مستوى الوعي المعرفي والمهاري لدى معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في السلطنة بالكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال

د. حمود بن عبدالله بن سالم الشكري

كلية العلوم التطبيقية بالرستاق

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الوعي المعرفي والمهاري لدى معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى بالكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال. نص السؤال الرئيسي للدراسة على: ما مستوى الوعي المعرفي والمهاري لدى معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى بالكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الاطفال؟ وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث ببناء مقياس للوعي المعرفي والمهاري بالكفايات التدريسية الضرورية لتنمية التفكير الابتكاري، تكون المقياس من (٤٣) فقرة توزعت على (٦) محاور. عُرض المقياس على المحكمين، كذلك تم حساب الصدق العاملي؛ حيث كانت معاملات تشبع الفقرات على المحاور الستة تتراوح بين (٠,٣٠- ٠,٩٤)، كما تم حساب ثبات المقياس بمعادلة الفا لكرونباح وكانت نتيجة معامل الثبات (٠,٩٢).

توصلت الدراسة إلى أن الوعي المعرفي للكفايات الضرورية لدى المعلمات هو أعلى من المتوسط بشكل عام حيث تراوح مستوى الوعي المعرفي على محاور المقياس بين (٢,٤٥-٢,١٩) بالرغم من دلالة الفروق بين معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لصالح المجموعة الأخيرة. كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي المهاري للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى المعلمات منخفض بشكل عام

حيث تراوح مستوى الوعي المهاري بين (١,٨٠-١,٤٣)، وبالرغم من أن التدني كان ملحوظا ودالً لدى كلا المجموعتين غير أن معلمات رياض الأطفال كانت الأكثر تدني في مستوى الوعي المهاري، وذلك بسبب عدم التأهيل الأكاديمي لهذه الفئة من المعلمات.

توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات الخاصة بضرورة الاهتمام والتركز على تنمية مهارات التفكير لدى الاطفال من المراحل العمرية المبكرة، مع ضرورة الاهتمام بتنمية الكفايات التعليمية لدى المعلمات والتي تساعدهن على تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهن.

المقدمـــــة:

تعتبر المدرسة- وهى المؤسسة التعليمية الرسمية- من أهم وسائط التنشئة الاجتماعية المتكاملة لبناء شخصية الطفل، حيث توفر المدرسة بدائل متنوعة يحتاج إليها الطفل فى تنمية شخصيته ولا يمكن أن تتوفر فى الأسرة أو المجتمع، فالمعلم المؤهل والكتاب المخطط والمبرمج والرفقاء من نفس المرحلة العمرية والألعاب الجماعية والفردية والوسائل والنماذج التعليمية؛ كلها بدائل لا يمكن أن تتوفر إلا فى بيئة تعليمية منظمة كالمدرسة.

وتشير (إبراهيم ، ١٩٩٤) إلى أن دور المدرسة فى هذا الجانب ازداد أهمية وخطورة وخاصة مع تراجع وضعف دور الأسرة فى عملية التنشئة، وكذلك نتيجة إلى التشريعات الدولية فى حقوق الطفل بضرورة إتاحة الفرص المتساوية والكاملة أمام جميع الأطفال فى الحق لنيل التعليم وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى، بل يعد شرطا إلزاميا لكل طفل (بدر، ١٩٩٥).

وتواجه المدرسة تحديات كبيرة في عملية تنشئة الطفل في مختلف جوانب شخصيته، فهي بحاجة إلى برامج علمية منظمة تهتم بالجانب المعرفي والمهاري والحركي والنفسي، وحتى في الجانب المعرفي مثلاً فيجب الاهتمام بجانب اللغة والتفكير والقدرة على حل المشكلات والقدرة الحسابية وغيرها من القدرات العقلية.(عبدالفتاح، ٢٠٠٣)

لذلك كان لا بد من أن تمتلك المعلمة الكفايات الأساسية التي تساعدها في تنمية شخصية الطفل من مختلف جوانبها، وهذا ما أشار إليه تقرير (Quebec Education Program) حيث شدد على أهمية اعداد وتأهيل معلمات الأطفال وتزويدها بالكفايات الضرورية اللازمة للتعامل مع المعرفة من جهة وبالتعامل مع الطفل من جهة أخرى، الأمر الذي يسهم في مساعدة المعلمات في استخدام هذه الكفايات في تنمية قدرات الطفل ومواهبة وأفكاره.(Quebec Education Program, 2002)

كما تشير(جامل،٢٠٠١) أن نجاح أي تطوير في العملية التعليمية يعتمد أساسا على المعلم والكفايات التي يمتلكها والتي يمكنه من تنفيذ الأهداف التعليمية التي خُطط لها على مستوى المنهج الدراسي بشكل عام أو المحتوى المقرر في المرحلة التعليمية بشكل خاص. حيث ان المعلم هو المسؤول عن تنفيذ المنهج واختيار طرق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل المعينة واستخدام تكنولوجيا التعليم واساليب التقويم.

كذلك أصبح الاتجاه نحو البرامج التعليمية القائمة على الكفايات التدريسية للمعلم أتجاها يحظى بالكثير من الاهتمام في تحديد المعايير المتطلبة على المؤسسات التعليمية النظامية في كثير من دول العالم، لأن هذه الكفايات تعكس بشكل واقعي ما يفعله المعلم داخل غرفة الصف وما ينبغي أن يفعله طبقا لمتطلبات المنهج وأهدافه التي وضعت له. كما أن هذه البرامج تركز أساسا على ضرورة أن يضع المعلم في حسبانه قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم، وأن يستخدم هذه الامكانيات في تنفيذ المحتوى بالشكل الذي يسهم في تطوير المتعلمين وتنمية قدراتهم المعرفية والمهارية والوجدانية. (الخطيب،١٩٩٩)

ومن بين الجوانب التي تساعد الكفايات التدريسية للمعلم في تنميتها لدى الطالب هو الجانب المعرفي والذي يتضمن عدة جوانب فرعية أخرى كاللغة والتفكير المنطقي والحسابي والاستدلالي والناقد والابتكاري وحل المشكلات (جيمس،١٩٩٥)، ويتميز جانب التفكير بأنه يحتوى على العديد من العمليات العقلية العليا التي تتطلب تطوير مهارات عقلية تمايزية كالتحليل والتركيب

والتقويم والمقارنة واتخاذ القرارات وغيرها من العمليات العقلية (فخروا، ١٩٩٨)، لذلك يعتمد تطوير هذه المهارات على الكفايات التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف، ومهارته في استثمار هذه الكفايات بما يسهل عملية التدريس ويخفف العبء على كل من المعلم والمتعلم على حد سواء.

كما أن المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الروضة والحلقة الأولى من التعليم الأساسي) تمتاز بأنها من أهم المراحل التي يجب استغلالها بالشكل الأمثل في تنمية ذكاء الطفل وقدراته المعرفية واللغوية واكسابه المهارات اللازمة لذلك. فهو طفل يمتاز بحبه للاكتشاف والاستطلاع ولديه القدرة على استخدام مهاراته وقدراته بفعالية وكفاءة خاصة إذا وجد التوجيه والاهتمام المناسب من قبل المربين بشكل عام ومن قبل المعلمات المؤهلات بشكل خاص. (الزيات،١٩٩٨)

ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة ركزت على دراسة مستوى الوعي المعرفي والمهاري لدى معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالكفايات الضرورية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن ومدى استخدامهن لتلك المهارات.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التفكير الأداة الرئيسية التي يواجه بها الطفل تحديات العصر ومتطلباته، فمن خلاله تتكون معتقدات الطفل واتجاهاته وميوله وتقيمه لما يحدث من حوله، وبالتالي فإن أفكاره تلعب دورا هاما في توجيه سلوكياته وطرق التعبير عن انفعالاته بالشكل الذي يؤثر سلبا أو ايجابا في شكل علاقته مع الآخرين، لذلك كان الاهتمام والتركيز على تنميه مهارات التفكير لدى الأطفال حتى يصبحوا قادرين على معالجة ما يدور من حولهم من احداث مادية أو معرفية ، بالشكل الذي يحقق لهم التكيف والتأقلم والتوازن مع متطلبات وظروف الحياة من جانب ويشبع حاجاتهم وميولهم الداخلية من جانب آخر.

ويشر (عبدالفتاح،٢٠٠٣) إلى أنه منذ منتصف القرن العشرون أقيمت العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل، وأجريت الكثير من الدراسات حول أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال منذ المراحل العمرية المبكرة، وأن هذه الدراسات ركزت على ضرورة أن يتم تدريب الأطفال على مهارات التفكير وتنميتها في مختلف المراحل الدراسية، وأن تكون هذه المهارات جزء من المقررات الدراسية، شريطة أن تكون المهام التي تتطلب استخدام مهارات التفكير مناسبة للمراحل العمرية التي يمر بها الأطفال ولا تمثل عائق لهم بل تحسسهم بالتحدي التذي يناسب استثارة قدراتهم على التفكير.

وفي هذا الجانب أجريت عدة دراسات توصلت معظمها إلى أهمية التركيز على مهارات التفكير خلال عملية التدريس كجزء من العملية التدريسية التي يمارسها المعلم يوميا، والذي من شأنه أن يعزز تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ومنها: حيث توصلت دراسة (Kingma,1997& Tomic) إلى أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير، وأنه من خلال برنامج تجريبي في مهارات التفكير أخضع له الطلاب لمدة ثلاثة اسابيع، وجد أن عينة المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في مختلف مهارات التفكير التي ركز عليها البرنامج، كما وجد حدوث فروق في مستويات النمو العقلي ومهارات التفكير والاستراتيجيات المستخدمة من قبل المجموعة التجريبية. وتوصلت دراسة (Johnson,1997) إلى نتائج مشابهة جدا، حيث أجريت الدراسة بهدف معرفة مدى فعالية برنامج في تنمية مهارات التفكير لدى عينة من طلاب الصف الرابع، أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصاح عينة المجموعة التجريبية في مهارات المقارنة التمييزية، والعلاقات المكانية والسلاسل والأعداد ومهارات التصنيف الهندسي والاستدلال المنطقي والحسابي. أما دراسات كل من (shemesh,1988; Nisbett,1990 & Lehman & Dimant ;Bearison,1991 ;Tomic, 1995) فجميعها ركزت على تنمية مهارة محددة من مهارات التفكير، وتوصلت إلى فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في كل منها. ومن الدراسات العربية في هذا الجانب دراسة كل من (طلافحة، ١٩٩٥؛ الحموي، ٢٠٠١؛ عبدالناصر ١٩٩٨) وجمعيها

ركزت على مدى فعالية استخدام برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير، وتوصلت جميعها إلى أهمية التدريب الذي يتلقاه الطفل في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديه.

كذلك فإن مدى تمكن المعلمات من الكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الابتكاري بشكل خاص يساهم في مدى قدرتهن على تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال، وفي هذا الصدد يشير (سروجي،٢٠٠٠) إلى أن المعرفة وحدها لدى المعلم لا تكفي بأن يقوم بتنمية جوانب التفكير لدى الأطفال بل لا بد من أن تسند هذه المعرفة بالكفايات الضرورية وخاصة الكفايات الأدائية منها لكي يتسنى للمعلم أن يقوم بدوره كموجه للعملية التعليمية مرشداً لها وليس كملقن للطفل، وأن القدرة على اكتشاف مكنونات الأطفال من قدرات وامكانيات واستعدادات لا يمكن أن تتم إلا بالاهتمام بالجانب المهاري الشيء الذي يتوجب على المعلم امتلاكه مسبقا قبل أن يدرب الأطفال عليه.

وفي هذا الجانب أجريت العديد من الدراسات التي أوضحت أهمية تمكن المعلمين والمعلمات من الكفايات التدريسية وأثر ذلك على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، خاصة عندما يصل المعلم والمعلمة إلى مستوى عال من التمكن في استخدام مهارات واستراتيجيات التفكير لدى طلابه. ففي دراسة (حبشي،١٩٩٠) التي أجريت بهدف الكشف عن مدى تمكن كل من المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من الكفايات التدريسية، من خلال استخدام بطاقة ملاحظة تتضمن ٤٥ كفاية تدريسية، كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى التمكن لدى جميع أفراد عينة الدراسة في الكفايات الأكاديمية مقارنة بمعيار التمكن ٩٠%. كذلك انخفاض مستوى الأداء الكلي للكفايات بصفة عامة، أما عن الفروق في متوسطات مستويات التمكن بين المجموعتين أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح فئة المعلمين ذوي التأهيل الأكاديمي مقارنة بفئة المعلمين غير المؤهلين أكاديمياً. كما توصلت نتائج دراسة (العيوني، ١٩٩٢) التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى الحاجة الملحة لدى معلمين مادة العلوم للكفايات

التدريسية التي تساعدهم في تنمية الجوانب المهارية والعقلية لدى طلبتهم. أما دراسة (السعدني،١٩٩٣) فقد أجرى دراسة هدفت إلى مدى إتقان معلمي العلوم المهارات الأدائي في المختبر المدرسي، أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المهارات العملية لدى معلمي العلوم بصفة عامة، بالرغم من إظهارها فروق في مستوى المهارة في ضوء متغيرات الخبرة والمؤهل الدراسي. كما أجرى (Janczak,١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تقييم أهمية الكفايات المهنية من قبل المعلمين ومشرفيهم التربويين، توصلت الدراسة أن نظرة المعلمين لأهمية الكفايات المهنية تختلف تماما عن نظرة المشرفين التربويين لهذه الكفايات، وأرجعت الدراسة اختلاف وجهة النظر هذه إلى أن وجهة نظر المعلمين كانت تحددها المعطيات الميدانية بينما يهتم المشرفون بالجانب التنظيري للكفايات. وهدفت دراسة (شتيوي، ٢٠٠١) إلى التعرف على مدى ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية في مدارس شمال فلسطين، طبقت الدراسة على ١٧٠ معلما ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية كان مستوى عال ٧٩,٤%، وبالرغم من وجود فروق دالة احصائيا على مستوى متغيرات الجنس والمنطقة والخبرة؛ إلا أن الدراسة نوهت إلى أن مستوى ممارسة المهارات لم يكن في المستوى المتوقع، وأن هناك بعض المهارات تحتاج إلى مزيد من التركيز والاهتمام من قبل المعلمين. وتوصلت دراسة (الخطايبة،٢٠٠١) إلى نتائج قريبة، حيث توصلت إلى أن مستوى المهارات التدريسية للمعلمين كانت أعلى من المحك بنسبة ٥%.

وتشير الدراسات السابقة التي تم عرضها أعلاه إلى أهمية الكفايات التدريسية التي يتملكها المعلمين في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهم وخاصة في المراحل العمرية المبكرة وبناء على الطرح السابق فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن تلخيصها في مجموعة الأسئلة التالية:

- ما مستوى الوعي المعرفي لدى معلمات كل من مرحلة رياض الأطفال ومرحلة الحقلة الأولى من التعليم الأساسي بالكفايات التدريسية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن؟

- ما مستوى الوعي المهاري لدى معلمات كل من مرحلة رياض الأطفال ومرحلة الحقلة الأولى من التعليم الأساسي بالكفايات التدريسية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط الوعي المعرفي والوعي المهاري للكفايات التدريسية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة يرجع إلى مستوى التأهيل الأكاديمي ؟

فروض الدراسة:

- تملك معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مستوى الوعي المعرفي المطلوب للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن.
- تملك معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مستوى الوعي المهاري المطلوب للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن.
- لا توجد فروق دالة احصائيا عن مستوى (α=0.05) بين مستوى الوعي المهاري ومستوى الوعي المعرفي لدى المعلمات في الكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ترجع إلى مستوى التأهيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة : تنطوي أهمية هذه الدراسة على جانبين؛ الجانب النظري والجانب العملي:

الأهمية النظرية للبحث: يكتسب البحث أهميته النظرية من كونه يحاول الكشف عن مدى الوعي المعرفي (المعرفة النظرية) للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري والتي من المفترض أن المعلم امتلكها كجانب من جوانب اعداده الأكاديمي، كما تحاول الدراسة الكشف عن مدى الوعي التطبيقي (مدى الاستخدام) للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري، كذلك فإن الدراسة تحاول

الكشف عن مدى الوعي لدى المعلمات لأهمية العلاقة بين الكفايات وبين القدرة على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

الأهمية العملية: تكتسب الدراسة الحالية الأهمية العملية من خلاصة نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت في هذا الجانب، ومن المعالجات التي تناولتها المراجع لأهمية الكفايات التي يمتلكها المعلمين في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طلبتهم. كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها العملية من واقع الحاجة الميدانية للمعلمين والمعلمات في السلطنة في رفع مستوى الكفايات لديهم بحيث تساعدهم في تنمية مختلف المهارات العقلية والمهارية لدى طلبتهم.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية:

- تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الأكاديمي ٢٠١٢/٢٠١٣.
- تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فقط.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمقياس الوعي المعرفي والمهاري للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري، وهو من إعداد الباحث.

التعريفات المصطلحات:

التعريف النظري للوعي المعرفي: يعرف الوعي المعرفي للكفايات "بالمدركات المعرفية للكفاية على مستوى المعلومات والتي تكون حاضرة الذهن ومفهومة الدلالة أثناء تخطيط المعلم للدرس".

التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الوعي المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

التعريف النظري للوعي المهاري: يعرف الوعي المهاري للكفايات "بالمدركات الأدائية على مستوى التطبيق الفعلي أي مدى الممارسة الفعلية للكفايات داخل غرفة الصف".

التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الوعي المهاري المستخدم في هذه الدراسة.

الكفاية التدريسية: هو الأداء أو المهارة التي يمتلكها المعلم والتي تساعده على توجيه سلوكه وترتقي بأدائه إلى المستوى الذي يسهل عليه تنمية وتطوير مهارات طلبته.

مهارات التفكير الابتكاري: هي مجموعة من الأداءات العقلية التي يمتلكها الفرد والتي تساعده على تحليل المهام الموكلة له بطرق مختلفة أكثر عقلانية وواقعية وخلاقة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج في عملية جمع البيانات وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة كل معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظتي الداخلية وجنوب الباطنة، اللواتي كن على رأس عملهن في الفصل الثاني من العام الأكاديمي ٢٠١٢/٢٠١٣م .

عينة الدراسة:

تم اشتقاق عينة عشوائية تكونت من (١٢٠) معلمة من معلمات الحلقة الأولى ومعلمات رياض الأطفال من المحافظتين وبنفس النسب، والجدول التالي يوضح نسب توزيع العينة:

الجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

	الداخلية	الباطنة جنوب	النسبة
رياض أطفال	٣٠	٣٠	%٥٠
معلمة حلقة أولى	٣٠	٣٠	%٥٠
النسبة	%٥٠	%٥٠	١٢٠

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أداة واحدة من اعداد الباحث هي مقياس مستوى الوعي المعرفي والمهاري للكفايات الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري، حيث تم بناء هذا المقياس بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، ثم تم صياغة الفقرات وبناء الصورة الأولية للمقياس، ثم تم عرض المقياس على المختصين التربويين في كلية العلوم التطبيقية بالرستاق لمعرفة رأيهم في مدى مناسبة العبارات لما أعدت لقياسه، وثم الأخذ بالاقتراحات حول تعديل أو توضيح بعض الفقرات أما النسبة العامة للاتفاق حول صلاحية فقرات المقياس فقد تجاوزت نسبة ٨٠% في أغلب الفقرات عدا ثلاث فقرات كانت تحتاج إلى توضح وتعديل بسيط.

بعدها تم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية (٤٠) معلمة من معلمات الحلقة الأولى ومعلمات رياض الأطفال وكانت المؤشرات كما يلي:

بالنسبة للثبات فقد تم اعتماد معادلة الفا لكرونباخ في حساب درجة الثبات للمقياس وكانت مستوى الثبات للمقياس بشكل عام (α=0.٩٢) وهي نسبة مقبولة جدا لمعاملات الثبات وتدل على تمتع المقياس بدرجة من الثبات تجعله صالح للاستخدام لأغراض الدراسة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات على محاور المقياس:

الجدول رقم (٢) يوضح قيم معامل الثبات على المحاور

المحور	قيمة معامل الثبات
المحور الأول	α=0.90
المحور الثاني	α=0.92
المحور الثالث	α=0.94

المحور الرابع	**α=0.88**
المحور الخامس	**α=0.92**
المحور السادس	**α=0.91**
المقياس ككل	**α=0.92**

أما عن الصدق فقد تم حساب الصدق العاملي للمقياس على التطبيق النهائي للدراسة وقد أفرزت نتائج التحليل ست عوامل هي: العامل الأول كان كفايات القدرة على تفهم الابتكار ويفسر ما نسبته (٣١%) من الكفايات الضرورية لتنمية الابتكار، والعامل الثاني كان كفايات القدرة على تخطيط وتنظيم المواقف التعليمية لتنمية الابتكار ويفسر ما نسبته (٢٥%) من الكفايات الضرورية لتنمية الابتكار، والعامل الثالث كان كفايات القدرة على احداث تكامل بين الخبرات لتنمية الابتكار ويفسر ما نسبته (١٩%) من الكفايات الضرورية لتنمية الابتكار، والعامل الرابع كان كفايات القدرة على استخدام استراتيجيات تدريس تنمي الابتكار ويفسر ما نسبته (٢٢%) من الكفايات الضرورية لتنمية الابتكار، والعامل الخامس كان كفايات القدرة على إدراك تفرد ابتكارات الاطفال ويفسر ما نسبته (١٢%) من الكفايات الضرورية لتنمية الابتكار، والعامل السادس كان كفايات القدرة على تقويم مبتكرات الأطفال ويفسر ما نسبته (١٧%) من الكفايات الضرورية لتنمية الابتكار، .والجدول التالي يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الست للمقياس:

الجدول رقم (٣) يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الست على المقياس

الرقم	العبارة	التشبعات على العوامل(F)					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6
المحور الأول: كفايات القدرة على تفهم الابتكار (F1)							
١	القدرة على اكتشاف استعدادات الطفل.	٠,٩٤					
٢	القدرة على تدريب على الاستقلالية والاعتماد على النفس.	٠,٨٧					
٣	القدرة على معرفة حاجات الطفل واشباعها.	٠,٧٣					
٤	القدرة على تشجيع الأطفال لإنتاج تعبيرات لغوية جديدة.	٠,٦٩					
٥	اتاحة الفرصة أمام الطفل لإنتاج اشياء جديدة (تغيير شكل اللعبة – القصة).	٠,٦٨					
٦	القدرة على تدريب الطفل لتحمل المسؤولية.	٠,٦٧					
٧	إتاحة الفرصة الكاملة أمام الأطفال للتعبير الفني الحر.	٠,٦٣					
٨	اعطاء الأطفال الفرصة لطرح تخميناتهم وافكارهم باستخدام الصور والنماذج التمثيلية.	٠,٥٧					
٩	اعطاء الأطفال الفرصة لسرد قصصهم وحكاياتهم.	٠,٥٥					
المحور الثاني: كفايات القدرة على تخطيط وتنظيم المواقف التعليمية لتنمية الابتكار(F2)							
١٠	القدرة على صياغة الأهداف السلوكية التي تنمي الابتكار.		٠,٨٣				
١١	القدرة على تنظيم خبرات التعلم المناسبة لتنمية الابتكار.		٠,٧٣				
١٢	القدرة على إدارة حوار بين الأطفال لمناقشة أفكارهم.		٠,٦٩				
١٣	القدرة على تشجيع الأطفال لتقبل آراء زملائهم واحترامها.		٠,٦١				
١٤	القدرة على تزويد الأطفال بمعلومات تنمي وتصحح أفكارهم.		٠,٥٧				
١٥	القدرة على تحفيز الأطفال وزيادة دافعيتهم للتعلم النشط.		٠,٤٥				
١٦	القدرة على توفير الفرصة الكافية للأطفال للعب الحر.		٠,٤٠				
١٧	القدرة على توفير ادوات اللعب التي		٠,٤٠				

	تستثير التجريب والاكتشاف.						
١٨	إعطاء الحرية الكاملة للطفل في اختيار النشاط الذي يحبه.		٠,٣٩				
المحور الثالث: كفايات القدرة على احداث تكامل بين الخبرات لتنمية الابتكار(F3)							
١٩	القدرة على احداث تكامل بين المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد في تنمية الابتكار لدى الأطفال.			٠,٦٩			
٢٠	القدرة على توظيف القدرات الابتكارية للأطفال في مواقف الحياة اليومية.			٠,٦٧			
٢١	القدرة على احداث تكامل بين طرق التدريس الفردية والجماعية .			٠,٦٥			
٢٢	القدرة على استخدام استراتيجية العصف الذهني.			٠,٦١			
٢٣	القدرة على استخدام اسلوب المناقشة التحليلية والاستقصائية.			٠,٥٥			
٢٤	القدرة على تشجيع الاطفال على طرح الأسئلة والرد عليها.			٠,٤٧			
المحور الرابع: كفايات القدرة على استخدام استراتيجيات تدريس تنمي الابتكار(F4)							
٢٥	القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة للأطفال وتكوين خبرات جديدة.				٠,٧٩		
٢٦	القدرة على تنويع الأنشطة بما يلبي حاجات الأطفال الابتكارية.				٠,٧١		
٢٧	القدرة على تنويع الأساليب والوسائل التدريسية بما يستثير أفكار الطلاب.				٠,٥٢		
٢٨	القدرة على تشجيع الأطفال على تكوين وتشكيل مواقف جديدة باستخدام الألعاب.				٠,٤٩		
٢٩	القدرة على تشجيع الأطفال باستخدام اسلوب لعب الأدوار وتمثيلها.				٠,٤٤		
٣٠	القدرة على تشجيع الأطفال على استخدام العاب الفك والتركيب.				٠,٤٣		
٣١	القدرة على تعديل طرق التدريس في ضوء التغذية الراجعة.				٠,٤٠		
٣٢	القدرة على استثارة تفكير الأطفال باستخدام اسئلة مفتوحة.				٠,٣٨		
٣٣	القدرة على استخدام الوسائط التعليمية المساعدة على تنمية التفكير				٠,٣٣		

	لدى الأطفال.						
٣٤	القدرة على مشاركة الأطفال في الحصول على الخبرات التعليمية من خلال الألعاب المبتكرة.				٠,٣٠		
المحور الخامس: كفايات القدرة على إدراك تفرد ابتكارات الاطفال(F5)							
٣٥	القدرة على تفريد اسلوب التعلم بحيث ينمي ابتكارية الأطفال.					٠,٦٩	
٣٦	القدرة على استخدام اسلوب التعزيز الذي يناسب كل طفل.					٠,٦٣	
٣٧	القدرة على اقتراح ما يناسب كل طفل من خبرات تنمي أفكاره.					٠,٥٧	
٣٨	القدرة على مساعدة الأطفال في تحديد أهدافهم وتحقيقها.					٠,٥١	
المحور السادس : كفايات القدرة على تقويم مبتكرات الأطفال(F6)							
٣٩	القدرة على تفريد اسلوب التعلم بحيث ينمي ابتكارية الأطفال.						٠,٨٣
٤٠	القدرة على استخدام اسلوب التعزيز الذي يناسب كل طفل.						٠,٨١
٤١	القدرة على اقتراح ما يناسب كل طفل من خبرات تنمي أفكاره.						٠,٧٩
٤٢	القدرة على مساعدة الأطفال في تحديد أهدافهم وتحقيقها.						٠,٤٤
٤٣	القدرة على تفريد اسلوب التعلم بحيث ينمي ابتكارية الأطفال.						٠,٣٨
نسبة التباين المفسر على العامل		٠,٣٤	٠,٢٢	٠,٢٧	٠,١٧	٠,٢٧	٠,١٩

الأساليب الاحصائية:

استخدمت الدراسة الحالة عدد من الاساليب الاحصائية التي تحقق الاجابة على تساؤلات الدراسة ومنها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" للعينات المستقلة، معاملات الارتباط، التحليل العاملي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم عرض نتيجة كل سؤال على حدة.

بالنسبة للسؤال الأول في للدراسة الذي نص على: ما مستوى الوعي المعرفي لدى معلمات كل من مرحلة رياض الأطفال ومرحلة الحقلة الأولى من

التعليم الأساسي بالكفايات التدريسية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن؟، وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور على القائمة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحاور

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفهم الابتكار	٢,٤٥	٠,٧٢
التخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار	٢,٤٣	٠,٦٩
تكامل الخبرات لتنمية الابتكار	٢,٣٢	٠,٦٣
استراتيجيات التدريس الابتكار	٢,٣٠	٠,٥٧
إدراك تفريد الابتكار	٢,١٩	٠,٦٨
تقويم وتطوير الابتكار	٢,٢٥	٠,٥٦
المقياس بشكل عام	٢,٣٤	٠,٦٢

شكل رقم (١) يوضح متوسطات الوعي المعرفي للكفايات

يلاحظ من الجدول (٤) والشكل رقم (١) تباين متوسطات الوعي المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة ككل، حيث تراوحت هذه المتوسطات ما بين (٢,٤٥- ٢,١٩)، وهي متوسطات تدل على وعي معرفي جيد – أعلى من المتوسط – لجميع الكفايات الخاصة بتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الاطفال. وبالرغم من وجود درجة عالية من الوعي للكفايات الخاصة بتفهم طبيعة الطفل المبتكر والمفكر، وبالكفايات الخاصة بالخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار، إلا أنه هناك انخفاض ملحوظ في مستوى الوعي المعرفي الخاص بالكفايات إدراك تفريد الابتكار والقدرة على تقويم وتطوير أفكار الطلاب مبتكراتهم.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية على كل عامل من العوامل السابقة فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة "one sample T-test"، على اعتبار أن المتوسط الفرضي لكل عامل من العوامل السابقة هو الدرجة (٢)، وكانت نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة كما يوضحها الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥) يوضح نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة للمحاور الست

المحور	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
تفهم الابتكار	٢,٤٥	٢,١٥	119	α=0.05
التخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار	٢,٤٣	-١,٤٥	119	α=0.05
تكامل الخبرات لتنمية الابتكار	٢,٣٢	١,٧٨	119	α=0.05
استراتيجيات التدريس الابتكار	٢,٣٠	-٢,٥٩	119	α=0.05
إدراك تفريد الابتكار	٢,١٩	٣,١١	١١٩	α =0.05
تقويم وتطوير الابتكار	٢,٢٥	-١,٩٧	١١٩	α =0.05
المقياس بشكل عام	٢,٣٤	٢,٦٥	١١٩	α =0.05

وتشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة في الجدول رقم (٥)؛ أن هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى (α٠,٠٥=) بين المتوسطات الحسابية المحسوبة لكل المحاور وبين المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لجميع المحاور وبين المتوسط المفترض (٢) هي فروق حقيقية مؤثرة. أي أن مستوى الوعي المعرفي بأهمية هذه الكفايات لدى المعلمات في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن هو وعي حقيقي.

ويفسر الباحث ما توصل إلية من نتيجة حول السؤال الأول من الدراسة، بأن مستوى الوعي المعرفي لدى المعلمات الحلقة الأولى ومعلمات هو مستوى طبيعي دال على إدراك المعلمات لمدى أهمية تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن، بالرغم من انخفاض بعض مهارات تكامل الخبرات و وإدراك فردية الابتكار وتقويم مبتكرات الأطفال، وتتقارب هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (طلافحة، ١٩٩٥؛ الحموي، ٢٠٠١؛ عبدالناصر ١٩٩٨؛

shemesh,1988; Bearison,1991 & Dimant; Tomic, ١٩٩٥) بالرغم من اختلاف دراسة (Nisbett,1990 & Lehman) حول هذه المستوى وذلك بسبب اختلاف طبيعة المقياس في الدراستين.

بالنسبة للسؤال الثاني في للدراسة الذي نص على: ما مستوى الوعي المهاري لدى معلمات كل من مرحلة رياض الأطفال ومرحلة الحقلة الأولى من التعليم الأساسي بالكفايات التدريسية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن؟، وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور على القائمة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمحاور

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفهم الابتكار	١,٨٠	٠,٦٦
التخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار	١,٧٤	٠,٧٢
تكامل الخبرات لتنمية الابتكار	١,٥٦	٠,٦٧
استراتيجيات التدريس الابتكار	١,٧٢	٠,٨٤
إدراك تفريد الابتكار	١,٤٣	٠,٥٣
تقويم وتطوير الابتكار	١,٥٠	٠,٥٧
المقياس بشكل عام	١,٦٢	٠,٦٤

يلاحظ من الجدول (٦) والشكل رقم (٢) تباين متوسطات الوعي المهاري لدى أفراد عينة الدراسة ككل، حيث تراوحت هذه المتوسطات ما بين (١,٨٠- ١,٤٣)، وهي متوسطات تدل على وعي مهاري ضعيف – أقل من

المتوسط – لجميع الكفايات الخاصة بتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الاطفال. وأن أكثر هذه المهارات انخفاضا في مستوى التمكن هي مهارات التكامل بين الخبرات ومهارات إدراك تفريد الابتكار ومهارات القدرة على تقويم وتطوير مبتكرات الأطفال.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية على كل عامل من العوامل السابقة فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة "one sample T-test"، على اعتبار أن المتوسط الفرضي لكل عامل من العوامل السابقة هو الدرجة (٢)، وكانت نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة كما يوضحها الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧) يوضح نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة للمحاور الست

المحور	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
تفهم الابتكار	١,٨٠	-٢,٤٧	١١٩	α٠,٠٥=
التخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار	١,٧٤	-٣,١٥	119	α=0.05
تكامل الخبرات لتنمية الابتكار	١,٥٦	-١,٠٨	119	α=0.05
استراتيجيات التدريس الابتكار	١,٧٢	-٣,٥٩	119	α=0.05
إدراك تفريد الابتكار	١,٤٣	١,١٨	١١٩	α =0.05
تقويم وتطوير الابتكار	١,٥٠	-٢,٣٣	١١٩	α =0.05
المقياس بشكل عام	١,٦٢	١,٧٤	١١٩	α =0.05

وتشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة في الجدول رقم (٧)؛ أن هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى (α٠,٠٥=) بين المتوسطات الحسابية المحسوبة لكل المحاور وبين المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لجميع المحاور وبين المتوسط المفترض (٢) هي فروق حقيقية مؤثرة. أي أن مستوى الانخفاض في درجة الوعي المهاري بأهمية هذه الكفايات لدى المعلمات في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبتهن هو تدني حقيقي يرجع إلى نقص المهارة عند المعلمات.

ويفسر الباحث ما توصل إلية من نتيجة حول السؤال الأول من الدراسة، بأن مستوى الوعي المهاري لدى المعلمات الحلقة الأولى ومعلمات هو مستوى منخفض نوعا ما، وأن هذا الانخفاض ناتج عن قصور في بعض المهارات الخاصة بتنمية الابتكار ومنها مهارات تكامل الخبرات و وإدراك فردية الابتكار وتقويم مبتكرات الأطفال، وتتقارب هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (طلافحة، ١٩٩٥؛ الحموي، ٢٠٠١؛ عبدالناصر ١٩٩٨؛ shemesh,1988; Bearison,1991 & Dimant; Nisbett,1990 & Lehman; Tomic, ١٩٩٥).

بالنسبة للسؤال الثالث في للدراسة الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط الوعي المعرفي والوعي المهاري للكفايات التدريسية الضرورية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة يرجع إلى مستوى التأهيل الأكاديمي؟، وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحث باستخدام اختبار (T- test) للعينات المستقلة لكل محور من المحاور على القائمة، وكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للفروق في الجانب المعرفي للكفايات فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للجانب المعرفي للكفايات

المحور	المجموعة	Mean	DF	F	T	Sig
تفهم الابتكار	رياض	٢,٣١	١١٨	٦٩,٥	١,٩٧	α٠,٠٥=
	حلقة١	٢,٥٣				
التخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار	رياض	٢,٢٨	١١٨	٧٣,٢	١,٣٣-	α٠,٠٥=
	حلقة١	٢,٥٢				
تكامل الخبرات لتنمية الابتكار	رياض	٢,٢٧	١١٨	٥٧,٩	١,٨٢	α٠,١٥=
	حلقة١	٢,٣٥				

استراتيجيات التدريس الابتكار	رياض	٢,١٥	١١٨	٦١,٠	١,٣٦	α٠,٠٥=
	حلقة١	٢,٤١				
إدراك تفريد الابتكار	رياض	٢,١٧	١١٨	٤٧,٨	١,٥١	α٠,٢٣=
	حلقة١	٢,٢٣				
تقويم وتطوير الابتكار	رياض	٢,١٧	١١٨	٥٣,٥	١,٩٢-	α٠,٠٥=
	حلقة١	٢,٣٨				
المقياس بشكل عام	رياض	٢,٢٣	١١٨	٨١,٢	١,٨١	α٠,٠٥=
	حلقة١	٢,٤٧				

شكل رقم (٣) يوضح الفروق في المتوسطات الوعي المعرفي للكفايات

يلاحظ من الجدول رقم (٨) والشكل رقم (٣) أنه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (α٠,٠٥=) في المتوسط العام لمستوى الوعي المعرفي وفي أغلب المحاور الفرعية وكانت دلالتها لصالح معلمات الحلقة الأول من التعليم الأساسي؛ عدا فرعين فقط هما القدرة على تفريد الابتكار والقدرة على تكامل الخبرات لتنمية الابتكار حيث كانت الفروق في المتوسطات في هذين الفرعين غير دالة، أي أن مستوى الوعي لدى كلا المجموعتين متقارب في هاتين الكفايتين.

أما بالنسبة للفروق على مستوى الكفايات المهارية فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للجانب المهاري للكفايات

المحور	المجموعة	Mean	DF	F	T	Sig
تفهم الابتكار	رياض	١,٧٤	١١٨	٦٩,٥	١,٩٧	α٠,١٣=
	حلقة١	١,٨٦				
التخطيط والتنظيم لتنمية الابتكار	رياض	١,٥٠	١١٨	٧٣,٢	١,٣٣-	α٠,٠٥=
	حلقة١	١,٩٤				
تكامل الخبرات	رياض	١,٤٣	١١٨	٥٧,٩	١,٨٢	α٠,٢٩=

لتنمية الابتكار	حلقة١	١,٦٢				
استراتيجيات التدريس الابتكار	رياض	١,٤٧	١١٨	٦١,٠	١,٣٦	α٠,٠٥=
	حلقة١	١,٩٧				
إدراك تفريد الابتكار	رياض	١,٣٧	١١٨	٤٧,٨	١,٥١	α٠,٢٣=
	حلقة١	١,٤٨				
تقويم وتطوير الابتكار	رياض	١,٤٧	١١٨	٥٣,٥	١,٩٢-	α٠,١٧=
	حلقة١	١,٥٣				
المقياس بشكل عام	رياض	١,٤١	١١٨	٨١,٢	١,٨١	α٠,٠٥=
	حلقة١	١,٨٣				

شكل رقم (٤) يوضح الفروق في المتوسطات في الوعي المهاري للكفايات

يلاحظ من الجدول رقم (٩) والشكل رقم (٤) أنه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (α٠,٠٥=) في المتوسط العام لمستوى الوعي المعرفي وفي بعض المحاور الفرعية وكانت دلالتها لصالح معلمات الحلقة الأول من التعليم الأساسي؛ بينما كانت الفروق غير دالة في بعض المحاور الأخرى هي: القدرة على تفهم طبيعة الابتكار القدرة على تفريد الابتكار والقدرة على تكامل الخبرات لتنمية الابتكار والقدرة على تقويم وتطوير مبتكرات الاطفال، حيث كانت الفروق في المتوسطات في هذه الفروع غير دالة، أي أن مستوى الوعي المهاري لدى كلا المجموعتين متقارب في هاتين الكفايتين.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن دلالة الفروق بين معلمات رياض الأطفال ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ناتج عن أثر التأهيل الأكاديمي في برامج اعداد المعلمين في كليات التربية والذي ينطوي على تدريب الطالب المعلم على عدد من المهارات والكفايات التدريسية التي يمكن أن يستفيد منها في تنمية مواهب الطلاب، أما بالنسبة لمعلمات رياض الأطفال فبسبب عدم التأهيل الأكاديمي يلجئن إلى الخبرة والممارسة ومحاكاة زميلاتهن الأكثر خبرة في اكتساب مهارات التدريس والتعامل مع الأطفال، ومع ذلك فإن

درجة وعيهن بأهمية تنمية قدرات الأطفال ومواهبهم هي في الحدود الطبيعية والمستوى المقبول الذي يعكس درجة ثقافتهن الوظيفية في هذا الجانب. وبالرغم من تقارب هذه النتيجة مع دراسة كل من (طلافحة، ١٩٩٥؛ الحموي، ٢٠٠١؛ عبدالناصر ١٩٩٨؛ Tomic, ١٩٩٥) إلا أنها تختلف مع دراسة كل من (Nisbett,1990 & Lehman ;Bearison,1991 & Dimant ;shemesh,1988).

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

- ضرورة تكثيف الجهود للاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال منذ المرحل العمرية المبكرة وبما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم.
- ضرورة وضع برامج علمية ممنهجة لتطوير مهارات التفكير لدى الأطفال وتشجيع الباحثين حول الاهتمام بقضايا تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.
- الاهتمام بالكفايات التدريسية التطبيقية لدى المعلمين وخاصة تلك التي تساعدهم على تطوير قدرات طلبتهم وتنمية امكانياتهم.
- ضرورة عمل ورش عمل لمعلمات رياض الاطفال تختص بالكفايات التعليمية ومهارات التعامل مع عقلية الطفل وكيفية اكتشاف مواهب الطفل والعمل على تنميتها.
- مراجعة المناهج الدراسية لمرحلة رياض الأطفال ومرحلة الحلقة الأولى لتحليل مدى تركيزها على مهارات التفكير بدل من التركيز على المعلومات العامة.

المراجع:

أبراهيم، عواطف، ١٩٩٤. الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

بدر، سهام محمد،١٩٩٥. المرجع في رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، الكويت.

عبدالفتاح، اسماعيل،٢٠٠٣. الابتكار وتنميته لدى الاطفال، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

جامل، عبدالرحمن، ٢٠٠١. الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

جيمس، كييف،١٩٩٥. التدريس من أجل تنمية التفكير، ترجمة عبدالعزيز البابطين، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.

حبشي، ماجدة، ١٩٩٠. الاتجاهات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمات المؤهلات وغير المؤهلات تربويا، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٥,٩٠٤-٩١٤.

الحموي، نهى مصطفى، (١٩٩٦). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الابداعي لدى أطفال السنة الثانية روضة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

الخطايبة، عبدالله؛ عليمات، علي، ٢٠٠١. تقدير معلمي العلوم في الأردن لمهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دمشق للاداب والعلوم الانسانية والتربوية، دمشق، ١٧. ١. ٢٦١.

الخطيب، محمد إبراهيم،١٩٩٩. مرشد المعلم في الموقف الصفي، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

الزيات، فتحي،١٩٩٨. الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، دار الجامعات القاهرة.

سروجي، منى،٢٠٠٠. نهج من طفل إلى طفل، رزمة المنشط في العمل مع الأطفال، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت.

السعدني، عبدالحمن محمد،١٩٩٣. مدى اتقان معلمي العلوم لكفايات التدريس بالمختبر في ضوء كل من الخبرة والاعداد المهني، مجلة كلية التربية، المنصورة،٩,٢٣-٣٢.

شتيوي، معمر حسني، ٢٠٠١. مدى ممارسة معلمي الأحياء للكفايات الضرورية لتدريس الاحياء في شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

طلافحة، حامد ،١٩٩٤. أثر استخدام الطريقة التاريخية والتقليدية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف العاشر بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

العيوني، صالح محمد،١٩٩٢. الكفايات التعليمية للمعلم في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، الرياض، ١,٢٥-٣٦.

فخروا، عبدالناصر، ١٩٩٨. فعالية برنامج النشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين عقليا بالمرحلة الاعدادية بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج، البحرين.

المراجع الأجنبية:

Dimant, R & Bearison, D. (1991). Development of formal Reasoning During Successive Peer Interactions, Development Psychology, 7,12,PP.277-286.

Janczak, T. M, (1995). "The Performance of Students with Disabilities on the New York State Regents Competency Test in Science", Dissertation, Abstracts International, Vol. 56, No. 2, P435-A.

Johnson, D.M (1997). The Effect of a Training Program on the Analogical Reasoning Abilities of Elementary School-Aged Children, Unpublished Doctoral Dissertation. Howard University.

Lehman, D. R & Nisbett, R. E (1990). A longitudinal study of effects of Undergraduate tearing on Reasoning. Developmental Psychology .6. 6, PP.952-960.

Quebec Education Program - Preschool Education, (2002). website:http://www.meq.gouv.qc.ca//virage/publications/prog-form{ Accessed 4/5/2012} preschool-a.htm.

Shemesh, M. (1988). Proportional reasoning tasks, as a Measure of Formal Reasoning Ability, Research technical reports.

Tomic, W (1995). Training Inductive Reasoning and Problem Solving
Cogtemporary Educational Psychology, (20) ,PP.483-490.
Tomic, W. & Kingma, J (1997). Accelerating Intelligence Development through Inductive Reasoning Training. Research technical reports.