

أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس مادة طرق تدريس  
على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي وكفاءة التعلم لدى  
طالبات الفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

إعداد

أ.م.د. نجوى محمد زين العابدين

أستاذ مساعد بقسم الإقتصاد المنزلي (الشعبة التربوية) بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

[Nagwazain7@gmail.com](mailto:Nagwazain7@gmail.com)



مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية

معرف البحث الرقمي DOI: 10.21608/jedu.2021.61560.1242

المجلد السابع العدد 34 . مايو 2021

التقييم الدولي

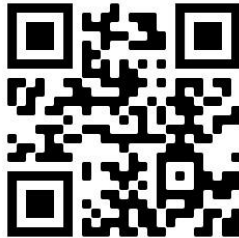
P-ISSN: 1687-3424

E- ISSN: 2735-3346

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري <https://jedu.journals.ekb.eg/>

موقع المجلة <http://jrfse.minia.edu.eg/Hom>

العنوان: كلية التربية النوعية . جامعة المنيا . جمهورية مصر العربية





أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس مادة طرق تدريس على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي وكفاءة التعلم لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

د. نجوى محمد زين العابدين

ملخص

هدف البحث معرفة أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس مقرر طرق تدريس على تنمية مهارات التفكير التأملي وكفاءة التعلم لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، و تم اختيار عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة قسمى تكنولوجيا الأغذية والتغذية وعلوم الأطعمة وكان قوامها(60) طالبة، وتم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين تجريبية (30) طالبة تدرس وفق نموذج درايفر وضابطة(30) طالبة تدرس وفق الطريقة المعتادة، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين، كما تم اختيار بعض موضوعات طرق تدريس تم تصميمها وفق نموذج درايفر.

وللإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم إعداد مواد البحث وهي(دليل القائم بالتدريس -أوراق عمل)، وأدوات البحث وهي (اختبار التفكير التأملي -اختبار تحصيلي- مقياس الجهد العقلي) وقد تم التحقق من صدق وثبات مواد وأدوات البحث، ثم التدريس للمجموعتين، وتطبيق أدوات البحث بعدياً على المجموعتين، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\geq 0.01)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي وكفاءة التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى البحث بالاستفادة من الأبحاث التي تهتم بتطوير نماذج واستراتيجيات تدريس تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية فتساعد على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة وتحسين كفاءة التعلم لديه.

الكلمات المفتاحية: نموذج درايفر، التفكير التأملي، الكفاءة.

## **the effect of the Driver Model in teaching the subject of teaching methods on developing some thinking skills of meditation and learning efficiency among students of the fourth year at the Faculty of Home Economics, Al-Azhar Universityand**

### **Abstract**

research aims to know the effect of the Driver Model in teaching the subject of teaching methods on developing some thinking skills of meditation and learning efficiency among students of the fourth year at the Faculty of Home Economics, Al-Azhar Universityand to achieve this, the descriptive, analytical and experimental method was used, the research sample was selected from female students of the Department of Food Technology, Nutrition and Food Sciences, which consisted of (60) students, and the experimental design of two equivalent groups was chosen as an experimental component of (30) students and a control of (30) students . Some were selected. They were designed according to the driver model..

to answer the research questions and verify the validity of its hypotheses, has been prepared (teacher hand guide - worksheets), and the research tools which (Reflective Thinking Test - Achievement Test- Mental potentiometer). Teaching was done for the two groups, and the research tools were applied to the two groups. There are differences between the experimental and control group in the reflective thinking test and competence for the benefit of the experimental group.

the research recommended developing thinking of different types and improving learning efficiency

**Key Words :** Driver Model, Reflective Thinking, Efficiency

## مقدمة

يشهد العالم مجموعة من التحديات والتطورات المتلاحقة في ظل تضخم الثورة التكنولوجية والمستجدات العلمية التي طالت جميع الأنظمة ومنها النظام التربوي، فكان لا بد من إعادة هيكلة الفرد المتعلم وإعداده حتي يتسنى له التكيف مع متطلبات هذا العصر.

انطلاقاً من أهمية التدريس في خدمة ما يشهده العصر من تحديات، كان لا بد من توجيه جهود علماء التربية لبناء مناهج دراسية تتوافق مع الاتجاهات الحديثة في التربية لتحقيق الأهداف المرجوة (جمعة، 2016، 2).

لم يعد هدف التدريس مقتصرًا على اكساب المتعلمين قدرًا كبيرًا من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمصطلحات فحسب، بل تعداها إلى الاهتمام بعمليات التفكير وتنمية المهارات التي تمكنهم من البحث ونقصي الحقائق، والتأكد من صحتها، واتخاذ القرار بشأنها بالتحليل والتفسير والأدلة.

تؤكد النظرية البنائية علي أهمية التعرف على مستوى التفكير بأنواعه ومهاراته وأنماطه للمتعلمين، كما يعد موضوع التفكير من المواضيع التربوية المهمة إذ تتبع أهميته من كونه من الأهداف الرئيسية التي تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيقها لدي المتعلمين؛ فالتفكير موضوع ذو مساس مباشر بحياة الأفراد والمجتمعات ويسهم في مساعدة الأفكار علي التوافق مع الأوضاع الحالية والمستجدة، ويعمل أيضاً علي بقاء المجتمعات وتطورها إذ تعد تنمية العقليات المفكرة مسؤولة كل مؤسسات الدولة وعلي رأسها المؤسسات التعليمية (العفون، عبد الصاحب، 2012، 12).

وقد حظي التفكير التأملي باهتمام الكثير من التربويين والعلماء والباحثين بعد أن تم التأكيد على أهمية الثروة البشرية في تطوير المجتمع وتقدمه، لذلك جاء الاهتمام

بالعقل البشري وإمكانياته وأساليب نموه وتطوره لتوضيح ملامح المنظومة التربوية التي تعمل على تنمية وتفعيل العقول ورعاية المتعلمين (عليان، 2015، 29).

فقد عرفته موسوعة علم النفس التربوي بأنه: "كل نشاطاً ذهنياً أو عقلياً يتضمن سبباً من الأفكار تبعته وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلي حل فهو لا يحدث إلا اذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد (رزق، 2011، 15).

كما تم تعريفه بأنه عبارة عن تأمل الطالب للموقف الذي أمامه وتحليله الي عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتي يصل إلي النتائج في ضوء الخطط التي وضعت من أجله (العفون، عبد الصاحب، 2012، 217).

وطالما أن التفكير التأملي يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005 ، 160 ).

إن ممارسة التفكير التأملي تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص في التقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم، وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة في التفكير والتدقيق والضبط (التقفي، 2013 ، 58 ).

كذلك يساعد التفكير التأملي على استدعاء المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، وإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والتساؤل وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات، واستعمال الأحاسيس كافة، والمساءلة

واستيضاح المشاكل، والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق، عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة.

يعمل التفكير التأملي على تقوية الطلبة في الموضوعات الأدبية ودراساتها بطرق منهجية، بحيث يستطيعون تقويمها شخصياً خصوصاً في المراحل الأساسية للتعليم؛ لأن الطلبة المبتدئين يحتاجون إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التأمل والانشغال فيه، وممارسته في كل أوقاتهم، من أجل عمل اتصال بين ما يقرؤونه من أمور نظرية وبين ممارساتهم العملية (خوالدة، 2012 ، 178).

يعد التفكير التأملي ضروري للطلبة؛ إذ انه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة.

تعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد على التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديثة(القواسمة، أبو غزالة، 2013 ، 149 - 150).

يرفع كلاً من (تعليم مهارات التفكير التأملي)، و(التعليم من أجل التفكير) من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعل دور الطالب إيجابياً وفعالاً وينعكس ذلك على التعلم بصور عديدة من بينها تحسين مستوى تحصيلهم، والنجاح في الاختبارات المدرسية، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمؤسسات التعليمية مسؤوليتها ومحصلة هذا كله يعود بالنفع على المعلم والطالب والمجتمع، والتفكير

التأملي من أهم الجوانب العقلية التي تعد محكا مناسباً للتنبؤ بالمستوى التعليمي (جروان، 2013، 18)0

تعد مهارات التفكير التأملي من أهم المهارات التي يجب أن تنمي عند المتعلمين لما لها من دور فعال في إعمال فكر المتعلم وإيجابيته في الوصول للمعرفة بنفسه. وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي مثل دراسة (جمعه، 2016)؛ (قشطة، 2016)؛ (أبو ظهير، 2016)؛ (عثمان، 2017).

يعد تحقيق الكفاءة في عملية التعلم من أهم متطلبات الأنظمة التعليمية في جميع الدول. فعندما نحقق الكفاءة في عملية التعلم فإننا نقوم بتنشئة متعلم قادر على مواجهة التغيرات السريعة والمتعاقبة، ومن ثم تتوافر لديه القدرة على اكتساب المعلومات والمهارات بفاعلية وتوظيفها بما يحقق الدقة والالتقان. وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية كفاءة التعلم لدى المتعلمين منها دراسة (السيد، 2012)، (عبد الرحيم، 2018)، (العشماوى، 2017).

هناك العديد من النماذج التدريسية المناسبة التي يستخدمها المعلم ليتمكن عن طريقها إيصال محتوى المنهج وخبراته إلي المتعلم ويحفزه على التفاعل النشط مع تلك الخبرات مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها نموذج درايفر (العفون، مكاون، 2012، 205).

إن نموذج درايفر يشكل أحد الإستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تساهم في تنمية التفكير بأنواعه وأنماطه وأساليب تعليمه وتعلمه من خلال ارتكازه على عدة خطوات (التوجيه، إظهار الأفكار، إعادة صياغة الأفكار، تطبيق الأفكار، مراجعة التغيير) تسهم هذه الخطوات جميعاً في تنمية التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات والوصول إلى الإستنتاجات وإعطاء تفسيرات مقدمة ووضع حلول مقترحة، فضلاً عن أن نموذج درايفر يساهم في إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم والبحث والكشف والغوص بعمق نحو المواقف الجديدة وهناك العديد من الدراسات التي تناولت



نموذج درايفر في التدريس وأكدت على فاعلية نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل المعرفي. ومن أهم هذه الدراسات دراسة (حسين، ٢٠٠٩)؛ (عبداللطيف، ٢٠١١)، (سليم، ٢٠١٣)، (الغمري، ٢٠١٤).

### مشكلة البحث و تساؤلاته

من خلال عمل الباحثة في التدريس الجامعي لاحظت وجود مشكلة حقيقية، وهى سعى الطالبات للحصول على المعلومة في أبسط صورها والإكتفاء بذلك للنجاح في الامتحانات دون الاهتمام بالتعمق في المعلومة والاستفادة منها وتوظيفها بطرق سليمة، خاصة ان هذه المادة تدرس كمقرر تربوي منتهى لطالبات تخصصات أخرى غير تربوية، تحتاج فيه الطالبات تنمية كفاءة تعلمهن، ويعمل مقابلة مع الطالبات لمعرفة وجه الصعوبة في دراسة هذه المادة بالخصوص؛ كانت نتيجة هذه المقابلة تؤكد على ضرورتها ولكن لأنها مادة منتهية وزمن دراستها فصل دراسي واحد لا يكفي إلا بما يقدم لهن من معلومات في المحاضرة وهذا لا يكفي للتعمق في المعلومات، وإتقان المهارات المتضمنة في المقرر والاستفادة الكافية منها فى تنمية مهارتهن في التدريس، ويعتبر نموذج درايفر أداة فعالة ومفيدة لجعل الطالبة تبني معرفتها بنفسها، وهذا مادفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث للتعرف على أثر استخدام نموذج درايفر فى تنمية مهارات التفكير التأملي و زيادة كفاءة التعلم لدى الطالبات في هذا المقرر على وجه الخصوص و ذلك لقلّة الوقت المتاح لدراسته من جهة، وكثرة المعلومات والمهارات المتضمنة فيه من جهة أخرى؛ بالإضافة إلى محاولة تلبية متطلبات الاتجاهات الحديثة في التعلم وخاصة التي تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، فيكون لتعلمه معنى نافع له في مواجهة تحديات العصر.

حاول البحث الاجابة على التساؤل الرئيس التالى:

ما أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس مادة طرق تدريس على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي وكفاءة التعلم لدى طالبات الفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر استخدام نموذج درايفر على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات كلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟
2. ما اثر استخدام نموذج درايفر على كفاءة التعلم لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟

**أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على أثر استخدام نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات كلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
2. التعرف على أثر استخدام نموذج درايفر في تنمية كفاءة التعلم لدى طالبات كلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

**أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:-

1. قد يفيد مطوري المناهج في اقتراح بعض نماذج التدريس التي تتوافق مع متطلبات العصر الحالي والتي تدعو الى اكساب المتعلم طرق الحصول على المعلومات واستخدامها و توظيفها بطريقة مناسبة لمتطلبات حياته، مثل نموذج درايفر المنبثق من النظرية البنائية.
2. قد يوجه المعلم نحو الاهتمام بنموذج درايفر كنموذج تدريسي يساهم في تنمية مهارات التفكير وخاصة التفكير التأملي.
3. يقدم دليل القائم بالتدريس الذي يوضح استخدام نموذج درايفر في التدريس .

4. قد يعزز ميول الطالبات نحو مقرر طرق التدريس وإزاله الحاجز الذي تشعر به الطالبات أثناء الدراسة مما قد يحسن من كفاءة التعلم لديهن و تغيير اتجاههن نحو المقرر.

### متغيرات البحث:

1. المتغير المستقل (نموذج درايفرفي التدريس/ الطريقة المعتادة في التدريس).

2. المتغيرات التابعة (مهارات التفكير التأملية - كفاءة التعلم).

**حدود البحث:** اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

عينه من طالبات الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا الاغذية و قسم التغذية وعلوم الاطعمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعه الازهر قوامها(60) طالبة.

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2018-2019).

مقرر طرق تدريس (1) للفرقة الرابعة.

تم تطبيق البحث بكلية الإقتصاد المنزلي - جامعة الأزهر - طنطا.

بعض مهارات التفكيرالتفكير التأملية : هي (الرؤية البصرية -الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة -الوصول الى الإستنتاجات-وضع حلول مقترحة).

### مواد وأدوات البحث:

أولاً: المادة التعليمية: تم اختيار مقرر طرق تدريس(1)الذي يدرس لطالبات الفرقة الرابعة التخصصات غير التربوية،ثم إعداد دليل القائم بالتدريس وأوراق عمل الطالبات.

ثانياً: أدوات البحث :

1. اختبارالتفكير التأملية.

2. اختبار التحصيل المعرفي.

### 3. استبيان الجهد العقلي

#### • خطوات تنفيذ البحث: تم السير في الإجراءات وفق الخطوات التالية:

1. الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث وأدواته وإجراءاته.
2. إعداد الإطار النظري للبحث واستعراض أهم الدراسات والبحوث المرتبطة بالمحاور الرئيسية.
3. إعداد أدوات ومواد البحث وضبطه.
4. إعداد دليل القائم بالتدريس باستخدام نموذج درايفر وأوراق العمل للطلبات.
5. تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية لحساب معاملات الصدق والثبات ومعاملات الصعوبة والتمييز وحساب الزمن اللازم لكل أداة.
6. تطبيق أدوات البحث بعد ضبطها قليلاً على المجموعتين والتأكد من تكافؤ المجموعتين.
7. التدريس للمجموعات الضابطة بالطريقة المعتادة والمجموعة التجريبية باستخدام نموذج درايفر.
8. تطبيق أدوات البحث بعدياً، ثم جمع البيانات ورصدها ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
9. تقديم التوصيات والمقترحات بناء على نتائج البحث.

### مصطلحات البحث

#### نموذج درايفر (Driver Model)

يعرف إجرائياً بأنه:- طريقه منظمة لمجموعه من الخطوات التي تنتقل فيها الطالبة تدريجيا من خطوة إلي أخرى وتطبيقها علي المواقف الجديدة والتي تبدأ بالتوجه وإظهار الأفكار وإعادة صياغة الفكرة وتطبيق الأفكار علي مواقف جديده وعملية المراجعة لاكساب الطالبات من خلالها مهارات التفكير التأملي، وزيادة كفاءة التعلم لدى الطالبة الجامعية.

## التفكير التأملي (Beflective Thinking)

يعرف إجرائياً بأنه: هو قدرة الطالبة على التفكير العقلي المتعمق، يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

## كفاءة التعلم (Learning Efficiency)

تعرف إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، التي تكتسبها الطالبة الجامعية في برنامج تعليمي معين، بهدف التوصل الى مستوى من التمكن، تسمح لها بممارسة مهنتها بسهولة ويسر ومن دون عناء. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في معادلة كفاءة التعلم بمعلومية نتائج الاختبار التحصيلي و مقياس الجهد العقلي.

## الإطار النظري

سوف نتناول ثلاثة محاور أساسية هي (نموذج درايفر، مهارات التفكير التأملي، كفاءة التعلم).

## المحور الاول: نموذج درايفر (Driver Model)

### مفهوم نموذج درايفر:

تعرفه حسين (2009، 2) بأنه هو إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات التي ينتقل فيها المتعلم من خطوة إلى أخرى والتي تبدأ بالتوجيه وإظهار الأفكار وإعادة صياغتها وتطبيقها على المواقف الجديدة إلى عملية المراجعة الأخيرة، ويدرك المتعلم من خلالها اكتساب المفهوم العلمي.

عرفته عبد اللطيف (2010، 10) بأنه مجموعة الإجراءات المنظمة اللازمة لإعداد أهداف تدريسيه محددة وتحقيقها وفق خطوات محددة هي إظهار الأفكار، إعادها صياغتها، تطبيقها علي مواقف جديدة، ثم تتبعها عملية مراجعة الأفكار لاكساب الطالبات مفاهيم الصحة المدرسية، واستبقائها، وتنمية حب الإستطلاع العلمي.

عرفه عبد المطلب (2011، 6) بأنه الانتقال من خطوة الى خطوة بصورة منظمة بحيث تبدأ بالتوجيه وإظهار الأفكار، وإعادة صياغتها وتطبيقها على مواقف جديدة ثم مراجعة أخيرة ليدرك الطالب الفهم الصحيح للمفهوم.

وعرفته زكي (2013، 32) بأنه إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات لمساعدة الطلبة على تعديل وتصويب المفاهيم ذات الفهم الخطأ لديهم، والذي يشترط إحداث المواءمة بين ما يعرف الطالب (المفاهيم القبليية) وبين خبرات التعلم الجديدة في العملية التدريسية.

عرفه الغمري(2015، 33) بأنه عبارة عن مجموعة خطوات تعليمية تعليمية بنائية يوظفها المعلم بصورة منظمة، بحيث تبدأ بالتوجيه وإظهار الأفكار، وإعادة صياغتها، وتطبيقها على مواقف جديدة، ثم مراجعة أخيرة ليدرك الطالب الفهم الصحيح للمفهوم.

عرفته جمعة (2016، 14) بأنه طريقة منظمة لمجموعة من الخطوات التي ينتقل فيها المتعلم تدريجياً من خطوة إلى أخرى والتي تبدأ بالتوجيه وإظهار الأفكار وإعادة صياغتها و تطبيقها على المواقف الجديدة إلى عملية المراجعة الأخيرة والتي يدرك المتعلم من خلالها مهارات التفكير التأملي.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة تبين أن هناك اتفاقاً بينها في النقاط التالية:

1. أحد نماذج التدريس التي تستند إلى النظرية البنائية.

2. أحد النماذج التي تستخدم لتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية.
  3. الموازنة بين الخبرة السابقة للمتعلم وخبرات التعلم الجديدة.
  4. تسير وفق خطوات محددة (التوجيه - إظهار الفكرة - إعادة صياغة الفكرة - تطبيق الأفكار على مواقف جديدة - عملية مراجعة للأفكار).
- وضعت روزلند درايفر (Roslind Driver) نموذجًا تعليميًا، تستند فيه إلى الفلسفة البنائية لتسهيل إحداث التغيير المفاهيمي. وقد انبثق أنموذج (Driver) كغيره من النماذج، من الفلسفة البنائية القائمة على تفسير المتعلم للظواهر، ومدى استيعابها في ضوء الخبرات السابقة.

#### مراحل نموذج درايفر:

اتفق كلاً من (حمدي و حميد، 2009، 13)؛ (زكي، 2013، 32)؛ (العفون ومكاون، 2012، 473-470)؛ (جمعة، 2016، 14-17)؛ (محمود، 2017، 22-25) على أن مراحل النموذج هي كما يلي:

1- التوجيه (Orientation) : الغرض الأساسي من هذه المرحلة تهيئة أذهان المتعلمين للدرس الجديد، وتشويقهم إليه، وكذلك استثارة دافعيتهم للتعلم لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الدرس.

2- إظهار الأفكار (Elicitation of ideas): في هذه المرحلة يعد المعلم مجموعة من الأسئلة تساعد على إظهار ما لدى المتعلمين من معلومات يوجهها إلى جميع المجموعات للإجابة عليها ، ويقضي المعلم وقتاً كبيراً لتشخيص الأفكار الخاطئة لدى المتعلمين، وتوقع المبررات التي يمكن أن يلجأ إليها هؤلاء المتعلمون في الدفاع عن أفكارهم الخاطئة وقد يعطي المتعلمين فرصة وتشجيعهم في تفسير ظاهرة أو إجراء

تجربة بأنفسهم لتقوية إدراكهم الحسي، وإبراز نقاط القوة والضعف لخلق تفاعل معنوي بين المتعلم والمعلم الذي بدوره يسهل تخطيطاً للإجراءات والأنشطة والأهداف الواجب إتباعها في المرحلة اللاحقة.

3- إعادة صياغة الأفكار (Restructuring of ideas) : في هذه المرحلة يتوصل المتعلم عن طريق عرض المفاهيم إلى وجود عقبات تسبب سوء فهمه فيحاول تعديل أفكاره مع أفراد مجموعته عن طريق التجريب وعمل الأنشطة التي يكتشف فيها بالتدريج التناقض بين ما يمتلكه في بيئته المعرفية وما قد توصل إليه فيعيد صياغة الأفكار صياغة صحيحة.

4- تطبيق الأفكار (Application of ideas) : هو عبارة عن ربط المتعلمون الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة، وقيامهم بتعديل الخاطئ منها، ثم تبدأ مرحلة تطبيق المفهوم، والتطبيق يدفع المتعلمين الي تعزيز ما تعلموه، ويعزز المتعلمون بناء الأفكار الجديدة أو صياغتها باستعمالها من جديد في مواقف مألوفة وجديدة من خلال تطبيق المتعلمين للمعلومات التي حصل عليها في المرحلة السابقة، لزيادة استيعابها ووضوحها لديه ويساعد المعلم للوقوف علي تلك النقاط التي يستوعبها المتعلم استيعاباً جيداً ولتطبيق الأفكار أهمية كبيرة من الناحية السيكلوجية فهي تثبت المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية عن طريق عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم عند ممارسته للأنشطة، فضلاً عن أنها تعطي المتعلم ثقة بنفسه وتمنحه دافعية أكثر نحو تعلم آخر.

5- مراجعة التغيير في الأفكار (Review of ideas) : تعكس مدى تحسن أداء المتعلمين واستيعابهم للأفكار من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تخص المفاهيم التي تم ذكرها خلال الدرس والاستماع إلى إجابات الطلاب ومدى استيعابهم وتعديل أفكارهم مقارنة بالإجابات الاولية، فضلاً عن تنبيههم إلى أخطائهم ومحاولة تصحيحها.



تشير عملية التغذية الراجعة إلى تزويد المتعلم بالمعلومات عن مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه المحددة، وكلما كانت النتائج أكثر دقة كلما زادت سرعة التعلم وتحسن مستواه.

### مميزات نموذج درايفر:

تشير العفون، مكون (2012، 473) إلى أن نموذج درايفر له عدة مميزات منها ما يلي:

- وضوح خطواته وتسلسلها.
- مرونته بسبب اشتماله على استراتيجيات وأساليب متنوعة كالحوار والمناقشة والتعلم التعاوني.
- يحقق ذاتية المتعلم في الصف الدراسي.
- يحتوي على مرحلتين إظهار الأفكار وإعادة صياغة الأفكار اللتين تظهر الطالبة من خلالهما ما لديها من فهم خاطئ و تتم معالجته على الفور في المرحلة التالية.
- يشتمل على أنواع التقييم الثلاثة كما يلي: يتمثل التقييم التشخيصي في مرحلة (إظهار الأفكار)، والتقييم التكويني في مرحلة (إعادة الصياغة)، والتقييم النهائي في مرحلة (مراجعة التغيير في الأفكار).

### المحور الثاني: التفكير التأملي (Beflective Thinking)

#### تعريف التفكير التأملي:

يعرف بأنه عملية عقلية فيها نظر وتدبر وتبصر وإعتبار وإعمال الفكر وتوليد واستقصاء تقوم علي تحليل الموقف المشكل إلي مجموعة من العناصر وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها للوصول الي الحل السليم للمشكلة (أبو نحل، 2010، 37).

كما تم تعريفه بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية والكشف عن المغالطات والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية القطراوي (2010، 10).

ويري الأستاذ (2011، 10) أن التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط واعي ومثأن للمعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه يمكنه من حل المشكلات التعليمية التعلمية التي تواجهه وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.

و قد اتفق كلا من ريان (2012، 121)، الفتلاوي، هادي (2014، 549) على أن التفكير التأملي هو تأمل الطلاب للموقف الذي أمامهم وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد علاقات بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

أما الرفوع (2017، 735) فقد عرفه بأنه تلك المهام والأنشطة العقلية المعرفية العليا التي تمكن الفرد من التبصر في المواقف والمشكلات وإنجاز المهام المعرفية بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في الأداء من خلال التنظيم الذاتي للتعلم، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة، وتحليل الموقف، وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تم تعلمها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة بحيث يصبح الفرد منتجاً للمعرفة.

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة نلاحظ أن جميعها تتفق فيما يلي:

○ التفكير التأملي عملية عقلية واستقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته.

○ يحدث التفكير التأملي عندما يواجه المتعلم أو الفرد مشكلة ما.

○ التفكير التأملي يساعد المتعلم علي الوصول إلي المعرفة بنفسه.

○ التفكير التأملي له خصائص ومراحل ومهارات ويمكن تمييزها بعدة طرق.

○ التفكير التأملي أحد انواع التفكير المركب والذي يعزز ثقة المتعلم بنفسه.

**الأهمية التربوية للتفكير التأملي:**

اتفق كلاً من الفتلاوي، هادي (2014، 550)، عبد الوهاب (2005، 177-

178)، والأستاذ (2011، 1337) على وجود أهمية تربوية للتفكير التأملي من

خلال الفوائد التي تنتج عنه في العملية التعليمية و منها ما يلي:

1. يساعد الطلبة على التفكير العميق.
2. ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة.
3. يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمية جديدة.
4. التخطيط والمراقبة وإصدار الأحكام والتحليل واتخاذ القرار.
5. تنمية الاستقلالية، والإحساس بالمسؤولية والشعور بالثقة.
6. يساعد الطلبة على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً.
7. يعد التفكير التأملي من المهارات المهمة في التعلم القائم على حل المشكلات.
8. يساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة، وتنويع في أساليب التعليم من جهة أخرى.
9. يعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئوليته بمهنية عالية.

## مراحل التفكير التأملي

حظي التفكير التأملي باهتمام الباحثين وتعددت آرائهم في تحديد مراحل التفكير التأملي

فقد افترض (سيمونز واخرون) أن التفكير التأملي يتم من خلال عدة خطوات العفون، عبد الصاحب (2012، 218-219):

1. وصف الأحداث بلغة دقيقة مناسبة.
  2. إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث.
  3. استخدام الأبعاد الإجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها.
  4. وضع الأحداث في السياسات المناسبة.
- كما أشار القطري (2010، 51-52)، إلى أن للتفكير التأملي عدد من الخطوات أو المراحل وقد عرضوها في صورة مهارات تتمثل فيما يلي:

1. الرؤية البصرية: هي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.
2. الكشف عن المغالطات: هي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيح أو غير المنطقية أو السمات غير المشتركة (أوجه الاختلاف).
3. الوصول إلى استنتاجات: هي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة، وذلك من خلال التمعن في كل ما يعرض من متشابهات في الموقف التعليمي.

4. إعطاء تفسيرات مقنعة: هي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

5. وضع حلول مقترحة: يعني القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم

تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

وبعد الإطلاع على الأدبيات التربوية حول مراحل التفكير التأملي فإنها تري أن جميع هذه الخطوات والمراحل تتكامل معا وتتشابه لحد كبير مع منهجية حل المشكلة إلا أنه في خطوات التفكير التأملي ليس بالضرورة أن تتم بتتابع محدد ولكن يستطيع المتعلم أن يسير بالخطوات دون ترتيب فله أن يغير أو يبديل أماماً وخلفاً ليحل الموقف أو المشكلة التي تواجهه.

### مهارات التفكير التأملي:

وحددشديقان (2007، 19) أربع مهارات للتفكير التأملي هي (توليد المعرفة ذات المعني، الحوار التأملي، ربط عناصر المعرفي، التخطيط التأملي).

أماابراهيم(2005، 97) فقد حدد مهارات التفكير التأملي كما يلي:

1. الطلاقة: هي القدرة على توليد الأفكار والقدرة علي إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لحل مشكلة ما والمرونة في التفكير والأصالة والتفرد والجديدية في التفكير والحساسية والوعي للموقف اوالمشكلة التي قد تحدث.
2. الشعور بالمشكلة: أي أنها بحاجة إلى تفكير تأملي وحل مناسب.

3. تحديد مشكلة وموضوع البحث: أي التمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة والتمييز بين الحقائق والتأكد من صحتها والتمييز بين الإدعاءات القيمة والذاتية.

4. التأكد من مصداقية المعلومات: أي التعرف علي المغالطات إن وجدت واستخدام قواعد الإستدلال والإستنباط المنطقي والعمل على توليد الأفكار.

5. وضع تفسيرات للموقف: أي محاولة تحليلية إلي عناصره الرئيسية.

6. وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة: وهذا بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة والتفكير التأملي المتبصر واختبار صحة الفروض واستنباط الحلول.

7. إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارس التفكير التأملي: حيث ان التفكير التأملي يستلزم شد الانتباه وضبطه وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد لاستخدام قواعد النطق والاستدلال المنظم للأمور وفي وضع الحلول وفرض الفروض.

واتفق عبد الحميد (2011، 278)، والعفون، عبد الصاحب(2012-217-

218) على أن التفكير التأملي يشتمل على خمس مهارات هي (التأمل والملاحظة،الكشف عن المغالطات، الوصول إلي الإستنتاجات،إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة).

يتضح مما سبق أن التفكير التأملي يتضمن العديد من المهارات، وأنه لا يوجد اتفاق بين الدراسات في هذا الجانب لذا اعتمد البحث الحالي على التصنيف ذو الخمس مهارات ( التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلي الإستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعه، وضع حلول مقترحة). نظرا لوضوح عباراتها وكفايتها في تفسير المعنى.

**المحور الثالث: كفاءة التعلم**

تعد الكفاءة موضوعاً حديثاً أولاه الباحثون أهمية بالغة في ما يتعلّق بتسيير الموارد البشرية؛ وذلك لما للمورد البشري من أولوية لدى أي مُنظمة، حيث إنه عنصر مهم في تحقيق أهدافها من خلال ما يمتلكه من خبرات، ومعارف، ومهارات.

أصبح مصطلح الكفاءة متداولاً في مجال التربية، وفرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة الإهتمام بتحسين كفاءة التعلم لتلبية احتياجات العصر مثل دراسة عزمي، المرادني(2010)؛ (Liao,2011)؛ السيد(2012)؛ السقا، الحمداني (2013)؛ حلمي الفيل(2016)؛ العشماوي(2017)؛ عبد الرحيم(2018).

وقد عرفت المجموعة المهنية الفرنسية Le Medef بأن "الكفاءات مزيج من المعارف النظرية و المعارف العملية والخبرة والممارسة، والوضعية المهنية وهي الإطار الذي يسمح بملاحظتها و الإعتراف بها، وعلى المؤسسة تقييمها و تطويرها" ( Alain, M,2000,45).

وقد أشار عبدالقادر (2011، 5)، إلى أن الكفاءة هي: "مجموع ثلاثة أنواع من المعارف: معارف نظرية ومعارف عملية(خبرة) وبعد سلوكي (الكينونة) معبأة أو قابلة للتعبئة، يستخدمها الفرد لإنجاز المهام الموكلة إليه "

ويرى (Shee, Stefanou (2011,5-6) أن كفاءة التعلم هي مقياس كمي نسبي للتقدم في التعلم أو في جزء محدد من هذا التعلم.

يعرف الفيل(2016، 91) كفاءة التعلم بأنها النسبة بين مقدار الأداء الأكاديمي للطالبة (التحصيل الدراسي) ومقدار الجهد العقلي الذي تستتدفة لتحقيق هذا الاداء.

وكذلك تم تعريفها بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب نتيجة اعداده فى برنامج تعليمي معين، توجهه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء (العشماوي،2017، 633).

وأيضاً تم تعريفها على أنها " مقدرة الفرد في التأثير على البيئة عندما يتفاعل معها ويتحقق من خلالها واقعية الإتصال، التوقعات، الثبات، النتائج والتغذية الراجعة" ( عبد الرحيم، 2018، 460).

### أبعاد الكفاءة(مكونات الكفاءة)

من خلال تعريفات الكفاءة السابقة وجد أن هناك إشارة صريحة وواضحة إلى إن الكفاءة هي توليفة من ثلاث مكونات أساسية اوضحتها اسيا(2011، 9) فيما يلي :

1. المعرفة: يمكن إعتبارها مجموعة من المعلومات المتحصل عليها والتي تساعد على الفهم أو الإحاطة بشيء أو مجموعة من الأشياء.
2. المعارف العلمية: وتسمى بالمهارات وتعرف على أنها مقدرة ذهنية أو عقلية مكتسبة أو طبيعية في الفرد، وتشير المهارة إلى قدرة الفرد على التصرف بطريقة معينة للقيام بالعمل المطلوب منه، وتحتاج المهارات المطلوبة القدرة على (التحليل و التفكير والتكيف والإبتكار، والقدرة على التدريب).
3. المعارف السلوكية: وتسمى السلوكيات و كذلك المعارف الذاتية و هي مجموعة المواقف والمميزات الشخصية.

### مميزات الكفاءة

لا يمكن لأي تعريف مهما كانت دقته أن يحدد مفهوم الكفاءة بسهولة، ولهذا فإن التعرف على الكفاءات يحتاج إلى تحديد ومعرفة مميزاتا وقد اتفق كلاً من



بلالى(2007، 96)؛ الأمين (2013، 2-4) على مجموعة من مميزات الكفاءة وهي  
كما يلي :

1. ذات هدف محدد: حيث إن الكفاءة تهدف إلى تحقيق غاية معينة، وإنجاز هدف محدد، وذلك عن طريق استثمار المعارف المختلفة؛ لتحقيق هذه الغاية بشكل كامل.
2. مكتسبة: وتعني هذه الخاصية أن الكفاءة لا تولد مع الإنسان، بل يكتسبها عن طريق التدريب الموجه.
3. مدركة: إذ إن الكفاءة التي لا يتم إدراكها لا يمكن أن تحقق أي منفعة للمؤسسة، كما أن إدراكها من قبل من يملكها يساعد على الحفاظ عليها، والاستفادة منها، وتطويرها.
4. ذات تشغيل ديناميكي: ويعني ذلك أن تحصيلها يعتمد على التفاعل ما بين مكوناتها المختلفة، وعناصرها، ضمن أبعادها، كالمعارف السلوكية، والعملية، وغيرها خلال الزمن.
5. مفهوم مجرد: حيث لا يمكن رؤيتها، ولا حتى لمسها، وإنما تتم ملاحظتها من خلال نتائج الأنشطة، وتحليلها، والوسائل المستخدمة لتحقيق هذه النتائج.
6. متقدمة: حيث إن عدم استخدام الكفاءة يؤدي إلى تقادمها، وفي حال عدم السماح للأشخاص الذين يشكلون مصدراً لها بإظهارها، فإن هذا من شأنه أن يؤدي إلى تلاشيها" (الزهرة، 2013، 22).

### خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بخصائص أساسية وهي :

1. تعبئة وتجنيد مجموعة موارد: والمقصود بالموارد (المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكيات، القدرات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية)، والتعبئة أو التجنيد هو القدرة

على تفعيل المعارف المكتسبة، استجابة على الفور وعن دراية لما هو مطلوب فعله (العزيلي، 2013، 73).

إذالتمكن من الكفاءة يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة (كمراوي، 2006، 5) وعملية التجنيد هذه لا تكون فقط للمعارف وإنما تعتبر كمورد تضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة؛ وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين موارد خارجية تتمثل في أدوات ولوازم يلجأ إليها المتعلم بقصد استعمالها للقيام بشيء وموارد داخلية تتمثل في المعلومات والمهارات والسلوكيات والمواقف والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه العلمية (العزيلي، 2013، 73).

2. الوظيفية: إن امتلاك المتعلم معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أوفي حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة، وهكذا تمكنه الكفاءة من ربط التعلم بحاجاته الفعلية والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة ووفق وتيرة خاصة.

3. العلاقة أو الارتباط بفئة من المشكلات: أي مشكلات ذات مجال واحد بحيث أن ممارسة الكفاءة لا يمكن أن تتم إلا في إطار حل فئة من المشكلات المتكافئة (كمراوي، 2006، 6).

فالكفاءة في مجال ما تعني قدرة المتعلم على حل مشكلات متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية، والحس حركية، والوجدانية) المحددة في البرنامج. وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للمشكلة وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة. ومن أجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلم يتعين حصر المشكلات ذات المجال الواحد كي يتسنى للمتعم تفعيل الكفاءة، أي اختيار مشكلات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المقصودة (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2000).

4. الارتباط بمحتوى دراسي: أن الكفاءة مرتبطة بفئة من المشكلات يتطلب حلها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معين، ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد.

5. القابلية للتقويم: تتمثل قابلية الكفاءة للتقويم في إمكانية قياس جودة إنجاز المتعلم (حل مشكلة، إنجاز مشروع) ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدد سابقاً وقد تتعلق المعايير بنتيجة المهمة (جودة المنتج، دقة الإجابة...) أو سيرورة إنجازها واستخدامها (مدة الإنجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل...) أو بهما معاً.

### أنواع الكفاءات

هناك اختلاف بين الباحثين حول تصنيف أنواع الكفاءات، إلا أن أبرزها يتمثل في التصنيف وفق ثلاث مستويات، وهي المستوى الفردي ووافق الكفاءات الفردية، والمستوى الجماعي ووافق الكفاءات الجماعية، والمستوى التنظيمي ووافق الكفاءات التنظيمية أو ما يسميه البعض بالكفاءات الأساسية أو الاستراتيجية والتي تمثل الميزة التنافسية وفق نظرية الموارد الزهرة شنكامة (2013، 24-27) يمكن توضيحها فيما يلي:

1. الكفاءة الفردية: هي عبارة عن المهارات، والمؤهلات التي يمتلكها الشخص من خلال التجارب الشخصية، والمهنية، والتكوين بشكل متواصل، بحيث يستخدمها في تحقيق أهداف معينة، وبشكل فعال. ومن الجدير بالذكر أن التكوين المتواصل أمر ضروري؛ وذلك لأن المهارات، والمؤهلات المرتبطة بزمن معين، قد لا تكون مفيدة في زمن آخر، وخاصة مع التطور الحاصل في المعلوماتية، مما يعني الانخفاض في مستوى الكفاءات، أو فقدانها.

2. الكفاءة الجماعية: وهي كفاءة تنشأ من خلال تضافر جهود الكفاءات الفردية، وتعاونها، من خلال التواصل الفعال بين الأعضاء جميعهم في العمل، وتوفير المعلومات المناسبة لهم، كما أنها تمثل حلقة وصل بين الاستعدادات، والمعارف،

والقدرات الموجودة لديهم، بحيث يشكلون فريقاً مهنيّاً قادراً على تحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة.

3. الكفاءة التنظيمية (الاستراتيجية): وتتم من خلال إيجاد التكامل بين الكفاءات الفردية، وذلك من خلال اتباع آليات معينة للتسيق بينها، وتعرف على أنها: "توليفة من المهارات، والتكنولوجيات التي تساهم بطريقة تفسيرية في القيمة المضافة للمنتج النهائي"، وهي تشكل تعلماً جماعياً ضمن المنظمة. ومن الجدير بالذكر أن الكفاءات الاستراتيجية تتضمن عدة كفاءات تبعاً للمستوى التسلسلي في المؤسسة، وتعدد وظائفها، مثل: التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، والرقابة؛ إذ تتمثل في كفاءة العلاقات الإنسانية، والكفاءة التقنية، والكفاءة الإدارية الفنية من ناحية، وكفاءة التخطيط، والتنفيذ، والإدارة، والرقابة، أو التقييم من ناحية أخرى، علماً بأن هذا كله بحسب المؤسسة نفسها، ونوع عملها، ومدى إدراكها لعلاقتها مع البيئة المحيطة بها.

### مداخل حساب كفاءة التعلم

يرى الفيل(2016، 84) أن معيار الحكم على الكفاءة بصفة عامة هو الوقت اللازم للإنجاز أوالمجهود(التكلفة) أو كلاهما معاً.

ويقصد بالتكلفة مقدار الجهد العقلي الذي يستنفذه الطالب للوصول الى مستوى الجودة في إحرار أهداف التعلم التي يسعى إليها؛ ويوجد ثلاث مداخل لحساب كفاءة التعلم كما حددها الفيل(2016، 84-85) وهي كما يلي:

1. حساب كفاءة التعلم باستخدام الإستبيانات: يعتمد هذا المدخل على حساب الكفاءة باستخدام إستبيانات معدة خصيصاً لهذا الغرض.
2. حساب كفاءة التعلم في ضوء زمن التعلم: يعتمد هذا المدخل على حساب الكفاءة عن طريق قسمة درجة الطالب في الاختبار البعدي على زمن تعلمه وبعد هذا المدخل الأكثر استخداما في الدراسات التي تناولت كفاءة التعلم

بصفة عامة، والدراسات التي تعتمد على التعلم الإلكتروني واستخدام الوسائط المتعددة بصفة خاصة وذلك يرجع إلى سهولة حساب زمن التعلم فيها.

3. حساب كفاءة التعلم في ضوء الجهد العقلي: يعتمد هذا المدخل على حساب كفاءة التعلم باستخدام معادلة حسابية تعتمد على العلاقة بين الجهد العقلي المبذول والاداء في المهمة وهي كما يلي:

$$\text{كفاءة التعلم} = \frac{\text{درجة الأداء على المهمة} - \text{درجة الجهد العقلي}}{\sqrt{2}}$$

يعد الأداء المرتفع مع جهد عقلي منخفض يسمى كفاءة تعلم مرتفعة، في حين أن الأداء المنخفض مع جهد عقلي مرتفع يسمى كفاءة تعلم منخفضة (Pass,Ayres&Pachman ,2008,18). و اعتمدت الباحثة على هذا المدخل لحساب كفاءة التعلم في البحث الحالي.

### • منهج البحث و التصميم التجريبي .

أولاً:منهج البحث: في ضوء أسئلة وفروض البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي كما يلي:

أ-المنهج الوصفي التحليلي: تم استخدامه في البحث الحالي لدراسة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي، ووصف عينة وأدوات الدراسة، وجمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها للحصول على تعميمات مقبولة.

ب-المنهج شبه التجريبي: تم استخدامه في البحث الحالي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (نموذج درايفر) على متغيرين تابعين هما(مهارات التفكيرالتأملي وكفاءة التعلم) مع ضبط المتغيرات الدخيلة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

**ثانياً: التصميم التجريبي للبحث:**

اعتمد هذا البحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) بقصد ملاحظة أثر متغير مستقل هو نموذج درايفرفي التدريس في مقابل التدريس بالطريقة المعتادة، على المتغيرات التابعة (مهارات التفكير التأملی و كفاءة التعلم) عن طريق التطبيق قبلياً لأدوات البحث على المجموعتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين ثم المعالجة التجريبية المتمثلة في التدريس باستخدام نموذج درايفر للمجموعة التجريبية والتدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، ثم تطبيق الأدوات بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم المعالجة الإحصائية وحساب الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق البعدي لأدوات البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتعرف على أثر استخدام نموذج درايفر على المتغيرات التابعة .

**عينة البحث:**

أ- العينة الإستطلاعية: تم اختيار العينة الإستطلاعية للبحث بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وحساب معاملات الصعوبة والسهولة، وحساب معاملات التمييز، وحساب زمن تطبيق الادوات، وتم اختيارها بطريقة عشوائية من طالبات الفرقة الرابعة قسم العلوم البيولوجية والبيئية بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018/2019، وبلغ عددها (20) طالبة.

ب- العينة الأساسية للبحث: تم اختيار عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وكان قوامها (60) طالبة من طالبات قسي تكنولوجيا الاغذية، والتغذية وعلوم الاطعمة؛ تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحدهما تجريبية وعددها (30) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالبة.

## فروض البحث: في ضوء أهداف تساؤلات البحث وضعت الفروض التالية:

1. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\geq 0.01)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في مهاراته الأساسية وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية"

2. يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكفاءة التعلم لصالح طالبات المجموعة التجريبية"

## أدوات البحث:

### أولاً: إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي:

تم بناء اختبار مهارات التفكير التأملي، وفقاً للخطوات التالية:

1. تحديد المادة الدراسية: تم تحديد مقرر طرق تدريس (1) الذي يدرس لطالبات الفرقة الرابعة.

2. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تنمية بعض مهارات التفكير التأملي، تم تحديد خمسة مهارات أساسية للتفكير التأملي في البحث الحالي وهي (الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى الاستنتاجات - وضع حلول مقترحة).

3. تحديد الأهمية والوزن النسبي وجدول المواصفات: للموضوعات التي تم اختيارها للبحث الحالي وهي (مفهوم التدريس وخصائصه، مصادر الأهداف التربوية وأهميتها، طرق التدريس (المحاضرة - المناقشة - الاستباطية)، إستراتيجية (خرائط المفاهيم - الاستقصاء - لعب الأدوار)، إستراتيجية حل المشكلات) حيث تم تحديد

(40) سؤال تم توزيعها علي الموضوعات تبعاً للأهمية النسبية لكل موضوع،  
والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) الأوزان النسبية لمهارات التفكير التأملي وتوزيع الأسئلة على كل مهارة

فقرات		مهارات التفكير التأملي ووزنها النسبي										محتوي
مجموع %100		حلول مقترحة		الاستنتاجات		تفسيرات مقتعة		الكشف عن مغالطات		الرؤية البصرية		
نسبة%	ع	نسبة%	ع	نسبة%	ع	نسبة%	ع	نسبة%	ع	نسبة%	ع	
17.5 %	7	%2.5	1	-	-	%2.5	1	%7.5	3	%5	2	1م
22.5 %	9	-	-	%7.5	3	%5	2	%7.5	3	%2.5	1	2م
%20	8	%2.5	1	-	-	%5	2	%7.5	3	%5	2	3م
%20	8	%5	2	%5	2	-	-	%7.5	3	2.5	1	4م
%20	8	%2.5	1	%2.5	1	%5	2	%10	4	-	-	5م
%100	40	12.5 %	5	%15	6	17.5 %	7	%40	16 %	%15	6	مجموع



## جدول (2) مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملي حسب الوزن النسبي

المهارة	ارقام الفقرات	عدد الاسئلة	نسبة مئوية
الرؤية البصرية	25-24-13-12-2-1	6	15%
الكشف عن المغالطات	10-11-19-20-22-23-27- 28-30-31-34-35-37-38- 39-40	16	40%
اعطاء تفسيرات مقنعة	3-4-14-15-21-29-33	7	17.5%
الوصول الى الاستنتاجات	7-8-9-18-26-36	6	15%
حلول مقترحة	5-6-16-17-32	5	12.5%
المجموع		40	100%

## 5. بناء الاختبار:

من خلال الإطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع والتي تناولت إعداد اختبارات التفكير التأملي في مجالات مختلفة مثل دراسة أصلان ( 2015 )؛ الزيناتي (2015)؛ قشطة(2016)؛ جمعه (2016)؛ أبو ظهير(2016)؛ عثمان(2017). حيث تم الاستفادة منها في بناء اختبار التفكير التأملي في البحث الحالي.

6. صياغة مفردات الاختبار: وقد تم مراعاة النقاط التالية عند صياغة مفردات الاختبار:

- الدقة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، ارتباطها بمهارات التفكير التأملي المحددة؛ بحيث تكون محددة وواضحة وخالية من الغموض، ومناسبة لمستوى الطالبات.

7. وضع تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من الاختبار والتي تهدف إلى مساعدة الطالبة في الإجابة على الاختبار بأبسط صورة، وقد تضمنت (كتابة البيانات الخاصة بالطالبة، تعليمات وصف الاختبار).

#### 8. الخصائص السيكومترية لاختبار المفاهيم العلمية:

أولاً: صدق الاختبار: تم استخدام طريقتين في البحث الحالي للتأكد من صدق الاختبار هما:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس وذلك للتأكد من صدق مفرداته ووضوحها وصحتها العلمية وشمولها لمهارات التفكير التأملي في الموضوعات المحددة، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وأصبح الاختبار في صورة جاهزة للتطبيق علي العينة الإستطلاعية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الاختبار على طالبات العينة الإستطلاعية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss، وكانت معظم نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا الفقرات التالية (2، 6، 7، 8، 12، 13، 24، 27، 28، 34، 36، 37، 40) فهي دالة عند مستوى (0.05) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.480-0.967)؛ أما نتائج حساب معاملات الارتباط بين مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (0.05) ما عدا مهارة (الكشف عن المغالطات) فهي دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.502-0.755) وهذا يدل على أن اختبار التفكير

التأملي يتمتع بدرجة عالية من الصدق، مما يجعل الباحثة مطمئنة إلى صلاحية تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

ثانياً: ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار بعد تطبيقه على طالبات العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقتين هما :

أ- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين فقرات ذات أرقام زوجية وفقرات ذات أرقام فردية ثم تم حساب الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للاختبار باستخدام معادلة الارتباط سبيرمان براون وكان (0.835) ويتبين من ذلك أن قيمة معامل الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على أن الاختبار يتميز بنسبه ثبات مرتفعة.

ب- حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ: حيث كانت نتيجة حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ هي (0.892) وهي قيمة مرتفعة، بذلك يكون الاختبار في صورته النهائية قابل للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثالثاً: حساب معاملات الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز وحساب زمن الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينة الإستطلاعية بهدف:

أ- حساب معاملات الصعوبة والسهولة :

تم حساب معاملات الصعوبة لاختبار التفكير التأملي في البحث الحالي ووجد أنها تتراوح بين (0.40 - 0.80) وبذلك تكون جميع الفقرات جيدة ومناسبة لتطبيقها على عينة البحث.

ب- حساب معاملات التمييز :

تم حساب معاملات التمييز لاختبار التفكير التأملي في البحث الحالي وجد أنها تتراوح بين (0.33-0.78) وبذلك تكون كل الفقرات مقبولة من حيث معامل التمييز.

ج- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي لزمن أداء طالبات العينة الاستطلاعية للاختبار والذي تم تقديره بـ (45) دقيقة

رابعاً: تحديد نظام توزيع الدرجات : تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار حيث تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وتعطى درجة صفر لكل إجابة خطأ وبهذا تكون النهاية العظمى للاختبار (40) درجة، والصغرى (صفر).

خامساً: الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار أصبح الاختبار جاهزاً بصورته النهائية للتطبيق على عينة البحث الأساسية ويتكون الاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، بديل واحد منها فقط صحيح.

ثانياً: بناء الاختبار التحصيلي في بعض موضوعات مقرر طرق تدريس (1).

تم بناء الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات التالية:

1. تحديد المادة الدراسية: تم تحديد مقرر طرق تدريس (1) الذي يدرس لطالبات الفرقة الرابعة.

2. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطالبات في مادة طرق تدريس (1) وذلك بغرض التعرف على مستوى تحصيل الطالبات (عينة البحث) لحساب كفاءة التعلم وذلك في المستويات المعرفية الستة لبلوم (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم).

3. تحديد الأهمية والوزن النسبي وجدول المواصفات:

أ- الأهمية والوزن النسبي للموضوعات التي تم اختيارها للبحث الحالي و تحديد عدد الأسئلة وتوزيعها على الموضوعات تبعاً للأهمية النسبية لكل موضوع، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) الأوزان النسبية للموضوعات المحددة مسبقاً و تحديد عدد الأسئلة للاختبار

محتوى	عدد صفحات	نسبة مئوية	عدد مدركات	نسبة مئوية	متوسط النسبة	عدد أسئلة
م 1	28	23.5	12	17.5	20.5	8
م 2	19	16	19	27.5	21.75	9
م 3	28	23.5	15	21.5	22.5	9
م 4	15	13	17	24.5	18.75	7
م 5	29	24	6	9	16.5	7
	119	%100	69	%100		40

أ- جدول المواصفات: فى ضوء جدول الأوزان النسبية السابق تم إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلى وذلك لتحديد النسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبلوم وتوزيع الاسئلة عليها تبعاً للوزن النسبى والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (4) الأوزان النسبية للإختبار التحصيلي المعرفي لمادة طرق تدريس (1)

نسبة مئوية	مجموع	تقويم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	مستوى
%20	8	1	-	1	-	2	4	1م
%22.5	9	2	-	1	3	2	1	2م
%22.5	9	1	-	3	1	3	1	3م
%20	9	-	1	1	3	2	1	4م
%15	5	1	-	1	1	2	1	5م
%100	40	5	1	7	8	11	8	مجموع
%100	%100	12.5 %	%2,5	%17.5	%20	27,5 %	%20	نسبة

6. صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة بنود الاختبار على شكل أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد - الصواب والخطأ) وقد تم مراعاة الدقة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، وارتباطها بالمحتوى والأهداف التعليمية، وتكون محددة و واضحة وخالية من الغموض، ومناسبة لمستوى الطالبات.

7. وضع تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من الاختبار والتي تهدف إلى مساعدة الطالبة في الإجابة على الاختبار بأبسط صورة، وتضمنت (كتابة البيانات الخاصة بالطالبة، تعليمات وصف الاختبار).

-الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي:

أولاً: صدق الاختبار: تم استخدام طريقتين في البحث الحالي للتأكد من صدق الاختبار هما:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس وذلك للتأكد من صدق مفرداته ووضوحها وصحتها العلمية وشمولها لمستويات المعرفة لبلوم في الموضوعات المحددة، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وأصبح الاختبار في صورة جاهزة للتطبيق علي العينة الاستطلاعية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بعد تطبيق الاختبار على طالبات العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss، وكانت معظم نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا الفقرات التالية (4، 6، 8، 9، 10، 15، 22، 26، 27، 34، 39، 40) فهي دالة عند مستوى (0.05) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.511-0.951)؛ أما نتائج حساب معاملات الارتباط بين درجات المستويات المعرفية والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (0.05) ما عدا مستوى (التحليل) فهي دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.527-0.920) وهذا يدل على أن الاختبار التحصيلي يتمتع بدرجة عالية من الصدق، مما يجعل الباحثة مطمئنة إلى صلاحية تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

ثانياً: ثبات الاختبار :

تم حساب معامل ثبات الاختبار بعد تطبيقه على طالبات العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقتين هما :

أ- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين فقرات ذات أرقام زوجية وفقرات ذات أرقام فردية ثم تم حساب الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للاختبار باستخدام معادلة الارتباط سبيرمان براون وكان (0.73) ويتبين من ذلك أن قيمة معامل الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على أن الاختبار يتميز بنسبه ثبات مرتفعة.

ب- طريقة حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ: حيث كانت نتيجة حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ هي (0,81) وهي قيمة مرتفعة، بذلك يكون الاختبار في صورته النهائية قابل للتطبيق على عينة البحث الأساسية، وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاختبار التحصيلي، مما يؤدي إلى الإطمئنان إلى صحة الأداة المستخدمة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة البحث.

ثالثاً: حساب معاملات الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز وحساب زمن الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينة الإستطلاعية بهدف:

أ- حساب معاملات الصعوبة والسهولة: تم حساب معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي في البحث الحالي ووجد أنها تتراوح بين (0.23 و 0,83) وبذلك تكون جميع الفقرات جيدة ومناسبة لتطبيقها على عينة البحث.

ب- حساب معاملات التمييز: تم حساب معاملات التمييز للاختبار التحصيلي في البحث الحالي وجد أنها تتراوح بين (0,2 - 0,8) وبذلك تكون كل الفقرات مقبولة من حيث معامل التمييز.

ج- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب زمن الاختبار وتم تقديره بـ (45) دقيقة.

رابعاً: تحديد نظام توزيع الدرجات: تم تقدير مستويات الطالبات في الاختبار على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة ولا شيء للإجابة الخاطئة وذلك في أسئلة الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، وعليه فإن مجموع الدرجات النهائية للاختبار التحصيلي بلغت (40) درجة وقد تم إعداد استمارة مستقلة للإجابة وإعداد مفتاح للتصحيح.



خامساً: الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار أصبح الاختبار جاهزاً بصورته النهائية للتطبيق على عينة البحث الأساسية ويتكون الاختبار من (40) فقرة.

### إستبيان الجهد العقلي: اعداد (Burkes, 2007) ترجمة الفيل (2016)

الهدف من الإستبيان: يهدف هذا الإستبيان إلى قياس الجهد العقلي المستنفذ في عملية التعلم من قبل الطالبات بغرض حساب كفاءة التعلم، ويتكون هذا الإستبيان من ثلاث مفردات فقط. وقد تم إعادة حساب صدق وثبات المقياس على العينة الإستطلاعية الخاصة بالبحث الحالى وذلك للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الاساسية للبحث. وذلك كما يلي:

#### صدق الإستبيان:

أ- صدق محكمين: تم عرض الإستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بهدف التأكد من صدق مفرداته ووضوحها، وابداء ملاحظتهم، وقد اتفق المحكمين على مفردات الاستبيان بنسبة عالية بلغت (85.57)، مما يدل على صدق الأستبيان بدرجة كبيرة.

ب- الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الإستبيان بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للإستبيان، وذلك بعد تطبيقه على طالبات العينة الإستطلاعية للتحقق من الاتساق الداخلي للإستبيان، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وكانت نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبيان والدرجة الكلية للإستبيان دالة عند مستوى دلالة (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.821-0.971)؛ وهذا يدل على أن الإستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق، مما يجعل الباحثة مطمئنة إلى صلاحية تطبيقه على عينة البحث.

ثبات الاستبيان: تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ: حيث كانت نتيجة حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ هي (0.898) وهي قيمة مرتفعة، بذلك

يكون قابل للتطبيق على عينة البحث الأساسية، وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبيان، مما يؤدي إلى الإطمئنان إلى صحة الأداة المستخدمة، وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية والإجابة عن أسئلة البحث.

### التصميم التعليمي للتدريس بنموذج درايفر

اتبعت الباحثة نموذج التصميم التعليمي ADDIE عند تدريس مقرر طرق تدريس باستخدام نموذج درايفر وكانت مراحل النموذج:

المرحلة الأولى: التحليل Analysis: تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- 1) تحليل خصائص الطالبات: تم تحليل خصائص طالبات الفرقة الرابعة حيث تتراوح أعمارهن 20-22 سنة، بالإضافة إلى تجانس مستوى التحصيل لديهنم إتضح ذلك من خلال الاطلاع على درجاتهن في بعض مواد عام سابق.
  - 2) تحديد الهدف العام: تم تحديد الهدف العام من التعليم باستخدام نموذج درايفر في تدريس مقرر طرق تدريس (1) للفرقة الرابعة بكلية الإقتصاد المنزلي جامعة الأزهر للتعرف على أثرالنموذج في تنمية التفكير التأملي وكفاءة التعلم لدى الطالبات.
  - 3) تحليل متطلبات بيئة التدريس: تم تحديد متطلبات بيئة التدريس، ومنها: توفير غرفة صفية فارغة، توفير مقاعد دراسية.
  - 4) تحديد المحتوى التعليمي: تم تحديد محتوى مقرر طرق تدريس (1) واختيار خمسة موضوعات من المقرر وهي (مفهوم التدريس وخصائصه، مصادر الأهداف التربوية واهميتها، طرق التدريس (المحاضرة- المناقشه- الاستباطيه)، إستراتيجية (خرائط المفاهيم -الاستقصاء -لعب الادوار)، إستراتيجية حل المشكلات.
- المرحلة الثانية: التصميم Design: تم اتباع الخطوات التالية في تصميم النموذج:
1. تحديد أهداف الموضوعات التي تم تحديدها في البحث من مقرر طرق تدريس(1).

2. تحديد المفاهيم التي يتضمنها.
  3. إعداد الأدوات والمعدات والإمكانات اللازمة لتنفيذ الأنشطة.
  4. تحديد نوعية الأنشطة التي سيتم تنفيذها في التدريس.
  5. إعداد محتوى المحطات العلمية بحيث تكون بسيطة وواضحة وتراعي التدرج في مستوى الأنشطة بحيث تناسب قدرات المتعلمين واهتماماتهم وأنماط تعلمهم.
  6. تقسيم المتعلمين عشوائياً إلى مجموعات، ويتوقف حجم المجموعة على الإمكانيات المتاحة وحجم الفصل.
- المرحلة الثالثة: التطوير Development: وهى مرحلة الإنتاج الفعلي حيث تم تصميم النموذج وتجهيزه للتنفيذ وذلك وفق دليل القائم بالتدريس حيث يشمل على ما يلي:
- \* إعداد كل من دليل القائم بالتدريس: و الذى يهدف إلي مساعدة وإرشاد القائم بالتدريس للموضوعات المحددة ضمن مقرر طرق تدريس (1) وفقاً لنموذج درايفر، وقد تضمن الدليل (مقدمة الدليل - أهداف الدليل - مقدمة حول مفهوم نموذج درايفر وأهميته وخطواته، وعنوان الموضوع، وأدوار كل من القائم بالتدريس والطالبة، ومجموعة من الإرشادات والتوجيهات يجب مراعاتها عند تطبيق النموذج، وعرض الموضوعات في صورة محاضرات تتضمن الأهداف مصاغة صياغة سلوكية والوسائل التعليمية والسيناريو المتوقع للسير في التدريس تبعاً لمراحل النموذج).
- إعداد أوراق عمل تتضمن بعض التعليمات، والتوجيهات، والأنشطة، والتدريبات؛ بهدف تدريب الطالبات علي نموذج درايفر ومراحله، أثناء عملية التعلم.
- المرحلة الرابعة: التطبيق Implementation: تجهيز الطالبات استعداداً للتطبيق وذلك كما يلي:

أولاً:- المجموعة التجريبية: تم تقسيم الطالبات إلى (3-5) مجموعات، كل مجموعة تتكون من (4-6) طالبات ، وتسمية كل مجموعة باسم محدد مثلاً مجموعة (الأمل- الحياة- التعاون... الخ). وتم توزيع المهام عليهن.

ثانياً: المجموعة الضابطة: تأهيل طالبات للمجموعة الضابطة للدراسة بالطريقة المعتادة.

المرحلة الخامسة: التقييم Evaluation: تتضمن هذه المرحلة نوعين (التقييم التكويني والتقييم النهائي).

#### • التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق أدوات البحث على الطالبات عينة البحث وهي: اختبارمهارات التفكير التأملي، والاختبار التحصيلي، تطبيقاً قبلياً، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبارين مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق النموذج موضوع البحث.

#### • الدراسة التجريبية :

تم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام نموذج درايفرللموضوعات المحددة للبحث الحالي ، كما تم التدريس لطالبات المجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة.

#### • التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد انتهاء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية من دراسة الموضوعات المحددة مسبقاً، تم تطبيق أدوات البحث (اختبار التفكير التأملي، والاختبار التحصيلي، ومقياس الجهد العقلي) تطبيقاً بعدياً على طالبات كلاً من المجموعتين، ثم تصحيح أوراق الإجابة وتفرغ البيانات، ثم معالجة البيانات إحصائياً وصولاً لنتائج البحث.

## • نتائج البحث و مناقشتها وتفسيرها:-

## مناقشة الفرض الأول للبحث

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.01 \geq$ ) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في مهاراته الأساسية وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية" حيث تم حساب قيمة (ت) "T-test" للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي كما تم حساب قيمة مربع ايتا وحجم الأثر للتعرف على قوة تأثير نموذج درايفر على تنمية مهارات التفكير التأملي والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (5) قيمة (ت) لمتوسطات درجات الطالبات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في جميع مهاراته وفي الاختبار ككل وحجم الأثر

البيان مهارات التفكير التأملي	مجموعات	م	ع	ن	(ت)	مستوى دلالة	قيمة مربع ايتا $\eta^2$	حجم الاثـر (D)	دلالة قوة تأثير
الرؤية البصرية	تجريبية	4,73	1,14	58	2,98	0,01	0,09	0,6	متوسط
	ضابطة	3,86	1,63						
الكشف عن مغالطات	تجريبية	13,86	1,79	58	3,66	0,01	0,06	0,5	متوسط
	ضابطة	12,86	2,23						
الوصول الى استنتاجات	تجريبية	4,83	1,11	58	7,35	0,01	0,4	2,3	كبير
	ضابطة	2,50	1,33						
اعطاء تفسيرات مقنعة	تجريبية	5,83	0,79	58	12,02	0,01	0,7	5,8	كبير
	ضابطة	2,43	1,33						
وضع حلول مقترحة	تجريبية	3,23	1,38	58	4,22	0,01	0,7	5,8	كبير
	ضابطة	3,33	1,44						

الدرجة الكلية	تجريبية	38,43	12,88	58	7,81	0,01	0,5	2,8	كبير
	ضابطة	19,66	2,65						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة (0,01) وهذا الفرق يشير إلى وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وفي كل مهاراته وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان قيمة (ت) على التوالي هي (2,98، 3,66، 7,35، 12,02، 4,22، 7,81) لمهارات (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة، الدرجة الكلية)؛ وتشير هذه النتيجة إلى أن الإختلاف بين أداء المجموعتين اختلافاً معنوياً يخبر عن تأثير نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي و بحساب مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لتقدير قوة تأثير النموذج كميّاً على تنمية مهارات التفكير التأملي وجد أنها تراوح بين (0,09 - 0,7) مما يدل على أن النموذج له تأثير قوى على تنمية مهارات التفكير التأملي، وبحساب حجم التأثير (D) وجد أنه تراوح بين (0,5 - 5,8) وبمقارنة هذه القيمة مع الدرجة المحددة لدلالة حجم الأثر وجد أن حجم التأثير كبير جداً.

وهذا يعني أن (70 %) من التباين في الأداء يمكن أن يعزى إلى تأثير المعالجة باستخدام نموذج درايفر الذي له الأثر الأكبر في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية (في الدرجة الكلية والمهارات الخمسة)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جمعة (2016)؛ أبو شريك (2017) الذين توصلوا إلى فعالية استخدام نموذج درايفر لتنمية مهارات التفكير التأملي.

بناءً على النتائج السابقة يمكن إرجاع التحسن الواضح في مستوى مهارات التفكير التأملي إلى أن التدريس بنموذج درايفر يجعل الطالبة نشيطة تستخدم كافة قدراتها، فهي ليس مستمعة ومشاهدة لما يدور من حولها وإنما يوفر لها النموذج فرصة التفاعل مع المحتوى والتعمق في فهمه؛ فهن لم يحصلن علي المعرفة بصورة جاهزة كما في الطريقة المعتادة ولكن من خلال أعمال العقل والتفكير العميق وتصحيح المفاهيم الخاطئة، كما يوفر نموذج درايفر فرصة تجولهن بين مراحلها كما هو الحال في

مرحلة التوجيه حيث يتم عرض الانشطة لتوجيه أفكار الطالبات نحوها، وتوفر المرحلة التالية وهي أظهار الأفكار الفرصة للتعرف على بنيتهم المفاهيمية والمعرفية وتقرير مدى صحتها؛ حيث تجيب الطالبات على مجموعة الأسئلة الموجهة إليهن والتي تظهر الإجابات ما لديهم من افكار. ثم إعادة صياغة هذه الأفكار وتطبيقها وتنتهي بمراجعة التغيير في الأفكار. بالاضافة إلى أن نموذج درايفر من النماذج الهامه التي تعمل على تطوير الأبنيه المعرفية والخبرات للمتعلمين فضلاً على أنه من النماذج التي تقوم على المجموعات التعاونيه مما له الأثر في تنمية التفكير التأملية. حيث يساعد النموذج على اتخاذ القرار وجعل الطالبة هي التي تخطط وتراقب دائماً مما يجعل ذهنها دائماً في حالة من التفكير المتعمق والتأمل مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم والاستفادة منه في تطوير بنائه المعرفي. و بهذا يكون قد تم الاجابة على السؤال الاول للبحث.

### مناقشة الفرض الثاني للبحث

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكفاءة التعلم لصالح طالبات المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، كما تم حساب حجم تأثير نموذج درايفر في تحسين كفاءة التعلم بالمقارنة بالطريقة المعتادة في التعليم. والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق وقيمة حجم الاثر بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لكفاءة التعلم

متغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		دلالة الفروق		حجم الاثر	
	م	ع	م	ع	(ت)	مستوى دلالة	قيمة	دلالة
التحصيل الدراسي	38,37	1,35	20,83	2,21	37,21	0,01	0,960	كبير
الجهد العقلي	4,70	1,49	10,37	1,22	16,14	0,01	0,818	كبير
كفاءة التعلم	23,79	1,97	7,35	2,34	29,43	0,01	0,937	كبير

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما يتضح وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجهد العقلي لصالح طالبات المجموعة الضابطة.

كما يتضح من جدول (6) ارتفاع حجم تأثير نموذج درايفر في تحسين التحصيل الدراسي و كفاءة التعلم بالمقارنة بالطريقة المعتادة بلغت نسبة التباين في كفاءة التعلم (93,7%) وهى نسبة مرتفعة. كما يتضح ارتفاع حجم تأثير نموذج درايفر في خفض الجهد العقلي لدى طالبات المجموعة التجريبية حيث بلغت نسبة التباين فى الجهد العقلي (81,8%) وهى نسبة تباين مرتفعة.

من خلال النتائج السابقة يتضح فعالية نموذج درايفر في تحسين مستوى التحصيل الدراسي الذي هو أساس كفاءة التعلم وهذا يتفق مع دراسة العدلى (2011) ؛ و بالنسبة إلى تحسين كفاءة التعلم تتفق نتائج هذا الفرض مع العديد من الدراسات التي اسفرت نتائجها عن إمكانية تحسين كفاءة التعلم مثل دراسة عزمي، المراداني (2011)؛



الفيل(2016)؛ العشماوي(2017)؛ عبد الرحيم(2018). وقد ترجع هذه النتيجة إلى إن التدريس باستخدام نموذج درايفر يسهم في زيادة التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة، حيث يتيح نموذج درايفر الاستفادة من جميع الموارد المتاحة مثل الكتب، وأجهزة الكمبيوتر، والوسائل التعليمية. كما يتميز التدريس باستخدام نموذج درايفر بعدة مميزات تتعلق بخطوات واضحة ومناسبة للتعليم، ومرونة بسبب شمولها لإستراتيجيات تدريسية متنوعة تسمح بالمشاركة الإيجابية للطالبات كالحوار والتعلم التعاوني... وغيرها والتي تعد من الأساليب التي تساعد على تحسين كفاءة التعلم وتحقيق أهدافه في أقل وقت وبأقل تكلفة وكذلك يحقق ذاتية المتعلم في بيئة التعلم. بالإضافة إلى أن التدريس بنموذج درايفر يقوم بالإرتقاء المعرفي حيث يمر بخمس مراحل وان كل مرحلة فيها من الخطط الفكرية ما يمكن الطالبات من التفاعل مع البيئه واكتساب المعلومات بغرض تحقيق خاصية فطرية فيهن وهى التنظيم الذاتى والتكيف الذاتى مع الظروف البيئية وهذا من شأنه يقلل من مقدار الجهد العقلي المستنفذ في عملية التعلم من قبل الطالبة. كما أن نظام التقويم المستمر سواء كان تكويني او نهائي والذى يعد ضمن مراحل نموذج درايفر يساعد الطالبة على التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديها والتي تؤثر على اتجاهها نحو مادة التعلم كما تساعد على إعادة تنظيم معرفتها وتعميم تطبيقها على المشكلات والمواقف المشابهة، كما يساعد تأمل المتعلم في عملية تعلمه على تعديل وتصحيح نمودجه المفاهيمي.

من خلال التفسيرات السابقة يتضح أن نموذج درايفر يساعد في تحسين كفاءة التعلم لدى الطالبات وتخفيض الجهد العقلي المبذول في عملية التعلم من قبل الطالبة؛ و عليه ترى الباحثة منطقية نتيجة هذا الفرض والتي كشفت عن وجور تأثير كبير لاستخدام نموذج درايفر في تحسين كفاءة التعلم لدى الطالبات وبهذا يكون تم الاجابة على السؤال الثانى و الثالث للبحث.

## التوصيات :

في ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يلي :

1. الاستفادة من الأبحاث التي تهتم باستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة التي تعتمد على النظرية البنائية لمساعدة المتعلم من المشاركة الفعالة في تحقيق أهداف التعلم.
2. دعم استخدام نموذج درايفر في جميع المواد الدراسية لتحقيق أعلى قدر من كفاءة التعلم.
3. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين حول كيفية توظيف نماذج واستراتيجيات تدريس حديثة مثل نموذج درايفر في التدريس.
4. تضمين برامج تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين.
5. لفت نظر القائمين على تطوير المناهج إلى إثراء المناهج بمهارات التفكير التأملي وكذلك تضمين وسائل التقويم بأسئلة تقيس اكتساب الطلاب لهذه المهارات.

## المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

1. إجراء دراسات أو بحوث أخرى لإستخدام نموذج درايفر في مواد دراسية أخرى ولعدد أكبر من المفحوصين والكشف عن فعالية في مخرجات تعلم متنوعة.
2. دراسة فعلية نموذج درايفر في تنمية مهارات تفكير أخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الإستراتيجي... وغيرها.
3. إجراء المزيد من الأبحاث عن أساليب تحسين كفاءة التعلم.
4. إجراء بحث عن أثر خفض العبء المعرفي على تحسين كفاءة التعلم.

## المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي تعريفه وطبيعته ومهاراته وانماطه، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو شريخ، شاهر زيب محمد. (2017). تأثير استخدام أنموذج دانيال ودرافير واستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن، مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، مجلد (18)، ع(1)، ص 85-115.
- أبو ضهير، ميادة حسان. (2016). فاعلية استخدام نموذج اديسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة رفح، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو نحل، جمال عبد الناصر. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى مناهج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى إكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الاستاذ، محمود. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمى العلوم في المرحلة الأساسية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 13(1)، 1329-1370.
- أصلان، محمد. (2015). فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأمين، بن جدو. (2013). دور إدارة الكفاءات في تحقيق استراتيجيّة التميّز، الجزائر: جامعة سطيف 1، 2-4.

بلالي، احمد. (2007). الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية بين مواردها الخاصة وبيئتها الخارجية، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة الجزائر.

الثقفي، عبدالله، وآخرون. (2013). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف، المجلة العربية لتطوير التفوق، (6).

جروان، فتحي. (2013). التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط 6، عمان، دار الفكر العربي.

جمعة، ضحي. (2016). أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدي طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسين، خديجة. (2009). أثر نموذج درايفر في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة العلوم الانسانية، 1(1)، 3-25.

حمدي، خالد وحמיד، سلمى. (2009). أثر استخدام أنموذج سيمان الاستقصائي ودرايفر في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ، مجلة ديالي، 2(36)، 1-58.

خوالدة، أكرم. (2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

رحيل، اسيا. (2011). دور الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية دراسة حالة المؤسسة الوطنية للهندسة المدنية والبناء، رسالة ماجستير غير منشورة، في علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمدأبو قرّة بومرداس.

رزق، أسعد. (2011). موسوعة علم النفس. (د.ط)، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الرفوع، محمد. (2017). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (714)، ج1، 721-752.

ريان، محمد. (2012). مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية، ط 2، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زكي، حنان. (2013). "أثر استخدام برنامج مقترح قائم على نموذج درايفر في تعديل بعض المفاهيم البيولوجية المستحدثة وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم البيولوجية (الأخلاقية لدى طلاب كلية التربية"، مجلة التربية العلمية، 16(3).

الزهرة، شنكامة. (2013). تسيير الكفاءات البشرية في المؤسسة، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

الزيناتى. فداء. (2015). اثر استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدي طالبات الصف التاسع الأساسي في خان يونس، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزة.

السقا، زيادوالحمداني، خليل.(2013). دورالتعلم الالكتروني فى زيادة كفاءة وفاعليةالتعلم المحاسبي، مجلةأداءالمؤسسات الجزائرية، (20).

سليم، وفاء.(2013). أثرأنموذج درايفر فى اكتساب المفاهيم العقائدية فى مادة أصول الدين الإسلامى واستبقائها لدى طلبة المرحلة الجامعية، مجلةالقادسية للعلوم الانسانية، 16(3)، 1-27.

السيد، رانيا.(2012).العلاقة بين أنماط تنظيم المحتوى فى برامج الوسائل الفاتقة وبين كفاءة التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

شديقان، محمود.(2007).اثر برنامج تدريبي مستند الي القصص القرآني في تنميةالتفكير التأملّي لدي طلبة الصف الثامن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العادلي، جمات.(2011).أثر نموذج درايفر فى تحصيل المفاهيم الخاطئة لدى طالبات الصف الرابع الادبي فى مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، جامعة القادسية.

عبدالحميد، عبدالعزيز.(2011).أثر تصميم استراتيجيّة للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكيرالتأملي، مجلة كليةالتربية جامعة المنصورة، ج 2، ( 75 )، 248-316.

عبدالرحيم، طارق نورالدين.(2018). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 447-559.

عبدالقادر، هاملي.(2011). وظيفة تقييم كفاءات الأفراد في المؤسسة، الجزائر - تلمسان: جامعة أبو بكر بلقايد، 50-53.

عبد اللطيف، ميادة.(2011). اثر انموذجى وودز ودرافير فى اكتساب مفاهيم الصحة المدرسية واستبقائها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات معهد اعدادالمعلمات، مجلة دراسات تربوية، 2(12)، 1- 46.

عبد المطلب، محمود.(2011). أثر استعمال أنموذج درايفر فى تغيير المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الأول متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

عبد الوهاب، فاطمة.(2005).فاعليةاستخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكيرالتأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن الأزهرى، 8 (2)، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

عثمان، محمد.(2017).أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

العفون، ناديا وعبد الصاحب، منتهى.(2012). التفكير أنماطه و نظرياته وأساليب تعليمه و تعلمه، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العفون، ناديا، ومكاون، حسين. (2012). تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عزمى، نبيل والمردانى، محمد. (2010). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعائم التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني فى التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، 16(3)، 251-321.

العزلى، فاتح. (2013). التدريس بالكفاءات وتقويمه، مجلة معارف، كلية العلوم الإجتماعية والإنساني، جامعة البويرة، (14)، ص 68-87.

العشماوى، وفاء. (2017). نموذج مقترح لتصميم الرسوم المعلوماتية فى مواقع الويب التعليمية فى زيادة كفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (22)، 621-645.

عليان، ناريمان. (2015). أثر توظيف مسرح الظل فى تدريس الهندسة لتنمية التفكير التأملى والتحصيل الدراسى لدى طالبات الصف الخامس فى محافظة شمال غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الغمري، زاهر. (2014). أثر توظيف نموذج درايفر فى تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسى، رساله ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزة.

القتلاوي، جوذر وهادي، ثابت. (2014). أثر مهارات التفكير التأملى فى الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمى، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (18)، جامعة بابل.



الفيل، حلمى. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة فى تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 26 (91)، 59-123.

قشطة، اية. (2016). اثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملّي بمبحث العلوم الحياتية لدي طالبات الصف العاشر الأساسى، رساله ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة  
القطراوي، عبدالعزيز. (2010). أثر استخدام استراتيجيّة المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملّي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

القواسمة، أحمد وأبو غزالة، محمد. (2013). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

كمراوي، فاطمة. (2006). المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) وتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

محمود، إلهام. (2017). أثر استخدام أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الخامس الأساسى وميولهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

وزارة التربية الوطنية. (2000). القدرات والكفاءات مطبوعة مديريةية التعليم الأساسى الجزائر .

-Alain Meignant(2000) : Ressources Humaines Déployer la Stratégie, ed. Liaison France

- Burkes,K. (2007):Applying cognitive Load theory to the desing of online learning, PHD Dissertations, Department of Technology and Cognition, University of North Texas.
- Liao, k .(2011):The Effect of Learning Strategy and Learning Efficiency: Empirical Selfmanagement on students in Taiwan. Analysis from Universities Journal of Human Resource and Adult Learning, 7(2),pp13-22.
- Norton, J. (1997). "Locus of control and reflective thinking in preservice teacher". Education. 117 (3). 401
- Paas, F, Ayres, P&Pachmau, M. (2008). Assessment of Cognitive Load in Multimedia Learning "theory, methods and Applications". Technology that Facilitate Student Recent Lnnovations in Learning. Charlotte, North Educational Carolina.Information Age Publishing.
- Philippe, Z(2001).le modèle de la compétence, edition liaisons, paris
- Shee, A, Stefanou, S.(2011). Bounded Learning Efficiency and Sources of firm Level Productivity Growth in Food Manufacturing Industry. Paper prepared for presentation at the Agricultural &Applied Economics Association s 2011 AAEA& NAREA Joint Annual Meeting, Pittsburgh, Pennsylvania,July 24-26 ,pp1-29.