https://jsrhs.rcc.edu.ly/
ISSN: 3078-4611
Vol.2 No.2
\ (2025),317- 289
Article history:
Received:31/08/2025
Accepted:05/11/2025
Published:06/11/2025

مجلة البحوث المستدامة في العلوم الإنسانية

JSRHS

رؤية مقترحة لمعايير تطوير إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا وفق توجهات وتوصيات الدراسات والبحوث الدولية المعاصرة

د. أسماء عبد الله الأشهب [1] د. سليمة عمر التائب [2]
[1] أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة مصراتة
https://orcid.org/0009-0008-8561-8673
[2] أستاذ مشارك بكلية الآداب جامعة مصراتة
https://orcid.org/0009-0005-0278-6451
بريد المؤلف المراسل: a.alashhab@edu.misuratau.edu.ly[1] S.eltaieb@art.misuratau.edu.ly [2]
DOI: https://doi.org/10.36602/jsrhs.2025.2.2.14

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى وضع رؤية مقترحة لمعايير تطوير إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، حيث أُستخدمت منهجية المراجعة البحثية (Review Article Methodology)؛ لتقييم الوضع الحالي لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، وتحديد المؤشرات الدولية وأفضل الممارسات، واقتراح رؤية شاملة لتحسين جودة المعلم في السياق الليبي. ولجمع الأدبيات ذات الصلة، استخدمت استراتيجية بحث شاملة (Comprehensive Search Strategy) عبر قواعد بيانات أكاديمية رئيسة، ومصادر مفتوحة الوصول مثل (Web of Science, Scopus, ERIC)، مع البحث في قواعد بيانات، ومواقع تابعة لمنظمات دولية مثل (اليونسكو، البنك الدولي، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، اليونيسف)، ومواقع المؤسسات التعليمية والبحثية العربية والليبية. حيث بلغت الدراسات والبحوث المحلية (20)، والدولية (30) بحث ودراسة. وتم التركيز بشكل أساسي على المنشورات الحديثة (5–10سنوات)؛ لضمان حداثة المعلومات، مع تضمين الأعمال الأساسية، والمؤثرة في المجال بغض النظر عن تاريخ النشر. وخلصت الدراسة إلى أن تحقيق رؤية ليبيا كمركز للتميز التعليمي يتطلب إصلاحاً شاملاً، ومتكاملاً يضع جودة المعلم في صميم جهود التنمية. حيث كشف التحليل المعمق للوضع الراهن عن تحديات متجذرة تتراوح بين التحيز النظري في إعداد المعلمين، ونقص الموارد، ودور الإشراف غير الفعّال، وصولاً إلى التأثيرات المدمرة للصراع ونقص التمويل. ولتحقيق التحول المنشود، يجب أن تستفيد ليبيا من توصيات البحوث والمنظمات الدولية ومن الدروس المستفادة من التجارب الدولية الناجحة التي تؤكد على أهمية المعايير المهنية الواضحة، والتدريب العملي المكثف، والتطوير المهني المستمر المرتبط بالمسار الوظيفي، والاستثمار في البنية التحتية الرقمية والمادية.

الكلمات المفتاحية:
الإعداد والتطوير المهني للمعلمين – رؤية لإعداد وتدريب المعلمين – معايير إعداد وتدريب المعلمين– الدراسات والبحوث الدولية.

Abstract:
This study aimed to develop a proposed vision for the standards for developing teachers' preparation and training in Libya. It used the Review Article Methodology to assess the current status of teacher preparation and training in Libya, identify international indicators and best practices, and propose a comprehensive vision for improving teacher quality in the Libyan context. To collect relevant literature, a comprehensive search strategy was used across major academic databases and open access sources such as Web of Science, Scopus, and ERIC, along with searching databases and websites of international organizations such as UNESCO, the World Bank, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), and UNICEF, as well as websites of Arab and Libyan educational and research institutions. The study included (20) local studies and research, and (30) international studies. The focus was primarily on recent publications (5-10 years) to ensure the freshness of information, while including fundamental and influential works in the field regardless of the publication date. To provide a comprehensive and coherent analysis, identify knowledge gaps, and draw implications for educational policies and their implementation, the study concluded that realizing Libya's vision as a center of educational excellence requires a comprehensive and integrated reform that places teacher quality at the heart of development efforts. An in-depth analysis of the current situation revealed deep-rooted challenges ranging from theoretical bias in teacher preparation, a lack of resources, and an ineffective role of supervision, to the destructive effects of conflict and a lack of funding. To achieve the desired transformation, Libya must draw on the recommendations of research and international organizations and the lessons learned from successful international experiences, which emphasize the importance of clear professional standards, intensive practical training, career-related continuing professional development, and investment in digital and physical infrastructure.
Keywords:
Professional Preparation and Development of Teachers - A Vision for Teacher Preparation and Training - Standards for Teacher Preparation and Training - International Studies and Research.

1. المقدمة:

يُمثل الاهتمام بالتعليم ركيزة أســـاســـية من ركائز الخطط التنموية للمجتمعات والدول المتقدمة، فالمعلم هو المحور الأساسي لها ضمن كل المجالات الاقتصادية، والطبية والصناعية والتقنية وغيرها من المجالات؛ لذلك أولت هذه المجتمعات اهتمامًا كبيرًا بإعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة، وفي أثناء الخدمة، وعملت على تطوير برامجها التعليمية على مدى فترات زمنية متعاقبة؛ حتى تواكب التطورات والقفزات المتسارعة في عالم اليوم .

وتُعد ليبيا من الدول التي لها محاولات عديدة في تطوير برامجها التعليمية، والاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين إلا أنه يُلاحظ وجود تباين بين التطلعات السياسية، والمقدرة على التنفيذ. فرغم الرؤية الطموحة لوزارة التربية والتعليم نحو التميز التعليمي وإعداد أجيال للمستقبل (وزارة التربية والتعليم، د. ت)، فإن التحديات العملية الملحوظة، مثل استبدال مناهج العلوم والرياضيات بما يُعرف بالمناهج السنغافورية

في المرحلة الأساسية، وإدخال اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث ثانوي في العام الدراسي 2019/2018م دون توفير التدريب الكافي للمعلمين، أو الموارد لدعم المنهجيات التعليمية الحديثة، كشف عن فجوة كبيرة تُشير إلى أن الأهداف السياسية قد تكون تطلعية، لكن المقدرة التشغيلية خاصة فيما يتعلق بتطوير المعلمين وتوفير الموارد، تعاني من قصور كبير. إذا لم يتم معالجة هذا التباين، فإنه قد يعوق فعالية السياسات ويؤدي إلى نتائج تعليمية دون المستوى الأمثل.

ويُمثل المعلم عنصر حاسم ومحوري في عملية الإصلاح، حيث أن المبدأ الأساسي بأن "جودة النظام التعليمي لا يمكن أن تتجاوز جودة معلميه"، يصبح عدسة حاسمة للنظر في التحديات التعليمية في ليبيا. عند مقارنة هذا المبدأ بتطلعات وزارة التربية والتعليم، وضرورة تزويد الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين(21st Century Skills) ، يتضح أن الوضع الحالي لجودة المعلم يمثل عائق رئيسي؛ وبالتالي فإن الاستثمار الاستراتيجي، والمستدام في تطوير المعلمين ليس مجرد إجراء إصلاحي واحد من بين العديد من الاجراءات، بل هو المُحفز الأساسي، والشرط المسبق لتحقيق أي تحول تعليمي ذي معنى ودائم في جميع أنحاء البلاد(Dolton, Marcenaro, De Vries, & SHE, 2018) ؛ خاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الجوهرية والحرجة الساعية إلى الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، فالمعلم من أهم الدعائم التي يرتكز عليها نجاح سير العملية التعليمية، فهو العنصر الفاعل للوصول إلى مخرجات مؤهلة قادرة على العمل والانجاز.

وانطلاقاً من أهمية إعداد المعلم وتدريبه وتطويره مهنياً، رأت الباحثتان ضرورة الاطلاع والمراجعة للعديد من نتائج البحوث المحلية، والتقارير الدولية التي وقفت على واقع إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، والوقوف على هذه النتائج؛ لوضع رؤية مقترحة لمعايير تطوير إعداد، وتدريب المعلمين في ليبيا استناداً إلى اهتمامات، وتوصيات التقارير والبحوث الدولية.

وفي ضوء ما سبق، ولتحقيق هدف الدراسة تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

– ما الرؤية المقترحة لمعايير تطوير إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا استناداً إلى اهتمامات وتوصيات التقارير والبحوث الدولية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

– ما الوضع الراهن لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا (وفق تقييمات البحوث المحلية والدولية) ؟

– ما هي أهم تحديات تدريب المعلمين في ليبيا؟

– ما هي أهم التحديات الشاملة التي تؤثر في جودة المعلم في ليبيا؟

– ما معايير وتوصيات البحوث والدراسات الدولية لتطوير إعداد وتدريب المعلمين؟

– ما اتجاهات الدراسات والبحوث الدولية، وأهم ما تلخصه من نتائج وتوصيات في مجال إعداد وتدريب المعلمين؟

2. هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراســـة إلى وضـــع رؤية مقترحة لمعايير تطوير إعداد، وتدريب المعلمين في ليبيا، استناداً إلى اهتمامات وتوصيات التقارير والبحوث الدولية، مع الأخذ بالاعتبار الوضع الراهن، والتحديات التي تواجه جودة المعلم في ليبيا.

3.أهمية الدراسة:

تتركز أهمية الدراســـة في جانبها النظري، بتقديمها اطارًا نظريًا مُهما للباحثين في المؤســـســـات البحثية، والأكاديمية في ليبيا؛ كونها تســـتند في نتائجها على عدد كبير من بحوث ودراســـات المراجعة المنهجية الحديثة على مستوى دولي، وعلى حد علم الباحثتان لم يسبق أن أُجريت دراسة بحثية في مجال إعداد وتدريب المعلمين مماثلة لهذه الدراسة.

أما أهمية الدراسة في جانبها التطبيقي فهي تُقدم اطارًا مرجعيًا على مستوى واضعي السياسات التعليمية في التعليم العالي في ليبيا؛ لرؤية مستقبلية لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، حيث قدمت الدراسة تحليلًا نظريًا عن الوضع الراهن لواقع إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، مع إلقاء الضوء على أهم توجهات الدراسات، والبحوث الدولية في ذات الموضوع ومن ثم حُددت معايير مستقبلية لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا.

4. التعريفات الإجرائية لأهم مفاهيم الدراسة:

1.4 إعداد المعلمين

يُقصـــد به المعايير والبرامج التي يتم وفقًا لها تكوين المعلم أكاديميًا، وتربويًا، ومهنيًا ضـــمن مؤســـســـات التعليم العالي من بعد المرحلة الثانوية، إلى انتهاء المرحلة الجامعية وقبل التحاقهم للعمل في مهنة التدريس.

2.4 تدريب المعلمين

يُقصـــد به جميع البرامج التدريبية من دورات، وورش العمل التي يتم وفقًا لها اكســـاب المعلمين المعارف، والمهارات والتقنيات المســـتحدثة في ميدان التعليم، في أثناء ممارســـتهم لمهنة التدريس داخل المؤســـســـات التعليمية.

3.4 رؤية مقترحة لإعداد وتدريب المعلمين

هي إطار مرجعي مُقترح لخطوط عريضـــة، ومعايير تُبنى وفقًا لتحليل الواقع الحالي، وفي ضـــوء توجهات المؤسسات والمراكز البحثية في مجال اعداد وتدريب المعلمين.

5. حدود الدراسة:

تمثلت الحدود النظرية في مصادر مفتوحة الوصول مثل(Web of Science, Scopus, ERIC) ، مع البحث في قواعد بيانات، ومواقع تابعة لمنظمات دولية مثل: (اليونســـكو، البنك الدولي، منظمة التعاون

الاقتصادي والتنمية(OECD) ، اليونيسف) ، ومواقع المؤسسات التعليمية والبحثية العربية والليبية. حيث بلغت الدراسات والبحوث المحلية (20)، والدولية (30) بحث ودراسة .

أما بالنسبة للحدود الزمنية فتم التركيز بشكل أساسي على المنشورات الحديثة (5–10سنوات)؛ لضمان حداثة المعلومات، مع تضمين الأعمال الأساسية والمؤثرة في المجال بغض النظر عن تاريخ النشر.

6. المنهجية:

أُجريت هذه المراجعة البحثية(Review Article Methodology) ؛ لتقييم الوضع الحالي لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، وتحديد المؤشرات الدولية وأفضل الممارسات، واقتراح رؤية شاملة لتحسين جودة المعلم في السياق الليبي؛ وذلك من خلال إجراء تحليل وصفي لنتائج البحوث والدراسات الدولية.

ولجمع الأدبيات ذات الصلة، استخدمت استراتيجية بحث شاملة (Comprehensive Search Strategy)، عبر قواعد بيانات أكاديمية رئيسة، ومصادر مفتوحة الوصول، شملت قواعد البيانات التي تم البحث فيها مثل(Web of Science, Scopus, ERIC) ، بالإضافة إلى ذلك، تم البحث في قواعد بيانات، ومواقع ويب مفتوحة الوصول تابعة لمنظمات دولية مثل: (اليونسكو، البنك الدولي، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD) ، اليونيسف)، ومواقع المؤسسات التعليمية والبحثية العربية والليبية. وتم التركيز بشكل أساسي على المنشورات الحديثة (الخمس إلى العشر سنوات الماضية) لضمان حداثة المعلومات، مع تضمين الأعمال الأساسية والمؤثرة في المجال بغض النظر عن تاريخ النشر.

واستخدمت في محركات البحث المذكورة مجموعات من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية. بحيث شملت الكلمات المفتاحية كما موضح ما يلي في الجدول(1) :

جدول (1) الكلمات المفتاحية المستخدمة في المواقع المحلية والعربية والدولية

ت	الكلمة المفتاحية باللغة الغربية	الكلمة المفتاحية باللغة الانجليزية
1	إعداد المعلمين أو تدريب المعلمين	Teachers' education OR Teachers training
2	جودة المعلم أو تطوير المعلم	Teacher quality OR Teacher professional development
3	تحديات التعليم في ليبيا أو إصلاح التعليم في ليبيا	Education challenges in Libya or Education reform in Libya
4	مؤشرات جودة المعلم الدولية أو أفضل ممارسات إعداد المعلمين	International Teacher Quality Indicators or Best Practices for Teacher Preparation
5	تأثير الصراع على التعليم في ليبيا أو البنية التحتية التعليمية في ليبيا	Educational Infrastructure in Libya or Impact of conflict on education in Libya

1.6 معايير الإدراج والاستبعاد Inclusion and Exclusion Criteria

طُبقت معايير للإدراج والاستبعاد(Inclusion and Exclusion Criteria) ؛ لضمان جودة وملاءمة الأدبيات المشمولة في المراجعة كما موضحة فيما يلي في الجدول(2) :

جدول (2) معايير الادراج والاستبعاد المطبقة على البحوث والدراسات

ت	معايير الإدراج (Inclusion Criteria)	معايير الاستبعاد (Exclusion Criteria)
1	الدراسات التي تركز على إعداد المعلمين وتدريبهم وتطويرهم المهني.	الدراسات التي لا ترتبط مباشرة بإعداد المعلمين أو جودتهم.
2	التقارير والبحوث التي تتناول التحديات التي تواجه النظام التعليمي الليبي، لا سيما ما يتعلق بجودة المعلم.	المنشورات التي تفتقر إلى الأدلة التجريبية أو التحليل النقدي.
3	الدراسات المقارنة التي تستعرض أفضل الممارسات والمؤشرات الدولية في إعداد المعلمين وتطويرهم.	المقالات الإخبارية أو المدونات غير الأكاديمية التي لا تستند إلى بحث منهجي.
4	المنشورات الصادرة عن منظمات دولية موثوقة (مثل اليونسكو، البنك الدولي، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، اليونيسف) التي تتناول التعليم في ليبيا أو سياسات وتطوير المعلمين العالمية.	الدراسات والأوراق البحثية التي تختص بإعداد وتدريب المعلمين ضمن منهج تعليمي محدد.
5	الأوراق البحثية المتاحة بالكامل (مفتوحة الوصول) من قواعد البيانات المذكورة.	

2.6 استخلاص البيانات وتوليفها Data Extraction and Synthesis

تم استخلاص البيانات (Data Extraction) من المصادر المحددة بشكل منهجي، مع التركيز على الجوانب التالية:

- الوضع الراهن لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها في ليبيا.
- التحديات الرئيسية التي تؤثر على جودة المعلم في ليبيا (مثل البنية التحتية، التمويل، عدم الاستقرار السياسي، العوامل الاجتماعية).
- المؤشرات والأطر الدولية للإعداد وتدريب المعلمين والتطوير المهني.
- الموضوعات البحثية والاتجاهات في اعداد وتدريب المعلمين، التي هي محط اهتمام البحوث والدراسات الدولية.
- التوصيات والحلول المقترحة لتحسين إعداد وتدريب المعلمين.

تم بعد ذلك توليف البيانات (Data Synthesis) المستخلصة، وتصنيفها ضمن محاور رئيسية؛ لتقديم تحليل شامل ومتماسك، وتحديد الفجوات المعرفية، واستخلاص الآثار المترتبة عن السياسات التعليمية وتنفيذها.

7. نتائج البحث

في ضوء ما سبق تم الإجابة عن أسئلة البحث وفق الترتيب التالي:

أولاً: إجابة السؤال الأول والذي ينص على (ما الوضع الراهن لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا وفق نتائج البحوث المحلية والدولية)؟

1.7 الوضع الراهن لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا والفجوات والتحديات المصاحبة

تُجرى برامج إعداد المعلمين في ليبيا بشكل أساسي ما بعد الثانوية، من خلال كليات التربية التابعة للجامعات. تُكلف هذه المؤسسات بتعزيز تكوين المعلمين وإعدادهم، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة لأداء أدوارهم المهنية بما يتماشى مع متطلبات التنمية المجتمعية (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, n.d.).

وتتراوح مدة برامج ما قبل الخدمة عادةً أربع سنوات، ويشترط للقبول فيها الحصول على الشهادة الثانوية. حيث يتطلب القبول في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام الحصول على نسبة 65% أو أكثر في امتحان الشهادة الثانوية الوطنية، بينما قد تتطلب بعض التخصصات مثل الكليات الطبية، والهندسية نسبة أعلى من 75 %. يشير هذا التفاوت إلى أن برامج إعداد المعلمين قد تقبل طلاباً ذوي أداء أكاديمي أقل نسبياً (Elabbar, 2016) .

في سياق العالم العربي، بما في ذلك ليبيا، تتبع برامج إعداد المعلمين بشكل شائع الأنظمة المتكاملة (Integrated Systems) ؛ (حيث يتلقى الطلاب تدريباً ثقافياً وأكاديمياً ومهنياً تربوياً متكاملاً في كليات التربية)، والأنظمة المتسلسلة (Sequential Systems) (إعداد أكاديمي متخصص يليه دبلوم تربوي مهني). تتضمن معايير القبول في كثير من الأحيان نتائج الشهادة الثانوية العامة، وفحصاً صحياً إلزامياً (مطبق في 91% من الجامعات التي شملتها الدراسات الاستقصائية)، ومقابلات شخصية (68%) تهدف إلى فحص المتقدمين بحثاً عن أي عوائق جسدية، أو عقلية أو لغوية قد تعيق أداءهم التدريسي. وتُعد الامتحانات التحريرية أقل شيوعاً كشرط للقبول (55%). ومن الملاحظ أن بعض الجامعات العربية، بما في ذلك تلك الموجودة في ليبيا، تقبل نسباً منخفضة نسبياً في الشهادة الثانوية (مثل 65%) للقبول في برامج إعداد المعلمين. قد تؤدي هذه السياسة إلى قبول طلاب ذوي خلفيات أكاديمية أضعف، خاصة إذا لم تُستكمل بمعايير اختيار إضافية أكثر صرامة. يتناقض هذا بشكل حاد مع النسب المئوية الأعلى للقبول (80% أو 85%) المطلوبة لتخصصات مثل الطب والهندسة، مما يشير ضمنياً إلى مكانة أو صرامة أكاديمية أقل يُنظر إليها في مهنة التدريس. تشير التقارير إلى أن برامج إعداد المعلمين في المنطقة العربية، بما في ذلك التعليم الابتدائي، غالباً ما تواجه صعوبة في جذب الطلاب المتميزين. غالبية المتقدمين لكليات التربية يميلون إلى أن يكونوا من ذوي المستوى الأكاديمي المتوسط أو الأضعف، وغالباً ما يكونون أولئك الذين لم يتمكنوا من تأمين القبول في كليات أو تخصصات أكثر تنافسية. هذا يشير إلى أن مهنة التدريس في بعض الدول العربية، بما في ذلك ليبيا، قد لا تحظى بإقبال كبير من الطلاب ذوي النسب المرتفعة مثل المهن الأخرى، ربما بسبب انخفاض المكانة الاجتماعية والمزايا المالية نسبياً(RCQE، 2017).

ويُلاحظ أن البرامج الحالية غير قادرة على تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للنمو المهني المستمر ومواكبة المستجدات الأكاديمية والمهنية. ومن أوجه القصور المُهمة التي تم تسليط الضوء عليها

هو عدم الاهتمام الكافي بالجانب العملي التطبيقي، مع التركيز المفرط على الجانب النظري. على الصعيد العالمي، تطورت برامج إعداد المعلمين من كونها قائمة على الأهداف في المقام الأول إلى برامج قائمة على الكفاءات، وتُبنى الآن بشكل متزايد على المعايير. يشير هذا الاتجاه الدولي إلى حاجة ملحة لليبيا لإعادة مواءمة مناهجها مع هذه الأساليب الحديثة القائمة على المعايير. بالنسبة للمدارس المهنية، تمثل المناهج القديمة عاملاً رئيساً يُسهم في انخفاض جودة التدريب المقدم. وقد تم تشكيل لجان لتطوير وتحديث المناهج لمختلف المهن والتخصصات، بما في ذلك المواد العامة والتخصصات الهندسية والزراعية (بشينة، 2018).

ويُلاحظ أن الجمع بين معدلات القبول المنخفضة لبرامج إعداد المعلمين في ليبيا، والميل الملحوظ لهذه البرامج لجذب الطلاب ذوي "المستوى الأكاديمي المتوسط أو الضعيف؛ يخلق حلقة مفرغة إذا لم تكن المجموعة الأولية من المرشحين للتدريس ذات جودة عالية، وكانت مهنة التدريس تُعتبر أقل طلبًا، فإن ذلك يؤدي إلى تفاقم النقص الحالي في المعلمين المؤهلين. هذه الدورة تُديم مخرجات ذات جودة أقل، مما يزيد من تقليل قيمة المهنة ويحفز الأفراد الأكثر مهارة للبحث عن فرص في أماكن أخرى. كما أن التحيز النظري مقابل الاحتياجات العملية يمثل تحدياً كبيراً. إن التركيز المفرط على الجوانب النظرية وإهمال التدريب العملي التطبيقي ضمن برامج إعداد المعلمين الليبية، يتناقض بشكل مباشر مع ضرورة تزويد المعلمين بتقنيات التدريس الحديثة، والمهارات الأساسية لمجتمع المعرفة المعاصر. هذا التحيز النظري المنتشر يعني أن الخريجين غير مستعدين بشكل كافٍ للواقع العملي وتعقيدات بيئة الفصول الدراسية (الأشهب، 2023) .

فتحديث المناهج الدراسية مجزأ ويفتقر إلى التكامل الشامل. فبينما توجد جهود محددة لتحديث المناهج، مثل إدخال اللغة الإنجليزية، يشير السياق الأوسع إلى نهج مجزأ للتحديث. حقيقة أن العديد من البرامج التعليمية لم تُحدّث لأكثر من عقد من الزمان تشير إلى أن تحديث البرامج الشامل ليس أولوية نظامية. ويعني هذا التنفيذ المجزأ أنه حتى عند إدخال مواد أو مجالات محتوى جديدة، فإن التدريب التربوي الأساسي للمعلمين قد لا يتكيف بالتزامن، مما يؤدي إلى تنفيذ غير فعال واستمرار الاعتماد على منهجيات التدريس القديمة. هذا يشير إلى غياب إطار منهجي وطني متماسك لإعداد المعلمين يدمج بسلاسة المحتوى الجديد مع المناهج التربوية المعاصرة (مفتاح، 2020).

ويمكن تلخيص أهم تحديات إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة، كما أكدت عليها نتائج الدراسات السابقة كما يلي:

1.1.7عملية الإعداد والتدريب غير مكتملة مع ضعف التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي

يُنظر إلى إعداد المعلم في ليبيا كعملية تتوقف عند التخرج، مع ضعف التكامل بين الإعداد الأكاديمي والتدريب العملي، وعدم الربط الفعال بين النظرية والتطبيق داخل كليات التربية. حيث أن هناك

قصـــور واضـــح في التدريب العملي والتأهيل المهني، ونقص في الإعداد الأكاديمي والتربوي، وضـــعف الدافعية لدى الطلبة وســـلبية بعض المدراس تجاه التربية العملية، مما يترتب عليه قلة الرضـــا لدى الطلبة عن مهنة التدريس، والذي قد يؤثر على اســـتمراريتهم في العمل التربوي بعد التخرج، وهذا ما اتفقت على تأكيده دراسة كل من (إندش، 2019؛ مرجين ومحمد، 2025؛ مفتاح، 2020؛ الرويمي والودان، 2022؛ غزالة، 2025؛ مريحيل، 2021).

2.1.7غياب المعايير الدولية والوطنية والفلسفة والرؤية الموحدة

البرامج الحالية لا تســتند إلى معايير دولية واضــحة، مما يجعلها غير مواكبة للتطورات التربوية الحديثة. كما يغيب التنسيق بين وزارة التعليم العالي وكليات التربية والجهات المعنية، وتفتقر البلاد إلى رؤية استراتيجية طويلة المدى لتطوير المعلم، حيث تعتمد ليبيا على كليات التربية دون وجود معايير وطنية واضـــحة، على عكس كثير من الدول حتى العربية منها فهي أنظمة أكثر تنظيمًا ومعايير قومية، وهذا ما اتفقت على تأكيده دراســـة كل من (الدروقي، 2014؛ كرناف، 2022؛ الرويمي والودان، 2022؛ مفتاح، 2020؛ إندش، 2019).

3.1.7 نظام قبول غير دقيق

يتم قبول الطلبة في كليات التربية دون اعتماد مقاييس دقيقة لقياس الكفاءة والميول نحو مهنة التعليم. هذا النظام لا يراعي الميول المهنية، ويعتمد غالبًا على المعدل فقط وهذا ما أكدته دراســـة كل من (محمد وبن عصمان، 2024؛ مفتاح، 2020؛ الرويمي والودان، 2022؛ مريحيل، 2021).

4.1.7 ضعف اللوائح التنظيمية وغياب لجان التقويم

يوجد ضعف في اللوائح التنظيمية وعدم وجود معايير واضحة لتقييم البرامج والمناهج الدراسية، مع غياب لجنة وطنية دائمة لتقويم وتطوير كليات التربية. فالمناهج تقليدية وغير محدثة، والبرامج التعليمية تفتقر إلى المرونة والتحديث الدوري، ولا تعكس احتياجات ســـوق العمل أو التحديات المســـتقبلية، حيث يطغى الجانب النظري على التدريب الميداني، ولا يتم توظيف التقنيات الحديثة بفعالية (مرجين ومحمد، 2025؛ الدروقي، 2014؛ كرناف، 2022).

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على (ما أهم تحديات تدريب المعلمين في ليبيا؟)

2.7 التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة

يقدم مركز التدريب أثناء الخدمة(In-service Training Center) ، التابع لوزارة التربية والتعليم، برامج مصممة خصيصاً لتعزيز قاعدة المعرفة لدى معلمي المدارس الثانوية. كما يقدم المجلس الثقافي البريطاني (British Council) في ليبيا مجموعة متنوعة من خيارات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بما في ذلك المؤهلات المعترف بها دولياً مثل اختبار معرفة التدريس(TKT) ، وســـلســـلة "تعليم اللغة الإنجليزية" (1-3)، والتدريب على اختبار الآيلتسIELTS ، وشـهادة تدريس اللغة الإنجليزية للكبار

(CELTA)، وكلها تُقدم باستخدام منهجية "التعليم من أجل النجاح" الخاصة بهم. بالإضافة إلى ذلك، يقدمون شهادة ماجستير إلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية بالتعاون مع جامعة ساوثهامبتون المجلس (الثقافي البريطاني، ب. ت). كما قدمت اليونسكو المساعدة لليبيا منذ عام 1960، لدعم تدريب الموظفين في كلية التربية. يشمل هذا الدعم تطوير مناهج البكالوريوس لتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، بالإضافة إلى دورات متخصصة تهدف إلى رفع مستوى مهارات المعلمين ذوي الخبرة (Shami, 1971) .

وتلتزم وزارة التربية والتعليم بتعزيز التعليم المستمر، والتعلم مدى الحياة لجميع أصحاب المصلحة في التعليم، بما في ذلك المعلمين. وتهدف أيضاً إلى تعزيز تنفيذ برامج المعلوماتية لدعم محو الأمية الرقمية. الهدف الأساسي لهذه البرامج هو تطوير وتحديث استراتيجيات التدريس، وبالتالي تنمية معلمين ذوي جودة أعلى وتحسين الأداء الوظيفي العام. تركز برامج المجلس الثقافي البريطاني بشكل خاص على تحسين مهارات تدريس اللغة الإنجليزية، والتقنيات التربوية، وإدارة الفصول الدراسية، والتدريب المتخصص في اختبار IELTS تم تصميم التدريب أثناء الخدمة لسد الفجوات المحددة خلال التدريب قبل الخدمة، ولضمان التطوير المهني المستمر، مما يُبقي المعلمين على اطلاع دائم بالمهارات المتطورة المطلوبة في مجتمع المعرفة المعاصر. تاريخياً، وُصفت برامج التدريب أثناء الخدمة في ليبيا بأنها غير كافية، وغالباً ما تكون حزم محددة مسبقاً من التعليمات النظرية في الغالب، وعادة ما تكون قصيرة ومجزأة وغير متماسكة ومنفصلة عن مواقف الفصول الدراسية الواقعية (Amara, 2020) .

تُظهر مشاركة المعلمين في برامج التدريب نسباً عالية، حيث حضر 90% من المعلمين برامج تدريبية، وحضر 41% منهم برنامجاً واحداً، بينما حضر 29% ثلاثة برامج أو أكثر. يشير هذا إلى استعداد عام لدى المعلمين للانخراط في فرص التطوير المهني عند توفرها ودعمها. يذكر المعلمون فوائد كبيرة، بما في ذلك اكتساب مهارات تدريس جديدة (بنسبة موافقة 96.6%)، والشعور بمزيد من الحيوية والتفاؤل، وتعديل ممارساتهم التدريسية (بنسبة موافقة 99%)، وتحسين مهاراتهم التربوية (بنسبة موافقة 100%)، وزيادة وعيهم ورغبتهم في استخدام استراتيجيات جديدة مثل الألعاب (بنسبة 97%) وتقنيات التحفيز. والأهم من ذلك، لاحظ 90% من المشاركين تحسناً كبيراً في مشاركة الطلاب في الفصل بعد تطبيق المهارات والاستراتيجيات المكتسبة حديثاً. ومع ذلك، تبرز مشكلة سائدة وحاسمة تتمثل في النقص الحاد في المواد والأجهزة التكنولوجية اللازمة في المدارس الحكومية الليبية لتطبيق المهارات الجديدة المكتسبة في التدريب (أكثر من 76% من المشاركين اشتكوا من ذلك، حيث عارض 66.1% توفر هذه المواد). يلجأ المعلمون في كثير من الأحيان إلى إحضار أجهزتهم الخاصة. هذه الفجوة الكبيرة بين التدريب النظري والتطبيق العملي بسبب ندرة الموارد غالباً ما تؤدي إلى تثبيط عزيمة المعلمين ويجعل برامج التدريب المصممة جيداً تصبح فعلياً "حزم نظرية" لأن البيئة المدرسية لا تستطيع دعم التطبيق العملي للمهارات المكتسبة (waragh, 2022).

ويُعد دور تدريب المفتشين حاسماً في سد فجوة الجودة. إن الدور السلبي للمفتشين وتركيزهم المعلن على إنهاء وحدات الكتاب في الوقت المحدد بدلاً من جودة التعلم؛ يكشف عن خلل منهجي في آلية ضمان الجودة. فالمفتشون، الذين يُقصد بهم مراقبة وتطوير جودة التعليم، غالباً ما يكونون هم أنفسهم غير مدربين بشكل كافٍ على استراتيجيات التدريس الحديثة. هذا يخلق انفصالاً حاسماً: حتى لو تم تدريب المعلمين على طرق مبتكرة، فإن الإطار الإشرافي لا يعزز هذه الأساليب الجديدة، أو حتى لا يتعرف عليها، مما يؤدي إلى انهيار بين السياسة، والتدريب، والممارسة الفعلية في الفصول الدراسية. لذلك، فإن توفير تدريب شامل للمفتشين ليس مجرد تحسين، بل هو خطوة ضرورية لضمان أن التطوير المهني يترجم بفعالية إلى تحسينات مستدامة في جودة التدريس والمساءلة (Amara, 2020) .

مما سبق نستنتج أنه جهود التطوير المهني تُظهر تفتتاً ونقصاً في التماسك المنهجي. فبينما تقدم كيانات مختلفة (مركز التدريب أثناء الخدمة، المجلس الثقافي البريطاني، اليونسكو) برامج تدريبية، فإن الوصف العام للتدريب أثناء الخدمة في ليبيا بأنه "غير كافٍ، ومحدد مسبقاً، ونظري في مجمله، ومختصر، وغير متماسك، ومعزول عن مواقف الفصول الدراسية الواقعية. كل ذلك يشير إلى غياب إطار وطني موحد، ومتماسك للتطوير المهني المستمر. يمكن أن يؤدي هذا التفتت إلى تكرار الجهود، ومعايير جودة غير متناسقة عبر البرامج المختلفة، وتحدٍ كبير في تتبع وتقييم تطوير المعلمين بشكل منهجي. وبالتالي، فإن التأثير التراكمي على النظام التعليمي الأوسع نطاقاً يكون محدوداً، مما يعيق التحسين الشامل .

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على (ما أهم تحديات تدريب المعلمين في ليبيا؟)، يمكن تلخيص أهم تحديات تدريب المعلمين في ليبيا كما أكدت عليها نتائج الدراسات السابقة لكل من (زايد، 2020؛ عيسى، 2021؛ الهنشيري، 2015؛ الشريف، 2024) كما يلي:

1.2.7 ضعف التنمية المهنية المستدامة والبرامج لا تلبي الاحتياجات

يعاني المعلمون من ضعف في التدريب المهني المستمر، وقلة التدريب أثناء الخدمة، وعدم مواكبة المعلم للتطورات التكنولوجية والتعليمية. برامج التنمية المهنية الحالية لا تلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، وتفتقر إلى التخصص والتنوع، مع غياب برامج مخصصة لمعلمي التعليم الأساسي .

2.2.7 معوقات التخطيط والتنفيذ مع صعوبات مالية وإدارية وتقنية

أبرز المعوقات تتمثل في ضعف التخطيط المسبق للبرامج التدريبية، وعدم ملاءمة توقيت التدريب لظروف المعلمين، وضعف مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية. حيث توجد صعوبات مالية وإدارية وتقنية تعيق تنفيذ برامج تطوير إعداد المعلم، مثل نقص الكوادر المؤهلة، وضعف التنسيق بين الإدارة التعليمية والمعلمين مما يحد من فرص التطوير المهني وغياب التخطيط الاستراتيجي.

3.2.7 ضعف البنية التحتية والوسائل التعليمية ونقص الحوافز

تعاني المدارس من ضـعف البنية التحتية، ونقص الوسـائل التعليمية والتقنيات الحديثة، مما يعيق تطبيق المهارات المكتسبة في التدريب. بالإضافة إلى نقص في الحوافز المادية والمعنوية، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى المعلمين.

4.2.7 قصور في دور المفتشين

يركز المفتشون غالبًا على ضمان الانتهاء من وحدات الكتاب في الوقت المحدد، بدلاً من التركيز على جودة التعلم أو الاستخدام الفعال لمكونات التدريب .

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على (ما أهم التحديات الشاملة التي تؤثر في جودة المعلم في ليبيا؟) كانت الإجابة كما يلي:

3.7 التحديات الشاملة التي تؤثر على جودة المعلم في ليبيا

تُظهر البيانات المقدّمة أن قطاع التعليم الليبي يواجه تحديات معقدة ومتشـابكة، يمكن تصـنيفها تحت ثلاث فئات رئيسية: الصراع وانعدام الاستقرار، والتحديات الاقتصادية، والتصورات الاجتماعية. هذه التحديات لا تعمل بشكل منفصل، بل تتداخل وتفاقم بعضـها البعض، مما يؤثر بشكل مباشر على جودة المعلمين وكفاءة النظام التعليمي. وفيما يلي توضيح لهذه الفئات (Kamanga, .n.d.) :

1.3.7 الصراع وانعدام الاستقرار

يُعد الصـراع المسـتمر في ليبيا المحرك الرئيسـي للعديد من المشـاكل التعليمية. فهو يتسـبب في تدمير واسـع النطاق للبنية التحتية للمدارس، مما يجبر المدارس العاملة على تبني نظام الفترتين أو أكثر لاسـتيعاب الطلاب. هذا العنف يؤدي إلى نزوح أعداد كبيرة من الطلاب والمعلمين، ويخلق بيئة غير آمنة تجعل من الصـعب على الجميع الوصـول إلى المدارس. ومن أهم الآثار المترتبة على هذا التحدي الأمن والصحة النفسية، حيث يعيق العنف مقدرة المعلمين على العمل بفعالية ويُعرض الطلاب لصدمات نفسية، مما يؤثر على مقدرتهم على التعلم. أيضـا التأثير على الممارسـات الأكاديمية؛ حيث يُفاقم الصـراع قضـايا مثل الغش وتضـخم الدرجات، مما يُعرض المعلمون لضـغوط وتهديدات لمنح درجات عالية، مما يقوض معايير التعليم. يُضـاف إلى ذلك هجرة الكفاءات من المهنيين والمعلمين المهرة بسـبب انعدام الأمن، مما يؤدي إلى هجرة العقول، وفقدان الخبرات التعليمية. مع ضعف المقدرة المؤسسية؛ حيث يعيق الصراع مقدرة وزارة التربية والتعليم على العمل بفعالية وتنفيذ الإصلاحات الضرورية.

2.3.7 التحديات الاقتصادية

تُعد العوامل الاقتصـادية عائقًا كبيرًا أمام تحسـين جودة التعليم والمعلمين. فالميزانية المخصـصـة للتعليم لا تلبي الاحتياجات الفعلية، مما يؤثر على تمويل العمليات المدرسـية والتدريب المهني للمعلمين. ومن أهم الآثار المترتبة بهذا التحدي هي نقص التمويل؛ حيث لا تكفي الميزانية الحالية لوزارة التربية والتعليم لتمويل المدارس، وتوفير التدريب الأساسي للمعلمين. كما أن غياب الحوافز الذي يقلل من مشاركة

المعلمين في التدريب بسبب عدم ارتباط التطوير المهني بالتقدم الوظيفي. كما أن ضعف الأجور وظروف العمل حيث تُعد الأجور المنخفضة وظروف العمل السيئة من الأسباب الرئيسية لعدم جاذبية مهنة التدريس، مما يؤدي إلى جذب أفراد يفتقرون للشغف الحقيقي. بالإضافة إلى فجوة سوق العمل فهناك غياب في التنسيق بين النظام التعليمي ومتطلبات سوق العمل، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات البطالة بين الشباب (الطويري والحاج علي، 2019).

3.3.7 التصورات الاجتماعية

تلعب التصورات الاجتماعية دورًا مهمًا في تحديد مكانة مهنة التدريس وجودة المعلمين. يُنظر إلى مهنة التدريس في ليبيا أحيانًا على أنها أقل طلب مقارنة بالمهن الأخرى، بسبب انخفاض المكانة الاجتماعية والمزايا المالية. ومن أهم الآثار المترتبة على هذا التحدي تراجع مكانة المهنة، حيث تسبب الانطباع السائد بانخفاض مكانة مهنة التدريس إلى جذب طلاب بمهارات أكاديمية أقل لبرامج إعداد المعلمين. يُضاف إلى ذلك يُنظر إلى التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) على أنه خيار من الدرجة الثانية، مما يثبط الطلاب الأكاديميين المتميزين عن الالتحاق به رغم أهميته لاحتياجات سوق العمل. كما أدى التركيز الاجتماعي في الحصول على شهادة جامعية إلى سعي الطلاب للحصول على درجات علمية دون دافعية حقيقية أو آفاق وظيفية واضحة، مما قد لا يضمن لهم التوظيف(Theirworld, 2018).

باختصار، يواجه نظام التعليم الليبي تحديات متجذرة في الصراع، ونقص التمويل، والتصورات الاجتماعية السلبية. هذه العوامل مجتمعة تخلق بيئة يصعب فيها على المعلمين تقديم تعليم عالي الجودة. كما تُسلط نقاط البيانات المتعددة الضوء باستمرار على الانفصالات المنهجية العميقة التي تقوض النظام التعليمي بأكمله في ليبيا. فالتحيز النظري في إعداد المعلمين، إلى جانب نقص الموارد للتطبيق العملي، يكشف عن فجوة كبيرة بين السياسة والممارسة. ويشير عدم التوافق المستمر بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل؛ مما أدى إلى نقص حاد في التنسيق بين التخطيط التعليمي، واستراتيجيات التنمية الاقتصادية (العوجزي، 2023). علاوة على ذلك، فإن المكانة الاجتماعية المتدنية الممنوحة لمهنة التدريس، والتصورات السلبية للتعليم والتدريب التقني والمهني؛ يزيدان من تعقيد الجهود الرامية إلى جذب المواهب والاحتفاظ بها في المجالات الحيوية. هذه ليست قضايا معزولة، بل هي إخفاقات مترابطة تتطلب نهج إصلاح شامل ومتعدد الأوجه يعالج بشكل متزامن تماسك السياسات، والحوافز الاقتصادية، والمواقف الثقافية السائدة (Amara, 2020).

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على (ما معايير وتوصيات البحوث والدراسات الدولية لتطوير إعداد وتدريب المعلمين؟)، كانت الإجابة كالتالي:

4.7 معايير وتوصيات البحوث والدراسات الدولية لتطوير إعداد وتدريب المعلمين

الأطر والمعايير العالمية Global Frameworks and Standards

يهدف الإطار العالمي لمعايير التدريس المهنية (Global Framework of Professional Teaching Standards)، الذي طورته منظمة التعليم الدولية واليونسكو بشكل مشترك، إلى تحسين جودة المعلم، وتعزيز التدريس والتعلم، ودعم تنفيذ ورصد الأهداف المتعلقة بالمعلمين ضمن أجندة التعليم 2030 للتنمية المستدامة. يرتكز هذا الإطار على توضيح، وتحديد معايير التدريس بهدف تعزيز التعليم المنصف والجيد للجميع.

ويحدد ثلاث مجالات أساسية لمعايير التدريس المهنية (Edwards & Giannini, 2019):

المعرفة والفهم(Knowledge and Understanding) ، والممارسة (التربية) (Practice (Pedagogy))، وعلاقات التدريس (العلاقات المهنية) (Professional Relations (Teaching Relationships)وتُقدم هذه المجالات كعبارات عامة واسعة، مما يتيح تكييفها مع السياقات الوطنية والمحلية المتنوعة. كما يكشف التحليل المقارن للمعايير الدولية للمعلمين؛ عن سمات مشتركة مثل المعرفة المهنية(Professional Knowledge) ، والكفاءات المهنية(Professional Competencies) ، والمهارات المهنية(Professional Skills) ، والسلوك المهني (Professional Conduct) ، وتُعد هذه المعايير أدوات أساسية؛ لتعزيز احترافية التدريس ورفع المكانة العامة للمهنة على مستوى العالم.

كما تؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن التدريس مهنة معقدة بطبيعتها، تتطلب ليس فقط فهماً عميقاً للمحتوى والمناهج التربوية المستنيرة بالبحث، بل أيضاً المقدرة على التكيف والإبداع والاستجابة من المعلمين. يحدد تقرير "إطلاق العنان للتعليم عالي الجودة" الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ خمسة أهداف تدريس رئيسية وعشرين ممارسة مرتبطة بها يستخدمها المعلمون لتحقيق تعليم عالي الجودة، وهي قابلة للتطبيق عبر مختلف الفئات العمرية والمواد والسياقات التعليمية. والأهداف الخمسة الرئيسية والممارسات المرتبطة بها Five Key Teaching Goals and Associated Practicesهي (OECD, 2025) :

– ضمان المشاركة المعرفية (Ensuring Cognitive Engagement): يركز هذا الهدف على تهيئة الظروف التي تدفع الطلاب إلى بذل جهد كافٍ ومستمر؛ لفهم الأفكار المعقدة أو حل المشكلات الصعبة وغير المهيكلة. حيث يُحقق المعلمون ذلك من خلال ضمان مستويات مناسبة من التحدي، ودمج سياقات ذات معنى واتصال بالعالم الحقيقي، وتسهيل الخبرات المباشرة، واستخدام أساليب وتمثيلات متعددة، وتنمية الوعي المعرفي لدى الطلاب (تعزيز مقدرتهم على التفكير في تعلمهم وإدارته).

– صياغة محتوى موضوعي عالي الجودة (Crafting Quality Subject Content): يستوجب هذا الهدف بناء فهم عميق للمواد الدراسية، يشمل الأفكار والمهارات الأساسية، ومنظوراً نقدياً حول كيفية تطبيقها. بحيث يضمن المعلمون جودة المحتوى الموضوعي من خلال صياغة تفسيرات وشروحات

واضحة، وتقديم محتوى دقيق ومتماسك، وإجراء روابط بين المفاهيم، والتحقيق النقدي في طبيعة الموضوع نفسه.

– توفير الدعم الاجتماعي العاطفي (Providing Social–Emotional Support): يركز هذا الهدف على تعزيز مناخ داعم في الفصل الدراسي، وبناء علاقات إيجابية تؤدي إلى التعلم. ويتضمن أيضاً تعزيز التنمية الاجتماعية العاطفية للطلاب، حيث يقوم المعلمون بتدريس المهارات الاجتماعية العاطفية بشكل صريح وتوفير فرص للطلاب لممارسة هذه المهارات الحاسمة بنشاط.

– تعزيز التفاعل في الفصل الدراسي (Fostering Classroom Interaction): يُسهل المعلمون التفاعلات عالية الجودة في الفصول الدراسية، من خلال طرح الأسئلة والاستجابات الفعالة، وتنظيم فرص للطلاب للتعاون، وإجراء مناقشات صفية شاملة.

– استخدام التقييم التكويني والتغذية الراجعة (Using Formative Assessment and Feedback): هذه عملية مستمرة يقوم فيها المعلمون بتقييم وتوجيه تقدم الطلاب بعناية من خلال تحديد أهداف التعلم، وتشخيص تعلم الطلاب، وتقديم تغذية راجعة بناءة في الوقت المناسب ، وتكييف تعليمهم بناءً على تفكير الطلاب.

كما أن برامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) مثل (TALIS) المسح الدولي للتدريس والتعلم (Teaching and Learning International Survey) تجمع بيانات قيمة من المعلمين، وقادة المدارس فيما يتعلق بظروف عملهم وبيئات التعلم في مدارسهم، مما يثري استراتيجيات توظيف المعلمين والاحتفاظ بهم. ويقيم برنامج (Program for International Student Assessment) (PISA) قدرات الطلاب البالغين من العمر 15 عاماً في المواد الأساسية، مما يوفر بشكل غير مباشر رؤى حول فعالية ممارسات التدريس وبيئات التعلم. ويلاحظ برنامج (Global Teaching Insights) (GTI) ممارسات التدريس مباشرة؛ لتحديد وعرض الأساليب المؤثرة. وتشير الأبحاث باستمرار إلى أن جودة المعلم هي أهم مؤشر على التحصيل الدراسي للطلاب على مستوى المدرسة (Organization for Economic Co-operation and Development,. n.d). وقد صُممت مبادرة (SABER–Teachers) من البنك الدولي خصيصًا؛ لجذب المعلمين ذوي الكفاءة العالية والاحتفاظ بهم وتطويرهم وتحفيزهم. وتحدد المبادرة ثمانية أهداف رئيسة لسياسة المعلم تُعد حاسمة لمهنة تدريس فعالة (World Bank Group, 2015) :

– وضع توقعات واضحة للمعلمين (Setting Clear Expectations for Teachers): تحديد ما يجب على الطلاب معرفته والمقدرة على فعله، وكيف يمكن للمعلمين مساعدتهم في تحقيق تلك الأهداف .

– جذب الأفضل إلى مهنة التدريس (Attracting the Best into Teaching): تنفيذ سياسات لاستقطاب الأفراد ذوي القدرات العالية إلى المهنة .

– إعداد المعلمين بتدريب وخبرة مفيدين (Preparing Teachers with Useful Training and Experience): ضمان أن التعليم قبل الخدمة يتضمن مكوناً عملياً قوياً ومهارات رقمية أساسية .

– مواءمة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب (Matching Teachers' Skills with Students' Needs): نشر المعلمين بشكل عادل في المناطق التي تكون فيها مهاراتهم مطلوبة بشدة، وضمان حصول الطلاب المحرومين على معلمين متميزين .

– قيادة المعلمين بمديرين أقوياء (Leading Teachers with Strong Principals): تمكين مديري المدارس من العمل كقادة تربويين يدعمون المعلمين، ويعززون الشـــعور بالانتماء للمجتمع، ويجعلون المعلمين يشعرون بالتقدير .

– مراقبة التدريس والتعلم (Monitoring Teaching and Learning): تقييم أداء المعلمين وتقدم الطلاب بشكل منهجي؛ لتحديد المجالات ذات الأداء المنخفض، والممارسات الجيدة، وتوجيه استراتيجيات التحسين المستمر.

– دعم المعلمين لتحســـين التدريس (Supporting Teachers to Improve Instruction): توفير تطوير مهني مستمر وعالي الجودة أثناء الخدمة ودعم مخصص لها.

– تحفيز المعلمين على الأداء (Motivating Teachers to Perform): تنفيذ استراتيجيات مثل فرص التطوير الوظيفي والمكافآت القائمة على الأداء .

خامسًا: الإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على (ما اتجاهات الدراسات والبحوث الدولية وأهم ما تلخصه من نتائج وتوصيات في مجال إعداد وتدريب المعلمين؟) يمكن توضيح الإجابة وفق ما يلي:

5.7 اتجاهات الدراسات والبحوث الدولية وأهم ما تلخصه من نتائج وتوصيات في مجال إعداد وتدريب المعلمين

تُلخص الدراسات التالية اتجاهات الدراسات والبحوث الدولية، وأهم اهتماماتها لجوانب مختلفة في إعداد المعلمين وتدريبهم وتطويرهم المهني، حيث اختيرت هذه الدراسات والبحوث من المواقع الدولية، وفقًا للخطوات التي ذُكرت في منهجية البحث، وجُل هذه الدراسات هي دراسات اعتمدت على منهجية المراجعة Review Methodology أي أنه نتائجها وتأكيداتها البحثية، هي خلاصة عدد كبير من البحوث والدراسات؛ وهذا يعطي أهمية كبيرة للموضوعات والاتجاهات التي أكدت عليها. ففي المجال التكنولوجي والتقني والتدريب المهني للمعلمين، فقد ركزت دراسة أجرتها فونا وجاباي (Funa & Gabay, 2024) على ضرورة مراجعة سياسات وإرشادات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وحددت جملة من التحديات المهمة مثل القضايا التقنية، والتدريب، والتكلفة، والخصوصية، والتوافق مع الأهداف التعليمية. أما دراسة أوسيسيس وآخرون (Osiesi, et al., 2024) فأكدت أن التطوير المهني؛ يعزز بشكل كبير فعالية التدريس، وأن سنوات الخبرة ترتبط إيجابًا بفعالية التدريس، كما أشارت دراسة مسامبوا، دانيال، وليانيو (Msambwa,

(Daniel, & Lianyu, 2024إلى أهمية التطوير المهني في دمج أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. وفي سياق الابتكار في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، أكدت دراسة عمار، آل ثاني، وأحمد (Ammar, Al-Thani, & Ahmad, 2024) على أهمية دمج الابتكار في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) مع الممارسات التربوية، وأوصت بتدريب المعلمين من خلال ورش عمل وبرامج لتطوير مهاراتهم التعليمية والتربوية في هذا المجال .

كما تناولت دراسات أخرى عدة موضوعات منها المنهج القائم على الكفاءات، حيث بحثت دراسة أكالا (Akala, 2021) في التحديات التي تعيق تنفيذ المنهج القائم على الكفاءات(CBC) ، وأكدت على أهمية تضمينه في برامج إعداد المعلمين لتعزيز المهارات التربوية.

أما فيما يخص إعداد المعلمين ومهارات القرن 21، فدعت دراسة مجايوا وميلينجا (Mgaiwa & Milinga, 2024إلى تجديد التفكير في إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين، وأكدت على أهمية الإصلاحات في توظيفهم وتدريبهم، بما في ذلك تقييم السمات غير المعرفية. وأشارت إلى أن إعداد المعلمين الأولي والتطوير المهني المستمر هما كيانان لا ينفصلان، ويستندان إلى شراكات بين الجامعات والمدارس.

وفي مجال تدريب المعلمين والتمايز التعليمي، فركزت دراسة لانجيلان وجايخورست وسميتس وأوستدام (Langelaan, Gaikhorst, Smets, & Oostdam, 2024) على أهمية تحسين مهارات المعلمين في مجال التمايز التعليمي. وأكدت نتائجها على أهمية دمج التمايز التعليمي كنهج أساسي في تدريب المعلمين، مع ضرورة التعاون بين جميع الأطراف المعنية، ووجدت أن البرامج الناجحة في هذا المجال تتضمن التعلم النشط، والتعاون، والتأمل.

وفي سياق التدريب على طرائق واستراتيجيات التدريس ضمن التعليم 4.0 (Education 4.0) ، فأكدت دراسة دي سوزا ودبس (de Souza & Debs, 2024) على أهمية تجميع مفاهيم التعليم 4.0 وتحديد التقنيات والكفاءات المرتبطة به. ووجدت أن تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والمختبرات الافتراضية، ومنهجيات التعلم النشط مثل التعلم باللعب، تُعد نقاط التقاء شائعة في هذا السياق، كما أكدت أن التعلم القائم على الكفاءة يُعد جانبًا حاسمًا في تطور التعليم نحو التعليم 4.0.

وفي جانب إعداد طلاب كلية التربية وتدريب المعلمين والذكاء العاطفي، فقد أكدت دراسة بريتوم وأمبونساه وإفريم، وأيدو(Britwum, Amponsah, Effrim, & Aidoo, 2024) ، العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات التربية. ووجدت أن الإناث يتمتعن بمستوى ذكاء عاطفي أعلى من الذكور. كما دعت النتائج إلى ضرورة حصول المعلمين على التدريب والدعم لفهم التطور العاطفي للطلاب بشكل أفضل.

أما فيما يخص التدريب العملي والإشـــراف فقد ركزت دراســـة بيورندال وماتيســـين وفينيرغرين و وثورنبرغ (Bjørndal, Mathisen, Wennergren, & Thornberg, 2024) ، على التحديات الرئيسة في عملية الإشـــراف على التدريب العملي للمعلمين المتدربين، مثل نقص التخطيط، والتعاون الفعال بينما أكدت دراســة موك وســتوب(Mok & Staub, 2021) ، على أن التدريب والتوجيه والإشــراف له تأثير إيجابي على المهارات التعليمية للمعلمين قبل الخدمة، وخاصة عند استخدام النمذجة المعرفية.

وفي سياق التطوير المهني للمعلمين ومهارات القرن الحادي والعشرين، فقد ركزت دراسة كين، كوشميدير، ماتيشيك–جوك، وبيرجنر (Kain, Koschmieder, Matischek–Jauk, & Bergner, 2024) ، على كيفية تناول مهارات القرن الحادي والعشــرين في التعليم الثانوي، وأكدت على ضــرورة البحث لتعزيز تنفيذ هذه المهارات.

وفي مجال مؤسسات إعداد المعلمين والشراكات المهنية، فقد قدمت دراسة دازا وجودموندسدوتير ولوند (Daza, Gudmundsdottir, & Lund, 2021) مراجعة حول مفهوم "الفضــاء الثالث" في إعداد المعلمين، والذي يعزز الشـــراكات بين المدارس والجامعات. كما أكدت دراســـة ويز، هاتليفك، ودازا (Wiese, Hatlevik, & Daza, 2024)، على أن مؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تلعب دورًا قياديًا في إقامة شراكات مع المدارس وتطوير البحوث حول ممارسة التدريس.

وأما في جانب تغيير المسـار المهني للمعلمين فقد تناولت هوج، إلفيرا، وييتس (Hogg, Elvira, & Yates, 2023)، أهمية المعلمين الذين يغيرون مســـيرتهم المهنية ومعالجة نقص المعلمين، وأكدت الحاجة إلى استراتيجيات لدعمهم لضمان استمراريتهم في المهنة.

ومن أهم ما يلاحظ على جُل هذه الدراســـات هو تركيزها على اتجاهات مهمة وحديثة في مجال الإعداد والتدريب المهني للمعلمين، بالأخص مجال التدريب في أثناء الخدمة، والذي يعاني في بلادنا من قصـــور كبير، وإن كان قد شـــهد في الســـنوات الأخيرة اهتمامًا ملحوظًا وتكثيف للتدريبات، وورش العمل للمعلمين والاســـتفادة من كثير من الجهات، والمؤســـســـات في دعم التطوير المهني للمعلمين. وبالتالي فمنظومتنا التربوية في هذا المجال تحتاج بشـكل مُلح إلى الاسـتفادة من هذه التوجهات في تطوير معايير نظام إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا.

ســـادسًـــا: إجابة الســـؤال الرئيس والذي ينص على (ما الرؤية المقترحة لمعايير تطوير إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا استناداً إلى اهتمامات وتوصيات التقارير والبحوث الدولية؟)

6.7 رؤية مقترحة لمعاير إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا

اسـتناداً إلى التحليل الشـامل للوضـع الراهن في ليبيا، وأفضـل المعايير والتوجهات والممارسـات الدولية، وضـعت الباحثتان رؤية شـاملة لمعايير إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا تهدف إلى بناء قوة عاملة تعليمية عالية الكفاءة، قادرة على تلبية احتياجات القرن الحادي والعشـــرين، وتُســـهم بفعالية في التنمية

الوطنية. تتطلب هذه الرؤية تحولاً جذرياً في السياسات والممارسات، مع التركيز على الجودة والاحترافية، والارتباط الوثيق باحتياجات المجتمع وسوق العمل. مع تأكيد الباحثتان على ندرة الرسائل المشابهة لهذه الدراسة؛ والتي اعتمدت في بناء الرؤية المقترحة وفق الوضع الراهن لإعداد وتدريب المعلمين في ليبيا، مع الاسترشاد بتوجهات وتوصيات البحوث الدولية في مجال معايير وتوجهات إعداد وتدريب المعلمين، يُضاف إلى ذلك من خلال مراجعة الباحثتان لعدد من الدراسات والبحوث لاحظتا ندرة البحوث، والدراسات التي تهتم بمجال تدريب المعلمين في ليبيا في أثناء الخدمة .

وفي ضوء الإجابة عن الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيس للدراسة، توصلت الباحثتان إلى الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على (ما الرؤية المقترحة لمعايير تطوير إعداد، وتدريب المعلمين في ليبيا استناداً إلى اهتمامات، وتوصيات التقارير والبحوث الدولية؟)، بحيث حُددت أهم معايير هذه الرؤية في النقاط التالية:

1.6.7 فلسفة ورؤية ومعايير موحدة

وضع فلسفة شاملة وواضحة ومحددة تنبثق منها الرؤية، والأهداف والمعايير لإعداد المعلمين، وتدريبهم وتطويرهم المهني، بحيث تكون مترابطة ومتسلسلة، وفق تدرج ومتطلبات المراحل التعليمية، وحاجاتها النفسية والتربوية والأكاديمية والمهنية. حيث أن الأنظمة التعليمية الأكثر تقدمًا في العالم ترتكز على فلسفة واضحة، ومحددة كما في النظام التعليمي في كل من فنلندا(Korpela, 2017) ، وسنغافورة (Ministry of Education, Singapore, 2025) وكندا(BC Teacher’s Council, 2019) ، وكوريا (Renaud, Grinker, & Larsen, 2005) في حين أنه نظام التعليم في ليبيا، لا توجد فيه فلسفة واضحة محددة تنبثق منها الأهداف، والمعايير لكل مكونات العملية التعليمية بداية من إعداد وتدريب المعلمين (الأشهب، 2023) .

2.6.7 إصلاح شامل لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة

من المهم أن تركز الإصلاحات على جذب أفضل المواهب، وتزويدهم بتدريب شامل ومتوازن، يجمع بين المعرفة الأكاديمية العميقة والمهارات التربوية العملية، وذلك من خلال الأخذ بالمعايير التالية:

– معايير قبول صارمة ومستقطبة: رفع معايير القبول في كليات التربية لتكون مماثلة لتلك المطلوبة في التخصصات العلمية الأخرى مثل الطب والهندسة، مما يرُسل رسالة واضحة حول أهمية مهنة التدريس ويرفع من مكانتها الاجتماعية .

– نظام اختيار متعدد الأوجه: بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي، أهمية أن يشمل نظام القبول تقييمات شاملة للميول والقدرات الشخصية للتدريس، بما في ذلك المقابلات الشخصية التي تُقيّم مهارات الاتصال، والقدرة على حل المشكلات، والتعاطف، والدافعية للعمل مع الطلاب، بحيث يمكن أن تتضمن هذه التقييمات اختبارات متخصصة لتقييم الكفاءات الأساسية.

– حملات لاستقطاب المتميزين: إطلاق حملات وطنية لتعزيز الصورة الإيجابية لمهنة التدريس، وتسليط الضوء على دورها الحيوي في بناء المجتمع، وتقديم حوافز مادية ومعنوية لجذب الطلاب المتفوقين. يمكن أن تشمل هذه الحوافز منحاً دراسية كاملة، وفرصاً للتدريب الدولي، ومسارات وظيفية واضحة ومجزية .

3.6.7 مناهج دراسية متوازنة وقائمة على الكفاءات (التوازن بين النظرية والتطبيق)

من المعايير الجوهرية إعادة هيكلة المناهج الدراسية لضمان توازن كبير بين الجوانب النظرية والعملية، مع التركيز بشكل خاص على التربية العملية (التدريب الميداني)، والتأكيد على أهمية أن يبدأ الانخراط في المدارس مبكراً في البرنامج، مع تجارب عملية مخططة ومحددة الأهداف، وفق ما هو معمول به في الأنظمة التعليمية المتقدمة. وذلك بالأخذ بالمعايير التالية:

1) مراجعة وتحديث مستمر للمناهج: من المهم أن تكون هناك آلية دورية ومنتظمة لمراجعة وتحديث مناهج إعداد المعلمين، لضمان مواكبتها لأحدث التطورات العلمية والتربوية واحتياجات المجتمع وسوق العمل .

2) الكفاءات الأساسية: أهمية أن تُبنى المناهج على إطار واضح للكفاءات المهنية (Professional Competencies)للمعلم، مستوحاة من الأطر الدولية مثل إطار اليونسكو/التعليم الدولي، وأهداف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للتدريس عالي الجودة. على أن تشمل هذه الكفاءات :

– المعرفة والفهم: إتقان عميق للمحتوى التخصصي، والمعرفة التربوية والنفسية، وفهم تحديات التعلم المتنوعة (بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة).

– الممارسة (التربية) ((Practice (Pedagogy): وتشمل مهارات التدريس الفعّالة، وإدارة الفصول الدراسية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، والتقييم التكويني(Formative Assessment) ، وتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات .

– العلاقات المهنية (Professional Relationships): كمهارات التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء، والعمل التعاوني، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

– تضمين المهارات الرقمية ومهارات القرن الحادي والعشرين (Digital Skills and 21st Century Skills): أن تكون المهارات الرقمية جزءاً لا يتجزأ من جميع برامج إعداد المعلمين، مع التركيز على استخدام التكنولوجيا، والذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم، وإدارة الفصول الدراسية، والتواصل. مع التأكيد على أن تشمل المناهج أيضاً مهارات التفكير النقدي، والإبداع، وحل المشكلات، والتعاون، وريادة الأعمال، بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل المتغيرة.

4.6.7 تعزيز التربية العملية والإشراف

1) برامج تدريب ميداني مكثفة (Intensive Field Training Programs): زيادة عدد ساعات التدريب الميداني وتوزيعها على فصول دراسية متعددة، بدءاً من الملاحظة، والمساعدة وصولاً إلى التدريس الكامل تحت إشراف دقيق.

2) مدارس تدريب نموذجية (Model Training Schools): اختيار المدارس المضيفة للتدريب الميداني بناءً على معايير صارمة، مع التركيز على وود معلمين متعاونين ذوي خبرة وبيئة مدرسية داعمة.

3) إشراف عالي الجودة (High-Quality Supervision): أن يتم الإشراف على التربية العملية من قبل مشرفين مؤهلين تأهيلاً عالياً (على الأقل أساتذة مساعدين)، مع تحديد عدد مناسب من الطلاب لكل مشرف لضمان التوجيه الفعال.

5.6.7 تطوير مهني مستمر وفعال أثناء الخدمة

أن يتحول التطوير المهني من برامج مجزأة ونظرية إلى نظام متكامل ومستدام، يلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين ويرتبط بمسارهم الوظيفي، وذلك من خلال المعايير التالية:

– نظام وطني شامل للتطوير المهني: تطوير نظام إدارة وتطوير المعلمين (Developing a Teacher Management and Development System)وذلك بإنشاء نظام وطني قوي لإدارة وتطوير المعلمين، يشمل ترخيص المعلمين، وتقييم الأداء، والتطوير المهني المستمر .

– الترخيص المهني (Professional Licensing): تفعيل سياسة ترخيص مهني للمعلمين، مع ربطها بالتدريب المستمر والتقييم الدوري للأداء. مع التأكيد أن يكون الترخيص شرطاً لممارسة المهنة، وتجديده يتطلب استيفاء ساعات معينة من التطوير المهني.

– برامج قائمة على الاحتياجات (Needs-Based Programs): تصميم برامج التطوير المهني بناءً على تقييم دقيق لاحتياجات المعلمين الفعلية، والفجوات في الكفاءات (مثل تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، إدارة الفصول الدراسية، الانضباط الإيجابي). يمكن أن يتم ذلك من خلال التقييمات الدورية، وملاحظات المفتشين، والاستبانات للمعلمين .

– توفير الموارد اللازمة: توفير المواد التعليمية، والأجهزة التكنولوجية الحديثة الضرورية لتطبيق المهارات المكتسبة في التدريب. يمكن أن يشمل ذلك توفير أجهزة لوحية للمعلمين، وتجهيز الفصول الدراسية بالسبورات الذكية، وتوفير اتصال بالإنترنت.

– دور المفتشين كقادة تربويين (تدريب المفتشين): توفير تدريب مكثف للمفتشين على استراتيجيات التدريس الحديثة، والتقييم القائم على الجودة، وكيفية دعم المعلمين في تطبيق الممارسات الجديدة. من المهم أن يتحول دورهم من التركيز على إتمام المناهج إلى التركيز على جودة التعلم ودعم المعلمين.

– المراقبة والتغذية الراجعة البناءة: تعزيز دور المفتشين في المراقبة الدورية للفصول الدراسية، وتقديم تغذية راجع بناءة وموجهة للمعلمين، مع التركيز على تحسين الأداء التعليمي وليس فقط على الامتثال الإداري.

– ربط التطوير المهني بالمسار الوظيفي والحوافز: وذلك من خلال مسارات وظيفية واضحة تتضمن فرصاً للترقية والتقدم بناءً على الكفاءة والأداء والتطوير المهني المستمر، ومن خلال الحوافز بربط المشاركة الفعالة في برامج التطوير المهني بالترقيات، والزيادات في الرواتب، والفرص القيادية، والمكافآت المعنوية؛ مما يعزز دافعية المعلمين للاستثمار في تطويرهم المهني .

– تحسين ظروف العمل: معالجة قضايا ظروف العمل السيئة، بما في ذلك تخفيف الأعباء الإدارية، وتوفير بيئة عمل داعمة، لزيادة الرضا الوظيفي والاحتفاظ بالمعلمين .

6.6.7 الاستثمار في البنية التحتية والتعليم الرقمي

يُعد تحديث البنية التحتية، وتكامل التكنولوجيا في التعليم أمراً حيوياً؛ لتهيئة بيئة تعليمية حديثة وداعمة، وذلك من خلال اتباع المعايير التالية:

تطوير وتحديث المرافق التعليمية

إعادة تأهيل وبناء المدارس: تسريع وتيرة مشاريع إعادة تأهيل المدارس المتضررة، وبناء مدارس جديدة لمعالجة الاكتظاظ وتوفير بيئات تعليمية آمنة ومناسبة. وتوفير المرافق الأساسية في جميع المدارس، بما في ذلك الكهرباء، والمياه النظيفة ومرافق الصرف الصحي الكافية. بالإضافة إلى تجهيز الفصول الدراسية بأدوات وموارد تعليمية حديثة، بما في ذلك تكييف الهواء في المناطق الحارة .

تعزيز التعليم الرقمي(Promoting Digital Education):

وذلك من خلال تطوير منصات التعلم الإلكتروني (Developing E-learning Platforms): تطوير ونشر منصات، وموارد التعلم الرقمية لزيادة الوصول إلى التعليم، خاصة في المناطق النائية والمحرومة .

توفير الأجهزة الرقمية (Provision of Digital Devices): توفير الأجهزة الرقمية للطلاب والمعلمين، وضمان توفر اتصال بالإنترنت في المدارس .

تدريب المعلمين على التكنولوجيا (Teacher Training on Technology): تدريب المعلمين بشكل مكثف على استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم، لتمكينهم من دمجها بفعالية في ممارساتهم الصفية .

7.6.7 تعزيز الشراكات ومواءمة التعليم مع سوق العمل

لضمان أن مخرجات التعليم تلبي احتياجات التنمية الوطنية وسوق العمل، يجب تعزيز الروابط بين التعليم والقطاعات الأخرى، وذلك بالتنسيق بين الوزارات والقطاعات وفق ما يلي:

آليات تنسيق فعالة: إنشاء آليات تنسيق قوية بين وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، ووزارة العمل، والقطاع الخاص، لضمان مواءمة المناهج الدراسية وبرامج التدريب مع متطلبات سوق العمل .

إشراك أصحاب المصلحة (Stakeholder Engagement): تطوير آلية تسمح للمديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، ومجتمع الأعمال بالمساهمة في قرارات السياسة التعليمية .

تطوير التعليم المهني والتقني (Developing Vocational and Technical Education) وذلك بتحسين صورة التعليم المهني، وبتنفيذ حملات توعية وطنية لتحسين التصور العام للتعليم، والتدريب التقني والمهني، وتسليط الضوء على الفرص الوظيفية المجزية في المجالات التقنية .

ربط التعليم المهني بالصناعة (Linking Vocational Education with Industry): بتعزيز الروابط بين مؤسسات التعليم المهني والصناعة، بما في ذلك إشراك ممثلي الصناعة في مجالس الجامعات، وتطوير المناهج لضمان تلبية احتياجات سوق العمل .

توسيع برامج الخبرة العملية(Expanding practical experience programs) : توسيع برامج التدريب العملي، والخبرة المهنية لزيادة فرص توظيف الشباب .

معالجة التحديات الاجتماعية والنفسية (Addressing social and psychological challenges): ويتحقق بالدعم النفسي والاجتماعي(Psychosocial Support) ، وتوسيع برامج الدعم النفسي، والاجتماعي في المدارس لمساعدة الطلاب، والمعلمين على التعامل مع آثار الصراع والصدمات .

تعزيز القيم والأخلاق (Promoting Values and Ethics): التركيز على التربية الأخلاقية (Moral Education)، وتعزيز قيم النزاهة والتعاون، ومكافحة ظواهر الغش وتضخم الدرجات .

8. الخلاصة والتوصيات

إن تحقيق رؤية ليبيا كمركز للتميز التعليمي يتطلب إصلاحاً شاملاً، ومتكاملاً يضع جودة المعلم في صميم جهود التنمية. يكشف التحليل المعمق للوضع الراهن عن تحديات متجذرة تتراوح بين التحيز النظري في إعداد المعلمين، ونقص الموارد، ودور الإشراف غير الفعال، وصولاً إلى التأثيرات المدمرة للصراع ونقص التمويل. هذه التحديات ليست معزولة، بل هي متداخلة وتفاقم بعضها البعض، مما خلق بيئة تعليمية تعاني من فجوة كبيرة بين الطموح والواقع. إن وجود فائض في أعداد المعلمين إلى جانب نقص حاد في الكفاءات الأساسية؛ يمثل مفارقة حادة تتطلب إعادة تقييم جذرية لسياسات التوظيف والتطوير المهني.

ولتحقيق التحول المنشود، من المهم أن تستفيد ليبيا من توصيات البحوث، والمنظمات الدولية ومن الدروس المستفادة من التجارب الدولية الناجحة التي تؤكد على أهمية المعايير المهنية الواضحة، والتدريب العملي المكثف، والتطوير المهني المستمر المرتبط بالمسار الوظيفي، والاستثمار في البنية التحتية الرقمية والمادية. إن تطبيق هذه المبادئ، مع مراعاة السياق الليبي، سيضمن إعداد معلمين أكفاء ومتحمسين، قادرين على رعاية جيل جديد يمتلك المهارات والمعرفة اللازمة للمساهمة بفعالية في بناء مستقبل مزدهر لليبيا. وفي ضوء ما سبق تتمثل أهم التوصيات فيما يلي:

– إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة: وذلك من خلال تطبيق معايير قبول صارمة، ومستقطبة لكليات التربية، مع التركيز على القدرات الشخصية، والتحصيل الأكاديمي العالي، وتطوير مناهج قائمة على الكفاءات، توازن بين المعرفة النظرية والمهارات العملية، وزيادة كبيرة في ساعات التربية العملية والإشراف الفعال. يضاف إلى ذلك دمج المهارات الرقمية، ومهارات القرن الحادي والعشرين بشكل أساسي في جميع المقررات.

– تطوير نظام وطني شامل للتطوير المهني أثناء الخدمة: وذلك بإنشاء نظام وطني لترخيص المعلمين؛ يربط بين الترخيص والتطوير المهني المستمر، والتقدم الوظيفي. مع أهمية تصميم برامج تدريبية قائمة على الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وتوفير الموارد المادية والتكنولوجية اللازمة؛ لتطبيق المهارات المكتسبة في الفصول الدراسية. وتحويل دور المفتشين إلى قادة تربويين يقدمون الدعم، والتغذية الراجعة البناءة، وتدريبهم على أحدث استراتيجيات التدريس.

– الاستثمار الاستراتيجي في البنية التحتية والتعليم الرقمي: وذلك بتخصيص ميزانيات كافية لإعادة تأهيل وبناء المدارس، وتوفير المرافق الأساسية، وتجهيز الفصول الدراسية بالتقنيات الحديثة. وتسريع وتيرة التحول الرقمي في التعليم، من خلال تطوير منصات التعلم الإلكتروني وتوفير الأجهزة الرقمية للمعلمين والطلاب.

– تعزيز الشراكات ومواءمة التعليم مع سوق العمل: من خلال إنشاء آليات تنسيق فعالة بين وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي، والعمل، والقطاع الخاص لضمان توافق مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل. وتحسين صورة التعليم والتدريب التقني والمهني من خلال حملات توعية وشراكات مع الصناعة.

– توسيع برامج الدعم النفسي والاجتماعي في المدارس لمعالجة آثار الصراع على الطلاب والمعلمين.

إن تنفيذ هذه الرؤية المقترحة يتطلب التزاماً سياسياً قوياً، واستثماراً مستداماً، وتعاوناً وطنياً ودولياً. من خلال التركيز على جودة المعلم كأولوية قصوى، يمكن أن يُبني نظاماً تعليمياً مرناً ومبتكراً، يمهد الطريق لمستقبل مشرق للأجيال القادمة.

ملاحظة

استخدمت أداة Gemini في تجميع مراجع بند التقارير والمراجع الخاصة بالمنضمات الدولية كاليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والبنك الدولي، مع مراجعة والتدقيق في كل المراجع التي تم الاستفادة منها والتأكد من ارتباطها الوثيق بالمحتوى الموثقة فيه.

المراجع العربية

الأشهب، أسماء عبدالله. (2023). *دراسة مقارنة بين منهج الرياضيات في ليبيا وماليزيا في مجالي البناء والتنفيذ*. تطوير المناهج التعليمية في ضوء معايير الجودة. طرابلس: مؤتمر الجمعية الليبية للمناهج واستراتيجيات التدريس 2-2023/05/3. (376-396).

الدروقي، صالحة التومي بشير. (2014). *تطوير معلم التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء الاتجاهات المعاصرة: تصور مقترح*، اطروحة دكتوراه، القاهرة: معهد الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

الرويمي، دياب الهاشمي والودان، سعد محمد. (2022). *تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم وتأهيله بكليات التربية بالجامعات الليبية*. المجلة الليبية لعلوم التعليم، 230-250.

الشريف، مصطفى الهادي. (2024). *المعلم بين الواقع والمأمول: دراسة واقع الصعوبات التي تواجه المعلم في زليتن*. 1457-1475.

الطويري، ناصر ساسي والحاج علي، محمد علي. (2019). *التعليم والمهارة وتحقيق النمو االقتصادي في ليبيا*. مجلة البحوث الأكاديمية، 34-46. تم الاسترداد من https://lam.edu.ly/ar/images/acadj/issue14/03.pdf

العوجزي، منى سالم. (2023). *تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء خبرات بعض الدول" دراسة وصفية "*. مجلة كلية التربية، 154-174. تم الاسترداد من https://journal.su.edu.ly/index.php/edujournal/article/download/564/415

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (RCQE). (2017). *واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي*. اليونسكو.

المجلس الثقافي البريطاني. (ب.ت). *تدريب المعلمين*. تم الاسترجاع في 17 أكتوبر، 2025، من https://www.britishcouncil.ly/teacher-training

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

إندش، حميدة التهامي. (2019). *دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا ومصر وماليزيا*. مجلة كلية الآداب، 52-76.

بشينة، نجاح المبروك. (2018). *فاعلية تصور مقترح إلعداد معظم الفصل بكليات الرتبية بليبيا يف ضوء الكفايات*. بني سويف، مصر. تم الاسترداد من https://uot.edu.ly/downloadpublication.php?file=BDLOQuvV31391697904765_pub.pdf

بن عصمان، خيرية محمد وبن عصمان، منى محمد. (2024). *سياسات القبول بكليات التربية جامعة طرابلس بين الواقع والمأمول*. مجلة القلعة، (23)، 92–107.

زايد، نورة عوض. (2020). *بعض معوقات جودة أداء معلمي التعليم الابتدائي في ليبيا وكيفية مواجهتها، مجلة كلية التربية بالمنصورة*. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 477–500.

عيسى، عبد القادر صالح. (2021). *معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة كما يراها المعلمون والمعلمات في التعليم الأساسي والثانوي*. مجلة جامعة بنغازي العلمية، 65–76.

غزالة، نجاة علي. (2025). *تقييم فاعلية برنامج إعداد المعلمين بجامعة طرابلس*. المجلة الدولية للعلوم والتقنية.

كرناف، مريم محمد. (2022). *دراسة مقارنة بين معايير اعتماد كليات التربية في ليبيا ومعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE)* المؤتمر العلمي الرابع والثاني التعليم العالي الواقع والطموح لقسم التربية وعلم النفس. 236–255.

مرجين، حسين ومحمد، عبد القادر أحمد. (2025). *دور كليات التربية في الإعداد والتأهيل المهني للمعلمين لتحسين جودة التعليم في ليبيا وفقا لمتطلبات سوق العمل*. مجلة الأكاديمية الليبية للعلوم الأساسية والتطبيقية، 7(1)، 1–6.

مريحيل، توفيق مفتاح. (2021). إعداد المعلم في ليبيا في ضوء الاتجاهات المعاصرة ومشكلات الواقع: رؤية مستقبلية. الجمعية الليبية للمناهج واستراتيجيات التدريس المؤتمر العلمي الأول " التعليم في ليبيا نحو رؤية جديدة" طرابلس 1–6/7–30 2021.

مفتاح، نوري معمر. (2020). رؤية مستحدثة حول إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية، مجلة جامعة الزيتونة. مجلة جامعة الزيتونة، 226–242.

وزارة التربية والتعليم. (b.t.). حول الوزارة. https://moe.gov.ly/about/

المراجع الأجنبية

American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. (n.d.). *Libya*. AACRAO Electronic Database for Global Education (EDGE). Retrieved October 17, 2025, from https://www.aacrao.org/edge/country/libya

Ammar, M., Al-Thani, N. J., & Ahmad, Z. (2024). *Role of pedagogical approaches in fostering innovation among K-12 students in STEM education*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-13. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100839

Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E., & van de Werfhorst, H. G. (2022). *Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking*

decisions. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-18. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103985

Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A.-C., & Thornberg, F. (2024). *Challenges of the supervision process in the teacher education practicum A qualitative research review. Teaching and Teacher Education*, pp. 1-24. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104619

de Souza, A. C., & Debs, L. (2024). *Concepts, innovative technologies, learning approaches and trend topics in education 4.0: A scoping literature review*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-16. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100902

Edwards, D., & Giannini, S. (2019). *Global Framework of Profesional Teaching Standards.* UNESCO. Retrieved from https://www.ei-ie.org/file/332

Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). *Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies*. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-14. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2020). *Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review*. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-15. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236

Wang, R. R., & Mu, G. M. (2024). *A bibliometric analysis of alternative routes to teaching: Scope,development, and topical foci*. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-16. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104825

Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2024). *What makes a good mentor of in-service teacher education? —A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective*. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-15. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101203

waragh, I. (2022). *The Role of School Inspectors in Implementing the In-service Training Program*., pp. 1-13. Retrieved from https://edy.uoz.edu.ly/ar/publications/85/download-file

Akala, B. M. (2021). *Revisiting education reform in Kenya: A case of Competency Based*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-8. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100107

Amara, T. M. (2020). *In-service Teacher Training Programs in Libya: EFL Teachers' Perceptions and Training Efficiency*. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, pp. 378-385. Retrieved from 99bf1408864d09f/In-service-Teacher-Training-Programs-in-Libya-EFL-Teachers-Perceptions-and-Training-Efficiency.pdf

BC Teacher's Council. (2019). *Professional Standards for BC Educators* . Retrieved from ucation/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/standards-for-educators/edu_standards_poster-11x17.pdf

Britwum, F., Amponsah, M. O., Effrim, P. K., & Aidoo, S. (2024). *A two-way interaction effects of gender and age on emotional intelligence and academic achievement of students in the colleges of education in the Volta zone of Ghana. Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-11. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101074

Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). *Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review*. *Teaching and Teacher Education*. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & SHE, P.-W. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. Varkey Foundation . Retrieved from 5c330e_6df4627a869444728143dc4b04f19494.pdf

Elabbar, A. A. (2016). *Libyan Political Conflict: Effects on Higher Education Development*. *Scientific Research Journal*, pp. 13-28. Retrieved from https://www.scirj.org/papers-1216/scirj-P1216379.pdf

Funa, A. A., & Gabay, R. E. (2024). *Policy guidelines and recommendations on AI use in teaching and learning*:. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-13. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101221

Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). *What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences*: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-14. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208

Kain, C., Koschmieder, C., Matischek-Jauk, M., & Bergner, S. (2024). *Mapping the landscape: A scoping review of 21st century skills literature in secondary education*. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-27. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104739

Kamanga, J. (.n.d). *Educational Challenges in Libya. Broken Chalk*. https://brokenchalk.org/educational-challenges-in-libya/

Korpela, S. (2017). *Education in Finland key to the nation's success.* Ministry of Foreign Affairs. Retrieved from https://www.educationfinland.fi/sites/default/files/2019-11/finfo_education_in_finland_en.pdf

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). *Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development*. *Teaching and Teacher Education*, pp. 1-14. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464

Mgaiwa, S. J., & Milinga, J. R. (2024). *Teacher preparation and continuous professional development: A review of 'missing links'*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-10. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100990

Ministry of Education, Singapore. (2025, January 10). Singapore Curriculum Philosophy. Ministry of Education, Singapore. https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy

Msambwa, M. M., Daniel , K., & Lianyu, C. (2024). *Integration of information and communication technology in secondary education for better learning: A systematic literature review*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-13. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101203

OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching.* OECD. doi:https://doi.org/10.1787/f5b82176-en

Ordofa, B., & Asgedom, A. (2022). *School accountability and its relationship with learning outcomes: A systematic literature review*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-9. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100358

organization for Economic Co-operation and Development. (.n.d). *TALIS.* https://doi.org/10.1787/23129638

Osiesi, M. P., Ayanwale, M. A., Akomolafe, O. D., Olayiwola-Adedoja, T. O., Olatunbosun, S. O., & Ariyo, S. O. (2024). *Transforming classrooms: How professional development and teacher attitudes drive primary school teaching effectiveness*. *Social Sciences & Humanities Open*, pp. 1-11. doi:https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101099

Renaud, Y. K., Grinker, R. R., & Larsen, K. W. (2005). *Korean Education. Washington, D.C: The Sigur Center for Asian Studies*. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/51179647.pdf

Shami, W. (1971). *Training of Teachers at the Faculty of Education of the University of Libya, Tripoli.* UNESCO. Retrieved from https://media.un.org/photo/en/asset/oun7/oun7420201

Theirworld. (2018, August 8). *Despite conflict and lack of teachers, education lures displaced families home in Libya.* ReliefWeb. https://reliefweb.int/report/libya/despite-conflict-and-lack-teachers-education-lures-displaced-families-home-libya

Wiese, E., Hatlevik, I. R., & Daza, V. (2024). *How can universities ensure quality of practice in initial teacher education? Teaching and Teacher Education,* pp. 1-10. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104462

World Bank Group. (2015). *Supporting Great Teaching.* World Bank Group. Retrieved from ank.org/curated/en/916721468180548079/pdf/98452-BRI-Education-WEF-English-briefs-teachers-Box393171B-PUBLIC.pdf