ، وعنصراً أساسياً من عناصرها، فهو عملية منظمة تعتمد على الأسلوب العلمي الدقيق في العمل لمواجهة العقبات والتحديات التي تتعاطى معها مؤسسات التعليم العالي .و ذلك عن طريق التفاعل المستمر مع مشكلات المجتمع، والتقدير السليم والواقعي لاحتياجاته وموارده وإمكانياته، والعمل على إعداد إطار عام لخطة واقعية قابلة للتنفيذ في ضوء الإمكانيات المتاحة .حيث ارتبط مفهوم التخطيط الإستراتيجي بالمفاهيم العسكرية ثم الصناعية ،وبدأت استخداماته في إدارة النظم التربوية مع بداية التسعينيات(الحسيني: 2000) .وظهر التخطيط الإستراتيجي في علم الإدارة في الآونة الأخيرة بوصفه عملية مستمرة تتعلق باستشراف المستقبل وتقوم على توقعات تغيير وعدم استقرار مكونات البيئة الداخلية والخارجية ، وتحليل مستويات الأداء في الماضي والحاضر والمستقبل ، وتقييم الفرص والمخاطر المحتملة عن طريق تطوير الأهداف والاستراتيجيات والسياسات (نصيرات والخطيب:2005).ذلك لأن التغيير أصبح قاعدة وليس استثناء ،جعل من منظمات القرن الحادي والعشرين تعمل في مناخات غامضة ومتغيرة ، وتتعامل مع ظروف عدم اليقين ، وحالات عدم التأكد وفى هذا السياق يؤكد الهوارى(1999)على ضرورة اعتماد التحليل الإستراتيجي الرباعي الذى يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف ، وعوامل البيئة الخارجية والتحديات المحتملة ، والقدرات الذاتية للمنظمة والفرص المتاحة أمامها لتطوير معدلات الأداء والاستجابة الفاعلة للتغيير داخل المنظمة وللطرقات والصدمات التي تتعرض لها المنظمة في بيئتها الخارجية.

وفى إدارة التعليم العالي يمثل التخطيط الاستراتيجي، أحد النماذج الحديثة للتطوير والتغيير الجامعي، لأنه يعمل على الانتقال من الممارسات الإدارية العشوائية والمزاجية والنمطية المقولبة ، إلى الممارسات الإدارية المعتمدة على المشاركة والابتكار والتميز، والإبداع ، فضلاً عن ذلك يمثل التخطيط الإستراتيجي أحد سبل مواجهة صعوبات وتحديات المستقبل التي تواجه الأنظمة التربوية في البلاد العربية خصوصا في ظل المشهد السياسي الجديد الذى تشهده المنطقة العربية وما يكتنفه من غموض واضطرابات و تحديات وصعوبات ، ولذا يعد التخطيط التربوي الإستراتيجي البديل المناسب لتحسين استثمار التكنولوجيا والبحث العلمي، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ومواجهة التحديات الخارجية الاقتصادية والتكنولوجية والديموغرافية والاجتماعية.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي

ظهر التناغم بين التعليم العالي والتخطيط الإستراتيجي مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ودوره في تعزيز الفرص التربوية في ظروف التوسع السريع، حيث أخذت تكاليف التعليم في الارتفاع نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية.

شهدت حقبة الثمانينات من القرن الماضي انتشار واسع لأفكار جورج كيلر (1983) , Killer في كتابه التخطيط الأكاديمي Academic Planning الذى اعُتبر في حينه تغييراً جوهرياً في الأفكار والممارسات الإدارية ، وفتح أفاقاً جديدة أمام الكليات والجامعات للاستفادة من أساليب التخطيط الإستراتيجي . وبحلول التسعينات وتحديداً في العام(1998) أعلن مجلس التعليم العالي لمعايير التميز عن تصوره للبراهين الخاصة بالسياسات والمنهجيات والأساليب والطرق التي تؤكد على أهمية التخطيط الإستراتيجي وضرورة وضع وتنفيذ الاستراتيجيات التي تسهم في إحداث التغيير (Dooris et al 2004) .

يعد التخطيط الإستراتيجي جهد منظم يهدف إلى اتخاذ قرارات أساسية وإجراءات تتصل بهوية المنظمة و تحدد ماهية المؤسسة، وماذا تفعل؟ ولماذا تفعل ذلك ؟ من خلال التركيز على المستقبل. فهو عملية إستراتيجية تتضمن التهيؤ لأفضل الطرق استجابة للظروف البيئية المحيطة بالمؤسسة، ويتضمن تحديداً متعمداً للأهداف (اختيار المستقبل المرغوب) وتطوير البديل المناسب لتحقيق هذه الأهداف. إن التخطيط الإستراتيجي عملية منظمة تشمل ترتيب محدد للأهداف ونمط يتم التركيز عليه وعلى فاعليته في تحقيقها ، فالعملية تثير مجموعة من الأسئلة المتتابعة التي تساعد المخططين على اختبار الفرضيات وجمع ودمج المعلومات حول المستقبل والتنبؤ بالبيئة المستقبلية التي تشكل حاضنة معرفية للمؤسسة الجامعية والمعنية بخدمتها، وإيجاد حلول فاعلة لمشكلاتها (ثابت: 2006) . كما أنه " العملية التي يتم من خلالها صياغة تصور للمستقبل واختيار الوسائل والعمليات اللازمة لتحقيق هذا المستقبل من خلال جملة من الممارسات والأفعال الواعية التي تعتمد على تحليل الوضع القائم، وتسهم المؤسسة بكل مقوماتها في اختيار أفضل الاحتمالات التي تساعدها في إنجاح مهمتها في ضوء البيئة الخارجية المتغيرة ، فالتخطيط عملية تأملية تقييمية" (حلس:2012: 36)

ويشترط التخطيط الإستراتيجي على المؤسسة الجامعية الاستجابة للبيئة الدينامية المتغيرة وليس البيئة الأكثر ثباتاً المفترضة للتخطيط بعيد المدى . وبالتالي فإن التخطيط الإستراتيجي يؤكد على

أهمية اتخاذ القرارات التي تعزز قدرة الجامعة على الاستجابة الفاعلة للتغيرات في البيئة التي تعمل فيها (ثابت:2006) . وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن التخطيط الإستراتيجي كأسلوب عملي لإدارة المؤسسات يعد مسؤولاً عن تحسين الأداء وضمان التعاون الفعال مع المكونات السياسية لبيئة العمل في العصر الراهن(Greenly: 1986).

أهمية التخطيط الإستراتيجي في المؤسسة الجامعية:

أسهمت القدرة المحدودة لنماذج التخطيط التقليدية التي شاع استخدامها في العقدين الماضيين في تطوير أساليب التخطيط الإستراتيجي ، وأصبحت المنظمات التربوية بصورة خاصة هدفا لمثل هذا النوع من التخطيط (غنيمة:2005).

إن توجه مؤسسات التعليم العالي إلى التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية وفقاً لتناولات شانغ(2008) ، Chang تأتي من خلال قدرتها على تخطيط النشاطات المستقبلية لضمان نجاحها، ومواجهة التحديات المستقبلية المتوقعة، فضلاً عن دوره في توظيف المصادر المتاحة بفعالية، وأهميته في وضع خطط شاملة تضمن نجاح عملية اتخاذ القرارات في تلك المؤسسات. ويرى هاكس و ماجلوف(1996) Hax & Majluf أن التخطيط الإستراتيجي مهمً لمؤسسات التعليم العالي حيث يضع إطاراً يحدد الاتجاهات التي تسلكها الجامعة ويرسم أهدافها المستقبلية، ويمنحها إطار عمل شامل يحقق لها ميزة تنافسية مع الجامعات، ويسمح لمناصري الجامعة بالمشاركة والعمل معاً نحو تحقيق أهدافها، كما يوضح من مستوى وضوح الرؤية لدى المشاركين الرئيسيين لتشجيعهم على العمل بشكل إبداعي فى إطار التوجيه الإستراتيجي لعمل الجامعة، وأكد الشاعر (2007) إلى ضرورة الأخذ بالتخطيط الإستراتيجي وتطبيقه من قبل القيادات الإدارية فى المؤسسات التعليمية العربية وذلك للأسباب الآتية:

– تعقد النظام التعليمي وتشابكه مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى، هذا فضلاً عن التشابك والتعقيد والاعتمادية المتبادلة بين مؤسسات النظام التربوي ومكوناته ، وأن إدراك هذه العلاقات المتشابكة والوعي بها ضروريان لضبط مسارات النظام التربوي وتحقيق أهدافه، وأن طبيعة التخطيط الإستراتيجي وعملياته تؤكد على أهمية بيان تلك العلاقات وتحليلها.

– التغيير الطبيعي المستمر في أهداف الإدارة الجامعية وأولوياتها، وما يتطلبه ذلك من تغيير بدرجات متفاوتة في أساليبها ووسائلها، يجعلها تأخذ بتقنيات التخطيط الإستراتيجي، والذي يستجيب بفاعلية لهذا التغيير .

– عجز بعض مؤسسات التعليم العالي عن تلبية الحاجات التعليمية والمجتمعية، وارتفاع تكاليف التعليم ، وزيادة حجم الإنفاق التربوي ووجود العديد من القيود والحدود التي تؤثر في قدرة إدارة مؤسسات التعليم العالي على تلبية هذه الحاجات كندرة المصادر و محدودية الموارد، والتغيير المستمر في عمليات العرض والطلب، وتأثير ثورة المعلومات والاتصال على النظام التعليمي و كان من آثار هذه القيود والحدود تعدد واختلاف بني وهياكل مؤسسات التعليم وعمليات تنظيمه وإدارته وتمويله ومستوياته ومعايير الأداء والتقييم فيه.

– التغير الجذري في الأساليب والتقنيات التخطيطية، حيث اعتمد التخطيط الإداري للتعليم في السنوات السابقة على أساليب لم تحقق ما كان ينبغي عليه أن يحققه، بل تفاقمت بعض المشكلات والقضايا التربوية بشكل متزايد في ظل اعتماد نماذج التخطيط التقليدي .

تتطلب الاستجابة الفاعلة لحاجات المجتمع المتغيرة تبنى إدارة النظم التربوية لأساليب التخطيط الإستراتيجي الذى يتضمن تقنيات استشراف المستقبل ووسائل التعامل معه ، بهدف التعرف على الفرص والامكانيات المتاحة ، وحجم التهديدات المحتملة ، وتشخيص جوانب القوة والضعف فى أداء المؤسسات التربوية ، لإحداث التغييرات المناسبة التي تمكنها من تحقيق تطلعات وتوقعات مجتمعاتها (بطاح:2006).

معوقات التخطيط الإستراتيجي في المؤسسات الجامعية

بالرغم من توجه العديد من مؤسسات التعليم العالي نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجيي باعتباره بديلاً مناسباً يحقق الفاعلية التنظيمية من خلال قدرته على مواجهة التحديات المستقبلية المتوقعة (Chang : 2008). إلا أن تطبيقه يواجه معوقات عديدة كعدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل بشكل دقيق، والمقاومة الداخلية للتغيير من المؤسسة لأن النظم والأساليب القديمة تكون متجذرة بحيث تؤدي إلى ظهور كيانات تقاوم التغيير مما قد يؤدى إلى نشوب صراعات تنظيمية داخلية، واعتقاد القيادات الجامعية أن التخطيط ليس مسؤوليتها (العارف:2001) . فضلاً عن ذلك فإن من أبرز العوامل التي تعيق تطبيق التخطيط الإستراتيجي هي: اضطراب البيئة الخارجية المحيطة بالجامعة مما يضعف التخطيط ويجعله متقادماً قبل بدئه، وضعف الموارد المتاحة، وصعوبة الحصول على الدعم المالي والتقني وضعف القدرات الإدارية، كما يحتاج التخطيط إلى قاعدة من المعلومات والإحصائيات التي غالباً ما تفتقدها الجامعة وخصوصاً في المجتمعات النامية (خطاب:2001). وقد يعمل الأفراد ذوو النفوذ على إعاقة التخطيط والخطط الإستراتيجية عندما

لاتتوافر لديهم القناعة التامة بأهميته ، لذلك فإن نشر الوعى وتعزيز الحوار لتشكيل القناعات تعد أفعال ضرورية لنجاح التخطيط الإستراتيجي ودعم الخطط الإستراتيجية في مراحل الإعداد والتنفيذ ، وقد تعتري عملية تنفيذ الخطة داخل مؤسسات التعليم العالي حالة من التردي والارتباك، خاصة إذا لم يتوفر لدى الأفراد معرفة مسبقة بكيفية التعامل مع إدارة الصراعات الدائرة داخل المؤسسة. كما ركز الكثيرون على أن التنبؤ وتوافر نظم للمعلومات والاتصالات الداعمة واللازمة لتطوير بدائل صنع القرار جميعها أمور غير مضمونة ، لأن العديد من العوامل تتغير ومن الصعب التنبؤ باتجاه هذا التغير(الشاعر :2007). وبالرغم من تنوع وتعدد وتشابك العوامل التى تعيق تطبيق التخطيط الإستراتيجي إلا أن هناك شبه إجماع حول المعوقات التالية:

- **معوقات متعلقة بالسمات الشخصية للقيادات الإدارية الأكاديمية:**

توجد بعض السلوكيات والعوامل التي تعيق فعالية التخطيط الإستراتيجي داخل المؤسسة الجامعية، وقد ترتبط تلك المعوقات بالقيادة ذاتها أو بنمطها القيادي وتشمل التردد في اتخاذ القرار، واعتماد التقليدية في التفكير والممارسة ، والخوف من الفشل والمجهول، وعدم الثقة بالنفس، وانعدام المعرفة ، وصراع الدور، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات، والقلق وعدم الاستقرار النفسي، وانعدام روح المخاطرة والمبادرة ، والاعتمادية، والانطواء (عابدين:2001). ففي العديد من الدول النامية تمنع نماذج الحكم والإدارة المتحجرة مؤسسات التعليم العالي من تبنى التغيير، ووضع الإصلاحات والابتكارات موضع التنفيذ ، حيث تقليدية الممارسات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي ، وضعف أداء قياداتها ، وغياب واضح لعنصر المرونة الإدارية ، وانتشار أمراض البيروقراطية ، مما يكبح أي محاولات للإصلاح والتطوير(البنك الدولي:2003) . وقد يعزى ذلك إلى :

أ- اعتقاد القيادات الأكاديمية والإدارية بعدم توافر الوقت الكافي للتخطيط الاستراتيجي.

ب- اعتقاد القيادات الأكاديمية بأن عملية التخطيط الإستراتيجي قد تنجز بدون توافر نظم للمكافأة والتحفيز (العارف: 2001).

وإذا كان التخطيط على المستوى الإستراتيجي للإدارة يتضمن ترجمة لرؤية أو رسالة الجامعة إلى مجموعة من الخطط طويلة المدى والأهداف الواسعة، فإنه غالباً ما تحدث عمليات اختزال وتجزئة ، حيث نجد أن الرؤية الإستراتيجية يتم تحويلها من قبل القيادات الأكاديمية إلى مجموعة من الأهداف القصيرة والمتوسطة المدى نتيجة لقلة الخبرة والخوف من المدى البعيد تجنباً لمواجهة المخاطر غير المتوقعة (Townsend and Cheng: 2002).

معوقات ترتبط بعملية مشاركة الأفراد داخل المؤسسة الجامعية:

تعد عملية اقتناع أفراد المؤسسة الجامعية بأهمية عملية التخطيط خطوة أساسية لدعم الخطة سواء خلال مرحلة إعدادها أو تنفيذها، إذ تعكس العلاقة بين التخطيط والتنفيذ جانبا من الخلاف في وجهات النظر بشأن ما إذا كان من الأفضل أن يتم الفصل بينهما، أم يفضل دمج التخطيط مع التنفيذ. فحيث تسود وجهة النظر الخاصة بالفصل بين التخطيط والتنفيذ نجد أن التخطيط يكون من اختصاص المستويات القيادية العليا في الجامعة ، وفي ظل حالة الفصل هذه لا يكون للمستويات الدنيا القائمة بالتنفيذ في الجامعة إلا أن تقدم المعلومات والبيانات التي تتعلق بالإمكانيات المتاحة والظروف المحيطة بالتنفيذ دون أن يتسع دورها ليتضمن اقتراح برامج أو سياسات أو أهداف. والأخذ بوجهة النظر هذه قد يفضي إلى عدد من المشكلات، أهمها احتمال عدم واقعية الخطط الموضوعة لعدم دراية القائمين على وضعها بظروف الممارسة والتنفيذ، وضعف حماس وانخفاض دافعية القائمين بالتنفيذ للخطط الموضوعة لعدم اشتراكهم في صياغتها (منصور: 2002) .كما أن التخطيط غالباً ما يصطدم بمقاومة ومناهضة أولئك الذين يرفضون التغيير. فضلاً عن ذلك فإن عدم الاهتمام بتأهيل العاملين ، وإيقاف العمل بمبدأ الجدارة والكفاءة والاستحقاق في تولي المواقع القيادية ، واحتكار السلطة ، وحجب المعلومات ، وضعف الثقة بقدرات الآخرين ومهاراتهم ، وشيوع القيود البيروقراطية ، وضعف عمليات التفويض والتمكين جميعها عوامل تسهم في خفض دافعية الأفراد وتحد من إقدامهم على المشاركة فى عمليات التخطيط والتنفيذ .

معوقات تتعلق بمحدودية التنبؤ وقصور قاعدة البيانات:

غالباً ما تواجه المؤسسات التعليمية في الدول النامية مشكلة ضعف البيانات والمعلومات المتوافرة وعدم دقتها بحيث تتمكن من توظيفها في التنبؤات التي تشكل جوهر عملية التخطيط، وقد يكون سبب ذلك التغيرات والأوضاع غير المستقرة في المجال الذي تعمل فيه المؤسسة بحيث يصعب التنبؤ بها بصفة مسبقة، وفي مثل هذه الحالة يفضل وضع خطط وبرامج مرنة مع تحديد استراتيجيات بديلة تناسب الظروف المتغيرة التي تواجهها (منصور: 2002) .

ويسهم عدم دقة التنبؤ في ظهور مشاكل كثيرة غير متوقعة تعجز الخطة عن استيعابها أو وضع الحلول المناسبة لها بشكل يحول دون الاستمرار في تنفيذها . وأحيانًا يؤثر ظهور هذه المشكلات غير المتوقعة على فاعلية التخطيط وقد يفقد الخطة أهميتها و قيمتها، لذلك يجب على واضعي

الخطط استخدام أفضل الوسائل والبيانات وطرائق التنبؤ عند إعداد الخطة لمنع حدوث أو التخفيف من عدد وحدة المشكلات الطارئة (غنيم: 2001). إن الهدف الرئيسي للتخطيط الإستراتيجي هو تحليل البيئة المحيطة بالمؤسسة والتنبؤ بمستقبلها ، وبالتالي توزيع الموارد وفقا لعملية التنبوء ، لذا فإن القرارات الإستراتيجية تُصنع من التحليل الحاصل في عملية التخطيط من أجل تحقيق الأهداف، ومن ثم فإن التنبؤ في التخطيط الإستراتيجي ينجز من خلال القدرة على استبصار واستشراف مستقبل البيئة المحيطة بالجامعة، وهذا يتطلب القدرة على التخطيط بفعالية وممارسة الإشراف والرقابة الكافية أو التأثير على الجامعة وتحسين ظروف البيئة المحيطة بها للتأكد من أن النواتج المخطط لها قد تتحقق من خلال توزيع وإعادة توزيع الموارد المتاحة (Teresa et al: 2003). ويؤكد الشاعر(2007) على صعوبة الوصول إلى تنبؤات دقيقة حول المتغيرات البيئية في محيط المؤسسات الإدارية على وجه العموم، فهناك بعض الأحداث ليس من السهل التنبؤ بها وخاصة المتغيرات السياسية التي تشهدها المنطقة العربية على وجه الخصوص ، فصعوبة الحصول على معلومات دقيقة في ظل هذه المتغيرات قد تكون عقبة أمام التخطيط الاستراتيجي.

معوقات تتعلق بالإدارة العليا والسياسة المتبعة:

أظهرت الدراسات الحديثة أن التحدي الجوهري الذى تواجهه مؤسسات التعليم العالي في تنفيذ الخطط الإستراتيجية يقع على عاتق الإدارة العليا، ،وهذا يتطلب استبصار المسؤولين في الإدارات العليا لهذه التحديات من أجل الاستعداد لها والعمل على مواجهتها ، كما أن الوعي بالقضايا التي تهم عملية التخطيط الإستراتيجي والتي تتضمن ثقافة التخطيط الاستراتيجي، وضعف مشاركة الأفراد تعد عقبة تواجهها الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي ، فضلاً عن كثرة الأعباء التي تلقيها الإدارة العليا على عاتق القيادات الأكاديمية بهذه الإدارات ، وعدم توافر الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على إعداد الخطط وتنفيذها وانشغال القيادات في المستويات الإدارية العليا بالمشكلات اليومية الروتينية دون الاهتمام بالمشكلات الإستراتيجية التي تتعلق برؤية الجامعة وعوامل تقدمها ، إذ غالبا ما تركز القيادات الإدارية الأكاديمية في العملية التخطيطية على بعض الجوانب مثل العوامل الاقتصادية الكمية المتصلة بالتكلفة، وتصرف النظر عن العديد من العوامل والاعتبارات الأخرى كالعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والتعليمية (عطا الله:2005). حيث يلاحظ عجز القيادات عن إعداد السياسات الإجرائية الخاصة بالتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمراقبة والمتابعة والتقويم والتحفيز بما يخدم العمل الإداري في

الجامعات وخصوصاً في المجتمعات النامية ، فضلاً عن تقادم الأساليب المتبعة في التخطيط وعدم متابعتها للمستجدات الحضارية والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية والعلمية، و الازدواجية في تنفيذ الأعمال الإدارية، وصراع الأدوار ،وعدم التحديد الواضح للصلاحيات والمسؤوليات وغياب وحدة القيادة مما يؤدي إلى ضياع المسؤولية ، وقلة الموارد المالية والبشرية التي يتم اعتمادها لأعداد الخطط الإستراتيجية وتنفيذها وعدم الاهتمام بتدريب القائمين على إعداد الخطط الإستراتيجية التي تخدم العمل الإداري، وجمود الأساليب المتبعة في التخطيط وعدم تطويرها (أبو عاشور:2002).

مشكلة الدراسة:

ظهرت اهتمامات جديدة في التربية وإدارة النظم التربوية ، وتنوعت مصادر المعرفة ووسائلها بفعل التطور التكنولوجي ، والنمو المعرفي ، وازداد الطلب على التعليم بمختلف أنواعه ومراحله نتيجة الوعى الاجتماعي بأهميته ، وارتفاع معدلات النمو الديموغرافي ، وتغيرت حاجات القطاعات من القوى العاملة في أبعادها الكمية والنوعية.

وانتشرت الصراعات والتباينات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية ، الأمر الذى أدى إلى ارتفاع سقف التوقعات المجتمعية المتعلقة بدور المؤسسات التربوية في تحقيق التنمية الشاملة ، وترسيخ ثقافة التسامح ، وقيم العدالة والتعايش السلمى في مجتمعات ذات ثقافات متنوعة وأوضاع اقتصادية متباينة .

لقد أصبح التغيير قاعدة وليس استثناء فالثابت هو المتغير، وتقاس فاعلية النظم التربوية بقدرتها على النمو والتطور ، وتحقيق الميزة التنافسية في ظل البيئات الداخلية والخارجية المضطربة وغير المستقرة ، لذلك كان من الضروري أن تكون إدارة النظم التربوية ومؤسساتها نظماً ومؤسسات منفتحة على بيئاتها انفتاحا مسؤولاً ، يمكنها من تأسيس نظام دعم متبادل قائم على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات في ظروف عمل تتصف بضعف اليقين ، ومناخات تشوبها حالات عدم التأكد .

تتجاوب النظم التربوية المنفتحة مع حاجات مجتمعاتها وتتأثر بعوامل البيئة الخارجية وتؤثر فيها عبر عمليات من التفاعل والاتصال والتواصل المستمر، وإثراء ممارساتها بهدف انتاج مخرجات لها دلالتها في تلك البيئة (الطويل:2001) . وشهدت ليبيا تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية

بنيوية أثرت على عمل الجامعات ، حيث تواجه جامعة بنغازي العديد من التحديات الناتجة عن زيادة معدلات التحاق الطلبة بمختلف كلياتها ، وتوقفت الدراسة بعض الوقت نتيجة للصراعات الدائرة في المدينة ، وحالة التشرذم والتصدع والتعدد في مصادر السلطة التربوية ، وضعف نظم المعلومات البيئية الداخلية والخارجية ، الأمر الذى قد يحد من قدرتها على وضع رؤية شاملة تحقق بعدي الفاعلية الداخلية والخارجية من خلال تقدير حاجة المجتمع لخدماتها ومخرجاتها ونوعية تلك المخرجات الراهنة والمقبلة .

وتتطلب قيادة التغيير وإدارته ، والتحكم في مساراته اعتماد استراتيجية التحليل الرباعي لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء الجامعة ، وتحديد مستويات فاعليتها الداخلية والخارجية ، ورصد التهديدات المحتملة التي قد تعيق تحقيقها لأهدافها ، وتطوير بدائل للتعامل مع التغييرات المقبلة فى ضوء المعرفة المعمقة للمصادر الذاتية المتوافرة وتلك التي يمكن توفيرها أثناء تنفيذ البرامج والخطط التي تستجيب لاستحقاقات التغيير باستخدام أساليب االتخطيط الإستراتيجي .

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس ؟

السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي تعزى لمتغيرات النوع ، والمؤهل العلمي ، و الدرجة العلمية لأعضاء هيأة التدريس ؟

أهمية الدراسة

إن التناولات المتعددة لمفهوم التخطيط الاستراتيجي، والإجراءات المتصلة بتطبيقه في الإدارات المعاصرة تظهر تأثيراتها المتفاوتة في العديد من المتغيرات التنظيمية كمستوى الإداء ، والفاعلية والكفاءة، ، وإدارة الأزمات، والتطوير التنظيمي، والقرار الفعال، لذلك يصبح من الضروري تحديد مستوى ممارسة التخطيط الإستراتيجي وتحديد معوقاته بصورة مستدامة لصيانة النظم الجامعية وتمكينها من تجاوز سلبيات التدني في الأداء وما يترتب على ذلك من تداعيات على الفاعلية الداخلية والخارجية للجامعة ،وتنمية القدرة على تحديد الفرص المتاحة والمخاطر المحتملة لجعلها قادرة على النمو والتطور وقادرة على تحقيق الميزة التنافسية الناتجة عن تقديم الجهود الإضافية والنوعية التي تفوق التوقعات، خاصة في إدارة النظم الجامعية التي تعيش حالة التبدل المستمر وتواجه تحديات متنامية ، فضلاً عن كونها نظماً معنية بتعميق معاني التطور والتنمية واستشراق المستقبل المجتمعي في ظل الخطط الإستراتيجية الفعالة التي لها دلالاتها لدى جميع العاملين فيها والمتعاملين معها، ولدى كافة المستخدمين في جميع نظم النشاط الإنساني.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية والإجرائية من خلال إسهامها المتوقع في تشخيص المعوقات التي تحول دون تطبيق التخطيط الإستراتيجي ، ودورها في الكشف عن المهارات التصورية لدى القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي ، وهى بذلك قد تسهم في تحديد احتياجاتهم للتدريب والتنمية المهنية ،وتطرح في الوقت نفسه قضايا جوهرية تتصل بالتأمل وأهميته في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلك القيادات .

فضلاً عن ذلك تعالج هذه الدراسة الأبعاد الحيوية في أدوار القيادات الجامعية ، وخاصة فيما يتعلق بسبل تحقيق الفاعلية الداخلية والخارجية للجامعة ودورها في خدمة المجتمع وقيادة التغيير في ظروف الهشاشة الشاملة، وتظهر هذه الدارسة أهمية المعلومات في صنع القرارات ، وقد يسهم ذلك في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتطوير نظم المعلومات وقواعد البيانات الجامعية ، وقد تعمل على نشر الوعى بأهمية تطوير معايير يتم تطبيقها أثناء اختيار القيادات الإدارية والأكاديمية ، وقد تدفع باتجاه إجراء المزيد من الدراسات التي تحدد مستويات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في بقية الجامعات الليبية ، والمؤسسات التربوية المحلية في المراحل التعليمية المختلفة .

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

– معرفة مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس بالجامعة

– معرفة المعوقات التي تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس.

– معرفة دلالة الفروق الإحصائية (إن وجدت) في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي ، والدرجة العلمية لأعضاء هيأة التدريس.

الدراسات السابقة

حظي التخطيط الإستراتيجي في أبعاده النظرية الفكرية، و التطبيقية الإجرائية باهتمام كبير من قبل العديد من الباحثين ، وقيادات النظم الإدارية .وتزايد الاهتمام بهذا الموضوع في بدايات القرن الحادي والعشرين مع تنامي التحديات في البيئات الداخلية والخارجية والظروف المحيطة بعمل المنظمات الإدارية، وأجريت العديد من الدراسات الميدانية التي هدفت إلى تحديد مستويات تطبيقه في بيئات إدارية وتربوية متنوعة.

ضمن هذا السياق هدفت دراسة الغزالي(2000) إلى التعرف على مدى وعي الإدارات العليا في المؤسسات العامة الأردنية بمفهوم التخطيط الإستراتيجي ودرجة ممارسته في تلك المؤسسات، وتحديد درجة المشاركة في وضع الخطط الإستراتيجية ،والعوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند وضعها .و اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب النظري ،وشملت الدراسة (75 %) من مجتمع قيادات الإدارات العليا فى المؤسسات العامة الأردنية وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف العينة لديهم فهم ووعي بمفهوم التخطيط الإستراتيجي ، واتضح أن قيادات المؤسسات العامة الأردنية تمارس التخطيط الإستراتيجي بدرجة متوسطة ، حيث يشارك المدير العام بدرجة عالية جداً في وضع الخطط الإستراتيجية نتيجة لاتجاهاته الإيجابية نحو االتخطيط الإستراتيجي ، بينما وصفت درجة مشاركة رؤساء الوحدات التنظيمية بأنها قليلة.

Kasozi, وفى دراسة نوعية قام بها ك كاسيوزى(2005) هدفت إلى معرفة العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي في أوغندا، ولجمع بيانات الدراسة أُجريت سلسلة من المقابلات مع (25) عضو هيأة تدريس، واستخدم اسلوب تحليل وثائق التعليم العالي، وتمت مراجعة الدراسات الأوغندية التي أجريت في مجال التعليم العالي ، وأظهرت النتائج أن الضغط المجتمعي يعد من أهم العوامل المؤثرة في عمليات التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي الأوغندي، بالإضافة إلى القرارات الحكومية والبرلمانية، وتحديات العولمة والمشاكل في إفريقيا، وضغوطات سوق العمل والمنافسة وظهور أنماط جديدة من التعليم.

ومن منظور دراسة التخطيط الإستراتيجي وفق معايير الجودة الشاملة هدفت دراسة الدجني (2006) إلى معرفة واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة من خلال الخطة الإستراتيجية المعدة في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيأة الوطنية للاعتماد والنوعية والجودة لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين. حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة تكونت من (58) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثلت في مفهوم التخطيط الإستراتيجي ومدى وضوحه ، ومجال قياس الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي، ومدى الممارسة الفعلية للتخطيط الإستراتيجي ، ومدى توافر معايير الجودة في الخطة الإستراتيجية للجامعة، ووزعت الاستبانة على عينة شملت (117) عضواً، وحللت البيانات المجمعة باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدراسة وضوح المفهوم العام للتخطيط الإستراتيجي لدى إدارة الجامعة ،الذي مُورس بمستوى مرتفع ، فضلاً عن ذلك أكد أفراد العينة على أن جودة التخطيط الإستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها، كما اتضح توافر معايير الهيأة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مكونات الخطة الإستراتيجية للجامعة بنسبة مرتفعة، وذلك بالرغم من وجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة والأهداف من حيث عمومية الرؤية وضعف استشرافها للمستقبل، والصياغة غير المفصلة لبعض الأهداف ، وعدم وصف بعض مكونات الرسالة .

و هدفت دراسة الشاعر(2007) إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها، في ضوء متغيرات النوع، والخبرة المهنية، والمرحلة التعليمية ، حيث اسُتخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (353) مديرًا ومديرة، سحبت منه عينة عشوائية

حجمها (187) وطورت استبانة لجمع بيانات الدراسة تكونت من (50) فقرة، وزعت على (5) مجالات تتعلق بموضوع الدراسة وحُللت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(SPSS) ، وأسفرت النتائج عن وجود جملة من المعوقات التي تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي من قبل عينة الدراسة من بينها صعوبة التنبؤ بأثر المتغيرات الخارجية على النشاطات المدرسية المخطط لها في المستقبل، و كثرة انشغال المدير بمشكلات الطلبة وأولياء الأمور، وتواجد المدارس المشتركة في المبنى الواحد ، ونقص الإمكانات والموارد المتاحة في المدرسة، و إتباع الإدارة العليا لسياسة الترفيع الآلي، ونقل مدير المدرسة بشكل مفاجيء، وتأثير أداء التنظيمات السياسية في ظل الأوضاع الراهنة على العملية التعليمية، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري النوع ،والخبرة المهنية ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في وصف وتحديد تلك المعوقات تعزى للمرحلة التعليمية، ولصالح المرحلة الثانوية ،وحسب متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم العالي .

(وهدفت دراسة فورد إلى الكشف عن تصورات الرؤوساء والقادة الأكاديميين ,Ford2008) والمسؤولين الماليين المتصلة بفاعلية التخطيط الاستراتيجي، وتكونت عينة الدراسة من (74) فردًا من جامعة شمال كارولينا، وبعد جمع البيانات باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض، وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن الرؤوساء كانوا متفائلين بخصوص عملية التخطيط الاستراتيجي، ويرون ضرورة تطبيق عملية التخطيط ضمن مشاركة جميع المستويات الإدارية، كما أكد أفراد العينة على تأثير عمليات التخطيط الإستراتيجي في جميع العمليات الأخرى في الجامعة.

و أجرت وهبة (2008) دراسة هدفت إلى تحديد واقع الإدارة الإستراتيجية في بعض الجامعات الفلسطينية ،و سبل تطويرها ، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة، تكونت من(45) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثلت في التحليل البيئي، وتكوين الاستراتيجية، وتنفيذها ، والتقييم والرقابة لها ، ووجهت الاستبانة إلى عينة قوامها (88) مفردة من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، التابعة لمحافظة غزة ، وبعد تحليل البيانات المُجمعة باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ، أكدت نتائج الدراسة أن الإدارة الإستراتيجية تطبق بدرجة فوق المتوسط في الجامعات الفلسطينية، كما أتضح سعي الإدارات الجامعية إلى بناء علاقات إيجابية مع بعض الجامعات المتقدمة تقنياً، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الإدارة الإستراتيجية تعزى لمتغيرات التخصص ، والدرجة العلمية ،والخبرة المهنية لعينة الدراسة.

وضمن الدراسات المقارنة أجرى العمري وسلامه (2009) دراسة هدفت إلى Al-Omari and Salameh معرفة تصورات أعضاء هيأة التدريس والأكاديميين حول فعالية التخطيط الإستراتيجي في بيئة إصلاح التعليم العالي الأردني، ولجمع بيانات الدراسة اسُتخدمت استبانة شملت (42) فقرة . وتكونت عينة الدراسة من (338) عضو هيأة تدريس و(188) إدارياً في الجامعات ، وبعد تحليل البيانات التي تم جمعها أظهرت نتائج الدراسة أن التخطيط الإستراتيجي يمارس بمستويات متوسطة من الفاعلية ، وأتضح أن عمليات التطبيق الدقيق والمعمق هي من أكثر العوامل المؤثرة في فاعلية التخطيط الإستراتيجي ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات عينة الدراسة المتصلة بفاعلية التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي الأردني تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ووفقاً لمتغير الجامعة .

هدفت دراسة اولودي (2011) إلى تحديد مفاهيم التخطيط الإستراتيجي Oloade المجتمع كما يدركها أعضاء كلية المجتمع بولاية أريزونا ،وكيف تؤثر مفاهيمهم على مساهماتهم في تحقيق المهام المؤسساتية، والأهداف والغايات التربوية وتحديد مستوى تعاون كل من الكلية والإدارة بوصفهم شركاء في اتخاذ القرار للمؤسسة التعليمية، واسُتخدمت أساليب البحث النوعي حيث اختيرت عينة قصدية تكونت من عشرة رؤساء كليات مجتمع أجُريت معهم مقابلات جماعية معمقة ، وكشفت الدراسة عن وجود تواصل ضعيف بين أعضاء الكلية والإدارة، وأظهرت الحاجة لوضع خطة استراتيجية وظيفية يتم تقييمها وتعديلها دورياً.

و هدفت دراسة الكلثم وبدارنة (2012) إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى البالغ عددهم(143) عضو هيأة تدريس ، وأُعدت استبانة لجمع بيانات الدراسة تكونت بصورتها النهائية من (18) فقرة. و أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة أم القرى وبدرجة كبيرة، من أهمها الروتين والتعقيد الإداري في الجامعة، كما أتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة المهنية لعينة الدراسة.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة الصانع(2013) إلى معرفة درجة ممارسة عمداء ونواب الكليات الجامعية المتوسطة للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظرهم وتكون

مجتمع الدراسة من جميع العمداء ونوابهم بالكليات الجامعية المتوسطة في المملكة الأردنية الهاشمية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية إدارياً ومالياً وأكاديمياً وفنياً، حيث ضمت عينة الدراسة (47)عميداً ونائباً ، وطورت استبانتين: الأولى لقياس مستوى ممارسة التخطيط الإستراتيجي والثانية لقياس مستوى ضمان الجودة ، وتم التحقق من صدق الأداتين وثباتهما ، وبعد جمع البيانات حُللت احصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة عمداء الكليات ونوابهم للتخطيط الإستراتيجي كانت مرتفعة ، بينما كان مستوى ضمان الجودة من وجهة نظر العمداء ونوابهم في المستوى المتوسط ، ووجدت علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة للتخطيط الإستراتيجي و مستوى ضمان الجودة من وجهة نظر العمداء ونوابهم .

أما دراسة عيسان والمهدى (2014) فقد هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة المدارس العمانية لمراحل التخطيط الإستراتيجي ، في ضوء متغيرات النوع ، والمستوى التعليمي، والخبرة ،فضلاً عن تحديد أهم الصعوبات التي تعيق ممارسة مراحل التخطيط الإستراتيجي ، وطورت أداة لجمع البيانات اعتمادا على الأدبيات النظرية وبما يتفق مع نموذج Allison&Kaye ، واستخدمت أساليب الإحصاء الوصفي والاستنتاجي لتحليل بيانات الدراسة ، حيث أظهرت النتائج أن ممارسة مدارس التعليم العام بسلطنة عمان لمراحل التخطيط الإستراتيجي كان في المستوى المتوسط، كما أتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات عينة الدراسة لمراحل تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان تعزى لمتغير النوع ، بينما لم تسفر الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه التصورات تعزى لمتغيري المستوى التعليمي والخبرة، ، كما أشارت النتائج أن من أهم المعوقات التي تعيق ممارسة مراحل التخطيط الإستراتيجي في مدارس التعليم العام العمانية هو نقص الدعم من الإدارات العليا وضبابية الموقف حيال السلطات العليا ،فضلاً عن قلة وعي المعلمين بأهمية التخطيط الإستراتيجي وضعف التنمية المهنية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

يلاحظ من المراجعة المعمقة للدراسات السابقة أنها اهتمت بوصف مستوى ممارسات التخطيط الإستراتيجي في بيئات تربوية متنوعة ، شملت المدارس والجامعات ، واسُتخدمت منهجيات عديدة لوصف تلك الممارسات والمعوقات التي تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي تضمنت

مناهج البحث الكمي والنوعي، واسُتخدمت المقابلات الجماعية المعمقة والاستبانات في جمع البيانات من عينات عمدية قصدية ،وعينات عشوائية بسيطة لغايات الفهم والتعميم ، وتوصلت هذه الدراسات إلى أن مستويات ممارسة التخطيط الإستراتيجي تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة ، فضلاً عن ذلك تبين أن أغلب المتغيرات الديموغرافية كالنوع ، والخبرة ، والتخصص لا أثر لها في ارتفاع أو انخفاض تلك الممارسات التي ارتبطت ايجابياً بالفاعلية التنظيمية والجودة الشاملة ، ووجدت معوقات واجهت تطبيق التخطيط الإستراتيجي في بعض المؤسسات التربوية من بينها صعوبة استشراف المستقبل ، والافتقار إلى المعرفة المعمقة المتصلة بتقنيات التخطيط الإستراتيجي وأساليبه ، وضعف الاهتمام بالتدريب والتنمية المهنية للعاملين وقيادات النظم التربوية.

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي للتعرف على مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية للتخطيط الإستراتيجي ، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقه في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس.

أداة الدراسة

بعد مراجعة أدبيات التخطيط الإستراتيجي ، والدراسات السابقة التي أُجريت لتحديد مستويات تطبيقه في بيئات تربوية متنوعة ، وبالإفادة من الأدوات التي استخدمت في جمع بياناتها، وخاصة دراسة الدجني (2006) عن واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة ، و دراسة الشاعر(2007) عن معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، طورت أداة لجمع بيانات الدارسة تكونت من ثلاثة أجزاء حيث شمل الجزء الاول منها البيانات الديموغرافية ، بينما تضمن الجزء الثاني (14) فقرة لتحديد مستوى تطبيق التخطيط الإستراتيجي من قبل القيادات الإدارية والأكاديمية العليا في جامعة بنغازي ، بينما خُصص الجزء الثالث لتحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي والتي شملت المعوقات التي تتعلق بطبيعة التخطيط الاستراتيجي، والمعوقات المتصلة بالجامعة و العاملين فيها(البيئة الداخلية)، ومعوقات تتعلق بطبيعة العلاقة وعمل وزارة التربية

والتعليم ، ومعوقات تتعلق بالبيئة المحيطة والمجتمع المحلي(البيئة الخارجية) ، واشتمل كل بعد على (10) فقرات.

و تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل الفاكرونباخ الذي بلغ (0.84) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من(920) عضو هيأة تدريس ليبي ، يحمل (471) منهم درجة التخصص الدقيق (الدكتوراه) بينما يحمل (449) عضو هيأة التدريس درجة التخصص العالي (الماجستير). يعملون في كليات جامعة بنغازي (الآداب، والاقتصاد، والقانون، والعلوم، والهندسة، وتقنية المعلومات، والفنون والإعلام) خلال العام الجامعي 2015-2016 ، اختيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها(275) عضو هيأة تدريس، وبعد توزيع استمارات الاستبانة على العينة المختارة بلغ عدد الاستبيانات التي جُمعت والقابلة للتحليل الإحصائي (140) استبانة.

عرض نتائج الدراسة وتوصياتها

يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازى للتخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال اسُتخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيأة التدريس عن أداة الدراسة ، والمتوسط الفرضي لهذه الأداة ، واسُتخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ، والمتوسط الفرضي لأداة القياس والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين .

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة(t)
التخطيط الاستراتيجي	140	40.14	8.40	42	139	0.01	-2.60 (*)

(*) قيمة ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ∝

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لدرجة عينة الدراسة على أداة قياس مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية لوظيفة التخطيط الإستراتيجي قد بلغ(40.14) بانحراف معياري قدره (8.40) في حين بلغ المتوسط الفرضي لفقرات قياس مستوى تلك الممارسات (42) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (2.60-) وهي قيمة ذات دلالة . احصائية عند مستوى دلالة ∝= 0.05

وتعكس هذه النتيجة ضعف ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعة بنغازي لوظيفة التخطيط الإستراتيجي واختلفت هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أظهرت أن ممارسة التخطيط الإستراتيجي في البيئات التنظيمية موضع الدراسة تراوحت بين المستويات المتوسطة والمرتفعة ، وربما يعزى ذلك إلى عمق التغييرات البنيوية السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الليبي والتي ألقت بظلالها على ظروف عمل ومناخات جامعة بنغازي ، وجعلت من قياداتها الإدارية والأكاديمية تتصرف ضمن ظروف اللحظة الراهنة والآنية ، وتوظف جميع امكاناتها لإدارة الأزمات المتنامية والمتلاحقة ، وتركز كل اهتمامها على تصريف الأمور اليومية المعقدة بالجامعة.

وظهرت جوانب الضعف في ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعة بنغازي لوظيفة التخطيط الإستراتيجي في صور عديدة من بينها عدم قيامهم بتوضيح رؤية الجامعة ورسالتها للعاملين في الجامعة والمتعاملين معها ونشر الوعي والقناعة بها لضمان حرص الجميع على تنفيذها ، وعدم اهتمامهم برصد مواطن الضعف والقوة في الأداء الجامعي ، وتحديد المخاطر والتهديدات المحتملة في البيئة الخارجية وذلك نظراً لعدم تطبيق الجامعة لبرامج التقييم الفردي

والمؤسسي بصفة دورية وأسهم كل ذلك في تضييق الخيارات والأبدال المتاحة أمام الجامعة لتحقيق أهدافها .

فضلاً عن ذلك يلاحظ ضعف عمليات المشاركة في صنع القرارات الجامعية من قبل العاملين والجماعات الضاغطة ، والعناصر المؤثرة في المجتمع المحلي بوصفهم شركاء حقيقيين في قضايا التربية والتعليم ، وتوظيف مخرجات الجامعة نتيجة لضعف التواصل والانفتاح الداخلي والخارجي ، وعدم الاهتمام بتحليل المصادر والإمكانات الذاتية المتاحة ، الأمر الذي جعل من الجامعة غير قادرة على الاستجابة الفاعلة لحاجات المجتمع المحلي ،وعملت جميع هذه الممارسات على وضع حد لما يمكن أن ينجز في مجالات مزاولة الوظائف المركزية والحيوية للجامعة والمتمثلة في التدريس ،والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، وتنمية ثقافة الزمالة المهنية ، حيث يمكن وصف ممارسات القيادات الإدارية والأكاديمية بأنها ممارسات طارئة قائمة على ردود الأفعال الآنية العاجلة ،التي تعتمد على تصريف الأمور وسلوك اللحظة الراهنة في ظل القدرة المحدودة على استشراف المستقبل وضعف مهارات التقييم والتحليل لمصادر البيئة الداخلية وتنامي المخاطر و التهديدات السائدة في البيئة الخارجية وعدم استقراراها ، وفي ظل مناخات أكاديمية منغلقة داخلياً وخارجياً ، وانتشار التصرفات التقليدية المقولبة والنماذج المألوفة في الفكر والممارسة وصناعة القرارات الإدارية والأكاديمية .

السؤال الثاني : ما معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية لمعوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي ، لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطات ، وذلك كما هو موضح (t.test)واسُتخدم الاختبار التائي بالجدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي والمتوسطات الفرضية لهذه المعوقات ، والقيمة التائية لإختبار دلالة الفرق بين المتوسطات.

معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيم(t)
معوقات البيئة الداخلية	42.49	4.49	30	139	0.00	32.39(*)
معوقات العلاقة مع وزارة التربية والتعليم.	38.07	2.82	30	139	0.00	33.89(*)
معوقات البيئة الخارجية .	37.98	5.98	30	139	0.00	15.78(*)
معوقات تتعلق بطبيعة التخطيط الاستراتيجي.	33.52	4.14	30	139	0.00	10.07(*)

(*) قيم ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto$ 0.01

يظهر الجدول(2) أن جميع المعوقات الواردة في أداة الدراسة شكلت تحديات حالت دون تطبيق القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي لأساليب التخطيط الإستراتيجي ، حيث كانت جميع القيم التائية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto$ 0.01، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الكلثم وبدرانة (2012) التي أظهرت وجود معوقات تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة أم القرى ، ودراسة عيسان والمهدي (2014) التي كشفت عن وجود معوقات تواجه ممارسة مراحل التخطيط الإستراتيجي في مدارس التعليم العام العمانية .وجاءت المعوقات المتصلة بالبيئة الداخلية

في المرتبة الأولى ،و بوصف المناخات السائدة في تلك البيئة يلاحظ ضعف دافعية العاملين بالجامعة للمشاركة في وضع الخطط الإستراتيجية لعدم توفر القناعات اللازمة للتغيير والانخراط في هذه النشاطات ، وضعف ثقة العاملين في قدرة القيادات الإدارية والأكاديمية على إحداث التغيير ووضع خطط استراتيجية قابلة للتنفيذ في ظل المناخات المضطربة وغير المستقرة ، وظروف الهشاشة الشاملة في الجامعة والمجتمع ، وتراجع وتعدد السلطات التربوية الرسمية ، فضلاً عن ذلك يوجد عدم وضوح في رؤية الجامعة ورسالتها لدى العديد من العاملين في الجامعة التي توزعت وحداتها الإدارية في العديد من المناطق ، وذلك بالرغم من محدودية وشحة المصادر والإمكانيات الجامعية .

وجاءت المعوقات ذات الصلة بالعلاقة مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في المرتبة الثانية من حيث دورها في الحد من قدرة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي على ممارسة التخطيط الإستراتيجي ، وتجلى ذلك من خلال ضعف الدعم والاهتمام اللازم من قبل الوزارة للقيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعة ، والافتقار إلى البرامج والمؤتمرات والندوات العلمية التي تعزز وظيفة التخطيط الإستراتيجي في المستويات العليا من الإدارة التربوية ، وعدم الاهتمام بتصميم البرامج التدريبية لتدريب القيادات الإدارية والأكاديمية على تقنيات التخطيط التربوي الإستراتيجي ، وضعف التواصل والانفتاح بين مكونات إدارة النظم التربوية ، والافتقار إلى الخبرات المتخصصة في مجال التخطيط التربوي الإستراتيجي على مستوى وزارة التربية والتعليم ، وشيوع مظاهر التشويش والضبابية في العلاقات التربوية الهرمية نتيجة لمناخات عدم الاستقرار بحيث تم التركيز على الظروف والمعطيات الراهنة بدلاً من التفكير في استشراف المستقبل التربوي في ضوء حاجات المجتمع المحلي .

بجانب ذلك توجد معوقات البيئة الخارجية التي أسهمت في الحد من ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي لأساليب التخطيط الإستراتيجي ،حيث توصف ملامح البيئة الخارجية المحيطة بالجامعة بالتغيير المستمر والذي يصعب معرفة اتجاهاته وآثاره، ويحول ذلك دون القدرة على تحديد المخاطر والتهديدات الناتجة عنه بسبب التبدلات المستمرة في المشهد السياسي ،وتعدد مصادر السلطة السياسية وتنوع توجهاتها ، والدور غير الفعال للكيانات السياسية وعمل كل ذلك على تقويض الجهود الرامية لاستشراف المستقبل ، ووضع حد لقدرة الجامعة على التكيف مع تلك الأوضاع دائمة التغيير ، وجعل من فرص الاستفادة من الخبرات الدولية محدودة للغاية ، وأصبح التواصل الفعال مع المنظمات التربوية الإقليمية المعنية بالتخطيط التربوي الإستراتيجي غير ملائمة في الوقت الراهن .

فضلاً عن ذلك توجد معوقات أخرى لا تقل أهمية عن المعوقات المذكورة والتي حالت دون تطبيق القيادات الإدارية والأكاديمية للتخطيط الإستراتيجي وتتصل تلك المعوقات بطبيعة التخطيط الإستراتيجي وأساليبه ، إذ يوجد غموض وصعوبة في استخدامه من قبل تلك القيادات في ظل الافتقار لنظم المعلومات ، وقواعد حديثة للبيانات ، وضعف عوامل القدرة والإرادة ، وانخفاض مستوى مهارات التأمل ، والتفكير النظمي والإستراتيجي لدى القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي التي تنظر إلى التخطيط الإستراتيجي بوصفه تقنية غير مناسبة للاستخدام في ظل ظروف الهشاشة وحالات عدم الاستقرار ، وذلك حسب وصف عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الإستراتيجي ومعوقات تطبيقه في ظروف عمل جامعة بنغازي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى تحديد معوقات التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي تعزى لمتغيرات النوع ، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس؟

لاختبار دلالة الفروق الإحصائية في معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي . كما تم (t.test) والتي يمكن أن تعزى لمتغيري النوع ، والمؤهل العلمي اسُتخدم الاختبار التائي

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في تلك (One way Anova)استخدام تحليل التباين الأحادي المعوقات والتى يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية ، وذلك على النحو التالي:

- **متغير النوع :**

لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس والتي يمكن أن تعزى لمتغير النوع ، اسُتخدم وذلك كما هو موضح بالجدول(3). (t.test)الاختبار التائي

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين تبعاً لمتغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	(t) قيمة
ذكر	84	39.47	9.48	138	0.25	−1.15
أنثى	56	41.14	6.43			

يلاحظ من الجدول(3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من (الذكور) على بعد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي قد بلغ (39.47) بانحراف معياري قدره (9.48) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الإناث على البعد نفسه (41.14) بانحراف معياري قدره (6.43) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (−1.15) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto$ 0.05 .

وتظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي تعزى لمتغير النوع. أن الأوصاف والنعوت والأحكام التي يطلقها ويصدرها أعضاء هيأة التدريس في جامعة بنغازي عن معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة جاءت متسقة ومتناغمة ،وتشير إلى وجود تلك المعوقات الواردة في أداة الدراسة وبالمستوى نفسه بغض النظر عن متغير النوع حيث أكد أعضاء هيأة التدريس في جامعة بنغازي على دور عوامل البيئة الداخلية ، والعلاقات الهرمية الرأسية ، وظروف البيئة الخارجية وتهديداتها ، وصعوبة التنبوء ، والتعقيدات المتصلة بتقنيات وميكانزمات التخطيط الإستراتيجي ،وضعف المهارات التصورية والإدراكية ، والقدرات التأملية للقيادات الإدارية والأكاديمية بوصفها أبعاد معيقة حالت دون تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي.

- المؤهل العلمي :

لاختبار دلالة الفروق الإحصائية في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي ، والتي يمكن أن تعزى لاختلاف المؤهلات العلمية لعينة الدراسة ، استُخدم الاختبار التائي (t.test).(4) وذلك كما هو موضح بالجدول

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي والقيمة التائية لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة(t)
ماجستير	78	39.24	9.78	138	0.89	-1.41
دكتوراه	62	41.25	6.19			

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة التخصص العالي (الماجستير) قد بلغ (39.24) بانحراف معياري قدره (9.78) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة التخصص الدقيق (الدكتوراه) (41.25) بانحراف معياري قدره (6.19) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (-1.41) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto$ 0.05 .

وتظهر هذه النتيجة أن اختلاف المؤهل العلمي لعينة الدراسة لم يسهم في وجود تباينات أو اختلافات في أحكامهم الصادرة بشأن معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي ، حيث وافق أعضاء هيأة التدريس على أن العوائق التي شملتها أداة الدراسة كافة حالت دون تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة .

وربما يعزى ذلك إلى مستوى النضج المعرفي والمهني لأعضاء هيأة التدريس المشمولين بالدراسة والذي جعل من أحكامهم متسقة ومتناغمة إلى حد كبير بغض النظر عن اختلاف مؤهلاتهم العلمية ، كما قد يعزى ذلك إلى مستويات الوضوح التي تتصف بها تلك المعوقات والتي شكلت

تحديات ظاهرة وبينة في مناخات جامعة بنغازي ، وحالت دون تحقيقها لفاعليتها الداخلية والخارجية نتيجة لانغلاقها الداخلي والخارجي ، بحيث تمكن جميع أعضاء هيأة التدريس ملاحظة تلك المعالم والملامح والعوائق بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية .

- الدرجة العلمية :

وزعت عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية إلى خمس مجموعات شملت أعضاء هيأة التدريس الذين يحملون الدرجات العلمية (محاضر مساعد، ومحاضر، وأستاذ مساعد ، وأستاذ مشارك، وأستاذ) وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيأة التدريس على بُعد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي ، وذلك كما هو مبين بالجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بُعد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي حسب متغير الدرجة العلمية .

الدرجة العلمية	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محاضر مساعد	15	57.40	6.89
محاضر	49	55.81	10.36
أستاذ مساعد	35	58.46	13.77
أستاذ مشارك	31	49.06	7.25
أستاذ	10	49.80	11.53

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية في تحديد معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي والتي يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية، اسُتخدم تحليل التباين الآحادي One way Anova وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في استجابات عينة الدراسة على بُعد (f) جدول (6) قيمة معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة بنغازي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	(f)قيمة
بين المجموعات	2341.68	585.42	4	0.004	(*)3.98
داخل المجموعات	19857.05	147.08	135		
المجموع	22198.74		139		

∝ (*)قيمة ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 =

يتضح من الجدول (6) أن (f) قد بلغت (3.98) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.01 = ∝ . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك أعضاء هيأة التدريس للمعوقات التي تحول دون تطبيق التخطيط الإستراتيجي من قبل القيادات الإدارية والأكاديمية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية ،ويعزى هذا التباين إلى ثقة وقناعة أعضاء هيأة التدريس الذين يشغلون الدرجات العلمية الأعلى في سلم الترقي الأكاديمي إلى إمكانية التغلب على تلك المعوقات ، وبالتالي لايرونها تحدياً يعيق ممارسة التخطيط الإستراتيجي وذلك مقارنة بزملائهم من أعضاء هيأة التدريس ، الذين يشغلون الدرجات العلمية الأدنى في السلم الأكاديمي .

النتائج والتوصيات:

يمكن إيجاز نتائج الدراسة، على النحو التالي:

– انخفاض مستوى ممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي للتخطيط الإستراتيجي ، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس .

– توجد معوقات تحول دون تطبيق وممارسة القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة بنغازي للتخطيط الإستراتيجي تتصل بالبيئة الداخلية ، والعلاقة مع وزارة التربية والتعليم ، والبيئة الخارجية ، ومعوقات أخرى تتصل بأساليب التخطيط الإستراتيجي .

– لا توجد فروق ذات إحصائية في وجهات نظر عينة الدراسة لمعوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغيري النوع ، والمؤهل العلمي ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير الدرجة العلمية .

وبناء على نتائج الدراسة ، وبالإفادة من أدبيات التخطيط الإستراتيجي يمكن تقديم التوصيات التالية:

– نشر الوعي بأهمية التخطيط الإستراتيجي بين صفوف العاملين في الجامعة ،بوصفه أحد أهم مداخل التطوير الإداري والتربوي ، وذلك من خلال إقامة ورش العمل ، وعقد الندوات والمؤتمرات التي تتناول أساليبه وتقنياته واستخداماته في الإدارة التربوية المعاصرة.

– تطوير معايير موضوعية لاختبار القدرة على القيادة الإدارية والأكاديمية ، واعتماد مبدأ الكفاءة والجدارة والاستحقاق في عمليات المفاضلة بين الراغبين في تولي المواقع القيادية والإدارية والأكاديمية.

– الانفتاح على البيئة الداخلية للجامعة من خلال توسيع قاعدة المشاركة في وضع الرؤية ، والرسالة ، والأهداف الجامعية، وصنع القرارات الروتينية والإستراتيجية ، وجعل المشاركة والانفتاح أحد مكونات الثقافة التنظيمية المميزة لجامعة بنغازي.

– تأسيس نظام فاعل للاتصالات، وقاعدة شاملة للبيانات الداعمة للتخطيط الإستراتيجي وصنع القرارات الإستراتيجية ،والانتقال والتحول التدريجي بإدارة الجامعة إلى الإدارة الجامعية الإلكترونية وفق خطة عملية واضحة المعالم والغايات.

– توسيع عضوية مجلس الجامعة بحيث تتضمن قيادات التعليم الأساسي والثانوي ، وقيادات القطاعات الحيوية بمدينة بنغازي ، ومديري الشركات الكبرى في المدينة ، والتأسيس لنوع من الشراكة الحقيقية التي تعزز الانفتاح على البيئة الخارجية ، وتضمن الاستجابة الفاعلة لحاجاتها ، وتحقق في الوقت نفسه الوظيفة المركزية للجامعة في خدمة المجتمع.

– إجراء المزيد من الدراسات، وتوسيع نطاق البحث ليشمل دراسة واقع التخطيط الإستراتيجي في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي ، وفي إدارة النظم التربوية.

المصادر:

- بطاح ، أحمد (2006) **قضايا معاصرة فى الإدارة التربوية** .(ط1) ،عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

- البنك الدولي(2003) **بناء مجتمعات المعرفة : التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي.** (ط1)،القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط.

- ثابت، زياد محمد (2006) **التخطيط الإستراتيجي.** (ط1) وكالة الغوث الدولية ، دائرة التربية والتعليم :مركز التطوير التربوي.

- حلس ، سالم عبدالله (2012) مؤشرات التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر أعضاء الهيأة التدريسية بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين ،**ورقة عمل قُدمت ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي** ،الجامعة الخليجية، البحرين،- . يومي 5 4 أبريل.

- الحسيني، فلاح (2000)**الإدارة الإستراتيجية :مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة.**(ط1)، عمان :دار وائل للطباعة والنشر.

- خطاب، عايدة سيد(2001) **مقدمة في الإدارة الاستراتيجية.**(ط1) القاهرة: الجامعة العمالية.

- الدجني، إياد علي (2006) واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية .

- الشاعر، عدلي داود محمد (2007) معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

- الصانع؛ خولة عبدالعزيز حماد(2013) درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الإستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الاوسط .

- الطويل، هاني عبدالرحمن صالح (2001) **الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق.** عمان : دار وائل للطباعة والنشر .

- عابدين، محمد عبدالقادر (2001) **الإدارة المدرسية الحديثة** . (ط1)،عمان :دار الشروق للنشر.

- العارف ، نادية (2001) **الإدارة الإستراتيجية** .(ط1) ، الإسكندرية : الدار الجامعية .

- أبو عاشور، خليفة مصطفى (2002) معوقات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديرية تربية بني كنانة، **مجلة جامعة دمشق**، 18(2)،63-82 .

- عطا الله ، سمر رجب (2005) واقع التخطيط الإستراتيجي في قطاع المقاولات : دراسة ميدانية على شركات المقاولات في قطاع غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

- عيسان، صالحة والمهدي ،ياسر (2014) تطوير ممارسات التخطيط الإستراتيجي المدرسي في سلطنة عمان وفق نموذج إليسون وكي (Allison&Key) . **مجلة العلوم التربوية**، 1(2) ، 4-26.

- غنيم، عثمان محمد(2001) **التخطيط أسس ومبادئ عامة** (ط 2)، عمان : دار صفاء للنشر.

- غنيمة، محمد متولى (2005) **التخطيط التربوي** . (ط1)، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الغزالي، كرمه ماجد (2000) التخطيط الإستراتيجي في المؤسسات العامة الأردنية دراسة ميدانية من وجهة نظر الإدارة العليا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.

- الكلثم، حمد بن مرضي وبدارنة، حازم علي أحمد(2012) معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس فيها. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 5 (10)،187 - 202.

- المغربي، عبدالفتاح عبدالحميد(1999) **الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين**. (ط1)، القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع.

- منصور، علي محمد(2002) **مبادئ الإدارة :أسس ومفاهيم** .(ط1) ، القاهرة: مجموعة النيل العربي.

- نصيرات، فريد والخطيب، صالح (2005) التخطيط الإستراتيجي والأداء المؤسسي: دراسة تحليلية لقطاع صناعة الأدوية الأردنية. **مجلة أبحاث اليرموك**، دراسات العلوم الإدارية(2)، 415-433.

- الهواري، سيد (1999) **القائد التحويلي للعبور بالمنظمات إلى القرن الحادي والعشرين**.(ط2) ، القاهرة : مكتبة عين شمس.

- وهبة، هاني عبدالكريم (2008) ، واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية.

Al- Omari, A and Salameh, K. (2009). Strategic Planning Effectiveness - in Jordan University: Faculty Members and Academic Administration Perspectives. **Research in Post-Compulsory Education** 14(4).415-428.

The world comes to the academy. **Education** Chang, J. (2008)- 1-34.،**Review**,30(1)

(2004) **Strategic** Dooris, Michael, J Kelley, John, Trainer, James F - .Jossey-Bass **Planning in higher Education**

Ford, G. (2008). Presidents, Chief Academic Officers, and Chief- in Financial Officers Perceptions of the Effectiveness of Strategic Planning University. Carolina Community Colleges. **PhD Thesis**, Western Carolina Dissertation Abstract International,8(13) 12-37-

Does strategic planning improve company،Greenley, G.E(1986)- **performance, Lang Range planning**.London,PITMAN Publishing.

Organization Design: A Case Study on، N (1996)Hax, A and Majluf- Matching Strategy and Structure. **Journal of Business** -104 72،**Strategy**,83(4)

Community college faculty perceptions of the)،Olaode,Samson (2011- **Unpublished ph.D thesis**, Walden university.،strategic planning process

Kasozi, A. (2005). The Development of a Strategic Plan for Higher-Education in Uganda 2001-2005, Paper Personal to Muffic Conferences A changing Lands cur, Hague.

Strategic Planning: What Every Manager Must (1979) G.A،Steiner - . New York, The Free Press, Macmillan Co.**Know**

concerns Addressing personnel)Teresa L. Kramer and others (2003 - Strategic about school violence Though education Assessment and 313-planning . **Educational journal** 123 (2) .292

Educational change and)2Townsead,T &. Change, Y. C (200- **development in the Asia-pacific Region: challenges for the future, Sweets &Zeitlinge**r.Nertherlands.

"تصور مقترح لتطوير التعليم التقني والمهني في ليبيا"

إعداد: د. نجاة عبد القادر عبد الله
DrNagat2008@gmail.com
كلية التربية–جامعة بنغازي

الملخص

يلعب التعليم التقني والمهني دوراً استراتيجياً في دفع عجلة التنمية والتقدم في أي مجتمع يتطلع إلى المستقبل ،الأمر الذي يفرض على هذا النوع من التعليم التركيز والدعم المالي والبشري وذلك لدوره المهم في تزويد المجتمع بالطاقات والقدرات البشرية المؤهلة تأهيلاً تقنياً ومهنياً عالياً في مختلف المجالات الاقتصادية والصناعية والخدمية والإنتاجية ، ولضمان هذا الدور المهم لابد من تطوير التعليم التقني والمهني والنهوض به ، و ليس الغرض من التطوير إدخال التحسينات على المناهج وإعداد المعلم وإصلاح البِنى التحتية فحسب ولكن الغرض الاسمى هو خلق نظام تعليمي تقني مهني ذى كفاءة ونوعية وجودة عالية يعمل على تحسين القدرات البشرية لتواكب المستجدات العالمية وتلبي احتياجات المجتمع التنموية.

وبناءً عليه فإن الدراسة الحالية تسعى الى وضع تصور مقترح لتطوير التعليم التقني والمهني في ليبيا، حيث قامت الباحثة بدراسة هذا الموضوع على النحو الآتي:-

1) مفهوم التعليم التقني و المهني وأهميته وأهدافه .
2) واقع التعليم التقني و المهني في ليبيا و الصعوبات والمشكلات التي تعترضه.
3) استعراض التجارب المحلية والعربية والإقليمية التي تناولت موضوع التعليم التقني والمهني.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعليم التقني والمهني وخلصت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها :

1. تدنّي مستوي الكفاءة الخارجية والداخلية لبرامج التعليم التقني والمهني في ليبيا وعدم ارتباطها بمتطلبات سوق العمل واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
2. إحجام الطلاب عن الالتحاق بمؤسسات التعليم التقني والمهني ويرجع ذلك إلي النظرة الدونية للتعليم التقني والمهني حيث يربط الناس هذا النوع من التعليم بالحرف اليدوية.
3. عدم إسهام معظم مؤسسات الإنتاج بالقطاع الخاص في تمويل برامج التعليم التقني و المهني وتردد معظمها في استخدام خريجي مؤسسات التعليم التقني والمهني و تفضيل العمالة الوافدة لأسباب تتعلق بالنوعية أو مستوى الأجور .
4. قلة عدد المعلمين والمدربين الوطنيين في المعاهد والكليات والمراكز التابعة للتعليم التقني والمهني واعتمادها بنسب عالية على المعلمين والمدربين الوافدين من بعض الأقطار العربية.
5. تدني البنية التحتية لمؤسسات التعليم التقني والمهني وافتقارها للشروط والمواصفات العالمية
6. عدم توافر المعلومات والبيانات المتعلقة باحتياجات سوق العمل الليبي وكذلك المعلومات المتعلقة بأعداد الخريجين وتخصصاتهم وعدم حصر الإمكانيات الوطنية وموارد المؤسسة التابعة للتعليم التقني والمهني.
7. تدني مستوى الجودة في مؤسسات التعليم التقني و المهني في ليبيا وعدم وجود برامج فعلية لضمان الجودة .
8. تعدد جهات الإشراف على مؤسسات التعليم التقني والمهني في ليبيا حيث تشرف وزارتان على التعليم التقني والمهني في ليبيا دون تنسيق حقيقي أو تعاون يذكر بينهما

وبناءً على النتائج وضعت الباحثة تصوراً نظرياً لتطوير التعليم التقني والمهني في ليبيا تكون من ثمانية أهداف يتبع كل هدف آليات تحقيقه كما قامت الباحثة بعرض أهم المعوقات التي قد تواجه تنفيذ التصور المقترح .

"A Proposal for the Development of Technical and Vocational Education in Libya"

Prepared by: Dr. Najat Abdulqader Abdullah

DrNagat2008@gmail.com

Faculty of Education - Benghazi University

Abstract

Technical and vocational education plays a strategic role in the development and progress of any society looking to the future ,which requires focus, financial and human support for its important role in providing the highly qualified technical capabilities in the various economic, industrial, and service fields.

In order to ensure this important role, technical and vocational education must be developed . The purpose of the development is not only to improve the curricula, prepare the teacher, and rehabilitate the infrastructure, but the main purpose is to create a professional technical education system with an efficiency, quality that improves human capabilities to meet global and local development.

Accordingly, this study aims to develop a proposed vision for the development of technical and vocational education in Libya, where the researcher studied this subject through the following topics:

1) The concept of technical and vocational education , and its importance and objectives.

2) The reality of technical and vocational education in Libya, and its difficulties and problems .

3) Review of local, Arab and regional studies on technical and vocational education.

The researcher used the descriptive approach in order to analysis of literature and previous studies that dealt with the subject of technical, and vocational education. The study concluded with a set of results and developed a theoretical perspective for the development of technical and vocational education in Libya

المقدمة

يعد التعليم بصفة عامة من أهم النظم الاجتماعية ، لما يلقى على عاتقة من أعباء تتمثل في بناء الإنسان المتطور القادر على الإسهام بشكل مباشر في دفع مسيرة العمل و الإنتاج بوصفه استثماراً طويل الأمد لرأس المال البشرى الذي يمكن المجتمع من استثمار جميع إمكاناته الاقتصادية و الاجتماعية " ويمثل التعليم التقني و المهني جزءاً رئيسيا من التعليم و يشكل أساسا للحركة التربوية المعاصرة فمن خلاله يمكن المجتمع المعاصر من تنمية موارده البشرية تنمية تتفق مع مطالبه وحاجاته على هيأة برامج مكثفة لتخطيط القوي العاملة وهذه البرامج جزء من برامج التنمية الشامل لا يمكن أغفاله (الخطيب : 25:1995) ويمثل التعليم التقني و المهني مصدراً أساسيا من مصادر توفير العمالة الماهرة الفنية المدربة لمختلف القطاعات لمواجهة طموحات المجتمع الذي نعيش فيه وهي زيادة الإنتاج و تنمية القدرة على مسايرة التطور التكنولوجي ومواجهة التغيرات السياسية و الاجتماعية و الثقافية والعلمية و الاقتصادية إلى قصور نظم التعليم في العالم كله عن الاستجابة لحاجات الأفراد و الشعوب وهذا يقتضي بذل جهود كبيرة لإصلاح التعليم وتطويره.

وبالرغم أن الدول العربية مجتمعه تتفق على أهمية إعداد الكوادر البشرية في مختلف المجالات التي تتطلبها التنمية فإن السياسيات التي تتبعها لم ترتق إلي المستوى المطلوب من حيث التطبيق وتفتقر إلى الجدية في تنفيذ خطط واستراتيجيات واضحة لاكتساب العلوم و التقنية وما تتطلبه من تطبيق و تطوير ، لذلك فإن إعادة النظر في البرامج التعليمية و التدريبية وفق التطورات العالمية و التقنية أصبح واجبا استراتيجيا يجب التخطيط له بشكل دقيق وتعميق الحوار حوله على كافة المستويات لرسم سياسات تعليمية فاعلة وصولاً إلى برامج محددة قابلة للتنفيذ.

ومن هنا تأتي أهمية تطوير التعليم التقني المهني في عصر يتسم بالانفجار المعرفي و الثورة العلمية التكنولوجية التي أدت إلي تغيرات في طبيعة المهن في سوق العمل و تدفق طلابي كبيرة مما يستدعي عقد المؤتمرات وإجراء البحوث لتقديم التوصيات والمقترحات للعمل على حل مشكلاته وتطويره وإعادة هيكليته (البنك الدولي : 2010 :25-23) .

مشكلة الدراسة :

لقد أصبحت قضية تطوير التعليم التقني المهني و تحسين مستوى الاستخدام التكنولوجي ورفع مستوى كفاية المؤسسات التابعة للتعليم التقني و المهني والتحكم في أعداد الطلبة وحسن استثمارهم من القضايا الرئيسية المثارة في عالمنا المعاصر استجابة للتحديات و التغير التكنولوجي السريع و تدفق المعرفة نتيجة للتقدم العلمي وتطبيقات استخدام التكنولوجيا .

" إن الحديث عن تطوير التعليم التقني في ليبيا لا يختلف فيه اثنان فهو ينطوي على الرغبة في إرساء دعائم التطور و التحديث المستمر وتوفير مقومات الإبداع و الابتكار العلمي التي تحتاجها المنظومة التعليمة في ليبيا " (فرحات وآخرون : 2014: 98).

ولا ريب أن النظام التعليم التقني و المهني يواجه تحديات تتعلق في مقدرته على تطوير مصادره البشرية و المادية ومناهجه وأنظمته بما يتناسب و التغيرات الكبيرة الحاصلة نتيجة الثورة التكنولوجية ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بوضع خطط و إستراتيجيات تطويرية لتحديث هذا التعليم و النهوض به .

كل ذلك أفضى إلى مشكلة الدراسة المتمثلة في دراسة واقع التعليم التقني والمهني وتحليله في ليبيا من أجل وضع تصور مقترح لتطويره وذلك من خلال تناول الدراسة للمحاور الآتية :

1) تشخيص واقع التعليم التقني والمهني في ليبيا والمشاكل التي تعترضه.
3) استعراض الدراسات المحلية والعربية والاقليمية التي تناولت موضوع التعليم التقني والمهني لاستخلاص مقترحات لتطوير التعليم التقني والمهني في ليبيا.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تشخيص واقع التعليم التقني المهني في ليبيا والتعرف عن أهم المشكلات و الصعوبات التي تواجهه .
2. الوصول إلى أبرز المقترحات لوصع تصور لتطوير التعليم التقني المهني في ليبيا.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في الفائدة التي ستوفرها لعدد من الجهات ذات العلاقة بالتعليم التقني و المهني في ليبيا ومنها :

1. مؤسسات التعليم التقني والمهني وذلك من خلال رفد أصحاب القرار في وزارة التعليم العالي و هيأة التعليم التقني بالمعلومات و المعطيات التي سوف تمكنهم من وضع الخطط التطويرية للتعليم التقني والمهني.
2. الداعمون لمؤسسات التعليم التقني و المهني وذلك من أجل معرفة الجوانب التي يجب معالجتها و تطويرها في رفع مستوى مخرجات التعليم التقني المهني.
3. الباحثون وذلك من خلال فتح آفاق جديدة أمام الباحثين و المهتمين بالتعليم التقني و المهني وذلك من خلال متابعة نتائج الدراسة وتوصياتها.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الادبيات و التجارب والخبرات السابقة التي تناولت التعليم التقني و المهني محليا وإقليماً بغرض مقارنة واقع التعليم التقني والمهني في ليبيا بالسياقات التربوية المتنوعة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة جلال و محمد(1999) إلى التعرف على البرامج المختلفة للتعليم التكنولوجي في كل من اليابان وألمانيا وفرنسا ومقارنتها بما هو متبع بالمعاهد الفنية في مصر و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي و المنهج المقارن و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فجوة بين البلدان العربية ودول العالم المتقدمة صناعيا ووضعت الدراسة إطاراً عاما لاستراتيجية مقترحة طويلة المدى تتم في ثلاث مراحل و تضمنت الاستراتيجية (21) مساراً يبدأ بتطوير الثانوية العامة و تنتهي بلا مركزية التنفيذ ، كما اقترحت الدراسة نموذجا تقنيا للكليات المقترحة. (جلال و محمد: 1999: 44)

بينما هدفت دراسة الرملي وأبو(2001) Abu & Ramlee إلي جعل ماليزيا في مصاف الدول المتقدمة في إنتاج التكنولوجيا ، وقد أسفرت نتائج الدراسة التحليلية إلي أن عنصر الكونية واقتصاد المعرفة يتطلب زيادة مهارات القوي العاملة في استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة وزيادة التنافسية لتحويل ماليزيا إلي مجتمع مؤسس على المعرفة ، وبمعني آخر فإن تأثير الكونية و الاقتصاد المعرفي أدى إلى وعي متزايد بالحاجة إلي إصلاح أنظمة التعليم التقني والمهني و التدريب فيها VET (**Abu & Ramlee :2001 :13**) ،

اما دراسة ليو (2001) Liu فقد هدفت هذه الدراسة إلي كيفية تطوير التعليم المهني في الصين وإعادة تشكيله على مدى العشرين سنة الماضية و يتدرج هيكليته في عدة مستويات تبدأ من المستوى الأول إلي المستوى الأعلى والتي ترتبط بالقطاعات الصناعية و ترتبط بالتعليم الثانوي المهني الأعلى منذ عام 1980 ، بينما تم البدء بالتطوير الفعلي للتعليم العالي في نظام التعليم المهني منذ 1994، و في عام 1998 بدأ الاهتمام بتسهيل التواصل و الاتصال مع التعليم التقني والتعليم العالي ، و قد أظهرت الدراسة عدم رغبة القطاع الخاص في التعاون مع نظام التعليم المهني ومخرجات التعليم المهني لأنها لا تلبي احتياجات سوق العمل وهيكلية التعليم المهني غير محكمة التشكيل (Liu :2001 :157-163)

وفي دراسة أبو عاصي (2003) سعى الباحث إلى التعرف على واقع التعليم التقني في محافظات غزة ومعوقات تطويره وقد أظهرت الدراسة أن هناك معوقات بيئية و اجتماعية موروثة تتمثل في نظرة المجتمع الدونية لخريجي هذا النوع من التعليم وكذلك ارتباطه بالحرف اليدوية في أذهان الناس ، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في هيكلية التعليم المهني وبرامجه (ابو عاصي :2003: 25).

بينما في دراسة عبد العزيز (2004) فقد سعى الباحث إلى وضع مقترح لتطوير التعليم العالي التكنولوجي في مصر وتناولت الدراسة المستحدثات العالمية و الإقليمية و المحلية وطبيعة تأثيرها على منظومة التعليم العالي التكنولوجي ودراسة نماذج عالمية منتقاه و تحديد أهم إشكالياته وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم العالي التكنولوجي بمصر يعاني من قصور في جميع عناصر منظومته التعليمية والإدارية هذا بالإضافة إلي الفصل بينه و بين سوق العمل وتهميش البحث التطبيقي. (عبد العزيز: 2004: 5-6)

و بينت دراسة فريتاكون و روزيز (2005) Vertakon& Rousseas أن التعليم و التدريب المهني في اليونان آخر ما يلجأ إليه الشاب بالرغم من جهود الدولة المستمرة لرفع التعليم و التدريب المهني كخيار يساوي غيره من الخيارات الأخرى المتاحة للشباب ، فبالرغم من أن نتائج الأبحاث بينت أن خريجي التعليم والتدريب التقني و المهني يواجهون صعوبات أقل في إيجاد العمل أكثر من غيرهم من خريجي التعليم الأكاديمي العام.(Rousseas & Vertakon : 2005)

وفي دراسة مقدادي (2007) هدف الباحث الى الكشف عن واقع التعليم المهني في الأردن وأهم مشكلاته ، واتجاهات تطويره ، و لتحقيق هدف الدراسة تم تصميم ثلاثة مقاييس : مقياس واقع التعليم في الأردن ، و مقياس للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في الأردن و مقياس للاتجاهات المستقبلية للتعليم المهني في الأردن ، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن واقع التعليم المهني في الأردن جاء متوسطاً و لا تختلف تقديرات المعلمين لواقع التعليم المهني باختلاف

خبراتهم و تخصصاتهم بينما تختلف باختلاف نوعهم (جنسهم) و تمحورت أهم مشكلات التعليم المهني في الأردن في المجال الاجتماعي و الاقتصادي خاصة ما يتعلق بالنظرة الدونية للتعليم المهني ، كما كشف الدراسة أن هناك اتجاهات ايجابية لتطوير التعليم المهني في الأردن. (مقدادي :2007: 8-9)

وفي دراسة الحداد (2012) هدف الباحث إلى الخروج بآليات لتحسين أداء كليات المهن التطبيقية في جامعة بوليبكنك بفلسطين في ضوء استراتيجية للكلية تتوافق و الاستراتيجية الوطنية للتعليم و التدريب المهني و التقني للعام 2010 ، حيث استخدمت الباحثة المنهج الكيفي في هذه الدراسة والمعتمد على المقابلات الفردية و الجماعية وقد خلصت الدراسة إلى أن عملية التخطيط الاستراتيجي المستخدمة في الكلية تعاني من عدم وجود الدعم الكافي لها وبالتالي ضعف عام في آليات التخطيط بشكل عام بالإضافة إلي النظرة الدونية التي يعاني منها الطلبة تجاه التعليم و التدريب المهني والتقني. (الحداد:2012 : 4-5)

وهدفت دراسة حلبي (2012) إلى تحديد واقع التعليم التقني في سوريا و الوطن العربي بشكل عام وتحديد أهم المشكلات و التحديات التي يواجهها هذا النوع من التعليم وقد اعتمد الباحث على المنهج التحليلي في القسم النظري للدراسة وإجراء دراسة ميدانية على مدارس التعليم الثانوي المهني و التقني للفرعين (صناعي – نوعي) في محافظة أدلب وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الأتية :

1. لا ينتسب معظم طلاب التعليم المهني و التقني إلى هذا النوع التعليم عن رغبة وقناعة لكونهم يشعرون بالحرج وذلك بسبب الفرق العشري بين التعليم العام الأكاديمي ، و التعليم التقني و المهني من خلال درجات الشهادة الإعدادية .
2. هناك جهل بماهية التعليم المهني و التقني ومفهومه ودوره في بناء المجتمع سواء من قبل الطلبة أنفسهم أم من قبل المجتمع وذلك بسبب غياب التوجيه و الإرشاد المهني.
3. لا يوجد ارتباط وثيق للمناهج الدراسية بالواقع العملي للمهنة بالإضافة إلي عدم ملاءمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل ، بالإضافة إلى عدم قدرة خريج التعليم المهني و التقني على المنافسة مع العامل الحر. (حلبي: 2012 : 397)

وفي المؤتمر الوطني الرابع للتعليم و التدريب المهني و التقني – فلسطين الذي عقد في حرم كلية حجاوي التكنولوجي الموافق 2015/4/15م خلص الباحثون المشاركون في المؤتمر إلي التوصيات الأتية :

1. تطوير المناهج وإعداد الكتب اللازمة ومأسسه عملية تدريب الطلبة وتنظيمها لتتناسب مع احتياجات سوق العمل الفلسطيني وإعطاء حوافز للمؤسسات التي تستقبل الطلبة كالإعفاء الضريبي مثلاً.
2. تفعيل الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية و ضرورة مساهمة المناهج في تغيير الصورة السلبية اتجاه أصحاب المهن لتعزيز مفهوم التعليم و التدريب المهني والتقني .
3. توحيد الإطار المسؤول عن نظام التعليم والتدريب التقني والمهني وبناء نظام متكامل هيكليا لهذا النمط من التعليم والتدريب.

4. سن قوانين و تشريعات تنظم عمل قطاع التعليم و التدريب التقني و المهني تبين و تحدد مسؤولية وصلاحيات المعنيين من مؤسسات التعليم و التدريب التقني و المهني ومؤسسات سوق قطاع العمل .
5. وضع استراتيجية خاصة بتأهيل الكوادر البشرية في مؤسسات التعليم و التدريب التقني و المهني لمواكبة التطورات التكنولوجية بما في ذلك تدريب المدربين في سوق العمل لاطلاعهم على التكنولوجيا الحديثة المستخدمة لنقلها للطلبة .
6. إنشاء صندوق وطني لإقراض الطلبة لتعزيز فرص التدريب وإيجاد التشريعات اللازمة لتفعيله ودعمه من خلال مساهمة أصحاب العمل و المجتمع المحلي و الخريجين (استناداً للاستراتيجية الوطنية للتعليم والتدريب المهني) و تعزيز متابعة تطبيق الاستراتيجية و نشر نتائجها و تفعيل المساءلة لتوفير فرص نوعية ومتخصصة لغير المقتدرين .
7. تفعيل حوكمة نظام التعليم و التدريب التقني و المهني وإشراك الشركاء الاجتماعيين من قطاع خاص ونقابات عمالية ومقدمي خدمات التعليم والتدريب التقني و المهني في الهياكل و المستويات المختلفة من صناع القرار وتنفيذ القرارات الوطنية ذات العلاقة بالحوكمة .
8. تفعيل نظام التعليم والتدريب المرتبط بمفهوم التلمذة المهنية وسن التشريعات والقوانين لتسهيل عملية تطبيق هذا النظام.
9. توفير بيئة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم التقني و المهني وفي سوق العمل .
10. اعتماد الإطار الوطني وتفعيله للمؤهلات لدعم صياغة نتائج التعليم من حيث المؤهلات وفق معايير التصنيف و التوصيف الفلسطيني المبني على أساس التصنيف العربي للمهن . (المؤتمر الوطني الرابع للتعليم و التدريب المهني و التقني: 2015 : 105 -106)

هذا ما يتعلق بالدراسات على المستوى العربي والإقليمي ، أما على المستوى المحلي فقد استعرض المغربي و الودان (2009) في هذه الورقة تقارير التنمية و التنمية البشرية حول واقع التدريب المهني في الدول النامية وأهداف التدريب و الأوضاع و المؤشرات العامة لعملية التدريب في ليبيا كما قام باستعراض معوقات التخطيط للتعليم العالي و المشروعات الصغيرة و المتوسطة في ليبيا ودورها في توفير فرصة عمل لليبيين وقد توصل الباحث إلى أن اسباب عدم المواءمة بين مخرجات التعليم و التدريب المهني واحتياجات سوق العمل ما يلي :

1. عدم التنبؤ والاستعداد للزيادة السكانية السنوية مما ينعكس على وفرة مخرجات التعليم العالي كقوة متعلمة أو الاستعداد لاستقبال هذه الأعداد بمؤسسات التعليم العالي .
2. القصور في وفرة المؤسسات الخدمية كسوق عمل مناسبة لعائد مخرجات التعليم العالي
3. تدفق العمالة الوافدة لتحل محل العمالة المحلية دون سياسة تخطيطية محكمة.
4. جمود المشاريع التنموية أو الخدمية أو الاستثمارية التي تستوجب مخرجات التعليم او التدريب.

5. القصور في رسم السياسات التي تقوم على الشمول والتكامل والمرونة والتفاعل مع سوق و احتياجاته مع خطط التنمية الشاملة و إغفال دور مجتمع الأعمال و القطاع الخاص.
6. عدم قيام مؤسسات التعليم والتدريب في ليبيا بالخروج من الشكل التقليدي لمنظومتها و التحول إلي مفهوم التعليم و التدريب الذي لم يعد يكتفي بتخريج أفراد تعرفوا على المفاهيم الأساسية المتعلقة بالمعارف و العلوم وإنما المطلوب امتلاك هذه المخرجات القدرة على اكتساب المهارات التي تتناسب مع حاجاتهم وحاجة المجتمع. (المغربي و الودان : 2009: 74-95)

وفي دراسة الوسيع وعوين (2014)استعرض الباحثان في هذه الورقة الإجراءات واللوائح و التشريعات المنجزة في مجال التعليم و التدريب المهني وكذلك أوجه القصور و التحديات و الصعوبات التي تواجه التعليم و التدريب المهني في العالم العربي ، كما قام الباحثان باستعراض الجهود الايجابية التي قامت بها ليبيا لتوثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم و التدريب المهني وسوق العمل. (الوسيع وعوين : 2014 : 1-35)

كما تم في دراسة أبوراوي (2014) استعراض التعليم الفني وواقعه ومشاكله في ليبيا وقد أوصي الباحث بالتوصيات الأتية :

1. إنشاء نظام تعليم فني وتدريب مهني موجه لسوق العمل المحلي
2. إنشاء إطار قانوني لأنظمة التعليم الفني و التدريب المهني.
3. تطوير وتحديث عناصر العملية التعليمية و التدريبية.
4. توضيح سياسات التعليم ورصد موارد مالية معتبرة من أجل تحسين وضعية الاستاذ وتوفير المناهج الحديثة الجيدة و المعدات و الوسائل التعليمية .
5. تأسيس إدارة قوية و غير مركزية لكي يتمكن التعليم الفني و التقني من التطور والتقدم (ابوراوي : 2014 : 120 – 131)

اما في دراسة أحميدة و عقيلة (2014) فقد استهدف الباحث في ورقته البحثية تحديد طبيعة وأشكال العلاقة بين منظمات الأعمال و القطاعات الانتاجية والخدمية (القطاع العام و الخاص) ومؤسسات التعليم التقني الحكومية بليبيا وكيف يمكن تعزيز هذه العلاقة و تطويرها لتسهم بشكل فعال في تحقيق جودة التعليم العالي و الارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي الليبية لتحقيق معايير الجودة و الاعتماد الأكاديمي و تقديم برامج ومخرجات مميزة تواكب تطورات العصر و تلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل (أحميدة وعقيلة 2014 : 79 – 95).

وسلطت دراسة فرحات وآخرون (2014) الضوء على أهمية التعليم المتوسط الفني و التعليم العالي وذلك من خلال استعراض الباحث لعدة محاور هي :

1. مؤسسات التعليم الفني و التعليم العالي التقني.
2. المناهج التعليمية و أعضاء هيأة التدريس.
3. استراتيجيات التخطيط في التعليم الفني المتوسط و العالي للتطوير و التمويل.

وقد أوصى الباحث في ورقته البحثية بالآتي:

1. التعاون مع بعض المراكز لتعليم اللغة الانجليزية المرموقة بهدف رفع مستوي اللغة الانجليزية لدي المدربين و أعضاء هيأة التدريس بمختلف المستويات.
2. إنشاء مكتبات على مستوى عال تتميز بجودة الكتب العلمية التي تخدم الطالب في إنجاز البحوث العلمية و تخدم اعضاء هيأة التدريس في إعداد المناهج التعليمية.
3. إنشاء شبكة محلية لمواقع تواصل اجتماعي تربط ما بين المعاهد العليا و الجامعات في ليبيا تمكن الطالب من التواصل وتبادل المعلومات والمعرفة العلمية لأعضاء هيأة التدريس من تبادل الأفكار التي تهدف إلى تطوير مستوي التعليم في ليبيا.
4. إعادة النظر في بعض اللوائح و القوانين المختصة بطلبة ونظام التعليم بما يتماشى مع النظرة المستقبلية لجودة التعليم .
5. تخفيض عدد الساعات التدريسية لأعضاء هيأة التدريس من 24 ساعة إلي 18 ساعة بحيث يسمح هذا التخفيض بالتعاقد مع اعضاء هيأة تدريس جدد وتقليل عدد المتعاونين.
6. تطوير الخطط الدراسية واعتماد مناهج جديدة تتفق واحتياجات المجتمع وخطط التنمية ومطابقة لمعايير الجودة من حيث التطوير لمحتواها العلمي.
7. الاهتمام بالجانب الصحي وذلك بتوفير التأمين الصحي لأعضاء هيأة التدريس والموظفين والعاملين لتلقي الخدمات الصحية للمحافظة على صحتهم وبالتالي الحد من الانقطاع عن العمل بحجة المرض ويشعر جميع العاملين في المنظومة التعليمية برضا لاهتمام الوزارة بهم و الحفاظ على صحتهم.
8. الاهتمام بمشاريع التخرج و توثيقها توثيقا الكترونيا (إنشاء مكتبة رقمية) تحفظ الحقوق الملكية الفكرية وتمنع تكرار المشاريع والاستفادة من المشاريع ذات الطابع الإبداعي. (فرحات وآخرون:2014: 69-103)

وفي دراسة محمود (2015) حاول الباحث التعرف على مدى تطبيق التخطيط الاستراتيجي في كليات التعليم التقني ، كما هدفت إلي التعرف على مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة بكليات التعليم التقني كما يراها أعضاء هيأة التدريس فيها ، كما هدفت هذه الورقة إلى التعرف على أثر تطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة بكليات التعليم التقني كما يراها أعضاء هيأة التدريس فيها ، وذلك بالتركيز على المحاور(توصيف المناهج والنظم واللوائح و الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات وأعضاء هيأة التدريس) كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيأة التدريس وتم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (90) واستخدم الباحث الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصل الباحث إلي النتائج الأتية:

1. أن كليات التعليم التقني تطبق مفهوم التخطيط الاستراتيجي ومحاور إدارة الجودة الشاملة الخاضعة للاختبار و التحقق و المتمثلة في (توصيف المناهج والنظم واللوائح و الوسائط التعليمية و تقنية المعلومات وأعضاء هيأة التدريس) حيث كانت نتيجة التطبيق بدرجة متوسطة.
2. أظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة.
3. كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات. وقد أوصي الباحث في ورقته بـالآتي:

1. زيادة الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى كليات التعليم التقني بشكل خاص ووزارة التعليم العالي الليبي بشكل عام حتى يكون هناك وضوح للرؤية والأهداف و الغايات المستقبلية لجميع المستفيدين و القائمين على هذا القطاع الحيوي.
2. إجراء تغييرات جوهرية في محور البرامج التعليمية و المتمثلة في (النظم واللوائح) لكي تتفق مع متطلبات محاور الجودة الشاملة.
3. اهتمام الإدارة العليا بتصميم البرامج التعليمية وتوصيفها وفقا لمتطلبات سوق العمل المستهدفة في قطاع التعليم.
4. إنشاء إدارة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات والكليات التابعة للهيأة الوطنية للتعليم التقني والفني لضمان نجاح التطبيق الفعال للتخطيط الاستراتيجي وربطها بإدراة ضمان الجودة وتقييم الأداء على العمل المشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة.
5. زيادة اهتمام الباحثين بموضوع التخطيط الاستراتيجي ودوره في تطبيق محاور الجودة الشاملة في قطاع التعليم بشكل عام وفي الجامعات الليبية بشكل خاص (محمود : 2015 : 29 – 51)

من خلال استعراض الدراسات السابقة في مجال التعليم التقني و التدريب المهني لوحظ قلة الدراسات في هذا المجال خاصة على المستوى المحلي ، لكن من خلال الدراسات القليلة التي وجدت تبين اجماع أغلبها على أهمية التعليم التقني و التدريب المهني وعلى حتمية الاهتمام بمؤسسات التعليم التقني والتدريب المهني وربط التخصصات بقطاعات الإنتاج والخدمات والمؤسسات الاقتصادية حتي تستطيع الدولة أن تأخذ مكانها على أجندة التصنيع وإنتاج التكنولوجيا و تنفيذ خططها التنموية ، وتناولت الدراسات السابقة في مجملها واقع التعليم التقني و المهني وبرامجه وتطويره و المستجدات الكونية و الأعداد و التدريب وأسفرت نتائجها عن وجود هوة غائرة بين البلدان العربية ودول العالم المتقدم في المجال التقني وأن ثمة قصور واضح في جميع مكونات المنظومة التعليمية و الإدارية للكليات والمعاهد والمراكز التقنية .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسات في تأكيد أهميته وعرض ملامح خلفيتة و توثيق نتائجه.

مفهوم التعليم التقني والمهني :

التقنية أصلها في اللاتينية تكنولوجيا و تعني عمل شيء ما بإتقان وبذلك فان التقنية في مضمونها العام والشامل تمثل التجهيزات و الأساليب الفنية اللازمة لإنجاز عمل ما بمهارة ، و التعليم التقني هو البرامج و الخطط المنفذة لأجل تحقيق هذه المعرفة المهارية في مجال ما (قرمان : 2001 : 15).

يقصد بالتعليم التقني والمهني كما طرح في مؤتمر التعليم التقني و المهني في الوطن العربي " ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي و اكتساب المهارات و المعرفة المهنية و التقنية و الذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية من أجل إعداد عمال مهرة في مختلف التخصصات الصناعية و الزراعية و الصحية و التجارية لتكون لديهم القدرة على التنفيذ و الإنتاج بحيث يكونون حلقة وصل مهمة بين الأطر الفنية العالية الذي تعدهم الجامعات و العمال غير المهرة الذين لم يكتسبوا أي نوع من التعليم النظامي الفني و المهني " (طارق 1998 : 36).

كما يقصد بالتعليم التقني و المهني " ذلك النظام من التعليم الذي يقدم معارف نظرية وتدريبات عملية موجهة لسوق العمل و يشمل على برامج دراسية في كافة مجالات الصناعة و الزراعة و الفندقة و الاقتصاد المنزلي ويقدم من خلال مؤسسات الدولة " (الطويسي : 2013 : 1449).

وقد نصت اتفاقية التعليم التقني و المهني التي اعتمدتها اليونسكو في دورتها الخامسة و العشرين سنة 1989 على "أن التعليم التقني و المهني يعني جميع أشكال العملية التعليمية ومستوياتها التي تتضمن بالإضافة إلى المعارف العامة التكنولوجيات و العلوم المتصلة بها واكتساب المهارات العلمية و العملية و الدرايات بالمواقف و المدارك المتصلة بالمهارات المهنية في قطاعات الحياة الاقتصادية و الاجتماعية "(اليونسكو : 1995).

وقد عرفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم في المؤتمر العام الدورة (31) المنعقدة في باريس 15 أكتوبر – 3 نوفمبر سنة 2001 التعليم التقني بأنه " جوانب العملية التعليمية التي تتضمن بالإضافة إلي التعليم العام دراسة التكنولوجيا و العلوم المرتبطة بها و اكتساب المهارات و المواقف وضروب الفهم و المعارف المتسمة بالطابع العملي فيما يتعلق بالمهن و العمل في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية و الاجتماعية " (اليونسكو :2002: 20) .

كما ركزت منظمة اليونسكو في إطار تحديد أهداف التعليم التقني على التطورات المرتقبة نظراً لضخامة التطورات العلمية و التكنولوجية و الاجتماعية الجارية أو المرتقبة في مجال تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات حيث ينبغي للتعليم التقني أن يكون عنصرا أساسيا في العملية التعليمية في جميع البلدان مع ضرورة إلغاء الحواجز القائمة في مختلف أنواع ومراحل التعليم ومجالاته وبين التعليم التقني وعالم الأعمال وبين المدرسة و المجتمع وذلك من خلال:

- الدمج الملائم للتعليم التقني والمهني في كافة مستويات التعليم
- القضاء على كافة أشكال التمييز بين أنواع التعليم
- إنشاء بِنَي تعليمة مفتوحة ومرنة.
- مراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف والاعتراف بالخبرة العملية باعتبارها جزءاً من عملية التعليم وتحسين نوعية الحياة من خلال إقامة ثقافة للتعليم تمكن الأفراد من توسيع أفقهم الفكري واكتساب مهارات ومعارف مهنية وتحسينها

باستمرار للمساهمة الإيجابية في المجتمع بهدف استخدام ثمار التقدم العلمي و الاقتصادي و التكنولوجي من أجل الصالح العام.

وبناء على ذلك اتخذت التوصية في الجلسة العامة رقم 19 بتاريخ 2 نوفمبر سنة 2001 بضرورة العمل على تطوير وتحسين التعليم التقني وذلك بدعوة كافة الدول الأعضاء باتحاد جميع الإجراءات التشريعية أو غيرها من التدابير اللازمة لوضع المبادئ المنصوص عليها في هذه التوصية موضع التنفيذ في أراضيها (اليونسكو:2002: 764).

أهمية التعليم التقني والمهني :

مع تطور التعليم التقني وتبني الخطط التنموية الشاملة التي أظهرت تزايد الحاجة إلي الأطر الفنية القادرة على تنفيذ مشاريعها فقد تعاظمت أهمية التعليم التقني و المهني وازدادت الضرورة إليه وذلك للأسباب الأتية:

1. يشبع الاحتياجات البشرية الأساسية للمعرفة ويساعد في الحفاظ على التطوير الشامل وتسريعه.
2. يوفر الاحتياجات الضرورية للأيدي العاملة الماهرة للقطاعات الاقتصادية والصناعية وتطوير المعرفة و المهارات و القدرات الانتاجية للقوي العاملة.
3. يؤثر على الرفاه الاجتماعي من خلال تأثيره ومساعدته في زيادة ربحية الاستثمارات الأخري الاجتماعية والمادية.
4. يعمل على توسيع آفاق التعليم بجعله مدخلا إلى عالم العمل وعالم التكنولوجيا ومنتجاتها وذلك عن طريق دراسة المواد و الأساليب التقنية و عملية الانتاج والتوزيع (الشويخ : 2007 : 65).

وفي ليبيا فإن برامج التعليم التقني و التدريب المهني تهدف إلى :

1. توفير الدراسة النظرية والعلمية لإعداد الفنيين المؤهلين علميا وفنيا على مستوى عال.
2. اكتساب المهارات التقنية في إطار تشغيل وصيانة الآلات والمعدات المتطورة في جميع المجالات المهنية
3. رفع المهارات الفنية للقوى العاملة لزيادة القدرة الإنتاجية .
4. توطين التقنية محليا وتطويرها.
5. إعداد المدربين والرفع من كفاءتهم
6. نشر الثقافة المهنية بشكل جماهيري لتوسيع قاعدة المعرفة ومحو الأمية المهنية (البشتي : 2002: 33) .

واقع التعليم التقني والمهني:

تتباين هياكل التعليم التقني والمهني في الدول العربية من حيث المسميات والمستوي ومكان الإعداد وشروط الدخول والتوجيه الأساسي ويمكن تقسيم مستويات التعليم التقني والمهني إلى:

التعليم التقني : وقد يسمي تعليما فنيا ويتم عادة في كليات أو معاهد بعد المرحلة الثانوية و غالبا ما تكون شروط القبول النجاح في امتحان الثانوية العامة أو الثانوية المهنية ومدة الدراسة (2 – 3) سنوات وبه مستويان :

- تقني عال ومدة الدراسة 3 سنوات غالبا
- تقني مدة الدراسة سنتان

التعليم الثانوي المهني : وقد يسمي التعليم الثانوي التقني أو التكوين المهني و التعليم الفني في بعض الدول ويتم عادة ضمن المرحلة الثانوية العليا حيث يقضي الطالب فترة التعليم و التدريب متفرغا في المدرسة و في أغلب الدول العربية لا تشترط المدراس المهنية التحاق الطالب أثناء العطلات الصيفية في مواقع العمل و الانتاج لتلقي التدريب الصيفي.

التدريب المهني : يجمع التدريب المهني في الدول العربية انماط التدريب المختلفة سواء كان التدريب داخل المدارس ومراكز التدريب فقط أو التدريب الثنائي الذي يجمع بين المدرسة أو المركز ومواقع العمل والانتاج أو التدريب داخل العمل (حلبي : 2012: 409) .

لقد حققت معظم الدول العربية معدلات نمو متناسبة في مختلف المراحل التعليمية وقد أسهم سعي هذه البلدان لتطوير بنية المجتمع إلي اعتماد سيات لتطوير التعليم بشكل عام و التعليم التقني و المهني بشكل خاص حيث شهدت مؤسساته عناية خاصة و تطوراً وتحسناً وترقية لجودته فقد استحدثت خلال العقد الماضي جامعات وكليات تكنولوجية و تقنية بالاعتماد على الخبرات المتوفرة أو الخبرات الدولية وقد نجحت التجارب التي وضعت لها رؤي واضحة لهذا النمط من التعليم و تعثرت بعض التجارب التي ربط فيها التعليم التقني بالتعليم الاكاديمي ولازالت مخرجات هذا النمط محدودة في سوق العمل بالرغم من الحاجة المتزايدة إليه ولازال إسهام القطاع الخاص في استحداث وإنشاء مؤسسات تعليم عال تقني محدودة .

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال تطوير أنظمة التعليم التقني من حيث السياسات و الأهداف و البنية المؤسسية و البرامج و الطرق و أساليب التعليم أو التدريب وغيرها إلا أنه لا تزال تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لتحسين نوعية مخرجات التعليم التقني حتى تواكب المستويات العالمية ويلبي احتياجات سوق العمل من المهن و التخصصات الجديدة (العطار : 1994: 58).

الواقع أن التعليم التقني في العالم العربي عموما يعاني من انخفاض في الجانب النوعي من التدريب و التأهيل وذلك يستلزم تضافر الجهود و التنسيق لتطوير المناهج و البرامج إدخال تقنية المعلومات و الاتصالات الحديثة في هذا النوع من التعليم وأن يعمل التعليم التقني في الوطن العربي على إنتاج وصناعة تقنية المعلومات بدلاً من استهلاكها فحسب خصوصا وأنها تواجه تحديات جسيمة فمعظم المشاريع الصناعية و الزراعية و الخدمات الاجتماعية و الصحية و الطبية وبرامج مكافحة الأمية و استغلال الثروات الطبيعية و استثمار العنصر البشري تتطلب أطر تقنية مؤهلة تفوق الحاجة إلى تأمين الموارد المالية و تزداد تلك التحديات بسب تسارع التطور التقني و تشعب التخصصات التقنية (الطاهر : 2010 :50).

التعليم التقني والمهني في ليبيا :

تشرف وزارتان في ليبيا على التعليم التقني حيث يأتي التعليم التقني و المهني تحت مسؤولية وزارة التعليم العالي حاليا وتشرف هيأة التعلم التقني على 488 مؤسسة موزعة بين 16 كلية تقنية و 91 معهد تقني عال و 381 معهد فني متوسط و تمنح هذه المؤسسات الشهادات الأتية : دبـلوم متوسط (مستوى العامل المهني) (دبلوم التقني العالي) (المستوى التقني الفني) (بكالوريوس تقني) (مستوى الاختصاص) وتضم هذه المؤسسات حوالي 133418 طالب سنة

2012 / 2013 أكثر من 90 % منهم داخل المعاهد العليا و المعاهد التقنية المتوسطة وتقدم هذه المؤسسات تعليما و تدريبا في تخصصات عدة مثل الهندسة و الإنشاءات و الهندسة الميكانيكية و هندسة التحكم الآلي و الحاسوب و الزراعة و السياحة و الضيافة و الصيد البحري .

أما التدريب المستمر فتشرف عليه وزارة العمل و التأهيل ويقدم التدريب من قبل حوالي 450 مؤسسة خاصة تركز على دورات تدريبية في اللغة الانجليزية و تكنولوجيا المعلومات والإدارة و في المقابل تدير وزارة العمل و التأهيل 4 مراكز تقدم دورات في البناء و المهن الهندسية وتكنولوجيا المعلومات و الإدارة ، وأكبر هذه المراكز له فروع في 6 مدن ليبية.

وتعمل الوزارتان بشكل منفصل و في الواقع لا وجود لتعاون ولا تبادل للمعلومات أو البرامج التعليمية المقدمة بين الجانبين وكأن التدريب و التعليم لا يمثلان جزءاً من نفس النظام (تورينو :2014 : 5) .

ويمكن القول أن مؤسسات التعليم التقني و التدريب المهني في ليبيا تعاني من بعض التحديات و المشاكل التي أدت إلي تدني مستوي التعليم التقني و المهني بها.

ويمكن إيجاز التحديات و المشكلات التي تواجه التعليم التقني و التدريب المهني في ليبيا في النقاط الآتية :

1. انخفاض الإقبال على التعليم التقني و التدريب المهني نتيجة للثقافة السائدة في المجتمع الليبي حيث يحبذ أولياء الأمور توجيه أبنائهم لمواصلة تعليمهم العالي بالكليات الجامعية وعدم الاقبال على التدريب المهني بالرغم من وجود فيض من العاطلين من خريجي الجامعات.
2. تدني مستوى كفاءة الخريجين من مراكز التدريب الأساسي والمعاهد المهنية والعليا لأسباب مختلفة تتعلق بضعف الترابط مع احتياجات سوق العمل الفعلية وضعف التدريب العملي أثناء الدراسة وعدم مسايرة التطورات الحديثة في عالم الأعمال.
3. عدم استقرار الهيكلية الإدارية وجهات الإشراف على قطاع التعليم التقني والمهني حيث تغيرت جهات الإشراف خلال السنوات الماضية عدة مرات مما أدى إلي إعاقة تنفيذ الخطط و البرامج و تقييمها ومتابعة تطويرها.
4. النقص الحاد في عدد المدربين المؤهلين في المعاهد المتوسطة والعليا ومراكز التدريب الأساسي ، حيث لا تزال المعاهد تعتمد بنسب عالية على المدربين الوافدين من بعض الأقطار العربية ، كما أن معظم المدربين الوطنيين لم يتم تدريبهم أصلا ضمن المواصفات المتعارف عليها ، وبالرغم من وجود (10) معاهد مهنية لإعداد المدربين في ليبيا إلا أن برامج هذه المعاهد لا ترتقي إلي المستوي المطلوب في أعداد المعلم و المدرب التقني الكفء الذي يمتلك المعرفة و المهارات في مجال الاختصاص بالإضافة إلي المواصفات التربوية التعليمية المطلوبة.
5. النقص الكبير في برامج التدريب و التطوير المهني للمدربين و المعلمين التقنين أثناء الخدمة وعدم وجود نظام متكامل للتطوير المستمر لكافة المدربين و العاملين في المراكز و المعاهد المهنية والتقنية بما يحقق استمرار في رفع الكفاءة و تحديث المعلومات و المهارات ومتابعة التطورات التكنولوجية في حقل الاختصاص .

6. المناهج الدراسية قديمة في كافة الاختصاصات بالمعاهد المهنية المتوسطة وعدم تحديثها بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل في ليبيا.
7. النقض في التدريب الميداني العملي في المصانع و قطاعات العمل قبل التخرج للمتدربين لضعف العلاقة و التنسيق مع أصحاب الورش و المصانع أو مؤسسات الدولة المختلفة (مجلس التخطيط الوطني : 2013 : 46 – 47) .
8. تدني البنية التحتية لبعض المؤسسات التعليمية و افتقارها إلي الشروط الصحية الواجب توافرها طبقا للمواصفات العالمية ، لأن بعض هذه المؤسسات كانت في الأصل مدارس ابتدائية .
9. عدم وضع استراتيجيات واضحة المعالم تهدف إلي التحسين من أداء المؤسسات التعليمية التابعة للتعليم التقني خلال فترات زمنية معينة.
10. الوضع الأمني الذي يعد تحديا كبيرا في الوقت الراهن نتيجة انتشار السلاح مما يتسبب في تراجع مستوى أداء المؤسسات التعليمة و ظهور حالات الخطف و التهديد في غياب الأمن الذي يعد العنصر الأساسي في المرحلة الراهنة.
11. ضعف أداء أعضاء هيأة التدريس وعدم تطوير مهاراتهم ورفع كفاياتهم التدريسية و التدريبية (فرحات وآخرون : 2014 : 100 – 103) .
12. عدم توافر المعلومات و البيانات المفصلة عن احتياجات سوق العمل الفعلية المالية و المستقبلية ومواقع الانتاج المطلوبة مما يؤدي إلي ضعف إعداد برامج التعليم و التدريب التقني و المهني وارتجاليتها.
13. الافتقار للتخطيط العلمي المدروس للتوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم و التدريب من حيث الكم و الكيف ووفقا لحاجة كل منطقة وملاءمتها لها.
14. ضعف الإدارة التعليمية و التدريبية وقصورها وعدم قدرتها على تطوير وتحسين إدارة المؤسسات التابعة للتعليم التقني والمهني.
15. انعدام الخدمات الاستشارية و الارشادية و التوجيهية التي تدعم التعليم والتدريب والإنتاج (الوسيع وعوين : 2014 : 13)
16. سرعة تغير المهن والوظائف وما يؤديه التقدم العلمي والتقني السريع من تغيير في مواصفات أداء المهن وعجز مؤسسات التعليم التقني والمهني عن مواكبة هذا التغير.
17. ضيق مساحة التعليم التقني و المهني ومحدودية أنواعه وتخصصاته رغم التوجهات الجادة في السنوات الأخيرة لتوسيع التعليم التقني والمهني من قبل وزارة التعليم ومن قبل الكليات كمجهود ذاتي (المغربي و الودان : 2009 : 10)

والأهم من كل ذلك الوعي بالمشكلات الواردة أعلاه و العمل على وضع حلول جذرية لها من خلال تحليل الرؤية المستقبلية لأوضاع التعليم التقني و التدريب المهني في ليبيا في ضوء احتياجاته الحالية و المستقبلية.

رابعا: النتائج

بعد عرض ودراسة الأدبيات النظرية و الدراسات السابقة العربية والإقليمية و المحلية و تحليلها توصلت الباحثة إلي مجموعة من النتائج أهمهما ما يلي :

1. تدني مستوي الكفاءة الخارجية والداخلية لبرامج التعليم التقني والمهني في ليبيا وعدم ارتباطها بمتطلبات سوق العمل واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
2. إحجام الطلاب عن الالتحاق بمؤسسات التعليم التقني والمهني ويرجع ذلك إلي النظرة الدونية للتعليم التقني و المهني حيث يربط الناس هذا النوع من التعليم بالحرف اليدوية.
3. عدم إسهام معظم مؤسسات الإنتاج بالقطاع الخاص في تمويل برامج التعليم التقني و المهني وتردد معظمها في استخدام خريجي مؤسسات التعليم التقني و المهني و تفضيل العمالة الوافدة لأسباب تتعلق بالنوعية أو مستوى الأجور .
4. قلة عدد المعلمين والمدربين الوطنيين في المعاهد والكليات والمراكز التابعة للتعليم التقني والمهني واعتمادها بنسب عالية على المعلمين والمدربين الوافدين من بعض الأقطار العربية.
5. تدني البنية التحتية لمؤسسات التعليم التقني والمهني وافتقارها للشروط و المواصفات العالمية
6. عدم توفر المعلومات والبيانات المتعلقة باحتياجات سوق العمل الليبي وكذلك المعلومات المتعلقة بأعداد الخرجين وتخصصاتهم وعدم حصر الامكانيات الوطنية وموارد المؤسسة التابعة للتعليم التقني والمهني.
7. تدني مستوى الجودة في مؤسسات التعليم التقني و المهني في ليبيا وعدم وجود برامج فعلية لضمان الجودة .
8. تعدد جهات الإشراف على مؤسسات التعليم التقني و المهني في ليبيا حيث تشرف وزارتان على التعليم التقني و المهني في ليبيا دون تنسيق حقيقي أو تعاون يذكر بينهما .

التصور المقترح لتطوير التعليم التقني في ليبيا

أولا : مبررات وضع التصور المقترح:

في ضوء الملاحظات و الدراسات السابقة و في ضوء التطورات الاقتصادية والاجتماعية و الديموغرافية التي حدثت مؤخراً على الصعيدين المحلي و الاقليمي وما رافقها من حراك مهني و نظراً للزيادة الكبيرة و الفائضة في أعداد الخرجين من التخصصات الأكاديمية ، ونظراً لأغفال برامج التعليم التقني و المهني لمتطلبات سوق العمل الليبي ونظراً للتحديات الاقليمية و العالمية فقد أصبح لزاما على الجهات المعنية أعادة النظر في برامج التعليم بصورة عامة وبرامج ومؤسسات التعليم التقني و المهني بصفة خاصة ولذلك كله فإني أقدم تصوراً نظريا شموليا للتعليم التقني في ليبيا.

ثانيا : مرتكزات التصور المقترح

اعتمدت الباحثة على مجموعة من المرتكزات الأساسية في وضع التصور المقترح أهمها :

1. الدراسات النظرية حيث أشارت الدراسات السابقة المحلية والإقليمية والنظرية إلي أهمية وضرورة تطوير التعليم التقني والنهوض به حتي يستطيع تحقيق أهدافه.

2. ملامح وواقع التعليم التقني والمهني في ليبيا ووضعه الحالي في ظل الظروف الراهنة حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة المحلية وجود أوجه قصور ونقاط ضعف متعددة في وظائف وعمليات مؤسسات التعليم التقني والمهني وبرامجه ومعاناته من عدة مشاكل وعوائق.

ثالثا : أهداف التصور المقترح:

الهدف الأول :

زيادة الكفاءة الخارجية الداخلية لبرامج التعليم التقني والمهني وتعزيز ارتباطهما مع متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية واحتياجات سوق العمل وبناء القدرات الوطنية النوعية والكمية في التعليم التقني والمهني ويتطلب تحقيق هذا الهدف اتباع الآليات الآتية :

- تطوير المهارات المستحدثة وتضمينها في برامج التعليم التقني المهني
- تطوير الجوانب المتعلقة بما فيه منظومة التعليم التقني والمهني ويشمل ذلك تعزيز اللامركزية وتمكين مؤسسات التعليم التقني والمهني وتفعيل عنصر المساءلة.
- تحسين الأوضاع التربوية والاقتصادية للمدربين في التعليم التقني والمهني وتطوير برامج تعليمهم وتدريبهم أثناء الخدمة والتأكيد على مواصلة نموهم المهني.
- تعزيز الكفاءة الداخلية لمؤسسات وبرامج التعليم التقني والمهني وجودتها ويشمل ذلك الجوانب الكمية والنوعية المتعلقة بالمدربين والإداريين والمناهج والمباني والتجهيزات و التسهيلات التعليمية و طرائق التدريس و التدريب.
- زيادة الكفاءة الخارجية لمؤسسات وبرامج التعليم التقني والمهني وفاعليتها ويشمل ذلك الارتباط الكمي والنوعي بين مخرجات مؤسسات التعليم التقني والمهني من جهة واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.

الهدف الثاني :

زيادة الالتحاق بالتعليم التقني و المهني بكافة المستويات الأساسية و المتوسطة و العليا لضمان توفير أيدي عاملة ماهرة وتقنية تلبي احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ويتم ذلك من خلال اتباع الاليات الآتية :

- زيادة الطاقة الاستيعابية للمعاهد التقنية و المهنية المتوسطة بصورة تدريجية و توفير المستلزمات المادية و البشرية من معلمين ومدربين تقنيين وأجهزة ومعدات تدريبية وكتب و مناهج ووسائل تدريب حديثة ومتطورة .
- تنظيم حملات إعلامية مستمرة حول التعليم التقني والمهني وأعداد النشرات الارشادية حول المهن في سوق العمل وإبراز اهمية التعليم التقني والمهن في الاقتصاد الوطني.
- اتاحة الفرصة لكافة الراغبين في الالتحاق بالتعليم التقني وإزالة كل العوائق التي قد تمنع البعض من تحقيق رغباتهم وذلك بتبني نظم تعليمية مرنه مع الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة لنشر التعليم التقني في كافة المناطق وخاصة النائية منها.

الهدف الثالث :

تطوير دور القطاع الخاص وتوسيعه تحسين كفاءته وفاعليته في التخطيط وضبط الجودة وترشيد إسهام القطاع الخاص في تمويل خطط وبرامج ومشاريع التعليم التقني والمهني ويتم ذلك من خلال الآليات التالية.

- تشجيع المشاركة الفاعلة للقطاع الخاص وتعزيز قدراته وتفعيل دوره في لجان ونشاطات التخطيط ورسم سياسات التعليم التقني والمهني .
- دعوة القطاعين العام والخاص بتأسيس مؤسسات التعليم التقني والمهني.
- زيادة قناعة مؤسسات المجتمع بتحمل الجهات المستفيدة من العمالة التقنية والمهنية تكلفه إعدادها.
- منح الحوافز والإعفاءات الضريبية للقطاع الخاص المشارك في تنمية الموارد البشرية بصفة عامة وفي التعليم التقني والمهني بصفة خاصة.

الهدف الرابع :

تطوير القدرات الوطنية لإعداد معلمي التعليم التقني ومدربيه ذوي كفاءة ومهارة عالية للعمل في مراكز التدريب الأساسي و المعاهد المهنية و المتوسطة و العليا وذلك من خلال الآليات الآتية :

- تنظيم برامج خاصة في معاهد إعداد المدربين يقبل فيها خريجو المعاهد المهنية و التقنية العليا بهدف إعداد المعلمين و المدربين التقنيين للمراكز و المعاهد المتوسطة بما يتماشى مع المناهج المعتمدة في تلك المعاهد وحسب الاختصاصات واحدث المستجدات العلمية التقنية.
- تنظيم برامج خاصة لإعداد المدربين للمعاهد العليا يقبل فيها خريجو الجامعات بما يتماشى مع المناهج المعتمدة في المعاهد العليا وحسب الاختصاصات.
- وضع نظام للتدرج المهني والوظيفي للمعلمين والمدربين التقنيين يرتبط بالتطوير المستمر والمشاركة في الدورات التدريبية.
- تدريب المدربين في هذه المراكز على أحداث أساليب التدريب بالاستعانة بالخبرات العالمية.

الهدف الخامس :

تطوير البنية التحتية للمراكز و المعاهد المهنية و التقنية المتوسطة و العليا وتوفير المباني و الورش و المختبرات و المكتبات ومواد التشغيل ويتم ذلك من خلال :

- تشكيل فرق عمل من قطاع التعليم والتدريب وسوق العمل لتقييم واقع المعاهد التقنية و المهنية المتوسطة والعليا.
- إعادة النظر في التوزيع الجغرافي للمراكز والمعاهد التقنية والمهنية القائمة على أساس الكثافة السكانية والنشاط الاقتصادي واحتياجات التنمية.
- دراسة أمكانية مشاركة القطاع الخاص في فتح المعاهد التقنية والمهنية بعد الحصول على الترخيص والاعتماد من الجهة المشرفة على التعليم والتدريب التقني والمهني.

الهدف السادس :

دعم الامكانيات الوطنية والمؤسسية وتطويرها في تطوير نظم معلومات الموارد البشرية و استعمالها و الاستفادة منها في التخطيط و رسم السياسات والاستراتيجيات واتخاذ القرارات و البحث والتطوير خاصة في مجال التعليم التقني و المهني ويتم ذلك من خلال :

- تعزيز الإمكانيات المؤسسية و تشمل الإدارية والفنية والجوانب المتصلة بقوة العمل لدي هيأة القوى العاملة و المنظمات التي تزود النظام الوطني بالمعلومات مثل : مركز الاحصاءات العامة و وزارة التعليم التربية والتعليم و مؤسسة التدريب المهني ومؤسسة الضمان الاجتماعي.
- تشجيع استعمال التقنيات الحديثة للوصول إلي المعلومات وجمعها ومعالجتها ونشرها على المستويات الوطنية و القطاعات المختلفة.
- تنمية الوعي وتعزيز ثقافة رسم السياسات والاستراتيجيات واتخاذ القرارات بناءً على المعرفة الناجمة عن معلومات موثوقة وخاصة في المجالات المتصلة بالتعليم و التدريب التقني و المهني.

الهدف السابع :

ضمان الجودة في التعليم التقني و المهني من حيث تحقيق مستوى المهارات و المعارف لدى كل الخريجين من المراكز و المعاهد المتوسطة والعليا المستهدفة و المطلوبة في سوق العمل وذلك من خلال :

- العمل على تطوير أساليب التدريس الحالية وضمان جودة أداء المعلمين والمدربين وجودة التقويم بالمعاهد المتوسطة والعليا.
- العمل على تزويد مؤسسات التعليم والتدريب المهني بالتقنيات والأجهزة الحديثة و اعتبارها عنصر اساسيا في أداء المعلمين و المدربين.
- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ورفع مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء مؤسسات التعليم التقني والمهني.

الهدف الثامن :

تحديث الهياكل التنظيمية والإدارية وتطويرها لمؤسسات التعليم التقني والمهني بحيث تضم ممثلين للقيادة العليا ومجلس الوزراء والهيئات العليا و القطاع الخاص وبحيث تتفاعل هذه الجهات في تنظيم نقل التقنية وإبرام اتفاقيات التعاون الدولي التقني ويتفرع من هذا الهيكل وحدات ومراكز تنظيمية ملحقة بالمعاهد و المراكز التقنية المتوسطة والعليا تدعم الابداع والمبدعين وتعمل على تحويل هذه المؤسسات إلي نظام وطني للتجديد و الابتكار وتزويد المجتمع بما يحتاجه من أطر فنية و تقنية ومهنية داعمة لعملية التنمية بها وتتم ذلك من خلال الآليات الأتية:

- وضع تصور لتعديل الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم التقني والمهني من قبل وزارة التعليم التقني والمهني.

- دراسة مفردات الهيكل التنظيمي (المهام و المسؤوليات و السلطات والتوصيف الوظيفي) وتحديد نقاط القوة و الضعف في كل وحدة إدارية.
- حصر جميع العاملين داخل إدارة مؤسسات التعليم التقني والمهني وتحديد كفاءتهم ومستوى أدائهم وإعداد برامج تدريبية في مستوى احتياجاتهم التدريبية لرفع كفاءتهم.
- إعداد قاعدة بيانات بالموارد البشرية الموجودة وتقييم ودراسة مدى كفاءة أداء الخدمات الإدارية والتنظيمية داخل إدارة التعليم التقني والمهني.
- إدخال ميكنة النظام الإداري الخدمي عن طريق توفير الأجهزة الالكترونية وتخزين المعاملات الإدارية الكترونيا

رابعا : معوقات تنفيذ التصور المقترح :

توجد مجموعة من المعوقات قد تحول دون تطبيق التصور المقترح وقد تزول إذا ما وجدت قيادة قوية جادة قادرة على التغلب عليها من بين هذه المعوقات:

1. المركزية الشديدة وعدم مشاركة وزارة التربية و التعليم في تبني هذه التجديدات مما يجعلها تقف بعيدة عن مواقع التنفيذ .
2. وجود وزارتين تشرفان في ليبيا على التعليم التقني والمهني والفصل التام بينهما وعدم وجود تعاون وتبادل للمعلومات والبرامج بينهما.
3. الضعف في بنية نظام المعلومات في قطاع التعليم بشكل عام و إداراته خاصة في التعليم التقني و المهني واعتماده على أساليب تقليدية في عملياته المحدودة وندرة البيانات و المعلومات على نحو دقيق وسريع وذلك لقلة توافر أنظمة معلومات فيه .
4. عدم استقرار الوضع الأمني واستمرار الصراعات في ليبيا.

الخاتمة

إن التطورات و التغييرات التي حديث سريعا في وقتنا الحاضر تحتم على مؤسسات التعليم التقني و التدريب المهني في ليبيا ضرورة الانفتاح أكثر على مجتمع سوق العمل من خلال تحقيق هذه المؤسسة لأهدافها و التي من بينها خدمة المجتمع ككل ، وهذا يتطلب من هذه المؤسسات الارتقاء و التطوير بأعضائها في السلم الاجتماعي و تطوير مناهجها وقياداتها حتي تتمكن من التفاعل مع المجتمع و تتحسس مشاكله وتتعرف على مصادر التأخر و التدني فيها عن طريق ربط الأبحاث بالواقع وحتى تتمكن من وضع استراتيجية واضحة المعالم للتعليم التقني والتدريب المهني وربطها بسوق العمل الليبي و العمل باستمرار على تطوير برامجها وتغيير واقعها الحالي للأفضل.

المصادر

1) أحميدة ، عطية السنوسي ، و المهدي، أبوبكر عقيلة ، 2014 . دور القطاع العام والخاص في تطوير التعليم التقني في ليبيا . مجلة العلوم التقنية (stj)
2) البنك الدولي (2010) . مراجعات لسياسات التعليم والتعليم العالي في مصر ، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
3) البشتي ، عواطف ، 2002 ، تقرير فني حول النظام التعليمي والتدريبي في الجماهيرية العظمي ، ورشة العمل الاقليمية حول تعزيز مشاركة الفتيات والنساء في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، دبي 5 – 8 /5/ 2002 .
4) الشويخ ، عاطف ، 2007 ، واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.
5) تورينو ، 2014 ، عملية تورينو 2004 ليبيا ، تقرير مقدم من قبل منير البعثي منسق أنشطة المؤسسة الأوربية للتدريب في ليبيا بمشاركة لجنة وطنية أشرفت عليها الهيئة الوطنية للتعليم التقني و الفني في ليبيا ، 2014 .
6) جلال ، عبد الفتاح أحميد و رويدة ، صبحي محمد 1999 ، الكليات التكنولوجية استراتيجية جديدة لإعادة بناء وتنظيم المعاهد الفنية الصناعية بمصر في ضوء وتجارب الدول المتقدمة ، ورقة عمل في مؤتمر تطوير التعليم الجامعي ، عقد بجامعة القاهرة من 22 – 24 مايو ، الجزء الأول ، القاهرة .
7) الحداد ، منال عبد الحفيظ ، 2012 ، تحسين أداء الكليات التقنية في ضوء استراتيجية التعليم و التدريب المهني و التقني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليل ، فلسطين.
8) الخطيب ، محمد بن شحات ، 1995 ، الأصول العامة للتعليم الفني و المهني ، دراسة استراتيجية للتعليم التقني و المهني ومشكلاته ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .
9) أبوراوي ، علي محمد ، 2014 . دور التعليم التقني في التنمية الشاملة في ليبيا، مجلة العلوم التقنية ، stj www.stj.com.ly .
10) طارق ، العاني علي وغانم سعد الله حساوي ، 1998 ، التعليم الفني والمهني في الوطن العربي ، المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم ، تونس.
11) الطويسي ، أحمد عيسي ، 2013 ، الحلول المقترحة لتحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني والتقني من جهة نظر الخبراء في الأردن ، مجلة دراسات للعلوم التربوية ، (40)، (2)، الجامعة الأردنية، الاردن.
12) أبو عاصي ، حمدان ، 2003 . معوقات تطوير التعليم التقني في محافظات غزة وآليات عمل مقترحة لمواجهتها ، ورقة عمل مقدمة إلي ورشة (التعليم التقني في فلسطين الواقع والطموح) ، كلية فلسطين التقنية .
13) عبد العزيز ، أحمد محمد محمد ، 2004 ، رؤية مقترحة لتطوير التعليم العالي التكنولوجي في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ،كلية التربية ، القاهرة .
14) العطار ، محمد صابر ، 1994، كفاية التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المتغيرات المجتمعية ، مجلة التربية والتنمية ، (7) ، القاهرة ، مصر.

15) الطاهر ، الرشيد محمد ، 2010، دور التعليم التقني و المهني في تنمية المجتمع ، المجلة العربية للتعليم التقني، مجلة علمية محكمة تصدر دوريا عن الاتحاد العربي للتعليم التقني، المجلد 22 ، العدد 2.

16) فرحات ، محمود سالم رزق ، يوسف عامر عريبي ، علاء صالح الزوي ، 2014، التحديات التي تواجه التعليم المتوسط الفني والتعليم العالي بين الواقع و الطموح لمستقبل أفضل ، مجلة العلوم و التقنية stj

17) قرمان ، فرج أحمد ، 2001 ، تقنيات التعليم و تعليم التقنية ، ورقة لندوة التعليم الهندسي والتقني مع بداية القرن الحادي والعشرين ، كتاب الندوة الأول ، هون ،ليبيا.

18) ليبيا ، مجلس التخطيط الوطني ، 2008 ، التقرير النهائي لليبيا 2025 رؤية استشرافية ، ثقافة نهوض .

19) مقدادي ، عمر مقداد يحيي ، 2007 ، التعليم المهني في الأردن ، مشكلاته واتجاهات تطويره ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، السودان.

20) المؤتمر الوطني الرابع للتعليم و التدريب المهني و التقني ، 2015 ، كلية هشام حجاوي التكنولوجي ، المؤتمر الوطني للتعليم والتدريب والتقني بفلسطين في الفترة ، 15 نيسان 2015 .

21) المغربي ، مرعي عبد الله . وابوبكر محمد الودان ، 2009 ، معوقات المواءمة بين مخرجات التعليم و التدريب المهني واحتياجات وشروط سوق العمل ، بحث مقدم للندوة القومية حول دور منظمات أصحاب الأعمال في تضيق الفجوة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل ، برعاية منظمة العمل العربية ، القاهرة.

22) محمود ، مصطفي عبد الله ، 2015 ، مدي تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة منها – دراسة ميدانية على كليات التعليم التقني بمدينة طرابلس ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد 8 ، العدد 21 ، 2015 .

23) مجلس التخطيط الوطني ، 2013 ، مشروع استراتيجية التمكين و التنمية البشرية ، الجزء الأول ، الإطار الكلي للاستراتيجية للتمكين والتنمية البشرية 2013 .

24) الوسيع ، نجية ناجي أحمد ، ومروة حسين علي عوين ، 2014 ، التعليم والتدريب التقني والمهني في ليبيا ومدي ملائمته لسوق العمل ، ورقة مقدمة للمؤتمر الثالث (تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص) المنعقد في الفترة من 28 ابريل إلى 1 مايو ،عمان ،الاردن.

25) اليونسكو ، 2002 ، قرارات وتوصيات منظمة اليونسكو ، سجلات المؤتمر العام للدورة 31، 2002 .

المصادر الأجنبية

26) Liu, Yufeg (2001), "The Reform and Development of the (VE) System in China" The ERIC. Database, ED 456290. Ministry of labor (2010). "TVET Strategy"157-163

27) Ramlee Mustafa &Abdullah Abu." Globalization and Its Impact on Technical-Vocational Education and Training in Malaysia" paper presented at the Annual conference of Association for career and Technical Education (7 sth ،New or leans، LA /.December ،2001 >13-16

28) Vertakon, Vassileia, Rousseas, Panagiotis (2003). Vocational education and Training in Greece, The ERIC Database ED .475119 ..

فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض

"دراسة تجريبية بمدينة بنغازي "

د. سليمة زوبي
كلية التربية_ جامعة بنغازي
قسم العلوم التربوية والنفسية
فرع الإرشاد النفسي

ملخـــص الدراســة

فاعـلية الألـعـاب اللـغويـة في تنـمـية مهـارة الاستمـــاع لدى أطفــال الريـــاض

يتمثل الهدف الرئيس في إعداد برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاســـتماع واكتسـابها لدى أطفال الرياض من سـن 5-6 سـنوات المسـتهدفين في هذه الدراسـة. تم سـحب العينة بالطريقة المقصودة. وقد تم انتقاء تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي – البعدي ، فقد تم تقسـيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضـابطة تتكون من 20 طفلا وطفلة ومجموعة تجريبية تتكون من20 طفلا وطفلة من أطفال الرياض(5-6 سـنوات) الملتحقين برياض الأطفال بمدينة بنغازي، أعمارهم ما بين(5-6 سـنوات) وقد تراوح متوسـط العمر الزمني للأطفال (المتوسـط الحسـابي= 5.00 والانحراف المعياري = 0.81) ؛ وللإجابة عن فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: برنامج الألعاب اللغوية (إعداد الباحثة). وبطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة إعداد (الهورانة،2009).

تم مراعاة الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب معامل الثبات بطريقتين:

1. "التجزئة النصـــفية"، وذلك بتطبيق معادلة بيرســـون Pearson correlation وقد بلغ معامل الثبات(0. 92) للدرجة الكلية للمقياس ؛ وهو دال إحصائياً ويعدُ مؤشر جيد على ثبات الاختبار.
2. تم حســـاب معامل الثبات بطريقة "إعادة الاختبار" وبلغ معامل الثبات (0.94) للدرجة الكلية للمقياس، وهو دال إحصائياً ويعدُ مؤشر جيد على ثبات الاختبار.

abstract

The effect of using language games in the development of listening skill in preschool

The aim objective in the preparation of a program based on the language games in the development and acquisition of listening skills in children from the age of 6-5 years of Targeted in this study.

Has been divided the sample into two groups: a control group of 20 male and female and the experimental group, consisting of 20 male and female of the children (5-6 years) enrolled in kindergartens in the city of Benghazi, the ages of (5-6 years) The median chronological age of children (average arithmetic mean = 5.00 standard deviation = 0.81.

To answer the hypotheses and purposes of achieving its objectives the researcher used the following tools: Game software language (prepared by the researcher).& 2. Mental capacity battery tests language of a child kindergarten setting (Alhorana, 2009).

Have been calculated stability coefficient in a "re-test", applying the equation Pearson, correlation, The value of the correlation 92.0. Formula

for correct statistical stability coefficient calculated in a way re-testing has reached the stability coefficient (94.0) of the total marks of the scale.

مقدمـــة :

إن تعريض الطفل لخبرة اللغة الأم في أطر مرحلة رياض الأطفال يعدُ بمنزلة حجر الأســـاس الذي تبنى عليه مختلف الخبرات ، ذلك أن تربية الفرد لغويا تلعب دورا مهما في تنمية فكره، وتكوين علاقاته الاجتماعية، وتواصله الفاعل مع مختلف أنواع المعارف ومهارات اللغة، لذا فإن البحث في هذا الموضـــوع يحظى بأهمية متزايدة لدى الباحثين من جهة، ولدى العاملين في حقل الطفولة من جهة ثانية، ولدى أولياء أمور الأطفال من جهة ثالثة.

تعدُ الألعاب اللغوية نوع من اللعب التى تستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات للتعبير ، ويعتمد على اللعب بالكلمات وكيفية إخراج الصوت المنظم وتكوين الجمل، ويستخدم الأطفال فيه أشكال اللغة والقواعد اللغوية، وتساعد الألعاب اللغوية الطفل على النطق الصحيح وإثراء مفرداته، وتساعده على الإدراك السمعي والتعبير الجيد (عبد الحميد،2006: 50).

مهارة الاستماع في أولويات مهارات اللغة ، وذلك لمجموعة مبررات منها: "إن أداة الاستماع (الأذن) تعمل في جميع الاتجاهات، فالإنسان يسمع من يتكلم وراءه، ومن يتكلم أمامه، وعن يمينه، وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع البعض وهم في أماكن أخرى ولا يراهم؛ وتعمل باستمرارية في اليقظة والمنام، وإن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب، وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاســـة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، فضـــلا عن الحصـــول على المعلومات، ولذلك إذا فقد الطفل الســـمع بعد ولادته مباشـــرة فقد معه القدرة على النطق "(عبد الهادي ، 2003 : 156).

ويعدُ الإنصـات أول المهارات اللغوية نشـوءاً لدى الطفل، إذ يكتسـبها الطفل خلال العام الأول من عمره كما أنه أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان ، وترجع أهمية اكتساب هذه المهارة لكونها أســاس كل تعلم وتلقي ، والاســتماع يزيد عن مجرد الســمع ؛ لأنها مهارة ايجابية نشطة تتطلب الانتباه ، ويصاحبها إدراك وفهم لما يُسمعْ (الهورانة،2006: 80).

حيث يحتاج الأطفال إلى أن ينصـتوا جيداً ، وإلى الاهتمام بعملية الاسـتماع لديهم وتنميتها من خلال توفير مثيرات ســـمعية ، وذلك حتى يتمكنوا من العمل داخل مجتمع معقد ســـيكونون أعضاء فعالين فيه (سالم،2003: 49).

"وتتطلب كفاءة مهارة الاســـتماع قدرة المســـتمع على توجيه انتباهه للمعنى العام للكلام(الحديث)من خلال معرفته للكلمات التي يستمع إليها ، ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها، وتفســـير الحديث عملية ذاتية تختلف من فرد إلى آخر، وهذا التفســـير تدخل فيه الخبرة الشخصية"(عيد،2003 :56).

ويشير الراميني (2006: 8) إلى أن مهارة الحديث هي القدرة على الشرح أو الوصف بحيث يعي الآخرون(المستمعون) ما يقصده الطفل من النقاط المهمة بالنسبة له.

"ويعد الاستماع مهارة مهمة من مهارات الاتصال التى يشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية؛ فالناس يتحدثون ليستمع إليهم والتعامل مع الآخرين بالحديث والاستماع ، كما أننا عن طريق الاستماع نحاول أن نفهم وجهات نظر الآخرين وترتبط مهارة الاستماع بشكل وثيق بمهارة التحدث ؛فهناك استقبال وإرسال في عملية التواصل اللفظي، وحتى يستطيع الطفل التحدث بلغة سليمة ومفردات واضحة يجب أن يسمع بلغة سليمة"(سالم،2003: 50).

المفردات الواضحة إحدى طرق دراسة تطور لغة الأطفال وهى فحص الاكتساب السريع للمفردات ، وعلى الرغم من أن حساب المفردات تقدم أرقاما هامة ؛ فإن استخدامها في فهم تطور اللغة محدود ،وإنه من الصعب تحديد ما إذا كان الطفل يفهم حقيقة الكلمات التى يستخدمها ،من خلال دلالات الألفاظ يتعلم الأطفال معاني الكلمات والأجزاء الدالة لمعاني الكلمات، ولقواعد اللغة بنية لغوية تكسب الأطفال كلمات يفهمون معانيها؛ فإنهم يتعلمون هذه القواعد التى تنطبق على هذه الكلمات منها: خبرة تركيب الكلمات في الجمل (عيسى، 2005: 173-174).

لذلك يجب أن تهيئ الأجواء لتنمية الخبرات اللغوية وتبادلها للأطفال ، كما تهيئ المواقف التى تعين على ذلك ، وتهتم دائما بالمناقشة والحوار ؛ لأن الطفل سريع التقليد ، وعلى المربية التحدث إليهم باللغة العربية السليمة مع مراعاة مخارج الحروف وتصحيح أخطاء الأطفال اللغوية(خطاب وعرفات،1993: 85).

مشكلة الدراسة

استدعى القيام بهذه الدراسة جملة من المسوغات دفعت الباحثة إلى أخذها بعين الاعتبار عند إعداد هذه الدراسة وهي:-

أظهرت الدراسات النفسية واللغوية في السنوات الأخيرة أهمية مرحلة الرياض في بناء النمو اللغوي للطفل ، وأنه متوقف- أصلا - على محيط لغوي سليم ونشط ، ومواقف مشجعة على التعبير والتحدث والطلاقة والاستفسار والاستماع والاستعداد المبكر لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية بصورة صحيحة ،لأن السنوات الخمس الأولى هى مرحلة الأساس في تكوين القدرة اللغوية واكتسابها.ومن هنا دعت الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية مقترحة لتنمية مهارات اللغة لأطفال الرياض ، وتبني استراتيجيات تربوية جديدة ،لذا وجدت الباحثة ضرورة دراسة تأثير استخدام استراتيجيات الألعاب اللغوية في اكتساب مهارة الاستماع (ملحم، 2002(أ) :90).

وقد تزايدت الدعوات للاهتمام باللغة خاصة بوصفها مدخلاً لتنمية التفكير والتعلم لدى الأطفال، وهو ما يطلق عليه حركة اللغة الشاملة، وقد شددت هذه الحركة على حاجة مربيات الروضة للتحقق من أن تعلم اللغة يعتبر جزءاً طبيعياً من أنشطة الأطفال الصغار بما تشمله من لعب واستكشاف ،فالأطفال يألفون على مدار اليوم الأنشطة المختلفة التى تكون اللغة متمثلة فيها بشدة مثل: الإنصات والتحدث ."وتعد السنوات الأولى من عمر الطفل أهم السنوات في تكوين شخصيته وبنائها إذ تشكل مرحلة جوهرية وتأسيسية تبنى عليها مراحل النمو التى تليها ؛ ففي هذه المرحلة يتسارع نمو الطفل اللغوي تحصيلا وتعبيرا وفهما ؛فيلتقط في هذه المرحلة اللغوية كل جديد من الكلمات ،ويحاول جاهدا أن يكرر ما يسمعه وتكون شخصيته هى البارزة في حديثه"(برهومة والبشير،2007: 159).

وترى الباحثة أن نمو الطفل في هذه المرحلة يكون سريعاً ولديه استعداد للتعلم ؛ وبخاصة في مجال التعلم اللفظي حيث تعدّ اللغة من أهم العناصر في عمليات الاتصال بين الأفراد واكتساب المعلومات فهي أساس تعلم العديد من المهارات وتكوين المفاهيم المرتبطة بالعلوم الأخرى، وتكتسب اللغة أهمية خاصة في منهج رياض الأطفال حيث يكون لها الصدارة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وبذلك فإن اللغة هي أساس العمليات العقلية المعرفية، ومن الضروري إكساب اللغة ، فالروضة مجال خصب لتنمية المهارات المختلفة، ويتم ذلك من خلال الخبرات المتعلمة في دور الرياض؛ بالإضافة إلى افتقار رياض الأطفال في ليبيا إلى البرامج التي تستند إلى نظريات اكتساب المهارات وسيكولوجية اللعب وإسهاماتهما في العملية التعليمية التعلمية التي تقوم على أسس منظمة ومدروسة بشكل علمي لتنمية مهارات اللغة، بالإضافة إلى النقص الواضح في الاختبارات النفسية التي تقيس القدرات اللغوية للطفل، وتحدد مدى حاجته للبرامج التدريبية التي تنمي هذه القدرات.

إن تصميم أجواء بيئة ملائمة للعب الطفل هي ضرورة حتمية على أن تكون فضاء واسعاً يضمن الأمن والسلامة للأطفال بضمانهم لبيئة آمنة تحقق أهداف تنمية مهاراتهم بأنواع مختلفة من اللعب تشجع الأطفال على التعلم إنمائياً وإدراكياً ، وهذا ما أشارت إليه ماريا منتسوري بأن: الأطفال بأمس الحاجة إلى تنمية بيئة التعلم التي تصنع بالتقنيات حيث إنها مستوحاة من المساحات المفتوحة التي تسمح للأطفال باللعب والاختيار بما يتناسب مع سنهم والأنشطة الآمنة لتشجيع الأفكار والمفاهيم المتعلمة من خلال التدريب العملي.(Angeline S; Lillard , 2005)كما يؤكد علماء النفس والتربية أن اللعب يسهم على نحو فعال في بناء الشخصية وتنميتها من مختلف جوانبها، فقد ذكر جان بياجيه أن اللعب يعدّ وسيلة للتعليم ، وأن ما يتوافر في البيئة يعدّ مصادر لتعليم الأطفال والعمل على تنظيم الألعاب واستثمارها بما يؤدي لتعلم أفضل، كما إن توظيف اللعب في العملية التعلمية التعليمية في مرحلة الرياض يعدّ شكلا أساسيا ومهماً من أشكال التنظيم في البرامج التعليمية التي تستند إلى نظرية بياجيه سيما، وأن الأطفال يتعلمون من خلال ممارستهم سلوك اللعب(بلقيس ومرعي ،1982.العناني، 2002) .

وتتحدد مشكلة الدراسة في استخدام برنامج للألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض.

أهمية الدراسة

عنيت هذه الدراسة – بشكل مباشر – بدراسة تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض والندرة النسبية لمثل هذه البرامج ؛ وتكمن الأهمية النظرية للدراسة في سعيها لدراسة مدى فاعلية استخدام الألعاب اللغوية حيث تؤدي مثل هذه البرامج – بالنسبة للأطفال– دورا كبيراً في بناء ثروة لغوية كبيرة من أجل إنتاج اللغة وفهمها، وهو جانب يبدو على قدر كبير من الأهمية ، ويمكن لنتائج الدراسة أن تمهد الطريق لدراسات ميدانية أخرى في موضوع الألعاب اللغوية ومهارات اللغة؛ فقد أسفرت نتائج الدراسات التربوية والنفسية أهميتها في تحقيق تنمية المهارات للأطفال، وبينت أن الألعاب اللغوية تعدُ وسائل فعالة وقوية التأثير في تغيير سلوك المتعلم واتجاهاته بخاصة تنمية مهارة الاستماع.

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس في إعداد برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع واكسابها لأطفال الرياض من سن 5–6 سنوات المستهدفين في هذه الدراسة والكشف عن مدى فاعليته.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف على ماهية الألعاب اللغوية وأهميتها في تنمية مهارات اللغة ؛ ولا سيما مهارة الاستماع لدى طفل الروضة.
2. بناء برنامج الألعاب اللغوية لتنمية مهارة الاستماع بما يتناسب والمرحلة العمرية لأفراد العينة.
4. التأكد من فعالية هذا البرنامج من خلال القياس البعدي لمهارة الاستماع لأفراد العينة.

التعريف بأهم مصطلحات الدراسة

1.البرنامج Training program

يعرفه شحاته سليمان(2006): بأنه جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والأساليب والطرائق التي يمارسها الطفل والمشرفة حيث تقنن هذه الممارسات وتحدد تحديدا معينا دقيقا وترتب ترتيباً مناسباً لمستوى نمو الطفل الذي وضعت من أجله وتبرمج في مدة موجهة متعاقبة أو غير متعاقبة(سليمان،2006: 30).

التعريف الإجرائي للبرنامج

إنه مجموعة الأنشطة المخططة والأدوات والمواد والوسائل المعدة تضم في ثناياها الأهداف والمعارف لتنمية الإدراك السمعي ومهارة الاستماع، سيعمل التدريب على تحقيقها لدى أطفال الرياض.

2. الألعاب اللغوية Language Games

تعد الألعاب اللغوية من الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة ؛ فهي نشاط يمارسه الطفل عندما يستخدم جملة من حواسه بقصد تنمية السلوك المهاري المستهدف ،ومن وسائل التدريب على الاستعمال اللغوي السليم فهي تساعد المتعلم على النطق الصحيح وتثري مفرداته(الصويركي،2005: 5).

التعريف الإجرائي للألعاب اللغوية

هــي مجموعــة الأنشــطة التــي يتناولهــا البرنــامج المتمثــل فــي الألعــاب اللغويــة التــي تهــدف إلــى تنمية: التمييز والإدراك السمعي، الترابط السمعي، ومهارة الإنصات.

3.مهارة الاستماع Listening Skill

الاستماع في اللغة فيعرفه عبد الهادي(2003 :156)بأنه "استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه ".

وهو مهارة معقدة يعطي فيها الطفل المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته ، وإيماءاته ، وكل حركاته ، وسكناته. والاستماع هو الإنصات إلى المثيرات الصوتية.

و"يعـد الاسـتماع إحـدى المهـارات اللغويـة ،ويقصـد بـه الإنصـات والفهـم والتفسـير ولقـد فـرق Don Broun بـين الاسـتماع والسـماع مـن حيـث إن الاسـتماع يـرادف الإنصـات والفهـم والنقد"(السـيد،1988: 305).وهـو محاولـة لتفسـير اللغـة المنطوقة(الحـديث)،ومن هنـا تـأتي أهميــة تنميــة مهــارات الاســتماع لــدى الأطفــال ليفهمــوا مــا يجــري حــولهم ومــا يقــال لهــم(الراميني،2006: 34).

التعريف الإجرائي لمهارة الاستماع

هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل المفحوص في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة المستخدمة في هذه الدراسة (درجة أبعاد الاختبار ككل) .

رياض الأطفال

تعدُ مرحلة رياض الأطفال مرحلة إعداد وتهيئة للطفل بالنســبة إلى حياته الدراســية المقبلة ؛وهي تؤدي وظيفة اجتماعية نحو الأطفال فتكمل الحياة الاجتماعية التي يوفرها المنزل ، والأســرة ، والجوار لكل طفل وتغرس فيه عادات اجتماعية مقبولة ، وذلك من خلال الحياة اليومية في الروضـة يتعرف الأطفال وبإشراف مربياتهم على حقيقة المجتمع ، وعلى ما يدور في محيطهم من حولهم من خلال الألعاب الودية والنشاطات الجماعية وإكسابهم العادات الصحية ، فالرياض هي امتداد ومكمل لخبرة الطفل في البيئة ، وهي تعمل على تزويده بخبرات جديدة فضــلاً عن الخبرات التي اكتسبها قبل التحاقه بها(عدس ومصلح،1989 :34).

الإطار النظري والدراسات السابقة

بدأ الاهتمام بدراســة لغة الطفل بكافة جوانبها مع بداية الحركة النشـطة لدراسـة الطفولة بصـفة عامة قرب نهاية القرن الماضي، حينما استخدم في دراسة لغة الطفل المنهج من النوع البيوغرافي، وهي دراسات تقوم على مجرد ملاحظة وتسجيل التطور اللغوي للطفل منذ الولادة، وحتى تصل حصيلته اللغوية حدا لا يستطيع معه الباحث متابعتها وتسجيلها (كرم الدين،2004: 20).

ولعل أبدع ما وصـــل إليه الإنســـان كان اللغة، فهي أداة تمتاز بكثير من الإتقان والإحكام، ووســـيلة ناجحة من وسـائل التواصـل بين الأفراد، واللغة في جوهرها متأصـلة في حقيقة المجتمع ونظم الحياة عند كل جماعة، وتكمن أهمية اللغة لدى الأفراد– والأطفال خاصـة– في كونها وسـيلة لنمو المدركات الحسـية والقدرات العقلية ومســـتوى النضـــج العقلي وهي وســـيلة لتطوير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتعد الحصيلة اللغوية من المقومات الأساسية للغة، وهى عمادها لما تتضمنه من مفاهيم ومعاني ،ومنها تتكون الوحدات الأساسية للغة أي فرد(برهومة والبشير،2007: 158–162).

وتعد اللغة من أبرز الجوانب التي يحتاجها الإنســـان في حياته؛ فهي وســـيلة اتصـــال وتواصـــل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي أداة للتفكير والتعبير عن أفكاره؛ فالطفل لا يتكلم مجرد أصوات نسمعها بل ينقل لنا أفكاره التي تعبر عن كيانه ومجتمعه وآرائه ومعتقداته (محفوظ،2005: 1). وتبدو القدرة على التعبير اللغوي في الأداء العقلي الذي يتميز بمعرفة معنى الألفاظ المختلفة ؛ ولذا فهي تتصـــل اتصـــالاً مباشـــراً بالتعبير اللغوي عن الأفكار والمعاني المختلفة، وهي تختلف بهذا المعنى عن القدرة على الطلاقة اللفظية التي تقوم في جوهرها على حروف الكلمة(السيد،1976: 303).

ولقد أصبح من البديهي القول بأن اللغة هي أداة الاتصال والتواصل، وهي العنصر الفاعل في حياة الأفراد والمجتمعات وهي أداة الفرد لنقل أفكاره إلى الآخرين ،وأداة المجتمع لنقل تراثه من جيل إلى جيل، ومن هنا عدت اللغة مزية إنســـانية خالصـــة وظاهرة اجتماعية ،واللغة أصـــوات يعبر بها كل قوم عن أغراضـهم؛ فالوظيفة الرئيسـة للغة هي الاتصـال والتعبير ،وان الفرد في عملية الاتصـال يكون ضـمن واحد من المواقف الأربعة الآتية: متحدثاً ،أو مســـتمعاً ،أو قارئاً، أو كاتباً، وهذه المواقف تتطلب من الفرد أن يكون ملماً بشكل كاف بمهارات كل فن، حتى يكون الاتصال ناجحاً(الصويركي،2006: 72).

وقد أكدت نظريات اكتســاب اللغة إن مســتوى الكلام للأطفال مؤشــر حقيقي لمدى نموهم اللغوي، والكلام مهارة لغوية مكتسـبة تؤدى شـفهيا، وتحتاج إلى ممارسـة حتى يصـل الطفل إلى التمكن من أدائها، وعن طريقها ينتقل الطفل إلى التمكن من أدائها ، وينتقل من حالة التمركز حول الذات إلى حالة الجماعة والمشـــاركة، كما أن التعزيز الايجابي له أثر كبير في تقدم الأطفال وإكســـابهم العديد من المهارات اللغوية(حمودة،2004: 65).

وتعدُ مرحلة الرياض مرحلة مثالية لتنمية شـــتى مهارات الطفل وقدراته؛ فطفل هذه المرحلة يســـتمتع بتكرار أي عمل حتى يتمكن من إتقانه والنجاح فيه دون أن يشـــعر بالملل ؛ لذا كان على المحيطين به تدريبه على اكتساب المهارات الحسية والمعرفية بما يساعده على الاعتماد على نفسه مستقبلا ،ويمكنه من الاستفادة من قدراته وحسن استخدام طاقاته الذاتية (بهادر،1994 :30).

وبرامج رياض الأطفال يمكن أن تســـهم في تنمية قدرات الطفل لتعلم اللغة لما في هذه البرامج من قصـص وألعاب لتدريب الحواس وغير ذلك من أعمال تنمي الجسم والعقل وتصـقل العواطف والانفعالات(ملحم:2002(أ) :10) كما تســـاعد رياض الأطفال على تطوير قدرة الطفل لغوياً ليس فقط من خلال التحدث إليه ؛إنما بتوفير الخبرات والأحداث الشـيقة التي تسـتميل الطفل إلى المشـاركة مع الآخرين في التعبير عن نفسه بوساطة استعماله للغته (الفرح،2007: 142). وقد بينت العديد من الدراسات والتجارب العلمية أن: الطفل يمتلك قدرة فطرية فائقة لاكتساب اللغة باستخدام استراتيجية اللعب (الطحان ، 2003؛ يعقوبي وآخرون، 2002؛ الدنان، 1999).

فاللعب أداة تربوية ووسـيلة تعليمية تقرب المفاهيم إلى الأطفال، واسـتخدام اللعب كمادة تعلمية تعليمية يســـهم في تحســـين قوى الطفل وبنائها الإدراكي المتمثل في اللغة والتفكير والتمييز والتخيل والتصـــور

بالإضـــــافة إلى التذكر والتحليل والتركيب وامتلاك المعارف والمهارات التي تمكن الطفل من فهم البيئة والتكيف معها(صليوة،2005: 34).

ومن هذه الدراسات دراسة مصطفى (1997) وهدفها التعرف على تأثير برنامج للألعاب على اكتساب المفاهيم اللفظية والعددية للأطفال من سن3-4 سنوات في جمهورية مصر العربية. و فيها تم انتقاء عينة عشـوائية قوامها 66 طفلا وطفلة قسـمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضـابطة قوام كل منها 33 طفلا وطفلة ،وتم تعليم المجموعة التجريبية من خلال برنامج للألعاب ،بينما طبق على المجموعة الضـابطة برنامج الروضـة السـائد ،وكان من أهم نتائج الدراسـة: وجود فروق دالة إحصـائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة لصـــالح المجموعة التجريبية في المفاهيم اللفظية(التعرف على الكلمات- التعرف على الحروف) وفي المفاهيم العددية(أشـــكال الأعداد- مدلولات الأعداد) مما يدل على التأثير الإيجابي لبرنامج الألعاب.وقد أكدت الطحان (2003) في دراسـتها التي هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين مهارتي الاسـتماع والتحدث لدى أطفال رياض الأطفال على عينة من أطفال مصـر، أن الأطفال في عمر أربع وخمس سـنوات على اسـتعداد فطري لتحسـين مهارة الاسـتماع والتفاعل مع اللغة فيما إذا وجد الطفل في بيئة تعلمية شيقة. وقد بينت نتائج الدراسة: وجود ارتباط موجب بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث حيث لوحظ أن الأطفال الذين استطاعوا أن يحققوا أداء أفضل في مهارات التمييز السمعي والفهم السماعي استطاعوا أن يحققوا درجات أفضل في مهارات التحدث.

- وجود اســـتعداد واضـــح لدى الأطفال للتدرب حيث تحســـن أداء الأطفال في مهارات التمييز والإدراك السمعي.
- لدى الأطفال اسـتعداد إيجابي لاسـتخدام اللغة الفصـحى إذا قدمت لهم تدريبات خاصـة بهذا الهدف، فقد استخدم الأطفال الكلمات الفصحى في المواقف التعليمية التي ارتبطت بذلك جنبا إلى جنب مع اللهجة العامية.
- وجود استعداد لدى الأطفال لتعديل استجاباتهم من خلال إبداء رغبتهم في المشاركة بالأنشطة اللغوية بشغف وانتباه.
- وجود استعداد لدى الأطفال للتعبير عن المحتوى المسموع من خلال ميلهم الملحوظ إلى استخدام الإسهاب في الوصف والتفسير بما يتعلق بنقاش القصص.
- وجود اسـتعداد لدى الأطفال للتعلم وتنمية مهارات التمييز والإدراك السـمعي والوعي الصـوتي في بيئة تعلمية شيقة وجذابة.

ولقد وجدت دراسـة دمبي (Dumbey,1995) أن سـرد القصـص على مسـامع أطفال الرياض تجذب انتباههم واهتمامهم إلى حد كبير، وتزيد من فائدة مهاراتهم اللغوية ، والإلمام بقواعد اللغة وزيادة المناقشات والحوارات وتحسن قدراتهم في مهارات التحدث والاستماع.

مهارة الاستماع Listening Skills

الاستماع

تزداد أهمية الاستماع في الوقت الحاضر نتيجة لتطوير وتعدد وسائل الإعلام التى اعتمد الإنسان عليها في تلقي الأخبار والمعلومات والعلوم والمعارف المختلفة من مصادر متعددة مما يستوجب على الإنسان أن يتلقى هذه الرسائل الشفهية ويتعامل معها بفاعلية ؛ فالاستماع هو أسبق الحواس وأساس للنمو اللغوي فالاستماع هو السبيل الرئيس للتعلم في سنوات الطفولة، وعن طريقه يكتسب الطفل المعارف وغيرها، مما يدور بالعالم المحيط به عبر اللغة فهو يعتبر المدخل الحقيقي لإكساب اللغة، وتحصيل أشكال المعارف والعلوم وهو أيضاً أهم مهارات الاستقبال المعروفة(أبوصواوين،2005: 160).

تعدُ حاسة السمع من أهم الحواس التي تساعد الإنسان على التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به، فمن خلال حاسة السمع يستطيع الإنسان أن يفهم حديث الآخرين ويتفاعل معهم ومن خلال السمع يستطيع الإنسان أيضاً أن يتعلم ويتثقف وينقل أنواع المعرفة المختلفة(أحمد وبدر،2001: 253).

ولعل أفضل دليل يبين لنا أهمية السمع عن البصر لدى الإنسان إن الله سبحانه وتعالى قدم ذكر السمع في كتابه الكريم عن ذكر البصر حيث قال سبحانه وتعالى: "قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون"(سورة الملك ،الأية23). حسن الاستماع سمة حضارية تدعو إليها كل الحضارات الحديثة، بل إن القرآن قد سبق في هذا الشأن الحضارة الحديثة بمدة طويلة، قال تعالى: "وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون"(سورة الأعراف، آية:204).

الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يختلط به في استعمالات الكبار والصغار، مع أن السماع يمثل أحد مكونات عملية الاستماع، أما الجزء الحاسم فيه فهو التفكير أو تحويل المسموع إلى معنى ، فالاستماع مهارة معقدة يعطي فيها الطفل المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته ، وإيماءاته وكل حركاته ، وسكناته(عاشور ومقدادي،2005: 105).

نظراً لآراء التربويين حول الاســـتماع من حيث كونه مهارة تحتاج إلى مران وتدريب مســـتمر حتى يصل الطفل إلى درجة المستمع الجيد ؛فهذا يعني أننا نحتاج إلى أنشطة تساعد الطفل على تنمية هذه المهارة على اعتبار أن تنمية مهارة الاســـتماع تؤثر في تنمية المهارات اللغوية الأخرى وأن أنشطة الاستماع لأطفال الرياض تعد من الأنشطة الضرورية والمهمة لتنمية مهارات الأطفال الاستماعية ، وأن هناك بعض الأنشطة التي تساعد الأطفال على اكتساب هذه المهارات ،وغيرها من المهارات التي تساعدهم على اكتساب مهارات أخرى ضرورية للتعلم وهذه الأنشطة تتمثل في المحادثة الهادئة بين الأطفال بعضهم البعض والاستماع إلى القصص والأصوات (الطحان،2003: 55).

ولقد اعتبر الاستماع إلى جانب أنه الفن اللغوي الأول الذي يبدأ به الطفل أمراً ضرورياً لضمان النجاح في التعلم بصفة عامة، ومن هنا فإذا ما أريد تعليم الاستماع فينبغي أن يتم ذلك مبكراً(طعيمه،2009: 273).

تشير الطحان (2003):إلى أن مهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة ،شأنها في ذلك شأن أي مظهر أخر من مظاهر النمو الإنساني(الطحان،2003: 54).

والاستماع هو الإنصات إلى المثيرات الصوتية، وتعدُ الأذن أول وسيلة تعمل عند الجنين وأول وسيلة يستقبل بها العالم الخارجي عند ولادته وذلك قبل حاسة البصر؛ فالسمع هو وصول الصوت إلى الأذن أما الاستماع في اللغة ويذكر عبد الهادي (2003 :156) بأنه "استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه " ويضيف عبد الهادي (2003). ويتفق مع ذلك الهاشمي والعزاوي (2005) بأن أداة الاستماع الأذن الواعية أي أن الاستماع ليس مجرد سماع شيء عابر يطرق الأذن لحظة ثم يختفي ويذوب صداه ولكنه استماع مقصود منشؤه الاهتمام، والطفل إذا ما أتقن هذه المهارات في هذا المجال ،فإنه سوف يتمتع بالقدرة على تمييز الصفات المتعلقة بالأصوات ومراعاة التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى، ولا سيما وإنه ينصت مدة تناسب مستوى النضج وتجعله مستمعا فعالا يحقق الفائدة المرجوة من إدراك المحسوسات من حيث تمييز الأصوات ومطابقة اللفظ بالمعنى بطريقة مباشرة (الهاشمي والعزاوي،2005: 27).

الإنصات هو الاستماع لمحاولة تفسير اللغة المنطوقة (الحديث) ومن هنا تأتي أهمية تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال ليفهموا ما جرى حولهم وما يقال لهم ، وهناك أربعة أنواع من الإنصات: هامشي (عرضي)،تقديري (الاستماع بتركيز)،انتباهي (تركيز الانتباه)،وتحليلي (يزيد الإنصات التحليلي عن الانتباهي بأن الطفل مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال يوجه إليه أو ينفذ تعليمات معينة تصدر إليه) وعلى الروضة أن توفر للأطفال أنشطة تنمي الأنواع المختلفة من الإنصات، وخاصة النوعين الأخيرين وتحاول أن تعرف كل طفل من أطفالها على الاستماع والتمييز السمعي وتنميتهما (الناشف، 2005 : 151) (مصطفى،2005: 68).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول أن الاستماع والإنصات والإصغاء عبارة عن نشاط عقلي يهدف إلى إدراك وفهم الرسالة الشفهية وغير الشفهية المصاحبة لها في الموقف التواصلي مع الآخرين وهذه العملية العقلية لا تتم من طرف واحد، وإنما من قبل المتحدث أيضاً فكلاهما يجب أن يعمل سوياً وبطريقة صحيحة ، فكل منهما يجب أن يتعهد الطرف الأخر عقلياً (أبوصواوين،2005: 165-166).

وتشير بعض الدراسات حجاج (1999) إلى أن الاستماع أكثر أساليب التواصل شيوعاً، إذ أظهرت أن الإنسان يقضي 45% منها في الاستماع (حجاج،1999: 43).

فالاستماع هو أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً؛ فالشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ يضاف إلى ذلك أن الاستماع في البرامج المدرسية يشكل جزءاً حيوياً(الهاشمي والعزاوي،2005: 19). يعدُ التمييز الصوتي في الاستماع مهارة من مهارات الاستماع وهي تتعلق بالصـــوت والتنغيم والنبرة، والتمكن من كفايات فرعية عديدة وهي حاســـمة في تعلم الطفل القراءة بوصفها نظاماً سمعياً، وعندما يتمكن الطفل من هذا التمييز يستطيع أن يفحص الكلمات التى لم يسبق أن رآها من قبل، فمن خلال قدرته على المضي في صورة الحرف إلى صوته ومن صورة

الكلمة إلى صوتها يستطيع أن يتعرف إليها، وبهذا يعتمد التعرف في القراءة على التمييز الصوتي باعتباره المهارة الأولى من مهارات الاستماع، فالتمييز الصوتي يشبه التمييز البصري في كثير من الوجوه؛ فكلاهما يتضمن مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المواد المسموعة والمقروءة والفرق الأساسي بين المثيرات البصرية والمثيرات السمعية أن الأولى ذات أبعاد مكانية كالطول والارتفاع والعمق ،وأنها يمكن أن تدرك بحاستي البصر واللمس(الهاشمي والعزاوي،2005: 26).

بينت عدد من الدراسات والتجارب العلمية أن: الطفل يمتلك قدرة فطرية فائقة لاكتساب اللغة (الدنان، 1999. يعقوبي وآخرون، 2002. الطحان ، 2003).

قام الدنان عمليا بتجربة ذلك على طفليه باسم ولونا في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينات ، وقرر أن يعرِّض طفليه في سني عمرهما الأول للغة العربية الفصحى سماعاً وتحدثا حيث بدأ يخاطب ابنه باللغة العربية الفصحى عندما كان في سن أربعة أشهر، وعندما بلغ الثالثة من العمر بادل والده الحديث باللغة الفصحى، وكذلك الأمر كرر الدنان تجربته مع ابنته عام 1980والتي بدأت تتواصل مع والدها باللغة العربية الفصحى منذ أن كان عمرها سنة ونصف.

ويذكر عاشور ومقدادي(2005) إنه ينبغي تدريس الأطفال استراتيجيات الاستماع بصورة واضحة وإتاحة فرص متعددة تتطلب منهم استخدام الاستراتيجية الملائمة حتى يمكن الوصول إلى درجة الإتقان لهذه المهارة اللغوية (عاشور ومقدادي،2005: 107).

تعدُ استراتيجية القصة شكلا من أشكال التعليم الرئيسة إذ إنه من خلال استراتيجية القصة يقوي الاتصال مع الآخرين، وتنمو لدى الطفل مهارة الاستماع ، ويكتسب مهارات اللغة والتفكير والإبداع (الشمري،2005: 55)؛ حيث تؤثر الحكايات والقصص على النمو اللغوي تأثيراً كبيراً في هذه المرحلة خاصة مع التنويع في طريقة الإلقاء وإشراك الطفل في الموقف فقد وجدت دراسة(بلانك وفرانكس 1971 نقلا عن زهران،2005) أن الأطفال يميلون إلى سماع القصص بمجرد فهمهم للغة وهم مشغوفون بتتبع حوادثها وحواراتها وتخيل شخصياتها ؛ فالقصة هي لون من ألوان التعبير والأدب، ومن أهم الوسائل التي يعتمد عليها في تعليم الأطفال ،كما أنها تمدهم بالكثير من المعارف والآداب السلوكية زيادة على كونها وسيلة لتنمية مهارة الاستماع.

الاستماع الجيد هو أن يتقن المستمع ربط الأصوات بالصورة ، ويكون هذا رد فعل المستمع تجاه المتحدث ،ولا سيما أن يستمع إلى كل ما يدور حوله وربط هذه الأصوات بصور في المجتمع تجعله قادراً على التمييز الصوتي(الهاشمي والعزاوي،2005: 26)؛ والكلام مهم لتطوير الاستماع لأن المتحدثين الجيدين يميلون إلى أن يكونوا مستمعين جيدين هم في الحقيقة معنيون بما يقوله الآخرون ،بالإضافة إلى أن المتكلمون الجيدون يمتلكون محتوى يستحق أن يشترك فيه الآخرون وهو فعال في استخدام مهارات اللغة الشفوية الخاصة المتعلقة بالطلاقة والتنغيم، أنهم يدعون غيرهم إلى الاستماع إليهم(عاشور مقدادي،2005: 123).

وتذكر الطحان (2003): علاقة الاستماع بالتحدث إن مهارة التحدث تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي حيث يأتي التحدث مقابل الاستماع ،ويقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التى تمر به أو يمر بها إلى رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته إلى من حوله؛ فهو يتحدث للأفراد عما يعرف وعما يريد وعما يشعر به وقد يتحدث لما حوله أو ما في يديه من ألعاب، أو أشياء يفيض عليها حيوية الأفراد ؛فمهارتي التحدث والاستماع لا تقتصران على مجال التنمية اللغوية بحد ذاتها

وإنما تمتدان لتشمل جل النشاط في الروضة وتتدخل في كافة الخبرات اللغوية المقدمة بها، وهذا يعني أن التحدث والاستماع مهارتان ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأي موقف تعليمي سواء أكان ذلك داخل حجرة التعليم أو خارجها، لذا ينبغي على من يقوم بتعليم الطفل إدراك أن مهارة الاستماع عملية فعالة وإيجابية تتطلب جهداً ووقتاً لممارستها بصورة جيدة لكي تحقق الهدف المرجو منها كما أنها تحتاج إلى جهد في اختيار المحتوى المسموع ،ويبرز هذا الجهد في كيفية تعليم الطفل تمييز الأصوات المسموعة والمعنى المقصود من المحتوى المسموع كما يبرز ذلك أيضاً من خلال جهد من يقوم بتعليم الطفل ذاته في كونه منصتاً جيداً أولاً ثم مقدماً للأنشطة المختارة والمنتقاة من جانبه بدقة ثانياً ؛ فعملية الاستماع من حيث درجة استثارة أفكارهم وجذب انتباههم وكذلك موعد تقديمه وأسلوبه وكل هذه الأمور يتوقف عليها تحقيق الهدف المرجو من أنشطة الاستماع التى تؤثر بدورها على عملية التحدث الجيد من جانب الأطفال مع مراعاة أن تضع المربية في اعتبارها أن توجه هذه الأنشطة لغة الطفل إلى كيفية استخدام اللغة الصحيحة في سياقها اللغوي الصحيح (الطحان،2003: 59).

وقد أوضحت دراسة يوتيلي وآخرون (1983) بالولايات المتحدة أن مهارات الاستماع والتحدث هي مهارات واحدة يجب ألا يفصل بينهما مع الأخذ بعين الاعتبار إنهما فن تواصلي شفهي واحد وعلى ذلك حددت المهارات المشتركة بينهما من خلال القدرة على تبادل الأفكار من خلال التحدث خاصة في أثناء المناقشة والحوار، والتعرف على الألفاظ والقدرة على الإجابات الشفهية والتركيب اللغوي(Utely&Others,1983: 45-46).

وبينت دراسة Fay فاي (1986) بالولايات المتحدة الامريكية

التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الرياض من خلال استخدام برنامج منظم شامل تم إعداده لتحقيق هذا الهدف. حيث بلغ قوام عينة الدراسة 44 طفلا وطفلة من أطفال الرياض، وقد تم تدريب المجموعة التجريبية 30 درسا من برنامج استماع معد خصيصاً لهذا الغرض أما المجموعة الضابطة فقد اشتركت في أنشطة البرنامج التقليدي للروضة فقط، وقد تمثلت الأنشطة سرد قصة يومياً للأطفال مع التأكيد على استماع الأطفال لها بعناية واهتمام، والتحاور معهم وفتح باب النقاش فيما سمعوا بعد الانتهاء من سرد القصة، وبينت النتائج مدى فاعلية استخدام برنامج الاستماع المنظم الشامل في منهج رياض الأطفال ومدى جدواه في تنمية مهارات التمييز السمعي للأطفال.

ووجدت دراسة الصوافي (2001):عنوانها: تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع(سلطنة عمان) حيث هدفت الدراسة إلى تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات الاستماع المناسبة لهم ، وتكونت العينة من 200 تلميذ وتلميذة، وقامت الباحثة ببناء اختبار لتقويم أداء الأطفال في مهارات الاستماع، بالإضافة إلى استبانة لتحديد مهارات الاستماع المناسبة، وتمثلت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مستوى أداء التلاميذ وأداء أقرانهم في مهارات الاستماع الرئيسة ، وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائج تم إعداد تصور مقترح من المؤمل أن يسهم في رفع

مستوى أداء التلاميذ في مهارات الاستماع. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتعليم الاستماع كفن لغوي له مهاراته الخاصة، وتنمية وعي المعلم بأهمية الاستماع، وتدريبه على أساليب تدريس مهاراته، ومراعاة التنويع في المادة المسموعة في برامج تعليم الاستماع ، كما أوصت بضرورة تدريب التلاميذ على مهارة الاستماع الجيد. وبينت دراسة أبوغزلة (2002):عنوانها: أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع.(الأردن) حيث هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر برنامج علاجي في تحسين مهارة الاستماع، وقد تألفت عينة الدراسة من 51 طفل وطفلة تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدم الباحث أداتين وهما: اختبار مهارات الاستماع وبرنامج تحسين مهارات الاستماع، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة للأداء البعدي ممن استمعوا إلى النصوص الأدبية وقاموا بالتدريبات العملية والنشاطات المصاحبة المتنوعة ومتوسطات أدائهم القبلي، والذي جاء نتيجة خبراتهم وفق المعالجات ذات الصلة الواردة في الكتاب المدرسي المقرر على اختبار مهارات الاستماع ولصالح أفراد عينة الدراسة للاختبار البعدي، وقد أوصى الباحث بوضع منهج لتعليم مهارة الاستماع بحيث تكون له أهدافه المحددة ومحتواه الخاص وطرق تدريسه وتقويمها.

كما أوضحت دراسة أخرى للطحان(2003) والتي عنوانها: تقويم مهارة الاستماع لدى أطفال رياض الأطفال. وقد هدفت إلى الكشف عن المهارات اللازمة للاستعداد للقراءة لدى أطفال مرحلة الرياض. واختارت الباحثة مجموعة الدراسة من عدد من رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها 30 طفلا وطفلة ممن درسوا البرامج المعدة من قبل وزارة التربية و التعليم و30 طفلا وطفلة ممن لم يلتحقوا برياض الأطفال كمجموعة ضابطة. وقامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي لقياس المهارات اللازمة للاستعداد للقراءة في رياض الأطفال، وذلك في ضوء قائمة المهارات التي حددتها وتتمثل في(مهارات التمييز السمعي – مهارات النطق والكلام – المهارات السمعية والبصرية – مهارات الذاكرة البصرية – مهارة اللغة والخبرة – مهارة التناسق الحركي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين الأولى والثانية على المهارات التى حددتها الباحثة مما يدل على عدم تأثير البرامج المعدة من قبل وزارة التربية و التعليم على مستوى الأطفال وحاجة هذه البرامج إلى التحسين والتعديل ، وضعف المهارات المتعلقة بالنطق والكلام واللغة والخبرة لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكذلك المهارات المتعلقة بالتمييز السمعي، وقد ظهر ذلك من خلال التحليل الكيفي الذي قامت به الباحثة مما يدل على قصور برامج رياض الأطفال المعدة من قبل الوزارة في الاهتمام بهذه المهارات.

وبينت دراسة عيد(2003) عن أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية بجمهورية مصر. وقد هدفت إلى تعرف أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية وذلك من خلال استخدام برامج الكمبيوتر صممت لتعلم اللغة تحتوي على مهارة الاستماع ومهارة الحديث. وتكونت عينة الدراسة من 60 طفلا وطفلة من أطفال رياض ومدارس اللغات، وقسمت العينة إلى مجموعتين : تضمنت المجموعة التجريبية 15 طفلا و15 طفلة ، و15 طفلا و15 طفلة للمجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي واختبار الذكاء رسم الرجل لجود انف هاريس، والمقياس الفرعي الخامس لمقاييس النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة (مقياس اللغة) وبرامج أنشطة تحتوى على الأنشطة اللغوية.

نتائج الدراســـة: تكافؤ مســـتوى المهارات اللغوية للأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضـابطة عند القياس القبلي على مقياس اللغة؛ وارتفاع مسـتوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدي على مقياس اللغة، وكذلك ثبات مســـتوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة الضابطة عند القياس القبلي والبعدي على مقياس اللغة.

وبعد عرض للأطر النظرية والدراسات السابقة تستخلص فروض الدراسة الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي)للدرجة الكلية على المقياس.

2- توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية على المقياس في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية.

3- توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوســـطات درجات أطفال المجموعة الضـــابطة في بطارية اختبارات القدرات النفســـية اللغوية بالتطبيق البعدي في الأبعاد الآتية(الإدراك السمعي ، التعبير الشفوي ، الترابط السمعي).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي(التصـميم لمجموعتين بالقياسـين القبلي والبعدي) وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها وفروضها.

مجتمع الدراسة

يشـمل المجتمـع الأصـلي جميـع الأطفـال المسـجلين فـي دور ريـاض الأطفـال مـن سـن(5-6 سنوات) بمدينة بنغازي.

عينة الدراسة

تم سحب العينة بالطريقة المقصودة، حيث إن السمة الأساسية المميزة للطريقة المقصودة أنها تقوم على الاختيار المقصـود لعينة الأفراد ويتطلب هذا الأسـلوب في اختيار العينات إذا كان العدد المطلوب ضئيلاً نسبياً (ميخائيل،1997: 108).

وقد تم انتقاء تصـــميم المجموعتين التجريبية والضـــابطة والقياس القبلي – البعدي وبناء عليه يمكن وصـف هذا التصـميم بأنه يتكون من مجموعتين موجودتين أصـلاً تقاسـان قبلياً ، ثم تتلقى إحداهما المعالجة التجريبية المقررة، وبعد سريان المدة المطلوبة تقاسان مرة أخرى أي تقاسان قياسا بعديا؛ وتم تقسـيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضـابطة تكونت من 20 طفلا وطفلة ومجموعة تجريبية بلغت 20 طفلا وطفلة من أطفال الرياض (5-6 ســـنوات) الملتحقين برياض الأطفال بمدينة بنغازي، أعمارهم ما بين (5-6 سنوات) وقد تراوح متوسط العمر الزمني للأطفال (المتوسط الحسابي= 5.00) و(الانحراف المعياري = 0.81).

أدوات الدراسة

للإجابة عن فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

1.برنامج الألعاب اللغوية (إعداد الباحثة)

أعدت الباحثة البرنامج القائم على الألعاب اللغوية بهدف تنمية مهارة الاستماع كما هو موضح بالملحق (1)، وقد تألف البرنامج من مجموعة من الألعاب اللغوية والتدريبات والأنشطة التربوية التى صممت بهدف إتاحة الفرصة أمام أطفال الروضة لمزاولة هذه النشاطات والإجراءات في المجموعة التجريبية ، وقد خضعت هذه التدريبات والأنشطة لعملية التقويم. وقد تم الاستعانة بكافة الأدبيات النظرية والعملية المتاحة للاستفادة من الألعاب اللغوية الحديثة المفيدة في تنمية مهارة الاستماع على سبيل المثال لا الحصر: عبده وعبده(1991).الحيلة(2002). حمودة (2004). الحيلة (2005). الصويركي(2005).الصويركي (2006).الإمام ومحفوظ (2008).كرار وآخرون (2010).وبناء عليه تم وضع الأساس العام للبرنامج المقترح ويتلخص فيما يلي:

- تناسب المحتوى مع خصائص المرحلة العمرية وصفاتها.
- ركز البرنامج على مهارة الاستماع بما فيه التركيز على النطق السليم للأصوات والتصحيح اللغوي للمفردات والأصوات.
- خلو الجهاز السمعي للطفل من أي خلل أو اضطراب (بمراجعة الملف الصحي للطفل بالروضة) أثناء اختيار عينة الدراسة.
- مراعاة أنشطة البرنامج للصياغة السليمة للغة.
- كان المحتوى مرتبا منظما متصلا في جميع بنوده وخطواته.

أما التوزيع الزمني للبرنامج: فقد استغرقت مدة تطبيق البرنامج شهرين بواقع 3 جلسات أسبوعياً مدتها ساعة على الأقل؛ أما الوسائل: أقراص مدمجة– جهاز تسجيل – جهاز كمبيوتر – بطاقات مصورة .

الجدير بالذكر أنه: خلال مرحلة إعداد البرنامج ووصوله إلى الصورة النهائية مر بعدة مراحل بدءاً من الأطر النظرية لأنشطة اللعب والأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية في تنمية مهارة الاستماع؛ وعند الانتهاء من مرحلة الإعداد تم عرض البرنامج علي لجنة من المحكمين تكونت من(7) أعضاء من أساتذة متخصصين في مجال التربية وعلم النفس بغرض الاستفادة من خبراتهم في هذا المجال، وإبداء الرأي من حيث مدى تمثيله للمجالات المستهدف قياسها.

2.بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة إعداد (الهورانة،2009)

القيمة الحقيقية لهذه البطارية تتمثل في أنها أداة تشخيصية تقدم صورة واضحة عن مهارات الطفل اللغوية ،وتتميز بحداثة الصياغة والواقعية مما يجعل نتائجها أكثر دقة وصدقا من غيرها، وهي أداة لقياس الأداء والنمو اللغوي لدى الأطفال المتمثل بالقدرات النفسية اللغوية، وتحديد جوانب الضعف والقوة في قدرات الطفل وذلك من خلال قياس (الإدراك السمعي، والتعبير اللفظي، والترابط السمعي)؛ وتتضمن بنود هذا المقياس بنودا استقبالية وأيضاً بنودا تعبيرية ويتكون هذا المقياس من ثلاثة اختبارات فرعية:

1. الإدراك السمعي يتكون من 8 عبارات تتضمن 20 سؤالا لقياس قدرة الطفل على فهم الكلمات المنطوقة ويطلب الفاحص من الطفل(أن يجيب بنعم أو لا)على مجموعة من الأسئلة الشفهية ويعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وفقا لمعايير التصحيح ،وتشير الدرجة المرتفعة على هذا الاختبار إلى ارتفاع مستوى قدرة الطفل على فهم الكلمات المنطوقة.
2. التعبير اللفظي يتكون من 12 عبارة تتضمن 20 سؤالا ويقيس قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره وعن الأشياء التى يطلب منه تفسيرها في كلمات منطوقة وتقاس من خلال إجابة الطفل عن الأسئلة ووصف الأشياء الشفوية ويعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وفقا لمعايير التصحيح، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا الاختبار إلى ارتفاع مستوى قدرة الطفل على التعبير اللفظي.
3. الترابط السمعي يتكون من 20 عبارة ويتضمن 20 سؤالا تهدف إلى التعرف على مستوى قدرة الطفل على إكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي والقدرة على الربط بين الكلمات المنطوقة ويعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وفقا لمعايير التصحيح، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا الاختبار إلى ارتفاع مستوى قدرة الطفل على الربط بين الكلمات المنطوقة.

ولقد استخدم الباحث طريقتي صدق المحتوى والصدق التلازمي لحساب صدق الاختبارات ،وطرق إعادة الاختبار والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي لحساب ثبات الاختبارات.

صدق المقياس وثباته على البيئة الليبية

قامت الباحثة بعرض المقياس على لجنة من المحكمين تكونت من سبعة أعضاء من أساتذة علم النفس والتربية لإبداء الرأي من حيث مدى تمثيله لمهارة الاستماع وإضافة ما يرونه مناسباً أمام خانات: صالحة وقابلة للتعديل والتعديل المقترح. وقد قامت الباحثة بتعديل الفقرات التي اتفق عليها خمسة من المحكمين على الأقل(71%). والصدق الظاهري هو: الفحص، والتحليل المبدئي، والبحث عما يبدو أن الأداة تقيسه أي هل تبدو الأداة مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله ؟ وهو أمر يرجع إلى ذاتية الفاحص، وتقديره(ملحم(ب)2002).

وتم حساب معامل الثبات بطريقتين على النحو الآتي:

1. "التجزئة النصفية"، وذلك بتطبيق معادلة بيرسون Pearson correlation، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط(0.87) لقسميه الفردي والزوجي، وتم استخدام المعادلة الإحصائية سبيرمان براون Spearman Brawn Formula لإجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية على 36 طفلا وطفلة، وقد بلغ معامل الثبات(92 .0) للدرجة الكلية للمقياس، ونتائج معاملات الثبات موضحة في جدول(1)على النحو الآتي:

جدول(1)

معاملات الثبات لبطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية

أبعاد المقياس	معامل الثبات	مستوى الدلالة
اختبار الإدراك السمعي	0.89	0.01
اختبار التعبير اللفظي	0.90	
اختبار الترابط السمعي	0.91	
الدرجة الكلية للمقياس	0.94	

2 .تم حساب معامل الثبات بطريقة "إعادة الاختبار" وقد جرى تطبيق المقياس بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول على(30) طفلا وطفلة، وجرى حساب الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون person Formula وبلغ معامل الثبات 0.94 للدرجة الكلية للمقياس، وهو دال إحصائياً ومؤشر جيد على ثبات الاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية للحاسب الآلي spss بالأسلوب الإحصائي اختبار(ت).

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن الفرض الأول الذي ينص:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) للدرجة الكلية على المقياس، ،وللتحقق من صحة الفرض تم إجراء اختبار(ت).

جدول(2)

المجموعة التجريبية ن = 20			المجموعة الضابطة ن= 20			
أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة 0.01
الدرجة الكلية لأبعاد المقياس	17.081	2.192	15.156	4.414	3.849	دالة*

درجات أفراد المجموعتين على المقياس من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت)بالتطبيق القبلي

يتبين من الجدول(2) وجود فروق جوهرية بين الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لأبعاد المقياس وبهذا تتحقق صحة الفرض الأول.

للإجابة عن الفرض الثاني الذي ينص:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية على المقياس في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية. وللتحقق من صحة الفرض تم إجراء اختبار (ت) .

جدول(3)

درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقياس من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)بالقياس القبلي والقياس البعدي

القياس القبلي ن = 20			القياس البعدي ن= 20			
أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة 0.01
الدرجة الكلية لأبعاد المقياس	17.081	2.192	20.101	1.943	4.796	دالة*

يتضح من الجدول(3) وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للمقياس، وبهذا يتحقق صحة الفرض الثاني؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيد (2003) التي تشير إلى ارتفاع مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدي على مقياس اللغة نتيجة لاستخدام برنامج الألعاب اللغوية.

للإجابة عن الفرض الثالث الذي ينص:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية بالتطبيق البعدي في الأبعاد الآتية: (الإدراك السمعي ، التعبير الشفوي ، الترابط السمعي) والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(4)

درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة

المجموعة التجريبية ن = 20			المجموعة الضابطة ن= 20			
أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة 0.01
اختبار الإدراك السمعي	12.76	2.89	11.30	2.30	3.73	دالة*
اختبار التعبير اللفظي	32.65	3.56	35.04	2.69	3.64	دالة*
اختبار الترابط السمعي	42.53	3.44	38.49	3.14	5.61	دالة*
الدرجة الكلية للمقياس	11.93	1.48	15.83	2.36	8.02	دالة*

يتضـــح من الجدول(4) وجود فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضـــابطة في الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية للمقياس، وبهذا يتحقق صـــحة الفرض الثالث وفروضـــه الفرعية، واتفقت هذه النتائج مع دراســـة فاي (1986) التي توصـــلت إلى فاعلية اسـتخدام برنامج الاسـتماع المنظم الشـامل في منهج رياض الأطفال ومدى جدواه في تنمية مهارات التمييز السـمعي للأطفال؛ في حين هذه النتائج لم تتفق مع دراسـة الطحان (2003) التى توصـلت في نتائجها من خلال التحليل الكيفي إلى ضـعف المهارات المتعلقة بالنطق والكلام واللغة لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكذلك المهارات المتعلقة بالتمييز السمعي.

وقد أوضـــحت نتائج الدراســـة أن اســـتخدام البرنامج المقترح القائم على اســـتراتيجية الألعاب اللغوية سـاعد على زيادة مهارة الاسـتماع بدرجة أعلى لدى أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يشـير إلى فاعلية أثر البرنامج في التحسـن والتنمية، وأن هذه المهارة كأي مهارة أخرى من مهارات الحياة يمكن للطفل أن يتعلمها ويكتسـبها ويتقنها إذا ما توافرت له الأسـاليب والطرق الجيدة في تعلمها من خلال برامج تدريبية هادفة مفيدة.

وتفســـر الباحثة هذه النتائج بأن: الأطفال بحاجة إلى فرص للتفاعل مع الآخرين لاكتســـاب المهارات وتنميتها في مواقف اللعب المتنوعة ، وهذا ما تضـــمنه البرنامج ، وما بين فاعليته ، و جدواه عند مقارنة درجات القياس القبلي بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية بوصـــفه نتيجة لخبرة التعرض للبرنامج ، وما يشمله من أنشطة متنوعة حققت تحسناً ملحوظاً ودالاً إحصائياً.

نتائج الدراسة

بينت النتائج وجود فروق جوهرية لصـالح المجموعة التجريبية بين الوسـط الحسـابي لدرجات المجموعة التجريبية والوسـط الحسـابي لدرجات المجموعة الضـابطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصـائيا عند مسـتوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضـــابطة في الدرجة الكلية لأبعاد المقياس، و وجود

فروق جوهرية دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياســـين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للمقياس لصـالح القياس البعدي ؛ بالإضـافة إلى وجود فروق جوهرية بين الوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة ، وأن هناك فروقاً دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضـــابطة بالقياس البعدي على الدرجة الكلية للمقياس. ووجود فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى 0.01 بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضـابطة في الأبعاد الثلاث: الإدراك السـمعي–التعبير الشـفوي–الترابط السـمعي، والدرجة الكلية للمقياس.

وبناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتركيز على أهمية تأهيل " المربية المرشدة "وتحسين برامج إعداد المربيات قبل الخدمة(أو تدريبهن في أثناء الخدمة) وعقد دورات تدريبية وورش العمل لإكسابهن مهارات استخدام الألعاب اللغوية وتعريفهن بكيفية تصميمها، وكيفية استخدامها؛ كما اقترحت الباحثة إعداد أدوات ومقاييس لقياس مستوى مهـــــارة الاستمـــــاع.

Results

The presence of significant differences between the mean scores for the experimental group and the mean scores of the control group, and that there are significant differences at 0.01 children between the degrees of experimental and control groups in the total score of the dimensions of the meter. the existence of significant differences statistically significant at 0.01 degrees between the children in the experimental group pre and post two measures in the overall degree of the scale. the presence of significant differences between the mean scores for the experimental group and the mean scores of the control group and that there are significant differences at 0.01 children between the degrees of experimental and control groups compared to sensing the overall degree of scale.

the existence of statistically significant differences at level of 0.01 children between the degrees of the experimental group and control group in three dimensions: listening comprehension – oral expression – the audio thread, and the total degree of the scale. the study recommended a researcher focusing on the importance of qualifying "nanny guiding" the development of programs the preparation of jams before the service during the, training courses and workshops to inform them of how game design language, and how to use them. The study suggests the development of tools, and benchmarks to measure the level of listening skills.

المقترحات والتوصيات

1. تحسين مناهج رياض الأطفال بأقسام رياض الأطفال بكليات التربية.

2.الاهتمام باتجاهات مربيات الرياض نحو البرامج القائمة على الألعاب اللغوية المفيدة، بالإضـــافة إلى عقد دورات تدريبية وورش العمل للمربيات لتعريفهن بكيفية تصـميم الألعاب اللغوية، وكيفية اسـتخدامها، وتوظيف الأدوات والإمكانات العلمية الموجودة مع ما تتطلبه خطة الإعداد لتعليم أطفال الرياض.

3 – تنظيم الندوات التثقيفية ، والمحاضـــرات ، ودورات التوعية من قبل المختصـــين في مجال الطفولة لمربيات رياض الأطفال لتدريبهن بصورة عملية على طرق تطوير مهارة الاستماع وأساليبها لدى الأطفال.

4.الاهتمام بالدور الإعلامي لإيضاح عوامل تطوير اللغة عند الطفل وتنميتها.

كما يثير البحث بعض النقاط التي تتمثل في الآتي :

– تكرار البحث على عينات مختلفة ، وفئات عمرية مختلفة .

– إعداد أدوات ، ومقاييس لقياس مستوى مهارة الاستماع.

– إعداد برامج تدريبية متنوعة لمختلف المهارات اللغوية.

– تحســين برامج رياض الأطفال وتطويرها في مدينة بنغازي وتبنيها الأنشــطة التربوية والألعاب اللغوية لتنمية مهارات الطفل اللغوية.

المصادر

القرآن الكريم: (سورة **الأعراف**،آية:204). (سورة **الملك**،الأية23).

قائمة المراجع

المراجع العربية

.أحمد. السيد وبدر ،فائقة.(2001):**الإدراك الحسي البصري والسمعي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

.الإمام، محمد صالح ومحفوظ، عبد الرؤوف إسماعيل.(2008): أثر استخدام برنامج لغوي تدريبي في مهارات اللغة التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**. جامعة المنصورة .العدد:68.الجزء الأول :273 – 302.

. برهومة، عيسى والبشير، أكرم.(2007):البيئة الاجتماعية في لغة طفل ما قبل المدرسة في مدينة عمان. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية** .المجلد23. العدد الثاني :154-162.

. بلقيس ،أحمد ؛ مرعي، توفيق.(1982): **الميسر قي سيكولوجية اللعب**. عمان: دار الفرقان.

. بهادر، سعدية.(1994): **المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**. مطبعة المدني. الطبعة الثانية .

. حجاج، عبد الفتاح أحمد.(1999):التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. **حولية كلية التربية**. العدد 4 .السنة4 . جامعة قطر :105 -127.

. حمودة، أمال قرني.(2004): **استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة من 5-6 سنوات**. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس.

.الحيلة، محمد محمود.(2002):**الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً**.عمان :دار المسيرة.

. الحيلة، محمد محمود.(2005): أثر استخدام الألعاب المحوسبة والعادية في تحصيل طالبات الصف الأساسي في مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**.جامعة مؤتة.العدد7.المجلد20 :11- 34.

.خطاب، محمد صالح. وعرفات، مرفت عبد الرؤوف.(1993): **رياض الأطفال الأهداف والأنشطة التعليمية التعلمية** .الكويت: مكتبة الفلاح.

. الدنان، عبد الله.(1999): **تعليم اللغة العربية الفصحى في رياض الأطفال** . الملتقى التربوي العربي.

. الراميني، فواز فتح الله.(2006): **سيكولوجية الطفل وتعلمه باللعب في المرحلة الأساسية**. العين. دار الكتاب الجامعي.

.زهران. حامد.(2005): **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة.** القاهرة :عالم الكتب. الطبعة السادسة.

. سالم، إيمان.(2003): **فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.** رسالة دكتوراه غير منشورة . معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

. سليمان، شحاتة سليمان.(2006): **برامج الأطفال بين النظرية والتطبيق.** البيضاء: ليبيا. منشورات جامعة عمر المختار.

. السيد، فؤاد البهي.(1976): **الذكاء** . القاهرة: دار الفكر العربي ودار الكتاب الحديث. الطبعة الرابعة.

. السيد، محمود أحمد.(1988): **في طرائق تدريس اللغة العربية.** دمشق. المطبعة الجديدة.

.الشمري، وجدان.(2005): **دور القصة في تنمية القدرات والسمات الإبداعية لدى أطفال الروضة.** القاهرة: الدار العالمية.

.صليوة ، سهى.(2005): **تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة.** عمان: دار صفاء.

. .أبوصواوين، راشد محمد.(2005):**تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع.** القاهرة: مطابع الدار الهندسية.

الصويركي، محمد علي.(2005): **الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية** .اربد: مكتبة الطلبة الجامعية.

. الصويركي، محمد علي.(2006) :أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن . **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** كلية التربية .جامعة البحرين.المجلد 7.العدد3 :70-93.

. الطحان، طاهرة.(2003): **مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة.** عمان: دار الفكر.

.طعيمة، رشدي.(محرر)(2009):**المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها.** عمان: الأردن. دار المسيرة.

.عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري.(2005):**المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها.** عمان :الأردن. دار المسيرة.

.عبده، داود وعبده، سلوى حلو.(1991): **في لغة الطفل(الجزء الأول)المفردات.** عمان: الأردن، دار الكرمل. الطبعة الثانية.

.عبد الهادي، نبيل وآخرون.(2003): **مهارات في اللغة والتفكير.** عمان: الأردن. دار المسيرة.

.عبد الحميد، هبة.(2006): **ألعاب الأطفال الغنائية.** عمان: الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.

.العناني ، حنان.(2002):**اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية.** عمان :دار الفكر.

.عدس ،محمد ؛ مصلح، عدنان.(1989): **رياض الأطفال.** عمان. دار المسيرة.

.عيسى، ايفال. ترجمة: قسم الترجمة والتعريب بالدار.(2005): **منهج التعليم في الطفولة المبكرة ومكوناته.** غزة: فلسطين. دار الكتاب الجامعي .

.عيد، هبة محمد أمين.(2003):**أثر اســتخدام الكمبيوتر في إكســاب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة

. أبو غزلة ، سامي (2002):**أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك .اربد: الأردن.

.غنيم، محمد.(2009):**التعلم باللعب**. مدارس الوطية الخاصة. وزارة التربية والتعليم. سلطنة عمان.

.الفرح، وجيه.(2007):**التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة** .عمان: الأردن. مؤسسة الوراق.

.كرار ، جمال و محمود ، ســعاد و إســماعيل، زكريا.(2010): **تدريبات التمييز الســمعي**. ندوة برنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على كفايات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. كلية التربية. أسوان. موقع قمة التعليم www.alnemr.com.تاريخ الدخول للموقع:2010/04/29 .

.كرم الدين، ليلى.(2004): **اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

. محفوظ ،عبد الرؤوف.(2005): **أثر اســتخدام برنامج لغوي تدريبي في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية**. رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

. مصــطفى، عفاف.(1997):ألعاب الحركة وأثرها في اكتســاب المفاهيم اللفظية والعددية للأطفال من 3-4 ســنوات. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضــية** .المؤتمر العلمي الدولي "الرياضــة وتحديات القرن الحادي والعشرين "كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، المجلد 2 : 78-88.

. مصطفى، فهيم.(2005):**الطفل وأساسيات التفكير العلمي** .القاهرة: دار الفكر العربي.

. ملحم ، أحمد.(2002)(أ): **أثر خبرة رياض الأطفال على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة اليرموك. كلية التربية. قسم المناهج والتدريس.

. ملحم، سامي محمد.(2002)(ب):**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان: الأردن. دار المسيرة. الطبعة الثانية

.منصور، عبد المجيد وآخرون .(2007):**علم النفس التربوي**. عمان: الأردن. مكتبة العبيكات. الطبعة الخامسة

.ميخائيل، امطانيوس.(1997): **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. منشورات جامعة دمشق. سوريا.

.الناشف، هدى محمود.(2005): **رياض الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

.الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي والعزاوي، فائزة محمد.(2005): **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**. عمان: الأردن. دار المناهج.

.الهورانة، معمر نواف.(2006):**مدى فاعلية برنامج لعلاج التأخر اللغوي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية . قسم الإرشاد النفسي.

.الهورانة، معمر نواف.(2009): **بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة.** دليل الاستخدام.

. وحدة الإحصاء التربوي.: **بيان إحصائي لدور رياض الأطفال.** قطاع التعليم بنغازي.

.يعقوبي، غانم وآخرون.(2002): دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية . **مجلة الرسالة.** العدد11-12 :587-607.

References **المراجع الأجنبية**

.Dumbey,H.(1995):**Interaction at story time in the Nursery classrooms**, paper presented at the 5th European Conference on the Quality at early childhood Education .

.Fay,S.A.(1986):The Effects of a systematic program of Listening skills in Kindergarten Children .**Dissertation Abstracts international**,Vol. 47,No.8.

- Lillard .A S.(2005):**Education, Montessori**: The Science Behind the Genius

.Utely.D.&Others,(1983):Hear- **say, A Review of Oral Qural graded test** .School Council Examination Bulletion ,London.

ملحق (1)

برنامج الألعاب اللغوية

اشتمل البرنامج على أربعة عشر تدريباً من تدريبات وأنشطة أعدتها الباحثة على النحو الآتي:

- يحدد بدقة الحرف المطابق لحرف سمعه من بين عدة حروف.
- يحدد بدقة الحرف المختلف عن حرف سمعه من بين عدة حروف.
- يحدد بدقة الكلمة المطابقة لكلمة سمعها من بين عدة كلمات.
- يحدد بدقة الكلمة المختلفة عن كلمة سمعها من بين عدة كلمات.
- يحدد بدقة الحروف التي سمعها من بين عدة حروف مقدمة له.
- يميز بين مقطعين متشابهين ومختلفين.
- يجيب عن أسئلة لقصة مشوقة سمعها.
- يكرر قصة صغيرة سمعها.
- يرتب أربع صور لقصة حسب تسلسل حدوثها.
- يميز بين أنغام مرتفعة وأنغام منخفضة.
- يميز بين كلمتين أحرفها متشابهة .
- يميز بين كلمات تنتهي وتبدأ بالنغمة نفسها مثل: موز ، فوز ، لوز – علم ، قلم ، ألم
- يميز بين أصوات مختلفة من خلف حاجز أو ستار : صوت كرمشة (الورق أو القصدير) – صليل معدن(المفاتيح).
- يستطيع أن يكرر ألفاظاً سمعها للتو.

عنوان البحث :

معوقات استخدام التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية في مرحلة التعليم الأساسي

د . يحيى محمود لملوم

د . إيمان فرج بشير

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات التربوية والمشكلات التي تعوق توظيفها في عملية التعلم بدرس التربية البدنية واستخدم الباحثان استبانة للحصول على البيانات طبق على عينة قوامها "80" معلم ومعلمة من معلمي التربية البدنية بمدينة بنغازي وأظهرت النتائج أن معلمي التربية البدنية لا يستخدمون التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية وكانت أهم الأسباب لعدم استخدامها عدم توفر الوسائل التكنولوجية التي يحتاجها المعلم بالمدرسة، وعدم مناسبة بيئة الفصول ومكوناتها للوسائل التي يجب استخدامها عند إدخال أي وسيلة تعليمية، وعدم وجود مادة التقنيات التربوية ضمن المقررات الخاصة بالإعداد المهني لمعلم التربية البدنية .

Difficulties in Using of Education Technology in the Physical Education Teaching

Yahya Mohmod Lamlom & Eman Farag Abdalla

Abstract:

This study aims to evaluate the actuality of using the education technology and barriers that prevent using such materials in teaching of physical education in Benghazi. A questionnaire data of 80 teachers was assessed and investigated. Results of this study showed several difficulties in using education technology of physical education. Most important, lack of material technology needed for teaching staff, unsuitability of classroom environment for technology facilities and absence of technology education courses in the high education programme for physical education teachers.

معوقات استخدام التقنيات التربوية بدرس التربية البدنية في مرحلة التعليم الأساسي

د . يحيى محمود لملوم

د . إيمان فرج بشير

المقدمة ومشكلة البحث :

يُشكل التقدم العلمي الكبير في السنوات الأخيرة تحدياً قوياً للباحثين والمتخصصين في مجال العلوم المختلفة وخاصةً في مجال التدريس، فاستخدام هذا التقدم في مجال التدريس يعتمد على تعديل السلوك الذي يؤدي إلى عملية التعلم وهو من أهم المظاهر والسمات التي تلعب دوراً فعالا ورئيساً في تقدم الأمم، حيث يؤثر تأثيراً إيجابياً في تنشئة الأجيال الجديدة على أسس علمية متطورة وحديثة (الفار، 1:1990)

ويواجه العالم بشكل عام والمجتمع العربي بشكل خاص تحديات متزايدة ومتسارعة نتيجة التطورات السريعة في شتى الميادين وعلى وجه الخصوص الميدان العلمي والتكنولوجي، التي شهدها العالم خلال الربع الأخير من القرن الماضي، والتي يتوقع استمرارها بتسارع كبير، وقد سبّب هذا التقدم العلمي والتقني الذي سيطر على جميع مناحي الحياة والذي واكب تطور التربية وتجدد طرق وأساليب التدريس ودخول الآلة مجال التعليم، حيث أصبحت ضرورة بعد أن كانت نوع من الكمالية والترف .

ويذكر (بشير ، 1:1988) أن التقنيات التربوية في البداية كان ينظر لها على أنها مواد مساعدة للمعلم والكتاب المدرسي تثري التعليم وتطور خبرات المدرس، إلا أن نجاحها ارتبط بإيمان المعلم بجدوى استخدامها إذا ما توفرت له بقدر معقول

ويذكر (جامع ،38:1999) أن التقنيات التربوية لها دور مهم في المجال التربوي التعليمي، حيث أصبح وسيلة تعليمية فعالة تساعد المعلم على زيادة التعليم المناسب لكل متعلم على حده في صورة تدريس خصوصي، حيث تقوم البرمجيات على دمج وسيلتين أو أكثر من وسائل الاتصال التي يتم ضبطها ومعالجتها عن طريق الكمبيوتر لتقديم المعلومات في أقراص مدمجة تحتوي على الصور الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية والحوار والألوان والخطوط .

كما يشير (عبدالحليم ،20:1987) أن إدخال التقنيات التربوية الحديثة في التعليم يمكن أن يخلصنا من الأنظمة التعليمية البالية قبل فوات الأوان بشرط استخدامها استخداماً منظماً في عملية التعليم الأساسية وهي عملية كيف يحصل المتعلم على الحقائق وينتفع بها (20:8)

ويرى (سلامة / 233:1992) أن التعلم بمساعدة الكمبيوتر أصبح يستخدم كمعلم مساعد في التعليم حيث يمثل استخدامه في الشرح والتدريبات كمعزز يساعد على تقوية المتعلمين حيث يتيح لهم الفرصة للعمل بسرعتهم الخاصة ويمدهم بعنصر التشويق كما يوفر لهم بيئة تعليمية أقرب ما تكون إلى الموقف التعليمي الحقيقي .

ويذكر (زغلول و آخرون ، 17:2001) أن تكنولوجيا التعليم في معناها الشامل تحتوي جميع الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية داخلها والاستراتيجية التدريسية الموضوعة لكيفية استخدامها والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل، كما تعمل في نفس الوقت على تحديث وتطوير التعليم ورفع كفاءته وفعاليته .

وتعد التقنيات التربوية بمختلف أنواعها ذات دور مهم في عملية التعلم لما لها من تأثير فعال في مساعدة المعلم على تنويع العملية التعليمية، ومساعدة المتعلم على تركيز الانتباه لاستيعاب الواجبات الحركية ذات التوافق العالي واكتساب التصور الدقيق للحركة خلال مرحلة الإعداد .

كما تعد التقنيات التربوية في مجال التربية البدنية عاملاً مساعداً للمتعلم على استيعاب الأداء الجيد للمراحل الفنية للمهارات الحركية قبل التدريب عليها كما تزوده بالتغذية الراجعة الدقيقة .

ويشير كل من (زاهر والبهبهاني ، 6:1999) إلى أنه لا يعد توفير الأدوات اللازمة والأجهزة التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم هو العامل المحدد لرقي التعليم، ولكن الأهم هو الكيفية التي توظف بها هذه الأدوات في الموقف التعليمي من أجل تحقيق الأهداف المنشودة .

ومن خلال اطلاع الباحثين على المراجع العلمية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث وكذلك بالبحث على شبكة المعلومات العالمية ،اتضح أن هناك اهتمام وتركيز على استخدام التقنيات التربوية بشكل كبير ضمن المناهج والمقررات الدراسية ومحاولة توظيفها في خدمة العملية التعليمية .

ولاحظ الباحثان أن من خلال خبرتهما العملية في مجال التدريس مادتي طرق تدريس التربية البدنية وتقنيات التعلم أن هناك قصوراً كبيراً في استخدام مستحدثات التقنيات التربوية في التدريس، حيث لا تزال الأساليب التقليدية تسيطر وتطغى على استخدام تكنولوجيا التعليم .

ومن هذا المنطلق ومواكبة للتقدم العلمي في مجال التقنيات التربوية الذي يشهده هذا العصر، فقد لجأ الباحثان إلى إجراء استطلاع رأي معلمي التربية البدنية في مدينة بنغازي للتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التقنيات التربوية في درس التربية البدنية.

أهمية البحث :

1 . ندرة البحوث في ليبيا التي تتناول موضوع استخدام التقنيات التربوية في عملية التعليم

2 . يسهم البحث الحالي في الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام التقنيات التربوية في درس التربية البدنية .

3_التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي التربية البدنية عند استخدام التقنيات التربوية التعليم في درس التربية البدنية .

4 . نشر الوعي بين المعلمين وقيادات النظام التربوي بأهمية استخدام التقنيات التربوية في عمليات التعليم والتعلم .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى

1 . التعرف على واقع استخدام التقنيات التربوية في تدريس درس التربية البدنية .

2 . التعرف على المشكلات التي تعوق توظيف التقنيات التربوبة في عملية التعلم في درس التربية البدنية .

تساؤلات البحث :

1 . ما واقع استخدام التقنيات التربوية في تدريس درس التربية البدنية .

2 . ما المشكلات التي تمنع استخدام التقنيات التربوية في عملية تدريس التربية البدنية .

مصطلحات البحث :

1 . التقنيات التربوية :

هي مجموعة الأجهزة والأدوات والمواد والحاسب الآلي التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات (15:1)

2 . المعوقات :

مجموعة المشكلات أو الصعوبات الفنية والمادية والإدارية التي تحول دون استخدام المعلم للأجهزة والأدوات في المواقف التعليمية المختلفة (تعريف إجرائي) .

مجالات البحث :

1 . المجال المكاني : بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي .

2 . المجال الزماني : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013 / 2014 .

3 . المجال البشري : معلمي ومعلمات التربية البدنية في مدارس مدينة بنغازي

الدراسات السابقة :

دراسة بيتر Bitter 1982 (15)

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه توظيف الحاسب الآلي في التعليم في ولاية أريزونا هي قلة البرمجيات التعليمية الجيدة، ونقص الكوادر المدربة وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين وإنشاء ورش لتطوير البرمجيات التعليمية .

دراسة Maurer 1986 (14)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوائق التي تمنع تطبيق وتوظيف الحاسب الآلي في التعليم في كلية المجتمع بولاية كاليفورنيا وأعد استبياناً تضمن مجموعة من المعوقات واختيار عينة الدراسة من منسقي التعليم بمساعدة الحاسب في كليات المجتمع وأشارت نتائج الدراسة إلى نقص الهيئة التعليمية المختصة كان العامل الأول ، كما احتل نقص الموارد المالية مركزاً عالياً بين المعوقات .

دراسة نافز أيوب 2009 (13)

هدفت الدراسة إلى التعرف عن أهم المعوقات في استخدام الوسائل التعليمية بالمدارس الحكومية بفلسطين وتوصلت الدراسة إلى أن نقص أجهزة الحاسب الآلي ونقص البرمجيات الخاصة بالمنهج كانت من أهم المعوقات .

دراسة محمد شقير (1994) (12)

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تقف أمام استخدام المعلمين والمعلمات للوسائط التعليمية حيث طبق الباحث دراسة على عينة من المعلمين والمعلمات بالخرطوم وتوصل الباحث إلى

وجود معيقات تؤثر على استخدام المعلم للوسائط مثل استخدام الصفوف ونصاب المعلم من ساعات التدريس وعدم وجود فنيين وعدم ملاءمة المبنى لعرض الوسائل التعليمية .

دراسة خالد أحمد صالح (1998) (5)

هدفت الدراسة التعرف على المعيقات التي تقلل من استخدام الوسائل التعليمية بمحافظة الخليل التي تواجه المدرسين وتوصل إلى أن أهم المعوقات تمثلت في وجود نقص في المواد والوسائل والأجهزة التعليمية .

دراسة فوزية بنت محمد بن عبد الله (2003) (9)

أجريت الدراسة بهدف التعرف على واقع استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة التعليمية من وجهة نظر المعلمات والموجهات بمدينة الرياض وتحديد أهم المعوقات التي تواجه ذلك الاستخدام وأشارت النتائج إلى أن استخدام الوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية يعاني من قصور شديد بسبب قلة الإمدادات المالية المخصصة للوسائل التعليمية ، كثرة المسؤوليات التي يكلف بها المعلم .

التعليق على الدراسات السابقة :

في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة استفاد الباحث بما يلي :

- تحديد المنهج المناسب لاستخدامه في إجراء الدراسة .
- التعرف على أثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال تعلم الأنشطة الحركية .
- التعرف على معوقات استخدام الوسائط المتعددة بدرس التربية البدنية .
- الاستفادة من النتائج المستخلصة .

إجراءات البحث :

منهج البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف البحث وللإجابة على تساؤلاته .

مجتمع البحث :

تكوّن مجتمع البحث من معلمي ومعلمات التربية البدنية بمدينة بنغازي .

عينة البحث :

بلغت عينة البحث (80) معلماً ومعلمة بواقع (60) معلماً و (20) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العمدية .

وسائل جمع البيانات :

1. مسح للمراجع والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث .
2. استبانة للتعرف على واقع استخدام التقنيات التربوية والصعوبات التي تعوق استخدامها.

خطوات إعداد استمارة الاستبانة :

- من خلال اطلاع الباحثين على بعض المراجع العلمية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث وكذا إجراء مقابلات شخصية مع بعض الخبراء في التربية البدنية ثم تحديد تصور مبدئي

- للمحاور التي تضمنتها استمارة الاستبانة وتتمثل في خمسة محاور أساسية يمكن أن يبنى عليها الاستبانة .
- قام الباحثان بعرض الصورة الأولية لاستمارة الاستبانة على "10" خبراء في مجال "تدريس تقنية التعليم" في المدة من2013/12/15إلى2013/12/25 بهدف التعرف على مدى مناسبة هذه المحاور والعبارات المدرجة ولتعديل أو حذف ما يراه الخبراء غير مفهوم أو غير مناسب للهدف من الاستبيان .

وقد اتفق الخبراء على الآتي :

- حذف محور المعوقات الخاصة بالتوجيه والإبقاء على المحاور الآتية :
- واقع استخدام التقنيات التربوية في درس التربية البدنية .
- المعوقات الخاصة بتوفر أجهزة التقنيات التربوية .
- المعوقات الخاصة بإمكانية التعامل مع التقنيات التربوية في عملية التعليم .
- المعوقات الخاصة بإدارة المدرسة .

تم تثبيت "24" عبارة بواقع ست عبارات لكل محور.

صدق الاستبيان :

تمّ الاعتماد في حساب صدق الاستبانة على صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبانة على "10" محكمين في مجال (المناهج وطرق التدريس و التقنيات التربوية) للحكم على مدى صلاحية الفقرات من حيث الصياغة ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه وقد اعتمد الباحثان نسبة اتفاق80% من الخبراء لقبول الفقرة وكانت النتيجة موافقة الخبراء على جميع الفقرات .

ثبات الاستبيان :

تمّ حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل " ألفا " ولم يقل الثبات في جميع المحاور عن (0.89) وهو معامل عالٍ ومقبول إحصائياً .

تم تطبيق الاستبانة على عينة في الفترة من 2014/1/10إلى 2014/1/16 للعام الدراسي 2014/2013 .

عرض ومناقشة النتائج :

أولاً :_ عرض ومناقشة نتائج محور واقع استخدام التقنيات التربوية في درس التربية البدنية

جدول (1)

تكرارات استجابة المعلمين والنسب المئوية حول آرائهم نحو واقع استخدام التقنيات التربوية بالمدارس .

م	العبارة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	هل تستخدم التقنيات التربوية بشكل مستمر في حصة التربية البدنية	5	6.25	75	93.75
2	هل اشتركت في دورة تدريبية لاستعمال وسائل التقنيات التربوية في التعليم	4	5	76	95
3	هل كل الوسائل التكنولوجية التي تحتاجها داخل المدرسة متوفرة	0	0	80	100
4	هل كل وسائل التقنيات التربوية داخل المدرسة في حالة ممتازة	0	0	80	100
5	هل تحتفظ بملف لأنواع وسائل التقنيات التربوية التي تستخدمها	5	6.25	75	93.75
6	هل يوجد بالمدرسة فني تقنيات تربوية	25	31.25	55	68.75

يتضح من جدول (1) أن أداء المعلمين نحو واقع استخدام التقنيات التربوية بالمدارس جاءت متدنية حيث تراوحت النسبة من 0% إلى 31.25%

والنتائج السابقة تدل على أن وسائل التقنيات التربوية في مدارس مدينة بنغازي ليس لها وجود يذكر ، حيث أثبتت النتائج أن معلمي التربية البدنية لا يستخدمون أي نوع من وسائل التقنيات التربوية في درس التربية البدنية كما أظهرت النتائج عدم اشتراك معلمي التربية البدنية في دورات تدريبية لاستخدام تكنولوجيا التعليم ، كما أظهرت النتائج عدم وجود أجهزة تقنيات تربوية خاصة بالاستخدام في درس التربية البدنية ، وأيضاً عدم وجود فني يساعد معلم التربية البدنية في تشغيل واستخدام هذه الأجهزة

ومن خلال هذه النتائج يرى الباحثان أن هناك قصوراً من قسم الوسائل التعليمية بوزارة التربية والتعليم في إمداد المدارس بالمواد التعليمية من أجهزة وبرامج خاصة بتدريس التربية البدنية .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من (شقير / 1999) و (صالح / 1998) ومع ما أشار إليه (السائح و أخرون 38:1995) بأن هناك معوقات كثيرة تمنع استخدام الأجهزة والأدوات التعليمية بدرس التربية البدنية ومنها قلة البرامج والأجهزة التعليمية .

ومما سبق يمكن ترتيب عبارات المحور الأول الخاص بواقع استخدام تكنولوجيا التعليم على النحو التالي :

1 . يوجد نقص في وسائل التقنيات التربوية داخل المدرسة .
2 . لا تستخدم التقنيات التربوية بشكل مستمر في حصة التربية البدنية .
3 . لا يوجد ملف خاص بأنواع وسائل التقنيات التربوية المستخدمة .
4 . عدم اشتراك معلمي التربية البدنية في دورات تدريبية .

ثانياً : عرض ومناقشة نتائج محور المعوقات الخاصة بتوافر الأجهزة والأدوات

جدول (2)

تكرارات استجابة المعلمين والنسب المئوية حول آرائهم بتوفر أجهزة تقنيات تربوية.

م	العبارة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	يوجد بالمدرسة أجهزة ومواد التقنيات التربوية تغطي المقرر الدراسي	10	12.5	70	87.5
2	يوجد بالمدرسة غرفة وسائل تعليمية	50	62.5	30	37.5
3	يوجد نقص في تجهيز القاعات والأجهزة	70	87.5	10	12.5
4	قلة الإمكانات المادية المخصصة لبرامج التعليم باستخدام التكنولوجيا	75	93.7	5	6.25
5	عدم مناسبة بيئة الفصول ومكوناتها عند إدخال أي وسيلة تعليمية	77	96.25	3	3.75
6	لا يتوفر فني متخصص في التقنيات التربوية يساعد المعلمين ويوجههم عند استخدام التقنيات التربوية	60	75.0	20	25.0

يتضح من جدول (2) أن أداء المعلمين نحو توفر أدوات التقنيات التربوية تراوحت النسب المئوية من(96.25إلى12.5)وكانت أعلى نسبة العبارة رقم (5) عدم مناسبة بيئة الفصول ومكوناتها

عند إدخال أي وسيلة تعليمية وأن أقل نسبة كانت عبارة رقم (1) يوجد بالمدرسة أجهزة ومواد تقنيات تربوية تغطي المقرر الدراسي .

يتضح من نتائج المحور الخاص بتوافر أجهزة و أدوات التقنيات التربوية بالمدارس أن الأجهزة والأدوات التكنولوجية أنها غير متوفرة ويتضح ذلك من إجابات معلمي التربية البدنية على المحور الثاني حيث تبين عدم وجود أجهزة ومواد تعليمية تغطي المنهج، كما تبين أيضاً من العبارة رقم (2) عدم وجود غرفة وسائل تعليمية بالمدارس وتعد أقل شيء يمكن توفيره في حالة عدم صلاحية الفصول، وهذه النتيجة تتفق مع العبارة رقم (3) (4) حيث تبين أن الفصول غير مجهزة،وأنها غير مناسبة لإدخال أي وسيلة تقنيات تربوية .

ومن خلال هذه النتائج يرى الباحثان بضرورة توفير أجهزة تقنيات تربوية لأنها مطلب من متطلبات الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال إعداد الفصول والقاعات الدراسية بشكل يُمكن المعلم من استخدام التقنيات التربوية، وكذلك توفير هذه الأجهزة .

ومن ما سبق من نتائج هذا المحور يمكن ترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بتوافر أجهزة التقنيات التربوية على النحو التالي :

1 . لا يوجد بالمدرسة أجهزة تقنيات تربوية تغطي المقررات .

2 . عدم وجود غرفة وسائل تعليمية بالمدرسة .

3 . قلة الإمكانات المادية المخصصة لبرامج التعليم باستخدام التقنيات التربوية .

4 . يوجد نقص في تجهيزات القاعات والأجهزة .

5 . عدم مناسبة بيئة الفصول ومكوناتها عند إدخال أي وسيلة تعليمية .

6_ لا يتوفر فني متخصص في التقنيات التربوية يساعد المعلمين ويوجههم عند استخدام التقنيات التربوية

جدول (3)

ثالثاً عرض ومناقشة نتائج محور المعوقات الخاصة بإمكانية التعامل مع أجهزة التقنيات التربوية

م	العبارة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	هل أنت على دراية بكيفية التعامل مع أجهزة التقنيات التربويةا في عملية التعليم	13	16.25	67	83.75
2	هل كانت المقررات الخاصة بالتقنيات التربوية ضمن المقررات الدراسية أثناء فترة دراستك	0	0	80	100
3	هل كان محتوى مواد التقنيات التربوية خاص بكيفية استخدامها لتدريس التربية الرياضية	0	0	80	100
4	هل تؤمن بأهمية استخدام التقنيات التربوية في تدريس درس التربية البدنية	76	95	4	5
5	هل توظف أحد المعامل بالمدرسة في خدمة مادتك التعليمية	20	25	60	75
6	هل تمتلك القدرة على استخدام برنامج ميكروسفت بوربوينت	10	12.34	70	87.65

يتضح من جدول (3) أن أداء المعلمين نحو محور إمكانية التعامل مع الأجهزة والأدوات التكنولوجية تراوحت النسب المئوية من (76% إلى0%) وكانت على نسبة استجابة للعبارة رقم (4) الخاصة بإيمان معلمي التربية الرياضية لاستخدام التكنولوجيا في تدريس التربية البدنية ،وأقل نسبة كانت للعبارة رقم (3،2) والخاصة هل كانت المقررات الخاصة بالتقنيات التربوية ضمن المقررات الدراسية أثناء فترة دراستك، وهل كان محتوى مواد التقنيات التربوية خاص بكيفية استخدامها بتدريس التربية البدنية .

يتضح من نتائج هذا المحور أن معلمي التربية الرياضية مؤمنين بأهمية استخدام التقنيات التربوية في عملية التعليم وتحصلت هذه العبارة على أعلى نسبة في هذا المحور .

كما يتضح أن معلمي التربية الرياضية حتى تاريخ هذا البحث لم تكن مادة تقنية التعلم ضمن مواد الإعداد المهني لمهنة التدريس بالرغم من التقدم الذي يشهده هذا العصر في استخدام التقنيات التربوية وهذا يتطلب أن تكون مواد التقنيات التربوية من ضمن مقررات الإعداد المهني

لمعلمي التربية لرياضية وتتفق هذه النتائج مع نتائج(Maurer 1976) التي توصلت إلى أن هناك نقصاً في هيأة التدريس المختصة كما أشارت نتائج دراسة (شقير / 1994) أن عدم وجود فنيين ومعلمين متخصصين أدى إلى قلة استخدام التقنيات التربوية في تدريس التربية البدنية .

ومن خلال نتائج هذا المحور يمكن ترتيب عبارات المحور الثالث الخاص بإمكانية التعامل مع الأجهزة والأدوات على النحو التالي :

1 . هل كانت المقررات الخاصة بالتقنيات التربوية ضمن المقررات الدراسية أثناء فترة دراستك .

2 . هل أنت على دراية بكيفية التعامل مع أجهزة و أدوات التقنيات التربوية في عملية التعليم .

3 . هل تمتلك القدرة على استخدام برنامج ميكروسفت بور بوينت .

4 . هل توظف أحد المعامل بالمدرسة في خدمة مادتك التعليمية .

جدول (4)

تكرارات استجابة المعلمين والنسب المئوية حول آرائهم عن المعوقات الخاصة بإدارة المدرسة

م	العبارة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	هل يوجد تعاون من إدارة المدرسة بتوفير بيئة مناسبة لاستعمال التقنيات التربوية في درس التربية البدنية	20	25	60	75
2	هل يوجد قصور في إقامة دورات تدريبية لإعدادك مهنياً على استخدام أجهزة وأدوات التقنيات التربوية في التدريس	75	93.75	5	6.25
3	هل تخصص حصة للتربية البدنية بجدول تشغيل حجرة الوسائل التعليمية	5	6.25	60	93.75
4	هل يوجد تشجيع من إدارة المدرسة لاستخدام وسائل التقنيات التربوية في درس التربية البدنية	70	87.5	10	12.5
5	هل توفر المدرسة أدوات و وسائل التقنيات التربوية لاستخدامها في تدريس مادة التربية البدنية	12	15	68	85
6	هل يوجد تنسيق بين مدرستك والمدارس الأخرى في مجال توظيف التقنيات التربوية في خدمة التعليم	4	5	76	95

يتضح من جدول (4) أن أداء المعلمين نحو المعوقات الخاصة بإدارة المدرسة تراوحت من (75إلى5%) وكانت على عبارة هي العبارة رقم (2) يوجد قصور في إقامة دورات تدريبية لإعدادك مهنياً على استخدام أجهزة وأدوات التقنيات التربوية وأقل عبارة هي عبارة رقم (6) يوجد تنسيق بين مدرستك والمدارس الأخرى في مجال توظيف التقنيات التربوية في خدمة التعليم .

يتضح من الجدول السابق عدم إدراك إدارة المدرسة أهمية استخدام أجهزة و أدوات التقنيات التربوية فيدرس التربية البدنية ويتضح ذلك من خلال عدم تشجيع إدارة المدرسة لاستخدام التقنيات التربوية في التعليم، وعدم توفيرها للمعلمين لاستعمالها خلال التدريس .

كما يتضح أن هناك قصوراً من إدارة المدرسة و وزارة التعليم في إقامة الدورات التدريبية لمعلمي التربية البدنية في مجال استخدام التقنيات التربوية .

وهنا يتفق الباحث مع ما أشار إليه (عزالدين / 31:2001) أن معلم التربية البدنية الناجح يجعل مدير المدرسة إلى جانب التربية البدنية من خلال الاهتمام بعمله والالتزام بالقوانين والأنظمة، مع مراعاة ألا يكون هذا التعاون على حساب دروس التربية البدنية (31:3) .

و مما سبق و من نتائج هذا المحور يمكن ترتيب عبارات المحور وفقاً لمستوى الاعاقة على النحو التالي :

1_ يوجد قصور في إقامة دورات تدريبية لإعداد المعلمين مهنياً على استخدام أجهزة التقنيات التربوية .

2 . لا يوجد تشجيع من إدارة المدرسة لاستخدام وسائل التقنيات التربوية في درس التربية البدنية

3 . عدم تخصيص حصة للتربية البدنية بجدول تشغيل حجرة الوسائل التعليمية .

4_ عدم التعاون من إدارة المدرسة بتوفير بيئة تعلم مناسبة لاستعمال التقنيات التربوية في درس التربية البدنية .

5 . عدم توفير الأدوات و و سائل التقنيات التربوية لاستخدامها في تدريس درس التربية البدنية

6 . عدم التنسيق بين المدارس في مجال توظيف التقنيات التربوية في خدمة التعليم .

الاستنتاجات :

في حدود أهداف البحث، وعينة البحث وخصائصها والمنهج المستخدم ومن واقع البيانات، توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية :

1 . عدم استخدام معلمي التربية البدنية للتقنيات التربوية في تدريس التربية البدنية .

2 . عدم توفر وسائل تقنيات تربوية التي يحتاجها المعلم داخل المدرسة .

3 . عدم وجود دورات تدريبية لمعلمي التربية البدنية لاستخدام التقنيات التربوية

4 .لايوجد بالمدارس مادة علمية خاصة بالتربية البدنية معدة للعرض على شكل أقراص ممغنطة

5 . عدم مناسبة بيئة الفصول ومكوناتها عند إدخال أي وسيلة تعليمية .

6 . عدم توفر غرفة وسائل تعليمية خاصة بدرس التربية البدنية .

7 . لا توجد مادة تقنيات تربوية ضمن المقررات الخاصة بالإعداد المهني لمعلم التربية البدنية .

8 . لا يوجد تشجيع من إدارة المدرسة لاستخدام التقنيات التربوية

التوصيات :

1_ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين تختص بكيفية استخدام التقنيات التربوية الحديثة في العملية التعليمية .

2_ ضرورة إدخال التقنيات الحديثة في مدارس التعليم العام مواكبة لتطور المناهج بدرس التربية البدنية .

3_ ضرورة إدراج المواد الخاصة بالتقنيات التربوية في المقررات الدراسية أثناء فترة الإعداد المهني لمعلم التربية البدنية .

4 . توفير غرفة وسائل تعليمية بكل مدرسة .

5 . ضرورة توفير البرامج التعليمية المعدة للعرض على شكل أقراص ممغنطة .

6 . توفير كل الوسائل التكنولوجية التي يحتاجها المعلم في تدريس درس التربية البدنية .

7.إحداث تغييرات على البيئة الصفية تسمح باستخدام التقنيات التربوية أثناء تدريس مقررات التربية البدنية .

المراجع :

1. بشير عبدالرحيم : التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، عمان دار الشروق للنشر .
2. جامع حسن حسين ،1999م : تكنولوجيا التعليم والتعلم الفردي،كلية التربية النوعية، جامعة الإسكندرية
3. زاهر الغريب و البهبهاني إقبال1999م : تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية، ط2،دار الكتاب الحديث القاهرة .
4. زغلول محمد سعد ، أبو هرجة مكارم حلمي 2001 ،هاني سعيد عبد المنعم : تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية البدنية، مركز الكتاب،.
5. السائح مصطفى و أنس صلاح ،1995: استخدام وسائل الاتصال التعليمية بدرس التربية الرياضية في المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، المؤتمر العلمي الأول، التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة التجسيدات والطموحات، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان
6. سلامة عبد الحافظ1992م: مدخل تكنولوجيا التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة .
7. سيد فتح الباب عبد الحليم1995م: توظيف تكنولوجيا التعليم، مطابع جامعة حلوان، لقاهرة .
8. شقير محمد ،1994: دراسة تحليلية وتقويمية لواقع الوسائل التعليمية للمراحل الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أمدرمان الإسلامية السودان .
9. صالح خالد أحمد 1998م: استخدام الوسائل التعليمية التي تواجه مدرس المدارس الحكومية في تعليم العلوم الاجتماعية في محافظة الخليل،رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين .
10. عز الدين أبو النجا أحمد 2000م : الاتجاهات فيطرق التدريس التربية الرياضية، مكتبة دار الأصدقاء، المنصورة
11. الفار إبراهيم عبدالكريم 1998 م : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرون، دار الفكر العربي،
12. فوزية بنت محمد بن عبد الله 2003م: استخدام الوسائل التعليمية ومعوقاتها في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الرياض .
13. محمد نافز أيوب،2009م: معوقات استخدام الوسائط التعليمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، جامعة القدس المفتوحة فلسطين .

14 - Maurer , R . W . " An Examination Of Obstacless To The Implementation Of Computer
Aided In Instruction In California Community Colleges 11 ' DissAbst . Vol 47 p.1138 .

Sullivan , D , J ., " Computer Assisted Instruction for Management and (3) Business Study ; A Look to Future ", Masters Thesis , George Washington University , and Journal Announcement : Mars 1976

Office Of Educational Research And Improvement " The (4) Determination Of Computer Competencies Needed By Classroom Teachers ", Geographic Sources ; U.S ., Taxis .Journal Announcement ; May . 1986 .
15 – Bitter , G . G " Survey Of Arizona Public School Practices And Needs For (4 Computer Assisted Instruction " College Of eduction , Arizona State University , Journal Amouncement ; Dec , 1982 .

Anomaly Intrusion Detection Based on A hybrid GSA–SVM Classifier

Salima Omar Ben Qdara

University of Benghazi

Faculty of education

Abstract

Support vector machine (SVM) is commonly used in IDSs because of its robustness and efficiency in the network classification. However, Parameter optimization influences the classification accuracy of SVM significantly. In order to improve, a hybrid classifier is designed based on a combination of the GSA and SVM algorithms to optimize the accuracy of the SVM classifier. In the GSASVM classifier, the GSA guides the selection of potential subsets that lead to the best detection accuracy. The GSA-SVM algorithm evaluated using KDD CUP 99 data set and compared to the outperformance of the original SVM algorithms. The results show that the performance of GSA-SVM algorithm has higher detection rate with lower false positive rate.

Keywords: Network Intrusion Detection, Gravitational Search Algorithm (GSA), support vector machines (SVM) .

الملخص

يستخدم نظام كشف التسلل (IDS) للكشف عن عدة أنواع من التصرفات المريبة التي يمكن أن تنتهك نظام الحاسب الأمني وتفقده موثوقيته ، هذا يتضمن هجمات الشبكة ضد الخدمات الضعيفة ، البيانات التي تدفع الهجمات على التطبيقات ، الهجمات القائمة على استضافة الامتيازات ، الدخول غير المصرح به والوصول إلى الملفات الحساسة ، والبرامج الضارة (الفيروسات ، حصان طروادة ، والديدان) خوارزمية (SVM) Support vector machine تستخدم في تصميم أجهزة كشف التسلل داخل الشبكة ، لأنها تتميز بقدرتها وفاعليتها في تصنيف البيانات على الشبكة ، ولكن هناك صعوبة في تمثيل عوامل خوارزمية (SVM) Support vector machine مما يؤثر على دقة تصنيف بيانات نظام كشف التسلل (IDS) من أجل تحسين دقة تصنيف البيانات في نظام كشف التسلل (IDS) والتغلب على مشكلة صعوبة تمثيل عوامل خوارزمية (SVM) Support vector machine ، ثم تصميم خوارزمية مصنف هجين يجمع خوارزمية GSA و SVM لتحسين دقة المصنف SVM ، وقد أثبتت النتائج أن الخوارزمية GSA – SVM لها القدرة على تحسين أداء جهاز كاشف التسلل (IDS) وتقليل نسبة الخطأ في عملية تحليل البيانات في الشبكة .

I. Introduction

The importance to safeguard computer network against confidentiality, integrity and availability breaches is an important issue and intrusion detection plays vital role in ensuring a secured network. Security policies or firewalls have difficulty in preventing such attacks because of the hidden vulnerabilities contained in software applications. Therefore, intrusion detection system (IDS) is required as an additional wall for protecting systems despite the prevention techniques. Support vector machine (SVM) is a powerful technique for solving problems related to learning, classification and prediction. It has been extensively applied to provide potential solutions for the IDS problem (Horng et al., 2011). However, one of the primary problems is how to select the kernel function and its parameter values for SVM. This problem is a crucial step in handling a learning task with an SVM since it has a heavy impact on the classification accuracy (Ranaee et al., 2010).

II. Related Work

Peddabachigari et al. (2007), used two hybrid approaches for modelling IDS. Decision trees (DT) and support vector machines (SVM) are combined as a hierarchical hybrid intelligent system model (DT– SVM) and an ensemble approach combining the base classifiers. In this model, the training set is passed through the DT classifier to generate leaf–node information. Then, the SVM classifier is trained using the training set

together with leaf-node information (as an additional attribute) to produce the final output.

Shih et al. (2008), a particle swarm optimization-based approach, capable of searching for the optimal parameter values for SVM to obtain a subset of beneficial features. The PSO + SVM approach is applied to eliminate unnecessary or insignificant features, and effectively determine the parameter values, in turn improving the overall classification results.

Wang et al. (2010b) proposed a hybrid approach to the design of an IDS. The proposed approach combines the support vector classifier and ABC algorithm (ABC-SVM). The ABC algorithm is used to elect the C, and parameter parameters and beneficial features for the SVM. The results showed that the ABC-SVM approach achieved high accuracy rates.

Kuang et al. (2014) proposed a new intrusion detection system composed of kernel principal component analysis (KPCA) and GA with SVM. The N-KPCAGA-SVM system consists of two stages. In the first stage, KPCA is used to reduce the dataset and extract the features of the normalized data. The second stage deals with the detection classifier. The GA is used to optimize the accuracy of the SVM classifier by detecting the subset of the best values of kernel parameters for the SVM classifier. The results showed that the classification accuracy of the proposed system achieved faster convergence speed and better detection accuracy compared with a single SVM classifier.

Dastanpour et al. (2014) presented an approach for an IDS composed of the ANN algorithm and GSA optimization. The proposed system consists of two stages. In the first stage, the ANN algorithm is executed on the training dataset and the recognition results of the ANN are sent to next stage. In the second stage, the recognition results of the ANN are classified by the hybrid GSA-ANN algorithm. The KDD 99 dataset was used to evaluate the proposed system, with the results showing that the GSA-ANN hybrid approach achieved high accuracy compared with a single ANN algorithm.

Manekar and Waghmare (2014) proposed an IDS based on the machine learning technique. The proposed system consists of two machine learning algorithms: SVM and PSO. In the first step in the proposed system, the PSO algorithm is used to optimize the value of the C and parameters and important features for the SVM. In the second step, the parameters and features are used to train the SVM. The results showed that the proposed system k improved the detection accuracy compared to a single SVM classifier.

In this paper, a hybrid classifier is designed based on a combination of the GSA and SVM algorithms. The main purpose of designing the GSA-SVM classifier is to optimize the accuracy of the SVM classifier by detecting the subset of the best values of the kernel parameters for the SVM classifier.The performance of the proposed approach has been tested on

KDD CUP 99 data set, and the results have been compared with original SVM algorithm. The rest of this paper is organized as follows. Review of the support vector machines (SVM) algorithm is given in section 3.In section 4 present a brief overview of the gravitational search algorithm. Section 5 describes proposed approach. Presents Experiment results and analysis Section 6. Finally, Section 7 makes conclusions.

III. Support vector machines (SVM)

The SVM introduced by Vapnik (1998) is a technique for solving problems related to learning, classification and prediction.. The basic idea of SVM is mapping the training samples from the input space into a higher dimensional feature space via a mapping function Ø. Given a training set $S = \{(x_i, y_i) | x_i \varepsilon H, y_i \varepsilon \{\pm 1\}, i = 1, 2, \ldots, l\}$, where xi are the input vectors and y_i the labels of the xi, the target function is

$$\begin{cases} \min \ \Phi(\mathbf{w}) = \frac{1}{2}(\mathbf{w}\cdot\mathbf{w}) + C\sum_{i=1}^{l}\xi_i \\ s.t. \ \ y_i((\mathbf{w}\cdot\phi(\mathbf{x}_i)) + b) \geq 1 - \xi_i, \ \ \xi_i \geq 0 \ \ i = 1,2,\ldots,l, \end{cases} \quad (1)$$

Where C is a penalty parameter, ξ_i are non-negative slack variables. So the problem of constructing the optimal hyper plane is transformed into the following quadratic programming problem:

$$\begin{cases} \max \quad L(\alpha) = \sum_{i=1}^{l} \alpha_i - \frac{1}{2} \sum_{i,j} \alpha_i \alpha_j y_i y_j K(\mathbf{x}_i, \mathbf{x}_j) \\ s.t. \quad \sum_{i=1}^{l} \alpha_i y_i = 0, \quad 0 \le \alpha_i \le C, \quad i = 1, 2, \ldots, l. \end{cases} \tag{2}$$

The decision function can be shown as:

$$f(\mathbf{x}) = \text{sign}\left[\sum_{i=1}^{l} y_i \alpha_i K(\mathbf{x}_i \cdot \mathbf{x}) + b\right]. \tag{3}$$

IV. Standard Gravitational Search Algorithm (GSA)

The gravitational search algorithm (GSA) is a heuristic optimization algorithm based on the gravitational interaction between masses (Rashedi *et al.*, 2009). It has the capability to discover the whole search space. The GSA avoids entrapment in a local optima by following the best results obtained for every individual object. However, in the final steps of the search, the process slows down to ensure the exploitation aspect of the solution finding. The algorithm looks to find the best possible solution. Newtonian gravity laws have been applied to the construction of the GSA. The GSA views all entities as objects with masses and these masses are attracted to each other by the force of gravity. Objects are drawn to other objects with heavier masses. Thus, due to gravitational force, heavier masses become heavier (Rashedi *et al.*, 2009).

To describe the GSA, consider a system with N masses (agents) in which the position of the ith mass is defined as follows:

$$X_i = (x_i^1, ..., x_i^d, ..., x_i^n) \quad (4)$$

The mass of each agent is calculated after computing a current population's fitness as follows:

$$M_i(t) = \frac{fit_i(t) - worst(t)}{\sum_{j=1}^{N} (fit_j(t) - worst(t))} \quad (5)$$

Where $M_i(t)$ and $fit_i(t)$ represent the mass and the fitness value of the agent i at t, respectively.

To compute the acceleration of an agent, the total forces from a set of heavier masses that act on it should be considered based on the law of gravity (Eq. (6)), followed by the calculation of an agent acceleration using a law of motion (Eq. (7)). After that, the next velocity of an agent is calculated as a fraction of its current velocity added to its acceleration (Eq. (8)). Then, its next position can be calculated using Eq. (9).

$$F_i^d(t) = \sum_{j \in kbest, j \neq i} rand_j G(t) \frac{M_j(t) M_i(t)}{R_{i,j}(t) + \varepsilon} (x_j^d(t) - x_i^d(t)) \quad (6)$$

$$a_i^d(t) = \frac{F_i^d(t)}{M_i(t)} = \sum_{j \in kbest, j \neq i} rand_j G(t) \frac{M_j(t)}{R_{i,j}(t) + \varepsilon} (x_j^d(t) - x_i^d(t)) \quad (7)$$

$$v_i^d(t+1) = Rand_i \times v_i^d(t) + a_i^d(t) \quad (8)$$

$$x_i^d(t+1) = x_i^d(t) + v_i^d(t+1)$$

(9)

V. Proposed Approach

In this paper, a hybrid classifier is designed based on a combination of the GSA and SVM algorithms. The main purpose of designing the GSA–SVM classifier is to optimize the accuracy of the SVM classifier by detecting the subset of the best values of the kernel parameters for the SVM classifier. In the GSA–SVM classifier, the GSA is introduced as an optimization technique to optimize the SVM parameters. The GSA starts with n–randomly selected agents and searches for the optimal agent iteratively. Each agent is an mdimensional vector and represents a candidate solution. The SVM classifier is built for each candidate solution to evaluate its performance through evaluation of the fitness function. The fitness function value is based on the classification accuracy of the SVM classifier. The GSA guides the selection of potential subsets that lead to the best prediction accuracy. The parameter settings used in the experiment are shown in Table 1. The GSA–SVM algorithm is illustrated in Figure 1, and the detailed steps of the algorithm are explained in the Algorithm .

Table 1: Key parameters values used in GSA–SVM

Parameter	Value/Qty	Description
N	5	Number of agents
max_it	500	Maximum number of iterations
Threshold	2.9	Based on the experiment
rand	0–1	Two uniformly distributed random numbers between 0 and 1
G0	1	Gravitational constant
ε	1	Small valuc to avoid division by zcro
v_i^d	Variable	The velocity of *i*th agent in the *d*th dimension
a_i^d	Variable	The acceleration of the agent *i* in direction *d*th
x_i^d	Variable	The position of *i*th agent in the *d*th dimension
$R_{i,j}$	Variable	Euclidean distance between two agents *i* and *j*
F_i^d	Variable	The total force that acts on agent *i* in a dimension
ξ_i	Variable	Non-negative slack variable.
C	Variable	Penalty parameter, that control of the decision function and the number of training samples.

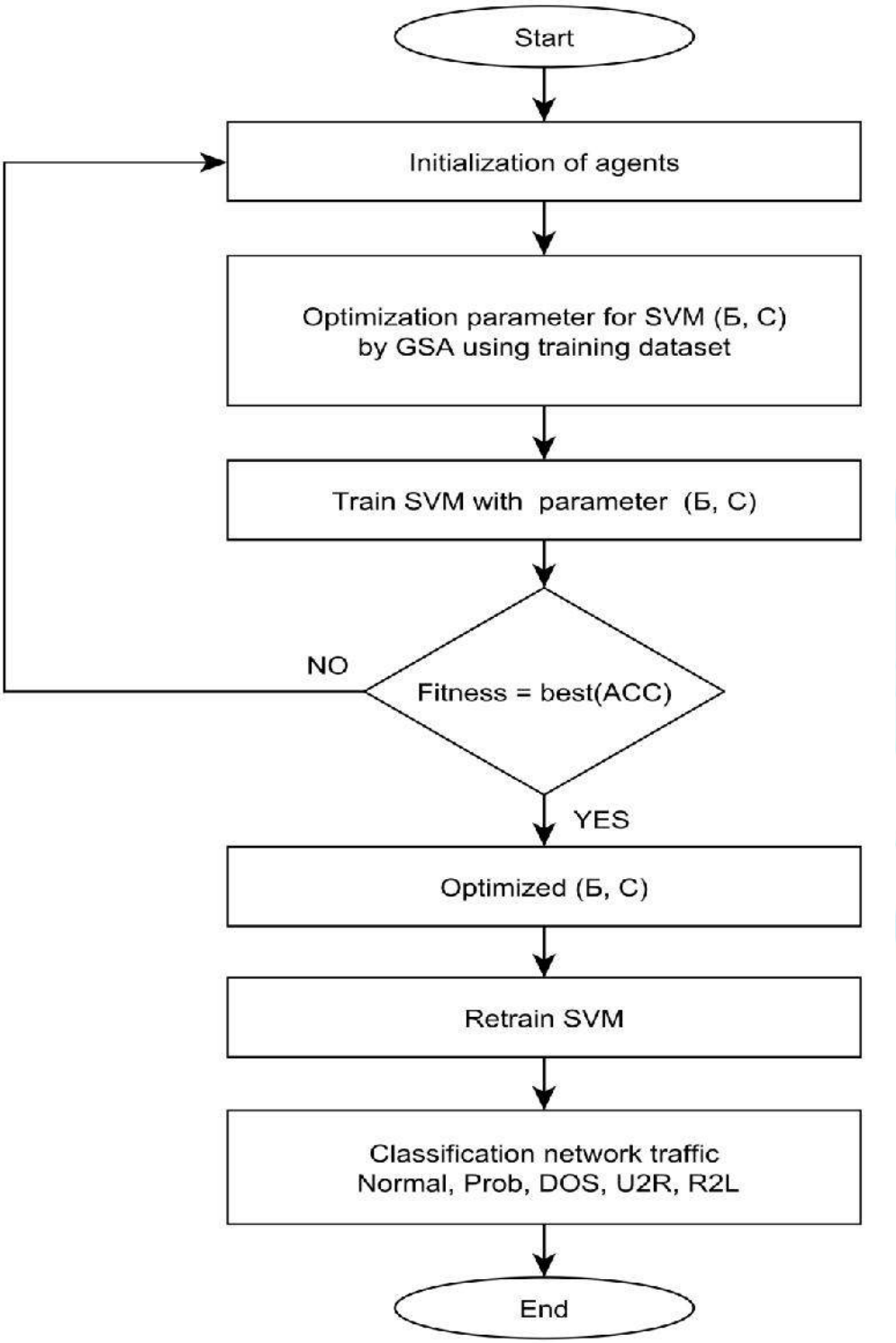

Start
Initialization of agents
Optimization parameter for SVM (Б, C)
by GSA using training dataset
Train SVM with parameter (Б, C)
Fitness = best(ACC)
NO
YES
Optimized (Б, C)
Retrain SVM
Classification network traffic
Normal, Prob, DOS, U2R, R2L
End

Figure 1: Flowchart of GSA–SVM Hybrid Algorithm

Algorithm 4 GSA-SVM

Initialize the position and velocity of agents randomly,Set the parameters of GSA-SVM (N, G0, ε, tmax)
Repeat
For each mass $i = 1, 2, ..., Ndo$
Train SVM
Evaluate fitness function of each agent
Calculate mass for all of the agents
Calculate force for all of the agents
Calculate acceleration for all of the agents
Update the velocity position of agents
Update the position of the agents
End For
Until: cluster centroid not change or max-iter
Retrain SVM and classification results

VI. Experiment Data

This research used the dataset KDD Cup 1999, which was collected by MIT Lincoln Lab. IT is the largest publicly available and sophisticated benchmarks for researchers to evaluate intrusion detection algorithms or machine learning algorithms. The dataset contains 4,940,000 traffic connections consisting of normal network traffics and 24 types of attacks from 4 categories of attacks which are Probe, DoS, U2R and R2L. Each connection contains 41 features available in every connection record in the dataset. This study, as most of the literature research, used 10% version of the dataset consisting of 494,020 traffic connections with similar ratio of attacks as in the full dataset. (Mukkamala et al., 2003; Tsai et al., 2009).

VII. Experiment Results and Analysis

The experiments are performed on KDD99 data set. The training data set separated into attack data sets and normal datasets. The training data set are feeding into the hybrid GSA-SVM classifier, the GSA algorithm is used to seek the optimal parameters C, σ in the SVM. Through the training process, the parameter values, and training dataset are used for building SVM classifier. Then feed the test dataset into the GSA-SVM classifier.

Table 2 summarizes the performance of the proposed GSA-SVM classifier and SVM in relation to the detection accuracy, false positive rate and detection rate. The results showed that the GSA-SVM classifier outperformed the SVM classifier in terms of detection rate and detection accuracy in all five traffic classes. The GSA-SVM classifier achieved a high detection rate and detection accuracy with an average rate of 96.85 % and 97.05 %, respectively. However, the SVM classifier achieved 90.10 % and 77.16 % for the detection rate and detection accuracy, respectively. According to the results, the GSA-SVM classifier achieved a lower false positive rate compared to the SVM classifier in all five classes (with an average rate of 0.03 %).

Table 1: Performance results for GSA-SVM and SVM

Class	SVM Classifier			GSA-SVM Classifier		
	ACC (%)	FPR (%)	DR (%)	ACC (%)	FPR (%)	DR (%)
Normal	81.64	0.19	49.97	98.52	0.03	99.99
Prob	93.40	0.11	96.67	95.22	0.09	100
DoS	95.29	0.00	84.85	98.28	0	94.74
U2R	40.55	0.41	26.30	46.26	0.41	46.3
R2L	73.31	0.19	22.25	96.17	0	92.67
AVG	**90.10**	**0.1**	**77.16**	**97.04**	**0.03**	**96.85**

Legend:
In bracket is %; ACC=Detection accuracy, FP=False positive rate; DR=Detection rate
AVG: this average excluded the up normal value

Figure 2 and Figure 3 illustrate the comparison in terms of overall detection accuracy and false positive rate for the GSASVM classifier and the SVM classifier. The results on the detection accuracy (Figure 2 showed that the the GSA-SVM classifier achieved the highest accuracy. The detection accuracy for the the GSA-SVM classifier improved by 6.95% as compared to the SVM classifier. The results on the false positive rate (Figure 3) showed that the GSA-SVM classifer achieved the lowest false positive rate. The false positive rate for the GSA-SVM classifier reduced by 0.07 % compared to the SVM classifier. The results, as presented in the figures, showed that the GSA-SVM classifier outperformed the SVM classifier in terms of detection accuracy and false positive rate because it included the GSA as an optimization technique to optimize the SVM parameters. The

results showed that the detection effectiveness was improved by optimizing the accuracy of the SVM classifier to enhance the classification process.

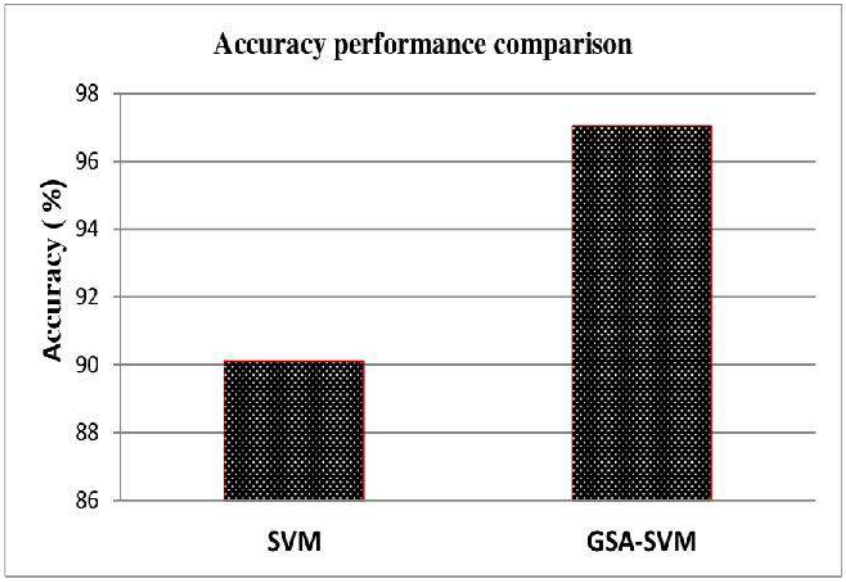


Figure 2: Detection accuracy performance of GSA-based AIDS with different classifiers

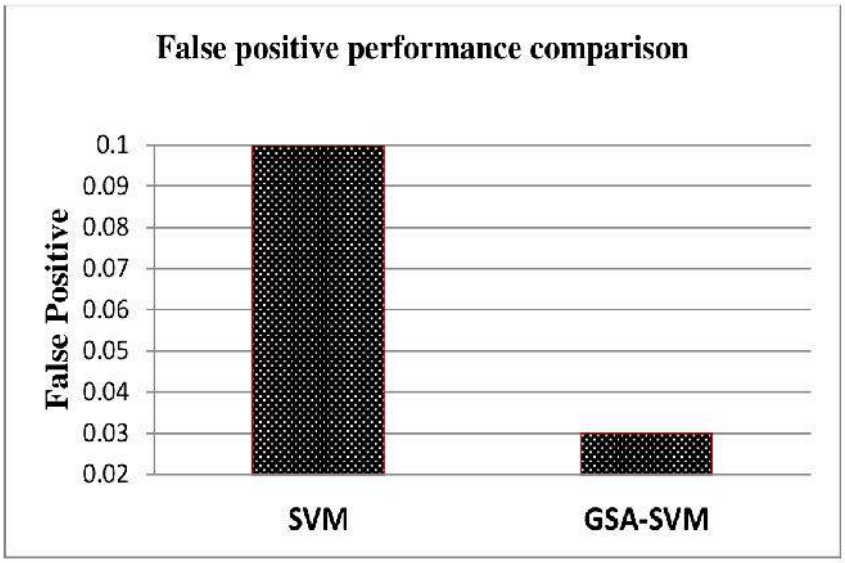


Figure 3: False positive performance of GSA-based AIDS with different classifiers

VIII. . Conclusion

In this paper, propose a new hybrid GSA-SVM classifier was designed to enhance the classification process of the detection classifier. In the GSA-SVM classifier, the GSA is used to optimize the accuracy of the SVM classifier by detecting the subset of the best values of kernel parameters for the SVM classifier. The GSA avoids being trapped in the local optima and, by following the best results obtained by every individual object, obtains accurate results. Moreover, it has the capability to optimize and improve the performance of a classification classifier. In the experiments, the detection accuracy improved by 6.95 % while the false positive rate reduced by 0.07 % when using the GSA-SVM classifier. In addition, the

results showed an improvement in the U2R class and R2L class. This occurs because the difficulty of correctly detecting the imbalanced dataset is reduced by optimizing the accuracy of the SVM classifier. Thus, the detection effectiveness is improved when the GSASVM classifier implements the GSA to optimize the kernel function parameters for the SVM classifier.

References

Dastanpour, A., Ibrahim, S., Mashinchi, R. and Selamat, A. (2014). Using Gravitational Search Algorithm to Support Artificial Neural Network in Intrusion Detection System. *SmartCR*. 4(6), 426–434.

Hongying Zheng .(2011) .An Efficient Hybrid Clustering-PSO Algorithm for Anomaly Intrusion Detection, JOURNAL OF SOFTWARE, VOL. 6(12).306-313.

Kuang, F., Xu, W. and Zhang, S. (2014). A novel hybrid KPCA and SVM with GA model for intrusion detection. Applied Soft Computing. 18, 178–184.

Manekar, V. and Waghmare, K. (2014). Intrusion Detection System using Support Vector Machine (SVM) and Particle Swarm Optimization (PSO). International Journal of Advanced Computer Research. 4(3), 25–30.

Mukkamala, S., Sung A. and Abraham, A. (2003). Intrusion Detection Using Ensemble of Soft Computing Paradigms. Proceedings of 3rd. International Conference on Intelligent Systems Design and Applications. 239-248.

Rashedi,E., Nezamabadi,H.and Saryazdi, S.(2009). GSA: A gravitational search algorithm", Information Sciences, VOL. 179. 2232-2248.

S. Peddabachigari, A. Abraham, C. Grosan, J. (2007). Thomas: Modeling intrusion detection system using hybrid intelligent systems. In Journal of Network and Computer Applications, 30. 114-132 .

Shih.W , Kuo.C , Shih.C and Zne. L. (2008).Particle swarm optimization for parameter determination and feature selection of support vector machines, Expert Systems with Applications. 1817–1824.

Tsai, C., Hsu, Y., Lin, C. and Lin, W. (2009). Intrusion Detection by Machine Learning: A Review. Expert Systems with Applications. 36(10).11994–12000.

V. Ranaee, A. Ebrahimizadeh, R. Ghaderi. (2010). Application of the PSO–SVM model for recognition of control chart patterns, ISA Transactions, VOL 49 (4) (2010) .577–586.

Vapnik, V. (1998) .Statistical learning theory. Wiley, New York.

Wang, J., Li, T. and Ren, R. (2010b). A real Time IDS Based on Artificial Bee Colony-Support Vector Machine Algorithm. In *The Third InternationalWorkshop* 133 *on Advanced Computational Intelligence (IWACI).* IEEE, 91–96.

ON THE UNIVALENCE OF A NEW INTEGRAL PERATOR

Aisha Ahmed Amer

Abstract

ON THE UNIVALENCE OF A NEW INTEGRAL OPERATOR

Aisha Ahmed Amer

Abstract

Motivated by the linear operator studied by the author in [2, 3], the author introduce and study a new general integral operator defined on the class of normalized analytic function in the unit disc. This operator is motivated by many researchers. With this operator univalence conditions for the normalized analytic function in the open unit disc are obtained. Indeed, the author present a few conditions of univalency for our integral operator. . Having the integral operator, there are interesting properties of normalized function in the unit disc for univalent conditions for an integral operator. In addition, the author also find some interesting corollaries on the class of normalized analytic of functions in the open unit disc.

وحدة التكافؤ للمؤثر التكاملي الجديد

عائشة أحمد عامر

ملخص

باستخدام المؤثر الخطي الذي درسه المؤلف في [2، 3]، عرض المؤلف ودرس مؤثر تكاملي جديد معرف على مجموعة الدوال التحليلية في دائرة الوحدة ، هذا المؤثر يكون تعميماً للعديد من الباحثين. مع هذا المؤثر شروط وحدة التكافؤ للدوال التحليلية في دائرة الوحدة المفتوحة تم الحصول عليها.

عرض المؤلف في الواقع بعض الخواص مثيرة للاهتمام في وحدة التكافؤ للمؤثر التكاملي ، بالإضافة إلى ذلك ، أوجد أيضا العديد من النتائج الأخرى على مجموعة الدوال التحليلية في دائرة الوحدة. .

1 Introduction

Let A denote the class of functions f normalized with $f(0)=f'(0)-1=0,$ in the open unit disc in the complex plane

$$\mathrm{U}=\{z\in\mathrm{C}:|z|<1\},$$

given by the normalized power series

$$f(z)=z+\sum_{k=1}^{\infty}a_k z^{k+1} \quad (z\in U) \quad ,$$

Let S be the subclass of A consisting of all univalent functions f in $\mathrm{U}.$ For two functions $f\in A$ and $g(z)=z+\sum_{k=2}^{\infty}b_k z^k, \quad (z\in\mathrm{U}),$ where a_k, b_k are a complex number.

The Hadamard product of two functions (or convolution) is defined by

$$(f*g)(z)=z+\sum_{k=2}^{\infty}a_k b_k z^k.$$

Many authors studied the problem of integral operators, acting on functions in S, to belong to the class S. In this sense, the following result due to Ozaki and Nunokawa [1] is useful to study the univalence of integral operator for certain subclass of S.

Theorem 1.1 *Let $f\in A$ satisfy the following inequality:*

$$\left|\frac{z^2 f'(z)}{f^2(z)}-1\right|\le 1 \quad \text{for all } (z\in\mathrm{U}), \tag{1}$$

then the function f is univalent in $\mathrm{U}.$

Let the function $\varphi(a,c;z)$ be given by

$$\varphi(a,c;z)=\sum_{n=0}^{\infty}\frac{(a)_k}{(c)_k}z^{k+1}, \quad (z\in\mathrm{U}, c\neq 0,-1,-2,-3,...),$$

where $(x)_k$ denotes the Pochhammer symbol (or the shifted factorial).

Corresponding to the function $\varphi(a,c;z),$ Carlson and Shaffer [9] introduced a

linear operator $L(a,c)$ by

$$L(a,c)f(z) := \varphi(a,c;z) * f(z) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{(a)_k}{(c)_k} a_k z^{k+1}.$$

The author [2, 3] has recently introduced a new linear operator $D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z)$ as the following:

Definition 1.2 *Let*

$$\phi_l^{m,\lambda}(a,b;z) = \sum_{k=0}^{\infty} \left(\frac{1+\lambda k + l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_k}{(b)_k} z^{k+1},$$

where $(z \in U, b \neq 0, -1, -2, -3, \ldots), \lambda \geq 0, m \in Z, l \geq 0,$ and $(x)_k$ is the Pochhammer symbol.

We define a linear operator $D_l^{m,\lambda}(a,b) : A \to A$ by the following Hadamard product:

$$D_l^{m,\lambda}(a,b) f(z) = \phi_l^{m,\lambda}(a,b;z) * f(z) = \sum_{k=0}^{\infty} \left(\frac{1+\lambda k + l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_k}{(b)_k} a_k z^{k+1}. \quad (2)$$

Special cases of this operator includes:

- $D_0^{m,0}(a,b)f(z) = D_l^{0,\lambda}(a,b)f(z) = L(a,b)f(z).$
- the Ruscheweyh derivative operator [11] in the cases: $D_0^{0,0}(\beta+1,1)f(z) = D^{\beta} f(z); \beta \geq -1.$
- the Salagean derivative operator [13]: $D_0^{m,1}(1,1)f(z).$
- the generalized Salagean derivative operator introduced by Al-Oboudi [12]: $D_0^{m,\lambda}(1,1)f(z).$
- the Catas drivative operator [10]: $D_l^{m,\lambda}(1,1)f(z),$ and finally
- The fractional operator introduced by Owa and Srivastava [14]

$$D_0^{0,0}(2,2-\gamma)f(z) = \Omega^{\gamma} f(z) = \Gamma(2-\gamma) z^{\gamma} D_z^{\gamma} f(z);$$

$D_z^{\gamma} f(z)$ is the fractional derivative of f of order $\gamma; \gamma \neq 2, 3, 4, \cdots.$

Using the operator $D_l^{m,\lambda}(a,b)f(x),$ we now introduce the following integral operator.

Definition 1.3 *For* $f_i \in A$ *for all* $(i = 1,2,...n)$ *, and the parameters* $l \geq 0,\ \lambda \geq 0, m \in \mathrm{N}$ *and* γ *is a complex number , we define the integral operator* $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n) : A^n \to A$ *by*

$$F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)(z) =$$
$$\left((k(\gamma-1)+1)\int_0^z \left(D^m(\lambda,l,a,b)f_1(t)\right)^{\gamma-1}...\left(D^m(\lambda,l,a,b)f_n(t)\right)^{\gamma-1}dt\right)^{\frac{1}{k(\gamma-1)+1}}. \quad (3)$$

Remark 1.1 *It is interesting to note that the integral operators* $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)$ *generalizes many operators which were introduced and studied recently, for example:*

(1) If $m = 0$ and $b = a = 1,$ then the operator $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)(z)$ reduces to the integral operator

$$\left((k(\gamma-1)+1))\int_0^z \left(f_1(t)\right)^{\gamma-1}...\left(f_n(t)\right)^{\gamma-1}dt\right)^{\frac{1}{k(\gamma-1)+1}},$$

was introduced and studied by Breaz and Breaz [6].

(2) If $l = 1-\lambda$ and $b = a = 1,$ then we obtain the integral operator

$$G_{m,\gamma} = \left((k(\gamma-1)+1))\int_0^z \left(D^m f_1(t)\right)^{\gamma-1}...\left(D^m f_n(t)\right)^{\gamma-1}dt\right)^{\frac{1}{k(\gamma-1)+1}},$$

was introduced and studied by Bulut [7],where D^m is the Al−Oboudi derivative operator

(3) If $m = 0,\ b = a = 1,$ and $k = 1$ then we obtain the integral operator

$$G_\gamma = \left(\gamma\int_0^z f(t)^{\gamma-1}dt\right)^{\frac{1}{\gamma}}.$$

We now state the following results which we need to establish our results in the sequel.

Lemma 1.4 *[5] Let the function* f *be regular in the disc*

$$\mathrm{U}_R = \{z \in \mathrm{C} : |z| < R\},$$

with $|f(z)| < M$ for fixed M. If $f(z)$ has one zero with multiplicity order greater than m for $z = 0,$ then

$$|f(z)| \leq \frac{M}{R^m}|z|^m, (z \in U_R).$$

The equality can hold only if

$$f(z) = e^{i\theta}(\frac{M}{R^m})z^m,$$

where θ is a constant.

Lemma 1.5 *[4] Let* $f \in A$ *and* $\beta, c \in C$ *where* $\Re e\{\beta\} > 0$ *and* $(|c| \leq 1, c \neq -1)$. *If*

$$\left| c|z|^{2\beta} + (1-|z|^{2\beta}) \frac{zf''(z)}{\beta f'(z)} \right| \leq 1,$$

for all $z \in U$, then the function

$$F_\beta(z) = \left[\beta \int_0^z u^{\beta-1} f'(u) dt \right]^{\frac{1}{\beta}}, \quad (4)$$

belongs to S.

Lemma 1.6 *[8] Let the function* f *satisfy the inequality (1). Also let*

$$\alpha \in \Re, \quad \left(\alpha \in [1, \frac{3}{2}]\right), \quad c \in C,$$

if

$$|c| \leq \frac{3-2\alpha}{\alpha} \quad (c \neq -1),$$

and

$$|g(z)| \leq 1, \quad (z \in U).$$

Then the function G_α defined by

$$G_\alpha = \left(\alpha \int_0^z g(t)^{\alpha-1} dt \right)^{\frac{1}{\alpha}}.$$

is analytic and univalent in U.

2 Main results

In this section, we first state the main univalent condition involving the general integral operator given by (3).

Theorem 2.1 *Let* $f_i \in A,\ i=1,2,..n,\ c \in \mathrm{C},\ \gamma \in \mathrm{R},$ *and* $M \geq 1$, *with*

$$|c| \leq 1+\frac{1-\gamma}{k(\gamma-1)+1}(2M+1)k, \tag{5}$$

and

$$\gamma \in \left[1, \frac{(2M+1)k}{(2M+1)k-1}\right].$$

If

$$\left|\frac{z^2(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))'}{(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))^2}-1\right| \leq 1, \tag{6}$$

where $l, \lambda \geq 0,\ m \in \mathrm{N},$

and

$$|(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)| \leq M,\ \ (z \in \mathrm{U},\ \ i \in \{1,2,...n\}),$$

then the integral operator $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)$ defined by (3) is analytic and univalent in U.

Proof: Since $i \in 1,2,...,n, f_i \in A,$ we have

$$\frac{F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)(z)}{z} = \frac{z+\sum_{k=2}^{\infty}\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(b)_{k-1}}a_k z^k}{z}$$

$$=1+\sum_{k=2}^{\infty}\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(b)_{k-1}}a_k z^{k-1},$$

and

$$\frac{F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)(z)}{z} \neq 0, for\ all \quad z \in \mathrm{U}.$$

Let us consider the function defined by

$$F(z)=\int_0^z\prod_{i=1}^{n}\left(\frac{D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(t)}{t}\right)^{\frac{1}{k(\gamma-1)+1}}dt,$$

$$F'(z)=\prod_{i=1}^{n}\left(\frac{D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)}{z}\right)^{\frac{1}{k(\gamma-1)+1}}.$$

It is clear that $F(0)=F'(0)-1=0.$

A simple computation yields

$$\frac{zF''(z)}{F'(z)}=(\gamma-1)\sum_{i=1}^{n}\left(\frac{z(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))'}{D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)}-1\right),$$

which readily shows that

$$\left|c|z|^{2[k(\gamma-1)+1]}+(1-|z|^{2[k(\gamma-1)+1]})\frac{zF''(z)}{[k(\gamma-1)+1]F'(z)}\right|$$

$$\le|c|+\left(\frac{\gamma-1}{k(\gamma-1)+1}\right)\sum_{i=1}^{n}\left(\left|\frac{z^2(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))'}{(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))^2}\right|\left|\frac{D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)}{z}\right|+1\right).$$

Since

$$|D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)|\le M,\quad (z\in U,\quad i\in\{1,2,...n\}),$$

Using inequality (6) and the general Schwarz lemma, we obtain

$$\left|c|z|^{2[k(\gamma-1)+1]}+(1-|z|^{2[k(\gamma-1)+1]})\frac{zF''(z)}{[k(\gamma-1)+1]F'(z)}\right|$$

$$\le|c|+\left(\frac{\gamma-1}{k(\gamma-1)+1}\right)\sum_{i=1}^{n}\left(\left|\frac{z^2(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))'}{D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)}\right|M+1\right)$$

$$=|c|+\left(\frac{\gamma-1}{k(\gamma-1)+1}\right)\sum_{i=1}^{n}\left(\left|\frac{z^2(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z))'}{D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)}-1\right|M+M+1\right)$$

$$=|c|+\left(\frac{\gamma-1}{k(\gamma-1)+1}\right)(2M+1)k,$$

which, by (5), yields

$$\left|c|z|^{2[k(\gamma-1)+1]}+(1-|z|^{2[k(\gamma-1)+1]})\frac{zF''(z)}{[k(\gamma-1)+1]F'(z)}\right|\le 1.$$

Applying Theorem 1.5, we conclude that the function $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)$ defined by (3) is in the class S.

3 Applications of Theorem 2.1

Putting $M=1$ in Theorem 2.1, we get the following result.

Corollary 3.1 *Let* $f_i \in A,\ i=1,2,..n,\ c \in \mathrm{C},\ \gamma \in \mathrm{R},$ *and* $M=1$, *with*

$$|c| \le 1+3\left(\frac{1-\gamma}{k(\gamma-1)+1}\right)k. \tag{7}$$

If

$$\gamma \in \left[1, \frac{3k}{3k-1}\right],$$

and

$$|(D_l^{m,\lambda}(a,b)f_i(z)| \le M,\quad (z \in \mathrm{U},\quad i \in \{1,2,...n\}),$$

then the integral operator $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)(z)$ defined by (3) is analytic and univalent in U.

If we set $k=1$ in Theorem2.1, we obtain the following result.

Corollary 3.2 *Let* $M \ge 1$,*and suppose* $f \in A$ *and satisfies the inequality*

$$|c| \le 1+\frac{1-\gamma}{\gamma}(2M-1). \tag{8}$$

If $\gamma \in \left[1, \frac{(2M+1)}{(2M+1)-1}\right]$, and

$$|D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z)| \le M,\quad (z \in \mathrm{U},\quad i \in \{1,2,...n\}),$$

then the integral operator $F_{a,b}^{m,l}(f_1,...,f_n)(z)$ defined by (3) is analytic and univalent in U.

Remark 3.1 *If we set* $l=0$ *and* $b=a=1,$ *in Theorem 2.1, then we have Theorem 1 [7].*

Remark 3.2 *If we set* $m=0$ *and* $b=a=1,$ *in Corollary 3.1,then we have Corollary 1 [6].*

References

[1] S. Ozaki, M. Nunokawa, The Schwarzian derivative and univalent functions, *Proc. Amer. Math. Soc*. **33**(1972), 392-394.

[2] Aisha Ahmed Amer and Maslina Darus, Second Hankel Determinant for New Subclass Defined by a Linear Operator, Springer International Publishing Switzerland 2016, Chapter 6 .

[3] Aisha Ahmed Amer and Maslina Darus, A distortion theorem for a certain class of Bazilevic function , *Int. Journal of Math. Analysis*, **6** (2012),12, 591-597.

[4] V.Pescar, A new generalization of Ahlfors's and Becker's criterion of univalence, *Bull. Malaysian Math. Soc*. (**Ser**.**2**)**19**(1996), 53-54.

[5] Z. Nehari, Conformal Mapping, Dover, New York, NY, USA, 1975.

[6] D.Breaz, N.Breaz and H.M.Srivastava, An extension of the univalent condition for a family of integral operators, *Appl. Math. Lett*. **22** (**1**)(2009), 41-44.

[7] S.Bulut, Univalence condition for a new generalization of the family of integral operators, *Acta Univ. Apulensis Math. Inform.* **18**(2009), 71-78.

[8] V.Pescar, On the univalence of some integral operators, *J Indian Acad Math*.**27**(2005), 239-243.

[9] B.C. Carlson, D.B. Shaffer, Starlike and prestarlike hypergeometric functions , *SIAM J. Math. Anal.* **15(4)**(1984), 737-745 .

[10] Catas.A, On a Certain Differential Sandwich Theorem Associated with a New Generalized Derivative Operator. *General Mathematics*, **4**,2009,83-95.

[11] St. Ruscheweyh , New criteria for univalent functions, *Proc. Amer. Math.Soc.* **49**, (1975), 109-115, .

[12] F.M. Al-Oboudi, On univalent functions defined by a generalized Salagean Operator, *Int, J. Math. Sci.* **27** (2004), 1429-1436 .

[13] G. S. Salagean , Subclasses of univalent functions, *Lecture Notes in Math Springer-Verlag.* **1013** (1983), 362-372 .

[14] H. M. Srivastava and S. Owa, An application of the fractional derivative, *Mathematica Japonica.* **29(3)**, (1984), 383-389 .

Aisha Ahmed Amerx

Al-Margib University

Faculty of Science -Al-Khomus

Mathmatics Department.

Email:*eamer_80@yahoo.com*,

Mediterranean Alluviation: Highlighting Vita-Finzi's Scenario with hypothetical assessments

Hwedi El-rishi[1] and Ahmed M. Muftah[2]

[1]*Associated Professor: Geography department, University of Benghazi, Benghazi, Libya* *hwaidi.errishi@gmail.com*

[2]*Associated Professor: Geology department, University of Benghazi. Benghazi, Libya.* *<a_muftah@yahoo.com>*

Mediterranean Alluviation: Highlighting Vita-Finzi's Scenario with hypothetical assessments

Hwedi El-rishi[1] and Ahmed M. Muftah[2]

[1]*Associated Professor: Geography department, University of Benghazi, Benghazi, Libya.* *hwaidi.errishi@gmail.com*

[2]*Associated Professor: Geology department, University of Benghazi, Benghazi, Libya.* *a_muftah@yahoo.com*

Abstract

Discovering a causal mechanism to account for detected cycles of alluviation in the Mediterranean region during the Holocene has been a matter of debate for more than three decades. It is very difficult if not impossible to refer Mediterranean erosion and alluviation in Holocene times to a monocausal approach; whether to the climatic dominance which brought by Vita-Finzi in his pioneering work (Mediterranean Valleys, 1969) or to the anthropogenic dominance of later scholars such as Van Andel and others. Mediterranean alluviation most probably yield a more complex multi-causal explanation between environmental context which is ecologically vulnerable environment, Geology and tectonic, climate fluctuations and human impact.

المستخلص

إنّ اكتشاف آلية تبيين الأسباب التي أدت إلى الإرساب في حوض البحر المتوسط كانت ولازالت مثاراً للجدل لأكثر من ثلاثة عقود.

يعد من الصعب جداً أن لم يكن ضرباً من المستحيل تناول الأسباب التي أدت إلى عمليات التعرية والإرساب النهري في حوض البحر المتوسط في عصر الهولوسين وإرجاعها إلى سبب وحيد سواء أكان هذا السبب تغيرات المناخ التي اقترحها فيتا-فينزي في دراسته الرائدة عن أودية البحر المتوسط ومناصروه ، أو إلى سيادة وهيمنة الإنسان وتأثيره على البيئة التي اقترحت من عدة باحثين أمثال فان-انديل واخرون.

إنّ الإرساب النهري في حوض المتوسط على الأرجح يعزي لأسباب متعددة وأكثر تعقيداً مما كان يعتقد سابقا قد تسهم فيها الجيولوجيا والتغيرات المناخية وتأثير الإنسان ولربما تعمل هذه الأسباب متضافرة لإنتاج هذه الرواسب النهرية.

Introduction

Since the pioneering work of Vita-Finzi of the Mediterranean valley alluviation (Vita-Finzi, 1969) the possible impact of climate change and human impact in shaping the Mediterranean environment have been debated and argued by Bell (1982), Boardman and Bell (1992) and Hunt et al. (1992).

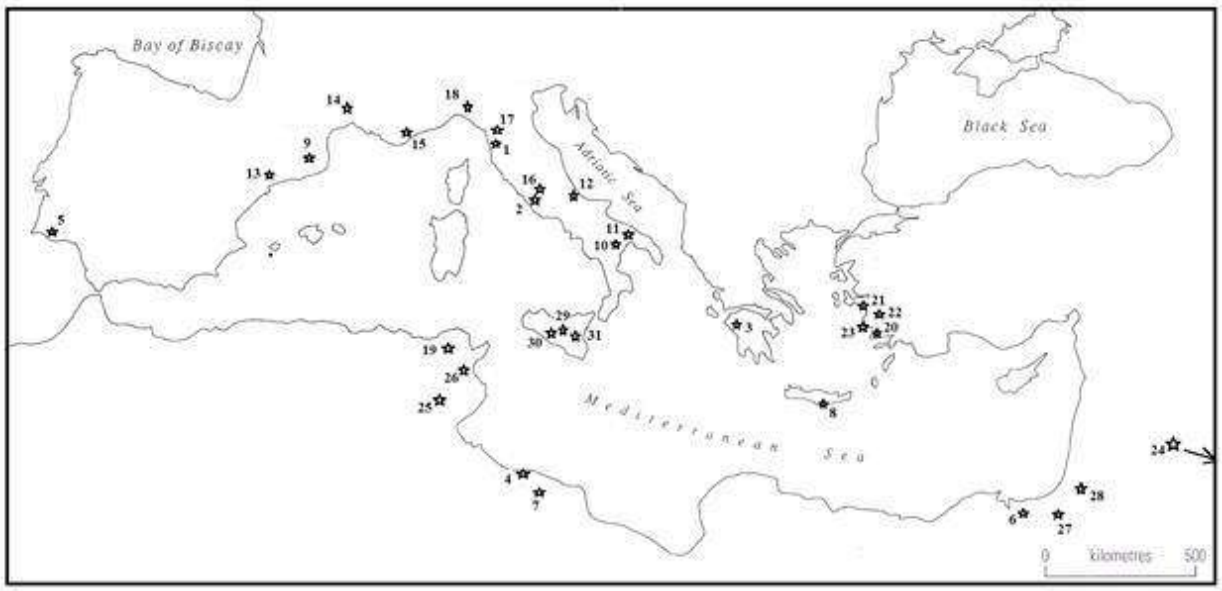


Fig. 1: Location map of the concerned localities. 1); Tuscany Italy; 2) North of Rome, Southern Etruria; 3) Al Pheus River Olympia; 4) Tripolitania, Libya; 5) South Portogal, Agiave; 6) Norhern Sinai, Egypt; 7) Ben Walid, Wadi N'f'd, Wadi Gobeen, Libya; 8) Valley of Vasilikos, Cyprus; 9) Epro Valley, Spain; 10) Basilicata, Southern Italy; 11) Feccia Valley; 12) Bifero Valley, Molise Italy; 13) Ebro in Spain; 14) Rhone; 15) Aigues-Mortws; 16) Tiber former port of Rome; 17) Arno River; 18) Po River; 19) Medgrada Valley, Tunisia; 20) Ephesus, West Turkey; 21) Miletus West Turkey; 22) Kucuk Menderes river; 23) Buyur Menderes Delta; 24) Musandam Peninsula, Oman; 25) Henchir Rayada, Tunisia; 26) Wadi Akarit Tunisia; 27) Wadi Faynan,

Jordan; 28) Wadi El Hasa, Jordan; 29) Salso Valley, Sicily; 30) Paltani Valley, Sicily; 31) Dittaino Valley, Sicily.

Vita-Finzi deducted that the climate change is the major cause for the Holocene alluviation throughout the Mediterranean (Fig. 1) in which he termed these alluviations by the name of Younger Fill and he dated these alluvial deposits based on archaeological features and inclusion of Roman potsherd to the early to mid centuries of the first millennium AD. (Barker and Hunt, 1995). After that phase of alluviation of the Younger Fill another earlier and later episodes of alluviation has been identified by geomorphologists in different places of the Mediterranean basin and referred to the human impact on environment, these act of human like deforestation for cultivation or overgrazing rather than climate change.

In the Mediterranean countries (Fig. 1) Holocene deposits have been used as evidence for climatic change and human activity (Lewin et al., 1995). There is, however, considerable debate about the origins of the terrace deposits of Mediterranean countries.

Previous concepts of the Mediterranean Alluviation

Vita-Finzi, 1969 in his pioneering work of the Mediterranean valleys used a very large body of evidence from the entire Mediterranean region (Fig. 1) to provide a simple history of late Quaternary valley depositions and down cutting which has provoked an endless debate. In his classic book "The Mediterranean Valleys" he defined two phases of Alluviation, the Older Fill and the Younger Fill (Tables 1 and 2). These fills can be recognized easily in the field because of its colours and

texture, the older fill tends to be red, the younger fills brown and greys. These fills are described below.

Origin of The Older Fil

Alluvia terraces in the Mediterranean area (Table 1) favoured changes in the sea-level as a control factor which determined whether the valleys cut down or buildup their deposits. This statement is valid for some places only and this isn't always the case. Major alluviation deposits coincided with low sea-level (Vita-Finzi, 1969). And nowadays all alluviations has taken place during low sea-level .Butzer, based on sedimentological evidence suggests that the alluviation in Eurafrican subtropics associated with increased rain and the presence of colluvium is indicating a very long, intense rain in a seasonal pattern (Vita-Finzi, 1969). In addition, there is evidence that flood events rather than climatic changes may have played an important role in the phases of alluviation and incision (Macklin and Woodward, 2009). This matter is very complex and complicated than it was thought to be. In Cyrenaica the frost shattering is the main component of source material of the terraces, research revealed that this situation of Cyrenaica doesn't work in Morocco.

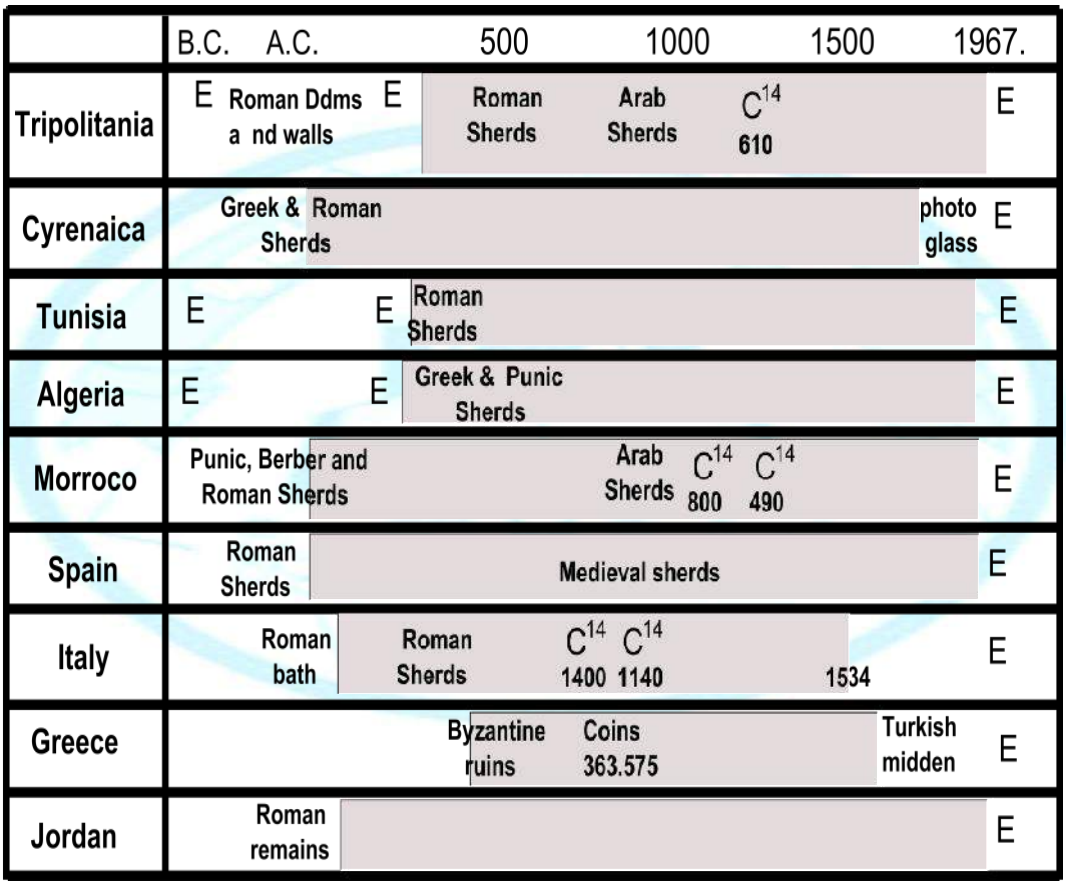
Table (1) the older valley fill (Vita-Finzi,1969)

Local Name	Industries: Within the deposit	In upper horizon	On surface
Tripolitania			
Redeposited Plateau silts	Aterian Middle Plaeolithic		Neolithic Upper Plaeolithic
Cyrenaica			
Younger Gravel	Levalloisian		Levalloisian
Tunisia			
Limon rouges	Aterian	Mousterian	
Haute terrasse	Mousterian and a blade industry		
Algeria			
Redeposited	Mousterian		
Alloviations anciennes Redeposited	Aterian Acheulo-Mousterian	Ibero-Maurusian Oranian	Ibero-Maurusian Oranian
Morocco			
Limon rouges soltaniens	Micoquian Mousterian Aterian		Ibero-Maurusian
Spain			
Limon rouges			
Alloviations rouges			
Italy			
Alloviations terrassees	Mousterian		
Greece			
Red Beds	Mousterian	Upper Plaeolithic	Neolithic 5400 a.c.
Jordan			
Obeterasse Upper terrace	Middle and Upper Plaeolithic		Kebaean

Younger fill

In Antiquity, the older fill erosion was controlled by water and soil erosion measures, and as these measures decayed the down cutting continued (Table 2). In Tripolitania, Algeria, and Tunisia wadis, they perform the down cutting which was very effective and the valley crust was breached at many dam localities.

Table (2) the Younger valley fill (Vita-Finzi, 1969). Note: E refers to erosion; C^{14} refers to radiocarbon dating; Shaded area refers to maximum duration of stream aggradation using archaeological remains-Younger fill relationship.



Early studies

The first study of valley alluviation in the Mediterranean region was by Judson (1963a) in the Sicilian Gomalunga Valley, a 60 km upstream from

Catania. Geological and archaeological studies established that there were two historic age deposits, 1st one begun, after 8th century BC and ended prior 325 B.C. with a depth about 8-10 m (Fig. 2, no. 19). The second one is probably of medieval times which is a terrace of 4-5 meter thick (Fig. 2, no. 20). (Judson, 1963a,b; Judson,1968). In southern Italy, two bodies of sediments were investigated, one of (10 meters thick) deposited around the middle of Holocene (5000 years BP) and the second one (historic fill) is deposited about 500 years only (Neboit, 1984a).

In Southern Etruria, 3-8 m of stream deposits buried Roman structures and date from either the late Roman or the medieval periods (Fig. 2, no. 18) Judson (1963 a,b) did not reach a conclusion on the causes of these alluviation events, whether these deposits induced by man or by nature or a combination of both, where , human impact on the formation of fluvial deposits is clear in Greece as well. The Alpheus river started to bury the classical places of Olympia not earlier than AD 500 (Fig. 2, no. 27) with almost 10 m terrace mainly accumulated during medieval times. Budel, (1965,1977) states that the most important reason for several changes in fluvial activity was the strong impact of man on nature. However, Dufaure (1976), supported the concept of anthropogenic initiation of sedimentation in Roman times for Olympia, but credits its build-up between the 8th and 15th centuries as mainly due to climatic reasons (Fig. 2, no. 28).

Modern Research

Studies of the alluviation patterns in the countries around the Mediterranean really started with the work of Vita-Finzi (1969), who classified the history of late Quaternary valley deposition into two major phases of alluviation, termed the Older Fill and Younger Fill. Each fill resulted from the silting up of stream channels, valley floors and coastal plains that had been incised during a preceding erosional phase. The colour of these two fills was different, the Older Fill colour is tending toward red tones and the Younger Fill toward browns and greys. Vita-Finzi dates the Older Fill to the late Pleistocene (ca. 50,000-10,000 BP), and the Younger Fill to late Roman (ca. 400 AD) early medieval time age of (Fig. 2, nos. 1-9). Both Fills were based on archaeological finds. Vita-Finzi (1969), concluded that climatic change was the primary factor responsible for the major phase of Holocene Mediterranean alluviation and valley sedimentation. Moreover periods of valley infilling, alternating with those of erosion in the valleys and simultaneous delta growth, have been also recorded by Vita-Finzi (1969, 1972). Between 50,000-10,000 BP. The older fill was deposited, which is the fill (I).Then, until 2,000 BP, there was an erosion and down cutting, with deposition of deltaic material between 5,000 and 2,000 BP. The Younger fill (Fill II) was laid down between 1600-300 BP and from 300 BP until the present there was erosion and increased deltaic building (Fig. 2, no. 10 and Fig. 3). Since Vita Finzi's work (1969) two schools of thought have developed. One school follows Vita-Finzi and they suggest that climatic factors caused Late Holocene alluviation. Among those who favor the climatic

explanation are Leopold (1976), Bintliff (1977), Vita-Finzi (1969, 1972, 1975, 1976), Devereux (1982) and Hemple (1982, 1984 a,b). The other school supports anthropogenic factors. Among early workers who preferred the anthropogenic explanation are Bell (1982), Douglas (1967), Butzer (1972, 1974), and Dimbleby (1972). Since then valley alluviations in the Mediterranean coastlands have been a very important subject with much debate.

The "Climatic School"

Bintliff (1976a, 1976b, 1977) found that the model of Vita-Finzi (1969), was applicable in the Greek archaeological sites. He suggested that aggradation of the Older Fill needed much higher rainfall than occurs at present, and he correlated it with the presumed pluvial phase which took place in the early-middle part of the last Glaciation. On the other hand, he conformed with Vita-Finzi when he related and attributed the Younger Fill to climate change, which took place between the middle of the first millennium A. D. and late medieval times. Hemple (1982; 1984 ab) is considered to be among those who is suggesting that the climatic factor is causal in alluviation and he reports that the debris, alluvial fills, and terraces of the basins, valleys and coastal plains in Greece and Crete were deposited before significant human activity took place. On the other hand, Hemple (1982; 1984a, b) suggested that ancient gravels built up before the Wurm high glacial, and younger deposits were deposited at the end of Wurm, in the Holocene during the "Atlantic phase of the Holocene. Meanwhile, he referred only to the most recent phase of sedimentation to anthropogenic causes (Fig. 2, nos. 29-30) He also mentioned that

deforestation has not had a big effect because the forests existed in the plains and therefore deforestation did not cause soil erosion (since he observed the Greeks and Phoenicians settled mainly in the coastal plains). Therefore, he considered most recent sedimentation, is initiated by human activity. Moreover, he contended that the woods mentioned as existing from Antiquity (Mediterranean oaks and conifer) offer little protection against soil erosion. Thus, he suggested that many historical fills were caused by climate, not by man. Hemple (1982,1984 a, b) gives examples from south Greece and Crete, where the valley bottoms filled mainly before the cultivation of the land started. Gilbertson in Tripolitania, Libya, (in Barker and Jones, 198 1), recognised that in Wadi Merdum and Wadi N'f'd there were two phases of fluvial sediments aggradation. These are"Older Fill" and "Younger Fill". The Older Fill often contained Palaeolithic artifacts, while, the Younger Fill is composed of fine aeolian and fluvial sands and loams which are deposited in channels and depressions which has been cut in the Older Fill. The age of the Younger Fill was proposed as late Holocene. These two units (Older and Younger Fills) were considered as equivalent to the upper and lower terrace deposits as defined by Vita- Finzi in Wadi Lebda and the Jefara region, northwest of Libya. Vita-Finzi (1969) notes the commencement of alluviation in Cyrenaica in the first century CE (Fig. 2, no. 8),but the commencement of alluviation in Algeria, Tunisia and Tripoli take place in the 3rd or 4th century CE (Fig. 2, nos. 4,5,7). Alluviation is considered a common phenomenon relating to the Roman-Libyan levels in the area of the Libyan west, which has been investigated during Libyan Valley Survey (Barker, 1996). Radiocarbon ages and pottery date the building-up of valley fills in the Agrave (S. Portugal), starting from 2,000 years ago and finishing sometime after AD 1400, (Fig. 2, no.11). Devereux (1982),

credited that to the increase in rainfall rather than cultivation practices, and he favours the climatic explanation. Northern Sinai experienced an alternating periods of deposition and erosion since the early Middle Palaeolithic with extensive gravels deposition to a height of about 19 m above the present wadi floor till the final period of silt deposition which is widely documented in the area; although lack of artifacts; it yielded radiocarbon dates of 1755 and 655 BP which Goldberg (1984) suggest as pointing to deposition during wetter intervals and erosion during drier intervals (Fig. 2, no. 26). In addition, two phases of alluviation has been occurred in Negev; the first one linked to agricultural expansion in later Roman period and dated to 62-543 CE and continues until around 7th century CE., the second one dates to c. 1200 to CE. 1700 and it was linked to onset of wetter conditions as suggested by tree-ring data (Bruins et al., 1986).

The "Anthropogenic School"

Environmental change in the Mediterranean Basin induced by human activity can be traced back to the Neolithic agricultural revolution in the Near East around 8000 BC (Macklin et al., 1995). Furthermore, an agro-ecosystem was established in the entire coast of the Mediterranean in areas which were suitable for farming around 5000- 4000 BC, and since that time these areas were subjected to human interference (Ammerman and Cavalli-Sforza, 1971). The Mediterranean basin is very large and has diversity in its human history, bedrock, tectonic activity, climate and vegetation. Because of all these, Butzer (1969) raised a criticism of the Vita-Finzi model (1969). Furthermore, the interplay between vegetation

cover, soil properties, and denudational forces has been neglected (Butzer, 1974). Further review of the later Holocene valley alluviation in the Mediterranean, by Bell (1982), showed that the valley fills were diachronously deposited. Accordingly, the climate factor was argued to be unlikely or at least is not as important as anthropogenic factors. Bell (1982) stressed that the causal agent for alluviation was human disturbance of the landscape. Alluviation occurred at different times at different localities, so climatic change was unlikely to be the main reason behind the pattern of Mediterranean valley alluviation. Several studies have supported Bell (1982), including Davidson (1971), Davidson (1980), Davidson el al., (1976), Wagstaff (1981), Gilbertson et al. (1983), Gomez (1987), Pope and van Andel (1984), van Andel et al., (1986), Chester and James (1991). Furthermore, even Vita-Finzi (1976) has mentioned that Mediterranean valley sedimentation was diachronous to an extent. Dating of these sequences is often problematical (Hunt and Gilbertson, 1995). In the Platani Valley, Salso Valley and Dottaino Valley in eastern Sicily, terraces were studied and classified by Neboit (1984a). A terrace was recognised up to 10 m above the river bed, which contained pottery from the 3rd century BC. (Greek Epoch), (Fig. 2, no.21) and an Older terrace at 15-20 m above the river bed, with no archaeological material, but had some on its surface, probably from the 18^{th} century BC. (Fig. 2, no. 22). A younger terrace of 5 m, was of unknown age. It contained reworked artifacts. The main reason behind the formation of these terraces was assumed to be human activity. In Tripolitania, Libya, the "Younger Fill" at Beni Walid was subjected to a study by Gilbertson and Jones (Barker and Jones, 1982), and from this study they concluded that the climate in the Romano-Libyan period was almost similar to that of today and the intensive farming caused alluviation

rather than a response to climate change, and attributed to soil erosion which may have resulted from over grazing. On the other hand, near Beni Walid, in the Wadi N'f'd and on the plateau near Wadi Gobeen, the sedimentological changes in the Wadi deposits were thought to be related to the irrigation practices in the Romano-Libyan times as well as to natural environmental fluctuation (Barker el al., 1983). Gilbertson et al., (1984) redefined the Older Fill and Younger Fill as Cobbly Fill and Wadi Alluvium respectively, and they found that their first correlation of Older and Younger fill to the Older and Younger terrace deposits of Vita-Finzi (1969) was not easy and accurate. Alluvial deposits in the lower Vasilikos Valley (Cyprus) were investigated by Gomez (1987), and four alluvial terraces have been identified at heights of approximately 10 m, 25 m, 55 m, and 80 m, above the bed rock floor of the Valley. The younger fill in the lower Vasilikos Valley differs in two ways from the deposits which were described by Vita-Finzi (1969). First, it is composed of two (not one) distinct units, a coarse (channel zone) and finer (flood plain) deposits. Secondly, radio-carbon dating suggests that the overbank sedimentation in the lower Vasilikos Valley was under way by A cerarmic Neolithic time (ca. 5800-5250 BC.). In Spain, in the Ebro Valley, three valley fills have been recognised by van Zuidam (1975). The two older ones, according to van Zuidam, were caused by natural processes and the younger fill which was deposited between 700 BC and AD 117, was caused by anthropogenic activity (Fig. 2, no. 12). In Basilicata, Southern Italy, Bruckner (1986, 1990), identified four periods of accumulation, the first one was climatically "eustatically" caused, whereas the other three were dated to the Greek-Roman Epoch (Fig. 2, no. 23), medieval times (Fig. 2, no. 24) and the last two centuries (Fig. 2, no. 25), owing their origin to human activities such deforestation and farming. In addition to

that Barker and Hunt (1995) for example found an early Roman phase of alluviation in central Italy and they referred it to land clearance, also Carmona and Ruiz (2011) found Roman alluviation cycle in eastern Spain and they referred it to land clearance. The vulnerability of the environment (Mediterranean subtropics, easily erodible marls and clays as well as steep relief), was the main reason why human influence on nature had significant effects, including badlands formation in the hinterland and on the Valley slopes, and the creation of enormous sediment accumulations in the valleys and on the coastal plains (Bruckner, 1986). Holocene coarse and fine grained alluvial deposits from the Feccia Valley, Tuscany Italy, have been described by Gilbertson et al., (1983), and Hunt and Gilbertson (1995). They show that there are two sets of palaeochannel fills, and three sets of coarse alluvium. The palaeochannel fills contained pollen, molluscs and plant macrofossils reflecting a relatively well-vegetated landscape. On the other hand, some of the coarse alluvium was laid down after clearance phases. The phases of gravel sedimentation may be related to historical and archaeological evidence for periods of intensification of human activity and expansion of farming in the area. The depositional regime changed very rapidly. Two sets of palaeochannel, fill deposits and two sets of coarse sediments accumulated since the fifteenth century AD. The early history of the Bifero Valley, Molise, Italy predominantly reflects tectonic activity in the lower Pleistocene and a mixture of tectonics and climate change in the middle and late Pleistocene. In the Holocene, human activity played a very important role in shaping sedimentation patterns. The archaeological and geomorphological investigation which was carried out by Barker and Hunt (1995), defined the major phases of land use expansion and/ or agricultural intensification. These human activity phases coincide with

aggradation phases. The phase of late Samnite/ early Roman aggradation does not compare well with the Vita-Finzi models (1969), of a climatically controlled late Roman/early Medieval Younger fill. Instead, where palaeoecological evidence is present, signs of cleared landscape and soil erosion are evident during aggradation phases. Generally the human activity appears to have been the dominant influence on fluvial activity in the Holocene. It can be noted that many of these studies are extremely simplistic conceptually. For instance, assumptions are made that river systems behave similarly from their headwaters to the sea (Graf, 1983 b. c,d). In practice, few rivers behave in this way, though very few palaeo-fluvial studied have documented this, one notable exception by Rose (1995). Very rarely concepts such as threshold behaviour are considered (Hunt et al., 1992).

Delta expansion in Historic time

Deltas throughout the Mediterranean underwent rapid expansion in the late Holocene. Examples are the deltas of the rivers Ebro, Rhone, Aigues-Mortes, (which was a coastal port at the time of the Crusaders), Tiber (the former port of Rome, Ostia antica, is now silted completely), Arno (Pisa was isolated from the sea in the Medieval periods), and Po (a rapid delta growth since the 12th century) (Bruckner, 1986). The Ebro delta in Spain hardly existed in Roman times, but underwent rapid expansion during 16^{th} an 17^{th} century and by 19^{th} century the growth of delta become slow instead of being increase. There is no evidence that this delta was created by human interference (Grove and Rackham, 2001). Rathjens (1979) discussed the causes behind the formation of

deltas, and he refers them to anthropogenic action especially the deforestation, production of charcoal for fuel, the cultivation of grain and olive trees, and over grazing because of widespread goat keeping. In Tunisia, due to extensive vegetation clearness and deforestation (in 146 BC) in the Madgrada, Valley, sedimentation took place in the valley bottom and also to sea ward in the river's delta. A fragmentary barrier spit began to develop by the 5th century AD (Fig. 2, no. 16) , by the 13th century AD, this barrier spit consisted of distinct islands, then littoral drift began to close the passes between the islands during the 13th and 14th century (Fig. 2, no. 17). By the 16th century the barrier spit was more or less continuous (Fig. 2, no. 17)Thornton et al., (1980). The ancient Greek city that exist within the modern day boundaries of Benghazi was found around 525 BC.; at that time it was known as Euesperides and was located on the edge of lagoon which opened from the sea, it was deep enough to receive small vessels. It was deserted in the middle of the 3rd century BC. probably because of silting up the lagoons from wadi deposits, so the small port became insufficient any more (Kenrick, 1985). In west Turkey, phases of delta growth can be precisely dated by archaeological findings. Furthermore, there are many coastal archaeological sites which were partly covered by alluvial deposits, with their harbours silted up. Among these sites are the cities of Ephesus and Miletus (Bruckner, 1986). According to Eisma (1978), the delta of Kucuk Menderes river progressed slowly between 750 and 300 BC (Fig. 2, no. 32) then in the period 300-100 BC (Fig. 2, no. 31) it moved forward rapidly for a distance about 5 km and then with decreasing speed in Roman times 100 BC- AD 200 (Fig. 2, no. 34) and finally more slowly in Early Middle Ages AD 200-700 (Fig. 2, no. 33) On the other hand, the data which relate to Buyuk Menderes delta (Maiandros) are less

complete, but the delta formation seems to have had a similar history up to the Early Middle Ages (Bruckner, 1986).

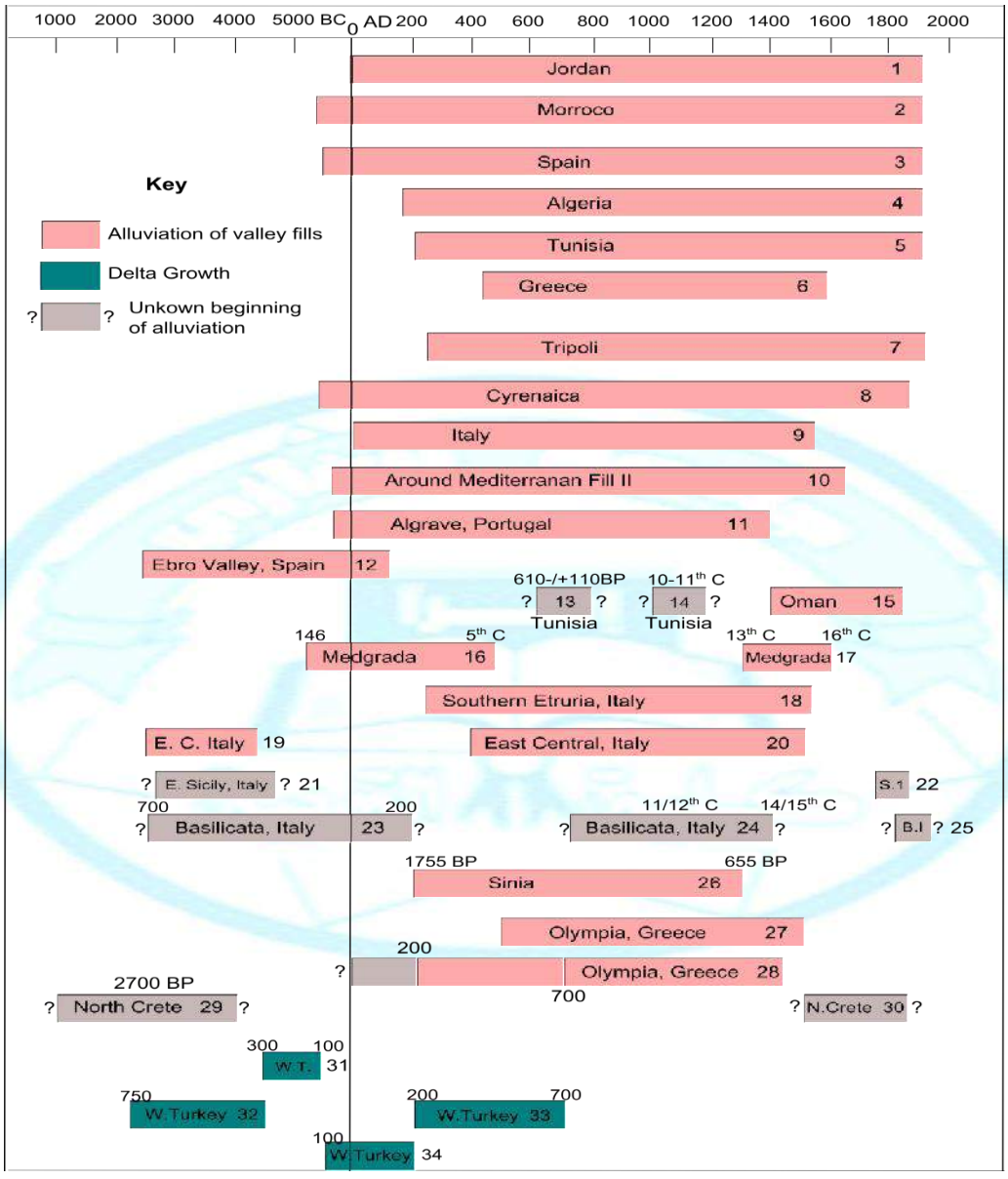


Figure (2) Selected historical alluviation in the Mediterranean region.

Anomalous arid-zone alluviation patterns

A number of arid-zone areas show patterns which are not easily related to either the climatic explanation put forward by Vita-Finzi (1969) or to human influence as suggested by Bell (1982). In the Musandam Peninsula of northern Oman, the wadis are floored by the calcrete-capped alluvial and colluvial Fills of the Makhus Formation. The relationship of this formation to the coastal aeolinites gave indications that this formation was deposited during the last major marine regression (15-20,000 BP). About 10,000 BP incision supervened and outside those areas that are affected by the subsidence has persisted until the present day, barring a brief depositional episode (represented by the Khasab terrace) (Fig. 2, no. 15) which was dated by means of archaeological finds to between the fifteenth and 19th centuries A. D. (Vita-Finzi, 1978). In Tunisia, two very low post-Islamic Holocene terraces have been reported (Ballais, 1995). One of these terraces is at Henchir Rayada which contains Islamic pottery from 10th-11th century (Fig. 2, no. 14) and the other one at Wadi Akarit which radiocarbon dated to 610 +/-110 BP (Fig. 2, no. 13). These terraces were thought to be similar to the several aggradations, recorded from around the Mediterranean by Vita-Finzi (1969) but clearly do not conform closely to his model. The sedimentological characteristics show stratification which is comparable to that forming under the present day conditions. In Tripolitania, re-study of the evidence put forward by Barker and Jones (Barker and Jones, 1981, 1982) and Barker et al., (Barker et al., 1983) showed that the pattern of alluviation was not simple and did not conform to the Vita-Finzi model (1969) (Gilbertson et al., 1984; Anketell et al.,1995). A major early Holocene alluviation phase seems to have accompanied the Neolithic

colonisation and agricultural development of the Tripolitanian wadis. The Roman-Libyan flood water farming systems were built on stable wadi floors, and appears to have functioned without sedimentation and erosion problems until the 16^{th} Century AD. During the 16^{th} Century AD, a major sedimentation episode deposited up to 8m of alluvium in the wadi floors (Gilbertson and Hunt in Barker et al., 1996). Alluviation after the Early Holocene was thus clearly not linked with the 1^{st}-4^{th} Centuries AD, or with its decline in the 5^{th} and 6^{th} Centuries AD. Neither does it conform to the Vita-Finzi (1969) model.

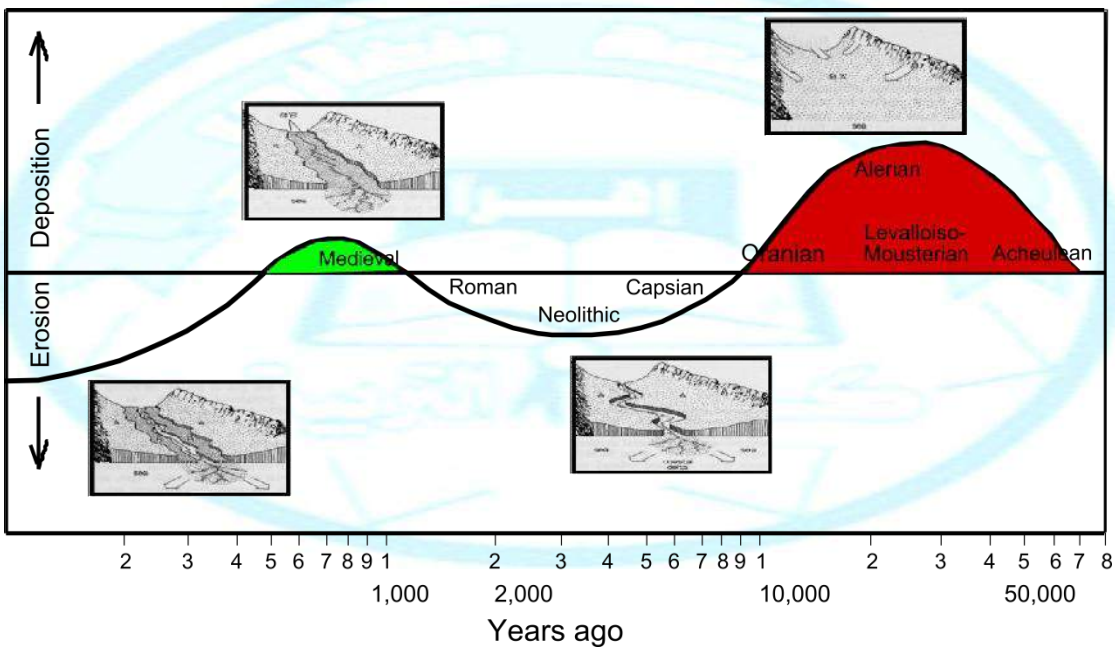


Figure 3: chronology of erosion and deposition (after Vita-Finzi, 1972) and Vita - Finzi's model for Mediterranean alluviation (modified after Bintliff, 1997).

Alluviation in Jordan

1- Wadi Faynan

The Wadi Faynan is a fluvial landscape and a sequence of Holocene and Pleistocene terrace deposits was developed (Barker et al., 2007).The early Holocene riverine deposits of Wadi Faynan catchment in SW Jordan were described. The early Holocene fluvial sediments are predominant fine-grained, epsilon cross-bedded and highly fossiliferous, providing convincing evidence for meandering perennial rivers in landscape characterized by forest steppe and steppe before 6000 years BP. A considerable alluviation occurred during the Early Holocene in the Faynan catchment: this ascribed to the impact of early farming activities (El-Rishi et al., 2007).The causes of the Early Holocene alluviation are likely to be the result of partial response to soil erosion brought about by the introduction of herding and arable agriculture. Whereas in the late Holocene alluviation appears to have taken place as a response to extreme aridity. Importantly, in the recent times, desertic conditions appear to have retreated from Wadi Faynan (El-Rishi et al., 2007).

2- Wadi el Hasa

Near Qal'at el Hasa, the Wadi Hasa is bordered by remains of several alluvial fills which contain cultural material. Both middle and upper Palaeolithic terraces (alluvial fills) probably a lacustrine deposits situated east of Qal'at el Hasa (Table 3). The history of accumulation and erosion

of these fills must be considered in any account of the regional environmental record. Table 3 describes the fills (Copeland and Vita-Finzi 1978).

Deposition in the Wadi Hasa was still on going at 2883-1988 BCE, and seems to be represented in a number of other valleys in the area (Frumkin, et al., 1994). The end of this phase is dated around 2137-1689 BCE.

Table (3) Summarized alluvial fills (Copeland and Vita Finzi, 1978), fills in chronological order.

Fill number	**Description**	**Thickness (m)**	**Age based on radiocarbon dating**	**Age based on attribution of artifacts**
Fill IV	A well-bedded deposit of fine gravel, sand and silt	2	Less than 2000 years old	Contains Roman and later shreds (one dating from AD 1250-1400 Historical Age
Fill III	well-bedded silty sands with basal limestone gravel	5	3950+/- 150 BP	Contains Kebaran (Epipaleolithic) artifacts
Fill II	Largely water laid angular to subangular fine gravel and silt. This unit cuts into fill I	1	9200- 8640 to 6000 BC	Contains Pre-Kebaran (upper paleolithic) artifacts
Fill I	Highly calcareous silt and clay containing bands of gravel, much of angular flints	30	Middle Pleistocene to 14000 BC	Contains Middle palaeolithic artifacts

The following alluvial chronology as described in (Table 3) was proposed by Copeland and Vita Finzi (1978):

- Fill I was deposited and accumulated during or after the Middle Palaeolithic occupation and continued up to early Upper Palaeolithic.
- Fill I was incised and the Fill II was deposited during the Late Pre-Kebaran (Upper Palaeolithic). Incision was renewed and accumulation of Fill III took place during or after the Kebaran.
- Fill III was incised before the Roman period and deposition of Fill IV took place during or after Roman times and continued into Medieval times.
- Fill IV was incised after the Medieval period.

3- Wadi Kofrein

In the lower Wadi Kofrein, fills which are represented by terraces have been described by Vita- Finzi and Dimbleby (1971) as follows in (table 4). The Wadi Kofrein has an ephemeral regime at the present day. Aggradation by streams with different seasonal or even perennial regimes are indicated by the well stratified character of the Wadi Kofrein deposits, and the peaty material (Table 4). Table 2 summarizes the lower Wadi Kofrein fills (Vita Finzi and Dimbleby 1971).

Table 4: lower Wadi Kofrein fills have been described by Vita -Finzi and Dimbleby (197 1)

Fill	Description	Thickness	Age
Younger deposit	Predominantly well bedded clayey silt, usually buff in color, with horizons iron stained	4m	Medieval
Lower terrace	Bands peaty material in the upper part, one of these bands is 0.3 m thick, yielded pollen. This Fill contain Roman potsherds	30m	Medieval

Generally, in Jordan, Cardova et al., (Cardova et al., 2008) suggested both climatic and anthropogenic processes were involved in the complex history of Holocene alluviation and in some cases their influence compliment to each other.

Discussion

From the previous review, it can be recognized that, in the Holocene a multicausality is more likely, in many instances, than a simple climatic causality of valley alluviation. The influence of human activity and climate will vary from area to area, depending on local agricultural and climatic history, rock type, vegetation, hydrology etc. (as mentioned earlier by Butzer, 1969; Hunt et al., 1992). The pattern of Mediterranean alluviation is demonstrably complex (see figure 2.2). Simple explanations are therefore unlikely: a view cogently expressed by Cooke and Reeves (1976). Those workers studied the cutting and filling of arroyos and canyons in California and Arizona. They reached no firm conclusions, but

they favoured climatic factors in Arizona and human factors in California. These workers point to the possibility of multi-causality and the difficulties of linking cause and effect in simple fashion.

In the Pleistocene, however, anthropogenic causes are unlikely to be significant: climatic and tectonic causes are likely, but the pattern of alluviation events is not uniform around the Mediterranean.

In the Mediterranean most of the deltaic sediments come from erosion via rivers rather than the coastal erosion, having said that it seems hard task to come to conclusion that reveal the causes for the delta building and sedimentations but it looks that both factors contribute to the building up these delta, in addition to the geology and tectonic of every region.

Simply the growth of the human land cultivation, deforestation, grazing, etc. the time, played a spectacular rule which can directed towards anthropogenic impact beside the climatic one.

Conclusion

One can argue that the Mediterranean basin area is ecologically unstable environment (Heavy rain dynamic, steep slopes, often easily erodible unconsolidated sediments) All these may lead to an exaggerate the impact of man in shaping the Mediterranean area. But also the alluviation/sedimentation where dischronous. Climate was also fluctuated in the Holocen, by chance these fluctuation of the climate coincide with human activities, this situation may drive us to refer these alluviation to the climate. But every place has its own characteristics in term of geology, vegetation cover, human impact, etc. and we cannot generalize

and just draw one picture for the whole basin area, if we want to be rationale in this subject, every place has to be treated individually. From the reviewed literatures, a large uncertainty covers this issue, however, many authors have made it increasingly apparent that eustatic and tectonic, climatic and anthropogenic factors interacted together in different manners and fashion to produce a much more complex series of controls upon Holocene alluviation in the Meditteranean region. Finally, the only satisfactory conclusion to this paper is to call for further investigation and thorough research and study.

References

Ammerman, A.J. and Cavalli-Sforza (1971) Measuring the rate of spread of early farming in Europe. Man, 6: 674-688.

Anketell, J. M., Ghellali, S. M., Gilbertson, D. D., and Hunt, C. O. (1995) Quaternary wadi and floodplain sequences of Tripolitania, northwest Libya: A synthesis of their stratigraphic relationships, and their implications in landscape evolution, in Lewin, M. G. Macklin, and J. C. Woodward (eds.) Mediterranean Quaternary River Environments. Balkema, Rotterdam, 231-244.

Ballais, J.-L. (1995) Alluvial Holocene terraces in eastern Maghreb: climate and antherpogenic controls. In , in Lewin, M. G. Macklin, and J. C. Woodward (eds.) Mediterranean Quaternary River Environments. Balkema, Rotterdam, 183-194.

Barker, G. W. W. (ed.) (1996) Farming the Desert, The UNESCO Libyan Valleys Archaeological Survey vol. 1: Synthesis. UNESCO, the department of Antiquities, Tripoli, and the Society for Libyan Studies, London. 404 pp .

Barker, G. W. W. and Hunt, C. 0. (1995) Quaternary valley floor erosion and alluviation in the Biferno Valley, Molise, Italy: The role of tectonics, climate, sea level change, and human activity. In J. Lewin, M. G. Macklin and J. C. Woodward (eds.) Mediterranean Quaternary River Environments. Rotterdam, Balkema. 145-157.

Barker, G. W. W. and Hunt, C. O. (1995) Quaternary valley floor erosion and alluviation in the Biferno Valley, Molise, Italy: The role of tectonics, climate, sea level change, and human activity. In J. Lewin, M. G. Macklin and J. C. Woodward (eds.) Mediterranean Quaternary River Environments. Rotterdam, Balkema. 145-157 .

Barker, G. W. W. and Jones, G. D. B. (1981) The UNESCO Libyan Valleys Survey 1980. Libyan Studies. 12: 9-48 .

Barker, G. W. W. and Jones, G. D. B. (1982) The UNESCO Libyan Valley Survey 1979-1981 Libyan Studies 13: 1-34 .

Barker, G. W. W., Gilbertson, D. D., Griffin, C. K, Hayes, P. P. and Jones, A. A. (1983) The UNESCO Libyan Valleys Survey V: Sedimentological properties of Holocene wadi floor and plateau Deposits in Tripolitania, northwest Libya. Libyan Studies, 14: 69-85.

Barker, Graeme, Gilbertson, David and Mattingly, David. (eds) 2007. Archaeology and Desertification: the Wadi Faynan Landscape Survey, Southern Jordan. Oxford, Council for British Research in the Levant and Oxbow Books, 59-95 .

Bell, M. (1982) Valley sediments and environmental change. In Jones, M. and Dimbleby, G.W. (eds.) The environment of man in the Iron Age to Anglo Saxon period, British Archaeological Report Series 87, 75-91.

Bintliff, J. L. (1975) Mediterranean Alluviation: New Evidence from Archaeology. Proceedings of the Prehistoric Society, 41, pp 78-84 .

Bintliff, J. L. (1976 a) Sediments and Settlement in Southern Greece. In D. A. Davidson and M. L. Shackley (eds.) Geoarchaeology. London, Duckworth, 267-275 .

Bintliff, J. L. (1976 b) "The Plain of Western Macedonia and the Neolithic Site of Nea Nikomedi' Proceedings of the prehistoric Society 42: 241-262 .

Bintliff, J. L. (1977) Natural Environment and Human Settlement in Greece. British Archaeological Reports, BAR Supplementary Series 28 (i, ii), Oxford. B. A. R. 734 pp .

Bintliff, J. L. (1982) Climatic change, archaeology and Quaternary science in the eastern Mediterranean region. In A. F. Harding (ed.) Climatic Change in Later Prehistory. Edinburgh, Edinburgh University Press. 143-16 1.

Boardman, J. and Bell, M. (1992) Past and Present Soil Erosion: Archaeological and geographical perspectives. Oxbow Monograph 22 .

Bruckner, H. (1986) Man's Impact on the evolution of the physical environment in the Mediterranean Region in the historical times. Geo-Journal 13/1:7-17 .

Bruckner, H. (1990) "Changes in the Mediterranean ecosystem during antiquity- a geomorphological approach as seen in two examples" S. Bottema, G. Entjes-Nieborg

and van Zeist (eds.) Man's Role in the shaping of the Eastern Mediterranean Landscape. Balkema, Rotterdam. 127-137.

Bruins, H. J., Evenari, M. and Nessler, U. (1986) Rainwater harvesting agriculture for food production in arid zones: the challenge of the African famine. Applied Geography, 6 (1): 13 -3 2 .

Budel, J. (1965) "Aufbau und Verschuttung Olympias: Mediterrane Flusztatigkeit seit der Fruhantike," Deutsche Geographische Ta,gung, Heidelberg , Ta,gunysberichte und Wissen- schaftliche Abhandlungen: 179-183. Heidelberg

Budel, J. (1977) Khma-Geomorphologie. Berlin-Stuttgart

Butzer, K. W. (1969) "Changes in the land" (review of C. Vita Finzi: The Mediterranean Valley: Geological changes in Historic Times), Science, 165: 52-53 .

Butzer, K. W. (1972). Environment and Archaeology: an Ecological Approach to Prehistory. London: Methuen .

Butzer, K. W. (1974) Accelerated soil erosion: a problem of man-land relationships. In (I. R. Manners, and M. W. Mikesell, eds). Perspectives on Environment, Publication of the Association American Geographers 13 .

Carmona, P. and J. M. Ruiz (2011) Historical morphogenesis of the Turia River coastal flood plain in the Mediterranean littoral of Spain. Catena,volume 86, Issue 3, September Pages 139–149.

Chester, D. K. and James, P. A. (1991) Holocene alluviation in the Algarve, Southern Portugal: the case for an anthropogenic cause. Journal ofArchaeological Science 18: 73-87 .

Cooke, R. U. and Reeves, R. W. (1976). Arroyos and Environmental Change in the American Southwest. Oxford, Clarendon Press.

Copeland, L. and Vita-Finzi, C. (1978) Archaeological dating of geological deposits in Jordan. Levant 10: 10–25.

Cardova, C.E., Rollefson, G.O., Kalchgrubber, R., Wilke, P. and Quintero, L. (2008) Natural and Cultural Stratigraphy of 'Ayn as Sawda', Azraq Wetland Reserve:2007 Excavation Report and discussion of finds. ADAJ 52:417-425.

Davidson, D. A. (1971) Geomorphology and prehistoric settlement in the Plain of Drama. Revue de Geomorphologie Dynamique, 20:22-26 .

Davidson, D. A. (1980) Erosion in Greece during the first and second millennia B.C. In (R. Cullingford, D. Davidson, and J. Lewin. (eds.) Time scales in Geomorphology. New York, Wiley, 143-158 .

Davidson, D., Renfrew, C. and Tasker, C. (1976) Erosion and prehistory in Melos: a preliminary note. Journal of Archaeological Science 3, 2 19-227.

Devereux, C.M.(1982) Climate speeds erosion of the Algarve's valleys. Geographical Mag. 54, 10-17.

Dimbleby, G. W. (1972) The Impact of early man on his environment. In P. R. Cox and K. Peel (eds) Population and Population. London, Academic Press. 7-13 .

Douglas, I. (1967) Man, vegetation and sediment yield of rivers. Nature 215,925-928.

Dufaure, Jean-Jacques (1976) "La Terrasse Holocene d'Olympie et ses Equivalents Mediterraneens," Bulletin de l'Association GeoBraphique Franfaise 433: 85-94 .

Eisma, D. (1978) Sream, deposition and erosion by the eastern shore of the Aegean. In W. C. Brice (ed.) The environmental history of the Near and Middle East since the Last Ice Age, London, Academic Press.67-81 .

El-Rishi, H., Chris Hunt, David Gilbertson, John Grattan, Sue McLaren, Brian Pyatt, Geoff Duller, Gavin Gillmore, Paul Phillips. (2007). Chapter 3. The past and present landscapes of the Wadi Faynan: geoarchaeological approaches and frameworks. In Barker, Graeme, Gilbertson, David and Mattingly, David. (eds) 2007. Archaeology and Desertification: the Wadi Faynan Landscape Survey, Southern Jordan. Oxford, Council for British Research in the Levant and Oxbow Books, 59-95 .

Frumkin, A., Carmi, I., and Magaritz (1994) The Holocene climatic record of the Salt Caves of Mount Sedom. The Holocene 1: 191-200.

Gilbertson, D. D. and Hunt, C. O. (1 996) Quaternary geomorphology and palaeoecology. In G. W. W. Barker, D. D. Gilbertson., B. Jones and D. I. Mattingley

(eds.) Farming the desert. The UNESCO Libyan valley survey. UNESCO, Paris. 49-82 .

Gilbertson, D. D., Hayes, P. P., Barker, G. W. W. and Hunt, C. O. (1984) The UNESCO Libyan valleys survey VII: An interim classification and functional analysis of ancient wall technology and land use. Libyan studies, 15: 45-70 .

Gilbertson, D. D., Holyoak, D. A., Hunt, C. O. and Paget, F. N. (1983) Palaeoecology of late Quaternary flood plain deposits in Tuscany: the Feccia Valley near Frosini. Archeological Medivale 10: 340-350.

Gilbertson, D. D., Hunt, C. O., and Smithson, P. A. (1996) Quaternary geomorphology and palaeoecology, in G. W.W. Barker, D.D. Gilbertson, G.D.B. Jones, and D.J. Mattingly (eds.) Farming the Desert: The UNESCO Libyan Valleys Archaeological Survey: 49–82 .

Goldberg, P. (1984) Late Quaternary history of Qadesh Barnea, Northeastern Sinai. zeit-schrift fur Geomorphology 28: 193-217.

Gomez, B. (1987) The alluvial terraces and fills of the Lower Vasilikos Valley, in the vicinity of Kalavasos, Cyprus Transactions of the Institute of British Geographers New Series, 12 (1987), pp. 345–359.

Graf, W. L. (1983 b) Flood-related channel change in an arid region river. Earth Surface Processes and Landforms, 9: 125 -13 9 .

Graf, W. L. (1983 c) Downstream changes in stream power in the Henry Mountains, Utah. Annals Association American Geographers, 73: 3 73 -3 87 .

Graf, W. L. (1983 d) Variability of sediment removal in a semiarid watershed. Water Resources Research, 19: 643-652.

Grove, A. T. and Rackham,O. (2001)Nature of Mediterranean Europe. Yale university press.

Hemple, L. (1982) Jungquanare Fortnungsprozesse inn Sudgriechenland und auf Krela. Forschungsbericht des Landes Nordrheinwestfalen 3114, Opladen .

Hemple, L. (1984 a) Geomorphlogische Studien an Schuttfachern in Ostkreta. Ein Beitrag zur Klimageschichte des Jungquartars in Mittelmeerlandern. Erdkunde 38: 187-194 .

Hemple, L. (1984 b) Geookodynamik im Nüttelmeeraum wahrend des Jungquartars. Beobachtunggen zur Frag (Mensch und/oder Klima) in Sudgriechenland und auf kreta. Geookodynwnik, 5: 99-140.

Hunt, C. O. and Gilbertson, D. D. (1995) Human activity, landscape change and valley alluviation in the Feccia Valley, Tuscany, Italy. in Lewin, M. G. Macklin, and J. C. Woodward (eds.) Mediterranean Quaternary River Environments. Balkema, Rotterdam, 167-178.

Hunt, C. O., Gilbertson, D. D. and Donohue, P, E. (1992) Palaeobiological evidence for agricultural soil erosion in the Montagnola Senese, Italy. In M.Bell and J.Boardman (eds.) Past and Present Soil Erosion: Archaeological and Geographical Perspectives. Oxford, Oxbow Monographs, 22: 163 -174 .

Judson, S. (1963 a) Stream changes during the historic time in East- central Sicily. American Journal of Archaeology, 67 (11): 287-289 .

Judson, S. (1963 b) Erosion and deposition of Italian stream Valleys during historic times. Science 140: 898-899 .

Judson, S. (1968) "Erosion of the Land-or What's Happening to our Continents?" American Scientist 56: 356-374.

Judson, S. (1968) Erosion rates near Rome, Italy Science, 160: 1444-1445.

Kenrick, P.M.(1985) Excavation in Sidi Khrebish Benghazi (Berenice).Part 1: The Fine Pottery, VolumeIII. Suppliments to Libya Antoqua-v

Leopold, L.B. (1976) Reversal of erosion cycle and climatic change. Quaternary Research, 6 pp. 557-562

Lewin, J., Macklin, M. G. and Woodward, J.(eds.) (1995) Mediterranean Quaternary River Environments. Rotterdam, Balkema. 292 pp.

Macklin, M. G, Lewin, J. and Woodward, J. (1995) Quaternary fluvial systems in the Mediterranean basins. In Lewin, J., Macklin, M. G. and Woodward, J. (eds.) Mediterranean Quaternary River Environments. Rotterdam, Balkema. 1-25.

Macklin, M.G. and Woodward, J.C.(2009) River systems and environmental change. The Physical Geography of the Mediterranean. Oxford .

Neboit, R. (1984 a) Erosion de sots et colonisation greque en. Sicile et en. Grande Grece. Bulletin de l ". Association. Geographique de. France. 499: 5-13.

Pope, k. o. and Van Andel, T. H. (1984) Late Quaternary alluviation and soil formation in the Southern Argolid: Its history, causes and archaeological implications Journal of Archaeological Science, 11 (1984), pp. 281-306

Rathjens, C. (1979) Formung der Erdoberflache unter dem EinfluB des Menschen. Stuttgart .

Rose, J. (1995) Lateglacial and Holocene river activity in lowland Britain. Paläoklimaforschung Special issue 9, 51-74.

Thornton, S. E., Pilkey, O., Doyle, L., Whaling, P. (1980) Holocene evolution of a coastal lagoon, Lake of Tunis, Tunisia. Sedimentology 27, 79-91.

Van Andel, T. H., Runnels, C. N. and Pope, K. O. (1986) Five thousand years of land use and abuse in Southern Argolid, Greece. Hesperia 55 (1): 103-128 .

.219-263,218American South- west. Oxford: Clarendon Press .

van Zuidam, R. A. (1975) Geomorphology and Archaeology. Evidences of interrelation at historical sites in the Zaragoza region, Spain. Z. Geomorph.N.F.19, 319—328 .

Vita Finzi, C. (1978) Recent Alluvial History in the Catchment of the Arabo-Persian Gulf In W. C. Brice (ed.)The Environmental History of the Near and Middle East since the Last Ice Age. London, Academic Press Inc. 255-261 .

Vita Finzt, C. (1972) The supply of fluvial sediments to the Mediterranean Sea during the last 20,000 years. In D. J. Stanley (ed) The Mediterranean Sea, a natural Sedimentation Laboratory. Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson and Ross. 4346 .

Vita-Finzi, C. (1969) The Mediterranean Valleys. Cambridge University Press.

Vita-Finzi, C. (1975) Chronology and implications of Holocene alluvial history of the Mediterranean basin Bulletin Geology,19, pp. 137-147

Vita-Finzi, C. (1976) Diachronism in Old World alluvial sequences. Nature

Vita-Finzi, C. and Dimbleby, G. W. (1971) Medieval pollen from Jordan. Pollen et spores 13(13):415-420 .

Wagstaff, J. M. (1981). Buried assumptions: some problems in the interpretation of the "Younger Fill" raised by recent data from Greece. Journal of Archaeological Science 8, 247-264.

Avoir ou être ? Etude des difficultés liées au choix de l'auxiliaire : les exemples de « monter » et « passer » en français et en arabe.

مقدم البحث

وريدة علي موسي علي الهمالي
عضو هيأه تدريس بقسم اللغة الفرنسية كلية الآداب جامعة بنغازي
E-MAIL
Oureda1@yahoo.fr

Avoir ou être ? Etude des difficultés liées au choix de l'auxiliaire : les exemples de « monter » et « passer » en français et en arabe.

Warida el hamaly, Brigitte Touillet

Résumé

Au cours d'un exercice de production de phrases pour illustrer le sens de quelques verbes de déplacement, des élèves étrangers apprenant le français se sont interrogés et ont interrogé leurs enseignants sur les nuances sémantiques produites par l'utilisation de l'auxiliaire « être » ou de l'auxiliaire « avoir » dans la formation des temps composés.

Décidées à apporter une réponse à cette question, nous avons donc choisi d'étudier 2 verbes de déplacement qui nous semblent concentrer toutes les difficultés : « monter » et « passer ». La confrontation de la norme donnée par les dictionnaires et de l'usage, notamment en littérature, révèle des contradictions dans les règles énoncées, et un usage en évolution, tendant à une simplification. Cependant, l'analyse de quelques énoncés problématiques met en évidence la réalité d'une différence sémantique induite par le choix de l'auxiliaire, qui affecte non seulement le procès, mais dans certains cas, induit une interprétation complètement différente de l'énoncé lui-même. La traduction en arabe de quelques-uns de ces énoncés permettra d'illustrer les difficultés liées au choix de l'auxiliaire pour des étrangers apprenant le français tout en mettant en évidence la nécessité d'une norme facilitant l'apprentissage et les risques d'incompréhension ou de contre-sens liés à une trop grande implication.

Mots –clés : *Auxiliaires – temps composés- transitif/intransitif –– inaccusatif – arabe – accompli-*

Some young french learners, who had to produce sentences including motion verbs asked their teacher about the difference of meaning according to the auxiliary chosen to form french past times. Tey didn't agree with their teacher's explanation based on the syntactic construction of the verb. They ensured that using 2 differents auxilaries provides a difference of meaning. Trying to answer their question, we chosed to study 2 motion verbs which seems particularly difficult : "monter" and "passer". We noticed some contradictions between the rules given by different dictionnaries and applied by classic french writers, and other contradictions between the rule taught to native speakers at school and their practice. We also noticed an evolution towards a simplification of the choice of the auxiliary. But the analysis of some problematic statements showed that the meaning of the auxiliary may affect the meaning of the process, and even the meaning of the whole statement . Translating these statesments into arabian language makes obvious how diffficult it is for a french-learning student to disambiguate them. So, if it seems necessary to agree on a clear rule to facilitate the learning, it may also prevent the learner to understand the meaning of the statement and create misinterpretation.

Key words : Auxiliaries, past –formed times, transitive/intransitive verbs, inaccusative verbs, arabian language, arabian past time.

ملخص

تنقسم الأزمنة في اللغة الفرنسية إلى أزمنة بسيطة وأزمنة مركبة. الأزمنة البسيطة هي تلك الأزمنة التي لا تحتاج إلى فعل مساعد أما الأزمنة المركبة فهي التي تحتاج الي أحد الفعلين المساعدين Avoir، Etre الكينونة و الملكية.

يرتكز موضوع بحثنا على كيفية اختيار أحد هذين الفعلين في الأزمنة المركبة. و القاعدة العامة هي أن فعل الملكية يستعمل في الغالب مع تلك الأفعال التي تقبل مفعولا به مباشراً ، وأما الأفعال التي لا يصح معها استعمال المفعول به المباشر فهي في الغالب مع فعل الكينونة إلا أن هناك استعمالات بحسب هذه الدراسة تخالف هذه القاعدة وخاصة مع الفعلين اللذين أخذناهما بصفتهما نموذجاً وهي فعل يصعد ، وفعل يمر وهو موضوع بحثنا هذا لأن متعلمي اللغة الفرنسية من الأجانب غير الناطقين بها يجدون صعوبة في فهم هذه التركيب .

واللغة كما نعلم جميعاً تتأثر بعامل الزمن فهناك كلمات وعبارات تندثر وعبارات وكلمات أخرى تستجد لأن اللغة تتأثر بعامل الزمن وأيضا بالفئة العمرية والثقافية والوضع الاجتماعي للفرد .

*الكلمات المفتاحية :*الأفعال المساعدة، الأزمنة المركبة، الفعل اللازم والمتعدي، اللغة العربية، صيغة الماضي في اللغة العربية.

1. Introduction :

A l'origine de notre étude se trouve le constat d'une réelle difficulté pour les étrangers qui apprennent le français à maîtriser notre système temporel, et en particulier la formation des temps composés de l'indicatif. En effet, beaucoup de langues n'ont pas de temps composés ou bien ceux-ci n'ont pas la même valeur aspectuelle et les mêmes emplois que les temps français.

En règle générale, les temps composés se forment avec l'auxiliaire « *avoir* », conjugué à un temps simple, auquel on ajoute le participe passé du verbe. Cependant, pour 13 verbes et leurs dérivés, on utilise l'auxiliaire « *être* ». Ces 13 verbes peuvent être considérés comme des verbes de déplacement. Ils comprennent 5 paires opposées par leur polarité (initiale ou finale)(On appelle verbes à polarité initiale (sortir) ceux dans lesquels le déplacement prend implicitement le site (localisation spatiale) pour origine, verbes polarité finale (entrer) ceux dans lequel le site constitue la destination, et verbes à polarité médiane ceux pour lesquels le site constitue le lieu traversé ou parcouru pendant le déplacement.(Borillo 1998, cité par Garcia-Debanc)

Dans cette optique, on considérera ici « naître » et « mourir » comme des verbes téliques indiquant un déplacement d'une polarité (la vie) à une autre (la mort). Cependant, la justification du choix de l'auxiliaire « être » pour conjuguer ces 2 verbes tient aussi comme nous le verrons au sémantisme propre de « être », qui indique le résultat d'une action.

: « *entrer/sortir, arriver/partir, aller/venir, monter/descendre, naître/mourir* », et 3 verbes sans antonymes : « *retourner* » (quasi synonyme en

construction intransitive du dérivé de « *venir* » : « *revenir* »), « *passer* », verbe canonique de polarité médiane et « *rester* », seul verbe à désigner un état et non un mouvement.

Parmi ces exceptions, 3 verbes admettent les 2 auxiliaires, y compris en construction intransitive :
« *monter/descendre* » et « *passer* ». Nous avons choisi de nous attacher à l'examen d'occurrences de « *monter* » et « *passer* ». Nous développerons les raisons de ce choix et présenterons les corpus dans la seconde partie de notre article.

Il conviendra ensuite d'étudier les corpus et de s'interroger à la lumière des règles données par les dictionnaires sur les différences sémantiques induites ou non par le choix de l'auxiliaire.
Nous serons ainsi amenées à confronter la norme et l'usage, dans une perspective diachronique, y compris en pointant des contradictions entre dictionnaires, et les implications sémantiques et syntaxiques liées à une éventuelle évolution dans les pratiques langagières des locuteurs natifs.
Enfin, nous chercherons à éclairer nos conclusions et à dégager les limites par l'analyse d'un exercice pratique de traduction français/arabe de certaines phrases significatives extraites de nos corpus.

2. La simplicité n'est pas toujours synonyme de facilité :

« *Monter* » et surtout « *passer* » sont ce que (Viberg 2002) définit comme « *nuclear verbs* » ou verbes noyaux, c'est-à-dire des verbes très génériques, incontournables, qui font partie du lexique fondamental de la langue. Très polysémiques, ils offrent l'intérêt de recouvrir un large champ sémantique et de pouvoir se substituer plus ou moins précisément à de nombreux hyponymes.

Le sens premier est assez simple, ce sont deux verbes de déplacement, qui partagent plusieurs traits sémantiques de la catégorie (Cadiot, 2004) :

S1 Progression dans l'espace- **S2** verticalité dans le déplacement - **S3** régularité dans le déplacement - **S4** rapidité dans le déplacement - **S5** qualité spécifiable. Cadiot précise: *« qualité spécifiable comme « manière », « modalité », « instrument » ou autre (voler, skier, zigzaguer). »*

	S1 :	S2 :	S3	S4	S5
monter	+	+	0	0	-
passer	+	-	0/+	0	-

Cependant, nous verrons que de nombreux sens sont dérivés de ce sens originel, dont certains peuvent sembler très éloignés. Ainsi, « *monter* » a pour hyponymes des termes aussi variés que « grimper, escalader, lever, atteindre, hisser… » qui intègrent le trait S1 « déplacement vertical » mais aussi « imaginer (monter une blague) construire (monter une maison),

Insérer (monter une pierre sur un bijou) etc...

Si pour un étranger apprenant la langue, on peut considérer cette caractéristique comme un atout puisqu'elle permet d'utiliser le même verbe pour exprimer des prédicats extrêmement variés, elle se révèle rapidement contre-productive en raison de la complexité des règles syntaxiques associées à chaque utilisation : En effet, si l'on s'en tient à la seule dimension sémantique du déplacement, la construction transitive/intransitive semble constituer un élément de sens indéniable (Fuchs,1996) : la distinction entre « *Jean monte la valise* » et « *Jean monte à l'arbre*» est assez claire . Cependant, *« Jean monte l'escalier* » est plus proche sémantiquement de « *Jean monte à l'arbre* » que de « *Jean monte la valise* ». (Fuchs, 1996) Il n'est donc pas possible d'associer mécaniquement un sens à une construction, puisque, en construction transitive, « *monter* » dans un cas signifiera plutôt « *gravir* » et dans l'autre « *hisser* ».

Comme nous l'avons déjà noté, ce sont aussi des verbes qui admettent la double construction transitive/intransitive, plus la tournure pronominale (*Il s'est monté la tête*, *Elle s'est passé la main sur le visage*). En construction intransitive, ils acceptent les deux auxiliaires. Enfin, ils peuvent être complétés par des syntagmes prépositionnels très variés (Aunargue, 2008).

Ces verbes si pratiques peuvent donc se révéler des faux amis, notamment à l'écrit, et générer incompréhension et contresens.

3. Etre ou avoir ? Normes et usages

Dans un corpus constitué de 81 romans français publiés de 80 à 2000, de 33 romans d'Alexandre Dumas père et de 10 romans d'Emile Zola, nous avons recherché les occurrences des flexions « *était monté(e)* » et « *avait monté* » et celles des flexions « *était passé(e)* » et « *avait passé* ». Le passé simple étant le temps privilégié du récit, nous avons préféré le plus-que-parfait au passé composé, moins fréquent. Nous nous en sommes tenues à la 3ème personne du singulier, la plus fréquente dans le récit, estimant obtenir ainsi un corpus relativement significatif de l'usage.
Nous obtenons les résultats suivants :

Pour « *monter* » :

Base	Avait monté (+COD)	Avait monté (intransitif)	Etait monté(e)	Total des emplois intransitifs
Frantext (80/2000)	7	1	29	30
Dumas (GF)	28	4	74	78
Zola (GF)	4	1	39	40

Une tendance lourde se dégage pour l'emploi privilégié de la construction intransitive. En emploi intransitif, tous les auteurs du corpus privilégient l'auxiliaire *être*.

Pour « *passer* ». Nous avons recensé toutes les occurrences sans distinguer les sens, mais avons écarté les occurrences de la tournure pronominale « s'était passé(e) »

Base	Avait passé	Avait passé	Etait	Total des emplois

	(+COD)	(intransitif)	passé(e)	intransitifs
Frantext (80/2000)	70	15	76	91
Dumas (GF)	185	86	53	139
Zola (GF)	51	29	20	49

Les résultats sont moins nets : Le nombre de constructions transitives est un peu supérieur à celui des constructions intransitives dans les romans du 19ème. La tendance se renverse pour le corpus de la fin du 20ème siècle, où l'on note aussi une prédominance de conjugaisons avec l'auxiliaire « *être* ». Pour conforter cette première observation, il conviendrait de rechercher plus précisément toutes les occurrences de temps composés, mais ces premiers résultats nous semblent cependant décider des tendances intéressantes : ils suggèrent notamment une évolution dans l'usage, avec raréfaction du choix de « *avoir* » en construction intransitive, au profit de « *être* ». Nous reviendrons sur ce point dans la partie 4.

Nous nous sommes alors interrogées sur la norme. Pour cela, nous avons constitué un second corpus de phrases exemples extraites des entrées « *monter* » et « *passer* » dans les dictionnaires en ligne : « Larousse, Wiktionary, Trésor de la Langue française, l'Internaute »

Le Larousse et le TLF sont connus pour leur sérieux et la qualité de leurs références. L'internaute et Wiktionary, qui intègrent des bases classiques, mais dont les articles sont constitués par les internautes eux-mêmes, peuvent sembler moins fiables pour attester la norme mais ils nous ont semblé justement intéressants dans la mesure où ils témoignent de l'admissibilité pour des locuteurs actuels de tournures parfois jugées incorrectes par des experts plus institutionnels. Le Larousse et Wiktionary se sont révélés les plus complets. Le TLF donne surtout des exemples au

passé simple et au présent.

A l'exception du TLFI les dictionnaires indiquent aussi des règles de formation des temps composés :

« monter »	transitif	intransitif
Larousse	*« Se conjugue avec l'auxiliaire avoir »*	*« Se conjugue avec l'auxiliaire « être », sauf quand il signifie « **atteindre un niveau plus élevé** » : « l'eau a encore monté cette nuit. Les prix ont monté ».*
TLFI	///	///
Wiktionary	*« se conjugue de façon normale, avec l'auxiliaire avoir quand il est accompagné d'un complément d'objet »*	*« se conjugue avec l'auxiliaire être pour former les temps composés de la voix active quand il est employé intransitivement. »*
Internaute	Le tableau de conjugaison associé à l'entrée donne avoir comme seul auxiliaire.	

« passer »	transitif	intransitif
Larousse	*« se conjugue toujours avec « avoir » »*	*« Aujourd'hui, « passer » verbe de mouvement, est presque toujours conjugué avec l'auxiliaire « être » dans son emploi intransitif »*
TLFI		*« Fonctionne comme un verbe*

		d'état »
Wiktionary	*« Il se conjugue de façon normale, avec l'auxiliaire avoir, quand il est accompagné d'un complément d'objet »*	*« se conjugue avec l'auxiliaire* être *pour former les* temps composés *de la voix active quand il est employé intransitivement.. »*
Internaute	*Le tableau de conjugaison associé à l'entrée donne avoir comme seul auxiliaire*	

Le Larousse et Wiktionary ajoutent des remarques à propos de la conjugaison en emploi intransitif :

- « La conjugaison avec l'auxiliaire avoir (« la manifestation a passé par les boulevards »), sans être incorrecte, paraît vieillie. La nuance entre la conjugaison avec avoir, exprimant l'action, et la conjugaison avec être, exprimant le résultat de l'action ou le fait accompli, est de moins en moins sentie dans la langue contemporaine. « **Remarque** Cette nuance reste perceptible à la lecture des anciens auteurs, par exemple chez Mme de Sévigné : « J'ai passé par là, c'est une des choses les plus cruelles du monde » ; mais, chez le même auteur : « Je suis passée de l'excès de l'insolence à l'excès de la timidité ». (Larousse)
- « Avec l'auxiliaire » *avoir*», désigne seulement l'action de se transporter d'un lieu à un autre. Avec l'auxiliaire « *être* », il désigne en outre le résultat de cette action et signifie que le passage est accompli. » (Wiktionary).

Ainsi le Larousse confirme la tendance des locuteurs contemporains à préférer l'emploi de « *être* » à celui de « *avoir* » pour conjuguer « *passer* »

à un temps composé. Les deux dictionnaires relèvent en outre des effets sémantiques de l'usage d'un auxiliaire ou de l'autre.

Pour l'entrée « *monter* », les choses sont cependant moins nettes. Le Larousse constate un usage privilégié de « *avoir* » pour le sens « *« atteindre un niveau plus élevé* », mais sans en avancer d'éléments d'explication.

4. Influence du sémantisme de l'auxiliaire sur le sens de l'énoncé :

Pour tenter de dégager une règle plus générale, nous avons donc relevé dans le corpus de dictionnaires tous les exemples où le verbe, en construction intransitive, apparaissait conjugué à un temps composé. Nous avons également indiqué le sens illustré par la phrase selon le dictionnaire concerné et les annotations éventuelles.

Pour *« monter »* : Nous n'avons retenu que les constructions intransitives.

N°	+ avoir	+ être	Sens
1.		T'es déjà monté sur un crevettier ? – Non, je suis monté sur d'autres arbres ! *Dialogue du film Forrest Gump*(**L'internaute**) Je suis monté au $2^{ème}$ étage (**Wiktionary**) Je suis monté me coucher vers 23 heures. (**Larousse**)	*grimper*
2.	Les prix ont monté de dix pour cent (**Larousse**)	Le dollar est monté à 1,5 euro. (**Larousse**)	*Atteindre un niveau supérieur*

3.		Le pétrole est encore monté à des prix faramineux (**Wiktionary**)	*Figuré : croître en valeur.*
4.	L'eau a encore monté cette nuit. (**Larousse**)	L'eau est montée d'un mètre à cause de la pluie (**Wiktionary**)	*Atteindre un niveau supérieur(Larousse)* *Augmenter en élévation* ***((Wiktionary)***
5.	Les salades ont trop monté. (**Larousse**) Ces laitues ont monté, elles ne sont plus bonnes à manger. (**TLF**)	Les salades sont trop montées. (**Larousse**)	*Pousser (légumes)* ***(Larousse)***
6.	*Les larmes lui ont monté aux yeux* (**Larousse**)	*Les larmes lui sont montées aux yeux* (**Larousse**)	*Atteindre une partie du corps* ***(Larousse)***
7.	*Il a monté en grade* (**Larousse** + **L'internaute**)	*Il est monté en grade* (**Larousse**)	*S'élever dans la hiérarchie****(Larousse)***

Tout d'abord, on notera là encore une prédominance des conjugaisons avec « être ».

Il est remarquable également que pour un même sens, on trouve un exemple avec « *être* » pour chaque occurrence avec « *avoir* ». Il semble donc y avoir juxtaposition des 2 usages. Alors que le Larousse indiquait « avoir » pour les sens n° 2 et 5 on trouve, y compris dans son propre

corpus d'exemples, des phrases avec « *être* ».

Si nous examinons les phrases suivantes :

1. *« L'eau a encore monté cette nuit. »* (Larousse)

vs 2. *« L'eau est montée d'un mètre à cause de la pluie. »* (Wiktionary)

1* Le Nil a encore monté cette nuit.

vs 2* Le Nil est monté d'un mètre à cause de la pluie.

Dans la phrase 1 « *l'eau* » apparaît comme agent de l'action. Si on remplace « *l'eau* » par le nom d'un fleuve, Le Nil par exemple, on obtient dans la phrase 1* une personnification du sujet, absente de la phrase 2 *, où le Nil conserve un statut d'inanimé.

Dans la phrase 2, l'attention est bien portée sur le résultat de l'action : le niveau est à présent plus haut d'un mètre. L'interprétation est renforcée par la présence d'une cause explicite « *à cause de la pluie ».* La montée de l'eau constitue bien un résultat, et non une action.

C'est donc le locuteur qui choisit de présenter soit l'action (« *avoir* ») soit son résultat « *être* ». Nous sommes là dans des mécanismes extrêmement fins, dont nous ne sommes pas sûres que les locuteurs soient réellement conscients.

Si l'on examine à présent les exemples donnés pour « *passer* » :

N°	+ **avoir**	+ **être**	***Sens***
1		Un avion est passé dans le ciel. (Larousse)	*Déplacement par rapport à qq'un ou qqe chose*
2	La balle lui a passé	La flèche est passée à côté	*Id.*

	bien près de la tête (wiktionary)	de la cible (Larousse)	
3	La manifestation a passé par les boulevards *(vieilli)*	La manifestation est passée par les boulevards *(actuel)*	
4		Pierre est passé à la maison hier (Larousse)	*Aller qq part, sans intention d'y rester*
5		Il est passé à l'étranger (Larousse)	*Quitter un lieu pour un autre*
6	Il a passé le long de la muraille (wiktionary)	Il est passé de l'autre côté de l'eau (wiktionary)	*Aller d'un lieu à un autre*
7	Il a passé par Lyon ((wiktionary)	Son train est finalement passé par Paris. (L'internaute)	Aller d un endroit à un autre, *par un lieu précis*
8	Il a passé en Amérique en tel temps. (wiktionary)	Il est passé en Amérique depuis longtemps (wiktionary)	
9		Il est passé en deuxième année sans aucune difficulté ((L'internaute)	Changer d état, de fonction, de position,
10		D'apprenti il est passé contremaître. (L'internaute)	*Changer d'état (+)*
11	La maladie a passé par toutes ses périodes (wiktionary)		*Fig.*
12	« *J'ai passé par là, c'est une des choses les plus cruelles du*	*« Je suis passée de l'excès de l'insolence à l'excès de timidité. »» (Mme de*	*Avoir : action Etre : résultat ou fait accompli.*

	monde. » (Mme de Sévigné Larousse*)*	*Sévigné* Larousse*)*	

Là encore, sauf pour la phrase 11, on trouve un exemple donné avec « *être* » pour chaque exemple avec « *avoir* ».

Le Larousse semble référer le choix d' « *avoir* » à un usage « *vieilli* » (ex 3), en suggérant que la distinction de sens entre les 2 auxiliaires, maniée par les auteurs classiques (Mme de Sévigné) n'est plus sensible aujourd'hui.

Pour Wiktionary, le choix de l'auxiliaire n'a d'influence que lorsque le verbe a son sens premier de « *se transporter d'un endroit à un autre* », auquel cas le choix de « *être* » ajoute une idée d'achèvement, de résultat.

Pour affiner l'analyse, nous avons donc extrait du corpus narratif quelques exemples d'emploi avec avoir :

1. *« Le Kindia avait passé sans toucher la côte. » (M. Genevois)*
2. *« Un vent froid et vierge, comme s'il avait passé sur les neiges… » (Gracq)*
3. *« Une brève douceur avait passé ». (Gracq)*
4. *« L'interminable file avait passé. » (M. Genevois)*
5. *« Il ne s'était rien passé : le temps avait passé. » (J. d'Ormesson)*
6. *« Du temps avait passé. » (P. Labro)*

Les phrases 1 à 4 ne remettent pas en cause l'hypothèse selon laquelle « avoir » insiste sur l'action, même si elles apparaissent effectivement « vieillies » à des locuteurs natifs consultés. Le fait qu'il s'agit d'un corpus littéraire plaide aussi dans ce sens : on peut penser que des écrivains reconnus sont au fait des subtilités de la langue et savent les utiliser.

Cependant, l'étude des phrases 5 et 6 s'avère plus complexe. En effet, si nous comparons :

« Il ne s'était rien passé : le temps avait passé. » (J. d'Ormesson)

? Il ne s'était rien passé : le temps était passé.

Nous constatons que 1 et 2, bien que tous deux syntaxiquement correct ne sont cependant pas sémantiquement équivalents :

En effet, dans la phrase 1, « *le temps avait passé* » peut se paraphraser : « le temps s'était écoulé ». Ici, le déterminant a valeur générique, il s'agit du temps en général.

En revanche, dans la phrase 2, « *le temps était passé* » correspondrait davantage à « ce n'était plus le moment » : le déterminant désigne ici un temps précis, celui dont l'action n'est plus réalisable. On peut alors rapprocher cette phrase de l'exemple suivant : « *L'heure était passée où le cric lui donnait des couleurs.*» (Zola). Ici, il y a clairement achèvement : il s'agissait d'un moment, d'une « heure » précise, définie par la relative. Dans ce sens, on peut admettre l'assimilation de « passer » à un verbe d'état. C'est ce sens aussi qui domine dans des expressions comme : « *La crise était passée* ». Le participe passé prend alors une valeur adjectivale caractérisant le Nom Sujet. On peut y voir une des raisons pour expliquer la tendance actuelle à privilégier l'emploi de l'auxiliaire « *être* ».

L'examen de la phrase « 6 », « *Du temps avait passé* » (Labro) confirme l'intrication entre les différents éléments de la phrase dans la construction du sens : « du temps » signifie ici : « un certain laps de temps ». Il ne s'agit ni du temps en général, ni d'un moment précis. Le choix de l'auxiliaire « avoir » permet à Labro d'insister sur le passage de ce temps, qui crée une rupture entre un avant ce passage et un après.

Dans un tel contexte, le choix de l'auxiliaire n'est donc pas indifférent : non

seulement il affecte le sens de l'énoncé, mais il permet également de désambiguïser d'autres termes : sens générique ou défini du déterminant « *le* », significations de la lexie polysémique « *temps* ». On ne peut pas donc se contenter d'énoncer une règle générale indexant le choix de l'auxiliaire sur la construction transitive ou intransitive du verbe.

5. la perspective de l'hypothèse inaccusative.

(Cadiot 2004) se réfère à la théorie de « l'hypothèse inaccusative » (Legendre & Sorace 2004) selon laquelle « les verbes intransitifs se répartissent en :

- Inergatifs, qui ont pour argument unique un sujet profond
- Inaccusatifs, qui ont pour argument unique un objet direct promu en surface en position sujet. » Cadiot 2004)

Ainsi, dans « *Paul arrive »,* « *Paul »*, expérienceur, est un sujet de surface, tout comme « *le temps »*, en raison de son rôle de patient, dans « *le temps passe* », qui permettent de classe « *arrive »r* et « *passer* » comme inaccusatifs alors que les verbes indiquant une activité, comme « *marcher* », « *nager* » seront classés comme inergatifs. Il existe bien d'autres critères pour opérer ce classement : voir Talmy : (2000) « *Toward a Cognitive Semantics* » 2 vols, Cambridge University Press

Pour reprendre la formule de (Cadiot 2004), « *L' »activité » polariserait la classe des inergatifs, le « changement » celle des inaccusatifs*. »

Dans cette distinction, « *avoir* » est un indicateur de l'inergatif, « *être* » un indicateur de l'inaccusatif. Cadiot (2004) émet l'hypothèse que « la sélection de l'auxiliaire « être » par les inaccusatifs semble indexée avant tout sur une phrase résultative, combinée à une forte dimension télique [1]».

La télicité peut être définie comme « *l'horizon d'une visée* ». (Cadiot 2004)

Il explique les différences entre

« Il a monté la colline. » vs *« Il est monté sur la colline. »*

« Il a passé par ici » vs *« Il est passé à 8 heures*. »

Par la tension entre ergativité et télicité : *« c'est lorsque la progressivité et l'ergativité sont les plus accentuées (« a monté », « a passé ») que la*

télicité est résorbée ; inversement, ces mêmes progressivité et ergativité sont neutralisées par la perspective d'une télicité englobante, dont il faut souligner qu'elle n'est pas nécessairement programmée dans une intention préalable, mais seulement indexée sur un repère extérieur au procès, qu'il soit local ou temporel (« est monté », « est passé »). P. Cadiot, F lebas, Y-M. Visetti (2004) *« Verbes de mouvement, espace et dynamiques de constitution »* in Histoire Epistomologie Langage 26-1 (2004) 07-42

En conclusion de cette partie, il semble bien que le choix de l'auxiliaire influence le sémantisme de l'énoncé, mais d'une façon subtile et difficilement discernable pour un étranger même considéré comme locuteur expert en français. Nous pointons quelques explications et exemples de cette difficulté dans la partie suivante, au travers des problèmes soulevés par la traduction en arabe de quelques phrases extraites de notre corpus d'exemples.

6. D'une langue à l'autre : illustration concrète de difficultés posées par certaines phrases du corpus à un étudiant arabe :

6.1. Ressemblances et différences arabe/français :

(Talmy 2000) est à l'origine de la distinction typologique entre langue à cadrage verbal (*verb framed language*) et langue à cadrage satellitaire

Dans

le premier groupe, le sémantisme du procès est pris en charge par le verbe lui-même, alors

que dans le second groupe, le sémantisme du procès est assumé par le satellite (essentiellement une préposition).

Les langues romanes comme le français sont à cadrage verbal : on dira « *Antoine **monte** les escaliers* » – « *Jean **traverse** la rivière à la nage* », alors que les langues germaniques comme l'anglais et l'allemand sont des langues à cadrage satellitaires : « *Anthony goes **upstairs**. John swims **across the river*** ».

Il faut noter cependant que les langues à cadrage verbal ne rejettent pas les tournures satellitaires. On dira : « *Il grimpe en haut de la colline. Elle se précipita dans la pièce. Je me promenais le long de la rivière.* » exemples tirés de l'article de Wikipédia :

Tout comme le français, la langue arabe qui appartient aux langues sémitiques est une langue à cadrage verbal, qui accepte des constructions satellitaires. Cependant, les différences en particulier concernant système temporel sont nombreuses, et relèvent d'approches différentes, qui ne facilitent pas pour l'étudiant arabe la compréhension et la maîtrise de la conjugaison française. Par exemple, en arabe, c'est par la troisième personne du masculin singulier que l'on désigne un verbe et non par l'infinitif comme en français. Ainsi, on traduira *« passer »* par le verbe « *marra* » : « *il passe* ».

6.2. Difficultés liées à la différence des systèmes temporels.

Une première difficulté tient au fait que l'arabe est une langue à dérivation. Il n'existe pas de temps composés en arabe, pas plus que d'auxiliaire. Il existe simplement deux aspects du verbe, l'un exprime que l'action est achevée, c'est l'accompli, et l'autre l'inaccompli.

L'accompli (passé) : *Il a fait* : فعل

L'inaccompli (présent) : Il *fait* : يفعل

L'accompli exprime une action passée, achevée. Il se traduit en français par le passé simple et le passé composé, il se conjugue par des suffixes. Nous reproduisons ci-dessous un extrait du Bescherelle « *Les verbes arabes* », expliquant la conjugaison de l'accompli, ainsi que le tableau qui en explique la formation (Hatier, 1999 :12).

Le Bescherelle indique que « *L'accompli s'obtient par la suffixation au radical du verbe d'élément pronominaux indiquant la personne, le genre et le nombre.*

Les suffixes de l'accompli sont :

	1re Personne	2e Personne		3e Personne	
		masculin	féminin	masculin	féminin
Singulier	...تُ	...تَ	...تِ	**0**	...ت
Duel	...نا	...تُمَا		...ا	...تَا
Pluriel		...تم	...تن	...وا	...نَ

La 1re personne du singulier se forme par le suffixe ت*, au pluriel et au duel par* نا*.*

La 2e personne est marquée par la consonne ت*, T, suivie d'une voyelle brève.*

La 3e personne est caractérisé par une absence de marque : la 3e personne masculin singulier de l'accompli ne possède pas de suffixe, la voyelle finale

« a » résulte d'un réajustement phonétique. »*(* Hatier, 1999 :12).

6.3. Difficultés liées au verbe.

6.3.1 Problèmes de construction :

Une autre différence importante tient au fait que les locuteurs apprennent l'arabe classique à l'école (langue officielle souvent) mais parlent des dialectes. Certains faits de langue acceptés en arabe classique, n'existent pas en arabe dialectal. Ainsi, le verbe (« **عبر** »), « *abara*» (« *passer* ») accepte la construction transitive et intransitive en arabe classique, mais pas en arabe dialectal.

Pour traduire : « *Le train passe par Toulouse.* », on dira :

En arabe dialectal يخطم القطار علي تولوز

En arabe classique يعبر القطار تولوز

Mais pour traduire : « *Je te passe la balle*. », on utilisera en arabe classique le verbe: **يمرر** « *youmarr* »

En arabe dialectal امد لك الكرة

En arabe classique امرر لك الكرة

5.3.2. Problèmes liés au contexte (exemple de passer)

Le verbe « « **عبر** », « *abara* », « *passer* » a en arabe essentiellement une valeur de déplacement : il peut être construit avec des prépositions variées (depuis, devant, sur….) mais n'est pas aussi polysémique que le verbe français. Avec une valeur temporelle par exemple, même en arabe dialectal, on utilisera un verbe différent : on ne traduira pas « *Il passe son temps à étudier* » en utilisant le verbe « **عبر** », « *abara* », mais à l'aide du verbe « **قضي**», « *gada* » signifiant : « dépenser son temps »

يقضي وقته في الدراسة

Si on compare à présent les traductions de :

1. « *Il a passé en Amérique en 2000* » vs 2. « *Il est passé en Amérique depuis 2000* »

1. مر بأمريكا عام 2000 vs 2. ذهب إلي أمريكا منذ العام 2000

On note également l'utilisation de 2 verbes différents : « *marra* » », « **مر** » et « *dahaba* », « **ذهب** ».

Dans le cas 1, la dimension spatiale est privilégiée, on utilise le verbe « *marra* ». Dans le cas 2, la dimension temporelle (durée) est privilégié : il n'y a plus de déplacement, on utilise alors un verbe spécifique : « *dahaba* » que l'on peut traduire par : « *aller* »

Si l'on se réfère à présent à l'énoncé le plus problématique en français : « *Le temps a passé* » vs « *Le temps est passé* » : nous avons vu qu'il y nécessité d'utiliser le contexte pour être en mesure de désambiguïser l'énoncé, en raison de la polysémie de plusieurs de ses termes. C'est une difficulté très importante pour un étranger, car ici, il y a une importante possibilité de contresens, qui peut gêner considérablement la compréhension d'un texte et aboutir à une traduction fautive. Il est de fait extrêmement difficile de rendre la nuance en arabe : une proposition de traduction serait :

Le temps est passé	*Le temps a passé*
مضي الوقت	
مضت اللحظة	
Le **moment** est passé	Le temps a passé

5.3.3. Problèmes liés à la polysémie : exemple de « monter »

Au sens propre de « effectuer un déplacement vertical du bas vers le haut », on utilise en arabe le verbe « *monter* » « *saada* », transitif et intransitif et ce verbe se construit avec une préposition indiquant le point d'arrivée :

« Jean monte *l'escalier.* » : يصعد جون السلم

« *Jean monte au premier étage* » : يصعد جون إلي الطابق الأول

« Jean est monté sur la montagne » : صعد جون إلي الطابق الأول

Mais si l'on veut traduire « *Jean a monté la montagne* », on utilisera un verbe transitif **تسلق** « *tassalaga* » qui correspond au verbe « *escalader* » en français :

تسلقت الجبل

J'ai escaladé la montagne

Lorsque le verbe « *monter* » n'a pas son sens propre, on utilise en arabe des verbes spécifiques :

Jean monte la valise au premier étage *= porter*	يحمل جون الحقيبة إلي الطابق الأول = « Jean **porte** la valise au premier étage »
« Le dollar est monté et les prix ont monté. » *= augmenter*	تصاعد الدولار وتصاعدت الأسعار = Le dollar est **augmenté** et les prix ont **augmenté**
« Avec la pluie, les eaux du fleuve ont/sont monté(es) d'un mètre. » *= s'élever*	ارتفع منسوب مياه النهر متراً واحداً بفعل المطر = Avec la pluie, les eaux du fleuve se sont **élevées**
« Les salades ont trop monté. » *= pousser*	تنمو السلطة صُعُدا = Les salades ont trop **poussé**

« Le sang avait monté à ses joues. » *= s'élancer*	اندفع الدم إلي وجنتيه = Le sang s'est **élancé** à ses joues
Les larmes lui ont/ sont monté(es) aux yeux. *= baigner*	اغرورقت عيناه بالدموع = Ses yeux ont été **baignés** de larmes

On note qu'il est impossible de rendre en arabe la nuance sémantique (*action* vs *résultat*) liée au choix de l'auxiliaire, dans la mesure où celle-ci n'influence pas le sémantisme d'autres termes de l'énoncé.

Remarquons aussi que pour un locuteur arabe, la phrase « *Les larmes lui ont/ sont monté(es) aux yeux* » pose problème dans la mesure où la relation entre la cible (*les larmes*) et le site (*les yeux)* lui apparaît comme une relation d'horizontalité et non de verticalité. On appelle « *cible* » l'élément qui se déplace, et « *site* » le champ ou le repère de ce déplacement.

Conclusion :

On le voit, lors de la traduction en arabe, il y a possibilité de désambiguïser le sens du verbe. Dans le cas d'énoncés au passé composé utilisant l'un ou l'autre auxiliaire, on peut utiliser le contexte pour désambiguïser comme dans l'exemple *« le temps avait passé/ le temps était passé* ». Cependant, dans le cas de différences fines « *Les eaux ont/sont monté(es)* », il est pratiquement impossible de rendre la nuance en arabe, en raison des différences entre les 2 systèmes temporels. Même pour un locuteur de bon niveau, la règle apparaît extrêmement complexe et difficile à appliquer.

6. Conclusion :

Nous avons constaté la difficulté à définir la nuance sémantique apportée par le choix de l'auxiliaire dans la formation des temps composés des verbes « *monter* » et « *passer* » mais aussi la réalité de ces nuances. Ainsi, les locuteurs natifs à qui nous avons soumis des phrases exemples problématiques de notre corpus en leur demandant, soit de les transposer à un temps conjugué, soit d'indiquer pour des couples de phrases conjuguées avec les deux auxiliaires lesquelles leur semblaient erronées, ont massivement privilégié l'emploi de l'auxiliaire « *être* », mais ont identifié comme correctes les phrases : *« les prix ont monté », « les eaux ont monté » « le temps a passé »*.

Il s'agit là d'une compétence linguistique propre au locuteur natif, puisque les enseignants, pour des raisons évidentes de simplification et d'accessibilité de la règle, enseignent massivement aux élèves à utiliser exclusivement « *être* » en construction intransitive pour ces deux verbes. On a donc évolution d'une norme fixant les modalités du choix de l'auxiliaire en construction intransitive à une règle grammaticale figée, dont les effets se ressentent sur l'usage mais sans pour autant effacer complètement dans la conscience linguistique des locuteurs natifs les différences induites par le sémantisme de l'auxiliaire.

Il conviendrait peut-être alors de réfléchir comment prendre en compte ces nuances dans l'enseignement du français à des apprenants étrangers dans un but de clarification du système temporel français.

Bibliographie :

Ressources Web :

www.larousse.f

http://fr.wiktionary.org

http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/

Frantext catégorisé *(romans post 1980)*

Corpus de la littérature narrative du Moyen-Age au 20ème siècle, Garnier Flammarion *(Dumas, Zola)*

Ouvrages et articles :

M. Aunargue, (2008) « *Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ? Critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacement intransitifs du français* ». Congrès mondial de linguistique française – Paris 2008, Institut de Linguistique Française

P. Boons (1997) : « *La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs* » Langue Française 76, 5-41. (Cité par Cadiot)

A. Borillo (1998) « *L'espace et son expression en français* », Paris, Ophrys (cité par C. Garcia-Debanc)

P. Cadiot, F Lebas, Y-M. Visetti (2004) « *Verbes de mouvement, espace et dynamiques de constitution* » in Histoire Epistomologie Langage 26-1 (2004) 07-42.

Fortis, J (2007) « *Typologie de l'expression linguistique du déplacement : un examen critique* » -Séminaire Formes Symboliques, fév 2007

C Garcia-Debanc et al. (2009) « *Enseignement du lexique et production écrite : un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école*

primaire » Pratiques 141/142 juin 2009 208-232

L. Talmy (2000) « *Toward a Cognitive Semantics* » 2 vols, Cambridge University Press

A Viberg (2002) « *Basic Verbs in second language acquisition* ». Revue Française de Linguistique Appliquée 2002/2, 51-69.

B. Vittori, C. Fuchs (1996) : *« La polysémie : construction dynamique du sens.* » Hermes

Pour l'arabe :

Blachère (1997) « *Grammaire de l'arabe classique* », Maisonneuve Larose, Paris

Fleisch, H (1979), « *Traité de philologie arabe* » vol. II, Dar el-machreq, Beyrouth

Reig, D/ (1999), « *Dictionnaire arabe français, français arabe* », Larousse

Bescherelle (1999), « *Les verbes arabes* », Hatier, Paris

Utilisation du corpus comme une ressource et des outils de recherche

Présenté par : Ghalia moussa El shikhi

Use of study samples as a source and means for search

We present in this research definitions of the basic parts as well as the tools that help in its study, such as the locus and the electronic sources.

We study the types of the basic parts, explaining the corpus of the types such as the basic parts written or text.

And we provide examples of the basic parts of the field the language of the name “Outreau” and the multiple meaning and locations in the sentences.

In this research we examine the basic parts of the literature through the story of the mute to Emile Zola and the indirect speech.

We find through our study that the basic parts of corpus.

استخدام عينات الدارسة كمصدر وأداة للدارسة

Corpus هو الأجزاء الأساسية المراد دراستها في البحث العلمي .

فى البداية نقدم تعريفات لمصطلح الأجزاء الأساسية في البحث وأيضاً الأدوات التي تساعد في دارسته كالقاموس والمصادر الاكترونية لشرح الكلمات والمعاني .

ندرس في هذا البحث الأجزاء الأساسية موضحاً ما يحتويه كل نوع .

ونقدم أمثله عن الأجزاء الأساسية في مجال علم اللغة كاسم العلم اوترو – وتعدد معانيه ومواقعه في الجمل .

نتطرق أيضاً إلى الأجزاء الأساسية المراد دراستها في البحث اللغوي الذى يستخدم الأدب من خلال إحدى روايات الكاتب الفرنسي إيميل زولا والكلام غير المباشر وكيفيه دراسته.

نجد خلال دارستنا للأجزاء الأساسية المراد دارستها أن كوربوس أو العينة تحتوى على مضمون يكون إما له علاقة بعلم الأصوات أو تحليل المدولول اللغوي ، أو تحليل اجتماعي اقتصادي ، أو لغوى أو نصى وغيرها من العلوم .

(Utilisation le corpus comme une ressource et des outils de recherche)

1-Introduction :

La conception de l'objet corpus est comme une question cardinale pour les pratiques linguistiques contemporaines, le corpus constitue d'images, de textes, ou de phrases pour l'analyse ou l'étude, et l'auteur propose des outils innovants et de source pour l'analyse graphique et l'analyse textuelle, il permet aux linguistes et aux chercheurs de comprendre les évolutions de l'écriture dans l'environnement multilingue.et dans cette étude nous allons présenter le corpus et expliquer son importance.

A travers cette étude, nous étudions le corpus dans la recherche scientifique en présentant des exemples du corpus dans la linguistique « le nom Outreau » et du corpus dans la grammaire stylistique (le discours rapporté indirect dans le roman de Zola « L'Assommoir »)

2-Définitions :

D'abord nous citons certaines définitions du corpus :

1-J.Sinclair : (Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage)1. « Sinclair cité par Habert et a, 1997 :144 »

2-Rastier(2004) (Un corpus est un regroupement structuré de texte intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés(i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'application)2 «Rastier François, 2004 « Doxa et lexique en corpus-pour une sémantique des idéologies.

3-Le corpus peut se définir comme un recueil de données :

-Outils et (corpus outillés) (corpus écrits) :

-Le dictionnaire en linge TLFI :

-La linguistique de corpus a été développée pour extraire d'un corpus les connaissances linguistiques nécessaires à l'enseignement des langues ; un corpus étant un ensemble collecté et ordonné de données langagières réelles.

3-Types de corpus :

-Il existe plusieurs types de corpus ;

1-Le corpus (sacs de mots) : généralement utilisé par les lexicographes.

2-Les corpus des grammairiens : généralement font de phrases hors contexte mais attestant de la bonne formation des énoncés.

3-Les corpus (archives textuelle) : visant l'exhaustivité sans jamais l'atteindre, ils rassemblent à des textes originaux.

-Pour développer les outils de traitement informatique du langage, les chercheurs et les industriels ont besoin de recueillir et grandes quantités de textes écrits et oraux numérisés et codés pour pouvoir se fonder sur l'usage réel de la langue.

Les ressources linguistiques sont des recueils de données informatisées de production langagières écrits ou parlées.

Les corpus écrits sont les plus fréquents.

3-1-Types des corpus écrits :

Les corpus écrits ont les types suivants :

-Corpus bruts : textes écrits ou transcriptions écrites de productions orales comme on en obtient grâce au système de codage TEI (Texte encoding initiative).

-Corpus annotés ou enrichis : avec des indications relatives à la structure du texte, aux catégories morphosyntaxiques ou sémantiques.

-Corpus alignés : avec un contenu traduit en plusieurs langues.

Pour le concordancier bilingue, il permet à l'utiliseur d'extraire toutes les occurrences d'une chaine de caractères déterminée (mot isolé, groupe de mots, expressions, etc.) à partir de la base de données d'une mémoire de traduction (MT) et de visualiser ces mêmes occurrences dans leur contexte immédiat.

La fonction de concordance fait de la technologie des MT un instrument précieux d'aide à la traduction pour les textes qui, contrairement aux révisions et aux mises à jour, ne contiennent qu'un nombre très limité de segments inférieure à celle de la phrase (propositions, expressions, etc.).

-Outil informatique (logiciel) qui permet d'extraire d'un texte des occurrences accompagnées de leur contexte : concordances.

-Un outil n'est pas intelligent, c'est l'utilisateur qui l'est !

-Non pertinence de la notion de « mot », de « phrase ».

-Une phrase est un ensemble de mots concourant à exprimer un ensemble d'idées, un sens suivi et complet. Considérée grammaticalement, la phrase se compose du sujet et de ses dépendances, du verbe et de ses compléments directes, indirects, circonstanciels, et peut renfermer des mots appartenant à toutes les parties du discours ; ces mots sont soumis à certaines règles de construction et de syntaxe.

Pour les mots, on appelle mot un son ou un ensemble de sons qui exprime une idée distincte C.à.d. qui exprime une représentation, une sensation ou une conception.

-Scientext : une base de données de textes scientifiques contemporaines ; outillée.

-Frantext : une base de données (et non un corpus) ; outillée.

La toponymie est la science qui étudie les noms de lieux ou toponyme. Elle propose de rechercher leur signification, leur étymologie, leur évolution et leur impact sur les sociétés.

5-Comment étudie-t-on le corpus ?

- Présenter les textes ou les phrases.

-Lire attentivement tous les phrases du corpus avant de commencer étudier.

- Assurer d'avoir bien compris le sens des phrases, De quoi s'agissent-ils ? Qui parle ? À qui ? Quel est le type de phrase ? ….etc.

-Souligner les mots importants.

- Relire les phrases pour repérer les passages des phrases qui nous intéressent pour répondre à la question de départ ou la problématique.

- Ensuite on commence à analyser les corpus, par exemple le nom « Outreau »

6-Travail sur le nom propre « Outreau » :

Le cas des toponymes ;

1-Point de départ : certains noms propres (NP) ont plusieurs sens, et certains sens de noms propres (NP) changent.

2-Point de départ (corrolaire) : le NP a du sens.

Des exemples :

1-La Martinique *s'indigne, crie, se soulève*...les Martiniquais veulent vivre mieux. Mais surtout, bien. (..)Aujourd'hui, la Martinique et la

Guadeloup, *aux voix* trop souvent ignorées, veulent être entendues. (Mireille Fanon-Mendès France, Polities, 5 mars 2009)1.

2-Un millier des exposés internationaux sont réunis cette semaine à Vienne pour faire le point sur les *conséquences sanitaires et socio-économiques* de Tchernobyl. (Archives le monde, 1995-1996)2.

3-Marseille s'incline *à* Auxerre (Yahoo23/12/09)3.

4-Le verdict d'Outreau ne confirme-t-il pas l'impression d'un fiasco judiciaire ?(le Figaro 3/7/04)1.

-Projet de recherche : observer en corpus le changement de sens d'un NP.

-Le NP Outreau, nom d'une ville du nord de la France (Pas-de-Calais).

-Outreau, lieu d'événements dramatiques, rapportés par les médias ; littérature abondante (presse, ouvrage de Florence judiciaire)2.

Ex : pour éviter un nouvel Outreau (les Echos, 2/12/05, en titre)3.

7-Constitution du corpus :

Corpus de presse, partition du corpus.

En 2001-2002 : on parle de réseau de pédophilie.

Ex : Outreau : un réseau d'ouvriers et de notables viols, meurtres, pédophilie : les fantômes d'Outreau (le Figaro, 14/01/02)4.

8-Les analyses : comment rentrer dans ce corpus ?

Utilisation de concordance Antconc : environnement, fréquences et rang de fréquence, comparaisons entre sous-corpus.

-le contexte :

Syntaxique et distributionnel : palier du syntagme ou de la phrase.

-après Outreau.

-habiter Outreau.

-l'environnement du mot réseau ; environnement des noms « d'actants » de l'affaire d'Outreau.

-le réseau d'Outreau vs un réseau à Outreau.

La constitution du corpus, c'est-à-dire sur les possibilités et les conséquences de la clôture du champ d'investigation.

Il est désormais acquis qu'un corpus n'est pas un ensemble de données langagières en vrac mais des données qu'on décide de regrouper pour une étude particulière.

Le travail sur le corpus, qui permet notamment sa viabilisation informatisée, consiste donc essentiellement à former un sens à partir des manipulations qui font alterner vues analytiques et synthétiques sur les significations, multipliant ainsi les aspects de ces dernières tout en leur assignant des définies.

9-Le corpus et la littérature française :

Le corpus en littérature réfléchit à l'enseignement de la littérature à partir de la question du corpus.

Le corpus consiste à sélectionner des œuvres (lues ou à lire) ; ce qui revient à découper, dans le champ infini des œuvres que l'on pourrait donner à lire, un espace qui est aussi un miroir réfractant les valeurs de la société ou de l'individu, le corpus est établi, suivant les contextes, à partir des progressions des enseignants ou formateurs d'enseignants.

Nous allons présenter un exemple du corpus dans la littérature française tiré du roman « Assommoir » d'Emile Zola, ici le corpus compose des phrases qui étudient le discours rapporté au passé indirect de coté grammatical (la grammaire stylistique) et sémantique :

1-la jeune femme expliqua qu'elle attendait une personne. P94

Verbe introducteur : expliquer.

Propos rapportés : qu'elle attendait une personne.

Type de phrase : déclarative.

2-il lui demanda encore si elle voulait. P95

Verbe introducteur : demander.

Propos rapportés : elle voulait.

Type de phrase : interrogative.

3-elle lui jurait qu'elle ne souffrait plus du tout. P154

Verbe introducteur : jurer.

Propos rapportés : elle ne souffrait plus du tout.

Type de phrase : déclarative.

4-il racontait qu'elle lui faisait des chatouilles. P200

Verbe introducteur : raconter.

Propos rapporté : elle lui faisait des chatouilles.

Type de phrase : déclarative.

5-on lui criait que c'était son tour. P277

Verbe introducteur : crier.

Propos rapportés : c'était son tour.

Type de phrase : déclarative.

6-il raconta comment ils s'étaient rencontrés rue-Rochechouart. P287

Verbe introducteur : raconter.

Propos rapportés : ils s'étaient rencontrés rue-Rochechouart.

Type de phrase : déclarative.

7-on lui disait que c'était de bon cœur. P294

Verbe introducteur : dire.

Propos rapportés : c'était de bon cœur.

Type de phrase : déclarative.

8-Boche disait que Nana et Pauline étaient des femmes. P380

Verbe introducteur : dire.

Propos rapportés : Nana et pauline étaient des femmes.

Type de phrase : déclarative.

9-il lui demanda furieusement d'où venaient ces rubans. P425

Verbe introducteur : demander.

Propos rapportés : où venaient ces rubans.

Type de phrase : interrogative.

10-elle déclara qu'elle voulait travailler chez elle. p445

Verbe introducteur : déclarer.

Propos rapportés : elle voulait travailler chez elle.

Type de phrase : déclarative.

(Emile Zola, L'Assommoir, paris, Charpentier, 1877.)1

Le discours rapporté dans la littérature (ou la grammaire stylistique) est un objet d'étude, mais les méthodes seront en partie transposables à d'autres genres et à d'autres disciplines des sciences humaines (histoire, sociologie,...etc.)

Le corpus permet de poser la question de la représentation du littéraire et plus profondément d'une évolution majeure.

Donc les corpus sont des outils indispensables pour la recherche en tant que terrains d'expérimentation, pour tester exhaustivement des hypothèses, qu'en tant que terrain de découverte pour en susciter des nouvelles.

10-Conclusion

Nous trouvons que le corpus constitue un objet fondamentalement nouveau par rapport à celui que l'on dévolut souvent à la linguistique (la langue), principalement car il est limité.

On trouve encore que le corpus est caractérisé par un certain nombre qui permet la discussion, il se définit par ordre déterminé.

Le contenu des corpus est déterminé par l'objectif de la recherche : phonétique, phonologie, analyse des interactions, analyse de la syntaxe et de la morphologie, analyse des variations en fonction de classements

socioéconomiques ou autres ; par les genres et situation de parole, parole spontanée ou sollicitée, monologues, dialogue, conversations, parole privée ou publique ,formelle ou familière, avec des explications, argumentations ou narrations ;et par le type de communication face à face ; radio, télévision ou téléphone.

Donc l'utilisation du corpus se complète de l'emploi de bases de données ou de dictionnaires, il donne des pistes sur la manière de traduire une référence culturelle et des ressources textuelles dans différentes langues.

Bibliographie

- **archive le monde, 1995-1996.**
- **Emile Zola, L'Assommoir, paris, charpentier ,1877.**
- **François Rastier, Doxa et lexique en corpus-pour une sémantique des « idéologies ».**
- **Les Echos, 2/12/2005, en titre.**
- **Le Figaro, 14/01/2002.**
- **Le Figaro 3/7/2004.**
- **Mireille Fanon-Mendès France, Politis, 5 mars 2009.**
- **Sinclair cité par Habert et a, 1997 :144.**