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

كرار حسين كاظم عيدان المعموري
أ.م. د علاء إبراهيم رزوقي
أ.د محمد عبيس حميد
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Training needs of social subjects' teachers in Al-Ameed schools Educational and government schools according to Cognitive theory and metacognition

Karar Hussein Kazem Idan Al Mamouri
Professor Dr. Alaa Razzuqi Ibrahim
Professor Dr. Muhammad Obais Al-Taei
kararalmamoore@gmail.com

Abstract

This research aims to identify the (training needs of social subject's teachers in Al-Ameed educational schools and government schools according to cognitive theory and metacognitive) in order to verify this, the researcher formulated the following objectives:

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

The researcher adopted the descriptive approach as being the appropriate approach to the research procedures. The research community consisted of government schools in the center of the Holy Karbala governorate and Al-Ameed educational schools affiliated to the Department of Education and Higher Education in the al-Abbas's (p) holy shrine, so that the research sample was (63) government schools geographically distributed over the governorate center and (12) One of the Al-Ameed Educational Schools. The researcher took the questionnaire as a research tool, and distributed it to the research sample.

The researcher used the appropriate statistical methods in the current research with the help of 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 one sample to identify the levels of training needs, Pearson correlation coefficient to identify the degrees of correlation between Paragraphs, degree of dimension and field The total score of the scale to test the internal consistency, 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 arithmetic mean trimmed to identify the descriptive properties of the research sample, the median for identifying the descriptive properties of the sample Research, variance to identify the descriptive properties of the research sample, standard deviation to identify 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).
After analyzing the results statistically, the researcher came out with several conclusions, including the necessity of training social subject's 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. In which the teacher is a partner for supervisors and managers in the process of determining training needs, the researcher suggested several proposals, including conducting other similar studies that deal with the rest of teachers in other disciplines and other stages (secondary, university) that the current study did not address.
Keywords: training needs, social subject's teachers, cognitive theory, metacognitive theory.

الملخص

يهدف هذا البحث الى التعرف على **(الإحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية على وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية)** من اجل التحقق من ذلك 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.

وأعتمد الباحث المنهج الوصفي كونه المنهج الملائم لإجراءات البحث وتألف مجتمع البحث من المدارس الحكومية في مركز محافظة كربلاء المقدسة ومدارس العميد التعليمية التابعة الى قسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة، لتكون عينة البحث (63) مدرسة حكومية متوزعة جغرافياً على مركز المحافظة و(12) مدرسة من مدارس العميد التعليمية. وأتخذ الباحث الاستبيان كأداة للبحث، وقام بتوزيعها على عينة البحث.

واستخدم الباحث 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 ، الوسيط ، التباين ، الانحراف المعياري ، الالتواء ، التفلطح).

وبعد تحليل النتائج إحصائياً خرج الباحث باستنتاجات عدّة، منها ضرورة تدريب معلمي المواد الاجتماعية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية وذلك نتيجة للاستبيان الذي أظهر أهمية الاحتياج التدريبي وفق النظريتان أعلاه، 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.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلمي المواد الاجتماعية، النظرية المعرفية، نظرية ما وراء المعرفية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

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، وأن أحد هذه التطورات هو التدريب على مستوى جميع التخصصات 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.

إذ يرى الباحث بأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على الرغم من ممارستها من قبل المدربين في المراكز والمؤسسات المختلفة ألا أن التركيز على هذه العملية وفق أسس 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.

ولذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية 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. (شريف وسلطان، ١٩٨٣ م:٢٩).

ومن خلال اطلاع الباحث وممارسته مجال التدريب وبعد متابعة مجريات الأمور فقد وجد بان 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 وفق تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للجهة المستهدفة من التدريب وغير خاضعة للأسس العلمية والأكاديمية في جوانب كثيرة.

إذ يعد تحديد الاحتياجات التدريبية من الأمور المهمة والأساسية في العملية التدريبية ولا يحقق التدريب أهدافه الكاملة ألا إذا اقترن بتحليل دقيق للاحتياجات التدريبية. كما وبدأ يقاس أن تقدم الدول بناءاً على مقدرتها على الأعداد الصحيح لمعلميها. (الحيلة،2001: 161).

وكل ما 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.

وبناءاً على ما تقدم تكمن مشكلة البحث في السؤال الآتي:

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

ثانيا: أهمية البحث

تسعى التربية الحديثة 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 اجلِ خدمة أبناء المجتمع ، والتربية لم تكن حكراً اليوم على جانبِ معين من جوانبِ النمو، وإنما كانت عملية مستمرة ومتجددة في كلِ وقتٍ، أن الأنشطة التي يقوم بها التلامذة تعتبر أحد الروافد المهمة للعملية التربوية ، لذلك اهتمت التربية بتزويد التلامذة بالثقافة العامة والعمل على تنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأنماط التفكير المرغوب فيها داخل الصف الدراسي وخارجه (بلقيس، 1996: 49).

وان التعليم يتجه نحو واقع الحياة وذلك من اجلِ فهم مكوناته ولتوظيف عناصره 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 بجميع العمليات التعليمية كالتحليل والاستنتاج والتصنيف وغيرها (وزارة التربية والتعليم،2010 :18).

و يرى الباحث أن التعليم هو الغاية التي تسعى الى تحقيقها التربية وتعمل بشكل كبير على تحقيق الأهداف التربوية بمجالاتها المعرفية والوجدانية والنفس حركية لكي تسهم في تعديل سلوكيات التلامذة وبناء جيل واعي متمسك بمبادئه وعقيدته، ولم يعد التعليم كما كان في العهد الذي سبق هذا الوقت الذي يركز على التسميع والتلقين وحشو أذهان التلامذة بالمعلومات الكثيرة التي لا تبقى إلا بضع دقائق بل أتجه التعليم حديثاً نحو بناء التلامذة وتنمية مهاراتهم وتزويدهم بالمهارات الحياتية التي تسهم في بناء ذاتهم وتنمية خبراتهم تنمية شاملة لكي تقوم بسد الفجوة الحاصلة ما بين التعليم الاعتيادي والتعليم الحديث، وبخبرة الباحث في مجال التربية والتعليم في مجموعة مدارس العميد التعليمية وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية التعليمية، أصبح المتعلم (التلميذ) هو مركز العملية التعليمية في ضل التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم وأصبح دور المعلم ميسر وموجه داخل غرفة الصف.

والمدرسة الحديثة تهتم اهتمام كبيراً بتقديم الأنشطة الصفية التي تجعل التلامذة متفاعلين اجتماعياً في جو علمي وبيئة تعليمية مشجعة ومحفزة للإبداع والابتكار، وتقدم هذه المدارس ذات التوجهات الحديثة الأنشطة التي تثير وتشجع التفكير، ويسهم هذا التفاعل الاجتماعي فيما بين التلامذة الى نمو شخصياتهم وبناء ذواتهم بشكل إيجابي ويتحرر من قيود المدرسة الاعتيادية (رفاعي،2012: 18).

وتحتل مادة الاجتماعيات مكانة مهمة وأساسية بين المواد الدراسية لما تمتلكه من خصوصية، اذ تعتبر 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 وامته، وتساعد التلامذة على تنمية قدراتهم على فهم أبعاد حقوق الإنسان وإدراكها، ودورهم في بناء المجتمع وتطويره. (قطاوي،2007 :19)

ويرى 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.

أن المعلم هو العنصر الأساسي والمهم في العملية التعليمية والتربوية، وترتبط به النتائج التعليمية المراد تحقيقها فمن الضروري أن يقوم بجميع الأدوار التي تساهم في تحسين أساليبهُ التدريسية وبالتالي تنعكس بشكل إيجابيا على ما يكسبه تلاميذه من معارف ومهارات واتجاهات متنوعه (متولي،2004: 391).

ويرى 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 التلامذة ونقل المعلومات من الكتب إلى أذهان التلامذة والعمل على ترسيخها بشكل دائم ليكون متعلما 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.

أما المرحلة الابتدائية فتعتبر من اهم المراحل التي يمر بها التلامذة فهي القاعدة الأساسية في بناء التعليم، وبذلك أصبحت المسؤولية كبيرة على المعلم وأن نعطي لهذه المرحلة أهمية كبيرة من التعليم لأنه بصلاحها تصلح المراحل التعليمية وتعتبر حجر الأساس لبناء الجيل المتعلم، والمدرسة الابتدائية أولى المرحلة التعليمية باعتبارها مؤسسة اجتماعية تحقق أهدافها وأهداف التعليم من خلال تفاعل العناصر المكونة لها والمتمثلة بالمعلم والتلميذ والمحتوى الدراسي لتحقيق الأهداف المنشودة (الغباري وأبوشعيرة،2015 :19).

وأن أهمية المرحلة الابتدائية تأتي من أن كونها المرحلة الأساسية التي تقوم عليها المراحل الأخرى، فهي تمثل الخطوة الأولى من خطوات السلم التعليمي فضلاً عن كونها المرحلة التي تغلق بها منافد الأمية فهي القاعدة الأساسية للبناء التربوي (الأخلاقي والقيمي والمعرفي) (فايد، 1975: 37).

ويرى 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 هو 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، 2004: 8).

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،2011: 11)، (حسين ، 2013: ص23)، (نوي، 2017: ص42-43).

وهي 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 (عبد المقصود 1997: 39).

ومما يضاف لأهمية هذه المرحلة من أن الأدبيات في مجال التدريب أثناء الخدمة تؤكد على أن حاجات المتدربين يجب أن تشكل أهداف البرنامج التدريبي (موسى،1997: 40).

وتكمن أهمية البحث في:

1. تشخيصهُ أهمية الاحتياجات التدريبية في تحقيق أهداف العملية التدريبية ومعرفة اهم الأساليب المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تلبي أهداف التدريب على وفق النظرية المعرفية وماوراء المعرفية.
2. 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.
3. الكشف عن جوانب الضعف والقوة في الأنشطة التدريبية ومعالجة نواحي القصور من خلال معالجة الفجوة في مستوى الأداء لمعلمي المواد الاجتماعية على وفق تطبيقات النظرية المعرفية وما وراء المعرفية.
4. 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.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي ما يأتي:

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.

رابعاً: حدود البحث

تقتصر حدود البحث على ما يأتي:

1. الحد البشري: معلمي المواد الاجتماعية في مدارس العميد التعليمية ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة كربلاء المقدسة، المستمرين في التعليم للعام الدراسي (2021م-2022م)
2. الحد الزمني: (2021-2022م)
3. الحد المكاني: مدارس العميد التعليمية والمدارس الحكومية في محافظة كربلاء المقدسة.

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الاحتياجات التدريبية:

عرفها الصيرفي (2009) بأنها:

"نواحي القصور أو الضعف في الأداء، الحالية والمتوقعة" (2009 :13).

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: المواد الاجتماعية:

عرفها خاطر وسبيتان (2010) 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" (2010: 33).

ثالثاً: النظرية المعرفية:

عرفها قطامي (2004) بأنها:

" هي تنظيم خبرات المتعلم ليتفاعل معها ويطورها من خلال استراتيجياته الخاصة، إضافة إلى ضبط أسلوب تعلم المتعلم وسرعته، وتدريب المتعلم على ممارسة عملياته الذهنية وضبط تدفق الأفكار وملائمة الاستراتيجيات للمهام التي يريد تأديتها"(2004 :71).

ويعرفها الباحث إجرائياً: " بأنها مهارات التفكير المعرفي التي ينميها معلموا المواد الاجتماعية للتلامذة من خلال التأثير بيئاتهم الداخلية (المدرسة) والخارجية (واقع حياتهم اليومية) ليكونوا اكثر إنتباهاً وتركيزاً لاستقبال المعلومات ومعالجتها بفكر واعٍ".

رابعاً: نظرية ما وراء المعرفة

عرفها العتوم (2004) بأنها:

" تنمي مهارات التفكير العليا ويكون الطالب ممارساً لعملية 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"(2004: 207).

ويعرفها الباحث إجرائيا: " مجموعة المهارات التي يتم تزويدها الى التلامذة أثناء قيامهم في مهمة تعليمية معينة تحت اشراف وتوجيه معلموا المواد الاجتماعية ليكونوا أكثر إدراكا في عمليات تفكيرهم ومراقبتها قبل التعلم وأثنائه وبعده، لتساعدهم على تخطيط ومراقبة وتقويم أدائهم ومن ثم تقويمها وتعديلها بما ينسجم مع طبيعة المواد الاجتماعية"

الفصل الثاني

أولاً: الإطـار النظـري

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، 2007: 10).

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 والمتعلم وبالتالي تحسين العملية التعليمية بشكل كامل وذلك لان العملية التعليمية لها مدخلات و(المعلم) هو أحد تلك المدخلات وللعملية التعليمية مخرجات ومنها (المتعلم) 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، 2010 :4).

أ. تحديد الاحتياجات التدريبية (TNA)

عرفها الياور (2005) بأنها: "تحديد الاحتياجات التدريبية يعد القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عمليه التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية المختلفة، سواء كانت برامج تربوية أو غير تربوية"(2005: 127).

وقد وردت بعض التعريفات على شكل معادلات حسابية مثلاً:

القصور أو العجز في الأداء = الأداء المطلوب– الأداء الفعلي (الصيرفي،2009: 14).

ويرى الباحث بأن الإحتياجات التدريبية هي:

1. الاحتياجات التدريبية= الأداء المطلوب– الأداء الموجود
2. الاحتياجات التدريبية = الأداء المتوقع– الأداء الممارس.

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:

1. تعبر عن الفرق بين ما هو المطلوب من المعارف والمهارات والاتجاهات وما هو موجود.
2. أنها مجموعه من التغيرات والتطورات المطلوب تحقيقها من معلومات وخبرات ومهارات واتجاهات وسلوك العاملين لرفع الأداء والتغلب على المشكلات.
3. أنها لا تشمل جوانب القصور والخلل فقط لتشمل جوانب التطوير والتحسين لمواكبة المتغيرات المستقبلية المتوقعة.

ب. 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 60 طريقه 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:

1. **الاستبانة:**

تعتبر 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، 2009: 76).

2. **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، 2009: 191).

3. **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، 2009: 189).

4. 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،2009: 192).

ثانياً: النظرية المعرفية:

أولاً: 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 التلامذة وهم يقومون بحل المشكلات وفهم هذه العملية.

ثانياً: بعض المبادئ التربوية المستمدة من هذه النظرية:

1. 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.
2. ضرورة أيجاد مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الطفل المعرفية ولا تصل لحد التعجيز والشعور بالإحباط والفشل.
3. توفير الألعاب التربوية وتطعيم الأنشطة التعليمة بروح اللعب والحرية والتمتع بالأشياء.

4. عدم مواجهة الأطفال بمشكلات عقلية تفوق مرحلة نموهم العقلي المعرفي وتوفير فرص ممارسة الأنشطة التي تناسب نموهم.
5. عدم تصنيف إجابات الأطفال إلى صحيحة وخاطئة لان كثير مما نعتقده خاطئا يعتبر صحيحا وفق الإطار المرجعي لتفكيرهم.
6. إتاحة فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الاجتماعية وكذلك التفاعل مع الآخرين له دور تعليمي تعلمي في المجالات المعرفية والوجدانية والاجتماعية.
7. وضع الطفل في بيئة نشطة فاعلة لتسهيل عملية التعلم وممارسة الاكتشاف الذاتي للخبرة.
8. 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 (القطامي ،2005: 38).

ثالثاً: التعلم في النظرية المعرفية:

1. التعلم هو التغيير على وفق النظرية المعرفية.
2. 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.
3. المتعلم شريك نشط في عملية (التعليم).
4. يأتي التعلم من مصادر متعددة.

رابعاً: التعليم [1]في النظرية المعرفية:

1. توصيل أو تحويل المعرفة بأفضل وأكفأ وسيلة يمكن ملاءمتها مع المتعلمين.
2. جوهر التعليم هو تشجيع المتعلم على استخدام طرق ملائمة للتعلم.
3. التعليم هو مساعدة المتعلم على تنظيم معلوماته وتكوين بنيته المعرفية.
4. التعليم نشاط حلزوني.
5. التقويم عنصر أساسي لجودة التعليم (ابورياش،2007 :103).

ثامناً: مكونات المعرفة (Knowledge Components):

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

1. 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.
2. 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).

(1) 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.

3. التنظيم :(orgunization) وهو عملية يحصل فيها الدمج بين المعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة في البيئة المعرفية لدى المتعلم (عطية، 2008 :49).

ثانيا: النظرية ما رواء المعرفية:

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 التلامذة لإجراءات حل المشكلة ذهنية، ومن ثم محاولة نقلها إلى مواقف جديدة، حيث يشير دوجلاس هاكير Douglas Haker إلى أن فلافل Flavell قسم ما فوق المعرفة الى: –

1. معرفة إدراكية فوقية
2. خبرة إدراكية فوقية.

حيث 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 (العتوم، ٢٠١٢ :253)، (قطامي أ ،٢٠١٣: 581).

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

1. **التخطيط (planning):**

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، 2009: 275).

وهل أستطيع التنبؤ بالنتائج المرغوبة؟ (أبو جادو ومحمد، 2007: 351 –352).

وتتضمن مهارة التخطيط الإجراءات الأتية:

1. تحديد الهدف.
2. اختيار عمليات معينة ليتم إنجازها.
3. متابعة وتسلسل العمليات.
4. معرفة الأخطاء والمعيقات.
5. التنبؤ بالنتائج المرغوب بها (جروان، 2007: 52).

2.المراقبة والتحكم (Monitor and control): مهاره المراقبة وتتضمن الأسئلة الأتية: هل لدي فهم واضح لما افعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعين عليه إجراء تغييرات؟ (العتوم وآخرون، 2009: 275).

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،2018: 87).

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

1. هل هذه المعلومات التي كتبتها مناسبه ومهمه لحل المشكلة؟
2. هل الخطوة التي يقوم بتنفيذها صحيحه؟
3. هل أستطيع أن اثبت صحة هذه الخطوة؟
4. هل أنا في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الهدف؟
5. هل أحافظ على تنظيم تسلسل خطوات الحل؟
6. هل هناك صعوبات أو أوراق أسماء الحل، وماهي؟
7. كيف يمكنني أن أتغلب على هذه الصعوبات؟
8. هل كتبت الأفكار المهمة والمرتبطة بالمسألة جميعها؟ (قطامي أ، 2013: 589).

3.**التقييم (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 يواجهها 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، 2009: 275).

1. كيف كان أدائي؟ (ممتاز، جيد، متوسط).
2. تقييم مدى تحقق الهدف؟
3. هل الطريقة التي اتبعتها كانت ملائمة؟
4. هل احتاج إلى أن أعود إلى إجابة السؤال لمراجعة خطوات الحل أو تصحيح أي خطأ وقعت فيه؟ (فضالة، 2010: 114).

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 الطالب 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، 2020: 42).

كما أن هناك العديد من خصائص المتعلم الجيد الذي يراقب فهمه، ويستعمل 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، 2020: 42–44).

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 لما يأتي:

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

٧. نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم وتحويلهم من طلبة إلى خبراء.

٨. تجعل التلامذة 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 المتعلم التي اتخذها في ما تعلمه وفي ما يريد تعلمه وفي الطريقة التي يريد أن يتعلم بها وفي الحكم على مستوى التقدم نحو الهدف كمان 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 المتعلم توظف بشكل آلي في مجمل أعماله الحياتية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

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

1. **دراسة مركز البحوث (2006):** "الإحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية". وهدفت هذه الدراسة الى تحديد الإحتياجات التدريبية لمديري ووكلاء المدارس الثانوية في جميع محافظات الجمهورية اليمنية موزعين على (297) مدرسة ثانوية، وجميع مدراء الإدارات في التعليم العام والتوجيه والتدريب والتأهيل في جميع فروع وزارة التربية والتعليم في محافظات الجمهورية اليمنية والبالغ عددهم (20) في التعليم العام، (20) في التوجيه، (20) في التدريب والتأهيل. واختيرت عينة من المدارس بلغت (74) مدرسة بنسبة (25%) من إجمالي عدد المدارس، بلغ عدد الوكلاء البالغ عددهم (594) وبنسبة (23%) وبلغ عدد القيادات التربوية (18) من القيادات البالغ عددها (60%) بنسبة (30%) وتم استخدام منهجية البحث الوصفي. وكانت نتائج الدراسة ما يأتي:

غياب العنصر النسائي عن إدارات المدارس في بعض المحافظات. يوجد اختلاف بنسبة المديرين الحاصلين على مؤهل الثانوية العامة ودبلوم المعلمين. يوجد اختلاف في نسبة مؤهلات المديرين الحاصلين على مؤهل الثانوية العامة ودبلوم المعلمين. وذوي المؤهلات الغير تربوية، ووجود نسبة عالية ممن لديهم بكالوريوس تربوي. بلغت نسبة المشاركين في الدورات التدريبية من المديرين دون المتوسط وبلغت نسبة الوكلاء المشاركين في الدورات التدريبية المتوسط. لم تظهر فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير (الجنس، الوظيفة، المنطقة) في تقديراتهم للاحتياجات التدريبية وفقاً لمجالات الدراسة. كان تقديرهم لحاجة التدريب في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم كبير جداً (مركز البحوث، 2006).

2. **دراسة ليندا باكن (2001) بعنوان: ("النمو المعرفي لدى التلاميذ ومن ثم تعليم مبادئ الاحتفاظ والتصنيف للتلاميذ الذين لايزالون في مرحلة ما قبل العمليات وفقاً لتصنيف بياجيه").** 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". واشتملت عينة الدراسة على (103) تلميذ اختيروا من أربعة أقسام. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي. كانت الأداة التي استخدمت في الدراسة هو اختبار مهمات جان بياجيه المتعدد الاختيارات. ومن النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة: أن (50%) من أفراد العينة لايزالون في مرحلة ما قبل العمليات. يمكن تنمية عمليات الاحتفاظ والتصنيف والعمليات العقلية المعرفية الأخرى من خلال تقديم دروس ونشاطات مخصصة لزيادة التفكير التجريدي والعقلي. (Bakken,2001p:56).

1. **دراسة أبي هاشم (2004) بعنوان: ("مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء لدى المرحلة الثانوية العامة").** 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. وتكونت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (2000–2001م) وبلغ عدد أفراد العينة (712) طالباً وطالبة وكان عدد الطلبة (354) طالباً وعدد الطالبات (358) طالبة. واستخدم الباحث منهج البحث التجريبي. ولغرض تحقيق

أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس للذكاء تكون من (42) فقرة وكذلك بناء اختبار لمهارات ما وراء المعرفة مكون من (36) 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)، توصلت الدراسة الى امتلاك الطلبة لهذه المهارات ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء ومهارات ما وراء المعرفة (أبي هاشم، 2004).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا: منهجية البحث:

يتبع البحث الحالي 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 وعبد الحق وعدس، 2011: 176).

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، 2002: 83).

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، 2001: 15).

تألف مجتمع البحث الحالي من معلمي المواد الاجتماعية التابعة لمديرية التربية في محافظة كربلاء المقدسة الحكومية والبالغ عددهم (346)، ومعلمي المواد الأجتماعية لمدارس العميد التعليمية التابعة الى قسم التربية والتعليم العالي في العتبة العباسية المقدسة والبالغ عددهم (43)، للعام الدراسي 2021 / 2022م. إذ بلغ عدد الذكور في المدارس الحكومية (73) معلم اجتماعيات وعدد الإناث (67) معلمة اجتماعيات.

ب – عينة البحث:

يعتبر 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، 2002: 45).

اتبع الباحث أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة البحث، وقد استخدم الباحث معادلة ثامبسون لتحديد حجم العينة الذي بلغ (**182**) معلماً ومعلمة من أصل (346) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية، وتم أخذ (30) منهم بشكل عشوائي لتكون عينة البحث الاستطلاعية، وتم استبعاد (12) استبانة بسبب عدم اكتمالها للمعلومات من قبل المبحوثين فأصبح عدد الاستبانات الصحيحة (140) استبانة مثلت عينة البحث للمدارس الحكومية.

في حين بلغ عدد أفراد عينة البحث في مدارس العميد التعليمية (43) معلماً ومعلمة وتم أخذ العدد بالكامل وذلك لأن مجتمع البحث بالنسبة لمدارس العميد ذات عدد قليل وبذلك قام الباحث بأخذ مجتمع البحث بالكامل في مدارس العميد التعليمية، وأصبحت عينة البحث الكلية (183) موزعة (140) من المدارس الحكومية و(43) من مدارس العميد التعليمية.

شملت العينة (41) بإختصاص التاريخ، و (68) باختصاص الجغرافية، و(31) باختصاص الاجتماعيات، وبذلك تصبح عينة البحث الأساسية من المدارس الحكومية (140) معلماً ومعلمة من معلمي الاجتماعيات. منهم (41) ممن يحملون شهادة الدبلوم، و(68) ممن يحملون شهادة البكالوريوس، و(31) ممن يحملون شهادة عليا (ماجستير، دكتوراة).

اختار الباحث المدارس الحكومية ومدارس العميد التعليمية لتكون ميداناً لإجراء البحث.

ثالثاً: أداة القياس:

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

1. **تحديد المفاهيم والأبعاد:**

تبنى الباحث في سعيه لبناء المقياس الأسس العلمية النظرية للنظرية المعرفية نظرية ما وراء المعرفية، وذلك بالاعتماد على المصادر العلمية في هذا المجال، حيث قام الباحث بالاستناد الى المصادر العلمية في هذا المجال: (أبو جادو، 2006)، (أبو رياش، 2007)، (الزيات،2006)، (العتوم وآخرون،2009)، (العتوم،2004)، (قطامي، 2013)، (محمد،2006).

2. **إعداد فقرات المقياس:**

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 المقياس 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 (85) فقرة.

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:

- **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 (27%) العليا ونسبة (27%) 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 (49) معلم ومعلمة وهم يشكلون ما نسبته (27%)، والمجموعة الدنيا (49) معلم ومعلمة، ويشكلون ما نسبته (27%) من أفراد العينة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة بمستوى دلالة (0,001)، 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]، **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 مستوى دلالة (0,001) ولجميع الفقرات، ما يعني وجود اتساق داخلي بين الفقرات ومجموع درجات البعد ودرجات المجال والدرجة الكلية لمقياس الاحتياجات التدريبية.

الفصل الرابع

تفسير النتائج

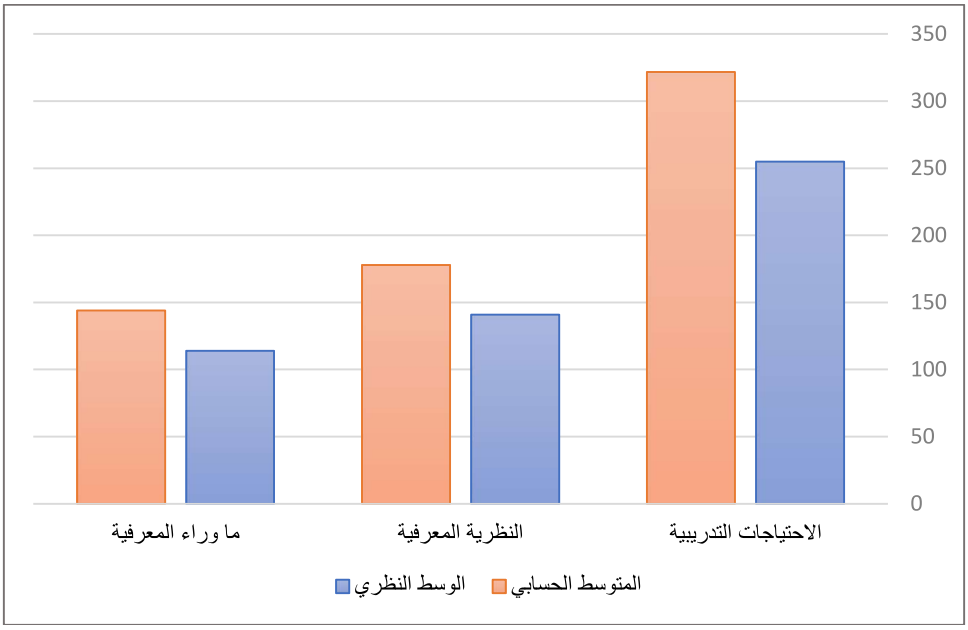
أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى ما يأتي:

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.

لغرض التحقق من الهدف الأول قام الباحث بإجراء الاختبار التائي لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال النظرية المعرفية بلغ (177،84) وهو اكبر من الوسط النظري للمجال البالغ (141) وبلغت القيمة التائية المحسوبة للتعرف على الفرق بين المتوسطين (11،553) وهي دالة عند مستوى (0,001) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (0,000)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال النظرية ما وراء المعرفية (177،84) وهو اكبر من الوسط النظري للمجال البالغ (141) وبلغت القيمة التائية المحسوبة للتعرف على الفرق بين المتوسطين (11،553) وهي دالة عند مستوى (0,001) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (0,000)، والشكل (1) يوضح ذلك.

([1]) **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، 2003: 96)

قاعدة الحكم على الدلالة الإحصائية باستعمال قيمة 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، 2007: 118)



شكل (1)

الأعمدة البيانية لمتوسطات الاحتياجات التدريبية لعينة البحث

ومن ملاحظة الشكل أعلاه، يتضح أن هناك حاجات تدريبية لدى عينة البحث في مجال النظرية المعرفية وذلك لكون المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط النظري للمقياس، ويرى الباحث أن ذلك يرجع 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، كما أن أغلب الدورات تكون بشكل روتيني تقليدي ولا يتبعه قياس الأثر العائد من التدريب بشكل مستمر، وأيضا أن عدد الدورات قليلة 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.

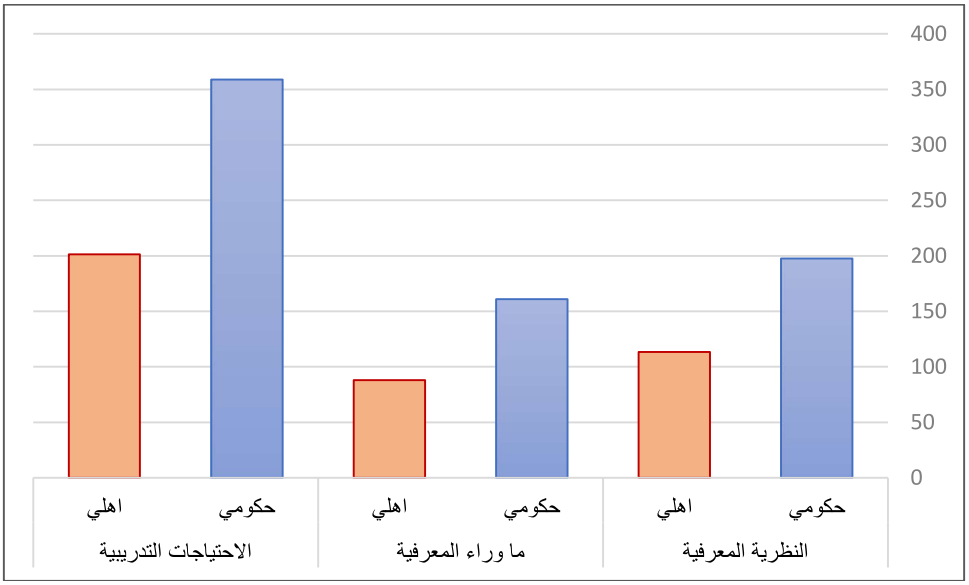
ويتضح أن هناك حاجات تدريبية لدى عينة البحث في مجال نظرية ما وراء المعرفية ويتضح ذلك لكون المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط النظري للمقياس، ويعد ذلك الى نفس الأسباب المذكورة في مجال الاحتياجات في النظرية المعرفية وبحسب المقابلة التي أجراها الباحث مع معلمي المواد الاجتماعية.

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.

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

1. الاحتياجات التدريبية في مجال النظرية المعرفية: أظهرت النتائج ان متوسط الاحتياجات التدريبية في هذا المجال بلغ متوسطها (197,68) للمدارس الحكومية، فيما بلغ متوسط الاحتياجات ذاتها لمدارس مجموعة العميد (113,23)، ويتضح أيضا أن هذا الفرق كان دالاً حيث بلغت القيمة التائية (28,356) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,001) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (0,000) ما يشير الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المدارس الحكومية اعلى وبدلالة إحصائية من الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية، والشكل (1).

2. الاحتياجات التدريبية في مجال النظرية ما وراء المعرفية: أظهرت النتائج أن متوسط الاحتياجات التدريبية في هذا المجال بلغ متوسطها (161,09) للمدارس الحكومية، وهو أعلى من متوسط الاحتياجات ذاتها لمدارس مجموعة العميد الذي بلغ (88)، ويتضح أيضا أن هذا الفرق كان دالاً حيث بلغت القيمة التائية (24,930) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,001) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (0,000) ما يشير الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المدارس الحكومية اعلى أيضاً وبدلالة إحصائية من الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية.
3. الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية: أظهرت النتائج أن متوسط الاحتياجات التدريبية في هذا المجال بلغ متوسطها (358,76) للمدارس الحكومية، وهو أعلى من متوسط الاحتياجات ذاتها لمدارس مجموعة العميد الذي بلغ (201,23)، ويتضح أيضا أن هذا الفرق كان دالاً حيث بلغت القيمة التائية (29,230) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,001) حيث بلغت قيمة p الاحتمالية (0,000) ما يشير الى أن مستوى الاحتياجات التدريبية في المدارس الحكومية اعلى أيضاً وبدلالة إحصائية من الاحتياجات التدريبية في مجموعة العميد التعليمية، والشكل (1).



شكل (5)

الأعمدة البيانية للاحتياجات التدريبية بين معلمي المدارس الحكومية ومجموعة العميد التعليمية وفقا لمجالات وأبعاد 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، وهو ما قد يفسر في ضوء الاهتمام المتواضع من قبل مؤسسات وزارة التربية في اتباع مناهج علمية في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الاجتماعية، ان لم يكن غياب له لهذه المنهجية في بعض المدارس، ناهيك عن محدودية أشراك المعلمين عموما ومعلمي العلوم الاجتماعية بالدورات التدريبة والتثقيف

في هذا المجال مقارنة بمجموعة العميد التعليمية التي تولي لهذا الموضوع أهمية كبيرة وتشرك معلمي العلوم الاجتماعية بدورات مستمرة للتدريب والتثقيف في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية خصوصاً.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها الباحث في هذه الدراسة، أراد أنّ يقدم مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، ويمكن أن نجملها في النقاط الآتية

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

1. ضرورة تدريب معلمي المواد الاجتماعية على وفق النظرية المعرفية وما وراء المعرفية وذلك نتيجة للاستبيان الذي أظهر أهمية الاحتياج التدريبي وفق النظريتان أعلاه.
2. أن البرامج التدريبية التي تقام في مراكز الاعداد والتدريب غير خاضعة لعملية تحديد الاحتياج التدريبي وفق النظريات العلمية وبالتالي لا تلبي احتياجات الفئة المستهدفة.
3. أن عدد الدورات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية قليل لا ينسجم والأعباء الكبيرة الملقاة على عاتقهم في مجال التعليم.

ثانياً: التوصيات: يوصي الباحث في ضوء نتائج البحث بما يلي:

1. 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.
2. ضرورة تمكين المراكز الخاصة بالتدريب التربوي (مراكز الاعداد والتدريب) على تطبيق معايير التدريب بما جاء ضمن المواصفة القياسية الخاصة بالتدريب (10015)، والتي أكدت على أن التدريب تسبقه مرحلة مهمة هي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.
3. تبني المقياس المستعمل في البحث الحالي وتطبيقه في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية لتربية محافظة كربلاء والمحافظات العراقية الأخرى.

ثالثاً: المقترحات

1. إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول باقي المعلمين في التخصصات الأخرى والمراحل الأخرى (الثانوية، الجامعية) التي لم تتطرق لها الدراسة الحالية.
2. تقويم أداء معلمي المواد الاجتماعية على وفق مهارات ما وراء المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين.
3. 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.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم.

1. أبو جادو، صالح محمد (2006): **علم النفس التربوي الفلسفة والنظريات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. أبو جلالة، صبحي وعليمان، محمد (2012): **أساليب التدريس العامة المعاصرة**، الكويت، مكتبة الفلاح.
3. أبو شعيرة، خالد محمد (2009م): **المدخل إلى علم التربية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. أبو هاشم، عبد السلام (2004): **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة المرحلة الثانوية**، إطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر.
5. أحمد، لارا، (2009): **متطلبات المواصفة الدولية 10015 في البرامج التدريبية وأثرها في أداء المديرين في أمانة عمان الكبرى**، دراسة حالة، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم الإدارية والمالية، قسم إدارة الأعمال، الأردن.
6. الأمام، مصطفى جواد وآخرون (1990): **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
7. أمين، إسامة ربيع (2007): **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spss (الجزء الأول)**، الطبعة (2)، المكتبة الأكاديمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
8. أوصاف، ديب (2006): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم(22)2** ، مجلة جامعة دمشق، سوريا.
9. برامج وندوات مركز التنمية الإدارية والفنية CMD برنامج، "**تحديد الاحتياجات التدريبية**"، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (1994).
10. بشير، سعد زغلول (2003): **دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS**، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد.
11. جروان، فتحي، (1999م): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، عمان.
12. الجمل، سمية حلمي محمد (2017): **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.
13. حسينة أحميد(2004) : **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.
14. حنان عبد الحليم رزق(2001) : **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية**، الجزء الأول، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
15. خاطر، نصري ذياب، وسبيتان فتحي ذياب (2010): **أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات**، دار الجنادرية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
16. خير الدين هني (2005): **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1، مطبعة ع/ بن، الجزائر.

17. د. سالي زكي محمد حسين (2013): **فن التدريب الإبداعي** ، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة.
18. الرفاعي، عقيل محمود (2012): **التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
19. ريموند أ. نوي (2017): **تدريب وتطوير الموظفين**، الجزء الأول، ترجمة: د. علي بن سعيد القرني، طلال بن مسلط الشريف، الرياض.
20. الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة (2007): **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
21. الزيات، فتحي مصطفى (2006): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي والمعرفي وتجهيز المعلومات**، ط2، دار النشر للجامعات، مصر.
22. زيتون، حسن وزيتون، كمال (2003): **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة.
23. سعادة، بهجت احمد، (2001): **المناهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
24. سعيد عمیار، (2008): **أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط**،10، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
25. سليمان وآخر، يحيى عطية وسعيد عبد نافع (2001): **تعليم الدراسات الاجتماعية**، ط2، دبي، دار الحكمة.
26. شحاتة، حسن (1990): **النشاط المدرسي (مفهومه – ووظائفه – ومجالات تطبيقاته)**، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر.
27. عبد الحفيظ، اخلاص، وباهي، مصطفى (2002): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، ط (2)، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
28. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، سعد مرسي أحمد، (1989م): **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح**، ط4، مكتبة النهضة المصرية.
29. عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2011): البحث العلمي "مفهومه، أدواته، أساليبه" ط (13)، الأردن، عمان، دار الفكر.
30. العتوم، عدنان وآخران، (2009): **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
31. العتوم، عدنان، (2004): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان.
32. عطية، علي محسن (2013): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
33. عليمات، محمد عليان (1991): **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة**، ط1، دار الخوايا للنشر والتوزيع، عمان.
34. الغباري، ثائر، أبو شعيرة، خالد محمد (2015): **سيكولوجيا الشخصية**، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
35. فريد، حاجي (2005): **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

36. فليب، بيرنو (2004): **بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة**، ترجمة لحسن بوتكلاي، ط1، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية.
37. فيصل عبد منشد، داود عبد السلامة صبري (2016): **منهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها**، دار المنهجية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
38. قطامي، يوسف (2013): **النظرية المعرفية في التعلم**، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع الأردن.
39. قطاوي، محمد إبراهيم (2007): **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
40. القفعمي، خميس بن عبد الرحمن بن خميس (2001): **الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
41. اللَقاني أحمد حسين، علي أحمد الجمل(2003): **معجم المصطلحات التربوية المعرفية المناهج وطرق التدريس**، ط3، القاهرة، عالم الكتب.
42. ليلى، قطيشات، أبو الرز، محمد (2006): **تصميم البرامج التدريبية وبناؤها**، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، مجلد 45.
43. محمد، جاسم محمد (2006): **نظريات التعلم**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
44. المسعودي، محمد حميد، اللامي، صلاح خليفة (2014): **طرائق تدريس المواد الاجتماعية**، دار الصفاء للنشر، عمان.

List of references:

First: Arabic references:

- The Holy Quran.

1. Abu Jadu, Saleh Muhammad (2006): Educational Psychology, Philosophy and Theories, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
2. Abu Jalala, Sobhi and Oliman, Muhammad (2012): Contemporary General Teaching Methods, Kuwait, Al Falah Library.
3. Abu Shaira, Khaled Muhammad (2009): Introduction to Education, 1st Edition, The Arab Society Library for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
4. Abu Hashem, Abdel Salam (2004): Metacognitive skills and their relationship to intelligence among secondary school students, unpublished doctoral thesis, Zagazig University, Faculty of Education, Egypt.
5. Ahmad, Lara, (2009): International Standard 10015 requirements in training programs and their impact on the performance of managers in the Greater Amman Municipality, a case study, a master's thesis, Middle East University for Graduate Studies, College of Administrative and Financial Sciences, Department of Business Administration, Jordan.
6. Al-Imam, Mustafa Jawad and others (1990): Calendar and Measurement, Dar Al-Hikma for Printing and Publishing, Baghdad.
7. Amin, Osama Rabie (2007): Statistical analysis using the spss program (first part), edition (2), Academic Library, Anglo-Egyptian Library, Cairo, Egypt.
8. Descriptions, Deeb (2006): The training needs of teachers of the first cycle of basic education in the field of educational technologies 2(22), Journal of Damascus University, Syria.
9. Programs and seminars of the Center for Administrative and Technical Development (CMD), "Determining Training Needs", Cairo, Arab Republic of Egypt, (1994).

10. Bashir, Saad Zaghloul (2003): Your Guide to the SPSS Statistical Program, Arab Institute for Statistical Training and Research, Baghdad.
11. Jarwan, Fathi, (1999 AD): Teaching Thinking, Concepts and Applications, Dar Al-Kitab Al-Jami, Amman.
12. Al-Jamal, Somaya Helmy Muhammad (2017): The effectiveness of a proposed training program based on active learning strategies in developing creative teaching skills for mathematics teachers in the basic education stage, Master's thesis, Islamic University, Gaza, College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods
13. Hasina Ahmid (2004): The extent of the primary school teacher's awareness of the concepts related to the competency-based approach to teaching, unpublished master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology and Education Sciences, Batna University, Algeria.
14. Hanan Abdel Halim Rizk: (2001) Determining the training needs of primary education teachers during service in the light of their professional competencies, Part One, Journal of the College of Education, Mansoura University.
15. Khater, Nasri Diab, and Sbeitan Fathi Diab (2010): Methods and Methods of Teaching Social Studies, Dar Al-Janadriyah for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
16. Khair El-Din Hani (2005): The Teaching Approach with Competencies, 1st Edition, A/Ben Press, Algeria.
17. Dr. Sally Zaki, Mohamed Hussein (2013): The Art of Creative Training, 1st Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
18. Al-Refai, Aqeel Mahmoud (2012): Active Learning, Concept, Strategies, and Evaluation of Learning Outcomes, New University House, Alexandria, Egypt.
19. Raymond A. Noe (2017): Staff Training and Development, Part One, translated by: Dr. Ali bin Saeed Al-Qarni, Talal bin Muslat Al-Sharif, Riyadh.
20. Zaghloul, Imad Abdel Rahim and Mahamid, Shaker Uqla (2007): The Psychology of Classroom Teaching, Dar Al Masirah for Printing and Publishing, Amman.
21. El-Zayat, Fathi Mostafa (2006): Cognitive bases for mental and cognitive formation and information processing, 2nd Edition, Universities Publishing House, Egypt.
22. Zeitoun, Hassan and Zeitoun, Kamal (2003): Teaching and Teaching from the Perspective of Constructivist Theory, World of Books, Cairo.
23- Saadeh, Bahjat Ahmed, (2001): Curricula in the Twenty-first Century, Dar Al-Falah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
24. Said Amyar, (2008): The Impact of Teaching by Competency Approach on the Results of the Intermediate Education Certificate, 10, Journal of Humanities and Social Sciences, University of Algiers.
25. Suleiman and another, Yahya Attia and Saeed Abdel Nafeh (2001): Teaching Social Studies, 2nd Edition, Dubai, Dar Al-Hikma.
26. Shehata, Hassan (1990): School activity (its concept - functions - and its applications), Cairo, Egypt, Egyptian Lebanese House for Printing and Publishing.
27- Abdel Hafeez, Ikhlas, and Bahi, Mustafa (2002): Methods of scientific research and statistical analysis in the educational, psychological and sports fields, ed. (2), Cairo, Al-Kitab Center for Publishing.
28. Abdel Latif Fouad Ibrahim, Saad Morsi Ahmed, (1989 AD): Social subjects and their successful teaching, 4th edition, The Egyptian Renaissance Library.

29. Obeidat, Thouqan, Abdel Haq, Kayed, and Adas, Abdel Rahman (2011): Scientific Research "its concept, tools, methods" t(13), Jordan, Amman, Dar Al-Fikr.
30. Al-Atoum, Adnan and others, (2009): Developing thinking skills (theoretical models and practical applications), 2nd edition, Dar Al-Masira for printing, publishing and distribution, Amman.
31. Al-Atoum, Adnan, (2004): Cognitive Psychology, Theory and Application, Dar Al-Maysara for Printing and Publishing, Amman.
32. Attia, Ali Mohsen (2013): Modern Curricula and Teaching Methods, 1st Edition, Dar Al-Moharaj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
33. Alimat, Muhammad Alyan (1991): Modern trends in education, training and administration, 1st edition, Dar Al-Khawaya for Publishing and Distribution, Amman.
34. Al-Ghubari, Thaer, Abu Shaira, Khaled Muhammad (2015): Personal Psychology, 1st Edition, Dar Al-Issan Al-Alamy for Publishing and Distribution, Arab Society Publishing Library, Amman.
35. Farid, Hajji (2005): The pedagogy of teaching with competencies, Dar Al Khaldouniyah for Publishing and Distribution, Algeria.
36. Flip, Berno (2004): Building competencies from school, translated by Hassan Bouteklay, 1st Edition, Casablanca, Education World Publications.
37. Faisal Abdel Munshid, Daoud Abdel Salama Sabri (2016): The Social Studies Curriculum and its Teaching Methods, House of Methodology for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
38. Qatami, Youssef (2013): Cognitive Theory in Learning, 1st Edition, Dar Al-Maysara for Publishing and Distribution, Jordan.
39. Kattawi, Muhammad Ibrahim (2007): Methods of Teaching Social Studies, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
40. Al-Qafami, Khamis bin Abdul Rahman bin Khamis (2001): Training needs of the educational supervisor in the knowledge society, unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Saudi Arabia.
41. Al-Laqani Ahmed Hussein, Ali Ahmed Al-Jamal (2003): A Dictionary of Cognitive Educational Terms, Curricula and Teaching Methods, 3rd Edition, Cairo, World of Books.
42. Laila, Qtaishat, Abu Al-Raz, Muhammad (2006): Designing and Building Training Programs, Teacher’s Message, Ministry of Education, Hashemite Kingdom of Jordan, Volume 45.
43. Muhammad, Jassim Muhammad (2006): Learning Theories, 1st Edition, House of Culture for Publishing and Distribution, Amman.
44. Al-Masoudi, Muhammad Hamid, Al-Lami, Salah Khalifa (2014): Methods of Teaching Social Studies, Dar Al-Safa Publishing, Amman.