مجلة الدراسات التربوية والعلمية - كلية التربية - الجامعة العراقية
العدد السابع والعشرون - المجلد السابع - علم النفس - آيار 2026م
doi.org/10.52866/esj.2026.07.27.01

تحليل مادة طرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية في ضوء مستويات العمق المعرفي

م.د. حسين علي غضبان // جامعة تكريت - كلية التربية للعلوم الإنسانية
Husain.al.gadbann@tu.edu.iq

مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى مادة طرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية في ضوء مستويات العمق المعرفي التي وضعها نورمان ويب، والمتمثلة في أربعة مستويات هي: التذكر وإعادة الإنتاج، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، إذ شمل مجتمع البحث محتوى مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة في كليات التربية للعام الدراسي (2024–2025)، بعد استبعاد المقدمات والفهارس والعناوين والصور والأسئلة الختامية بلغ مجموع التكرارات (737) تكراراً موزعة على مستويات العمق المعرفي الأربعة، حيث جاء مستوى التذكر وإعادة الإنتاج في المرتبة الأولى بنسبة (35.5٪)، يليه مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات بنسبة (26.5٪)، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي بنسبة (23.6٪)، وأخيراً مستوى التفكير الممتد بنسبة (14.4٪). وأظهرت النتائج وجود عدم توازن في توزيع مستويات العمق المعرفي، مع تركيز أكبر على المستويات الدنيا مقارنة بالمستويات العليا وخلص البحث إلى ضرورة إعادة النظر في بناء محتوى المادة بما يحقق التوازن بين مستويات العمق المعرفي، وزيادة تضمين الأنشطة التي تنمي التفكير الاستراتيجي والممتد، بما يسهم في إعداد معلمين يمتلكون مهارات التفكير العليا ويواكبون الاتجاهات التربوية المعاصرة وفي ضوء نتائج البحث، يمكن استخلاص م إن محتوى مادة طرائق التدريس يتضمن مستويات العمق المعرفي الأربعة، إلا أن توزيعها غير متوازن ويتركز المحتوى بصورة أكبر على مستوى التذكر وإعادة الإنتاج استناداً إلى نتائج البحث، يوصي الباحث بإعادة تطوير محتوى مادة طرائق التدريس بما يحقق التوازن بين مستويات العمق المعرفي وزيادة تضمين الأنشطة التي تنمي التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، طرائق التدريس، العمق المعرفي، التفكير الاستراتيجي، التفكير الممتد.

Analysis of the Teaching Methods Course in the Department of Educational and Psychological Sciences in Light of Depth of Knowledge Levels

Asst. Prof. Dr. Hussein Ali Ghadban // University of Tikrit – College of Education for Humanities
Husain.al.gadbann@tu.edu.iq

Abstract:

The current study aimed to analyze the content of the Teaching Methods course in the Department of Educational and Psychological Sciences in light of the Depth of Knowledge (DOK) levels developed by Norman Webb. These levels consist of four categories: Recall and Reproduction, Application of Concepts and Skills, Strategic Thinking, and Extended Thinking.

The researcher adopted the descriptive analytical approach using content analysis as the main method. The study population included the content of the Teaching Methods course for third-year students in Colleges of Education for the academic year (2024–2025). After excluding introductions, indexes, headings, images, and end-of-chapter questions, the total number of analyzed occurrences reached (737), distributed across the four DOK levels.

The results indicated that the Recall and Reproduction level ranked first with a percentage of (35.5%), followed by the Application of Concepts and Skills level at (26.5%), then the Strategic Thinking level at (23.6%), and finally the Extended Thinking level at.(14.4%)

The findings revealed an imbalance in the distribution of Depth of Knowledge levels, with a greater emphasis on lower-level cognitive processes compared to higher-level ones. The study concluded with the necessity of reconsidering the structure of the course content to achieve a balanced distribution among DOK levels and to increase the inclusion of activities that promote strategic and extended thinking. Such improvements would contribute to preparing teachers equipped with higher-order thinking skills and capable of keeping pace with contemporary educational trends.

Keywords: Content Analysis, Teaching Methods, Depth of Knowledge, Strategic Thinking, Extended Thinking.

الفصل الأول : التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

يشهد التعليم الجامعي في كليات التربية اهتمامًا متزايدًا بتطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس بما يسهم في إعداد معلمين ومدرسين يمتلكون مهارات التفكير العليا، وقادرين على توظيف المعرفة بصورة عميقة وفعّالة في المواقف التعليمية المختلفة. وتُعد مادة طرائق التدريس من المقررات الأساسية في قسم العلوم التربوية والنفسية، إذ تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة للتخطيط والتنفيذ والتقويم التدريسي، وتنمية قدراتهم على التفكير والتحليل وحل المشكلات التربوية في الوقت الحاضر على تنمية طاقاتها البشرية وتطويرها إلى أقصى حد ممكن لغرض التنمية والتقدم، فالمؤسسات المعنية بهذه القضية تسعى إلى تطوير برامج إعداد المدرسين وتدريبهم كي تواكب العصر الذي نعيشه.

ومع ذلك، تشير العديد من الأدبيات التربوية إلى أن بعض المقررات الجامعية ما زالت تركز على المستويات الدنيا من المعرفة، مثل التذكر والفهم والتطبيق، على حساب المستويات العليا التي تتطلب التحليل، والتطبيق المعمق، والتفكير الاستراتيجي. وفي هذا السياق، يُعد نموذج مستويات العمق المعرفي (Depth of Knowledge – DOK) إطارًا مهمًا لتحليل المحتوى التعليمي، إذ يصنّف الأنشطة والأسئلة والمضامين التعليمية إلى مستويات متدرجة من العمق المعرفي، تبدأ من الاستدعاء البسيط للمعلومات، وصولًا إلى التفكير الممتد والمعقد وكذلك الاهتمام بمستويات عمق المعرفة العلمية في الكتب كافة، وكذلك أوصت بضرورة إعادة النظر في المناهج التعليمية التي تعتمد على تصنيف بلوم، وتطوير مناهج التعليم بمختلف المراحل وإدخال تصنيف عمق المعرفة وتنميتها لدى الطلبة، وهو ما أكدته التوجهات التربوية الحديثة في تنمية المعرفة لدى المتعلمين وتعميقها وعدم الاكتفاء بمعالجة الجانب المعرفي للتعلم عند أدنى المستويات المعرفية.

ومن خلال الاطلاع على الخطط التدريسية لمادة طرائق التدريس، ومحتواها، وأساليب التقويم المعتمدة فيها، يلاحظ – مبدئيًا – غياب الوضوح حول مدى تضمينها لمستويات العمق المعرفي المختلفة، ومدى التوازن بين هذه المستويات. كما لا تتوافر، في حدود علم الباحث، دراسات تحليلية كافية تناولت تحليل مادة طرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية في ضوء مستويات العمق المعرفي، الأمر الذي يثير تساؤلات حول مدى قدرة هذه المادة على تنمية التفكير العميق لدى الطلبة، وإعدادهم لمواجهة المواقف التعليمية الواقعية والمعقدة.

وتتمثل مشكلة البحث الحالية في وجود حاجة ملحّة لتشخيص مستوى العمق المعرفي المتضمن في مادة طرائق التدريس، والكشف عن درجة تركيزها على المستويات المختلفة للعمق المعرفي، ومدى اتساق ذلك مع الأهداف التربوية المنشودة من إعداد معلم كفء يمتلك مهارات التفكير العليا. ومن هنا تنبع مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى تضمين مادة طرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية لمستويات العمق المعرفي، وإلى أي مدى تتحقق المستويات المختلفة لهذا العمق في محتوى المادة وأنشطتها وأساليب تقويم؟

ثانياً: أهمية البحث:

إن التطورات التي يشهدها العالم اليوم على جميع الاصعدة يوجب على ان تواكب هذه التطورات الجارية في ميادين الحياة جميعها ولاسيما ميدان التربية والتعليم والذي له الأثر الاساس في بناء مجتمع متحضر، وللتربية أثر في حياة المُجتمَعات، والأمم، والشُعُوب، فهي عماد تطورها الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، والسياسي، ووسيلتها الأساسية للبقاء، والاستمرارية، ومُواجهة التحديات، والمستجدات، وهي تمثل جزءاً رئيسا من جوانب الاستراتيجيات العالمية، تُعدّ التربية من الركائز الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية، إذ تضطلع بدور محوري في نقل ثقافة المجتمع وقيمه إلى أفراده، فضلاً عن كونها عملية هادفة ومقصودة تهدف إلى إعداد الإنسان إعداداً متكاملاً يحقق له السعادة ويسهم في رفاه الآخرين (يونس وآخرون، 2004: 14).

كما تؤدي المؤسسات التربوية دوراً فاعلاً في رفع مستوى المجتمع وتعزيز تماسكه ودفعه نحو العمل والتقدم، إلى جانب إسهامها في معالجة المشكلات المجتمعية والنهوض بالأفراد وتحقيق الرقي الاجتماعي (الحيلة، 2008: 12).

لذا أصبح لزاماً على التربية في أي بلد يرمي إلى الارتقاء بطاقاته البشرية مُواكَبة التقدم العلمي، والتطور المعرفي، وأن تكون قوة فاعلة في عملية التغيير، والتجديد، لإعداد عقول بشرية بدرجة عالية من الكفاءة، مُؤهلة لمُواجَهة تحديات العصر ويتطلب ويتطلب بناء المجتمع الحديث وتطويره التركيز على تنمية البناء المعرفي لأفراده، ويُعدّ التعليم، ولا سيما التعليم الجامعي، من أهم مرتكزات هذا التطوير، إذ إن الارتقاء بمستواه يستلزم مواكبة التطورات العلمية المتسارعة (حسن، 2004: 1).

ويحتل التعليم العالي مكانة بارزة في مسيرة المجتمعات لما له من دور في إعداد قوى بشرية مؤهلة تلبي متطلبات التنمية في مختلف المجالات، الأمر الذي يفرض ضرورة مراجعة البرامج والمناهج الجامعية في ضوء المتغيرات الإقليمية والعالمية، لضمان مواكبتها لروح العصر ومتطلباته، بوصفها تمثل قمة الهرم التعليمي بما تضمه من كليات ومعاهد متخصصة في شتى مجالات المعرفة (عوض، 1993: 6).

وتُعدّ الجامعة مجتمعاً أكاديمياً يسعى إلى إنتاج المعرفة العلمية وتطويرها، وقد كان لإنجازاتها الأثر البالغ في تقدم المجتمعات في مختلف المجالات، فضلاً عن دورها في تشجيع الإبداع والابتكار لدى الطلبة (المنظمة العربية، 1981: 23). وفي ظل الاهتمام المتزايد بتحديث المناهج الجامعية، كشفت دراسات متخصصة عن أن نجاح بعض الأنظمة التعليمية المتقدمة، ولا سيما التجربة اليابانية، يعود إلى تكامل وتماسك البرامج التعليمية عبر المراحل الدراسية المختلفة، وكفاءة البرامج الجامعية في إعداد الطلبة علمياً وعملياً بما يعزز قدراتهم على الإبداع والابتكار (وزارة التعليم العالي، 2005: 50).

ويحظى موضوع مهارات الدراسة باهتمام عالمي متزايد، حيث يؤكد الباحثون ضرورة الانتقال من الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ إلى تعليم الطلبة كيفية التعلم الذاتي وتنمية مهاراتهم الدراسية، باعتبارها عمليات عقلية مركبة تقوم على الفهم والتحليل والتفكير الناقد، وليست مجرد عمليات آلية، إذ تعتمد على الوعي والإدراك

والقدرة على الربط والتطبيق والتعميم في مواقف الحياة المختلفة (العيسوي، 1993: 110).

وفي هذا الإطار، قدّم ويب (Webb) نظرية العمق المعرفي بوصفها تطويراً لتصنيف بلوم (Bloom, 1956)، حيث صنف التعلم إلى أربعة مستويات متدرجة هي: (التذكر وإعادة الإنتاج، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد)، مؤكداً أن هذه المستويات تمثل مدخلاً لتنظيم المعرفة من خلال التركيز على الخلفية المعرفية للمتعلم وما ينبغي أن يكون قادراً على أدائه، بدلاً من التركيز على نواتج تعلم ثابتة (شاهين، 2020: 421).

ويُعدّ العمق المعرفي اتجاهاً معاصراً في بناء المناهج وتطويرها، إذ جاء استجابة لمشكلات تتعلق بسطحية المحتوى الدراسي وضعف ترابطه، مما يؤثر سلباً في جودة عمليتي التعليم والتعلم (الحسين، 2019: 35).

وإن العمق المعرفي يُعد من المتغيرات المهمة لدى جميع العاملين في العملية التربوية بمختلف مستوياتهم، ومن الضروري العمل على تنميته كونه يُسهم في تطوير العديد من المهارات والفعاليات العقلية المرتبطة بقضايا التفكير وعلى الرغم من وجود تقاطع بين تصنيف بلوم ومستويات العمق المعرفي لويب من حيث تعقيد العمليات العقلية، إلا أن كلاً منهما يختلف من حيث النطاق والتطبيق؛ إذ يركز تصنيف بلوم على نوع عمليات التفكير المطلوبة للإجابة عن مهمة محددة، في حين يرتبط تصنيف ويب بعمق فهم المحتوى ونطاق المهمة التعليمية منذ التخطيط وحتى التقوي كما أن العمق المعرفي لا يعتمد على الأفعال المستخدمة بقدر اعتماده على السياق المعرفي الذي توظف فيه هذه الأفعال (السيد، 2018: 109)،

ويتميز بشموليته لاحتوائه مهارات التفكير الاستراتيجي والممتد التي لا يتضمنها تصنيف بلوم وأكد ويب لضرورة الاتساق بين الأهداف التعليمية والمحتوى والتقويم في ضوء مستويات العمق المعرفي، مشيراً إلى أن تطوير المناهج ينبغي أن يرتبط بالتدرج في هذه المستويات. كما عرّف ويب العمق المعرفي بأنه عملية تعليمية تتطلب تحديد مستوى التعلم المقصود، وربط التدريس بالتقويم، مع التركيز على التعلم ذي الأثر طويل المدى. (الفيل، 2019: 73).

وأشار Webb (1997) إلى أن معظم عمليات التقويم الصفية تركز على المستويات الدنيا من العمق المعرفي بسبب قيود الوقت، في حين يصعب قياس المستويات العليا باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد، لما تتطلبه من تفكير مجرد واستراتيجي ممتد. (رزق، 2001: 81)

وأن الطلبة في الجامعات بحاجة إلى مهارات دراسية تساعدهم على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية. وقد أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين امتلاك الطلبة للمهارات الدراسية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي (إبراهيم ومسعد، 2005: 20).

وان هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التعلم، من بينها طبيعة المادة الدراسية، وطريقة عرضها، والمهارات الدراسية التي يستخدمها الطالب. وأكدت دراسات أخرى أهمية مهارات القراءة، وتدوين الملاحظات، وإدارة الوقت، وأداء الاختبارات في تحسين التعلم (الضامن وسعاد، 2003: 22).

وتبرز مادة طرائق التدريس بوصفها من

المقررات الأساسية في إعداد طلبة كليات التربية، لما لها من دور في تزويد الطالب/ المدرس بالمعارف والمهارات اللازمة لفهم طبيعة التعلم وتطبيق طرائق التدريس المناسبة، بما يواكب التطورات التربوية الحديثة (سلامة، 2009: 17).

كما تسهم هذه المادة في تنمية المهارات العقلية والمهنية للمدرس من خلال تناولها لأهداف التدريس، واستراتيجياته، وأساليب التخطيط والتنفيذ والتقويم (الحصري ويوسف، 2000: 15-16).

أن مادة طرائق التدريس تمثل أداة رئيسة لترجمة الأهداف التربوية إلى ممارسات تعليمية فاعلة ونشطة، إذ تسهم في تنظيم الخبرات والكفايات التعليمية، وتحديد أنماط التفاعل بين الطلبة والمعرفة، بما ينعكس على مستوى تعلمهم ونمط تفكيرهم. (إبراهيم، 2007: 236)

ويرى الباحث ان أهمية البحث الحالي تتجلى في كونه يسعى إلى تحليل محتوى مادة طرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية في ضوء مستويات العمق المعرفي، لما لذلك من أثر في تحسين جودة المقررات الجامعية وتطويرها، وتزويد القائمين على المناهج الجامعية بمؤشرات علمية دقيقة بما ينسجم مع متطلبات العصر، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس على اختيار استراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية تعزز التعلم العميق، فضلاً عن مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة، وفتح آفاق لدراسات مستقبلية في هذا المجال وتتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

1. الإسهام في تقويم محتوى مادة طرائق التدريس في ضوء مستويات العمق المعرفي.
2. تزويد مطوري المناهج الجامعية بمؤشرات علمية حول نقاط القوة والضعف في محتوى المادة.
3. مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار استراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية تراعي العمق المعرفي.
4. مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة الداعية إلى الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم العميق.
5. فتح المجال أمام دراسات لاحقة تتناول مقررات تربوية أخرى في ضوء مستويات العمق المعرفي.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحليل مادة طرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية في ضوء مستويات العمق المعرفي.
2. التعرف على مدى تضمين محتوى المادة لمستويات العمق المعرفي الأربعة.
3. الكشف عن مستوى التركيز على كل مستوى من مستويات العمق المعرفي في محتوى المادة.
4. تحديد التوازن أو عدمه بين المستويات الدنيا والعليا للعمق المعرفي في مادة طرائق التدريس.

ثالثاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: تحليل مادة طرائق التدريس في ضوء مستويات العمق المعرفي، وهي أربعة مستويات:
   - مستوى التذكر وإعادة الإنتاج
   - مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات
   - مستوى التفكير الاستراتيجي
   - مستوى التفكير الممتد
2. الحدود البشرية: يقتصر البحث على مادة طرائق التدريس المقررة لطلبة قسم العلوم التربوية والنفسية.

3. الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة تكريت.

4. الحدود الزمانية: السنة الدراسية 2024 – 2025.

5. الحدود المادية (المحتوى): محتوى مادة طرائق التدريس المقرر تدريسه وفق المنهج المعتمد من القسم خلال الفصل الدراسي.

خامساً: التعريف بمصطلحات البحث:

1. **تحليل المحتوى: بانه** «أسلوب علمي منظم يهدف إلى الوصف الموضوعي والكمي لمحتوى المادة التعليمية، بغرض الكشف عن خصائصها، وتحديد مدى توافر مفاهيم أو أهداف أو مستويات معينة فيها» (محمد، عبد العظيم، 2012: 21)

2. **تحليل المحتوى إجرائياً:** تحليل محتوى مادة طرائق التدريس للكشف عن مدى تضمينها لمستويات العمق المعرفي الأربعة.

3. **مادة طرائق التدريس:** هي مقرر جامعي يُدرَّس لطلبة قسم العلوم التربوية والنفسية، ويعنى بتزويدهم بالمعارف والمهارات المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة. (علي، 2023: 19)

4. **مادة طرائق التدريس اجرائياً:** مادة تعليمية تتضمن مجموعة من الخبرات والمعلومات التي تزود طلبة كلية التربية للعوم الإنسانية/ جامعة تكريت بالوسائل والأساليب المهمة العملية التدريسية بشكل خاص.

5. **العمق المعرفي: بانه**تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي وفقا لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقا وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الإستراتيجي وأخيرا التفكير الممتد، وهو المستوى الأكثر عمقا وقوة»(الفيل، 2018: 11).

6. **العمق المعرفي إجرائياً:** فحص متعمق على المستويات التي يتم في ضوئها تحليل محتوى مادة طرائق التدريس لتحديد نوع ودرجة التفكير التي تتطلبها.

الفصل الثاني:
خلفية نظرية ودراسات سابقة

وحدات تحليل المحتوى: يُعد تحديد وحدة التحليل خطوة أساسية في دراسات تحليل المحتوى، إذ يتوقف عليها دقة النتائج وموضوعيتها. وقد أشار اللواتي (2008) إلى أن وحدات تحليل المحتوى الدراسي تتعدد وفقاً لأهداف الدراسة وطبيعة المادة محل التحليل، ومن أبرز هذه الوحدات ما يأتي:

1. الكلمة (Word): وتُعد أصغر وحدات التحليل، وقد تكون رمزاً أو مصطلحاً، وتستخدم في تحليل المفاهيم الأساسية، والكشف عن درجة تكرارها، أو تحديد مستوى سهولة أو صعوبة المادة الدراسية.

2. الموضوع (Theme): يُعد من أكثر وحدات التحليل شيوعاً وأهمية، وقد يتمثل في جملة كاملة أو فكرة رئيسة تدور حول قضية محددة، أو قيمة اجتماعية أو سياسية أو تربوية.

3. الشخصية (Character): تُستخدم هذه الوحدة في تحليل النصوص السردية، مثل القصص والروايات وكتب السيرة والتاريخ، بهدف دراسة الأدوار والسمات المرتبطة بالشخصيات الواردة في المحتوى.

4. المفردة (Item): وتُعرف أحياناً بالوحدة الطبيعية، حيث يتم تحليل الظاهرة من خلال عدد

الكتب أو الدروس التي تناولتها، أو تكرار ظهورها ضمن وحدات المحتوى.

5. مقاييس المساحة والزمن (Space and Time Measures): وتعتمد على حساب الحيز الذي يشغله الموضوع داخل المحتوى، مثل عدد الصفحات أو الأسطر أو الأعمدة، أو تقدير الزمن المخصص لمعالجة موضوع معين. (اللواتي،2008: 99)

أهداف تحليل المحتوى: يهدف تحليل المحتوى إلى تحقيق مجموعة من الأغراض العلمية والتربوية، وتتنوع هذه الأهداف بتنوع مجالات تطبيقه، ومن أبرزها:

1. التعرف إلى طبيعة المحتوى الدراسي ومكوناته من مفاهيم وأفكار ومبادئ وقوانين واتجاهات ومهارات (الهاشمي ومحسن، 2011: 100)

2. الكشف عن جوانب القوة والضعف في الكتب المدرسية، بهدف تطويرها وتحسينها، والحكم على القيمة النسبية للموضوعات الواردة فيها (طعيمة، 2004: 77)

3. الإسهام في مراجعة البرامج الدراسية، ودعم عمليات إعداد المعلمين والإداريين، والمساعدة في اختيار الكتب والمواد التعليمية المناسبة (الهاشمي وعطية، 2009: 44)

4. تحديد الدور الذي يؤديه محتوى الكتاب المدرسي في عملية التنشئة الاجتماعية للطلبة، بوصفه الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهج الدراسي.

5. التعرف إلى القيم الاجتماعية، والمعتقدات الدينية، والعادات والتقاليد التي يسعى المحتوى إلى تنميتها لدى الطلبة (مناع، 2018: 25)

معايير اختيار المحتوى الدراسي:

يرى بركات (2016) أن اختيار المحتوى الدراسي ينبغي أن يستند إلى مجموعة من المعايير التربوية التي تضمن جودته وفاعليته، ومن أهم هذه المعايير:

1. معيار الصدق: ويعني أن يتسم المحتوى بالواقعية والأصالة والدقة العلمية، وأن يكون متسقاً مع الأهداف التعليمية المحددة.

2. معيار الأهمية: ويقصد به أن يكون المحتوى ذا قيمة حقيقية في حياة الطالب، وأن يسهم في تنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته، ولا سيما المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة.

3. معيار الميول والاهتمامات: ويشير إلى ضرورة توافق المحتوى مع اهتمامات الطلبة وميولهم، بما يسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

4. معيار القابلية للتعلم: ويتطلب أن يراعي المحتوى قدرات الطلبة ومستويات نموهم العقلي، والفروق الفردية بينهم، وأن يُعرض بصورة متدرجة ومنظمة.

5. معيار العالمية: ويعني أن يتسم المحتوى بطابع إنساني شامل، يربط الطلبة بالعالم المعاصر، مع الحفاظ في الوقت ذاته على الخصوصية الثقافية للمجتمع المحلي.(بركات،2016: 144)

العمق المعرفي:

أولًا: مستويات المعرفة والعمق المعرفي

يشير مفهوم المعرفة إلى مختلف أشكالها؛ سواء كانت معرفة إجرائية أم تصريحية. كما يتضمن التمييز بين المعرفة الخاملة والمعرفة النشطة. فالمعرفة الخاملة هي تلك التي يكتسبها الطلبة بالحفظ دون فهم، مما يجعلهم غير قادرين على توظيفها في مواقف جديدة. أما المعرفة النشطة فهي التي يستطيع المتعلم نقلها وتطبيقها في سياقات مختلفة وتعكس مستويات العمق المعرفي التوقعات الذهنية المطلوبة من الطلبة وفقًا لمعايير المنهج والأنشطة التعليمية،

حيث يتضمن كل مستوى مجموعة من المهام التي تعبر عن درجة معينة من المعالجة المعرفية اللازمة لإنجازها (الفيل، 2019: 237)

وتتطلب طبيعة عمق المعرفة إجراءات تدريسية تراعي تركيبة مستوياتها، وتمثل البيئة التطبيقية للمواقف الحياتية البيئة الأكثر توافقاً مع طبيعة مستويات عمق المعرفة، ويتطلب هذا التوجه تنمية قدرة القائمين بالتدريس على تهيئة الظروف اللازمة لتعزيز مستويات العمق المعرفي لدى المتعلم وتتفاوت المعلومات والمعارف في المواد الدراسية من حيث درجة التجريد والتعميم، ويمكن تصنيفها إلى المستويات الآتية:

1. مستوى الحقائق والمهارات المحددة: يمثل هذا المستوى أدنى درجات التجريد، ويرتبط بالمعلومات التفصيلية مثل التواريخ والأحداث والحقائق الجزئية. ورغم أهمية هذا المستوى في تزويد الطلبة بالمعرفة الأساسية، إلا أن الاقتصار عليه يحدّ من القيمة التربوية للمحتوى. وتختلف المواد الدراسية في حجم هذا النوع من المعرفة تبعًا لطبيعة المجال العلمي الذي تنتمي إليه.

2. مستوى المبادئ والأفكار العامة والقوانين: يعكس هذا المستوى العلاقات بين الظواهر والمواقف المختلفة، مثل علاقة الإنسان ببيئته. وتشكل هذه المبادئ البنية الأساسية للمادة الدراسية، إذ تساعد المتعلم على تفسير العديد من الظواهر ضمن نطاقها، مع اختلاف طبيعة التعميمات باختلاف التخصصات.

3. مستوى المفاهيم يقوم هذا المستوى على تجريد مجموعة من العناصر التي تشترك في خصائص معينة، مثل: التغير، الحرية، الطاقة، المثلث. ويمكن اعتبار أي مصطلح يشمل أنواعًا متعددة مفهومًا عامًا. وتتسم المفاهيم بالتشابك فيما بينها، مما يتطلب تقديمها بصورة تتناسب مع مستوى إدراك الطلبة.

4. مستوى النظم الفكرية: تُعد المواد الأكاديمية أنظمة معرفية متكاملة، ويؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تدريسها بأساليب تحاكي طبيعة البحث العلمي، مثل إعداد التقارير العلمية وتنمية مهارات البحث وحل المشكلات، بهدف تنمية التفكير الناقد والاستدلالي والإبداعي لدى الطلبة (العسكري، 2009: 205).

ثانيًا: تصنيفات المعرفة: توجد عدة تصنيفات لمستويات المعرفة، من أبرزها:

- تصنيف بلوم الهرمي .
- تصنيف أندرسن المعدل .
- تصنيف ميريل .
- تصنيف دروزة .
- تصنيف نورمان ويب للعمق المعرفي .

1- تصنيف بلوم Bloom (1956)

وضع Benjamin Bloom تصنيفًا هرميًا للمجال المعرفي يقيس القدرات العقلية القابلة للملاحظة، بدءًا من التذكر البسيط وصولًا إلى المستويات العليا من التفكير. وتتضمن مستوياته الستة:

1. التذكر: استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة.

2. الفهم: إدراك المعنى وإعادة صياغة المحتوى.

3. التطبيق: توظيف المعرفة في مواقف جديدة (الحموز، 2009: 101).

4. التحليل: تفكيك المادة إلى عناصرها وفهم العلاقات بينها.

5. التركيب: دمج الأجزاء لإنتاج بناء معرفي جديد.

6. التقويم: إصدار أحكام وفق معايير محددة (سلامة وآخرون، 2009: 23).

2- تصنيف دروزة Darwazeh (2020)

قدمت الدكتورة Afnan Nazir Darwazeh تصنيفًا مطورًا استنادًا إلى تعديل Lorin Anderson لتصنيف بلوم (2001). ويجمع هذا التصنيف بين بعد العمليات العقلية وبعد المحتوى المعرفي، ويتكون من عشر عمليات متدرجة من البسيط إلى المعقد:

1. تذكر الحقائق. 2. تذكر المعلومات العامة.
3. الفهم والاستيعاب. 4. التحليل.
5. التنظيم. 6. التركيب.
7. التطبيق. 8. التقويم.
9. الابتكار والإبداع.
10. إدراك الإدراك (ما وراء المعرفة).

(دروزة، 2020: 84)

ثالثًا: مفهوم العمق المعرفي

طوّر Norman Webb عام 1997 نموذج العمق المعرفي في مركز ويسكونسن للبحوث التربوية Wisconsin Center for Education Research بهدف تحقيق المواءمة بين معايير المناهج وأساليب التقويم.

يرتكز النموذج على أن عناصر المنهج يمكن تصنيفها وفقًا لمتطلبات التفكير اللازمة للحصول على أداء مقبول من الطلبة. ويتأثر مستوى العمق المعرفي بعدة عوامل منها المرحلة الدراسية، والبنية المعرفية السابقة للطلبة، وقدرتهم على بناء التعميمات. ويركز النموذج على العلاقة الوثيقة بين ما يتم تدريسه وما يتم تقويمه (Via-tor, 2010: 23).

رابعًا: أنواع المعرفة من حيث العمق

1. المعرفة السطحية (Surface Knowledge): تتعلق بالإجابة عن أسئلة من قبيل (من؟ متى؟ أين؟ ماذا؟)، وتتطلب حدًا أدنى من الفهم، وغالبًا ما ترتبط بالحفظ، مما يجعل استدعاءها لاحقًا أمرًا صعبًا (Alex & Bennet, 2008: 4).

2. المعرفة الضحلة (Shallow Knowledge): يمتلك الطلبة في هذا المستوى معلومات مع قدر من الفهم، ويقومون ببناء المعنى من خلال الربط بين المعلومات الجديدة وخبراتهم السابقة (الفيل، 2019: 240).

3. المعرفة العميقة (Deep Knowledge): تمكن الطلبة من تطوير فهم معمق، والتنبؤ، واتخاذ قرارات فاعلة، وحل المشكلات بمرونة، وتتطلب جهدًا مستمرًا وممارسة واعية (Alex & Bennet, 2008: 5).

خامسًا: مستويات العمق المعرفي عند نورمان ويب

المستوى الأول: التذكر وإعادة الإنتاج (Recall & Reproduction) يتطلب استرجاع الحقائق والمصطلحات والمفاهيم، والتعرف عليها في الجداول والخرائط والمخططات. ومن أمثلته إعداد قائمة، أو رسم مخطط بسيط، أو تحديد معلومات مباشرة (Mississippi State University, 2009: 7).

المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات (Basic Application of Skills/Concepts) يتضمن شرح المفاهيم، وتصنيف المعلومات، وتوضيح العلاقات السببية، والتلخيص والتنظيم، والإجابة عن أسئلة «كيف» و «لماذا» (الفيل، 2019: 23).

المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking) يركز على استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستنتاج والتعميم، ويتطلب تخطيطًا منطقيًا ومعالجة معقدة

للمعلومات، وقد يؤدي إلى أكثر من ناتج محتمل (شاهين، 2020: 423).

المستوى الرابع: التفكير الممتد (Extended Thinking)

يُعرف أيضًا بالتفكير الاستراتيجي الممتد، ويتطلب تنفيذ مهام معقدة على مدى زمني أطول، مثل الاستقصاء، وحل مشكلات واقعية، والربط بين أفكار متعددة داخل المحتوى الدراسي (محمود، 2020: 1072).

ثانياً: الدراسات السابقة

1. **دراسة إبراهيم (2017)**: أُجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على أثر تدريس مادة العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية، وتنمية الثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، فضلاً عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً، توزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغت (20) طالباً درست وفق وحدات التعلم الرقمية، ومجموعة ضابطة عددها (25) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. وقد استمرت التجربة لمدة فصل دراسي واحد، وتولى الباحث نفسه عملية التدريس للمجموعتين واستخدم الباحث أداتين لجمع البيانات، هما اختبار عمق المعرفة، ومقياس الثقة بالقدرة على تعلم العلوم. ولتحليل البيانات، تم توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية، شملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومترابطتين، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون، إضافة إلى معامل التمييز وأظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية واضحة لتدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية، وكذلك في تعزيز الثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين محل الدراسة.

2. **دراسة الردادي (2020)**: هدفت دراسة الردادي (2020)، التي أُجريت في المملكة العربية السعودية، إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في ضوء قيم السلم المجتمعي، وذلك للكشف عن مدى تضمين هذه القيم في الكتب المقررة على طلبة الصفوف المتوسطة الثلاثة واعتمدت الدراسة منهج تحليل المحتوى، حيث شمل مجتمعها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة المقررة في المرحلة المتوسطة بجزأيها (الفصل الدراسي الأول والثاني) لكتاب الطالب. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة لتحليل المحتوى أُعدّت لهذا الغرض وأظهرت نتائج الدراسة أن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية تضمن (38) قيمة من قيم السلم المجتمعي من أصل (40) قيمة، بنسبة تضمين بلغت (95٪)، وبإجمالي تكرارات وصل إلى (769) تكراراً كما كشفت النتائج عن عدم توازن في توزيع قيم السلم المجتمعي داخل المحتوى، حيث تم التركيز على بعض القيم أكثر من غيرها؛ إذ جاءت قيمة الاعتزاز بالوطن في المرتبة الأولى بنسبة (33.29٪)، تلتها قيمة الاعتزاز بالقيادة والرموز الوطنية وردودهم بنسبة (13.52٪) وفي المقابل، حصلت عدد من القيم الأخرى على نسب تضمين منخفضة تراوحت بين (0.13٪ – 0.52٪)، ومن بينها قيم عدم نشر الشائعات، ونبذ العنصرية، وعدم الإساءة للآخرين (التنمر)، ونبذ الإرهاب،

ونبذ التمييز، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي، وتقوية التضامن الاجتماعي، والالتزام بالاعتدال والوسطية. كما أظهرت النتائج غياب بعض القيم تماماً من المحتوى، مثل قيم ترسيخ الديمقراطية ومحاربة الفساد.

الإفادة من الدراسات السابقة: افاد الباحث من الدراسات السابقة بما يأتي:

1. بلورة مشكلة البحث.
2. تعضيد الأهمية والاطار النظري بالدراسات والآراء الفكرية.
3. المساهمة في تقنين أداة البحث.
4. الإفادة في تفسير نتائج البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اولاً : منهج البحث :

اَعتمد البِاحث المَنهج الوَصفي التَحلِيلي في دَراسته هذهِ لتحلِيل مُحتوى مادة طرائق التدريس وَاستعملَ منهج تحليل المُحتوى والمُضمون، وهوَ احد المناهج المسحية في المنهج الوصفي.

ثانياً : مجتمع البحث :

تكونَ مُجتمع البحث من الاتي:

– مُحتوى مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة في كليات التربية للعلوم الإنسانية والصرفة للعام الدراسي (2024 – 2025) .

ثالثاً : عينة البحث :

شملت عِينة هذا البحث:

عينة الكتاب :

مُحتوى مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة في كليات التربية للعلوم الإنسانية والصرفة للعام الدراسي (2024 – 2025) .

بعد أن قام الباحث باستبعاد :

1. **المُقدمات:** لأَنها تَتضمن تقديماً لمُحتوى الكُتب وإِعطاء فكرة عامة عنها.
2. **الفهارس:** لأَنها استعراض لعناوين الموضوعات .
3. **العناوين:** لان الموضوعات تعبر عن مضمونها.
4. **الصور والأشكال والخرائط:** لأَنها تمثل مادة مقروءة بل منظورة وموضحة للأفكار الواردة بالموضوعات التي تحتويها الكتاب .
5. **الأسئلة التي في نهاية كل فصل:** لِأَنَها تَكرارٌ لمُحتوى المَادة الدِراسيةٌ .

ولم يستبعد الباحث النصوص القرآنية؛ لأنها جزء مهم من محتوى الكتاب المحلل لذلك أصبحت عينة البحث الاساسية كل مجتمع البحث عدا ما ذكر اعلاه .

رابعاً : اداة البحث : بنى الباحث الأداة الاتية :

استمارة تحليل مُحتوى مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة وقد بنى الباحث هذه الاستمارة وفقاً للخطوات الآتية :

الاطلاع على محتوى مادة طرائق التدريس والأهداف التربوية العامة .

الاطلاع على البحوث و الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تحليل الكتب بصورة عامة منها دراسة (القريشي2010) ودراسة (وطان2011) ودراسة الجزائري (2010) ودراسة (النقيب 2013) ودراسة (المعموري 2014) ودراسة (الحمداني 2017) .

استمارة التحليل بصيغتها الاولية :

تَضُمنت قائمة التحليل في ضوء المصادر المتقدمة على مستويات النمو المعرفي والتي تشمل ما في الجدول (2) الاتي :

الجدول (2)

مستويات العمق المعرفي في قائمة التحليل

ت	المستوى
1	التذكر وإعادة الإنتاج
2	تطبيق المفاهيم والمهارات
3	التفكير الاستراتيجي
4	التفكير الممتد

الهدف من التحليل :

الهَدف من التحليل في هذا البحث هوَ تحديد مدى تَضمين محُتوى مادة طرائق التدريس لمستويات العمق المعرفي التي ضُمِّنتْ في قائمة التحليل التي أُعدَّت سابقاً.

وحدات التحليل :

تستخدم وحدتان في تحليل المحتوى هما :

1 – وحدة التسجيل :

وَقد استخدمَ الباحث الفكرة وَحدةً للتحليل لان لها منَ السعةِ ما يكفي لإعطاء معنى وَمن الصِغر ما يُقلل منَ احتمال تصنيفها إلى مفاهيم عده.

والفكرة على نوعين :

أ – **الفكرةُ الصريحة**: وَهيَ الجملة التي يُشار فِيها صراحةً وَبشكل مُباشر إلى الرغبةُ في شيء أو الرغبةُ عنهِ .

ب – **الفكرة الضمنية**: وَهي سلسلةً من الأحداث النفسية المُتتابعة والمُتعاقبة وَتشمل.

1. حالةً أو مجموعة منَ الظروف تواجه شخصاً معيناً .

2. السلوك الذي يستجيب به الفرد داخلياً وخارجياً.

3. نتائج ذلك السلوك سواء أكانت مادية أو اجتماعية أو داخلية.

واعتمد الباحث على الفكرة الصريحة وحدةً للتسجيل بِعد محتوى طرائق التدريس محتوى علميا وعباراته غالباً ما تكون واضحة وصريحة.

2 – **وحدة السياق**: وهي الهيكل المحيط بوحدة التسجيل الذي يجب فحصه لغرض التوصل إلى تشخيص وحدة التسجيل وهي عادة الفقرة أو الموضوع الذي توجد فيه الفكرة

3 – **وحدة التعداد**: استخدمَ الباحث التكرار وحدة تعداد لمعرفة الفكر في كل مؤشر من المؤشرات التي تدل على مستويات العمق المعرفي .

خطوات التحليل :

اتبعَ الباحث الخُطوات الآتية لتحليل مُحتوى طرائق التدريس:

أ– قراءة الموضوع بشكل دقيق. قراءة وافية لتكوين صورة واضحة عنه.

ب– تحديد العبارات التي تَحوي على فكرة أي تطبيق وحدة التسجيل.

ج– تَحديد نوع الفكرة من العبِارات في ضوء الأداة التي وَضعها الباحث.

د– تَفريغ النتائج في جدول التحليل وَذلك بإعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مؤشر من مؤشرات أداة التحليل.

صدق استمارة التحليل :

وَقد تَحقق الباحث من صدق أداته عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين والمحكمين، وذلك لإبداء آرائهم في إمكان تحليل محُتوى طرائق التدريس باستخدام هذهِ الأداة، وَقد حصلَ الباحث على موافقة أكثر من (80٪) من الخبراء لذلك أبقى الباحث على هذه المبادئ دون تغيير .

ثبات التحليل :

استخدمَ الباحث نوعِين منَ الثبات وَهُما:

1- الثبات بين محللين مختلفين: وَهو أن يتوصل محلل يعمل بصورةٍ مُستقلة إلى نتائج مُتقاربة معَ نتائج تحليل الباحث الآخر، وَذلك باتباع إجراءات عملية التحليل نفسها.

إذ استعان الباحث بمحلل خارجي وقد أُتُفِق على أسس وإجراءات التحليل ثم حلّل كلٌ منهما محتوى طرائق التدريس، ثَم حَسِاب نسب الاتفاق التي توصل إليها الباحث والمحلل الآخر وذلك بتطبيق معادلة كوبر (Cooper) وكانت نسبة الاتفاق بينهما (0,93) .

2- الثبات عبر الزمن: وهو وصول المحلل نفسه إلى النتائج نفسها عند تطبيق إجراءات عملية التحليل نفسها بعد فتره زمنية معينة.

إذ أعاد الباحث عملية تحليل محتوى طرائق التدريس بعد فترة زمنية مقدارها (30) يوماً من التحليل الأول، ثم حَسَبَ نسب الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحث في كلا التحليلين بتطبيق معادلة كوبر(Cooper) فكان (0,97) .

وتعد معاملات الاتفاق التي حصل عليها الباحث عند حساب ثبات التحليل كافية لضمان الثقة في ثبات التحليل إذ أن الثبات الذي نسبته أكثر من (70٪) يعد جيداً .

خامسا : الوسائل الإحصائية :

لمعالجة بيانات الدراسة استعمل الباحث الوسائل الإحصائية التالية عن طريق البرنامج الاحصائي (SPSS) .

الفصل الرابع
عرض النتائج وتحليلها

تم تحليل محتوى كتاب مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة في ضوء مستويات العمق المعرفي بحسب التكرار والنسبة المئوية كما في جدول (4) ادناه:

جدول (4) مدى تضيمن محتوى طرائق التدريس لمستويات العمق المعرفي وترتيبها.

ت	المستوى	التكرار	النسبة	الترتيب
1	**التذكر واعادة الانتاج**	262	35,5٪	1
2	**تطبيق المفاهيم والمهارات**	195	26,5٪	2
3	**التفكير الاستراتيجي**	174	23,6٪	3
4	**التفكير الممتد**	106	14,4٪	4
المجموع		737	100٪	

يتبين من الجدول اعلاه إن محتوى طرائق التدريس قد حصل على (737) تكراراً توزعت على (اربع مستويات)، حيث جاء مستوى التذكر واعادة الانتاج في الترتيب الأول بـ (262) تكراراً وبنسبة (35,5٪)، وجاء مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في الترتيب الثاني بـ (195) تكراراً وبنسبة (26,5٪)، وجاء مستوى التفكير الاستراتيجي في الترتيب الثالث بـ (174) تكراراً وبنسبة (23,6٪) واخيرا جاء مستوى التفكير الممتد في الترتيب الرابع بـ (106) تكراراً وبنسبة (14,4٪)، ومن الملاحظ أن

المستوى الاول التذكر واعادة الانتاج، قد حصل على العدد الاكبر من التكرارات ، فيما جاءت بعدة باقي المستويات وبفارق كبير وهذا يعكس تدنياً في النسب قياساً إلى النسب المحكية التي تم تحديدها من قبل الخبراء لمستويات العمق المعرفي في محتوى طرائق التدريس و تبايناً واضحاً بين المستويات من حيث تضمينها في محتوى طرائق التدريس.

تفسير النتائج

في ضوء نتائج جدول (4)، يتبين أن محتوى مادة طرائق التدريس ركّز بدرجة أكبر على مستوى التذكر وإعادة الإنتاج، وهو المستوى الأول في تصنيف العمق المعرفي الذي وضعه نورمان ويب، إذ بلغت نسبته (35.5٪). ويشير ذلك إلى أن المحتوى يميل إلى تقديم المعارف في صورتها الوصفية أو التقريرية، مع تركيز ملحوظ على استرجاع المعلومات والمفاهيم.

أما مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات فجاء في المرتبة الثانية بنسبة (26.5٪)، وهي نسبة متوسطة تعكس وجود محاولات لتضمين أنشطة تتطلب استخدام المعرفة في مواقف تعليمية، إلا أنها لا تصل إلى المستوى المأمول في إعداد معلم قادر على توظيف المعرفة بصورة عملية.

وجاء مستوى التفكير الاستراتيجي في المرتبة الثالثة بنسبة (23.6٪)، وهي نسبة أقل من المستويين السابقين، مما يدل على محدودية الأنشطة التي تتطلب التحليل العميق، والمقارنة، واتخاذ القرار، وتقديم المبررات.

أما مستوى التفكير الممتد فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (14.4٪)، وهو أدنى مستوى من حيث التكرار، مما يشير إلى ضعف واضح في تضمين المهام التي تتطلب الاستقصاء، والبحث، وربط المفاهيم في سياقات جديدة ممتدة زمنياً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Benjamin Bloom في تصنيفه الهرمي للمجال المعرفي، من أن الاقتصار على المستويات الدنيا (التذكر والفهم) لا يحقق النمو المعرفي المتكامل، كما تؤكد ما طرحه Wisconsin Center for Education Research حول ضرورة المواءمة بين المنهج والتقويم في ضوء متطلبات العمق المعرفي.وعليه، يمكن القول إن محتوى مادة طرائق التدريس يعاني من عدم التوازن بين مستويات العمق المعرفي، إذ يتركز بصورة أكبر على المستويات الدنيا مقارنة بالمستويات العليا.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث، يمكن استخلاص ما يأتي:

1. إن محتوى مادة طرائق التدريس يتضمن مستويات العمق المعرفي الأربعة، إلا أن توزيعها غير متوازن.
2. يتركز المحتوى بصورة أكبر على مستوى التذكر وإعادة الإنتاج.
3. يوجد ضعف نسبي في تضمين مستوى التفكير الممتد.
4. لا ينسجم توزيع المستويات المعرفية مع طبيعة المادة التي يُفترض أن تُنمّي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المعلمين.
5. هناك حاجة إلى إعادة النظر في بناء المحتوى بما يحقق التدرج المعرفي والتوازن بين المستويات.

التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

1. إعادة تطوير محتوى مادة طرائق التدريس بما يحقق التوازن بين مستويات العمق المعرفي.
2. زيادة تضمين الأنشطة التي تنمي التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد.
3. تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم مهام تعليمية في ضوء مستويات العمق المعرفي.
4. تضمين معايير العمق المعرفي في تقويم الخطط التدريسية الجامعية.
5. الإفادة من نموذج العمق المعرفي عند إعداد المناهج التربوية الأخرى في كليات التربية.

المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
1. تحليل كتب تربوية أخرى في ضوء مستويات العمق المعرفي.
2. دراسة مقارنة بين الجامعات العراقية في مستوى تضمين العمق المعرفي.
3. بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء نموذج العمق المعرفي وقياس أثره.
4. دراسة العلاقة بين مستويات العمق المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم، محمد (2007). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة.
2. الحصري، علي ويوسف، محمود (2000). أساسيات التدريس. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
3. الحيلة، محمد (2008). تصميم التعليم. عمان: دار المسيرة.
4. دروزة، أفنان نظير (2020). بناء الاختبارات وتقويم التعلم. عمان: دار الفكر.
5. رزوقي، محمد ومحمد، خالد (2019). التفكير الاستراتيجي في المناهج الدراسية.
6. سلامة، عبد الحافظ وآخرون (2009). المجال المعرفي وتصنيف بلوم. عمان: دار الفكر.
7. شاهين، محمد (2020). مستويات العمق المعرفي في تطوير المناهج.
8. الفيل، حلمي (2019). العمق المعرفي ونظرية ويب. القاهرة: دار العلوم.
9. Alex, J. & Bennet, R. (2008). Deep Knowledge and Learning.
10. Alex, J., & Bennet, R. (2008). Deep knowledge and learning. Educational Research Press
11. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
12. Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.
13. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.
14. Webb, N. (1997). Criteria for Alignment of Expectations and Assessments.
15. Webb, N. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. Applied Measurement in Education, 20(1), 7–25.
16. Wisconsin Center for Education Research. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. University of Wisconsin–Madison.