فعالية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربوياً

إعـــــــــداد

د. اعتدال عباس حسانين

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة قناة السويس

DOI : 10.12816/0044440

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثامن – العدد الأول – لسنة ٢٠١٦

"ISSN 2090-7885" (PRINT)

فعالية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملى وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا

د. اعتدال عباس حسانين

DOI : 10.12816/0044440

ملخص البحث

جودة التفكير هي أهم التوجهات التربوية المعاصرة التي تتطلب من المعلمين التفاعل مع مشكلات الحياة ومستحدثات العصر، والمستجدات المتلاحقة والمتنوعة ،حتى يصبحوا ذوو قدرة على فهم وتحليل المشكلات والمواقف واتخاذ القرارات وتطوير العملية التعليمية ،ويهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية التدريب على الذكاءات المتعدد باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملى، وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الاسماعيلية. وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) معلم ومعلمة(٢٩) ذكور (٣١) اناث. طبق عليهم مقياس التفكيرالتأملى، واستبيان معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين، بالاضافة الى برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة للتدريب على الذكاءات المتعددة، وجميعهم من اعداد الباحثة. واتبع البحث المنهج شبه تجريبى الذى يعتمد على القياس القبلى والبعدى لمجموعة تجريبية واحدة. وبعد التأكد من تكافؤ افراد العينة التجريبية وتطبيق ادوات البحث المصممة، خلصت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى وفى الدرجة الكلية للتفكير التأملى ومهارته (الملاحظة المركزة – التخطيط التأملى– الحوار التأملى– الانفتاح الذهنى– التقيم الذاتى) لصالح القياس البعدى .وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلى والبعدى فى الدرجة الكلية وابعاد معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين (البعد

المعرفى – البعد المهارى – البعد الوجدانى) لصالح القياس البعدى .وقد امتد تأثير التدريب على المعلمين حيث لم تتضح فروق دالة احصائيا فى القياسين البعدى والتتبعى فى كل من التفكير التأملى ومعتقدات الكفاءة المهنية ، مما يدل على التأثير الكبير للتدريب على نمو مهارات التفكير التأملى وتحسين الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا.ويوصى البحثباجراء المزيد من التدريبات للمعلمين فى جميع المراحل الدراسية وبمختلف تخصصاتهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة المعلمون غير المؤهلين تربويا، لما لها من تأثير ايجابى على الكفاءة المهنية والتفكير التأملى لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء .

The effectiveness of multiple intelligences training by using metacognitive strategies for developing reflective thinking and improving professional competencies beliefs among educationally non-qualified teachers

Dr. Etedal Abbas Hassanein
Assistant professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Suez Canal University

Abstract

The quality of thinking is the most important contemporary educational trends that require teachers to interact with the problems of life and innovations era, and successive and varied developments, until they become people with the ability to understand and analyze the problems, situations, decision-making and educational aims. The purpose of this current research is to identify the effectiveness of training on multiple intelligences using some of the metacognition strategies that help in the development of reflective thinking skills, and improve the professional competence beliefs of educationally non-qualified teachers in Ismailia governorate. The research sample consisted of 60 teachers (29) male (31) females. The reflective thinking scale and a beliefs professionalism questionnaire were applied to them. Also, a program based on some of the metacognitive strategies of training on multiple intelligences was applied to them. All of these tools were prepared by the researcher. The quasi-experimental design which relies on measuring pre and post one experimental group. After confirming the equivalence of the experimental sample members and the application of research designed tools, It was concluded that there are statistically significant differences at the level (0.01) between the two pre and post measurements the total score of reflective thinking and its skills (intensive note, reflective planning, reflective dialogue, open-mindedness, and self-assessment) in favor of post measurement. It was also found that there are significant differences at the level (0.01) between the two measurements (pre and post) in the total score and the dimensions of the beliefs of teacher's professionalism (cognitive dimension, the sills dimension skill, and affective dimension) in favor of the post-measurement. The effect of extending training was not

clear where no statistically significant differences in the post and follow up measurements could be traced in both reflective thinking and beliefs of professional competence this shows the great impact of the training on the growth of reflective thinking skills and improvement of the professionalism of educationally non-qualified teachers. Accordingly, it was recommended to conduct further training for teachers at all academic levels and of various specializations in the use of metacognitive strategies and especially, non-qualified teachers because of its positive impact on the professionalism and reflective thinking of teachers and learners alike.

DOI : 10.12816/0044440

مقدمة :

يلعب المعلم دورا مهما في العملية التعليمية ، فتحسين التعليم يتوقف على فاعلية المعلم الذي يعد عصب العملية التعليمية وأداة نجاحها، ولتوفير بيئة تعليمية فعالة لابد من وجود معلم معدا إعدادا جيدا ومدربا تدريبا فعالا، ومؤهلا تربويا وقادرا على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

وقد أصبحت جودة التفكير من أهم التوجهات التربوية المعاصرة التي تتطلب من المعلمين التفاعل مع مشكلات الحياة ومستحدثات العصر والمستجدات المتلاحقة والمتنوعة، حتى يصبحوا ذوي قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات، وتطوير العملية التعليمية . وأصبح جوهر عمليات التربية الآن تعليم الطلبة كيف يفكرون بطريقة علمية لتجنبهم سلبيات التفكير وتدريبهم على إستراتيجياته . ومن هذه الإستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعليم وضبطها (محمود حسن، ٢٠١١).

وبذلك تصبح الرسالة الأساسية للمعلم هى الاهتمام بمحتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد تنمية وخلق طاقات الإبداع عند الطالب، والخروج به من ثقافات تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها من معرفة تتمثل في اكتشاف العلاقات والظواهر، بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها، واكتشاف أبعاد الظاهرة والاستدلال على أبعادها المستترة خلال منظومات حية من البحث والتقصي (أمينة الجندي ومنير صادق، ٢٠٠١).

ويعد التفكير التأملي اسلوب فعال للتغير ومنهجا للتطويرالمهنى ، وهومن أهم أدوات التنمية المستدامة للمعلمين والتربويين، ذلك لأنه يساعدهم على ممارسات مهنية واعية، فالممارسات التأملية تكسبهم مستوى أعلى من نفاذ

البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم ، وتؤهلهم إلى مستوى اكبر من الخلق والإبداع والوعى بالذات والكفاءة المهنية العالية ، فبدون وجود المعلم المتأمل والكفء لا نستطيع إيجاد الطالب المفكر المتأمل الذي يمتلك القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات .

مشكلة البحث :

يحظى إعداد المعلم باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء أكان ذلك عالمياً أم محلياً،من حيث إعداده وتدريبه وتقويمه، ويعد امتلاك المعلم للكفايات المهنية الأساسية من المقومات الضرورية للمعلم الكفء من أجل تهيئة الظروف اللازمة لإيجاد البيئة الصالحة للتعليم دون إهدار للوقت والجهد لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي ، فهو عامل هام من عوامل إصلاح المجتمع وتنميته وتحقيق أهداف التربية.

ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة بالاهتمام في السنوات الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير، فالمفكر الجيد لابد وأن يستخدم إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، وهذا يتطلب من المعلمين مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يفكرون في تفكيرهم، وفي تفكير الآخرين حتى يتحسن تعليمهم (**ايمن سعيد**، ٢٠٠٢). حيث أن استخدام المتعلمين لإستراتيجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم لما يدرسونه في موقف معين " وعي بالمهمة، وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل "وعي بالإستراتيجية" وإلى أي مدى تم تعلمهم " وعي بالأداء " أي نمو قدرة الطلبة على التفكير في الشيء الذي يتعلمونه ، ومدى تحكمهم في هذا التعلم (**منى شهاب** ، ٢٠٠٠).

إن التعلم الفعال لمهارات التفكير يبدو كحاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى،لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة ، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها. إن أهم أنواع التفكير الذي يسعى التربويون لتنميته لدى

الطلبة والمعلمين على حد سواء هو التفكير التأملي، فالعلم في كل لحظة يتغير، وهذا يتطلب تنمية مهارات التفكير بأنواعه المتعددة وخاصة التفكير التأملي ليتمكنوا من التكيف مع التطورات المحيطة وحل المشكلات التي تعترضهم.

ومن هذا المنطلق فإن السعي إلى تلبية حاجات المجتمع نحو تأهيل المعلمين الأكفاء والقادرين على تحقيق أهداف التربية المتمثلة في إعداد النشء إعداداً شاملاً متكاملاً، يتطلب أن تكون الدورات التدريبية والبرامج التي يتلقاها المعلمون قبل الخدمة وأثناءها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية المناسبة لكل مرحلة تعليمية بحيث تتناسب مع التوجهات الحديثة لآهداف التعليم من حيث محتواه ومصادره . لذلك لابد من الاهتمام بعملية تدريب المعلم على أنها عملية تأسيسية للجوانب المختلفة لمن سيتولى بناء أجيال المستقبل ، لأن إحداث أي تغيير تربوي أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم دون معلم يكون على قدر من الكفاءة تمكنه من إحداث هذا التغيير(عبد العزيز النجادى، ٢٠٠١).

وقد أكدت جيهان يوسف (٢٠٠٩) أن التدريب أثناء الخدمة من الضرورات الأساسية للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين لرفع كفاءتهم ومساعدتهم على مواكبة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والمهنية والمجتمعية إلى جانب التعرف على أهم المشكلات الواقعية المتجددة وكيفية التغلب عليها، مما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم المتطورة بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة.

كما أوصت غادة الشربيني (٢٠٠٤) بضرورة تطوير عضو هيئة التدريس ومسايرته للاتجاهات التربوية الحديثة مما يعكس صورة إيجابية على مخرجات المؤسسة التعليمية. وتلعب الكفاءة الذاتية المهنية للمعلم دورا هاما ورئيسيا في تحديد الممارسات التأملية لدى المعلمين .ماركلى واخرون (Markley et al, 2009).

ويواجه المعلمون غير المؤهلين تربويا أثناء ممارساتهم التدريسية العديد من المشكلات التعليمية والتعلمية التي قد يرتبط بعضها بالمنهج الدراسي أو بالتدريس أو بالإدارة أو الاختبارات، ويقع على عاتقهم مسئولية حل هذه المشكلات،باعتبارها جزء من مسئولياتهم المهنية، لذا فهو مطالب بتأمل هذه المشكلات والتفكير فيها بوعي وبكفاءة مهنية عالية من أجل اتخاذ قرارات سليمة وواقعية بشأنها، بحيث تستند هذه القرارات إلى إدراك شامل لأبعاد الموقف التعليمي . حيث أظهرت نتائج دراسة مسحية لكان (**Can,2015**) على (١٢٦) معلماً قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة موجلا استيكى كوكمان بتركيا**Mugla Sitki Kocman University**) انخفاض مستوى التفكير التأملي أثناء حل المشكلات لدى المعلمين قبل الخدمة ، وعدم وجود فروق في مستوى التفكير التأملي راجع لاختلاف النوع أو التخصص الدراسي . وبناء على ذلك يعد الاهتمام بتنمية التفكير بصورة تأملية تجاه المشكلات التي يواجهها المعلمون أثناء تنفيذهم للمهمات التعليمية التعلمية ضرورة تربوية ملحة في جميع المراحل التعليمية .

وهذا ما حاول البحث الحالي التحقق منه باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء التدريب على نظرية الذكاءات المتعددة وكيفية توظيفها في المجال التربوي لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا. فضلا عن توصية بعض الدراسات كدراسة أشرف عبد الهادي (٢٠١٠) بضرورة تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية لما لها من دور فعال في تنمية مهارات التفكير. بالإضافة إلى ما لاحظته الباحثة من خلال استقصاء آراء مجموعة من المعلمين التي كشفت عن عدم رضاهم على الأساليب المتبعة في التدريس حيث مازال يعتمد عرض المحتوى التعليمي على إستراتيجيات تقليدية تعتمد على التلقين والحفظ والتي لا تدع مجال للطلاب لإعمال فكرهم واستخدام أساليب التفكير العليا عند مواجهة مشكلاتهم نتيجة عدم قيامهم بأي جهد في

عملية اكتساب المعلومات والاعتماد على الترديد دون فهم . نتيجة لذلك جاءت الحاجة للبحث الحالى في محاولة للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

١- ما فاعلية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا ؟

وينبثق من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية :

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية ؟ وما وجهة هذه الفروق إن وجدت ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية فى معتقدات الكفاءة المهنية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية ؟ وما وجهة هذه الفروق إن وجدت ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية ؟ وما وجهة هذه الفروق إن وجدت ؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية قى معتقدات الكفاءة المهنية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية ؟ وما وجهة هذه الفروق إن وجدت ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- الكشف عن فاعلية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا .

٢- الكشف عن فاعلية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا .

٣- التحقق من تأثير التدريب على كل من مهارات التفكير التأملي ، ومعتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا وذلك بعد فترة من الانتهاء من التدريب على البرنامج.

أهمية البحث:

١. قد تفيد نتائج البحث الحالي المعنيين من التربويين المتخصصين ببرامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة بشكل خاص، حيث تقدم لهم إستراتيجيات تعليمية هامة يمكن أن تسهم في إعداد معلم ذي كفاءة وفق المنظور التأملي، ومن ثم ممارسته لمسئولياته بمهنية عالية.

٢. يمثل هذا البحث توجيهاً نحو توظيف التفكير ما وراء المعرفي في تنمية الممارسات المهنية القائمة على التفكير التأملي للمعلمين،بما يخدم النمو المهني لهم ولمجتمع التعليم داخل المؤسسات التربوية بالإضافة إلى إمكانية نقل خبراتهم إلى طلابهم لإكسابهم مهارات التفكير العليا أثناء العملية التعليمية.

٣. قد تشجع نتائج هذا البحث الباحثين والمعلمين والمدربين وتلفت نظرهم نحو ضرورة الأخذ بنموذج التفكير ما وراء المعرفي عند تدريب الطلبة، والمعلمين أثناء الخدمة على القضايا والموضوعات الدراسية المقررة، وتوجيه البحث العلمي نحو الكشف عن طرق تنمية وتحسين الكفاءة المهنية

للمعلم ،وذلك بتطوير إستراتيجيات وأفكار لنماذج جديدة وابتكار أدوات بحثية جديدة ذات علاقة.

٤. بناء أداتين جديدتين لقياس التفكير التأملي ومعتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين، فضلا عن تصميم برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء محتوى تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة مما يمكن الاستفاده به باستخدامه في دراسات مستقبلية أخرى.

٥. يمكن أن تفتح نتائج البحث آفاق ومجالات بحثية مرتبطة بتدريب المعلمين وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير التأملي ، حيث لا توجد دراسة تناولت فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين الكفاءة المهنية لدى المعلمين وبخاصة غير المؤهلين تربويا من خلال التدريب على نظرية الذكاءات المتعددة وذلك في حدود علم الباحثة .

مصطلحات البحث :

(١) إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

تعرف الباحثة إستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها عمليات تفكير يمارسها المتعلمون وتجعلهم على وعي بسلوكهم المعرفي أثناء تدريبهم على نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية، من خلال وعيهم بالهدف منها قبل وأثناء وبعد التعلم مستخدمين إستراتيجيات (لتساؤل الذاتي – المناقشة والحوار – التعلم التعاوني– العصف الذهني– الخرائط المفاهيمية– التلخيص) .

(٢) التفكير التأملي :

يعرف في البحث الحالي بأنه استقصاء ذهني قائم على الملاحظة الذاتية المركزة والحوار والتخطيط التأملي الواعي، والمستمر للفرد حول خبراته ومعارفه ومعتقداته بهدف مواجهة مشكلاته والوصول إلى نتائج يتطلبها

الموقف ، وتقويم هذه النتائج في ضوء الخطط الموضوعة ،ويتضمن مجموعة من المهارات هي :

١. **الملاحظة المركزة:** هي عملية إعمال فكر انتقائية ومتروية ودقيقة لأي معتقد أو فكرة بهدف التبصر بها والوصول إلى معرفة جديدة.

٢. **الحوار التأملي** :هو حديث وحوار داخلي مع الذات يساعد المتعلم على الوعي بفلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقا ووضوحا .

٣. **التخطيط التأملي** :هو إتباع خطوات وطرقاً ذهنية محددة يتعرف المتعلم من خلالها على الأنشطة المراد تنظيمها والسلوكيات التعليمية المرغوب إتباعها والنتائج المراد تحقيقها.

٤. **الانفتاح الذهني:** هو التفكير بعيدا عن التحيز أو التشدد ، والرؤية بعيدة المدى والتحرر من القيود التي قد تفرض على الفرد سلوكيات سلبية وهدامة .

٥. **التقييم الذاتي** : هو إتباع طرق ذهنية يستطيع من خلالها المتعلم التعرف على نتائج أدائه التعليمي ونقدها ذاتيا ووضع المقترحات لتعديلها ، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها المعلم المتدرب على مقياس التفكير التأملي المعد بالبحث الحالي.

(٣) معتقدات الكفاءة المهنية للمعلم :

هي اعتقاد المعلم في قدرته على ممارسة مهنته بكفاءة وإتقان في ضوء ما يمتلكه من الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات نحو العملية التربوية والتي تنعكس على سلوكه وأدائه المهني، ويشتمل على الأبعاد التالية :

- **البعد المعرفي:** يشير إلى تمكن المعلم من المعلومات النظرية والمهارات العقلية الضرورية لتحقيق الأداء الكفء في مجال عمله التعليمي والتعلمى .

- **البعد المهارى** : يشير إلى تمكن المعلم من المهارات الخاصة وتوظيف واستخدام التكنولوجيا والعروض العملية بالتدريس التي تسهم في إسراع عملية التعلم.
- **البعد الوجداني** : ويشير إلى مجموعة الخصائص الشخصية التي يمتلكها المعلم والتي تساعده على إقامة علاقات إنسانية جيدة مع طلابه وزملاؤه ، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها المعلم المتدرب على مقياس معتقدات الكفاءة المهنية للمعلم المعد بالبحث الحالي.
- **البرنامج التدريبي:**

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه مجموعة من الإستراتيجيات و الأنشطة والخبرات التعليمية والممارسات العملية القائمة على ما وراء المعرفة ، وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولا . إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تسهم ما وراء المعرفة بشكل كبير في تنمية عمليات التفكير وتحسين القدرة على استخدامها وإداراتها. فالتعلم بخبرات ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة على إدارتها واستخدامها في مواقف تعليمية مختلفة يسهم في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف للمعرفة المتحصلة ، فالوعي بإستراتيجيات التعامل مع المعرفة يساعد في تنمية التفكير الناقد والتأملي والإبداعي، بالإضافة إلى تحسين القدرة العامة على الاستيعاب (أسماء عاطف ،٢٠١٢)

ويتفق العديد من العلماء على تعريف ما وراء المعرفة بأنها وعي الفرد الذاتي ببنائه المعرفي وبعملياته المعرفية،وتوظيفها من خلال استخدام مهارات إجرائية تتمثل في التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات ،واختيار الإستراتيجيات الملائمة ، بحيث يمكن للفرد استخدامها لمعرفة مهام التعلم والمشكلات المختلفة التي يستطيع انجازها وحلها خلال فترة زمنية محددة ، ومن ثم فهي نشاط عقلي يتطلب ممارسة ووعيا ومهارة وخبرة (فتحي الزيات ، ١٩٩٥; حمدي الفرماوي ووليد رضوان ، ٢٠٠٤; رشا محمود ٢٠٠٧ ; اشرف عبد الهادي ٢٠١٠، ; مريم الأحمدى ٢٠١٢ ;Schraw and ,2000;Costa, 2000;Hyerte; Dennison,1994) .

ويجب علينا أن نفرق بين مهارات ما وراء المعرفة وإستراتيجيات ما وراء المعرفة . فالملفت للنظر وجود خلط بين الباحثين بينهما ،فمهارات ما وراء المعرفة تمثل الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة ويمكننا ملاحظته ودراسته ، فقد أجمع الباحثون على أنها معتقدات ووعى الفرد عن معارفه وإستراتيجيات ما وراء المعرفة والمهارات التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير التي تستخدم في مواجهة متطلبات التعلم و مهام التفكير المختلفة ، وتضم مهارات التخطيط ، والمراقبة ، والتقييم ، وتعرف كذلك بأنها مهارات التفكير في التفكير ذاته الذي يؤدى إلى تصورات وحلول لمشكلات معينة (Flavell, 1976 ; Ridley et al. ,1992 ; فتحي جراوان ،٢٠٠٣ ; حسن شحاتة وزينب النجار ،٢٠٠٣ ; دينا احمد، ٢٠١١).

أما إستراتيجيات ما وراء المعرفة فتعرف بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يمارسها المعلم بهدف الوصول إلى الأداء الناجح في عملية التعلم ، وتحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة ، وبالتالي يتحمل المتعلم مسئولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم إلى معان يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات ، ومن ثم فهي تعتبر طريقة يمكن أن يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات ما وراء

المعرفة للمتعلمين (أسماء مبروك ، ٢٠٠٦؛ فوزي الشربيني وعفت الطناوى ، ٢٠٠٦ ؛ دينا احمد ، ٢٠١١؛ Laistner; 2016) .

وتتلخص مهارات ما وراء المعرفة فيما يلي :

١. **التخطيط :** ويتضمن تحديد الأهداف، واختيار الإستراتيجية المناسبة، والسير بخطوات التنفيذ بشكل متسلسل، وتوضيح الصعوبات المحتملة أثناء التنفيذ، والتنبؤ بالمخرجات المتوقعة .

٢. **المراقبة والتحكم:** ويتضمن الإجراءات من خلال الاستمرار في إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام، والحرص على تنفيذ المهارات حسب تسلسلها، وتحديد الزمن اللازم للإتمام المهمة، وانسجام الإستراتيجيات مع نوع المهمة، وتمييز الصعوبات المعترضة ،والقدرة على تجاوز هذه الصعوبات .

٣. **التقييم :** ويتضمن تقييم مدى تحقيق الأهداف، والحكم الموضوعي على دقة الإستراتيجيات ومدى ملائمتها ، والتقييم الشمولي لفاعلية التخطيط (محمد المصري، ٢٠٠٣).

أما إستراتيجيات ما وراء المعرفة فهي متنوعة وعديدة ويمكن أن يستخدمها المعلم في تقديم المهام والأنشطة والمعلومات المختلفة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين ومن أهمها مهارات التفكير التأملي، وسوف نعرض لإستراتيجيات ما وراء المعرفة التي استخدمت في البحث الحالي :

١. **إستراتيجية التساؤل الذاتي :** هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يوجهها المتعلم لذاته قبل وبعد وأثناء المهام التعليمية المطلوبة منه وذلك بعد أن يتلقى تدريب من المعلم، وتساعد هذه الإستراتيجية على تشجيع المتعلم على تحمل مسئولية تعليم ذاته من خلال بحثه عن معلومات جديدة عن طريق إثارة الأسئلة والفنيات المصاحبة للتعلم وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم ، كما أنها تساعد المتعلمين على التأمل في

نتاجات تفكيرهم ومراجعة خططهم وتقييم ما أنجزوه ، مما يساعد على الوعي بعمليات تفكيرهم والتي استخدمها في المعالجة لأداء المهمة بنجاح. (منى فيصل ٢٠٠٣).

٢. **إستراتيجية العصف الذهني :** تمثل مهارات عقلية عليا تعد من أهم مكونات السلوك الذكي للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير في معالجة المعلومات، ثم توليد معرفة جديدة منها.

٣. **إستراتيجية خرائط المفاهيم :** وهى عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم بعضها ببعض من خلال خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر في بنية هرمية متسلسلة، توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة. وتساعد هذه الإستراتيجية المتعلم على التفكير بعمق وزيادة التذكر، وتنمية مهارات التفكير العليا، وزيادة قدرة المتعلم على نقل المعلومات مع زيادة التواصل بينهم (غازى وآخرون، ٢٠١٢؛ دينا احمد، ٢٠١١) .

٤. **إستراتيجية التلخيص:** وهو إعادة صياغة الموضوع أو النص بأسلوب موجز بعد استبعاد المعلومات غير الأساسية أو الثانوية بصورة لا تخل بالمعنى الأساسي للموضوع. وينظر فتحي الزيات إلى إستراتيجية التلخيص على أنها خطة عمل يستخدمها الطلبة بوعي ومرونة لاختصار النص وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي حيث يختبر الطلبة قدرتهم على التركيز في الأفكار الرئيسية للموضوع، ويسألون أنفسهم عما إذا نجحوا في ذلك بشكل واضح. (أسماء عاطف، ٢٠١٢) .

٥. **إستراتيجية التعلم التعاوني:** تعتمد هذه الإستراتيجية على تكوين مجموعات صغيرة تقوم بالمشاركة في عملية التعلم، وتهدف إلى تشجيع العمل

الجماعي، وتنمية روح التعاون بين المتعلمين، داخل المدرسة أو خارجها.

٦. **المناقشة والحوار**: يقصد بها قيام المعلم بأدارة حوار شفوى من خلال الموقف التدريسى بهدف الوصول الى بيانات ومعلومات جديدة ، بحيث تكون الاسئلة مناسبة للاهداف ومثيرة لتفكير الطلاب وخالية من الاخطاء مع مراعاة مشاركة جميع الطلاب بالمناقشة ، واعطاء زمن انتظار يتيح للتلاميذالتفكير والتواصل فى الحوار والمناقشة. (عبد الحميد حسن ، ٢٠١٠)

مكونات ما وراء المعرفة :

هناك كثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفي ومن أبرزها نموذج (Kluwe,1982; Flavell et al. , 1993 ; Paris, et al., 1984 ; جابر عبد الحميد ١٩٩٩).

فقد أشار نموذج كلوي (Kluwe,1982) إلى مكونين أساسين للتفكير ما وراء المعرفي هما:

المكون الأول: وهو عن المعرفة بتفكير الفرد وتفكير الآخرين ، وترتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ولها نوعان :

١- المعرفة التقريرية المعرفية وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم، والمصطلحات.

٢- المعرفة التقريرية لما وراء المعرفية وهي المعرفة عن الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية، والمهمة التي هو بصدد التعامل معها.

المكون الثاني: ويتعلق بالعمليات التنفيذية ،ويرتبط بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، وهناك نوعان من المعرفة الإجرائية هما: أ- المعرفة الإجرائية مثل معرفة الفرد عن عمليات الجمع والضرب، وما تنطوي عليه من إجراءات

ب- المعرفة الإجرائية لما وراء المعرفية وهي معرفة أين، ومتى، وكيف، ولماذا تستخدم إستراتيجية معينة.

ويتفق النموذج السابق الى حد كبير مع نموذج باريس وآخرين (Paris et al.,1984) حيث أشار إلى نوعين من مكونات التفكير ما وراء المعرفي وهما:

المكون الأول : ويشير إلى معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها ويتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي:

- الاتجاهات الإيجابية ٢- الالتزام ٣- الانتباه

المكون الثاني : فهو معرفة العملية وضبطها وتنظيمها وله جانبان هما:

الجانب الأول : ويرتبط بأنماط المعرفة يتمثل فى المعرفة التقريرية : وتشير إلى المعرفة الواقعية، والفعلية المتاحة، التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع. والمعرفة الإجرائية : وتشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما؟ وكيف ينفذ الطالب الخطوات لحل مشكلة ما؟ والمعرفة الشرطية : وتشير إلى معرفة الظروف والسبب الذي يؤدي لنجاح إستراتيجية ما دون غيرها، وزمن استخدام هذه الإستراتيجية دون غيرها، ومتى لا تستخدم .

الجانب الثاني: ويضم مهارات فرعية مثل :

أ- الضبط التنفيذي ويتضمن الاختيار المقصود : ويتمثل في التخطيط للإستراتيجيات التي تحقق أهدافاُ محددة.

ب- التنظيم ويتم من خلاله التحقق من التقدم نحو الأهداف، ويتضمن قياس الحالة الراهنة لمعارفنا.

ج- التقويم وقياس ما إذا كانت لدينا الموارد اللازمة للمهمة، وقياس الأهداف الفرعية والعامة .ويركز هذا النموذج على الدافعية عند قيام الفرد بمهام معرفية معينة والعمل بفاعلية مع الآخرين في المواقف المختلفة لذا فهو من النماذج الهامة تربويا . كما اتفقت رؤية جابر عبد الحميد (١٩٩٩) مع نموذج (Paris et al , .1984) حيث أكد على مجالين في ما وراء المعرفة هما :

١) **التقويم الذاتي للمعرفة** : ويتكون من ثلاثة أبعاد تتمثل في :

١– المعرفة التقريرية ٢ – المعرفة الإجرائية ٣– المعرفة الشرطية

٢) **الإدارة الذاتيـة للمعرفـة** : وتتكون من ثلاثة أبعاد هي : التخطيط :– ويشتمل على التخطيط لاختيار إستراتيجيات معينة بهدف تحقيق أهداف محددة التقويم :– يتم من خلاله رصد وتقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة (لأداء مهمة محددة) والتنظيم يتم من خلاله مراجعة مدى التقدم نحو الانجاز والتحقق من التقدم نحو الأهداف المطلوبة.

فى حين قسم فلافيل وآخرون (Flavell et al, . 1993) التفكير ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مكونات رئيسية هي:

١.**معرفة ما وراء المعرفة** ويتضمن:

١) المعرفة بخصائص الفرد : أي المعرفة الذاتية للفرد عن معتقداته وأفكاره ومعارفه وطريقة تفكير الآخرين. ٢) المعرفة بمتغيرات المهمة : وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد ٣) المعرفة بمتغيرات الإستراتيجية: وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن إستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن أن تساعد الفرد في النجاح وتحقيق أهدافه ، فضلا عن المعلومات المتعلقة بالأسئلة لماذا ومتى وأين.

٢.إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتتضمن ثلاث مهارات هي:

أ–التخطيط الذاتي ب– المراقبة الذاتية ج– التقويم الذاتي، وتنمو أنشطة المراقبة والتنظيم الذاتي بنمو المحتوى المعلوماتى الماوراء معرفي حيث إنهما متكاملين .

خبرات ما وراء المعرفة :

وتشير إلى خبرات الفرد وقدرته على اختيار الإستراتيجيات التي تساعده في حل مشكلة ما أو استخدام البدائل الأكثر فاعلية أو استخدام أكثر من إستراتيجية لرؤية المشكلة من أكثر من زاوية لحلها وإزالة الغموض بها .

ويرى كيم (Kim,2005) أن الوعي بما وراء المعرفة يمكن أن يفسر التفكير التأملي على أنه أحد أبعاد ما وراء المعرفة فيما يتعلق بعمليات التنظيم ،والتقييم للجهود المبذولة للتعلم ، وبالتالي فإن التفكير التأملي قد يرتبط بتنظيم المعرفة في أنشطة ما وراء المعرفة ، في حين ينظر ايرتمر ونيو وباى (Ertmer& Newby,1996) إلى التفكير التأملي باعتباره حلقة وصل بين المعلومات عن المعرفة وتنظيم المعرفة ، و بمعنى آخر تعلم الشخص المتأمل للعمليات التعليمية يمكن أن يؤدى إلى زيادة المعلومات عن ما وراء المعرفة (المعرفة عن المعرفة) والمهارات (تنظيم المعرفة) وهنا تظهر قوة الرابط بين الفكر والفعل، فالتأمل يمكن أن يقدم معلومات عن اختيار الإستراتيجيات ودرجة تأثيرها على المخرجات ،وبالتالي يساعد المتعلم في الحصول على إستراتيجية معرفية مناسبة لتطبيق الأنشطة التعليمية ، كما يتيح للمتعلم وضع خطة قبلية ترتبط بالمهمة ،ويتم عملية التقييم والتوفيق أثناء العمل ، ثم المراجعة بعد انتهاء العمل. ومن منطلق هذه العلاقة فإن التفكير التأملي يمكن أن يفسر كنشاط معرفي يهدف إلى إعادة التفكير في معرفة الفرد وربط ما وراء المعرفة بعمليات التعلم (Kim,2005).

وفي ضوء ما سبق فقد تبنت الباحثة نموذج (Paris et al ,.1993) في تصميم البرنامج المطبق بالبحث الحالي حيث إنه ذات أهمية كبيرة في المجال التربوي . وكونه يؤكد على أهم الإجراءات التي لا بد أن يقوم بها المعلم لتنمية التفكير ما وراء المعرفي كالتخطيط للإستراتيجية الواجب إتباعها. وعرض الإستراتيجية على الطلبة من خلال عملية التنفيذ ، وتوجيه الطلبة لممارسة هذه الإستراتيجية ممارسة عملية من خلال مراقبة المعلم لهم الحصول على التغذية الراجعة.

ثانيا التفكير التأملي:

يرى العديد من الباحثين أن ممارسة التفكير التأملي يساعد المتعلمين على تغير اتجاهاتهم وأساليبهم في حل المشكلات وتكسبهم القدرة على الارتقاء

بالتفكير للحدود المجردة وربط المعرفة بما سبق فهمه ومعرفة الذات والنظر إلى البدائل وعواقب الأفعال ، كما يزيد من التعمق والتبصر في الأمور عند المتعلم (حصة الحارثي ، ٢٠١١) .

وهذا ما أكدته دارسة بيرد وآخرين(Baird et al, . 1999) التي هدفت إلى التعرف على أهمية التأمل في تحسين عمليتي تعليم وتعلم العلوم عند الطلبة المعلمين قبل الخدمة ، وقسمت عينة الدراسة إلى (١٣) طالباً معلماً و(١٤) معلماً من المبتدئين والخبراء ، وعينة من الطلبة عددهم(٦٤) طالباً من الصف الثامن حتى الحادي عشر ،وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير التأملي قد ازداد لدى المعلمين أثناء عملهم في السنتين الأولى من الدراسة كما أن التفكير التأملي لديهم أحدث تغيرا إيجابياً في اتجاه المعلمين نحو التعامل مع الطلبة ، كما أشارت إلى أن استخدام التفكير التأملي أحدث تطورا نوعياً في القدرات العقلية حيث تبين أن (١١) معلماً من (١٤) معلماً قد ارتفعت كفاءتهم فى عمليتي التعليم والتعلم ، وأن (١٤) طالباً من (٢١) طالباً يؤمنون بأهمية التأمل في تحسين نوعية التعلم الذاتي خارج المدرسة.

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي إلا أنه لا يوجد تعريف جامع مانع له، بسبب تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية التي تناوله، وهذا ما أكده روجرز (Rodgers,2002) عندما أشار بأن هناك صعوبات يواجهها الباحثون في تعريف التفكير التأملي بشكل واضح ، لكن هناك قاسما مشتركا بينها جميعًا هو أن التأمل والتفكير التأملي أصبح سمة أساسية للمعلم المهني.

ومن أبرز تعريفات التفكير التأملي ما أورده شون (Schon, 1983) أن التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعارفه ومفاهيمه الإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه كي يمكنه من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية بمعنى جديد.

ويعرفه كِتشنر (Kitchener, 1994) بأنه "تأمل الأعمال، والمواقف، والمشكلات التي يواجهها الطلاب، وصياغة عناوين مناسبة لها، وتحليل الإجراءات، ورسم الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف، وتقويم النتائج " .

وعرفته تلمان (Tillman,2003) بأنه حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقًا ووضوحًا، حيث يقوده ذلك إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات تزيد من قدرته على المشاركة في حوار جماعي

بينما عرفته أسماء عاطف (٢٠١٢) بأنه نشاط عقلي يستخدم فيه الرموز والأحداث وتحديد نقاط القوة والضعف والرؤية البصرية والكشف عن المغالطات والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة حول حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة .

في حين عرفه غازى وآخرون (٢٠١٢) بأنه عملية يحلل فيها الطالب الموقف الذي يواجهه إلى عناصره، ثم يرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقوِّم النتائج في ضوء الخطط المرسومة .

وتعرفه سهير غانم (٢٠١٦) بأنه عملية مراجعة المعتقدات والافتراضات وتقيم صدقها فى ضؤ معرفة او خبرة جديدة من خلال قدرة الفرد على التعبير عن المواقف من وجهات نظر مختلفة ،واصدار احكام تتناسب معها، واتخاذ قرارات قائمة على الافتراضات الجديدة وتقيم نتائج القرارات المتخذة .

وقد لاحظت الباحثة من خلال التعريفات السابقة اتفاقها على أن التفكير التأملي هو تفكير يتميز بالتعمق والتبصر بالأمور والوعي والفهم العميق لأي اعتقاد أو رأى ، كما يركز على تحليل المواقف وفهم المشكلات ورسم الخطط اللازمة ، واكتشاف القضايا والموضوعات المهمة والربط بينها ، ووضع حلول مقترحة بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف ثم تقويم النتائج .، وتكون إما بالرفض أو القبول . فالشخص ينتقل بتفكيره من مرحلة إلى أخرى

يغير فيبحث ثم يبدل ثم يفسر ، وبالتالي يكتسب القدرة على الارتقاء بتفكيره للحدود المجردة.

نظريات التفكير التأملي

استحوذ التفكير التأملي على اهتمام العديد من التربويين في مجال التربية وعلم النفس التربوي، باعتبار أن نمط التفكير التأملي أكثر مناسبة للاستخدام في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، حيث لم يعد دور المعلم مجرد إلقاء الدرس، بل في مساعدة الطلاب على إتقان مهارات تحليل المعلومات والخبرات العديدة التي يتعرضون لها أثناء تعليمهم (Heasman & Adams,1998) ومن ثم ظهرت نماذج ونظريات لتفسير التفكير التأملى . ومن أبرز هذه النماذج والنظريات:

١. **نموذج شون** (Schon،1983) يرجع هذا النموذج إلى العالم " شون" ويقوم على أساس اعتماد الأداءات والمهارات والممارسات التعليمية على التفكير التأملي ، ويرى أن المعلم المتأمل يتميز بعدد من القدرات مثل القدرة على التحليل واشتقاق الأحداث الصفية والاستدلال منها ، وتطوير طرق خاصة وفعالة للتدريس ، وتطوير نظريات خاصة لتفسير الظواهر التربوية من حوله كما يتميز بالمرونة والمثابرة في مواجهة الأمور وتوجيهها نحو الأفضل و يقترح شون ثلاثة مراحل تدريسية تأملية يمكن أن يتبعها المعلم وهي:

أ– التأمل في التخطيط للتدريس ب– التأمل أثناء تنفيذ التدريس ج– التأمل في تقويم التدريس.

٢. **نظرية كاجان (Kagan،1982)**

تقوم هذه النظرية ، على أساس ان الشخصية الانسانية تتضمن مجموعة من السمات وان الناس يختلفون في مستويات هذه السمات من حيث التعقيد والتركيب تبعًا للخلفية الثقافية والحضارية لكل منهم ويتوزعون على متصل بين سمة الاندفاعية الخالصة التي تنتج عن ردود الفعل الذهنية او عن

المؤثرات الخارجية دون استخدام التأمل والوعي ، وترجع التأملية الخالصة الى المعرفة بالعمليات الذهنية المناسبة والاستعداد لممارسة التفكير واعطاء الاحكام . وهاتين السمتين تحددان سلوك الفرد في موقف معين ، و يربط كاجان الاسلوب الاندفاعي – التأملي باسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات .

٣. **نموذج كلارك وبترسون (Clark & Peterson,1988)** يهدف هذا النموذج إلى تنمية قدرات المعلم ذو النظرة التأملية ، ويرى أصحاب هذا النموذج أن شخصية المعلم المهنية تتشكل من بداية تدريبه وإعداده للمهنة قبل الخدمة ، وتظل تنمو وتتطور أثناء ممارسة المهنة ، وقد أوضحوا أن أنسب البرامج التدريبية لتنمية القدرة على التفكير التأملي لدى المعلم هي البرامج التي تتم أثناء الخدمة ، وان أنسب الأساليب والأدوات لقياس فاعلية المعلمين هي التي تؤسس على القدرات التأملية ،وحدد أصحاب هذا النموذج ثلاثة أنواع من المعرفة تتمثل في أ- المعرفة التصريحية: وتظهر في الإحساس بالأشياء وإدراكها في العالم الحسي ب- والمعرفة الإجرائية : وتظهر في المعرفة الواقعية التي تقوم على أساس العمل والممارسة ب- ما وراء المعرفة وتظهر في المعرفة التي تقوم على أساس التحليل والمقارنة بين المفاهيم والتأمل فيها .وتعكس هذه المصفوفة المهارات الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم المتأمل ، ومن ثم فإن القرارات التي يتخذها المعلم سواء كانت حالية أم مستقبلية تمر بمجموعة من المراحل تتمثل في:

-مرحلة التخطيط : وتتم قبل البدء بعمليتي التعليم والتعلم.

-مرحلة تصميم الإجراءات التنفيذية في غرفة الصف: وذلك أثناء العملية التعليمة التعلمية .

-مرحلة التحليل والمقارنة للمعلومات أثناء عرض المادة التعليمية .

–مرحلة التطبيق ، ويحدث خلالها العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له ، ليتمكن المتعلم من تطبيقها في المواقف المشابهة الجديدة.

٢– **نموذج جيبارد (Gebhard,1992)** يركز اتجاه هذا النموذج على تنمية التفكير التأملي من خلال الإجراءات التجريبية لزيادة فعالية المهارات التعليمية التعلمية لكل من المعلم والمتعلم ، ويتم تنفيذه من قبل المعلمين لتحسين ممارستهم المهنية ، ويكون ذلك بترتيب التفكير التأملي ضمن مستويات متدرجة تتمثل في : تحديد المشكلة ، وجمع البيانات ، والتخطيط والإعداد ، وتنفيذ الإجراءات ،والتأمل في الملاحظات والمعلومات التي تم جمعها ، ثم في النهاية مراجعة الخطة وتنظيمها ، وترصد هذه المستويات من خلال الملاحظة الموضوعية للمعلم أثناء عملة بغرفة الصف.

مهارات التفكير التأملي :

ينظر الباحثون الى مهارات وأبعاد التفكير التأملي من زوايا عدة ، فتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن التفكير التأملي يشمل أربع مهارات رئيسة وهي: الانفتاح الذهني حول الاحتمالات والبدائل ، التوجيه الذاتي، والمسئولية الفكرية، والفضول ، والحماس (**Norton, 1997**) . في حين صنف **(Taggret & wilson,1998)** مستويات التفكير التأملي إلى ثلاثة مستويات مرتبطة ومتداخلة معا هي:

١. **المستوى الحرفي للتأمل:** وهو أبسط مستويات التأمل، وهو يتعلق بقدرة المعلم على اختيار الطرائق والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف.
٢. **المستوى السياقي للتأمل:** ويتعلق هذا المستوى بفهم ما وراء الممارسات من افتراضات ونظريات واستيضاح العلاقة بين النظرية والتطبيق.

٣. **المستوى الجدلي:** وفي هذا المستوى يهتم الفرد بالتساؤل المستمر حول اهتماماته،والنظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن خياراته في ضوء أدلة يجمعها.

في حين يرى ميزيرو(**Mezirow,1991**) أن التفكير التأملي يتضمن أربعة أبعاد ذات أهمية هي:

١. **العمل الاعتيادي :Habitual action** : هو ما تم تعلمه قبل وخلال الاستخدام المتكرر للنشاط أو المهمة التي يتم تنفيذها تلقائيا مع قليل من التفكير الواعي .

٢. **الفهم : Understanding:** يقصد بالفهم بأنه أداء فكرى عميق يعمل على استخدام المعرفة القائمة بدون محاولة تقيم تلك المعرفة ، دون أن ينعكس على المواقف الشخصية والعملية .

٣. **التأمل أو الانعكاس Reflection:**وينطوي هذا البعد على نقد الافتراضات والأوضاع حول مضمون ما أو عملية لاتخاذ قرار لحل مشكلة ، ووضع أسئلة للتحقق من صلاحياتها .

٤. **التأمل النقدي . Critical Reflection:** ويشتمل على التفكير النقدي واختبار البنية، وتأمل الفرضية ، و يتطلب مراجعة نقدية لمقترحات ما قبل التعلم الواعي واللاواعي ونتائجهم الخاصة .و هذا هو المستوى العميق للتأمل، و ينطوي على تحولات كبيرة في وجهة النظر **(Mezirow, 1991).**

ويحدد محمود شديفات (٢٠٠٧) أربع مهارات للتفكير التأملي هي : توليد المعرفة ذات المعنى ، الحوار التأملي ،ربط عناصر المعرفة ، والتخطيط التأملي .

وقد تبنت الباحثة في قياس التفكير التأملي للمعلمين خمس مهارات لما لهم من أهمية وضرورة لجودة أدائهم المهني وانعكاسها على أداء الطلاب الأكاديمي،ولكونهم طرق ذهنية متكاملة تساعد المعلم على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التدريس وهى:

الملاحظة المركزة ، والحوار التأملي،والتخطيط التأملي،والتوجيه والتقييم الذاتي،والانفتاح الذهني .

وهناك مجموعة من الإستراتيجيات والممارسات الصفية التي يتوجب تحقيقها إذا ما أردنا تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة، ومنها: صياغة الأسئلة أثناء جلسات الحوار والمناقشة، الثقة المتبادلة بين المدرس والطلبة، ربط التعليم بالحياة الواقعية، تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصي، والكتابة التأملية (**محمد سليمان ، ٢٠٠٥ ; Kirk, 2000 ; Milner,2003**).

ومن الدراسات التي ركزت على الإستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير التأملي دراسة كيرك (**Kirk,2000**) التي هدفت الكشف عن أثر استخدام أنواع من المحادثة الصفية في غرفة الصف على زيادة التفكير التأملي لدى المعلمين ما قبل الخدمة ، تكونت عينة الدراسة من ثلاثة مجموعات صفية من كلية التربية في إحدى الجامعات الأمريكية ، يدرسون لدى ثلاثة أساتذة مختلفين ، ويستخدمون ثلاثة طرق وأساليب من طرق المحادثة الصفية ، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب المجموعات الثلاث ، لصالح الطلاب الذين تعرضوا لأسلوب المحادثة المرن ، أي الصفوف التي تتلقى تعليمًا بأسلوب المناقشة الحرة في جو من المرح يؤدي إلى ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب .

وفي دراسة لفاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥) هدفت التعرف على فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري،وقد استخدمت هذه الدراسة إستراتيجيات (التدريس التبادلي– تنشيط المعرفة القبلية – التساؤل في التدريس في وحدتي من المنهج المقرر ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي فعالية الإستراتيجيات المستخدمة في زيادة تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير التأملي وتنمية الاتجاه نحو استخدامها لدي

طلاب المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدامها من قبل المعلمين لما لها من أثر فعال في تنمية التفكير التأملي.

وأجرى محمد سليمان (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة بجامعة اربد ، استمر التدريب عشر جلسات مدة كل جلسة خمسون دقيقة . وقد كشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي ، كما أظهرت وجود فروق في فاعلية البرنامج التدريبي على التفكير التأملي ترجع إلى متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي .

وأجرت أسماء عاطف (٢٠١٢) دارسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى ، و تكونت عينة الدارسة من (١٠٤) طالب وطالبة من مدرسة رودلف فالتر الأساسية.قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية ، كما أشارت النتائج أن تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي كان كبيرا لدى الطلاب والطالبات .

كما أجرى شان واوفيز (**Sahin &Ovez,2012**) دراسة للتعرف على الفروق في التفكير التأملي على عينة قدرها(٢٧٨) من المعلمين قبل الخدمة بشعبة التعليم الابتدائي طبق عليهم اختبار للميل نحو التفكير التأملي ، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يدرسون بقسم الرياضيات كانوا أكثر ميلا إلى التفكير التأملي من المعلمين بقسم العلوم الإنسانية ، وأوصت الدراسة

بضرورة الاهتمام بإكساب معلمي العلوم الإنسانية مهارات التفكير التأملي على حد سواء مع التخصصات العلمية .

وفي دراسة لسهير غانم (٢٠١٦) هدفت إلى التحقق من أثر إستراتيجية للتعلم التحويلي على التفكير التأملي والكتابة التأملية في اللغة الانجليزية على عينة من (٦٠) طالب بالمرحلة الثانوية، قسمت العينة لمجموعتين (٣٠) ضابطة (٣٠) تجريبية، أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في كل من التفكير التأملي الناقد والكتابة التأملية لصالح المجموعة التجريبية ، كان للإستراتيجية تأثير ايجابي لتنمية التفكير التأملي .

وهدفت دراسة رشا السيد(٢٠١٦) التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات استخدام الأدلة التاريخية وبعض مهارات التفكير التأملي لدى الطالب المعلم تخصص تاريخ . استخدمت الباحثة إستراتيجية التساؤل الذاتي والنمذجة والتدريس التبادلي وإستراتيجية K.W.Lعلى عينة قدرها (٢٢) طالب معلم بالفرقة الثالثة بكلية التربية ، وقد كان من أبرز نتائج الدراسة وجود فروق في التطبيقين القبلي والبعدى للبرنامج في كل من مهارات استخدام الأدلة التاريخية ومهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدى .

ويتضح مما سبق مدى إسهام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل كبير في تنمية **التفكير التأملى** سواء كان تأملي أم ناقد أم استدلالي، وفي مجالات مختلفة ومتنوعة من العلوم . ومن هنا يبرز أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم وتدريس كافة المواد لما لها من دور فعال ومهم في الارتقاء بالتفكير ، وتدريب المتعلمين على التأمل في تفكيرهم والآخذ بالعلل والأسباب وراء الظواهر المختلفة ، وعلى هذا يجب أن يكون تعليم وتنمية مهارات التفكير العليا مركز اهتمام التربية في عصرنا الحالي، حيث ينبغي

على التربية مساعدة المتعلم في فهم عمليات التفكير وانتقاء واختيار انسبها بالنسبة له لاستخدامها في المواقف التعليمية التي يمر بها.

ثالثا الكفاءة المهنية للمعلم :

بجدر الإشارة إلى أن تحديد مصطلح الكفاءة أو الكفاية قد اختلف من باحث لآخر طبقا للهدف من بحثه، وقد أكد على ذلك ما ذكره (رشدى طعيمه وحسن غريب ، ١٩٨٦) من أن العديد من الدراسات لا تفرق بين لفظي الكفاءة والكفاية بالرغم من أن الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما ، بينما الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره كشرط لقبوله . وقد تبنى البحث الحالى مصطلح الكفاءة للإشارة إلى مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة بدقة وسرعة . فلا شك أنها من القدرات الهامة التي يحتاجها الفرد لتحقيق أهدافه بشكل ايجابي ، فعندما ترتفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الأفراد يصبحون أكثر ميلا للانخراط مع الناس وأكثر حماسا اعتقادا منهم أن ذلك سيؤدى إلى النتائج الايجابية المرجوة ، في حين من لديهم من الأفراد كفاءة ذاتية منخفضة يكونون اقل ميلا للانخراط مع الآخرين وأقل مثابرة عند وجود عقبات يجب التغلب عليها(**(Maric et al.,2013) (Brown et al.,2014**

فمعتقدات المعلمين ، وقيمهم وكفاءتهم الذاتية تؤثر علي أدائهم والتزامهم بتعليم الطلبة بصورة شاملة ، وذلك بتحويل خبراتهم المعرفية وتمثيلها في صورة طرح أسئلة ذكية و حل المشكلات و تنظيم المهام واتخاذ القرارات (**Choy & Oo, 2012).**

وتعد الكفاءة المهنية احد الجوانب الرئيسية للكفاءة الذاتية للفرد ، فينظر كل من خليل محمد و خضر كاظم (٢٠٠٠) وعبد الغفار حنفي (٢٠٠٦) إلى الكفاءة المهنية بأنها مفهوم عام يشمل قدرة الفرد على استخدام المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار مجاله المهني. وعلى استعمال حقوقه ومكتسباته من أجل ممارسة وظيفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة،كما تتضمن أيضا تنظيم العمل وتخطيطه والابتكار والقدرة

على التكيف مع نشاطات غير عادية في وجود المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، والإدارة، والمواطنين .

أما عمر حسن (٢٠٠٣) فيرى أن الكفاءة المهنية للمعلم هي القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ومال . والكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب ، وتظهر في أنماط مهنية للدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وينظر شوارزر وهالوم (**Shwarzer & Hallum, 2008**) الى المعلم الكفء بأنه الشخص الذي يدرك أنه قادر على مواجهة التحديات المطلوبة لحياة مهنية مميزة للمعلمين ، لذا فالمعتقدات الذاتية للمعلم كفكرة إيجابية يمكن أن تحدد السلوك المهني لهم ويمكن أن تتنبأ بإحساس الطلاب بكفاءتهم الشخصية(**Anderson et al ,2005**). وينظر نادر فتحى وعبير صالح (٢٠١٥) إلى الكفاءة المهنية بأنها تركيبة من المعارف والمهارات والخبرة والسلوكيات التي تمارس في إطار محدد ، وتتم ملاحظتها من خلال العمل الميداني .

أبعاد الكفاءة المهنية للمعلم:

تعددت أبعاد ومجالات الكفاءة المهنية للمعلم، فقد حدد يس عبد الرحمن (٢٠٠٠) الكفاءة المهنية في أربعة مجالات يتميز بها المعلم الكفء وهي:

١- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

٢- التمكن في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.

٣-امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم.

٤- إقامة العلاقات الاجتماعية في المدرسة وتحسينها.

في حين صنفها نبيل عبد الهادي (٢٠٠٢) إلى ثلاثة أبعاد أساسية هي:

١. **البعد المعرفي** : والذي يتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

٢. **البعد المهاري** : والذي يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها.

٣. **البعد الوجداني** : والذي يشتمل على جملة الاتجاهات والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية بما فيها الالتزام والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف . نبيل عبد الهادي (٢٠٠٢).كما أشارت سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٤)إلى أن هناك أربعة أبعاد للكفاءات المهنية للمعلم هي :

أ- البعد الأخلاقي ب- البعد الأكاديمي ج- البعد التربوي د- بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية .

هذا وقد صنف يسري السيد (٢٠٠٧) الكفاءة المهنية لدى المعلمين إلى أربعة أنواع هي:

١. **الكفاءات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد(المعلم) في شتى مجالات عمله (التعليمي التعلُّمي).

٢. **الكفاءات الوجدانية** : وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته ،وهذه الكفاءات تُغطي جوانب متعددة مثل :حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم.)

٣. **الكفاءات الأدائية** : وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية .

٤. **الكفاءات الإنتاجية** :تشير إلى أثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في الميدان التربوي، أي أثر كفاءات المعلم في المتعلمين،ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في المهنة.

فى حين قسم نادر فتحي وعبير صالح (٢٠١٥) الكفاءة المهنية إلى خمسة أبعاد هي: الانضباط الشخصي، وقيم العمل اللازمة، والتفكير وقدرة اتخاذ القرار، والمهارات الاجتماعية، والمعايير الأمنية.

ويتضح مما سبق أن أبعاد الكفاءة المهنية تقع تحت ثلاثة أبعاد رئيسية تتمثل في بعد المعارف والمعلومات ، وبعد المهارات ، وبعد الاتجاهات ، وقد تبنى البحث الحالي تصنيف عبد الهادى (٢٠٠٠) المتضمن ثلاثة أبعاد للكفاءة المهنية للمعلمين هي: (البعد المعرفي – البعد المهارى – البعد الوجداني) .

ما وراء المعرفة وكفاءة المعلم:

بناءا على ما أشار إليه هارتمان (Hartman,2001) تعمل ما وراء المعرفة على جعل المعلمين أكثر وعيا وضبطا لطريقة تفكيرهم وتنظيمهم لعملية التدريس بما يناسب المتعلمين ، حيث يحتاجها المعلمون في تنظيم وتشغيل أنشطتهم المعرفية لتعزيز المحتوى التعليمي ، وتحديد الإستراتيجيات المناسبة والمتابعة لحظة بلحظة للتأكد من مناسبتها ومراعاة الفروق الفردية للطلاب ، لذا يحتاج المعلمون إلى التفكير فيما وراء المعرفة لتفعيل عملية التعلم واستخدام تكنيكات وإستراتيجيات بنائية فعالة .

ويتفق بعض الباحثين على وجود عوامل مشتركة بين الكفاءة الذاتية وما وراء المعرفة في أن كليهما مرتبطين بقدرة الأفراد على أداء المهمة وحل المشكلات واكتساب المهارات الجديدة . كوفاز وهارتمان , .Cuevas et al (2004; Hartman , 2001).

بينما يجد البعض أن بينهما اختلاف ، فبناءً على نظرية بندورا للمعرفة الاجتماعية فإن الكفاءة الذاتية ترتبط بالسلوك وتؤثر بشكل غير مباشر على الأداء وعادة ما تعرف بارتباطها الايجابي بالسلوك. بينما ما وراء المعرفة تربطها علاقة معقدة بالسلوك والأداء ، و ترفض ما وراء المعرفة القياس التقليدي لأداء المهام التعليمية (Ghonsooly et al ,. 2014).

ولتوضيح طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وما وراء المعرفة توصلت نتائج دراسة وود وبندورا (Bandura & Wood, 1989) إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر من خلال الاعتماد على الاستراتيجيات التحليلية Analytical، كما أشار جونسولى (Ghonsooly ,et al. 2014) نقلا عن Kanfer,1989 أن الأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية قوية أكثر ميلا إلى استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة عند أداء عمل ما ويكون أداؤهم أفضل ممن لديهم كفاءة ذاتية ضعيفة .

كذلك هدفت دراسة جونسولى وآخرون (Ghonsooly et al., 2014) التنبؤ بمستوى أداء معلمي اللغة الانجليزية من خلال ما وراء المعرفة ومعتقدات الكفاءة الذاتية و توصلت النتائج إلى أن كل من ما وراء المعرفة ومعتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الانجليزية منبآن بالأداء المهني المرتفع للمعلمين ، كما أظهرت ارتباط ايجابي بين ما وراء المعرفة ومعتقدات الكفاءة الذاتية ، ولم توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في هذه المتغيرات.

وأجرت شيماء محمد (٢٠١٤) دراسة للكشف عن اثر ما وراء المعرفة على الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي لدى الطلية المعلمين بكلية التربية على عينة مكونة من (١٨) طالب بشعبة رياضيات ، وقد أسفرت النتائج عن فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى في مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالإعداد الشخصي والاجتماعي للطالب المعلم من خلال تضمين موضوعات لتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية والاتجاهات الايجابية نحو المهنة .

ويلاحظ مما سبق اختلاف تناول الباحثين لمفاهيم وأبعاد الكفاءة المهنية للمعلمين كل حسب رؤيته حول ما يجب أن يلم به المعلم من قدرات ومهارات، ذلك نتيجة تعقد وكثرة المهام التي تقع على عاتق المعلم وخاصة في عصرنا الحالي ، فالبعض يرى أن الكفاءة المهنية للمعلم هي تكامل بين الخصائص

الشخصية والقدرات العقلية والتدريسية ، في حين ركز البعض الآخر على المهارات التدريسية والتدريبية للمعلم في المجال الوظيفي أو في الموقف التعليمي.

وترى الباحثة أن المعلم الكفء يجب أن يمتلك شخصية متكاملة الجوانب سواء الجوانب العقلية أو المهارية أو الانفعالية أوالتربوية . ومن ثم لم يعد يكفي أن يتقن المعلم مادة تخصصه ليصبح ناجحاً، بل أصبح إعداده المستمر المهني والتربوى امرا ضروريا .

ومن المعضلات التي تواجه العملية التعليمة في مصر وجود فئة من المعلمين ليست بالقليلة على رأس العمل من غير المؤهلين تربويا الأمر الذي يجعلهم يواجهون مشكلات عديدة على المستوى المهني أثناء التدريس، وأهمها وانخفاض مستوى أداء المعلمين والمعلمات . لذا لا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدارسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي . وقد أوصت غادة الشربيني (٢٠٠٤) بضرورة تدريب وتطوير عضو هيئة التدريس ومسايرته للاتجاهات التربوية الحديثة بشكل مستمر مما يعكس صورة ايجابية على مخرجات المؤسسة التعليمية.

وتعتبر ممارسة المعلم للتفكير التأملي معيارًا هاما وأساسيًا من معايير إعداده، لما له من دور في نموه المهني من جهة وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلاب من جهة ثانية وما يترتب عليه من تنويع في أساليب التعليم والتقويم وتحسين طرائق التدريس، ومن ثم ممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية. كما أكدت نتائج بعض الدراسات على أن مهارات التفكير التأملي ترتبط بابتكار المعلمين الذى يتوسط العلاقة بين مهارات التفكير التأملي والدافع للانجاز، وهذا يؤكد على ضرورة إكساب المعلمين لمهارات التفكير العليا التي تسهم في تحسين كفاءتهم المهنية (Biongan,2015); (Powell & Powell, 2011).

وترى الباحثة أنه عندما يُضَمن نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجياتها وكيفية تطبيقها في المجال التربوي في برامج إعداد وتدريب المعلمين، فإن ذلك سيتيح لهم الفرص المتكافئة في ممارسة التفكير التأملي؛ لما يقومون به من ممارسات تدريسية، ومعرفة وتحليل ما يحدث في الغرفة الصفية ومراعاة الفروق الفردية في قدرات الطلاب . حيث تعتبر هذه الخطوة أولى خطوات التنمية المهنية للمعلمين، والتي يجب أن تستمر خلال حياتهم المهنية ،لأن الممارسات التأملية تساعد في زيادة وعيهم حول معتقداتهم واتجاهاتهم حول عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تغييرها للأفضل، حيث أصبحت هذه النظرية أسلوباً جديدا فى استكشاف أساليب التعلم والتعليم المناسبة لكل فرد، وتطوير المناهج وأساليب تقويم المعلمين والطلبة على حد سواء.

وفي هذا النطاق أجرى محمد كمال (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة اثر التدريب أثناء الخدمة على المعلم كأحد مراحل إعداده والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلم أثناء الخدمة.وقد أسفرت الدراسة عن نتائج متعددة من أبرزها أن هناك عدداً من المعلمين يفتقدون التأهيل المناسب لمهنة التعليم. وأن كثيراً من الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين غير مطبقة في الواقع التربوي. و غياب مستوى ومعايير الأداء للمتدربين في هذه البرامج.

في حين هدفت دراسة عمر دحلان (٢٠٠٩) التعرف على آراء مدارء المدارس والمشرفين التربويين، حول مدى ما يمتلكه المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية، وبيان مدى تأثير متغيرات نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة في تقديرهم لمدى توافر هذه الكفايات.وتكونت عينة الدارسة من (٤٣) مدير مدرسة و(٢٩) مشرفاً تربوياً، وقد أظهرت الدارسة أن المعلم المساند يمتلك بعض الكفايات التعليمية، التي تتعلق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي ، وإثارة الدافعية، والإدارة الصفية ، والمرونة وتقبل الطلاب، وأنه بحاجة إلى تطوير نفسه في بعض الكفاءات، التي تتعلق بتنفيذ الدرس

والتقويم، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الوظيفة والمؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

هذا وقد أجرت ليكوبولو (Liakopoulou ,2011) دراسة هدفت رصد الكفاءات الأساسية والضرورية التي تحقق النجاح للمعلمين في أداء مهامهم التعليمية والتدريسية ، وذلك على عينة قدرها (٢٢٧) معلم بالمرحلة الثانوية باليونان ، وكان من ابرز نتائج الدراسة عزو المعلمين كفاءتهم إلى مهاراتهم وخصائصهم العقلية و الشخصية ، مثل حب الطلاب ، حب المهنة ، القدرة على القيادة ، والمرونة والمثابرة ، الاتزان ، و الحماس لدى المعلمين ، وأشار المعلمون إلى ضرورة وجود مهارات معرفية وتدريسية وتربوية بالإضافة امتلاك الضمير والرغبة في تحقيق الكمال مع وجود المراقبة . أي ارتباط الكفاءة في العمل بسمات الشخصية والمهارات المعرفية التربوية والتدريسية . وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التربوية والتدريسية ، وكذلك دورات تدريبية أثناء الخدمة تتناسب مع خصائصهم الشخصية (الخبرة ، العمر، النوع ، التخصص) وكذلك تدريبهم على التقييم الذاتي للارتقاء بالمستوى الشخصي في الأداء.

ومما سبق يتضح الضرورة الملحة لتطوير وتنمية قدرات وكفاءات المعلم المهنية بصفة عامة والمعلم غير المؤهل تربويا بصفة خاصة .

فروض البحث :

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية لصالح التطبيق البعدى .
٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية فى معتقدات الكفاءة المهنية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية للصالح التطبيق البعدى .

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية .

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية قى معتقدات الكفاءة المهنية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية .

إجراءات البحث :

أولا : منهج البحث : اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدى لمجموعة تجريبية واحدة ، وهو منهج ملائم لطبيعة البحث وأهدافه .

ثانيا: عينة البحث : اشتقت عينة البحث بطريقة عشوائية من بين المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية ممن يتدربون ببرنامج التأهيل التربوي ، بلغ عددهم (٦٠) معلم ومعلمة موزعين كالتالي : (٢٩) ذكور (٣١) إناث ، و من التخصصات العلمية (٢١) التخصصات الأدبية (٣٩) ، وطبقا لعدد سنوات الخبرة (١: ١٠) سنوات وعددهم (١٠) معلمين، ومن (١١: ٢٠) سنة (٣٧) معلم، ومن (٢٠) سنة فأكثر(١٣) معلم . وللتأكد من تكافؤ أفراد العينة في متغيرات الدراسة تم حساب قيمة (ت)، وتحليل التباين للكشف عن الفروق فيما بينهم ، كما هو موضح بالجدول (١) .

جدول (١) : قيمة (ت) وتحليل التباين للفروق بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة

المتغيرات	النوع	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	
التفكير التأملي	الذكور	٢٩	٩٠,٠٣	١٠,٠٩	٥٨	١,٨٤	٠,٠٧	غير دالة
	الإناث	٣١	٨٥,١٦	١٠,٣٧				
الكفاءة المهنية	الذكور	٢٩	١٢٤,١٠	١٣,٤٠	٥٨	٠,١٤٦	٠,٨٨	غير دالة
	الإناث	٣١	١٢٣,٦٨	٨,٨٠				
التفكير	علمي	٢١	٩٠,٩٠	٩,٠٢	٥٨	١,٨٨	٠,٠٦	غير

DOI : 10.12816/0044440

التأملي	أدبي	٣٩	٨٥,٦٩	١٠,٨٠			دالة
الكفاءة المهنية	علمي	٢١	١٢٤,٤٨	١٣,١٤	٥٨	٠,٢٩٩	٠,٧٦	غير دالة
	أدبي	٣٩	١٢٣,٥٦	١٠,١٢			

المتغيرات	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	" ف"	مستوى الدلالة	
التفكير التأملي	بين المجموعات	٧٨,٣٣٩	٢	٣٩,١٦	٠,٣٥١	٠,٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣٥٦,٦٤٤	٥٧	١١١,٥٢٠			
	المجموع	٦٤٣,٩٨٣	٥٩				
الكفاءة المهنية	بين المجموعات	٧٦٠,٢٨٣	٢	٣٨٠,١٤١	١,٨٧	٠,٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٩٩,٩٠٠	٥٧	١١٥,٧٨٨			
	المجموع	٧٣٦٠,١٨٣	٥٩				

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من التفكير التأملي ومعتقدات الكفاءة المهنية ترجع إلى اختلاف النوع والتخصص الدراسي وعدد سنوات الخبرة ، مما يؤكد على التكافؤ فيما بينهم في تلك المتغيرات.

ثالثا أدوات الدراسة :اشتمل البحث على عدد من المقاييس، تم التحقق من خصائصها السيكومترية على عينة استطلاعية قدرها(١٥٠) معلم ومعلمة وهى كالتالي:

(١) استبيان معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين : إعداد الباحثة

قامت الباحثة ببناء هذا الاستبيان بهدف تقدير درجة معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا . بإتباع الخطوات التالية:

أ- تم توجيه سؤال استطلاعي مفتوح الإجابة لعينة استطلاعية من المعلمين والمعلمات عددهم (١٥٠) معلما لأخذ آرائهم في أهم الكفاءات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم المتميز . وبعد تفريغ هذه الاستجابات تم صياغتها في شكل مفردات للاستفادة منها في صياغة مفردات الاستبانة . ملحق (١)

ب- اطلعت الباحثة على الأدبيات والمقاييس الأجنبية والعربية في هذا المجال للاستفادة منها عند صياغة مفردات وأبعاد الاستبانة ومن أبرز هذه المقاييس:

1-Teacher Self-Efficacy Scale instrument. Woolfolk etal., (1990)

2-Teacher-self-efficacy scale. Bandura (1997)

3-Teachers' Sense of Efficacy Scale. Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy(1998)

4-Teacher self-efficacy scales . Slaavik & Slaavik, (2007)

٣- اختبار الكفايات المهنية (**باسم صالح ،٢٠١١)**

٤-استبيان الكفايات المهنية اللازمة لمدرسي اللغة الانكليزية **(سناء كاظم ،٢٠١٣)**

١- **ج** - ونظرا لأن هذه المقاييس لا تتناسب مع طبيعة العينة بالبحث الحالي فبعضها يطبق على الطلبة والمعلمين معا والبعض مقسم إلى عاملين دون توضيح لطبيعة الأبعاد داخل كل عامل ، والبعض الآخر يربط الكفاءة بانطباع الآباء . لذا قامت الباحثة بتصميم الاستبيان الحالي . وقد تمت عملية صياغة فقرات الاستبيان والتي تصف الكفاءات المهنية للمعلمين والبالغ عددها (٥٢) فقرة في صورته الأولية، يقابل كل فقرة تدريج ليكرت الثلاثي للإجابة بأحد البدائل (أوافق – أوافق إلى حد ما – لا أوافق) تقيم بالتوالي (٣-٢-١) وتتضمن الاستبيان ثلاثة أبعاد هي: ١- البعد المعرفي ٢- البعد المهاري ٣- البعد الوجداني . وقد تم تعريفهم في مصطلحات الدراسة السابق ذكرها .

الخصائص السكومترية للاستبيان:

اولا : الثبات : تم حساب ثبات الاستبان بالطرق التالية :

١- **ثبات ألفا كرونباخ** : استخدمت الباحثة لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (٢) معامل الارتباط المصحح ومعامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٢): قيمة معامل ثبات الفا بعد حذف لاستبيان معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين وابعاده

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	معامل ثبات الفا بعد حذف العنصر
البعد المعرفي	١	٠,٧٣٥	٠,٩٣٤
	٥	٠,٦٩٣	٠,٩٣٥
	٨	٠,٥٧٧	٠,٩٣٧
	٩	٠,٧٣١	٠,٩٣٤
	١١	٠,٧٠٧	٠,٩٣٦
	١٣	٠,٦١٧	٠,٩٣٦
	٢٠	٠,٦٣٤	٠,٩٣٥
	٢١	٠,٦٥٠	٠,٩٣٧
	٢٨	٠,٥٣٩	٠,٩٣٦
	٣١	٠,٦٠٨	٠,٩٣٧
	٣٦	٠,٥٨٠	٠,٩٣٥
	٣٧	٠,٦٥٨	٠,٩٣٥
	٣٨	٠,٦٢٦	.٠٠,٩٣٦
	٤٠	٠,٦٦٥	٠,٩٣٥
	٤٣	٠,٦١٧	٠,٩٣٦
	٤٤	٠,٥٧١	٠,٩٣٧
	٤٥	٠,٦٥٨	٠,٩٣٥
	٤٦	٠,٦٠٩	٠,٩٣٦
	٤٨	٠,٦٥١	٠,٩٣٥
	٤٩	٥٧٠	٠,٩٣٧
	٥١	٠,٥٠١	٠,٩٣٨
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد الكفاءة المعرفية			٠,٩٣٩
البعد المهاري	٢	٠,٦١٤	٠,٨٤٠
	٧	٠,٣٤٣	٠,٨٥١
	١٢	٠,٥٢٧	٠,٨٤٣
	١٤	٠,٥٢٠	٠,٨٤٣
	١٧	٠,٥٤٢	٠,٨٤٢
	١٨	٠,٤٦١	٠,٨٤٦
	٢٢	٠,٦٠٤	٠,٨٤٠
	٢٥	٠,٤٠٦	٠,٨٤٩
	٢٧	٠,٤٧٨	٠,٨٤٦
	٢٩	٠,٣٨٩	٠,٨٥١
	٣٠	٠,٤٣٥	٠,٨٤٨
	٣٤	٠,٥٠٦	٠,٨٤٤
	٣٩	٠,٤٠٨	٠,٨٤٩
	٤٢	٠,٤٧٧	٠,٨٤٦
	٤٧	٠,٣٩٦	٠,٨٥٥
	٥٠	٠,٦٠٩	٠,٨٤٠

	٥٢	٠,٣٧٥	٠,٨٥٢
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد الكفاءة المهارية			٠,٨٥٤
البعد الوجدانى	٣	٠,٣١٤	٠,٨٢٩
	٤	٠,٤٧٩	٠,٨١٨
	٦	٠,٥٩٧	٠,٨٠٧
	١٥	٠,٤٨٦	٠,٨١٨
	١٦	٠,٦١٦	٠,٨٠٦
	١٩	٠,٥٠١	٠,٨١٦
	٢٣	٠,٤٩٩	٠,٨١٦
	٢٦	٠,٥٠٠	٠,٨١٦
	٣٢	٠,٥٨٠	٠,٨٠٨
	٤١	٠,٦١٠	٠,٨٠٥
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد الكفاءة الوجدانية			٠,٨٣٠

يتضح من (٢) أن معاملات ثبات الدرجة الكلية للابعاد تراوحت على التوالى (٠,٩٣٩ ،٠,٨٥٤ ، ٠,٨٣٠)، وجميعها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس، كما تم حذف العبارة رقم (٣٥) فى البعد الثالث (الكفاءة الوجدانية) وذلك لانخفاض ثباتها وبذلك اصبح المقياس يتكون من (٥١) عبارة.

- **الثبات بطريقة إعادة التطبيق** : استخدمت الباحثة لحساب الثبات ايضاً إعادة التطبيق وذلك بعد فترة اسبوعان من التطبيق الاول ، ويوضح الجدول (٣) الثبات بطريقة إعادة التطبيق للابعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية.

جدول (٣): قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق لابعاد اسبيان الكفاءة المهنية للمعلمين

م	الابعاد	الثبات بإعادة التطبيق
١	الكفاءة المعرفية	٠,٨٢١
٢	الكفاءة المهارية	٠,٧٦١
٣	الكفاءة الوجدانية	٠,٧١٩
٦	الدرجة الكلية	٠,٩٥٦

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ثبات إعادة التطبيق لمقياس الكفاءة المهنية تراوحت بين(٠,٧١٩، ٠,٩٥٦)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ثانيا : الصدق : اعتمدت الباحثة في حساب صدق الاستبيان علي الطرق الاتية :

١. **صدق المحكمين** : قامت الباحثة بعرض الاستبيان على خمس من الاساتذة المحكمين من المختصين في مجال علم النفس والتربية للتأكد من مدى سلامة ووضوح صياغة محاوره وعباراته، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه. وفي ضوء ما تم الحصول عليه من ملاحظات ومقترحات من المحكمين، تم إجراء التعديلات على: الاستبان ، وقد اجمعوا على مناسبة العبارت لما وضعت لقياسه ، وتم تعديل بعض الصياغات التى اشاروا الى اهمية تعديل صياغتها . مثل (لدى الشجاعة لانتقد ذاتى بهدف تعديل سلوكى للافضل)عدلت الى انتقد ذاتى بهدف تعديل سلوكى للافضل) و(لدى قدرة على العمل بشكل فعال مع نقص الامكانيات المتاحة) عدلت الى (اعمل بشكل فعال مع نقص الامكانيات المتاحة) .

٢. **صدق المفهوم أو البناء:** تم تقديره من خلال التحليل العاملى الاستكشافي بإتباع الخطوات التالية:

أ – حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار ٥١×٥١ على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= ١٥٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكدت الباحثة انه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته(+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو اقل من ٠,٢٥ أو

اكبر من ٠,٩٠، وبالتالي فأنه ليس هناك حاجه إلي حذف أي عبارة من هذه العبارات.

ب – حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار (KMO) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك علي زيادة الثبات للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser) إلي إن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠,٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة (اسامة ربيع، ٢٠٠٨) وبلغت قيمة اختبار (KMO) في تحليل هذا المقياس (.٨٤٠) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه (Kaiser) وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لأجراء هذا التحليل.

ج – إجراء التحليل العاملى بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل اكبر من الواحد الصحيح.

د– تم التوصل الى (٣) عوامل وكان قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالى هى: ١١,٥١٥، ٥,٩١٦، ٣,٦٩٥.

هـ – لاعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجه في كل بعد وتشبعاتها تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس لـ Kaiser واتبعت الباحثة محك Kaiser لاختبار تشبعات الفقرات بالعومل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلي (٠,٣٠) أكثر تشبعات دالة.

وتشير نتيجة التحليل العاملى بعد التدوير إلي وجود (٣) عوامل كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول(٤): العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات استبيان الكفاءة المهنية للمعلمين

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٧٢٤			٢٧		٠,٣٩٨	
٢		٠,٣٣٠		٢٨			٠,٤٨٩
٣			٠,٣٥٩	٢٩		٠,٤٣٨	
٤			٠,٤٠٣	٣٠		٠,٤٠٦	
٥	٠,٧٢٤			٣١			٠,٥٤١
٦			٠,٣٧٨	٣٢	٠,٤٢١		
٧		٠,٣٦٣		٣٣			٠,٤٨٠
٨	٠,٤٦٩			٣٤		٠,٣٦٠	
٩	٠,٧٠٣			٣٥			
١٠				٣٦	٠,٦٦٠		
١١	٠,٦٨٠			٣٧	٠,٥٩٣		
١٢		٠,٣٦٧		٣٨	٠,٤٧٠		
١٣	٠,٦٦٦			٣٩		٠,٥٧٢	
١٤		٠,٤٦٨		٤٠	٠,٦٨٦		
١٥			٠,٦٢٧	٤١			٠,٣٦٥
١٦			٠,٣٢٢	٤٢		٠,٣٦٨	
١٧		٠,٥١٧		٤٣	٠,٥٤٦		
١٨		٠,٣٣١		٤٤	٠,٤٦٠		
١٩			٠,٣٥٧	٤٥	٠,٥٠٢		
٢٠	٠,٦٨٧			٤٦	٠,٦٣٦		
٢١	٠,٥٤٧			٤٧		٠,٦٤٥	
٢٢		٠,٥٢٢		٤٨	٠,٥٨٨		
٢٣			٠,٦١٩	٤٩	٠,٥٢٩		
٢٤		٠,٣١١		٥٠		٠,٦١٩	
٢٥		٠,٣١٢		٥١	٠,٥٢٢		
٢٦			٠,٧٢٩	٥٢		٠,٤٥٤	
الجذر الكامن				١١,٥١٥	٥,٩١٦	٣,٦٩٥	
نسبة التباين				%٢٢,٥٧٩	%١١,٦٠٠	%٧,٢٤٥	

و– تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل، وبالنظر الي الجدول (٤) للتحليل العاملى بعد التدوير يتضح مايلى:

١.أن العامل الأول تشبع بالعبارات رقم (١، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٣، ٢٠، ٢١، ٣٢، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥١)، وبلغ عددها (٢٠) عبارة، وكان الجذر الكامن (١١,٥١٥)، بنسبة تباين (٢٢,٥٧٩%)، وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ (الكفاءات المعرفية).

٢.وأن العامل الثاني تشبع بالعبارات رقم (٢، ٧، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٩، ٤٢، ٤٧، ٥٠، ٥٢) وبلغ عددها (١٨) عبارة، وقد كان الجذر الكامن (٥,٩١٦)، بنسبة تباين (١١,٦٠٠%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بـ (الكفاءات المهارية).

٣.وأن العامل الثالث تشبع بالعبارات رقم (٣، ٤، ٦، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٣،٤١) وبلغ عددها (١٢) عبارات، وقد كان الجذر الكامن (٣,٦٩٥) بنسبة تباين(٧,٢٤٥%)، وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ (الكفاءات الوجدانية).

٤.كما تم حذف العبارة رقم (١٠) لعدم تشبعها على اى عامل والتابعة لبعد الكفاءة المعرفية ، بالاضافة للعبارة (٣٥) التى تم حدفها بعد حساب قيم ثبات الفا، وبذلك اصبح المقياس يتكون من (٥٠) عبارة.

مما سبق يتضح للباحثة أن مقياس معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين موضوع الدراسة يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، تعزز النتائج التي سيتم الحصول عليها من البيانات للوصول للنتائج النهائية للدراسة.

ج. الاتساق الداخلي : تم حساب الاتساق الداخلى وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه تلك العبارة، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وقد تراوحت مابين (**٠,٥١٩ : ٠,٦٩٦**) للبعد المعرفى، (٠,٤٠٠ : ٠,٦٧١) للبعد المهارى ، (**٠,٤٤٨ :**

٠,٥٩٥) للبعد الوجدانى. وتعتبرهذه القيم مقبولة إحصائياً، مما يشير إلي صدق الاتساق الداخلي للمقياس. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (٥) : معاملات الأرتباط بين درجات الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لاستبيان معتقدات الكفاءة المهنية

م	الأبعاد	الكفاءة المعرفية	الكفاءة المهارية	الكفاءة الوجدانية	الدرجة الكلية
١	الكفاءة المعرفية	–			
٢	الكفاءة المهارية	٠,٧٦١	–		
٣	الكفاءة الوجدانية	٠,٧١٦	٠,٦٠٤	–	
٤	الدرجة الكلية	٠,٩٥٦	٠,٨٨٥	٠,٨٢١	–

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (٠,٨٢١، ٠,٩٥٦) وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً، مما يشير إلي صدق الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط مابين (٠,٣٦٥ : ٠,٧٣٢)

تقدير درجات المستجيبين على الاستبيان :

بعد ان تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من(٥٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على بنود الاستبيان ما بين (٥٠ : ١٥٠) درجة. والجدول (٦) يوضح الصورة النهائية للمقياس وتوزيع العبارات على الأبعاد.

جدول (٦): ابعاد مقياس الكفاءة المهنية وارقام العبارات المتضمنة في كل بعد

م	الأبعاد	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد	الإجمالي
١	الكفاءة المعرفية	١، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٣، ٢٠، ٢١، ٣٢، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥١	٢٠
٢	الكفاءة المهارية	٢، ٧، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٩، ٤٢، ٤٧، ٥٠، ٥٢	١٨
٣	الكفاءة الوجدانية	٣، ٤، ٦، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٨ ،٣١، ٣٣، ٤١	١٢
	الإجمالي		٥٠

(٢) مقياس التفكير التأملي : إعداد الباحثة

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف تقدير مستوى التفكير التأملي ومهاراته لدى المعلمين المشاركين بالبحث الحالي ، وقد تم بناء المقياس بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والمقاييس الاستبيانات في هذا المجال للاستفادة منها في صياغة المفردات وأبعاد هذا المقياس ومن أهمها :

- Level of Reflective Thinking.(Kember et al. , 2000)
- Survey: Students' Perceptions on Reflective Thinking Tool. (Kim,2005).
- Cognitive reflection test (Frederick,2005)

ويتكون هذا المقياس في صورته الأولية من (٤٠) مفردة موزعة على(٥) أبعاد تتمثل في: الملاحظة المركزة ، التخطيط التأملي، والحوار التأملي، الانفتاح الذهني، والتقييم الذاتي، كل بعد يتكون من (٨) عبارات، يجاب عليها من خلال تدريج ليكرت الثلاثي (أوافق – أوافق إلى حد ما – لا أوافق) وتقدر على التوالي (٣-٢-١)، ملحق (٢)

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير التأملي:

اولا : الثبات: تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية :

١-**ثبات ألفا كرونباخ** : استخدمت الباحثة لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (٧) معامل الارتباط المصحح ومعامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٧): قيمة معامل ثبات الفا بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح لمقياس التفكير التأملي

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	معامل ثبات الفا بعد حذف
التخطيط التأملي	٤	٠,٦٤٨	.٠,٨٥٢
	٩	٠,٥٩٣	.٠,٨٥٨
	١٢	٠,٦٧٧	.٠,٨٤٩
	١٦	٠,٧٤١	٠,٨٤٢
	٢١	٠,٦٣٧	٠,٨٥٣
	٢٤	٠,٦٨٩	٠,٨٤٧
	٢٨	٠٤٣٤,	٠,٨٤٧
	٣٤	٠,٥٨٢	٠,٨٥٩
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد التخطيط التأملي			٠,٨٧٠
الحوار التأملي	١	٠,٧٢٥	٠,٨١٥
	٥	٠,٨٠٤	٠,٨٠٥
	٢٢	٠,٤٠٦	٠,٨٤٥
	٣٠	٠,٥٠٣	٠,٨٤٢
	٣٢	٠,٣٧٠	٠,٨٣٠
	٣٥	٠,٧١٤	٠,٨١٦
	٣٨	٠,٦٨٨	٠,٨٢٠
	٤٠	٠,٦٢٣	٠,٨٢٨
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد الحوار التأملي			٠,٨٥٠
الانفتاح الذهني	٣	٠,٥٨٨	٠,٦٧٨
	١١	٠,٥٨٣	٠,٦٧٩
	١٣	٠,٤٥٦	٠,٧٠٩
	١٤	٠,٣٢٢	٠,٧٣٦
	١٧	٠,٤٩٨	٠,٧٠٠
	٢٣	٠,٣٣٩	٠,٧٣٤
	٣١	٠,٥٢٣	٠,٦٩٤
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد الانفتاح الذهني			٠,٧٤١
التقييم الذاتي	٢	٠,٦٥٧	٠,٨٢١
	٧	٠,٦٧٩	٠,٨١٧
	١٠	٠,٣٦٩	٠,٨٢٧
	١٥	٠,٦٩٥	٠,٨١٥

	١٩	٠,٥٢٢	٠,٨٣٧
	٢٠	٠,٦٧٢	٠,٨١٨
	٢٧	٠,٦٣١	٠,٨٢٤
	٣٧	٠,٥٧٥	٠,٨٣١
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد التقييم الذاتي			٠,٨٤٨
الملاحظة المركزة	٦	٠,٦٠٣	٠,٧٢٨
	١٨	٠,٥٠٧	٠,٧٤٩
	٢٥	٠,٦٠٠	٠,٧٢٩
	٢٦	٠,٤٠٤	٠,٧٧١
	٣٣	٠,٣٦٢	٠,٧٧٧
	٣٦	٠,٥١٢	٠,٧٤٨
	٣٩	٠,٧٤٥	٠,٧٤٥
معامل ثبات الدرجة الكلية لبعد الملاحظة المركزة			٠,٧٧٨

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات ثبات الدرجة الكلية للابعاد تراوحت بين(٠,٧٤١، ٠,٨٧٠)، وجميعها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس، كما تم حذف العبارة رقم (٨) فى البعد الثالث (الانفتاح الذهني) وذلك لانخفاض ثباتها. وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٩) عبارة

٢-الثبات بطريقة إعادة التطبيق: استخدمت الباحثة لحساب الثبات ايضاً إعادة التطبيق، ويوضح الجدول (٨) الثبات بطريقة إعادة التطبيق للابعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي.

جدول (٨): قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق لابعاد مقياس التفكير التأملي

م	الابعاد	الثبات بإعادة التطبيق
١	التخطيط التأملي	٠,٦٠٧
٢	الحوار التأملي	٠,٧٥١
٣	الانفتاح الذهني	٠,٦٢١
٤	التقييم الذاتي	٠,٧٣٨
٥	الملاحظة المركزة	٠,٦٢٧
٦	الدرجة الكلية	٠,٨٨٥

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات ثبات إعادة التطبيق لمقياس التفكير التأملي تراوحت بين(٠,٦٠٧، ٠,٨٨٥)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ثانيا : الصدق: أعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس علي الظرق التالية :

أ- صدق المحكمين : قامت الباحثة بعرض المقياس على خمسة من الاساتذة المحكمين من المختصصين في مجال علم النفس والتربية للتأكد من مدى سلامة ووضوح صياغة محاوره وعباراته، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه. وفي ضوء ما تم الحصول عليه من ملاحظات ومقترحات من السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات على المقياس ، وقد اشاروا الى تعديل بعض الصياغات مثل (غير هذا التدريب افكارا كنت متمسكا بها سابقا)عدلت الى (ما تلقيته من تدريب غير من افكار كنت متمسكا بها) ، (اعرف ما اقوم به كمعلم لذا لااستغرق الكثير من الوقت فى التفكير بها) عدلت الى (لااستغرق وقتا طويلا فى تنويع الممارسات التدريسية لانى على دراية بها) وحذف بعض العبارات مثل (اهتم بالحصول على معلومات حديثة يتعين على اكسابها للطلاب) ، وتم الابقاء على العبارات التى اتفق عليها بنسبة ٩٠% من اراء السادة المحكمين . ملحق (٤)

ب – صدق المفهوم أو البناء: تم تقديره من خلال التحليل العاملى الاستكشافي بإتباع الخطوات التالية:

١. حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار ٣٩×٣٩ على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= ١٥٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكدت الباحثة انه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته(+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو اقل من ٠,٢٥ أو اكبر من٠,٩٠، وبالتالي فأنه ليس هناك حاجه إلي حذف أي عبارة من هذه العبارات.

٢. إجراء التحليل العاملى بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل اكبر من الواحد الصحيح.
٣. تم التوصل الى (٥) عوامل وكان قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالى هى: ٧,٣٦٤، ٦,٨٨٣، ٣,٧٢١، ٣,٣٠٤، ٢,٣٧٩.
٤. لاعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجه في كل بعد وتشبعاتها تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس لـ (Kaiser) واتبعت الباحثة محك Kaiser لاختبار تشبعات الفقرات بالعومل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلي (٠,٣٠) أكثر تشبعات دالة.
٥. وتشير نتيجة التحليل العاملى بعد التدوير إلي وجود (٥) عوامل كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول(٩): العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التفكير التأملي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١		٠,٧١٧			
٢				٠,٣٢٢	
٣			٠,٦٨٠		
٤	٠,٧٤٣				
٥		٠,٦٢٥			
٦					٠,٣٢٢
٧				٠,٣٠١	
٩	٠,٧٢٦				
١٠				٠,٥١٥	
١١			٠,٨٢٧		
١٢	٠,٧٥١				
١٣			٠,٧٩٨		
١٤			٠,٥٩٧		
١٥				٠,٤٠٧	
١٦	٠,٦٩٢				
١٧			٠,٣٥٢		
١٨					٠,٣٥٢
١٩				٠,٦٦٠	
٢٠				٠,٣٥٤	
٢١	٠,٥٢٠				
٢٢		٠,٣٣٩			
٢٣			٠,٣٤٤		
٢٤	٠,٧٩٢				
٢٥					٠,٤١٣
٢٦					٠,٧٥٤
٢٧				٠,٥٦٠	
٢٨	٠,٣٢٩				
٢٩					٠,٤٦٠
٣٠		٠,٦٥٩			
٣١			٠,٦٧٨		
٣٢		٠,٣١٧			
٣٣					٠,٤٠٨
٣٤	٠,٤١٤				
٣٥		٠,٧٥٨			
٣٦					٠,٤٦٥
٣٧				٠,٣١٩	
٣٨		٠,٥٥٤			
٣٩					٠,٤٢٢
٤٠		٠,٤٨٧			
الجذر الكامن	٧,٣٦٤	٦,٨٨٣	٣,٧٢١	٣,٣٠٤	٢,٣٧٩
نسبة التباين	%١٨,٤١١	%١٧,٢٠٧	%٩,٣٠٣	%٨,٢٦١	%٥,٩٤٨

٦. تحديد المفردات التي تشبعت علي كل عامل، وبالنظر الي جدول التحليل العاملى بعد التدوير يتضح مايلى:

أ- أن العامل الأول تشبع بالعبارات رقم (٤، ٩، ١٢، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٤)، وبلغ عددها (٨) عبارات، وكان الجذر الكامن (٧,٣٦٤)، بنسبة تباين (١٨,٤١١%)، وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ (التخطيط التأملي).

ب- أن العامل الثاني تشبع بالعبارات رقم (١، ٥، ٢٢، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤٠) وبلغ عددها (٨) عبارات، وقد كان الجذر الكامن (٦,٨٨٣)، بنسبة تباين (١٧,٢٠٧%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بـ (الحوار التأملي).

ت- أن العامل الثالث تشبع بالعبارات رقم (٣، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ٢٣، ٣١) وبلغ عددها (٧) عبارات، وقد كان الجذر الكامن (٣,٧٢١) بنسبة تباين (٩,٣٠٣%)، وبالتالى يمكن تسمية هذا العامل بـ (الانفتاح الذهني).

ث- أن العامل الرابع تشبع بالعبارات رقم (٢، ٧، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٣٧) وبلغ عددها (٨) عبارات، وقد كان الجذر الكامن (٣,٣٠٤)، بنسبة تباين (٨,٢٦١%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بـ (التقييم الذاتي).

ج- أن العامل الخامس تشبع بالعبارات رقم (٦، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٣٩) وبلغ عددها (٨) عبارات، وقد كان الجذر الكامن (٢,٣٧٩)، بنسبة تباين (٥,٩٤٨%)، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بـ (الملاحظة المركزة).

جـ - <u>الاتساق الداخلي</u>: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه ، وقد تراوحت ما بين (**.٥٦٣ : .٧٨٠**) **للبعد الاول** ، (**.٤٣٣ : .٨٦٤**) **للبعد الثانى** (**.٥٢٤ : .٧٠٦**) للبعد الثالث ، (**.٤٣٦ : .٧٨٤**) للبعد الرابع ، (**.٢٨٣ : .٧٢٣**) للبعد الخامس . وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة

ومرتفعة، وتعتبر هذه القيم مقبولة إحصائياً، مما يشير إلي صدق الاتساق الداخلي للمقياس. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(١٠): معاملات الأرتباط بين درجات الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي:

م	الأبعاد	التخطيط التأملي	الحوار التأملي	الانفتاح الذهني	التقييم الذاتي	الملاحظة المركزة	الدرجة الكلية
١	التخطيط التأملي	–					
٢	الحوار التأملي	٠,٧٥١	–				
٣	الانفتاح الذهني	٠,٥٢١	٠,٥٦٥	–			
٤	التقييم الذاتي	٠,٧٣٨	٠,٧٢٠	٠,٥٧٧	–		
٥	الملاحظة المركزة	٠,٦٢٧	٠,٦٢١	٠,٤٧٧	٠,٦٠٧	–	
٦	الدرجة الكلية	٠,٨٨٥	٠,٨٨٣	٠,٧٣٨	٠,٨٧٨	٠,٧٨٦	–

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٣٨، ٠,٨٨٥) وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً، مما يشير إلي صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين(-٠,٠٥٦، ٠,٨٢١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً فيما عدا العبارة رقم (٢٩) والتابعة لبعد الملاحظة المركزة كانت سالبة وغير دالة إحصائياً، وبناء على ذلك تم حذف هذه العبارة من المقياس، وبذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٣٨) عبارة وبذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس. و مما سبق

يتضح للباحثة أن مقياس التفكير التأملي موضوع الدراسة يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، تعزز النتائج التي سيتم الحصول عليها من البيانات للوصول للنتائج النهائية للدراسة.

تقدير درجات المستجيبين على المقياس : بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف عبارتان ، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من(٣٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وبذلك تقدر درجات المستجيبين على بنود المقياس لتتراوح مابين(٣٨: ١١٤) درجة. ويوضح جدول (١١) الصورة النهائية لمقياس التفكير التأملي .

جدول (١١): ابعاد مقياس التفكير التأملي وارقام العبارات المتضمنة في كل بعد

م	الأبعاد	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد	الإجمالي
١	التخطيط التأملي	٤، ٩، ١٢، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٤	٨
٢	الحوار التأملي	١، ٥، ٢٢، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤٠	٨
٣	الانفتاح الذهني	٣، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ٢٣، ٣١	٧
٤	التقييم الذاتي	٢، ٧، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٣٧	٨
٥	الملاحظة المركزة	٦، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٣٣، ٣٦، ٣٩	٧
	الإجمالي		٣٨

(٣) البرنامج التدريبي :

يقوم البرنامج على تدريب المعلمين غيرالؤهلين تربويا على محتوى يتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية داخل حجرة الدراسة ، حيث تمثل هذه النظرية نقلة نوعية لنظرة المعلمين للقدرات المتنوعة لدى الطلاب . وقد لاقت نظرية الذكاءات المتعددة إقبالاً متزايداً من المربين والمعلمين والطلبة لما لها من انعكاسات واضحة على طرق التدريس والتعلم وتطبيقاتها التربوية داخل حجرة الدراسة . وتمثل نظرية الذكاءات المتعددة مفهوماً جديداً للذكاء، والذي ارتكز في الأساس على وجود عدة أنواع من الذكاءات تتلخص على النحو الآتي:

٧. الذكاء اللفظي .اللغوي: وهو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء شفويا او من خلال الكتابة

٨. الذكاء المنطقي.الرياضي: ويقصد به القدرة على استخدام الاعداد بكفاءة او ادراك العلاقات المنطقية .

٩. الذكاء البصري. المكاني: وهو القدرة على ادراك اللعالم المكانى المرئى بصورة دقيقة وعمل تحويلات نتيجة هذ الادراك .

١٠. الذكاء الموسيقي . الإيقاعي: هو القدرة على ادراك الصيغ الموسيقية وتميزها وتحويلها والتعبير عنها .

١١. الذكاء البدني– الحركي: يقصد به استخدام الجسم للتعبير عن الافكار والمشاعر.

١٢. الذكاء الطبيعى: ويقصد به القدرة على التعرف على تصنيف النباتات والحيوانات والحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الاخرى .

١٣. الذكاء الشخصي: هو القدرة على فهم الفرد لذاته من حيث نواحى القوة والضعف والوعى بأمزجه ودوافعه وتقديره لذاته

١٤. الذكاء الروحي : ويتعلق بكيفية اكتساب الصفات وانمائها وحماية وتنمية الهوية الاخلاقية والعاطفية.

١٥. الذكاء الوجودي : ويعنى قيام الفرد بالتأمل فى الحياة والموت والحقائق الابدية والتأمل والتصوف والتفكير فى الكون .

وقد خلص جاردنر إلى تعريف شامل للذكاء وهو: "القدرة على حل المشكلات أو ابداع ناتجات جديد ذات قيمة في أكثر من بيئة ثقافية معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا فيها" (Gardner, 1991.). وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على أن كل شخص سوي يمتلك مجموعة الذكاءات ، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفاءته لتحديد الطريق المناسب لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها.وتنقلنا نظرية الذكاءات

المتعددة من تعليم مباشر للطلاب إلى مجال تعليم واسع يشارك فيه المعلم و المتعلم، فعلى سبيل المثال المعلم الذي يعطي الدرس بشكل إيقاعي يستخدم إستراتيجية الذكاء الموسيقي ، والذي يرسم الصورة على السبورة للتوضيح يستخدم إستراتيجية الذكاء المكاني البصري، (**عبد الله خطايبة وعدنان البدور**، ٢٠١٤) .ومن هنا جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتقدم المعرفة العلمية من خلال الانتقال من ذكاء إلى آخر ليتم تنشيط كل ذكاء على حده، وبالتالي يتم تقديمها بأساليب التدريس التي تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة حتى يتسنى مخاطبة ذكاء كل طالب من المدخل الذي يناسبه (**محمد عبد الهادى، ٢٠٠٣**)

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي–الخرائط المعرفية– العصف الذهني– المناقشة والحوار– التعلم التعاوني) إلى تنمية مهارات التفكير التأملي، وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا .

الأسس التي تقوم عليها إستراتيجيات ما وراء المعرفة

١. يعد اكتساب إستراتيجيات ما وراء المعرفة مسئولية مشتركة بين المعلم المتعلم.
٢. تساعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلم علي القيام بدور ايجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها في أثناء عملية التعلم بالرغم من تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة الإستراتيجيات الفرعية،إلا أن المسئولية يجب أن تنتقل تدريجيا إلى المتعلم .
٣. يتوقع أن يشترك جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة ، ويجب على المعلم التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة، أو تكييف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كل معلم أو متدرب على حدة.
٤. التأكيد على ضرورة وأهمية العمل الجماعي (مريم الأحمدي ، ٢٠١٢).

خطوات إعداد البرنامج :

١. تم إعداد البرنامج بعد الاطلاع على الاتجاهات الحديثة في إعداد البرامج التدريبية وعلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم في ضوء إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، مثل سميرة عطية (٢٠١١) و(دينا احمد، (٢٠١١) رشا السيد (٢٠١٦) ، سهير غانم (٢٠١٦) .
٢. الاطلاع على الإستراتيجيات والأنشطة الملائمة لكل موضوع في ضوء مهارات ما وراء المعرفة : (التخطيط – المراقبة – التقييم)
٣. تم صياغة الجلسات التدريبية للبرنامج ومحتواها في ضوء المحتوى التدريبي لمقرر الذكاءات المتعددة والمهارات والإستراتيجيات التي تم تحديدها للبرنامج.
٤. تم عرض البرنامج على خمسة من السادة الأساتذة المحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي وأخذ آرائهم حول جلسات البرنامج وفنياته، وقامت الباحثة بالصياغة النهائية بعد اخذ جميع الملاحظات في الاعتبار مثل تعديل بعض الأهداف وإعادة صياغتها، وزيادة عدد الجلسات إلى ٢٠ جلسة بدلا من ١٦ جلسة، واتفق جميع المحكمين على ملائمة محتوى البرنامج لعينة البحث وهدفه .

وصف البرنامج :

يتضمن هذا البرنامج تدريس أربعة فصول من مقرر الذكاءات المتعددة هي: (الذكاء – أنواع الذكاءات المتعددة والمتمثلة فى (الذكاء اللفظي – اللغوي، والذكاء المنطقي– الرياضي، والذكاء البصري– المكاني، والذكاء الموسيقي – الإيقاعي، والذكاء البدني – الحركي، والذكاء الشخصي– والذكاء الروحي– الذكاء الطبيعى)– التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة – أنشطة تنمية الذكاءات المتعددة) .

يتكون البرنامج من (١٠) لقاءات كل لقاء يتضمن جلستان زمن كل جلسة (٥٠) دقيقة يفصل بينهما (١٥) دقيقة أي استراحة ومن ثم بلغ العدد الكلى للجلسات(٢٠) جلسة ، وقد استغرق تطبيق البرنامج ١٠ أسابيع .

تم تطبيق البرنامج من خلال مجموعة من الخطوات :

أولا: تعريف المتعلمين بأهداف البرنامج وتحفيزهم على المشاركة الايجابية في الأنشطة المطلوبة تنفيذها.

ثانيا: توضيح المقصود بما وراء المعرفة من حيث مهاراتها واستراتيجياتها وطرق تطبيقها وأهمية تطبيقها.

ثالثا:تطبيق جلسات البرنامج أثناء تدريس مقرر الذكاءات المتعددة وذلك في ضوء إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تم تحديدها . والتي تتمثل في (التساؤل الذاتي – العصف الذهني – المناقشة والحوار–التعلم التعاوني– التلخيص – الخرائط المفاهيمية) ملحق رقم (٣)

تقويم البرنامج :

اعتمدت الباحثة في تقويم البرنامج على نوعين من التقويم :

١. التقويم البنائي : ويحدث أثناء تنفيذ البرنامج وذلك من خلال طرح أسئلة ومناقشات وتعديل الأخطاء وتعزيز الاستجابات الصحيحة وإعطاء واجبات ومهام في نهاية كل جلسة .للتأكد من تحقيق أهداف كل جلسة .

٢. التقويم النهائي: ويحدث بعد الانتهاء من البرنامج ويقاس فيه الفروق في متغيرات الدراسة بعد التطبيق القبلي والبعدى لأدوات الدراسة.ويوضح جدول (١٢) ملخص لجلسات البرنامج .

جدول (١٢) :ملخص جلسات البرنامج

الجلسة	أهداف الجلسات	الإستراتيجيات المستخدمة	عدد الجلسات	الزمن
التمهيد التعريف بالبرنامج	– التهيئة والتعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية – تعريف المتعلمين على البرنامج وأهدافه . وأهميته . وخطوات تنفيذه. وترغيبهم وجذب انتباههم . – أن يتعرف المتعلم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في البرنامج وعلى أهميتها وتتمثل في : – العصف الذهني – التساؤل الذاتي – خرائط المفاهيم – التعلم التعاوني – المناقشة والحوار – التلخيص	–المناقشة والحوار – طرح الأسئلة – بطاقات تعليمية المناقشة والحوار العصف الذهني	جلستان	كل جلسة ٥٠ دقيقة
الفصل الأول أولا: مفاهيم الذكاء ثانيا : بعض المفاهيم المتعلقة بالذكاء	– مراجعة وتقويم الجلسة السابقة – يتعرف المتعلم على مفهوم الذكاء . – يحدد الأسس التي يقوم عليها الذكاء. – يعرف المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالذكاء مثل : القدرة – الملكة – الاستعداد. العامل – يفرق بين المصطلحات .	التساؤل الذاتي العصف الذهني – المناقشة والحوار – الخرائط المفاهيمية	جلستان	كل جلسة ٥٠ دقيقة
ثالثا:مداخل دراسة الذكاء والقدرات العقلية .	مراجعة وتقويم الجلسة السابقة . – تعريف مداخل دراسة الذكاء – مدخل القياس النفسي – مدخل تجهيز المعلومات والقدرات العقلية	التساؤل الذاتي الخرائط المفاهيمية	ثلاثة جلسات	كل جلسة ٥٠

	– مدخل المكونات المعرفية – يكتسب مهارة المقارنة بين المداخل المختلفة لتفسير الذكاء ونقدها . – يحلل الأداء المعرفي في ضوء المداخل الثلاثة للذكاء . – يتعاون المتعلم مع مجموعته لحل أوراق العمل المكلفين بها	المناقشة والحوار الجماعات التعاونية		دقيقة
الفصل الثاني أولا: مفهوم الذكاءات المتعددة ثانيا:مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة	مراجعة وتقويم الجلسة السابقة . – يعرف المقصود بالذكاءات المتعددة – يقارن بين النظرة التقليدية الذكاء ونظرية الذكاءات – يحدد مبادئ نظرية الذكاءات – يجيب على أوراق العمل المكلفين بها بالتعاون مع مجموعته . – يكتسب القدرة على التحليل ونقد الرؤى المختلفة في النظرة للذكاء الإنساني .	المناقشة والحوار العصف الذهني الجماعات التعاونية	ثلاثة جلسات	كل جلسة ٥٠ دقيقة
ثالثا: أنواع الذكاءات المتعددة	– مراجعة وتقويم الجلسة السابقة . – يصنف أنواع الذكاءات المتعددة . – يعرف كل نوع من أنواع الذكاءات على حدة – يقارن بين القدرات المميزة لكل ذكاء – بشرح كيف ينمى كل نوع من أنواع الذكاءات – يحدد القدرات التي يتمتع بها صاحب كل ذكاء – يكتب في بعض القضايا المرتبطة بالذكاءات المتعددة – يتعرف على طرق للتعامل مع الطلاب تبعاً لذكاءاتهم. – يناقش مع مجموعته أوراق العمل المكلفين بها ليصلوا للحل الصحيح	– التساؤل الذاتي – المناقشة والحوار – الجماعات التعاونية – التلخيص – حل المشكلات	جلستان	كل جلسة ٥٠ دقيقة

DOI : 10.12816/0044440

	للمشكلات والأسئلة المطروحة بها .			
رابعا : أهمية الذكاءات المتعددة خامسا :طرق تقيم الذكاءات المتعددة	-مراجعة وتقويم الجلسة السابقة - يكتسب مهارة توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في حجرة الدراسة . - يشرح طرق تقيم الذكاءات المتعددة . - يقارن بين طرق تقيم الذكاء التقليدي والذكاءات المتعددة - يرسم خريطة مفاهيمية لمصادر تقييم الذكاءات المتعددة	التساؤل الذاتي التلخيص خرائط المفاهيم العصف الذهني	ثلاثة جلسات	كل جلسة ٥٠ دقيقة
<u>الفصل الثالث</u> التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات أولا: إستراتيجيات الذكاءات المتعددة ثانيا: ضوابط التخطيط لدرس وفقاً للذكاءات المتعددة	-مراجعة وتقويم الجلسة السابقة - يشرح الإستراتيجيات المختلفة للذكاءات المتعددة . - يعرف كيف يطبق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس مادة تخصصه . - يشرح نموذج مفاهيمى لاستراتجيات الذكاءات المتعددة - يخطط لدرس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة	التساؤل الذاتي خرائط المفاهيم الشرح والمناقشة	ثلاثة	كل جلسة ٥٠ دقيقة
<u>الفصل الرابع</u> أولا:أنشطة لتنمية الذكاءات المُتعددة ثانيا : طرق تقويم الذكاءات المتعددة	-مراجعة وتقويم الجلسة السابقة -يعرف طرق تقييم أنواع الذكاءات المتعددة . -يتعرف على مميزات وعيوب طرق تقييم الذكاءات المختلفة . -يحدد طرق توثيق انجازات الطلاب في ضوء الذكاءات المتعددة -يذكر طرق أخرى يُمكن استخدامها لتوثيق إنجازات الطلاب	العصف الذهني الشرح والمناقشة خرائط المفاهيم التلخيص	جلستان	كل جلسة ٥٠ دقيقة

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول وينص على انه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية لصالح التطبيق البعدى .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired Samples T Test) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول(١٣): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدى في مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	القياس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة	"ت"	حجم التأثير
التخطيط التأملي	القبلي	٦٠	١٠,٤٠	١,٢١	٥٩	٠,٠١	١٥,٧٣	٠,٨٠
	البعدى	٦٠	١٨,٢٥	٣,٤٣				
الحوار التأملي	القبلي	٦٠	١٠,٤٦	١,٤١	٥٩	٠,٠١	١٩,٥٢	٠,٨٦
	البعدى	٦٠	١٩,٣١	٣,٤١				
الانفتاح الذهني	القبلي	٦٠	١٠,٣٦	١,٦٨	٥٩	٠,٠١	١١,٩٤	٠,٧٠
	البعدى	٦٠	١٤,٩٥	٢,٩٥				
التقييم الذاتي	القبلي	٦٠	١٠,٢٣	١,٧٠	٥٩	٠,٠١	١٥,٨٣	٠,٨٠
	البعدى	٦٠	١٨,٣٥	٣,٦١				
الملاحظة المركزة	القبلي	٦٠	١٠,٥٦	١,٨٤	٥٩	٠,٠١	١٦,٣٠	٠,٨١
	البعدى	٦٠	١٦,٦٥	٢,١٩				
الدرجة الكلية	القبلي	٦٠	٥٢,٠٣	٣,٦٤	٥٩	٠,٠١	٢٤,٥٨	٠,٩٠
	البعدى	٦٠	٨٧,٥١	١٠,٤٤				

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة " ت " في التخطيط التأملي ، والحوار التأملي والانفتاح الذهني، والتقييم الذاتي، والملاحظة المركزة ، والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى تحقق صحة هذا الفرض، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي لصالح القياس البعدى؛ كما يتضح أيضا أن قيم حجم تأثير إستراتيجيات ما وراء

المعرفة في تنمية التفكير التأملي مرتفعة جدا، حيث أن قيمة حجم التأثير يساوى (٠,٨٠% للتخطيط التأملي ، ٠,٨٦ % للحوار التأملي، ٠,٧٠ % للانفتاح الذهني، ٠,٨٠% ، للتقييم الذاتي، ٠,٨١ %للملاحظة المركزة، ٩٠% والدرجة الكلية للتفكير التأملي) من التباين الكلى لهذه المهارات وللدرجة الكلية للتفكير التأملي راجع إلى استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن العمل على ترجمة وتحويل النظريات والأسس العلمية إلى كفاءات تعليمية ، يبدو أثرها واضحا في أداء المعلمين الذين تلقوا التدريب ،وذلك من خلال توظيف قدراتهم ومهاراتهم في استخدام الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تقدم المعرفة باستخدام مهارات متعددة ، كمناقشة الأفكار مع المعلمين المتدربين وإعطاء وقتا للتفكير والتأمل لاسترجاع المعلومات التي عرضت عليهم وربطها بالمواقف التعليمية المختلفة سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وذلك من خلال التخطيط ، والإعداد ، والملاحظة، والتقويم، ووعي المعلم ونمو قدرته على تنفيذ مسؤوليات التدريس التي تشتمل على الحوار والمناقشة، وحسن الإنصات للمتعلمين وحرية الفكر والرأي من خلال العصف الذهني، ومهارات طرح الأسئلة باختلاف أنواعها، وتشجيع العمل التعاوني،مما ساعد على تنمية التفكير التأملي لديهم .كذلك قد يعزى تفوق المعلمين في القياس البعدى في اختبار التفكير التأملي إلى إسهام هذه الإستراتيجيات في تركيز أفكارهم، والتعمق فيها، وتكوين بناء مفاهيمي راسخ، بالمقارنة بالأساليب التقليدية المتبعة في عمليتي التعلم والتعليم .فتصميم خرائط مفاهيمية وطرح أسئلة ذاتية وتبادل الآراء من خلال العصف الذهني أثناء سير التدريب قد أثر بشكل واضح في تنمية تفكيرهم التأملي. ويتفق ذلك مع قول**Richard ,2012** في(**سهير غانم ٢٠١٦**) بأن المفكر المتأمل الناقد يكون قادر على طرح أسئلة ومشكلات حيوية ، ويجمع ويعنون المعلومات المرتبطة بها ، ويستنتج الأسباب

والحلول المستخلصة ، ويفكر بعقل متفتح ، ويتواصل بكفاءة مع الآخرين لاستنتاج حل للمشكلات المعقدة .

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج كل من كيرك (Kirk ٢٠٠٠) وكيم (Kim,2005) وبيرد وآخرون (Baird et al,) ومحمد سليمان (٢٠٠٥) وكوثر جميل و سالم بلجون (٢٠١٠) و أسماء عاطف (٢٠١٢) وبكر سميح وآخرون (٢٠١٣) ورشا السيد(٢٠١٦) والتي أكدت جميعها على فاعلية البرامج القائمة على ما وراء المعرفة بشكل كبير في تنمية عمليات التفكير وخاصة التفكير التأملي، وتحسين القدرة على استخدامها وإداراتها. وتحسين نوعية التعلم داخل و خارج المدرسة.

في حين اختلفت النتائج مع نتائج دراسة كان (Can,2015) التي توصلت الى عدم وجود فروق في التفكير التأملي بعد تطبيق البرنامج. وترى الباحثة أهمية تدريب المعلمين على مهارات التفكير التأملي كي يسايروا التطورات والتعقيدات التي يواجهونها و يلحقوا بالطفرة السريعة في تدفق المعلومات ذلك لان استخدام هذا النوع من التفكير يؤدى إلى استقبال المعلومات الخارجية بايجابية وربط المعلومات بعضها ببعض فضلا عن تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة وتطوير مهارات التفكير العليا . فمن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين لبناء مجتمع المعرفة لمواجهة التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية المهارات العليا للتفكيروأصبحت برامج تعليم التفكير وتنميته هدفًا رئيسًا من أهداف المؤسسات التربوية، وعليه فإن الكثير من القائمين على العملية التعليمية يتفقون على ضرورة تعليم التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين، خاصة أن هناك دولاً تبنت هذه الوجهة في عملياتها التعليمية ومنها اليابان وأمريكا وسنغافورة وماليزيا وغيرها الكثير إذ يُعتبر المعلم حسب معطيات القرن الحادي والعشرين مسؤولًا مباشرًا عن تنمية أنماط التفكير لديه و لدى المتعلمين، (أحمد عوضة ويحيى عبد الحميد، ٢٠١٢)

الفـــرض الثـــاني ويـــنص علـــى انـــه: توجـد فـروق دالـة إحصـائيا بـين متوسـطات درجـات معتقـدات الكفـاءة المهنيـة للمجموعـة التجريبيـة فـى القياسـين القبلـى والبعـدى لـدى المعلمـين غيـر المـؤهلين تربويـا بمحافظـة الإسماعيلية لصالح القياس البعدى .

وللتحقـق مـن هـذا الفـرض تـم اسـتخدام اختبـار "ت" عينـات مرتبطـة (Paired Samples T Test)، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدى في معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين

معتقدات للكفاءة المهنية	القياس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة	"ت"	حجم التأثير
البعد المعرفي	القبلي	٦٠	٢٣,٢١	٢,٣٣	٥٩	٠,٠١	٤٠,٥٠	٠,٩٦
	البعدى	٦٠	٥٥,٧١	٥,٨٣				
البعد المهارى	القبلي	٦٠	٢٢,٩٦	٢,٣٦	٥٩	٠,٠١	٢٧,١٥	٠,٩٢
	البعدى	٦٠	٤٢,٧٠	٥,٠٩				
البعد الوجداني	القبلي	٦٠	٢٢,٠٠	٣,٧٠	٥٩	٠,٠١	٥,٠٦	٠,٢٩
	البعدى	٦٠	٢٥,٤٦	٣,٤٦				
الدرجة الكلية	القبلي	٦٠	٦٨,١٨	٦,٠٠	٥٩	٠,٠١	٣٢,٦٤	٠,٩٤
	البعدى	٦٠	١٢٣,٨٨	١١,١٦				

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة " ت " في الكفاءة المعرفية والكفاءة المهارية والكفاءة الوجدانية والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)، لصالح القياس البعدى، وهذا يعنى تحقق صحة هذا الفرض، أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الكفاءة المعرفية والكفاءة المهارية والكفاءة الوجدانية والدرجة الكلية، كما يتضح أيضا أن قيمة حجم التأثير مرتفعة جدا، حيث بلغ قيمة حجم تأثير (٩٦%) من التباين الكلى لبعد الكفاءة المعرفية، و(٩٢%) من التباين الكلى لبعد الكفاءة المهارية، و(٢٩ %) من التباين الكلى لبعد الكفاءة

الوجدانية و(٩٤%) للدرجة الكلية لمعقدات الكفاءة المهنية راجع إلى استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريب على الذكاءات المتعددة، وهذا يدل على فاعلية تدريب المعلمين غير المؤهلين تربويا على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تحسين وعيهم وثقتهم ومعتقداتهم بكفاءتهم المهنية، ويمكن عزو ذلك إلى أن مهارات وإستراتيجيات ما وراء المعرفة تعتمد على المعتقدات التي يدركها المعلمون عن أنفسهم ، حيث تساعد الكفاءة المهنية للمعلمين في توظيف المعارف والمعلومات والمهارات التي تعلموها والاستفادة منها، لذا فان زيادة ثقتهم في كفاءتهم المهنية يكون محصلة لما اكتسبوه من مهارات و إستراتيجيات ما وراء المعرفية و توظيفها في فهم المادة التدريبية القائمة على فهم المعلمين وعلى تطبيق مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة داخل الصف الدراسي ، حيث إن الكفاءة الذاتية تتوسط بين ما لدى الفرد من معارف ومهارات وإستراتيجيات ما وراء المعرفة وبين أدائه الفعلي ، و يميل الأفراد إلى استخدام الإستراتيجيات التي سبق وان نجحوا في استخدامها . كما أن استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل العصف الذهني، و التساؤل الذاتي وإعادة صياغة الأفكار وتلخيص المعلومات والعمل الجماعي أثناء تدريب المتعلمين على الذكاءات المتعددة أتاحت فرصاً عديدة لهم للتعامل مع محتوي المقرر من خلال قيامهم بعمليات عقلية ترتبط بفهم هذا المحتوى بشكل جيد وبالتالي يكون تعلمهم فعال في القيام بدور ايجابي وفاعل في العملية التعليمية. كما يكمن السبب وراء ذلك في أن المتعلمين كانوا يعطون أنفسهم فرصة التأمل في التجربة التي مروا بها، حيث أن غالبيتهم يتوقفون بعض الوقت ليسألوا أنفسهم لماذا يفعلون شيئا ما، ويسألون أنفسهم عن إستراتيجياتهم التعليمية التي ينبغي عليهم ان يستخدموها في إنجاز مهمة ما، وفي الوقت نفسه يفكرون في تقييم كفاءتهم اللازمة لأداء المهام المطلوبة منهم. وقد يعزى فاعلية البرنامج التدريبى الى تضمين التدريب مجموعة من الانشطة والمهام التدريبية الحديثة التى تمس المجال المهنى والتربوى مما اثار دافعية المتعلمين (المتدربين) نحو

انجاز تلك الانشطة والمهمات المطلوبة بشغف، وبالتالى احدث ذلك تحسنا ملحوظا فى مهارات التفكير التأملى ومعتقدات الكفاءة المهنية لديهم، حيث ركزت هذه الانشطة على عملية التفكير نفسها فبدلا من ان يركز على لماذا نفكر؟ اصبح التركيز على كيف نفكر ؟. كذلك فان المناقشات والحوارات بين المتعلمين اثناء الجلسات التعاونية ساعدت على نمو التفكير التأملى وهذايتفق مع ما اشارااليه جريفت وفريدن (Griffith & Fireden ,2000) ان من احدى طرق تنمية التفكير التأملى المناقشات والجلسات الحوارية التى تناقش موضوعات معينة. كما ان الربط بين موضوعات الذكاءات المتعددة المطروحة وبين الواقع التربوى داخل حجرة الصف، ومواقف الحياة العامة ساعد على تحسن نظرة المتدربين الى كفاءتهم وامكانيتهم، وتطوير ابنيتهم المعرفية اثناء التعامل مع المواقف والمادة التدريبية.

كذلك يمكن إرجاع هذه النتائج إلى المرحلة العمرية الكبيرة للعينة التي تزدهر فيها قدرات ما وراء المعرفة وممارسة التفكير المجرد.وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج عبد الناصر احمد ومصعب حسن (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية للمتعلمين ، و مع ما أشار إليه بال (Ball ,2009) من أن المعلمين ذوو الكفاءة العالية هم من لديهم نسبة عالية من الوعي وراء المعرفي عن أنفسهم ويستطيعوا تغيير الإستراتيجيات التي يستخدمونها لتحقيق الأهداف المرجوة. وكذلك يسري السيد (٢٠٠٧) الذي أشار إلى أن الكفاءة المعرفية لدى المعلمين ترتبط بالمعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي، والكفاءات الوجدانية المرتبطة باستعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، ودراسة سنجور(Sungur,2007) التي أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية للمتعلمين كانت منبئ باستخدامهم لإستراتيجية ما وراء المعرفة، ودراستا كنشى (Kenichi,2006) وكونتيو(Contiuho,2008) اللاتي

توصلتا إلى أن الكفاءة الذاتية تتوسط العلاقة بين خبرات ما وراء المعرفة والتخطيط للأهداف والأداء .كذلك دراسة احمد رمضان (٢٠١١) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة في تنمية الكفاءة المهنية والاجتماعية لدى طلاب كلية التربة بالوادي الجديد .

وفيما يتعلق بالتأثير الايجابي للإستراتيجيات ما وراء المعرفة على أبعاد الكفاءة المهنية، يمكن إعزاء ذلك نتيجة لارتباط البعد المعرفي، والمهارى، والوجداني للكفاءة المهنية للمعلمين بوعيهم وثقتهم بقدراتهم حول استخدام مهارات وإستراتيجيات ما وراء المعرفة ، خاصة حين يطرحون أسئلة مثل ماذا اعرف عن ؟ التي تعكس ما يملكون من معلومات. ومتى ولماذا تستخدم هذه المهارات وكيفية تطبيقها وتعميمها في المواقف المشابهة ؟ لأن الأفراد يحتاجون إلى الإحساس بالكفاءة كي يستطيعوا تطبيق ما يعرفونه من مهارات معرفية وما وراء معرفية بشكل مستمر وبانتظام (Bandura,1997).

ويتفق ذلك معى ما أشار إليه بال(Ball,2009) من أن المعلمين ذوي الكفاءة العالية هم من لديهم نسبة عالية من الوعي ما وراء المعرفي عن أنفسهم ، ويستطيعوا تغيير الإستراتيجيات التي يستخدمونها لتحقيق الأهداف المرجوة.ومما سبق يتضح من النتائج الأثر الكبير لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين درجة معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين المتدربين غير المؤهلين تربويا .

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الدور الذي تلعبه إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية وتمكين المعلمين المتدربين غير المؤهلين تربويا من مهارات التفكير العليا، حيث إن هذه الإستراتيجيات وفرت مصادر متنوعة للحصول على المعلومات، وساعدهم على امتلاك الطرق والإجراءات المناسبة للتحكم وضبط الموقف التعليمي والاستفادة منها في تطوير الأداء التدريسي، لذا فقد أصبح التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها مطلبا ضرورياً. حيث تلعب مهارات وإستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي دورا بارزا في رفع

كفاءة العملية التعليمية، والوعي بالعمليات والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم ومواجهة الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون في الفهم والتخطيط وحل المشكلات .حيث يتطور تفكير ما وراء المعرفة مع تقدم العمر؛إذ أن الأفراد مع تقدمهم في النمو المعرفي يطورون مجموعة من الإستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تذكر المعلومات وضبطها ومراقبة تفكيرهم.

الفرض الثالث و ينص على انه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (Paired Samples T Test) عينات مرتبطة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول(١٥): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين القياسين البعدى والتتبعي في مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	القياس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	
التخطيط التأملي	البعدى	٦٠	١٨,٢٥	٣,٤٣	٥٩	٠,٥٥٤	٠,٥٨	غير دالة
	التتبعي	٦٠	١٨,٢٠	٣,٣٨				
الحوار التأملي	البعدى	٦٠	١٩,٣١	٣,٤١	٥٩	٠,٣٣٧	٠,٧٣	غير دالة
	التتبعي	٦٠	١٩,٠٦	٣,٣٣				
الانفتاح الذهني	البعدى	٦٠	١٤,٩٥	٢,٩٥	٥٩	٠,٠٣٠ –	٠,٩٧	غير دالة
	التتبعي	٦٠	١٤,٩٦	٣,٠٠				
التقييم الذاتي	البعدى	٦٠	١٨,٣٥	٣,٦١	٥٩	٠,٠٥٥	٠,٩٥	غير دالة
	التتبعي	٦٠	١٨,٣١	٢,٩٧				
الملاحظة المركزة	البعدى	٦٠	١٦,٦٥	٢,١٩	٥٩	-١,٥٧	٠,١٢	غير دالة
	التتبعي	٦٠	١٧,٣٥	٢,٨٦				
الدرجة الكلية	البعدى	٦٠	٨٧,٥١	١٠,٤٤	٥٩	٠,٢٧٤ –	٠,٧٨	غير دالة
	التتبعي	٦٠	٨٧,٩٠	٦,٣١				

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة "ت " في التخطيط التأملي والحوار التأملي والانفتاح الذهني والتقييم الذاتي والملاحظة المركزة والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين

البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي. وهذا يعنى امتداد تأثير استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على درجة التفكير التأملي لدى المعلمين كما ان استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل العصف الذهني، والتساؤل الذاتي، وإعادة صياغة الأفكار وتلخيص المعلومات والعمل الجماعي أثناء تدريب المتعلمين على الذكاءات المتعددة أتاحت فرصاً عديدة لهم التعامل مع محتوي المقرر من خلال قيامهم بعمليات عقلية ترتبط بفهم هذا المحتوى بشكل جيد اثناء تدريسهم، وبالتالي يكون تعلميهم فعال ودورهم ايجابي وفاعل في العملية التعليمية.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى الاتجاه الايجابي لهؤلاء المعلمين نحو تطوير أنفسهم وحبهم لموضوعات المادة المقررة المرتبطة بالذكاءات المتعددة من حيث أنواعها وإستراتيجياتها وأنشطتها وتطبيقاتها داخل حجرة الدراسة وأوراق العمل التي طبقوها أثناء التدريب، فضلا عن أن التحاقهم بهذا البرنامج كان من منطلق الرغبة الذاتية للتعلم، وهذا ما لاحظته ولمسته الباحثة أثناء التدريب. فممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية. وممارسته للتفكير التأملي، له أهمية كبيرة باعتباره معيارًا أساسيًا من معايير إعداده، ولما له من دور في نموه المهني من جهة وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم التلاميذ من جهة أخرى.

الفرض الرابع وينص على: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في معتقدات الكفاءة المهنية فى التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى لدى المعلمين غير المؤهلين تربويا بمحافظة الإسماعيلية.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired Samples T Test) ، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول(١٦): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين القياسين البعدى والتتبعي في معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين

معتقدات للكفاءة المهنية	القياس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	"ت"	مستوى الدلالة	
البعد المعرفي	البعدى	٦٠	٥٥,٧١	٥,٨٣	٥٩	٠,٦٨٢ –	٠,٤٩	غير دالة
	التتبعي	٦٠	٥٦,٤٥	٩,١٩				
البعد المهارى	البعدى	٦٠	٤٢,٧٠	٥,٠٩	٥٩	١,٦١	٠,١١	غير دالة
	التتبعي	٦٠	٤١,٦٥	٦,٢٨				
البعد الوجداني	البعدى	٦٠	٢٥,٤٦	٣,٤٦	٥٩	٠,٩٩٥ –	٠,٣٢	غير دالة
	التتبعي	٦٠	٢٦,١٠	٣,٩٥				
الدرجة الكلية	البعدى	٦٠	١٢٣,٨٨	١١,١٦	٥٩	٠,٠٤٣	٠,٩٦	غير دالة
	التتبعي	٦٠	١٢٣,٨٠	١٧,٩٨				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة "ت" في الكفاءة المعرفية والكفاءة المهارية والكفاءة الوجدانية والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية في معتقدات الكفاءة المهنية. مما يدل على التأثير الكبير وفاعلية التدريب باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين بأبعادها المختلفة حيث امتد تأثيره عليهم بعد شهر ونصف من الانتهاء من التطبيق البعدى مما يعطى ثقة في كفاءة البرنامج المعد.

وهكذا فإن تطوير مهنة التعليم ودعمها تتطلب تنمية كفاءة المعلم تربويا وأكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا وقيميًا، لتمكينه من التفاعل مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر حيث تلقى الاحتياجات المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين اهتمامًا كبيرًا في إطار مفهوم المهنة، ولهذا لابد من متابعة تدريبه بشكل مستمر طيلة حياته المهنية وبشكل يتكامل مع الإعداد قبل العمل ويكون امتداداً طبيعيا له، بصفة خاصة المعلم غير المؤهل تربويا بحيث يمكنه من متابعة المستجدات في الميدان التربوي ومن معالجة أوجه القصور في إعداده الأولي .

التوصيات: في ضوء نتائج البحث فانه يمكن وضع التوصيات التالية :

١. إجراء المزيد من التدريبات للمعلمين في جميع المراحل الدراسية على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لما لها من اثر ايجابي على التفكير التأملي والكفاءة المهنية لديهم .

٢. وضع البرنامج المقترح والمطبق بالبحث الحالي في الاعتبار والعمل على تطبيقه لرفع الكفاءة المهنية لدى شرائح مختلفة من المعلمين مثل معلمي التربية الخاصة ورياض الأطفال.

٣. يوصى البحث المعلمين بالحرص على إكساب الطلبة مهارات ما وراء المعرفة من خلال حفزهم على أداءها وتنميتها أثناء عملية التعلم ، مما يسهم أيضا في بناء كفاءتهم الذاتية .

٤. ضرورة تكثيف البحوث المرتبطة بمهارات التفكير التأملي وما وراء المعرفة وعلاقاتها بجودة أداء المعلم والمخرج التعليمي .

٥. تدريب المعلمين قبل الخدمة واثناءها على نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في المجال التربوي مما يساعد على الاستفادة من قدرات الطلاب على الوجه الأمثل ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد رمضان (٢٠١١) .**فاعلية برنامج تدريبي ما وراء معرفي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية والاجتماعية بالوادي الجديد.** رسالة دكتوراه لدى طلاب كلية التربية غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط .

٢. أحمد عوضه ويحيي عبدالحميد. (٢٠١٢) معلم القرن الحادي والعشرين . **مجلة المعرفة .**

٣. اسماء عاطف (٢٠١٢) .**أثر استخدام استراتيجيات ما وا رء المعرفة في تنمية مها ارت التفكير التأملي في منهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى** .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة الأزهر ، غزة .

٤. اسماء مبروك (٢٠٠٦) . **اثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الاساسى** . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٥. أشرف عبد الهادي (٢٠١٠). **فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦. أمينة الجندي، ومنير صادق (٢٠٠١) . فعالية استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو السعات العقلية المختلفة. المؤتمر العلمي الخامس

التربية العلمية للمواطنة ، المجلد الاول، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧. أيمن سعيد (٢٠٠٢). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء. **المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلدالاول** .

٨. باسم صالح (٢٠١١) . **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (٢٠٠٨)** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة.

٩. بكر سميح ومحمد عبد الوهاب، وازدهار جمال. (٢٠١٣). اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات** ، العدد (٣٠) .

١٠. جابر عبدالحميد (١٩٩٩). **إستراتيجية التدريس والتعلم . القاهرة** : دار الفكر العربي .

١١. جيهان يوسف (٢٠٠٩). **أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة.** رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

١٢. حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

١٣. حصة الحارثى (٢٠١١) . **اثر الأسئلة السابرة فى تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية . المملكة العربية السعودية .

١٤. حمدي الفرماوى ووليد رضوان (٢٠٠٤). **الميتامعرفية بين النظرية والبحث.** القاهرة: مكتبة الانجلوالمصرية .

١٥. خليل محمد وخضر كاظم (٢٠٠٠). **نظرية المنظمة.** عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٦. اسامة ربيع (٢٠٠٨) . **التحليل الاحصائى باستخدام SPSS** . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

١٧. دينا احمد (٢٠١١) . **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الاعدادى.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي .

١٨. رشا السيد (٢٠١٦). **برنامج قائم على استخدام ما وراء المعرفة في تنمية مهارات استخدام الأدلة التاريخية وبعض مهارات التفكير التأملي لدى الطالب المعلم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس

١٩. رشا محمود (٢٠٠٧). **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.

٢٠. رشدي طعمية وحسن غريب (١٩٨٦) . **مهارات المعلم** (ط.٢) . القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١. سميرة عطية (٢٠١١) . فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طالب الصف أألول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي، **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** جامعة عين شمس . القاهرة.

٢٢. سناء كاظم (٢٠١٣) . الكفايات المهنية لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الانكليزية في المدارس الثانوية الخليجية دراسة ميدانية للعام الدراسي ٢٠١١ – ٢٠١٢. **مجلة الخليج العربي**، المجلد(٤١) ، العدد (١-٢) .

٢٣. سهير غانم (٢٠١٦). **استراتيجية قائمة على التعلم التحويلى لتنمية التفكير التأملى الناقد والكتابة التأملية في مادة اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراه (تحت النشر)، كلية التربية، جامعة قناة السويس .

٢٤. سهيلة الفتلاوى (٢٠٠٤). **كفايات التدريس المفهوم والتدريب والأداء.** عمان: دار الشروق.

٢٥. شيماء محمد (٢٠١٤) . برنامج قائم على نظرية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية. **مجلة دراسات عربية في علم التربية والنفس**، المجلد (٣)، العدد (٤٧) .

٢٦. عبد الحميد حسن (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم. **مجلة اطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة**، منتدى دراسات وبحوث .

٢٧. عبد العزيز النجادى (٢٠٠١). **القياس والتقويم في العملية التربوية** (ط.٢). الرياض : وزارة التربية والتعليم.

٢٨. عبدالغفار حنفى (٢٠٠٦). **أساسيات إدارة منظمات الأعمال**. الإسكندرية: الدار الجامعية بالإسكندرية.

٢٩. عبد الناصر احمد ومصعب حسن (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفى وعرقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا فى ضؤ بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد(١٤)، العدد (٤) .

٣٠. عبد الله خطايبة وعدنان البدور (٢٠١٤) . اثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة فى تدريس العلوم فى اكتساب طلبة الصف السابع الاساسى لعمليات العلم . **مجلة الخليج العربى** ، العدد (٩٩) .

٣١. عمر مغربي (٢٠١١). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة أم القرى .

٣٢. عمر حسن (٢٠٠٣).**استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة للتعلم والتعليم** (ط.٣).القاهرة: عالم الكتب.

٣٣. عمر دحلان (٢٠٠٩). تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين . بحث مقدم فى **المؤتمر التربوي. المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول .**

٣٤. غادة الشربيني (٢٠٠٤). تقويم أداء العلم الجامعي في ضوء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية . **بحث مقدم لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.** التحديات والتطوير، جامعة الملك سعود، الرياض .

٣٥. غازي طاشمان وسعود الخريش ،و مفضي المساعيد ،و محمد المقصقص (٢٠١٢) .أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء . **مجلة الجامعة**

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرين، العدد الأول ، الاردن .

٣٦. فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥، ديسمبر). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. **مجلة التربية العملية**، المجلد (٨)، العدد (٤)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٧. فتحى الزيات (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات** . المنصورة : دار الوفاء.

٣٨. فتحي جروان (٢٠٠٣). **تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

٣٩. فوزي الشربينى، وعفت الطناوى (٢٠٠٦) .**استراتيجيات ماوراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المنصورة** : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٤٠. كوثر جميل وسالم بلجون (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. **اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم** :رؤى ونماذج و متطلبات، السعودية، ٦٠٧-٦٣٠.

٤١. مجدى ابراهيم (٢٠٠٥) . **التفكير من منظور تربوى تعريفه – طبيعته – مهاراته – تنميته –انماطه** . القاهرة : عالم الكتب.

٤٢. محمد المصرى (٢٠٠٣). **تعليم التفكير فى الدراسات الاجتماعية.** عمان: مطبعة الروزانا .

٤٣. محمد سليمان (٢٠٠٥) . **فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية التفكير التأملى لدى عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

٤٤. محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة.** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٥. محمد كمال سليمان (٢٠٠٢). تصور المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في مصر، **مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربية،** الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

٤٦. محمود حسن (٢٠٠١) . مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة .**مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية،** المجلد (١٣)، العدد (١).

٤٧. محمود شديفات (٢٠٠٧). **اثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرأنى في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ،الأردن .

٤٨. مريم الاحمدى (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وا رء المعرفة في تنمية بعض مهارا ت القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة . **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد (٣).

٤٩. منى شهاب (٢٠٠٠). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير ألابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . **مجلة التربية العملية،** المجلد (٣)، العدد (٣).

٥٠. منى فيصل (٢٠٠٣) . **تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم فى التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٥١. نادر فتحي، وعبير صالح.(٢٠١٥) . الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة المهنية . **مجلة كلية التربية** ، عين شمس ، العدد (٣٩) .

٥٢. نبيل عبدالهادى (٢٠٠٢). **المدخل إلى القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي.**(ط.٢). عمان: دار وائل.

٥٣. يس عبد الرحمن (٢٠٠٠). **التدريس وإعداد المعلم** . (ط.٣) . الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٥٤. يسرى السيد (٢٠٠٧). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، **مركز الانتساب الموجه بابوظبي.**

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Anderson, A., Hattie, J . & Hamilton, R .(2005). Locus of control, Self- efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success? ***Educational Psychology***, 25(5) .

2. Baird, J . (1999) .The importance of reflection in improving Since Teaching and Learning. ***Journal of Research in Since Teaching***, Vol.28, No. 2 , 34-56

3. Ball, F. (2009). Towards a Theory of Generative Change in Culturally and 46(1), 45-72.Linguistically Complex Classrooms. ***Journal of American Educational Research.***

4. Bandura, A., & Wood, A. (1989) . Effect of perceived controllability and performance standers on self-regulation of complex decision making **.** ***Journal of personality and Social Psychology***, 56 (5)

5. Bandura, A.(1997). ***Self-Efficacy, The exercise of control*** . Stanford University, New York , W.H . : Free Man and Company.

6. Biongan, A .(2015). Reflective Thinking Skills of Teachers and Students' Motivational Preferences: The Mediating Role of Teachers' Creativity on Their Relationship. ***International Journal of Novel Research in Education and Learning***, Vol. 2, Issue 5, 13-25

7. Brown, A., Wiley, F., Wolitzky-Taylor, K., Roy-Byrne, P., Sherbourne, C., Stein, B., & Craske, G. (2014). Changes in self-efficacy and outcome expectancy as predictor of anxiety outcomes from the CALM study. ***Depression and Anxiety***, 31(8), 678-689.

8. Can , S .(2015) .Pre-service science teachers' reflective thinking skills toward problem solving ***.Educational Research and Reviews***, Vol.10 , pp. 1449-1457 , May

9. Choy, S.,&Oo, P. (2012) .Reflective thinking and teachingpractices :A Precursor for incorporating critical thinking in the classroom. ***International Journal of Instruction ,January***, Vol.5, No (1) .

10. Clark , C ., &Peterson , P . (1988) .***Teachers : Thought Processes*** . 3rd ed , New York : Macmillan.

11. Contiuho,S .(2008). Self-Efficacy , Metacognition . and Performance . ***North American Journal of Psychology*** , Vol. 10, No (1) .

12. Costa, L .(2000) . Teaching for Intelligence Recognizing Encouraging Skillful and Behavior . Retrieved form : ***http// WWW. Context .ICLB/ICI8/ Costa.Htm . On: 29 June.***

13. Cuevas, M., Fiore ,M ., Bowers , A ., & Salas ,E. (2004). Fostering Constructive Cognitive and Metacognitive Activity in Computer- based complex task training environments. ***Computers in Human Behavior***, Vol ,20 , No (2) .

14. Ertmer, P. & Newby, T. (1996). The expert learner Strategic, Self- Regulated, and Refflective. ***Instructional Science***,Vol, 24, 1-24 .

15. Flavell, J .(1976***). Metacognitive aspects of problem solving***. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

16. Flavell, J .Miller ,P ., &Miller,S. (1993 ***). Cognitive development*** , (3 rd edition) Englewood Cliffs. NJ :Prentice- Hall international . Inc.

17. Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making- ***Journal of Economic Perspectives***,Vol , 19, 25–42.

18. Gardner , H . (1991) ***the unschooled mind : How children think and how schools shoud teach*** .New York : Basic book. .

19. Gebhard , G. (1992) . ***Awareness of teaching: Approaches benefits, tasks***. Forum, V .40 , N . 4 ,pp 2 – 8.

20. Ghonsooly ,B . , Khajavy, E., & Mahjoobi,F. (2014) . Self-Efficacy and Metacognition as Predictors of Iranian Teacher Trainees "Academic : A Path Analysis Approach. Procedia . ***Social and Behavioral Sciences,*** 98, 590-598.

21. Griffith, B., & Frieden, G. (2000). "Facilitating reflective thinking in counselor education". ***Counselor Education and Supervision.*** 40 (2). 82

22. Hartman, H .(2001). ***Metacognition in learning and Instruction*** . Dordrecht Netherland :Kluwer.

23. Heasman , P., & Adams , A. (1998) " Reflecting well on social work practice : professional competence , reflecting and research" . ***Educational Action Research,*** V. 6 , N . 2 ,pp 337 – 342 .

24. Hyerle, D .(2000) Thinking Map :Visual Tool for activating habits of mind . ***U.S.A. Association for curriculum development*** .

25. Kagan , J. (1982) " Conceptual impulsivity and inductive reasoning" . ***Child Development*** , VOL .37 ,pp 583 – 594

26. Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. etal]. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. ***Assessment and Evaluation in Higher Education***, VOL. 25 No(4), 381-395.1374.

27. Kenichi, A .(2006) . Relations among self- efficacy , goal setting , and metacognitive experiences in problem solving **.** ***Psychological Reports***, (98).

28. Kim ,Y.(2005) ***Cultivating Reflective Thinking : The Effects of a reflective thinking tool on leaders , learning performance and metacognitive awareness in the context of on – line learning***. A thesis in Instructional Systems The Pennsylvania State University. The Graduate School College of Education.

29. Kirk , R .(2000)." A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pri – service teachers***". College Student Journa***l , VOL . 34 , NO . 1 , pp115- 122.

30. Kitchener, K. (1994). Assessing Reflective Thinking within Curricular Contexts. ***Project Organization University of Denver, College of Education, Washington, D. C.6***

31. Kluwe,R.(1982). ***Cognitive Knowledge and executive control : Metacognition (In) D.R.Griffin*** (Ed) , Animal Mind –Human Mind, New York: Springer- Verlag.

32. Laistner , N .(2016). ***Metacognition and Student Achievement in Mathematics.*** *A thesis submitted to the Department of Education and Human Development of the College at Brockport, State University of New York,* in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Education.

33. Liakopoulou , M . (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? ***International Journal of Humanities and Social Science***. Vol. 1 No. 21 .Special Issue - December 2011 .

34. Maric, M., Heyne, D. , MacKinnon, D. , van Widenfelt, B., &Westenberg, P. (2013). Cognitive mediation of cognitive-behavioral therapy outcomes for anxiety-based schoolrefusal.***Behavioral and Cognitive Psychotherapy***,VOL 41, No .5.

35. Markley, C. , Miller, H., Kneeshaw, T., & Herbert, B. (2009). The Relationship between Instructors' Conceptions of Geosciences Learning and Classroom Practice at a Research University. ***Journal of Geosciences Education,*** VOL, 57 , NO. 4, 264-274.

36. Mezirow, J . (1991) . ***Transformative dimensions of adult learning***. San Frncisco, Jossey –Bass.

37. Milner ,H.(2003). Teacher reflection and race in cultural context :History .Meaning. ***Methodism in teachings" theory into practice*** . VOL 42, , NO 3 .

38. Norton, J. (1997) .Locus of control and reflective thinking in pre service teacher **.** ***Education*** . VOL.117, NO 3.

39. Paris, S., Cross, D., & Lipson, M .,(1984) . Informed Strategies for learning : A program to improve children's reading awareness and comprehension . ***Journal of educational Psychology*** ,Vol. 176.

40. Powell, W., & Powell, O. (2011). Knowing our students as Learners ***http://www.ascd.org/publications/books /111011/*** chapters/Knowing-Our-Students-as-Learners.aspx 2011 Raw Data: US Department of Commerce, Beur.

41. Ridley,D., Schutz, P., Glanz,R .,& Weinstein, C.(1992) Self-regulated Learning :The interactive influence of metacognitive awareness and goal – setting . ***Journal of Experimental Educational Psychology,*** VOL.19, 460-475 .

42. Rodgers,C .(2002). Defining reflection: Anther look at John Dewey and Reflective Thinking, ***Teachers Collage Record***, VOL.104, NO. 4 .

43. Sahin,G., & Ovez,F.,(2012). An Investigation of prospective theachers "Reflective Thinking Tendency**.** ***International Conference on New Horizons In Education INTE***. ***2012, Procedio –Social and behavioral sciences*** .(55) -

44. Schon , D . (1983) .***The reflective practitioner: How professional think in action.*** London: Temple Smith.

45. Schraw , G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. ***Cotemporary Educational Psychology***, , Vol. 19, 460 – 475

46. Shwarzer, R., &Hallum, S., (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Mediation analysis Applied Psychology, ***An International Review Special Issue: Health and Well-Being***, Vol .57, 152-171 .

47. Skaalvik, E., &Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. ***Journal of Educational Psychology***, 99, 611–625.

48. Sungur,S .(2007).Modeling the relationships among students Motivation Beliefs Metacognitive Strategy Use and effort regulation . Scandinavian ***Journal of Education Research*** , VOL . 5.

49. Taggart, L., &Wilson , P. (1998) . ***Promoting Reflective Thinking in Teachers***. California: Corwin Press, Inc

50. Tillman ,C.(2003). Mentoring ,Reflection and Reciprocal Journaling . ***Theory into Practice***, Vol.42,No,3.

51. Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. ,& Hoy, K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. ***Review of Educational Research***, 68, 202–48.

52. Woolfolk, A. , Rosoff, B., Wayne, K .(1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. ***Teaching & Teacher Education***,VOL 6, NO 2 , 137-148.