مجلة روافد
للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية
المجلد 06 (03) ديسمبر 2022 ص ص 464-494

المنهج الجامعي في ضوء التحدّيات المستجدة في التعليم العالي في لبنان - كلية التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية (USAL) نموذجًا

The Curriculum Amid the Unprecedented Conditions in Higher Education in Lebanon: The Case of USAL

إيمان فريج*
قسم تربية الطفولة المبكرة جامعة العلوم والآداب اللبنانية USAL (لبنان)
البريد الالكتروني: imanmansour80@gmail.com

تاريخ الإيداع	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/09/06	2022/10/17	2022/12/01

الملخص: انبثقت هذه الدراسة من حاجة ملحة مردّها التحدّيات المستجدّة على واقع الحياة عمومًا والقطاع التربوي في التعليم العالي خصوصًا. هدفت هذه الدراسة إلى البحث في التعديلات الأساسية التي يجب إدخالها على المنهج الجامعي المتّبع في قسم تربية الطفولة المبكرة في كلية التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية. وقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمّي والنوعي بالاعتماد على أداتين اثنتين هما الاستبيان ومجموعات التركيز. تكوّنت عيّنة الدراسة من 9 أساتذة لمقررات أصول التربية، و7 أساتذة لمقررات اختصاص الطفولة المبكرة و8 خريجات اختصاص تربية الطفولة المبكرة. أظهرت النتائج ثغرات أساسيّة في الكفاية الرقميّة المتمثّلة بتكييف الأدوات الرقمية بمرونة وفعالية لخدمة العملية التعليمية التعلّمية. كذلك أوضحت الدراسة وجود ثغرات في المهارات الإجرائيّة لعدد من الكفايات المرتبطة بتكييف المنهج مع الحاجات الفرديّة للمتعلّمين، والاستخدام الصحيح والدقيق للغتين العربية والأجنبية وفي معالجة التحدّيات المحتملة خلال العملية التعليمية والتعلّمية وتوظيف التفكير النقدي الاستقصائي النشط لضبط وتحليل واستخدام المعارف المكتسبة في ما يناسب الموقف التعليمي. هذا بالإضافة إلى ثغرات في بعض مقرّرات اختصاص تربية الطفولة المبكرة التي تغيب عن نواتجها إعداد الطالبات إعدادًا يخوّلهنّ القيام بكافّة المهام المطلوبة لتعليم أطفال هذه المرحلة الممتدّة من الولادة وحتى سن الثامنة. وفي الختام، أوصت الدراسة بعدد من الإجراءات الممكن تنفيذها لإدخال التعديلات اللازمة.

الكلمات المفتاحية: *المنهج الجامعي، الحاجات التربوية المستجدّة، تربية الطفولة المبكرة، الكفاية*

* **المؤلف المرسل**

Abstract : This study emerges from an urgent need called for by the emerging challenges on the reality of public life in general and the educational sector in higher education in particular. This study aims at investigating the basic modifications that must be made to the university curriculum followed in the Department of Early Childhood Education (ECE) in the Faculty of Education at the Lebanese University of Sciences and Letters. The study has utilized the quantitative and qualitative descriptive analytical approach, relying on two tools: the questionnaire and focus groups. The results showed key gaps in the digital competence represented in adapting digital tools flexibly and effectively to serve the teaching-learning process. The study also revealed the existence of gaps in the operational skills of a number of competencies related to adapting the curriculum to the individual needs of learners, the correct and accurate use of the Arabic and foreign languages, addressing potential challenges during the educational and learning process, and employing active investigative critical thinking to adjust, analyze and use the acquired knowledge in accordance with the educational situation. In addition, there are some missing skills in ECE major courses that assumingly should equip USAL undergraduates with necessary handy strategies required to teach children from birth to the age of eight. In conclusion, the study recommends a number of measures that are necessary for reform and improvement.

Keywords: *university curriculum, emerging challenges, early childhood education (ECE), competency*

مقدّمة

إنّ القلق على الوضع التّربوي جرّاء الانهيارات المجتمعيّة المتتالية والأزمات في العالم عمومًا وفي لبنان على وجه الخصوص، يدفع القائمين على التربية والتعليم العالي إلى تنظيم لقاءات تشاورية للبحث في سبل الإنقاذ. ولعلّ أبرز تجلّيات هذه المشاورات تكمن في تحديد مسار منتج للعمل على تطوير جوانب محدّدة في العملية التعليمية التعلمية ومن ثَمّ توفير الإمكانات والتعاون بروح جماعية بغية تحقيق هذا التطوير.

قد لا يخفى على أحد أنّ من أبرز وأهمّ العناصر التي تكوّن العملية التعليمية التعلّمية هي المنهج المتبّع. يعكس المنهج تطلعات وطموحات المجتمع التربوي؛ ويرمي إلى تكييف هذا المجتمع مع حاجات العصر ومتغيراته.

إنّ التعليم العالي هو أحد وجوه المجتمع التربوي، وتمثل المناهج الجامعية الوسيلة الأساسية لإعداد المورد البشري بناءً وتشكيلاً ولتمكينه من مواكبة المتغيّرات المحلية، والإقليمية، والعالمية؛ ومواءمة معارفه ومهاراته مع المستجدّات المتسارعة.

في لبنان، لا تتلخّص هذه المستجدات بتفشي جائحة كورونا وإحصاء آثارها العديدة من إغلاق لمؤسسات التعليم العالي والحاجة الملحّة إلى التوجّه للتعليم الالكتروني على اختلاف مسمّياته، بل تخطّت هذا الحد لتشمل الانهيار النقدي والاقتصادي وما ترتّب عليه من انهيار للقطاعات الانتاجية كافّة.

لذلك وعلى ضوء الوتيرة المتسارعة للأزمات التي تعصف بقطاع التربية عمومًا وبالتعليم العالي خصوصًا، لا بد من إعادة النظر في المناهج المتّبعة؛ فقد بات تحديثها مسألة حيوية وجوهرية، وضرورة ملحّة فرضها الواقع من أجل مواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع.

مشكلة الدراسة

يعدّ المعلّم المدماك الأساس في إعداد الجيل الجديد وفي تمكينه من المهارات الحيوية لمواكبة المستجدّات المتعاقبة في القرن الواحد والعشرين. ولا يُستثنى المعلم في لبنان من هذه الأسس العامة والمهام المطلوبة منه؛ لذلك، لا بدّ من إعداد المعلّم إعدادًا يخوّله تحريك الجمود المفاهيمي الحاصل في البيئة التربوية اللبنانية، والمحاولة قدر المستطاع تخطّي الأزمات والعثرات المترتبة على الانهيار، وإنتاج معلم يمتلك معرفة معمّقة باختصاصه، وقادر على البحث فيه ونقل معارفه إلى ميدان العمل التربوي في المؤسّسات التربوية من حضانات ومدارس بغية إنتاج متعلمين- من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر- قادرين على اكتساب المعارف والمهارات واستثمارها في حياتهم اليومية (سيد محمد وحسن، 2019).

لذلك، يترتّب على كليّات التربية في لبنان مسؤولية كبيرة تبدأ بوضع مناهج لإعداد المعلمين لكافة المراحل التعليمية المدرسية ولا تنتهي بتطبيقها بل تتخطّى ذلك لتضطلع بمهام إضافية بل أساسية في تقويم المنهج بعد تقييمه والحفاظ على ديمومة هذه العملية كلما دعت الحاجة لذلك (بلّوط، 2013).

اليوم، مع تفاقم أزمة المحروقات وارتفاع كلفتها وكلفة كافة الخدمات المرتبطة بها كالانترنت، وتدنّي قيمة الليرة اللبنانية وتآكل قيمة أجور الموظّفين والعاملين في جميع القطاعات الذين يتقاضون أجورهم بالليرة اللبنانية، ناهيك عن آثار جائحة كورونا، بات الطالب الجامعي في كلية التربية، كأي طالب آخر في لبنان، مأزومًا ومطوّقًا من كافّة النواحي؛ وبما أنّ التكيّف مع هذا الواقع شبه مستحيل في غياب البدائل مثل النقل العام ودعم سيارات الأجرة أو دعم سعر المحروقات للطلاب أو رفع بدلات النقل أو تخصيص باقة خدمات رقمية شاملة لقطاع التربية أو غيرها من الحلول ، كان لا بد لكلية التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية (USAL) من التفكّر في هذا الوضع القائم وفي أثره على طلابها والقيام بإجراءات عديدة لتخفيف عبء هذه الآثار السلبية؛ ومن أبرزها التخفيف من حضور الطلاب إلى الحرم الجامعي وتكبّد كلفة باهظة للمواصلات عبر اللجوء للتعليم المدمج؛ هذا بالإضافة إلى توفير خدمة الانترنت للطلاب بكلفة زهيدة.

لكن لم تقتصر رزمة الإجراءات على ما تم ذكره، بل شملت عمقًا وبعدًا أكبر تمثّل بالتفكّر بالمنهج وإعادة النظر به على ضوء مستجدّات التعليم الالكتروني وما يصاحبه من قضايا فكرية مؤثرة تأثيرًا حيويًّا ومباشرًا. لذلك، كان لا بد من التركيز على المضامين التعليمية المعتمدة ومقاربتها بالنواتج من جهة ومستلزمات سوق العمل والحاجة الملحّة للتحوّل الرقمي من جهة أخرى.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الهدف من التفكّر في مضامين المنهج المعتمد في قسم تربية الطفولة المبكرة في كلية التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية لا يقتصر فقط

على تحديث النواتج بل يتخطاه ليشمل تخريج معلمين قادرين على الاندماج بيسر في سوق العمل بغرض المساهمة في تحقيق التنمية المطلوبة للقطاع التربوي ما قبل الجامعي (شتوي، 2012)، ومزوّدين بمهارات رقمية لتأدية وظائفهم بأسلوب ابتكاري وإبداعي يتوافق مع الطفرة الرقمية في عالم التربية في القرن الواحد والعشرين.

أسئلة الدراسة

انطلاقًا من هذا الواقع، سيتمّ التركيز على المنهج الجامعي المعتمد حاليًّا، وذكر جوانب قصوره على ضوء المستجدّات في الواقع اللبناني وكيفية الارتقاء به ومواءمته مع التطوّر الرقمي. وللقيام بذلك لا بد من الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية.

تتمحور الدراسة حول سؤال بحثي أساسي ينتج عنه أسئلة بحثية فرعية.

أمّا السؤال البحثي الأساسي فهو، ما هي التعديلات المقترحة التي يجب إدخالها على منهج كلية التربية؟

وفيما يلي الأسئلة البحثية الفرعية:

كيف تتوزّع نسب تحقّق الكفايات المختلفة عند طلاب كلية التربية من وجهة نظر الأساتذة والطالبات؟

ما هي مواطن القوة في منهج كلية التربية؟

ما هي مواطن الضعف في المنهج التي تحتاج إلى تعديل؟

أهمية الدراسة

فضلًا عما يؤمل أن تثمر عنه الدراسة من نتائج ترتبط بجوانب عملية تجديدية كثيرة لكلّيّة التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية، غير إنّ أهمّ ما يمكن الإشارة إليه في هذا الصدد هو اقتران هذه النتائج بقرارات تنفيذية للتعديلات المطلوبة. وتكتسب هذه النتائج المرجوة أهميتها الكبيرة في الوقت الحالي لارتباطها بالظروف الاقتصادية المستجدّة وغير المؤاتية والتي تنعكس بشكل مباشر على ميزانيات مؤسسات التعليم العالي عمومًا وجامعة

العلوم والآداب اللبنانية خصوصًا. كما تستقي هذه الدراسة أهمّيّتها من ارتباط موضوعها الأساسي بكفايات خريجي كليّات التربية في لبنان والعالم والحجم الكبير للتغييرات الحالية والمستقبلية التي ستؤثّر في إعادة تشكيل الكفايات الحيويّة لإعداد هؤلاء الخرّيجين في إطار استيعاب طبيعة التحديات المحلية والعالمية.

أهداف الدراسة

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهميتها فإن أهداف هذه الدراسة تتمثل في ما يلي:

- تحديد مدى تحقق الكفايات المطلوبة لإعداد طلاب كلية التربية على وجه العموم وعند طالبات تربية الطفولة المبكرة خصوصًا.
- التعرّف على مواطن القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير.
- تحديد التعديلات اللازمة على ضوء التطوّر التكنولوجي المتسارع عالميًّا وعلى ضوء الأزمات التي تعصف بالمؤسسات الجامعية في لبنان وفي جامعة العلوم والآداب على وجه الخصوص.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة من الناحية الموضوعية على البحث في تعديل منهج قسم الطفولة المبكرة في كلية التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية. كذلك فقد التزمت الدراسة بحدود إجابات خريجات قسم الطفولة المبكرة واللواتي لا يتخطّى عددهن الأصابع العشرة وذلك لأن قسم الطفولة المبكرة لايزال قسما حديثًا ولم يتجاوز عمره خمس سنوات.

مصطلحات الدراسة

المنهج الجامعي: هي مجموعة الكفايات التي تشكّل ملامح الخرّيج وما ينبثق عنها من مهارات مكتسبة متمثّلة بالنواتج المتوقّعة لكل مقرر من مقرّرات كلية التربية.

الحاجات التربوية المستجدّة: هي مجموع الحاجات التي استجدّت على ضوء انتشار فيروس كورونا والأزمة الاقتصادية والنقدية في لبنان؛ ومن أبرزهاالحاجة إلى توفير كلفة

النقل والاتجاه نحو التعليم المدمج الذي يتضمّن التعليم الرقمي وما يواكبه من كفاية رقمية، وتوفير الأمور اللوجستية كالجهاز المطلوب وإمكانية تشغيله والأداة الرقمية المناسبة.

تربية الطفولة المبكرة: هو تركيز في كلية التربية؛ يتألّف من 97 رصيدًا موزّعًا على 42 رصيدًا لمقرّرات في أصول التربية، و31 رصيدًا لمقرّرات التركيز، و12 رصيدًا للمقرّرات العامة (اللغتين العربية والأجنبية) و12 رصيدًا للمقرّرات الاختياريّة.

الكفاية: هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة التي تشكّل أساسيات التعليم والتعلّم، وإتقان المادّة العلمية التخصّصيّة، والتواصل الصحيح بلغة التعليم، وتوظيف التكنولوجيا والوسائل التعليمية، تخوّل طالبات اختصاص تربية الطفولة المبكرة التكيّف في وضعيّة محدّدة وتعطيهنّ القدرة على الأداء والإنجاز.

الدراسات السابقة

يكمن جوهر عمل ونشاط مؤسسات التعليم العالي في إعداد الطلاب إعدادًا يخوّلهم الانخراط السلس والفعّال في سوق العمل. وتأمل كليات التربية، كواحدة من مؤسسات التعليم العالي الموكلة إعداد المعلمين، للتميّز في تقديم خدماتها التربوية والذي يتجلّى بوضوح في كفاءة المعلمين الخرّيجين ومدى تحقيقهم للمعايير المعتمدة عالميًا ومحليًا لجودة الأداء الأكاديمي ومواءمتهم لمتطلبات سوق العمل (أبو حيمد، 2021). واستجابة للتطوير المطلوب ومواكبة المستجدّات في القطاع التربوي، تعمل كليات التربية على تطوير العناصر العديدة التي تشكل برامجها الإعدادية ومن أبرزها محتوى المنهج والكادرات التعليمية الموكلة إليها مهام إعداد المعلمين.

المحتوى هو مادة المنهج وهو ما يجب أن يتعلّمه الطالب، ويتضمّن الحقائق والمبادئ والمفاهيم والنظريات والمعرفة العامة. ويتمّ اختيار المحتوى بناء على مدى توافر المادة الدراسية وإمكانية الوصول إليها من قبل الطلاب، ومدى وجود توازن بين المادة الدراسية

واحتياجات الطلاب واهتماماتهم والموضوعات الأساسية التي تمثّل اختصاصهم (Ornstein & Hunkins, 2004).

وحدد ديفيد بريدو في دراسة أجراها عام 2007 أربعة اتجاهات رئيسية تكمن وراء الاهتمام الناشئ بعمليات تطوير مناهج التخصصات؛ وهي فهم موسّع للعناصر التي تدفع تطوير المناهج قدمًا وتفاعل تلك العناصر مع بعضها البعض، وفهم تصوري أكثر شمولية لعملية تطوير المناهج، ودمج النظريات والأفكار المستقاة من الكثير من الأدبيّات التربوية، والاحتياجات لوجود نماذج أكثر ديناميكية لتطوير المناهج المترتبة على ذلك. كما يؤكّد على أهمّية حصول المتعلمين على فرصة الانغماس في سياقات مكان العمل والتعلم من خلال التجربة. ومن الممكن مثلاً أن يكون أحد أهداف العملية التعليمية هو قضاء وقت مع معلمة لمادة تعليمية محدّدة داخل المدرسة لاستكشاف كيفية أداء عملها (Prideaux, 2007).

منذ أوائل تسعينيات القرن العشرين، وفي محاولة لضمان أن الخريجين أكثر استعدادا للتوظيف، بدأت الجامعات بإحداث تعديل على ملامح خريجيها عبر مجموعة من التغييرات تضمّنت ما يسمى "المهارات القابلة للنقل أو المهارات الناعمة؛ وهي المهارات التي يجب أن يكون أي خريج قادر على إظهارها؛ وتّسمَى في جامعة العلوم والآداب اللبنانية (USAL) بالمهارات المستعرضة. توصف هذه المهارات بأنها "قابلة للنقل" أي يمكن استخدامها في عديد من السياقات المختلفة (اليوبي وآخرون،2021)، وهي تشمل مهارات الاتصال الكتابي والشفهي، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات القيادة والتحفيز الشخصي وإدارة الوقت وتحديد الأولويات وكذلك مهارات البحث والتحليل والمهارات الرقمية.

ووفقاً لدراسة هرتوبيز وآخرون (2015)، فإن التغيّر المتسارع في المجتمعات لا بدّ أن ينعكس على المناهج عموما والجامعية على وجه التحديد. ويمكن ترجمة هذا التأثير

عبر وضع مناهج تمتاز بمرونة تقنياتها الحديثة التي تتسم بالحركة التجديدية. إنّ أحد الخيارات الشائعة للتعلم المرن يتمثل في تقديم البرامج والمقررات من خلال التعلم عبر الانترنت أو التعلم المدمج. إنّ ضمان الوصول المرن إلى مجموعة من تقنيات تكنولوجيا المعلومات والأجهزة المحمولة والتدريب والتعليم واستخدام التعلم المعزز بالتكنولوجيا لدعم طرق تربوية مرنة جديدة وتعزيز التعلم الاجتماعي والتعلم المفتوح والتقييم يمكن أن يساعد في إضفاء المرونة على المناهج الدراسية (Hurtubise et al, 2015).

ومن أبرز الأمثلة على ذلك يمكن تنفيذ "الصف الدراسي المقلوب" أو "المناهج المقلوبة"، وفيها يتم التركيز على المهارات الأساسية حيث يُعِد المعلم ملفاً بصريًّا إلكترونيًّا يشرح فيه محتويات الدروس والمفاهيم الجديدة فيها باستخدام التقنيات السمعية والبصرية والعروض التفاعلية، وبرامج المحاكاة، ليقوم الطلاب بمشاهدتها قبل الدرس، كما تكون متاحة لهم على مدار الوقت، فيأتي الطلبة إلى الفصل ولديهم استعداد لتطبيق المفاهيم والمحتوى العام الذي قاموا بمشاهدته، على شكل سلسلة من أنشطة التعلم النشط، والأنشطة الاستقصائية، والتجريبية، والعمل بروح الفريق الواحد، وتقييم التقدم في مسار العملية التعلّمية (Aronson & Arfstrom, 2013). ويمكن استخدام المقابلات المباشرة وجهاً لوجهٍ لطرح الأسئلة والتحليل النقدي وتطوير الفهم والمناقشة وإبداء الرأي. وكذلك، يوفر هذا للطلاب الجامعيين المزيد من فرص التعلم الذاتي(Hurtubise et al, 2015).

وفي سياق التعلم المعزّز بالتكنولوجيا، يمكن للتكنولوجيا أن تدعم بوضوح الجداول المرنة، مع خيارات للوصول إلى المحتوى والمهارات عبر منصّات تعليمية داعمة خارج الجداول الزمنية الإلزامية وهو ما يتيح وتيرة مرنة لسرعة التعلم عن بعد أو بشكل مدمج (Gordon, 2014).

ووفقا لدراسة أيفانز وروبرتسون (2020) تحوّلت بؤرة التركيز إلى تحديد كيف أثرت "الفجوة الرقمية" و"محو الأمية الرقمية" على تعلم طلاب "جيل الألفية"، وتطوير

طرق لمعالجة ذلك عبر إعادة صياغة المفاهيم (Evans & Robertson, 2020). فهذا الجيل هو الطلاب الذين نشأوا مع الهواتف الذكية وتقنيات الانترنت، وبالنسبة لهم فإنّ محو الأمية الرقمية يتضمّن تطوير مهارات المعلومات والاتصال والتكنولوجيا (Twenge, 2017).

وتعتبر الكفاءة التكنولوجية هي نتاج زيادة الاستخدام والتعرّض للتكنولوجيا (Helsper&Enyon, 2020) ولا يحدّدها عمر الفرد. كما تُسمَى "الحكمة الرقمية" أو "الوعي الرقمي" (Prensky, 2009)

وفي دراسات حول مقرر التدريب الميداني لطلاب كلية التربية، أظهرت النتائج بأنّ من أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي ضعف التزامهم بالمهام المطلوبة في مسار التدريب، وقلة إعطاء أستاذ المقرر للملاحظات التوجيهية لكل طالب إبّان شرح درس ما والحاجة إلى زيادة عدد زيارات أستاذ المقرر للطالب خلال تدريبه؛ كذلك، تظهر النتائج ضعفًا في التعاون على مستوى المدرسة المضيفة (المطلق، 2010) ممّا يحدّ كثيرًا من انخراط الطلاب في تجربة ميدانية شاملة؛ التي لا يجب أن تقتصر على المشاهدة الصفّية ثمّ تنفيذ حصة دراسيّة فحسب، بل تتخطّى ذلك لتشمل التدريب على مهارات التواصل وحل المشكلات عبر إتاحة الفرصة للتفاعل المباشر مع أصحاب العلاقة من معلمين زملاء وأهل المتعلمين والنظار ومدير المدرسة ويمكن تحقيق ذلك بفتح المجال أمام المعلّم الطالب لحضور اجتماعات تربوية تنسيقية واجتماعات مع الأهل (Smith, & Lev-Ari, 2005). كما أوصت دراسات أخرى بأنّ تنفيذ التعليمات وتحمّل المسؤوليّات تشكّلان جزءًا من الكفايات الرئيسة لإعداد المعلم (James, 2009)، وأنّ المعلم الطالب هو بحاجة لفهم أعمق لواجباته المهنية حتى يستطيع تخطي المشكلات والتحدّيات التي سيواجهها عند مزاولة مهنة التعليم ولا يتمّ ذلك إلا بربط الجانب النظري بالشق التطبيقي (Wood, 2000).

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على خليط من منهجين؛ المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي الذي يوفر للدراسة العمقَ والشموليةَ بحيث يُمكّن الباحثة من تقديم وصفٍ وافٍ لموضوع الدراسة. وانسجامًا مع طبيعة الاشكالية التي تتم دراستها، قامت الباحثة بتحليل المحتوى بعد جمع الآراء، والمعلومات، والحقائق، والمفاهيم المتعلقة بإشكالية الدراسة والأسئلة التي ستجيب عنها.

مجتمع وعينة الدراسة

يحتوي برنامج

يتألف مجتمع الدراسة من أساتذة مقررات أصول التربية واللغات ومقررات اختصاص تربية الطفولة المبكرة، وأصحاب أو مدراء المؤسسات التي تعمل فيها خريجات قسم الطفولة المبكرة، وبالاضافة إلى خريجي تربية الطفولة المبكرة في جامعة الآداب والعلوم اللبنانية. وقد تكوّنت العينة من 9 أساتذة لمقررات أصول التربية، و7 أساتذة لمقررات اختصاص الطفولة المبكرة و8 خريجات اختصاص تربية الطفولة المبكرة، ولم تشارك أية واحدة من المؤسسات التربوية التي تعمل فيها الخريجات على الرغم من المتابعة الدقيقة.

أدوات الدراسة

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة على أداتين هما الاستبيان وجلسات التركيز؛ وقد تمّ بناء هاتين الأداتين بعد الاطلاع على وثيقة ملامح خريج كلية التربية والتي تتضمّن الكفايات العامّة وأهداف ونواتج المقرّر وهو أمر فرضته طبيعة الدراسة وأهدافها.

الاستبيان

تمّ استخدام الاستبانة الإلكترونية أداةً لجمع البيانات بعد التأكد من الصدق الظاهري لها بعد عرضها على عميد كلية التربية ورؤساء أقسام أصول التربية واللغتين العربية والأجنبية بالإضافة إلى ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس في قسم الطفولة المبكرة. وقد تمّ تصميم أربعة أنواع مختلفة من الاستبيان بالاعتماد على وثيقة ملامح خريج كلية التربية والتي تضمّ الكفايات العامة والخاصّة لإعداد خريج كليّة التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية. استهدفت كل واحدة من الاستبيانات مجموعة محدّدة من مجتمع الدراسة؛ وتمت هيكلتها على الشكل التالي:

1- استبيان موجّه لأساتذة قسمي أصول التربية واللغات: يتألف من مقدّمة وثلاثة محاور؛ يتكوّن المحور الأول من سؤال عام حول المقررات التي يدرّسها الأستاذ المجيب في كلية التربية، ويتكوّن المحور الثاني من اثني عشر مهارة مكتسبة لدى الطالبات وعلى المجيب اختيار مدى تحقّقها (من 1 إلى 4 مقياس ليكرت). ويشمل المحور الثالث أسئلة مفتوحة الإجابة حول مواطن القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.

2- استبيان موجّه لأساتذة مقررات تربية الطفولة المبكرة: يتألف من مقدّمة وثلاثة محاور؛ يتكوّن المحور الأول من سؤالين عامّين حول المقررات التي يدرّسها الأستاذ المجيب في قسم الطفولة المبكرة والمرحلة العمرية التي تمثّل الطفولة المبكرة، ويتكوّن المحور الثاني من عشرة مهارات مكتسبة لدى الطالبات وعلى المجيب اختيار مدى تحقّقها (من 1 إلى 4 مقياس ليكرت). ويشمل المحور الثالث أسئلة مفتوحة الإجابة حول مواطن القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.

3- استبيان موجّه للمؤسّسات التربوية التي تعمل فيها خرّيجات الطفولة المبكرة: يتكوّن من مقدمة ومحورين؛ يتضمّن المحور الأول مجموعة من أربعة عشر مهارة أساسية لحادقة الأطفال وعلى المجيب اختيار مدى تحقّقها (من 1 إلى 4 مقياس ليكرت). ويتضمّن المحور الثاني أسئلة مفتوحة الإجابة حول المهارات الواجب تَوفُّرها عند المرشحات للعمل في هذه المؤسّسات.

4- استبيان موجّه لخرّيجات قسم الطفولة المبكرة: يتضمّن مقدمة ومحورين اثنين؛ يتألّف المحور الأول من مجموعة من ثماني مهارات أساسية لخريجي تربية الطفولة المبكرة وعلى المجيب اختيار مدى تحقّقها (من 1 إلى 3 مقياس ليكرت).

مجموعات التركيز (Focus Group)

على ضوء نتائج الاستبيان، افتراضيا وعبر تقنية الاجتماع على منصّة غوغل (Google Meet) تمّ عقد ثلاث مجموعات تركيز؛ مع أساتذة مقررات أصول التربية واللغات، ومقرّرات تربية الطفولة المبكرة، ومع خرّيجات قسم الطفولة المبكرة. استهدفت مجموعات التركيز التعمّق بنواتج المقرّرات وبكيفيّة إدخال التعديلات اللازمة عليها في ضوء الواقع واستشراف مستقبل متطلّبات المؤسّسات التربوية.

نتائج الدراسة

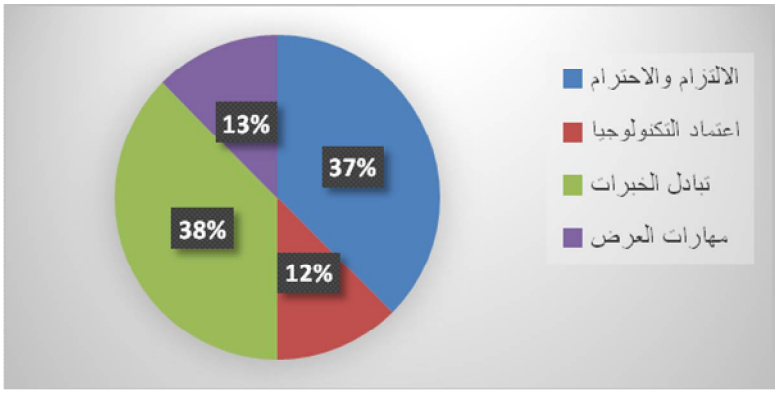
تمّت معالجة بيانات الدراسة عبر استخدام التحليل الاحصائي لبرنامج مايكروسفت-إكسيل (Excel). وسيتمّ استعراض هذه النتائج تباعًا بدءًا باستبيان أساتذة مقررات أصول التربية، فاستبيان مقررات الاختصاص، وأخيرًا استبيان خريجي قسم تربية الطفولة المبكرة. كذلك سيتمّ استعراض نتائج مجموعات التركيز من خلال وضعها في محاور.

5- استبيان أساتذة مقررات أصول التربية واللغات (العربية والانكليزية والفرنسية)

أ- مدى تحقق كفايات طلاب كلية التربية

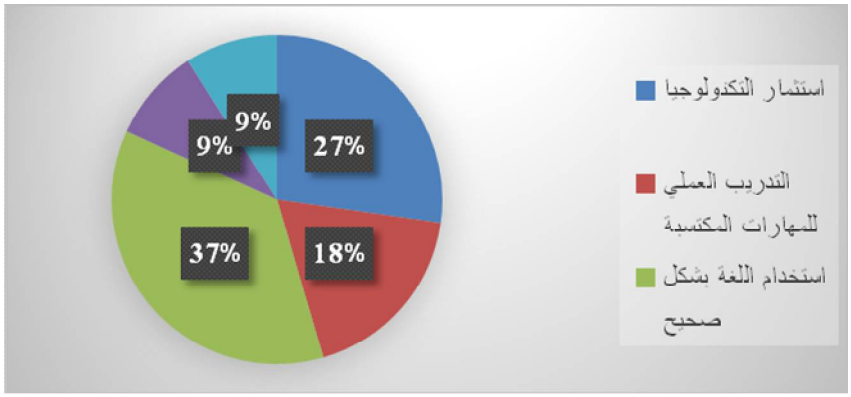
يظهر هذا الرسم البياني تباين في مدى تحقق الكفايات من منظور أساتذة هذه المقررات. وقد تركّز تحقّق الكفايات جزئيًا في ما هو مرتبط بأساسيّات التعليم والتعلّم كالأنشطة والوضعيات التي تأخذ بعين الاعتبار الحاجات الفردية للمتعلم، وإتقان المادّة التعليميّة التخصّصيّة والتواصل الصحيح بلغة التعليم شفهيًا وكتابيًا. وقد يسترعي الانتباه أنّ 67% من الأساتذة يرون أنّ مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي واستخدام المصطلحات التربوية باللغتين العربية والأجنبية هي غير محققة أو محققة جزئيا. بينما 50% من الأساتذة يرون أنّ الكفاية الرقمية هي غير محققة أو محققة جزئيًا.

ب- مواطن القوة عند طلاب كلية التربية



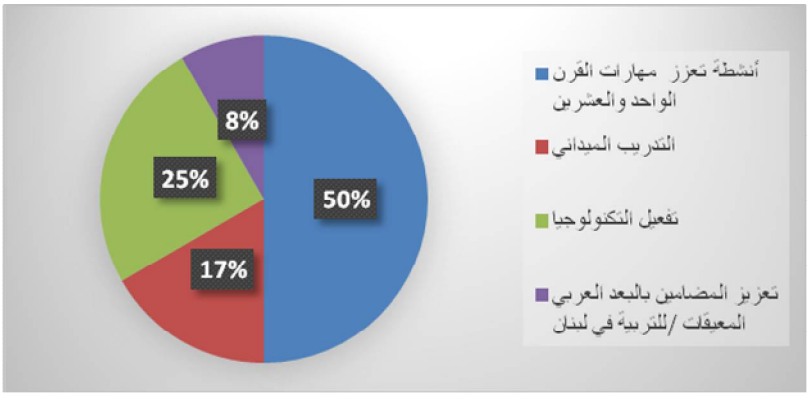
يظهر الرسم الدائري تساويًا (12%-13%) في نسب الأساتذة الذين يعدّون اعتماد التكنولوجيا ومهارات العرض هي من نقاط القوة عند الطلاب؛ كذلك هناك تساوٍ (37%-38%) في نسب الأساتذة الذين يعدّون أنّ الالتزام والاحترام وتبادل الخبرات هي من مواطن القوة عند الطلاب.

ج- نقاط للتحسين عند طلاب كلية التربية



يظهر الرسم الدائري أنّ 37% من الأساتذة يعدّون أن الاستخدام الصحيح للغة من أبرز النقاط الواجب تحسينها عند الطلاب، وتليها مهارة استثمار التكنولوجيا بنسبة 27%، ثم تليها مهارة التدريب العملي للمهارات المكتسبة بنسبة 18%.

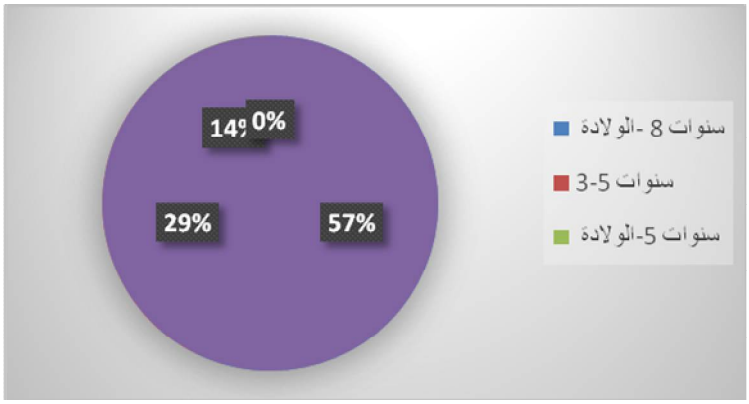
د- نقاط للتغيير في مقررات أصول التربية واللغات



يرى 50% من الأساتذة أنّ تفعيل الأنشطة التي تعزّز مهارات القرن الواحد والعشرين هي من أبرز نقاط التغيير على مستوى نواتج المقررات، وتليها تفعيل التكنولوجيا بنسبة 25% ثم التدريب الميداني بنسبة 17%. علما بأنّ التكنولوجيا هي جزء لا يتجزّء من مهارات القرن الواحد والعشرين.

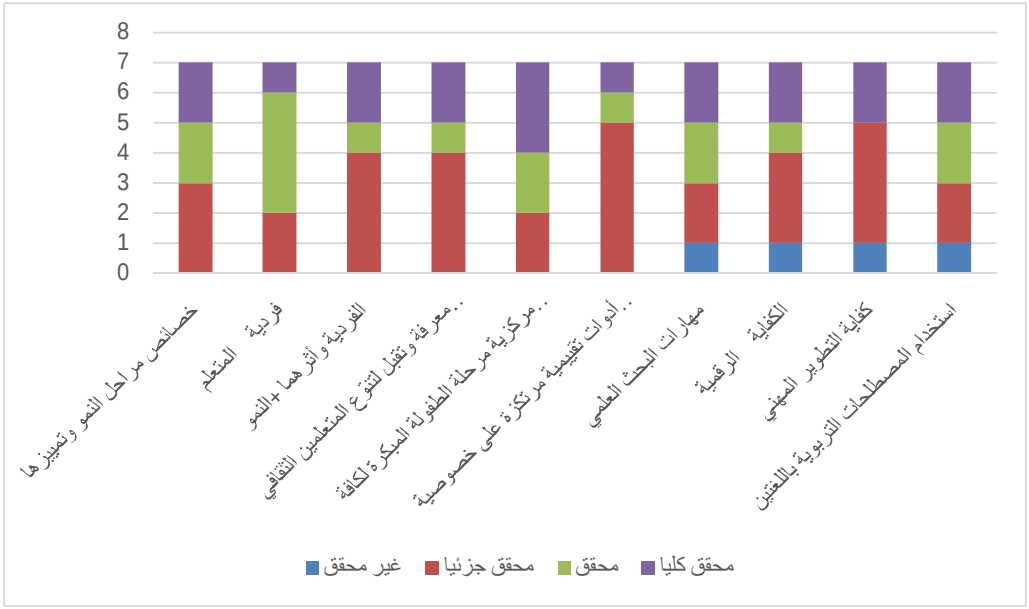
1- استبيان أساتذة مقررات اختصاص الطفولة المبكرة

أ- المرحلة العمرية لاختصاص تربية الطفولة المبكرة



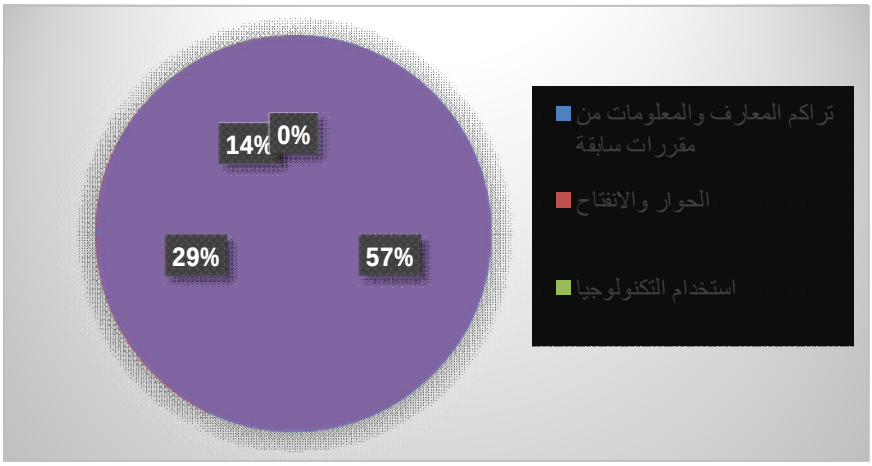
يظهر الرسم الدائري غياب الإجماع حول المرحلة العمرية التي تمثّل الطفولة المبكرة؛ وتتوزع النسب على المراحل الثلاثة المذكورة بتفاوت ما بين 57% من الأساتذة الذين يعتقدون أنها من الولادة وحتى ثماني سنوات، بينما 29% منهم يرى أنها من ثلاث إلى خمس سنوات، وبالمقابل 14% يعرّفها بأنها المرحلة التي تمتدّ من الولادة وحتى خمس سنوات.

ب- مدى تحقق كفايات طالبات الطفولة المبكرة



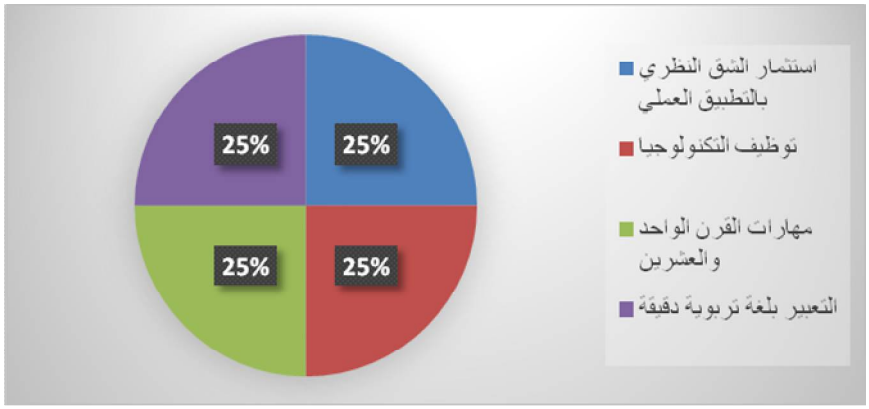
يظهر هذا الرسم البياني تباينًا في مدى تحقق الكفايات من منظور أساتذة مقرّرات الاختصاص. وقد تركّز تحقّق الكفايات جزئيًا في ما هو مرتبط بتقويم تطوّر العملية التعليمية والتعلمية على ضوء النواتج التربوية المطلوبة ومستوى اكتساب الكفايات عند المتعلمين، وبأساسيّات التعليم والتعلّم كالأنشطة والوضعيّات التي تأخذ بعين الاعتبار الحاجات الفردية للمتعلم. وقد يسترعي الانتباه أنّه لا إجماع على مدى تحقّق كفايتي التفكير العلمي الابتكاري والتواصل اللغوي الصحيح؛ فقد توزّعت النسب على المقاييس الأربعة. من جهة أخرى، يرى 71% من الأساتذة أنّ كفايتي التطوير المهني وتوظيف التكنولوجيا هي غير محققة أو محققة جزئيا.

ج- مواطن القوة عند طلاب تربية الطفولة المبكرة



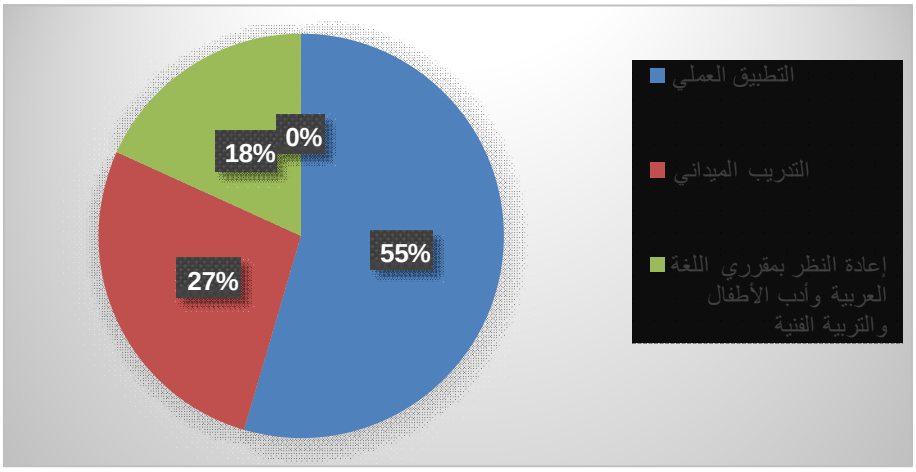
يظهر الرسم الدائري وجود ثلاثة مواطن قوة لدى الطلاب بحسب رأي أساتذة مقررات الاختصاص وتوزّعت النسب على 57% لتراكم المعارف والمعلومات من مقررات سابقة، و 29% لمهارة الحوار والانفتاح على الآخرين، و14% لاستخدام التكنولوجيا.

د- كفايات للتحسين عند طلاب تربية الطفولة المبكرة



يظهر الرسم الدائري وجود أربع كفايات بحاجة لتحسين بحسب رأي أساتذة مقررات الاختصاص وتوزّعت النسب بشكل رباعي متساوٍ على مواكبة الشق النظري للتطبيق العملي، وتوظيف التكنولوجيا، ومهارات القرن الواحد والعشرين، واستخدام اللغة التربوية الدقيقة بالعربية والانكليزية/ الفرنسية.

هـ- نقاط للتطوير في مقرّرات اختصاص تربية الطفولة المبكرة



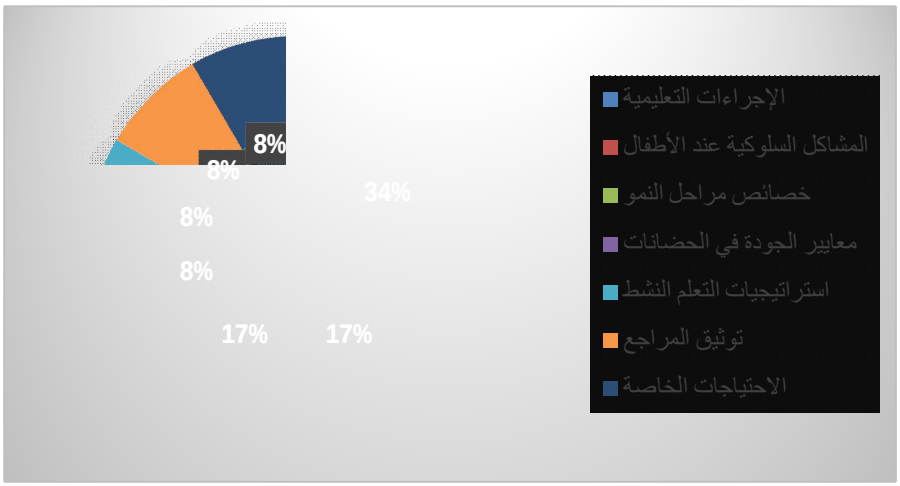
يظهر الرسم الدائري وجود ثلاث نقاط للتطوير عبّر عنها أساتذة مقرّرات اختصاص تربية الطفولة المبكرة بنسبٍ متفاوتة أعلاها 55% للتطبيق العملي للشق النظري في كلّ مقرّر، يليها 27% لتفعيل التدريب الميداني، وأخيرًا 18% لإعادة النظر بمقرريْ اللغة العربية في الطفولة المبكرة وأدب الأطفال والتربية الفنية.

2- استبيان خريجات تربية الطفولة المبكرة

أ- مدى تحقق كفايات خريجات تربية الطفولة المبكرة

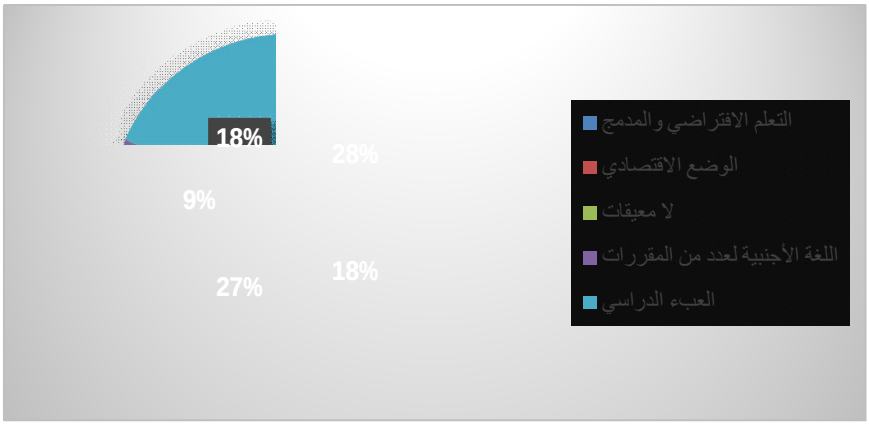
يظهر الرسم البياني تحققاً جزئيًّا لكفايات توظيف التكنولوجيا والتطوير المهني والبحث العلمي والاستخدام اللغوي الصحيح والدقيق في المواقف التعليمية بنسب شكلت 50% من إجابات الخرّيجات لكل واحدة من هذه الكفايات.

ب- الكفايات المكتسبة لدى خرّيجات تربية الطفولة المبكرة



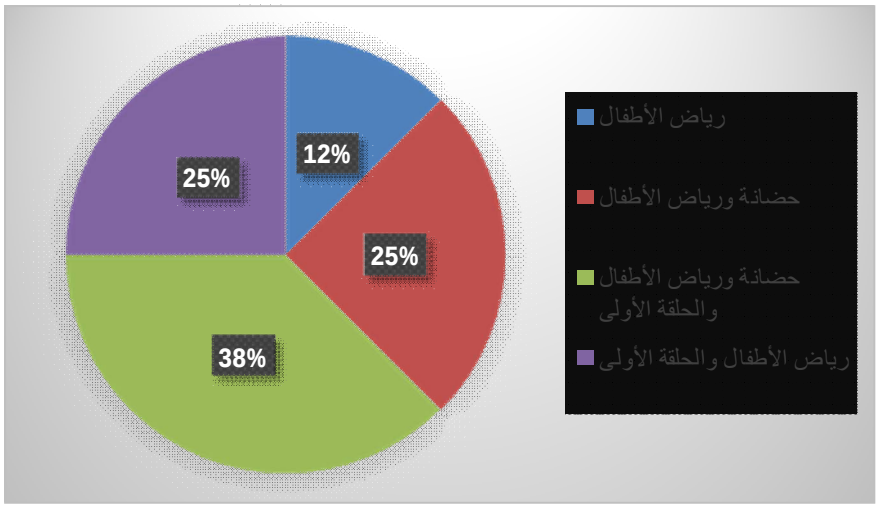
عدّدت الخرّيجات سبع كفايات مكتسبة تمثّلت بنسب متفاوتة؛ شكّلت الاجراءات التعليمية أعلاها بنسبة 34%، تليها 17% لكل من خصائص مراحل النمو والمشاكل السلوكية عند الأطفال؛ بينما تدنّت النسبة لتصل 8% لكفايات ترتبط بمعايير الجودة في الحضانات واستراتيجيات التعلّم النشط وتكييف التعليم للمتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة.

ج- المعيقات خلال الإعداد الجامعي



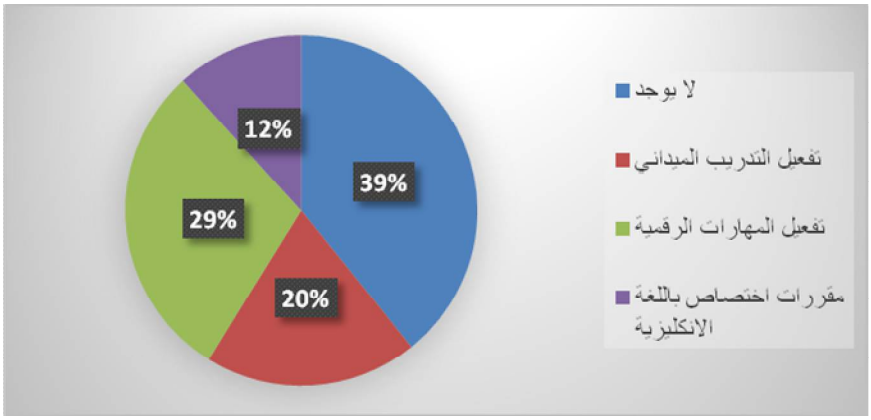
عدّدت الخرّيجات أربعة تحدّيات واجهنها خلال إعدادهنّ وهي التعلم الافتراضي وما تبعه من تعلّم مدمج بنسبة 28% وما يترتّب عليه من عبء دراسي في ظلّ الوضع الاقتصادي الخانق بنسبة 18% بالإضافة إلى الاصطدام بعائق اللغة الانكليزية لبعض مقررات أصول التربية.

د- المراحل العمرية المخوّلات تعليمها بحسب الإعداد الجامعي



بحسب الرسم الدائري أعلاه، لا يوجد إجماع بين الخرّيجات على المرحلة العمرية التي يسمح إعدادهنّ تعليمها. وتوزّعت النسب على كافّة الخيارات لتشكّل أعلاها 38% للحضانة ورياض الأطفال والحلقة الأولى، تليها 25% لخيارين مختلفين وهما حضانة ورياض الأطفال، ورياض الأطفال والحلقة الأولى. بينما 12% منهنّ يعدّ أنّهنّ مخوّلات تعليم مرحلة رياض الأطفال فقط.

هـ- اقتراحات إضافيّة للخرّيجات



يظهر الرسم الدائري تركيز الخريجات على ثلاثة اقتراحات معبّرة تفاوتت نسبتها بين 29% لتفعيل استخدام المهارات الرقمية و20% لتفعيل التدريب الميداني و12% لطرح مقرّرات اختصاص باللغة الانكليزية عوضًا عن حصرها باللغة العربية فقط.

3- مجموعات التركيز

يظهر الجدول أدناه عرضًا للبيانات التي تمّ التوصّل إليها على ضوء مجموعات التركيز الثلاث التي تمّ انعقادها في أوقات مختلفة. وقد تمّ وضع المواضيع التي نوقشت في فئات مع عرض لأبرز النقاط والاقتراحات لكل فئة.

الفئة	النقاط البارزة/ الاقتراحات
إتقان توظيف التكنولوجيا والوسائل التعليمية المتعدّدة الوسائط	تفاوت مستويات كفاءة الطلابفي استخدام الحاسوب وأدواته الرقمية– إخضاع الطلاب لاختبار تشخيصي عند بداية تسجيله في الاختصاص وفتح صف دعم للكفاية الرقمية قبل إعطاء الطالب مقرريْ التكنولوجيا. أولوية تطوير أجهزة مختبر المعلوماتية- إتاحة الفرصة للطلاب التعرّف على كافّة برامج مايكروسفت أوفيس (Microsoft Office)وتطبيقات غوغل(Google Apps) وبرنامج أكتيف انسباير(Active Inspire)- ابتكار قناة على يوتيوب(You Tube) لتحميل كافّة الفيديوهات المنجزة خلال إعدادهم الجامعي باستخدام برنامجي موفي مايكر(Movie Maker) أو كامتازيا(Camtasia)- تحويل مقرّري التكنولوجيا حضوريًا بامتياز
ممارسة التفكير العلمي الابتكاري	إتاحة الفرصة للطلاب إيلاء قسم خاص في كل مهمة أدائية لإبداء رأيهم وإلزامهم بذكر المراجع والاقتباس في كل مهمة أدائية- إعادة النظر في شبكات تقييم المهمات الأدائية من حيث المعايير وتثقيلها.
التطبيق العملي للشقّ النظري في كافّة المقرّرات	الإجماع على أنّ كلّ مقرّر يتالّف من شقّين نظري وعملي- تعزيز مقرّر التربية الفية عبر إغنائه بكافّة الفنون المرتبطة بمرحلة الطفولة

الفئة	النقاط البارزة/ الاقتراحات
بهدف إتقان المادّة العلميّة التخصّصيّة	المبكرة كالموسيقى والرقص والتمثيل واختبار الطلاب لكافة المواد المستخدمة لتحضير وسائل تعليمية حسّيّة- إعادة ترتيب بعض المقررات التي قد تتكرر فيها المعرفة وتوجيهها للشق العملي التطبيقي
الاستخدام اللغوي الصحيح والدقيق، المرتبط بالمصطلحات التربوية، بالعربية والانكليزية	فروق فردية بين الطلاب في كفاءتهم اللغوية – مقرر دعم واحد في اللغة العربية قد لا يكون كافيًا لردم الثغرات عند بعض الطلاب لا سيّما مع ارتفاع عدد الطلاب المسجّلين في كل شعبة- إعطاء الأولوية في مقرّرات اللغات لتفعيل المهارات الانتاجية شفهيًا وكتابيًا- تفعيل المطالعة بين الطلاب عبر آلية محدّدة- محدودية في إتاحة الفرصة للطلاب تنقيح الفقرات/ المقالات التي كتبوها بعد تسليمها لأستاذ المقرّر واستلام ملاحظاته عليها-تحفّظ أستاذ المقرر قبول أي مراسلة مكتوبة من قبل الطلاب بلغة الانترنت سواء كانت اللغة المستخدمة هي العربية أو الانكليزية
تفعيل التدريب الميداني	إعطاء التدريب الميداني بعدًا تربويًا لضبط تحضير الصف بشكل متسلسل ومنظم وضامن للحاجات الفردية لكافة المتعلّمين، بالإضافة إلى دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في الممارسات الدورية- إضافة خبرات ومواقف أساسية تخدم البعد العلائقي للطالب المعلم في المحيط التربوي والاجتماعي.
غموض المرحلة العمرية التي تمثل الطفولة المبكرة	افتقار بعض مقررات الاختصاص التمثيل الحقيقي لمرحلة الطفولة المبكرة كاملة وبحسب تعريفها العالمي من الولادة وحتى سن ثماني سنوات- توفّر مقرر واحد لتعليم اللغة الانكليزية في مقابل مقرّرين لتعليم اللغة العربية.
العبء الدراسي	تعبير الطلاب عن انزعاج من العبء الدراسي الذي يتمثل بمهمّتين أدائية وامتحان نصف فصلي وامتحان نهائي لكل مقرّر.

تحليل النتائج

على ضوء كل ما تقدّم من بيانات نوعية وكمية، سيتمّ تفسير النتائج على ضوء المحاور التالية:

أولاً: فيما يتعلّق بإتقان توظيف التكنولوجيا، يقتصر استخدام التكنولوجيا على مقرّري التكنولوجيا بمستوييه 1 و 2 والذيْن يضمّان ثقافة رقميّة عامة تتمثّل بنواتج مرتبطة بتطبيقات أساسية وعامّة من منصّات غوغل ومايكروسفت (Office) وبرامج أخرى خاصة بإعداد فيديو تعليمي. وقد يكون مردّ تدني نسبة تحقّق الكفاية الرقمية عند الطلاب يعود لحصرها في مقرّريْ التكنولوجيا بالإضافة إلى بعض التطبيقات الأساسية في عدد

محدد من المقرّرات الأخرى والتي تقتصر فقط على إعداد ملف وورد (Microsoft Word) أو ملف عرض باوربونت (PowerPoint). تتّفق هذه النتائج مع دراسة حول فاعليّة تدريب المعلمين على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية وأثره في تطوير كفاياتهم المهنية التكنولوجية خلال فترة ما قبل الخدمة (موكلي، 2020). من جهة أخرى، تتميّز هذه الدراسة بإضاءتها على أهمية تفعيل التكنولوجيا ككفاية مستعرضة لكافّة المقررات التي تشكّل البرنامج الدراسي لخريجي كلية التربية عمومًا واختصاص تربية الطفولة المبكرة على وجه الخصوص.

ثانيًا: فيما يتعلّق باستخدام المادة التعليمية التخصّصية لمرحلة تربية الطفولة المبكرة، يعود مرد تدني نسبة تحقيق هذه الكفاية لافتقار معظم المقرّرات لنواتج تطبيقية عمليّة تجسّد المعارف النظريّة المكتسبة كما هو الحال في مقرريْ علم نفس النمو ونظريات التعلّم على سبيل المثال لا الحصر المرتبطين أساسًا بالبيئة الصفّيّة وإجراءاتها العملية. كذلك يغلب الجانب النظري على مقرّرات الاختصاص بالرغم من وجود عدد من النواتج العملية لها، ولكن تأخير مقرري التدريب الميداني إلى السنة الثالثة والأخيرة يقف عائقًا دون اكتساب الطلاب لعدد من المهارات العمليّة كتكييف التعليم بما يتناسب مع البيئة الثقافية والتنوّع الاجتماعي للمتعلمين وأهداف المناهج اللبنانية، واستخدام اللغة الصحيحة والدقيقة والمتقنة في تواصلهم مع المتعلمين بما يراعي الاحتياجات الفردية وقدرة الفهم عند هؤلاء المتعلّمين، وتقويم تطوّر العملية التعليمية والتعلمية على ضوء النواتج التربوية المطلوبة ومستوى اكتساب الكفايات عند المتعلمين بهدف وضع خطط علاجية لتصحيح مسار عمليّة التعلّم واستكمال تطويرهم المهني على حدٍّ سواء.

من جهة أخرى، يرتبط غياب البعد الاجتماعي العلائقي عن نواتج مقرّر التدريب الميداني باقتصار هذا الجانب من إعداد الطلاب المعلّمين على المشاهدة الصفّيّة المحدودة والبعيدة عن التنوّع في معالجة التحدّيات المتصلة بتقييم المتعلّمين ومتابعة مشاكلهم الأكاديمية

والسلوكية والعلاقة مع الأهل والزملاء داخل البيئة المدرسية. تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة نوعيّة حول واقع برامج إعداد المعلّمين في كلّيّات العلوم التربوية من أولويّة توظيف استراتيجيّات تحاكي ما سوف يمارسه الطالب المعلم في التعليم لاحقًا وزيادة عدد ساعات التطبيق الميداني (زغيّر، 2020).

ثالثًا: فيما يتعلّق بممارسة التفكير العلمي الابتكاري، يرتبط تدنّي نسبة تحقيق هذه الكفاية بغياب عناصر حيوية عديدة في المهمّة الأدائيّة كمعايير منهجية البحث العلمي، ومؤشّرات ممارسة أنواع التفكير العليا كالنقدي والاستقصائي والنّاشط، ومؤشّرات توظيف المعلومات المكتسبة في مجالات التحليل والتفسير والتقييم.

رابعًا: فيما يتعلّق بالاستخدام الصحيح والدقيق للّغتين العربية والأجنبية، يعود السبب في تدنّي تحقيق هذه الكفاية إلى الضعف العام بامتلاك المهارات اللغوية شفهيا وكتابيًّا؛ علمًا بأنّ عددًا كبيرًا من الطلاب يأتي من خلفية تعليم مهني حيث هناك تركيز ضئيل على اللغات (بمردود ساعتين أسبوعيًّا). ولذلك يلتحق غالبية الطلاب الجدد بمقرّرات دعم في اللغتين وبمستويات عديدة. من جهة أخرى، يحول ضيق الوقت والعدد الكبير للطلاب ذوي المهارات اللغوية المتواضعة دون التركيز على إتقان مهارات كتابية لأنواع أدبيّة متعدّدة.

خامسًا: فيما يتعلّق بالمرحلة العمرية الممثّلة للطفولة المبكرة، قد يرتبط غياب الاجماع هنا بغموض المرحلة العمرية التي ترتكز عليها بعض مقرّرات الاختصاص. ففي مقرر تعديل السلوك على سبيل المثال، هناك تفصيل لأنماط مختلفة من السلوك الذي يلزمه تعديلًا إلّا أنّ هذا التعديل غير مرتبط بسنّ محدد في مرحلة الطفولة المبكرة. كذلك، يغيب تحديد المرحلة العمرية في مقرّرات تعليم اللغتين العربية والأجنبية (الفرنسية أو الانكليزية)، وإن كان المطلوب في هذه المقررات- التي تغطّي حوالي 24 ساعة تعليمية- إكساب الطالبات مهارات لتعليم هذه اللغات في كافة المراحل العمرية للطفولة المبكرة فهذا أمر بالغ

الصعوبة ويحتاج لساعات تعليمية إضافية لتحقيق نواتج تضمن اكتساب الطالبات لاستراتيجيات وطرق تعليم تناسب المتعلّمين في مرحلتي رياض الأطفال والحلقة الأولى.
ومن الجدير بالذكر هنا أن نظام التعليم في لبنان لمرحلة رياض الأطفال يعتمد على وجود معلمتين للصف الواحد؛ إحداهما للغة العربية وكافّة المهارات المرتبطة بها والأخرى للغة الأجنبية ومهاراتها. أما بالنسبة للحلقة الأولى، فتنحو بعض المدارس إلى تعيين معلمة صف (Homeroom Teacher) توكل إليها كافة المواد التي تُعطى باللغة العربية أو باللغة الأجنبية (مهارات اللغة، تربية واجتماعيات، رياضيات وعلوم). وهنا يبقى السؤال عمّا إذا كانت مقرّرات اختصاص تربية الطفولة المبكرة- لا سيّما تلك المرتبطة بتعليم اللغات والعلوم والرياضيات- كافية لإعداد معلّمات للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
كذلك، فإنّ نواتج مقرّر التربية الفنّيّة تمثل جزءًا يسيرًا من المهارات التي يجب أن تضطلع بها الحادقة في مرحلة رياض الأطفال على وجه التحديد.

توصيات الدراسة

في ختام هذه الدراسة، تورد الباحثة جملة توصيات على الشكل التالي:

أوّلاً: فيما يتعلق بالتكنولوجيا

- دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بناء وتنفيذ وضعيّات تعليميّة تعلّميّة بهدف تطوير العمليّة التعليميّة التعلّميّة تبعًا للمعارف والمهارات التربوية المستجدّة. يترتّب على هذا الأمر إضافة نواتج رقميّة لكلّ مقرّر من المقرّرات التي يدرسها الطالب في كلية التربية على أن لا تقتصر على المهارات المستعرضة بل تتخطّاها لتتمثّل بالنواتج الأساسيّة للمقرر والمرتبطة بأهدافه الخاصّة.

- إعادة توزيع مقرري تكنولوجيا التعليم ليحلّا خلال العام الدراسي الأول وعلى مدار فصلين دراسيّين، مع الأخذ بعين الاعتبار إجراء تقييم تشخيصي للكفاءة الرقمية للطالب عند تقديم طلبه إلى الجامعة على أن يتمّ تنظيم صف دعم يردم الثغرات السابقة وذلك لضمان توفّر الحدّ الأدنى من الكفاءة الرقمية والتي على ضوئها سيتمّ المضيّ قدمًا بالمهارات الرقمية المطلوب اكتسابها في مقرريْ التكنولوجيا لضمان تطبيقها بشكل متزامن في المقرّرات كافّة والحرص على تخصيصها في نواتج تلك المقرّرات.

ثانيًا: فيما يتعلّق بالجانب العملي والتدريب الميداني والتفكير العلمي الابتكاري

- إعادة توزيع مقرّر التدريب الميداني بمستوييه ليحلّ في الفصلين الثالث والخامس.

- تعزيز أثر التدريب الميداني في التحصيل الأكاديمي للطلاب عبر اخضاعهم لمواقف تساعدهم على اكتساب الكفايات اللغوية والاجتماعية التي تخوّلهم تكييف مفردات وإجراءات مناسبة في حالات التدخّل مع الزملاء والأهل.

- استعراض نماذج لمهمّات أدائية أُنجِزت سابقًا وإطلاع الطلاب عليها وعلى الأداء والنواتج المتوقّعة بدقّة ووضوح.

- إعادة التفكّر بالمهمّات الأدائيّة لتضمّ جانبًا عمليًّا للمهارات التي تمّ اكتسابها نظريًّا.

- إعادة التفكّر في شبكات التقويم المخصّصة للمهمّات الأدائية في كلّ مقرّر؛ وتفريد المعايير الموجودة في تلك الشبكات بحسب نواتج كل مقرّر مع ضمان وجود معايير مشتركة تتركّز حول الكفايات المستعرضة ومن أبرزها ما تمّ التعبير عنه في النتائج بمصطلح مهارات القرن الواحد والعشرين كالحوار والتفاعل والتعلّم التشاركي والمهارات البينشخصيّة.

- استنهاض عناصر أساسية في المهمات الأدائيّة تعزّز مفاهيم البحث الإجرائي وعمليّاته كما تنمّي مهارات التعلّم الذاتي كالمشروعات والتقارير البحثية المستندة إلى زيارات ميدانيّة.

ثالثًا: فيما يتعلّق بالاستخدام الصحيح والدقيق للغتين العربية والأجنبية

- استحداث مقرّر دعم إضافي للغة العربية لردم ثغرات أساسيّة عند الطلاب لمعالجة عبء الفروق الفردية في مستوى امتلاك الكفاية اللغوية.

- البنيوية في تطوير مهارة التعبير الكتابي عبر الاختيار العملي للأنواع الأدبية والتدرّج بها والانتقال من واحد إلى الآخر على ضوء إتقان كل نوع أدبي على حدى.

- إتاحة المجال للطلاب تنقيح التعبير الكتابي على ضوء الملاحظات التي سجّلها أستاذ المقرر ممّا يساعدهم على التقدّم في مهاراتهم الكتابية وتمكينها بالإضافة إلى تطوير تفكيرهم النقدي والإثرائي.

رابعًا: فيما يتعلّق بتحديد مرحلة الطفولة المبكرة

- تحديد المرحلة العمرية بدقّة ووضوح من قِبَل تربويّين متخصّصين، ثمّ ربط هذا التحديد الدقيق بإجراء التعديلات اللازمة على نواتج المقرّرات وامتدادها الزمني إذا لزم الأمر.

- لا شكّ أن مرحلة رياض الأطفال هي أساسيّة في الطفولة المبكرة، وعليه يجب إجراء تعديل على نواتج مقرر التربية الفنية ليتضمّن مهارات الفنون التشكيلية قاطبة من موسيقى ومسرح دمى بالاضافة إلى الرسم والأشغال اليدويّة.

خلاصة

في الختام، لا يسعني إلّا القول أنّ استشراف المستقبل ينبئ بتحوّل رقمي جذري في قطاع التربية وقد ظهرت أولى بوادره مع الانتشار العالمي لوباء كورونا وما ترتّب عليه من إجراءات بدّلت مفهوم التعليم ووضعته بإطار مختلف عمّا عهدناه. لذلك، لا بدّ من مواكبة هذا التبدّل تجنّبًا للانغلاق والتزامًا بالانفتاح المنتج لمعلّمين معدّين إعدادًا يرتقي إلى الرحابة الرقمية وتقبّل التنوّع الإثرائي؛ ولعلّ أبرز ما يمكن القيام به في التعليم العالي عمومًا وفي كلية التربية في جامعة العلوم والآداب اللبنانية على وجه الخصوص هو القيام

بورشة تعديل محتوى المقرّرات الذي من شأنه أن يؤدي إلى النواتج المرجوة لاحقًا، والبدء بتدريب الأساتذة على مهارات رقميّة أساسيّة ليتسنّى لهم مواكبة الطلاب في الانفتاح على العالم الرقمي المتجدّد.

المراجع باللغة العربية

المراجع باللغة العربية:

أبو حيمد، منيرة (2021). دور كليات التربية في الجامعات السعودية في تفعيل التكامل مع وزارة التعليم في إعداد المعلّم. *مجلة الجمعيّة التربويّة للدّراسات الاجتماعيّة، 130، 76-103* ، مصر.

بلّوط، علي (2013). واقع الإعداد في كلية التربية بين النسق المؤسساتي والسياسة التربوية. *مجلّة الأبحاث التربوية، 23، 9-51*، لبنان.

زغيّر، رهام (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية : دراسة نوعية. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28، 3، 708-724*، فلسطين.

سيد محمد، منى وحسن، حسن (2019). تطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. *مجلة كلية التربية في جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، الجزء الثاني، 333-466*، مصر.

شتوي، ماغي (2012). موقع التربية العملية في برامج إعداد المعلم الجامعية في لبنان. *مجلة الأبحاث التربوية، 22، 65-95*، لبنان.

المطلق، فرح (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها. *مجلة جامعة دمشق، 29، 1، 61-96*، دمشق.

موكلي، خالد (2020). فاعلية التدريب على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لدى المعلمين قبل الخدمة بجامعة جازان. *مجلة كلية التربية، 39، 186، 367-415*، جامعة الأزهر، مصر

اليوبي، عبد الرحمن والحياني، عبد المنعم وماكيم، جودي وحسنين، محمد (2021). رؤى حول التعليم العالي :تخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها. ترجمة سامح بن صالح يوسف. جامعة الملك عبد العزيز، جدّة.

المراجع باللغة الانكليزية

Aronson, N., &Arfstrom, K. (2013). Flipped Learning in Higher Education. New York, NY: Flipped Learning Network.

Evans, C. & Robertson, W. (2020). The Four Phases of the Digital Natives' Debate. Human Behaviour& Emerging Technologies.

Available at https:// doi.org/10/1002/hbe2.196.

Gordon,R. (2014). Flexible Pedagogies: Technology-enhanced Learning. Higher Education Academy. York. Available at

https://www.advance-he.ac.uk/guidance/ teaching-and-learning/ technology- enhanced-learning (accessed 20 January 2021)

Helsper, E.J. &Enyon, R. (2010). Digital Natives: Where is the Evidence*? British Educational Research Journal, 36(3), 503-520.*

Hurtubise, L., Hall, E., Sheridan, L. & Han, H. (2015), The Flipped Classroom in Medical Education: Engaging Students to Build Competency. *Journal of Medical Education and Curricular Development, 2, 35-43* .

James, L. (2009). National association for the education of The Young Children. Developing Teacher Competencies. *International journal of Science Education, 13 (2), pp.27- 47.*

Ornstein, A.C. &Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: Foundations, Principles & Issues. Boston, Mass, Allyn and Bacon.

Prensky, M. (2009). Sapiens Digital: From Digital Immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate: *Journal of Online Education, 5(3), 11.*

Prideaux, D. (2007). Curriculum Development: From Acronyms to Dynamism. *Teaching & Teacher Education, 23(3), 249-302*

Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005).The place of the practicum in preservice teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education 33(3), pp.289–302.*

Twenge, J.M. (2017). Have Smartphones Destroyed a Generation? Available at https://www.theatlantic.com/magazine/archive/201709/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/

Wood, K. (2000).The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies, 31(1), pp. 75-93.*