جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا

الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم

إعداد

نانسي محمد محمود صفران

إشراف

الدكتورة ختام احمد بني عمر

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج العامة والتدريس

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة جرش

كانون الثاني 2023

التفويض

أنا نانسي محمد محمود صفران، أفوض جامعة جرش بتزويد نسخ من رسالتي "**الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم**" للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:.....

التاريخ: 15 \ 1 \ 2023

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بعنوان "الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم".

وأجيزت بتاريخ \ \2023م.

أعضاء لجنة المناقشة:

الدكتور		التوقيع
الأستاذة الدكتورة ختام أحمد بني عمر	(مشرفًا /رئيسًا)	.....
الأستاذ الدكتور شاهر ذيب أبو شريخ	(مناقشًا داخليًا)	.....
الأستاذ الدكتور ماجد الابراهيم الخطايبه	(مناقشًا خارجيًا)	.....

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ۖ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ

الآية (32) من سورة البقرة

إهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار ... إلى من علمني العطاء بدون انتظار ...

إلى من أحمل أسمه بكل افتخار ... أرجو من الله أن يمد في عمره لترى

ثمارًا قد حان قطافها بعد طول انتظار... والدي العزيز

إلى نور عيني ... وضوء دربي ... ومهجة حياتي ... من كانت دعواتها

وكلماتها رفيق الألق والتفوق ... أمي الحبيبة

إلى من هم أقرب ألي من روحي إلى من شاركني حضن الام وبهم استمد

عزتي وإصراري ... أخواني

ومن كانوا سبب ابتسامتي ... ومكانة الاخوات لي دائمًا ... إلى من أكن لهن

كل الاحترام والتقدير.. زوجات أخواني

وأخيرًا إلى من ساعدني، وكان له دور من قريب أو بعيد في إتمام هذه

الدراسة، سائلة المولى عز وجل أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا

والأخرة.

شكر وعرفان

تصديقًا لقوله تعالى: ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُم﴾ (إبراهيم: من الآية 7).

إلهي لا تطيب الليل إلا بشكرك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك، فلَك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ولكَ الحمد والـ شكر على نعمك التي لا تعد ولا تحـ صى، والـ صلاة والـ سلام على نبيك وحبيبك المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم، وبعد:

أتـ قدم بـ خالص الشـــكر وامتـ ناني إلى مشـــرفتي **الـ فاضـــلة الـ دكتورة خـ تام بني عمر**، لأشرافها على هذه الرسالة وعلى ما قدمته لي من علم نافع وارشاد متميز وسراجاً تـ ضيء لي مـ سيرتي العلمية والتي كان لآرائها وتوجيهاتها القيمة أكبر الأثر في وـ صول هذه الرسالة إلى شكله الحالي، فكانت نعم المشرف ونعم الموجه، أسأل الله العلي العظيم أن يجزيها خير الجزاء في الدنيا والآخرة. ويـ سعدني أن أتوجه بالـ شكر والعرفان لجميع أعـ ضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية قسم الدراسات العليا.

كما أتقدم بالـ شكر والعرفان إلى عـ ضوي لجنة المناقـ شة الأ ستاذ الدكتور شاهر أبو شريخ والأ ستاذ الدكتور ماجد الخطايبه، الذين سمحوا لي بالوقوف أمامهم لأرتوي من بحر علمهم ومعرفتهم.

ولا يفوتني وأنا أطوي آخر صـــفحات هذه الرســـالة أن أعبر عن خالص شـــكري وتقديري لكل من قدم لي يد العون بالنصح والإرشاد والتوجيه والمساعدة لإكمال هذه الرسالة داعياً الباري عز وجل أن يوفقهم جميعاً.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
آية قرآنيه	د
اهداء	ه
شكر وعرفان	و
فهرس المحتويات	ز
قائمة الجداول	ى
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة واهميتها	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	3
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة	6

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	6
الفصل الثاني: الادب النظري والدراسات السابقة	
الادب النظري	8
الدراسات السابقة	22
التعقيب على الدراسات السابقة	27
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	28
مجتمع الدراسة وعينتها	28
أداة الدراسة	29
صدق الأداة	30
ثبات أداة الدراسة	33
المعيار الاحصائي	34
إجراءات الدراسة	34
المعالجات الإحصائية	35
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج السؤال الأول	36
نتائج السؤال الثاني	46

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة نتائج السؤال الأول	54
مناقشة نتائج السؤال الثاني	56
التوصيات	59
المصادر والمراجع	60
الملاحق	67
الملخص باللغة الإنجليزية	84

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها	29
.2	معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه	31
.3	معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية	32
.4	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية	33
.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	37
.6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المحتوى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	38
.7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	39
.8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المنهاج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	40
.9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	42

.10	المتو سطات الحـ سابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة بخواص المتعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	43
.11	المتو سطات الحـ سابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة الأهداف والقيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	44
.12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة التكنولوجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	45
.13	المتو سطات الحـ سابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الـ صفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم	48
.14	المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة	49
.15	تحليل التباين الأحادي لأثر ســـنوات الخبرة على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم	50
.16	المقارنات البعدية بطريقة شيفية **(Scheffe)** لأثر سنوات الخبرة على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصـــفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم	52

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	67
2	أسماء المحكمين	73
3	الأداة بصورتها النهائية	74
4	كتاب تسهيل المهمة	81

الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم

إعداد

نانسي محمد محمود صفران

المشرفة

الدكتورة ختام أحمد بني عمر

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم، في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على سبعة مجالات تم التأكيد من صدقها وثباتها، أما عينتها فتألفت من (168) معلماً ومعلمة في مديرية تربية لواء دير علا ممثلة مجتمع الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج؛ أهمها، أن الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المؤهل العلمي. في ضوء النتائج قدمت عدة توصيات؛ أهمها، التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على المعارف البيداغوجية استجابة لمتطلبات تطوير التعليم.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات البيداغوجية، معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

الفصل الأول

خلفية الدراسة واهميتها

مقدمة

قال تعال: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿3﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾ " سورة العلق، فمنذ خلق الله البشرية حث سبحانه وتعالى على العلم والتعلم لما لها من فضل عظيم يعود عليهم بالمنفعة، واكد الله تعالى في هذه الآيات الكريمة على كرمه بنعمة التعليم والتعلم، وأن نعمة التعليم أكبر نعمة، فالعلم غذاء للعقل وراحة للذات، إن تعليم الناس في حد ذاته ثروة كبيرة تعتز بها الأمم، وتتنافس الدول المتقدمة في ميدان التعليم والتعلم على اعتبار أن التفوق العلمي يحافظ على ريادتها، وكذلك تهتم الدول النامية بالتعليم والتعلم لتلحق بركاب الدولة المتقدمة.

ينشد كل مجتمع التكامل والتقدم والرقي في جميع أنظمته، وخصيصا الأنظمة التربوية والتعليمية ليبحث لنفسه عن مكان مميز في الحضارة الإنسانية، فقد أصبح التعليم مسؤولا عن تنمية الفكر، وصياغة الاتجاه، ورقي الوجود، ولا خلاف في أن التربية تبدأ أولا مع الطفل فلا أساس متين لأية أمة من الأمم إلا بالتربية الصحيحة لأطفالها، وتقديم تعليم متطور لهم (الدليمي والعموش، 2016)

لقد اهتمت الأنظمة التربوية المختلفة بالمعلم والمتعلم على حد سواء، وذلك بإيجاد طرق وأساليب حديثة للتواصل فيما بينهم للوصول إلى أعلى مراتب العملية التعليمية، حيث إن دور التربية هو ايجاد بيئة تعليمية ذات مستوى عال، وتهيئة جميع السبل للوصل إلى المعلومة، بالإضافة إلى تقديم

الأنظمة التربوية دورات تدريبية لتأهيل المعلمين للقيام بدورهم بشكل فاعل، وذلك بهدف اتاحة الفرص المناسبة لجميع المعلمين، واعطائهم المساحة الواسعة، والحرية التامة من أجل بناء جيل يتحلى بالمعرفة والوعي، وقادر على مواجهة التحديات العلمية والتقنية للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة (النمر، 2015).

إن الاهتمام بالمعلم وتطوير مستوى أدائه هو المحور الرئيسي لعمل الكثير من أنظمة التعليم فهو العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية التي لا يمكن نجاحها إلا بوجود المعلم المؤهل، ويعتبر المعلم العنصر الفاعل والمؤثر في تحقيق اهداف النظام التعليمي (الشطناوي، 2016).

ومع تزايد الاحتراف المهني، وتقدم التربية كفن له أصول خاصة، وقواعد مرعية، ظهر المعلم البيداغوجي الذي ركز اهتمامه على معرفة التدريس الفنية، اذ أن قيمة المعرفة لدى هذا النمط من المعلمين البيداغوجيين تكمن في طريقة تعليمها، فقد أهتموا بتبسيط المادة، والتدرج في تعليمها، وابتكار وسائل مناسبة لعرضها (قمبر، البيلاوي، الصاوي، 1997).

وتعرف البيداغوجيا بأنها المعرفة بالمهارات التدريسية للحصول على تعلم فعال، وهي تشير إلى أن التعليم يجمع بين العلم والفن فالعلم معرفة، والفن مهارة، والفرق بينهما أن العلم هو إلمام المعلم بالمادة التعليمية، بينما الفن هو مجموعة من المهارات التي يمتلكها المعلم في توضيح المعرفة، وتوصيل المعلومة للتلاميذ بأسهل الطرق، وهذا يشير إلى أن المعرفة يمكن أن تتحقق عن طريق الدراسة بينما يتطور الفن من خلال الممارسة المستمرة بصورة فعالة أكثر تحت توجيه المعلم، من هنا يتضح أن امتلاك المعلم المزيد من المعرفة البيداغوجية من شأنه أن ينمي اهتمامات التلاميذ ودافعيتهم نحو التعليم، مما قد يؤدي إلى تحسين مستوى التعليم وزيادة مهارة التلاميذ (النمر، 2015).

وحدد شولمان (Shulman, 1987) الاحتياجات البيداغوجية للمعلمين بـــأنها تمثل تمازج المحتوى مع البيداغوجيا بهدف تطوير فهم لكيفية تقديم مادة تعليمية معينة أو قضية أو مشكلة، وتكييفها بما يتلاءم مع الاهتمامات والقدرات المختلفة للمتعلمين، وتتمثل في جملة التمثيلات والاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم في تعليم محتوى محدد لفئة معينة من الطلبة، مع الاهتمام بخصائص المتعلمين، والسياق التربوي الذي يتم فيه التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد المعلم هو المصدر والقدوة للتلاميذ في التوجيه، وكيفية التعامل مع المواقف المختلفة التي قد تواجههم في شتى مناحي الحياه العملية التعليمية، فله دور مميز وعظيم في تحقيق التعلم الفعال، فبلا معلم متمرس، يعي دورة لا يمكن لأي نظام تعليمي تحقيق الأهداف المنشودة، ويرى عطية (2007) أن المعلم مفتاح العملية التعليمية، والرائد الذي يعتمد علية المجتمع في تنشئة أبنائه تنشئه قوية تستجيب لمتطلبات الأمة، وهو عنصر فعال بالنظام التعليمي لتمثيلة من النضج العقلي والخبرات المعرفية والفنية، والقدرة على التوجيه المهني والتخطيط والمتابعة لتحسين العملية التعليمية. حيث يشير المؤتمر التطوير التربوي المنعقد في الأردن سنة (2015) إلى ضرورة الارتقاء بمستويات أداء النظام التربوي ليواكب حاجات المجتمع المحلي والعالمي ومتطلباته المتجددة والتنمية الشمولية المستدامة في الأردن، وتدور أهداف وأهمية هذا المؤتمر باتجاه تحقيق إصلاح عميق للعملية التربوية، وإرساء تقاليد المشاركة الفعلية في بناء منظومة تربوية تعيد للنظام التربوي الأردني ألقه وتميزه بين الأنظمة التربوية العربية والعالمية، مشيرًا إلى أهمية إعادة النظر في المناهج وتدريب المعلمين والانتقال إلى التعليم الإبداعي والتفكير في التعليم إلى جانب توفير البيئة المدرسية التي توائم خطة

التطوير التربوي، بالإضافة إلى الأهمية الكبيرة في برامج تأهيل المعلمين، وإعدادهم في الجامعات وتدريبهم قبل الخدمة، وإعادة تدريب المعلمين القدامى اثناء الخدمة لتمكينهم من مواكبة أساليب التعليم الحديثة، إلى جانب إيجاد برامج نوعية لمختلف فئات الطلبة حسب مستواهم في اختبارات الذكاء والاختبارات الأخرى للمتفوقين في كل المراحل الدراسية مع التركيز على الانفتاح على التكنولوجيا في التعليم، وحوسبة التعليم والإفادة من التعليم المبرمج وتمكين الطلبة من مهارات التعليم الالكتروني، معتبرًا أن تطوير نوعية التعليم وتحسين اداءه وموارده البشرية سينعكس بشكل إيجابي ومهم على قطاع التعليم العام وسوق العمل في الأردن.

وقد أشارت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا والصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المجال الرئيسي الثالث منها إلى المعارف البيداغوجية التي يجب توافرها لدى المعلم حتى يكون قادرا على أداء عمله المهني بالصورة المُرضية، لذا لا بد من تعرف الاحتياجات البيداغوجية للمعلمين للوقوف على هذه الاحتياجات، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في تعرف الحاجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم، وبالتحديد فإن الدراسة جاءت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم.
- تعرف إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين، الاول الأهمية العلمية والثاني الأهمية العملية، وفيما يلي توضيح لهما:

أولا: الأهمية العلمية

- تكمن أهمية الدراسة في التعرف على الاحتياجات البيداغوجية لدى معلمين الصفوف الثلاثة الأولى.
- إثراء الدراسات السابقة التي تناولت المعارف البيداغوجية.

ثانيا: الأهمية العملية

- تتوقع الباحثة أن يستفيد معلمو الصفوف الثلاث الأولى من هذه الدراسة من خلال بذل جهود كثيرة مضاعفة تسهم في ردم الفجوات التي تظهر؛ مما تساهم في تعظيم الأهداف المتحققة.

- يمكن أن تشكل هذه الدراسة تغذية راجعة للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم حول الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى لأخذها بعين الاعتبار في البرامج التدريبية.

حدود الدراسة

اجريت الدراسة وفقا للحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا.
- الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022م.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء دير علا.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

البيداغوجية

الذخيرة التي يكونها المعلم حول موضوع معين ويطورها خلال خبرته، وتكرار تخطيطه وتدريسه للموضوع، وتتضمن سبع عناصر: معرفة المحتوى، وخصائص الطلبة، والمعتقدات حول التعلم والتعليم، ومعرفة المصادر، والسياق، ومعرفة بأهداف وفلسفة التربية، والمعرفة حول المنهاج (Hashweh, 2005).

وتعرف اجرائيا بالفن والطرق والوسائل المتبعة في مهنة التدريس وتعني الطرق التعليمية المتبعة للتدريس والتي يستخدمها ويختارها المعلم لتعليم طلابه وفقا للمجالات التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

الاحتياجات

عرفها ساشيري (Saccheri, 2008, 24) بأنها الفجوة الحاصلة بين المهارات والمعارف والاتجاهات التي يتطلبها العمل والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يمتلكها الفرد.

وتعرف اجرائيا بأنها التغيرات المطلوب احداثها في المعارف البيداغوجية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم للواء ديرعلا وفقا للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي تم اعدادها لهذا الغرض.

معلمو الصفوف الثلاث الأولى: هم المدرسون الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى، ويحملون درجة البكالوريوس في تخصص معلم الصف في مديرية تربية وتعليم للواء ديرعلا.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتألف هذا الفصـــل من جزأين، الأول الأدب النظري الذي تضـــمن الموضـــوعات المتعلقة بالبيداغوجية، ومفهوم البيداغوجيا، ومجالاتها، وخصـــائصـــها، وأهميتها، والمعرفة البيداغوجية بالمحتوى والتكنولوجيا، والثاني يـ ضم الدرا سات الـ سابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بمو ضوع الدراسة والتعقيب عليها.

أولا: الأدب النظري

إن التغيرات التي تحدث في المجتمع تؤدي إلى إحداث تغيير في حاجات أفراده؛ وذلك لأن الأفراد يتأثرون سيكولوجيا بالتغيرات الاجتماعية، فتظهر لديهم حاجات جديدة وتتلاشى حاجات قديمة، وهذا يتطلب أن يكون المعلم مكتسب لمهارات متطورة في الأنظمة التربوية لتزويد الحصة الصفية بالمعلومات والأفكار القادرة على أن يتقبلها الطالب ويفهمها بوضوح، مراعيا الفروق الفردية، مستخدما التكنولوجيا وأساليب التعليم الحديثة ألا وهي البيداغوجيا (عاشور وأبو الهيجاء،2009).

تم اصدار العديد من الكتب والأدلة حول أساليب وطرق التدريب للعديد من العاملين في مختلف المؤسسات، فأهمية التدريب وتحديد احتياجاته لكل مؤسسة لابد أن يتفق مع متطلبات البيئة التي تعمل فيها المؤسسة، وتمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى من عملية التدريب حيث إن الهدف من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هو تقدير نوع التدريب والفئة التي تحتاج إليه لتحديد

أهداف معينة أو التغلب على معوقات معينة وتهدف ايضًا إلى معرفة المهارات المطلوب اكتسابها (عصام، 2018)

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من العوامل المهمة لتدريب المعلمين (Laird, 2010)، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أهمية تحديد احتياجات فئة المعلمين المستهدفة بالتدريب، حيث إن نجاح التدريب يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وأن أي برنامج تدريبي لا يبنى على أسس علمية لن تكون له قيمة ولن يجدي نفعًا (يونس، 2012)، وتعد عملية تدريب المعلمين وتأهليهم مهنيًا من القضايا التي تمثل اهتمام التربويين في مختلف دول العالم لما لها من دور فاعل في تحسين مستوى أداء المعلم والطالب، وتطوير العملية التعليمية، فإعداد الكتب والمناهج والبرامج التعليمية على أهميتها، قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن المعلم قد أعد إعدادا مناسبًا لممارستها في الموقف التعليمي بشكل جيد، لذا فإن عملية التدريب ينبغي أن تستند إلى الاحتياجات التدريبية الفعلية، بهدف أحداث تغييرات إيجابية مستمرة في أداء المعلمين وخبراتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم (طعاني، 2009)، وأعتبر التدريب أحد المكونات الجوهرية للتعليم مدى الحياة (Svatopluk, 2010).

مفهوم الاحتياجات التدريبية

يعرفها الخليفات (2010) بأنها مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي. وتعرف بأنها الفرق بين ما يجب تنفيذه من قبل المعلم بدرجة عالية من الكفاءة والمهنية، وبين ما يقوم به على أرض الواقع ويضيف (عطوان، 2008)، وأعتبرها أبو الروس

(2001) هي جوانب الضعف أو قصور ناتجة عن قله التأهيل للمهنة، أو مشكلات العمل، أو التطورات العلمية، أو الترقي في السلم الوظيفي، وتمثل الركن الأساسي لعملية التدريب الفعالة، وهي عملية مستمرة وبحاجة إلى تنظيم وتحديد دقيق ومفصل لها من أجل العمل على علاجها أو التخفيف من حدتها على الأقل.

وفي تعريف آخر هي حجم الفجوة ما بين الأداء الفعلي من قبل الفرد وما بين ما يجب أن يكون عليه الأداء المطلوب أو المستهدف وفقًا للمعايير والمقاييس والأهداف والخطط المعتمدة (العبادي وآخرون، 2006).

أهمية الاحتياجات التدريبية

تنبع أهمية الاحتياجات التدريبية كما أشار إليها عصام (2018) من كونها المصدر الرئيس لأهداف البرامج التدريبية، فأي خلل أو ضعف أو تساهل في تحديد هذه الاحتياجات بأسلوب علمي صحيح وموضوعي سيكون له أثر وانعكاس سلبي على العملية التدريبية، ومن هنا يبرز أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية والأسس والأساليب التي تعتمد عليها، وذلك لعدة أسباب منها: أنها الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقيم البرنامج التدريبي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشر ليوجه التدريب توجيها صحيحًا، ويساعد في التركيز على الأداء الحسن والهدف الأساسي من التدريب، ويوضح الأفراد (المعلمين) المراد تدريبهم ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منهم، وغياب تحيد الاحتياجات أو عدم تحديدها بشكل صحيح ودقيق يعتبر إضاعة للجهد والوقت والمال،

كما وضح الطحاني (2002) أهمية الاحتياجات بأنها تتمثل في تحسين أداء الفرد، ومواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة والتنظيمية المستجدة، وتقليل الحاجة إلى الإشراف، وتحسين وتحقيق الاستقرار الوظيفي للعاملين فيه، وتحسين الخدمات المقدمة للطلبة.

طرق تحديد الاحتياجات التدريبية

هنالك عدة طرق في تحديد الاحتياجات التدريبية أهمها كما أشار إليها الطعاني (2009):

اولًا: تحليل المنظمة

وتعني دراسة الأوضاع التنظيمية، والأنماط الإدارية لتحيد مواطن الضعف أو الحاجة إلى التدريب داخل التنظيم، وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب.

ثانيًا: تحليل العمل

ويقصد بها الدراسة العلمية المتعلقة لتحديده، ومعرفة طبيعته وأهمية كل عملية منها، ومعرفة الخصائص والشروط الواجب توفرها في من يقوم به، وحصر الواجبات الخاصة بكل وظيفة، ويتلخص بمعرفة القدرات والاستعدادات والسمات التي يجب توفرها بالشخص المراد قيامه بهذا العمل (مقدم ،1998).

وفي الخطوة النهائية من تحليل العمل يتم الوصول إلى بيانات تسمى وصف العمل، تحدد العمليات في هذا العمل وطبيعته وأهمية كل منها وكيف تؤدى، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الاتية:

- ما العمليات والواجبات المتضمنة وما طبيعتها؟

- لماذا تؤدى كل عملية منه وما هي الأهمية النسبية لكل منها؟
- كيف تؤدى هذه العمليات وما هي الطرق العامة المتبعة في كل منها؟

ثالثًا: تحليل الفرد

أن تقدير الاحتياجات على مستوى الفرد هو تقدير للفجوة بين مستوى المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات الموجودة حاليًا، وبين المستوى المأمول لشخص المعني بمهام وظيفته، حيث تشمل دراسة الفرد من جميع النواحي المعرفية والسلوكية والفكرية والمهاراتية والابداعية والخصائص الشخصية وغيرها (الطعاني، 2009).

مفهوم البيداغوجيا

كلمة البيداغوجيا مصطلح يوناني الأصل يتكون من كلمتين وهما ؛Peda وتعني الطفل، agoge وتعني فعل التوجيه والقيادة والتنمية والتربية، وبذلك تعني البيداغوجيا لغويا: تربية الأطفال أو فن تربية الأطفال، وفي الفلسفة اليونانية تطلق البيداغوجيا على العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدراسة، ويعمل على مساعدة الطفل حتى يصبح راشدا، بينما عرفها الفلاسفة القدامى مثل ارسطو وأفلاطون على أنها "وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع"، وبناء على ذلك ركزت الطرق البيداغوجية في المناهج المدرسية على مبدأ الحفظ وتخزين المعلومات والتقليد، وتمثل القيم الاجتماعية، وتقديس المعلم باعتباره مصدر المعرفة، والنموذج المثال والقدوة الذي ينبغي إجلاله، وتقمص شخصيته دون أدنى رفض أو اعتراض (بروال، 2014).

ووصفها عودة (2008) بأنها المعرفة التي تشتمل على طرق التدريس المختلفة، لتسهيل عملية الفهم عند الطلبة، والتي تراعي في مضمونها مستوياتهم وادراكاتهم، والمفاهيم السابقة لديهم،

وينطبق ذلك على من لديه معرفة في أصول تدريس المواد، وكيفية عرضها، والآلية المناسبة لعرضها بأفضل الطرق والوسائل التعليمية، وكذلك المعرفة بالبيئة الصفية المناسبة، والمعرفة بكيفية طرح الأسئلة، والأسلوب المناسب للتقويم مع مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، حيث يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية التعلمية، لذى فإن من يعلم يحتاج إلى معرفة أكبر تفوق المعرفة العلمية، وهي المعرفة للمهارات البيداغوجية في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وتعرف بأنها "الذخيرة التي يكونها المعلم حول موضوع معين، ويطورها خلال خبرته، وتكرار تخطيطه وتدريسه للموضوع، وتتضمن سبع عناصر: معرفة المحتوى، خصائص الطلبة، المعتقدات حول التعلم والتعليم، معرفة المصادر، السياق، معرفة بأهداف وفلسفة التربية والمعرفة حول المنهاج" (Hashweh, 2005).

ويعتبر مصطلح البيداغوجيا من وجهة نظر دور كايم نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس والاجتماع واعتبرها أنطوان ماكرينكو(Antoine Macrinko) على أنها العلم الأكثر جدلية، والذي يرمي إلى هدف علمي (الدريج،1990).

لذلك اجتهد الكثير من المفكرين والفلاسفة منذ العصر الحديث إلى الأن في إيجاد طرق ومناهج ونظريات توثق علاقة المعلم والمتعلم خاصة في مسالة التواصل والانسجام داخل الفصل التعليمي.

وتشتمل البيداغوجيا في مفهومها من وجهة نظر الفاسي (2020) على بعدين؛ أولهما البعد النظري: وهو مجمل النظريات والرأي العلمية والمنهجية التي تهتم بدراسة الظواهر التربوية، وتعمل جاهدة على خلق مناهج وتقنيات تواصلية جديدة تتماشى مع متطلبات الظواهر التربوية، بهدف الارتقاء الدائم بجودة التعليم. وثانيهما البيداغوجيا في بعدها التطبيقي: وهي تلك الحركة والنشاط التفاعلي الذي

يكون داخل الفصل بين المعلم والمتعلم، وهو أسلوب ملموس وعملي، ويختلف من معلم لآخر، وذلك حسب قدرة المعلم على تحويل قدرته البيداغوجية من الموقع النظري إلى التفعيل والتطبيق.

وعرفها البوهي، المصري، ماجد، الرحيم(2019) في ثلاث نقاط:

- البيداغوجيا هي مجمل الاستراتيجيات التي يتبناها المعلم في سبيل الإرشاد، وتبسيط المادة المدروسة للمتعلم.
- البيداغوجيا هي كل فعل أو نشاط يقوم به المعلم داخل الفصل بالرفع من المستوى المعرفي للمتعلم.
- وظيفة البيداغوجيا أساسا هي خلق أساليب وطرائق تيسر عملية التعلم.

شكلت البيداغوجيا مفهومًا مهمًا في علم التربية، أذ عرفت بأنها مجموعة من القواعد التي تسهم في تمكين المعلمين وتعزيز نظرتهم للعملية التعليمية، نظرًا لكونها تهتم بالأهداف المراد تحقيقها (عبد السلام،2007)، وبين الزاوي(2008) أن التقنيات والوسائل المتبعة من قبل المعلمين في الصف لتسهيل عملية شرح المحتوى الدراسي للطلبة وتمكينهم من التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في فهم المحتوى الدراسي للمادة، كما تعد عملية تأهيل المعلم بيداغوجيًا في مجال التربية من القضايا المهمة كون المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية (أبو هندة، 2017).

إن التربية بأساسها ومبادئها تتخطى الأسرة التي هي الحلقة الأولى في حياة الفرد، إلى الحلقة الثانية ألا وهي المدرسة، والتي تعتبر فيها التربية ملازمة وملاحقة لعملية التعليم والتدريس، فيقع على عاتق المعلم مسؤولية كبيرة في التعليم وتربية الأجيال، وهذا يشير إلى أن المعرفة يمكن أن تتحقق

عن طريق الدراسة، بينما يتطور الفن من خلال الممارسة المستمرة بصورة فعالة أكثر تحت توجيه المعلم (زيتون، 1997).

عناصر البيداغوجيا

هنالك عدة عناصر تقوم عليها البيداغوجيا أورد غنيمات (2019) منها: معرفة طرق التدريس المختلفة مع ضبط الوقت والحالة الملائمة لتطبيق أي منها، والإلمام بالطريقة الصحيحة لتقييم مستوى الصف، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومعرفة وتجديد الأهداف التعليمية بصورة دائمة ومتطورة، والتعامل مع مختلف الصفوف من خلال الفصل الدراسي الواحد.

مجالات المعرفة البيداغوجية

حدد شـــولمان (Shulman) المشـــار إليه في المجدلاوية (2009) البيداغوجيا في ســـبعة مجالات وهي:

1. **المعرفة البيداغوجية العامة:** تشمل هذه المعرفة المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها قواعد تنفيذ عملية التدريس، مثل التخطيط للتدريس، والإدارة الصفية، وطرح الأسئلة، وتقويم التدريس، وكيفية التعامل مع الطلبة.
2. **المعرفة بخصائص المتعلمين:** يتم التركيز على المعرفة المتعلقة بالمتعلمين من حيث اهتماماتهم، وحاجاتهم التعليمية، والفروق الفردية بين الطلبة، ومعرفة خبراتهم السابقة، ودافعيتهم، وحالاتهم النفسية، والصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلمهم المحتوى العلمي، وتقبل آرائهم وأفكارهم.

3. **المعرفة المنهاجيه:** يتم في هذا الجانب معرفة المعلم بالمنهاج الرسمي المقرر، ومعرفته في إنشاء الاختبارات، ومعرفته في عمل الوسائل، والمواد التعليمية، وتنظيم الخبرات والأنشطة التربوية.
4. **المعرفة البيئات التعليمية (معرفة السياق التربوي):** يشتمل على معرفة الأشكال المحتملة للإدارة الصفية، والمعرفة عن المدرسة، ومعرفة البيئة الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه الطلبة، ومعرفة السياق الاجتماعي للطلبة واهتماماتهم وخلفيتهم الثقافية، ونقاط القوة والضعف لديهم.
5. **المعرفة بالمحتوى:** وتعني فهم المعلم لبناء المادة التعلمية؛ بحيث يتضمن فهمه وإدراكه للمفاهيم والمهارات الأساسية التي تصف وتحدد المادة، والطرق التي ترتبط بها هذه المفاهيم والمهارات معا، وفهم طريقة تنظيم المعرفة، والمنطق الذي بنيت عليه، ومصداقية بناء المادة.
6. **المعرفة بالفلسفات والأهداف العامة والخاصة:** تهتم هذه المعرفة بالقيم، والمعايير الأخلاقية، وبالفلسفات، والخلفية التاريخية، وآثارها على التدريس.
7. **المعرفة التعليمية بالمحتوى:** تشمل تحليل المحتوى المعرفي، وتحديد الأنشطة، وتنظيم سير التدريس، وتحديد الطرق التدريسية الخاصة بالمحتوى المعرفي، ويعتبرها شولمان ذات أهمية خاصة؛ وذلك لأنها تمثل مزيج بين المحتوى والبيداغوجيا، لتكوين المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وما تقتضيه من معرفة خاصة بكيفية تنظيم المحتوى، وتمثيله، وتقديمه بما يتناسب مع قدرات الطلبة وميولهم.

وعرفها شولمان (Shulman, 1986) بأنها معرفة طرق التدريس المستخدمة في تدريس محتوى معين، مع استخدام عدة طرق لتدريس موضوع واحد؛ وذلك لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم

عن طريق استخدام استراتيجيات التدريس البديلة، أي أنها الطريقة التي يمكن بها صياغة وتمثيل المحتوى لتحقيق التعلم الفعال.

إن استعانة المعلم بالمعرفة البيداغوجية في تطوير طرق وأساليب تدريسه تنعكس إيجابيًا على الطلبة من خلال تحديد احتياجاتهم والصعوبات التي يواجهونها، وذلك من خلال تخطيط المعلم في الإدارة الصفية وإشراكه في برامج الإنماء المهني، والتي إذا ما تمّ تصميمها بشكل جيد لا بد أن تنعكس على تطوير المحتوى البيداغوجي لدى المعلم (الحجري، 2009).

خصائص البيداغوجيا:

اهتمت الدول بنظامها التربوي بهدف تحسين التعليم وزيادة الجودة، إلا أن هذا التحسين يحتاج إلى الجودة والكفاية من قبل المعلم والطالب، ففي مرحلة توفر المعارف وسهولة الحصول عليها يصبح دور التعليم ليس مجرد نقل المعرفة فقط بل يحتاج إلى تنمية المهارة الفكرية والعاطفية والحس حركية، ويأتي ذلك في احترام مبادئ التعلم وأنماطها والتقويم بشكل سليم لإيجاد الفروق وإدخال المقومات اللازمة بشكل دائم (توبي، 2006).

وأما خاصيتها في المجالات التربوية فهي تتعامل مع الطالب على أنه ذات فاعلة، وكائن اجتماعي يحسن التكيف والتعامل مع المواقف المستجدة، وبالتالي الاندماج في الحياة الأسرية والمجتمعية كما أنها مهارات تنظيمية تحتاج إلى التخطيط، وحسن إدارة الوقت واستثماره، وتنظيم المعارف واختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتنفيذ (منصف،2007). ففي البيداغوجيا الحديثة لم تعد المعرفة هي أساس التعليم، وإنما توظيف الوسائل التعليمية للوصول إلى تلك المعرفة أمر في غاية الأهمية، فيجب أن يكون التعليم مثقفا ومحفزا وفعالا في آن واحد، إذ اصبح المعلم منظما للأنشطة

التعليمية، والطالب من يقوم بالبحث والاستكشاف عن المعرفة للاستفادة منها، وذلك بطرق تدريس نشطة متطلبة مجموعة من المبادئ أهمها: قيام المعلم بدور المرشد والموجه، والتزام الطالب بالنشاط عند العمل به ومنحه الإحساس بالمسؤولية. وبحسب رأي بورشيك (2013) فان دور وزارة التربية يبرز في إعداد مجموعة من الدورات التدريبية لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، وذلك بسبب التغيرات المستمرة في النظم التعليمية (فريد، 2005).

ويبقى دور المعلم في هذا الإطار تقديم المعلومات وتحليلها، مما يجعل اكتساب المعرفة ممكنة من خلال أنشطة وتمارين للتدرب على المهارات، ممّا يؤدي إلى وظائف بيداغوجية فعالة توجه نحو أهداف تعليمية تدور كلها حول التكوين، وينبغي على المعلم الإلمام بالأهداف العامة والخاصة، ووسائل التقويم المناسبة، والأدوات الموظفة لأجل تحقيقها، وكلما كان هنالك تنوع في مواد التدريس كان للطالب فرصة أكبر للتعلم (منصف، 2007).

أهمية البيداغوجيا

تكمن أهمية البيداغوجيا في وظائفها المتعددة، وخصائصها الكثيرة، ولولا تلك الأهمية لما نالت قسطا وافرا من اهتمامات التربويين في دراساتهم التربوية، ويشير هاروشي (2005) أن هنالك نوعين من الطرائق التدريسية هما:

- **بيداغوجيا المحتوى:** وتعنى بالتلقين؛ أي مجرد نقل المعرفة فقط، ويقتصر دور المعلم على تخزين المعلومات لدى المتعلم لغايات الامتحان دون الاستفادة منها في حياته العملية.
- **بيداغوجيا الكفايات:** دعت إلى الابتعاد عن بيداغوجيا المحتوى، واهتمت بمدى امتلاك المعلم للمادة التعليمية من حيث الحقائق والمعارف والمفاهيم والمصطلحات، التي بدورها تحفز المعلم

لتنشيط الطلبة، وجعلهم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية من خلال استخدام أساليب ونشاطات هادفة.

إن الأهداف التربوية توضح نواتج أبعاد الشخصية الإنسانية لأي منظومة تربوية في مجتمع ما وفي مجال التدريس بشكل خاص، وتتمثل بالآتي: أهداف عامة بعيدة المدى، وأهداف مرحلية، وأهداف سلوكية خاصة ومحددة، فالمعلم والطالب وجهان لعملة واحدة، وهم شركاء في العملية التعليمية التعلمية، حيث إن دور المعلم ناصح ومرشد ومنظم، بينما دور المتعلم مستكشف، وفاعل، ويكون ذلك بتوظيف أساليب ونشاطات فاعلة (النمر، 2015)، وتبقى مهمة التعليم من المهمات السامية في حياتنا وترافقها العملية التربوية التي تحكم علاقة المعلم بالمتعلم، وتعطيها التواصل والانسجام فيما بينهم للوصول لأفضل نتائج تعليمية وتربوية تحقق التميز والريادة في التعليم.

المعرفة البيداغوجية للمحتوى والتكنولوجيا

مع تزايد الاحتياجات في تلبية متطلبات التعليم والاهتمام المتزايد لتطويره واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال لمواكبة هذا العصر الالكتروني، يتطلب ذلك من المعلم تعزيز أداءه التعليمي في الحصة الدراسية بالتكنولوجيا للوصول إلى التدريس الفعال في بيئة التعلم، بهدف تحقيق الترابط البيداغوجي بين محتوى المادة الدراسية، وطريقة تدريسها، وممارسة الأنشطة المرتبطة بالمادة الدراسية من خلال التقنيات التكنولوجيا الحديثة (Koehler, 2012).

المعرفة التكنولوجية

تشمل المعرفة التكنولوجية كل الأدوات التي يمكن استخدامها في عملية التدريس، وتنقسم الأدوات إلى قسمين: تقليدية وتشمل الكتاب المدرسي والسبورة والطباشير والوسائل التعليمية (أدوات

غير رقمية)، ومتقدمة تتضمن الحاسب الآلي والإنترنت وأدوات العرض والسبورة الذكية (أدوات رقمية) (Mishra & Koehler,2006).

المعرفة البيداغوجية للتكنولوجية

من وجهة نظر كوهلر (Koehler, 2009) هي معرفة كيف يمكن استخدام التقنيات المختلفة في التدريس، وأيضـــا فهم أن اســـتخدام التكنولوجيا قد يغير من طريقة تدريس المعلم، ويؤثر على أساليب واستراتيجيات التدريس، ومدى فاعلية التعليم والتعلم.

معرفة المحتوى البيداغوجي التكنولوجي

هي شكل من أشكال المعرفة الناتجة من التفاعل بين البنيات المعرفية الرئيسية الثلاث: المحتوى، وطرق التدريس، والتكنولوجيا حيث هي معرفة كيفية استخدام التكنولوجيا لتنفيذ أساليب التدريس موضوعات ومادة علمية مختلفة (Koehler, 2009).

وتشير دراسة هاريس (Harris, 2009) إلى أن معرفة التقنيات التكنولوجية المناسبة للمحتوى من خلال اختيار الأدوات التكنولوجية المناسبة لكل موقف تعليمي، وإعادة معرفة غرض كل اداه لتلائم فليس جميع الأدوات التكنولوجية مصممة لأغراض تربوية وهنا يبرز دور المعلم في إعادة التفكير في غرض الأداء التكنولوجية من وجهة نظر التدريسية.

إن عصر المعلوماتية قد فرض تأثيرات كبيرة على المناهج الدراسية ومنها (الفتلاوي وهلالي، 2006):

- توفير فرص تعليمية غنية وذات معنى تتيح للمتعلم المشاركة الإيجابية مع الاخرين من خلال الحوار والنقاش ووجهات النظر واجراء التجارب.
- زيادة إمكانية توفير فرص التعلم لدى المتعلمين عن طريق وسائل وبرمجيات مساعدة في التعلم.
- الاهتمام بتوفير فرص التعلم عن بعد بما يتلائم مع ظروف المتعلمين ونقل الخبرات التعليمية والمناهج التعليمية الى المتعلمين في مواقعهم المختلفة باستخدام التعلم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت.
- إزالة الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة.
- الاهتمام بتشجيع الابداع والابتكار لكل من المعلم والمتعلم عن طريق وسائط التكنولوجية المتعددة.
- تعمل تكنولوجيا المعلومات على تجويد تعليم المادة الدراسية ومراقبة الجودة في التعليم حتى لا تتراجع نوعية التعليم لتستمر بصورة نهاية متزايدة.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بالاحتياجات البيداغوجية ولقد تناولتها الباحثة من الاحدث إلى الاقدم، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

الدراسات العربية

دراسة موسى (2019) هدفت إلى الكشف عن واقع المعرفة البيداغوجية عند معلمي الرياضيات للصف التاسع الأساسي المتعلقة بوحدة تحليل المقادير الجبرية، بالإضافة للتعرف إلى مستوى المعرفة البيداغوجية عندهم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (7) معلمين، والهدف منها الاطلاع على واقع المعرفة البيداغوجية عند معلمي الرياضيات للصف التاسع الأساسي في وحدة تحليل الجبرية، وبينت النتائج وجود ضعف في معرفة معلمي الرياضيات في وحدة التحليل الجبرية، كما أظهرت أيضًا قصور أداء المعلمين داخل الغرفة الصفية بسبب ضعف معرفتهم البيداغوجية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على أعداد معلم الرياضيات من الناحية المعرفية والتربوية أثناء دراسته الجامعية.

أجرى **غنيم وآخرون (2016)** دراسة هدفت إلى تقصي أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي العلوم والرياضيات في الصف الثالث الأساسي، وتمت ملاحظة عدد من الحصص الصفية لعينة قصدية من المعلمين المشاركين للصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث، تألفت العينة من (4) معلمين (2 ذكور، 2 إناث) ممن يدرسون العلوم في وكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية، وللوقوف على صدق النتائج وثباتها تم استخدام التحليل الاستقرائي. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود مستويات مختلفة من المعرفة البيداغوجية للمحتوى في كل من الرياضيات والعلوم، كما بينت

أن تعديل المعلمين للمحتوى واستخدامهم للتمثيلات قد تأثر بعمق معرفتهم للمحتوى وعمق فهمهم لبنية المادة الدراسية، وأظهرت النتائج أن المعتقد وجه سلوكهم وقراراتهم التعليمية، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للتركيز على المعرفة البيداغوجية للمحتوى.

وأجرى **أمبو سعيدي والحجري (2013) دراسة** هدفت إلى استقصاء تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم لدى عينة من المعلمين الذين يدرسون المادة في الصفوف (5–10) بسلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من (102) معلم ومعلمة من ثلاث مديريات للتربية والتعليم بعمان، وتم إعداد استبانة من قبل الباحثين تقيس درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي الخاصة بمادة العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعرفة بمتعلم مادة العلوم حصل على الترتيب الأول، والمعرفة باستراتيجيات التدريس حصل على المرتبة الثانية، والمعرفة بمنهاج العلوم حصل على الترتيب الثالث.

وهدفت **دراسة العليمات والخوالدة (2011)** إلى استطلاع تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن عن معرفتهم البيداغوجية وممارستهم لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واقتصرت الدراسة على عينة محدودة من معلمي العلوم ممن يدرسون مادة العلوم العامة للمرحلة الأساسية في محافظة المفرق للصفوف من الرابع وحتى الثامن الأساسي بلغ عددهم (12) معلما، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك المعلمين أو عدم امتلاكهم للمعرفة البيداغوجية تنعكس على ممارساتهم التدريسية، ومدى اكتسابهم للمعرفة البيداغوجية المحصلة من دراستهم الجامعية وزملاء المهنة.

وأجرى **مجدلاوية (2009) دراسة** نوعية هدفت إلى استقصاء واقع المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمات الصف في المدارس الحكومية، وذلك من خلال وصف أشكال معرفتهم

بالمحتوى الرياضي، ومعرفتهم البيداغوجية، ومعرفتهم بالطلبة، وبالبيئة التعليمية الفعالة، وكانت العينة قصدية مكونة من (8) معلمات للصفين الأول والثالث الأساسيين؛ مقسمين على النحو التالي: (4) معلمات يدرسن الصف الأول الأساسي، و(4) معلمات يدرسن الصف الثالث الأساسي، وتمثلت أداة الدراسة في المقابلات الفردية والملاحظات خلال التدريس، وقد أظهرت النتائج وجود أشكال مختلفة من المعرفة بالمحتوى الرياضي، والمعرفة البيداغوجية، والمعرفة بالطلبة، والبيئة التعليمية الفعالة لدى معلمات الصف المشاركات بالدراسة. وفي ضوء ذلك اقترحت الدراسة إجراء دراسة تستقصي كيفية تشكيل المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمات الصف.

وأجرى **حوامدة (2009) دراسة** هدفت إلى تعرف مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمحتوى البيداغوجي، تكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتكونت الدراسة من المقابلات، ولقد أظهرت النتائج تبايناً في مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، حيث كشفت المقابلات الشخصية الأولى للمعلمين وجود سوء فهم وأخطاء لدى المعلمين والمعلمات المستجيبين في بعض القضايا التي تتعلق بمادة اللغة العربية، وأظهرت النتائج تبايناً في المعرفة البيداغوجية العامة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، من حيث المحتوى الدراسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، وذلك وفق ما يلي: المحتوى الدراسي وسيلة لا غاية، والمحتوى الدراسي يدرس من أجل الفهم لا مجرد إنهاءه في وقت محدد، والمحتوى الدراسي أداة طيعة في يد المعلم يشكلها كما يريد لتحقيق الأهداف، والمحتوى الدراسي عنصر من عناصر المنهاج، واحترام الطلبة وتقبل آراءهم ومراعاة مشاعرهم ومفهوم التعلم وكيفية حصوله، ومفهوم التعلم ودوره في العملية التعليمية التعلمية، ومفهوم المعلم ودوره، ومدى وضوح أهداف تدريس اللغة العربية، وضبط الصف، وخصائص المعلم الفعال.

وأما **عودة (2008)** فقد قام بدراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي لتطوير المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى. وتكونت عينت الدراسة من (40) معلما ومعلمة. وقد طور الباحث أداتين للدراسة: اختبار، وبرنامج تدريبي. وبعد تطبيق اختبار المعرفة البيداغوجية على أفراد عينة الدراسة، وأخذ عينة تمثل ما مجموعة (40) معلما ومعلمة ممن كانت دراجاتهم أدنى الدرجات على هذا المقياس، وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة البيداغوجية لهذه العينة كانت دون المتوسط.

بينما هدفت دراسة التي أجراها **شطناوي (2007)** إلى تعرف مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية للمحتوى عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في محافظة اربد، ومعرفة أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينها في مستوى هذه المعرفة، تكونت عينة الدراسة من (486) معلما ومعلمة، استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين هما: اختبار في المعرفة الرياضية تألف من (50) فقرة، واختبار في المعرفة البيداغوجية تكون من (50) وزعت على التخطيط والتنفيذ والتقويم، وكشفت النتائج عن تدني في مستوى المعرفة لدى هذه العينة في المعرفة الرياضية والبيداغوجية.

الدراسات الأجنبية

اجرى **هيونج (Hung, 2008) دراسة** هدفت إلى بحث المعرفة بالمفاهيم الرياضية لدى معلمي الصفين الخامس والسادس معرفتهم حول صعوبات تعلم الأطفال ومعرفتهم بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي اليومي، وتكونت عينة الدراسة من (201) معلم من معلمي الصفوف الخامس والسادس من (39) مدرسة حكومية شرق وجنوب وشمال ووسط تايوان، وتم جمع المعلومات من

خلال مقابلات غير رسمية، وتطوير استبانة تكونت من (8) مشكلات رياضية مختلفة استخدمت في دراسة سابقة، وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف المعرفة المفاهيمية للمعلمين كانت أقل من المعدل أي أن القليل من معلمي صفوف الخامس والسادس كانت لديهم معرفة كافية بموضوع التعلم وأوضاع تعليمه مختلفة.

وقام **تورنوكلو ويسادير (Turnuklu and Yesildere,2007) بدراسة** هدفت إلى الكشف عن معرفة الطلبة المعلمين في مجال المعرفة البيداغوجية لمحتوى محدد في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (45) مرشحًا لوظيفة معلم رياضيات للمرحلة الابتدائية، واستخدام اختبار من أربع مسائل رياضية في موضوعات الكسور العادية والكسور العشرية، ركزت على تفسير المعلمين لفهم الطلبة الخطأ للمعرفة الرياضية، وأشارت نتائج الدراسة أن إلمام الطلبة المعلمين بموضوعات الكسور العشرية والكسور العادية والمعرفة البيداغوجية لها ليس كافيا لتدريس الرياضيات.

هدفت **دراسة ونغ وليه (Wong and Lai,2006)** إلى معرفة العلاقة بين معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية للمحتوى. حيث شملت الدراسة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية فتكونت عينة الدراسة من (24) معلما طالبا، (12) تخصصهم الأساسي تعليم الرياضيات و(12) آخرين تخصصهم رياضيات فرعي. واستخدم الباحث الاستبانة في جمع المعلومات عن خلفية العينة وتحصيلهم في معرفة المحتوى، واستخدم ايضًا منهجية دراسة الحالة ومشاهدات مباشرة لممارسات المشاركين ومناقشات قبلية، واظهرت النتائج: أن الطلبة الذين تخصصهم رياضيات فرعي كانت معرفتهم بالمعرفة البيداغوجية أفضل من الطلبة ذوي التخصص الرئيسي رياضيات وأن الطلبة المعلمين في السنوات الأعلى معرفتهم البيداغوجية للمحتوى أفضل من طلبة السنوات الأقل أي أن المعرفة تتحسن لديهم سنة بعد سنة.

واجرى **بارك وزملاؤه (Park et al., 2011)** دراسة هدفت إلى أن المعرفة البيداغوجية للمحتوى يمكن أن تكون وسيلة قياس ومؤشر فعال للتنبؤ بما يعرفه المعلم وبأدائه الفعلي في الصف، حيث قاموا بتسجيل (33) حصة علوم في دروس البناء الضوئي والوراثة للمرحلة الثانوية، (7) معلمين واستخدم فيها أداة لقياس عنصرين من المعرفة البيداغوجية للمحتوى هما المعرفة بفهم الطلبة لمحتوى محدد، والمعرفة بطرق تدريس وتمثيل ذلك المحتوى، وهذه الأداة عبارة عن نموذج تقيم لقياس أداء المعلم خلال المشاهدة، يصاحبها مقابلة قبلية وبعدية لكل مشاهدة، واستخدم أداء أخرى محكمة عبارة عن بروتوكول لقياس تحصيل المنسجم مع التوجه الإصلاحي من خلال المشاهدة، وجاءت النتائج دالة على وجود ارتباط قوي بين معرفة المعلم البيداغوجية للمحتوى وادائه المنسجم مع التوجهات الإصلاحية في التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أن هنالك عددًا منها يتناول وجود ضعف في قدرات المعلمين وفي فهمهم للمفهوم البيداغوجي للمحتوى وكيفية تطبيقه، وأثره المنعكس على الطلبة ومستواهم ووعيهم وسلوكهم التعليمي، كدراسة مجدلاوية (2009)، حوامدة (2009)، السعدي والحجري (2013)، وغيرها من الدراسات السابقة.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، استفادت منها في عدد من الجوانب منها تطوير الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، واختيار عينة مناسبة للدراسة بالنظر إلى المجتمع الكلي، وكيفية تحليل وتفسير النتائج، والتعرف إلى الطرق والوسائل الإحصائية التي تستخدم في هذا النوع من البحوث.

وامتازت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات بكونها تناولت الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يبين هذا الفصل توضيحًا لمنهج الدراسة، ولمجتمعها، وعينتها، وطريقة اختيارها، ولأداة الدراسة، وتطويرها، وصدقها، وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

أستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها، ويعبر عنها كيفيًا بوصفها وتوضيح خصائصها، كميًا بإعطائها وصفًا رقميًا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها بظواهر أخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملا، والمتكون من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم بلواء دير علا للعام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم (168) معلمًا ومعلمة. والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	134	%79.8
	دراسات عليا	34	%20.2
	المجموع	168	100%
الخبرة التدريسية	اقل من 5 سنوات	54	%32.1
	5-10	65	%38.7
	اكثر من 10 سنوات	49	29.2
	المجموع	168	%100

أداة الدراسة

تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع الدراسة، والدراسات السابقة كدراسة كل من: مجدلاوية (2009)، وكوهلر (2009)، وقد تكونت الأداة من جزأين: الأول يضم المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والثاني يتعلق بالاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم، وقد تم وضع الاستبانة في صيغتها الأولى على (54) فقرة، وبعد الاخذ برأي المحكمين اشتملت الاستبانة في صيغتها النهائية على (46) فقرة.

وقد وضعت الفقرات المتعلقة بالدراسة على صورة مقياس ليكرت الخماسي، لاستجابة أفراد العينة لأداة الدراسة، وهي كالتالي (مرتفعة جداً (5)، مرتفعة (4)، متوسط (3)، منخفضة ولها درجتان، منخفضة جداً ولها درجة واحدة).

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام نوعين من الإجراءات:

أولًا: صدق المحتوى

للتأكد من صدق الأداة تم استخدام صدق المحتوى إذ تمّ عرضها بصورتها الأولية ملحق رقم (1)، على (9) محكمين من حملة الدكتوراة في المناهج العامة وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس واللغة العربية، والملحق رقم (2) يبين أسماءهم وتخصصهم ورتبهم ومكان عملهم، وقد أخذت ملاحظاتهم عدة أشكال (حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها). وبعد الأخذ بآراء المحكمين، خرجت الأداة بصورتها النهائية مؤلفة من (46) فقرة موزعة على سبع مجالات ملحق رقم (3).

ثانيًا: صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) فردا من مديرية التربية والتعليم الشونة الشمالية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.45-0.82)، ومع المجال (0.49-0.91) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.65**	.46*	17	.71**	.55*	33	.72**	.57**
2	.49*	.54*	18	.62**	.66**	34	.66**	.70**
3	.78**	.58**	19	.88**	.66**	35	.70**	.57**
4	.69**	.58**	20	.84**	.70**	36	.74**	.78**
5	.62**	.54*	21	.78**	.56*	37	.85**	.58**
6	.59**	.60**	22	.83**	.82**	38	.89**	.66**
7	.64**	.60**	23	.74**	.68**	39	.74**	.54*
8	.68**	.55*	24	.67**	.56**	40	.75**	.55*
9	.54*	.60**	25	.74**	.66**	41	.75**	.82**
10	.71**	.55*	26	.63**	.56*	42	.68**	.54*
11	.70**	.58**	27	.72**	.57**	43	.77**	.68**
12	.75**	.56**	28	.57**	.56**	44	.75**	.60**
13	.78**	.64**	29	.65**	.57**	45	.60**	.45*
14	.53*	.55*	30	.73**	.56**	46	.69**	.55*
15	.91**	.78**	31	.67**	.52*			
16	.76**	.64**	32	.67**	.51*			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم اســـتخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	معرفة المحتوى	المعرفة البيداغوجية العامة	معرفة المنهاج	المعرفة البيداغوجية للمحتوى	المعرفة بخواص المتعلمين	معرفة الأهداف والقيم	المعرفة التكنولوجية	الدرجة الكلية
معرفة المحتوى	1							
المعرفة البيداغوجية العامة	.06	1						
معرفة المنهاج	.54*	.47*	1					
المعرفة البيداغوجية للمحتوى	.81**	.66**	.57**	1				
المعرفة بخواص المتعلمين	.69**	.50*	.57**	.55*	1			
معرفة الأهداف والقيم	.79**	.58**	.64**	.48*	.63**	1		
المعرفة التكنولوجية	.51**	.43*	.53**	.77**	.53*	.73**	1	
الدرجة الكلية	.69**	.46*	.80**	.65**	.75**	.69**	.70**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أســـبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراســـة مكوّنة من (20) فردا تم اختيارهم من مديرية تربية وتعليم الـ شونة الـ شمالية، للتـ شابة بين المديرتين في البيئة التعليمية والاجتماعية ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتســـاق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
معرفة المحتوى	0.82	0.79
المعرفة البيداغوجية العامة	0.80	0.73
معرفة المنهاج	0.81	0.83
المعرفة البيداغوجية للمحتوى	0.85	0.81
المعرفة بخواص المتعلمين	0.86	0.74
معرفة الأهداف والقيم	0.81	0.80
المعرفة التكنولوجية	0.84	0.77
الدرجة الكلية	0.89	0.85

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33 قليلة

من 2.34- 3.67 متوسطة

من 3.68- 5.00 كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)/ عدد الفئات المطلوبة (3)

= (5-1)/3 =1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

إجراءات الدراسة

- اختيار عنوان الدراسة، وإعداد مخططها.
- الرجوع إلى الادب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- تطوير أداة الدرا سة "الا ستبانة"، وذلك بالرجوع إلى الادب التربوي والدرا سات الـ سابقة المتعلقة بالدراسات وعرضها على المحكمين، وتحقق من صدق الأداة وثباتها والوصول بها إلى الوضع النهائي.

- تحديد مجتمع الدراسة، واختيار عينة مناسبة منها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (20) معلمة من مديرية التربية والتعليم الشونة الشمالية؛ للتحقق من ثباتها والزمن اللازم لتطبيقها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة.
- تطبيق أداة على أفراد العينة الأساسية للدراسة من خلال مجموعة التواصل الاجتماعي، ثم جمعها، ولم يتم استبعاد أي منها.
- تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وتم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لأسئلة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).
- مناقشة وتفسير النتائج.
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات لذوي العلاقة والاختصاص.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الاحادي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا، وتعرف إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلتها.

نتائج السؤال الأول:

ما الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	المعرفة التكنولوجية	4.01	.55	مرتفعة
2	3	معرفة المنهاج	3.95	.48	مرتفعة
3	1	معرفة المحتوى	3.94	.46	مرتفعة
4	5	المعرفة بخواص المتعلمين	3.93	.53	مرتفعة
5	4	المعرفة البيداغوجية للمحتوى	3.90	.49	مرتفعة
6	2	المعرفة البيداغوجية العامة	3.89	.52	مرتفعة
7	6	معرفة الأهداف والقيم	3.84	.53	مرتفعة
		الدرجة الكلية	3.92	.42	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) أن تقديرات عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبانحراف معياري بلغ (.42).

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.84-4.01)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال المعرفة التكنولوجية بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.01) وبانحراف معياري بلغ (.55) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء مجال معرفة الأهداف والقيم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبانحراف معياري بلغ (.53) وبدرجة تقدير مرتفعة.

وللتعرف على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عل فقرات كل مجال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: معرفة المحتوى

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المحتوى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	إدراك المفاهيم الأساسية العامة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.	4.05	.56	مرتفعة
2	2	إدراك التعميمات الأساسية العامة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.	3.98	.62	مرتفعة
3	5	الفهم الشامل العام لطريقة تنظيم المعرفة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.	3.95	.64	مرتفعة
4	6	الفهم الشامل للمنطق الذي بنيت عليه المعرفة المتعلقة بالمواد التي تدرس أدرسها.	3.92	.66	مرتفعة
5	3	تعرف الطرق العامة للربط بين المفاهيم والتعميمات المتعلقة بالمواد التي أدرسها.	3.88	.65	مرتفعة
5	4	الفهم الشامل العام لتركيب المواد التي أدرسها.	3.88	.61	مرتفعة
		معرفة المحتوى	3.94	.46	مرتفعة

يتبين من الجدول (6) أن تقديرات عينة الدراسة عن معرفة المحتوى جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبانحراف معياري بلغ (46.). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "إدراك المفاهيم الأساسية العامة المتعلقة بالمواد التي أدرسها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.05) وبانحراف معياري بلغ (56.) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان ونصاهما "تعرف الطرق العامة للربط بين المفاهيم والتعميمات المتعلقة بالمواد التي أدرسها"، و"الفهم الشامل العام لتركيب المواد التي أدرسها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبانحراف معياري بلغ (65،.61) وبدرجة تقدير مرتفعة.

ثانيا: المعرفة البيداغوجية العامة

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	المعرفة المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وتميزها عن باقي المؤسسات.	3.97	.64	مرتفعة
2	9	معرفة طرق إدارة وقت التعليم.	3.91	.66	مرتفعة
2	11	معرفة النظام الاجتماعي المدرسي.	3.91	.63	مرتفعة
4	7	تعرف النواحي العملية لإدارة الصف.	3.88	.60	مرتفعة
5	8	تعرف مهارات التدريس المناسبة لهذه المرحلة.	3.87	.62	مرتفعة
6	10	معرفة النظام الاجتماعي الصفي.	3.86	.68	مرتفعة
6	12	معرفة مبادئ التفاعل الصفي.	3.86	.67	مرتفعة
		المعرفة البيداغوجية العامة	3.89	.52	مرتفعة

يتبين من الجدول (7) أن تقديرات عينة الدراسة عن المعرفة البيداغوجية العامة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وبانحراف معياري بلغ (.52). وقد جاءت الفقرة التي تنص على "المعرفة المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وتميزها عن باقي المؤسسات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبانحراف معياري بلغ (.64) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان ونصاهما "معرفة النظام الاجتماعي الصفي"، و"معرفة مبادئ التفاعل الصفي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبانحراف معياري بلغ (.68، و.67) وبدرجة تقدير مرتفعة.

ثالثا: معرفة المنهاج

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المنهاج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	15	معرفة العناصر الأساسية للمنهاج الرسمي للصفوف التي أدرسها.	4.03	.57	مرتفعة
2	14	معرفة المنهاج الرسمي للصفوف التي أدرسها.	4.01	.57	مرتفعة
3	21	معرفة طرائق إعداد الاختبارات لمنهاج الصفوف التي أدرسها.	4.00	.61	مرتفعة
4	22	معرفة طرائق إعداد الوسائل والمواد التعليمية لمنهاج الصفوف التي أدرسها.	3.96	.61	مرتفعة
5	16	معرفة النظرية التي تم بناء منهاج الصفوف الثلاثة الأولى عليها.	3.95	.63	مرتفعة
6	19	معرفة طرائق تنظيم الخبرات والأنشطة لمنهاج الصفوف التي أدرسها.	3.94	.65	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	20	معرفة طرائق التخطيط للخبرات والأنشطة لمنهاج الصفوف التي أدرسها.	3.92	.64	مرتفعة
8	17	معرفة طرائق تنفيذ منهاج الصفوف التي أدرسها.	3.91	.66	مرتفعة
9	18	معرفة طرائق تقييم منهاج الصفوف التي أدرسها.	3.86	.65	مرتفعة
		معرفة المنهاج	3.95	.48	مرتفعة

يتبين من الجدول (8) أن تقديرات عينة الدراسة عن معرفة المنهاج جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري بلغ (48.). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "معرفة العناصر الأساسية للمنهاج الرسمي للصفوف التي أدرسها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبانحراف معياري بلغ (57.) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "معرفة طرائق تقييم منهاج الصفوف التي أدرسها" بالمرتبة الآخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبانحراف معياري بلغ (65.) وبدرجة تقدير مرتفعة.

رابعا: المعرفة البيداغوجية للمحتوى

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية للمحتوى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	معرفة المحتوى بصورة تمكني من تدريس المواقف الصفية الفعلية.	4.03	.58	مرتفعة
2	24	معرفة طرائق التدريس الخاصة بالمحتوى لكل مادة من المواد التي أدرسها.	3.94	.57	مرتفعة
2	25	فهم تنظيم المحتوى التعليمي المتعلق بالمواد التي أدرسها.	3.94	.63	مرتفعة
4	29	الفهم الشامل الخاص للمنطق الذي بنيت عليه المعرفة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.	3.93	.65	مرتفعة
5	28	الفهم الشامل الخاص لطريقة تنظيم المعرفة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.	3.84	.63	مرتفعة
6	26	تعرف الصعوبات التي تواجه تعليم المحتوى المتعلق بالمواد التي أدرسها.	3.83	.68	مرتفعة
7	27	الفهم الشامل الخاص لتركيب المواد التي أدرسها.	3.76	.66	مرتفعة
		المعرفة البيداغوجية للمحتوى	3.90	.49	مرتفعة

يتبين من الجدول (9) أن تقديرات عينة الدراسة عن المعرفة البيداغوجية للمحتوى جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري بلغ (.49). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد

جاءت الفقرة التي تنص على "معرفة المحتوى بصورة تمكني من تدريس المواقف الصفية الفعلية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبانحراف معياري بلغ (.58) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "الفهم الشامل الخاص لتركيب المواد التي أدرسها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبانحراف معياري بلغ (.66) وبدرجة تقدير مرتفعة.

خامسا: المعرفة بخواص المتعلمين

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة بخواص المتعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	30	المعرفة المتعلقة باهتمامات المتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى.	3.98	.61	مرتفعة
2	31	المعرفة المتعلقة بالاحتياجات التعليمية للمتعلمين في الصفوف التي أدرسها.	3.97	.71	مرتفعة
3	32	المعرفة المتعلقة بالفروق الفردية بين المتعلمين في الصفوف التي أدرسها.	3.95	.63	مرتفعة
4	34	المعرفة المتعلقة بالمفاهيم البديلة (الخطأ) والتطبيق غير الصحيح للمعرفة لدى المتعلمين في الصفوف التي أدرسها.	3.87	.62	مرتفعة
5	33	المعرفة المتعلقة بالخبرات السابقة للمتعلمين في الصفوف التي أدرسها سواء أكانت الساذجة أو التعليمية.	3.85	.72	مرتفعة
		المعرفة بخواص المتعلمين	3.93	.53	مرتفعة

يتبين من الجدول (10) أن تقديرات عينة الدراسة عن المعرفة بخواص المتعلمين جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري بلغ (.53). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد

جاءت الفقرة التي تنص على "المعرفة المتعلقة باهتمامات المتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) وبانحراف معياري بلغ (.61) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "المعرفة المتعلقة بالخبرات السابقة للمتعلمين في الصفوف التي أدرسها سواء أكانت الساذجة أو التعليمية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.85) وبانحراف معياري بلغ (.72) وبدرجة تقدير مرتفعة.

سادسا: معرفة الأهداف والقيم

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة الأهداف والقيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	40	المعرفة بالنتاجات الخاصة لكل مادة من المواد التي أدرسها.	3.91	.67	مرتفعة
2	39	المعرفة بالنتاجات العامة للتعليم الأساسي.	3.90	.66	مرتفعة
2	41	المعرفة بالمعايير الأخلاقية وأثرها على التعليم في الصفوف التي أدرسها.	3.90	.65	مرتفعة
4	37	المعرفة بالأهداف العامة للتربية في الأردن.	3.84	.62	مرتفعة
5	38	المعرفة بالإطار العام للمنهاج.	3.82	.67	مرتفعة
6	35	المعرفة بالفلسفة التربوية للنظام التربوي الأردني.	3.78	.67	مرتفعة
7	36	المعرفة بالسياسات التربوية للنظام التربوي الأردني.	3.74	.66	مرتفعة
		معرفة الأهداف والقيم	3.84	.53	مرتفعة

يتبين من الجدول (11) أن تقديرات عينة الدراسة عن معرفة الأهداف والقيم جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبانحراف معياري بلغ (.53). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "المعرفة بالنتاجات الخاصة لكل مادة من المواد التي أدرسها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبانحراف معياري بلغ (.67) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "المعرفة بالسياسات التربوية للنظام التربوي الأردني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري بلغ (.66) وبدرجة تقدير مرتفعة.

سابعا: المعرفة التكنولوجية

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعرفة التكنولوجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	46	إمكانية استخدام الاستراتيجيات التي تجمع بين المحتوى، والتقنيات التكنولوجية وأساليب التدريس في الغرفة الصفية.	4.34	.67	مرتفعة
2	42	تعرف التقنيات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في تعليم الصفوف التي أدرسها.	4.01	.63	مرتفعة
3	43	امتلاك المهارات التكنولوجية التي احتاجها لاستخدام التكنولوجيا في تعليم الصفوف التي أدرسها.	3.91	.70	مرتفعة
4	45	اختيار التقنيات التكنولوجية المناسبة لتعزيز طرائق التدريس التي استخدمها.	3.90	.61	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	44	تعرف كيفية حل المشكلات التكنولوجية التي تعترض عملي.	3.87	.70	مرتفعة
		المعرفة التكنولوجية	4.01	.55	مرتفعة

يتبين من الجدول (12) أن تقديرات عينة الدراسة عن المعرفة التكنولوجية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبانحراف معياري بلغ (.55). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "إمكانية استخدام الاستراتيجيات التي تجمع بين المحتوى، والتقنيات التكنولوجية وأساليب التدريس في الغرفة الصفية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبانحراف معياري بلغ (.67) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة ونصها "تعرف كيفية حل المشكلات التكنولوجية التي تعترض عملي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبانحراف معياري بلغ (.70) وبدرجة تقدير مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم حسب متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق

الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير سنوات الخبرة، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا: المؤهل العلمي

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
معرفة المحتوى	بكالوريوس	134	3.96	.400	1.091	166	.28
	دراسات عليا	34	3.87	.633			
المعرفة البيداغوجية العامة	بكالوريوس	134	3.92	.454	1.226	166	.22
	دراسات عليا	34	3.80	.705			
معرفة المنهاج	بكالوريوس	134	3.96	.436	.233	166	.82
	دراسات عليا	34	3.94	.630			
المعرفة البيداغوجية للمحتوى	بكالوريوس	134	3.91	.423	.675	166	.50
	دراسات عليا	34	3.84	.713			
المعرفة بخواص المتعلمين	بكالوريوس	134	3.94	.473	.712	166	.48
	دراسات عليا	34	3.87	.702			
معرفة الأهداف والقيم	بكالوريوس	134	3.84	.450	-.041	166	.97
	دراسات عليا	34	3.84	.775			
المعرفة التكنولوجية	بكالوريوس	134	4.01	.493	.431	166	.67
	دراسات عليا	34	3.97	.723			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	134	3.93	.345	.705	166	.48
	دراسات عليا	34	3.87	.639			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثانيا: سنوات الخبرة

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة المحتوى	اقل من 5 سنوات	54	3.82	.60
	5-10	65	3.96	.31
	أكثر من 10 سنوات	49	4.06	.40
	المجموع	168	3.94	.46
المعرفة البيداغوجية العامة	اقل من 5 سنوات	54	3.78	.67
	5-10	65	3.81	.38
	أكثر من 10 سنوات	49	4.12	.39
	المجموع	168	3.89	.52
معرفة المنهاج	اقل من 5 سنوات	54	3.89	.60
	5-10	65	3.85	.38
	أكثر من 10 سنوات	49	4.16	.39
	المجموع	168	3.95	.48
المعرفة البيداغوجية للمحتوى	اقل من 5 سنوات	54	3.79	.66
	5-10	65	3.84	.36
	أكثر من 10 سنوات	49	4.10	.38
	المجموع	168	3.90	.49
المعرفة بخواص المتعلمين	اقل من 5 سنوات	54	3.80	.69
	5-10	65	3.93	.42
	أكثر من 10 سنوات	49	4.06	.40
	المجموع	168	3.93	.53
معرفة الأهداف والقيم	اقل من 5 سنوات	54	3.74	.67
	5-10	65	3.80	.42
	أكثر من 10 سنوات	49	4.01	.44
	المجموع	168	3.84	.53

المعرفة التكنولوجية	اقل من 5 سنوات	54	3.89	.65
	5-10	65	3.94	.48
	أكثر من 10 سنوات	49	4.22	.44
	المجموع	168	4.01	.55
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	54	3.82	.58
	5-10	65	3.87	.26
	أكثر من 10 سنوات	49	4.11	.33
	المجموع	168	3.92	.42

يبين الجدول (14) وجود تبايناً ظاهرياً في المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصـــفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم بـ سبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحـ صائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (15).

جدول (15)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
معرفة المحتوى	بين المجموعات	1.568	2	.784	3.899	.02
	داخل المجموعات	33.185	165	.201		
	الكلي	34.753	167			
المعرفة البيداغوجية العامة	بين المجموعات	3.686	2	1.843	7.496	.00
	داخل المجموعات	40.572	165	.246		
	الكلي	44.258	167			
معرفة المنهاج	بين المجموعات	3.097	2	1.549	7.225	.00
	داخل المجموعات	35.364	165	.214		
	الكلي	38.461	167			

المعرفة البيداغوجية للمحتوى	بين المجموعات	2.840	2	1.420	6.187	.00
	داخل المجموعات	37.871	165	.230		
	الكلي	40.711	167			
المعرفة بخواص المتعلمين	بين المجموعات	1.715	2	.857	3.187	.04
	داخل المجموعات	44.380	165	.269		
	الكلي	46.095	167			
معرفة الأهداف والقيم	بين المجموعات	2.026	2	1.013	3.735	.03
	داخل المجموعات	44.745	165	.271		
	الكلي	46.771	167			
المعرفة التكنولوجية	بين المجموعات	3.349	2	1.675	5.975	.00
	داخل المجموعات	46.250	165	.280		
	الكلي	49.600	167			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.456	2	1.228	7.517	.00
	داخل المجموعات	26.957	165	.163		
	الكلي	29.413	167			

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفية (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

المقارنات البعدية بطريقة شيفية (Scheffe) لأثر سنوات الخبرة على الاحتياجات البيداغوجية لمعلمين الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم

		المتوسط الحسابي	اقل من 5 سنوات	5-10	اكثر من 10سنوات
معرفة المحتوى	اقل من 5 سنوات	3.82			
	5-10	3.96	.142		
	أكثر من 10 سنوات	4.06	.245*	.103	
المعرفة البيداغوجية العامة	اقل من 5 سنوات	3.78			
	5-10	3.81	.031		
	أكثر من 10 سنوات	4.12	.342*	.311*	
معرفة المنهاج	اقل من 5 سنوات	3.89			
	5-10	3.85	.046		
	أكثر من 10 سنوات	4.16	.271*	.317*	
المعرفة البيداغوجية للمحتوى	اقل من 5 سنوات	3.79			
	5-10	3.84	.050		
	أكثر من 10 سنوات	4.10	.310*	.259*	
المعرفة بخواص المتعلمين	اقل من 5 سنوات	3.80			
	5-10	3.93	.124		
	أكثر من 10 سنوات	4.06	.258*	.135	
معرفة الأهداف والقيم	اقل من 5 سنوات	3.74			
	5-10	3.80	.058		
	أكثر من 10 سنوات	4.01	.267*	.209	
المعرفة التكنولوجية	اقل من 5 سنوات	3.89			
	5-10	3.94	.044		
	أكثر من 10 سنوات	4.22	.332*	.288*	
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	3.82			
	5-10	3.87	.049		
	أكثر من 10 سنوات	4.11	.289*	.240*	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (16) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات في كل من معرفة المحتوى، والمعرفة بخواص المتعلمين، ومعرفة الأهداف والقيم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أكثر من 10 سنوات من جهة وكل من اقل من 5 سنوات، و5–10 من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات في كل من المعرفة البيداغوجية العامة، ومعرفة المنهاج، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، والمعرفة التكنولوجية، والدرجة الكلية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج سؤالي الدراسة، السؤال الأول ما الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم، والسؤال الثاني المتعلق بالفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الاحتياجات البيداغوجية تبعا للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وختم هذا الفصل بالتوصيات.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم؟"

أظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للاحتياجات البيداغوجية في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم؛ جاءت بدرجة تقدير مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى رؤية المعلمين للمعارف والمفاهيم البيداغوجية وإدراكهم لأهميتها وأثرها المنعكس ايجابيًا على الطلبة، وهذا يدل على الوعي التام بأهمية المعارف البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية لواء دير علا للمحتوى الدراسي، واستخدام أساليب واستراتيجيات ووسائل تعليمية عالية الجودة والكفاءة لتمكين المعلمين انفسهم والطلاب من التغلب على الصعوبات. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج

التي توصلت إليها دراستا كل من عودة (2008)، والمجدلاوية (2009) والتي أشارتا إلى تدني مستوى المعرفة البيداغوجية لدى المعلمين.

وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.92) والانحراف المعيار (0.42) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى مجال المعرفة التكنولوجية بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.01) وبانحراف معياري (.55) بدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعزى حصول هذا المجال على أعلى تقدير من الحاجات للمعاناة التي واجهها المعلمون أثناء جائحة كورونا وما ترتب عليها من التحول المفاجئ من التعليم الوجاهي الى التعلم عن بعد، وما رافق ذلك من مشكلات فنية وإدارية، وعند العودة للتعليم الوجاهي أدرك المعلمون أهمية الاحتياجات التكنولوجية في العملية التعليمية، إضافة الى تعلق الطلبة بالحواسيب والشاشات وبراعتهم باستخدام البرامج الالكترونية والتي تزيد احيانا عن براعة بعض المعلمين.

وجاءت الفقرة رقم (46) التي تنص " إمكانية استخدام الاستراتيجيات التي تجمع بين المحتوى، والتقنيات التكنولوجية وأساليب التدريس في الغرفة الصفية"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري (.76) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (44) التي تنص "تعرف كيفية حل المشكلات التكنولوجية التي تعترض عملي"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (.70) بدرجة تقدير مرتفعة. وهذا يشير إلى أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يحتاجون إلى مواكبة التطور التكنولوجي من خلال استخدام الوسائل التعليمية الالكترونية في اثناء الحصة الصفية لضمان الوصول لفهم جيد للطلبة للمحتوى الدراسي فيه الفروق الفردية، ولعل الحاجات البيداغوجية المتعلقة بهاتين الفقرتين برزت بصورة واضحة أثناء جائحة كورونا إذ عانى

الكثير من المعلمين من مشكلات تتعلق باستخدامهم للتكنولوجيا في التعليم إضافة الى مشكلات تكنولوجية تتعلق بالبرامج المستخدمة في التعليم.

بينما جاء مجال معرفة الأهداف والقيم في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (.53) وبدرجة تقدير مرتفعة. حيث جاءت الفقرة رقم (40) التي تنص " المعرفة بالنتاجات الخاصة لكل مادة من المواد التي أدرسها"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري بلغ (.67) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (36) التي تنص " المعرفة بالسياسات التربوية للنظام التربوي الأردني"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وانحراف معياري بلغ (.66) بدرجة تقدير مرتفعة. ويعزى ذلك على الرغم من أنها في المرتبة الأخيرة إلا أنها حصلت على درجة مرتفعة مشيرًا إلى أن المعلم يفتقد إلى المعرفة الكافية بالإطار العام للمناهج والنتاجات العامة والخاصة، إضافة الى ضعف معرفته بفلسفة التربية والسياسات التربوية والأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتاريخية والمعرفية للتربية، ويفتقد الكثير من المعلمين للمعرفة بالتشريعات والسياسات والاستراتيجيات التربوية لذا هم بحاجة الى تدريب في هذه المجالات واعتبروها تشكل احتياجات لهم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أظهرت نتائج الاجابة عن هذا السؤال ما يلي:

أولًا: المؤهل العلمي

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ويعزى ذلك لإشراك المعلمين في دورات وبرامج تدريبية ذات أهداف واحدة، وبالتالي الاحتياجات البيداغوجية عندهم واحدة بغض النظر عن مؤهلاتهم.

بالإضافة إلى أن الكثير من المؤهلات الأكاديمية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة قد لا تتضمن معارف بيداغوجية كافية من وجهة نظر الحاصلين على هذه المؤهلات لذلك لم تظهر فروق بينهم وبين أصحاب المؤهلات الأقل. حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ونغ ليه (Wong and lai,2006).

ثانيًا: الخبرة التدريسية

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفية (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (16).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات في كل من معرفة المحتوى، والمعرفة بخواص المتعلمين، ومعرفة الأهداف والقيم .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أكثر من 10 سنوات من جهة وكل من اقل من 5 سنوات، و5–10 من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات في كل من المعرفة البيداغوجية العامة، ومعرفة المنهاج، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، والمعرفة التكنولوجية، والدرجة الكلية.

وقد يعزى ذلك في كلتا الحالتين إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر، تقادمت معارفهم بفعل تخرجهم من الجامعات قبل فترة طويلة، إضافة إلى ان الدورات التدريبية مخصصة للمعلمين الجدد أكثر من المعلمين القدامى، لذلك ظهرت الاحتياجات البيداغوجية عن أصحاب الخبرة الطويلة أكثر من أصحاب الخبرة الجيدة.

إضافة الى ان برامج الاعداد قبل الخدمة القديمة كانت لا تتطرق الى المعارف البيداغوجية بصورة واضحة، كون مصطلح البيداغوجية حديث الاستعمال قياسا مع المصطلحات التربوية الأخرى. وتتفق هذه النتائج مع دراسة موسى (2019).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات الاتية:

- التركيز في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المعارف البيداغوجية.
- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على المعارف البيداغوجية استجابة لمتطلبات تطوير التعليم.
- العمل على بناء برامج تدريبية تدمج بين الممارسة والنظرية.
- اجراء مسح دوري للاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- أن يقوم المعلم بالبحث المتواصل عن كل ما هو جديد ينعكس عليه وعلى طلبته بالإفادة.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو الروس، فضل (2001). **تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الصف في الصفوف الأساسية الاربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس.** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو عطوان، مصطفى (2008). **معوقات التدريب المعلمين اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها في محافظة غزة.** رسالة ماجستيرغير منشوره، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو هنده، محمد (2017). **التواصل اللغوي والتواصل البيداغوجي: الشفاهي والمرئي. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية** – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد (10).

أمبو سعيد، عبد الله؛ والحجري، فاطمة (2013). **تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي المادة بسلطنة عمان.** جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

بروال، مختار (2014). التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، ع5.

بورشيك، امل (2013). **المعلم.** عمان: دار البداية.

البوهي، رأفت؛ المصري، إبراهيم؛ ماجد، احمد؛ الرحيم، منى (2019). **أصول التربية المعاصرة.** دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر.

توبي، حسن (2006). **الكفايات والاهداف الاندماجية**. الدار البيضاء: مكتبة المدارس.

الحجري، فاطمة. (2009). **واقع ممارسات الطالبات المعلمات تخصص العلوم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس لعمليات تداول المعرفة التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، السلطان قابوس.

حوامدة، باسم علي (2009). المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية: دراسة حالة مدارس محافظة جرش – الأردن. ***مجلة علوم إنسانية***، عدد40.

الخليفات، عصام عطا الله حسين (2010). **تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرنامج التدريبي**. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الدريج، محمد (1990). **الدرس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة**. الدار البيضاء، المغرب.

الدليمي، طه؛ العموش، ريم (2016). **المنحنى التكاملي في التدريس بين النظري والتطبيقي**. دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزاوي، عبد الناصر (2008). **بيداغوجية الدعم**. مطبعة غرداية، الجزائر.

الزعابي، عبد الله (2012). **المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى معلمي الصفوف المتوسطة في سلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غسر منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زيتون، حسن (1997). **التدريس**. (ط1).

شطناوي، مصطفى (2007). **مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطحاني، حسن (2002). **التدريب ومفهومة وفاعليته.** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

طعاني، حسن (2009). **التدريب مفهومة وفاعليته بناء البرنامج التدريبي وتقويمها.** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عاشور، راتب؛ أبو الهيجاء، عبد الرحيم (2009). **المنهاج بناؤه تنظيمه، نظريات، تطبيقاته العملية.** دار الجنادرية، عمان.

العبادي، هاشم؛ الطائي، يوسف؛ الفضل، مؤيد (2006). **إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجية متكامل.** دار الوراق للنشر، عمان.

عبد السلام، زاوي. (2007). **علاقة بيداغوجية التدريب بمدربي السباحة فئة المبتدئين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكارة، الجزائر.

عصام، عطابي (2018). مفهوم الاحتياجات التدريبية وأساليب واسس تحديدها في المنظمات. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،** عدد35.

عطية، محسن علي (2007). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية.** دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

العليمات، علي؛ الخوالدة، سالم (2011). تصورات معلمي علوم المرحلة الأساسية في الأردن عن معرفتهم البيداغوجية وممارستهم لها. **مجلة المنارة.**

عودة، بشار (2008). **أثر برنامج تدريبي على تطوير المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الإنجليزية ومعلمات في المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

غنيم، سميرة صالح؛ عبد، إيمان رسمي؛ عياش، أمل نجاتي (2016). أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي العلوم والرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن وكيفية تأثرها بمعتقداتهم التربوية. **دراسات العلوم التربوية، المجلد (43).**

غنيمات، اسلام، (2019). **ما هي البيداغوجيا.** تم الرجوع اليها بتاريخ 2022/11/4م، عبر الرابط: https://mawdoo3.com

الفاسي، احمد (2020). **كتاب الديداكتيك مفاهيم والمقاربات.** جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب.

الفتلاوي، سهيله؛ الهلالي، احمد (2006). **المنهاج التعليمي والتوجه الايدلوجي: النظرية والتطبيقية.** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فريد، حاجي (2005). **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.** الجزائر: دار الخلدونية.

قمبر، محمود؛ البيلاوي، حسن؛ الصاوي، محمد (1997). **دراسات في أصول التربية.** ط5، دار الثقافة، عمان، الأردن.

مجدلاوية، سناء (2009). **المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمات الصف في المدارس الحكومية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

مقدم، عبد الحفيظ (1998). **دور الاختبارات النفسية والتربوية في التقويم التربوي، قراءات في التقويم التربوي**، كتاب الرواسي1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة.

منصف، عبد الحق (2007). **رهانات البيداغوجيا المعاصرة**. افريقيا الشرق – المغرب.

موسى، عدنان محمود عياد (2019). واقع المعرفة البيداغوجية عند معلمي الرياضيات للصف التاسع الأساسي المتعلقة بوحدة تحليل المقادير الجبرية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 11(29)، فلسطين.

النمر، سهم (2015). **مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء الكورة وعلاقتها بدافعيتهم الذاتية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هاروشي، عبد الرحيم (2005). **بيداغوجيا الكفايات**. ترجمة حسن الحية وعبد الله الشياط، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

وزارة التربية والتعليم، (2015). **المؤتمر التطوير التربوي**. تم الاسترجاع بتاريخ 2022/12/3.

وزارة التربية والتعليم، (2022). **المعايير الوطنية لتمنيه المعلمين مهنيًا**. تم الاسترجاع بتاريخ 2022/12/10.

يونس، عبد الفتاح (2012). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيقية**. مطابع جامعة الملك، الرياض.

المراجع الأجنبية

Harris, J. (2009). Grounded technology integration: Planning with curriculum-based learning activity types. Learning & Leading With**. Learning and Leading with Technology**, pp. 22-25.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. **Teachers and Teaching: Theory and Practice, 3**, 273-292.

Hung, Husin-Mei-E. (2008). **Investigating of Teacher's Mathematical Conceptions and pedagogical Contact Knowledge in Mathematics**. Available at: www.nkv,eduthphyd.htm1.

koehler, M. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. **Technology and Teacher Education**, pp. 60-70.

Koehler, M. J. (2012). **TPACK**. Retrieved from http://matt-koehler.com/tpack2/tpack-explained/

Laird, D. (2010). **Approaches to Training and Development**, Wesley pub 1 Company, Massachusetts, pp 22-240.

Mishra, p., & Koehler. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge**. Teacher's College Record**, pp. 1017-1054.

Park, S; Jang, J; Chen, Y; & Jung, J. (2011). Is pedagogical content knowledge (PCK) necessary for reformed science teaching? : Evidence from an empirical study**, Research in Science Education**, 41(2), pp245-260.

Saccheri, T. (2008). **Participatory Definition of Social Needs and Solution Strategies In Vulnerable Territories Catalogue Participatory Research-Action Methodologies**. 6th Annual International Conference of Territorial Intelligence.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Harvard Educational Review**. 1(57).

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher**, 15(2). 4-14

Svatopluk, P. (2010). **In- service training of teacher-Issues and Trends**. University of Central Florida, Dissertation Abstract International.

Turnuklu, Elif B. and Yesildere, Sibel (2007). The Pedagogical Content Knowledge in Mathematics: Preservice Primary Mathematics Teacher's Perspectives in TURKEY. **Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers (IUMPST) Journal**, 1 (1). Pp1-13.

Wong, Tack-Wah & Lai, Yiv-Chi (2006). **Exploding Factors Affecting Mathematics Teaching Effectiveness a Mong Pre-Service primary Mathematics Student-Teacher**. The Hong Kong Institute of Education. Available at: www.aare.edu.av\06pap\won06754 pdf.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

(تحكيم الخبراء)

جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا/ مناهج عامة وتدريس

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم لواء دير علا من وجهة نظرهم**"؛ وذلك للحصول على درجة الماجستير في مناهج عامة وتدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونه من سبع مجالات الأول: معرفة المحتوى، والثاني: المعرفة البيداغوجية العامة، والثالث: معرفة المنهاج، والرابع: المعرفة البيداغوجية للمحتوى، والخامس: المعرفة بخواص المتعلمين، والسادس: معرفة الأهداف والقيم، والسابع: المعرفة التكنولوجية، وستستخدم الباحثة مقياس ليكرت الخماسي؛ لقياس درجة المراعاة وعلى النحو الآتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد، ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبانة، فيما إذا كانت صالحة للتطبيق من حيث مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وصياغتها اللغوية أو أية تعديلات أخرى ترونها مناسبة.

ولكم جزيل الشكر سلفا، ونفع بعلمكم

الباحثة: نانسي محمد محمود صفران

المشرفة: د. ختام بني عمر

معلومات المحكم الكريم:

الاسم الثلاثي:

التخصص:

الرتبة العلمية:

مكان العمل:

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات
			صالحة	غير صالحة	منتمية	غير منتمية	
الأول: معرفة المحتوى	1	إدراك المفاهيم الأساسية العامة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	2	إدراك التعميمات الأساسية العامة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	3	تعرف الطرق العامة للربط بين المفاهيم والتعميمات المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	4	الفهم الشامل العام لتركيب المواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	5	الفهم الشامل العام لطريقة تنظيم المعرفة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	6	الفهم الشامل العام للمنطق الذي بنيت عليه المعرفة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.					
الثاني: المعرفة البيداغوجية العامة	7	تعرف النواحي العملية لإدارة الصف في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	8	تعرف مهارات التدريس المتعلقة بالصفوف الثلاثة الأولى.					
	9	معرفة طرق إدارة وقت التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى.					
	10	معرفة النظام الاجتماعي الصفي للصفوف الثلاثة الأولى.					
	11	معرفة النظام الاجتماعي المدرسي لمدارس الصفوف الثلاثة الأولى.					

	12	معرفة مبادئ التفاعل الصـــفي في الصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	13	المعرفة المتعلقة بالتنوع الثقافي في المجتمع الذي قدم منه الطلبة الصفوف الثلاثة الأولى.						
	14	المعرفة المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وتميزها عن باقي المؤسسات.						
الثالث: معرفة المنهاج	15	معرفة المنهاج الرســـمي للصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	16	معرفة العنا صر الا سا سية للمنهاج الر سمي للصفوف الثلاثة الأولى.						
	17	معرفة النظرية التي تم بناء منهاج الصـــفوف الثلاثة الأولى علية.						
	18	معرفة طرق تنفيذ منهاج الصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	19	معرفة طرق تقييم منهاج الصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	20	معرفة طرق تنظيم الخبرات والأدشطة للمنهاج الصفوف الثلاثة الأولى.						
	21	معر فة طرق التخطيط للخبرات والأنشـــ طة لمنهاج الصفوف الثلاثة الأولى.						
	22	معرفة طرق اعداد الاختبارات لمنهاج الصفوف الثلاثة الأولى.						
	23	معرفة طرق اعداد الوســـائل والمواد التعليمية لمنهاج الصفوف الثلاثة الأولى.						
الرابع: المعرفة البيداغوجية للمحتوى	24	معر فة المحتوى بصـــورة تمكن المعلم من تدريس المواقف الصفية الفعلية.						
	25	معرفة طرق تدريس الخاصـــة المحتوى لكل مادة من المواد التي تدرس في الصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	26	فهم تنظيم المحتوى التعليمي المتعلق بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.						

	27	تعرف الصـــعوبات التي تواجه تعليم المحتوى المتعلق بالمواد التي تدرس في الصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	28	إدراك المفاهيم الأ سا سية الخا صة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصـــفوف الثلا ثة الأولى.						
	29	إدراك التعميمات الأ سا سية الخا صة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصـــفوف الثلا ثة الأولى.						
	30	تعرف الطرق الخاصـــة للربط بين المفاهيم والتعميمات المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	31	الفهم الشـــامل الخاص لتركيب المواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	32	الفهم الشـــامل الخاص لطريقة تنظيم المعرفة المتعلقة بالمواد التي تدرس في الصـــفوف الثلاثة الأولى.						
	33	الفهم الـ شامل الخاص للمنطق الذي بنيت علية المعر فة المتعل قة بالمواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.						
الخامس: المعرفة بخواص المتعلمين	34	المعر فة المتعل قة باهتـ ما مات المتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	35	المعر فة المتعل قة بالاحتـ يا جات التعليمـ ية للمتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	36	المعر فة المتعل قة بالفروق الفرد ية بين المتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	37	المعرفة المتعلقة بالخبرات الســـابقة للمتعلمين في الصـــفوف الثلاثة الأولى ســـواء أكانت الساذجة أو التعليمية.						
	38	المعر فة المتعل قة بالمـ فاهيم الـ بديلة (الخطأ) والتطبيق غير الصحيح للمعرفة لدى المتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى.						

السادس: معرفة الأهداف والقيم	39	المعرفة بالفلسفة التربوية للنظام التربوي.						
	40	المعرفة بالسياسات التربوية للنظام التربوي.						
	41	المعرفة بالأهداف العامة للتربية.						
	42	المعرفة بالإطار العام للمنهاج.						
	43	المعرفة بالنتاجات العامة للتعليم الأساسي.						
	44	المعرفة بالنتاجات الخاصة لكل مادة من المواد التي تدرس في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	45	المعرفة بالخلفيات التاريخية وأثرها على التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى.						
	46	المعرفة بالمعايير الأخلاقية وأثرها على التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى.						
السابع: المعرفة التكنولوجية	47	تعريف التقنيات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في التعليم بالصفوف الثلاثة الأولى.						
	48	امتلاك المهارات التكنولوجية التي احتاجها لاستخدام التكنولوجيا في التعليم للصفوف الثلاثة الأولى.						
	49	تعرف كيفية حل المشكلات التكنولوجية التي تعترض عملي.						
	50	اختيار التقنيات التكنولوجية المناسبة لتعزيز طرائق التدريس المستخدمة في الصفوف الثلاثة الأولى						
	51	إمكانية اختيار التقنيات التكنولوجية لاستخدامها في الغرف الصفية لتعزيز ما أقوم بتدريسه، وتفعيل ما يتعلمه الطالب.						
	52	إمكانية استخدام الاستراتيجيات التي تجمع بين المحتوى، والتقنيات التكنولوجية وأساليب التدريس في الغرفة الصفية.						
	53	إمكانية توفر قيادة لمساعدة الآخرين على تنسيق استخدام المحتوى والتقنيات التكنولوجية وأساليب التدريس في المدرسة.						
	54	اختيار التقنيات التي تعزز محتوى الدرس.						

الملحق رقم (2)

أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
كامل علي عتوم	مناهج تدريس اللغة العربية	أستاذ دكتور	جامعة جرش
شاهر أبو شريخ	مناهج تدريس	أستاذ دكتور	جامعة جرش
ناصر الخوالدة	مناهج التدريس	أستاذ دكتور	الجامعة الاردنية
تمارا نصير	علم نفس تربوي	أستاذ مشارك	جامعة جرش
عبد الله سالم الزعبي	مناهج تدريس	أستاذ مشارك	جامعة العلوم الاسلامية
محمد علي الخوالدة	مناهج تدريس	أستاذ مشارك	الجامعة اليرموك
عودة بني احمد	مناهج تدريس	أستاذ مساعد	جامعة جرش
حسين عتوم	الإدارة التربوية	أستاذ مساعد	جامعة جرش
لانا يوسف ناصر	مناهج تدريس	مدرس	جامعة اليرموك

الملحق رقم (3)

الأداة بصورتها النهائية

جامعة جرش

كلية العلوم التروية / قسم الدراسات العليا

الفاضل المعلم/ة الكريم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها" **الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم لواء دير علا من وجهة نظرهم**"، استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش، ولجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، فقد طُّورت الباحثة استبانة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والمقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

يرجى التكرم ب:

اولا: تعبئه المعلومات الشخصية في المساحة المخصصة، بوضع إشارة (/) في الحقل المعبر عن حالتك.

ثانيا: القيام بتعبئة فقرات الواردة في الأداة، بوضع إشارة (/) في الحقل المعبر عن رأيك. علما ان المعلومات تستخدم للبحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم، واقبلوا فائق التقدير والاحترام

الباحثة: نانسي محمد صفران

الجزء الأول من الاستبيان: **المعلومات الشخصية**

المؤهل العلمي: بكالوريوس: ( ) دراسات عليا: ( )

الخبرة: اقل من 5 سنوات: ( )

من 5 إلى 10سنوات: ( )

أكثر من 10 سنوات: ( )

الجزء الثاني من الاستبانة: تشمل فقرات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: معرفة المحتوى						
1	إدراك المفاهيم الأ سا سية العامة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.					
2	إدراك التعميمات الأ سا سية العامة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.					
3	تعرف الطرق الـ عا مة للربط بين المـ فاهيم والتعميـ مات المتعلـ قة بالمواد التي أدرسها.					
4	الفهم الـ شامل العام لتركيب المواد التي أدرسها.					
5	الفهم الشـــامل العام لطريقة تنظيم المعر فة المتعلـ قة بالمواد التي أدرسها.					
6	الفهم الشـــامل للمنطق الذي بنيت عليه المعرفة المتعلقة بالمواد التي تدرس أدرسها.					
المجال الثاني: المعرفة البيداغوجية العامة						
7	تعرف النواحي العملـ ية لإدارة الصف.					
8	تعرف مهارات التدريس المنا سبة لهذه المرحلة.					
9	معرفة طرق إدارة وقت التعليم.					
10	معرفة النظام الاجتماعي الصفي.					

11	معرفة الذظام الاجتماعي المدرسي.					
12	معرفة مبادئ التفاعل الصفي.					
13	المعرفة المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وتميزها عن باقي المؤسسات.					
المجال الثالث: معرفة المنهاج						
14	معرفة المنهاج الرسمي للصفوف التي أدرسها.					
15	معرفة العناصر الاساسية للمنهاج الرسمي للصفوف التي أدرسها.					
16	معرفة النظرية التي تم بناء منهاج الصفوف الثلاثة الأولى عليها.					
17	معرفة طرائق تنفيذ منهاج الصفوف التي أدرسها.					
18	معرفة طرائق تقييم منهاج الصفوف التي أدرسها.					
19	معرفة طرائق تنظيم الخبرات والأنشطة لمنهاج الصفوف التي أدرسها.					
20	معرفة طرائق التخطيط للخبرات والأنشطة لمنهاج الصفوف التي أدرسها.					
21	معرفة طرائق إعداد الاختبارات لمنهاج الصفوف التي أدرسها.					

22	معرفة طرائق إعداد الوسائل والمواد التعليمية لمنهاج الصفوف التي أدرسها.					
المجال الرابع: المعرفة البيداغوجية للمحتوى						
23	معرفة المحتوى بصورة تمكني من تدريس المواقف الصفية الفعلية.					
24	معرفة طرائق التدريس الخاصة بالمحتوى لكل مادة من المواد التي أدرسها.					
25	فهم تنظيم المحتوى التعليمي المتعلق بالمواد التي أدرسها.					
26	تعرف الصعوبات التي تواجه تعليم المحتوى المتعلق بالمواد التي أدرسها.					
27	الفهم الشامل الخاص لتركيب المواد التي أدرسها.					
28	الفهم الشامل الخاص لطريقة تنظيم المعرفة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.					
29	الفهم الشامل الخاص للمنطق الذي بنيت عليه المعرفة المتعلقة بالمواد التي أدرسها.					
المجال الخامس: المعرفة بخواص المتعلمين						
30	المعرفة المتعلقة باهتمامات المتعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى.					

31	المعرفة المتعلقة بالاحتياجات التعليمية للمتعلمين في الصفوف التي أدرسها.					
32	المعرفة المتعلقة بالفروق الفردية بين المتعلمين في الصفوف التي أدرسها.					
33	المعرفة المتعلقة بالخبرات السابقة للمتعلمين في الصفوف التي أدرسها سواء أكانت الساذجة أو التعليمية.					
34	المعرفة المتعلقة بالمفاهيم البديلة (الخطأ) والتطبيق غير الصحيح للمعرفة لدى المتعلمين في الصفوف التي أدرسها.					
المجال السادس: معرفة الأهداف والقيم						
35	المعرفة بالفلسفة التربوية للنظام التربوي الأردني.					
36	المعرفة بالسياسات التربوية للنظام التربوي الأردني.					
37	المعرفة بالأهداف العامة للتربية في الأردن.					
38	المعرفة بالإطار العام للمنهاج.					
39	المعرفة بالنتاجات العامة للتعليم الأساسي.					
40	المعرفة بالنتاجات الخاصة لكل مادة من المواد التي أدرسها.					

41	المعرفة بالمعايير الأخلاقية وأثرها على التعليم في الصـــفوف التي أدرسها.					
المجال السابع: المعرفة التكنولوجية						
42	تعرف التقنيات التكنولوجية التي يمكن اســـتخدامها في تعليم الصفوف التي أدرسها.					
43	امتلاك المهارات التكنولوجية التي احتاجها لاستخدام التكنولوجيا في تعليم الصفوف التي أدرسها.					
44	تعرف كيفية حل المشـــكلات التكنولوجية التي تعترض عملي.					
45	اختيار التقنيات التكنولوجية المناســـبة لتعزيز طرائق التدريس التي استخدمها.					
46	إمكانية استخدام الاستراتيجيات التي تجمع بين المحتوى، والتقنيات التكنولوجية وأساليب التدريس في الغرفة الصفية.					

الملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة

Jerash University
Faculty of Educational Sciences

جامعة جرش
كلية العلوم التربوية

الرقم: ع ت 26/3/4/١٠٣٤
التاريخ: 2022/11/1

معالي وزير التربية والتعليم الاكرم

تحية طيبة وبعد ،،،

أرجو العلم بأن الطالبة " نانسي محمد محمود صفران" تخصص ماجستير "المناهج العامة والتدريس" في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش ترغب بتوزيع أداة دراسة (استبانة) لبحثها الموسوم بـ " الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم لواء دير علا من وجهة نظرهم " للحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس.

أرجو التكرم بتسهيل مهمتها في ذلك.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية العلوم التربوية

أ. د. أحمد محمد ربيع

نسخة لـ:
- رئيس قسم الدراسات العليا
- المشرف
- ملف الطالب
Malak

الرمز البريدي 26150 هاتف 6350521 – 6350522 – فاكس 6350520 – جرش – المملكة الأردنية الهاشمية
Post Code 26150 Tel. 6350521 – 6350522 – Fax. 6340520 Jerash – The Hashemite Kingdom Of Jordan
Website: www.jpu.edu.jo E-mail: ju@go.com.jo

جامعة جرش
كلية العلوم التربوية

Jerash University
Faculty of Educational Sciences

الرقم: ع ت 26/3/4/
التاريخ: 2022/11/1

عطوفة مدير التربية والتعليم لواء دير علا المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

أرجو العلم بأن الطالبة " نانسي محمد محمود صفران" تخصص ماجستير "المناهج العامة والتدريس" في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش ترغب بتوزيع أداة دراسة (استبانة) لبحثها الموسوم بـ " الاحتياجات البيداغوجية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم لواء دير علا من وجهة نظرهم " للحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس.

أرجو التكرم بتسهيل مهمتها في ذلك.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية العلوم التربوية

د. أحمد محمد ربيع

نسخة لـ:
- رئيس قسم الدراسات العليا
- المشرف
- ملف الطالب

الرمز البريدي 26150 هاتف 6350521 – 6350522 – فاكس 6350520 – جرش – المملكة الأردنية الهاشمية
Post Code 26150 Tel. 6350521 – 6350522 – Fax. 6340520 Jerash – The Hashemite Kingdom Of Jordan
Website: www.jpu.edu.jo E-mail: ju@go.com.jo

The pedagogical needs of the teachers of the first three grades in the Directorate of Education of Deir Alla district from their point of view

Prepared by:

Nancy Mohamed Mahmoud Safran

Supervisor

Dr. Khitam Ahmed Bani Omar

ABSTRACT

The study aimed to identify the pedagogical needs of the teachers of the first three grades in the Directorate of Education of the District of Deir Alla from their point of view turing the first semester 2022/2023. The descriptive survey method was used. The researcher developed a questionnaire of (46) items distributed over seven domains whose validity and reliability were confirmed. The sample of the study consisted of (168) male and female teachers in the Directorate of Education of Deir Alla District. The study revealed that the pedagogical needs of the teachers of the first three grades from their point of view was high, and the results showed that there were statistically significant differences in the teaching experience in favor of the teachers experienced over 10 years, while the results of the study showed that there were no statistically significant differences in the qualification. In light of the results, several recommendations were proposal: Focusing in pre-service teacher preparation programs on pedagogical knowledge in response to the requirements of education development.

Keywords: pedagogical needs, first three grades, teachers.