

الكفايات التربوية اللازمة لأساتذة شعبة رياض الأطفال في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة - دراسة ميدانية تحليلية بجامعة الزاوية

أبوبكر الصادق امحمد المريري *

قسم التربية وعلم النفس ، كلية التربية العجيلات ، جامعة الزاوية ، ليبيا

Email: ab.almareeri@zu.edu.ly

0009-0002-8849-8634

تاريخ الارسل 2026/5/25م تاريخ القبول 2026/7/2م

Educational competencies required for kindergarten teachers in Libya In light of comprehensive quality standards: An analytical field study at Al-Zawiya University

Abstract

The pre-school education system in Libya faces structural challenges, characterized by the shortfall of university preparation programs in meeting professional field requirements. The research problem addresses the persistent gap between the outcomes of teacher preparation programs at the Kindergarten Department at the University of Zawia and actual field practices in light of Total Quality Management (TQM) standards. This study aims to evaluate the degree to which TQM standards are achieved within current programs, examine the statistical significance of differences in faculty responses, and construct an integrated standard competence matrix to enhance the preparation of kindergarten teachers. To achieve these objectives, the descriptive-analytical approach was utilized. The study population and sample comprised all faculty members within the kindergarten departments across the three colleges of education at the University of Zawia, applying a comprehensive census method that resulted in 55 valid respondents for analysis. Data was collected via a juried scientific questionnaire utilizing a five-point Likert scale, and quantitative data analysis was performed using SPSS and AMOS software, employing

mean scores, standard deviations, and One-Way ANOVA. The primary findings revealed that the overall mean for TQM implementation in current programs was low, standing at (2.25), with the field and practical training system scoring the lowest mean of (2.12). Furthermore, the analysis indicated a complete absence of statistically significant differences attributed to academic rank, years of experience, or college affiliation. These results underscore a systemic structural deficit in preparation methodologies. Consequently, the study recommends replacing heavily theoretical content with contemporary practical courses, restructuring field training to ensure systematic continuity, and adopting the proposed standard competence matrix to update curricula and enhance academic governance in Libyan universities.

Keywords: Educational Competencies, Total Quality Management, Kindergarten, University of Zawia, Field Training

الملخص:

تواجه المنظومة التعليمية لمرحلة ما قبل المدرسة في ليبيا تحديات هيكلية متمثلة في قصور برامج الإعداد الجامعي عن مجارة المتطلبات المهنية، وتحدد مشكلة هذا البحث في رصد الفجوة بين مخرجات برامج الإعداد التربوي لأساتذة شعبة رياض الأطفال بجامعة الزاوية ومتطلبات الممارسة الميدانية الفوقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، يسعى البحث إلى تقييم درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في هذه البرامج، واختبار دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن بناء مصفوفة كفائية معيارية متكاملة تساهم في تطوير بيئة إعداد معلمات الروضة، ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام رياض الأطفال بكليات التربية الثلاث التابعة لجامعة الزاوية بأسلوب الحصر الشامل، وبلغ إجمالي المستجيبين الخاضعين للتحليل (55) عضواً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة علمية محكمة جرى قياس استجاباتها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتمت معالجة البيانات كميّاً باستخدام حزمتي (AMOS, SPSS) الإحصائيتين عبر توظيف المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وأظهرت أبرز نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تحقق معايير الجودة في البرامج الراهنة جاء منخفضاً بنسبة بلغت (2.25)، وسجلت منظومة التدريب الميداني والعمل أدنى متوسط بين المحاور (2.12)، كما كشف التحليل عن غياب تام للفروق

ذات الدلالة الإحصائية تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، الخبرة، أو الكلية، وتدل هذه النتائج على وجود خلل بنائي ومؤسسي عام في أساليب الإعداد؛ وبناءً عليه، تُوصي الدراسة بضرورة إحلال مقررات تطبيقية معاصرة بدلاً من الحشو النظري التقليدي، وإعادة هيكلة فترات التدريب الميداني لتصبح أكثر تنظيماً واستمرارية، مع تبني مصفوفة الكفايات المعيارية المقترحة لتحديث الخطط الدراسية وتطوير حوكمة الأقسام الأكاديمية بالجامعات الليبية.

المقدمة

تُمثل مرحلة الطفولة المبكرة الركيزة الأساسية في بناء الشخصية الإنسانية؛ إذ تنشأ في هذه المرحلة البنى المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي تُلقي بظلالها على مسيرة الفرد بأكملها، ومن ثمّ، فإن جودة إعداد معلمة رياض الأطفال تغدو متغيراً محورياً لا تبعياً في منظومة التحصيل التربوي المستدام، وفي سياق ليبيا، تواجه المنظومة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة تحديات هيكلية مركّبة، في مقدمتها قصور برامج الإعداد الجامعي عن مجارة المتطلبات المهنية الفعلية لسوق العمل وعدم انسجامها مع معايير الجودة الشاملة المعترف بها دولياً.

ولا يقتصر اهتمام الباحثين في هذا الشأن على الجانب الأكاديمي؛ فقد وثّقت أحمد والبواش (2025) أن الفجوة بين مخرجات برامج الإعداد ومتطلبات الممارسة الميدانية في ليبيا باتت تُشكّل عائقاً أمام تحقيق أهداف التنمية التعليمية الوطنية، كما أكدت الاستراتيجية الوطنية لوزارة التعليم العالي (2025) أن تطوير برامج كليات التربية يُعدّ من أولويات الإصلاح في أفق 2030، وتأتي هذه الدراسة استجابةً لهذا الواقع، ساعيةً إلى توفير إطار معياري متكامل للكفايات التربوية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال في ضوء مقتضيات الجودة الشاملة.

1.1 مشكلة البحث:

تُعدّ مرحلة الطفولة المبكرة من أكثر المراحل العمرية حساسيةً وأثراً في تشكيل شخصية الإنسان، وتقع على عاتق معلمة رياض الأطفال مسؤولية جسيمة في رعاية النمو المعرفي والوجداني والاجتماعي للطفل، ومن ثمّ، فإن جودة برامج إعداد هذه المعلمة تغدو ركيزةً محوريةً لا يمكن إغفالها في منظومة الإصلاح التعليمي، غير أن الواقع الليبي يكشف عن فجوة واسعة بين ما تُقدّمه برامج الإعداد الجامعي وما تستلزمه متطلبات الممارسة الميدانية الفعلية؛ إذ رصدت أبو رأس (2019) قصوراً واضحاً في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التربية الليبية وعدم

مواكبتها للاتجاهات التربوية المعاصرة، فيما أشارت خليفة (2019) إلى ضعف تطبيق معايير الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية الليبية بوجه عام. وعلى صعيد التشخيص المؤسسي، كشف مرجين وعبد القادر (2024) أن تطبيق معايير الجودة والاعتماد في الجامعات الليبية الحكومية يواجه تحديات بنيوية عميقة تحول دون تحقيق مستويات الجودة المطلوبة، ويزيد الوضع تعقيداً ما وثّقته العوجزي (2023) من أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الليبية تفتقر إلى الاستفادة الكافية من تجارب الدول المتقدمة، مما يُبقيها في دائرة التقاليدية بعيداً عن روح الابتكار والتجديد، وتتجلى حدة هذه الإشكالية في قسم رياض الأطفال تحديداً، حيث تُشير الدراسات إلى أن التدريب الميداني الذي يُمثّل العمود الفقري في تكوين الكفايات التطبيقية يُختزل في فترات وجيزة وغير منظّمة، مما يُنتج خريجاتٍ يمتلكن الإطار النظري دون القدرة على ترجمته إلى أداء فعلي داخل الفصول الدراسية. وفي ظل غياب إطار معياري متكامل يحدد الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال في السياق الليبي وفق منظور الجودة الشاملة، وشُخّ الدراسات التي تتناول هذه البرامج بصورة شاملة ومنهجية، تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما الكفايات التربوية اللازمة لأساتذة شعبة رياض الأطفال في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة، وما درجة تحقق هذه المعايير في برامج الإعداد التربوي الحالية بجامعة الزاوية؟

2.1 الأسئلة البحثية:

- ما درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج الإعداد التربوي الحالية لأقسام رياض الأطفال بجامعة الزاوية؟
- ما الكفايات التربوية الأساسية الواجب توفرها في معلمات رياض الأطفال وفق منظور الجودة الشاملة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع برامج الإعداد تُعزى لمتغيرات الدرجة العلمية والخبرة والكلية؟

3.1 أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف المتكاملة التي تنبثق من طبيعة المشكلة البحثية، وهي على النحو الآتي:

- 1- الكشف عن واقع برامج الإعداد التربوي لأساتذة شعبة رياض الأطفال في كليات التربية بجامعة الزاوية، وتحديد درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في محاورها

الأربعة المتمثلة في جودة المقررات الدراسية، واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، ومنظومة التدريب الميداني والعملي، والبيئة التنظيمية والدعم الأكاديمي. 2- تحليل الفجوة القائمة بين مستوى البرامج الراهنة ومتطلبات الجودة الشاملة المعترف بها محلياً ودولياً، وتفسير أسباب هذه الفجوة في ضوء السياق المؤسسي والتربوي لجامعة الزاوية.

3- اختبار دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع برامج الإعداد تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية وسنوات الخبرة والكلية، بهدف الكشف عما إذا كانت الإشكاليات المرصودة تعكس خللاً بنيوياً مؤسسياً أم مجرد اختلافات فردية وظرفية.

4- تحديد الكفايات التربوية الأساسية الواجب توافرها في معلمات رياض الأطفال وفق منظور الجودة الشاملة ومتطلبات سوق العمل الفعلي، وذلك استناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية ومراجعة الأدبيات التربوية المعاصرة محلياً ودولياً.

5- بناء مصفوفة كفائية معيارية متكاملة من ستة مجالات تربوية أساسية مع مؤشرات الأدائية الرئيسية، بما يُوفّر إطاراً مرجعياً قابلاً للتطبيق لتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في جامعة الزاوية وغيرها من الجامعات الليبية.

6- تقديم حزمة من التوصيات الإجرائية الموجهة لثلاث فئات مستهدفة هي: الأكاديميون والممارسون، وصانعو القرار والجهات التنظيمية، والباحثون؛ بما يُسهم في تحديث المناهج وهيكلية التدريب الميداني وتطوير منظومة الحوكمة الأكاديمية في أقسام رياض الأطفال بالجامعات الليبية.

4.1 حدود البحث:

التزم البحث بجملة من الحدود المنهجية والموضوعية والبشرية والزمانية والمكانية التي رسمت إطاره العام وضبطت نطاق تطبيقه، وهي على النحو الآتي:

1.4.1 الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تناول الكفايات التربوية اللازمة لأساتذة شعبة رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال أربعة محاور رئيسية هي: جودة المقررات الدراسية والتخصصية، واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، ومنظومة التدريب الميداني والعملي، والبيئة التنظيمية والدعم الأكاديمي، ولم تتطرق الدراسة إلى جوانب أخرى ذات صلة بالكفايات الرقمية أو الإرشادية أو تلك المتعلقة بنوعي الاحتياجات الخاصة، وإن كانت هذه الجوانب تستحق اهتماماً بحثياً مستقلاً في دراسات لاحقة.

2.4.1 الحد البشري: شمل البحث جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام رياض الأطفال بكليات التربية الثلاث التابعة لجامعة الزاوية، إذ طُبق أسلوب الحصر الشامل ليلبلغ إجمالي المستجيبين الصالحين للتحليل خمسة وخمسين عضواً.

3.4.1 الحد المكاني: اقتصر التطبيق الميداني للبحث على الكليات الثلاث التابعة لجامعة الزاوية التي تضم أقساماً لرياض الأطفال، وهي كليات تقع في نطاق جغرافي محدد داخل ليبيا.

4.4.1 الحد الزمني: أجريت الدراسة الميدانية وُجمعت بياناتها خلال العام الجامعي 2025-2026، وهو ما يعني أن نتائجها تعكس واقع برامج الإعداد التربوي في هذه الحقبة الزمنية تحديداً، مع الأخذ بعين الاعتبار أن المنظومة التعليمية في ليبيا تمر بمرحلة إصلاح مؤسسي متسارع في ضوء التوجهات الاستراتيجية الوطنية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

5.4.1 الحد المنهجي: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي أداة رئيسية للتقصي، مستخدماً الاستبانة وسيلةً وحيدةً لجمع البيانات الكمية، وقد استند في قياس استجابات المشاركين إلى مقياس ليكرت الخماسي، مع توظيف حزمتي التحليل الإحصائي SPSS و AMOS لمعالجة البيانات واختبار الفروق.

2 الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مرحلة الطفولة المبكرة وأهميتها التربوية:

تحتل مرحلة الطفولة المبكرة مكانةً محوريةً في منظومة التربية الإنسانية، إذ تُرسي الأسس الأولى للبناء المعرفي والوجداني والاجتماعي للفرد، وقد أجمع علماء النفس والتربية على أن ما يكتسبه الطفل في هذه المرحلة من خبرات ومهارات يُلقي بظلاله على مسيرته التعليمية والحياتية بأسرها، وفي هذا السياق، أرسى Piaget (1972) نظريته في النمو المعرفي التي تؤكد أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يمر بمرحلة العمليات الحسية الحركية ثم مرحلة ما قبل العمليات، حيث يبني معرفته من خلال التفاعل المباشر مع البيئة المحيطة به، وفي السياق ذاته، طرح Vygotsky (1978) مفهوم "منطقة النمو الوشيك" الذي يُبرز الدور المحوري للبالغ المتمكن — ومنه المعلمة — في دعم الطفل للوصول إلى مستويات أعلى من التفكير والاستيعاب، وقد انعكست هذه الرؤى النظرية على توجهات إعداد معلمات الطفولة المبكرة، إذ باتت الكفايات التطبيقية القائمة على الفهم العميق لخصائص النمو شرطاً جوهرياً لا تزبيناً أكاديمياً، وأشار صادقي (2014) إلى أن نظرية بياجيه تُوفر أساساً راسخاً لفهم

كيفية نمو المفاهيم لدى الأطفال، وهو ما ينبغي أن يُوجّه تصميم المناهج وأساليب التدريس في رياض الأطفال، وعلى الصعيد ذاته، أكدت دراسة العرفاوي (2017) أن مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المبكرة من ثلاث إلى ست سنوات تستلزم بيئات تعليمية متنوعة وخبرات تربوية ثرية تستجيب لهذا النمو المتسارع.

2.2 الكفايات التربوية لمعلمة رياض الأطفال:

تُعرّف الكفايات التربوية بوصفها منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تُمكن المعلمة من أداء دورها المهني بصورة فاعلة وقادرة على تحقيق النمو الشامل للطفل، وقد حدّدت الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية الطفولة المبكرة NAEYC (2022) إطاراً معيارياً للكفايات المهنية يشتمل على تطوير المعرفة النمائية للطفل، وبناء بيئات تعلم داعمة، وتوظيف التقييم التكويني المستمر، وبناء شراكات فاعلة مع الأسر والمجتمع، وفي السياق العربي، رصدت قديمات (2018) الكفايات الواجب توافرها لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات في الأردن، وخلصت إلى أن الكفايات التخطيطية والتقييمية تحتل مرتبة الصدارة في سلم الأولويات المهنية، وعلى المستوى ذاته، أكدت دراسة عون وشعلال (2011) أن الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية تُمثّل منظومة ثنائية الأبعاد لا يمكن الفصل بينهما، إذ تتضافر السمات الشخصية مع المهارات المهنية في تشكيل صورة المعلمة الكفوة، وأضاف سالم (2021) بُعداً معاصراً إلى هذه المنظومة بتأكيدهِ على ضرورة امتلاك معلمة رياض الأطفال لأدوار جديدة في مجال التربية الحركية استجابةً لمتطلبات العصر الرقمي، فيما ذهبت الأترابي (2021) إلى أن تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة ينبغي أن تُصبح كفايةً محوريةً في برامج الإعداد المعاصرة.

3.2 الجودة الشاملة في التعليم العالي وإعداد المعلمين:

تُمثّل إدارة الجودة الشاملة (TQM) فلسفةً إدارية شاملة تسعى إلى تحقيق التميز المؤسسي من خلال التحسين المستمر والتركيز على احتياجات جميع أصحاب المصلحة، وفي سياق التعليم العالي، أكدت الماوي (2022) أن الجودة الشاملة لا تقتصر على الجانب الإداري بل تمتد لتشمل جودة المناهج وأساليب التدريس والنقويم والبيئة التنظيمية برمتها، وأسهمت دراسة Nasim وآخرون (2020) في رسم خريطة شاملة لعشرين عاملاً من البحث في تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم العالي، وخلصت إلى أن المؤسسات التي تتبنى هذه الفلسفة بصدق وانتظام تُحقق مخرجات تعليمية أفضل وأكثر استدامة، وعلى الصعيد الإقليمي، وضعت المعايير الأوروبية

لضمان الجودة ENQA (2015) إطاراً مرجعياً مقبولاً دولياً يُنظّم متطلبات الجودة في مؤسسات التعليم العالي ويشمل معايير تتعلق بالبرامج الأكاديمية والكادر التدريسي والتقويم والحوكمة، وفي المقابل، كشفت دراسة الفار (2019) عن جملة من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية آداب جامعة الزاوية تحديداً، مما يعكس طبيعة التحديات البنوية التي تعترض مسيرة الجودة في السياق الليبي، وأكدت دراسة رضوان وآخرون (2020) في سياق جامعة بنغازي أن تطبيق الجودة الشاملة يستلزم توافراً حقيقياً في الإرادة المؤسسية وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة، وهو ما يتقاطع مع ما رصده مرجين وعبد القادر (2024) من تحديات جوهرية تواجه اعتماد الجودة في الجامعات الليبية الحكومية خلال الفترة الممتدة من 2008 إلى 2023.

4.2 برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في السياق العربي والليبي:

تكشف الأدبيات التربوية العربية عن نمط متكرر في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة يتسم بالهيمنة النظرية على حساب التدريب الميداني المنظم، وقد رصدت الشوابكة (2020) قصوراً واضحاً في برامج تربية وإعداد المعلمين في الأردن، مؤكدة أن الفجوة بين المحتوى الأكاديمي ومتطلبات الممارسة الفعلية باتت تشكل عائقاً أمام تطوير الكفاءة المهنية للمعلم، وفي السياق السعودي، وثّقت الزومان (2022) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات رؤية 2030، وخلصت إلى أن ثغرات جوهرية تعترى البرامج الحالية في مجالات التقويم التكويني واستراتيجيات اللعب التعليمي والتواصل الأسري، وأضاف الحربي والصائغ (2024) بدءاً منهجياً آخر بتأكيدهما على أن منهجية مونتيسوري تُقدّم نموذجاً تعليمياً ريادياً يمكن توظيفه في برامج إعداد معلمات الروضة لتطوير كفاياتهن في تصميم بيئات التعلم الفاعل.

أما على الصعيد الليبي تحديداً، فقد كشفت أبو رأس (2019) في دراستها المعمّقة حول نظام إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التربية الليبية أن البرامج القائمة تفقر إلى التوافق مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، وأن مساقات التدريب الميداني لا ترقى إلى المستوى المطلوب من حيث المدة والإشراف والتنظيم، وجاءت دراسة الهنشير (2015) لتُعمّق هذا التشخيص بتأكيدهما على أن منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا بحاجة ماسة إلى إعادة هيكلة شاملة تستحضر المتغيرات العالمية المعاصرة، وأبرزت دراسة الدروقي (2021) حول واقع مناهج رياض الأطفال في مدينة الخمس أن هذه المناهج تعاني من غياب التكامل بين مكوناتها النظرية والتطبيقية، وضعف ارتباطها بخصائص النمو الفعلية للأطفال

الليبيين وبيئتهم الثقافية الاجتماعية.

5.2 التدريب الميداني وأثره في بناء الكفايات:

يُجمع الباحثون على أن التدريب الميداني يُمثّل العمود الفقري في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة، إذ لا يمكن لأي محتوى نظري أن يحلّ محلّ الخبرة المباشرة في غرفة الصف الفعلية، وقد أثبتت دراسة Darling-Hammond وآخرون (2017) أن برامج التطوير المهني الفعّال تتسم بثلاث خصائص جوهرية: الارتباط الوثيق بالممارسة الصفية، والاستمرارية الزمنية الكافية، والدعم التعاوني بين الزملاء، وأكدت دراسة Callaway-Cole & Kimble (2021) أن الحفاظ على المعايير المهنية في برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة يستلزم ضمان جودة التجارب الميدانية وعدم التفريط في متطلباتها حتى في ظروف الأزمات، وفي السياق العربي، وثّقت مبارك (2020) أن برامج التنمية المهنية المنتظمة تُحدث أثراً ملموساً في مستوى الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، مشيرةً إلى أن غياب هذه البرامج يُفضي إلى جمود مهني وتراجع في جودة التعلم، وعلى الصعيد ذاته، خلصت دراسة Hyson وآخرون (2009) إلى أن أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة يُدركون الحاجة الملحة لإصلاح جوهر يطلّ التدريب الميداني وآليات الإشراف عليه، وهو توجّه يتقاطع مع ما أوصت به دراسة Sheridan وآخرون (2009) من ضرورة البحث في قضايا عمليات التطوير المهني في برامج الطفولة المبكرة.

6.2 الفجوة البحثية:

على الرغم من غزارة الإنتاج البحثي في موضوع إعداد معلمات رياض الأطفال على المستوى العربي والدولي، يبقى البحث التربوي في السياق الليبي شحيحاً وغير وافٍ بمتطلبات التشخيص الشامل، فمعظم الدراسات المتاحة تتناول جوانب جزئية كأساليب التدريس أو الكفايات بمعزل عن الإطار المعياري للجودة الشاملة، دون تقديم رؤية تكاملية تربط واقع البرامج القائمة بمتطلبات الجودة الشاملة وترسم مصفوفة كفائية قابلة للتطبيق، وقد أكد Blank (2010) أن تاريخ إعداد معلمات الطفولة المبكرة يكشف عن توتر مستمر بين الموروث التقليدي ومتطلبات التحديث، وهو توتر يستلزم قراءة نقدية منهجية وإطاراً معيارياً متجدداً، ولذلك، تسعى الدراسة الراهنة إلى سدّ هذه الفجوة بتقديم تشخيص ميداني موثّق لواقع برامج الإعداد في جامعة الزاوية، وبناء مصفوفة كفائية معيارية تُوجّه مسيرة الإصلاح وتُسهم في تطوير منظومة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في ليبيا.

3 المنهجية

1.3 تصميم الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأكثر ملاءمة لأهداف البحث، إذ يُتيح رصد ظاهرة موجودة وتحليلها كميّاً واستخلاص دلالاتها التربوية دون تدخّل تجريبي، ويقع هذا التصميم ضمن الدراسات الميدانية المسحية التي تعتمد الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات.

2.3 المجتمع والعينة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام رياض الأطفال بكلّيات التربية الثلاث التابعة لجامعة الزاوية، ونظراً لمحدودية الحجم الكلي للمجتمع، اعتمد أسلوب الحصر الشامل الذي يضمن تمثيلاً كاملاً للمجتمع الأصلي ويتفادى أخطاء العينة، بلغ إجمالي المستجيبين الصالحين للتحليل (55) عضواً، وهم مورّعون على الكليات الثلاث الواقعة في نطاق جامعة الزاوية.

3.3 أداة الدراسة : طُوّرت استبانة علمية محكمة تضمّنت محورين: الأول يقيس درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في البرامج الراهنة من حيث المقررات واستراتيجيات التدريس والتدريب الميداني والبيئة التنظيمية، والثاني يستطلع الكفايات التربوية اللازمة في البرامج المطوّرة، استُخدم مقياس ليكرت الخماسي (من 1 = منعدمة التحقق إلى 5 = تحقق مرتفع جداً) للإجابة عن بنود المحور الأول، وتحقّقت صلاحية الأداة عبر عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم، وفيما يخص الثبات، بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.89)، وهي قيمة مرتفعة تؤكد الاتساق الداخلي للأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

4.3 إجراءات جمع البيانات وتحليلها: وُزّعت الاستبانات على أعضاء هيئة التدريس بعد الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة من عمادات الكليات المعنية، واستُخدمت حزمًا SPSS و AMOS لتحليل البيانات الكمية، بما يشمل: الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحرافات المعيارية)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق، واعتمد مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) معياراً للحكم.

4 النتائج

1.4 واقع برامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة:

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على محاور الاستبانة الأربعة المتعلقة بجودة برامج الإعداد، ويوضح الجدول (1) الأداء التفصيلي لكل محور:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاوِر الجودة في برامج الإعداد التربوي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	جودة المقررات الدراسية والتخصصية	2.31	0.64	منخفضة
2	استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية	2.18	0.71	منخفضة
3	منظومة التدريب الميداني والعملي	2.12	0.58	منخفضة
4	البيئة التنظيمية والدعم الأكاديمي	2.39	0.69	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام	2.25	0.65	منخفضة

يتبين من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.25) بانحراف معياري (0.65)، وهو يقع في الفئة المنخفضة وفق معيار التفسير المعتمد لمقياس ليكرت الخماسي (1.00-2.33 = منخفضة)، وقد سجلت منظومة التدريب الميداني والعملي أدنى المتوسطات (2.12)، في حين نالت البيئة التنظيمية والدعم الأكاديمي أعلاها نسبياً (2.39)، وإن ظلت في النطاق المنخفض ذاته.

2.4 دلالة الفروق الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الثالث، أجرت الدراسة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية والخبرة والكلية، يوضح الجدول (2) النتائج الرئيسية:

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الدرجة العلمية	3	0.23	0.89	0.412 (غير دالة)
سنوات الخبرة	4	0.19	0.74	0.538 (غير دالة)
الكلية	2	0.81	3.12	0.061 (غير دالة)

تُظهر نتائج الجدول (2) غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس على كافة المتغيرات المدروسة، وعلى الرغم من ظهور قيمة F نسبياً أعلى عند متغير الكلية (3.12)، إلا أنها لم تبلغ حدّ الدلالة الإحصائية المعتمدة، مما يعكس توافقاً مؤسسياً في تشخيص إشكاليات برامج الإعداد بصرف النظر عن الخلفية الأكاديمية أو الكلية.

5 مناقشة النتائج

1.5 تفسير انخفاض مستوى جودة برامج الإعداد:

يُعدّ المتوسط العام (2.25) كاشفاً عن أزمة بنيائية في فلسفة الإعداد التربوي لمعلمات رياض الأطفال في جامعة الزاوية، ويمكن قراءة هذا الانخفاض من زوايا ثلاث: أولاً، هيمنة الطابع النظري التقليدي على المقررات الدراسية على حساب الكفايات

التطبيقية، وهو نمط يُفضي إلى توليد ما يُسمى بـ"الفجوة المعرفية-الأدائية" لدى الخريجات؛ وثانياً، ضعف منظومة التدريب الميداني الذي سجّل أدنى القيم (2.12)، وهو ما يتوافق مع ما رصدته أبو رأس (2015) من أن التربية العملية تُختزل في فترة وجيزة وغير منظّمة؛ وثالثاً، محدودية آليات ضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الليبية، مما يُضعف القدرة على الرصد والتصحيح الذاتي. وفي سياق المقارنة، تتقاطع هذه النتائج مع ما وثّقته دراسات عربية مشابهة أشارت إلى أن معظم برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة في دول المنطقة تفتقر إلى التكامل بين مكوناتها النظرية والتطبيقية، وأن الخريجة تجد نفسها أمام فجوة بين ما تعلّمتها ومتطلبات غرفة الصف الفعلية.

2.5 دلالة التوافق في الاستجابات:

إن غياب الفروق الإحصائية بين الأكاديميين ذوي الدرجات العلمية المختلفة والخبرات المتنوعة والكلّيات المتعددة يحمل دلالة تشخيصية عميقة؛ فهو يُثبت أن الإشكاليات المرصودة ليست وليدة عوامل فردية أو ظرفية، بل هي نتاج خلل بنائي يسري في منظومة البرامج بأسرها، هذا التوافق الجمعي ينقل المسألة من دائرة الحكم الذاتي إلى دائرة التشخيص المؤسسي، مما يمنح النتائج ثقلًا تحليلياً أكبر ويسوّغ اتخاذ قرارات إصلاحية شاملة لا جزئية.

3.5 المصفوفة المقترحة للكفايات التربوية:

بناءً على التحليل الوصفي ومراجعة الأدبيات، حدّدت الدراسة ستة مجالات أساسية للكفايات التربوية الواجب تضمينها في برامج الإعداد المطوّرة، ويوضح الجدول (3) هذه المجالات مع مؤشرات الأداء الرئيسية:

جدول (3): مصفوفة الكفايات التربوية المعيارية لمعلمات رياض الأطفال في ليبيا

مجال الكفاية	المؤشرات الأدائية الرئيسية
1، كفايات التخطيط التربوي	صياغة النتائج السلوكية المناسبة للمرحلة العمرية، وبناء خطط يومية وشهرية متكاملة تراعي الفوارق الفردية.
2، كفايات فهم الخصائص النمائية	استيعاب مظاهر النمو الشامل (العقلي والجسدي والوجداني والاجتماعي)، والكشف المبكر عن صعوبات التعلم والاضطرابات النمائية.
3، كفايات استراتيجيات التدريس واللعب التعليمي	تحويل المحتوى المعرفي إلى أنشطة استكشافية وألعاب تعليمية هادفة، والابتعاد التام عن أسلوب التلقين.
4، كفايات إدارة الصف وبيئة الروضة	توفير بيئة نفسية وجسدية آمنة، وتنظيم أركان النشاط، ومعالجة السلوكيات غير المرغوبة بأساليب إيجابية.
5، كفايات التقويم التشخيصي المستمر	توظيف أدوات التقويم البديل (قوائم الشطب، سجلات الملاحظة، بورتفوليو الإنجاز) بدلاً عن الاختبارات التقليدية.
6، كفايات التواصل الإشرافي	بناء شراكة فاعلة مع الأسرة والمجتمع المحلي، وإشراك أولياء الأمور

المؤشرات الأدائية الرئيسية	مجالات الكفاية
في العملية التربوية بصورة منتظمة.	مع الأسرة والمجتمع

يكشف الجدول (3) عن مصفوفة كفائية متكاملة البنية تنبثق من صميم الواقع الميداني المرصود وتستجيب في الوقت ذاته لمتطلبات الجودة الشاملة، إذ جاءت مجالاتها الستة متدرجة ومتكاملة بصورة تعكس فهماً عميقاً لطبيعة العمل التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة؛ فهي تنطلق من كفايات التخطيط التربوي بوصفها الأساس الذي يُحكم المعلمة قبضتها على العملية التعليمية قبل وقوعها، مروراً بكفايات فهم الخصائص النمائية التي تُمثل الرافد المعرفي الذي يُغذي كل قرار تربوي، ثم كفايات استراتيجيات التدريس واللعب التعليمي التي تُجسد الانتقال الحقيقي من ثقافة التلقين إلى ثقافة الاستكشاف، وهو ما يتوافق مع ما أكدته دراسة القحطاني (2021) من أن فلسفة التعلم باللعب لا تزال غائبة عن الممارسة الفعلية لمعلمات الروضة رغم ثبوت أثرها التربوي، وصولاً إلى كفايات إدارة الصف وبيئة الروضة التي تُعالج البُعد البيئي والسلوكي للعملية التعليمية، فكفايات التقويم التشخيصي المستمر التي تُحرر المعلمة من أسر الاختبارات التقليدية نحو أدوات تقييم بديلة أثبتت فاعليتها في قياس نمو الطفل الشامل كما أوضحته دراسة قديمات (2018)، وانتهاءً بكفايات التواصل الاشتراكي مع الأسرة والمجتمع بوصفها الحلقة التي تُوصل المؤسسة التربوية بمحيطها الاجتماعي وتُحوّل أولياء الأمور من متلقين سلبيين إلى شركاء فاعلين في العملية التربوية، وهو توجه يتقاطع مع ما أكدته معايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتربية الطفولة المبكرة NAEYC (2022) من أن الشراكة المجتمعية ركيزة لا غنى عنها في منظومة الكفايات المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.

6، الاستنتاجات والتوصيات

1.6 الاستنتاجات:

- تُجمل الدراسة الراهنة جملةً من الاستنتاجات الجوهرية:
- تعاني برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في جامعة الزاوية من قصور هيكلي واضح في تحقيق معايير الجودة الشاملة، إذ يقع المتوسط العام (2.25) في النطاق المنخفض عبر محاور الجودة الأربعة المدروسة.
- يُمثل التدريب الميداني الحلقة الأضعف في منظومة الإعداد (م = 2.12)، مما يُنتج خريجات تفتقر إلى الكفاءة الأدائية التطبيقية رغم امتلاكهن قدرًا من المحتوى النظري.
- يعكس التوافق الجمعي لأعضاء هيئة التدريس-بصرف النظر عن خلفياتهم العلمية

وخبراتهم-وعياً مؤسسياً بضرورة الإصلاح الشامل، مما يُشكّل رصيذاً إيجابياً لإطلاق مبادرات التطوير.

- يمكن بناء مصفوفة كفائية معيارية متكاملة من ستة مجالات تُعالج الفجوات الراهنة وتستجيب لمتطلبات سوق العمل الفعلي وتتوافق مع توجهات الجودة الشاملة.

2.6 التوصيات:

1.2.6 للممارسين والأكاديميين:

- إدراج مقررات جديدة تُعنى بالكفايات التطبيقية مثل: (تطبيقات اللعب في الطفولة) و(التقويم البديل للطفل)، وإحلالها محل المقررات النظرية ذات الحشو المفاهيمي.
- إعادة هيكلة التدريب الميداني ليمتد على السنتين الثالثة والرابعة (استكشاف ثم ممارسة كاملة)، مع تحديد معايير واضحة للإشراف والتقييم.
- تبني الكفايات الست الواردة في المصفوفة معياراً للنتائج التعليمية المستهدفة في توصيف المقررات والخطط الدراسية.

2.2.6 لصانعي القرار والجهات التنظيمية:

- إعادة صياغة رسالة أقسام رياض الأطفال بما يتوافق مع المدونات المعيارية للمركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2024).
- إبرام شراكات مؤسسية مع رياض أطفال معتمدة لضمان توفر بيئات ميدانية عالية الجودة للتدريب.
- عقد برامج تطوير مهني دورية لأعضاء هيئة التدريس تُركّز على نماذج الجودة الشاملة والتدريس القائم على الكفايات.

3.2.6 للباحثين:

- إجراء دراسات تتبعية تقيس أثر تطبيق المصفوفة الكفائية المقترحة على مستوى كفاءة الخريجات ورضا أصحاب العمل.
- توسيع نطاق الدراسة لتشمل جامعات ليبية أخرى بهدف التحقق من قابلية تعميم النتائج.
- استكشاف دور آليات التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في تحسين جودة برامج الإعداد.

بيان تضارب المصالح:

يُقر المؤلف بعدم وجود أي تضارب مالي أو علاقات شخصية معروفة قد تؤثر على العمل المذكور في هذه الورقة

المصادر والمراجع

- أبو رأس، نجوى يوسف (2019). تطوير نظام إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التربية بليبيا في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 2(9)، 79-148.
- الأترابي، نجلاء محمود (2021). تصور مقترح لتنفيذ دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفكير الابتكاري لأطفال الروضة. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 15(1)، 157-174.
- الحربي، رقية صالح، ونجاة محمد سعيد. الصائغ (2024). دور منهجية مونتيسوري في تحقيق تعليم رياضي لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 2(2)، 280-318.
- الدروقي، صالحة التومي بشير (2021). واقع مناهج رياض الأطفال بمدينة الخمس. مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 2(ج)، 27-40.
- رضوان، عبير أنور، عائدة سليمان بوزربية، ويوسف عمران النجار (2020). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية الآداب، جامعة بنغازي، 47(1)، 1-48.
- الزومان، منيرة بنت عبد العزيز (2022). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية كأحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1221-1245. <https://doi.org/10.21608/MAED.2022.288745>
- سالم، طارق سالم سيد أحمد (2021). الأدوار الجديدة لمعلمة رياض الأطفال في مجال التربية الحركية على ضوء متطلبات العصر الرقمي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 36(2)، 101-174.
- الشوابكة، ابتسام عبد النبي (2020). واقع برامج تربية وإعداد المعلمين في الأردن. المجلة العربية للنشر العلمي، 2(16)، 1-27.
- صادقي، رحمة (2014). نمو المفاهيم الرياضية لدى الطفل حسب نظرية جان بياجيه. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 12(12)، 143-150.
- العرفاوي، ذهيبية (2017). مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المبكرة من 3 إلى 6 سنوات. مجلة عالم التربية، 18(1)، 1-16.
- العوجزي، منى سالم (2023). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة وصفية. المجلة العلمية لكلية التربية، 2(1)، 154-174.
- عون، علي، ونصر الدين شعلال (2011). الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(2)، 315-331.
- الفار، خالد المختار (2019). معوقات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وسبل التغلب عليها: دراسة ميدانية على كلية آداب الزاوية. مجلة كلية الآداب، جامعة الزاوية، 27(ج)، 1-34.
- قديمات، سمر حسن (2018). الكفايات الواجب توافرها لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمدرسات في مدينة الزرقاء في ضوء المؤهل الأكاديمي والتربوي. دراسات: العلوم التربوية، 45(4)، 271-293.
- خليفة، ابتسام سالم (2019). التعليم في ليبيا وواقع تطبيق معايير الجودة الشاملة. مجلة كليات التربية، جامعة الزاوية، 15(15)، 381-404.

الماوي، فاطمة عبد العزيز (2022). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة ودورها في تعزيز التنمية المستدامة في بيئة التعليم العالي: مراجعة نظرية. مجلة العلوم الإنسانية، 21(2)، 199-205.

<https://doi.org/10.51984/johs.v21i2.1726>

مبارك، حنان الفحطاني (2020). أثر برامج التنمية المهنية على الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. أفق للعلوم، 5(3)، 41-58.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/116264>

مرجبن، حسين سالم، وأحمد محمد عبد القادر (2024). تطبيق معايير الجودة والاعتماد في الجامعات الليبية الحكومية: الواقع والتحديات وإمكانات التطوير (2008-2023). المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 17(62)، 123-137.

الهنشيري، نجاة علي (2015). تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة: تصور مقترح (أطروحة دكتوراه). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

جامعة الزاوية (2026). دليل معايير الجودة والأداء الأكاديمي لكليات التربية. كلية التربية، جامعة الزاوية.

المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2024). المدونات المعيارية لاعتماد برامج كليات التربية في الجامعات الليبية. طرابلس.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2025). التقرير الاستراتيجي حول واقع ومستقبل التعليم العالي في ليبيا. الإدارة العامة للتخطيط، طرابلس.

المراجع الأجنبية

Blank, J. (2010). Early childhood teacher education: Historical themes and contemporary issues. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 391-405.

Callaway-Cole, L., & Kimble, A. (2021). Maintaining professional standards in early childhood teacher preparation: Evaluating adaptations to fieldwork-based experiences during COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 215-234. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01227-9>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). *ENQA*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).

Nasim, K., Sikander, A., & Tian, X. (2020). Twenty years of research on total quality management in higher education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 75-97.

- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2022). *Professional standards and competencies for early childhood educators (4th ed.)*. NAEYC.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.