المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 11 ديسمبر 2020

الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم

أ. خالد مطهر العدواني
باحث دكتوراه - كلية التربية - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية
أ. مروة صالح سعيد
باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

رقم التسجيل: VR.3373-6364.B
ISSN (Online) 2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الحادي عشر (11) ديسمبر 2020

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم

أ.خالد مطهر العدواني
باحث دكتوراه – كلية التربية – جامعة صنعاء – الجمهورية اليمنية
أ.مروة صالح سعيد
باحثة دكتوراه – كلية التربية – جامعة صنعاء - الجمهورية اليمنية

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي من النوع المسحي، واستخدام أداة الاستبانة والتحقق من صدقها الظاهري وثباتها، وطبقت على عينه مكونة من (200) معلم ومعلمة من جميع التخصصات، والخبرات، والمؤهلات، والمراحل الدراسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد أهم مهارات التفكير التي يحتاج المعلمين التدرب عليها؛ والتي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، والمؤهل، والتخصص، والخبرة، والمرحلة الدراسية).

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير، الاحتياجات التدريبية، تعليم التفكير.

مقدمة:

يتسم عصرنا بالتغيرات المتسارعة في شتى المجالات، التي تغير الكثير من أنماط الحياة؛ الأمر الذي يجعل التحدي الأكبر أمام المعلم هو قدرته على مواكبة تلك المتغيرات، وهذا يتطلب منه اكتساب مهارات جديدة لملاحقة هذه التغيرات، ولم تعد قضية تكوين المعلم وتنميته مهنياً في هذا العصر قضية ثانوية بل أصبحت قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة, خاصة ونحن نعيش عصر التحديات والتحولات الهامة، وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين.

لذا يحتل تدريب المعلمين أثناء الخدمة موقعاً محورياً في أولويات السياسات التعليمية؛ لمواجهة التحديات الناشئة عن التغيرات والتطورات المعرفية، والعلمية، والتكنولوجية(خليفة، 2019: 242)، حيث قامت معظم الدول بإعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية وإكسابهم المهارات المهنية(عبد العال، 2018: 216)، ولقد أظهر تقرير التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة الحاجة إلى دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين؛ لبناء نظام تعليمي عالي الجودة، يسمح العيش في الواقع الاقتصادي والاجتماعي للقرن الحادي والعشرين، والتركيز على نوعية التدريس الذي يقوم بها المعلم، وإعادة تعريف التمهين، ومسارات الإعداد للتدريس(الغامدي، 2018: 476).

ومن مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي تنميتها لدى المعلمين هي مهارات التفكير بكل أنواعها المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والابتكار والتجديد.

وبالرغم من أنه يجب العمل على تطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية وتجويدها، إلا أن ذلك لا يكفي إذا لم يكن على أولويات عملية تطوير المعلم، إذ يبقى دور المعلم هو حجر الأساس في عملية التطوير(الزهراني، 2019: 5)، وتؤكد ذلك (حفني، 2015: 10) بأن كل ما تقوم به المؤسسات التعليمية من تطوير وعمليات تحسين مختلفة في النظام التعليمي والتربوي تعد غير مكتملة إذا لم يتوفر له المعلم الكفؤ، وهذا يؤكد بأن أي إصلاح أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد.

فالمعلم يعد عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية، فهو الميّسر والمنظّم والمطور لعملية التعليم والتعلم، والمسؤول عن إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ويلعب دوراً مهماً في تنمية

مهارات المتعلمين، وتنمية التفكير الناقد من خلال الاستراتيجيات والممارسات الهادفة له في عمليتي التعليم والتعلم(الغامدي، 2018: 479)، ولا يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والأدوار إلا من خلال حسن إعداده وتدريبه؛ ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغل بال الكثير من التربويين والقائمين على العملية التعليمية(عبد الحميد، 2019: 270).

فالتدريب يعزز الكفاءة ويطور من أداء المعلم فيكون أكثر قدرة على إنجاز المهام والأدوار المطلوبة منه، كما أنه يسد الفجوة بين متطلبات المهنة والمهارات الحالية للمعلم؛ لذا ينبغي تدريب المعلمين على كل جديد من مهارات تواكب تطورات العصر الحالي.

كما أن عملية التدريب تعتبر منظومة متكاملة، وتعد الاحتياجات التدريبية أحد أهم حلقات منظومة التدريب، وعندما يتم فقد حلقة من حلقاتها، فإن المنظومة سيظهر عليها الضعف، وستكون نتائجها غير دقيقة(أبو هادي، 2016: 78)، وتبرز أهميتها كونها تسهم في أهداف البرنامج التدريبي، وتعد تقويماً لفاعلية البرنامج المراد، ومبرراً لتقويم بعض المقررات، كما أنها تعزز مبررات الإنفاق على البرنامج التدريبي(القفعي، 2011: 6-7).

فالاحتياجات التدريبية هي مدخل لتصميم وتنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث يضمن معه تفاعل المعلمين مع هذه البرامج، وتأثرهم بها، ومن ثم رضاهم عنها باعتبار أن هذه الاحتياجات تمثل مجموعة التغيرات التي يرغبون في حدوثها بمعلوماتهم وخبراتهم؛ فمعرفة الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق أهدافه؛ فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها أدى ذلك إلى رفع كفاءة أداء المتدربين(خليفة، 2019: 244).

فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية المختلفة، سواء كانت برامج تربوية، أو غير تربوية(الياور، 2005: 127)، فهي تمثل مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية(القفعي، 2011: 120).

ومن هذا المنطلق تعد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق هدفه، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب الملبي لاحتياجاتهم الفعلية.

وتعد تنمية مهارات التفكير من أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين لولوج عصر الاقتصاد المعرفي سعياً لبناء مجتمع المعرفة في

ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية(عبد العال، وأحمد، 2019: 205)، حيث أن هذه المهارات تعد جزءاً أساسياً من تقدم الحياة ومواكبة التغيرات في هذا العصر، والتي تتطلب تعلم مهارات جديدة يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، والانتقال من التركيز على تعلم المعارف إلى تعلم مهارات التفكير وتعميق عملية التعلم(عمر، 2018: 89)، وبهذا يكون تعلم مهارات التفكير يعد أساسياً في التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

ولكي يحقق تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير النتائج المرجوة يجب أن يتوفر فيه كل الشروط المناسبة التي ينبغي أن تسير عليها عملية التدريب لتكون أكثر علمية وعملية في آن واحد، حيث تتعدد الأسس التي ينبغي أن تراعيها البرامج التدريبية بداية من تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد النماذج المستخدمة في تصميم وبناء البرامج التدريبية ومراعاة جميع العناصر المكونة للبرامج التدريبية وترتيبها بالنسق العلمي السليم؛ لذا اهتمت الدراسة الحالية بتدريب المعلمين بالجمهورية اليمنية أثناء الخدمة في مجال تعليم مهارات التفكير، وهو ما لم تتطرق إليه دراسة سابقة، فالدراسة الحالية تتناول جانب تحديد الاحتياجات التدريبية لما لها من أهمية في جعل البرامج التدريبية أكثر فاعلية وواقعية لأنها تساعد في تحديد الكثير من العناصر المهمة لبناء وتصميم البرامج التدريبية مثل تحديد أهداف ومحتوى ووسائل تنفيذ البرامج التدريبية ونوعية المدربين وغيرها.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف المعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير، ولم يتم تدريبهم على أي من برامج التفكير أو كيفية تعليم التفكير لطلبتهم، ما يجعلهم يفتقرون لتلك المهارات ولا يستطيعون تعليمها لطلبتهم، وقد لاحظا ذلك الباحثان من خلال عملهما في الميدان التربوي، حيث ندرة البرامج التدريبية المعنية بتنمية وتعليم مهارات التفكير، وإن ضمنت في بعض برامج تأهيل المعلمين فهي لا تلبي احتياجات المعلمين منها، مما أوجد فجوة ما بين مهارات المعلم المهنية وما ينبغي اكتسابه من مهارات التفكير وتعليمها.

لذا تولد لدى الباحثان إحساس كبير بهذه المشكلة، وأهمية تحديد احتياجات المعلمين للتدريب أثناء الخدمة وأخذ آرائهم في محاولة لتحديد احتياجاتهم الفعلية من تعليم مهارات التفكير؛ وذلك للإسهام في رفع مستوى إعدادهم وتدريبهم المهني، مما دفع الباحثان للقيام بهذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة: يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري من وجهة نظرهم؟

-ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم؟

-هل توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري من وجهة نظرهم.

-التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم.

-الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة (النوع – التخصص – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

-مساعدة المعلمين بالجمهورية اليمنية على معرفة احتياجاتهم التدريبية الفعلية من وجهة نظرهم في مجال تعليم مهارات التفكير.
-مساعدة المشرفين التربويين على تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير لاستهدافها عن طريق البرامج التي ينفذوها.
-المساعدة في توفير أساس علمي لبناء برامج تدريبية للمعلمين في الجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير.
-مساعدة المسئولين عن إعداد المعلمين والتدريب التربوي في التعرف على جوانب النقص التي يرى المعلمون ضرورة معالجتها في برامج إعداد المعلمين وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة فيما يتعلق بتعليم مهارات التفكير.

حدود الدراسة: تنحصر الدراسة في الحدود الآتية:

الحدود المكانية: نفذت الدراسة في بعض محافظات الجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الجمهورية اليمنية من مختلف التخصصات والمؤهلات العلمية والخبرات والمراحل الدراسية.

الحدود الموضوعية: تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مهارات التفكير (الإبداعي، الناقد، ما وراء المعرفي، البصري، وعالي الرتبة).

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال العام 2020م.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة التغيرات التي ينبغي إحداثها من معارف ومهارات لدى المعلمين في الجمهورية اليمنية لسد الفجوة في مجال تعليم مهارات التفكير وإكسابها لهم من خلال التدريب.

مهارات التفكير: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: القدرات التي يحتاجها المعلمين بالجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير، وتشتمل على مهارات التفكير (الإبداعي، الناقد، ما وراء المعرفي، البصري، وعالي الرتبة)، والتي حددها المعلمين كاحتياجات تدريبية لهم.

تعليم مهارات التفكير: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: النمو المعرفي والمهاري والوجداني المرتبط بمهارات التفكير المختلفة والتي ينبغي على المعلمين بالجمهورية اليمنية اكتسابها وتنميتها في أنفسهم ولدى طلابهم أثناء النمو المهني المستدام للمعلم.

الإطار النظري:

الاحتياجات التدريبية:

إن الاحتياجات التدريبية منظومة من التغيرات والتطورات المطلوب تحقيقها من معلومات ومهارات واتجاهات وسلوك المعلمين، وذلك لتطوير الأداء عند المعلمين وحل مشكلاتهم، وتشمل جوانب التطوير والتحسين التي تواكب المتغيرات، المتوقع حدوثها في المستقبل بالإضافة إلى كونها تشمل جوانب القصور(الثقفي، 2013: 23)، ويعرفها (أبو هادي، 2016: 70) بأنها الفجوة بين المعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة الواجب توافرها لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم من إداريين ومعلمين وغيرهم لأداء مهامهم بكفاءة وفاعلية، وبين ما يتوفر لديهم حالياً من معارف ومهارات واتجاهات.

ويشير (عطوي، 2010: 212) إلى أن الحاجة للتدريب تعني "وجود نقص أو تناقص بين وضعين، أو وجود فجوة بين أداءين في وظيفة ما: أداء واقعي وأداء مرغوب فيه، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد، والتدريب المنظم والمخطط له يستطيع أن يعالج ذلك النقص أو التناقص"؛ لذا يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات التي يجب إحداثها من: معارف، ومهارات، واتجاهات للمعلم لإشباع رغبة، أو حاجة ما، والتي يمكن اكتسابها من خلال التدريب.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكتسب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهميتها من كونها مرحلة تسبق أي نشاط تدريبي فهي محور ارتكاز تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة، فهي تعد أساساً في التدريب وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي(القفعي، 2011: 122).

ويذكر(الثقفي، 2013: 25) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الآتي:

-تحقيق أي برنامج تدريب لأهدافه المرجوة يقوم في الأساس على مدى تلبيته للاحتياجات التدريبية للمعلمين، وليس على ما يقوم من معارف، ومهارات، ومعلومات.

-إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد أوجه القوة والضعف للمعلمين.

-إن تحديد الاحتياجات التدريبية أساس لتحديد الفئة المستهدفة من المعلمين وتحديد نوعية البرامج المقدمة لهم.

-الاحتياجات التدريبية تمثل أهداف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.

ويرى (القفعي، 2011: 122-123) إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفاعلية البرنامج التدريبي وذلك لأن:

-تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل الأساس لكل عناصر العملية التدريبية.

-تحديد الاحتياجات التدريبية يوضح الأفراد المراد تدريبهم، ونوع التدريب، والنتائج المرجوة.

-تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في التركيز على الأفضل، وهو الهدف الأساسي من التدريب.

-عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية وسليمة، يؤدي إلى أن يصبح التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال، ولذلك لا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل سليم.

-تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد المشكلة، وفي عملية التخطيط لها.

ويرى الباحثان أن نجاح وفاعلية أي برنامج تدريبي لا يرتبط بما يقدم لهم من معارف، ومهارات، ومعلومات، وإنما يكمن في مدى تلبيته لاحتياجاتهم التدريبية.

طرق ومصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكاد تجمع أدبيات التدريب بأن هناك ثلاثة طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية هي: (تحليل المنظمة، وتحليل الوظيفة أو العمليات، وتحليل الموظف) وهذه الطرق التقليدية تعبر عن مستويات تحديد الاحتياجات التدريبية(القفعي، 2011: 123)، كما أن مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية عديدة، وكلها تساعد على التعرف على الاحتياجات التدريبية، ويمكن الاعتماد على مصدر واحد منها أو أكثر للتعرف عليها، وكلما تعددت المصادر كلما ساعدت على تحديد الاحتياجات بدقة أكبر.

ومن المصادر التي يمكن الرجوع إليها توصيف الوظائف والأعمال ومقارنتها بمؤهلات وخبرات شاغليها، واستخدام معدلات الأداء، وتقرير الكفاءة، إضافة لتغيير نظام العمل وظروفه، والأهداف المطلوب تحقيقها، وآراء الرؤساء المباشرين في رفع كفاءة العمل بوحداتهم، وآراء العاملين أنفسهم في رفع كفاءتهم في العمل، وتقارير وأجهزة الرقابة والمتابعة، وكذلك الشكاوى التي يكتبها العاملون(حجازي، 2010: 72).

أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية ومنها اللجان الاستشارية، وتقويم الأداء، وقوائم الاحتياجات التدريبية، ودراسة

التقارير والسجلات، وعينات العمل، وتمارين وأدوات معرفة تحليل الذات، وطلبات الإدارة(القفعي، 2011: 129-131)، وأكثرها شيوعاً هي الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبارات(عطوي، 2010: 214)، وتعد الاستبانة من أكثر وسائل جمع البيانات استخداماً، وهي استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها، بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية، وتتميز بمرونة التطبيق والاستخدام حيث يمكن تطبيقها فردياً وجماعياً، كما أنها أقل جهداً وتكلفةً وتوفيراً للوقت مقارنة بغيرها من الأساليب(القفعي، 2011: 128)، وهي الوسيلة التي استخدمت في هذه الدراسة.

ومما سبق يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تحقيق الهدف الأساسي من تدريب المعلمين المطلوب تدريبهم، والتركيز على الأداء المحسن، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم، وأن تحديد الاحتياجات التدريبية هي أولى خطوات إعداد خطط وبرامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين حيث يتعذر تحقيق أهداف الخطط التدريبية بكفاءة عالية قبل التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة.

ويرى الباحثان أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير وتدريبهم عليها أصبحت ضرورة ملحة وحتمية في عصر الابتكار والإبداع والتكنولوجيا والانفجار المعرفي؛ لغرض تعليمها لدى المتعلمين حتى يكونوا قادرين على تطبيقها في حياتهم العلمية والمهنية واليومية.

تعليم مهارات التفكير:

تعد مهارات التفكير من العمليات المهمة الواجب تنميتها لدى الإنسان، فهي السمة المميزة للإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وأصبح تعليم التفكير وتنميته لدى المتعلمين هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية، خاصة أن هناك دولاً تبنت هذه الوجهة في عملياتها التعليمية، ومنها اليابان وأمريكا وسنغافورة وماليزيا وغيرها(الغامدي، 2018: 485).

ولا يكون تعليم التفكير إلا بوجود معلم متمكن يجيد تلك المهارات ويتقن تعلمها؛ لذا تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير لدى المعلمين؛ لتوفير فرص النجاح في حياتهم الأكاديمية والعادية على حد سواء، وهو ما يجعلهم أكثر قدرة على تعليمها للمتعلمين وتوظيفها في العملية التدريسية بما يحقق ويلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وتوجد أنواع عديدة من مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى المعلم يمكن مناقشتها في الآتي:

مهارات التفكير الإبداعي:

يصف (جروان، 2003: 31) التفكير الإبداعي بأنه عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد غايتها إيجاد حلول أصلية لمشكلات قائمة في الحياة الإنسانية، في حين عرفه (مسمح، 2016: 27) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة"، ويتطلب تعليم التفكير الإبداعي تدريب المعلم على ترجمة التفكير الإبداعي إلى ممارسات صفية ، وذلك عن طريق المعرفة الجيدة، والفهم بنمو المتعلم، وخلق البيئة التعليمية المنتجة، والمثيرة للتفكير الإبداعي.

وتشير العديد من أدبيات الإبداع إلى أن التفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من المهارات الأساسية والتي تشمل (العتوم وآخرون، 2009: 141-145):

الطلاقة: القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، المترادفات، أو الأفكار والمشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين.

المرونة: القدرة على تنويع الأفكار وتوليدها وهذه الأفكار ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه مسار التفكير، أو تحويله مع تغير المثير أو متطلبات الموقف.

الأصالة: الجدة والتفرد بالأفكار، كأن يأتي المتعلم بأفكار جديدة متجددة بالنسبة لأفكار زملائه وهي ليست صفة مطلقة، وإنما محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد.

التوسع: القدرة على إضافة تفاصيل متنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة، أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وتنفيذها.

الحساسية للمشكلات: القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات.

ويرى الباحثان أن مهارات التفكير الإبداعي من المهارات الضرورية واللازمة للمعلمين لكونها تساعدهم على الإبداع والابتكار في التدريس والبحث عن حلول والوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة؛ لذا ينبغي إكسابها للمعلمين وتدريبهم عليها وعلى كيفية تعليمها لطبتهم، كما ينبغي تعليمها للمتعلمين من خلال خلق بيئة تعليمية منتجة ومثمرة ومشجعة على التفكير الإبداعي.

مهارات التفكير الناقد:

عُرف التفكير الناقد بأنه "مفهوم مركب مرتبط بعدد غير محدد من المواقف أو الموضوعات وله ارتباطاً بمفاهيم أخري كالمنطق وحل المشكلات والتعلم ونظرية المعرفة"(عبد العزيز,2013: 107)؛ لذا يعد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً، كما أن

علماء النفس والتربية يظهرون اهتماماً واضحاً في مثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات.

ومهارة التفكير الناقد هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات(سعادة, 2006: 45).

ومن أهم مهارات التفكير الناقد ما يأتي(العتوم وآخرون، 2009: 79-80):

-التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات التي يدعيها الآخرون.

-التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

-القدرة على تحديد مصداقية الخبر أو الراوي.

-التحقق من مصداقية مصدر الخبر.

-تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.

-القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.

-القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

-تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

-التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق خلال عمليات الاستدلال.

-تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء.

ويرى الباحثان أن إكساب المعلمين لمهارات التفكير الناقد سيزيد من قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية وقدرتهم على حل المشكلات، إضافة لقدرتهم على التعامل مع الطلبة والمنهج الدراسي والمتغيرات المعاصرة والمستحدثات في مجال التعليم، كما أنها ستنعكس على طلبتهم وعلى عملية التعلم لديهم؛ لذا من الضرورة بمكان أن يتم تدريب المعلمين وإكسابهم تعليم مهارات التفكير الناقد بما يسهم في رفع كفاءة المعلمين مهنياً وتطوير مهاراته وقدراته في حل المشكلات التربوية التي يواجهها أثناء تدريسه.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

يعرف (عصر، 2003: 292) التفكير ما وراء المعرفي بأنه "القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد، وملاءمة أفعاله لتساير تلك الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم"، وأوضح (جروان، 2002: 52)

على أنه "عمليات عقلية تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".

وللتفكير ما وراء المعرفي ثلاث مهارات رئيسية ذكرها(الرويثي، 2013) كالآتي:

التخطيط: هي القدرة على إعداد خطة لإنجاز مهمة تعلمية معينة، بحيث يقوم المتعلم بأداء المهمة بشكل منظم وذلك من خلال تحديد الهدف منها، استراتيجية تنفيذها، ترتيب خطواتها، الصعوبات المحتمل مواجهتها، وخطط التغلب عليها.

المراقبة: هي عمليات ضبط وإدارة ذاتية لما يجري في ذهن المتعلم من عمليات تفكير أثناء تنفيذ مهمة التعلم، وتتطلب وعي المتعلم وتركيزه على توجيه تفكيره لاتباع خطوات الخطة التي وضعها سابقاً.

التقويم: هي عمليات مقارنة ما تم التوصل إليه من نتائج بما كان متوقع من نتائج موضحة في الخطة المُعدّة سابقاً، وإصدار الحكم على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة، وأساليب مواجهة الصعوبات، وما تم تحديده في الخطة، ثم وضع المعالجة اللازمة لاستخدامها في المستقبل، و تُزامن مهارات التقويم مهاراتي التخطيط والمراقبة.

وهنا يؤكد الباحثان على ضرورة تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المعلمين؛ لأنها تساعد المعلمين على استخدام المعرفة والقدرات بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

مهارات التفكير البصري:

يعرف التفكير البصري بأنه عبارة عن نشاط ومهارة عقلية تساعد الإنسان في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً وذلك من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين (عامر، والمصري، 2016: 50).

كما أن مهارات التفكير البصري هي مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى لغة، وهذه المهارات هي(الكحلوت، 2012: 44):

مهارة القراءة البصرية: تعني القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة، وهي أدنى مهارات التفكير البصري.

مهارة التمييز البصري: تعني القدرة على التعرف على الشكل أو الصورة وتمييزهما عن الأشكال أو الصور الأخرى.

مهارة إدراك العلاقات المكانية: وتتمثل في القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظاهرات المتمثلة في الشكل أو الصورة المعروضة.

مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات وفي الأشكال، وتقريب العلاقات بينهما.

مهارة تحليل المعلومات: تعني القدرة على التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، بمعنى القدرة على تجزئة الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية.

مهارة استنتاج المعنى: وتتمثل في القدرة على استخلاص معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ عملية من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة مع مراعاة تضمنها للخطوات السابقة.

ويرى الباحثان أن مهارات التفكير البصري من المهارات الضرورية للمعلمين سواء من حيث اكتسابها أو تعليمها للمتعلمين أو من خلال توظيفها في العملية التعليمية؛ لذا ينبغي إكسابها للمعلمين وتدريبهم على كيفية تعليمها للمتعلمين.

مهارات التفكير عالي الرتبة:

يرى بعض الباحثين أن التفكير عالي الرتبة أحد أشكال التفكير المتطور كالتفكير الناقد والإبداعي والتفكير ما وراء المعرفة، في حين يرى البعض أنه مزيج من عدة أشكال من التفكير المتطور(محمود، وحسين، 2019: 183)، ويظهر على نحو مجموعة من الأنشطة الذهنية المفصّلة التي تتطلب محاكمة عقلية، وتحليلاً لأوضاع معقدة وفقاً لمعايير متعددة، ويتضمن حلولاً متعددة، ويتجنب الحلول أو الصياغات البسيطة، وأن مهمة المفكر هو أن ينشئ معنى، أي الوصول إلى معنى بالرغم من عدم وضوح الخبرة أو الموقف(العتوم، 2012: 231).

كما ركزت غالبية مفاهيم التفكير عالي الرتبة على ثلاثة افتراضات عن التفكير والتعلم هي(القرني، 2015: 52):

-لا يمكن فصل مستويات التفكير عن مستويات التعلم فكلاهما متداخلان ولكل منهما العديد من المستويات، كما أنه يمكن تقييم مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال تقديم أسئلة الاختبار من متعدد وملاحظات المعلم وتقييم أداءات المتعلمين في غرفة الدراسة وملفات الانجاز.

-أن تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة تتضمن العديد من عمليات التفكير التي يمكن تطبيقها في المواقف المعقدة التي تتضمن العديد من المتغيرات.

-من الصعب تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة دون وجود مادة للمحتوى، إذ يتعلم الطلاب من الحياة اليومية ومن خبرات غرفة الدراسة والمدرسة.

وتوجد عدد من المهارات للتفكير عالي الرتبة أهمها (العتوم، واخرون، 2009: 227):

مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية: القدرة على إيجاد العديد من الحلول والأفكار للمشكلات ذات النهاية المفتوحة (تتطلب حلولاً متعددة).

مهارة تحليل البيانات ونمذجتها: القدرة على تجزئة البيانات والمعلومات المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الفرعية، وتمثيلها بصيغ مختلفة كالمعادلات والمخططات المفاهيمية، وإقامة علاقات مناسبة بين هذه المكونات باستخدام أدوات الربط.

مهارة صياغة التنبؤات: القدرة على قراءة البيانات والمعطيات، والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك أي تجاوز حدود المعلومات المعطاة.

مهارة الملاحظة: القدرة على التدقيق في الأشياء أو التعمق في الأحداث باستخدام الحواس الخمس.

مهارة الوصف: القدرة على تحديد ميزات أو ملامح الموضوع أو الفكرة، بهدف تمكن الآخرين من الحصول على فكرة جيدة للشيء الذي تقوم بوصفه.

ويرى الباحثان أنه من الضرورة إكساب المعلمين لمهارات التفكير عالي الرتبة؛ لأنه يساعد المتعلمين على الوصول إلى معنى ويدعم التعلم ذو المعنى.

ومما سبق يتبين أن هناك تنوع في مهارات التفكير المختلفة وأنها ذات أهمية للمعلم والمتعلم على حد سواء، وينبغي تنميتها لدى المعلمين وتدريبهم عليها وعلى كيفية تعليمها لطلبتهم في كل المراحل الدراسية والمواد والتخصصات المختلفة.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجالات عدة، منها دراسة (البلوي، وغالب، 2012) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات بالسعودية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (643) معلم ومعلمة و(39) مشرفاً ومشرفة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (42) فقرة في مجالين (التخصصي، والتربوي)، وكانت من أهم نتائج الدراسة الوصول إلى ترتيب الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني في المجال التربوي تضمنت أهمها تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين، واستخدام المعامل.

بينما دراسة (الثقفي، 2013) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، اشتملت على (72) فقرة موزعة على مجالين (التخصصي – التربوي)، وتم تطبيقها على (70) معلماً، و(17) مشرفاً تربوياً في مدينة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج حاجة المعلمين للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي والتربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المشرفين.

كما هدفت دراسة (keidel, 2014) إلى فهم الاحتياجات التدريبية التي حددها المعلمون من حيث إعدادهم السابق في مجال إدارة الصف، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وعمل على دراسة العوامل التي تؤثر على المعلمين في متابعة إدارة الصف الدراسي كمجال لمزيد من التدريب، وأشارت نتائج الدراسة أن الصفات الديمغرافية للمعلمين تؤثر على الاحتياجات التدريبية وأن إدارة الصف هي حاجة ماسة للمعلمين.

وأجرت (غانم، 2016) دراسة هدفت إلى رفع مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، وقياس أثر وحدة تدريبية مقترحة في اكتساب بعض الكفايات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (22) معلماً، طبقت عليهم استبانة الاحتياجات التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية لاكساب الكفايات المعرفية لمعلم القرن الحادي والعشرين، وفاعلية البرنامج.

وأجرى (Almarshad, 2017) داسة حاولت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتدريس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (120) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة لتحديد عدد من الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال التخطيط واستراتيجيات التدريس وتكنولوجيا المعلومات والاتصال والانشطة.

بينما دراسة (الغامدي، 2018) هدفت إلى دراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت أداة الدراسة من استبانة طبقت على عينة مكونة من (434) معلمة لجميع المراحل التعليمية بالرياض، وأظهرت النتائج أن معظم المهارات صنفت ضمن مستوى الاحتياج بدرجة مرتفعة ومتوسطة.

أما دراسة (خليفة، 2019) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة تم من خلالها استطلاع أراء عينة من معلمي اللغة العربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن درجة احتياج عالية جداً لجميع المجالات الواردة في الاستبانة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة في الهدف الذي يسعى إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، إلا أنها تباينت في مجالات الاحتياجات التدريبية المطلوبة، فبعضها كانت تبحث عن الاحتياجات التدريبية في مجال التطوير المهني بشكل عام كدراسة (البلوي، وغالب، 2012)، بينما أغلب الدراسات كانت في المجال التربوي كدراسة (الثقفي، 2013)، (keidel, 2014)، (Almarshad, 2017)، و(خليفة، 2019)، وأخرى في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين كدراسة (غانم، 2016) و(الغامدي، 2018)، وجميع تلك الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة كأداة لغرض تحديد تلك الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين.

وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين واستخدامها للمنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة واستطلاع أراء المعلمين، إلا أنها تختلف معها في مجال الاحتياجات التدريبية، حيث تنفرد الدراسة الحالية في تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير وهو ما يميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة التي لم تتطرق أي منها لتعليم مهارات التفكير.

ولقد اسفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الإطار النظري وتحديد مشكلة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، والاطلاع على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية كأحد أهم عناصر بناء البرامج التدريبية، والمنهجية العلمية المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على المسح الاجتماعي, لاستقصاء أراء المعلمين والمعلمات حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم في مجال تعليم مهارات التفكير.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الجمهورية اليمنية العاملين في مدارسها خلال العام الدراسي 2019- 2020م. وقد اختيرت عينة عشوائية من المجتمع الأصلي، عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (200) معلم ومعلمة، وهو عدد مناسب لإجراء دراسة من هذا النوع واستطلاع آرائهم حول احتياجاتهم التدريبية، وقد تنوع أفراد العينة في الخصائص ومتغيرات الدراسة من حيث الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها، ويمكن تحديد نوعية أفراد العينة وخصائصها على النحو الآتي:

أولاً: متغير النوع:

جدول رقم (1) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	95	% 48
انثى	105	% 52
الإجمالي	200	% 100

من الجدول رقم (1) يتبين أن هناك تقارب في أعداد الذكور مع الإناث مع زيادة لأعداد الإناث حيث بلغت نسبتهن (52%) بينما الذكور كانت نسبتهم (48%).

ثانياً: بحسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (2) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	179	% 89
ماجستير	17	% 9
دكتوراه	4	% 2
الإجمالي	200	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن أفراد العينة الحاصلين على مؤهل البكالوريوس هم الأكثر بنسبة (89%) لكون أغلب المعلمين والمعلمات في هذا المؤهل بينما تقل أعداد الماجستير بنسبة (9%) والدكتوراه عدد قليل وصل إلى (2%) فقط.

ثالثاً: بحسب متغير المرحلة الدراسية:

جدول رقم (3) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير المرحلة الدراسية

المرحلة	التكرار	النسبة
اساسي	115	% 58
ثانوي	85	% 42
الإجمالي	200	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (3) بأن أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في المرحلة الأساسية هم أكثر نسبة حيث بلغت نسبتهم (58%)، يليهم معلمي المرحلة الثانوية وبنسبة بلغت (42%).

رابعاً: بحسب متغير التخصص:

جدول رقم (4) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير التخصص

المادة	التكرار	النسبة
القرآن والتربية الإسلامية	30	% 15
اللغة العربية	18	% 9
الاجتماعيات	95	% 47
العلوم	35	% 18
الرياضيات	22	% 11
الإجمالي	200	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن تخصص الاجتماعيات كانت أعلى نسبة بين أفراد العينة حيث بلغت (47%) يليهم تخصص العلوم بنسبة (18%) ثم مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية ثم مادة الرياضيات، وتقل نسبة تخصص اللغة العربية.

خامساً: بحسب متغير الخبرة:

جدول رقم (5) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث متغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
من10- 15	32	% 16
من 16-20	132	% 66
أكثر من 20	36	% 18
الإجمالي	200	% 100

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن أغلب عينة الدراسة يقعون في الفئة (16-20) سنة حيث بلغت نسبتهم (66%) وهي فئة وسط وتتمتع بخبرة كبيرة ومناسبة في مجال التدريس، بينما تتقارب الفئة الأقل خبرة والفئة الأكثر خبرة في العدد.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة، وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

1) تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية في مجال تعليم مهارات التفكير.

2) بناء الاستبانة: قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير التي ينبغي على المعلم اكتسابها ومعرفتها، واعتمد الباحث في إعداد القائمة على البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة تنمية مهارات التفكير وكذلك الأدبيات التربوية في مجال تعليم مهارات التفكير، ومن ثم تحويل تلك القائمة إلى استبانة وجهة للمعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية لتحديد الاحتياجات التدريبية التي يرونها أكثر أهمية من وجهة نظرهم.

وتكونت الاستبانة من عدد من الفقرات موزعة على خمسة مجالات هي: (مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير فوق المعرفي، مهارات التفكير البصري، ومهارات التفكير عالي الرتبة)، حيث بلغت فقرات الاستبانة في صورتها الأولية ككل (32) فقرة.

3) الصدق الظاهري للاستبانة: استخدم الباحث الصدق الظاهري للاستبانة حيث قام بعد استكمال بناء الاستبانة في صورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول عناصر الاستبانة من حيث انتماء المهارة للمجال، ومناسبتها للمعلمين، وأهميتها لهم، وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً، وقد قدم المحكمين عدد من المقترحات والملاحظات والاضافات والتعديلات التي استفاد منها الباحث وعدل الاستبانة وفقاً لآرائهم ومقترحاتهم.

4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل، من خلال برنامج SPSS والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول (6) يبين الاتساق الداخلي لاستبانة الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير

المجال	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون
مهارات التفكير الإبداعي	.019	.520*
مهارات التفكير الناقد	.018	.529*
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	.020	.569*
مهارات التفكير البصري	.020	.569*
مهارات التفكير عالي الرتبة	.001	.745**

*دال عند 0.05 **دال عند0.01

يتضح من الجدول رقم (6) وجود ارتباطاً دال إحصائياً بين مجالات الاستبانة ككل، مما يؤكد أن الاستبانة تم بناؤها بطريقة موضوعية، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة، كأداة صالحة للغاية التي وضعت من أجلها.

5) ثبات الاستبانة: أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة (معامل ألفا كرونباخ). وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7):

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا كرونباخ
مهارات التفكير الابداعي	5	0.90
مهارات التفكير الناقد	16	0.86
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	3	0.89
مهارات التفكير البصري	8	0.82
مهارات التفكير عالي الرتبة	5	0.82
الاستبانة ككل	37	0.87

يتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الثبات أعلى من (80%) في كل مجال من مجالات الاستبانة، وبلغ (87%) في المجموع الكلي للاستبانة وهي قيمة جيدة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

6) الاستبانة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين والتحقق من صدقها وثباتها لتصبح جاهزة في صورتها النهائية وبمكوناتها الأساسية بحيث بلغت فقرات الاستبانة ككل (37) فقرة موزعة على المجالات كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول (8) يبين توزيع عدد فقرات استبانة الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير بحسب المجالات الرئيسة بصورتها النهائية

المحور	عدد الفقرات
مهارات التفكير الإبداعي.	5
مهارات التفكير الناقد.	16
مهارات التفكير فوق المعرفي.	3
مهارات التفكير البصري.	8
مهارات التفكير عالي الرتبة.	5
المجموع	37

وقد وضع في الاستبانة سلم تقديري رباعي (موافق بدرجة كبيرة - موافق – غير موافق – غير موافق بدرجة كبيرة)، لحصر استجابات المبحوثين في نطاق محدد،

ولقد تم اختيار هذا المقياس لمرونته كونه يمنح المستجيب فرصة أكبر للإجابة بصورة دقيقة في ضوء بدائل متعددة، وقد أرفقت الاستبانة بخطاب للمعلمين والمعلمات فُصل لهم الإجراءات المطلوبة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة أصبحت جاهزة في صورتها النهائية تم تطبيقها على عينة الدارسة وذلك على النحو الآتي:

-قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، عبر وسائل التواصل الاجتماعي (واتس أب وفيس بوك) وعبر الإيميل لعدد من المعلمين والمعلمات.

-طلب من المبحوثين الإجابة على الاستبانة وإعادة إرسالها للباحث.

-بعد استرجاع الاستمارات تم استبعاد الاستمارات الناقصة في البيانات أو الغير واضحة، كما تم استبعاد من لم يجيبوا على الاستبانة.

-قام الباحث بتبويب البيانات وتفريغها في جداول خاصة بحسب المجالات ومتغيرات الدراسة وتجهيزها للمعالجات الاحصائية.

تفريغ بيانات الاستبانة وتبويبها: قام الباحث بتفريغ البيانات التي تم جمعها وتبويبها في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض، وذلك لإجراء المعادلات الإحصائية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة لكل مجال من مجالات الاستبانة، ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية بأنها موافقة بدرجة كبيرة أو موافقة أو غير موافقة أو غير موافقة بدرجة كبيرة، فقد قام الباحث بإعطاء كل إجابة على كل فقرة قيمة رقمية (4، 3، 2، 1)، ثم قُسّمت المستويات على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (9):

جدول (9) يبين مؤشرات تحديد درجة الاستجابات على الاستبانة

م	درجة التوافر	الدرجة	المؤشر
1	غير موافق بدرجة كبيرة	1	1 – 1,75
2	غير موافق	2	1,76 – 2,5
3	موافق	3	2,6 – 3,25
4	موافق بدرجة كبيرة	4	3,26 – 4

الأساليب والمعالجات الإحصائية: اعتمدت الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

-معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.

-معامل ألفا كرومباخ لاستخراج الثبات للاستبانة.

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على الاستبانة.
-اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين (الذكور والإناث)، ومتغير المرحلة الدراسية (أساسي – ثانوي).
-تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين استجابات الطلبة بحسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة).

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (10).

جدول (10) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي

م	الرتبة	مهارات التفكير الإبداعي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	1	مهارة الطلاقة	3.94	.42	موافق بدرجة كبيرة
2	3	مهارة المرونة	3.63	.94	موافق بدرجة كبيرة
3	3	مهارة الأصالة	3.63	.94	موافق بدرجة كبيرة
4	2	مهارة التوسع	3.85	.53	موافق بدرجة كبيرة
5	4	مهارة الحساسية للمشكلة	1.92	.24	غير موافق
المجال ككل			3.38	.32	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (10) يتضح أن نسبة موافقة المعلمين على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3,38) وانحراف معياري (0.32) وهذا يدل على أهمية هذا النوع من التفكير للمعلمين.

إلا أن هناك تباين في آراءهم حول المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي فكانت "مهارة الطلاقة" من أولويات المهارات بمتوسط (3,94) وانحراف معياري (0.42) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة، لأن الطلاقة مهارة أساسية يبنى عليها بقية المهارات، وتليها في الترتيب الثاني "مهارة التوسع" بمتوسط (3,85) وانحراف معياري (0.53) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة، تليها مهارتي "المرونة والأصالة" في الترتيب الثالث بمتوسط (3,63) وانحراف معياري (0.94) وهي

نسبة موافقة بدرجة كبيرة ايضاً، إلا أن "مهارة الحساسية للمشكلة" قد أتت في المرتبة الأخيرة ولم يوافق عليها المعلمين حيث بلغ متوسطها (1,92) وانحراف معياري (0.24) فقط.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11).

جدول (11) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد

م	الرتبة	مهارات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	9	مهارة التعرف على الافتراضات	2.82	.45	موافق
2	7	مهارة استنباط واستخلاص المعلومات	2.89	.39	موافق
3	2	مهارة الاستنتاج والتحليل	3.82	.63	موافق بدرجة كبيرة
4	5	مهارة التسلسل المنطقي	3.64	.80	موافق بدرجة كبيرة
5	4	مهارة تحري ازدواج المعايير	3.75	.76	موافق بدرجة كبيرة
6	8	مهارة تقويم الحجج	2.83	.40	موافق
7	1	مهارة اكتشاف العلاقات والتشبيهات الخاطئة	3.87	.52	موافق بدرجة كبيرة
8	4	مهارة التمييز بين الحقائق والرأي والادعاء	3.75	.75	موافق بدرجة كبيرة
9	2	مهارة التعرف على المغالطات المنطقية	3.82	.63	موافق بدرجة كبيرة
10	6	مهارة الاستدلال	2.94	.37	موافق
11	11	مهارة تحديد مصداقية الخبر أو الراوي	1.92	.24	غير موافق
12	12	مهارة تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء	1.90	.28	غير موافق
13	13	مهارة التعرف على أوجه التناقض في الاستدلال	1.88	.40	غير موافق
14	10	مهارة التمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع والمعلومة غير المرتبطة	2.77	.57	موافق
15	2	مهارة تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها	3.82	.63	موافق بدرجة كبيرة
16	3	مهارة التنبؤ بنتائج القرار أو الحل	3.78	.75	موافق بدرجة كبيرة
المجال ككل			3.86	.18	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (11) يتضح أن هناك تباين في آراء المعلمين والمعلمات حول الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير الناقد قد يكون نتيجة لكثرة المهارات وتداخلها مع أنواع أخرى من التفكير مما زاد من تباين الآراء مقارنة لبقية مهارات التفكير الأخرى، إلا أن درجة استجابة المبحوثين على مهارات التفكير الناقد بصفة عامة كانت بالموافقة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (3,86) وانحراف معياري (0.18).

وعلى مستوى كل مهارة نجد أن "مهارة اكتشاف العلاقات والتشبيهات الخاطئة" كانت في المرتبة الأولى بمتوسط (3,87) وانحراف معياري (0.52) وهي نسبة موافقة كبيرة، وهي مهارة مهمة وكثرة العلاقات والتشبيهات الخاطئة فكان من الأهمية بمكان تنمية هذه المهارة لدى المعلمين، تليها "مهارة تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها" و"مهارة التعرف على المغالطات المنطقية"، و"مهارة الاستنتاج والتحليل" بمتوسط (3,82) وانحراف معياري (0.63) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة ايضاً، ثم تأتي في المرتبة الثالثة "مهارة التنبؤ بنتائج القرار أو الحل" بمتوسط (3,78) وانحراف معياري (75) وهي نسبة موافقة بدرجة كبيرة، تليها في الترتيب الرابع "مهارة التمييز بين الحقائق والرأي والادعاء" بمتوسط (3,75) وانحراف معياري (0.76)، ويتطابق ذلك مع "مهارة تحري ازدواج المعايير" التي أتت في نفس المرتبة، تليها "مهارة التسلسل المنطقي" بمتوسط (3,64) وانحراف معياري (0.80) وهي نسبة موافقة كبيرة وجميع تلك المهارات يحتاج إليها المعلم.

إلا أن هناك مهارات أخرى يحتاج إليها المعلمون ولكن بدرجة موافقة أقل من سابقاتها وتلك المهارات بحسب ترتيبها هي: "مهارة الاستدلال" بمتوسط (2,94) وانحراف معياري(0.37) و"مهارة استنباط واستخلاص المعلومات" بمتوسط (2,89) وانحراف معياري (0.39) و"مهارة تقويم الحجج" بمتوسط (2,83) وانحراف معياري(0.40) و"مهارة التعرف على الافتراضات" بمتوسط (2,82) وانحراف معياري(0.45) تليها في الأخير "مهارة التمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع والمعلومة غير المرتبطة" بمتوسط (2,77) وانحراف معياري(0.57).

وتوجد ثلاث مهارات لم يوافق عليها المعلمون وهي "مهارة تحديد مصداقية الخبر أو الراوي" بمتوسط (1,92) وانحراف معياري(0.24)، و"مهارة تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء" بمتوسط (1,90) وانحراف معياري(0.28)،

و"مهارة التعرف على أوجه التناقض في الاستدلال" بمتوسط (1,88) وانحراف معياري(0.40)، وجميعها كانت غير موافق عليها من قبل المعلمين.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12).

جدول (12) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي

م	الرتبة	التفكير ما وراء المعرفي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	1	مهارة التخطيط	3.77	.71	موافق بدرجة كبيرة
2	3	مهارة التنظيم	3.58	.95	موافق بدرجة كبيرة
3	2	مهارة التقويم	3.71	.78	موافق بدرجة كبيرة
المجال ككل			3.69	.45	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (12) يتضح أن المعلمين يوافقون وبدرجة كبيرة على جميع الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي، حيث بلغ المتوسط لجميع المهارات (3,69) وانحراف معياري (0.45) وقد أتت "مهارة التخطيط" في المرتبة الأولى بمتوسط (3,77) وانحراف معياري (0.71) تليها "مهارة التقويم" بمتوسط (3,71) وانحراف معياري (0.78) تليها "مهارة التنظيم" بمتوسط (3,58) وانحراف معياري (0.95) وجميعها بنسبة موافقة بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير البصري، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13).

جدول (13) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير البصري

م	الرتبة	مهارات التفكير البصري	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	6	مهارة القراءة البصرية	1.94	.24	غير موافق
2	1	مهارة التمييز البصري	3.89	.52	موافق بدرجة كبيرة
3	3	مهارة إدراك العلاقات المكانية	3.75	.75	موافق بدرجة كبيرة
4	4	مهارة تفسير المعلومات	3.71	.76	موافق بدرجة كبيرة
5	5	مهارة تحليل المعلومات	3.63	.80	موافق بدرجة كبيرة
6	2	مهارة استنتاج المعنى	3.80	.69	موافق بدرجة كبيرة
7	7	مهارة التمثيل المكاني	1.93	.28	غير موافق
8	8	مهارة التمثيل المعرفي	1.90	.40	غير موافق
المجال ككل			3.28	.74	موافق بدرجة كبيرة

من الجدول رقم (13) يتضح أن المعلمين يوافقون على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير البصري بشكل عام بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط (3,28) وانحراف معياري (0.74) وكانت "مهارة التمييز البصري" في المرتبة الأولى بمتوسط(3.89) وانحراف معياري(0.52) وبدرجة احتياج بدرجة كبيرة، تليها "مهارة استنتاج المعنى" في المرتبة الثانية بمتوسط(3.80) وانحراف معياري(0.69) وبدرجة احتياج كبيرة، وفي الترتيب الثالث تأتي "مهارة إدراك العلاقات المكانية" بمتوسط(3.75) وانحراف معياري(0.75) وبدرجة احتياج كبيرة، وكانت "مهارة تفسير المعلومات" في المرتبة الرابعة بمتوسط(3.71) وانحراف معياري(0.76) وبدرجة احتياج كبيرة، تليها في الترتيب الخامس "مهارة تحليل المعلومات" بمتوسط(3.63) وانحراف معياري(0.80) ودرجة احتياج كبيرة.

بينما لم يوافق المعلمون على ثلاث مهارات هي "مهارة القراءة البصرية" بمتوسط (1,94) وانحراف معياري(0.24)، و"مهارة التمثيل المكاني" بمتوسط (1,93) وانحراف معياري(0.28)، و"مهارة التمثيل المعرفي" بمتوسط (1,90) وانحراف معياري(0.40) وهي مهارات أتت بدرجة غير موافق عليها من قبل المعلمين.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على الاحتياجات

التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (14).

جدول (14) درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة

م	الرتبة	مهارات التفكير عالي الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	3	مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية	2.72	.62	موافق
2	5	مهارة تحليل البيانات ونمذجتها	1.64	.59	غير موافق
3	4	مهارة صياغة التنبؤات	2.69	.67	موافق
4	1	مهارة الملاحظة	3.85	.57	موافق بدرجة كبيرة
5	2	مهارة الوصف	2.79	.62	موافق
المجال ككل			3.14	.27	موافق

من الجدول رقم (14) يتضح أن المعلمين يوافقون على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة بشكل عام حيث بلغ المتوسط (3,14) وانحراف معياري (0.27) وكانت "مهارة الملاحظة" في المرتبة الأولى بمتوسط (2,85) وانحراف معياري (0.57) ودرجة احتياج موافق بدرجة كبيرة مما يؤكد أهميتها واحتياجها للمعلمين، تليها "مهارة الوصف" أتت في المرتبة الثانية بمتوسط (2,79) وانحراف معياري (0.62)، ثم "مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية" في المرتبة الثالثة بمتوسط (2,72) وانحراف معياري (0.62) وهي نسبة موافق، يليها "مهارة صياغة التنبؤات" بمتوسط (2,69) وانحراف معياري (0.67) في المرتبة الرابعة بدرجة موافق، بينما "مهارة تحليل البيانات ونمذجتها" أتت بمتوسط (1,64) وانحراف معياري (0.59) وهي احتياج غير موافق عليه من قبل المعلمين.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على "هل توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية)؟"، قام الباحث بتحليل نتائج الاستبانة باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، حيث استخدم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين (الذكور والإناث)، والمرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي)، واستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين استجابات الطلبة بحسب متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة).

ومن خلال النتائج التي أظهرتها التحليلات الاحصائية يتضح أن جميع الفروق كانت غير دالة إحصائياً مما يدل على أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية).

مناقشة النتائج:

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن تفسير تلك النتائج ومناقشتها على النحو الآتي:

كانت مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) ذات احتياج بالنسبة للمعلمين بدرجة كبيرة، وهذا يؤكد ضرورة تكامل مهارات التفكير الإبداعي وأنها من المهارات الضرورية والمهمة للمعلمين كونها تساعدهم على الإبداع والتجديد في عملية التدريس، وأنها تساعد على الإبداع في الممارسات الصفية، وتجعلهم أكثر فهماً للمتعلمين، وقدرة على خلق بيئة تعليمية منتجة ومثيرة للتفكير الإبداعي، وهذه النتيجة ترتبط مع ما ذهبت إليه دراسة (مسمح، 2016)، وتؤكدها نتائج دراسة (القفعي، 2011)، إلا أن مهارة الحساسية للمشكلة لم يوافق عليها المعلمين فهم لا يحتاجون إليها وقد يكون ذلك نتيجة لوجودها في مرحلة متأخرة في التطبيق والتنفيذ عن التدريس من بين بقية المهارات، الأمر الذي استبعدها المعلمون من احتياجاتهم التدريبية.

كما يتضح أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات مهمة في عصر كثر فيه الادعاء واختلطت فيه الحقائق بالآراء، فالمعلمون يرون ضرورة التدرب عليها بدرجة كبيرة، في معظم المهارات التي طرحت عليهم، ويتضح أن تلك المهارات تتضمن الاستنتاج والتحليل، والتسلسل المنطقي، وتحري ازدواج المعايير، واكتشاف العلاقات والتشبيهات الخاطئة، والتمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء، والمغالطات المنطقية، والتمييز والاستدلال والتحري والدقة والافتراض والتأكد من صحة المعلومات وكلها مهارة مهمة ويحتاج إليها المعلمون للتدرب عليها، وهو ما اشارت إليه دراسة كلٍ من (حفني، 2015؛ غانم، 2016؛ الزهراني، 2019؛ عبد الحميد، 2019؛ عبد العال وأحمد، 2019)، إلا أن هناك ثلاث مهارات لم يوافق عليها المعلمون ويون أنهم ليسوا بحاجة للتدرب عليها وهي مهارة تحديد مصداقية الخبر أو الرأي، ومهارة تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء ومهارة التعرف على أوجه التناقض في الاستدلال وقد يكون ذلك لتعقد تلك المهارات وصعوبة استيعابها والتعامل معها أو تطبيقها في مجال التدريس.

كما أن نتائج الدراسة تؤكد أن جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي مهمة للمعلمين، لما لها من خصائص ومميزات تجعل المعلم أكثر تفكيراً ودراية ومهارة في عملية التدريس، فهي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة لحل المشكلة كما يؤكد ذلك (جروان، 2002).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك خمس مهارات رئيسية للتفكير البصري يحتاج إليها المعلمون من وجهة نظرهم، وثلاث مهارات ليسوا بحاجة إليها كمهارة القراءة البصرية، والتمثيل المكاني، والتمثيل المعرفي، وقد يكون ذلك نتيجة تداخلها مع المهارات الأساسية الأخرى ولغرض التقليل من مهارات التفكير البصري التي قد تتداخل مع بعضها البعض، وقد تتوافق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الكحلوت، 2012).

كما يتبين من نتائج الدراسة أن مهارات التفكير عالي الرتبة كان أغلبها بدرجة احتياج موافق وكان أهم مهارة فيها هي مهارة الملاحظة لكونها مهارة أساسية وضرورية في كل أنشطة التفكير، تليها مهارة الوصف، ثم مهارة حل المشكلة مفتوحة النهاية، ومهارة صياغة التنبؤات، وهذه المهارات تجعل المعلم أكثر قدرة ومهارة في التدريس في القرن الحادي والعشرين؛ لذا رأى المعلمين ضرورة تنميتها بدرجة موافق، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج كلاً من (القرني، 2015؛ محمود وحسين، 2019)، إلا أنهم يرون عدم حاجتهم لمهارة تحليل البيانات ونمذجتها وقد يكون ذلك لصعوبة تطبيق هذه المهارة في واقعهم المهني الحالي.

أما بالنسبة لتفسير نتائج الدراسة الخاصة بالفروق في استجابات عينة الدراسة فيتضح أن هناك اتفاق بين جميع المعلمين والمعلمات باختلاف أنواعهم وتخصصاتهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية ومراحلهم التي يدرسون فيها على الاحتياجات التدريبية في مجال تعليم مهارات التفكير، وهذا يدل على أن جميع تلك المهارات مهمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلاً من (الثقفي، 2013؛ والغامدي، 2018) التي اظهرت عدم وجود فروق بحسب المتغيرات الأخرى، ودراسة (خليفة، 2019) التي اظهرت عدم وجود فروق بحسب متغير المسار والخبرة، بينما تختلف مع نتائج دراسة (البلوي، وغالب، 2012) التي اثبتت وجود فروق تعزى لمتغير طبيعة الوظيفة ولصالح المشرفين، ودراسة (خليفة، 2019) التي اوضحت وجود فروق حسب متغير النوع لصالح الإناث.

استخلاص نتائج الدراسة: من خلال استعراض وتحليل ومناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن استخلاص أهم تلك النتائج في الآتي:

-نسبة موافقة المعلمين على مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3,38) وانحراف معياري (0.32).

-استجابة المعلمين على مهارات التفكير الناقد بصفة عامة كانت بالموافقة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (3,86) وانحراف معياري (0.18).

-أن المعلمين يوافقون وبدرجة كبيرة على جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي، حيث بلغ المتوسط لجميع المهارات (3,69) وانحراف معياري (0.45).

-نسبة موافقة المعلمين على مهارات التفكير البصري بشكل عام كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط (3,28) وانحراف معياري (0.74).

-إن المعلمين يوافقون على مهارات التفكير عالي الرتبة بشكل عام حيث بلغ المتوسط (3,14) وانحراف معياري (0.27).

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات (النوع – التخصص – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المرحلة الدراسية).

التوصيات: بناءً على ما سفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

-إعداد برامج تدريبية للمعلمين اثناء الخدمة في مجال تعليم مهارات التفكير بالاعتماد على الاحتياجات التدريبية.

-الاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية في تطوير وتحديث برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

-ضرورة تعليم مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية وإكسابها للمعلمين والمتعلمين.

-دمج مهارات التفكير في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والبرامج التدريبية أثناء الخدمة.

-إصدار دليل للمعلم خاص بتعليم مهارات التفكير في المواد الدراسية المختلفة.

-حث المعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس على تنمية مهاراتهم في مجال تعليم مهارات التفكير وتوظيفها في التدريس.

-ضرورة نشر الوعي بأهمية تعليم مهارات التفكير في أوساط المعلمين والقيادات التربوية والمشرفين وأولياء الأمور والطلبة.

المقترحات: يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

-إجراء دراسة حول ممارسة المعلم لمهارات التفكير أثناء التدريس.
-إجراء دراسة حول علاقة تنمية مهارات التفكير لدى المعلمين بالنمو المعرفي لدى الطلاب.
-إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالكفايات التدريسية اللازمة للمعلم في تعليم مهارات التفكير.
-إجراء دراسة تجريبية لتنمية مهارات التفكير لدى المعلمين.
-إجراء دراسة عن بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير لدى المعلمين.

قائمة المراجع:

1.أبو هادي، أنور يحيى يحيى صالح(2016). تطوير نظام التدريب التربوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة صنعاء.

2.البلوي، عبد الله بن سليمان؛ وغالب، ردمان محمد(2012). احتياجات التطور المهني لمعلمي رياضيات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود – السعودية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، المجلد(6)، العدد(1)، ص ص 114-132.

3.الثقفي، حامد بن أحمد حسين(2013). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

4.جروان، فتحي عبد الرحمن(2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، بيروت.

5.جروان، فتحي(2003). الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه مراحله، قياسه، تدريبه، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

6.حجازي، وجدي حامد(2010). التدريب في القرن الحادي والعشرين، دار التعليم الجامعي، الاسكندري، مصر.

7.حفني، مها كمال(2015). مهارات معلم القرن الـ21، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، في الفترة 12-13 أغسطس، ص ص 288-311.

8.خليفة، حمادة خليفة فهمي(2019). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، المجلد(2)، العدد(2)، ص ص 233-273.
9.الرويثي، إيمان محمد(2013). رؤية جديدة في التعلم.. التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي، ط(2)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
10.الزهراني، عبد العزيز عثمان(2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد(11)، العدد(1)، ص ص 1-47.
11.سعادة, جودت أحمد(2006). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية), الطبعة الأولى، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12.عامر، طارق عبدالرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى(2016). التفكير البصري، مفهومه - مهاراته - إستراتيجيته، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
13.عبد الحميد، وفاء سعد(2019). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن 21 في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد(3)، العدد(20)، ص ص 169-221.
14.عبد العال، رشا محمود بدوي، وأحمد، عصام محمد سيد(2019). برنامج مقترح في الكيمياء الحيوية قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، المجلد(2)، العدد(20)، ص ص 185-235.
15.عبد العال، محمد سيد أحمد عبده(2018). فاعلية برنامج معزز بأدوات الويب 2 في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد(21)، العدد(6)، ص ص 214-269.
16.عبد العزيز، سعيد (2013). تعليم التفكير ومهاراته – تدريبات وتطبيقات عامة, ط(3), دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان، الأردن.
17.العتوم، عدنان يوسف(2012). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

18.العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ بشارة، موفق(2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
19.عصر، حسني عبدالباري(2003). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
20.عطوي، جودت عزت(2010). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، ط(4)، دار الثقافة للنشر التوزيع، عمان، الأردن.
21.عمر، عاصم محمد إبراهيم(2018). برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في تنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد(21)، العدد(7)، ص ص 83-165.
22.الغامدي، منى بنت سعد(2018). الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، مجلد(70)، العدد(2)، جامعة طنطا، كلية التربية، ص ص 468-529.
23.غانم، تفيدة سيد أحمد(2016). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم، المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم – تحديات المستقبل، مجلد(2)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، في 30 سبتمبر، ص ص 175-306.
24.القرني، مسفر بن خفير(2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة، رسالة دكتوراه، كلية التربية الأساسية، جامعة أم القرى، السعودية.
25.القفعي، خميس بن عبد الرحمن بن خميس(2011). الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
26.الكحلوت، آمال عبد القادر أحمد(2012). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

27.محمود، رائد ادريس؛ وحسين، إحسان نظير(2019). أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في دولة العراق، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(5)، العدد(2)، رفاد للدراسات والأبحاث، ص ص 178-192.

28.مسمح، وليد محمد حسن(2016). درجة ممارسة المشرفين التربويين في محافظة غزة للتفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

29.الياور، عفاف(2005). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة، دار الفكر العربي، بيروت.

30.Keidel, s a. (2014). TEACHER DEMOGRAPHICS, PROFESSIONAL PREPARATION, AND TRAINING NEEDS ASSOCIATED WITH CLASSROOM MANAGEMENT BASED ON TEACHERS SELF-REPORTED SURVEY. AZUSA PACIFIC UNIVERSITY.

31.Almarshad, Y. O. (2017). Training Needs for the Professional Development of Social-Studies Teachers at the Intermediate Study. Journal of Education and Learning, 6(2), 171. https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p171.

Training needs for teachers in the Republic of Yemen in the field of teaching thinking skills from their point of view

Khaled Mutaher Al-Adwani
PhD Researcher - College of Education - Sana'a University – Republic of Yemen
Marwah Saleh Saeed,
PhD Researcher - College of Education - Sana'a University – Republic of Yemen

Abstract: The study aimed to identify the training needs for teachers in the Republic of Yemen in the field of teaching thinking skills from their point of view. To achieve the goal of the study, descriptive approach of the survey type is used. A questionnaire tool is also used and verified its apparent sincerity and consistency. This tool was applied to a sample consisting of (200) teachers from all Specializations, experiences, qualifications, and academic levels. The results of the study identified the most important thinking skills that teachers need to be trained in which was widely approved by a large sample of the study. Furthermore, the study concluded that there were no statistically significant differences between the averages of the training needs degrees due to the study variables (type, qualification, specialization, experience, and grade level).

Key words: thinking skills, training needs, thinking education.