وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا/ الماجستير
طرائق تدريس الاجتماعيات

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية

رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل من قبل الطالب

(كرار حسين كاظم عيدان المعموري)

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير

في التربية/طرائق تدريس الاجتماعيات

إشـــراف

الأستاذ المساعد الدكتور
علاء إبراهيم رزوقي

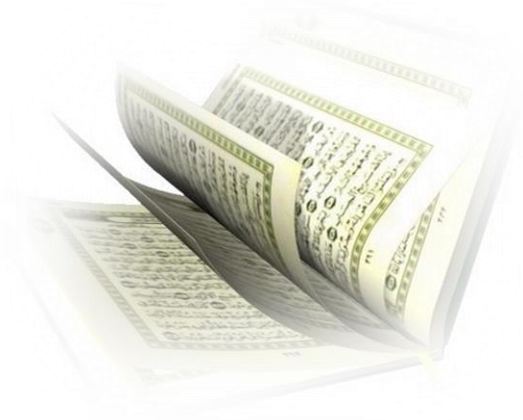
الأستاذ المساعد الدكتور
محمد عبيس حميد

١٤٤٤هـ

٢٠٢٢م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا
يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَىٰ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ
هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴿٣١﴾ مِنْ أَجْلِ ذَٰلِكَ
كَتَبْنَا عَلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ
النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا
بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَٰلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ ﴿٣٢﴾



صدق الله العلي العظيم

(سورة المائدة: الآية (٣١-٣٢)

الإهـــــداء

إلى ...

سيد الكونين الرسول والنبي الخاتم محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وعلى آله وسلم)

الى... سيدي ومولاي أبي عبد الله الحسين وأخيه المولى صاحب الجود أبي الفضل العباس (عليهم السلام)

الى... من أحملْ أسمـهُ بكلِ فخـرْ وَأفتـقده في كلٍ لحظة وَتمنيتُ أنْ يفخر بـِعملي (أبي ... رحمهُ الله وأسكنهُ فسيح جناته).

إلى أرواح الشهداء الذين سقطوا على أرض هذا الوطن الطاهر ورووا ترابه بدمائهم الزكية على مر العصور.

الى منبع الحنان ولولا دعواتها لم أحقق أهدافي وأبلغ غاياتي (أُمي الحنون).

الى أساتذتي الأكارم الذين لم يبخلوا عليَ بالنصح والإرشاد.

إلى أمل المستقبل وعماد هذا الوطن طلبة العلم.

الى خدم العتبات المقدسة وبالأخص خدم المولى أبي الفضل العباس (عليه السلام) (دامت توفيقاتهم)

الى من حبهم يجري في عروقي وينبض بذكراهم قلبي وعاشوا معي الحياة بحلوها ومرها وتحملوا عناء سنتين دراسيتين وأمدوني بالمساعدة والتشجيع كلما فترت عزيمتي عن إكمال هذا العمل (زوجتي ورفيقة دربي)، فلذات كبدي ولديَ (محمد الأمين) وأبنتي (ودق)

(رعاكم أله وسرني بمستقبلكما الزاهر إن شاء الله)

(إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع وأرجوا أن يكون فيه القبول إن شاء الله ويجعله في ميزان حسناتي)

كرار

إقرار المشرفين

نشهد إن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـــ **(الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية)**، التي قدَّمها طالب الماجســـتير **(كرار حســـين كاظم عيدان المعموري)** جرت تحت إشـــرافنا في جامعة بابل – كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس الاجتماعيات).

التوقيع

أ.م. د علاء إبراهيم رزوقي

المشرف الأول

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

التوقيع

أ.م. د محمد عبيس حميد

المشرف الآخر

التاريخ: / /٢٠٢٢م

بناءً على التوصيات المتوافرة، نُرشّح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع

أ.د علي جبار عبد الله

رئيس قسم الجغرافيا

التاريخ: / /٢٠٢٢م

التوقيع

أ.د فراس سليم حياوي رزوقي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ : / /٢٠٢٢م

إقرار المقوم اللغوي

أشهد بأني قرأت رسالة الماجستير الموسومة بـ **(الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليميةوالمدارس الحكومية على وفق النظرية المعوفية وماوراء المعوفية)** التي قدمها الطالب **(كرار حسين كاظم المعموري)** إلى كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (طرائق تدريس الاجتماعيات) اطلعت عليها ودققتها من الناحية اللغوية، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة على وفق قواعد اللغة وتم فحصها لغويا، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت ذلك.

التوقيع:

اللقب والاسم:

التخصص:

التاريخ: / /٢٠٢٢م

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد بأني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة **(الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية)** التي قدمها الطالب **(كرار حسين كاظم المعموري)** إلى كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس الاجتماعيات) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت ذلك.

التوقيع:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ: / / ٢٢٠٢م

إقرار المقوم العلمي الآخر

أشهد بأني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة **(الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعوفية وماوراء المعوفية)** التي قدمها الطالب **(كرار حسين كاظم المعموري)** إلى كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس الاجتماعيات) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت ذلك.

التوقيع:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ: / / ٢٢٠٢م

إقرار لجنة المناقشة

نشــهد نحن أعضــاء لجنة المناقشــة على هذه الدراســة الموســومة (الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية)، وقد ناقشــنا الطالب (كرار حســين كاظم عيدان المعموري) في محتوياتها وفيما لها علاقة بها، ونرى أنَّها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير طرائق تدريس الاجتماعيات، بتقدير ( ).

الأستاذ الدكتور

محمد حميد مهدي

رئيساً

الأستاذ الدكتور إقبال مطشر عبد الصاحب عضواً	الأستاذ المساعد الدكتور حسنين عدنان مرتضى عضواً
الأستاذ المساعد الدكتور علاء إبراهيم رزوقي عضواً ومشرفاً	الأستاذ المساعد الدكتور محمد عبيس حميد عضواً ومشرفاً

مصادقة مجلس الكلية:

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة بابل بتاريخ: / / ٢٠٢٢م

العميد

الأستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية الأساسية

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ومولانا أبي القاسم محمد وعلى اله وصحبه أجمعين.

إن قلـت شـكراً فـشكري لـن يوفيكـم

حقاً سعيتم فكان السعي مشكوراً أن جف حبري عن التعبير يكتبكم

قلبٌ بهِ صفاء الحب تعبيراً

أما بعد ...

بكل الحب والوفاء وبأرق كلمات الشكر والثناء ومن قلوب ملؤها الإخاء يتقدم الباحث بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المساعد الدكتور علاء إبراهيم رزوقي المشرف الأول على الرسالة والأستاذ المساعد الدكتور محمد عبيس حميد الطائي المشرف الآخر على الرسالة كونهما لم يبخلا بجهداً ووقت فكانا نعم الموجهان والمسددان ونعم المثبتان والمؤيدان، داعياً الباري عزَّ وجلَّ أن يوفقهما ويجعلهما ذخراً للعلم وطلبته.

ويسرني أن أتوجه بالشكر لأعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار)، لِمَا قدموه من آراء وملاحظ علمية أغنت مقترح البحث.

ومن تمام الشكر لله تعالى تقديم الشكر والعرفان للسادة الخبراء الذين أرشدوني الى طريق الصواب من اجل إتمام هذا البحث، وبكل الاعتزاز أتوجه بالشكر الى السادة رئيس لجنة المناقشة وأعضائها لما سيكون في مناقشتهم وملاحظاتهم أثراءً لهذا البحث.

ويسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل الى عمادة كلية التربية الأساسية لإنجاز هذا البحث.

ويلزمني واجب الاعتراف بالفضل.. أن أتوجه بشكري الى ملاك المكتبات الآتية:

مكتبة كلية التربية الأساسية والمكتبة المركزية بجامعة بابل، ومكتبة كلية التربية الأساسية والمكتبة المركزية للجامعة المستنصرية، ومكتبتي العتبتين المقدستين الحسينية والعباسية في محافظة كربلاء المقدسة.

وأقدم شكري وامتناني الى كل من قدم وساهم في إنجاز هذا البحث من تقديم آراء وأفكار وملاحظات وتزويدي بالمصادر لرفد عملية البحث، والى كل من أبدى روح التعاون معي، داعياً المولى القدير أن يوفق الجميع لما فيه خير الدنيا والآخرة.

وأخيراً وليس آخراً أشكر الله عز وجل على توفيقي في إنجاز هذا البحث المتواضع الذي عسى أن يسد ثغرة علمية في ميدان التربية والتعليم لتحديد الاحتياجات التدريبية للملاكات التعليمية للمواد الاجتماعية، وليكون رافداً للمكتبات العراقية والعربية والعالمية لما فيه من معلومات علمية.

والله نعم المولى ونعم النصير كرار

مستخلص البحث

من أجل تحقيق هدف البحث صاغ الباحث الأهداف الآتية:

أولاً: معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ثانياً: المقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية.

ثالثًا: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي ونوع المدرسة ونظام الدراسة وسنوات الخدمة والتخصص العلمي؟

ومن أجل ذلك أختار الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف هذا البحث وتم تطبيقه على معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية ومدارس العميد التعليمية في محافظة كربلاء المقدسة.

وقد تم اختيار عينة البحث، باستخدام معادلة ثامبسون لتحديد حجم العينة الذي بلغ (١٨٣) معلماً ومعلمة من أصل المجتمع البالغ (٣٤٦)، وكان عدد الاستبانات الصحيحة (١٤٠) استبانة مثلت عينة البحث للمدارس الحكومية.

في حين بلغ عدد أفراد عينة البحث في مدارس العميد التعليمية (٤٣) معلماً ومعلمة وتم أخذ العدد بالكامل في مدارس العميد التعليمية، وأصبحت عينة البحث الكلية (١٨٣) موزعة (١٤٠) من المدارس الحكومية و(٤٣) من مدارس العميد التعليمية، من أصل المجتمع الكلي البالغ (٣٨٩).

ومن بين مدارس العميد التعليمية التابعة لقسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة أختار الباحث المدارس المذكورة في الملحق (٩) والبالغ عددها (١٢) مدرسة للبنين والأناث والمدارس الحكومية البالغ عددها (٦٣) كما مبين في الملحق (٨).

ومن ثم توظيف أداة البحث (الاستبانة) المكونة من (٩) مجالات (٦) مجالات خاصة بمبادئ النظرية المعرفية و (٣) مجالات خاصة بمبادئ نظرية ما وراء المعرفة كما مبين في الملحق (٥)، بعد استخراج صدقها وثباتها وعلاقة المجالات بالفقرة وبالدرجة للمجال والفقرات.

وتوصل الباحث الى أن هناك حاجات تدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية بنسب مختلفة وبعد جمع البيانات وتحليلها بإستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي **(SPSS)** وكالاتي: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين الطرفيتين لاختبار تمييز الفقرات، الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستويات الحاجات التدريبية، معامل ارتباط بيرسون للتعرف على درجات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد والمجال الدرجة الكلية للمقياس لاختبار الاتساق الداخلي، تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفرق في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات البحث، الوسط الحسابي للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث، المتوسط الحسابي

المشذب للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث، الوسيط للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث، التباين للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث، الانحراف المعياري للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث، الالتواء للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث، التفلطح للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث).

في ضوء تلك النتائج خرج الباحث باستنتاجات عدّة ومنها، بناء برامج تدريبية لتدريب معلمي المواد الاجتماعية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية وذلك نتيجة للاستبيان الذي أظهر أهمية الاحتياج التدريبي وفق النظريتان أعلاه، وإن البرامج التدريبية التي تقام في مراكز الاعداد والتدريب غير خاضعة لعملية تحديد الاحتياج التدريبي وفق النظريات العلمية وبالتالي لا تلبي احتياجات الفئة المستهدفة، إن عدد الدورات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية قليل لا ينسجم والأعباء الكبيرة الملقاة على عاتقهم في مجال التعليم.

وأوصى الباحث التأكيد على استخدام الأساليب العلمية والمنهجية المتنوعة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، بحيث يكون فيها المعلم شريكا، للمشرفين والمديرين في عمليات تحديد الاحتياجات التدريبية، واقترح الباحث مقترحات عدّة منها إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول باقي المعلمين في التخصصات الأخرى والمراحل الأخرى (الثانوية، الجامعية) التي لم تتطرق لها الدراسة الحالية.

فهرس المحتويات

ت	الموضوعات	الصفحة
١.	الآية القرآنية	ب
٢.	الإهداء	ج
٣.	إقرار المشرفين	د
٤.	إقرار المقوم اللغوي	هـ
٥.	إقرار المقوم العلمي الأول	و
٦.	إقرار المقوم العلمي الآخر	ز
٧.	إقرار لجنة المناقشة	ح
٨.	الشكر والامتنان	ط
٩.	فهرس المحتويات	ل–م
١٠.	فهرس الملاحق	م–س
١١.	فهرس الجداول	ع
١٢.	فهرس الأشكال	ف
١٣.	فهرس المخططات	ف
١٤.	مستخلص البحث باللغة العربية	ي–ك
١٥.	الفصل الأول – التعريف بالبحث -	٢–٢٠
١٦.	أولاً: مشكلة البحث	٢–٤
١٧.	ثانياً: أهمية البحث	٤–١٧
١٨.	ثالثاً: أهداف البحث	١٧
١٩.	رابعاً: حدود البحث	١٧
٢٠.	خامساً: تحديد المصطلحات وتعريفها	١٧–٢٠
٢١.	الفصل الثاني – الإطار النظري ودراسات سابقة -	٢٢–٦٩
٢٢.	أولاً: الاطار النظري	٢٢–٥٦

٢٣.	ثانياً: دراسات سابقة	٥٧-٦٥
٢٤.	ثالثاً: الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٦٦-٦٨
٢٥.	رابعاً: الإفادة من الدراسات السابقة	٦٩
٢٦.	الفصل الثالث - منهج البحث وإجراءاته -	٧١-٨٠
٢٧.	أولا: منهجية البحث	٧١
٢٨.	ثانيا: مجتمع البحث وعينته	٧١-٧٤
٢٩.	ثالثا: أداة البحث	٧٥-٧٧
٣٠.	رابعا: الوسائل الإحصائية	٧٧-٨٠
٣١.	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	٨٢-٨٨
٣٢.	الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٩١-٩٢
٣٣.	المصادر	٩٣-١١٤
٣٤.	أولا: -المصادر العربية	٩٤-١٠٣
٣٥.	ثانياَ: - المصادر الأجنبية	١٠٣
٣٦.	الملاحق	١٠٥-١٤٩
٣٧.	ملخص البحث باللغة الإنجليزية	A-B

فهرس الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١.	كتاب – جامعة بابل – كلية التربية الأساسية إلى المديرية العامة لتربية كربلاء.	١٠٥
٢.	كتاب مديرية تربية كربلاء إلى مدارس مركز المحافظة.	١٠٦
٣.	كتاب جامعة بابل الى العتبة العباسية المقدسة.	١٠٧
٤.	أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث.	١٠٨-١٠٩
٥.	الاستبانة بصورتها الأولية.	١١٠-١١٩
٦.	الاستبانة بصورتها النهائية.	١٢٠-١٢٨
٧.	أسئلة مقابلة المعلمين.	١٢٩
٨.	أسماء المدارس الحكومية لمركز محافظة كربلاء المقدسة.	١٢٩-١٣٠

٩.	أسماء مدارس العميد التعليمية الأهلية.	١٣١
١٠.	قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في بعد الانتباه للمعلومات.	١٣٢
١١.	قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في بعد التفسير.	١٣٣
١٢.	قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد صياغة المعلومات في مجال النظرية المعرفية.	١٣٤
١٣.	قيم الاختبار التائي للتعرف على الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد حفظ المعلومات في مجال النظرية المعرفية.	١٣٥
١٤.	قيم الاختبار التائي للتعرف على الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التمثيل في مجال النظرية المعرفية.	١٣٦
١٥.	قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التكيف والموائمة في مجال النظرية المعرفية.	١٣٧
١٦.	قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التخطيط في مجال نظرية ما وراء المعرفة.	١٣٨
١٧.	قيم الاختبار التائي على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد المراقبة والتحكم في مجال نظرية ما وراء المعرفة.	١٣٩-١٤٠
١٨.	قيم الإختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التقويم في مجال نظرية ما وراء المعرفة.	١٤١
١٩.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات مجال الانتباه للمعلومات ودرجات النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٢
٢٠.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد تفسير المعلومات ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس	١٤٣

٢١.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد صياغة المعلومات ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٤
٢٢.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد حفظ المعلومات ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٤
٢٣.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التمثيل ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٥
٢٤.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التكييف والموائمة ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٥
٢٥.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التخطيط ودرجات مجال نظرية ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٦
٢٦.	معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد المراقبة والتحكم ودرجات مجال نظرية ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٧
٢٧.	معاملات الارتباط بين درجات الفقرات بعد التقويم ودرجات مجال نظرية ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس.	١٤٨
٢٨.	مصفوفة العلاقات الارتباطية بين درجات الأبعاد والمجالات والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية	١٤٩

فهرس الـجداول

١.	عينة التحليل الاحصائي	٧٣
٢.	عينة البحث في المدارس الحكومية.	٧٤
٣.	عينة البحث في مدارس العميد التعليمية الأهلية.	٧٥
٤.	احتساب درجات مقياس الاحتياجات التدريبية المعد في البحث الحالي.	٧٦
٥.	أبعاد وفقرات مجال النظرية المعرفية.	٧٧
٦.	أبعاد وفقرات مجال نظرية ما وراء المعرفة.	٧٧
٧.	الخصائص الوصفية لمقياس الاحتياجات التدريبية المعد في البحث الحالي.	٧٩
٨.	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للاحتياجات التدريبية لعينة البحث.	٨٣
٩.	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين معلمي المدارس الحكومية ومجموعة العميد التعليمية في مجالات وأبعاد الاحتياجات التدريبية.	٨٥
١٠.	الخصائص الوصفية لمتغيرات البحث الأساسية والفرعية.	٨٦
١١.	نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات البحث.	٧٨

فهرس الأشكال

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١.	متوسطات الاحتياجات التدريبية لعينة البحث.	٨٤
٢.	الاحتياجات التدريبية بين معلمي المدارس الحكومية ومجموعة العميد التعليمية وفقاً لمجالات وأبعاد الاحتياجات التدريبية.	٨٥

فهرس المخططات

١.	مخطط أنواع البرامج التدريبية.	٢٥
٢.	عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة	٢٩
٣.	أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية	٣٤
٤.	تكوين المعرفة عند بياجيه	٤١
٥.	مراحل النمو المعرفية (العقلي) عند بياجيه.	٤٣

الفصل الأول

التعريف بالبحث

* مشكلة البحث research problem

* أهمية البحث importance of research

* أهداف البحث research objectives

* حدود البحث Search Limits

* تحديد المصطلحات وتعريفها Identification and definition of terminology

أولاً: مشكلة البحث Problem Of The Research

حظي القرن الحادي والعشرين بالتطورات والتغيرات وتحولات بشكل سريع وكبير جدا في مجالات الحياة العلمية وعلى مختلف الأصعدة ويؤكد (باسيلي) بأن عمليات التطوير يجب أن تشمل كافة المجالات بدءا من عملية التصميم ومن ثم التخطيط ومن ثم المتابعة وانتهاء بالمراقبة واتخاذ القرارات المتعلقة بالإنتاج كان أحد هذه التطورات هو التدريب على مستوى التخصصات جميعها لاسيما التدريب في مجال التربية والتعليم مما جعل العالم أمام تحديات كبيرة تحتم الاهتمام ببناء الأنسان وأعداده لمسايرة التغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة ولذلك فان التربية تقع في قلب المواجهة حيث تهدف لإعداد أفراد يقع على عاتقهم النهوض بأمتهم ومجتمعاتهم لمواكبة العالم المتقدم في شتى مجالات الحياة (باسيلي، ٢٠٠١: ٢٤٥).

كما أن الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم في العصرِ الراهنِ يعتبر عاملاً حاسماً يستلزم إعداد أجيالٍ يستطيعون التكيف مع التغيراتِ العلمية، والتِّقنية، والفكرية التي قد تحدث مستقبلاً، وهذا لن يتأتّ ى إلا من خلال تطوير الممارساتِ في العملية التعليمية، وتطوير طرق التدريس القائمة، باعتبارها مدخلاً فاعلاً للاستجابة للمتغيرات الراهنة ومن شأنها أن تساعد على تغيير طريقة تفكيرِ المتعلمين ليكونوا قادرين على ممارسة التفكير المعرفي، وما وراء المعرفي.

والتدريس مِن أجلِ تنمية التفكير هو موضوع (teaching for thinking) الساعةِ في الأوساطِ التربوية؛ لأنّه أحد المؤشراتِ الرئيسة على وجود تعليم وتعلُم صحيحين وسليمين، ويذكر الحميدان: "إن التدريس من أجلِ التفكير أحد العناصر المهمة في مجال التَّدريس، ومن الأركان الرئيسية في نجاح العملية التعليمية، وإيجاد تعليم ناجح وفاعل، ومثمر، واقتصادي؛ فهو محور النجاح لكل الطرق والأساليب والاستراتيجيات، لأن التدريس لو لم يحرك تفكير الطالب فهو هدر لا طائل منه "(الحميدان،٢٠٠٥: ١٣٥).

ويرتكز مفهوم ما وراء المعرفة كما تشير بعض الدراسات على عدد من المهاراتِ الضرورية للمتعلِّمين، لكي تمكِّنهم من تطوير قُدراتهم في البحث، والتقصي، والتنظيم، والمراقبة الواعية والهادفة لعمليات التفكير لديهم، كما أن مهارات ما وراء المعرفة تُسهم في تقليل الجهد والوقت لإنجاز المهام التعليمية، وتحسين قُدرة المتعلّم على الإبداع والتفكير الناقد؛ وذلك نتيجةً لوعيه باستراتيجيات التعامل مع العمليات المعرفية، وضبطها، رقابة عليها) .

ولذلك اصبح من الضروري الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية لأنها تعد ركيزة أساسية في عملية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها، كما أن في تحديدها توفيراً للوقت والجهد والمال، ومن المؤكد أن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب ولا يحقق أهداف البرنامج التدريبي (شريف وسلطان، ١٩٨٣ :٢٩).

إذ يعد تحديد الاحتياجات التدريبية من الأمور المهمة والأساسية في العملية التدريبية ولا يحقق التدريب أهدافه الكاملة ألا إذا اقترن بتحليل دقيق للاحتياجات التدريبية وبدأ يقاس تقدم الدول بناءً على مقدرتها على الأعداد الصحيح لمعلميها (الحيلة،٢٠٠٢: ١٦١).

إذ يرى الباحث بأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية فضلاً عن ممارستها من قبل المدربين في المراكز والمؤسسات المختلفة ألا أن التركيز على هذه العملية وفقاً لأسس علمية يشكل نقطة فاصلة في جدوى هذه العملية، كما أن تحديد الاحتياجات لا يكتسب صفة علمية ألا إذا ارتبط بشكل واضح بإطار علمي محدد، فلا جدوى لتحليل الاحتياجات التدريبية ذات الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفية ألا إذا استندت بشكل واضح لهذه النظريات بشكل علمي دقيق. ومعظم إجراءات التحليل للاحتياجات التدريبية الحالية تكتسب الصفة العمومية والشمولية دون الاهتمام بإطار علمي محدد.

وفي ضوء ما سبق يسعى الباحث إلى كشف الاحتياجات التدريبية عن ممارسة معلمي المواد الاجتماعية للمهارات المعرفية وما وراء المعرفية في التعليم و يعتبر الاهتمام بتعليم مهارات التفكير مطلباً تسعى إلى تحقيقه الاتجاهات التربوية الحديثة، فتضع له الأهداف والاستراتيجيات، لذى يدعوا الباحث الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم لتحقيق ذلك من خلال تضمين سياسة التعليم عدداً من الأهداف التي أكدت عليها الدراسات العلمية والاهتمام بتعليم التلامذة وتنمية تفكيرهم، وذلك من خلال تشجيع وتنمية التفكير العلمي الإبداعي وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل وتبصير التلامذة بالمادة العلمية التي يتلقونها في غرفة الصف.

وقد لاحظ الباحث إبان ممارسة العمل في الميدان التربوي ، أن عدد من معلمي المواد الاجتماعية يعتمدون في تدريس التلامذة على طريقة الإلقاء وما ينتج عنها من إهمال وتهميش لدور التلامذة الذي اقتصر على الحفظ للمادة العلمية والقدرة على استرجاعها في الوقت المناسب – عادة عند تقدمه للاختبار – هذه الطريقة التقليدية في تعليم المواد الاجتماعية قد تولد لدى التلامذة الشعور بعدم الرضا، وضعف الدافعية للتعلم؛ حيث إن المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة قد تصبح عائقاً لدى التلامذة، وبالتالي قد لا تشكل أية أهمية في حياتهم، ولا تحل لهم مشكلاتهم، فتنتهي صلتهم بها بانتهاء الاختبار مما يترتب على هذه الطرق التدريسية تخريج أجيال عاجزة عن إعمال العقل، ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم.

لذلك ومن هذا المنطلق يحاول هذا البحث التعرف على ممارسة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية للمهارات المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك من خلال الإجابة عن فقرات أداة البحث الحالية.

ومن خلال اطلاع الباحث وممارسته مجال التدريب التربوي وجد بأن دراسة الاحتياجات التدريبية موضوع مهم ويجب دراسته بشكل علمي وبعد الاطلاع على أغلب البرامج التدريبية التي تنفذ في مراكز الإعداد والتدريب التابعة إلى المديريات العامة للتربية في المحافظات وأيضاً المراكز الخاصة في القطاع

الخاص لا تتم على وفق تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للجهة المستهدفة من التدريب وغير خاضعة للأسس العلمية والأكاديمية في جوانب كثيرة.

ومما تقدم دفع الباحث الى دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية المبنية على وفق الأسس العلمية المستندة إلى مبادئ النظرية المعرفية وما وراء المعرفية لتكون الحاجات التدريبية مبنية على أساس علمي ومهني يلائم حاجة المتدربين لسد الفجوة الحاصلة في مستوى الأداء للمتدرب وقياس الأداء ما بعد التدريب لغرض معرفة التغيير الحاصل في المعرفة والمهارة والسلوك.

لذا فأن هناك مشكلة في قلة استخدام المعلمون لطرق التدريس الحديثة التي تسهم في تنمية التفكير لدى التلامذة، وتطوير قدراتهم التفكرية والاستكشافية، وهذا ما أكدت ه بعض الدراسات مثل : دراسة الهدهود، والسعايدة(٢٠١٣)، ودراسة وافي (٢٠١٠)، التي أكدت بأن ضعف الناتج التحصيلي للطلاب إنما هو نتيجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليم تقليدية في التعليم ، ترتكز على طريقة الإلقاء التقليدي وأنماط المحاضرة، والتي يكون المعلم فيها محور العملية التعليمية، معتمداً على الحفظ والتذكر، الأمر الذي يؤدي إلى نسيان هذه المعلومات أو تسربها شيئاً فشيئاً من البناء المعرفي للطلاب بعد الانتهاء من الدرس أو نهاية الكورس الدراسي، أو بعد الانتهاء من الاختبار ، وفي مجال الدراسات للمواد الاجتماعية بينت دراسة (الحواري ،٢٠١٩) أن غالبية استراتيجيات التدريس المتبعة في الدراسات الاجتماعية تستخدم طرق تدريس غير مناسبة تتمثل في التركيز على شحن ذاكرة التلامذة بتعليم موسوعي، وانحصار دور المعلمون في أغلب الحالات في التلخيص المختصر للكتاب المدرسي، مما يجعل الطلاب بعيدين عن جوهر المقرر التعليمي، ولا يعرفون شيئاً عن الأنشطة العملية التي تحرك التفكير لدى التلامذة وتنشط لديهم مهارات البحث والاستكشاف (الحواري، ٢٠١٩: ٤٧).

وبناءً على ما تقدم تكمن مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية؟

ثانيا: أهمية البحث

تسعى التربية دائماً الى مواكبةِ جميع التطورات والتغييرات التي تحدث في مجالاتِ المعرفة سواء كانت علمية أو إنسانية بحيث يتأقلم التلميذ مع المناخ التربوي المتوفر، وللبيئة التعليمية أهمية كبيرة فمن خلالها يستطيع الأفراد التعود على الاستقلال والاعتماد على أنفسهم، وتحمل المسؤوليات التي تحيط بهم وبمجتمعهم من اجل تحقيق أهداف التربية المنشودة (رفاعي ،٢٠١٢ :١٢).

وترتبط التربية بالتعليم بشكل كبير فكلاهما يكمل الآخر فالتربية هي استثمار للتعليم والتعليم يعتبر العنصر الأساسي في تقدم الأمم في عالمنا المعاصر، ويعود السبب في ذلك لكون التعليم هو العنصر المسؤول عن إعداد الفرد للحياة من خلال بناء أفكاره وقيمه، والتعليم يعتبر مهنة وركيزة أساسية في تقدم الأمم وسيادتها، باعتباره أداه للتعلم، فالتعليم والتعلم كلاهما يعملان على تنمية طاقات العقل

وتطوير قدراته على إدارة عالمه وتنظيم حياته وبناء علاقاته مع محيطه الذي يحيط (عطية، ٢٠٠٨: ١٨).

ويرى الباحث بأن التربية الحديثة تسعى دائما إلى استثمار العملية التعليمية من خلال إعداد فرداً صالحاً محباً لبلدهِ ومحباً للحياة بحيث تكون لديهِ معرفة شاملة في كلِ الجوانبِ، وتعمل التربية على جعلِ طاقات الفرد مكرسة من أجلِ خدمة أبناء المجتمع ، والتربية لم تكن حكراً اليوم على جانبِ معين من جوانبِ النمو، وإنما كانت عملية مستمرة ومتجددة في كلِ وقتٍ، بحيث يكون المتعلم منمى تنمية شاملة، كما و أن الأنشطة التي يقوم بها التلامذة تعد أحد الروافد المهمة للعملية التربوية، لذلك اهتمت التربية بتزويد المتعلمين بالثقافة العامة والعمل على تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأنماط التفكير المرغوب فيها داخل الصف الدراسي وخارجه.

إن التعليم يتجه نحو واقع الحياة وذلك من اجلِ فهم مكوناته ولتوظيف عناصـــره من اجل الفهم الواسع، وأن تعامل التلميذ مع واقعه بأسلوب علمي وطريقة حضارية ليخرج في النهاية فرداً قادراً على فهمِ مجتمعهُ واتخاذ القرارات اللازمة ويكون قادراً على القيامِ بالعمليات التعليمية جميعها كالتحليل والاســتنتاج والتصنيف وغيرها (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٠ :١٨).

إذ يرى الباحث أن التعليم هو الغاية التي تســعى الى تحقيقها التربية وتعمل بشــكل كبير على تحقيق الأهداف التربوية بمجالاتها المعرفية والوجدانية والنفس حركية (المهارية) لكي تســهم في تعديل سلوكيات التلامذة وبناء جيل واعي متمسك بمبادئه وعقيدته، ولم يعد التعليم كما كان في العهد الذي سبق هذا الوقت الذي يركز على التسـميع والتلقين وحشــو أذهان التلامذة بالمعلومات الكثيرة التي لا تبقى إلا بضع دقائق بل أتجه التعليم حديثاً نحو بناء التلامذة وتنمية مهاراتهم وتزويـــدهم بالمهارات الحياتية التي تسـهم في بناء ذاتهم وتنمية خبراتهم تنمية شـاملة لكي تقوم بسـد الفجوة الحاصـلة ما بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث، وبخبرة الباحث في مجال التربية والتعليم في مجموعـــــة مدارس العميد التعليمية وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية التعليمية، أصـبح التلامذة (الطالب) هو مركز العملية التعليمية في ضـل التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم وأصبح دور المعلم ميسر وموجه داخل غرفة الصف.

والمدرســـة الحديثة تهتم اهتمام كبيراً بتقديم الأنشـــطة الصـــفية التي تجعل التلامذة متفاعلين اجتماعياً في جو علمي وبيئة تعليمية مشـــجعة ومحفزة للإبداع والابتكار، وتقدم هذه المدارس ذات التوجهات الحديثة الأنشـطة التي تثير وتشـجع التفكير، ويسـهم هذا التفاعل الاجتماعي فيما بين التلامذة الى نمو شخصياتهم وبناء ذواتهم بشكل إيجابي ويتحرر من قيود المدرسة التقليدية (رفاعي،٢٠١٢: ١٨).

وتؤدي المناهج دور كبير في تطور الأمم، إذ من خلالها يمكننا أحداث التغييرات المنشـــودة أو التعديل في سلوكيات المتعلمين ونستطيع بوساطة المناهج أن نكون الصورة التربوية التي يريدها المجتمع ، من أجل تحقيق أهدافه وغاياته التي يسـعى اليها، ويعتبر المنهج الأسـاس الذي يعتمد عليه المجتمع في إعداد أفراده وتكيفهم مع المواقف المختلفة، فلم تعد وضـيفة المنهج مقتصـرة على تنمية العقول بالمعلومات

والمعارف فقط بل أصبحت تعمل على إعداد التلامذة في الجوانب جميعها سواء كانت معرفية أو وجدانية أم نفسية أم حركية، ليكون فرداً فعالاً في مجتمعه (عمار،٢٠١١: ٢).

وتُعد مناهج المواد الاجتماعية مدخلاً رئيساً لتعليم التفكير، فهي تتسق مع فكرة أن عمليات تنمية التفكير من أهم عوامل بناء أجيال المستقبل بهدف تمكينهم من المشاركة الإيجابية، وتحقيق المواطنة الفاعلة، وإثراء المواقف التعليمية لتكون نابضةً بالحياة، ومثيرةً للاهتمام، و مشجعة على التفكير ، حيث تساعد مقررات الدراسات الاجتماعية على ذلك من خلال إكساب الطلاب القدرة على التفكير السليم وربط الأسباب بالنتائج، والحقائق بعضها ببعض، إضافةً لجمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، واستعمالها، بهدف تقديم تفسيراتٍ للظواهر والأحداث بطريقة مفهومة تتَّسِم بالابتكار، وبالتالي يقع على عاتق معلمات الدراسات الاجتماعية ممارسة استراتيجيات تعليمية تدعم المواهب، وتشجع الابتكار لدى المتعلمين، وتُنمي لديهم حب المعرفة واكتشاف المشكلات، ولعلّ من أبرز تلك الممارسات استخدام المعلمون لمهارات ما وراء المعرفة في التدريس(Shabani &Mohammadian, 2014:122).

"والتلامذة في المفهوم الحديث للمنهج يعدون غاية التربية وهدفها النهائي، لأنه يشكل محور العملية التعليمية وعلى هذا الأساس يعد من الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها المنهج في جميع عملياته، ولما كان غرض التربية الأساس هو تعديل سلوك المتعلمين فأن وظيفة المنهج الأساسية هي إحداث التغيير والتعديل المطلوب في سلوك التلامذة، ولما كان السلوك حصيلة العامل الوراثي والعامل البيئي والتفاعل بينهما فإن هذا يقتضي أن يهتم واضعوا المناهج بطبيعة التلامذة وخصائص نموهم، وحاجاته واستعداداته وميوله واتجاهاته لما لكل من هذه العوامل من أثر في عملية التعلم الذي يقتضي أن يضعه واضعو المنهج بعين الإعتبار" (عطية، ٢٠٠٨: ١٥٣).

تعد مواد الاجتماعيات من أكثر المواد التي تعمل على تحقيق النمو الشامل للفرد في جوانبه العقلية والحركية والنفسية والاجتماعية، حتى يصبح فردا صالحا، واعيا فاعلاً، وقادرا على خدمة مجتمعه وتطويره من أجل أن يكون مجتمعا متسلحاً بالعلمِ والمعرفةِ، قادراً على حلِ جميع المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية (قطاوي،٢٠٠٧: ١١).

تحتل مادة الاجتماعيات مكانة مهمة وأساسية بين المواد الدراسية لما تمتلكه من خصوصية، وتعد من المواد الدراسية التي استقرت في المناهج الدراسية منذ زمن بعيد في جميع المراحل الدراسية، لأنها تأتي من داخل المجتمع الذي نعيش فيه، ولديها اهتمام كبير بالتفاعل الذي يحدث بين الإنسان وبيئته الطبيعية والبشرية، وأيضا تهتم بتربية الفرد الصالح المحب لشعبه وأمته، وتساعد التلامذة على تنمية قدراتهم وفهم أبعاد حقوق الإنسان وإدراكها، ودورهم في بناء المجتمع وتطويره (قطاوي،٢٠٠٧ :١٩).

إذ يرى الباحث أن كتب الاجتماعيات متصلة اتصالاً وثيقاً بواقع حياة التلامذة وما فيها من ظواهر مختلفة، وتهيئ مجالات تساعد على النمو الاجتماعي المنشود، وعن طريق التنوع في الأنشطة

التعليمية الهادفة داخل غرفة الصف تتحقق الأهداف والغاية التي تسعى اليها التربية الحديثة التي هي من الأسباب الرئيسية التي تساهم في تنمية المهارات الحياتية وتنمية الجوانب المختلفة لشخصية التلامذة.

ومحتوى المنهج هـــو الذي يعتبر وسيلة لتحقيق الغايات التربوية، ولهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف التربوية المنشودة لأنها غاية التربية التي تسعى الى تحقيقها، كما ويعتبر المحتوى ثاني عنصـر من عناصـر المنهج التي تكون من ضـمن منظومة المنهج الدراسـي، والمحتوى ليس غاية بل وسـيلة لغاية محدودة هي تحقيق أهداف المنهج البعيدة والقريبة، ويتوجب أن يشـتمل المحتوى المفاهيم والحقائق والمبادئ والقوانين والقيم الثابتة، والمعلومات والموضوعـــات التي تنمي المهارات لدى التلامذة كونها من أهداف وغايات المنهج(عبد منشد وآخر،٢٠١٦: ٧١).

ويســـاعد محتوى المنهج على تلبية احتياجات التلامذة واهتماماتهم فكلما كان المحتوى مرتبطا باحتياجات التلامذة وخبراتهم كان افضـل بشكل كبير، ويكون المحتوى صـادقا إذا ارتبط بالمعارف العلمية الحديثة (شحاتة،١٩٩٨: ٧٧).

كما ونلاحظ أن الأنشــطة التعليمية تحتل مكان القلب في المنهج الدراســي، لأنها تعد من أكثر العناصر تحقيقا للأهداف، وذلك بسبب المحتــوى كونه لا يحقق الا جانبا واحد وهو الجانب المعرفي، أما بقية الجـــــوانب الأخرى (الوجدانية والنفس حركية) تحتاج إلى تصـــميم وتخطيط مجموعة متنوعة من الأنشـطة التعليمية والتعلمية التي تسـاعد التلامذة على التفاعل مع خبرات المنهج، ومن خلالها يمكن أن يكتسب السلوك المتوقع فـــي تلك الجوانب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن أنشطة التعليم والتعلم هي التي توضح مهام كل من المعلم والتلامذة في العملية التعليمية التعلمية (قرني، ٢٠١٦: ١٢٣).

إن المعلم هو العنصـر الأساسـي والمهم في العملية التعليمية والتربوية، وترتبط به النتائج التعليمية المراد تحقيقها فمن الضـروري أن يقوم بجميع الأدوار التي تسـاهم في تحسـين أسـاليبهُ التدريسـية وبالتالي تنعكس بشـــكل إيجابيا على ما يكســـبه تلاميذه من معارف ومهارات واتجاهات متنوعه (متولي،٢٠٠٤: ٣٩١)، (قطامي، ٢٠٠٨: ٤٧).

ومهما تباينت وجهات النظر الفلســفية حول الطبيعة الإنســانية فإن الإنســان في طبيعته فردي واجتماعي فهو فردي من جهة لأنه يمتلك خصــائص يتفرد بها عن غيره، وتميزه في ســلوكه وطريقته في التفكير التي تميزه عن غيره، وهو اجتماعي لأنه يحتاج الى أن ينمو في وســـط اجتماعي ليتفاعل به العوامل الوراثية و البيئية لكي يتعايش ويتكيف للتعامل معها، ويأخذ دوره في تشـــكيله وقد أختلف علماء النفس فيما بينهم عن الطبيعة الإنســانية فالبعض منهم ينظر الى الطبيعة الإنســانية مجموعة من الغرائز والاسـتعدادات الفطرية التي تدفعه للقيام بسـلوك معين اذا وجد نفسـه في موقف معين، وهناك من العلماء من ينظر الى الطبيعة الإنسانية من خلال الدوافع والحاجات النفسية التي يسعى الفرد الى إشباعها(عطية، ٢٠٠٨: ١٥٣).

علاوة على ما سبق يجب أن نأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية بين التلامذة من حيث مستوى النضج والاستعداد والقدرة والميول والإتجاهات وإشباع الحاجات لديهم ولما للفروق الفردية من تأثير على نواتج العملية التعليمية لذلك ينبغي على المنهج أن يراعي تلك الفروق الفردية بين التلامذة من خلال: (التنويع في محتوى المنهج، التنوع في الأنشطة التعليمية، التنويع في طرائق التدريس وأساليبه، التنويع في الوسائل التعليمية والمعينات، التنويع في العروض والصور والرسوم التوضيحية، تنويع التدريبات والتمرينات وتدرجها من السهل الى الصعب، تزويد التلامذة بكتيبات إثرائية مصاحبة لتوضيح المواد التعليمية(عطية، ٢٠٠٨: ١٦٢-١٦٣).

لذا يرى الباحث أن تدريب المعلم وإعداده وتمكينه بالكفايات اللازمة للعملية التربوية التعليمية والقيام بها خطوة مهمة جداً ولا يمكن تجاوزها، فلا جدوى من تطوير المناهج وإعدادها ما لم يقم على تنفيذها معلم جيد الإعداد يمتلك القدرات اللازمة من معلومات ومهارات وأساليب خاصه به تمكنه من التأثير في التلاميذ ونقل المعلومات من الكتب إلى أذهان التلاميذ والعمل على ترسيخها بشكل دائم ليكون شاملاً يستفيد منها في مجالات الحياة المختلفة ويطبقها بواقعه الفعلي التي تثري المناهج الدراسية ويعمل على ترجمتها إلى واقع وسلوك وخبرات تربوية تسهم في تقدم العملية التعليمية وتحافظ على استمراريتها وديمومتها لتصبح جزء من سلوكه الطبيعي.

ومن المبادئ الأساسية في تدريب المعلمين بحسب رأي الباحث هي:

إتاحة فرص التدريب لكل معلم يحتاجه دون تمييز، والاستمرار في التحسين حتى يواكب المعلم التطورات الجديدة، وتتسع معارفه ومهاراته ضمن المباحث التي يدرسها، والشمول بحيث يساهم المشاركين جميعهم في العملية التربوية وكذلك إفساح المجال أمام المعلم نحو مستويات علمية أرقى ووظائف أعلى ومن ثم نقل التدريب من مجرد الرتق والترميم الى الصقل والتشييد ومسايرة أحدث التطورات العلمية والتربوية والعمل على إشراك الأطراف المعنية جميعها بالتدريب أثناء الخدمة، والتأكيد على تنويع أساليب التدريب أثناء الخدمة (محاضرات، ورش، دورات، تدريب موقعي) ثم العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية وذلك بأن يراعي منهاج تدريب المعلمين المناهج التعليمية، وأن يرتبط التدريب بهذه المناهج التعليمية لتلبية احتياجات المؤسسات التعليمية والاعتماد على الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التدريب مثل: أسلوب النظم، الأسلوب التحليلي لمهارات التعليم، المدخل التكاملي متعدد الأساليب...الخ.

والتركيز على إحتياجات المتدربين وإهتماماتهم وقدراتهم وذلك بتأمين ما يلزمهم من مواد نظرية تعينهم على معرفة حاجات التلامذة النمائية وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعليم الذاتي والتقويم الذاتي، أو ما يتعلق بالتدريب العملي على توظيف الأنشطة وإعداد الدروس وتحضيرهم وصياغة أهداف سلوكية لها، ومراعاة الفروق الفردية ومعالجة الصفوف المجمعة والتعلم التعاوني.....الخ ، والعمل على توفير فلسفة وأهداف مدروسة ومحددة للتدريب البدء بتدريب المعلمين من مستواهم الفعلي، ثم البناء على ما لديهم تدريجياً والعمل على التدريب من خلال العمل والمشاركة الفاعلة النشطة بدلاً من المحاضرات

النظرية العابرة والحضور الاسمي من قبل المشاركين كما يلاحظ في بعض الأحيان والتأكيد على التقويم الشامل المستمر لمراحل التدريب (الجمل، ٢٠١٧ :٨١-٨٢).

ولهذا فأن أي نشاط تدريبي هو عملية مستمرة يمارسها الفرد سواء كان موظف أم غير موظف منذ ولادته وتستمر طيلة حياته لأنه في عملية تدريب مستمر وذلك من أجل إشباع رغباته وتلبية إحتياجاته في داخل المؤسسة التي يعمل بها لاسيما حين يكون لديه اتجاه نحو منظمته كوحدة إجتماعية تهدف الى أن يستقي الموظف من خلالها جميع الكفايات التي تساعده في تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة التي يعمل بها. والتدريب يعتبر من الوسائل التي تتكفل بتغيير أنماط وسلوكيات الأفراد داخل مؤسساتهم، والذي يؤدي في الأخير تحسين وكفاءة وفاعلية المؤسسات لتقديم أفضل الخدمات بأسرع وقت وأقل جهد وأقل كلفة، ومن هذا المنطلق سنذكر مجموعة من المرتكزات الفكرية التي يقوم عليها التدريب بشكل عام وهي كالآتي:

١. إن الحاجة التدريبية للمؤسسات تعد من الحاجات الأساسية المستمرة لتحسين الأداء وتطوير المهام التي تناط بالمنظمات.
٢. إن التدريب يعتبر إستثماراً هادفاً في تطوير وتحسين الكفاءة الإنسانية وليس مصروفاً تتحمله المؤسسة من دون جدوى أو أثر عائد.
٣. إن التدريب يعتب وسيلة وليست غاية بذاته، إذ أن الغاية المتوخاة هي تطوير وتحسين الأداء وتحقيق الأهداف.
٤. التدريب لا يشكل عصا سحرية في حل ومواجهة المشكلات التي تعاني منها المؤسسات وإنما يعتمد على قدرة المتدربين بإستيعابهم الى الأفاق الفكرية للتدريب وإستخدامها في معالجة المشكلات وهكذا.
٥. التدريب لا يقتصر على التنظير وإلقاء المعلومات النظرية فقط بل يجب أن يصاحبه أنشطة عملية تطبيقية وذلك لان الجانب التطبيقي له أهمية كبيرة في مجال تدريب الموارد البشرية وإستثمار طاقاتهم.
٦. التدريب من الأنشطة الأساسية التي تستند الى القواعد والأسس التي تعتمد التخطيط والأحصاء وتحليل البيانات وتقويمها بالإضافة الى الأثر النفسي الذي يتركه المدرب في نفوس المتدربين من الناحية العملية التطبيقية (أحمد، ٢٠٠٩: ١٨).

يرى الباحث أن التدريب من اهم الوسائل التي تعتمد عليها المؤسسات لتحقيق أهدافها، سيما وأن انتهاج سياسة تطبيق البرامج التدريبية المخطط لها والمبنية على أساس الاحتياجات التدريبية والمصممة على وفق الأسس العلمية الرصينة تساهم في تقديم الفرصة الى الموظفين (المعلمين) لغرض مواكبة التطورات الحاصلة في مجال تخصصاتهم وأعمالهم لغرض تحديث معلوماتهم وخبراتهم بما يلائم التطورات الحاصلة في العالم وهذا بدوره يسهم برفع كفاءتهم ويحسن مهاراتهم وقدراتهم على تأدية أعمالهم وفق ما مطلوب وبما يلائم تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التعليمية.

وتكتسب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهميتها من كونها مرحلة تسبق أي نشاط تدريبي فهي محور ارتكاز تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينه، فهي تعد أساساً في التدريب وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي (الشريف، ٢٠٠٤: ٨).

وتتنوع هذه الحاجات إلى بعض المهارات اللازمة وبعض المهارات المتقدمة لأداء الوظيفة التي ترتبط بطبيعة أعمالهم وعند اقتنائه المعلمين لهذه الحاجات ستسهم في تحسين أدائهم في التعليم، وزيادة الإنتاجية في المنظمة (المؤسسة التربوية) ومشاركة هذه المعلومات والمهارات مع بقية المعلمين) (القفعمي،٢٠٠١: ١١)، (حسين ، ٢٠١٣: ٢٣)، (نوي، ٢٠١٧: ٤٢-٤٣).

ويرى الباحث أنها مهمة جدا لكونها حاسمة لنجاح كامل العملية التدريبية، إذ تمثل المؤشر الذي يوجه التدريب بالاتجاه الصحيح اليوم يمكن تحقيق الكفاءة وحسن أداء المعلمين والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم بما يتفق واتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية، ومما يضاف لأهمية هذه المرحلة في مجال التدريب أثناء الخدمة يجب أن تشكل حاجات المتدربين أهداف البرنامج التدريبي ليكون قادراً على معالجة نقاط الضعف لديهم.

مما لا شك فيه أنّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة وهامة، تضمن تحقيق الجدوى المنشودة للبرامج التدريبية، فكلما كان التعرف عليها بدقة كلما كانت تلبي أكثر احتياجات المعلمين ورفع كفاءاتهم، ولها أهمية كبيرة قبل تخطيط برامج تدريب المعلمين لأنها:

١. تساعد في التعرف على نقطة الانطلاق، وذلك على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المعلمين من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب (رزق،٢٠٠١: ١٠- ١١).
٢. الكشف عن العراقيل التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المتوخاة (رزق،٢٠٠١: ١٠- ١١).
٣. الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين من معلومات، معارف، كفاءات، مهارات، وخبرات بكل أنواعها كما وكيفا لإحداث التطور ورفع كفاءة المعلمين مهنيا لتأدية أدوارهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات (جاد،٢٠٠٧:٢١٣).
٤. تعد الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقيمه (جاد،٢٠٠٧:٢١٣).
٥. توضح الأفراد المطلوب تدريبهم، نوع التدريب المطلوب، أسلوب التدريب المناسب لهم، والنتائج المتوقعة.
٦. تحديد واختيار طبيعة ومحتوى المواد التعليمية ونوع الأجهزة والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي (قطيشات وآخر ،٢٠٠٦: ٨٣).

تتمثل هذه الدراسة استجابة إلى الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية والتعليم فان جميع الدول في مختلف أنظمتها السياسية الاقتصادية الاجتماعية تهتم بشكل أساسي وكبير في المعلم كونه مربي الأجيال التي تقود المجتمعات وترتقي بها لذلك تعد عملية تدريبه وفق تحديد الاحتياجات التدريبية لتحقيق الأهداف المحددة للعملية التربوية (عبد الوهاب،٢٠٠٨: ٢).

لذلك أختار الباحث مدارس العميد التعليمية أنموذجاً للمدارس الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة والتي سيعرض نبذة تعريفية عنها لغرض تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية والمقارنة بينها وبين المدارس الحكومية في مركز محافظة كربلاء المقدسة.

نبذة عن تأسيس مدارس العميد التعليمية

أن من عوامل نهضة الأمم وترفعها عما يشوب الطبيعة البشرية وجود قاعدة مجتمعية مثقفة وواعيةٍ تعتمد نظاماً تربوياً يؤطر سلوكياتهم وتعاملاتهم مع الآخرين، فمن هذا المنطلق أخذت العتبة العباسية المقدسة على عاتقها التأسيس لمشروع التربية والتعليم، للأهمية التي يحظى بها هذا الملف، فعملت على تفعيله ضمن مشاريعها التنموية التوعوية الأخرى إذ باركت الأمانة العامة للعتبة العباسية المقدسة هذا الاستشعار، فأوعزت بتشكيل لجنة التربية والتعليم التي تبنت التأسيس لهذا الملف وتفعله على ارض الواقع، فكانت محافظه كربلاء المقدسة منطلق عملهم بباكورة طيبة تمثلت بـ (حضانة وروضة، ومدرستين ابتدائيتين أحداها للبنين والأخرى للبنات). وقد وسمت هذه المرافق التعليمية التي تمثل الانطلاقة الأولى لهذا المشروع بلقب (العميد). وهو من ألقاب المولى أبي الفضل العباس (عليه السلام).

وبعد أن تأسست نواة المجموعة وانطلقت المسيرة التربوية التعليمية شكلت الأمانة العامة للعتبة العباسية المقدسة قسماً يكمل ما بدأته اللجنة فانتدب له اكاديميون ممن لهم خبرة في مجال التربية والتعليم، بقرار من مجلس إدارتها الموقرة رقم (٥١) بتاريخ (٢٠١٣/٧/١م). ليديروا (قسم التربية والتعليم العالي) الموكلة اليه وظيفة أدارة المرافق التربوية والتعليمية التابعة للعتبة العباسية المقدسة والأشراف على عملها وإعداد البرامج التربوية والتعليمية ورفد الملاكات العاملة في المجموعة التعليمية بالخبرات والمهارات والمعلومات التي تصب في تطوير العملية التربوية التعليمية.

ولابد من الإشارة الى أن هذه المدارس تقوم برعاية عدد ليس بقليل من التلامذة فاقدي الوالدين (الأيتام) وعدد من التلامذة الذين ينتمون الى الأسر المتعففة وتقوم برعايتهم رعاية أبوية طيلة فترة تعليمهم.

رؤية ورسالة مدارس العميد التعليمية:

أولاً: الرسالة في ضوء الرؤية

في اطار الرؤية العامة للعتبة العباسية المقدسة وسعيها الى تشخيص مكامن الحاجة في المجتمع تأسس قسم التربية والتعليم العالي ليكون النافذة التي تشع منها بركات المولى أبي الفضل العباس عليه السلام على قطاع التربية والتعليم في بلدنا الحبيب واليد التي تمكن العتبة العباسية المقدسة من التوجيه والتصحيح والتطوير وتقديم الأنموذج التربوي التعليمي الذي يدفع بدوره المؤسسات المماثلة الى محاولة منافسته والاحتذاء حذوه.

ثانياً: الرؤية

إعداد متعلم قيمي فاعل منمى تنمية شاملة

ثالثاً: الرسالة

تنمية المتعلمين في المجالات العقلية والأكاديمية والنفسية والبدنية والانفعالية والروحية والاجتماعية والثقافية ومنحهم الثقة بالنفس ليكونوا قادرين على التأثير في محيطهم ليؤسسوا نواة صالحة تسهم في تحقيق مجتمع منتج واعٍ متمثل بالقيم الإنسانية النبيلة.

ميزات مدارس العميد من الجانب التربوي

المشروع التربوي في مدارس العميد التعليمية تحظى مدارس ورياض مجموعة العميد التعليمية باهتمام كبير في الجانب التربوي للمتعلمين عبره توظيف البرامج التربوية والتعليمية والمنافسات والمحافل الثانوية كل ذلك من شانه خدمه الأهداف التربوية التي تنضوي تحت الرؤية العامة لقسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة

تلك الرؤية التي تتبنى تنشئه متعلم قيمي فاعل منمى تنميه شامله وذلك يكون بجعله محور العملية التعليمية التعلمية إذ تعددت هذه البرامج وتنوعت في ميدان مجموعه العميد التعليمية وإدارتها عقول بخبرات تراكمات لسنوات من التجارب كبرنامج الأذن الواعية و برنامج الفقيه الصغير وبرنامج التنمية الروحية و برنامج كنز الاسبوع للقيم الأخلاقية والبرنامج المهدوي في ١٠٠ يوم فضلا عن المخيم التربوي المصغر وبرامج وأنشطة صفيه تنافسيه تماثل روح العملية التربوية والميدان الخصم الذي تسقط فيه معارف المتعلمين وجدانياتهم وسلوكياتهم وفقا لاحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم لا سيما أنها تتيح للمتعلم ممارسه بعض المهارات وظيفيا بعيدا عن المواقف المتنوعة داخل الحجرة الدراسية فضلا عن تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وزياده على ما تقدم آنفا تنمازُ مدارس العميد بالتفعيل الواقعي والصحيح لدرسي الإرشاد والنشاط، إذ يتضمن درس الإرشاد عددا من الأهداف السلوكية التي يتم تحقيقها في الحصة الدراسية فضلاً عن متابعة سلوكيات المتعلمين وتقويمها في سجل خاص (سجل الإرشاد) وتوجيههم الوجهة السليمة، أما

درس النشاط فيهتم بالأنشطة والفعاليات التي تجسد القيم الأخلاقية الإسلامية السامية وعرضها بأسلوب تربوي قصصي مشوق وهادف، ويتضمن الدرس سجلا يسمى (سجل النشاط) يختص بمتابعة النمو المعرفي والاجتماعي لدى المتعلمين، وتنمية قدراتهم المتنوعة، وتطوير مهاراتهم.

ويأتي في هذا المضمار دور المحافل السنوية التي تتبناها مدارس العميد التعليمية كحفل سن تكليف ومحافل تخرج رياض الأطفال إذ يعود الحفل السنوي لسن التكليف برنامج تربوياً أخلاقياً ودينياً يهتم بإشعار المتعلمين بقيمة المرحلة العمرية الجديدة لهم، ولعل منهج (نحو القمر) الخاص برياض أطفال مجموعة العميد التعليمية خير ممهد تربوي لمتعلمي مدارس العميد في مرحلة الرياض، إذ يتضمن المنهج مجموعة خبرات وبرامج تعليمية تضمن أفادة المتعلم تربوياً وسلوكياً قبل دخوله ميدان المدرسة. ولم يتوقف المشروع التربوي لقسم التربية والتعليم العالي عند حدود الروضة والمدرسة، فقد امتدت ذراعاهُ لتحتضنَ (معهدَ الكفيل لذوي الاحتياجات الخاصة) وكذلك (مركز رحماء بينهم للأطفال فاقدي الرعاية الأسرية).

أعداد المتعلمين في رياض الأطفال بحسب السنوات:

١. العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) بلغ (٨٥٠) متعلم في رياض الأطفال.
٢. العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) بلغ (٩٥٩) متعلم في رياض الأطفال.
٣. العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بلغ (١٠٩٠) متعلم في رياض الأطفال.
٤. العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) بلغ (١٠٩٠) متعلم في رياض الأطفال.
٥. العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) بلغ (١٠٩٧) متعلم في رياض الأطفال.
٦. العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) بلغ (٦٠٩) متعلم في رياض الأطفال.

أعداد المتعلمين في مدارس العميد التعليمية بحسب السنوات:

١. العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) بلغ (٢٠٣٠) متعلم في مدارس العميد.
٢. العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) بلغ (٣١٠٤) متعلم في مدارس العميد.
٣. العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) بلغ (٤٢٦٣) متعلم في مدارس العميد.
٤. العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بلغ (٥٣٣١) متعلم في مدارس العميد.
٥. العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) بلغ (٦٤٠٨) متعلم في مدارس العميد.
٦. العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) بلغ (٦٧٥٦) متعلم في مدارس العميد.

المتوسط العام لنسب النجاح في مدارس العميد:

١. العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) بلغ متوسط نسب النجاح (٩٧٪).
٢. العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) بلغ متوسط نسب النجاح (٩٦،٩٢٪).
٣. العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) بلغ متوسط نسب النجاح (٩٢٪).

٤. العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بلغ متوسط نسب النجاح (٩٢٪).
٥. العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) بلغ متوسط نسب النجاح (٩٦،٨١٪).
٦. العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) بلغ متوسط نسب النجاح (٩٧٪).

ميزات مدارس العميد من الجانب التعليمي:

١. تمتاز مدارس المجموعة بوجود رؤيه واضحة المعالم ورسالتها وغاياتها تتضمن تنمية الملاكات التعليمية وإكسابهم ارقى المهارات في التدريس من طريقة التدريب المباشر، تأدية العمل في الحصص الدراسية، وأيضا عبر إشراكهم في الدورات العلمية والأدائية (العلمية خاصة بتطوير المعلومات في التخصص والأدائية خاصه بتحسين الأداء في إعطاء المعلومات عند التدريس).
٢. تتحرك هذه الرؤية والرسالة والأهداف لتشمل المتعلمين بشكل رئيسٍ ليكونوا هم صلب العملية، التعليمية وعلى هذا الأساس فأن عمليات التدريس تعتمد على المتعلم في اكتسابها المهارات الأساسية عبر إفساح المجال أمام التفكير والقراءة والكتابة والتحليل والتركيب ليصل بعد ذلك الى المهارة المقصودة وبالتالي تهيئه هذه الطاقة لخدمه المجتمع بشكل إيجابي.
٣. توفير البنية التحتية البشرية (الملاكات التدريبية والإشرافية). والمادية (المتمثلة بالبنايات النموذجية والمختبرات والمكتبات وتوفير المناهج المقررة وإثرائية والوسائل التعليمية).
٤. توفير آلية العمل التي تجعل كل هذه العناصر تتفاعل بشكل منسجم للخروج بمنتج جيد، وهو معلم مثقف واعٍ يعرف هدفه بشكل جيد ويتحرك بشكل نموذجي لتحقيقه، وكذلك متعلم معرفي ذو مهارة يمكن أن تترجم الى فعل خارجي إيجابي بخدمه المجتمع.

ويرى الباحث أن من ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية التي اكتسبها من واقع الخبرة في مجال التدريب هي:

يتم تحليل الاحتياجات التدريبية كمؤسسة تعليمية وإدارية من خلال:

- تحليل أهداف العامة لوزارة التربية والتعليم.
- تحليل الهيكل التنظيمي للوزارة / الوحدة الإدارية.
- تحليل السياسات والنظم والإجراءات المنظمة للعمل في وزارة التربية والتعليم.
- تحليل تركيبة وخصائص القوى العاملة.
- تحليل معدلات الكفاءة والأداء.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للوظيفة من خلال تحليل العناصـــر واجبات ومهام ومســـؤوليات الوظيفة المحددة في الوصف الوظيفي.

ويتم تحليل الاحتياجات التدريبية للموظف (المعلم) على النحو التالي:

- تقييم أداء الموظف حسب الواجبات والمسئوليات المحددة في وظيفته الحالية.
- تحليل المهارات والمعلومات وأنماط السلوك التي يحتاجها الموظف لتحسين أدائه الوظيفي.
- تحليل المتطلبات الفكرية (كالإبداع والقدرة على التحليل والتفكير المنطقي والنباهة الذهنية والقدرة على التفكير الإيجابي والاستقرار العاطفي وضبط الأعصاب والدوافع الفردية).
- المقارنة بين متطلبات العمل وما لدى الفرد من معارف.
- وصف الآراء والاتجاهات.
- تحليل متطلبات خطة المسار الوظيفي للوظيفة التي سوف يشغلها في المستقبل.

طرق تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر الباحث بحسب خبرته في التدريب:

- **تحليل الواجبات والمسؤوليات:** ويمكن أن يتم ذلك على مستوى الإدارة أو الوحدة الإدارية أو الوظيفة، ويهدف إلى الوقوف على مجموعة من الاحتياجات من خلال تحليل ورصد بعض العناصر التي تتطلب التدريب والتطوير.
- **الاستبانة:** يمكن تصميم استبانة وإرسالها إلى الموظفين (المعلمين) للحصول على استجابتهم حول أسئلة محددة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال جهة التدريب بالوزارة أو من خلال مدير الإدارة المعنية، بحيث يمكن تفريغ المعلومات المستحصلة وتحويلها إلى متطلبات لتحديد الاحتياجات التدريبية، ويقتضي في هذه الحالة أن يتم تصميم الاستبانة على أساس تفريغ المهام الوظيفية في شكل جدول وتحديد الأدوات فيما بين المستويات الوظيفية ويتم على أساسها استخلاص المهارات على شكل منظومة تحدد بشكل واضح مستوى القدرات الفردية مقابل كل مهارة من المهارات المطلوبة لإنجاز العمل.
- **المناقشة الدورية المنتظمة:** ويمكن أن يتم ذلك من خلال عقد اجتماعات دورية مع الموظفين ومناقشتهم حول المشكلات أو المعوقات ومجالات تطوير أساليب وإجراءات العمل وتدوين الملاحظات، ويتم على أساسها استخلاص متطلبات الاحتياجات التدريبية.
- **مسح السلوك والاتجاهات:** ويتم ذلك من خلال رصد المعلومات حول العلاقات السائدة فيما بين الموظفين في العمل وتحليل مناخ وبيئة العمل ودرجات الرضا الوظيفي وطريقة الموظفين في التفاعل مع الأطراف الخارجية المستفيدة من الخدمة، ويتم ذلك من خلال مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام والمشرفين في مواقع العمل، بحيث يتم من خلال هذه الأداة التعرف على الضعف في أداء العمل والتعامل مع الآخرين، ويتم على هذا الأساس رصد الاحتياجات التدريبية المناسبة للتغلب عليها، وقد يكون من المناسب في هذه الحالة وضع قائمة من الأسئلة عن علاقات العمل بين الرؤساء والمرؤوسين والزملاء والمستفيدين من الخدمة والاستفسار عن الاقتراحات المناسبة بتطويرها.

- **تحليل وثائق إجراءات العمل:** ويتم في هذه الحالة مراجعة المستندات الخاصة بنظم ولوائح وإجراءات العمل ومعرفة المتطلبات الرئيسية للعمل، بحيث يتم بموجبها استخلاص المهارات الأساسية المطلوبة وتحديد الفجوات بينها وبين قدرات الموظف، وكذلك الحكم على مستوى محتويات هذه الوثائق في تنفيذ إجراءات العمل وتحديد متطلبات التطوير اللازمة لتحسين الأداء في العمل.
- **اقتراحات المستفيد من الخدمة واستبيان آراء المستفيدين (أولياء الأمور):** ويتم ذلك من خلال تحليل وقياس رد فعل المستفيدين من الخدمة تجاه الخدمات المقدمة، وكذلك ما يتم الحصول عليه من اقتراحات لتطوير مجالات الخدمة، وكذلك الشكاوي التي ترد عن مقدم الخدمة، ويتم على أساس هذه المعلومات تحديد الاحتياجات التدريبية التي تساهم التغلب على المشاكل وتطوير الخدمة.
- **الملاحظة المستمرة للموظف (المعلمون):** ويتم ذلك من خلال متابعة إنجاز أداء الموظف وطريقة تفاعله مع الآخرين ومخرجات العمل من ناحية كيفية إعداد التقارير أو أسلوب تعامله في تحليل وحل مشكلات وإجراءات العمل وسرعة ونوعية الأداء، ويتم على هذا الأساس التعرف على مجالات الحاجة للتطوير في عمل الموظف وتحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة للتغلب عليها.
- **تحليل بيئة العمل:** ويتم في هذه الحالة التركيز على نقاط القوة والضعف في إنجازات خطط وأنشطة الوحدة الإدارية والتعرف على المجالات التي تتطلب التطوير والاستفادة من الفرص الخارجية المتاحة لمواكبة التطورات التقنية والمعلوماتية التي تسهم في إدخال التحسينات على أساليب وطرق العمل، بحيث يتم التعرف على المجالات التي تتطلب التغيير من خلال تحديد المتطلبات التدريبية اللازمة لدعمها.
- **إجراء الاختبارات الشخصية والمهنية:** ويتم هذا الأسلوب من خلال عقد اختبارات متخصصة لتشخيص شخصية الموظف أو القدرات المهنية اللازمة لتسيير العمل بصورة أفضل، ويتم على أساسها تحديد الاحتياجات التدريبية التي تدعم التغلب على جوانب الضعف لدى الموظف.
- **مقابلات الموظفين(المعلمون):** يتم إجراء مقابلات دورية مع الموظفين ومناقشة آرائهم حول مستوى الأداء والمشاكل التي تواجه تنفيذ إجراءات العمل بشكل صحيح، ويتم على هذا الأساس تحديد متطلبات الاحتياجات التدريبية التي تساهم في رفع مستوى الأداء.
- **تقييم الأداء السنوي:** يمكن الاستفادة من تقارير تقييم الأداء السنوي في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تساهم في تحسين مستوى أداء الموظف.
- **خطة المسار الوظيفي للموظف:** من الوسائل الفعالة والتي تفيد في وضع رؤية واضحة لتطوير مهارات ومعارف الموظف هو تصميم خطة المسار الوظيفي التي توضح مراحل التدرج في الوظيفي والتي من خلالها يتم تحديد الاحتياجات التدريبية في كل مرحلة من مراحل التقدم في العمل.

وتتجلى أهمية البحث في:

١. تشخيصهُ أهمية الاحتياجات التدريبية في تحقيق أهداف العملية التدريبية ومعرفة اهم الأساليب المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تلبي أهداف التدريب على وفق هذه النظريتين المذكورتين.
٢. تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تهتم في إعادة النظر في الأسس المتبعة لتحديد الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية بشكل خاص والمدارس الحكومية والمراكز التدريبية في العراق بشكل عام.
٣. الكشف عن جوانب الضعف والقوة في الأنشطة التدريبية ومعالجة نواحي القصور من خلال التشخيص ومعالجة الفجوة في مستوى الأداء لمعلمي المواد الاجتماعية على وفق تطبيقات النظرية المعرفية وما وراء المعرفية.
٤. أهمية مبادئ النظرية المعرفية وما وراء المعرفية في تطوير الأنشطة التدريبية والبرامج من خلال تحديد الحاجة التدريبية التي تقدم إلى المعلمين وفق نظريات علمية رصينة.
٥. لتحديد الاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة في نجاح العملية التدريبية من خلال تطبيق مبادئ النظرية المعرفية وما وراء المعرفية والتي لها الدور الكبير دور كبير في نجاح العملية التدريبية التدريسية برمتها سيما وان ما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة التي دخلت في ميدان التربية والتعليم.
٦. تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها إضافة جديدة إلى التراث التربوي وخصوصاً في تحديد الاحتياجات على وفق النظريات العلمية (المعرفية وما وراء المعرفية).
٧. أهمية تحديد الحاجات التدريبية وذلك لما له فائدة كبيرة في تطوير وتحسين مستويات الأداء لمعلمي المواد الاجتماعية التي تسهم في أعدادهم للحياة أولاً وللمهنة التربوية التعليمية ثانياً وذلك لأنها تمكن من اكتسابِ التلامذة مكونين: هما استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات ما وراء المعرفة التي يستخدمها التلامذة أثناء عملية التعلم (جروان، ١٩٩٩: ٤٤).

وتعد المرحلة الابتدائية من اهم المراحل التي يمر بها التلامذة فهي القاعدة الأساسية في بناء التعليم، وبذلك أصبحت المسؤولية كبيرة علينا وأن نعطي لهذه المرحلة أهمية كبيرة من التعليم لأنه بصلاحها تصلح المراحل التعليمية وتعد حجر الأساس لبناء الجيل (التلامذة)، والمدرسة الابتدائية أولى المراحل التعليمية باعتبارها مؤسسة اجتماعية تحقق أهدافها وأهداف التعليم من خلال تفاعل العناصر المكونة لها والمتمثلة بالمعلم والتلميذ والمحتوى الدراسي لتحقيق الأهداف المنشودة (الغباري وأبوشعيرة،٢٠١٥ :١٩).

أهمية المرحلة الابتدائية تأتي من كونها أهم مرحلة أســاســية تقوم عليها المراحل الأخرى، فهي تمثل الخطوة الأولى من خطوات الســلم التعليمي فضــلاً عن كونها المرحلة التي تغلق بها منافد الأمية ولهذا كانت أهداف هذه المرحلة خطيرة فهي القاعدة الأساسية للبناء التربوي (الأخلاقي والقيمي والمعرفي) (فايد، ٢٠٠٨: ٣٧).

إذ إن العديد من الباحثين والمختصين يؤكدون على أن التدريب (منهج علمي وعملي ويسعى لتحقيق الأهداف التنظيمية)، وهناك رأي آخر يقول (العملية المنظمة المستمرة التي يكتسب الفرد من خلالها المعلومات والمعارف والمهارات أو القدرات أو الاتجاهات التي يتطلبها عمل معين لغرض تحقيق الأهداف المرجوة)، لذا يمكن القول بأن التدريب عملية مستمرة تهدف الى تجهيز الفرد وتمكينه من المعلومات والمهارات وتعديل اتجاهاته التي من خلالها يكونون قادرين على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التعليمية وتحقيق التحسين المستمر للأداء المطلوب (أحمد، ٢٠٠٩: ١٧).

ثالثا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

أولاً: معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ثانياً: المقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية.

ثالثاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات الجنس والتحصيل الأكاديمي ونوع المدرسة ونظام الدراسة وسنوات الخدمة والتخصص العلمي؟

رابعاً: حدود البحث

تقتصر على:

١. الحدود البشرية: معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.
٢. الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).
٣. الحدود المكانية: مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية في مركز محافظة كربلاء المقدسة.

خامساً: تحديد المصطلحات

أولا: الاحتياجات التدريبية:

عرفها كل من:

١. مركز التنمية الإدارية في مصر بأنها: "عبارة عن مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وأداء وسلوكيات المتدرب ليكون صالحا للعمل بكفاءة عالية" (مركز التنمية الادارية، ١٩٩٤ :٥).
٢. الصيرفي بأنها: "نواحي القصور أو الضعف في الأداء الحالية والمتوقعة" (الصيرفي، ٢٠٠٩ :١٣).
٣. براون نقلاً عن الثقفي بأنها:" عملية مستمرة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادر على مساعدة المؤسسات في تحقيق أهدافها" (براون، ٢٠١٣: ٢٤).

التعريف الإجرائي للباحث بأنها: (المتغير الذي يمثل استجابة معلمي المواد الاجتماعية للكفاءات والمهارات والأساليب والاستراتيجيات التي يرون أنّهم بحاجة إليها، والتي تظهر من خلال نتائج أداة الدراسة(الاستبيان).

ثانياً: معلمي المواد الاجتماعية: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: يقصد بها المعلمين اللذين يقومون بتدريس مقرر المواد الاجتماعية (التاريخ، الجغرافية، الاجتماعيات) في المرحلة الابتدائية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق مبادئ النظرية المعرفية وماوراء المعرفية.

ثالثاً: المواد الاجتماعية:

١. عرفها سليمان ونافع بأنها: "المواد الدراسية التي تقدم موضوعاتها إلى الطلبة بصورة متكاملة وشاملة مثل: التاريخ، الجغرافية، التربية الوطنية، وتركز اهتمامها على التلامذة وكيفية المساهمة في تحقيق النمو الفعال له ليصبح مواطنا صالحا قادرا على خدمة وطنه لديه دراية بما يحدث من تغيرات وتطورات في مختلف المجالات"(سليمان ونافع، ٢٠٠١: ١٦).

٢. عرفها خاطر وسبيتان بأنها: " مجموعة المناهج المدرسية في التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية وعلم الاجتماع، وكلها مواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وآماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله، وهي تعنى بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقة الإنسان ببيئته من ناحية أخرى" (خاطر وسبيتان، ٢٠١٠: ٣٣).

٣. عرفها المسعودي واللامي بأنها: "ذلك الجزء من المنهج المدرسي المرتبط في علاقته وتعامله مع بيئته الطبيعية والبشرية، وهذا الجزء تم اختياره من العلوم الاجتماعية لتحقيق أهداف تساعد الطلبة على أن يكونوا أعضاء صالحين في المجتمع بما ينتهي إلى عدم النمو الاجتماعي والاقتصادي والوطني" (المسعودي واللامي، ٢٠١٤: ٨٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مقرر المواد الاجتماعية (التاريخ، الجغرافية، الاجتماعيات) الذي يدرسه طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية في مركز محافظة كربلاء المقدسة.

رابعاً: مدارس العميد التعليمية (الأهلية):

يعرفها الباحث: وهي مدارس أهلية تأسست من قبل قسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة تضم مجموعة العميد التعليمية مؤسسات تربوية تعليمية متنوعة بتنوع المراحل العمرية للمتعلمين؛ فهناك: الحضانة ورياض الأطفال: ويشتمل قسم التربية والتعليم العالي على خمسة رياض أطفال، هي: (حضانة وروضة العميد، وحضانة وروضة الساقي، وحضانة وروضة نور العباس (ع)، وروضة وحضانة درر العميد، حضانة وروضة جود العميد)، فضلًا على أن القسم يُشرف على رياض أطفال تابعة لمؤسسات أُخرى.

وأما المدارس: أسس قسم التربية والعالي مجموعة مدارس ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية، هي: (مدرسة العميد الابتدائية للبنين/ كربلاء، ومدرسة العميد الابتدائية للبنات/ كربلاء، ومدرسة الساقي الابتدائية للبنين، وثانوية العميد للبنات، ومدرسة القمر الابتدائية للبنات، ومدرسة نور العميد الابتدائية للبنين، ومدرسة نور العباس

(ع) الابتدائية للبنين، ومدرسة نور العباس (ع) الابتدائية البنات، ومتوسطة نور العباس للبنين، ومتوسطة نور العباس البنات، ومدرسة سيد الماء الابتدائية للبنين، وثانوية سيد الماء للبنين، مدرسة در العميد الابتدائية للبنين، مدرسة درة العميد الابتدائية للبنات، متوسطة القمر للبنات، مدرسة العميد الابتدائية للبنين/ بابل، ومدرسة العميد الابتدائية للبنات/ بابل، ومدرسة أبي طالب (ع) للتعليم الأساسي للبنين)، فضلًا على وجود مشاريع لمدارس جديدة بمساحات واسعة وطاقات استيعابية كبيرة قيد الإنجاز.

خامساً: النظرية المعرفية:

١. عرفها كل من Witt rock والشهري بأنها: توليد عمليات المعرفة التي يتم من خلالها ضبط عملياتها وسيطرة التلامذة عليها ومراحل النمو التي يتنقل الطفل فيها من التفكير البدائي الغامض الى حالة الوضوح والتفكير المنطقي للوصول الى حالة إدراك للمفاهيم والمصطلحات (الشهري،٢٠٠٤: ١١).

٢. عرفها قطامي بأنها:" هي تنظيم خبرات التلامذة ليتفاعل معها ويطورها من خلال استراتيجياته الخاصة، إضافة إلى ضبط أسلوب تعلم التلامذة وسرعته، وتدريب التلامذة على ممارسة عملياته الذهنية وضبط تدفق الأفكار وملائمة الاستراتيجيات للمهام التي يريد تأديتها"(قطامي،٢٠٠٤ :٧١).

٣. عرفها قطامي بأنها: "محاولة الفرد في التفكير لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد ويكتسبها باختلاف المشاعر والتقاليد والمعتقدات والآراء والتوقعات فقد يحضر طالبان لدرس معين ولكن يختلف كل منهما في مدى فهمه ومدى استيعابه للهدف أو الدرس باختلاف خلفية وأسلوب تعلم طريقة معالجة الطالب للمادة المعروضة أمامه" (قطامي، ٢٠١٣: ٣٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً: "بأنها الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية التي تساعدهم على جعل تلامذتهم أكثر قدرة على التفكير وممارسة العمليات الذهنية الملائمة للتفاعل مع المهمات التعليمية من خلال التأثير ببيئاتهم الداخلية (المدرسة) والخارجية (واقع حياتهم اليومية) ليكونوا اكثر إنتباهاً وتركيزاً لاستقبال المعلومات وجمعها ومعالجتها وتفسيرها بفكر واعٍ".

سادساً: نظرية ما وراء المعرفة(Metacognition skills) :

١. عرفها جروان بأنها: " مهارات ما وراء المعرفة تتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم التي من خلالها يستطيع التلامذة ضبط معرفته بطريقه غير مألوفة من خلال تنمية قدرته على التفكير الإبداعي وحل المشكلات كما تسمح مهارات ما وراء المعرفة في التعلم الذاتي من منطلق إنها تساعد التلامذة على الإدراك الذاتي مما يجعل التعلم لديهم فعال ونشطا وغير مألوف" (جروان،١٩٩٩: ٤٤).

٢. عرفها العتوم بأنها:" تنمي مهارات التفكير العليا ويمارسون التلامذة عملية التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره وبشكل مستمر، وهو شكل من أشكال التفكير الذي يعطي للطالب دوراً مهماً وهو مراقبة ذاته والطريقة التي يفكر فيها، أي هي التفكير حول التفكير"(العتوم، ٢٠٠٤: ٢٠٧).

٣. عرفها زيدان بأنها: "هي جزء من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة، لذلك يمكن أن نقول إن مهارات ما وراء المعرفة قدرة من القدرات التي تساعد الطالب على زيادة خبراته وتمكنه من إدراك ومراقبة عمليات التعلم" (زيدان، ٢٠٠٧: ٢١٨).

ويعرفها الباحث نظرياً:(معارف واتجاهات ومهارات تدرس للتلامذة أثناء قيامهم في مهمة تعليمية معينة تحت اشراف وتوجيه معلموا المواد الاجتماعية ليكونوا أكثر إدراكا في عمليات تفكيرهم ومراقبتها قبل التعلم وأثنائه وبعده، ويكتسبونها من خلال ممارستهم للأنشطة الذهنية ليتم تدريبهم على الوعي واليقظة لعمليات معرفية تبدأ بالتخطيط تنتهي بالتقويم وتتوسطها المراقبة والتنظيم لتجعلهم قادرين على استعمال خزينهم ومواردهم وتطبيقها في غرفة الصف وفي حياتهم اليومية.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية، والتي تعبر عن مدى استخدامهم لمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء التعليم، وعند تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية، والتي تساعدهم على جعل تلامذتهم قادرين على تخطيط ومراقبة وتقويم تفكيرهم، وتمكنهم من تحسين عملية التعلم، وتقاس هذه المهارات في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لها.

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

أولا: الإحتياجات التدريبية.

ثانيا: النظرية المعرفية.

ثالثا: نظرية ما وراء المعرفة.

المحور الأول: جوانب نظرية

أولاً: الإحتياجات التدريبية

أ. التدريب أثناء الخدمة:

يعتبر التدريب أثناء الخدمة في واقعه عملية مستمرة ومتكاملة وتعد من المحركات الأساسية لعملية التنمية التعليمية لذا أصبح ضرورة ملحة نظراً للتوسع السريع في المجالات والمهن كافة مما يستلزم مواكبة الأفراد والمؤسسات لهذا التطور المتسارع (الحوراني، ٢٠٠٧: ١٠).

ويرى الباحث أن الاهتمام بإعداد المعلمون بصورة ممتازة ويخص منهم معلمي المواد الاجتماعية وتدريبهم وتحسين وتطوير كفاياتهم وتنمية قدراتهم المهنية عن طريق التدريب وفق الأسس العلمية الصحيحة المستندة إلى النظريات العلمية مواكباً للاتجاهات الحديثة يكون الوسيلة التي تسهم الوصول بالمعلم والتلامذة وبالتالي تحسين العملية التعليمية بشكل كامل وذلك لان العملية التعليمية لها مدخلات و(المعلم) هو أحد تلك المدخلات وللعملية التعليمية مخرجات منها (التلامذة) كما أن للمشرف التربوي الدور الكبير في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك من خلال ملاحظة أدائهم وتسجيل بعض الملاحظ التي تحتاج إلى تحسين ويكسب الفرد مجموعة من المهارات والمعارف تتيح له القدرة على التكييف مع المتطلبات الوظيفية ومتغيراتها كما انه لا يمكن استيعاب التغيرات والتطورات في أساليب العمل والتعامل معها والانتفاع بما يصلح منها إلا بتغيير الفكر والفعل والأداء والسلوك وطرق التفكير وذلك من خلال التدريب.

أن التدريب أثناء الخدمة له أهمية بالغة ويعد ضرورة لابد منها في تحسين الخدمات ومنها خدمة التعليم وذلك لما يؤدي من تطوير وتحسين في إداء معلمي المواد الاجتماعية (الحربي، ٢٠١٠ :٤).

ب. أهداف التدريب:

يعد التدريب فرصة كبيرة تتيح للموظفين الانتقال بمستواهم المعرفي والمهاري الى الأفضل ويرفع من مستوى الأداء وتجويده الى الأفضل، إذ يسعى التدريب دائماً الى تحقيق أهداف عديدة ومنها ما يأتي:

١. يوفر للمتدربين (المعلمون) معارف ومعلومات جديدة في مجال عملهم التربوي التعليمي.
٢. يوفر للمتدربين (المعلمون) إكسابهم مهارات جديدة تتطلبها مهنة التعليم.
٣. يوفر للمتدربين (المعلمون) تغيير أو تعديل اتجاهاتهم واكتساب اتجاهات إيجابية مستجدة نحو مهنة التعليم.
٤. إكساب المتدربين آفاق جديدة في مجال ممارسة العمل وتبصيرهم بمشكلاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها.
٥. غرس مفاهيم التعلم المستمر لدى المتدربين(المعلمون) وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي لتطوير خبراتهم وصقل مهاراتهم في مجال التربية والتعليم.
٦. مساعدة المتدربين (المعلمون) الانفتاح على الآخرين بهدف تنميتهم وتطويرهم وتبادل الخبرات.

٧. غرس مفاهيم الانتماء المؤسسي من خلال الحوار الهادف والبناء.
٨. العمل على تحويل الموظف من وظيفة إلى أخرى وهو ما يسمى بالتدريب التحويلي.
٩. مواكبة التطورات المستحدثة في حقل التخصص (الطعاني، ٢٠٠٢: ١٦).

يضيف الباحث على ما سبق أن التدريب أثناء الخدمة:

١. يحفز العاملين ويجدد الروح في عملهم ويجعلهم في تهيؤ مستمر لتقديم الأفضل والأجود.
٢. يقدم التهيئة للتغييرات المستقبلية سواء على أساليب العمل أو الأجهزة أو الأنظمة.
٣. يدفع المتدربين إلى الابتكار والأبداع والتغيير وكذلك التفكير العميق في مجال عملهم.

مجالات التدريب وأهم مبرراته:

يرى الباحث بحسب خبرته التدريبية وممارسة العمل التدريبي بأن للتدريب ثلاث مجالات أساسية تستهدف المتدربين وهي كما يأتي:

١. المعرفةknawledge : ويعني هذا المجال بمساعدة المتدربين على تعلم وفهم وتذكر وتقويم الحقائق والمعلومات والمبادئ والأنظمة.
٢. المهارات Skills :ويعني هذا المجال أي تصرف أو أي عمل مادي يقوم به معلمي الاجتماعيات بإتقان بأسرع وقت وأقل جهد وأقل التكاليف.
٣. الاتجاهاتAttitude : ويعني هذا المجال بتعديل الاتجاهات أو تغييرها لدى معلمي المواد الاجتماعية بالتدريب وتعديل توجهاتهم نحو مهنة تدريس المواد الاجتماعية وتعزيز الشعور لديهم بأن هذه المواد تعد مواد مهمة اذا تساعد التلامذة في بناء شخصياتهم وتنمي مهاراتهم الحياتية.

وأهم مبرراته فتكمن فيما يأتي:

١. صقل مهارات المعلمين المتعينين الجدد.
٢. ظهور مؤشرات تدل على وجود نواحي القصور في الأداء أو مشكلات في سلوك العاملين.
٣. أن أي تغيير يحدث في عمل المؤسسة سواء كان في رسم السياسات أو نظام العمل في المؤسسة أو أي إضافة أو تعديل في الهيكل التنظيمي للمؤسسة.
٤. إتساع أعمال المؤسسة كإدخال تقنيات حديثة في مجال التعليم أو منتج جديد في مجال التربية والتعليم (أبو النصر، ٢٠٠٩: ٢٩– ٣٣).

ويوضح الباحث النقطة (٤) بالمثالين الآتيين:

أ. (إدخال الجانب التكنلوجي في مجال التربية والتعليم فإن ذلك يستدعي المؤسسة التربوية التعليمية الى إدخال المعلمون في دورات قيادة الحاسوب الآلي(icdl) وتمكينهم من توظيف الحاسوب وبعض البرامج

في العملية التعليمية مثل برنامج العروض التقديمية (Presentations) والخرائط المفاهيمية (concept maps) و...الخ).

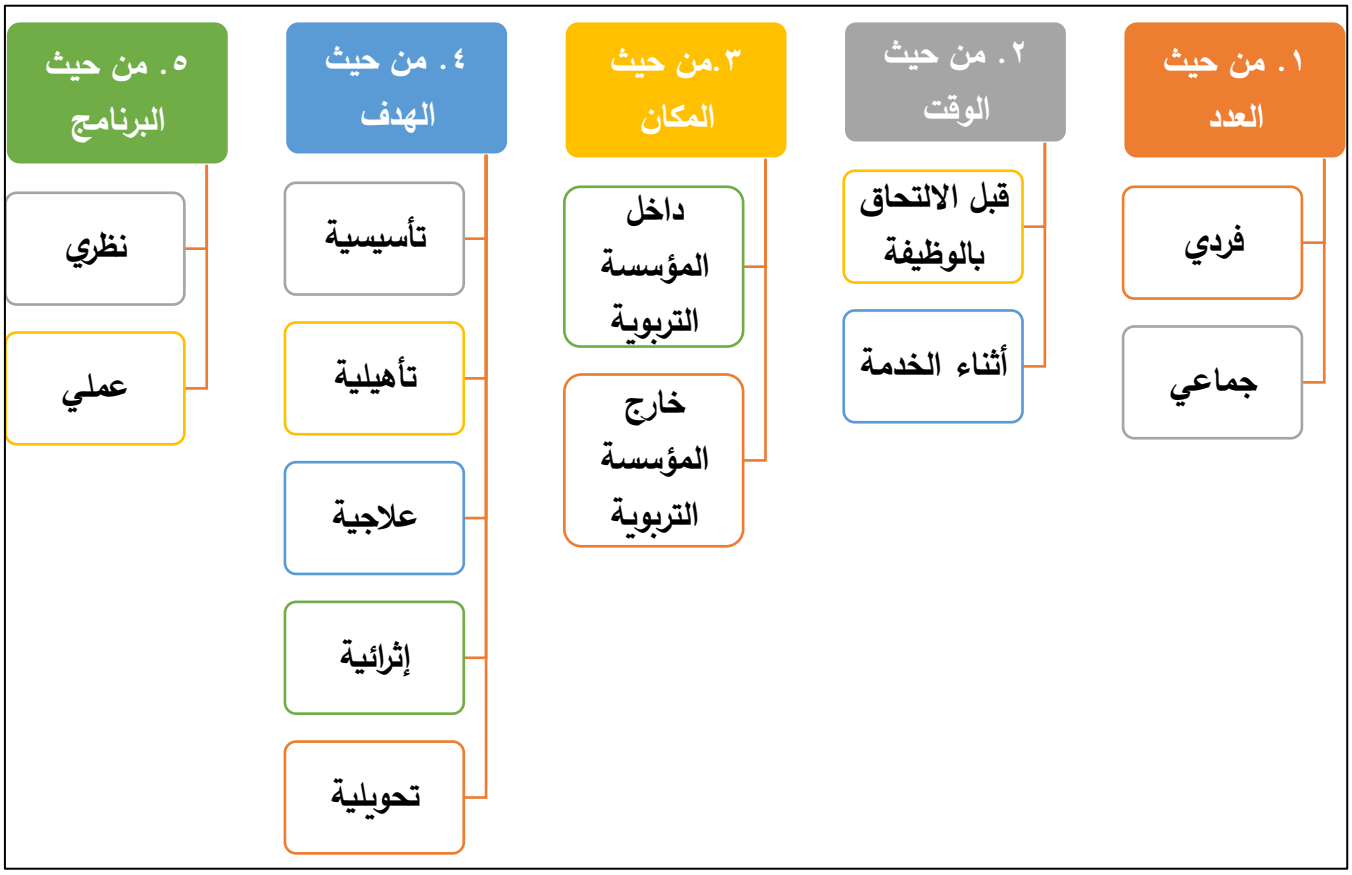
ب. (في حال تغيير المناهج التعليمية أو إضافة أو تعديل على تلك المناهج يتطلب ذلك الى إدخال المعلمين في دورات خاصة بالتغيير المعني وبحسب الإحتياج التدريبي للمعلمين).

أنواع البرامج التدريبية

يتخذ التدريب صوراً وأشكالاً مختلفة وإن تشابهت الأساليب والأهداف، وقد قامت كتب التدريب بتصنيف أنواع البرامج ما يلي:

مخطط (١)

أنواع البرامج التدريبية



(الشعشعي، ٢٠٠٦: ٢٠)، (معمار، ٢٠١٠: ٢٣).

تحديد الاحتياجات التدريبية (TNA)

تعد عمليه تحديد الاحتياجات التدريبية أساس لجميع الأنشطة التدريبية كما عرفها القبلان:

"الاحتياجات التدريبية= احتياجات إنجاز العمل- الأداء الفعلي لشاغلي الوظيفة" (القبلان، ١٩٩٢: ٣٦).

ويشير الياور (٢٠٠٥) بأنها: "تحديد الاحتياجات التدريبية يعد القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عمليه التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية المختلفة، سواء كانت برامج تربوية أو غير تربوية"(الياور، ٢٠٠٥: ١٢٧).

كما وصفها الصيرفي بأنهاً:

القصور أو العجز في الأداء = الأداء المطلوب– الأداء الفعلي (الصيرفي،٢٠٠٩: ١٤).

ويرى الباحث بأن الإحتياجات التدريبية هي:

١. الاحتياجات التدريبية= الأداء المطلوب– الأداء الموجود

٢. الاحتياجات التدريبية = الأداء المتوقع– الأداء الملاحظ.

ويرى الباحث بأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل مرحلة التشخيص الذي يتم على ضوئها تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي وفقاً للفجوة التدريبية المحددة.

ويتضح له أن الاحتياجات التدريبية هي:

١. تعبر عن الفرق بين ما هو المطلوب من المعارف والمهارات والاتجاهات وما هو موجود.

٢. أنها مجموعه من التغيرات والتطورات المطلوب تحقيقها من معلومات وخبرات ومهارات واتجاهات وسلوك العاملين لرفع الأداء والتغلب على المشكلات.

٣. أنها لا تشمل جوانب القصور والخلل فقط بل لتشمل جوانب التطوير والتحسين لمواكبة المتغيرات المستقبلية المتوقعة.

٤. انه يشمل الجوانب الرئيسية مثل: من الذي يحتاج التدريب؟ وما نوعه؟ وما الأساليب الملائمة لها، كيف؟ ومتى يحتاجه؟ وأين؟ وما الأسس والمعايير التي تستخدم في التقويم والمتابعة؟ من تحليل مشكلات النقص في الأداء وتحديد الاحتياجات التدريبية وغير التدريبية، وأن البرامج التدريبية الناجحة، التي تحقق الأهداف والغايات المراد الوصول إليها تكون مرتبطة مباشرة بمقدرة تلك البرامج التدريبية بواقع إحتياجات الفئة المستهدفة (المعلمون) لأنها تعمل بالتالي على تحقيق رغباتهم وتعمل على سد الفجوة ونواحي القصور في أدائهم. ولابد من الأشارة الى أن نجاح تصميم أي برنامج تدريبي مرتبط تماماً بدقة تحديد الاحتياجات الفعلية للفئة المستهدفة (المعلمون)

طرق ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية

تجمع أدبيات التدريب بان هناك ثلاث طرق في تحديد **الاحتياجات التدريبية** وهي:

١.تحليل المنظمة (المدرسة). ٢. تحليل الوظيفة (العمليات).٣. تحليل الموظف(المعلم).

وهذه الطرق التقليدية تعبر عن مستويات تحديد الاحتياجات التدريبية سنتناول كل واحدة من هذه الطرق في عرض مبسط:

أولا: تحليل المنظمة (المدرسة)

يراد بتحليل ودراسة المنظمة (المدرسة) من عدة أوجه مثل أهداف المنظمة وسياساتها وتنظيمها ونشاطها والعلاقة القائمة بين أجزائها وكذلك دراسة تركيب القوى العاملة ومعدلات الكفاءة والأساليب والإجراءات المتبعة والمناخ التنظيمي السائد، كما يجب أن تحلل النتائج التي تقدمها المنظمة الى المجتمع، وتحليل المهام التعليمية والإدارية التنفيذية داخل الصف المدرسي أو (المدرسة) كمنظمة تعليمية (أبو قويدر، ٢٠١٩: ١٤).

ويسعى تحليل المنظمة إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في التنظيم وتحديد المواقع التي تحتاج إلى تدريب ومن ثم تصميم برامج التدريب المناسبة لتحقيق المزيد من الكفاءة والفاعلية في أداء المنظمة (حسنين، ٢٠٠١ :٩٠-٩٣).

١. **تحليل أهداف المنظمة:**

أن معرفة أهداف المنظمة بدقة ووضوح ومعرفة مدى قبول أو عدم قبول المعلم في المنظمة(المدرسة) لهذه الأهداف عند ذلك يمكننا مواجهة احتياجات ومتطلبات المنظمة التدريبية واختيار الأساليب التدريبية الملائمة والتقويم الناتج (حسنين، ٢٠٠٥ :٢٩).

٢. **تحليل الخريطة التنظيمية للمنظمة(المدرسة):** الخريطة التنظيمية تحلل هيكل المنظمة وتبين التشكيلات الإدارية بغض النظر عن مستواها الإداري (وحدة، شعبة، قسم) والوظائف التي تتكون منها تلك الوحدات وتوضح خطوط السلطة والمسؤولية في المنظمة وعدد المستويات الإدارية والعلاقات بين مختلف الإدارات والأقسام ويقوم محل الاحتياجات التدريبية بتحليل الخريطة التنظيمية لتحديد نقاط الضعف والخلل في التنظيم والتي يمكن علاجها من خلال وضع برامج تدريبية خاصة بها (حسنين، ٢٠٠١ :٤٥).

٣. **تحليل المقومات النظامية:** تحتوي هذه العملية على مجموعة من القوانين واللوائح والإجراءات والتعليمات التي تقررها المنظمة(المدرسة) بهدف تطوير العمل وتوجيه الموظفين والغاية من هذا التحليل الوقوف على درجة وضوح وشمول ومعرفة الموظفين (المعلمين) في هذه المنظمة(المدرسة) بالسياسات والالتزام بها (حسنين، ٢٠٠٥ :٣٣).

٤. **تحليل معدلات الكفاءة:** وتعرف الكفاءة بأنها" أداء الأعمال بشكل صحيح" ويقوم في هذه الخطوة القائم بتحديد الاحتياجات التدريبية في مرحلة تخطيط التدريب بدراسة مجموعة من المؤشرات ومنها مؤشرات الإنتاج والتكاليف والأداء مثل تكلفة الخدمة أو السلعة وجودتها وأسباب البطء وعدد الشكاوى للمستفيدين من الخدمة (التلامذة وأولياء أمورهم) وعدد الإجازات المرضية وعدم الرضا عن الأداء والى غيرها من المؤشرات التي تدل على الكفاءة التشغيلية ونواحي الإسراف أو زيادة التكاليف ومواطن ضعف الإنتاجية (حسنين،٢٠٠١ :٤٧).

ويرى الباحث بأن الكفاءة يتم قياسها بوساطة بطاقة ملاحظة أو استمارة تعد من قبل متخصصين في مجال قياس الأداء على وفق المهام المكلفين بها المعلمين العاملين في مجال التعليم بتخصص الاجتماعيات.

٥. **دراسة تركيب القوى العاملة:** هو تركيب القوى العاملة في المنظمة أي أن خطط التدريب تستهدف عادة معالجة الفجوات الحاصلة في تركيب القوى العاملة بحيث يتم التوافق بين بينه وبين متطلبات العمل بالتنظيم، وفي هذه المرحلة يقوم مخطط التدريب بفحص المعلومات المتعلقة بالتركيب القائم للقوة العاملة من حيث العدد والجنس والتعليم والتدريب والخبرة ونوع الوظائف (الصيرفي،٢٠٠٩ :٤٢).

٦. **تحليل المناخ التنظيمي:** يلعب المناخ داخل العمل واتجاهات الموظفين دوراً مهما في تحديد الاحتياجات التدريبية، وهناك عدة طرق يمكن للباحث أن يتبعها لتحليل المناخ التنظيمي منها(الملاحظة الفعلية لسلوك الموظفين، إجراء المقابلات معهم، الاستقصاءات المكتوبة، تحليل معدلات الغياب، دوران العمل، الحوادث والإصابات، الوقت الضائع، الإنتاجية، اقتراحات الموظفين، والشكاوى والتظلمات (الصيرفي،٢٠٠٩ :٤٢).

٧. **تحليل التغيرات المتوقعة في نشاط المنظمة:** يهدف التدريب إلى إيجاد حلول مناسبه للمشكلات المتوقعة من ناحية والأعداد للتعامل مع الظروف الجديدة والدائمة التطور والتغيير من ناحية أخرى، ومن ثم تحديد الحاجة التدريبية الذي يلزم لمواجهة هذا التطور والتغيير. لذا يقوم مخطط التدريب في هذا النوع من الدراسة والتحليل بدراسة الأوضاع والتغيرات المستقبلية في التنظيم والتي يجب أن تنعكس في الخطط التدريبية ومن أهمها:

١.التغيير في الأهداف والسياسات التي يعمل التنظيم في ظلها.

٢.التغيير في طبيعة عمل التنظيم ودخوله مجالات جديدة للنشاط.

٣.التغيير في أساليب العمل، والإنتاج والتجهيزات المستخدمة.

٤.التغيير في نوعية الموظفين بالتنظيم وتباين مستويات تعليمهم.

إن إنتاج تحليل الاحتياجات التدريبية للمنظمة تمكن المديرين لها من تحديد المواقع الأكثر حاجة للتدريب وبالتالي توظيف الموارد المتاحة بالطريقة المثالية. وهذا يعني أن هناك سلم أولويات للتدريب وهناك طرق عديدة تستخدم في جمع المعلومات وتحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية حتى ينطلق من الحقائق ومن الأساليب المستخدمة هي ما يأتي:

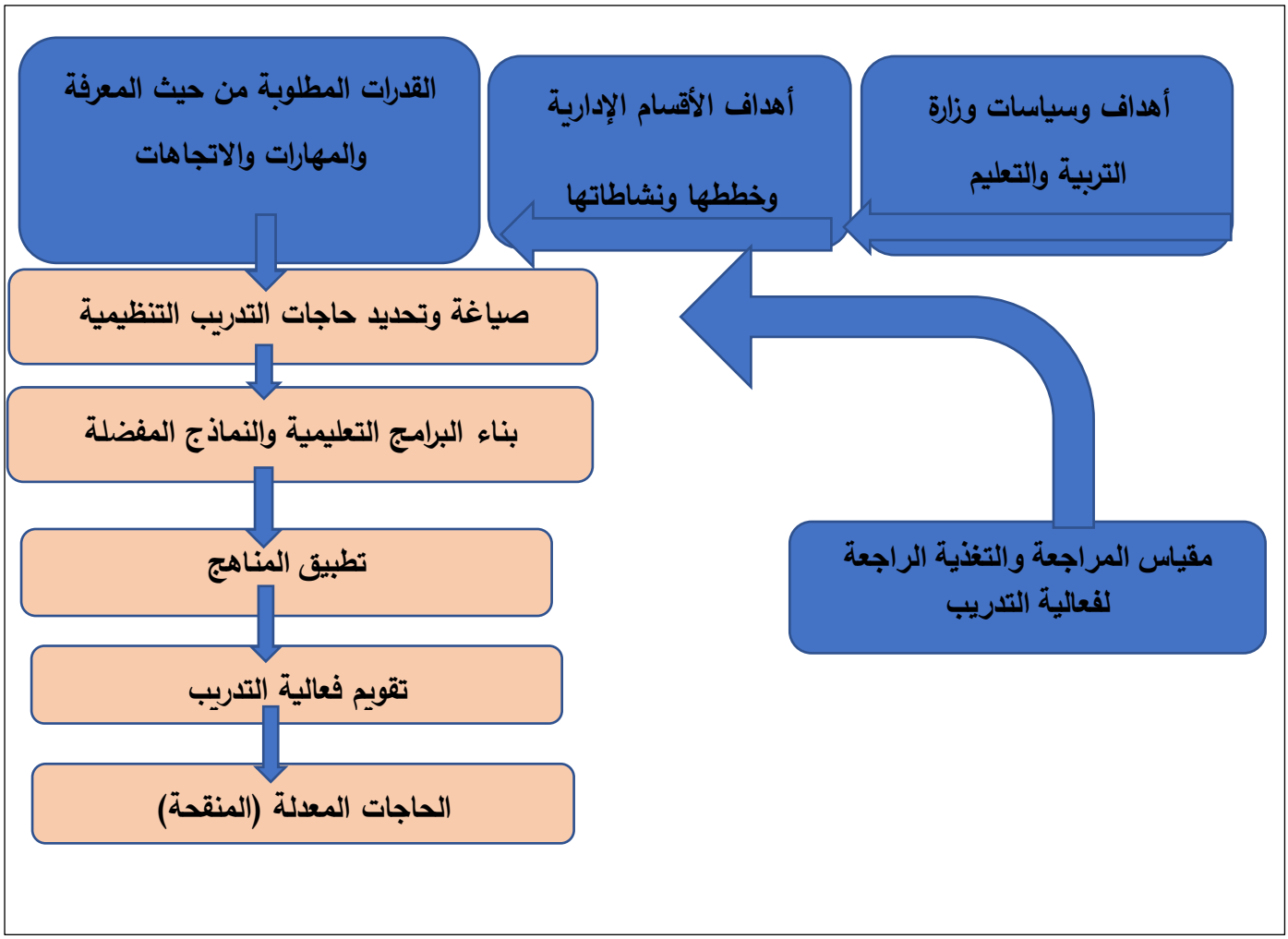
١.تحليل البيانات الداخلي : (IND) والتي تضم مصادر المعلومات في هذا النوع من تحليل البيانات الداخلية للمنظمة ومخزون القوة البشرية من الموارد الموجودة ومخزون المهارات ومؤشرات بيئة المنظمة والمعلومات المالية واستشارة المديرين والمشرفين وغيرهم من أصحاب القرار وغيرها من مصادر المعلومات الداخلية عن المنظمة (الصيرفي،٢٠٠٩: ١٣٩).

٢.تحليل سووت (swot): وهو من التحاليل المعروفة والشائعة الذي يستخدم لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات وفي هذا التحليل ينظر إلى كل القضايا الداخلية والخارجية في المنظمة ويهتم بالتأثيرات المتوقعة لها (الصيرفي،٢٠٠٩: ١٣٥).

والمخطط (٢) يوضح ذلك: عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة

مخطط (٢)

عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة



ثانيا: تحليل الوظيفة العملية:

يمكننا الاستعانة بتحليل الوظيفة لتحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق دراسة قوائم توصيف الوظائف في المنظمة (المؤسسة التربوية، المدرسة) والتي تشمل مهام كل وظيفة من الوظائف والمواصفات اللازم توافرها في شاغلي هذه الوظائف وعن طريق هذه الدراسة فان من الممكن خروج بعض المؤشرات التدريبية مثل:

١.اختلاف مهارات وقدرات الموظفين عن متطلبات الوظائف.

٢. ضعف مناسب التأهيل العلمي أو الخبرة لبعض الأفراد مع متطلبات أداء وظائفهم.

٣. اختلاف أنماط السلوك الفعلي للموظفين عن الأنماط المرغوب فيها كما تحدد في قوائم التوصيف الوظيفي (الصيرفي، ٢٠٠٩: ٣٤).

٤. ضعف أو قصور في الأداء الفعلي للموظفين مقارنة بمعايير الأداء كما تبرزه إحصاءات المنظمات المماثلة والدراسات العلمية (توفيق، ٢٠٠٢: ٢٢).

ثالثا: تحليل الفرد شاغل الوظيفة (المعلم):

يعد تحليل الفرد المعلم عن معرفته ومهاراته واتجاهاته وقدراته بشكل عام وكذلك بيان علاقاته داخل المنظمة، وينصب الاهتمام في هذا النوع من التحليل على أداء المعلم الفعلي ومدى إمكانية الارتقاء بهذا الأداء من خلال التدريب (حسنين، ٢٠٠٤: ٢٢٢). بمعنى أن تحليل وظيفة المعلم يبحث عن الإجابة عن سؤال: من يحتاج التدريب؟ ماذا يحتاج؟ ويتم ذلك من خلال التعرف على السيرة الذاتية للمعلم وذلك من خلال (المؤهلات والخبرات، التدريب السابق، القدرات، تقييم الأداء الرسمي والغير رسمي) (هلال، ٢٠٠٣: ٦٥).

وقد أستخدم الباحث هنا أسلوب تحليل الفرد شاغل الوظيفة (معلمو المواد الاجتماعية).

لذا أصبح من الضروري مشاركة المعلمين في تخطيط وتصميم برامج التدريبية وهذا يجعلهم قادرين على التعرف على احتياجاتهم التدريبية وتقويم نتائج البرامج التدريبية التي يلتحقون بها بثقة أكبر وخبرة أوسع (الأنصاري، ١٩٩٨: ١٣).

التصميم التعليمي ADDEI في مجال تدريب الموارد البشرية (المعلمون):

ولابد من الحديث عن (دورة حياة التدريب) وهي مراحل مدخل النظم في التدريب (SAT) على وفق التصميم التعليمي بنموذج (ADDIE) وهو على خمسة مراحل (مرحلة تقدير الاحتياجات التدريبية، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقييم والمتابعة). والمخطط الاتي يوضح ذلك.

يعد النموذج العام لتصميم التعليم (ADDEI) أساس كل نماذج التصميم التعليمي، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم، يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، وهناك أكثر من (١٠٠) نموذج مختلف لتصميم التعليم بعضها معقد والآخر بسيط، ومع ذلك فجميعها تتكون من عناصر مشتركة تقتضيها طبيعة العملية التعليمية، والاختلاف بينها ينشأ من انتماء واضعو هذه النماذج الى خلفيات نظرية مختلفة سلوكية أو معرفية أو بنائية، وذلك بتركيزهم على عناصر معينة في مراحل التصميم وبترتيب محدد، وعلى الرغم من أن هذا النموذج أعدّ واستعمل في مجال التعليم الا أنه عد أكثر النماذج قدرة على توظيفه في مجال التدريب، فضلاً عن أن عملية التدريب والتعليم يرتبطان بجوهر واحد، وجميع نماذج تصميم التعليم تدور خول خمسة مراحل رئيسة تظهر في هذا النموذج وهي:

المرحلة الأولى: التحليل Analysis لتحديد الاحتياجات التدريبية:

التحليل على مستوى المنظمة: ما الأهداف المستقبلية التي تريد المنظمة تحقيقها والعوامل المؤثرة في ذلك؟

- التحليل على المستوى القطاعي بتشكيلات المنظمة: ما هي القطاعات التي تؤثر أكثر في تحقيق الأهداف؟
- التحليل على مستوى الوظيفة: تعيين جديد، نقل، ترقية، تطوير (إعادة توصيف الوظيفة).
- التحليل على مستوى الأفراد: ما هي المشكلات التي تقف حائلاً أمام تحقيق الأهداف في مجالي (الجدارة والرغبة)؟ والاحتمالات هي:
  - جدارة عالية ورغبة منخفضة: لا يحتاج الى تدريب، راجع النظام الوظيفي وتعامل مع برامج التحفيز.
  - جدارة عالية ورغبة عالية: لا يحتاج تدريب، راجع ظروف العمل.
  - جدارة منخفضة ورغبة منخفضة: التدريب هدر في هذه الحالة، راجع خيارات النقل، أو الفصل.
  - جدارة منخفضة ورغبة عالية: يحتاج التدريب.
- جمع المعلومات: استعمال أدوات جمع المعلومات (جودت، ٢٠٠٣: ١٠٤).

المرحلة الثانية: التصميم Design لبناء البرنامج التدريبي:

مخزون المهام: توضيح: ما هي المهام التي سنقوم بها – الغرض من المهام – الخطوات التنفيذية.

- تحديد المستفيدين (الجمهور): ويتم عن طريق:
  - تحديدات فئوية: المستوى الوظيفي، نوعية المهام، المستوى الثقافي.
  - إذا لم نتمكن من تحديد المستويات يمكن التعامل على أساس الأنماط: السمعي، البصري، الحسي، أو مراعاة الفروق الفردية أو أنماط التعامل مع الفروق الفردية المعروفة.
- تحديد الأهداف التدريبية: العامة والثانوية والخاصة (الإجرائية).
- تحديد المحتوى التدريبي: الاعتماد على المصادر العلمية ومراعاة منحنيات التعلم في تحديد أنواعها وهي:
  - منحنى التعلم السلبي: بداية سريعة ثم هضبة ثم انخفاض: ومن أمثلتها المهام اليومية (الروتينية) أو المفاهيم المألوفة تكون المادة في بدايتها سريعة والتركيز على تقديم مواد ذات أبعاد تشويقية وتفاعلية في النصف الثاني لمعالجة انخفاض المنحنى (المواد في البدء مألوفة ولكن التعمق فيها يحتاج الى تركيز أكثر في الجزء التالي)
  - منحنى التعلم الإيجابي: بداية بطيئة مع زيادة سريعة لا حقاً، ويظهر في الموضوعات الجديدة على المتدربين، وفيها يتم التركيز على الموضوعات والأساليب الفعالة في البداية لتجاوز الصعوبة الناشئة من عدم مألوفية الموضوع، وترك الموضوعات والأساليب السهلة لمعالجة شكل المنحنى.
  - منحنى التعلم S وهو دمج المنحنين السابقين: ويظهر في التطبيقات الجديدة لعمل مألوف.

- منحنى التعلم (بلاتوه): زيادة سريعة مع ثبات في المستوى: ويظهر في المهام المدمجة المألوفة الروتينية مع إضافة مهام جديدة.

المرحلة الثالثة: التطوير Development كيف نجعل التدريب قابل للتطبيق وفعال:

- الطرائق التدريبية: وهي عديدة كالمحاضرات والفيديوهات والممارسة وغيرها، ويمكن إجمالها بثلاثة أصناف هي:
- الطرائق التدريبية السلبية: وفيها يكون المتدرب متلقي كالمحاضرات والمؤتمرات وغيرها.
- الطرائق التدريبية الإيجابية: وفيها يكون المتدرب هو المبادر ومنها دراسة حالة محددة وفحصها وتطبيقها واكتشاف نقاط قوتها أو ضعفها ويكون المدرب فيها موجه. كما توجد استعراض التجارب الشخصية ومناقشتها.
- الطرائق التدريبية التجريبية: وفيها يتم الاعتماد على الأداء، يكون المتدرب يمارس مهامه ويقدم المدرب التوجيهات خلال الممارسة الفعلية للمدرب، ومنها أيضا الأساليب التمثيل حيث يقدم نموذج لحالة ويتابع المدرب مدى تقدم المتدرب في تطبيق الأنشطة أو المهام.
- المستندات التدريبية: ومنها تقديم مواد تدريبية مطبوعة مثل البروشور أو الملازم أو الملخصات أو دليل المتدرب وغيرها مما يساعده في إتقان المادة التدريبية وفقا للمعايير المعروفة في هذا المجال (الشحات، ٢٠٠٨: ١٣٩).

المرحلة الرابعة: التنفيذ Implementation كيف نضمن تنفيذاً يحقق الأهداف:

- مكان التدريب: ويتحدد بعوامل ثلاث:
- نوع التدريب: هل نحن بحاجة للتدريب في ميدان العمل؟ ام أن مادة التدريب ليست بحاجة لمواد يمكن اختيار مكان أكثر حيوية في هذه الحالة.
- عدد المتدربين: ومدى ملائمة المكان للعدد.
- التكلفة: هل تسمح لنا بتقديم فقرات تحفيزية واختيار مكان غالي.
- تصميم مكان التدريب: مدى توافر مواصفات القاعة التدريب، وعلى العموم ينبغي ضمان حرية حركة المدرب وتوفر المواد التدريبية، وتوفير متطلبات التدريب، وفيها أنواع هي:
- شكل المسرح: حينما نكون بحاجة الى تقديم حركات أو تمثيل وتقديم عروض.
- شكل الصف الدراسي: تستعمل مع التدريب السلبي.
- المأدبة (المجموعات): مع التدريب التفاعلي أو ورش العمل.
- المدرج: يناسب المجموعات الكبيرة في التدريب السلبي.
- المؤتمر: أو الطاولة المستديرة.
- شكل U: تفاعلي
- نصف دائرة: تفاعلي

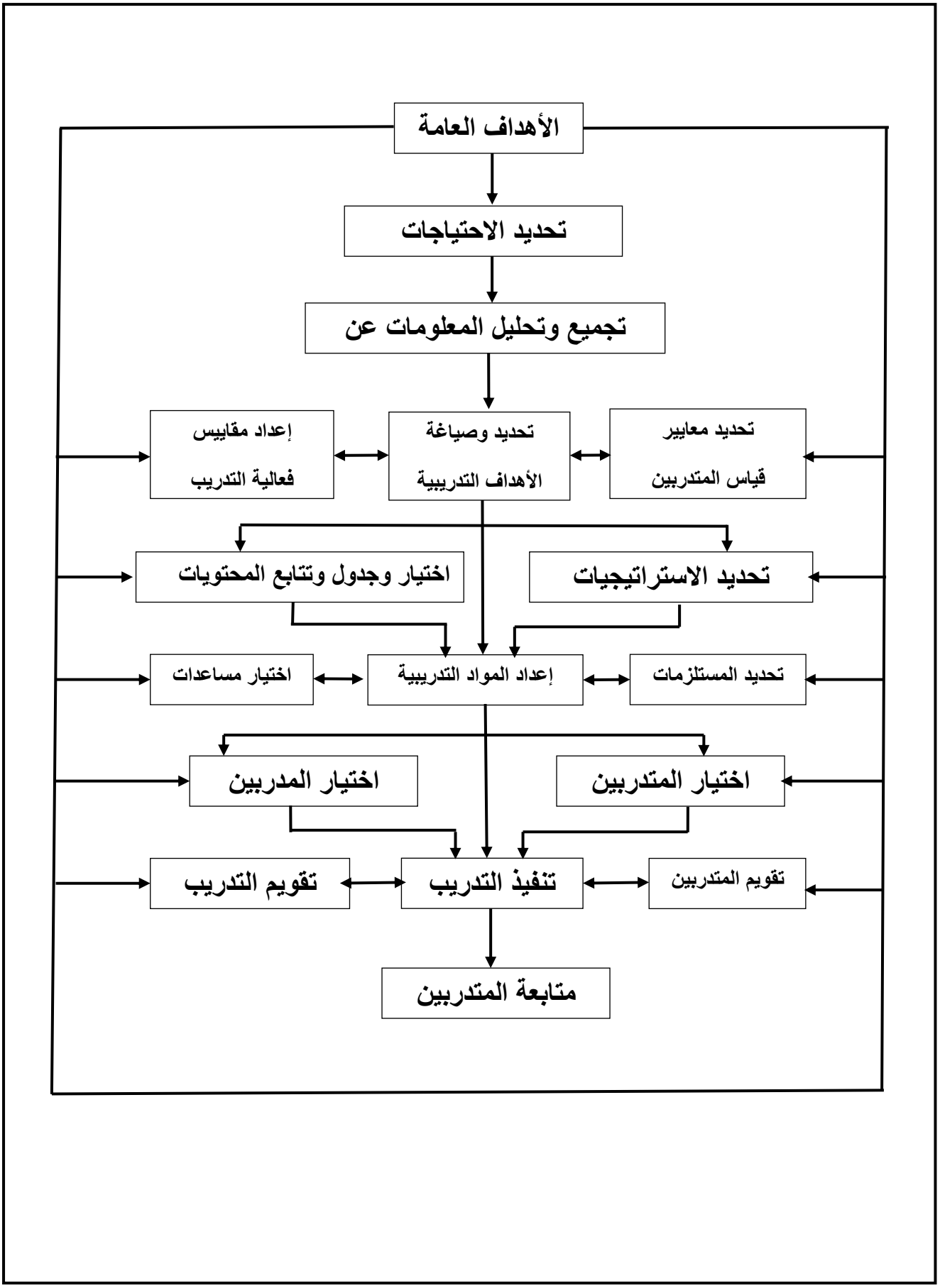
- المدرب: ويمكن توصيف مهارتين للمدربين ويفضل توفرهما معا، ولكن في حال عدم توفرهما فهناك ترجيح لأحدهما في ضوء طبيعة الموضوع المقدم للتدريب، والمهارتين هما:
  - توصيل المعلومة: ويفضل في المواد السهلة غير التخصصية.
  - إتقان المادة والخلفية العلمية: ويتم التركيز على هذا النوع في ضوء طبيعة المادة العلمية والتخصصية.
- جدول (خارطة) التدريب: وفيه يتم تحديد الأوقات والإجراءات ومن الضروري أن يكون التدريب خلال وقت العمل أو من خلال إجازة المتدرب لإجراء التدريب، وان يكون الجدول شاملاً لكل التفاصيل التي تم التخطيط لها.

المرحلة الخامسة: التقييم Evaluation وهو الحكم على مدى تحقق الأهداف من التدريب.

ومن أشهر نماذج تقييم التدريب نموذج كيرك باتريك والذي يتضمن مستويات متدرجة هي:

- مستوى ردود الفعل أو الرضا عن التدريب والتفاعل معه: وتقاس فيه المشاعر أو الانطباعات أو ردود الفعل التي تركها التدريب ويجرى في اليوم الأخير من التدريب، ويقيم فيه عادة: المدرب، البرنامج التدريبي، ظروف التدريب، ويجرى عادة بواسطة استبيان، كما انه من المفيد الإشارة الى انه يفضل اجراء التقييم البنائي من خلال اختبارات مستمرة خلال الدورة التدريبية للاطلاع على منحنى الرضا والتفاعل.
- مستوى التعلم: ويقاس فيه الحصيلة العلمية للتدريب، ويجرى من خلال اجراء اختبارين قبلي (بداية التدريب) واختبار بعدي (نهاية التدريب) والفرق بينهما يعد مؤشرا على مستوى التعلم أو حصيلة التعلم، كما يمكن قياس مدى استيعاب المتدرب للمحتوى التدريبي ويعد مؤشرا أفضل لقياس مستوى التعلم، كما يمكن قياس التعلم مع قيسا الأثر التدريبي من خلال اجراء الاختبار البعدي بعد مدة الثلاثة أشهر.
- قياس السلوك (الأثر التدريبي): ويتم بعد ثلاثة أشهر فأكثر من خلال أدوات قياس السلوك والمهارات المتحققة في العمل نتيجة التدريب، ويركز على مدى قدرة المتدرب على نقل ما تعلمه في البرنامج التدريبي الى واقع العمل، ويمكن إجراءه من خلال الاستبيان أو الملاحظة أو المؤشرات السلوكية والمهارية.
- نتائج التدريب العامة: ويستدل عنها من خلال المؤشرات ونتائج المؤسسة في زيادة الإنتاجية أو تحسن مستويات الخدمة أو تجاوز المشكلات وردم الفجوة التي استدعت التدريب وتقدم منظمته جراء ذلك.
- قياس عائد الاستثمار في التدريب: وقد أضافته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير ويشير الى مدى استفادة المنظمة من العملية التدريبية ككل سواء ما تعلق بمحصلة الأفراد أو المنظمة على حد سواء وتمثل ما يعرف بـ (المخرجات). والتي تقاس عادة ضمن عدد من المعادلات الإحصائية ومنها: التدريب = قيمة العائد/ التكلفة ويمكن تطويع المؤشرات (البيانات) الخاصة بالتحليل لتشمل المنتجات بنوعيها الكمي والنوعي، أو السلع والخدمات (الشحات، ٢٠٠٨: ١٣٩)، (الشحات وآخرون،٢٠٢٠: ٣١-٣٣).

مخطط (٣)
تحديد الاحتياجات التدريبية / من تصميم الباحث



أ. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية حيث حصل بعض الكتاب والباحثين في مجال الإدارة والتدريب على ما يقارب ٦٠ طريقة أو اسلوب لجمع البيانات ويأتي هذا النوع والتباين ليتناسب مع درجة تعقد الاحتياجات أو بساطتها أو المرحلة التي تمر بها المنظمة أو حجمها أو عدد الموظفين فيها وفيما يلي حصر الأساليب الأكثر شيوعا واستخداما لجمع البيانات وهي:

١. **الاستبانة:** تعد من أكثر وسائل جمع البيانات استخداما وهي عباره عن استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة أما أن تكون مفتوحة أو تتطلب خيارات ضمن البدائل الموضوعة من قبل الباحث تتطلب الإجابة عنها بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وتتميز الاستبانة في مرونة التطبيق والاستخدام حيث يمكن تطبيقها فرديا وجماعيا كما أنها اقل جهد أو تكلفه وتوفيرا للوقت مقارنه بغيرها من الأساليب (سويرح، ٢٠٠٩: ٧٦).

وهذا الأسلوب الذي أتبعه الباحث في جمع المعلومات أثناء تطبيق أداة البحث.

٢. **المقابلات الشخصية:** يقصد بها المواجهة الشخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين (المعلمون) وقد تكون رسمية أو غير رسمية، محددة أو غير محددة، أو خليط منهما بقصد التعرف على احتياجاتهم التدريبية، من خلال الحصول على معلومات كاملة ودقيقة تمكن من تقدير وتقييم أهمية البيانات و تتيح الفرصة للموظف الحصول على معلومات كافية عن أسباب المقابلة وأهدافها وهذا ما يشبع الناحية النفسية لديه ويعطي مزيدا من الصدق والثبات للمعلومات التي يقدمها كما تتيح للموظف فرصة لاستيضاح النقاط غير المفهومة لديه وبالرغم من سلبيات المقابلة من طول الوقت وارتفاع التكلفة ألا إنها تعد من اكثر أساليب جمع المعلومات استخداماً (الصيرفي، ٢٠٠٩: ١٩١).

وأيضا أتبع الباحث أسلوب المقابلة لمجمعة من معلمي المواد الاجتماعية.

٣. **الملاحظة:** يستطيع مسؤول التدريب من خلال الملاحظة أن يشاهد أي شيء وتدوينه وتسجيل سلوك الموظف عند حدوثه ومختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب قواعد السلوك ومدى التزام الموظف في قواعد العمل وتتميز الملاحظة بانها لا تتطلب أي نوع من التعاون ممن هم تحت الملاحظة أي أن سلوكهم يكون تلقائياً مما يكسب المعلومات التي يتم الحصول على مصداقية أكبر. ألا انه يعاب عليها بأنها تحتاج الى وقت طويل، فقد ينتظر مسؤول التدريب فترة طويلة حتى يبرز السلوك الذي يلاحظه، كما يمكن أن تتدخل أحياناً بعض العوامل الوقتية التي تؤثر على السلوك والمواقف أثناء الملاحظة وبذلك يكون ما يلاحظه الباحث ليس صحيحاً (الصيرفي، ٢٠٠٩: ١٨٩).

٤. **اللجان الاستشارية:** تتشكل هذه اللجان من خبراء ومسؤولين لديهم علاقة وثيقة وخبرة بالنشاط أو الوظيفة المطلوب دراستها ولديهم المعلومات الكافية عنها لكي يقرر المهمات والأعباء التي تتكون منها هذه الوظائف ومن ثم التعرف على الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق وتتكون هذه اللجان من أعضاء من داخل المنظمة بشكل أساسي وأعضاء من خارجها إذا دعت الحاجة لذلك. ويميز هذا

الأسلوب من جمع المعلومات بالبساطة نسبياً وقلة التكلفة كما انه يساهم في تقوية خطوط الاتصالات بين المشاركين في العملية من خلال المداخلات والتفاعل بين عدد من الخبراء لكل منهما وجهة نظره في تلك الاحتياجات، أما في الجانب الأخر فيؤخذ على هذا الأسلوب أنه قد ينطوي على نوع من التحيز لإستناده على آراء المستشارين من وجهة نظرهم الفردية أو التنظيمية، وينتج عنه أحياناً ظهور جزء واحد فقط من صورة الاحتياجات التدريبية عندما تكون اللجنة غير ممثلة تماماً للمجتمع (توفيق، ٢٠٠٣: ٢٦٢).

٥. **الاختبارات:** وهي طريقة مستنبطة أو مشابهة من قائمة الاستقصاء (الاستبانة) وتكون شفوية أو تحريرية يلجأ اليها خبراء التدريب بهدف الوصول الى الاحتياجات التدريبية للموظفين (المعلمون وغيرهم) وتستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء غير أنها تعطي مؤشرات أولية لانهائية عن تقويم أداء الموظف للعمل، أو احتياجاته التدريبية (الصيرفي،٢٠٠٩: ١٩٢).

٦. **قوائم الاحتياجات التدريبية:** يعتمد هذا الأسلوب على أعداد قوائم أو جداول تحتوي أجزاء تفصيلية للمهام الوظيفية التي يقوم بها الموظف والاحتياجات التدريبية التي يمتلكها ويطلب منه أن يضع إشارة أمام البنود التي يرى أنه بحاجة الى تنميتها وإذا ما أحسن تصميم هذه القوائم استخدامها على الوجه السليم فانه يمكن توفير معلومات على قدر كبير من الدقة لان الموظف يقوم بتحديد حاجاته بنفسه ويرشد مسؤولي التدريب الى مواطن الضعف فيه التي تحتاج الى تدريب (الغامدي، ٢٠٠٨ :٤٠).

٧. **تقويم الأداء:** يعد تقويم الأداء الوظيفي مؤشراً واضحاً للواجبات الوظيفية التي لم تنجز وأسباب عدم الإنجاز ويبين التقويم مدى الحاجة للتدريب عند كل موظف ويقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف ويمكن من خلاله تحديد الفجوة الحاصلة بين مستوى الأداء الفعلي والأداء المرغوب فيه ألا أن جمع المعلومات من خلاله يستنفذ وقتا طويلا (سويرح، ٢٠٠٩: ٧٦).

٨. **عينات العمل:** يشبه هذا الأسلوب اسلوب الملاحظة ألا أنها تكون في شكل مكتوب ويمكن أن تمثل منتجات معينة نتجت أثناء عمل المنظمة مثل مقترحات البرامج والخطابات والتصميمات التدريبية وقد تكون دراسة قدمها أحد المستشارين ويسجل على هذا الأسلوب انه يستقطع جزءاً من وقت المنظمة الفعلي عند دراسة هذه العينات (الصيرفي،٢٠٠٩: ١٩٣).

٩. **دراسة التقارير والسجلات:** تبين لنا هذا الإسلوب مواطن الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب بشكل ممتاز وتوفر دليلاً موضوعياً على نتائج المشاكل الحادثة في موقع معين من العمل ويسهل تجميعها دون إعاقة للعمل وبأقل جهد ألا أن التعامل مع بيانات ومعلومات التقارير والسجلات يحتاج الى محلل بيانات ماهر وخاصة أنها لا تظهر غالباً أسباب المشاكل أو الحلول الممكنة (الحمداني، ٢٠٠٦: ٢٢٨).

١٠. **تمارين وأدوات معرفة تحليل الذات:** صممت هذه التمارين والأدوات الى معرفة بعض الصفات الشخصية الخاصة بالموظفين أثناء أدائهم لعملهم مثل الصفات الخاصة بالابتكار والتعاون والعمل الجماعي (الطعاني، ٢٠٠٧: ١٧٧).

١١. **طلبات الإدارة:** وهي عباره عن المقترحات والتوصيات من المديرين لتنفيذ برامج تدريبية معينة ألا أن هذا الأسلوب يوصف بعدم الموضوعية ولا يعكس الاحتياجات التدريبية الفعلية رغم انه اسلوب اقتصادي وغير مكلف ولا يتطلب وقتاً طويلاً (الحمداني، ٢٠٠٦: ٢٢٨).

كما أن هناك مصادر أخرى فقد أورد في دليل التدريب التربوي والابتعاث الصادرة من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من اهم مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية هي:

١. مهام الوظيفة وواجباتها ومسؤولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها.
٢. معدلات الأداء المطلوبة للوظائف وبمقارنتها بأداء المعلمين الذين يشغلونها تعد وسيلة هامة من وسائل التعرف على الاحتياجات التدريبية.
٣. تقارير الأداء الوظيفي التي تتحرر من قبل آراء الرؤساء المباشرين المدير المباشر أو المشرف التربوي.
٤. المستجدات والتطورات التي طرأت على الوظيفة تعد مؤشرا للاحتياجات التدريبية لمواكبة هذا التطور.
٥. أهداف المؤسسة التربوية حيث تعطينا مؤشرا عاماً على الاحتياجات التدريبية اللازمة للموظفين لتحقيق هذه الأهداف.
٦. العاملون في الحقل التربوي هم أنفسهم أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التدريبية.
٧. الدراسات التي طبقت على العاملين في حقل التربية والتعليم لغرض تقدير احتياجهم التدريبي تعطينا مؤشرا عاماً على احتياجهم التدريبية (الحبيب، ٢٠١١: ١٣١).

ب. معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية:

١. العجلة في تنفيذ البرامج التدريبية.
٢. الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية
٣. تهميش دور مسؤولي التدريب في رسم وبناء استراتيجيات ورؤية المؤسسة.
٤. ضعف تفهم الإدارة العليا لأهمية التدريب.
٥. تكرار البرامج التدريبية في كثير من الخطط التدريبية.
٦. الاحتياجات التدريبية لا يتم تحديدها وفق واقع الاحتياجات الفعلية المبني على أساس أهداف الموظف السنوية وحاجاته.
٧. اعتقاد مسؤولي التدريب بصعوبة جمع المعلومات وتحليلها.
٨. ضعف اهتمام بعض الموظفين بالبرامج التدريبية.
٩. قلة القدرة على التفرقة بين المشكلة التدريبية وغيرها من المشكلات؛ فماذا يجدي التدريب مثلاً عند موظف في وظيفة لا تتناسب مع مؤهله أو تخصصه.

١٠. الافتقار في تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي.
١١. تكرار نفس البرامج التدريبية.
١٢. غياب تلبية برامج التدريب للاحتياجات التدريبية.
١٣. القصور الواضح في البيانات التي يستند إليها التدريب.
١٤. قلة فاعلية التدريب في كثير من الأحيان، إذ نجد أنه يهتم بالمعارف دون المهارات، أو السلوك، أو تحسين الأداء (كمال وأحمد، ٢٠١٢: ٣٦).

ثانياً: النظرية المعرفية:

تصنيف النظريات المعرفية:

تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك، وتشمل نظرية الجشطلت أي التعلم بالاستبصار ونظرية النمو المعرفي لباجيه (Biaget١٨٩٦- ١٩٨٠)، ونموذج معالجة المعلومات والنظرية الغرضية أو التعلم القصدي لإدوارد تولمان Tolman (١٩٥٩-١٩٨٦). واتخذ الباحث من هذه النظريات (النظرية المعرفية لبياجيه) وقد انصبت كل أعمال بياجيه، على البحث في كيفية بناء المعرفة دون الاهتمام بتكوّن اللغة لذاتها، فأعماله المتعلقة بالتمركز حول الذات (EGO – CENTRISME)، وإن تطرقت إلى بعض مظاهر اللغة، فإنها تعرضت لها من حيث هي انعكاس لفكر الطفل، و يكتفي بياجيه بربط اكتساب اللغة بالوظيفة الرمزية التي هي أوسع منها, والتي تجد أصولها في المحاكاة واللعب، دون ذكر لدور العوامل الاجتماعية في ظهور وارتقاء هذه الوظيفة، وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه لا تفسر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة، فإنّ هناك من الباحثين من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجيه، إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلّم، وما اللغة إلاّ واحد من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل في محيطه(الزيات، ٢٠٠٦ ،٤٧).

أولاً: التعلم في النظرية المعرفية:

١. التعلم هو التغيير على وفق النظرية المعرفية.
٢. تكتسب المعرفة من خلال أنشطة معرفية عقلية تتضمن تشفير داخلي ينتج عنها بنيات معرفية عبارة عن انساق مهيكلة ومنظمة لتيسير أفضل ما يمكن من معالجة للمعلومات للحصول على المعرفة.
٣. التلامذة شركاء نشطين في عملية (التعلم).
٤. يأتي التعلم من مصادر متعددة (ابورياش،٢٠٠٧ :١٠٣).

ثانياً: التعليم [١]في النظرية المعرفية:

١. توصيل أو تحويل المعرفة بأفضل وأكفأ وسيلة يمكن ملاءمتها مع التلامذة.
٢. جوهر التعليم هو تشجيع التلامذة على استخدام طرق ملائمة للتعلم.
٣. التعليم هو مساعدة التلامذة على تنظيم معلوماته وتكوين بنيته المعرفية.
٤. التعليم نشاط حلزوني.
٥. التقويم عنصر أساسي لجودة التعليم (ابورياش،٢٠٠٧ :١٠٣).

ثالثاً: العوامل المؤثرة في النمو المعرفي:

يؤكد بياجيه بأن العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي هي:

١. **النضج العضوي Organic Maturation:** يتمثل هذا النضج بالجهاز العصبي والغدي وبالرغم من أهمية النضج العضوي الآ إن بياجيه يرى انه غير كاف لوحده.
٢. **الخبرات Experiences:** يتضح لنا أن الطفل الذي يتعرض ويكتسب خبرات أكثر من اقرأنه يكون أسرع في الانتقال إلى المرحلة التالية، وميز بياجيه بين نوعين من الخبرات هما:

أ. الخبرة الفيزيائية :Physical Experience

وهي الخبرة التي تتطلب العمل العقلي، نتيجة تفاعل الطفل مع الأشياء في البيئة المحيطة، مثل وزن جسمين لمعرفة أذا ما كانا متساويين.

ب. الخبرة المنطقية الرياضية :Logic Mathematical Experience

ترتبط هذه الخبرة بالأفعال التي يقوم بها الطفل على مجموعة الأشياء، ولا ترتبط هذه الأفعال بخصائص الأشياء، مثل التعاون والتنافس وغيرها (الزيات، ٢٠٠٦ ،٥٤).

٣. **التفاعل الاجتماعي: Social Interaction**

يتبادل الأطفال خبراتهم من خلال اللعب والعمل الجماعي والمناقشات، وهذا التبادل مفيد للأطفال، لان البنى المعرفية مكونة عندهم، وهذا يتطلب امتلاك الطفل بنية معرفية تساعده على فهم اللغة المستعملة والفائدة القصوى من التفاعلات الاجتماعية ونلاحظ عندما يقرأ الطفل أن هناك أراء تخالفه، وقد تكون صحيحة، الأمر الذي يساعد على اختيار ما يناسبه (قطامي، ٢٠٠٤: ٥٤).

٤. **الاتزان :Equilibrium**

عند تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به يتعرض لخبرات جديدة وباستخدام البني المعرفية الموجودة عندما يحاول تفسيرها وفي حال لم يستطع تنشأ لديه حالة استثارة يطلق عليها بياجيه (عدم الاتزان) تدفع الطفل للقيام بعدد من الأنشطة لتفسير الخبرات الجديدة، واستعادة اتزانه، وكلما زاد عدد المرات التي يفقد

---

(١) أشار الباحث الى موارد النظرية المعرفية في مجالي التعلم والتعليم، وبالرغم من أن البحث تناول المواقف التعليمية ولكن لوجود صلة بين الموضوعين في النظرية المعرفية فقد تناول الباحث كلا المفهومين.

ويستعيد فيها اتزانه، كلما زادت قدرته على مواجهة المواقف الجديدة (الازيرجاوي،١٩٩١ :٣٢١)، (الشهراني والسعيد،٢٠٠٤: ١١).

رابعاً: اقتراحات بياجيه لتسهيل النمو في التفكير:

وضع بياجيه عدة اقتراحات لتسهيل النمو المعرفي في التفكير وهي كالآتي: -

١. الاهتمام بالأنشطة التعليمية في جميع المراحل الدراسية وعدم الاقتصار على مرحلة معينة.
٢. جعل التلامذة في اختبار في جميع الأنشطة التعليمية مهما كان نوعها.
٣. تقدير المستوى المعرفي للتلامذة من خلال إعطائه مهام متغيرة وعدم الثبات على مهمة معينة.
٤. وجود مستويات معرفية متعددة، ومتفاوتة عند التلامذة، وعلى المعلم أن يوجه التلامذة نحو الأنشطة والمناسبة لمستوى تفكيرهم.
٥. عند التعامل مع التلامذة على المعلم طرح أسئلة كاشفة، لكي يتعرف على أنماط التفكير عندهم.
٦. تشجيع التلامذة الذين وصلوا إلى المرحلة الشكلية (المجردة) على القيام بالعمليات العقلية الآتية: (التفكير الاستدلالي الفرضي، والتفكير الفرضي، والتفكير، والبناء ومشكلات جديدة).
٧. في مرحلة العمليات الشكلية (المجردة) يطلب المعلم القيام بوضع فرضية يستدل فيها على مدة تأثيرها في المواقف التعليمية.
٨. إعطاء التلامذة الفرصة للمناقشة واكتشاف مبادئ علمية.
٩. التشجيع على التفكير الشكلي في مجالات اهتماماتهم وخلفياتهم المعرفية (قلادة، ١٩٨١ :٣٩) (الخليلي، ١٩٩٦: ١٤٤ – ١٤٦).

خامساً: مستويات التفكير الثلاثة للعمليات المجردة:

إذ يشمل التفكير شبه المنطقي وما قبل العملي للطفل كما يأتي. (Preoperational Thought semi logical)

١. العمليات الحسية في الطفولة المتوسطة.

٢. جميع هذه الطرق تساعد على التفاعل مع البيئة التي تعد شرطا رئيسا للمستوى الذي يليه من التطور. وأهمية هذه المستويات الثلاثة للنشاط المعرفي إلى الفروق النوعية فيما بينها فالنشاطات الذهنية للعمليات المجردة ليست كالمخططات الحركية للرضيع التي هي ذكاء عملي. وتعمل على المستوى ما قبل المجرد وما قبل اللغوي، أن العمليات المجردة هي عبارة عن اختبار للفرضيات. وتطوير للنظريات حول العلاقات المفترضة. إما وظيفة النمو المعرفي فتتضمن أنتاج أبنية معرفية تساعد الفرد على العمل على الظروف البيئية بمرونة وبأساليب وطرق متعددة (Gruber & Voneche ,1977 ,p: 65).

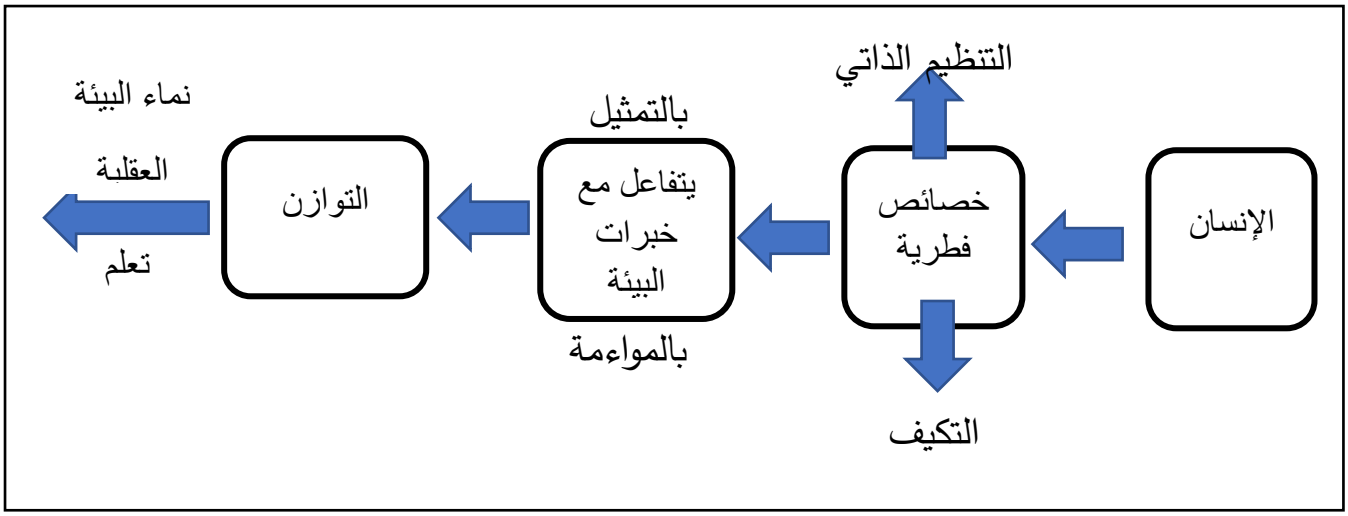
وينظر بياجيه إلى النمو من زاويتين هما:

١. البنية العقلية: وتشير إلى مرحلة التفكير التي توجد لدى الفرد كمرحلة عمرية ما من مراحل نموه.

٢. الوظائف العقلية: وتشير إلى العمليات التي يلجا أليها الفرد عند تفاعله مع المثيرات البيئة، ويعتقد بياجيه أن الوظائف العقلية موروثة لذلك فهي ثابتة لا تتغير أما العقلية فهي نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.

مخطط (٤)

تكوين المعرفة عند بياجيه (الخوالدة وآخرون،١٩٩٧ :٣١٦)



وأكد بياجيه على ما يأتي: –

١. أن التطور العقلي يحدث نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.
٢. أن عملية التعلم والنمو العقلي كلاهما منفصلتان عن بعضهم البعض فالتعلم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله.
٣. أن النضج يسبق التعلم؛ ولذلك أكد بياجيه على مبدأ الاستعداد (Readiness)؛ بمعنى إن البيانات المعلومات المدخلة لابد إن تكون عند المستوى الفعلي لتطور الطالب. وفي ظل نظرية التطور عند بياجيه؛ هناك عمليتان معرفيتان أساسيتان في التقدم من مرحلة إلى أخرى هما التمثل (Assimilation)؛ والتكيف (Accmmodation) (زيتون وزيتون،٢٠٠٣: ٥٤).

سادساً: مكونات المعرفة (Knowledge Components):

تتكون المعرفة من ثلاث عمليات متسلسلة مسؤولة عن تكون المعرفة لدى الفرد هي:

١. التمثيل :(Assimilation) ويعني استجابة الفرد لظاهرة معينة سبق له إن استجاب لها فتحصل عنده حالة من فقدان التوازن فيشعر بالحاجة إلى تنظيم المعرفة فيتولى العقل التكيف مع الموقف الجديد، وصعوبة التعلم، فالتمثيل عملية دمج، أو إضافة جديدة إلى البنية المعرفية العقلية.
٢. الموائمة :(Accommodation) وهي عملية تعديل أو تغيير ما لدى الفرد من أبنية معرفية لتتناسب مع المعلومات أو الخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد وفيها يعمل الفرد على أن يكيف هو نفسه للعالم

الخارجي عندما يحتاج إلى أن يغير نظامه المعرفي لكي يتعامل مع البيئة لذلك فأن ما يجري في التمثيل، والموائمة هو ما يطلق علية التكييف (Aduptation).

٣. التنظيم :(orgunization) وهو عملية يحصل فيها الدمج بين المعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة في البيئة المعرفية لدى التلامذة (عطية، ٢٠٠٨ :٤٩).

سابعاً: مراحل النمو العقلي (stages of mental development):

١. مرحلة التفكير الحسي: وتبدأ من الولادة حتى السنة الثانية من العمر، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قادرا على الإحساس والحركة من دون أن تكون لدية معرفة بمحيطة الخارجي وتبنى المعرفة عنده من خلال الإدراك الحسي، والأفعال الحركية وإن كل حركة تصدر منه تحتاج الى تخطيط ذهني.

٢. مرحلة ما قبل العمليات: وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية من عمر الطفل حتى السنة السابعة. وفيها يستطيع الطفل محاكاة بعض الأفعال التي جرت إمامه قبل ساعات وفيها يكون غير قادرا على القيام بعمليات عقلية لكنه قادر على تخزين المعلومات والأفعال في ذاكرته وإعادة استعمالها وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل باستخدام الرموز، واللعب، ويتسع تفكيره الرمزي، وتتكون لديه مخططات ذهنية ويصبح في مقدروه أجراء بعض عمليات التصنيف على أساس اللون أو الشكل أو الحجم ويبدأ عنده وعي تدريجي لظاهرة ثبات أمور.

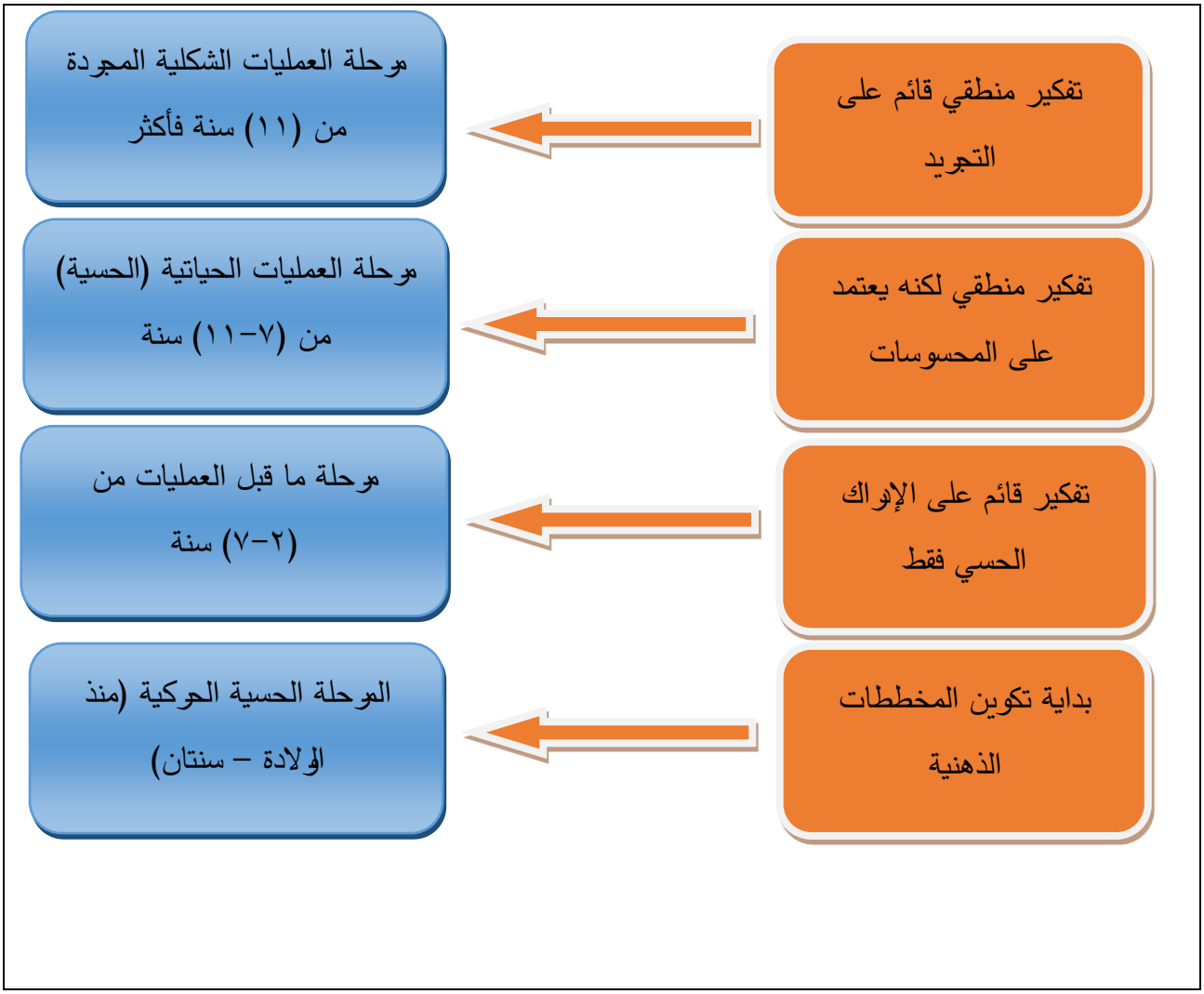
٣.مرحلة التفكير المادي أو المرحلة الإجرائية: وتبدأ هذه المرحلة من سن الثامنة وحتى السنة الثانية عشره وفي هذه المرحلة يكون بمقدور الطفل حل بعض المشكلات ويكون بإمكانه القيام بعمليات عقلية كالاستنباط والاستقراء القائم على خبرات محسوسة وفيها يبدأ بالتمييز بين تصنيفات الأشياء والتفريق بين الحاضر والماضي من الزمان ويكون بمقدوره تكوين بعض العلاقات المفاهيمية ولكنه يبقى غير قادر على التفكير المجرد.

٤.مرحلة التفكير المجرد والعمليات المجردة: وتبدأ هذه المرحل من سن الثانية عشرة وفيها يكون قادرا على الإلمام بالقضايا المجردة ويكون تفكيره قادرا على عزل المتغيرات الخاصة بالظاهرة وضبطها والتحكم بها ويكون قادرا على الاستدلال الافتراضي واستخدامه في حل المشكلات وفي هذه المرحلة تتشكل شخصية الطفل (أبو جلالة،٢٠١٢: ٧٨).

كما يذكر الخليلي: مراحل النمو عند بياجيه هي مراحل متتالية واحدة تلو الأخرى ولا يمكن تخطي أو تجاوز مرحلة منها، وتختلف مدة المرحلة من طفل الى آخر لذلك يمكن أن يتجاوز طفل مرحلة من المراحل أسرع وأقصر مدة عن غيره من الأقران (الخليلي، ١٩٩٦: ١٣١-١٣٢).

مخطط (٥)

مراحل النمو المعرفي (العقلي) عند بياجيه. (القريشي،٢٠١٢ :٢٧)



ثامناً: مراحل النمو المعرفي:

المقصود بالمرحلة عند بياجيه ما يأتي:

١. أن كل مرحلة تتألف من (فترة تشكيل وفترة تحصيل) وهذا يجعلها تتميز بالتنظيم المستمر للعمليات العقلية في مرحلة ما كما تكون نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة التالية فكل مرحلة تتكون من فترة تحصيل وتشكيل.

٢. ترتيب ظهور المراحل ثابت لا يتغير، إلا إن سن التحصيل يتغير حسب التدريب والعوامل الثقافية والحضارية، وهذا يعني أن السنوات التي حددها بياجيه لكل مرحلة قابلة للتغير (الهاشمي وآخر،٢٠٠٨:١١٩).

٣. يسير النمو من مرحلة إلى مرحلة لاحقة على وفق قانون يشبه قانون التكامل، بمعنى أن الأبنية السابقة في الماضي تكون جزء لا يتجزء من المستقبل.

ويعتقد بياجيه أن جميع الأطفال بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون أليها يتقدمون في نموهم المعرفي عبر أربعه مراحل وأن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يكون انتقالا مفاجئا حيث من الممكن إن يكون الطفل في مرحلة من حيث بعض المظاهر وفي مرحلة أخرى في مظاهر أخرى (الهاشمي وآخر،٢٠٠٨:١١٩).

ولقد طور بياجيه خلال النصف الثاني من القرن الماضي نموذجا يصف الطريقة التي كان يحس بها فيما حوله من خلال جمع المعلومات وتنظميها، وقد ركزت نظريته على عدد من المراحل المتميزة التي يتطور التفكير من خلالها عند الفرد، وكان يطلب من الأطفال من خلال مقابلاته لهم تأدية مهام معينة والتحدث معهم حول الحلول التي كانوا يتوصلون أليها.

ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من زاويتين هما: –

١.البنية العقلية، وتشير إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة عمرية من مراحل نموه.

٢. الوظائف العقلية، وتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع المثيرات البيئية، ويعتقد بياجيه أن الوظائف العقلية موروثة لذلك فهي ثابتة لا تتغير أبداً، أما الأبنية العقلية فهي تتغير نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة(الازيرجاوي،١٩٩١:١١٢).

مما تقدم يرى الباحث إن النظرية المعرفية شاع استخدامها في مجال التعليم عندما كرس بياجيه حياته لدراسة النمو العقلي عند الأطفال وأجرى دراساته على أطفاله الثلاثة. ثم اهتم بموضوعات أخرى كالدافعية والإدراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال، ثم ترجمت إعماله من الفرنسية إلى الإنكليزية ونالت اهتماما كبيرا في أمريكا.

من هنا تركز النظرية المعرفية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات الأساسية، أبرزها:

١. يتضمن التعلم أعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة، وتكوين أفكار جديدة.

٢. يحدث التعلم عندما يقوم التلامذة بمعالجة المعلومات الجديدة.

٣. دون الاستعداد الكافي ربما لأيتم التعلم أو يكون غير فعال.

٤. يستطيع التلامذة جعل التعلم ذا معنى أذا قام بالانتباه للخبرات الجديدة ورمزها وربطها بالخبرات السابقة.

٥. التركيز في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة التلامذة وأدائه وتنظيماته التي يجريها على أبنية المعرفية من اجل دعم الروابط الذهنية وتوجهها (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٣: ٥٢).

تاسعاً: التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية:

أن مراحل التطبيق التربوي لنظرية بياجيه تتمثل في المراحل الثلاث:

أ. تطبيق النظرية المباشر في داخل الصفوف الدراسية.

ب. كانت الانشغال بالفروق الفردية.

ت. تطبيق مرحلة الموازنة على عمليات التعلم حيث أصبح لدى المعلم أطار مفيد يمكن من خلاله ملاحظة التلاميذ وهم يقومون بحل المشكلات وفهم هذه العملية (قطامي ،٢٠٠٥: ٣٨).

عاشراً: بعض المبادئ التربوية المستمدة من هذه النظرية:

١. على المعلم أن يقوم توفير المواد المحسوسة والأمثلة الحسية داخل غرفة الصف لأنها أمر أساسي في تفسير بعض المفاهيم في تعلم الأطفال كما وتساعد على تنمية التفكير.
٢. ضرورة أيجاد مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الطفل المعرفية ولا تصل لحد التعجيز والشعور بالإحباط والفشل.
٣. توفير الألعاب التربوية وتطعيم الأنشطة التعليمة بروح اللعب والحرية والتمتع بالأشياء.
٤. عدم مواجهة الأطفال بمشكلات عقلية تفوق مرحلة نموهم العقلي المعرفي وتوفير فرص ممارسة الأنشطة التي تناسب نموهم.
٥. عدم تصنيف إجابات الأطفال إلى صحيحة وخاطئة لان كثير مما نعتقده خاطئا يعتبر صحيحا وفق الإطار المرجعي لتفكيرهم.
٦. إتاحة فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الاجتماعية وكذلك التفاعل مع الآخرين له دور تعليمي تعلمي في المجالات المعرفية والوجدانية والاجتماعية.
٧. وضع الطفل في بيئة نشطة فاعلة لتسهيل عملية التعلم وممارسة الاكتشاف الذاتي للخبرة.
٨. يجب أن يسير الطفل في مراحل النمو حسب قدرتهم وسرعتهم وعلى الطفل أن يلعب دور في التعلم المفرد بما يناسب ميوله واتجاهاته وعلى المعلم تيسير وتوجيه ذلك.

وأصبح لزاماً على مصممي المناهج وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال (قطامي ،٢٠٠٥: ٣٨).

ثانيا: النظرية ما وراء المعرفية:

أولاً: نشأة التفكير ما فوق المعرفي: Metacognitive

ترجع جذور ما فوق المعرفة فقد بدأت مع كل من سقراط (١) وأفلاطون (٢)، فحكمة سقراط المعروفة (اعرف نفسك)، كانت تعني أن يكون الفرد، واعيا بأفكاره، ومشاعره وأحاسيسه وملاحظا ومراقبا للخبرات التي مر بها، أما أفلاطون فيرى أنه (حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث عن نفسه)، وذلك عن طريق العمل بتقديم الطريقة التي تساعدهم على التفكير في المواقف التي تواجههم يومياً، ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير عمليات التذكر لديهم ، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح (ما وراء الذاكرة) (Metamemory) وبعد ذلك توسع هذا المفهوم على أنه وعي أو معرفة التلامذة بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة (أبو جادو ومحمد ،٢٠٠٧: ٣٤٣).

تتابعت البحوث والدراسات المقننة بأحدث الأساليب والتحليلات الإحصائية محدثة تطورات هائلة وكان من بين هذه النظريات (نظرية ما فوق المعرفة) والتي شابها بعض الغموض نتيجة التداخل بين المعرفة وما فوق المعرفة، وتؤكد الأدبيات التربوية على وجود ارتباط وثيق بين التعلم الناجح وما فوق المعرفة ظهر مفهوم ما فوق المعرفة على يد عالم النفس الأمريكي المعرفي John Flavell، في السبعينيات

من القرن الماضي، وكان ظهوره نتيجة ما قام به من أبحاث حول تطور الذاكرة والتذكر (الويشي، ٢٠١٣: ٩٢،٨٩).

كان لظهور ما فوق المعرفة في أواخر الستينيات وتطورها في الثمانينيات من القرن العشرين إضافة جديدة في علم النفس المعرفي، فتحت مجالا وآفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والذاكرة والتفكير والاستيعاب ومهارات التعلم (جروان، ١٩٩٩:٤٢).

وبما أن ممارسة مهارات ما وراء المعرفة تسهم في تحسين التعلم، وتنمية قدرات الطلاب، وتحسين مجالات التفكير المستقبلي لديهم عن طريق التخطيط، واستخدام البدائل، والتحكم بالمعطيات. فقد أصبح من أهم مداخلِ التَّدريسِ الحديثة توجيه المعلمين نحو تعليمِ الطُّلاب كيفية التفكير، وذلك عن طريق تنمية قدراتهم في مهارات ما وراء المعرفة(Metacognition (Skills وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، لكي يكونوا قادرين على الانتقاء، والتَّجديد، والابتكار، وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (عصر، ٢٠١٢ :٧٣) .

مهارات ما وراء المعرفة –مفهوم مهارات ما وراء المعرفة قد ذهب جون ديوي أن إلى مفهوم ما وراء المعرفة)Skills Metacognitive) يرتبط بمفهوم الوعي الذاتي ويعتقد بانعكاس هذا الارتباط على النشاطات والفعاليات المعرفية ، وعلى تفكير الطلبة، لذلك قدم ديوي مصطلح القراءة التأملية)Reflective Reading)ليعبر عن قدرة الفرد على التأمل في أفكاره وترتيبها وربطها ، وركز على الحاجة للنشاط الذهني في التعليم ، والمراقبة والتقويم الناقد والبحث عن العلاقات والروابط ، بمعنى أن يكون التعليم للتفكير ، باعتباره أحد السبل للوصول إلى المعرفة الجديدة أو ابتكار أشياء حديثة (Ann Brown, 1987, 66 – 79) .

أما ستيرنبرج (١٩٩٤) Sternberg فله وجهة نظر مختلفة في مهارات ما وراء المعرفة، حيث يرى أنها "عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وأنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي، ومعالجة المعلومات"(عكاشة، وضحا، ٢٠١٢ :١١٢).

مهارات ما وراء المعرفة Skills Metacognitiveهي: "وعي المتعلم بالاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم والتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، وهي وعي المتعلم بنمط تفكيره عند القيام بمهمات محددة ومن ثم استخدام تلك الدراية في التحكم بما يقوم به من عمل " ( )أبو رياش، ٢٠٠٧ :٣٨) .

ومن خلال ما سبق يتفق الباحث مع تعريف ستيرنبرج (١٩٩٤) Sternberg لمهارات ما وراء المعرفة، باعتبارها عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وأنها

بذات الوقت تعد مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، فهي أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات .

تصنيف مهارات ما وراء المعرفة :قام العلماء بتصنيف مهارات ما وراء المعرفة بهدف تحديد مجالاتها، وأهم المهارات اللازمة لتطبيقها أثناء التدريس، وتتفق أغلب التصنيفات على ثلاث مجالات وهي: التخطيط، المراقبة والتنظيم، التقويم.

وتطور مفهوم التفكير ما فوق المعرفي (Metacognition) في العشر سنوات الأخيرة حتى أصبح مجالا من مجالات علم النفس التطوري، بدا ذلك التطور نتيجة لما تكشفت عنه النشاطات البحثية التي قام بها رواد في هذا المجال، وكان محور اهتمام البحوث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

الأول: ماذا نعرف عن التفكير ما فوق المعرفي؟

الثاني: ما الاستراتيجيات التي تستعمل في تنظيم نشاط التفكير ما فوق المعرفي؟ (قطامي ،٢٠١٣: ٥٧٧).

كما أن مفهوم ما فوق المعرفة (Metacognition) يعد أحد تكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، ولقد لقي اهتماما ملموسا على المستويين النظري Theoritically) والتطبيقي (Empiricaiiy)، فقد أجرى عليه (Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية، وتوصل بهذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما فوق المعرفة في التعليم الفعال (الموسوي، ٢٠١٥ :٨٢).

كما أن الإهتمام بنظرية ما فوق المعرفة قد توسعت في المجال التربوي مؤخرا، فقد وجد عدد من الباحثين أن مهارات ما فوق المعرفة (Metacognitive skills)، لها فائدة كبيرة للتلامذة والمعلمين، إذ إن الإنسان ليس مجرد كائن يفكر، ولكنه قادر على التحكم في تفكيره، وتوجيه سلوكه في اتجاه الأهداف النوعية وقادر على تنظيم ذاته وتقويمها، وإن الإنسان يستعمل فهمه لذاته، بوصفه أداة للتفكر (الموسوي، ٢٠١٠: ٤١).

ويرى الباحث أن التفكير ما فوق المعرفي أصبح في الوقت الحاضر أحد الأركان التربوية المهمة التي بدأت العناية به تزايد في الوقت الحاضر، ويعد مدخلا لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة لعملية التعليم والتعلم، وهو الأداة التي تمنح التلامذة القدرة العقلية، وتسمح له باستعمال أقصى حد ممكن من قابلياته وطاقاته العقلية.

وما فوق المعرفة (Meta cognition) هو مصطلح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها، وهذه الخاصية غير موجودة عند أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الحضانة، ومع أنها تطور بنحو كبير في سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية (عدس، ١٩٩٩ :٢٩١).

والمعرفة ما فوق المعرفية تظهر مبكرا، لكنها تتطور بشكل بطئ جداً، وتستمر في التطور في أثناء مرحلة المراهقة، وقد بين العالم فلافل (Flavell) كيف أن الأطفال ذوي الأعمار المختلفة يتعاملون مع

مهمات التعلم بطرائق مختلفة، أي انهم يطورون استراتيجيات جديدة ووجد انه كلما تقدم الأطفال في العمر فانهم يظهرون وعيا أكثر لعمليات التفكير لديهم (Flavell ،1987:22-23).

وقد طور فلافل بعد ثماني سنوات أنموذجه " ما فوق المعرفة " في قدرة الفرد على الضبط والتحكم الإدراكي (Control Cognitive) من طريق التنوع الهائل للأنشطة المعرفية التي تتم عبر أربعة أصناف من الظاهرة هي:

١. معرفة ما فوق المعرفة (Knowledge Meta cognitive): وتعني المعرفة التي تم خزنها لدى الفرد عن الواقع، التي تختلف كيفياً عن المعرفة الخام المستدخلة، والمهم هنا هو ما تشكل في وعي الفرد مكونة لديه المعرفة بما وراء المعرفة.

٢. خبرات ما فوق المعرفة (Meta cognitive Experience): وتعني الخبرات التراكمية التي تكونت نتيجة استعمال المعرفة، وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، وما ينتج عنها من نتائج تدعم الخبرات، إذ تتأثر خبرات ما فوق المعرفة بنتائج معالجة الفرد الأنشطة التي يمارسها.

٣. الأهداف أو المهمات (Goals or Tasks): تؤثر طبيعة الأهداف والمهام، ودرجة تعقيدها، ومستوى صعوبتها، وقيود شروط تحقيقها في تفعيل العمليات التي تقف وراء نواتج ما فوق المعرفة، أو تنشيطها.

٤. الأفعال أو الاستراتيجيات (Acticons or Strategies): تشير أنشطة فوق المعرفة واستراتيجياتها إلى تفعيل معرفة ما فوق المعرفة، ومهارات ما فوق المعرفة بالتعاقب (الكعبي ،٢٠٠٥: ٨٣-٨٤).

ثانياً: مكونات التفكير ما فوق المعرفي(Components of metacognitive thinking): بالرغم من أن مصطلح ما فوق المعرفة حديث نسبيا ، إلا أن هناك رأيا يجمع في أصوله إلى أفكار قديمة ، فقد تحدث كثير من المنظرين التربويين أمثال ديوي Dewey ، وثورندايك Thorndike وجود Judd، عن أهمية معرفة الطلاب لإجراءات حل المشكلة ذهنية ، ومن ثم محاولة نقلها إلى مواقف جديدة ، وأشار جلوفر ورونج (١٩٨٧) Glover& Ronning إلى أن ديوي ركز على الفعل التأملي reflective action الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد ، ولعل هذا الاختلاف بين الرأيين (حداثة المفهوم وأصالته) هو السبب الذي يفسر عدم الاتفاق بين التربويين على مكونات ما فوق المعرفة ، حيث يشير دوجلاس هاكير Douglas Haker إلى أن فلافل Flavell قسم ما فوق المعرفة الى:-

١. معرفة إدراكية فوقية

٢. خبرة إدراكية فوقية.

أذ تشير الأولى إلى المعرفة بالشخص المدرك وبالمهمة المدركة، والاستراتيجية المستخدمة في الإدراك، أما الثانية فتشير إلى أي خبرة واعية سواء كانت عقلية أم انفعالية (إسماعيل، ٢٠١١: ٢٢٧).

إذ يميز فلافل بين معرفة ما فوق المعرفية Meta cognition knowledge)) وبين خبرة ما فوق المعرفية Meta cognition experience)) إذ تشير خبرة ما فوق المعرفة إلى المعرفة المكتسبة حول

العمليات المعرفية التي يمكن أن تستخدم لضبط هذه العمليات إذ يعني بمعرفة ما فوق المعرفية فهي المعلومات والعمليات السابقة لدى المتعلم (العتوم، ٢٠١٢ :٢٥٣)، (قطامي،٢٠١٣: ٥٨١).

وهناك تقسيمات عدة لمكونات التفكير الفوق المعرفي جاءت بعد تقسيمات فلافل وتتضمن:

١. معرفة الفرد بذاته: وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

ا. الالتزام Commitment: وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر والتفضيلات.

ب. الاتجاهات الإيجابية، حيث أن الاتجاهات تستثير دوافع إيجابية نحو الإقبال على أداء نشاط، والذي يرغب بالتالي في أدائه، وقد أمكن تحديد الاتجاهات التي تحدد خصائص الطفل المفكر تفكير جيدا كالآتي:

- المثابرة.
- التعلم من الفشل فهو يشكل خبرة تعليمية لديه (قطامي ،٢٠١٣: ٨٢)، (قطامي، ١٩٩٠، ٥٧).

ج. الانتباه: ويكون التفضيلات، والصور الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة (العتوم وآخران، ٢٠١٤: ٢٧٢).

٢- المعرفة بعمليات التفكير أو أشكال المعرفة: وتشتمل على ثلاثة أنماط هي:

النمط الأول: المعرفة التقريرية Declarative Knowledge: وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم التلامذة على إنجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن هذه المعرفة تجيب عن سؤال ماذا (What) مثال ذلك ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟

النمط الثاني: المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge: وهي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما، وهي تجيب عن سؤال كيف (How)، مثال ذلك كيف ذهبت الى السوق؟

النمط الثالث: المعرفة الشرطية Conditional Knowledge: على وفق هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال متى (Who) أو لماذا (What) يتم استعمال استراتيجية معينة من دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما (أبو جادو ومحمد ،٢٠٠٧: ٣٥٠ – ٣٥١).

٣. ضبط عمليات التفكير؛ وهي القدرة على استعمال وضبط الاستراتيجيات المعرفية من خلال:

أ. التخطيط: ويتضمن اختيار مسار الأهداف، واختيار الإجراءات.

ب. التنظيم: ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.

ت. التقويم: ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر (قطامي ،٢٠١٣: ١٢٨).

إذ يرى الباحث مكونات ما فوق المعرفة التي حددها العلماء مثل فلافل Flavell ووينذن Wenden أرجعا مكونات ما فوق المعرفة إلى ثلاث مكونات هي:

- مكون يتعلق بالشخص وقدراته، ومعرفته وإدراكه لهذه القدرات الشخصية.
- ومكون ثان يتعلق بالمهمة ومطالبها، وتحديد الغرض منها، وطبيعتها.
- وثالث خاص بالاستراتيجية التي تهدف إلى الوصول بالتلامذة إلى تحقيق أهدافه.

إذ أن عملية التقويم الذاتي للمعرفة تتضمن ثلاثة أنواع للمعرفة الضرورية وهي:
(المعرفة التصريحية، الإجرائية، المعرفة الشرطية)

ثالثاً: مهارات التفكير فوق المعرفي (metacognitive thinking skills):

جميع الأدبيات التربوية تتفق على أن عمليات ما فوق المعرفة تشمل المعرفة بأنواعها وتشمل عمليات تخطيط والمراقبة الذاتية والتقييم الى إمكانية تضمين مهارات ما فوق المعرفة في سياق محتوى تعليمي خاص أو مواقف تدريسية، مهارات ما وراء المعرفة

يذكر (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩) ثمان مهارات ما وراء المعرفة على الرغم من تداخلها مع مكونات ما وراء المعرفة وفيما يلي عرض لهذه المهارات:

١. الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة وهذا يرتبط بوعي الفرد أو حكمه على درجه فهمه الأهداف التي يسعى الى تحقيقها وقدرته على وصف المشكلة التي تواجهه بلغته الخاصة بحيث تعبر عن فهمه لها.

٢. وعي الفرد في مواطن القوة والضعف في أفكاره ويرتبط وعي الفرد بقدراته على تحديد مواطن القوة والضعف في تفكيره أثناء حل المشكلة التي تعترضه بحيث يعمل على تدعيم إيجابي منها وتعديل السلبي.

٣. وعي الفرد بخبراته السابقة وتتمثل بقدره الفرد على إدراك نوع وطبيعة المعرفة السابقة التي يختزنها في بنائه المعرفي ذات العلاقة بالموقف الحالي بهدف استخدامها في حل المشكلات المشابهة.

٤. تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مشاكل مشابهه وتعتمد على قدره الفرد المتعلقة باستخدام المعلومات والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.

٥. تنظيم الاستراتيجيات وترتبط بقدره الفرد على التفكير في الاستراتيجيات العاملة سابقا والاستفادة منها في مواقف مشابهه وتكرار استخدامها.

٦. تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخطة الجديدة لحل المشكلة وتتضمن تحديد الأهداف وتحديد الخطوات أو وضع الخطط اللازمة للوصول الى الأهداف واختيار الاستراتيجيات المستخدم والتي تقود جميعها الى حل المشكلة والتي تحتاج الى تقويم لها من خلال مخرجات الأعمال السابقة.

٧. تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل وترتبط قدره الفرد على البقاء في المسار الصحيح أثناء نشاطها التعليمي وتقويم الأعمال في ظل تحقق الأهداف.

٨. تقويم فاعليه الإستراتيجية المختارة وتعود الى حكم الفرد على مدى نجاح الخطة أو الإستراتيجية التي استخدمها في الوصول الى الحل (العتوم وآخران، ٢٠٠٩: ٢٧٢).

وهناك أجماع متفق عليه من قبل معظم الباحثين على أن مكونات التفكير فوق المعرفي هو ثلاث مكونات أساسية أو ما يطلق عليها بثلاثة مهارات أساسية وهي كالاتي:

١. **التخطيط (planning)**: ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل العملية التعليمية، وتشير الى الأنشطة المتعمدة التي تنظم كافة عمليات التعليم تتضمن مهارات التخطيط بانها مهارات التفكير والتي لابد من وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محددا من قبل الفرد نفسه

أو من قبل شخص أخر غيره وبهذا يكون له خطة معينة تساهم في تحقيق هذا الهدف وتتضمن مرحلة التخطيط مجموعة من الأسئلة يقوم بتوجيهات الفرد لنفسه. مثال:

مهاره التخطيط وتتضمن الأسئلة الأتية: ما طبيعة المهمة؟ وما هدفي الذي أسعى الى تحقيقه؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي احتاجها؟ وكم قدرا من الوقت والموارد احتاج؟ (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٧٥).

وهل أستطيع التنبؤ بالنتائج المرغوبة؟ (أبو جادو ومحمد، ٢٠٠٧: ٣٥١ –٣٥٢).

وتتضمن مهارة التخطيط الإجراءات الأتية:

١. تحديد الهدف.
٢. اختيار عمليات معينة ليتم إنجازها.
٣. متابعة وتسلسل العمليات.
٤. معرفة الأخطاء والمعيقات.
٥. التنبؤ بالنتائج المرغوب بها (جروان، ١٩٩٩: ٥٢).

٢.المراقبة والتحكم (Monitor and control): وتعني وعي المعلم لما يستخدمه من استراتيجيات للتعليم، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الأداء وتشير إلى الأنشطة التي تسهل التقدم في العملية التعليمية، وتتضمن الأسئلة الأتية: هل لدي فهم واضح لما افعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعين عليه إجراء تغييرات؟ (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٧٥).

وهي الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل العمليات ومعرفة ما لا يحقق هذا الهدف متى يمكن الانتقال للعملية التالية ومن ثم اختيار هذه العملية اكتشاف العقبات ومعرفه كيفية التغلب عليها (الكعبي،٢٠٠٥: ٨٧).

وتتضمن حتى مراقبه ضبط العديد من الأسئلة الذاتية التي يقوم الفرد توجيهها إلى نفسه مثال على ذلك ما يأتي:

١. هل هذه المعلومات التي كتبتها مناسبه ومهمه لحل المشكلة؟
٢. هل الخطوة التي يقوم بتنفيذها صحيحه؟
٣. هل أستطيع أن اثبت صحة هذه الخطوة؟
٤. هل أنا في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الهدف؟
٥. هل أحافظ على تنظيم تسلسل خطوات الحل؟
٦. هل هناك صعوبات، وماهي؟
٧. كيف يمكنني أن أتغلب على هذه الصعوبات؟
٨. هل كتبت الأفكار المهمة والمرتبطة بالمسألة جميعها؟ (قطامي، ٢٠١٣: ٥٨٩).

٣.**التقويم (Evaluation):** ويقصد به التحقق من مدى تحقيق الهدف الحكم على دقه ذلك الهدف وأيضا الحكم على النتائج من ذلك الهدف وتقييم مدى ملائمه الأساليب التي استعملت في تحقيقها وتقييم كيفية تناول عقبات الأخطاء ثم تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها وتتضمن مرحلة التقييم عدد أو مجموعه من الأسئلة الذاتية التي يوجهها الفرد لنفسه ويجيب نفسه عليها

وتتضمن الأسئلة الآتية: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٧٥).

١. كيف كان أدائي؟ (ممتاز، متوسط، مقبول).
٢. تقييم مدى تحقق الهدف؟
٣. هل الطريقة التي اتبعتها كانت ملائمة؟
٤. هل احتاج إلى أن أعود إلى إجابة السؤال لمراجعة خطوات الحل أو تصحيح أي خطأ وقعت فيه؟ وذلك من خلال مايأتي:

١. هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
٢. كيف يمكنني أن اشرح الحل لزملائي؟
٣.هل أستطيع الحصول على النتيجة نفسها بطريقة أخرى؟ (الفضالة، ٢٠٠٣: ١١٤).

وبالتالي فهي تتضمن كل من مهارة التخطيط، ومهارة التنظيم (المراقبة والتحكم) ومهارة التقويم.

غير أن استخدام هذه العمليات في التفكير يعد من اعلى المستويات التي يستخدمها الفرد أثناء عمليه التفكير لأنها تتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات تخطيط والمراقبة والتقويم بتفكيره بشكل مستمر تطلب منه التحسين المستمر لطريقة تفكيره وتجويدها الى الأفضل وأن استخدام العمليات العقلية العليا في التفكير تسمى بالتفكير ما فوق المعرفي أو التفكير حول التفكير لان الفرد في هذا النوع من التفكير يقوم بمراقبة ذاته يفكر حول ما يفكر ويفكر كيف أن يستخدم ما لديه من معلومات وخبرات سابقة وتوظيفها في عمليات جديده لذلك سمي التفكير في التفكير أو التفكير حول التفكير أن جميع ما سبق وتم ذكره من قبل الباحثين والمصادر التي تم ذكرها، ورأي الباحث أيضاً بأن المهارات الفوق المعرفية ترتبط بالقدرات العقلية للفرد وتبين معرفته وقدرته على التعلم وقدرته على توظيف الخبرات السابقة في تحقيق النشاط الذي يفكر حوله وبهذا يعطي للتلامذة أو الفرد ثقته بنفسه ويبين له قدرته على إنجاز المهام كما أن مهارات ما فوق المعرفة تصنف من افضل أنواع التفكير ومن المستويات العليا للتفكير المتقدم عالي الرتبة لدى التلامذة لأنها تجعل من التلامذة شخص ذات قابليات وقدرات على الانتباه والتركيز وتنمي لديه القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق الهدف الذي يفكر فيه.

وهنا لا بد من الإشارة إلى النظر أن أفضل فترة مناسبة لتعليم مهارات ما فوق المعرفة هي مرحله الثانوية (عبد العزيز، ٢٠٠٧: ٢١٣).

وتبدأ مرحلة الإعداد في السنوات الدراسية التي تسبق مرحلة الإعدادية مثل رياض الأطفال والابتدائية والمراحل المتوسطة من الثانوية لأنها تساعد على ترسيخ بعض المعلومات والممارسات والسلوكيات التي ينبغي أن يتبعها في مرحله التعليم المباشر لمهارات فوق المعرفة في فترات لاحقه وهي فترة الثانوية أو مرحلة الثانوية وان مثل هذه الممارسات تتوقف على النشاط في التفكير من حين لأخر والتأمل فيما يتم إنجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التفكير حول التفكير أي أثارة الأسئلة التي التلامذة (جروان، ١٩٩٩: ٢٨٨).

ويعرف التخطيط بطرق مختلفة في حين يرى سكولنك وفريدمان ١٩٨٧م أنها تتضمن القدرة على تصور المشكلة ووضع الأهداف ووضع استراتيجية أو أكثر لتحقيق الأهداف ومراقبة العمليات للعمل نحو الأهداف فان (برونسون ٢٠٠٠) يرى انه قد يتضمن أو لا يتضمن أنواع الشعور لتخطيط العمليات كما يمكن أن يتضمن أو لا يتضمن القدرة على تنفيذ الخطة، أظهرت دراسة شنايدر وبرسلي ١٩٨٩ م أن القدرة على التخطيط تتطور خلال سنوات الطفولة وفترة المراهقة وأنها تتحسن بشكل كبير بين سني العاشرة والرابعة عشره وان التلامذة الأكبر سنا وذوي الخبرة الأطول هم أكثر معرفه وعلما بالمعرفة وباستخدام تلك المعرفة لتنظيم تعلمهم قبل البدء بالمهمة أما القدرة على المراقبة فيعرفها سنايدر ١٩٧٤ على أنها القدرة والرغبة في تنظيم القدرات التعبيرية العامة للفرد لتتلاءم مع عناصرها ومتطلبات الموقف فقد أشارت الدراسات الى أنها تتطور بشكل بطيء وهي ضعيفة لدى الأطفال والمراهقين وأن القدرة على المراقبة تتطور تتحسن مع التدريب والممارسة أي ممارسة عمليات التفكير في المواقف (العتوم وآخران، ٢٠٠٩: ٢٧٥).

وخلاصة اطلاع الباحث على بعض المصادر والدراسات السابقة وجد تصنيف حسين محمد أبو رياش، الذي صنف مهارات ما وراء المعرفة الى خمس مهارات وهي:

١. **الوعي (Awareness):** ويتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، وتفكيره، وقدراته، ومستوى إنتباهه، وكذلك الغرض من الموقف، ومعرفة طبيعة الأخطاء التي يقع فيها الفرد.
٢. **الإستراتيجية المعرفية (Cognitive strategy):** وهي الخطة التي يتبعها الفرد من أجل تحقيق الهدف أو حل المشكلة، حيث تتضمن البحث عن الأفكار الرئيسية في الموقف، وتنظيم المعلومات، والاستعانة بأكبر قدر منها لحل المشكلة.
٣. **التخطيط(planning):** ويتعلق بتحديد الأهداف، واختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، كما يتضمن التخطيط ما يجب معرفته لمعالجة الموقف، وماهي الخطوات الواجب اتباعها، وماهي المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعد في أداء المهمة.
٤. **المراقبة:** وتتعلق بالتفكير في أهداف المهمة، وكيفية تحقيقها، واختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل، كما تشمل تعديل الاستراتيجيات أو استبدالها، وهذا يحقق التغلب على الصعوبات أو العوائق التي تعترض تفكير الفرد.

٥. **التقويم:** ويتعلق بتقييم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وكذلك تقييم مدى ملائمة الإستراتيجيات التي استخدمت في تحقيق الهدف المنشود (فارس،٢٠١٣: ٣٢).

رابعاً: استراتيجيات التفكير ما فوق المعرفي:

هناك اتفاق بين اغلب الباحثين الذين كتبوا واعطوا اهتمام كبير بمهارات ما فوق المعرفة أو النظرية ما فوق المعرفية على أنها تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي تنمي مهارات ما فوق المعرفة التي نسميها في العمل وهذه الاستراتيجيات يمكن أن تتعلم بطريقه غير مباشره كما أن هذه الاستراتيجيات والعمليات يمكن أن تتحسن عن طريق الممارسة والتدريب المتواصل تكون هذه الاستراتيجية هدفا أساسياً لمؤسسات التربية والتعليم وقد توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول ما فوق المعرفة أو التفكير فوق المعرفي على تحديد عدد من الاستراتيجيات الرئيسية التي تعمل على تنمية (العمليات العقلية العليا) التي تقوم بإدارة نشاطات الفرد (التلامذة) في موقف معين أو حل لمشكلة أو اتخاذ قرار وهذه الاستراتيجيات متعددة ومعقده التركيب والاستراتيجيات ما فوق المعرفية تستعمل لضمان الوصول إلى هذا الهدف ويستعملها التلامذة عندما يخطط أو يراقب أو يُقَوم عمليات التعلم وهذا لا يعني أن الاستراتيجيات المعرفية تنفصل في اثرها عن استراتيجيات ما فوق المعرفة بل ربما يكون هناك تداخل بين هذه الاستراتيجيات في تنميه مهارات التفكير المعرفي ومهارات التفكير فوق المعرفي(عطية،٢٠١٣: ١٥٣).

ويصل الفرد ذاتيا الى التفكير ما وراء المعرفي من خلال اختيار وتطبيق عده استراتيجيات وهي كما يأتي:

١. "التخطيط ويتمثل في أن يكون للفرد هدفا ما موجها ذاتيا أو يتم تحديده له وان يكون لديه خطه لتحقيق الهدف ومن العبارات الدالة على التخطيط حاولت أن افهم العمل قبل أن أحاول حله"

٢. "المراقبة (التحكم الذاتي): ويحتاج فيه الشخص الى اختبار الذات لمراقبه تحقيق الهدف ومثال ذلك تفحصت عمل بينما كنت أقوم به"

٣. "استراتيجية معرفيه: يجب أن يكون لدى الفرد استراتيجية انفعالية أو معرفية لمراقبه النشاط العقلي المستقل أو المعتمد على المجال ومثال ذلك استخدام طرق متعددة للتفكير في حل المهمة"

٤. "الوعي: وهو عملية وعي وأدراك الفرد لعمليات تفكيره ومثال ذلك لقد كنت مدركا وواعيا لعمليات تفكيري المستمر"(العتوم،٢٠٠٩: ٢٧٥).

خامساً: استعمال استراتيجية التفكير ما فوق المعرفي في التعلم الصفي:

أجرى بيرد (١٩٨٧م) دراسة حاول بها صياغة إطار نظري لاستعمال استراتيجيات فوق المعرفة في موقف صفي وقد تضمنت دراسته أربع مراحل وهي كالآتي:

١. المرحلة الاستكشافية التمهيدية:

ويتم في هذه المرحلة تقصي بعض اتجاهات طلبه السابقة نحو التعلم ونحو التعلم التعاوني والمشاركة وأنماط سلوكهم.

٢. مرحلة الوعي:

هنا يتم إعطاء الطلبة فرصه لزيادة وعيهم بعمليات التعلم التي يمارسونها ويستخدمونها ويطلب منهم تحديد الكل عمليات والتحدث عنها وكذلك من اجل التعرف على اتجاهات عقوباته وكيف يواجهون مشكلات التي تواجههم في داخل الصف.

٣. مرحلة المشاركة:

يعطي الطلبة في مرحله المشاركة فرصه تحمل مسؤولية أدائهم وتشجيعهم على ذلك ومساعدتهم على تكوين اتجاهات مناسبه.

٤. مرحلة تحمل المسؤولية– الضبط الذاتي:

يستطيع التلميذ أن يختار ما يريد هو من مواد تعليميه بتدخل بسيط من قبل المعلم كما يراقب المعلم في هذه المرحلة اسلوب تعلم وتفكير طلبته ومدى استقلالهم (حسين، ٢٠٢٠: ٤٢). كما أن هناك العديد من خصائص التلامذة الجيدين الذين يراقبون فهمهم، ويستعملون ما فوق المعرفة لإنجاز عملية استيعابه ومن هذه الخصائص ما يأتي:

١. يحدد الهدف مما يقرأ، ويتجنب ماذا سيقرأ في الفقرة التي أمامه.

٢. تتبين طريقة قراءته على وفق الهدف من القراءة: هل هذه معرفة المفهوم العام لما يقرا؟ أم انه يقرا ليتعرف مضمون الفقرات التي قرأها؟ أم يقرأ لمجرد الاستمتاع.

٣. يحدد اهم ما يحب تعلمه وتذكره ويركز انتباهه على ما حدد.

٤. يستعمل معلوماته السابقة في فهم ما قرا.

٥. يستعمل ما يخرج به من استنتاجات وعلاقات في فهم ما قرا.

٦. يسأل نفسه وهو يقرأ أسئلة يحاول الإجابة عنها.

٧. يبذل جهدا لفهم ما قد يواجه من صعوبات في أثناء القراءة، ويحاول تلخيصها.

٨. يحاول أن تكون المادة المقروءة مادة يقبلها عقله وذلك بإخراجه منها استنتاجات وعلاقات منطقيه يتعرف عليها (حسين، ٢٠٢٠: ٤٢–٤٤).

سادساً: الأهمية التطبيقية لاستراتيجية التفكير ما فوق المعرفي:

حظيت استراتيجية التفكير فوق المعرفي بعناية بالغه على المستويين النظري والتطبيقي ويعد فلافل أول من طبقها في المجال التعليمي وتعود الأهمية التطبيقية لاستراتيجية ما فوق المعرفة وبحسب رأي الباحث الى يأتي:

١. تعد استراتيجية التفكير فوق المعرفي أحد الميادين المعرفية التي تؤدي دورا مهما في العديد من أنماط التعلم إذ تهتم بقدرة التلامذة على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه ومن ثم تحسن اكتساب التلامذة لعمليات التعلم.

٢. عند مواجهة الطالب صعوبات في أثناء التعلم فإن استعمالهم لاستراتيجية التفكير فوق المعرفي تجعلهم قادرين على تحديد هذه الصعوبات وإعادة النظر في الأساليب الذهنية والنشاطات الذهنية التي يستعملونها.

٣. تعمل استراتيجية التفكير فوق المعرفي على الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد التلامذة بوصفه محور العملية التعليمية.
٤. ترفع من مستوى فهم الطلبة منخفضي التحصيل للمادة التي يقرؤونها وكذلك المتفوقين منهم.
٥. تغيير اتجاه الطلبة نحو تدريس المواد الدراسية الأخرى.
٦. زيادة كفاية التلامذة على حل مشاكله.
٧. نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم وتحويلهم من طلبة إلى خبراء.
٨. تجعل الطلاب قادرين على تفحص ونقد كل شيء يقرؤونه وتنمية التفكير التأملي وحل المشكلات.

كما ويرى الباحث وان استراتيجيات التفكير فوق المعرفي هدفها جعل الطالب اكثر فعالية و اكثر استقلاليه اكثر حيوية ونشاط وذلك عن طريق قرارات التلامذة التي اتخذها في ما تعلمه وفي ما يريد تعلمه وفي الطريقة التي يريد أن يتعلم بها وفي الحكم على مستوى التقدم نحو الهدف كما أن القائلين متمكنين من مهاراتهم فوق المعرفية بشكل اللاوعي يعملون على توظيف تلك المهارات واستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لتركيز انتباههم في اشتقاق المعاني من المادة التي يقرؤونها ومن ثم أصبحت مهارات واستراتيجيات التفكير فوق المعرفي لدى التلامذة توظف بشكل آلي في مجمل أعماله الحياتية.

سابعاً: الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير سلوكيات التفكير ما فوق المعرفي:

١. **استراتيجية التحدث حول التفكير:** هو كل ما يرتبط بالتفكير بصوت مرتفع أو بصوت عالي وهو مهم لان الطلبة يحتاجون الى مرادفات التفكير بحيث يكونون قادرين على التواصل فيما بينهم مع المعلم وخلال التخطيط ومواقف على المشكلة في هذه الاستراتيجية يجب على المعلم التفكير بصوت عال حيث متابعه طلب عمليات التفكير المعروضة لهم ووضع لوحات لعمليات التفكير وتوضيحها وذلك مهم لإدراك الطلبة.
٢. **استراتيجية طريقة المذاكرة الذهنية:** وضع مذكرات يمكن الطلبة عن طريقها تخزين أفكارهم وتسجيل ملاحظاتهم حول وعيهم للمناطق الغامضة وعدم التناسق ويعلقون على تعاملهم مع الصعوبات ويمكن للمعلمين التعلم من خلال مذكراته وتمرير الرسالة الى التلامذة وتقديم تلخيص عنها وإعطائها الى تلامذتهم في داخل غرفة الصف بهدف مناقشتها مع بعضها وإجراء مناقشات حول مذكراتهم الخاصة.
٣. **استراتيجية المجموعات الثنائية التفكير بصوت مرتفع:** تهدف هذه الاستراتيجية الى إتاحة الفرصة للطلبة كيف أقوم بتمثيل عملية التفكير بصورة عملية أثناء حل المشكلة إذا أن أحدهم يتحدث ويصف عمليات فكرية وزميله يستمع ويسال أسئلة تساعد في أوضاع التفكير والتفكر حول تفكير زميله وهذا يساعد الطلبة على تطوير استراتيجية تمكنهم من استجواب مفاهيمهم.
٤. **استراتيجية النمذجة مع التوضيح:** ربما يكون التعلم بالقدوة من انجح أساليب التعلم وأكثرها فعالية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج القدوة(المدرس) أثناء قيامه بالعمل.

٥. **استراتيجية طرح الأسئلة:** هنا يزود الطلبة بعدد من الأسئلة التي يستخدمها في عملية اكتساب المهارة ويعد استعمال استراتيجيات توجيه الأسئلة من أكثر الاستراتيجيات ما فوق المعرفية فعالية في ضبط الأداء ومراقبته وتنظيمه فهي تعزز عملية استيعاب الطلبة وفهمهم وتنظيم عملية تعلمهم وتقييم مدى فهمهم وضبطهم للموقف التعليمي (حسين، ٢٠٢٠: ٤٥).

وهناك عدد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير ما فوق المعرفي منها:

٦. **الحديث عن التفكير:** وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود الأفراد بمفردات مساعدة في وصف عمليات تفكيرهم وتحديد وتوضيح المصطلحات التي يستعملها الطلبة.

٧. **حفظ السجلات:** الذي يتيح للطلبة الفرصة للعودة الى خبراتهم السابقة.

٨. **لعب الأدوار:** إذا يساعد في تنمية الوعي بالتفكير.

٩. **المعلم كأنموذج:** إذ إن المعلم الذي يمتلك وعيا بتفكيره، ويساعد طلبته على تنمية وعيهم بتفكيرهم يعتبر أنموذجا وقدوة لتلامذته. (العتوم وآخران، ٢٠١٤: ٢٨٧-٢٨٨).

المحور الثاني: دراسات سابقة:

قد أوصت عدد من الدراسات إلى ضرورة إقامة البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات وفق لاحتياجاتهم التدريبية مثل دراسة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية:

١. دراسة مركز البحوث (٢٠٠٦) في اليمن: "الإحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية".

هدف الدراسة: وهدفت هذه الدراسة الى تحديد الإحتياجات التدريبية لمديري ووكلاء المدارس الثانوية في جميع محافظات الجمهورية اليمنية موزعين على (٢٩٧) مدرسة ثانوية، وجميع مدراء الإدارات في التعليم العام والتوجيه والتدريب والتأهيل في جميع فروع وزارة التربية والتعليم في محافظات الجمهورية اليمنية والبالغ عددهم (٢٠) في التعليم العام، (٢٠) في التوجيه، (٢٠) في التدريب والتأهيل.

عينة الدراسة: واختيرت عينة من المدارس بلغت (٧٤) مدرسة بنسبة (٢٥٪) من إجمالي عدد المدارس، بلغ عدد الوكلاء البالغ عددهم (٥٩٤) وبنسبة (٢٣٪) وبلغ عدد القيادات التربوية (١٨) من القيادات البالغ عددها (٦٠٪) بنسبة (٣٠٪) وتم **منهج البحث:** استخدام منهجية البحث الوصفي.

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

نتائج الدراسة: وكانت نتائج الدراسة ما يأتي:

١. غياب العنصر النسائي عن إدارات المدارس في بعض المحافظات.

٢. لم تظهر فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير (الجنس، الوظيفة، المنطقة) في تقديراتهم للاحتياجات التدريبية وفقاً لمجالات الدراسة.

٣. كان تقديرهم لحاجة التدريب في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم كبير جداً (مركز البحوث، ٢٠٠٦: ٣١).

٢. دراسة الدوسري: (٢٠٠٨) في السعودية: ("تحديد الاحتياجات التدريبية لمرشدي الطلاب بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل وينبع").

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمرشدي الطلاب في المدارس.

عينة الدراسة: حيث بلغ عدد المبحوثين (٧٥) مرشداً طلابياً. حيث شملت هذه الدراسة المرشدين الطلابيين بمدارس الهيئة الملكية للجبيل وينبع، وتم تطبيقها في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي.

أدارة الدراسة: لجمع البيانات تم استخدام الاستبيان. وقد استخدم الباحث الجداول التكرارية البسيطة كوسائل إحصائية للتوصل الى نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات إحصائياً.

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:

١. بينت الدراسة مدى الحاجة الماسة للمبحوثين في الالتحاق بالدورات التدريبية، وجاءت دراسة الحالات الفردية كخيار أول في الالتحاق بها.

٢. بينت الدراسة أن مهمة متابعة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب من أكثر المهام الوظيفية التي يقوم بها المبحوثين، تليها التعرف على الإعاقات المختلفة للطلاب والعمل على مساعدتهم.

٣. أبرزت الدراسة المشكلات الدراسية (تأخر دراسي – هروب – غياب....) كأكثر المشكلات انتشاراً بين الطلاب، تليها المشكلات السلوكية.

٤. بينت الدراسة الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي حيث جاءت في المرتبة الأولى تكليف المرشد الطلابي بأعمال إدارية ليست من صميم عمله، يليها عدم التحاق المرشد الطلابي في دورات تدريبية متخصصة.

٥. بينت الدراسة مدى الحاجة الماسة للمبحوثين في الاطلاع على النظريات العلمية الحديثة، يليها الحاجة إلى الاطلاع على المستجدات والنظريات الحديثة في علم النفس (الدوسري، ٢٠٠٨: ١٣).

٣. دراسة الصاعدي (٢٠١٥) في السعودية: (" تحديد الإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية المطورة بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة").

الهدف من الدراسة: وهدفت الدراسة إلى "تحديد الإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية المطورة بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة".

عينة الدراسة: وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٥١) معلماً ومعلمة.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

أداة الدراسة: تمثلت الأداة في استبانة تكونت في نسختها النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي: تخطيط التدريس وتنفيذه، طرق التدريس، استخدام التقنيات التعليمية، تقويم التدريس.

نتائج الدراسة: وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: كانت الإحتياجات التدريبية عالية في جميع مجالات الدراسة وفي الدرجة الكلية جاءت احتياجات تخطيط التدريس وتنفيذه في الترتيب الأول، وتلاها احتياجات طرق التدريس. ثم التقويم. وأخيرًا التقنيات التعليمة. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل التعليمي (الصاعدي، ٢٠١٥: ٢٥).

ثانياً: الدراسات التي تناولت النظرية المعرفية:

١. دراسة ليندا باكن (٢٠٠١): ("النمو المعرفي لدى التلاميذ ومن ثم تعليم مبادئ الاحتفاظ والتصنيف للتلاميذ الذين لايزالون في مرحلة ما قبل العمليات وفقاً لتصنيف بياجيه").

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى "النمو المعرفي لدى التلاميذ ومن ثم تعليم مبادئ الاحتفاظ والتصنيف للتلاميذ الذين لايزالون في مرحلة ما قبل العمليات وفقاً لتصنيف بياجيه".

عينة الدراسة: واشتملت عينة الدراسة على (١٠٣) تلميذ اختيروا من أربعة أقسام.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

أداة الدراسة: كانت الأداة التي استخدمت في الدراسة هو اختبار مهمات جان بياجيه المتعدد الاختيارات.

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:

١. أن (٥٠٪) من أفراد العينة لايزالون في مرحلة ما قبل العمليات.

٢. يمكن تنمية عمليات الاحتفاظ والتصنيف والعمليات العقلية المعرفية الأخرى من خلال تقديم دروس ونشاطات مخصصة لزيادة التفكير التجريدي والعقلي (Bakken,2001 :38).

٢.دراسة القريشي (٢٠١٢) في العراق: ("بناء أنموذج مقترح في ضوء النظرية المعرفية وأثره في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط").

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى تحقيق هدفين هما:

١. بناء أنموذج مقترح في ضوء النظرية المعرفية.

٢. معرفة أثر الأنموذج في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

عينة الدراسة: تالف مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة الصباحية للبنين التابعة للمديريات الست التابعة لمدينة بغداد / للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢. بلغت عينة البحث من (٨٥) طالباً، بواقع (٤١) طالبا للمجموعة التجريبية و (٤٤) طالباً للمجموعة الضابطة.

أداة الدراسة: استعمل الباحث أداة موحدة لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ اعد اختبارا تحصيلياً في اكتساب المفاهيم التاريخية مؤلف من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، موزعه بين المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق) وتحقق من صدقه وثباته وكذلك إجراء التحليلات الإحصائية لجميع الفقرات.

منهج الدراسة: أعتمد الباحث على استعمال المنهج التجريبي إذ استمرت مدة التجربة (١٠) أسابيع حيث درس الباحث طلاب مجموعتي البحث في الثلاثة فصول الأخيرة من كتاب التاريخ العربي الإسلامي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى عدد من النتائج ومنها:

١-إن استخدام أنموذج (النظرية المعرفية) في تدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط، يسهم في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة.

٢-لاحظ الباحث اندفاع الطلاب وحماسهم للدرس أثناء التدريس بهذا النموذج.

٣- إجابات الطلاب على الاختبارات التكوينية يؤكد نشاطهم وفاعليتهم في الدرس (القريشي، ٢٠١٢: ٤٢).

٣- دراسة عبيد (٢٠١٣) في العراق: ("فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع العلمي").

هدف الدراسة: الدراسة فيها هدفين وهما:

١. بناء استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية.

٢. تعرف فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع العلمي.

عينة الدراسة: طلبة صف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة بابل.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج التجريبي.

أداة الدراسة: استعمل الباحث الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد بلغ عدد الطلبة النهائي (١٥٦) طالباً وطالبةً، بواقع (٤٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٤٠) طالبا في المجموعة الضابطة، و(٣٨) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٨) طالبة في المجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى عدد من النتائج ومنها:

١. أن الاستراتيجية المقترحة قد أسهمت إيجابياً في زيادة التحصيل عند طلبة الصفّ الرابع العلمي أكثر من الطريقة التقليدية، وذلك لما أظهر ه هذا البحث من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

٢. ضرورة ممارسة اللغة العربية ومهاراتها ممارسة تطبيقية، بعيدا عن الصنعةً والتكلف في تدريس قواعد اللغة العربية.

٣. أن الإستراتيجيةّ المقترحة أكدت مبدأي التعلم والتعليم، والحوار والمناقشة بدل الإصغاء والاستماع وكذلك البحث والكشف، بدل الإتباع والجمود والنقل، الأمر الذي أحال الى أن يعبر الطلبة عما يجيش في نفوسهم بلغة سليمة (عبيد، ٢٠١٣: ٢٣).

ثالثاً: الدراسات التي تناولت نظرية ما وراء المعرفة:

١. دراسة أبي هاشم (٢٠٠٤) في مصر: ("مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء لدى المرحلة الثانوية العامة").

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى قياس مهارات ما وراء المعرفة تبعاً للجنس وكذلك لعينة البحث ومدى امتلاك الطلبة لهذه المهارات ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء ومهارات ما وراء المعرفة.

عينة الدراسة: وتكونت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١م) وبلغ عدد أفراد العينة (٧١٢) طالباً وطالبة وكان عدد الطلبة (٣٥٤) طالباً وعدد الطالبات (٣٥٨) طالبة.

منهج الدراسة: منهج البحث التجريبي.

أداة الدراسة: ولغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس للذكاء تكون من (٤٢) فقرة وكذلك بناء اختبار لمهارات ما وراء المعرفة مكون من (٣٦) فقرة، وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية لغرض تحقيق أهداف البحث ومنها:(مربع كاي، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعمل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة والقيمة التائية لمعرفة دلالة الارتباط)،

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى امتلاك الطلبة لهذه المهارات ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء ومهارات ما وراء المعرفة (أبي هاشم، ٢٠٠٤: ٢٢).

٢. دراسة عواد والهداوي (٢٠٠٩) في العراق: ("أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس").

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه.

عينة الدراسة: بلغت العينة من (٥٠) لكل مجموعة (٢٥) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة: الاختبار وقد أعدت الباحثتان اختبارا تحصيلياً عدد فقراته (٢٠) فقرة وكان الاختبار صادقاً بعد أن تم عرضه على مجموعة من المحكمين. وكان الاختبار ثابتاً حيث استخدمتا طريقة إعادة الاختبار وكان معامل الثبات (٠،٨٨).

منهج الدراسة: المنهج التجريبي حيث أعدت الباحثتان مقياساً للاتجاه يتكون من (٢٠) فقرة وكذلك استخرجا له الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين واستخرجا له الثبات بطريقة إعادة الاختبار وقد بلغ (٠،٩١)، والوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسة فهي: معامل ارتباط بيرسون ومعامل الاختبار التائي ومعادلة كور نباخ ألفا.

نتائج الدراسة: من النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي:

١. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

٢. يوجد فروق ذات دلالات إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على أقراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

وقد أوصت الباحثتين ما يأتي:

١. ينصح التدريسيين باستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة (عواد والهداوي، ٢٠٠٩: ٢٥).

٣. دراسة أبو ندى (٢٠١٣) في فلسطين: (" مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها").

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى تحديد مهارات ما وراء المعرفة الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي ومعرفة اكتساب الطلبة لها.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

عينة الدراسة: إختار الباحث (٥٤٩) طالباً وطالبة مقسمين على (٢٤٦) طالباً، و(٣٠٣) طالبة، من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس محافظة غزة.

أداة الدراسة: لغرض جمع بيانات الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين بعد التأكد من صدقيهما وثباتيهما الأولى: هي قائمة من مهارات التفكير الفوق المعرفي. أما الأداة الثانية: فهي الاختبار.

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية التي ساعدته في تحقيق أهداف دراسته والوصول الى نتائج نهائية ومنها: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعادلة هوليستي ومعامل بيرسون وألفا كرونباخ ومعادلة كودر–ريتشاردسون (٢٠) واختبار (T test).

نتائج الدراسة: فقد توصلت الدراسة الى نتائج ومنها:

١. مهارات التفكير الفوق المعرفي الواجب توافرها في منهاج الصف العاشر الأساسي ثلاث مهارات رئيسية يتفرع منها (١٧) مهارة فرعية.
٢. لقد حصلت مهارة التخطيط على نسبة (٥٠.٨٪)، ومهارة المراقبة والتحكم على نسبة (٣١.٢٪)، ومهارة التقويم على نسبة (١٨٪) من مجمل التكرارات في محتوى منهاج علوم الصف العاشر الأساسي.
٣. توصي الدراسة بضرورة إستخدام المعلمين بإستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التفكير فوق المعرفي أثناء التدريس (أبو ندى، ٢٠١٣: ٤٣).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية (Balance between previous studies and the current study)

يتضح مما تم عرضه سابقاً من دراسات أن موضوع الاحتياجات التدريبية بشكل عام وفي المجال التعليمي بشكل خاص وفق النظريات العلمية قد نال اهتمام الكثير من الباحثين ويقدم الباحث خلاصة لما تم استعراضه من دراسات موزعة على متغيرات الدراسة ولكل متغير ثلاث دراسات وسيتم التعليق عليها من خلال العناصر تالية: –

١. **الهدف:** –

هدفت بعض تلك الدراسات إلى تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية بغية الوصول إلى أسلوب علمي لتحديد الاحتياجات التدريبية سواء كان ذلك للعاملين في الأجهزة الحكومية بشكل عام أو العاملين في المجال التعليمي بشكل خاص، كما أن بعضها الأخر يهدف إلى تحديد وظائف وأدوار وكفايات المرشد الطلابي.

أما الدراسة الحالية فتناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية.

إذ تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أهمية تحديد الحاجات التدريبية للعاملين في القطاع التربوي التعليمي. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لها وبناء أداة الدراسة في جمع البيانات.

٢. **المراحل والمستويات:**

تباينت المراحل الدراسية والمستويات التي طبقت عليها الدراسات السابقة فمنها ما جرى على المرحلة الجامعية مثل دراسة (عواد والهداوي،٢٠٠٩م) إما الدراسات التي طبقت على المرحلة الإبتدائية مثل دراسة (ليندا باكن، ٢٠٠١م) ومنها ما طبق على المرحلة الثانوية مثل دراسة (عبيد ،٢٠١٣م) ودراسة (أبو ندى، ٢٠١٣م) ودراسة (أبي هاشم،٢٠٠٤م). وأما الدراسات التي طبقت على مديرين المدارس هي دراسة (مركز البحوث،٢٠٠٦م)، وأما دراسة (الصاعدي ،٢٠١٥م) فقد طبقت على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة.

٣. **الجنس:**

اعتمد الباحثون أجناسا مختلفة فقد أجـــريت (القريشي ،٢٠١٢م) ودراسة (عبيد،٢٠١٣م) ودراسة (مركز البحوث ،٢٠٠٦م) و(دراسة الدوسري ،٢٠٠٨م) ودراسة (ليندا باكن ،٢٠٠١م) على الذكور، أما دراسة (الصاعدي ،٢٠١٥م) ودراسة (أبي هاشم ،٢٠٠٤م) ودراسة (عواد والهداوي ،٢٠٠٩م) ودراسة (أبو ندى، ٢٠١٣م) على الذكور والإناث، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الصاعدي ،٢٠١٥م) ودراسة (أبي هاشم ،٢٠٠٤م) ودراسة (عواد والهداوي ،٢٠٠٩م) ودراسة (أبو ندى،٢٠١٣م) كونها طبقت على الذكور والإناث من طلبة الصف العاشر الأساسي.

٤. حجم العينة:

تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة ذا تراوحت بين (٥٠- ١١٠٢) تلميذاً أو طالباً أو مديراً أو مرشداً إذ بلغت (٥٠) طالباً وطالبة في دراسة (عواد والهداوي، ٢٠٠٩م) إما دراسة (الدوسري،٢٠٠٨م) فبلغت العينة (٧٥) مرشداً طلابياً وبلغت (٨٥) طالباً في دراسة (القريشي، ٢٠١٢م) وبلغت (١٠٣) تلميذاً في دراسة (ليندا باكن، ٢٠٠١م) وبلغت (١٥٦) تلميذاً وتلميذة في دراسة (عبيد،٢٠١٣م) ودراسة (الصاعدي، ٢٠١٥م) بلغت (٢٥١) معلماً ومعلمة وبلغ حجم العينة في دراسة (مركز البحوث، ٢٠٠٦م) (٥٩٤) أما دراسة (أبي هاشم، ٢٠٠٤م) فقد بلغ حجم العينة (٧١٢) طالباً وطالبة وبلغ حجم العينة (٥٤٩) طالباً وطالبة في دراسة (أبو ندى، ٢٠١٣م) إما الدراسة الحالية فقد كان حجم العينة (١٨٣) معلماً ومعلمة موزعين على تخصصاتهم (تاريخ، جغرافية، اجتماعيات) وعلى مختلف تحصيلاتهم العلمية (دبلوم، بكالوريوس، شهادة عليا) وجاءت مختلفة مع عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة.

٥. أداه القياس:

جاءت أغلب الدراسات السابقة التي تناولها الباحث مستخدمين أداة الاستبيان وفي الإفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة فقد اعتمد الباحث أداة الاستبيان الذي أعده لتحديد الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية.

٦. المادة الدراسية:

تناولت دراسة (مركز البحوث،٢٠٠٦م) ودراسة (الصاعدي،٢٠١٥م) ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٨م) تحديد الاحتياجات التدريبية، أما دراسة (ليندا باكن، ٢٠٠١م) (القريشي، ٢٠١٢م) ودراسة (عبيد، ٢٠١٣م) فقد تناولت دراسة النظرية المعرفية، ودراسة (أبي هاشم، ٢٠٠٤م) ودراسة (عواد والهداوي، ٢٠٠٩م) ودراسة (أبو ندى، ٢٠١٣م) تناولت دراسة نظرية ما وراء المعرفة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (مركز البحوث، ٢٠٠٦م) و ودراسة (الصاعدي، ٢٠١٥م) ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٨م) إذ تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية.

٧. النتائج: -

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين لدى الباحث نتائج تلك الدراسات وهي كما يأتي:

١. أن جميع الدراسات السابقة أجمعت على أهمية دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتحديدها بطريقة علمية، لأنها الأساس المعتمد في تخطيط البرامج التدريبة وتنفيذها وتقويمها.

٢. هناك قصور واضح في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين واحتياج عالي للتدريب، كما أشار لذلك دراسة كلا من (الصاعدي ،٢٠١٥م)، ودراسة (الدوسري ،٢٠٠٨م).

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل التعليمي، ومتغير الجنس أو الوظيفة أو المنطقة، وقد أشار لذلك دراسة كلا من دراسة (مركز البحوث ،٢٠٠٦م) و (الصاعدي،٢٠١٥م).

٤. بينت الدراسة مدى الحاجة الماسة للمبحوثين في الاطلاع على النظريات العلمية الحديثة، يليها الحاجة إلى الاطلاع على المستجدات والنظريات الحديثة في علم النفس. وقد أشار الى ذلك دراسة (الدوسري ،٢٠٠٨).

٥. ضرورة الاتفاق على الأسس العلمية الدقيقة في تقدير الاحتياجات التدريبية، وقد أشار لذلك دراسة (مركز البحوث ،٢٠٠٦م).

٦. أن إستخدام الإستراتيجيات المعرفية تؤكد على مبدأي التعلم والتعليم، والحوار والمناقشة بدل الإصغاء والاستماع وكذلك البحث والكشف، بدل الإتباع والجمود والنقل، وتسهم إيجابياً في زيادة التحصيل عند الطلبة أكثر من الطريقة التقليدية، وذلك لما أظهرته الدراسة من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد أشار الى ذلك دراسة (عبيد ،٢٠١٣م).

٧. ضرورة تأهيل المعلمون علمياً وعملياً وتنفيذ البرامج التدريبية التي تكسبهم معلومات ومهارات واتجاهات يستخدمونها أثناء تنفيذ عملية التعليم داخل غرفة الصف، لتنمية الذكاء ومهارات ما وراء المعرفة وقد أشار لذلك دراسة (أبي هاشم،٢٠٠٤م).

٨. ضرورة إستخدام طرائق تدريس واستراتيجيات حديثة ومنها إستراتيجيات ما وراء المعرفة وقد أشار لذلك دراسة (عواد والهداوي ،٢٠٠٩م)، ودراسة (أبي هاشم،٢٠٠٤م).

٩. الإفادة من النتائج في إبراز مشكلة الدراسة وأهميتها.

١٠. الإفادة في اختيار حجم عينة الدراسة.

١١. اختيار أداة الدراسة المناسبة وبنائها.

١٢. الإفادة من توظيف مبادئ النظرية المعرفية وماوراء المعرفية في اختيار فقرات المقياس وبناؤه.

١٣. الإفادة في اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة.

١٤. بعض نتائج الدراسات أفادت في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

الإفادة من الدراسات السابقة: –

١. أعطت الدراسات السابقة تصوراً واضحاً لدى الباحث عن موضوع الاحتياجات التدريبية وذلك من خلال الإطار النظري الذي تطرقوا إليه في دراساتهم.

٢. من خلال استعراض أغلب الدراسات يتبين لدى الباحث أنهم استخدموا المنهج الوصفي وهو الذي سيتبعه الباحث في دراسته الحالية.

٣. يتفق الباحث في دراسته الحالية مع معظم الدراسات في تناولها لموضوع تحديد الاحتياجات التدريبية إلا أنها تختلف عنها في اقتصارها على تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية.

٤. بناء برامج تدريبية مبنية على أسس علمية مستندة الى نظريات التعلم لكي تحقق الهدف المنشود وغاية التربية وهو إكساب التلامذة بالمعارف والمعلومات والمهارات وتزويدهم بالاتجاهات التي تساعدهم في بناء وصقل شخصياتهم ليكونوا أفراد صالحين أسوياء في المجتمع.

٥. جاءت هذه الدراسة استكمالاً للدراسات السابقة والتي أوصت معظمها بضرورة الاعتماد على الأسس العلمية الدقيقة في تقدير الاحتياجات التدريبية.

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

* منهجية البحث

* مجتمع البحث وعينته

* أداة البحث

* الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته procedures of the research

عرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات المتبعة من أجل تحقيق أهداف البحث وذلك وصف منهج البحث والمجتمع والعينة والأداة ووصف وتحليل البيانات والوسائل الإحصائية وتطبيق أداة البحث (الاستبانة)

أولا: منهجية البحث وإجراءاته:

المنهج الوصفي (Descriptive Research) وهو الأسلوب الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه تعبيراً كيفياً أو كمياً، حيث يصف لنا التعبير الكيفي للظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيزودنا بوصف رقمي لتوضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها وعلاقتها بالظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وآخرون، ٢٠١١: ١٧٦). وعلى هذا الأساس أتبع الباحث منهج البحث الوصفي.

والمهمة الجوهرية للوصف هي أن يحقق الباحث فهماً أفضل للظاهرة موضوع البحث، حتى يتمكن من تحقيق تقدم في حل المشكلة، والمنهج الوصفي في جوهره يحاول الإجابة على السؤال الأساسي في العلم (ما؟) ولذا فهو يحاول تقصي طبيعة الظاهرة، وتحليلها، والتعرف إلى مكوناتها والعلاقات بينها، والآراء حولها، والاتجاهات نحوها، والعمليات التي تتضمنها والآثار المترتبة عليها (عبد الحفيظ وباهي، ٢٠٠٢: ٨٣).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

أ – مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث هو مجموعة الأفراد أو الأشياء أو أعداد والتي لها خاصية مشتركة يمكن ملاحظتها أو تحليلها (صبري وآخرون، ٢٠٠١: ١٥).

تألف مجتمع البحث الحالي من معلمي المواد الاجتماعية التابعة لمديرية التربية في مركز محافظة كربلاء المقدسة الحكومية والبالغ عددهم (٣٤٦)، ومعلمي المواد الأجتماعية لمدارس العميد التعليمية التابعة الى قسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة والبالغ عددهم (٤٣)، ليصبح المجتمع بالكامل (٣٨٩) معلم ومعلمة. للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢م. إذ بلغ عدد الذكور في المدارس الحكومية (٧٣) معلم اجتماعيات وعدد الإناث (٦٧) معلمة اجتماعيات، في حين بلغ عدد المعلمون الذكور في مدارس العميد التعلمية (٢١) معلم اجتماعيات وعدد الإناث (٢٢) معلمة اجتماعيات.

ب – عينة البحث:

يعد اختيار عينة البحث من أهم وأبرز خطوات البحث، ذلك لإن الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنه لا يستطيع أن يشمل كافة أفراد المجتمع، بل يلجأ إلى عملية اختيار عينة تمثل هذا المجتمع يستعين الباحث بها في جمع بياناته، ويمكن تعريف العينة، بأنها مجموعة جزئية من

مجتمع له خصائص مشتركة، والهدف منها تعميم النتائج التي تستخلص منها على مجتمع أكبر (أبو حويج، ٢٠٠٢: ٤٥)، شملت العينة (٤١) بإختصاص التاريخ، و (٦٨) باختصاص الجغرافية، و(٣١) باختصاص الاجتماعيات، وبذلك تصبح عينة البحث الأساسية من المدارس الحكومية (١٤٠) معلماً ومعلمة من معلمي الاجتماعيات. منهم (٤١) ممن يحملون شهادة الدبلوم، و(٦٨) ممن يحملون شهادة البكالوريوس، و(٣١) ممن يحملون شهادة عليا (ماجستير، دكتوراة).

وسيعرض الباحث فيما يأتي لعينات البحث الحالي وكما يأتي:

عينة التحليل الاحصائي:

تكونت عينة التحليل الإحصائي الأساسية من (٨٦) معلم ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، موزعة بالتساوي بين معلمي المدارس الحكومية ومعلمي مجموعة العميد التعليمية، ووفقا لمتغيرات البحث الحالي: (الجنس، التخصص العلمي، سنوات الخدمة، التحصيل الأكاديمي، ونظام الدراسة)، لغرض التحليل الإحصائي، واستخراج الخصائص الوصفية والسيكو- مترية لأداة القياس المستخدمة في البحث الحالي، وقد تم اختيار هذا العدد وفقاً لمحدد عدد معلمي مدارس مجموعة العميد البالغ (٤٣) معلما ومعلمة، كما مبينة في الجدول رقم (١).

جدول (١)

عينة التحليل الاحصائي

المدارس	الجنس		التحصيل الأكاديمي			التخصص العلمي		
	الذكور	الاناث	الدبلوم	البكالوريوس	الشهادة العليا	التاريخ	الجغرافية	الاجتماعيات
الحكومية	٢٢	٢١	١٤	١٩	١٠	١٤	١٩	١٠
مجموعة العميد (الأهلية)	٢١	٢٢	٦	٣٥	٢	١٧	١٨	٨
المجموع	٤٣	٤٣	٢٠	٥٤	١٢	٣١	٣٧	١٨

العينة الاستطلاعية:

اختار الباحث عينة استطلاعية للتعرف على وضوح الفقرات، والوقت اللازم للإجابة على أداة القياس المستعملة بالبحث الحالي، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) معلما ومعلمة من المدراس الحكومية ومدارس مجموعة العميد التعليمية بالتساوي.

عينة التطبيق النهائي:

اتبع الباحث أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة البحث، وقد استخدم الباحث معادلة ثامبسون لتحديد حجم العينة الذي بلغ (١٨٣) معلماً ومعلمة من أصل (٣٤٦) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية، وتم استبعاد (١٢) استبانة بسبب عدم اكتمالها للمعلومات من قبل المبحوثين فأصبح عدد الاستبانات الصحيحة (١٤٠) استبانة مثلت عينة البحث للمدارس الحكومية.

في حين بلغ عدد أفراد عينة البحث في مدارس العميد التعليمية (٤٣) معلماً ومعلمة وتم أخذ العدد بالكامل وذلك لأن مجتمع البحث بالنسبة لمدارس العميد ذات عدد قليل وبذلك قام الباحث بأخذ مجتمع البحث بالكامل لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية، وأصبحت عينة البحث الكلية (١٨٣) موزعة (١٤٠) من المدارس الحكومية و(٤٣) من مدارس العميد التعليمية.

ومن بين المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة [١]، أختار الباحث عشوائياً المدارس المذكورة في الملحق (٨) والبالغ عددها (٦٣) مدرسة للبنين والأناث.

وبلغت عينة البحث من مدارس العميد التعليمية (٤٣) إذ بلغ عدد الذكور في مدارس العميد التعليمية (٢١) معلم اجتماعيات وعدد الإناث (٢٢) معلمة اجتماعيات. وشملت العينة (١٧) بإختصاص التاريخ، و (١٨) باختصاص الجغرافية، و(٨) باختصاص الاجتماعيات، وبذلك تصبح عينة البحث الأساسية في مدارس العميد التعليمية (٤٣) معلماً ومعلمة من معلمي الاجتماعيات، منهم (٦) ممن يحملون شهادة الدبلوم، و(٣٥) ممن يحملون شهادة البكالوريوس، و(٢) ممن يحملون شهادة عليا (ماجستير، دكتوراة) في تخصص الاجتماعيات.

جدول (٢)

عينة البحث في المدارس الحكومية

ت	العينة	العدد	التخصص العلمي	العدد	التحصيل الاكاديمي	العدد
١.	الذكور	٧٣	التاريخ	٥٨	دبلوم	٤٧
٢.	الاناث	٦٧	الجغرافية	٨٦	بكالوريوس	١٠٣
٣.	المجموع	١٤٠	الاجتماعيات	٣٩	شهادة عليا	٣٣

(١) (مديرية تربية كربلاء المقدسة). استناداً إلى كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة ذات العدد (٤٤٦٣) بتاريخ (١٨ / ١ / ٢٠٢٢) ملحق (٢)

جدول (٣)

عينة البحث في مدارس العميد التعليمية

ت	العينة	العدد	التخصص العلمي	العدد	التحصيل الاكاديمي	العدد
٤.	الذكور	٢١	التاريخ	١٧	دبلوم	٦
٥.	الاناث	٢٢	الجغرافية	١٨	بكالوريوس	٣٥
٦.	المجموع	٤٣	الاجتماعيات	٨	شهادة عليا	٢

ومن بين مدارس العميد التعليمية التابعة لقسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة [١]، أختار الباحث المدارس المذكورة في الملحق (٩) والبالغ عددها (١٢) مدرسة للبنين والبنات.

اختار الباحث المدارس المذكورة الحكومية ومدارس العميد التعليمية لتكون ميداناً لإجراء البحث، وذلك للأسباب التالية:

١. كونها مدارس موزعة على مناطق مختلفة على مركز المحافظة.
٢. وجود تباين بين المستوى الثقافي والاجتماعي والمناطقي بين المدارس التي خضعت للبحث.
٣. مدارس متنوعة من حيث الجنس للذكور والإناث والمختلط.
٤. كون مدارس العميد التعليمية مجهزة بالبنى التحتية التي تلبي متطلبات التعليم من ناحية الظروف الفيزيقية والوسائل التعليمية والمختبرات النموذجية في جميع الاختصاصات.
٥. كون مدارس العميد التعليمية تهتم بالجوانب التي تنمي قدرات ومهارات المعلمون وذلك بإدخالهم برامج تدريبية عامة تنمي كفايات المعلم والمهارات الشخصية التي يتوجب توافرها في المعلمون المتميزون، ومهارات خاصة في مجال التخصص فتصقل خبراتهم بالمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم في داخل غرفة الصف.
٦. تتمتع مدارس العميد باستخدامها وضعية جلوس تختلف عن المدارس الحكومية وهي نظام (المجاميع) التي تساعد من التفاعل داخل المجموعة الواحدة والتفاعل مع باقي المجاميع واستخدامها استراتيجيات وطرق حديثة في التعليم ومنها (استراتيجيات التعلم النشط).

---

(١) (مدارس العميد التعليمية). استناداً إلى كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل كلية التربية الأساسية ذات العدد (٢٧٤) بتاريخ (١١ / ١ / ٢٠٢٢) ملحق (٣)

ثالثاً: أداة البحث:

أستعمل الباحث أداة موحدة للقياس حيث أعد مقياساً(الاستبانة) لأغراض البحث الحالي وسيطبق على عينة البحث ولغرض بناء أداة للقياس وفقاً للإجراءات المعتمدة علميا في ذلك، فقد قام الباحث بما يأتي:

١. تحديد المفاهيم والأبعاد:

تبنى الباحث في سعيه لبناء المقياس الأسس العلمية النظرية للنظرية المعرفية والنظرية ما وراء المعرفية، وذلك بالاعتماد على المصادر العلمية في هذا المجال، حيث قام الباحث بالاستناد الى المصادر العلمية في هذا المجال: (أبو جادو، ٢٠٠٧)، (أبو رياش، ٢٠٠٧)، (الزيات،٢٠٠٦)، (العتوم وآخرون،٢٠٠٩)، (العتوم،٢٠٠٤)، (قطامي، ٢٠١٣)، (محمد،٢٠٠٦).

٢. إعداد فقرات أداة البحث:

بعد أن حدد الباحث مفهوم الحاجات التدريبية ووجد إنها وفقا للعنوان المعتمد في البحث الحالي تضم مجالين رئيسيين هما: النظرية المعرفية وتتشكل من الأبعاد: (الانتباه للمعلومات، وتفسير المعلومات، وصياغة المعلومات، وحفظ المعلومات واسترجاعها، والتكييف، والتمثيل والموائمة)، وما وراء المعرفية وتضم الأبعاد: (التخطيط، والمراقبة والتنظيم، والتقويم) وحدد خصائص الفئات وفقا للأبعاد والمجالات الأساسية.

اعتمد الباحث في بناء أداة البحث على بناء الفقرات وفقا لصياغة المبادئ لأنها تتناسب وطبيعة النظريتين المعتمدتين وتساهم في التقليل من أثر المرغوبية الاجتماعية. وفي ضوء ذلك فقد قام الباحث بصياغة وإعداد (٨٥) فقرة موزعة على الشكل الاتي:

أولاً: مجال النظرية المعرفية مكون من (٤٧) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (٤):

جدول (٤)

أبعاد وفقرات مجال النظرية المعرفية

الأبعاد	الاسم	عدد الفقرات
البعد الأول	الانتباه للمعلومات	٧
البعد الثاني	تفسير المعلومات	٩
البعد الثالث	صياغة المعلومات	٨
البعد الرابع	الحفظ	٦
البعد الخامس	التمثيل	٨
البعد السادس	التكييف والموائمة	٩

ثانياً: مجال نظرية ما وراء المعرفة مكون من (٣٨) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

أبعاد وفقرات مجال نظرية ما وراء المعرفة

الأبعاد	الاسم	عدد الفقرات
البعد الأول	التخطيط	٩
البعد الثاني	المراقبة والتنظيم	١٩
البعد الثالث	التقويم	١٠

ويصحح المقياس بمدرج (مقياس ليكرت الخماسي) وتحتسب فيه الدرجات (١-٥) وفقاً للبدائل (حاجة قليلة جدا)، (حاجة قليلة)، (حاجة متوسطة)، (حاجة كبيرة)، (حاجة كبيرة جدا) وبذلك تحتسب درجات المقياس وفقا للجدول الآتي: ملحق (٦).

جدول (٦)

احتساب درجات مقياس الاحتياجات التدريبية المعد في البحث الحالي

العنوان	الحد الأدنى	الوسط النظري	الحد الأعلى	عدد الفقرات
الاحتياجات التدريبية	٨٥	٢٥٥	٤٢٥	٨٥
المجال المعرفي	٤٧	١٤١	٢٣٥	٤٧
ما وراء المعرفي	٣٨	١١٤	١٩٠	٣٨

ومن ملاحظة الجدول أعلاه فانه كلما اتجهت الدرجات نحو الحد الأعلى دل ذلك على الحاجة للتدريب، والعكس صحيح.

١. إعداد تعليمات أداة البحث (المقياس):

تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء إجابته على مواقف المقياس، وقد راعى الباحث عند وضعه لهذه التعليمات أن تكون واضحة ومفهومة مع التأكيد على قراءتها بعناية ودقة، والإجابة عليها بصدق وجدية، فضلاً عن توضيح طريقة الإجابة على فقرات المقياس، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، مع ذكر البيانات المطلوبة الاكاديمي والجنس والتخصص واسم المدرسة ونظام المدرسة (بنين، أناث، مختلط) وعدد سنوات الخدمة، مع تأكيد الباحث على سرية المعلومات، وأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لتطمين المستجيبين وحثهم على الاستجابة بصدق، ودون ذكر الاسم من أجل التقليل المحتمل من تزييف الإجابة، ملحق (٥).

٢. عرض المقياس على الخبراء (الصدق الظاهري للأداة):

يذكر أيبل (Ebel (1972 أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Ebel ,1972: 555).

بعد أن بنى الباحث مقياس بحثه وصاغ فقراته لابد من معرفة مدى صدقه، إذ إن صدق الأداة يمثل احد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته من عدمه (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٢).

ويعد الصدق من مواصفات المقياس الجيد صادقٍ أذا كان يقيس ما اعد لأجل قياسه (العساف، ١٩٨٩: ٤٢٩).

وبغية التثبت من صدق المقياس الذي اعده الباحث عرض فقرات المقياس على عدد من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية ملحق (٥)، لبيان صلاحية الفقرات للقياس وملائمتها لعينة البحث، ووضوح التعليمات، ومفاتحة الأساتذة من ذوي الاختصاصات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وقد عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء في علم النفس وطرائق التدريس، لاستطلاع أراءهم لبيان ملائمة كل فقرة من فقرات المقياس على وفق مبادئ النظرية المعرفية وما وراء المعرفية وسلامة صياغة الفقرات وملائمتها لأفراد العينة، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق (٨٥٪) أو أكثر من أراء الخبراء، لقبول الفقرة أو حذفها، وقد عدت الفقرة صادقة وصالحة أذا حصلت على هذه النسبة، وفي ضوء أراء وملاحظات الخبراء أعيدت صياغة بعض الفقرات التي عدت صالحة، وتم إضافة بعض الفقرات الى الاستبيان فأصبح مكونا من(٨٥) فقرة ولان جميع الفقرات حصلت على نسبة اتفاق (٨٥٪) فما فوق أصبح المقياس بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق ملحق رقم(٦) مع ملاحظة أن أغلب المتخصصين في القياس والتقويم يعتبرون الفقرات التي تحصل على نسبة (٨٠٪) فما فوق تصبح صالحة للتطبيق.

وأجرى الباحث بعض التعديلات الطفيفة وفق رأي المحكمين والخبراء، وبذلك تحقق الصدق الظاهري للمقياس وأصبح جاهزاً للتحليل الإحصائي، والملحق (٥) يوضح الفقرات التي تم تعديلها وفقاً لرأي الخبراء والفقرات التي تمت أضافتها الى الاستبانة في صورتها النهائية.

٣. وضوح التعليمات والفقرات وطريقة ووقت الإجابة:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لمعرفة وضوح التعليمات، والفقرات من حيث الصياغة والمعنى، وطريقة الإجابة، ومعرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيبين لغرض تلافيها قبل تطبيق الأداة بشكلها النهائي، ومعرفة الزمن الذي يستغرقه المستجيب في استجابته على المقياس، طبق الباحث الاستبيان بتاريخ (٢/٣/ ٢٠٢٢م) على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية من مركز محافظة كربلاء، وقد بين أفراد العينة أن تعليمات وفقرات المقياس وطريقة الإجابة واضحة، وان الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في استجاباتهم على القائمة تراوح بين (١٠-١٢) دقائق، بمتوسط قدره حوالي (١١) دقيقة، وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتحليل الاحصائي.

٤. **التحليل الوصـــفي لفقرات المقياس:** للخصـــائص الإحصـــائية الوصـــفية للمقياس أهمية في مقارنة العينات أو الأفراد الذين يستخدم المقياس في حساب درجة المتغير لديهم كما أن له أهمية في التحقق من اشتراطات أدوات الإحصاء الاستدلالي، لـــذلك تـــم الحصـــول علـــى بعض التقديرات الإحصائية الوصفية لدرجات أفراد العينة الأساسية، والجدول (٧)، يوضح هذه الخصائص:

جدول (٧)

الخصائص الوصفية لمقياس الاحتياجات التدريبية المعد في البحث الحالي

الخصائص	الإحصاءات	الخطأ المعياري
المتوسط الحسابي	٣٢١.٧٥	٥.٨١٥
المتوسط الحسابي المشذب	٣٢٤.٩٩	
الوسيط	٣٤٢.٠٠	
التباين	٦١٨٧.١٨٩	
الانحراف المعياري	٧٨.٦٥٩	
أدنى درجة	١٥٦	
أعلى درجة	٤٢٤	
المدى	٢٦٨	
الالتواء	-٠.٦٠٢	٠.١٨٠
التفلطح	-٠.٩١٥	٠.٣٥٧

٥. **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (Item Analysis):**

الغرض من تحليل فقرات المقياس إحصائيا هو التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة آو غير المميزة، التي تتسم ببدائل غير جيدة، واستبعاد غير الصالح منها (Turner , 1997: p 211).

يهدف التحليل الإحصائي للفقرات الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس والتأكد من قدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة (الإمام وعبد الرحمن والعجيلي،١٩٩٠: ١٠٦).

تم تطبيق المقياس على عينة البحث الحالي، ويعد التمييز بأسلوبي المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أو المكوّن، إجراءات مناسبة لضمان الإبقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة، وقد قام الباحث لتحقيق ذلك من خلال ما يأتي:

أ. القوة التمييزية للفقرات:

يشير مفهوم القوة التمييزية للفقرات إلى قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبين، وتعد من أهم الخصائص المرجعية المعيار، لأنها تؤشر قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية (Ebel, 1972: 933).

وقد استعمل الباحث لتحقيق ذلك أسلوب العينتين الطرفيتين والذي يقصد به مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا على السمة المراد قياسها في الاختبار وبين الأفراد ذوي الدرجات الواطئة في السمة المقاسة، ويتم اختبار دلالة الفروق بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الواطئة على كل فقرة من فقرات المقياس، وتدعى تلك الطريقة أسلوب العينتين المتطرفتين (Stanley & Hopkins, 1972 : 268)، وبهدف الحصول على معامل التمييز على وفق هذا الأسلوب ينبغي الحصول على نسبة (٢٧٪) العليا ونسبة (٢٧٪) الدنيا من الدرجات الكلية، والغرض من هاتين النسبتين المتعارضتين الحصول على أكبر حجم وأعلى تباين ممكنين بين المجموعتين (Ebel, 1972 : 385).

وبعد تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث وتصحيحه أخضع الباحث البيانات إلى التحليل الإحصائي، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة العليا (٤٩) معلم ومعلمة وهم يشكلون ما نسبته (٢٧٪)، والمجموعة الدنيا (٤٩) معلم ومعلمة، ويشكلون ما نسبته (٢٧٪) من أفراد العينة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة بمستوى دلالة (٠,٠٠١)، ما يعني أن فقرات المقياس مميزة، وأتبع الباحث لحساب الدلالة الإحصائية قيمة p الاحتمالية، وهي الطريقة الافتراضية المتبعة في برنامج spss كما أنها تعد أدق في حساب مستوى الدلالة مقارنة بالأسلوب المستعمل في حساب الدلالة الإحصائية من خلال مقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية[1]، والملاحق (٤-١١) توضح ذلك.

الاتساق الداخلي: علاقة كل فقرة بمجموع درجات المكوّن والمجال والدرجة الكلية:

تم حساب العلاقات الارتباطية للفقرات بمجموع مكوّن كل منها، وبدرجة المجال، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تم حساب ذلك من خلال معامل بيرسون، وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة عند

---

(١) **الدالة الإحصائية:(P-value (Sig** هي اختصار للكلمة اللاتينية Probare وتعني الاحتمال، أي أن P-value هي عبارة عن رقم يشير ويدل على الاحتمالية، وهو مصطلح إحصائي بحت يستعمل في برنامج SPSS بغرض تفسير وتأويل القيم الرقمية الإحصائية المحسوبة للمتغيرات، ويتم استعمال القيمة الاحتمالية لاتخاذ قرار حيال فرض العدم من حيث القبول بها أو رفضها. (بشير، ٢٠٠٣: ٩٦)

قاعدة الحكم على الدلالة الإحصائية باستعمال فيمة p الاحتمالية: إذا كانت قيمة p الاحتمالية أقل من (أو تساوي) مستوى المعنوية الذي يحدده الباحث، فإننا نرفض الفرض العدمي ونقبل الفرض البديل والعكس صحيح (أمين، ٢٠٠٧: ١١٨).

مستوى دلالة (٠,٠٠١) ولجميع الفقرات، ما يعني وجود اتساق داخلي بين الفقرات ومجموع درجات البعد ودرجات المجال والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية، والملاحق (١٣-٢١) توضح ذلك.

كما قام الباحث بحساب مصفوفة العلاقات الارتباطية بين درجات كل بعد مع درجات المجال والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية، وأظهر التحليل أن هذه الارتباطات كانت دالة ما يعني اتساق الأبعاد والمجالات مع الدرجة الكلية للمقياس، والملحق (٢٢) يوضح ذلك.

التطبيق:

استغرق الباحث مدة شهر واحد من تاريخ (٣/١٦- ٢٠٢٢/٤/١٦م) لإتمام عملية التطبيق على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (١٤٠) معلم ومعلمة في تخصص الاجتماعيات (تاريخ، جغرافية، اجتماعيات)، إذ بدأ بتاريخ (١٦ / ٣ / ٢٠٢٢) وانتهى بتاريخ (١٦ /٤ / ٢٠٢٢).

حرص الباحث على سرية البحث ولم يخبر العينة بطبيعة البحث وهدفه، مع ملاحظة أن الباحث قام بإخفاء عنوان البحث واسم الباحث واسم الأستاذ المشرف كي لا يغير توجهاتهم وتعاملهم مع المقياس، مما قد يؤثر على البيانات التي تم رصدها عن طريق الاستبانة والتي قد تؤثر سلباً على البيانات المطلوبة وتعامل الباحث بسرية تامة بخصوص البيانات التي تم الحصول عليها.

١٢- الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي **(SPSS)** وكالاتي:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالـــة الفرق بين المجموعتين الطرفيتين لاختبار تمييز الفقرات.
٢. الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستويات الحاجات التدريبية.
٣. معـــامل ارتباط بيرسون للتعرف على درجات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد والمجال الدرجة الكلية للمقياس لاختبار الاتساق الداخلي.
٤. تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفرق في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات البحث.
٥. الوسط الحسابي للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.
٦. المتوسط الحسابي المشذب للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.
٧. الوسيط للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.
٨. التباين للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.
٩. الانحراف المعياري للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.
١٠. الالتواء للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.
١١. التفلطح للتعرف على الخصائص الوصفية لعينة البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

المحور الأول: عرض النتائج

المحور الثاني: تفسير النتائج

عرض النتائج وتفسيرها
Presentation and interpretation of results

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء أهداف بحثه التي وضعها بعد جمع المعلومات والبيانات التي حصل عليها وجمعها من قبل أفراد العينة الأساس (معلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية) فقد خرج بنتائج وهي على النحو الآتي:

المحور الأول: عرض النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالهدف الأول:

لتحقيق الهدف الأول قام الباحث بإجراء الاختبار التائي لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال النظرية المعرفية بلغ (١٧٧،٨٤) وهو اكبر من الوسط النظري للمجال البالغ (١٤١) وبلغت القيمة التائية المحسوبة للتعرف على الفرق بين المتوسطين (١١،٥٥٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (٠,٠٠٠)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال النظرية ما وراء المعرفية (١٧٧،٨٤) وهو اكبر من الوسط النظري للمجال البالغ (١٤١) وبلغت القيمة التائية المحسوبة للتعرف على الفرق بين المتوسطين (١١،٥٥٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (٠,٠٠٠)، والشكل (١)، والجدول (٨) يوضحان ذلك.

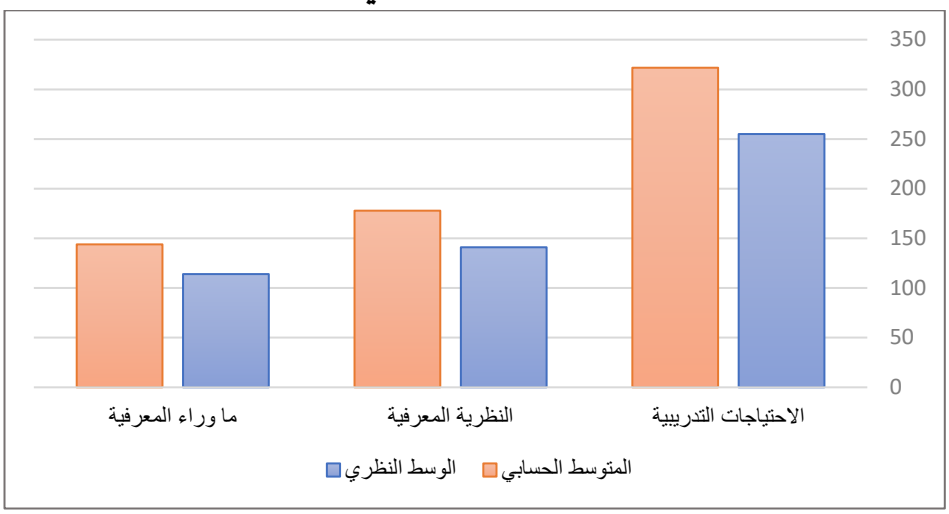
جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للاحتياجات التدريبية لعينة البحث

المتغير	الوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
النظرية المعرفية	١٤١	١٧٧,٨٤	٤٣,١٣٣	٣,١٨٨	١١,٥٥٣	٠,٠٠٠	دالة
ما وراء المعرفية	١١٤	١٤٣,٩١	٣٧,٢١١	٢,٧٥١	١٠,٨٧٤	٠,٠٠٠	دالة
الاحتياجات التدريبية	٢٥٥	٣٢١,٧٥	٧٨,٦٥٩	٥,٨١٥	١١,٤٧٩	٠,٠٠٠	دالة

شكل (١)

متوسطات الاحتياجات التدريبية لعينة البحث



ومن ملاحظة الجدول أعلاه، يتضح أن هناك حاجات تدريبية لدى عينة البحث في مجال النظرية المعرفية وذلك لكون المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط النظري للمقياس،

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني.

تحقيق هذا الهدف فقد أجرى الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج ما يأتي:

١. الاحتياجات التدريبية في مجال النظرية المعرفية: أظهرت النتائج أن متوسط الاحتياجات التدريبية في هذا المجال بلغ متوسطها (١٩٧,٦٨) للمدارس الحكومية، فيما بلغ متوسط الاحتياجات ذاتها لمدارس مجموعة العميد (١١٣,٢٣)، ويتضح أيضا أن هذا الفرق كان دالاً حيث بلغت القيمة التائية (٢٨,٣٥٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (٠,٠٠٠) ما يشير الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المدارس الحكومية اعلى وبدلالة إحصائية من الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية، والشكل (١) والجدول (٨) يوضحان ذلك.

٢. الاحتياجات التدريبية في مجال النظرية ما وراء المعرفية: أظهرت النتائج أن متوسط الاحتياجات التدريبية في هذا المجال بلغ متوسطها (١٦١,٠٩) للمدارس الحكومية، وهو أعلى من متوسط الاحتياجات ذاتها لمدارس مجموعة العميد الذي بلغ (٨٨)، ويتضح أيضا أن هذا الفرق كان دالاً حيث بلغت القيمة التائية (٢٤,٩٣٠) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (٠,٠٠٠) ما يشير الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المدارس الحكومية اعلى أيضاً وبدلالة إحصائية من الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية، والشكل (١) والجدول (٨) يوضحان ذلك.

٣. الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية: أظهرت النتائج أن متوسط الاحتياجات التدريبية في هذا المجال بلغ متوسطها (٣٥٨,٧٦) للمدارس الحكومية، وهو أعلى من متوسط الاحتياجات ذاتها لمدارس مجموعة العميد الذي بلغ (٢٠١,٢٣)، ويتضح أيضا أن هذا الفرق كان دالاً حيث بلغت القيمة التائية (٢٩,٢٣٠)

وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (٠,٠٠٠) ما يشير الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المدارس الحكومية اعلى أيضاً وبدلالة إحصائية من الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية، والشكل (٩) والجدول(٩) يوضحان ذلك.

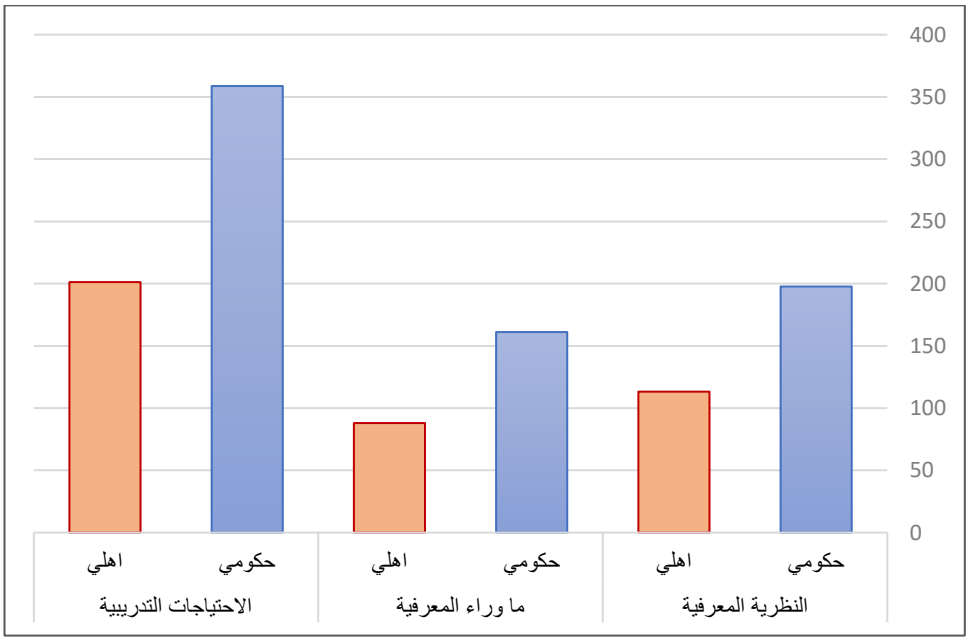
جدول (٩)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين معلمي المدارس الحكومية ومجموعة العميد التعليمية في مجالات وأبعاد الاحتياجات التدريبية

المتغير	النظام	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
النظرية المعرفية	الحكومي	١٤١	١٩٧,٦٨	٢٦,٤١٦	٢,٢٣٣	٢٨,٣٥٦	٠,٠٠٠	دالة
	العميد		١١٣,٢٣	١٢,٩٢٤	١,٩٧١			
ما وراء المعرفية	الحكومي	١١٤	١٦١,٠٩	٢١,٩٥٣	١,٨٥٥	٢٤,٩٣٠	٠,٠٠٠	دالة
	العميد		٨٨,٠٠	١٤,٨٨٤	٢,٢٧٠			
الاحتياجات التدريبية	الحكومي	٢٥٥	٣٥٨,٧٦	٤٥,١٦٧	٣,٨١٧	٢٩,٢٣٠	٠,٠٠٠	دالة
	العميد		٢٠١,٢٣	٢٤,٩٤٦	٣,٨٠٤			

شكل (٢)

الاحتياجات التدريبية بين معلمي المدارس الحكومية ومجموعة العميد التعليمية وفقا لمجالات وإبعاد الاحتياجات التدريبية



ومن ملاحظة الجدول أعلاه يتضح أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية سواء ما يتعلق منها بالنظرية المعرفية أو ما وراء المعرفية أو مجموع المجالين كانت لدى المدارس الحكومية أعلى مقارنة بمدارس مجموعة العميد التعليمية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالهدف الثالث:

تحقيق هذا الهدف أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات البحث (التحصيل الاكاديمي، الجنس، التخصص العلمي، نظام الدراسة، نوع المدرسة، الخدمة)، وأظهرت النتائج أن الفروقات كانت دالة في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات (التحصيل الأكاديمي، نظام الدراسة، الخدمة) كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث بلغت القيمة الفائية (٣,٢٠٩)، (٨١,٧٦٠)، (٣,٢٥٢) على التوالي وهي دالة بدلالة قيمة p الاحتمالية البالغة (٠,٠٤٥)، (٠,٠٠٠)، (٠,٠٠٩)، فيما لم تكن المتغيرات الأخرى وهي (الجنس، التخصص العلمي، نوع المدرسة)، والجدولين (٦)، (٧) يوضحان ذلك:

جدول (١٠)

الخصائص الوصفية لمتغيرات البحث الأساسية والفرعية

المتغيرات الأساسية	المتغيرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
التحصيل الأكاديمي	دبلوم	٣٢٨,٨٥	٥٩,٣٢٩	٤٧
	بكالوريوس	٣٠٣,٩٥	٨٥,٤٨٢	١٠٢
	شهادة عليا	٣٦٧,٧٦	٦١,٢٩٩	٣٣
المجموع				١٨٢
الجنس	ذكور	٣٢٨,٧٤	٨٠,٥٧٠	٩٦
	اناث	٣١٤,٧٤	٧٧,٥٥٣	٨٦
المجموع				١٨٢
التخصص العلمي	تاريخ	٣١٣,٨٧	٨٢,٩٧٣	٦٢
	جغرافيا	٣٢٧,٧٨	٧٨,٨٣٤	٨٢
	اجتماعيات	٣٢٢,٥٥	٧٢,٥٠٥	٣٨
المجموع				١٨٢
نظام الدراسة	حكومي	٣٥٩,٢٩	٤٤,٨٩٠	١٣٩
	أهلي	٢٠١,٢٣	٢٤,٩٤٦	٤٣
المجموع				١٨٢
نوع المدرسة	بنين	٣١٧,٥٨	٨٢,٤٨٦	١٠١
	أناث	٣٢٠,٠٥	٧٩,٤٤١	٦٢
	مختلط	٣٥١,٣٧	٤٧,٥٨٥	١٩

المجموع				**١٨٢**
الخدمة	**من ١-٥**	**٢٣٥,٠٣**	**٧١,٩٩٩**	**٣٢**
	من ٥-١٠	**٣٢٢,٥٩**	**٧٨,٥٢١**	**٧٩**
	من ١٠-١٥	**٣٧٤,١٦**	**٣٧,٦٢٤**	**٣٨**
	من ١٥-٢٠	**٣٥٠,٩٥**	**٥٠,٤٤٠**	**١٩**
	من ٢٠-٢٥	**٣٤٣,٠٨**	**٣٢,٩٥٠**	**١٢**
	من ٣٠ فأكثر	**٢٩٣,٠٠**	**٦٧,٨٨٢**	**٢**
المجموع				**١٨٢**

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
التحصيل الأكاديمي	٦٤٣٤,١٠٥	٢	٣٢١٧,٠٥٣	٣,٢٠٩	٠,٠٤٥	دالة
الجنس	٤٣٣٤,١١٣	٢	٢١٦٧,٠٥٧	٢,١٦٢	٠,١٢١	غير دالة
التخصص العلمي	٢٨٧,٤٠٣	٢	١٤٣,٧٠١	٠,١٤٣	٠,٨٦٧	غير دالة
نظام الدراسة	٨١٩٦٥,٦٦٧	١	٨١٩٦٥,٦٦٧	٨١,٧٦٠	٠,٠٠٠	دالة
نوع المدرسة	١٦٦٤,٩٦٠	٢	٨٣٢,٤٨٠	٠,٨٣٠	٠,٤٣٩	غير دالة
الخدمة	١٦٣٠٣,١٨٠	٥	٣٢٦٠,٦٣٦	٣,٢٥٢	٠,٠٠٩	دالة

ومن ملاحظة جدول تحليل التباين يتضح لنا ما يأتي:

التحصيل الأكاديمي: كانت الفروق دالة في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير التحصيل الأكاديمي (دبلوم، بكالوريوس، شهادة عليا) وأشارت النتائج التي تم استعراضها في الجدول (٦) للخصائص الوصفية الإحصائية أن متسوط الاحتياج كان مرتفعا كلما ارتقى التحصيل الأكاديمي لمعلمي العلوم الاجتماعية، إذ كانت احتياجات حملة الشهادات العليا التدريبية اعلى مستوى بمتوسط بلغ (٣٦٧,٧٦) فيما بلغ متوسط الاحتياجات لحملة البكالوريوس (٣٠٣,٩٥) كان أدنى متوسط لحملة شهادات الدبلوم الذي بلغ (٣٢٨,٨٥).

الجنس: أظهرت النتائج أنه لا فرق بين الذكور والاناث في تقديرهم للاحتياجات التدريبية وفقا لنظريتي المعرفية وما وراء المعرفية.

التخصص العلمي: على الرغم من تباين التخصصات العلمية لمعلمي المواد الاجتماعية الى (التاريخ والجغرافيا والاجتماعيات) الا أن هذا التباين لم يكن ذا قيمة في تقديرهم للحاجات التدريبية.

نظام الدراسة: وهو المتغير الأساسي في الدراسة الحالية وعلى أساسه تم عقد المقارنة في الهدف الثاني من أهداف البحث الحالي، وقد تمت الإشارة الى أن الفرق كان دالا لصالح التعليم في مدارس العميد التعليمة كما تمت الإشارة اليه في تفسير الهدف الثاني.

نوع المدرسة: قسمت الدراسة الحالية أنواع المدارس على أنها مدارس للبنين وأخرى للأناث وثالثة مختلطة، ورغم التباين في نوعية التلامذة المسجلين في هذه المدارس، إلا أن طبيعة الخبرات والظروف بين هذه الأنواع من المدارس يبدو أنها لم تكن متباينة لتؤثر بشكل واضح على تقدير معلميها للاحتياجات التدريبية.

الخدمة: وهي المتغير المعبر عن خبرة المعلم من خلال تباين عدد السنين التي قضاها في خدمة التعليم السامية، وقد أظهر التحليل أن الفرق بين مستويات الخدمة الست المصنفة في البحث الحالي (من ١-٥)، (من ٥-١٠)، (من ١٠-١٥)، (من ١٥-٢٠)، (من ٢٠-٢٥)، (من ٣٠ فأكثر)، جاءت متباينة، حيث بلغت متوسطات الاحتياجات التدريبية (٢٣٥,٠٣)، (٣٢٢,٥٩)، (٣٧٤,١٦)، (٣٥٠,٩٥)، (٣٤٣,٠٨)، (٢٩٣,٠٠) على التوالي، ومن ملاحظة هذه المتوسطات فان المعلمين من ذوي الخبرة الأولية (من ١-٥) ومن ذوي الخبرة الطويلة (من ٣٠ فاكثر) كانا أقل تقديرا للاحتياجات التدريبية وفقا للنظريتين المعتمدتين بالبحث الحالي، فيما كانت حاجة المعلمين من ذوي الخبرات التي تتوسط الطرفين اعلى إحساسا بالحاجات التدريبية.

المحور الثاني: تفسير النتائج

يظهر من النتائج التي توصل اليها البحث الحالي أن الاحتياجات التدريبية وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية لها أهمية كبيرة لمعلمي المواد الاجتماعية وقد يعزى السبب في ذلك الى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. حداثة النظرية المعرفية وماوراء المعرفية وما تتمتع به من أهمية كبيرة في طرق التدريس الحديثة التي تساهم في إيصال المعلومات الى أذهان التلامذة بشكل يراعي الفروق الفردية بينهم. وهذا ما أكدت عليه دراسة (عبيد،٢٠١٢) ودراسة القريشي (٢٠١٢) ودراسة (عواد والهداوي، ٢٠٠٩) ودراسة (أبو ندى،٢٠١٣) ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٨).

٢. يرجع احتياج المعلمون التدريب الى عدم ترشيح المعلمين الى الدورات التدريبية على وفق المبادئ العلمية المستندة الى نظريات التعلم التي تلبي الاحتياجات التدريبية، والتي تساعد في ردم الفجوة الحاصلة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع. وهذا ما أكدت عليه دارسة(الدوسري،٢٠٠٨) ودراسة (الصاعدي، ٢٠١٥).

٣. أن أغلب الدورات تكون بشكل روتيني تقليدي ولا يتبعه قياس الأثر العائد من التدريب بشكل مستمر.
٤. إن عدد الدورات قليل جدا بحيث لا تلبي الحاجة الفعلية فيكاد أن يكون المعلم لا يدخل دورة تدريبية على مدى خمس سنوات بحسب المقابلة التي أجراها الباحث مع بعض معلمي الاجتماعيات ملحق (٧).
٥. ويتضح أن هناك حاجات تدريبية لدى عينة البحث في مجال النظرية المعرفية وماوراء المعرفية ذلك لكون المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط النظري للمقياس. وهذا ما أكدت عليه دراسة (الدوسري، ٢٠٠٨).
٦. يفسر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية اكثر من مدارس العميد كون الاهتمام المتواضع بالتدريب من قبل مؤسسات وزارة التربية في اتباع مناهج علمية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية، أن لم يكن غياب له لهذه المنهجية في بعض المدارس.
٧. محدودية إشراك المعلمين عموما ومعلمي المواد الاجتماعية بالدورات التدريبة والتثقيف في هذا المجال مقارنة بمجموعة العميد التعليمية التي تولي لهذا الموضوع أهمية كبيرة وتشرك معلمي المواد الاجتماعية بدورات مستمرة للتدريب والتثقيف في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية خصوصاً.
٨. الدورات الصيفية المستديمة لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد ساهمت في صقل مهاراتهم واكتسابهم الى طرائق تدريس حديثة واستعمال وسائل تعليمية اكثر حداثة جعلت حاجتهم للتدريب على النظريتين موضوع البحث الحالي.
٩. حملة الشهادات العليا قد يبدون أعلى معرفياً وأنهم قد لا يحتاجون للتدريب اذا ما قورن الأمر بزملائهم من حملة الشهادتين البكالوريوس والدبلوم، إلا أنه أيضا قد يفسر ذلك الى تعرف حملة الشهادات العليا بشكل اكثر على أهمية التدريب وتقدير الاحتياجات التدريبية استنادا الى أسس نظرية محددة، وهذا أيضا ربما يعود الى الخبرة المهنية في التعليم كان لها أثر واضح في أن يكون المعلمون الذين لديهم عدد من سنوات الخبرة هم أقل حاجة للتدريب من حملة الشهادات العليا.
١٠. تماثل الخبرات التي يكتسبها معلمو المواد الاجتماعية من جهة التأهيل والخبرة المكتسبة وأن كلا الجنسين ينظرون الى تقدير الاحتياجات التدريبية من الزاوية التربوية والعلمية نفسها. لذلك لم تظهر فروق لمتغير (الجنس والمنطقة والتخصص) وهذا ما أكدت عليه دراسة (مركز البحوث، ٢٠٠٦).
١١. إن معلمي الاجتماعيات في تخصصاتهم المختلفة يحتاجون المعلومات والمهارات والاتجاهات نفسها على أساس أنهم يمرون بالخبرات نفسها وان تباينت تخصصاتهم العلمية. لذلك لم تظهر فروق لمتغير (الجنس والمنطقة والتخصص) وهذا ما أكدت عليه دراسة (مركز البحوث، ٢٠٠٦).
١٢. إن نوع التلامذة ليس له صلة بخبرات المعلمين وتقديرهم للاحتياجات التدريبية.
١٣. نضوج الخبرة قد يكون سبباً في ارتفاع الإحساس بهذه الاحتياجات ويفسر الباحث انخفاضها بالنسبة للمعلمين الخبراء بتراجع مستويات الدافعية لديهم نتيجة الظروف غير الملائمة التي يمر بها المعلمون، أو أنها ناتجة عن عدم مواكبتهم للمستجدات العلمية في هذا المجال.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
Conclusion, recommendations and suggestions

أولاً: الاستنتاجات **Conclusion**

ثانياً: التوصيات **recommendations**

ثالثاً: المقترحات **suggestions**

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

Conclusion, recommendations and suggestions

استنتج الباحث ما يأتي:

أولا: الاستنتاجات Conclusion: في ضوء نتائج البحث الحالي فان الباحث استنتج ما يأتي:

١. بناء برامج تدريبية لتدريب معلمي المواد الاجتماعية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية وذلك نتيجة للاستبيان الذي أظهر أهمية الاحتياج التدريبي على وفق النظريتان أعلاه.

٢. إن البرامج التدريبية التي تقام في مراكز الاعداد والتدريب غير خاضعة لعملية تحديد الاحتياج التدريبي وفق النظريات العلمية وبالتالي لا تلبي احتياجات الفئة المستهدفة.

٣. إن عدد الدورات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية قليل لا ينسجم والأعباء الكبيرة الملقاة على عاتقهم في مجال التعليم.

ثانياً: التوصياتrecommendations : يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية لأنها تعد عنصرا أساسيا في تنمية وتطوير القدرات المعرفية، وتحسين المهارات والممارسات التدريسية، لا سيما مع التطورات الكبيرة والمتسارعة التي يشهدها التعليم، والنمو المتسارع أيضا والمتطور في مجال البحوث والدراسات في هذا المجال.

٢. التأكيد على تطوير مختلف الكفيات المعرفية والأدائية التي يحتاجها المعلم في مجالات عمله وخاصة في مجالات التدريس وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك من خلال التنويع في الاستراتيجيات والطرق والأساليب التدريبية المستندة الى النظريتين.

٣. الإهتمام بالتكوين الذاتي والمستمر من خلال الدورات التدريبية المستدامة التي تطور العملية التعليمية للوصول إلى مستوى من الكفاءة اللازمة لممارسة مهنة التعليم.

٤. التأكيد على استخدام الأساليب العلمية والمنهجية المتنوعة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، بحيث يكون فيها المعلم شريكا، للمشرفين والمديرين في عمليات تحديد الاحتياجات التدريبية.

٥. ضرورة تمكين المراكز الخاصة بالتدريب التربوي (مراكز الاعداد والتدريب) على تطبيق معايير التدريب بما جاء ضمن المواصفة القياسية الخاصة بالتدريب (١٠٠١٥)، والتي أكدت على أن التدريب تسبقه مرحلة مهمة هي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

٦. تدريب مدربين على وفق النظريات الحديثة وإعدادهم ليكونوا قادرين على تدريب المعلمين. وبذلك نوفر كادر تدريبي مؤهل للقيام بمهمة التدريب المبنية على الحاجات التدريبية.

٧. تبني المقياس المستعمل في البحث الحالي وتطبيقه في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية لتربية محافظة كربلاء والمحافظات العراقية الأخرى.

٨. الإفادة من تجربة مدارس العميد التعليمية في رفع كفاءة المدارس الحكومية، لما لها من دور كبير في رفع المستوى العلمي والمهني على مستوى محافظة كربلاء المقدسة والعراق.

ثالثاً: المقترحات suggestions

يقترح الباحث بما يأتي:

١. اجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول باقي المعلمين في التخصصات الأخرى والمراحل الأخرى (الثانوية، الجامعية) التي لم تتطرق لها الدراسة الحالية.

٢. اجراء دراسات مماثلة على تستند لتوجهات أو نظريات أخرى مثل النظرية البنائية وغيرها.

٣. اجراء دراسات مماثلة لفئات أخرى مثل طلبة الدراسات العليا، المشرفين، وغيرها.

٤. اجراء دراسات للمقارنة بين النظرية المعرفية وما وراء المعرفية مع نظريات أخرى في تدريب معلمي المواد الاجتماعية.

٥. تقويم أداء معلمي المواد الاجتماعية على وفق مهارات ما وراء المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

المصادر

Sources

اولاً: المصادر العربية Arabic sources

ثانياً: المصادر الأجنبية Foreign sources

أولاً: المصادر العربية Arabic sources

- القرآن الكريم.

١. أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٧): **علم النفس التربوي الفلسفة والنظريات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١. أبو جلالة، صبحي وعليمان، محمد (٢٠١٢): **أساليب التدريس العامة المعاصرة**، الكويت، مكتبة الفلاح.

٢. أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): **التعلم المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣. أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠٠٩): **المدخل إلى علم التربية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤. أبو قويدر، سلام عزام عبد المعطي (٢٠١٩): الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنكليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.

٥. أبو ندى، محمد سميح حسين (٢٠١٣): مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٦. أبي هاشم، عبد السلام (٢٠٠٤): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة المرحلة الثانوية، **إطروحة دكتوراة غير منشورة**، جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر.

٧. أحمد الخطيب، عبد الله زامل العنزي (٢٠٠٨): **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**، عالم الكتب الحديث، الأردن.

٨. أحمد، لارا (٢٠٠٩): متطلبات المواصفة الدولية ١٠٠١٥ في البرامج التدريبية وأثرها في أداء المديرين في أمانة عمان الكبرى، دراسة حالة، **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم الإدارية والمالية، قسم إدارة الأعمال، الأردن.

٩. أديب، حمادنة (٢٠٠٧): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق،(3)1 **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، الأردن.

١٠. الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): **أسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

١١. الأمام، مصطفى جواد وآخرون (١٩٩٠): **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

١٢. أمين، إسامة ربيع (٢٠٠٧): **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spss (الجزء الأول)**، ط٢، المكتبة الأكاديمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٣. أوصاف، ديب (٢٠٠٦): الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم (٢٢) ٢، **مجلة جامعة دمشق**، سوريا.

١٤. باسيلي، مكرم عبد المسيح (٢٠٠١): **مدخل معاصر في التخطيط والرقابة وتقويم الأداء**، ط٣، المكتبة العصرية.

١٥. بشير، سعد زغلول (٢٠٠٣): **دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS**، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد.

١٦. بوعيشة، نورة (٢٠٠٨): الممارسة التدريسية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، **رسالة ماجيستر غير منشورة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.

١٧. توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٢): **العملية التدريبية**، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

١٨. توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٣): **التدريب الفعال**، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

١٩. الثقفي، حامد بن أحمد حسين(٢٠١٣): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٢٠. جاد، محمد لطفي محمد (٢٠٠٧): **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد ١٢٥، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة.

٢١. جروان، فتحي، (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، عمان.

٢٢. الجمل، سمية حلمي محمد (٢٠١٧): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

٢٣. الحربي، فيصل بن خالد بن هلال (٢٠١٠): اثر المنظمات التخطيطية في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة طيبة، كلية التربية، السعودية.

٢٤. حسنين، حسين محمد (٢٠٠١): **أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية**، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

٢٥. حسنين، حسين محمد (٢٠٠٤): **طرائق إبداعية في التعليم والتدريب**، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

٢٦. حسنين، حسين محمد (٢٠٠٥): **الاحتياجات التدريبية موارد وأدوات**، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

٢٧. حسين، سالي زكي محمد (٢٠١٣): **فن التدريب الإبداعي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٢٨. حسينة أحميد (٢٠٠٤): مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.

٢٩. الحميدان، إبراهيم (٢٠٠٥): التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، مصر.

٣٠. الحواري، أروى عيسى (٢٠١٩): أثر استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة في مبحث العلوم، مجلة العلوم التربوية، ٣م، ع٢٥، ٩٥-١١٢.

٣١. الحوراني، سناء عبد الكريم إبراهيم (٢٠٠٧): تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في ضوء مفاهيم الإدارة الاستراتيجية الحديثة وتقنياتها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين في الأردن، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

٣٢. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٣٣. خاطر، نصري ذياب، وسبيتان فتحي ذياب (٢٠١٠): **أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات**، دار الجنادرية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

٣٤. الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦): **تدريـــس العلوم في مراحل التعليم العام**، دار القلم، دبي، الإمارات.

٣٥. الخوالدة، محمد محمود وآخرون (١٩٩٧): **طرق التدريس العامة**، ط٢، مطابع الكتاب المدرسي، وزارة التربية والتعليم، صنعاء.

٣٦. خير الدين هني (٢٠٠٥): **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ بن، الجزائر.

٣٧. الدوسري، محمد بن راشد (٢٠٠٨): الاحتياجات التدريبية لمرشدي الطلاب دراسة ميدانية على مرشدي الطلاب بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل وينبع، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، المملكة العربية السعودية.

٣٨. رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠١): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، ج١، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة.

٣٩. الرفاعي، عقيل محمود (٢٠١٢): **التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

٤٠. الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة (٢٠٠٧): **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

٤١. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي والمعرفي وتجهيز المعلومات**، ط٢، دار النشر للجامعات، مصر.

٤٢. زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣): **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة.

٤٣. زيدان، أمل، (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء، **مجلة التربية والعلم**، المجلد (١٧)، العدد (٢).

٤٤. سعادة، بهجت احمد، (٢٠٠١): **المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٥. سعيد عميار (٢٠٠٨): أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط ،١٠، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الجزائر.

٤٦. سليمان وآخر، يحيى عطية وسعيد عبد نافع (٢٠٠١): **تعليم الدراسات الاجتماعية**، ط٢، دبي، دار الحكمة.

٤٧. السويدان، احمد عبد الله بن سليمان، (٢٠٠٩): الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، الرياض.

٤٨. سويرح، أحمد إسماعيل سلام (٢٠٠٩): برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجيا لدى معلمي التكنولوجيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية–غزة، كلية التربية، فلسطين.

٤٩. الشحات، سعد محمد عثمان والقاضي، رضا عبد إبراهيم وبيومي، نادر محمد أحمد (٢٠٢٠)، تحديد مهارات التصميم التعليمي اللازم توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم لدى كلية التربية، **بحث منشور في مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٣) العدد (٣٠)، ٣١_٣٢.

٥٠. شحاتة، حسن (١٩٩٨): **النشاط المدرسي (مفهومه – ووظائفه – ومجالات تطبيقاته)**، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر.

٥١. شريف، غالب سعيد، سلطان، حنان عيسى (١٩٨٣) :**الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية**، دار العلوم، الرياض.

٥٢. الشعيل، هويشل، خطايبة، عبد الله محمد (٢٠٠٢): المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، **مجلة العلوم الإنسانية**، المستودع الرقمي لجامعة طيبة.

٥٣. الشهري، سعد بن ظافر غرم آل عامر (٢٠٠٤): تحديد مراحل النمو المعرفي وفقاً لنظرية بياجيه لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

٥٤. الصاعدي، حميد صامل (٢٠١٥): الإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٥٥. صالح، ذياب هندي(٢٠٠٥): الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، (32)2 **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن.

٥٦. الصوافي، يونس عودة (٢٠١٥): الإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

٥٧. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٩): **التدريب الإداري والمدربون والمتدربون وأساليب التدريب**، ج١، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

٥٨. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٩): **التدريب الإداري والمدربون والمتدربون وأساليب التدريب**، ج٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

٥٩. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٢): **التدريب مفهومه فعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، دار الشروق، الأردن.

٦٠. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥): **الإشراف التربوي (مفاهيمه أهدافه أسسه أساليبه)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٦١. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧): **التدريب الإداري المعاصر**، دار المسيرة، الأردن.

٦٢. عبابنة صالح(١٩٩٦): الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين، **رسالة ماجيستر غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

٦٣. العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد،(٢٠٠٣): **البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة**، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية وعلم النفس، العدد٢١، الرياض.

٦٤. عبد الحفيظ، اخلاص، وباهي، مصطفى (٢٠٠٢): **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، ط (٢)، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٦٥. عبد العزيز، صـــالح (٢٠٠٧): **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف للنشـــر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٦٦. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، سعد مرسي أحمد، (١٩٨٩): **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح**، ط٤، مكتبة النهضة المصرية.

٦٧. عبيد، رياض هاتف (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق النظرية المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع العلمي، **إطروحة دكتوراة غير منشورة**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، بغداد.

٦٨. عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠١١): **البحث العلمي "مفهومه، أدواته، أساليبه"** ط (١٣)، الأردن، عمان، دار الفكر.

٦٩. العتوم، عدنان يوسف، (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان.

٧٠. العتوم، عدنان يوسف، وآخران (٢٠١٤): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية، وتطبيقات عملية**، ط٥، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

٧١. العتوم، عدنان يوسف، وجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة موفق (٢٠٠٩): **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

٧٢. عتوم، كامل علي سليمان (٢٠١٢): **التفكير أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبه**، دار عالم الكتب الحديث، اربد.

٧٣. عصر، حسنى (٢٠١٢): **مداخل تعليم التفكير وأثره على المنهج**، المكتب العربي للنشر، الإسكندرية.

٧٤. العطوي، آسيا (٢٠١٠): صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

٧٥. عطية، علي محسن (٢٠٠٨): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

٧٦. عطية، علي محسن (٢٠١٣): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧٧. عليمات، محمد عليان (١٩٩١): **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة**، ط١، دار الخوايا للنشر والتوزيع، عمان.

٧٨. العمر، غادة عبد الرحمن (٢٠١٠): الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الصم وضعاف، السمع في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض.

٧٩. عواد، زينب عبد السادة والهداوي، سنابل ثعبان (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس، **بحث منشور في مجلة كلية التربية**، جامعة ذي قار.

٨٠. الغامدي، خلف محمد (٢٠٠٨): إسهام البرامج التدريبية المقدمة بمراكز التدريب التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

٨١. الغباري، ثائر، أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠١٥): **سيكولوجيا الشخصية**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.

٨٢. الغباري، ثائر، أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠١٥): **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.

٨٣. فارس، علي (٢٠١٣): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها على القدرة بالتفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الجزائر ٢، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

٨٤. فايد، محمد خليل سليمان (٢٠٠٨): التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول الثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٨٥. فريد، حاجي (٢٠٠٥): **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

٨٦. الفضالة، فهد يوسف (٢٠٠٣): **أثر التدريب في سلوك الموظفين كما يراه رؤساء العمل**، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية (٢٤)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

٨٧. فليب، بيرنو (٢٠٠٤): **بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة**، ترجمة لحسن بوتكلاي، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية.

٨٨. القبلان، يوسف بن محمد (١٩٩٢): **أسس التدريب الإداري مع تطبيقات عن المملكة العربية السعودية**، دار عالم الكتب، الرياض.

٨٩. قرني، زبيدة محمد (٢٠١٦): **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٩٠. القريشي، جمعة سرحان مطر (٢٠١٢): بناء أنموذج مقترح في ضوء النظرية المعرفية وأثره في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

٩١. قطامي، يوسف محمود (١٩٩٠): **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، دار الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.

٩٢. قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٤): **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**، دار الفكر، عمان، الأردن.

٩٣. قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥): **نظريات التعلم والتعليم**، دار الفكر والنشر، عمان.
٩٤. قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٨): **تصميم التدريس**، ط ٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٩٥. قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣): **النظرية المعرفية في التعلم**، دار الميسرة للنشر والتوزيع الأردن.
٩٦. قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣): **سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩٧. قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧): **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
٩٨. قطيشات، ليلى، أبو الرز، محمد (٢٠٠٦): **تصميم البرامج التدريبية وبناؤها**، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، مجلد ٤٥.
٩٩. القفعمي، خميس بن عبد الرحمن بن خميس (٢٠٠١): الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
١٠٠. قلادة، فؤاد سليمان (١٩٨١): **الأساسيات في تدريس العلوم**، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر.
١٠١. كزافي روجيرس (٢٠٠٧): **التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات**، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، الدار البيضاء المغربية، منشورات عالم التربية.
١٠٢. الكعبي، بلاسم كحيط (٢٠٠٥): اثر استخدام إستراتيجيتين التعليم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل طالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
١٠٣. كمال، أحمد، نادية يوسف وحنان إسماعيل (٢٠١٢): **تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته في ليبيا من وجهة نظرهم**، بحث منشور في مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد١٣.
١٠٤. اللَقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل(٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
١٠٥. محمد، جاسم محمد (٢٠٠٦): **نظريات التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
١٠٦. المرامحي، عيد بن سمران محمد (٢٠١٣): الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء مطالب منهج اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٠٧. مركز التنمية الإدارية والفنية (برنامج CMD)برامج وندوات، "**تحديد الاحتياجات التدريبة**"، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (١٩٩٤).

١٠٨. المسعودي، محمد حميد، اللامي، صلاح خليفة (٢٠١٤): **طرائق تدريس المواد الاجتماعية**، دار الصفاء للنشر، عمان.

١٠٩. مصطفى، جودت صالح (٢٠٠٣)، بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الأنترنيت واثره على اتجاهات الطلاب نحو التعليم المبني على الشبكات، **إطروحة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة حلوان.

١١٠. معمار، صلاح صالح (٢٠١٠): **(التدريب الأسس والمبادئ)**، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

١١١. منشد، فيصل عبد، داود عبد السلامة صبري (٢٠١٦): **منهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها**، دار المنهجية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

١١٢. الموسوي، رضا (٢٠١٠): **دراسات في سيكولوجية التفكير أساليبه وأنواعه**، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

١١٣. نوفل، محمد بكر وآخر (٢٠١١): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

١١٤. نوي، ريموند (٢٠١٧): **تدريب وتطوير الموظفين**، الجزء الأول، ترجمة: د. علي بن سعيد القرني، طلال بن مسلط الشريف، الرياض.

١١٥. الهاشـــمي، عبد الرحمن عبد وطه علي حســـين الدليمي (٢٠٠٨): **اســـتراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١١٦. الهدهود، نهله عبد الرؤوف؛ والسعايدة، منعم عبدالكريم (٢٠١٣): أثر تدريس التربية الرياضية باستخدام استراتيجيات التدريس المبني على المهارات الحياتية في تنمية التحصيل واللياقة البدنية لطالبات المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية ،٢٨٨-٣٤٤.

١١٧. هلال، إبراهيم (٢٠٠١): اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو دور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم الاجتماعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض.

١١٨. وافي، عبد الرحمن (٢٠١٠): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

١١٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠): **التعليم بالحياة والتفكير الناقد**، منشورات الإدارة العامة للتدريب والتأهيل التربوي، السعودية.

١٢٠. وليام.أ. مهرنز وأرفرين. ج. لهمان(٢٠٠٣): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ترجمة هيثم كامل الزبيدي، العين، دار الكتاب الجامعي.

١٢١. ياغي، محمد عبد الفتاح (١٩٨٦): **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان.

١٢٢. الياور، عفاف صالح (٢٠٠٥): **التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية Foreign sources

123. Ann Brown, (1987). " **Metacogntion, Executive control, Self- Regulation and other More Mysterious Mechanisms** " in Franz, E, Weinert & Rainer H, Kluwe Meyacontion and Undersanding ". New Jersey – LawrenceErlbaum Associates.

124. Brand،Glenn. A (1997): **Whatresearchsay. training teachers for usingtechnology، journal of staff development**، vol 19، N 01.

125. Brand،Glenna (1997): **Whatressearchsay.trainingteachers for using technology**.

126. Coop. George (2006): **Increasing teacher effectiveness**. New York: Macmillan publishing company.

127. Ebel, r.L. (1972); **Essential of educational Measurement**. New Jersey. Englewood cliffs.

128. Flavell, J.H.O. (1987): **"Speculation about the Nature and Evolution of Metacognition and Understanding in Franz Law, A, Weinert & Riner, H: metacognition, Motivation, and Understanding**" New Jersey-Lawrence Erlbaum Associates- pp (22-23).

129. Higginson's. F، L. (1996): **teacher roles and global change**، the 45 the session of the international conference on education، 30 Sep. 5 Oct: Unesco Geneva.

130. Rahimirad, M. & Shams, M. (2014): "**The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students**", International Journal of Listening. 28 (3): 162−176.

131. journal of staff development. http://www.nsdc.org /library/jsd/brand 191 .html.

الملاحق

Appendixes

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة بابل

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
college of Basic Education

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جمهورية العراق
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

Ref. No.:
Date: / /

العدد: ٤ ٧ ٤
التاريخ: ١١ / ١ / ٢٠٢٢

كلية التربية الاساسية
شعبة الموارد البشرية
الصادرة

الى / جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية
الى / العتبة العباسية المقدسة / قسم التربية والتعليم العالي / مدارس العميد التعليمية
الى / مديرية تربية كربلاء المقدسة
الى / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
الى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
الى / جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة :-

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العُلَى (كرار حسين كاظم عيدان) تخصص ماجستير في التربية / طرائق التدريس، الاجتماعيات و المقبول في كليتنا للعام (٢٠٢٠-٢٠٢١) و ذلك لغرض أكمال متطلبات رسالته الموسومة بـ :- (تحديد الاحتياجات الندريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية و المدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية و ما وراء المعرفية)

.. مع الاحترام ...

أ.د. فراس سليم حياوي رزوقي
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
١١ /١/ ٢٠٢٢

STARS

نسخة منه الى///
- ملف الشخصية
- الصادرة

حسين

العراق - بابل - جامعة بابل
بداية الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
مكتب العميد ١١٨٤
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الاداري ١١٨٩
وطني ٠٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
امنية ٠٧٦٠١٢٨٨٥٦٦
basic@uobabylon.edu.iq
www.uobabylon.edu.iq

ملحق (٢)
كتاب مديرية كربلاء المقدسة الى المدارس

جمهورية العراق
محافظة كربلاء المقدسة
المديرية العامة للتربية
في محافظة كربلاء المقدسة
القسم/ الاعداد والتدريب/ البحوث والدراسات

Republic of Iraq
The Province of Holy Karbala
Directorate General of Education
in Holy Karbala Province

العـــــــدد/ ٢٢٦٢
التـاريـــــخ/ / ٢٠٢٢/
١/١٨

الى/ إدارات المدارس الابتدائية في مركز المحافظة

م/ تسهيل مهمة

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (**كرار حسين كاظم عيدان**) في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية طبت الاجتماعيات لإنجاز متطلبات بحثه الموسـوم (تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية) خدمة للعلم والمعرفة

مع التقديـــــر

سليم احمد عبد الكريم
معاون المدير العام للشؤون الادارية
١٨/١/

نسخه منه إلى :-

- مكتب السيد المدير العام/ للتفضل بالعلم.....مع التقدير
- السيد المعاون الفني/ للتفضل بالعلم.....مع التقدير
- قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات/ ب ٢ نسخ مع المرفق
- قسم التخطيط التربوي/ للغرض نفسه أعلاه .....مع التقدير
- الأرشيف الالكتروني وبريد المدارس
- الملفة العامة

استبرق ٢٠٢٢/١/١٧

www.karbalaedu.org
karbala_education@yahoo.com
العنوان / كربلاء المقدسة – حي البلدية
هـ -(٣١٠٠٢٩ – ٣١٠٠٢٧)

ملحق (٣)

كتاب جامعة بابل الى العتبة العباسية المقدسة

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
college of Basic Education

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جمهورية العراق
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

Ref. No.:
Date: / /

العدد: ٤ ل ٢
التاريخ: ١١ / ١ / ٢٠٢٢

كلية التربية الاساسية
شعبة الموارد البشرية
الصادرة

الى / جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية
الى / العتبة العباسية المقدسة / قسم التربية والتعليم العالي / مدارس العميد التعليمية
الى / مديرية تربية كربلاء المقدسة
الى / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
الى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
الى / جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية

م/تسهيل مهمة

تحية طيبة :-

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العُلَى (كرار حسين كاظم عيدان) تخصص ماجستير في التربية / طرائق التدريس، الاجتماعيات و المقبول في كليتنا للعام (٢٠٢٠-٢٠٢١) و ذلك لغرض أكمال متطلبات رسالته الموسومة بـ :- (تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية و المدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية و ما وراء المعرفية)

... مع الاحترام ...

أ.د. فراس سليم حياوي رزوقي
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠٢٢/١/ ١١

STARS

حسين

نسخة منه إلى///
- ملف الشخصية
- الصادرة

العراق - بابل - جامعة بابل
بدالة الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
مكتب العميد ١١٨٧
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الاداري ١١٨٩
وطني ٠٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
امنية ٠٧٦٠١٢٨٨٥٦٦
basic@uobabylon.edu.iq
www.uobabylon.edu.iq

ملحق (٤)

أسماء المحكمين الخبراء

ت	لقب واسم الخبير العلمي	الجامعة	الكلية	التخصص العلمي	نوع الاستشارة
١.	أ.د علي موحان عبود	المستنصرية	كلية التربية	طرائق تدريس الاجتماعيات	ملائمة مجالات الأداة
٢.	أ.د بلاسم كحيط حسن الكعبي	سومر	التربية الأساسية	طرائق تدريس الجغرافية	ملائمة مجالات الأداة
٣.	أ.د جؤذر حمزة كاظم	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق التدريس العامة	ملائمة مجالات الأداة
٤.	أ.د حاكم موسى عبد الحسناوي	كربلاء	التربوية المفتوحة	طرائق تدريس التاريخ	ملائمة مجالات الأداة
٥.	أ.د حيدر حاتم فالح العجرش	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس التاريخ	عرض مجالات وفقرات وتصحيحها
٦.	أ.د حيدر طارق كاظم	بابل	التربية الأساسية	علم النفس التربوي/ قياس وتقويم	ملائمة مجالات الأداة
٧.	أ.د رياض كاظم عزوز	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس عامة	ملائمة مجالات الأداة
٨.	أ.د رياض هاتف عبيد	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	ملائمة مجالات الأداة والصياغة اللغوية
٩.	أ.د سلمى مجيد حميد	ديالى	التربية الأساسية	طرائق تدريس التاريخ	عرض الفقرات وملائمتها
١٠.	أ.د عبد السلام جودت	بابل	التربية الأساسية	علم النفس التربوي/ القياس والتقويم	صياغة بعض فقرات مجال التمثيل والموائمة
١١.	أ.د عماد حسين عبيد المرشدي	بابل	التربية الأساسية	علم نفس النمو	صياغة بعض فقرات مجال التمثيل والموائمة

١٢.	أ.د كريم عبيس أبو حليل	المثنى	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة	ملائمة مجالات الأداة
١٣.	أ.د محمد حميد المسعودي	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس عامة	ملائمة مجالات الأداة
١٤.	أ.د مشرق محمد مجول	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس عامة	ملائمة مجالات الأداة
١٥.	أ.د. نجم عبد الله غالي	ميسان	التربية للعلوم الإنسانية	المناهج وطرائق التدريس	ملائمة مجالات الأداة
١٦.	أ. ابتسامة علوان شفيق خليفة	المثنى	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس التاريخ	ملائمة مجالات الأداة
١٧.	أ.م جلال عزيز فرمان	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	ملائمة مجالات الأداة وصياغتها اللغوية
١٨.	أ.م. د حسنين عدنان الموسوي	كربلاء	العلوم السياحية	طرائق تدريس الاجتماعيات	ملائمة مجالات الأداة
١٩.	أ.م. د فارس مطشر حسن	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	ملائمة مجالات الأداة
٢٠.	أ.د فاطمة عبد الأمير الفتلاوي	بغداد	التربية ابن الهيثم	طرائق تدريس عامة	عرض الفقرات وملائمتها
٢١.	أ.م.د علاء إبراهيم رزوقي	بابل	التربية الأساسية	طرائق تدريس عامة	ملائمة مجالات الأداة
٢٢.	أ.م.د محمد عبد الوهاب	ديالى	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	عرض الفقرات وملائمتها
٢٣.	م. د محمد حسن جابر	واسط	التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس التربوي/ قياس وتقويم	ملائمة المجالات والفقرات للأداة

ملحق (٥)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسمه تعالى

م / استبانة أراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية فقرات الاستبانة الخاصة بالنظرية المعرفية وما وراء المعرفية بصيغتها الأولية

الأستاذ/ـة الفاضل/ـة ..... المحترم /ـة

تحية طيبة .....

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (تحديد الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية) ونظراً لما تمتلكونهُ من رصانةِ علمية واسعة وخبرة في هذا المجال فأن الباحث يرجو من حضراتكم تحديد صلاحية الفقرات المذكورة وذلك بوضع إشارة في الحقلِ الذي ترونهُ ملائماً، مع إبداء مقترحاتكم وإجراء التعديلات التي تجدونها ضرورية وإضافة ما تجدونه مناسباً من فقرات.

جزيل الشكر والامتنان.

الباحث

كرار حسين كاظم

النظرية المعرفية:

ت	الفقرات	تنتمي	لا تنتمي	الفقرة بعد التعديل
المجال الأول: الانتباه للمعلومات				
١.	التدرب على طرائق إثارة انتباه التلامذة وتفاعلهم مع البيئة التعليمية والتكيف معها			التدرب على مهارة عرض الدرس لإثارة انتباه التلامذة
٢.	التدرب على مهارات إثارة أسئلة حول الموضوع بشكل يزيد من درجة الانتباه			التدرب على مهارة التنوع في طرح الأسئلة لإثارة انتباه التلامذة
٣.	التدرب على مهارات التنويع في عرض المعلومات واستعمال البرامج الخاصة بذلك مثل (البوربوينت، برامج رسم الخرائط المفاهيمية، .... الخ)			التدرب على مهارة التنوع في استخدام تكنلوجيا التعليم
٤.	التدرب على مهارات إدخال التقنيات التربوية في عرض الدرس		×	
٥.	التدرب على مهارات عرض النصوص المختلفة واستعمال الجهاز العارض فوق الرأس		×	
٦.	التدرب على تمكين التلامذة من الانتباه التلقائي الذي يلبي اهتمامهم وميولهم واتجاهاتهم			
٧.	التدرب على أساليب الانتباه الأرادي والتغلب على الملل والشرود الذهني الذي يصيب التلامذة أثناء تنفيذ الدرس			
المجال الثاني: تفسير المعلومات				
١.	التدرب على طرائق تحليل المعلومات			
٢.	التدرب على طرائق تقييم المعلومات			
٣.	التدرب على طرائق تغيير المعلومات			

٤.	التدرب على مهارات استعمال استراتيجيات التركيز			
٥.	التدرب على مهارات استعمال استراتيجيات المسح			
٦.	التدرب على التدرج في المعلومات من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المعقد			
٧.	التدرب على تمكين التلامذة من مهارة التفكير المجرد وينمي لديهم طريقة التفكير المنطقي			التدرب على تنمية التفكير المنطقي والإبداعي لدى التلامذة
المجال الثالث: صياغة المعلومات				
١.	التدرب على مهارات عرض المعلومات			
٢.	التدرب على مهارات إعادة صياغة المعلومات			
٣.	التدرب على مهارات عرض المعلومات الجديدة بشكل جديد			
٤.	التدرب على مهارات إثراء معلومات ذات قيمة علمية			
٥.	التدرب على مهارات تلخيص النص			
٦.	التدرب على مهارات تنسيق النص			
٧.	التدرب على مهارة تمكين التلامذة من التفاعل الاجتماعي فيما بينهم وتحررهم من التمركز حول الذات			التدرب على مهارة تنمية التفاعل الاجتماعي بين التلامذة
٨.	التدرب على تنظيم المعلومات بحسب المرحلة العمرية وخصائص النمو العقلي			
المجال الرابع: حفظ المعلومات واسترجاعها				
١.	التدرب على مهارات التسميع والمراجعة			
٢.	التدرب على مهارات تنظيم المعلومات والفقرات			

٣.	التدرب على مهارات التصور البصري في عرض المعلومات			
٤.	التدرب على مهارات الإتقان والإحكام			
٥.	التدرب على مهارات ربط موضوع الدرس بواقع حياة التلامذة			
المجال الخامس: التكييف				
١.	التدرب على تكييف الأهداف المراد تحقيقها للموضوع في الدرس الواحد			
٢.	التدرب على التكييف التعليمي (تكييف الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية بما يلائم الموقف التعليمي)			
٣.	التدرب على التكييف البيئي (تكييف البيئة الصفية التعليمية بما يناسب اتجاهات وميول التلامذة)			
٤.	التدرب على تكييف التقويم (تكييف الأنشطة التقويمية وذلك بقصد إظهار القدرة العلمية للتلامذة			
٥.	التدرب على إحداث التغييرات أثناء الدرس بقصد تقديم التسهيلات التي تساعد التلامذة من تحقيق أهدافهم			
٦.	التدريب على مهارة تكييف الأهداف السلوكية (المعرفية، النفس حركية، الوجدانية) المراد تحقيقها مع موضوع الدرس.			
٧.	التدريب على التكييف البيئي الفيزيقي (البيئة الصفية التعليمية بما يلائم التلامذة).			

٨.	التدريب على تكييف التقويم (موائمة أنشطة التقويم بقصد إظهار القدرات العلمية للتلامذة).			
٩.	التدريب على التكييف التعليمي (ومواءمة الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريبية بما يلائم الدرس وقدرات التلامذة).			
١٠.	التدريب على تكييف الوسائل التعليمية بما ينسجم مع موضوع الدرس (مجسمات، أشكال، خارطة، فيديو).			
المجال السادس: التمثيل والموائمة				
١.	التدريب على استدخال احتياجاته التدريبية ضمن أنساقه العقلية والمعرفية.			
٢.	التدريب على تمثل المعرفة الجديدة ويطبقها في مواقف تعليمية واقعية داخل غرفة الصف.			
٣.	التدريب على تنمية التفكير الواقعي والابتعاد عن التفكير الخيالي (أدراك الأزمنة والفترات التاريخية، إدراك حجم الكرة الأرضية، إدراك الأشكال الجغرافية).			

نظرية ما وراء المعرفة:

ت	الفقرات	تنتمي	لا تنتمي	الفقرة بعد التعديل
المجال الأول: التخطيط				
١.	التدرب على تحديد ووضع الأهداف			
٢.	التدرب على مهارة التخطيط ووضع الأهداف وتحديد			التدرب على مهارة التخطيط للدرس وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم

	المصادر الرئيسة قبل التعلم			
٣.	التدرب على ماهية وأهمية الأهداف السلوكية			التدرب على مهارة صياغة الأهداف السلوكية
٤.	التدرب على وضع أهداف تنمي التفكير حول في التفكير			التدرب على مهارة تنمية التفكير حول التفكير
٥.	التدرب على طرائق تذكر الأهداف السلوكية بصورة دائمة		×	تحذف
٦.	التدرب على مراقبة تحقق الأهداف السلوكية المهارية أثناء الدرس			
٧.	التدرب على طرائق مراجعة الأهداف السلوكية			
٨.	التدرب على تقييم الأهداف السلوكية بصورة دائمة قبل وأثناء تنفيذ الدرس			
٩.	التدرب على اختيار استراتيجيات ملائمة للأهداف السلوكية			التدرب على اختيار استراتيجيات ملائمة للمحتوى التعليمي
المجال الثاني: المراقبة والتنظيم(التحكم)				
١.	التدرب على مهارة توليد الأسئلة الداخلية أثناء تنفيذ الدرس			التدرب على مهارة طرح الأسئلة أثناء تنفيذ الدرس

٢.	التدرب على تكوين خرائط مفاهيمية أثناء تنفيذ الدرس			
٣.	التدرب على مهارة تحليل النصوص من مفاهيم تاريخية وجغرافية			التدرب على مهارة تحليل النصوص في المواد الاجتماعية
٤.	التدرب على الدرب على توظيف المنظم الشكلي أثناء تنفيذ الدرس			التدرب على مهارة توظيف المنظم الشكلي والبياني أثناء تنفيذ الدرس (تدمج)
٥.	التدرب على توظيف المنظم البياني أثناء تنفيذ الدرس			تدمج مع النقطة رقم (٤)
٦.	التدرب على موائمة الاستراتيجيات وطرق التدريس لتتوافق مع استجابات التلامذة وتنمية مهارات التفكير العليا			
٧.	التدرب على تمكين التلامذة من اكتساب مهارة تحليل النصوص التاريخية والجغرافية والوصول الى استنتاجات علمية			
٨.	التدرب على تميكن التلامذة من مراقبة طريقة تفكيرهم وتصحيحها			

٩.	التدرب على استعمال أساليب التغذية الراجعة أثناء تنفيذ الدرس			
١٠.	التدرب على مهارات ملاحظة القرارات التدريسية وتفسيرها أثناء تنفيذ الدرس			
١١.	التدرب على تنمية مهارات الإدراك الآلي أثناء تنفيذ الدرس			
١٢.	التدرب على مهارات المعرفة الإجرائية والتقريرية			
١٣.	التدرب على استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل (حل المشكلات، ماذا لو، ...الخ)			
١٤.	تمكن المعلم من توزيع المقاعد المتحركة على شكل مجاميع لتكييف التلامذة مع البيئة التعليمية الصفية وزيادة التفاعل بينهم			
١٥.	التدرب على مراعاة توزيع التلامذة وتوزيعهم بمجاميع متناسقة (مجاميع متناسقة من			

	حيث العدد ومستويات التلامذة)			
١٦.	التدرب على إعطاء وقت كافي للتفكير الى التلامذة لكل مرحلة من مراحل تطبيق الاستراتيجية			
١٧.	التدرب على التمكن من تنمية التلامذة على مهارة اتخاذ القرار			
ثالثاً: التقويم				
١.	التدرب على التمكن من مهارة التقييم الذاتي للتعرف على الطرق التدريسية الأكثر فعالية			
٢.	التدرب على مهارات جمع المعلومات			
٣.	التدرب على مهارة إعداد أدوات التقويم التي تناسب أهداف الدرس			
٤.	التدرب على مهارات تقييم الاستراتيجيات التدريسية المستعملة في تنفيذ الدرس			
٥.	التدرب على مهارات التحقق من صحة البدائل المستخدمة في تنفيذ الدرس			

٦.	التدرب على مهارة استعمال نتائج التقويم للتعلم والاستفادة منه في تشخيص صعوبات التعلم			
٧.	التدرب على تقييم المهمة التعليمية المستخدمة في تنفيذ الدرس			
٨.	التدرب على آليات تقييم الإنجاز أثناء التدريس			
٩.	التدرب على تقييم مهارات حل المشكلات			
١٠.	التدرب على مهارات تقييم الأداء			

ملحق (٦)

الاستبانة بصيغتها النهائية

الأساتيذ الأفاضل معلمي المواد الاجتماعية لتخصصي (التاريخ والجغرافية) المحترمين

بين يديكم مجموعة من الأسئلة التي تخص واقع التعليم في مدارسكم العامرة، راجياً تفضلكم بالاطلاع على الفقرات وقراءتها بالاهتمام اللازم والإجابة عليها بالمصداقية والجدية المعهودة عنكم، وذلك بوضع إشارة في المدرج الذي يناسب رأيكم أمام كل فقرة، ولا يوجد في الفقرات ما يمكن أن يكون صحيحاً أو مغلوطًا، وإنما هي وجهات نظركم المختلفة تجاه هذه الموضوعات، ولأجل ضمان موضوعية الإجابة والمحافظة على الحرية الشخصية للمستجيب فلا داعي لذكر الاسم، والاكتفاء بتعبئة المعلومات الخاصة بكم في أدناه؛ للإفادة منها في تحليل الإجابات، حيث تستعمل إجاباتكم لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها سوى الباحث، وسيستغرق تعبئة هذه الاستبانة بين (٥-٧) دقائق، شاكرين اهتمامكم وجديتكم، راجين للجميع دوام التوفيق.

ملاحظة: الاستبانة تخص مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة فقط.

الباحث

التحصيل الأكاديمي: دبلوم ○ بكالوريوس ○ ماجستير ○ دكتوراة ○

الجنس: ذكر ○ أنثى ○

التخصص العلمي: تاريخ ○ جغرافية ○ اجتماعيات ○

اسم المدرسة التي تعمل بها:

المدرسة التي تعمل بها: مختلط ○ بنين ○ أناث ○

عدد سنوات الخدمة:

ت	الفقرات	حاجة كبيرة جداً	حاجة كبيرة	حاجة متوسطة	حاجة قليلة	حاجة قليلة جداً
١.	التدريب على مهارة عرض الدرس بإسلوب شيق (قصة، مراجعة الدرس السابق، ...) لإثارة انتباه التلامذة.					
٢.	التدريب على مهارة التنوع في طرح الأسئلة (اختيار من متعدد، المقالية، ....) لإثارة انتباه التلامذة.					
٣.	التدريب على مهارات التنوع في استعمال التقنيات التربوية وتكنلوجيا التعليم، مثل: (البوربوينت، برامج رسم الخرائط المفاهيمية، .... الخ).					
٤.	التدريب على مهارات التصور البصري في عرض المعلومات التاريخية والجغرافية.					
٥.	التدريب على تمكين التلامذة من الانتباه التلقائي الذي يلبي اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم.					
٦.	التدريب على استثارة الانتباه الإرادي وجذب التلامذة الى موضوع الدرس.					
٧.	التدريب على أساليب التغلب على الملل والشرود الذهني لدى التلامذة أثناء تنفيذ الدرس.					
٨.	التدريب على مهارة جمع المعلومات التي تخص موضوع الدرس (يحدد محافظة كربلاء على الخارطة).					
٩.	التدريب على طرائق تحليل المعلومات التي تخص موضوع الدرس (مفاهيم، قوانين، مصطلحات).					

١٠.	التدريب على تمكين التلامذة من اكتساب مهارة تفسير نصوص المواد الاجتماعية (التاريخية، الجغرافية) للوصول الى استنتاجات علمية.					
١١.	التدريب على طرائق تقويم المعلومات التي تخص موضوع الدرس وإصدار الأحكام بشأنها.					
١٢.	التدريب على أساليب تصنيف المعلومات وحفظها التي تخص موضوع الدرس.					
١٣.	التدريب على مهارات استعمال استراتيجيات التركيز على المعلومات التي تخص موضوع الدرس داخل غرفة الصف.					
١٤.	التدريب على مهارات استعمال طرائق مسح المعلومات التاريخية والجغرافية.					
١٥.	التدريب على التدرج في طرح المعلومات من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المعقد ومن المادي الى المجرد.					
١٦.	التدريب على تنمية مهارات التفكير العلمي التجريدي لدى التلامذة.					
١٧.	التدريب على مهارات عرض المعلومات وتنظيمها (مصطلحات ومفاهيم وقوانين ونظريات).					
١٨.	التدريب على مهارات إعادة صياغة المعلومات (مصطلحات ومفاهيم وقوانين ونظريات).					
١٩.	التدريب على مهارات عرض المعلومات الجديدة بشكل جديد وأسلوب مشوق.					
٢٠.	التدريب على مهارة تلخيص النص التاريخي والجغرافي وجعلها معلومات ذات قيمة عالية.					
٢١.	التدريب على مهارة تنسيق المعلومات التاريخية والجغرافية واختصارها وترابطها.					

٢٢.	التدريب على مهارة تمكين التلامذة من التعبير عن المواقف الاجتماعية بينهم.					
٢٣.	التدريب على تحرر التلامذة من التمركز حول الذات.					
٢٤.	التدريب على تنشيط المعلومات وتخزينها في الذاكرة.					
٢٥.	التدريب على تنمية مهارات التسميع والمراجعة لدى التلامذة.					
٢٦.	التدريب على تعليم التلامذة مهارة تنظيم المعلومات وترميزها.					
٢٧.	التدريب على مهارات الإتقان والإحكام للمهمات التعليمية (رسم الخارطة، تحديد اتجاهات، تثبيت حدود).					
٢٨.	التدريب على مهارة تكامل المعلومات الجديدة مع المعلومات والخبرات القديمة.					
٢٩.	التدريب على مهارات ربط موضوع الدرس بواقع حياة التلامذة.					
٣٠.	التدريب على مهارات الإتقان والإحكام للمهمات التعليمية (رسم الخريطة، تحديد اتجاهات، تثبيت حدود).					
٣١.	التدريب على الاطلاع في مجال الاتجاهات الحديثة في التدريس وربطها بخبراته السابقة.					
٣٢.	التدريب على تطوير مستوى التفكير والبحث عن رؤى جديدة للواقع التربوي.					
٣٣.	التدريب على تكوين المفاهيم وزيادة القدرة على توظيفها في برامجه ونشاطاته.					
٣٤.	التدريب على مواكبة التطورات الحديثة في حقل الاختصاص وتطبيقها في عمله.					

٣٥.	التدريب على تمثل نظريات التدريس ليوسع ويطور آفاق عمله.					
٣٦.	التدريب على استدخال احتياجاته التدريبية ضمن أنساقه العقلية والمعرفية.					
٣٧.	التدريب على تمثل المعرفة الجديدة ويطبقها في مواقف تعليمية واقعية داخل غرفة الصف.					
٣٨.	التدريب على تنمية التفكير الواقعي والابتعاد عن التفكير الخيالي (أدراك الأزمنة والفترات التاريخية، إدراك حجم الكرة الأرضية، إدراك الأشكال الجغرافية).					
٣٩.	التدريب على مهارة تكييف الأهداف السلوكية (المعرفية، النفس حركية، الوجدانية) المراد تحقيقها مع موضوع الدرس.					
٤٠.	التدريب على التكييف البيئي الفيزيقي (البيئة الصفية التعليمية بما يلائم التلامذة).					
٤١.	التدريب على تكييف التقويم (موائمة أنشطة التقويم بقصد إظهار القدرات العلمية للتلامذة).					
٤٢.	التدريب على التكييف التعليمي (ومواءمة الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريبية بما يلائم الدرس وقدرات التلامذة).					
٤٣.	التدريب على تكييف الوسائل التعليمية بما ينسجم مع موضوع الدرس (مجسمات، أشكال، خارطة، فيديو).					
٤٤.	التدريب على مهارة فهم وادراك المعاني التجريدية (الصدق، الكذب، العدل، المساواة..)					
٤٥.	التدريب على مهارة تكييف الأنشطة اللاصفية (رحلات علمية، فرق كشافة، .... الخ) لتحقيق التكيف والتفاعل الاجتماعي.					

٤٦.	التدريب على تكييف البيئة الصفية والأنشطة بما يلائم التلامذة لخلق حالة التوازن لديهم.					
٤٧.	التدريب على مهارة مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة.					
٤٨.	التدريب على تحديد ووضع الأهداف التعليمية المناسبة للدرس (معرفي، نفس حركي، وجداني).					
٤٩.	التدريب على مهارة التخطيط للدرس وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.					
٥٠.	التدريب على مهارة صياغة الأهداف السلوكية واشتقاقها (المعرفية، النفس حركية، الوجدانية).					
٥١.	التدريب على مهارة تنمية التفكير حول التفكير (التحليل، التركيب، التقويم).					
٥٢.	التدريب على تقويم الأهداف السلوكية قبل وأثناء تنفيذ الدرس.					
٥٣.	التدريب على اختيار استراتيجيات (العصف الذهني، حل المشكلات، استراتيجيات التعلم النشط، ...) الملائمة للمحتوى التعليمي.					
٥٤.	التدريب على وضع الخطة اليومية والتخطيط للدرس.					
٥٥.	التدريب على مهارة وضع الخطة الشهرية وتقسيم موضوعات المقرر الدراسي على أشهر العام الدراسي.					
٥٦.	التدريب على مهارة التخطيط السنوي ووضع الخطة السنوية للمقرر الدراسي في المواد الاجتماعية.					
٥٧.	التدريب على مهارة طرح الأسئلة أثناء تنفيذ الدرس.					

٥٨.	التدريب على مراقبة تحقق الأهداف السلوكية المهارية (النفس حركية) أثناء الدرس.					
٥٩.	التدريب على تكوين خرائط مفاهيمية أثناء تنفيذ الدرس لغرض ترسيخ المعلومات في أذهان التلامذة.					
٦٠.	التدريب على مهارة تحليل النصوص في المواد الاجتماعية التاريخية، الجغرافية).					
٦١.	التدريب على مهارة توظيف المنظم الشكلي والبياني أثناء تنفيذ الدرس.					
٦٢.	التدريب على مواءمة الاستراتيجيات وطرائق التدريس لتتوافق مع استجابات التلامذة.					
٦٣.	التدريب على تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلامذة.					
٦٤.	التدريب على تمكين التلامذة من مراقبة طريقة تفكيرهم وتصحيحها.					
٦٥.	التدريب على استعمال أساليب التغذية الراجعة أثناء تنفيذ الدرس.					
٦٦.	التدريب على أساليب تقديم التعزيز بأنواعه للتلامذة.					
٦٧.	التدريب على مهارات ملاحظة القرارات التدريسية وتفسيرها أثناء تنفيذ الدرس.					
٦٨.	التدريب على تنمية مهارات الإدراك الآلي أثناء تنفيذ الدرس.					
٦٩.	التدريب على مهارات المعرفة الإجرائية والتقريرية.					
٧٠.	التدريب على استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل (حل المشكلات، ماذا لو، ...الخ).					

٧١.	التدريب على توزيع المقاعد المتحركة على شكل مجاميع لتكييف التلامذة مع البيئة التعليمية الصفية وزيادة التفاعل بينهم.					
٧٢.	التدريب على توزيع التلامذة ومراعاة توزيعهم على مجاميع متناسقة من حيث العدد ومستويات التلامذة.					
٧٣.	التدريب على إعطاء وقت كافي للتفكير الى التلامذة لكل مرحلة من مراحل تطبيق الاستراتيجية.					
٧٤.	التدرب على منح الشهادات التقديرية والأوسمة التشجيعية للتلامذة المتفوقين.					
٧٥.	التدريب على التمكن من تنمية التلامذة على مهارة اتخاذ القرار.					
٧٦.	التدريب على التمكن من مهارة التقويم الذاتي للتعرف على الطرائق التدريسية الأكثر فاعلية.					
٧٧.	التدريب على مهارة إعداد أدوات التقويم (قبلي، تكويني، ختامي) التي تناسب أهداف الدرس.					
٧٨.	التدريب على مهارات تقويم الاستراتيجيات التدريسية المستعملة في تنفيذ الدرس.					
٧٩.	التدريب على مهارات التحقق من صحة البدائل المستعملة في تنفيذ الدرس.					
٨٠.	التدريب على مهارة استعمال نتائج التقويم للتعلم والإفادة منه في تشخيص صعوبات التعلم.					
٨١.	التدريب على تقويم المهمة التعليمية المستعملة في تنفيذ الدرس.					
٨٢.	التدريب على آليات تقويم الإنجاز أثناء التدريس.					

٨٣.	التدريب على مهارة استعمال التغذية الراجعة في تصحيح أو تعزيز بعض المعلومات التاريخية والجغرافية.					
٨٤.	التدريب على تقويم مهارات حل المشكلات.					
٨٥.	التدريب على مهارات تقويم وتجويد الأداء.					

ملحق (٧)

أسئلة المقابلة لعينة من المعلمين

١. ما الطريقة التي يتم الترشيح بها الى الدورات؟
٢. كم عدد الدورات التي التحقت بها منذ الخدمة ولحد الآن؟
٣. كيف يتم تحديد الاحتياج التدريبي اليك؟
٤. ما المدة التي يتم التحاقهم بها الى الدورات التدريبية؟
٥. هل لديكم إطلاع بالاستراتيجيات الحديثة في التعليم؟
٦. هل هناك خطة تدريبية يتم تعميمها عليكم من قبل مركز الإعداد والتدريب؟

ملحق (٨)

أسماء المدارس الحكومية في مركز محافظة كربلاء

ت	اسم المدرسة	العنوان	جنس المدرسة	ت	اسم المدرسة	العنوان	جنس المدرسة
١	اقرأ	حي السلام	بنين	٣٣	العربية	حي الحر	أناث
٢	بيروت	ملحق حي الأسرة	بنين	٣٤	الخالصة	حي الأسرة	أناث
٣	الفضيلة	السعدية	بنين	٣٥	الخزرجية	حي الإسكان	بنين
٤	التوجيه	حي الحر	بنين	٣٦	الاعتماد	حي الحسين	أناث
٥	التحدي	حي التحدي	بنين	٣٧	أصحاب الحسين	حي العامل	بنين
٦	أم المؤمنين	حي الإيمان/ البناء الجاهز	أناث	٣٨	المفيد	الجمعية	بنين
٧	بنو هاشم	حي الإمام علي (ع)	بنين	٣٩	الشموخ	حي الأسرة	بنين
٨	المدينة المنورة	حي الحر	بنين	٤٠	الجزائر	حي العلماء	أناث
٩	الحرمين	حي الوفاء	بنين	٤١	حيفا	ملحق حي الأسرة	بنين
١٠	الإسراء	حي الغدير	أناث	٤٢	الزرقاء	السعدية	أناث
١١	الحسين (ع)	العباسية الغربية	بنين	٤٣	البشائر	الجمعية	أناث
١٢	الحيدرية	حي الحسين	أناث	٤٤	السيدة نفيسة	الإصلاح الزراعي	أناث
١٣	خديجة الكبرى (ع)	المخيم	أناث	٤٥	الوفاء	باب الخان	أناث

١٤	أم سلمة	العباسية الغربية	أناث	٤٦	صنعاء	حي الانتصار/ باب طويريج	أناث
١٥	الشرقية	العباسية الشرقية	أناث	٤٧	المرقدين الشريفين	باب السلالمة	أناث
١٦	غرناطة	حي العامل	بنين	٤٨	العيون	حي الرسالة	بنين
١٧	بطلة كربلاء	حي شهداء الملحق	أناث	٤٩	الأزكياء	شهداء حي الإمام علي (ع)	بنين
١٨	أبو أيوب الأنصاري	حي العامل	بنين	٥٠	الإرادة الشعبية	حي العامل	بنين
١٩	نجمة العراق	دور واطئة الكلفة	أناث	٥١	الأوس	حي المعلمين	بنين
٢٠	أبو طالب	حي العامل	بنين	٥٢	التطور	حي الميلاد	بنين
٢١	الرفعة	العباسية الشرقية	أناث	٥٣	الزمرد	حي الصمود	بنين
٢٢	الإمام علي (ع)	حي الانتصار	بنين	٥٤	أرض السواد	حي الغدير	بنين
٢٣	بدر الكبرى	حي الغدير	بنين	٥٥	نبع الأصالة	حي النضال	أناث
٢٤	حسن شحاته	شهداء الملحق	بنين	٥٦	الإمام محمد الباقر (ع)	حي العامل	أناث
٢٥	أبو تمام	حي الموظفين	بنين	٥٧	الإمام الرضا (ع)	حي الإمام علي (ع)	بنين
٢٦	الفرزدق	العباسية الشرقية	بنين	٥٨	الخلفاء	حي الغدير	أناث
٢٧	الحوراء زينب (ع)	العباسية الشرقية	أناث	٥٩	السيدة رملة	حي العامل	أناث
٢٨	اللاذقية	باب السلالمة	أناث	٦٠	نابلس	حي العباس (ع)	أناث
٢٩	قرطبة	حي الإيمان/ البناء الجاهز	بنين	٦١	البلاد	حي الحسين	أناث
٣٠	الإسكندرونة	حي رمضان	أناث	٦٢	الكرار	حي رمضان	بنين
٣١	أصحاب الكساء	حي الموظفين	أناث	٦٣	العزة	العباسية الشرقية/ باب طويريج	بنين
٣٢	الهاشمية	باب بغداد	بنين				

ملحق (٩)

أسماء مدارس العميد التعليمية

ت	اسم المدرسة	عنوانها	جنس المدرسة
١.	نور العباس الابتدائية	الزبيلية/ مجمع العباس (ع)السكني	بنين
٢.	نور العباس الابتدائية	الزبيلية / مجمع العباس(ع)السكني	أناث
٣.	الساقي الابتدائية	حي الحر/المجمع التربوي	بنين
٤.	العميد الابتدائية	حي الحسين	بنين
٥.	العميد الابتدائية	حي الحر/المجمع التربوي	أناث
٦.	أبي طالب الابتدائية	حي الحر/المجمع التربوي	بنين
٧.	أبي طالب الابتدائية	حي الحر/المجمع التربوي	أناث
٨.	در العميد الابتدائية	مجمع الدرة السكني	بنين
٩.	درة العميد الابتدائية	مجمع الدرة السكني	أناث
١٠.	نور العميد الابتدائية	حي العباس	بنين
١١.	سيد الماء الابتدائية	حي العباس	بنين
١٢.	القمر الابتدائية	حي الحسين	أناث

ملحق (١٠)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في بعد الانتباه للمعلومات

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
الانتباه ١	الدنيا	٢,٧١	١,٠٨	٠,١٥٤	١٣,٨٣٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٢	٠,٢٧٧	٠,٠٤			
الانتباه ٢	الدنيا	٢,٧٦	٠,٨٧٩	٠,١٢٦	١٥,٤٦١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٨	٠,٣٨٩	٠,٠٥٦			
الانتباه ٣	الدنيا	٢,٥٣	٠,٩٦	٠,١٣٧	١١,٥٦٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٤١	٠,٦١	٠,٠٨٧			
الانتباه ٤	الدنيا	٢,٤٧	٠,٧١	٠,١٠١	١٣,٧٣٨	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٣٣	٠,٦٢٥	٠,٠٨٩			
الانتباه ٥	الدنيا	٢,٥١	٠,٧٩٤	٠,١١٣	١٧,٩٣٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
الانتباه ٦	الدنيا	٢,٨٢	٠,٩٧٢	٠,١٣٩	١٢,٣٧٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧١	٠,٤٥٦	٠,٠٦٥			
الانتباه ٧	الدنيا	٣,٢٢	٠,٧٩٨	٠,١١٤	١٣,٩٨٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٤	٠,٣١٧	٠,٠٤٥			

ملحق (١١)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في بعد التفسير

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
تفسير ٨	الدنيا	٢,٥٩	١,١٣٥	٠,١٦٢	١٣,١٥١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
تفسير ٩	الدنيا	٢,٥٩	٠,٩٣٤	٠,١٣٣	١٤,٧٠٥	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٦	٠,٤٣٤	٠,٠٦٢			
تفسير ١٠	الدنيا	٢,٧١	٠,٧٩١	٠,١١٣	١٤,٧٤٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٦	٠,٥٦	٠,٠٨			
تفسير ١١	الدنيا	٢,٤٧	١,٠٨٢	٠,١٥٥	١٢,٤٧٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧١	٠,٦٤٥	٠,٠٩٢			
تفسير ١٢	الدنيا	٢,٠٢	٠,٨٠٣	٠,١١٥	٢١,٥٧١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
تفسير ١٣	الدنيا	٢,٤٣	٠,٨٤٢	٠,١٢	١٤,٤٦١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦١	٠,٦٤	٠,٠٩١			
تفسير ١٤	الدنيا	٢,٣٣	٠,٨٠١	٠,١١٤	١٢,٣٩١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٥٩	٠,٩٩٨	٠,١٤٣			
تفسير ١٥	الدنيا	٢,٤١	١,٠٣٩	٠,١٤٨	١١,٧٢٥	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٤٣	٠,٦١٢	٠,٠٨٧			
تفسير ١٦	الدنيا	٢,٦٧	٠,٩٤٤	٠,١٣٥	١٢,٧٤٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦١	٠,٤٩٢	٠,٠٧			

ملحق (١٢)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد صياغة المعلومات في مجال النظرية المعرفية

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
صياغة ١٧	الدنيا	٢,٥١	٠,٩٦	٠,١٣٧	١٢,٠٧٨	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٥١	٠,٦٤٩	٠,٠٩٣			
صياغة ١٨	الدنيا	٢,٤٥	٠,٨١٨	٠,١١٧	١٦,٧٦٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٥٣٩	٠,٠٧٧			
صياغة ١٩	الدنيا	٢,٢٩	٠,٩٥٧	٠,١٣٧	١٨,٤٩٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٢	٠,٢٧٧	٠,٠٤			
صياغة ٢٠	الدنيا	٢,٤٧	٠,٩٦	٠,١٣٧	١٨,١١١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٨	٠,١٤٣	٠,٠٢			
صياغة ٢١	الدنيا	٢,٢٧	٠,٨٦١	٠,١٢٣	١٩,٥٠٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٣٥٤	٠,٠٥١			
صياغة ٢٢	الدنيا	٢,٦١	٠,٨٨٥	٠,١٢٦	١٦,١١٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٤٠٨	٠,٠٥٨			
صياغة ٢٣	الدنيا	٢,٤٥	٠,٨١٨	٠,١١٧	١٨,٦٣٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٤٢١	٠,٠٦			
صياغة ٢٤	الدنيا	٢,٢٤	٠,٩٦٩	٠,١٣٨	١٨,٤٩٩	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٤	٠,٣١٧	٠,٠٤٥			

ملحق (١٣)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد حفظ المعلومات في مجال النظرية المعرفية

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
حفظ ٢٥	الدنيا	٢,٣١	٠,٦٨٣	٠,٠٩٨	٢٣,٣٨٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٣٦٨	٠,٠٥٣			
حفظ ٢٦	الدنيا	٢,٣١	٠,٧٦٩	٠,١١	٢٠,٥٠٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٤٠٨	٠,٠٥٨			
حفظ ٢٧	الدنيا	٢,١٤	٠,٦٧٧	٠,٠٩٧	٢٣,٥٨١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٤٢٦	٠,٠٦١			
حفظ ٢٨	الدنيا	٢,٤٥	٠,٨٩١	٠,١٢٧	١٧,٧٨٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٣٦٨	٠,٠٥٣			
حفظ ٢٩	الدنيا	٢,٣١	١,١٤	٠,١٦٣	١٥,١٤٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٣٦٨	٠,٠٥٣			
حفظ ٣٠	الدنيا	٢,٦٧	٠,٩٦٦	٠,١٣٨	١٤,٣٤٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٤٢٦	٠,٠٦١			

ملحق (١٤)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التمثيل في مجال النظرية المعرفية

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
التمثيل ٣١	الدنيا	٢,٤٧	٠,٩٨١	٠,١٤	١٥,٧٨٦	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
التمثيل ٣٢	الدنيا	٢,٤٧	٠,٨١٩	٠,١١٧	٢٠,٢٣٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٤	٠,٢٤٢	٠,٠٣٥			
التمثيل ٣٣	الدنيا	٢,٧١	٠,٥٧٧	٠,٠٨٢	٢١,٠٩٨	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٢	٠,٣٩١	٠,٠٥٦			
التمثيل ٣٤	الدنيا	٢,٧٨	٠,٧١٥	٠,١٠٢	١٧,١٩٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
التمثيل ٣٥	الدنيا	٢,٢٢	٠,٧٤٣	٠,١٠٦	٢١,٣٤٦	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٤٢٦	٠,٠٦١			
التمثيل ٣٦	الدنيا	٢,٦٥	١,٠١١	٠,١٤٤	١٤,٨٧٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٣٠٦	٠,٠٤٤			
التمثيل ٣٧	الدنيا	٢,٤١	٠,٨١٤	٠,١١٦	١٣,٠١٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦١	٠,٨٦٢	٠,١٢٣			
التمثيل ٣٨	الدنيا	٢,٣٧	٠,٦٩٨	٠,١	١٦,٤٦١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٧	٠,٦٨٩	٠,٠٩٨			

ملحق (١٥)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التكيف والموائمة في مجال النظرية المعرفية

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
التكيف ٣٩	الدنيا	٢,١	٠,٧٧	٠,١١	٢٢,٧٥٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٣٥٤	٠,٠٥١			
التكيف ٤٠	الدنيا	٢,٣٥	٠,٦٩٤	٠,٠٩٩	١٩,١٠٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٩	٠,٥٠٨	٠,٠٧٣			
التكيف ٤١	الدنيا	٢,٣١	٠,٨٧١	٠,١٢٤	٢٠,٠١١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٢	٠,٢٧٧	٠,٠٤			
التكيف ٤٢	الدنيا	٢,٣٧	٠,٧٨٢	٠,١١٢	١٨,٧٦٩	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٥	٠,٠٧١			
التكيف ٤٣	الدنيا	٢,٣٧	٠,٨٨٣	٠,١٢٦	١٧,٤٩٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
التكيف ٤٤	الدنيا	٢,٤٩	٠,٨٦٩	٠,١٢٤	١٧,٣٧٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
التكيف ٤٥	الدنيا	٢,٦٣	١,٠٥٥	٠,١٥١	١٣,٢٠٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٨	٠,٤٢٢	٠,٠٦			
التكيف ٤٦	الدنيا	٢,٤٩	٠,٨٦٩	٠,١٢٤	١٦,٨٢٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
التكيف ٤٧	الدنيا	٢,٤١	٠,٩٩٨	٠,١٤٣	١٦,١٨٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٣٥٤	٠,٠٥١			

ملحق (١٦)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التخطيط في مجال نظرية ما وراء المعرفة

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
التخطيط ٤٨	الدنيا	٢,٦٣	٠,٨٣٤	٠,١١٩	١٦,٣١٦	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
التخطيط ٤٩	الدنيا	٢,١٤	٠,٩٧٩	٠,١٤	١٧,٧٥٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٢	٠,٣٩١	٠,٠٥٦			
التخطيط ٥٠	الدنيا	٢,٢٧	١,٠١٦	٠,١٤٥	١٦,٨٦٥	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٦	٠,٣٥٤	٠,٠٥١			
التخطيط ٥١	الدنيا	٢,٣٧	٠,٨٨٣	٠,١٢٦	١٨,٠٣٨	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
التخطيط ٥٢	الدنيا	٢,٢	١,٠٤	٠,١٤٩	١٣,٣٩٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٤٥	٠,٥٤٢	٠,٠٧٧			
التخطيط ٥٣	الدنيا	٢,٢٤	٠,٩٩	٠,١٤١	١٤,٣٩٩	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٥٣	٠,٥٠٤	٠,٠٧٢			
التخطيط ٥٤	الدنيا	٢,٢٧	١,٠٧٦	٠,١٥٤	١٣,٦٠٨	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٥٧	٠,٥	٠,٠٧١			
التخطيط ٥٥	الدنيا	٢,٤١	٠,٩٩٨	٠,١٤٣	١٥,٩٥٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
التخطيط ٥٦	الدنيا	٢,٠٦	٠,٩٤٤	٠,١٣٥	١٨,٦١٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			

ملحق (١٧)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد المراقبة والتحكم في مجال نظرية ما وراء المعرفة

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
المراقبة ٥٧	الدنيا	٢,٢٧	٠,٩٥٣	٠,١٣٦	١٧,٣٤١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٢	٠,٣٩١	٠,٠٥٦			
المراقبة ٥٨	الدنيا	٢,٣٩	٠,٩٧٥	٠,١٣٩	١٧,١٩٥	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٣٠٦	٠,٠٤٤			
المراقبة ٥٩	الدنيا	٢,٣٩	٠,٧٠٢	٠,١	٢١,٥٦٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
المراقبة ٦٠	الدنيا	٢,٦١	٠,٨٨٥	٠,١٢٦	١٤,٣١٦	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٦	٠,٥٦	٠,٠٨			
المراقبة ٦١	الدنيا	٢,٥٥	١,٠٠١	٠,١٤٣	١٥,٩٥٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩٢	٠,٢٧٧	٠,٠٤			
المراقبة ٦٢	الدنيا	٢,٦٩	٠,٩٦٢	٠,١٣٧	١١,٢١٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٣	٠,٨٣٦	٠,١١٩			
المراقبة ٦٣	الدنيا	٢,٧٣	٠,٧٨٥	٠,١١٢	١٢,٠٤٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧١	٠,٨٤٢	٠,١٢			
المراقبة ٦٤	الدنيا	٢,٥٥	١,٠٤٢	٠,١٤٩	١١,٢٣١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٥٧	٠,٧٠٧	٠,١٠١			
المراقبة ٦٥	الدنيا	٢,٥١	١,١٣٩	٠,١٦٣	١٢,١١٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٧	٠,٥١٦	٠,٠٧٤			
المراقبة ٦٦	الدنيا	٢,٠٨	٠,٩٣٢	٠,١٣٣	١٨,٣١٩	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٥٦	٠,٠٦٥			
المراقبة ٦٧	الدنيا	٢,٣١	١,٠٢٥	٠,١٤٦	١١,٤١٠	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٥	١,٠١١	٠,١٤٤			
المراقبة ٦٨	الدنيا	٢,٥٥	١,١١٩	٠,١٦	١٢,٨٥١	٠,٠٠٠	دالة

	العليا	٤,٧٦	٠,٤٣٤	٠,٠٦٢			
المراقبة ٦٩	الدنيا	٢,٧٣	٠,٨٣٦	٠,١١٩	١٥,٢٥٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٨	٠,٤٢٢	٠,٠٦			
المراقبة ٧٠	الدنيا	٢,٨٨	٠,٨٠٧	٠,١١٥	١٣,٨٦٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧١	٠,٤٥٦	٠,٠٦٥			
المراقبة ٧١	الدنيا	٢,٧٦	٠,٩٦٩	٠,١٣٨	١٣,٧٦٩	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٤٢٦	٠,٠٦١			
المراقبة ٧٢	الدنيا	٢,٧١	١,١٥٥	٠,١٦٥	١٠,٧١٥	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٣	٠,٤٨٧	٠,٠٧			
المراقبة ٧٣	الدنيا	٢,٢٧	٠,٨٨٤	٠,١٢٦	١٨,٤٦٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٢	٠,٣٩١	٠,٠٥٦			
المراقبة ٧٤	الدنيا	٢,٤١	٠,٩١١	٠,١٣	١٥,٤٤٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٧	٠,٤٧٤	٠,٠٦٨			
المراقبة ٧٥	الدنيا	٢,٠٢	٠,٨٢٩	٠,١١٨	٢١,٠٣٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			

ملحق (١٨)

قيم الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لبعد التقويم في مجال نظرية ما وراء المعرفة

الفقرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المتوسط المعياري	القيمة التائية	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
التقويم ٧٦	الدنيا	٢,٥١	٠,٦٨١	٠,٠٩٧	١٧,٧٤٩	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٣	٠,٤٨٧	٠,٠٧			
التقويم ٧٧	الدنيا	٢,٣٣	٠,٨٢٦	٠,١١٨	١٣,٥٣٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٤٧	٠,٧٣٩	٠,١٠٦			
التقويم ٧٨	الدنيا	٢,٦٧	٠,٨٥١	٠,١٢٢	١٦,٧٩٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٩	٠,٣٦٨	٠,٠٥٣			
التقويم ٧٩	الدنيا	٢,٣٥	٠,٨٠٥	٠,١١٥	١٦,٦٥٨	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٧	٠,٥٥٥	٠,٠٧٩			
التقويم ٨٠	الدنيا	٢,٣٣	٠,٨٧٥	٠,١٢٥	١٧,٩٠٥	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨	٠,٤٠٧	٠,٠٥٨			
التقويم ٨١	الدنيا	٢,٢٤	٠,٩٤٧	٠,١٣٥	١٦,٦٤٧	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٣	٠,٤٤٦	٠,٠٦٤			
التقويم ٨٢	الدنيا	٢,٢٩	١,٠٢١	٠,١٤٦	١٦,٤٣١	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			
التقويم ٨٣	الدنيا	٢,٣١	٠,٩٨٣	٠,١٤	١٤,٤٤٤	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٦٧	٠,٥٩١	٠,٠٨٤			
التقويم ٨٤	الدنيا	٢,٤٣	٠,٩٧٩	٠,١٤	١٥,٤١٣	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٧٨	٠,٤٢٢	٠,٠٦			
التقويم ٨٥	الدنيا	٢,٧٨	١,١٢٣	٠,١٦	١٢,١٩٢	٠,٠٠٠	دالة
	العليا	٤,٨٤	٠,٣٧٣	٠,٠٥٣			

ملحق (١٩)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات مجال الانتباه للمعلومات ودرجات النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	الانتباه للمعلومات			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	٠,٨٠١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠	دالة
٢	٠,٨٨٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٧	٠,٠٠٠	دالة
٣	٠,٧٥٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٢١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٣٥	٠,٠٠٠	دالة
٤	٠,٨٠٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠	دالة
٥	٠,٨٧٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٣	٠,٠٠٠	دالة
٦	٠,٨٠٩	٠,٠٠	دالة	٠,٧٥٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٠	٠,٠٠٠	دالة
٧	٠,٧٢٨	٠,٠٠	دالة	٠,٦٦٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٥٩٩	٠,٠٠٠	دالة

ملحق (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد تفسير المعلومات ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	تفسير المعلومات			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	تفسير ٨	٠,٧٦٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢١	٠,٠٠٠
٢	تفسير ٩	٠,٨٣٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠
٣	تفسير ١٠	٠,٨٣١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠
٤	تفسير ١١	٠,٨٧٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٨	٠,٠٠٠
٥	تفسير ١٢	٠,٨٧٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٤٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٢	٠,٠٠٠
٦	تفسير ١٣	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠
٧	تفسير ١٤	٠,٧٣٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٢٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٥٥٦	٠,٠٠٠
٨	تفسير ١٥	٠,٧٤١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨١	٠,٠٠٠
٩	تفسير ١٦	٠,٧٢٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٣٦	٠,٠٠٠

ملحق (٢١)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد صياغة المعلومات ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	صياغة المعلومات			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	صياغة ١٧	٠,٧٢٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠٥	٠,٠٠٠
٢	صياغة ١٨	٠,٨٢٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٨	٠,٠٠٠
٣	صياغة ١٩	٠,٨٧٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٦	٠,٠٠٠
٤	صياغة ٢٠	٠,٨٤٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٤	٠,٠٠٠
٥	صياغة ٢١	٠,٨٢١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٤	٠,٠٠٠
٦	صياغة ٢٢	٠,٨٠٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨٩	٠,٠٠٠
٧	صياغة ٢٣	٠,٨٣٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٥	٠,٠٠٠
٨	صياغة ٢٤	٠,٨١٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٠	٠,٠٠٠

ملحق (٢٢)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد حفظ المعلومات ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	حفظ المعلومات			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	حفظ ٢٥	٠,٨٩١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١١	٠,٠٠٠
٢	حفظ ٢٦	٠,٨٣٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥٩	٠,٠٠٠
٣	حفظ ٢٧	٠,٨٧٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٥	٠,٠٠٠
٤	حفظ ٢٨	٠,٨٦٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠١	٠,٠٠٠
٥	حفظ ٢٩	٠,٨٧٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢١	٠,٠٠٠
٦	حفظ ٣٠	٠,٨٤٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥٢	٠,٠٠٠

ملحق (٢٣)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التمثيل ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	التمثيل			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	التمثيل ٣١	٠,٨٢١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٥	٠,٠٠٠
٢	التمثيل ٣٢	٠,٨٢٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٤	٠,٠٠٠
٣	التمثيل ٣٣	٠,٨٥٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧١	٠,٠٠٠
٤	التمثيل ٣٤	٠,٨٣٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧١٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠٧	٠,٠٠٠
٥	التمثيل ٣٥	٠,٨٦٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣٥	٠,٠٠٠
٦	التمثيل ٣٦	٠,٧٩٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٧٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٩٠	٠,٠٠٠
٧	التمثيل ٣٧	٠,٨٤٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٤	٠,٠٠٠
٨	التمثيل ٣٨	٠,٨٤٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٠	٠,٠٠٠

ملحق (٢٤)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التكييف والموائمة ودرجات مجال النظرية المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	التكييف والموائمة			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	التكييف ٣٩	٠,٨٤٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٤	٠,٠٠٠
٢	التكييف ٤٠	٠,٨١٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠
٣	التكييف ٤١	٠,٨٤٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٤١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٨	٠,٠٠٠
٤	التكييف ٤٢	٠,٨٦٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٩	٠,٠٠٠
٥	التكييف ٤٣	٠,٨٣٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥٥	٠,٠٠٠
٦	التكييف ٤٤	٠,٨٥٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦١	٠,٠٠٠
٧	التكييف ٤٥	٠,٨٤٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٠	٠,٠٠٠
٨	التكييف ٤٦	٠,٨٥٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٥	٠,٠٠٠
٩	التكييف ٤٧	٠,٨٣٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٣	٠,٠٠٠

ملحق (٢٥)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التخطيط ودرجات مجال نظرية ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	التخطيط			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	التخطيط ٤٨	٠,٧٣٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩١	٠,٠٠٠
٢	التخطيط ٤٩	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠٦	٠,٠٠٠
٣	التخطيط ٥٠	٠,٨٢٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٤٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٩	٠,٠٠٠
٤	التخطيط ٥١	٠,٥٩٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٣٧٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٣٣٢	٠,٠٠٠
٥	التخطيط ٥٢	٠,٧٦٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠
٦	التخطيط ٥٣	٠,٧٦٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧١٧	٠,٠٠٠
٧	التخطيط ٥٤	٠,٧٨٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٣	٠,٠٠٠
٨	التخطيط ٥٥	٠,٧٧٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨١	٠,٠٠٠
٩	التخطيط ٥٦	٠,٨٢٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٤١	٠,٠٠٠

ملحق (٢٦)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد المراقبة والتحكم ودرجات مجال نظرية ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	المراقبة والتحكم			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	المراقبة ٥٧	٠,٧٦٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠٤	٠,٠٠٠
٢	المراقبة ٥٨	٠,٨٠٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠١	٠,٠٠٠
٣	المراقبة ٥٩	٠,٨٢٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٣	٠,٠٠٠
٤	المراقبة ٦٠	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧١٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٥	٠,٠٠٠
٥	المراقبة ٦١	٠,٨١٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٠	٠,٠٠٠
٦	المراقبة ٦٢	٠,٧٨٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠٩	٠,٠٠٠
٧	المراقبة ٦٣	٠,٧٨٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠
٨	المراقبة ٦٤	٠,٧٥٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٨	٠,٠٠٠
٩	المراقبة ٦٥	٠,٧٣٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٢١	٠,٠٠٠
١٠	المراقبة ٦٦	٠,٨٠٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٠	٠,٠٠٠
١١	المراقبة ٦٧	٠,٧٩٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٢	٠,٠٠٠
١٢	المراقبة ٦٨	٠,٨٣٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٧	٠,٠٠٠
١٣	المراقبة ٦٩	٠,٧٨٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٩٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٩٦	٠,٠٠٠
١٤	المراقبة ٧٠	٠,٧٦٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٥٩	٠,٠٠٠
١٥	المراقبة ٧١	٠,٨١٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٥٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٦	٠,٠٠٠
١٦	المراقبة ٧٢	٠,٨٢٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٨٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧١٩	٠,٠٠٠
١٧	المراقبة ٧٣	٠,٨٣٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٤١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢١	٠,٠٠٠
١٨	المراقبة ٧٤	٠,٧٢٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧١٩	٠,٠٠٠
١٩	المراقبة ٧٥	٠,٨٤١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٥٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١٤	٠,٠٠٠

ملحق (٢٧)

معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد التقويم ودرجات مجال نظرية ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	التقويم			النظرية المعرفية			الاحتياجات التدريبية		
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة p الاحتمالية	الدلالة
١	التقويم ٧٦	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٩٨	٠,٠٠٠
٢	التقويم ٧٧	٠,٨٢١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧١٦	٠,٠٠٠
٣	التقويم ٧٨	٠,٨١٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٤٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠٧	٠,٠٠٠
٤	التقويم ٧٩	٠,٨٥٧	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٤	٠,٠٠٠
٥	التقويم ٨٠	٠,٨٩٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢٥	٠,٠٠٠
٦	التقويم ٨١	٠,٨٧٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠١	٠,٠٠٠
٧	التقويم ٨٢	٠,٩٠٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٤٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٢١	٠,٠٠٠
٨	التقويم ٨٣	٠,٨٤١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٦	٠,٠٠٠
٩	التقويم ٨٤	٠,٨٤٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧٩	٠,٠٠٠
١٠	التقويم ٨٥	٠,٨١٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٦٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٣٩	٠,٠٠٠

ملحق (٢٨)

مصفوفة العلاقات الارتباطية بين درجات الأبعاد والمجالات والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية

المجالات	المؤشرات	تفسير المعلومات	صياغة المعلومات	حفظ المعلومات	التمثيل	التكييف والموائمة	النظرية المعرفية	التخطيط	المراقبة والتحكم	التقويم	ما وراء المعرفية	الاحتياجات التدريبية
الانتباه للمعلومات	R	٠,٨٥٥	٠,٨٠٦	٠,٨٢٠	٠,٧١٨	٠,٧٦٣	٠,٨٨٤	٠,٧٣٠	٠,٧٧٨	٠,٧٦٥	٠,٧٩٨	٠,٨٦٢
	P	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
تفسير المعلومات	R		٠,٨٧١	٠,٨٤٥	٠,٨٠٤	٠,٨٢١	٠,٩٣٧	٠,٧٢٣	٠,٧٩٦	٠,٧٣٨	٠,٧٩٧	٠,٨٩١
	P		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG		دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
صياغة المعلومات	R			٠,٨٨٢	٠,٨٢٠	٠,٨٦٤	٠,٩٤٥	٠,٧٩٨	٠,٨٣١	٠,٨١٨	٠,٨٥٨	٠,٩٢٤
	P			٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG			دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
حفظ المعلومات	R				٠,٨٥٧	٠,٨٦٦	٠,٩٤٤	٠,٨٢٠	٠,٨٢٧	٠,٧٧١	٠,٨٤٩	٠,٩١٩
	P				٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG				دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
التمثيل	R					٠,٨٤٦	٠,٩١٠	٠,٨٣٨	٠,٨٦١	٠,٧٩٢	٠,٨٧٦	٠,٩١٣
	P					٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG					دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
التكييف والموائمة	R						٠,٩٣٤	٠,٨٢٨	٠,٩١٠	٠,٨٢٧	٠,٩٠٧	٠,٩٤٢
	P						٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG						دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
النظرية المعرفية	R							٠,٨٥٢	٠,٩٠٣	٠,٨٤٨	٠,٩١٧	٠,٩٨٢
	P							٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG							دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
التخطيط	R								٠,٨٤٤	٠,٨٥٠	٠,٩٢٨	٠,٩٠٦
	P								٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG								دالة	دالة	دالة	دالة
المراقبة والتحكم	R									٠,٨٨٦	٠,٩٧٣	٠,٩٥٥
	P									٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG									دالة	دالة	دالة
التقويم	R										٠,٩٥٠	٠,٩١٤
	P										٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	SIG										دالة	دالة
ما وراء المعرفية	R											٠,٩٧٦
	P											٠,٠٠٠
	SIG											دالة

Research Abstract:

In order to achieve the research objective, the researcher formulated the following objectives:

First: Knowing the training needs of social subjects' teachers in Al-Ameed educational schools and government schools according to cognitive and metacognitive theory from the teachers' point of view.

Second: The comparison between the training needs of social subjects' teachers in government schools and the training needs of social subjects' teachers in Al-Ameed educational schools according to cognitive and metacognitive theory.

Third: Are there statistically significant differences in the levels of training needs according to the variables of gender, academic achievement, type of school, study system, years of service, and scientific specialization?

For this reason, the researcher chose the descriptive approach to achieve the objectives of this research, and it was applied to social subjects' teachers in public schools and Al-Ameed educational schools in the holy province of Karbala.

The research sample was selected, using the Thompson equation to determine the sample size, which amounted to (183) male and female teachers out of the community of (346), and the number of valid questionnaires was (140) which represented the research sample for government schools.

While the number of members of the research sample in Al-Ameed educational schools reached (43) male and female teachers, the entire number was taken in Al-Ameed educational schools. The total research sample became (183) distributed (140) from government schools and (43) from Al-Ameed educational schools, out of the total adult population(389).

Among the Al-Ameed educational schools affiliated with the Department of Education and Higher Education at the al-Abbas's (p) Holy Shrine, the researcher chose the schools mentioned in Appendix (9), which number (12) schools for boys and girls, and the government schools numbered (63), as shown in Appendix(8).

And then employing the research tool (the questionnaire) consisting of (9) areas, (6) areas related to the principles of cognitive theory, and (3) areas related to the principles of metacognition theory as shown in Appendix (5), after extracting its validity and stability and the relationship of the fields to the paragraph and to the degree of the field and paragraphs.

The researcher concluded that there are training needs for teachers of social subjects at different rates and after data collection and analysis using appropriate statistical methods in the current research using the statistical program (SPSS) and my agencies: (T-test for two independent samples to identify the significance of the difference between the two end groups of the paragraph discrimination test, the T-test for a sample One to identify the levels of training needs, Pearson correlation coefficient to determine the degrees of correlation between paragraphs, the degree of dimension and the domain, the total score of the scale to test the internal consistency, the one-way analysis of variance to identify the significance of the difference in training needs according to the research variables,

the arithmetic mean to identify the descriptive characteristics of the research sample, the mean Arithmetic trimmed to identify the descriptive properties of the research sample, the median to identify the descriptive properties of the research sample, variance to identify the descriptive properties of the research sample, standard deviation to determine the descriptive properties of the research sample, skewness to identify the descriptive properties of the research sample, flatness to identify the descriptive properties of the research sample).

In light of these results, the researcher came up with several conclusions, including the construction of training programs to train social subjects teachers according to the cognitive and metacognitive theory, as a result of the questionnaire that showed the importance of the training need according to the above two theories, and that the training programs that are held in the preparation and training centers are not subject to the process of determining the need Training courses are based on scientific theories and thus do not meet the needs of the target group. The number of training courses for social subjects' teachers is small and does not correspond to the large burdens placed on them in the field of education.

The researcher recommended emphasizing the use of various scientific and methodological methods to determine the training needs of the teacher, so that the teacher is a partner, for supervisors and managers in the process of determining training needs. which were not addressed in the current study.

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Babylon

Faculty of Basic Education

Postgraduate/Master's Department

Social teaching methods

Training needs of social material teachers in schools Dean of Education and Government Schools according to Cognitive Theory and Beyond Cognitive

Letter submitted

To the Council of the Faculty of Basic Education of the University of Babylon by the

(Karar Hussein Kazim Adan Al-Mamoore)

It is part of the requirements of obtaining a master's degree

In education/social teaching methods

Supervisor

Assist.Prof. Dr

Alaa Ibrahim Razzuqi

Assist.Prof. Dr

Muhammad Obais Hamid

1444AH

2022 AD