مستويات التأمل الناقد وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود- دراسة مقارنة عبر ثقافية

اعداد

د .محمد أنور إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الإسكندرية

د. خالد حسن الشريف
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الإسكندرية

مجلة الدراسات التربوية والانسانية ــ كلية التربية ــ جامعة دمنهور
المجلد الخامس العدد(4) - الجزء الثالث- لسنة 2013

مستويات التأمل الناقد وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود- دراسة مقارنة عبر ثقافية

د .محمد أنور إبراهيم د. خالد حسن الشريف

الملخص

هدف البحث الحالي إلى دراسة مستويات التأمل الناقد والتمييز بينهـا فـي ضوء المدخل النظري للتأمل الناقد كحالة خاصة من التفكير الناقد وأداة مهمـة يستخدمها التربويون بفعالية في الحقل التربوي وكذلك هدف البحث إلى تفسير الاختلافات الجوهرية في الأداء على اختبار التأمل الناقد فـي ضـوء قضـايا ومشكلات مجالات الكفايات المهنية للمعلم كمتغير عبر ثقافي يمكن بحثه بـين عينة قوامها (89) طالب من طلاب جامعة الملك سعود كلية المعلمين كممثـل للثقافة التربوية السعودية، وعينة قوامها(169) طالـب مـن طـلاب جامعـة الإسكندرية كلية التربية كممثل للثقافة التربوية المصرية، كما هـدف البحـث كذلك إلى مقارنة وترتيب مستويات التأمل الناقد بين طلاب الجامعتين

وقد قام الباحثان بتصميم اختبار للتأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايـات المهنية للطالب المعلم وتم التحقق من تمتعه بثبات مرتفع بأكثر من طريقة كما تم التحقق من صدق بنيته العاملية إحصائياً حيث أسـفرت عمليـات التحليـل العاملي الاستكشافي وعمليات التحليل العاملي التوكيدي لطلاب كل جامعة عن استخلاص خمسة عوامل أساسية تمثل أبعاد التأمل الناقد التي تـم مراجعتهـا نظرياً وهي : تحليل الافتراضات، والوعي السياقي، والتفكر التخيلي، والتشكك التأملي، وتأمل الذات الناقد، وأمكن اثبات أنها تتجمع على متغيرواحد هوالتأمل الناقد بقيم مقبولة.

وأشارت نتائج مقارنة متوسطات الدرجات المعيارية لأبعاد التأمل الناقد لدى طلاب الجامعتين إلى ارتفاع متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود، وقد تمتع بعد

الوعي السياقي بأعلى متوسط لدى طلاب جامعة الملك سعود في حين تمتع بعد تحليل الافتراضات بأعلى متوسط لدى طلاب جامعة الإسكندرية.

وأشارت نتائج اختبار النسبة التائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **0.01** بين طلاب جامعتى الإسكندرية والملك سعود على بعض أبعاد اختبار التأمل الناقد" وهي تحليل الافتراضات، والتفكير التخيلي والدرجة الكلية لصالح طلاب جامعة الإسكندرية.

وأشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي كذلك إلى أن البناء التحتى لاختبار التأمل الناقد لم يتغير بالرغم من اختلاف ثقافة البيئتين (جامعة الإسكندرية – جامعة الملك سعود)، وقد أكدهذا التحليل تشبع كل مجموعة من المفردات على عامل معين من عوامل اختبار التأمل الناقد الخمسة، وخرج الباحثان بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

RESEARCH SUMMARY

The current research aimed to investigate levels of critical reflection, the theoretical approach considered critical reflection as a special case from critical thinking which is an important tool used by educators effectively in the educational field. The research also aimed to explain the fundamental differences in performance on the critical reflection test in light of the problems of professional competences of teachers. Professional competences were considered as a cross-cultural variable. The sample was derived from (89) students at King Saud University Teachers College as a representative of the Saudi educational culture, and a sample of (169) students at Alexandria University Faculty of Education as a representative of the Egyptian educational culture. The research also aimed to compare and order critical reflection levels between students of the two universities.

The researchers designed a critical reflection test which was based on some of the problems of professional competences for the student teacher. The test was reliability verified in more than one way. The exploratory factor analysis indicated that the test was valid. The affirmative factor analysis due to extracting five key factors represent critical reflection dimensions that have been reviewed theoretically these dimensions are: Assumption analysis, contextual awareness, Imaginative speculation, Reflective skepticism, and critical self-reflection, the factor analysis proved that these dimensions were grouped under one factor supposed to be critical reflection.

The results indicated that comparing averages standard scores of critical reflection dimensions for students at two universities showed that higher averages were that of students at the University of Alexandria., and the contextual awareness was the highest average among students in King Saud University while assumptions analysis was the highest Average of students at the University of Alexandria.

The T test results indicated that there are statistically significant differences at the level of 0.01 between the students of Alexandria University and King Saud University on some dimensions of critical reflection test these dimensions were: assumptions analysis, imaginative speculation and the total score in favor of students of the University of Alexandria.

The results of the affirmative factor analysis also indicated that to the latent structure of the critical reflection test has not changed despite the cultural differences in the sample (Alexandria University - King Saud University), the factor analysis affirmed that these dimensions were grouped under one factor supposed to be critical reflection, and finally the researchers set some recommendations and proposed researches.

المقدمة :

يعد التأمل جزء مكمل لعمليات التعليم والتعلم ؛ ويمكن رصده في كل عمليات التعلم بالجامعة، ويمكن أن يكون مكون مهم في ممارسات الحياة المهنية بعد التخرج من الجامعة.

والتأمل في حدود المعنى الشائع هوعملية مراجعة للخبرات التي يمر بها الفرد كي يتعلم الفرد من هذه المراجعة المزيد بالتالي يعد التأمل وسيلة لبناء المعرفة عن الذات وعن العالم الخارجي.حيث يشير برينجل وهاتشر(1999) **Bringle & Hatcher** إلى أن أنشطة التأمل تمثل حلقة وصل وجسر بين أنشطة خدمة المجتمع والمحتوى التربوي للمقرر، وذلك لانعكاس أنشطة التأمل على انتباه الطلاب بشكل مباشر وصولا على وجود تفسيرات جديدة من الاحداث وتوفير وسيلة يمكن من خلالها خدمة المجتمع وتفسيرها، لانه بقدر ما نقرأ النص ونتأملة بقدر ما نفهم بعمق .أما التأمل الناقد فهوعملية تحليل وتمحيص واختبار للخبرات المختلفة داخل سياق أكبر من القضايا على سبيل المثال القضايا ذات الصلة بالعدالة الاجتماعية، وتطوير المناهج، ونظريات التعلم، والسياسات التعليمية وقضايا الثقافة واستخدام التكنولوجيا وغيرها من القضايا. فضلاً عن أن التأمل الناقد هوأحد جوانب من عملية كبيرة وهى التأمل، لفهم التأمل الناقد بشكل صحيح نحتاج أولاً أن نعرف شيء ما عن عملية التأمل بشكل عام ولعل ما يميز عملية التأمل تركيزها على استخدام وتحليل الافتراضات.(**Brookfield,S.1995b**)

ويرى روبرت مالكولم (2005)**Robert Malcolm** أن التأمل الناقد يكون حالة لظهور دور العقل ويذكر أنه وعلى أيه حال أن الأهداف المهنية والفكرية في الحياة تكون على أساس ان التأمل الناقد يساعدك على تعزيز التفكير للمستقبل.

ويعرف ديوي Dewey(1933) التأمل على أنه مدارسة وبحث نشط ومستمر لأي معتقد أوشكل من أشكال المعرفة في ضوء الخلفيات التي تسانده والنتائج الأبعد التي يهدف إلى تحقيقها (Dewey, 1933:p9)

ويؤكد ديوي على أهمية ست خطوات للتأمل الناقد كممارسة منظمة للاستقصاء المطول والمنظومي والحاسم للتعليم والتعلم. وهذه للخطوات هي :-

- وجود خبرة.
- صنع استنتاجات من الخبرة.
- حالة من الارتباك والتردد والشك.
- تعدد الفروض.
- إعادة تشكيل الخبرة لإيجاد فرض.
- وضع الفرض موضع اختبار أوتنفيذ عمل معين.

ويتضح من الخطوات السابقة أنها تمثل إطار عمل مفاهيمي لدراسة الخبرات التي تمر بالمتعلم وكيفية بحثها باستخدام التأمل الناقد ؛ ويكون التركيز هنا على الطريقة التي يفسر بها الطلاب المعلمون أوالتربويون الخبرة المبنية على المعرفة الشخصية، وتحديد الخبرات المتناقضة مع بعضها، وكذلك تفسير المشكلات والقضايا من أكثر من منظور، وتعميم الأسئلة التي تقود إلى التغيير في إدراكاتهم لذواتهم وللآخرين ومعرفة أن هذه الإدراكات لابد أن تتعرض للتحول.

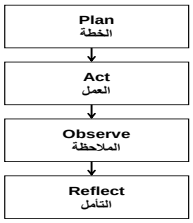
وكل ذلك لا يتم بمعزل عن النشاط العقلي الهادف للمتعلم فالتفكير الناقد بصفة عامة يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلاً عن الدقة في فحص الوقائع

وإدراك إطار العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أوتأثر بالنواحي العاطفية والآراء التقليدية الشائعة. (محمد أنور إبراهيم، 2006: ص 72-73)

ويعد التأمل الناقد حالة خاصة من التفكير الناقد حيث يتمثل التأمل الناقد في قدرة الفرد على التحقق من الافتراضات والبدائل باستخدام أساليب مثل التجريب وصولاً إلى الحقائق ؛ ويمكن القول بأن التأمل الناقد يبدأ بالملاحظة الدقيقة التي من خلالها يحاول المتعلم أن يصنع معنى للخبرة أوالموقف أوالحدث الذي أمامه فإذا نجح في ذلك بدأ في بحث كل الافتراضات المتعلقة بهذا الحدث – والتي يأخذها مسلماً بصحتها في البداية – ومن هنا يبدأ التأمل الناقد من خطوة تحليل هذه الافتراضات وصولاً إلى حدوث التحولات المرغوبة في المنظور للمعنى الذي تكون لهذه الخبرة.

مشكلة البحث

أشار كوستيلو2011 **Costello** إلى نموذج بحث النشاط "العمل"، وأنه يتكون من أربعة مراحل هى (الخطة **Plan** – العمل **Act** – الملاحظة **Observe** – التأمل **Reflect**)



شكل(1) نموذج بحث النشاط" العمل" الأساسي

وهذا النموذج له أصوله وتم العمل به بواسطة كيرت ليوين 1946 **Kurt Lewin** وتم الاستشهاد به في كثير من البحوث والدراسات وله تطبيقات في التعليم والتعلم لأنه يتضمن سلسلة من الأنشطة ويتطلب تنفيذها المرور بالخطوات الأربعة للنموذج وفيما يلى توضيح له:-

-الخطة : تعنى التخطيط لمسار العمل ينطوى على تغيير شيء في ممارستك بالضرورة.

- العمل : يقصد به تنفيذ التغيير .

-الملاحظة: يقصد بها مراقبة أوملاحظة لشيئٍ ما ليس كما ينبغي أن يكون وعليه يمكن تحسينه .

- التأمل : انظر ما تأثير التغيير الذي فعلته أى تغييرك أنت .(Costello ,**2011** :pp9-16)

إن مراقبة التأمل تحتاج إلى بعض الإجراءات والضمانات وقد حـــدد ميشـــيل باسي Michael Bassey 1998، روبسون Robson 2002 **ثمان** خطوات كنمـــوذج عمل يتكون من خطوات كأجراءات للعمل وهى:-

خطوة (1) :تحديد الاستفسار أوالتحري.

خطوة(2) :وصف الموقف التربوي.

خطوة(3) :تجميع وتحليل بيانات التقويم.

خطوة(4) :مراجعة البيانات والبحث عن التناقضات.

خطوة(5) : معالجة التناقضات بواسطة ادخال بعض التغيير.

خطوة(6) :رصد التغيير.

خطوة(7) : تحليل بيانات التقويم حول التغيير.

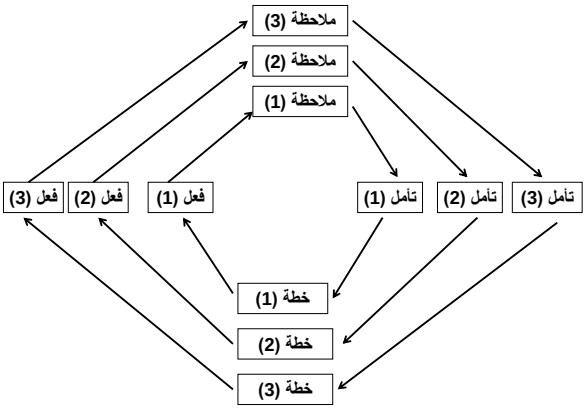
خطوة(8) :مراجعة التغيير والبت في الخطوة التالية اواللاحقة. (**Robson (Michael Bassey1998,2002**

وقد قدم دينسكومبى 2007 **Denscombe** نموذج الممارسة المهنية والتأمل الناقد فيها وأن التأمل الناقد يمكن من البحث والتقويم وإحداث التغيير ويوضح شكل (2) هذا النموذج:

شكل (2):نموذج بحث النشاط /العمل لدينسكومبى(2007)

وقد أشار دينسكومبي(2007)أن مستوى التأمل الناقد يحتوى على تحديد المشكلات وتقويم التغيير، مستوى البحث يحتوى على المنهجية وتحرى الدقة ومستوى التخطيط الاستراتيجي يحتوى على ترجمة النتائج في خطة العمل، ومستوى النشاط يحتوى على إثارة التغيير .(**Costello,**2011**:pp9-16**)

ويرى ديك(2002) **Dick** أن دورة عمل البحث والنشاط يمكن أن توصف بواسطة العمل الذي يؤدى إلى التأمل الناقد ومن ثم ربما لمزيد من الإجراءات لتنمية التفكير الناقد تكون من خلال بعض الأسئلة (ما فعلت؟ لماذا لا تفعل؟ ما الذى تعلمناه؟ كيف لنا أن نفعل ذلك بشكل مختلف في المرات القادمة؟ علاوة على ذلك فإن التأمل يلى العمل.أن تحقق الفهم واستخلاص الاستنتاجات والخطط الموضوعية يتم اختبار كل هذا من خلال النشاط لدورة بحث العمل/النشاط وهذا يتضح من خلال استعراض الشكل (3)



شكل(3): نموذج بحث العمل الموسع /الممتد

هنا الفكرة لإظهار أنه على الرغم من إنطواء البحث على إجراء دورة واحدة من التخطيط والعمل، والمراقبة والتأمل، فإنه يمكن أن يؤدي أيضاً إلى المزيد من الدراسات الطويلة والكبيرة داخل الأوساط التعليمية عن التأمل الناقد من خلال العمل والنشاط.**(Dick,2002:pp7-8)**

ويرى الباحثان أن كل الخطوات السابقة يمكن تضمينها في الكفايات والمهارات التربوية / المهنية داخل الصف لأنها تمثل إطار عمل داخل الصف فمن خلال الموقف التربوي تتضح قيادة الصف وعمل المشاريع الطلابية وتقويمها ويلاحظ أن الخطوة الأخيرة تتضمن عملية التقويم المستمر وعليه فإن إجراءات الخمسة عناصر السابقة لدينسكومبي(2007) **Denscombe** تحتوى على مهارات تربوية تكون بعض الكفايات التربوية.وعليه يريد الباحثان دراسة مستويات التأمل الناقد من خلال مواقف تحتوى على بعض الكفايات المهنية وعليه تتلخص **مشكلة البحث** في سؤال رئيسي **هوكيف يمكن دراسة مستويات التأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات المهنية لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود؟** وينبثق من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما ترتيب مستويات التأمل الناقد التي يحققها الطلاب المعلمين بكل من جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعتى الإسكندرية والملك سعود على أبعاد اختبار التأمل الناقد" تحليل الافتراضات – الوعي السياقي، التفكير التخيلي، التشكك التأملي، تأمل الذات الناقد" وماوجهة هذه الفروق إن وجدت؟
3. هل تختلف المكونات العاملية للتأمل الناقد لدى طلاب جامعتي الإسكندرية والملك سعود"؟

أهداف البحث

1- تنمية وعي الطلاب المعلمين بالعينة قيد البحث بأهمية التأمل الناقد كأداة مهمة يستخدمها التربويين بفعالية في أغراض متعددة.
2- بحث مستويات التأمل الناقد والتمييز بينها في ضوء المدخل النظري للبحث الحالي.
3- تفسيرالاختلافات الجوهرية في الأداء على اختبار التأمل الناقد في ضوء مجالات الكفايات المهنية للمعلم.
4- مقارنة وترتيب مستويات التأمل الناقد بين الطلاب المعلمين في كل من جامعة الإسكندرية، وجامعة الملك سعود في ضوء مشكلات الكفايات المهنية متعددة الثقافات.
5- تقييم القدرة على التأمل نقدياً في حلول لبعض مشكلات الكفايات المهنية لدى الطلاب المعلمين بالعينة قيد البحث.

أهمية البحث

الأهمية النظرية للبحث تكمن في تناوله لمتغير جديد نسبياً على البيئة العربية وهوالتأمل الناقد لدى عينة من الطلاب المعلمين وقد تناولت بعض الدراسات الأجنبية هذا المفهوم منها على سبيل المثال لا الحصر دراسات :بروكفيلد **Brookfield(1998)**،وستين **Stein(2000)**, ومارتنيز وآخرين,**Martinez et al(2011)** وفوك واسكلاند **Fook and Askeland(2007)** , وسميث**Smith(2011)** وأغلبها اتفقت على قلة عدد الدراسات الامبريقية التي تناولت التأمل الناقد؛ وهوما أرجعته بعض الدراسات إلى اختلاف المداخل النظرية لدراسة هذا المفهوم، واتفقت بعض الدراسات على أهميته للتفكير في القضايا والمشكلات الجدلية، ولذلك يسعى البحث الحالي إلى إلقاء الضوء على أدبيات التأمل الناقد كأداة مهمة للتفكير في القضايا الجدلية في الأوساط الجامعية والثقافية والتربوية بصفة عامة.

الأهمية التطبيقية : اتفقت أغلب الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث على أهمية التأمل الناقد كمتغير أساسي في بحوث تعليم وتعلم الكبار أوالراشدين (سن الدراسة الجامعية ومابعدها) مثل دراسات ميزيرو**Mezirow(1991)** وسميث **Smith(2011)**, وغيرها من الدراسات على أساس أن هذه المرحلة لديها من خصائص التكوين العقلي ما يسمح لأفرادها بتوظيف قدراتهم الذهنية في تحليل الافتراضات والتمييز بين أنواعها، والوعي بها والتفكير التخيلي لحلول المشكلات أوحسم الجدل حول قضية ما أوالوصول إلى مرحلة التحولات المامولة في منظوراتهم للمعاني التي تكونت في أحداث وخبرات سابقة.

واختلفت بعض الدراسات حول جدوى تعليم التأمل الناقد بشكل مباشر داخل حجرات الدراسة خصوصاً في ظل نقص الدراسات الامبريقية حول المفهوم واختلاف المداخل النظرية لدراسته .

وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية التأمل الناقد في البرامج التدريبية والتأهيلية قبل وأثناء الخدمة خاصة للتربويين كذلك العاملين في مجالات الرعاية الاجتماعية والصحية مثل دراسات فوك واسكلاند **Fook and Askeland(2007)**، وسميث**Smith(2011)** .

وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية التأمل الناقد في دراسة الاختلافات الثقافية واللغوية بين التربويين الذين ينتمون لبيئات مختلفة مثل دراسات مارتنيز وآخرين **Martinez et, al(2011)**،وشارما وآخرين**Sharma et al(2011)** ومكدوجال وديفيس **.McDougall and Davis(2011).**

في حين يرى طومسون وآخرون (2010)**,.Thompson et al** أن التأمل الناقد يؤدي إلى المصالحة والحفاظ على القيم والسلوكيات بشكل إيجابي، حيث وجد الطلاب أن تنشيط ودعم وتشجيع التأمل الناقد يفيد في حالات التعارض وعدم انسجام السلوكيات ؛ بمعنى أن عدم الانسجام يولد حالة من التأمل الناقد للسلوك.(**Thompson et al.,2010,pp 902-908**)

ومما يزيد من أهمية البحث الحالي بناء اختبار جديد للتأمل الناقد بأبعاده الخمس للبيئة العربية وهذا ما سيتضح من خلال تناول التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدى لمفردات كل بعد من الأبعاد الخمسة مكتملة.

مصطلحات البحث

1- **التأمل الناقد:** يعرفه الباحثان إجرائياً على أنه عملية ذهنية تدخل ضمن النشاط التأملي للمتعلم، وتتضمن استقصاء واعي للافتراضات التي يدركها وذلك من خلال تحليل هذه الافتراضات وتمييز أنواعها، والوعي بالسياق الذي تكونت فيه هذه الافتراضات وينتج عن هذه العملية العليا من التفكر مجموعة من التحولات لرؤية المتعلم لهذه الافتراضات وما ارتبط بها من معاني تاريخياً وثقافياً واجتماعياً وتربوياً.

وفي حدود البحث الحالي فإن التأمل الناقد عملية تتضمن في سياقها تحليل واعادة نظر وطرح أسئلة على نطاق واسع حول بعض المجالات منها مجال الكفايات المهنية / التربوية للمعلمين بهدف تطويرة وتحسينة مما ينعكس بشكل ايجابي على آدائه بالعمل بالميدان التربوي

2- **مستويات التأمل الناقد** :تتضمن في حدود البحث الحالي : يتضمن خمسة مستويات هي:- تحليل الافتراضات، والوعي السياقي والتفكر التخيلي والتشكك التأملي، وتأمل الذات الناقد.

3- **الكفايات المهنية للطالب المعلم**: يمكن تعريفها إدراكياً على إنها : "مجموعة من المهارات والمعلومات والسلوكيات التي يجب أن تتوافر لدى الطالب المعلم ليصبح قادراً علـــى أداء دوره فـــي التـــدريس" (أمينـــة كمـــال وعبـــدالعزيز الحر،2003:ص40)

الإطار النظري للبحث

إن التأمل الناقد هوعملية فحص للافتراضات المسبقة ومنظورات المعنى؛ والمظهر الحاسم للتأمل الناقد هوتأمل الذات الناقد، وهوأيضاً عملية فحص افتراضات الفرد الذاتية والمسبقة ورؤيته للمعنى.

ويعرف ميزيرو(1991) **Mezirow** التأمل الناقد على أنه طرح سؤال حول كيفية التحقق من المشكلة (طرحها وتحديدها في المقام الأول)، وعادة يتطلب الأمر العودة إلى التعلم السابق للتحقق من السير في الاتجاه الصحيح لحل المشكلة، ويؤكد أن ذلك يتطلب الوعي الناقد بالافتراضات المسبقة الذاتية والأمر يتطلب مواجهة وتحدي الانطباعات السابقة والتوقعات ومنظورات المعنى المرتبطة بها والتي صنعت المعنى لكل ما يحيط بنا وبالآخرين في العالم الخارجي المحيط. **(Mezirow, 1991:p9)**

ويقسم فريد وآخرون **Frid, et al(1998)** عملية التأمل الناقد إلى عدد من الأبعاد التي تعكس مستويات وأنشطة مختلفة من التأمل ؛ الأبعاد الثلاثة الأولى هي عمليات تأمل عادية أما الرابعة فخاصة بالتأمل الناقد :

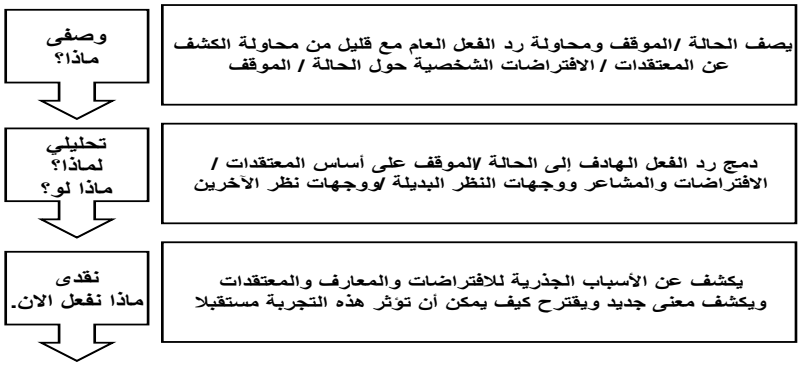
البعد الأول :- الملاحظات المتعمقة الهادفة للتدقيق والتوسع، وتتكون من خلال أطر عمل محددة ودقيقة (مثل خبرات التلميذ أثناء سنوات الدراسة).

البعد الثاني :- التوصيفات المركبة لما تم رصده أثناء الملاحظة.

البعد الثالث :- تكوين معنى لكل ما تم وصفه.

البعد الرابع :- التأمل الناقد وهوبمثابة إضافة العمق والرؤية البانورامية للمعاني عن طريق توجيه الأسئلة وربط المعاني بإطار واسع من القضايا المهنية والشخصية. **(Frid et al., 1998:p1)**

ويرى كل من بروكفيلد (1995b,1990) **Brookfield**، ميزيرو(1990) **Mezirow** انه يمكن تصور عملية التأمل الناقد من خلال الأوصاف والأسئلة المتضمنة في شكل (4)



شكل(4) عمليات التأمل الناقد من خلال الأوصاف والأسئلة المتضمنة

(Brookfield,1995 b,1990:pp 177-193) (Mezirow,1990)

ويشيرشيرما وآخرون **Sharma, et al.(2011)** إلى أن التأمل الناقد يرتبط بفكرة الممارسة التأملية عند جون ديوي **John Dewey (1933)** حيث يرى ديوي أن المرور بالخبرات والتأمل فيها ومن ثم السلوك تبعاً لها هوالعامل الحاسم في حدوث التحولات في إدراكنا لأنفسنا والآخرين. ويؤكد أن التأمل الناقد في هذه الخبرات هوالأساس للنجاح في كل عمليات التعليم والتعلم؛ حيث يرى ديوي أن

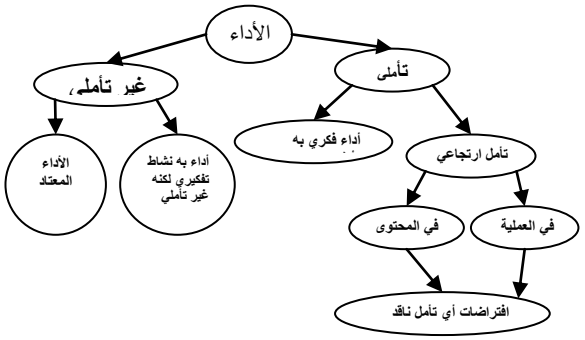
الخبرة في حد ذاتها لا تخلق التحول المرغوب في الأداء ولكن قــدرة المــتعلم على تكوين معنى من الخبرة أوالمعنى المدرك المبني على الخبرة.

وتبعاً لرؤية ديوي فإن الهدف من التأمل الناقد هوصنع معنى لخبرة الفرد التي بدورها تأتي بالتغيير المنشود لفهم الفرد ذاته والعالم المحيط بــه أي الــوعي بالذات، والوعي بالآخر.وإذا أردنا تطبيق هذه الفكرة على الخبرات التربويــة فإن فكرة ديوي عن التأمل الناقد هي تفاعل جدلي بين الذات والعالم المحيط.

وبدون هذا التفاعل لن يكون هناك فهم للذات أوفهم للعالم المحــيط أوللخبــرة وبالتالي لن يحدث التغيير المنشود في وعي الفرد أوحتى في عمليــة الــتعلم. **(Sharma et al, 2011:p11-12)**

يؤكد ميزيرو(1990)**Mezirow** على أهمية التأمل الناقد كهدف رئيس في تعليم الراشدين، وخاصة التأمل في الخبرات السابقة لمعرفة مدى تحقق ما تم تعلمه ضروري وأهم من تجهيز مخططات المعنى التي سبق تكوينها، ولكن هذه العملية من مراجعة الخبرة السابقة هي عملية تعلم بامتياز ولكن للأسف تجاهلها منظروالتعلم وعملياته. **(Mezirow, 1990:p6)**

ويوضح الشكل(5) رؤية ميزيرولموقع التأمل الناقد في الأداء التأملي الناقد



شكل (5) موقع التأمل الناقد من الأداء التأملي للفرد

وقد أشار ميزيرو(1995) **Mezirow** إلى مصطلح التأمل الناقد **ritical Reflection** الذي يشير إلى اختبار صحة الافتراضات والمعتقدات المبنية علــى الخبــرات السابقة ؛ وهي نوع من الاستجابة الواعية لحالة التناقض بين أفكارنا ومشاعرنا

وأفعالنا من جهة، والمحتوى من جهة أخرى.ويصف التأمل بأنه عملية إدراكية نغير بها من طريقة تفكيرنا ونغير واقعنا رمزياً وفعلياً ؛ إنه عمليـــة تحويـــل تركيزنا من إتجاه إلى آخر لتفسير ما نريد أن نعرفه، ونشعر به، ونعتقد فـــي صحته.**(Mezirow, 1995:p46)**

ويرى بروكفيلد**(1995) Brookfield** التأمل الناقد كمظهر واحد محدد لعملية أكبر تسمى التأمل، ويدعولدراسة العملية التأملية بعمق من أجل فهم التأمل الناقـــد، والمظهـــر المميـــز للعمليـــة التأمليـــة الناقـــدة هوتركيزهـــا علـــى قـــنص الافتراضات**Hunting Assumptions**، ويعرف الافتراضات على أنها المعتقـــدات التي نسلم بصحتها عن العالم المحيط بنا وموقعنا فيه، ولا نسعى إلـــى إثبـــات صحتها لوضوحها أولارتباطها بخبرات سابقة أوفترات زمنية طويلة عاشـــها المتعلم معتقداً في صحتها، بالتالي هوغير مستعد للحظة مصارحة مع الذات قد تكون نتيجتها اكتشاف زيف هذه الافتراضات أوأنها بلا معنى .

ويؤكد بروكفيلد أن الافتراضات تعطي المعنى والغرض لكينونة المتعلم، ومـــا يفعله وكل مايصدرعنه؛ والتحدي الأكبر في هذا المجال هوالوعي بالافتراضات الضمنية (غيرالمعلنة)، وهذا الجانب هوما يجعل عملية اقتنـــاص الافتـــراض صعبة بل ومعقدة وذلك لأنه ليست كل الافتراضات من نفس الفئة أوالنوع لذلك دعا بروكفيلد أيضاً إلى التمييز بين الافتراضات.**(Brookfield, 1995a:p2)**

يصنف ميزيرو**(1998) Mezirow** التأمل الناقد إلى :-

- التأمل الناقد للافتراضات والذي يركز على التعلم المتكامل(مثل نقد نص) من خلال إعادة هيكلة الهدف مع مدخل تنمية الأداء.
- تأمل الذات الناقد:- للافتراضات إعادة هيكلة مادية تركز على الجوانب الثقافية والنفسية من وجهة نظر الفرد للعالم، ومن خلاله نتحرر من التغيرات والتناقضات الثقافية غير المقبولة بما يسمح لنا بالمعالجة المفتوحة المبنية على إمكانية حدوث التحول.

ويرى بروكفيلد(1998) Brookfield أن الممارسة التأملية الناقدة تتضمن عملية استقصاء يقوم بها الممارسون لمحاولة استكشاف وبحث الافتراضات التي تحدد أطر عملهم.

ويميز بروكفيلد بين عمليات التأمل العادية والتأمل الناقد ؛ فليس كل التأمل ناقد من وجهة نظره؛ أي أن وظيفة التأمل الناقد من وجهة نظر التربويين ليست طرح أسئلة من قبيل: "ماذا فعلت اليوم؟" أو"هل تم ما فعلته بنجاح؟" ولكن عمل التأمل الناقد يكمن في محاولة كشف علاقات القوة، والتطرق للافتراضات التي لم يبحثها أحد من قبل والتي تشكل ممارساتنا التعليمية وربما لم تكن واضحة لنا من قبل.

ويشيرستين(2000)Stein إلى أنه بدون الاتفاق على جوهر الممارسة التأملية فلا يمكن اعتبارها استراتيجية تعليم وتعلم ؛ وقد تكون الممارسة التأملية عملية تعلم ارتقائية لها مستوياتها المتتالية، وتتأثر بقدرة المتعلم المعرفية، ورغبته في الاشتراك فيها، واتجاهه نحوالتغيير.وقد اتفق ستين(2000)Stein مع بروكفيلد (1998)Brookfield في تحديد أربع عمليات مركزية لتعلم كيفية التأمل نقدياً هي:-

تحليل الافتراضات Assumption Analysis

ويصف المجهودالذهني الذي يبذله الراشدون للوعي بمعتقداتهم وقيمهم وممارساتهم الثقافية وبناءاتهم الاجتماعية التي تنعكس على سلوكياتهم، وتقييم تأثيرها على الأنشطة اليومية.

وقد تكون الافتراضات مرتبطة بمحتوى ما، وقد تكون معتادة، وقد تكون سببية.،وتؤثر الافتراضات في تشكيل إدراكنا للحقيقة، وتتحكم في سلوكياتنا وتصف كيف يمكن تنظيم العلاقات، ويعد تحليل الافتراضات أول خطوة في عملية التأمل الناقد، ويوضح لنا انطباعاتنا الشخصية عن الحقيقة (الواقع).

الافتراضات الإطارية (البنائية)PARADIGMATIC ASSUMPTIONS

وتمثل أصعب أنواع الافتراضات فهي تستخدم في ترتيب العالم المحيط في تصنيفات أساسية؛ ومشكلتها أن الفرد لا ينظر لها على أنها افتراضات بل يسلم بصحتها على أنها بديل للحقيقة في ظل غيابها؛ويشير بروكفيلد a(1995) Brookfieldإلى عدد من الافتراضات البنائية التي واجهها خلال خبرته التدريسية منها: أن تعلم الكبار(الراشدين) موجه ذاتياً، وأن التفكير الناقد هووظيفة ذهنية تميز تعليم وتعلم الكبار(الراشدين)، وأن العمليات التعليمية الناجحة مع الكبار لابد أن تبنى على أساس ديمقراطي، وأن التعليم دوماً له بعد سياسي.

ويشير بروكفيلد إلى أن الافتراضات البنائية تتطلب جهد كبير في تحليلها وذلك لأنها تشبه الحقائق وتكتنفها خبرات متناقضة ولكن هذا لا يمنع بحثها نقدياً بعد مواجهة مثل هذه التناقضات.

الافتراضات التوجيهية Prescriptive Assumptions

وهي الافتراضات التي تظهر عندما نفكر في الكيفية التي يجب أن يسلك تبعاً لها المعلمون،وما الذي ينبغي أن تكون عليه الممارسات التعليمية الجيدة،وما الذي يجب على المعلمين والطلاب الملتزمين خلقياً أن يفعلوه تجاه بعضهم البعض، وحتماً هذه الافتراضات محاطة بالافتراضات البنائية (الإطارية)، ومن أمثلة ذلك إذا كنت كمعلم تعتقد أن الكبار(الراشدين) موجهون ذاتياً في موقف التعلم فإنك تعتقد أن أفضل تدريس هوذلك الذي يشجع الطلاب على أن يتحكموا في عمليات تصميم وإجراء وتقويم تعلمهم الخاص.

الافتراضات السببية Causal Assumptions

إنها الافتراضات عن كيفية عمل العناصرالمختلفة من العالم المحيط، والشروط التي يمكن تحتها أن يحدث التغيير، إنها عادة موضحة في مفردات تنبؤية.

مثال لافتراض سببي: يمكن أن يكون:-" إذا استخدمنا عقود التعلم learningcontracts فإن ذلك سوف يزيد من توجه الطلاب الذاتي في عملية

التعلم"، افتراض آخر:" إذا ارتكب المعلمون أخطاء أمام طلابهم فإن ذلك سوف يخلق بيئة من الثقة والطمأنينة للتعلم بحيث يشعر الطلاب بحرية ارتكاب أخطاء بدون خوف من الإحراج أواللوم"

وتعد الافتراضات السببية أسهل أنواع الافتراضات في استكشافها، وتتضح الافتراضات السببية من خلال التدريبات التأملية التي يشارك فيها المعلمون؛ ويعد استكشاف وتحليل هذا النوع من الافتراضات بداية العملية التأملية الناقدة، ويليها في العمق الافتراضات التوجيهية والإطارية.**(Brookfield, 95a:p2-3)**

الوعي السياقي **Contextual Awareness** ويتحقق عندما يدرك المتعلمون الراشدون أن افتراضاتهم الاجتماعية والشخصية خلقت(بنيت) وتكونت في سياق محدد ثقافياً وتربوياً.

التفكرالتخيلي **Imaginative Speculation** ويوفر فرصة للراشدين كي يتحدوا الطرق السائدة لاكتساب المعارف والسلوك تبعاً لها عن طريق تخيل مسارات بديلة للتفكير في الظاهرة.

التشكك أوالحيرة التأملي **Reflective Skepticism** بمثابة الخلاصة والنتيجة النهائية للعمليات الثلاث السابقة لها وفيه فحص التساؤلات حول أي إدعاءات مرتبطة بحقيقة معينة، أوأي نماذج تفاعلية لم يتم اختبارها من قبل.

(Stein, 2000:p1-2)

ويرى مكدوجال ودايفيس**(2011)McDougall and Davis** أن رؤية بروكفيلد **(1998)** تجعل التأمل الناقد مهمة مركبة ومحيرة، ولكنها في نفس الوقت ضرورية إذا كنا نريد أن نرى ما نفعله من منظور أوسع. وأحد الصعوبات التي تواجه عملية التأمل الناقد هي أنه يتطلب الاعتماد على المرشحات* الإدراكية والتفسيرية الذاتية للفرد ويكون أكثر وعياً بها.

* يقصد الباحثان بالمرشحات " فلترة الافكار والادراكات".

ويضع بروكفيلد أربعة أبعاد للتأمل الناقد ذاتياً:السيرة والخبرة الذاتيـــة للفـــرد، نظرته الفاحصة كمتعلم، إدراكات الزملاء، والأدبيات التربوية والنظرية. ويرى أن المظهرالأكثر تميزاً للعملية التأملية الناقـــدة هوتركيزهـــا علـــى اقتنـــاص الافتراضات **Hunting Assumptions (McDougall and Davis, 2011:pp348-349)**

وتبعاً لرؤية ميزيروفإن التأمل في الافتراضات المسلم بها جدلاً (خاصـــة عـــن الذات) يقود إلى الـــتعلم التحـــولي. وفـــي هـــذا الإطـــار يشـــير مكـــدوجال ودايفس**McDougall and Davis(2011)** إلى العديد من الكتابـــات عـــن التـــأثيرات التحويلية للتأمل الناقد خاصة لدى التربـــويين؛ ويتفـــق مـــع ذلـــك كرانتـــون **Cranton**(2006) الذي يرى أنه من غير الشائع مناقشة أعمال الراشدين سواء تربويين أوغير تربويين على أنها جهود تحويلية لخبراتهم .

غير أنه بالنسبة للتربويين سواء كانوا طلاب معلمين أومعلمين خبراء فإن الأمر أسهل وذلك لأن عملية التدريس في حد ذاتها تمثل بعداً أساسياً من أبعاد التعلم مدى الحياة ؛ كذلك تكون فرصهم أكبر في التأمل الناقد لخبراتهم الذاتية ســـواء في التدريس أوالحياة بصفة عامة، وهذه العمليات هي التي تشكل فلسفة المعلم التدريسية كتربوي.**(Cranton, 2006:p193)**

ولذلك فإن سيمبســـون وكـــومبيس**Simpson and Coombes(2001)** يوضـــحان أن المعلمين أنفسهم في حاجة أحياناً إلى ترك مناطق الشـــعور بالأمـــان النفســـي ومواجهة شكوكهم الذاتية حول قدراتهم وخبراتهم التدريسية، ويقود بذلك الذات الناقد إلى تحولات إيجابية في حياة الطلاب المعلمين وعليه فإنه من الطبيعي أن يستخدمه التربويون كذلك كأداة للتنمية المهنية.

وعموماً فإن فكرة أن التأمل الناقد يمكن أن تسهل من حدوث التحولات لأنها فكرة أمل تستهوي العديد من التربويين الذين يعملون في مجال تعليم الراشدين.

نظرية التعلم التحولي لخبرات المتعلمين :يشير خالد الشريف **(2012)** إلى أن أول الكتابات التي ظهرت في التعلم التحولي كانت لميزيرو**(Mezirow، 1981)**

وضحت مفاهيم أساسية في التعلم التحولي مثل: " منظور المعنى"، و"مخططات معنى"، والتي تحتوي على أصغر مكونات معرفية محددة، والقيم، والمعتقدات والخبرات. وهناك عدد من خطط العمل لتوليد معنى لمنظور واحد. **Meaning perspectives are acquired passively during childhood and youth, and are the target of the transformation that occurs through experience during adulthood.**

وقد يكتسب المتعلم معنى بشكل سلبي خلال مرحلة الطفولة والشباب، والهدف من التحول الذي يحدث من خلال الخبرة المكتسبة خلال مرحلة البلوغ هوأن تعمل كمرشحات إدراكية تحدد كيف يمكن للطالب المعلم تنظيم وتفسير معنى من التجارب الحياتية التي تمر به؛ وهذا جوهر تسمية التحول ؛ فالمقصود هنا هوالتحولات التي تحدث في منظور المعنى خاصة من السلبي إلى الإيجابي.

وينبغي التوضيح هنا أنه ليس بالضرورة لحدوث التحول في المعنى أن تكــون الخبرة سلبية أوغير محببة ؛ وإنما يمكن أن يكون هناك خلل في إدراكها فيؤدي التحول إلى علاج هذا الخلل ؛ وقد يكون هناك فهم خاطيء لطبيعة موضــوع أوقضية معينة فيمكن تصحيح ذلك خلال التحولات التي تحدث للمتعلم.

ويعنى ذلك تغيير أوتطور وجهات النظر بشكل طبيعي كاســتجابة لتجــارب الحياة، وخصوصا تلك التي تحفز ردود فعل عاطفية قوية في الفرد. غالباً مــا تكون هذه التغيرات نتيجة لأحداث الحياة والأزمات الشخصية مثــل الطــلاق أووفــاة أحــد أفــراد أســرته، أوالكــوارث الطبيعية،والحوادث،والأزمــة الصحية،والاضطرابات المالية، أوأي تغييرات مهمة وغير متوقعة.

وهذه التغيرات في منظور المعنى رأى ميزيروMezirow أنها مادة أولية للتغيرات التي تحدث في التعلم التحولي.

ويؤكد ميزيرو Mezirow(1997) أننا لا نجري تغييرات تحويلية في الطريقة التي نتعلم بها ما دامت المواد الجديدة تتواءم بشكل مريح فــي الأطــر المرجعيــة الموجودة لدينا . وتؤكد نظرية ميزيروMezirow للتعلم التحولي فــي الفصــول الدراسية. على أهمية التأمل الناقد، والخطاب العقلاني. (Mezirow،1991).

ويشير ويليس (1999)Willis إلى أن التأمل الناقد يتضمن ثلاث مراحل :
التأمل الناقد الشخصي: ويتحدد بالقيم والتفضيلات وسمات شخصية المتعلم التي تؤثر في عمله.
التأمل الناقد السياقي (في المحتوى) يركز على القوى الثقافية التي تشكل الخبرة وتتضمن الجيل والجنس والأصل العرقي، والسياسات المؤسسية والخبرات الشخصية.
التأمل الناقد الخبري : يتضمن تذكر حدث ما كما كان يحدث، والمشاعر والانفعالات المرتبطة به. ومراجعة لهذه الخبرة، ومخرج هذه العملية هوحل وتوفيق للتناقضات بين التوقعات والحقيقة (الواقع).(Willis, 1999:p93)

تعليم التأمل الناقد في حجرات الدراسة :

ينظر بعض التربويين إلى التأمل الناقد على أنه استراتيجية تعلم يمكن استخدامها في التعليم بطريقة كتابة اليوميات،ومجموعات التعلم النشط، وقصص السير والخبرات الذاتية، ولكن يشير ستين (2000)Stein إلى أن بعض التربويين يشككون في جدوى تدريس التأمل الناقد بأسلوب مباشر داخل حجرات الدراسة في ظل نقص الدراسات الامبريقية التي تؤكد أهميته للفرد ولتحسين الممارسات المهنية بصفة عامة.ويؤكد أن قلة عدد البحوث عن التأمل الناقد سببها الافتقار إلى طريقة مناسبة لقياس وتحديد عمق ومخرجات عمليات التأمل الناقد.(Stein, 2000:p2)

حيث تشير دراسة لي (2011) Lee في دراسة عن فهم التأمل الناقد والتعلم غير الرسمي حيث بدأت الدراسة بسؤال هو" كيف يحدث التعلم في حياة الانسان" وعلى وجه الخصوص كان الاهتمام منصب على التعلم المستمر بدلا من التعلم الذي يحدث أثناء التدريس من قبل الاخرين، هذه الدراسة فسرت أهمية التأمل الناقد والتعلم الذي يحدث بشكل مستمر في اى مكان وزمان وتوصلت الدراسة

إلى أنةتعلم التأمل الناقد يحدث خلال التعلم غير الرسمي ويساعد على ترســـيخ دور الشخص الاجتماعي وانه يحدث في أى وقت.(Lee,2011)

استراتيجيات التأمل الناقد :

يقترح فريد وآخرون(Frid et al(1998 بعض الاستراتيجيات المساعدة لتحقيق مستوى أعمق من التفكير في ورقة التأمل :-

- سؤال للذات : لماذا حدث هذا الشيء؟ ولماذا لم يحدث شيء آخر؟
- سؤال للذات : ما الشيء الجيد في ذلك ؟ وما الشيء السيء في ذلك؟، وما الشيء الذي لم يكن جيداً ولا سيئاً ولكنه شيق (ممتع) وبالتالي لماذا؟
- التفكير في البدائل : ما الأشياء الأخرى التي كان من الممكن أن تحدث وكيف تقترح لها مسارات أخرى تجعلها تحدث فيما بعد؟
- الأخذ بوجهات النظر الأخرى (على سبيل المثال ما الذي يمكن أن يتشابه معها من وجهات نظر المتعلمين؟).
- التفكير في الافتراضات المستترة (غير المعلنة) في الأحداث وفي اتجاهات الآخرين (على سبيل المثال البحث في تاريخ حياتي المدرسية عن حدث أوموقف مشابه) وماهي القواعد المستترة في ثقافتي الخاصة؟
- الجزئيات والكفايات:- النظر في جوهر الأشياء وتركيبها (البحث في المكونات والعلاقات) . وكذلك مجموعة الكفايات (على سبيل المثال: القيم والأحكام المصدرة على الأداء).
- النظر للأشياء من وجهة نظر مغايرة لوجهة النظر الذاتية وذلك من أجل التحدي والمواجهة.
- البحث عن المستفيد والمتضرر من الاستجابات والأفعال الحالية في كل حدث أوموقف خبري.(Frid et al, 1998:p2)

وقد ركز فريد وآخرون في الاستراتيجيات السابقة على عدة عناصر يمكن أن تكون خطوات متتالية للتأمل الناقد في موقف أوخبرة تدريسية بالنسبة للطالب

المعلم ؛ حيث يتضح من هذه الاستراتيجيات أيضاً أهمية تمركز التأمل الناقد حول قضايا أومشكلات لها أهمية بالنسبة للطالب المعلم ؛ وتعد الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى الطالب المعلم كي ينجح في مهنته من أهم القضايا التي تشغل حيز فكري كبير من الطلاب المعلمين في هذه الفترة سواء أثناء برامج إعدادهم في كليات التربية والمعلمين اوبعد التخرج في سبيل البحث عن وظيفة تعليمية مناسبة لتخصصه وقدراته.

كفايات الطالب المعلم المهنية :

الكفاية **Competency** : هي مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديداً دقيقاً والمتعلقة بمجال تعليمي أوتدريبي معين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج. **(صلاح علام، 2007:ص 44)**

والكفاية بمعناها الواسع تتضمن معرفة المادة العلمية وإتقان لحد أدنى من المهارات التدريسية، كما أنها تعني قدرة الطالب المعلم على أن يترجم ما تعلمه في حياته في مواقف تدريسية مناسبة، بناء على قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والتأمل الناقد لكي يستطيع توظيف كل ذلك في ممارساته التدريسية.

وقد عرفها رشدى طعيمه**(1999)** على أنها تعنى مختلف أشكال الأداء التى تمثل الحد الأدنى اللازم لتحقيق هدف ما، فهى تعنى مجموعة من الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية"

في حين أشارت سهيلة كاظم**(2003)** إلى الكفايات على أنها قدرات نعبر بها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتى يمكن ملاحظاتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

وقد ركز البعض في تعريفه على الكفايات التدريسية حيث عرف كمال زيتون(**1425**ه) الكفايات التدريسية بأنها:"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، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".

وللكفاية جانبان: جانب ظاهر وهوالسلوك الملاحظ وجانب كامن وهوالقدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه. والقدرة الكامنة وحدها لا تشكل كفاية وكذلك السلوك الآلي الظاهر الذي لا ينطلق من وعي بمكونات السلوك لا يشكل كفاية، بل لابد من توافر الجانبين معاً أداء ظاهر مبني على قدرة كامنة إلا أن أحد الجانبين قد يطغى على الآخر فإذا طغى الجانب السلوكي الظاهر فالكفاية أدائية، وإذا طغى الجانب الكامن المعبرعن القدرة فالكفاية ذهنية.

ومن حيث علاقتها بالتدريس عرفها حسين اللقاني وعلى الجمل(**2000**) على أنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التى توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها، فضلاً عن ذلك عرفها أحمدجمعة(**2012**) على أنها مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التى تمكن المعلم من المهارات التدريسية (التخطيط- التنفيذ- التقويم) ن كما أنه يمكن ملاحظتها وقياسها.

أشار وحيد حامد(**2011**) إلى أن الكفايات المهنية تتمثل في تزويد الطالب المعلم بخبرات نظرية تطبيقية في مجالات مختلفة لمهنة التدريس تشمل المناهج وطرق التدريس وأصول التربية ونظريات التعلم وعلم النفس التربوي واستخدام تكنولوجيا التعليم وهذه الكفايات تهدف إلى إكساب الطالب المعلم المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التى تمكنه من القيام بمهنة

التدريس بصورة فعالة ويكون قادرا على فهم المتعلمين وميولهم واتجاهـــاتهم وكيفية تنفيذ المواد الدراسية في مجال تخصصه داخل الصف.(**وحيد حامد،2011 : ص ص 145-217**)

حيث يرى كثير من التربويين أن نجاح المدارس أوفشلها في تحقيـــق أهـــدافها يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها وما يتوافر لديهم من كفايات، وتستلزم عملية إعداد وتدريب المعلمين تزويدهم بالكثيرمن الكفايات التى يحتاجون إليها فـــي عملهم، والتى يتم تحديدها وفق أسلوب علمى دقيق، حيث تعد عملية التـــدريس من أكثر العمليات تعقيداً فهى تتضمن ثلاث كفايات رئيسة هـــى: التخطـــيط، التنفيذ،التقويم ويتطلب إنجاز كل كفاية منها إجادة المعلم القيـــام بالعديـــد مـــن الكفايات الفرعية التى تحقق التدريس الفعال.(**أسامة ماهر،2011 : 239-334**)

وتعرف بشرى العنزي(**2007**). الكفايات التدريسية بأنها أهداف سلوكية إجرائية محددة تحديداً دقيقاً يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة ناتجة عـــن معارف وخبرات سابقة لأداء جوانب أدواره المختلفة – التربويـــة والتعليميـــة والإدارية والاجتماعية والإنسانية– المطلوبة منه لتحقيق جودة عالية للمخرجات التعليمية.(**بشرى العنزي،2007: ص153**) ويتضح مما سبق أن لكل كفايـــة مكـــونين رئيسين هما المكون المعرفي والمكون السلوكي، فالمكون المعرفي يتألف مـــن مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والمعلومات التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتهـــا فـــي أداء المعلم.

<u>دراسات ذات الصلة بموضوع البحث</u>

-<u>دراسة فوك واسكلاند (2007) Fook and Askeland</u>

تتبع هذه الدراسة من خبرات المؤلفين في تقديم تدريبات التأمل الناقد للعـــاملين في المجال الاجتماعي والرعاية الصحية . وتبحث الدراسة التحديات الثقافيـــة

المتضمنة في التأمل الناقد، وكيف يمكن أن تسهم هذه التحديات في حدوث التعلم.

وبحثت الدراسة بعض المخاطر التي يمكن أن يواجهها التربويون أن يتحكموا في هذه العناصر نحوتعلم أفضل، وقد ناقشت الدراسة مفهوم التأمل الناقد والمنهجية المحددة التي اتبّعت في دراسته.

بعد ذلك تم تحليل طبيعة هذه المخاطر المتضمنة وذلك عن طريق بحث التحديات الثقافية التي تصل إلى مرحلة الخطر، وأخيراً تقديم بعض الاستراتيجيات لتقليل المخاطر وتعظيم التعلم وقد تم استنتاج ثلاث أنماط رئيسية من الافتراضات الثقافية التي تحديناها باستخدام التأمل الناقد .

تتضمن كذلك الافتراضات الخاصة: بالحوار والتواصل مع الآخرين والمساعدة المهنية، وثقافات بيئات العمل والمعارف ذات الصلة بها وبالتعلم ومحل الانفعالات المرتبطة بها.

وقد أشارت النتائج إلى ملاءمة التأمل الناقد لكل أنماط المتعلمين، وأظهرت النتائج كذلك أهمية التأكيد على الإعداد الوجداني لعملية التأمل الناقد، والحاجة كذلك إلى التأكيد على أهداف التعلم المهني، والحاجة إلى توضيح استخدام مصارحة الذات، والحاجة إلى ضبط وتحديد بيئة ثقافية بديلة وملائمة لغرض التأمل الناقد.

دراسة جاكوبس وآخرون (2011).Jacobs et al

استخدمت الدراسة بعمق أداة المقابلات، وذلك لبحث التنمية المهنية لدى التربويين لاستكشاف معتقداتهم عن اختلاف اللغة، وكيفية إعداد معلمي المستقبل للمدارس المختلفة في اللغة والثقافة.

أكدت النتائج على أهمية مركزية الخبرات الحياتية، وكذلك أهمية الأفكار المتناقضة للتعليم عالي الجودة والاهتمام بهذه العملية.

وقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات لتطوير برامج إعداد المعلم، وكذلك الاستراتيجيات المستخدمة في دعم ومساندة هذه البرامج للتنمية المهنية المرتبطة بالاختلافات اللغوية والثقافية.

-دراسة مارتينيز وآخرين (2011) Martinez et al

يواجه الطلاب المعلمون قبل التحاقهم بالخدمة أوأثناء الخدمة احتمالية المشاركة مع طلاب مختلفين عنهم في اللغة والثقافة وذلك في الفصول الدراسية أوحتى في الممارسات الميدانية ويمكن أن يحدث تبادل للخبرات الكلينيكية، ويدخل الطالب المعلم مثل هذه المشاركات ولديه مجموعة من الافتراضات والانطباعات المسبقة عن الثقافات واللغات المختلفة عن لغته وثقافته الأصلية .

ويؤكد ميزيرو(1991) **Mezirow** بالدليل الامبريقي أن التأملات في تلك الافتراضات والانطباعات المسبقة عن الفرد وذاته وعن الآخرين يمكن أن يؤدي إلى شكل من أشكال التعلم التحولي، أوالتعلم الذي يقوم بتحويل الأطر المرجعية ذات الإشكاليات.

وفي ضوء التنوع الكبير في اللغات والثقافات للطلاب داخل الولايات المتحدة الأمريكية. يرى الباحثون أن فحص هذه الافتراضات والتأمل فيها هوقدرة يمكن تنميتها بالنسبة للطلاب المعلمين أوالمرشحين للقبول في كليات المعلمين.

وباستخدام أمثلة مرتبطة بالأصل العرقي واللغة والجنس فإن هذه الدراسة تبحث كيفية نموتطور المهارات التأملية لدى الطلاب المرشحين لكليات التربية وكذلك لدى المعلمين اثناء الخدمة وهذه الدراسة تأكيد على جهود الإدارة التعليمية نحواستيفاء معايير المجلس القومي لاعتماد وتأهيل المعلم في الولايات المتحدة **NCATE**

- دراسة مكدوجال ودايفيس (2011) McDougall & Davis

تضمنت عرض لبعض الكتابات في مجال الجهود التحويلية لتعليم الكبار من منظور المعلمين أنفسهم، وأشارت إلى قلة البحوث التي أجريت على المعلمين

الذين يقومون بالتدريس في هذه البرامج. وقد ركزت الدراسة على تأملات ثلاث من الأكاديميين الذين عملوا في برنامج تمكين بإستراليا . وقد تم الاستعانة بهم في عملية تأمل ناقد للذات، ولكن ليس بنفس الطريقة التي يطبق بها على المتدربين في البرنامج الأصلي، وتمت دراسة التحديات المثيرة للتأمل الناقد من وجهة نظر المعلمين والخبرات والمزايا التي يمكن تأصيلها واستخلاصها منها .

وقد استخدمت الدراسة مفهوم بروكفيلد **Brookfield (1998)** للتأمل الناقد كأساس لفحص ومراجعة الافتراضات حول ما تم إنجازه في البرنامج، وكيف تم توظيف هذه الجهود لخدمة المجتمع الجامعي، وقد أوصت الدراسة بالدقة والحذر في وصف أي خبرة تعلم بأنها تحولية مالم يكن ينطبق عليها هذا المفهوم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن عملية التأمل الناقد تقود إلى المزيد من الوعي الذاتي الذي بدوره يمكننا من توضيح إدراكاتنا لمفاهيم التنمية الشخصية والمهنية.

- **دراسة شارما وآخرين Sharma et al.(2011)**

هدفت برامج المبعوثين في الخارج إلى تنمية الكفايات متعددة الثقافات لدى الطلاب المعلمين كاستجابة للحاجة الماسة لها في برامج إعداد المعلمين، وقد ازدادت هذه الدراسات في الولايات المتحدة مؤخراً وتشكل الكفايات متعددة الثقافات الأساس لتنمية القدرة لمواجهة سوء التفاهمات التي أدت إلى التمييز على أساس الفروق الثقافية، والتأمل في افتراضات الفرد وتحيزاته أوجد بيئة صفية حساسة للخلفية الثقافية لكل فرد واحتياجاته الأكاديمية وكذلك لكل المشاركين معه في البرنامج.

وقد أكدت النتائج أن الطلاب الدارسين في الخارج عند عودتهم إلى بلدانهم الأصلية يحملون معهم منظورات جديدة عن العالم المحيط، وأكثر تطلعاً للاندماج مع ذوي الفروق الثقافية معهم.

وقد كانت برامج الدراسة بالخارج مهمة في إعداد الطلاب المعلمين؛ إلا أن الدراسة بالخارج لا تضمن تحقق الكفايات متعددة الثقافات، ومن ناحية أخرى يقترح الباحثون التركيزعلى التأمل الناقد كممارسة منظمة للاستقصاء المنظومي الذي ينمي الكفايات متعددة الثقافات للتعليم والتعلم.

-دراسة سميث (2011) Smith,E.

رغم الالتزام الكبير بفكرة تطبيق التأمل الناقد في مجال الرعاية الصحية إلا أن من غيرالمعتاد أن يتم تدريس النظريقة النقدية وتطبيقاتها بشكل مباشر للمفحوصين في مجال التعليم العالي بكليات الرعاية الصحية.

وأشارت النتائج إلى أن الأدوات التأملية مثل ملفات الأداء الناقدة واليوميات التأملية تساعد المفحوصين والطلاب على دعم وتقييم تعلمهم في النظام التعليمي وممارساتهم.

رغم أن هناك بعض العقبات أمام التأمل الناقد منها الاختبار الناقد عبر الذات، والرجوع المستمر للتأمل بعد العمل. قدم هذا البحث نموذج مدعوم نظرياً للتأمل الناقد يشمل أغراض مختلفة منها:- التفكير والتعلم وتقييم الذات والأنظمة الاجتماعية، وقد جمع هذا النموذج أنماط متنوعة من التأمل منها :(التأمل الشخصي، والخارجي، والسياقي، والناقد).

وأكدت نتائج الدراسة أن تعليم التأمل الناقد بطريقة مباشرة خطوة منطقية نحوجعل الطلاب لديهم المعرفة والوعي والقدرة على التفاوض ومناقشة قضايا معقدة سواء قضايا مهنية أوأخلاقية. وأكدت كذلك النتائج أن تعليم التفكير الناقد يخلق عدد من التحديات لمصممي المناهج وطرق التقييم والتنمية المهنية.

دراسات تناولت الكفايات المهنية للمعلم

دراسة أمينة كمال وعبد العزيز الحر (2003)

واستهدفت التعرف على أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر طبقاً لأهميتها من وجهة

نظر المعلمين والموجهين، كما استهدفت أيضاً التعرف على الاختلافات في مجالات اولويات هذه الكفايات وفق عدد من العوامل هي : التخصص، الجنسية، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الجنس، والمكانة الوظيفية، وقد تكونت عينة البحث من 493 معلماً وموجهاً من جميع التخصصات ومن جنسيات مختلفة ومؤهلات دراسية مختلفة. وطبقت استبانة مكونة من تسعة مجالات رئيسية من مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية، وقد تم التأكد من صدق وثبات هذه الاستبانة.

وقد أسفرت النتائج عن أن أفراد العينة بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم لديهم إدراك بأهمية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية بغض النظر عن مستوى تأهيلهم ونوعه وجنسياتهم، وكما أكدت النتائج الحاجة إلى تدريب هذه الفئات على جميع مجالات الكفايات. كما قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات والتوصيات المهمة.

دراسة ناصر الرواحي وسليمان البلوشي (2011)

وهدفت إلى تحديد مستوى امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات المهنية من وجهة نظرهم، وتحديد مكونات برنامج إعداد المعلم الأكثر تأثيراً في امتلاك هذه الكفايات، ودراسة علاقة مستوى امتلاكها باتجاهات الطلبة المعلمين نحومهنة التدريس. تكونت مجموعة الدراسة من (167) من الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وقد تم تصميم أداتين لجمع البيانات: الأولى مقياس لمدى امتلاك الكفايات المهنية، والثانية مقياس للاتجاهات نحومهنة التدريس.

وقد تم استخدام التطبيق الالكتروني لعملية جمع البيانات ؛ أشارت النتائج أن جميع الطلبة يمتلكون الكفايات المهنية بدرجة عالية، كان أكثرها تحققاً الكفايات التدريسية، بينما حلت كفايات التقويم والمتابعة في المركز الأخير وبمستوى عالي أيضاً.أما نسبة المكونات الأكثر تأثيراً في امتلاك الكفايات المهنية فجاءت

التربية العملية في الرتبة الأولى، ثم مقررات المناهج وطرق التدريس، ثم مقررات علم النفس، بينما كان تأثير مقررات الأصول والإدارة التربوية في امتلاك هذه الكفايات ضعيفاً من وجهة نظر الطلبة المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في امتلاك الكفايات التحضيرية والتدريسية، ولصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في بقية الكفايات أوفي المستوى العام. وكانت اتجاهات الطلبة المعلمين نحومهنة التدريس متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحومهنة التدريس لصالح الإناث، وكانت هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات المهنية واتجاهاتهم نحومهنة التدريس.

التعليق على الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث

يتضح للباحثين من العرض السابق قلة عدد الدراسات الامبريقية التي بحثت مفهوم التأمل الناقد بشكل مباشر، وقد يكون ذلك نتيجة حداثة المفهوم واختلاف المداخل النظرية التي درسته؛ ولكن هناك تأكيد واضح على أن التأمل الناقد يمثل المستويات العليا من التأمل ويتضمن عمليات خاصة من التحليلات والتحولات ؛ وأن هناك كذلك تأكيد على أهمية التأمل الناقد للتربويين بصفة عامة ؛ وللطلاب المعلمين بصفة خاصة، وأكدت غالبية الدراسات على أهمية التأمل الناقد في مجال تعليم الكبار وبرامج التنمية المهنية خاصة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

يلاحظ كذلك أن الدراسات التي تناولت مفهوم التأمل الناقد بشكل مباشر أغلبها حديثة ترجع للعامين الماضيين وهوما يؤكد انتباه الباحثين المتأخر لضرورة التمييز بين التأمل الناقد وعمليات التأمل العادية من جهة، وكذلك ضرورة التمييز بين التأمل الناقد والتفكير الناقد من جهة أخرى. وأكدت نتائج دراسة سميث **Smith (2011)** على أهمية تعليم التأمل الناقد بشكل مستقل عن أنماط التفكير الأخرى.

يلاحظ كذلك من الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية للطلاب المعلمين الخلط بين مصطلحي الكفايات المهنية والكفايات التدريسية فأحياناً تــذكر الكفايــات التدريسية ويكون المقصود بها هوالكفايات المهنية وهي التسمية الأدق والأشمل كذلك اكدت نتائج دراسة أمينة كمال وعبد العزيز الحر(2003)على أهمية دراسة الكفايات المهنية للمعلمين من جنسيات مختلفة وهوما يتسق مع مدخل البحــث الحالي حيث أكدت بعض الدراسات الأجنبية التي بحثت مفهوم التأمل الناقد مثل دراسة شارما وآخرين Sharma et al.(2011) على أهمية دراســة الاختلافــات الثقافية بين الجنسيات المختلفة في فصول تعليم التأمل الناقد.

وكانت دراسة شارما وآخرين هي الدراسة الوحيدة في حدود- علم البــاحثين- التي ربطت بين مفهوم التأمل الناقد، ومفهوم الكفايــات وإن كانــت تناولــت الكفايات متعددة الثقافات ؛ وهدفت إلى الوصول إلى حد أدنــى مــن التفــاهم المشترك بين المعلمين من خلفيات ثقافية وجنسيات مختلفة.

في حين تناول البحث الحالي قياس التأمل الناقد في ثقافتين مختلفتين وهما البيئة المصرية ممثلة في طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، البيئــة الســعودية ممثلة في طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

فروض البحث

1- توجدمستويات مختلفة من التأمل الناقد لدى الطلاب المعلمــين بجــامعتي الإسكندرية والملك سعود.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب جامعتى الإسكندرية والملك سعود على أبعاد اختبار التأمل الناقد" تحليل الافتراضات – الوعي الســياقي، التفكيرالتخيلي، التشكك التأملي، تأمل الذات الناقد".

3- تختلف المكونات العاملية للتأمل الناقد باختلاف الجامعة" جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود".

إجراءات البحث

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطى المقارن والذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كما أنه يقوم بتوضيح خصائص مستويات التأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات المهنية لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود، وجمع المعلومات المتعلقة بها وتحليلها وتفسيرها ومن ثم عرض وصياغة النتائج في ضوئها.

عينة البحث

أ- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلاب* كلية التربية بجامعة الإسكندرية من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة شعبة علم النفس بلغ عددهم **270** طالب وطالبة منهم**33** ذكور و**237** إناث وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب **19.858**، بإنحراف معياري **0.811**، ويتكون مجتمع البحث لكون البحث مقارن من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود من المستوى الدراسي السابع والثامن من طلاب التربية الميدانية" المطبقين" وقد بلغ عددهم **(193)** ذكور فقط متوسط أعمار الطلاب 22.11، بإنحراف معياري 3.505.

ب- العينة الاستطلاعية

بلغ عدد العينة الاستطلاعية **75** طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، **75** طالباً من طلاب جامعة الملك سعود وذلك لتقنين اختبار التأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات المهنية للطلاب المعلمين .

ج- العينة النهائية

---

* جدير بالذكر أن الباحثان قاما باختيار عينة تطبيق البحث من طلاب السنوات والمستويات المتقدمة بكليتى التربية والمعلمين بجامعتى الاسكندرية والملك سعود نظرا لامتلاكهم بعض المعارف والمعلومات التربوية نتيجة دراستهم لها وذلك لأن اختبار التأمل الناقد يهدف إلى أن يمارس الطلاب التأمل الناقد على قضايا ومشكلات تربوية .

تكونت العينة النهائية من **169** طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية بواقع **(30)** من الذكور و**(139)** من الاناث، **89** طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود وذلك بعد استبعاد اوراق اجابة الطلاب التى لــم تكتمــل بسبب وجود أسئلة متروكة .

وقام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين أداء الذكور والاناث لعينة جامعــة الإسكندرية على أبعاد مقياس التأمل الناقد والدرجة الكلية وهذا يتضــح مــن خلال استعراض نتائج الجدول (1)

جدول(1) دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والاناث على اختبار التأمل الناقد لطلاب جامعة الإسكندرية باستخدام اختبار "ت"

الدرجات الخام	ذكور (ن=30)		إناث (ن=139)		قيمة "ت"	الدلالة
المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تحليل الافتراضات	9.238	2.084	9.078	2.187	0.37	غير دالة
الوعي السياقي	10.81	2.365	11.142	2.345	0.70	غير دالة
التفكر التخيلي	12.646	1.957	13.285	3.058	1.10	غير دالة
التشكك التأملي	11.765	2.514	11.389	1.912	0.92	غير دالة
تأمل الذات الناقد	9.349	2.694	9.601	1.966	0.59	غير دالة
الدرجة الكلية	53.808	5.694	54.495	5.487	0.59	غير دالة

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(1) عدم وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التأمل الناقد وعليه قام الباحثان بضم درجات الذكور والإنــاث وتم التعامل معهم على أنهم عينة واحدة تمثل طلاب كليــة التربيــة جامعــة الإسكندرية.

أداة البحث[&]

مقياس التأمل الناقد : من ضمن نتائج دراسة كمبر وآخرن **(1999) Kember et al** التي هدفت إلى تحديد مستويات التأملية في أداء الطلاب من واقع كتاباتهم لصحف تأملية مبنية على فكرة مخططات المعنى لميزيرو**Mezirow**، استطاعوا تطوير مقياس لتمييز مستويات التأمل بشكل متسق. ويصنف المقياس المفردات من حيث كونها :-

المستوى الأول غير تأملي ويتضمن التفكير المعتاد، والمستوى الثاني تأملي ويتضمن التأمل الناقد في المقدمات وفي المحتوى، وفي العمليات، ورغم تمتع المقياس الذي أعدوه بثبات وصدق إلا أنه لم يتم تمييز مستويات التأمل الناقد فيه بدقة.

الهدف من الاختبار :- قام الباحثان بتصميم اختبار للتأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية ؛ ويهدف الاختبار إلى تحديد مستويات التأمل الناقد التي يحققها (يمتلكها) الطلاب المعلمون بالعينة قيد البحث في ضوء الرؤية النظرية لكل من ميزيرو**(1991) Mezirow**، وبروكفيلد **(1995)a-b**،**(1998) Brookfield** وبعض الدراسات الأخرى ذات الصلة؛ حيث أسفرت هذه المراجعة للأدبيات النظرية عن تحديد خمسة مستويات للتأمل الناقد : تحليل الافتراضات ويتضمن افتراض بنائي وتوجيهي وسببي، والوعي السياقي ويتضمن سياق شخصي واجتماعي وثقافي وتربوي، والتفكر التخيلي،والحيرة والتشكك التأملي،تأمل الذات الناقد :ويتضمن التمييز بين التأمل الناقد الشخصي، والتأمل الناقد السياقي، والتأمل الناقد الخبري.

[&] تم تم تحليل 90 عبارة في الصورة المبدئية للمقياس وقد اسفر التحليل العاملى عن ظهور قيم تشبعات اقل من 0.3 لعدد عشرة عبارات وتم حذفها من التحليل العاملى وتم اجراء التحليل العاملى على عدد (80) عبارة من عبارات المقياس، وعليه اصبحت الصورة النهائية لعدد العبارات (80) موزعة على محاور كما هو مشار اليه بجدول (1).

وكان لابد أن تتمحور كل هذه العمليات حول قضايا ومشـــكلات تربويـــة ذات أهمية للطلاب المعلمين فوجد الباحثان أن التفكير المستمر في مشكلات الكفايات المهنية يسيطر بشكل كبير على الطلاب في هذه المرحلة ممـــا يجعـــل هـــذه المشكلات وسيط جيد لاستثارة عمليات التأمل الناقد في المجهود الذهني الـــذي يقوم به هؤلاء الطلاب أثناء الإجابة على هذا الاختبار.

توصيف الاختبار

والجدول(2) يوضح مستويات التأمل الناقد موضع القياس في الاختبار

جدول(2):مواصفات اختبار التأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات*المهنية للطلاب المعلمين

البعد	المكونات	الوصف	عدد المفردات	أرقام المفردات	ملاحظات
1-التأمل الناقد للافتراضات	تحليل الافتراضات	التمييز بين الافتراضات الإطارية (البنائية)، والتوجيهية والسببية	20 مفردة (20 درجة)	1-20	
	الوعي السياقي	التمييز بين مشكلات الكفايات التدريسية ذات البعد (الشخصي – الاجتماعي-الثقافي – التربوي)	20 مفردة (20 درجة)	21-40	
	التفكر التخيلي	اقتراح مسارات بديلة لحل بعض مشـــكلات الكفايـــات المهنيـــة للمعلم.	10 مواقف مشكلة (20 درجة)	41-50	
	الحيرة والتشكك التأملي	فحص التساؤلات الذاتية حول افتراضات تتعلق بمشكلة من مشكلات الكفايات التدريسية	10 مواقف مشكلة (20 درجات)	51-60	

* جدير بالذكر أن اختبار كفايات المعلمين يعد شرط لازم الاجتيار لكى يتم التعيين لخريج كليات التربية والمعلمين من العمل بمهنة التدريس بالمملكة العربية السعودية ويقوم بإعداد الاختبار المركز الوطنى للقياس والتقويم ويقيس الاختبار مجموعة من الكفايات والتى تغطى مجالات " علم النفس التربوى – التقويم التربوي- المناهج وطرق التدريس – تقنيات التعليم – نظام التعليم بالمملكة – إدارة الصف – التنمية المهنية – النشاط الطلابي) ،وفي جمهورية مصر العربية يسمى باختبار الكادر للمعلمين .

البعد	المكونات	الوصف	عدد المفردات	أرقام المفردات	ملاحظات
2- تأمل الذات الناقد	التأمل الناقد الشخصي، والتأمل الناقد السياقي، والتأمل الناقد الخبري	تمييز التأمل الناقد الشخصي عن النوعين الآخرين.	20 مفرد (20 درجة)	61-80	
المجموع الكلي			80 مفردة (100 درجة)	1-80	

وقد قام الباحثان بتصميم مفردات الاختبار في ضوء تصنيف مجالات الكفايات المهنية للمعلم الذي أشار إليه ناصر الرواحي وسليمان البلوشي (2011) والجدول (3) يوضح توزيع مفردات اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية موضع القياس :

جدول (3): توزيع مفردات اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم

أبعاد الاختبار / الكفايات	تحليل الافتراضات	الوعي السياقي	التفكر التخيلي	التشكك التأملي	تأمل الذات الناقد	المجموع
التحضيرية والتطويرية	17-8-6-3	21	41- 43- 48-	52-53-54- 57-58-59- 60	68-72- 74-76- 77-78	22
التدريسية	1-2-4-5- 7-13-15- 18-19-20	22-31-32- 33-35-37- 39-40	42- 50	51-55	61-65- 66-69- 70-73-75	29
الإدارية	9	25-26-29- 30-36-38	46	–	67	9
التعامل مع الطلاب	10-14	23-24-27- 28-34	47	–	62-63-79	11
التقويم والمتابعة	11-12-16	–	44- 45	56	64-71-80	9
المجموع	20	20	10	10	20	80

التحقق من صلاحية الاختبار

الثبات:قام الباحثان بحساب الثبات لعينة طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية في جمهورية مصر العربية وعينة المجتمع السعودى بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

أولاً: عينة طلاب جامعة الإسكندرية:- قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية لتقنين اختبار التأمل الناقد قوامها "75" طالب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل 0.825 والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معاملات ثبات أبعاد اختبار التأمل الناقد

مسلسل	مستويات التأمل الناقد	ثبات الفا	المعياري
1	تحليل الافتراضات	0.819	0.821
2	الوعي السياقي	0.799	0.806
3	التفكر التخيلي	0.808	0.806
4	التشكك التأملي	0.819	0.824
5	تأمل الذات الناقد	0.833	0.835
ثبات الاختبار ككل		0.825	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(4)ارتفاع قيم معاملات ثبات ابعاد اختبار التأمل الناقد.

-ثبات مفردات الإختبار

قام الباحثان بحساب ثبات مفردات الاختبار بإستخدام معامل الفا-كرونباخ وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(5):

جدول(5) قيم معاملات ثبات الفا-كرونباخ لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
1	0.794	11	0.763	21	0.786	31	0.794
2	0.802	12	0.749	22	0.769	32	0.782
3	0.814	13	0.766	23	0.749	33	0.769
4	0.807	14	0.759	24	0.752	34	0.755
5	0.791	15	0.792	25	0.763	35	0.763
6	0.811	16	0.764	26	0.766	36	0.782
7	0.769	17	0.781	27	0.784	37	0.749

8	0.816	18	0.783	28	0.781	38	0.759
9	0.796	19	0.765	29	0.764	39	0.739
10	0.764	20	0.735	30	0.739	40	0.784
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
41	0.777	51	0.794	61	0.749	71	0.779
42	0.794	52	0.814	62	0.763	72	0.803
43	0.762	53	0.794	63	0.784	73	0.823
44	0.802	54	0.806	64	0.795	74	0.809
45	0.794	55	0.811	65	0.783	75	0.798
46	0.801	56	0.793	66	0.761	76	0.761
47	0.799	57	0.788	67	0.788	77	0.792
48	0.808	58	0.792	68	0.769	78	0.806
49	0.796	59	0.786	69	0.766	79	0.766
50	0.799	60	0.777	70	0.789	80	0.789

يتضح من جدول(5) لمعاملات ثبات المفردات وثبات ابعاد الاختبار أن معامل ثبات مفردات كل بعد أقل من اويساوى معامل ثبات الفا للبعد الذي تنتمي اليه المفردة،، مما يدل على ثبات المفردات والأبعاد للاختبار، حيث أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً على الاختبار ككل.

ثبات الاتساق الداخلى

قام الباحثان بحساب ثبات مفردات اختبار التأمل الناقد بطريقة الاتساق الداخلي ويتم حساب ذلك عن طريق إيجاد قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة ودرجة المحور التي تنتمى إليه وبين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج جدولي (6)،(7):

جدول(6) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.739	11	0.717	21	0.571	31	0.686
2	0.813	12	0.585	22	0.711	32	0.819
3	0.751	13	0.673	23	0.685	33	0.795
4	0.831	14	0.683	24	0.713	34	0.727
5	0.661	15	0.771	25	0.707	35	0.694
6	0.695	16	0.716	26	0.787	36	0.667
7	0.780	17	0.533	27	0.704	37	0.643
8	0.648	18	0.452	28	0.734	38	0.731
9	0.611	19	0.469	29	0.732	39	0.712
10	0.698	20	0.663	30	0.725	40	0.657
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط

41	0.664	51	0.592	61	0.623	71	0.430
42	0.418	52	0.498	62	0.752	72	0.447
43	0.430	53	0.577	63	0.618	73	0.663
44	0.447	54	0.437	64	0.691	74	0.571
45	0.470	55	0.265	65	0.598	75	0.711
46	0.411	56	0.581	66	0.609	76	0.685
47	0.366	57	0.589	67	0.592	77	0.713
48	0.630	58	0.581	68	0.498	78	0.719
49	0.635	59	0.571	69	0.664	79	0.694
50	0.609	60	0.471	70	0.418	80	0.764

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(6) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستويات دلالة 0.01 .

جدول(7) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.684	11	0.678	21	0.591	31	0.708
2	0.645	12	0.715	22	0.650	32	0.747
3	0.452	13	0.571	23	0.666	33	0.696
4	0.357	14	0.527	24	0.597	34	0.575
5	0.684	15	0.703	25	0.436	35	0.684
6	0.603	16	0.665	26	0.663	36	0.578
7	0.705	17	0.495	27	0.560	37	0.560
8	0.691	18	0.594	28	0.695	38	0.761
9	0.726	19	0.635	29	0.541	39	0.716
10	0.591	20	0.724	30	0.647	40	0.533
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	0.517	51	0.699	61	0.698	71	0.638
42	0.628	52	0.654	62	0.711	72	0.654
43	0.711	53	0.648	63	0.706	73	0.481
44	0.694	54	0.694	64	0.719	74	0.621
45	0.638	55	0.666	65	0.714	75	0.455
46	0.701	56	0.687	66	0.694	76	0.790
47	0.687	57	0.638	67	0.734	77	0.669
48	0.706	58	0.691	68	0.694	78	0.734
49	0.711	59	0.686	69	0.718	79	0.696
50	0.708	60	0.692	70	0.705	80	0.684

يتضح من جدولي (6)،(7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التى تنتمى إليه وكذلك بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمفردات والأبعاد.

معاملات التمييز

جدول (8) معاملات التمييز لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
1	0.677	11	0.567	21	0.702	31	0.696
2	0.701	12	0.560	22	0.699	32	0.658
3	0.656	13	0.630	23	0.703	33	0.576
4	0.684	14	0.665	24	0.626	34	0.666
5	0.639	15	0.640	25	0.544	35	0.433
6	0.647	16	0.644	26	0.523	36	0.582
7	0.639	17	0.621	27	0.604	37	0.555
8	0.503	18	0.481	28	0.790	38	0.621
9	0.593	19	0.621	29	0.669	39	0.594
10	0.587	20	0.455	30	0.734	40	0.547
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
41	0.503	51	0.702	61	0.699	71	0.644
42	0.587	52	0.669	62	0.621	72	0.626
43	0.593	53	0.790	63	0.640	73	0.703
44	0.639	54	0.647	64	0.567	74	0.604
45	0.639	55	0.684	65	0.630	75	0.455
46	0.658	56	0.544	66	0.665	76	0.481
47	0.701	57	0.734	67	0.560	77	0.444
48	0.656	58	0.433	68	0.696	78	0.528
49	0.677	59	0.576	69	0.523	79	0.394
50	0.582	60	0.666	70	0.621	80	0.328

يتضح من جدول(8) أن المفردات ذات معاملات تمييز مقبولة لأن جميعها يزيد عن **0.25**.

ثانياً: عينة طلاب جامعة الملك سعود.

قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية لتقنين اختبار التأمل الناقد قوامها "75" طالب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل **0.835** وفيما يلى جدول يوضح ثبات مستويات التأمل الناقد

جدول (9) معاملات ثبات أبعاد اختبار التأمل الناقد

مسلسل	مستويات التأمل الناقد	ثبات الفا	المعياري
1	تحليل الافتراضات	0.807	0.811
2	الوعي السياقي	0.778	0.791
3	التفكر التخيلي	0.788	0.786
4	التشكك التأملي	0.831	0.834
5	تأمل الذات الناقد	0.884	0.888
ثبات الاختبار ككل		0.835	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(9) ارتفاع قيم معاملات ثبات أبعاد اختبار التأمل الناقد.

ثبات مفردات الإختبار

قام الباحثان بحساب ثبات مفردات الاختبار بإستخدام معامل الفا–كرونباخ وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(10):

جدول (10) قيم معاملات ثبات الفا–كرونباخ لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
1	0.777	11	0.751	21	0.744	31	0.751
2	0.794	12	0.769	22	0.717	32	0.765
3	0.782	13	0.731	23	0.741	33	0.763
4	0.766	14	0.744	24	0.726	34	0.771
5	0.749	15	0.752	25	0.757	35	0.757
6	0.762	16	0.761	26	0.739	36	0.765
7	0.801	17	0.791	27	0.758	37	0.774
8	0.793	18	0.758	28	0.702	38	0.732
9	0.806	19	0.764	29	0.711	39	0.728
10	0.799	20	0.777	30	0.743	40	0.745
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
41	0.785	51	0.823	61	0.869	71	0.812
42	0.730	52	0.805	62	0.858	72	0.830
43	0.737	53	0.809	63	0.867	73	0.816
44	0.770	54	0.805	64	0.855	74	0.815
45	0.779	55	0.806	65	0.876	75	0.801
46	0.713	56	0.795	66	0.872	76	0.811
47	0.719	57	0.769	67	0.862	77	0.825
48	0.696	58	0.756	68	0.879	78	0.830
49	0.708	59	0.755	69	0.828	79	0.832
50	0.717	60	0.763	70	0.813	80	0.811

يتضح من جدول(10) لمعاملات ثبات المفردات وثبات أبعاد الاختبار أن معامل ثبات مفردات كل بعد أقل من أويساوى معامل ثبات ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة،، مما يدل على ثبات المفردات والأبعاد للاختبار، حيث أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً على الاختبار ككل.

ثبات الاتساق الداخلى

قام الباحثان بحساب ثبات مفردات اختبار التأمل الناقد بطريقة الاتساق الداخلي ويتم حساب ذلك عن طريق إيجاد قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمى إليه وبين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج جدولي (11)،(12):

جدول(11) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.761	11	0.469	21	0.618	31	0.596
2	0.708	12	0.645	22	0.618	32	0.791
3	0.687	13	0.456	23	0.565	33	0.749
4	0.627	14	0.584	24	0.529	34	0.734
5	0.614	15	0.497	25	0.511	35	0.616
6	0.611	16	0.327	26	0.504	36	0.607
7	0.569	17	0.524	27	0.628	37	0.639
8	0.555	18	0.424	28	0.687	38	0.715
9	0.529	19	0.498	29	0.706	39	0.666
10	0.697	20	0.730	30	0.628	40	0.687
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	0.716	51	0.588	61	0.763	71	0.689
42	0.711	52	0.763	62	0.745	72	0.648
43	0.685	53	0.622	63	0.738	73	0.712
44	0.648	54	0.576	64	0.766	74	0.658
45	0.738	55	0.711	65	0.706	75	0.685
46	0.672	56	0.662	66	0.698	76	0.639
47	0.644	57	0.762	67	0.638	77	0.723
48	0.568	58	0.632	68	0.649	78	0.746
49	0.666	59	0.715	69	0.638	79	0.716
50	0.658	60	0.629	70	0.708	80	0.669

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (11) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستويات دلالة 0.01 .

جدول(12) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.637	11	0.592	21	0.441	31	0.502
2	0.736	12	0.450	22	0.621	32	0.674
3	0.658	13	0.562	23	0.583	33	0.662
4	0.759	14	0.579	24	0.619	34	0.555
5	0.558	15	0.675	25	0.607	35	0.522
6	0.608	16	0.601	26	0.708	36	0.532
7	0.705	17	0.413	27	0.523	37	0.506
8	0.533	18	0.308	28	0.561	38	0.572

9	0.472	19	0.336	29	0.564	39	0.528
10	0.582	20	0.572	30	0.541	40	0.504
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	0.412	51	0.397	61	0.356	71	0.638
42	0.290	52	0.324	62	0.542	72	0.654
43	0.304	53	0.428	63	0.394	73	0.712
44	0.259	54	0.284	64	0.489	74	0.695
45	0.341	55	0.102	65	0.347	75	0.694
46	0.289	56	0.428	66	0.614	76	0.706
47	0.223	57	0.397	67	0.625	77	0.721
48	0.445	58	0.379	68	0.494	78	0.704
49	0.467	59	0.351	69	0.589	79	0.681
50	0.398	60	0.232	70	0.648	80	0.684

يتضح من جدولي(11)،(12)أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التى تنتمى إليه وكذلك بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمفردات والأبعاد.

معاملات التمييز

جدول (13) معاملات التمييز لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات				الوعي السياقي			
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
1	0.488	11	0.444	21	0.387	31	0.340
2	0.598	12	0.552	22	0.530	32	0.562
3	0.519	13	0.588	23	0.482	33	0.544
4	0.607	14	0.472	24	0.490	34	0.373
5	0.388	15	0.557	25	0.549	35	0.338
6	0.426	16	0.488	26	0.607	36	0.407
7	0.549	17	0.429	27	0.398	37	0.424
8	0.527	18	0.437	28	0.514	38	0.427
9	0.491	19	0.384	29	0.385	39	0.382
10	0.435	20	0.490	30	0.452	40	0.388
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
41	0.422	51	0.465	61	0.355	71	0.419
42	0.341	52	0.425	62	0.381	72	0.634
43	0.489	53	0.427	63	0.365	73	0.428
44	0.491	54	0.338	64	0.485	74	0.529
45	0.492	55	0.358	65	0.429	75	0.627
46	0.340	56	0.328	66	0.624	76	0.637
47	0.415	57	0.394	67	0.432	77	0.498
48	0.348	58	0.425	68	0.395	78	0.624
49	0.557	59	0.302	69	0.384	79	0.637
50	0.452	60	0.328	70	0.382	80	0.638

يتضح من جدول(13) أن المفردات ذات معاملات تمييز مقبولة لأن جميعها يزيد عن **0.25**.

الصدق: نظراً لثبات اختبار التأمل الناقد قام الباحثان بأخذ عينة ممثلة لطلاب جامعة الإسكندرية وطلاب جامعة الملك سعود من العينة الاستطلاعية بشكل عشوائي بلغ عدد "**80**" طالب بواقع "**40**" طالب من كل جامعة لحساب الصدق.

أولاً – صدق المحكمين*

قام الباحثان بعرض مفردات اختبار التأمل الناقد في صورتة الأولية على المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس وبلغ عددهم"5"محكمين لحساب نسب الاتفاق والاختلاف وقام الباحثان بعرض مفردات اختبار التأمل الناقد على المحكمين بالاضافة إلى التعريفات الإجرائية لأبعاد اختبار التأمل الناقد الخمسة وذلك للحكم على درجة وضوح كل مفردة من مفردات الاختبار وتعديل بعض المفردات من حيث الصياغة وقد بلغ عدد مفردات الاختبار"**80**" مفردة وقد أجمع المحكمون على مفردات الأبعاد الخمس وهى(تحليل الافتراضات– الوعى السياقى– التفكير التخيلي– التشكك التأملي– تأمل الذات الناقد) وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول(14) نسب الاتفاق والاختلاف على مفردات أبعاد اختبار التأمل الناقد

رقم البعد	اسم البعد	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	تحليل الافتراضات	5	--	%100
2	الوعي السياقي	5	--	%100
3	التفكر التخيلي	5	--	%100
4	التشكك التأملي	4	1	%80
5	تأمل الذات الناقد	5	--	%100

* أ.د/محمود عبد الحليم منسي أستاذ القياس والتقويم – جامعة الاسكندرية ،أ.د/عادل البنا أستاذ علم النفس التربوي بجامعة دمنهور ،أ.د.م/وحيد السيد حافظ أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك– جامعة الملك سعود، أ.د.م/ إبراهيم الحميدان أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الملك سعود، أ.دم/ عادل المنشاوى أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة دمنهور.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج جدول(14)أن جميع أبعاد اختبار التأمل الناقد ذات نسبة مئوية عالية للاتفاق وتراوحت النسبة المئوية من 80% – 100 %.

ثانياً- صدق التجانس الداخلي لمستويات اختبار التأمل الناقد :

قام الباحثان بحساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار وحساب مستوى الدلالة الإحصائية وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول(15) :

جدول (15) قيمة معامل ارتباط درجة المحور والدرجة الكلية ومستوى الدلالة الاحصائية باستخدام معادلة بيرسون

م	مستويات التأمل الناقد	جامعة الإسكندرية		جامعة الملك سعود	
		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
1	تحليل الافتراضات	0.719	0.01	0.762	0.01
2	الوعي السياقي	0.752	0.01	0.739	0.01
3	التفكر التخيلي	0.769	0.01	0.778	0.01
4	التشكك التأملي	0.794	0.01	0.805	0.01
5	تأمل الذات الناقد	0.802	0.01	0.799	0.01

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(15) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحثان في عرض وتحليل بيانات الدراسة كــلا من(معامــل ألفــا- كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدى، اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، الاختبار الاحصائي كا2، مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد، برنامج التحليــل الاحصــائي SPSSالاصدار21، برنامج ليزرال 8.8 **Lisrel 8.8**).

<u>التحليل الإحصائي للنتائج</u>

<u>مناقشة وتفسير النتائج</u>

الفرض الأول " توجد مستويات مختلفة من التأمل الناقد لدى الطلاب المعلمين بجامعتي الإسكندرية والملك سعود ".

لترتيب مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية وطـــلاب جامعـــة الملك سعود قام الباحثان بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية كى تكون وحدات القياس متساوية، حيث أن تحويل الدرجات الخام إلى درجات معياريـــة توحد جميع متوسطات ويمكننا القياس ومن ثم ترتيب المتوسطات.(فؤاد البهى السيد،1978:ص 136)وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالى:

جدول (16) ترتيب مستويات التأمل الناقد في ضوء المتوسط الحسابي للدرجات المعيارية

م	مستويات التأمل الناقد	جامعة الملك سعود		جامعة الإسكندرية	
		المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	تحليل الافتراضات	44.998	5	52.631	1
2	الوعي السياقي	49.893	1	50.055	5
3	التفكر التخيلي	47.818	4	51.153	2
4	التشكك التأملي	48.366	3	50.858	3
5	تأمل الذات الناقد	49.281	2	50.380	4

ويتضح من جدول(16) ارتفاع متوسط تحليل الافتراضات لدى طلاب جامعة الإسكندرية، عن نظرائهم طلاب جامعة الملـــك ســـعود وقـــد احتـــل تحليـــل الافتراضات المركز الأول في مستويات التأمل الناقد لـــدى طـــلاب جامعـــة الإسكندرية . ويتضح كذلك ارتفاع متوسط الوعي السياقي لدى طلاب جامعـــة الإسكندرية، عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود وقد احتل الوعي السياقي المركز الخامس في مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية.

ويتضح كذلك ارتفاع متوسط التفكر التخيلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية، عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود وقد احتل التفكر التخيلي المركز الثاني في مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية.

ويتضح كذلك ارتفاع متوسط التشكك التأملي لدى طلاب جامعة الإسكندرية عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود وقد احتل التشكك التأملي المركز الثالث في مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية.

ويتضح كذلك ارتفاع متوسط تأمل الذات الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية، عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود وقد احتل تأمل الذات الناقد المركز الرابع في مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية.

وذلك رغم أن إدارة كلية المعلمين جامعة الملك سعود تحرص على عقد دورات لتدريب الطلاب على اختبار الكفايات بتناول موضوعات متعلقة بعلم النفس التربوى والفروق الفردية والنشاط الطلابي وتقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس وإدارة الصف ونظام التعليم بالمملكة سواء على مستوى الشرح مصحوبا مع تدريبهم على الاجابة على الاسئلة التى من المتوقع ان ياتى اختبار الكفايات للوزارة بافكار شبيهه وهذه الفرصة غير متوفرة لطلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.ويتضح من مقارنة متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى طلاب الجامعتين ارتفاع متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود بصفة عامة .

أما بالنسبة للمقارنة الداخلية للأبعاد في العينة السعودية وحدها فقد تمتع بعد الوعي السياقي بأعلى متوسط لدى **طلاب جامعة الملك سعود** ويؤكد ذلك قدرتهم على تحديد الإطار الذي يتم فيه مناقشة مشكلات الكفايات المهنية للمعلمين حيث تتيح لهم الدورات التدريبية التي يتلقونها ذلك،ويليه تأمل الذات الناقد وهوقدرة خاصة بالطالب المتعلم وحده يستطيع تنميتها من خلال التدريب بشكل مناسب.ويليه التشكك التأملي وهوشكل من أشكال الحيرة التأملية في اختيار الحل المناسب أواتخاذ القرار الصائب وهوعموماً قدرة لم تكتمل بعد عند الطالب المعلم تتبلور عنده بالشكل المناسب بعد الالتحاق بسوق العمل واكتساب المزيد من الخبرات التدريسية.

ويليه متوسط بعد التفكر التخيلي وهومركز عملية التأمل الناقد حيث تتبلور فيه قدرة الطلاب على تحديد المشكلة بدقة وهوحالة خاصة من التأمل تؤدي إلى حسم الجدل حول طبيعة المشكلة وفي هذه الحالة كان لدى طلاب جامعة الملك

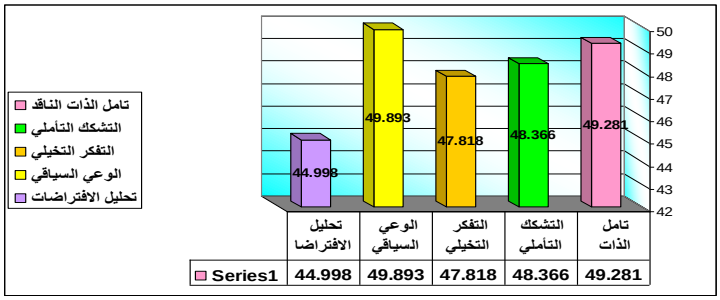
سعود الثقافة التربوية الكافية التي مكنتهم من تحقيق ذلك في ضوء مواصفات برنامج إعدادهم. وقد كانت قدرة طلاب جامعة الملك سعود على تحليل الافتراضات اضعف من الأبعاد الأخرى وقد يرجع ذلك إلى عدم تدريس مقررات الفلسفة بشكل واضح في الجامعة السعودية.

أما بالنسبة للمقارنة الداخلية للأبعاد في العينة المصرية وحدها فقد تمتع بعد تحليل الافتراضات بأعلى متوسط **لدى طلاب جامعة الإسكندرية** ويؤكد ذلك قدرتهم على التمييز بين أنواع الافتراضات المختلفة بشكل مناسب. وقد يرجع ذلك إلى دراستهم عدة مقررات في الفلسفة حيث يدرس فيها طلاب الكلية كيفية تحديد القضايا ووضع افتراضات منهجية لحسم الجدل حولها في إطار منطقي.

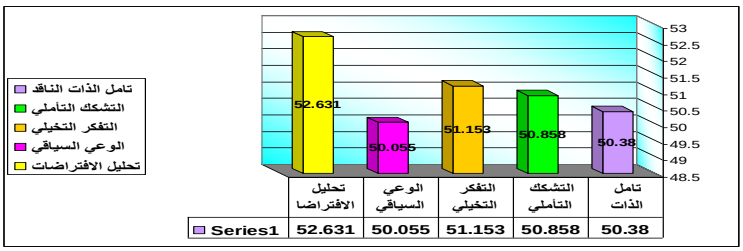
ويليه التفكر التخيلي هوعملية تأمل ممنهجة تهدف إلى حسم الجدل حول القضايا وفي هذه الحالة كانت مشكلات الكفايات المهنية ذات علاقة مباشرة بتخصصاتهم وترتبط بتساؤلات ذهنية مثيرة بالنسبة للطلاب تستحوذ على قدر كبير من تفكيرهم الأمر الذي يجعل التأمل في حلول لها بشكل ممنهج عملية محببة لنفس الطالب المعلم لأنها تريحه من الحيرة والتشكك التأملي حيالها وهوما جاء في المرتبة التالية من حيث قيمة متوسطه.

ويليه متوسط بعد تأمل الذات الناقد وهوبعد شخصي أكثر منه بعد اجتماعي وغالبية قضايا الكفايات المهنية ذات بعد مجتمعي حيث تتعلق بعلاقة المعلم بمهنته وطلابه وزملاءه الأمر الذي يجعل تركيز الطالب على البعد الذاتي في التأمل فيها ضعيف. وقد كانت قدرة طلاب جامعة الإسكندرية على الوعي بالسياق الذي تناقش فيه قضايا الكفايات المهنية في المركز الأخير من حيث قيمة المتوسط الخاص بها وهوما قد يرجع إلى تركيز الطالب المصري على لب المشكلة وكيفية حلها أكثر من تحديد الإطار أوالسياق الذي تناقش فيه فقد يرى الطالب من وجهة نظره أن الحل أهم من تحديد السياق فالمشكلة مشكلة في أي سياق.

والشكليين(6)،و(7) يوضحان متوسطات أبعاد التأمل الناقد في عينة كــل جامعة :



شكل(6) متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى عينة طلاب جامعة الملك سعود



شكل (7) متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى عينة طلاب جامعة الإسكندرية

الفرض الثاني "توجد فــروق ذات دلالــة احصــائية بــين طــلاب جــامعتى الإسكندريةوالملك سعود على ابعاد مقياس التأمل الناقد" تحليل الافتراضات – الوعي السياقي، التفكير التخيلي، التشكك التأملي، تأمل الذات الناقد".

لحساب الفروق بين طلاب جامعة الملك سعود وطلاب جامعة الإسكندرية في مستويات التأمل الناقد قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول17

جدول(17) دلالة الفروق بين متوسطات طلاب جامعتى الإسكندرية والملك سعود على اختبار مستويات التأمل الناقد باستخدام اختبار "ت"

المتغير	جامعة الملك سعود (ن=89)		جامعة الإسكندرية (ن=169)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تحليل الافتراضات	44.998	10.121	52.631	8.896	6.243	0.01
الوعي السياقي	49.893	10.546	50.055	9.734	0.124	غير دالة
التفكر التخيلي	47.818	10.054	51.153	9.806	2.574	0.01

المتغير	جامعة الملك سعود (ن=89)		جامعة الإسكندرية (ن=169)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التشكك التأملي	48.366	10.968	50.858	9.371	1.913	غير دالة
تأمل الذات الناقد	49.281	10.353	50.380	9.819	0.839	غير دالة
الدرجة الكلية	240.36	27.44894	255.08	24.513	4.398	0.01

من خلال استعراض نتائج جدول (17) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية وعند مستوى دلالة**0.01** في مستوى تحليل الافتراضات والتفكر التخيلي والدرجة الكلية لمقياس التأمل لصالح طلاب جامعة الإسكندرية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعتى الإسكندرية والملك سعود في مستويات الوعى السياقي والتشكك التأملي وتأمل الذات الناقد،حيث يرى الباحثان أن ممارسة الطلاب بكل من جامعتى الإسكندرية والملك سعود مستويات التأمل الناقد على محتوى يتعلق بالكفايات المهنية أظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تحليل الافتراضات والتفكر التخيلي لطلاب جامعة الإسكندرية ربما يعود ذلك إلى نوعية الاختبارات التى تقدم للطلاب في كلية التربية جامعة الإسكندرية من نوع اختبارات المقال في أغلب الأحيان والتى تقيس لدى الطالب القدرة على التلخيص أوطرح وجهة نظر للطالب حول نقد نص معين مثلاً يعطى له أوإعادة هيكلة موضوع كما يشير ميزيرو**(1998)** **Mezirow** وهذا يتطلب من الطالب القيام بعملية استقصاء لمحاولة استكشاف وبحث الافتراضات والتطرق للافتراضات التى لم يتصدى لها أحد من قبل كما أكد بروكفيلد**(1998)** **Brookfield** حيث يطلب مثلاً من الطلاب تناول قضايا الانترنت في التدريس، مراعاة احتياجات الطلاب بطيئي التعلم أووضع تصور لمراعاة هؤلاء الطلاب أونقد نظرية تربوية من حيث المميزات والعيوب وأحياناً يطلب من الطلاب استخراج المضامين التربوية لنظرية معينة وكيفية الاستفادة منها وسبل تطبيقها والشروط التي تضمن نجاح تطبيقها،ومن ثم فهذا فيه نوع من التحدى للطرق التقليدية في تتناول الأطروحات التربوية ووضعها في سياقات مختلفة توضح معناها بشكل أكثر وضوحاً وهذا من شأنه أيضاً أن

يسمح للطالب بأن يستخدم طرق أخرى وبديلة للتفكير قد يكون تقاربي إذا كان الهدف ذكر مفهوم معين أوتفكير تباعدى إذا طلب من الطالب نقد هذا المفهوم أوتلك الطريقة كنوع من التفكر التخيلي فعلى سبيل المثال لا الحصر قد يطلب من الطالب من خلال السؤال المقالى المفتوح نقد طريقة الإلقاء من ناحية (نشاط الطلاب وتفاعلهم ومشاركتهم – دور المعلم–دور المتعلم– شكل عملية التقويم– التسلسل المنطقى للمحتوى– مراعاه الفروق الفردية ... إلخ)، في حين نجد أن ثقافة الأسئلة الموضوعية هى السائدة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود فنلاحظ أن الأسئلة تقيس القدرة على التعرف من خلال أسئلة الاختيار من المتعدد أومن خلال أسئلة الصح والخطأ وبهذا لا تسمح تلك الأسئلة بأن يمارس الطلاب التأمل الناقد على مستوى تحليل الافتراضات والتفكر التخيلي من خلال إيجاد حلول لبعض المشكلات التربوية والوعي بها وإعمال الفكر لحسم بعض القضايا الجدلية الخلافية كما يذكرسميث(**2011**) **Smith**، وميزيرو(**1991**) **Mezirow** مثال على القضية الجدلية بين الفلسفة والتربية وبين النظرية والتطبيق في التربية وهكذا، بالإضافة إلى أن نظام الدراسات العليا لطلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية متاح للطلاب من خلال الكلية مما يجعل الطلاب يقدمون مشاريع بحثية تناقش مشكلات واقعية ووضع افتراضات لحلها وصولاً لحل المشكلة على مستوى البحث مع إتباع المنهجية وهويمثل مستوى عال من التأمل الناقد كما يذكر دينسكومبي(**2007**) **Denscomble** من خلال وضع خطة عمل،وعليه فإن ممارسة عملية التأمل الناقد تقود إلى مزيد من الوعي الذاتي والذى ينعكس بالإيجاب على استيعاب الطلاب وإدراكهم وتفسيرهم لمفهوم التنمية المهنية والشخصية مكدوجال ودايفيس(**2011**) **McDougall &Davis**، في حين لا توفر كلية المعلمين بجامعة الملك سعود لطلابها برنامجا للدراسات العليا يوفر لهم تلك الخبرات،**ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية** بين طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية وطلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود في

الوعي السياقي والتشكك التأملى وتأمل الذات الناقد ربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحثان إلى الاهتمام الكبير من قبل النظام التربوي المصري بموضوع كادر المعلم كشرط للترقي وزيادة الراتب واهتمام النظام التربوي السعودى بموضوع الكفايات التربوية المهنية كشرط للتعيين بوزارة التربية والتعليم بتأثير تلك الكفايات على اتجاهات الطالب المعلم نحومهنة التعليم كما أكدت دراسة ناصر الروحاني وسليمان البلوشي(2011)، فهناك وعي سياقي بالمضمون التربوي لقضايا الكفايات المهنية في البيئتين من الطالب المعلم متمثلاً في إدراك السياق الذي يتم فية مناقشة قضايا الكفايات المهنية سواء كان هذا السياق شخصي أواجتماعي أوثقافي أوتربوي في مجالات الكفايات المختلفة وهى(علم النفس التربوي–الفروق الفردية–المناهج وطرق التدريس – تقنيات التعليم– إدارة الصف–نظام التعليم– النشاط الطلابي)، فضلاً عن ذلك ففي كلا البيئتين على سبيل المثال لا الحصر هناك اتفاق على موضوع العقاب وعلى آلية التقويم المستمر بالرغم من اختلاف ثقافة المجتمعين نوعاً ما فقد حدث هناك تحول فكرى جديد في تناول تلك القضايا بالإضافة إلى بعض القضايا الأخرى ومنها على سبيل المثال لا الحصر موضوع التربية الجنسية والثقافة الجنسية بالمفهوم الديني الصحيح والعميق وأصبح هناك تحرر في العرض والتناول على المستويين النفسي والثقافي بما يحقق علاج التناقضات التى كانت موجودة من قبل فهناك اقتناع بالتغير الثقافي في المجتمع العربي وأن من لم يقبل التغيير والتحول في الفكر سوف يتقادم وهذا ما أشار إليه ميزيرو(1998) Mezirow في أن تأمل الذات الناقد ما هوإلا إعادة هيكلة مادية "ملموسة" تركز على الجوانب الثقافية والنفسية من وجهة نظر الفرد للعالم ومن خلال ذلك نتحرر من التغيرات والتناقضات الثقافية غير المقبولة، وفي النهاية ونتيجة كل العرض السابق لم توجد فروق من ناحية مستوى التشكك التأملى أوالحيرة وهى نتيجة منطقية لأن نتيجة ما سبق سيتم طرح أسئلة من قبل الطلاب في المجتمعين

حول حقيقة الإدعاء حول أى موضوع تحولي من خلال تبنى نمـــاذج معينـــة أعدت سلفاً أوإيجاد نماذج جديدة أكثر إقناعا لتزول حالة التشكك الناتجـــة مـــن ممارسة وأعمال التأمل على القضايا الخلافية السابقة كما أشـــار ســـتين(2000) Stein .

الفرض الثالث " تختلف المكونات العاملية* للتأمل الناقد لدى الطلاب المعلمين باختلاف الجامعة" جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود".

سوف يتناول الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم لكل من جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود كلٍ على حدة وهذا يتضح مما يلى:

أولاً: جامعة الإسكندرية

تم استخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي للتحقق من الصـــدق العـــاملى لاختبار التأمل الناقد عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بـــين مفـــردات الاختبار(80)مفردة لدى عينة الدراسة المصرية(169) طالبا، وأتضح بعد التحقق من إرتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين مفردات الاختبار، وإجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي. وتوجد هذه الاختبارات في حزمة SPSS21 (SPSS,2013).وهى: اختبـــارات حســـاب **محـــدد المصفوفة الارتباطيـــة** Determinant (IRI)، فتبـــين أن مقـــداره(0.007) أي لا يساوي الصفر، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصـــفوفة غيـــر منفردة Non Singular، أي أن المصفوفة خالية مـــن التكـــرار أوالتـــداخل فـــي عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أوعمود) مشتقاً من أي

* نتيجة وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعض مستويات التأمل الناقد باستخدام اختبار "ت" بين جامعتى الاسكندرية والملك سعود ، سوف يحسب الباحثان البنية العاملية لابعاد اختبار التأمل الناقد لكل عينة على حدة أى (جامعة الاسكندرية ، جامعة الملك سعود).

صف (أوعمود) آخر. كما تم حساب **معامل اختبار "بارتليت"** **Bartlett's test**، فكان مقداره(**4082.0**) عند درجات حرية (**3160**) وهودال بدلالة لا تقل عن (**,001**)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة **Identity Matrix**. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية(**Jackson,E.,1991**). كما تم حساب معامل **"K M O"** أوما يطلق عليها **معاملات "كايزر ماير أولكن"**(**Keiser-Meyer Olken**) للتحقق من كفاءة سحب العينة، أوالمعاينة **Sampling Adequacy** فكان مرتفعاً (**0.809**)، ثم حُسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة **Measures of Sampling Adequacy**، والتي يطلق عليها "**MSA** "،(وهوالارتباط الجزئي)، وذلك لكل مفردة، وتراوحت قيمها ما بين (**0.837** إلى **0.869**)، وهى قيم مرتفعة.

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية **Principal Components**، وقد أفضى إلى استخلاص خمسة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس **Varimax**. فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (**0.30**) طبعا لمحك كيزر،وكانت عدد العوامل المستخلصة (5) عوامل،وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة(**57.027%**) من التباين الكلى بين مفردات الاختبار .

جدول (18): مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax

أرقام	العوامل				
المفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1	0.726				
2	0.709				
3	0.709				
4	0.698				
5	0.675				
6	0.640				
7	0.555				
8	0.543				

أرقام	العوامل				
المفردات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
9	0.705				
10	0.694				
11	0.680				
12	0.647				
13	0.645				
14	0.638				
15	0.629				
16	0.551				
17	0.750				
18	0.646				
19	0.638				
20	0.608				
21		0.592			
22		0.584			
23		0.534			
24		0.509			
25		0.477			
26		0.462			
27		0.773			
28		0.747			
29		0.720			
30		0.632			
31		0.561			
32		0.692			
33		0.686			
34		0.627			
35		0.609			
36		0.450			
37		0.514			
38		0.398			
39		0.428			
40		0.719			
41			0.694		
42			0.418		
43			0.43		
44			0.447		
45			0.47		
46			0.411		
47			0.366		
48			0.395		
49			0.456		
50			0.628		
51				0.571	
52				0.527	
53				0.703	
54				0.665	
55				0.495	
56				0.594	
57				0.635	
58				0.388	
59				0.365	

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
60				0.364	
61					0.846
62					0.714
63					0.635
64					0.423
65					0.395
66					0.425
67					0.672
68					0.432
69					0.721
70					0.528
71					0.524
72					0.462
73					0.461
74					0.361
75					0.341
76					0.485
77					0.479
78					0.469
79					0.425
80					0.415
الجذر الكامن	21.65	15.69	3.958	2.694	1.629
نسبة التباين	27.063	19.61	4.9475	3.368	2.0363
التراكمي	27.063	46.68	51.623	54.99	57.027

يتضح من جدول (18) ما يلي:

العامل الأول لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه(**20**) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (**0.543-0.750**) وبلغ الجذر الكامن له(**21.65**)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (**27.063%**)، وتعكس هذه المفردات " كل ما يتعلق بالقيم والمبادىء والأطر التدريسية العامة والتى من شأنها أن تحكم الممارسات التدريسية، حيث تشبعت المفردة رقم "**17**" على العامل الأول بمعامل تشبع بلغت قيمة **0.750** وهي قيمة تشبع مرتفعة حيث تناول مضمون المفردة افتراض أن استخدام المعلم لتخطيطات الدروس المجهزة يقلل من تأثيره من عملية التعلم بالنسبة لتلاميذه مما يعكس إدراك الطالب المعلم لأهمية أن يعتمد على تحضير دروسه بنفسة على اعتبار أن لكل موضوع هدف وسيناريويجب أن يصممه ويخططه المعلم لضمان نجاح الدرس حتى يستوعبه الطلاب بسهولة ويسر، وجاءت

المفردة رقم "1" في الترتيب الثانى حيث بلغ معامل تشبعها على العامــل **0.726** حيث تناول محتوى المفردة افتراض أن استخدام المعلم للانترنت في التــدريس يزيد من متعة العملية التدريسية مما يدل على إدراك الطلاب بــدور وأهميــة التقنية واستخدام لغة العصر في التدريس وتوظيفها والمتمثلــة فــي تطبيقــات الانترنت في التعليم والتعلم، وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثــاني فقــد اتضح للباحثين أن المفردات من(**1**–**20**)تتناول الافتراضات البنائية فيما يتعلــق بالقيم والأطر العامة التى تحكم الممارسات التدريسية والافتراضات التوجيهيــة التى تتعلق بالتحكم في سلوكيات الطالب المعلم والطلاب في إطــار الالتــزام بالمبادىء الأخلاقية والافتراضات السببية التى تتعلق بامكانية إحداث الطالــب المعلم لتغييرات في سلوكيات الطلاب في الاتجاه التربوي الصحيح ".لذلك يمكن تسمية هذا العامل "تحليل الافتراضات".

العامل الثاني لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (**20**) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (**0.398**–**0.773**) وبلغ الجذر الكامن له (**15.69**)، وكانت نسبة إسهامه فــى التباين الكلى (**19.61%**)، وتعكس هذه المفــردات" بعــض قضــايا الكفايــات التدريسية في سياق مختلف فقد يكون السياق شخصــي أواجتمــاعي أوثقــافي أوتربوي، حيث تشبعت المفردة رقم (**27**) على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغت قيمتة **0.773** حيث تناول مضمون المفردة وسياقها وعى الطالب المعلم بالتفاعل الصفي وأهميته في إرساء روح التواصل الاجتماعى مع الطلاب مــن خــلال مشاركتة لطلابه في الرحلات وجاءت المفردة رقم (**28**) في الترتيب الثاني في ارتباط بالعامل الثانى بمعامل تشبع بلغت قيمته **0.747** حيث يتناول مضــمون المفردة وعى الطالب المعلم بأهمية مشاركتة الوجدانية لطلابــه مــن خــلال مبادرته بالسؤال عن طلابه إذا تغيبوا عن المدرسة وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثاني، فقد اتضح للباحثان أن المفردات من(**21**–**40**) تتناول أهمية وعى

الطالب المعلم بالمضمون والسياق على المستوى الشخصي والاجتماعى والثقافي والتربوي". لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الوعي السياقي"

العامل الثالث لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه **(10)** مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين **(0.366–0.694)** وبلغ الجذر الكامن له **(3.958)**، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى **(4.948%)**، وتعكس هذه المفردات "تخيل مسارات بديلة للتفكير تمكنهم من اكتساب المعارف والسلوكيات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم **(41)** على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغت قيمتة**(0.694)** حيث تناول مضمونها كيفية تناول الطالب المعلم لطرق بديلة للتفكير بتخيل مسارات بديلة للتغلب على ضعف الطالب المعلم للمعرفة النظرية بمفهوم الكفايات المهنية ثم جاءت المفردة رقم**(50)** بمعامل تشبع على العامل الثالث بلغت قيمته**(0.628)** حيث تناولت تبنى الطالب المعلم لطرق تفكير ومسارات بديلة لترسيخ اهتمامهم بدراسة مقررات المناهج وطرق التدريس لأهميتها للكفايات المهنية وهكذا اتضح للباحثان أن المفردات أرقام**(41– 50)** تتناول تبنى الطالب المعلم لطرق ومسارات بديلة للتفكير" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التفكر التخيلي".

العامل الرابع لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه **(10)** مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين **(0.364–0.703)** وبلغ الجذر الكامن له **(2.694)**، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى **(3.368%)**، وتعكس هذه المفردات "حالة من التشكك والحيرة والتى ينتج عنها الحالة التأملية فيما يتعلق بالكفايات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم **(53)** على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمتة**(0.703)** حيث تناولت المفردة وضع الطالب المعلم في مشكلة تحديد مصادر اشتقاق الكفايات المهنية اللازمة لنجاحه بالمهنة محددة بأربعة مصادر، ثم جاءت المفردة رقم **(54)** حيث تشبعت على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته **(0.665)** حيث تناولت مشكلة غياب ثقافة الكفايات المهنية اللازمة للمعلم، فقد اتضح للباحثان أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام**(51–60)** تتناول طرح مجموعة من المشكلات

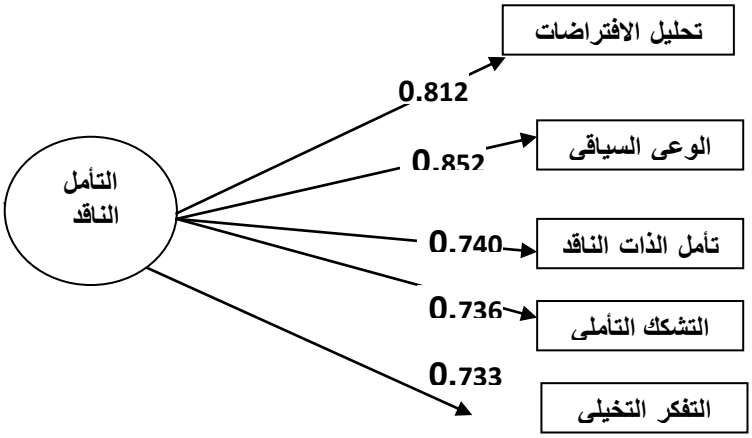
مصحوبة بأربعة أسئلة للإجابة عليها بمعنى وضع الطالب في حالة إثارة وحيرة وتشكك بهدف تحفيز الطالب للتأمل لتحديد الأسئلة التى تعبر عن مضمون تلك المشكلة" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التشكك التأملي".

العامل الخامس لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه(**20**) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين(**0.341-0.846**) وبلغ الجذر الكامن له (**1.629**)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (**2.036%**)، وتعكس هذه المفردات قدرة الطالب المعلم على التمييز بين ثلاثة أنواع من تأمل الذات بشكل ناقد إما تأمل ذات ناقد شخصي، تأمل ذات سياقي، تأمل ذات خبري، حيث تشبعت المفردة(**61**) على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته(**0.846**) حيث يتطلب مضمونها من الطالب المعلم معرفة قدرته على التمييز بين ثلاثة أنواع من تأمل الذات الناقد بشكل سياقي أوشخصي أوخبرى عن الخوف مثلاً من الوقوف أمام الزملاء في موقف تدريس مصغر،أوالاعتقاد بفشل المعلم إذا لم يستطع الإجابة على سؤال أحد الطلاب كما جاء في المفردة رقم(**69**) والتى تشبعت على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته **0.721**، فقد اتضح للباحثين أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(**61-80**) تتناول قدرة الطالب التعلم على ممارسة مستوى من التأمل الناقد وهوتأمل الذات الناقد سواء بشكل سياقي أوشخصي أوخبرى من خلال تحليل مضمون المفردات التى تشبعت على العامل الخامس" لذلك يمكن تسمية هذا العامل" تأمل الذات الناقد".

-التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

هدف التحليل العاملي التوكيدي هووصف لأي مدى أفضل يمكن أن تخدم المؤشرات المشاهدة كأداة قياس للمتغيرات الكامنة، فهويتحقق من ثبات وصدق المؤشرات المشاهدة**Observed indicators** أوالمتغيرات المشاهدة **Observed Variable** أوالمتغيرات المقاسة **Measurement Variable** ويقترح – التحليل العاملي التوكيدى – غالباً الطرق التى يمكن بها تحسين القياسات المشاهدة – إن

وجدت–كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (التحتى) لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم عن طريق نموذج العامل الواحد، وذلك للتحقق من كون العوامل الخمسة تتشبع بعامل كامن واحد، باستخدام برنامج ليزرال 8.8 **Lisrel 8.8** ويوضح الشكل (8) وجدولي (18)(19) نتائج التحليل.



شكل (8): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم

يتضح من شكل (8) أن جميع التشبعات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.01)**، حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة **(8.657 – 9.310 – 7.585** – 7.530 **– 7.489)**، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة فى الجدول (18) للنموذج الذى يوضح الشكل (6) إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة كا2 **(8.782)** وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى **(0.05)**، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة **RMSEA** أقل من **(0.05)**، وقيم مؤشرات حسن المطابقة **AGFI, GFI, CFI, NNFI** أكبر من **(0.9)** كما فى جدولي **(18)**، **(19)**

جدول (19) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد على اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية لعينة جامعة الإسكندرية

م	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
1	الاختبار الإحصائي كا^2 درجات الحرية مستوى دلالة كا^2	8.782 5 0.118	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا

م	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
2	مؤشر حسن المطابقة GFI	0.962	(صفر) إلى (1)
3	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.885	(صفر) إلى (1)
4	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.0895	0.05 فأقل
5 6	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	0.338 0.357	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
7	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.971	(صفر) إلى (1)
8	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.987	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.943	(صفر) إلى (1)

جدول(20): نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأربعة متغيرات مشاهدة على اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية (نموذج العامل الكامن الواحد) لعينة جامعة الإسكندرية

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية
تحليل الافتراضات	0.812	0.0938	8.657**
الوعي السياقي	0.852	0.0915	9.310**
تأمل الذات الناقد	0.740	0.0976	7.585**
التشكك التأملي	0.736	0.0978	7.530**
التفكر التخيلي	0.733	0.0979	7.489**

يتضح من الجدول (20) أن كل التشبعات أومعاملات الصدق – كما يسميها بورسكوج وسوربوم **Joerskog & Soerbom, (1993)** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهوما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم.

بالإضافة إلى أنه يتضح من نتائج جدولي (19)(20) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

وقد تشبع بعد الوعي السياقي على عامل التأمل الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمتة 0.852 يليه بعد تحليل الافتراضات بمعامل تشبع بلغت قيمته 0.812، يليه بعد تأمل الذات الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمته 0.740، يليه بعد التشكك التأملي بمعامل تشبع بلغت قيمته 0.736، ثم بعد التفكر الخيالي بمعامل تشبع

بلغت قيمته **0,733** ومن ثم يتضح أن جميع الأبعاد تشبعت على العامل العام بمعاملات تشبع مرتفعة وعند مستوى دلالة إحصائية **0.01** مما يدل على أهمية الوعي السياقي وتحليل الافتراضات في عملية التأمل الناقد كما أكد كل من بروكفيلد **Brookfield (1995)a** عندما أشار إلى عملية قنص الافتراضات **hunting assumptions** وبروكفيلد **Brookfield (1998)** وستين **Stein (2000)** عندما أشارا إلى تحليل الافتراضات ووصفها على أنها عملية مجهود ذهني يبذلها الراشدون بهدف الوعي بمعتقداتهم وقيمهم وممارساتهم الثقافية فضلاً عن إشارة ستين**Stein(2000)** إلى الوعي السياقي وأهميته كمستوى من مستويات التأمل الناقد.

ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أوالكامن لهذا الاختبار،وأن المتغيرات المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد ينتظم حوله العوامل الخمسة.

ثانياً: جامعة الملك سعود

وفيما يلي سوف يستخدم الباحثان التحليل العاملي لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم على النحوالتالى

تم استخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملى لاختبار التأمل الناقد عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس(80)عبارة لدى عينة الدراسة السعودية(**89**) طالبا، وأتضح بعد التحقق من إرتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين عبارات المقياس، وإجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي . وتوجد هذه الاختبارات في حزمة **SPSS21 (SPSS,2013)** .وهى: اختبارات حساب **محددالمصفوفةالارتباطية Determinant(IRI)**، فتبين أن مقداره (0.028) أي لا يساوي الصفر، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير منفردة **Non Singular**، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أوالتداخل في

عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أوعمود) مشتقاً من أي صف (أوعمود) آخر. كما تم حساب **معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test**، فكان مقداره **(3525.52)** عند درجات حرية **(3160)** وهودال بدلالة لا تقل عن **(,001)**، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة **Identity Matrix**. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية**(Jackson,E.,1991)**. كما تم حساب معامل **"K M O"** أوما يطلق عليها **معاملات "كايزر ماير أولكن"(Keiser-Meyer Olken)** للتحقق من كفاءة سحب العينة، أوالمعاينة **Sampling Adequacy** فكان مرتفعا **(0.794)**، ثم حُسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة **Measures of Sampling Adequacy** ، والتي يطلق عليها **"MSA "**،(وهوالارتباط الجزئي)، وذلك لكل مفردة، وتراوحت قيمها ما بين **(0.758** إلى **0.806)**، وهى قيم مرتفعة.

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية **Principal Components**، وقد أفضى إلى استخلاص خمسة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس **Varimax**. فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع **(0.30)** لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة (5) عوامل، وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة **(56.759 %)** من التباين الكلى بين مفردات الاختبار .

جدول(21): مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1	0.500				
2	0.480				
3	0.430				
4	0.41				
5	0.402				
6	0.396				

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
7	0.623				
8	0.548				
9	0.344				
10	0.313				
11	0.550				
12	0.794				
13	0.638				
14	0.624				
15	0.610				
16	0.497				
17	0.484				
18	0.433				
19	0.414				
20	0.708				
21		0.682			
22		0.653			
23		0.610			
24		0.684			
25		0.607			
26		0.484			
27		0.388			
28		0.730			
29		0.576			
30		0.465			
31		0.449			
32		0.402			
33		0.399			
34		0.639			
35		0.611			
36		0.585			
37		0.805			
38		0.795			
39		0.764			
40		0.438			
41			0.401		
42			0.766		
43			0.695		
44			0.662		
45			0.618		
46			0.518		
47			0.455		
48			0.403		
49			0.390		
50			0.338		
51				0.727	
52				0.713	
53				0.369	
54				0.683	
55				0.601	
56				0.380	
57				0.367	
58				0.69	

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
59				0.69	
60				0.47	
61					0.59
62					0.57
63					0.32
64					0.64
65					0.60
66					0.32
67					0.79
68					0.55
69					0.33
70					0.727
71					0.713
72					0.369
73					0.683
74					0.402
75					0.399
76					0.639
77					0.611
78					0.585
79					0.549
80					0.497
الجذر الكامن	19.57	17.54	4.298	2.666	1.333
نسبة التباين	24.463	21.93	5.3725	3.333	1.6663
التراكمي	24.463	46.39	51.761	55.09	56.759

يتضح من جدول(21) ما يلي:

العامل الأول لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (20) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (0.313-0.794) وبلغ الجذر الكامن له (19.57)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (24.463%)، وتعكس هذه المفردات " كل ما يتعلق بالقيم والمبادىء والأطر التدريسية العامة والتى من شأنها أن تحكم الممارسات التدريسية، حيث تشبعت المفردة رقم "**12**" على العامل الأول بمعامل تشبع بلغت قيمتة **0.794** وهي قيمة تشبع مرتفعة حيث تناول مضمون المفردة افتراض استخدام المعلم لأداة الملاحظة العلمية في عملية تقويم الطلاب باعتبارها أداة سهلة الإعداد حيث يفترض الطالب المعلم توظيفها في حالات الملاحظة للطلاب أثناء عملهم في مشروع جماعى وملاحظة قدرة الطلاب على التعاون الذهنى والعمل الجماعى، وجاءت المفردة رقم "**20**" في الترتيب الثانى حيث بلغ معامل

تشبعها على العامل **0.708** حيث تناول محتوى المفردة افتراض وعـــى وإدراك بمصادر التعلم المختلفة غير الكتاب المدرسي وأهمية إرشـــاد الطـــلاب إلـــى استخدامها لتيسير عملية التعليم والتعلم، وهكذا بالنسبة لباقي مفـــردات العامـــل الثاني فقد اتضح للباحثين أن المفردات من(**1–20**)تتناول الافتراضات البنائيـــة فيما يتعلق بالقيم والأطر العامة التى تحكم الممارسات التدريسية والافتراضات التوجيهية التى تتعلق بالتحكم في سلوكيات الطالب المعلم والطلاب في إطـــار الالتزام بالمبادىء الأخلاقية والافتراضات السببية التى تتعلق بإمكانية إحـــداث الطالب المعلم لتغييرات في سلوكيات الطلاب في الاتجاه التربوي الصـــحيح " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "تحليل الافتراضات".

العامل الثاني لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (**20**) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (**0.388–0.805**) وبلغ الجذر الكامن له (**17.54**)، وكانت نسبة إســـهامه فـــى التباين الكلى (**21.93%**)، وتعكس هذه المفـــردات " بعـــض قضـــايا الكفايـــات التدريسية في سياق مختلف فقد يكون السياق شخصـــي أواجتمـــاعي أوثقـــافي أوتربوي حيث تشبعت المفردة رقم(**37**)على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغـــت قيمتة **0.805** حيث تناول مضمون المفردة وسياقها وعى الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين من خلال توجيههم إلى استخدام مراجـــع خارجيـــة ذات علاقة بالدرس من مكتبة المدرسة أوشبكة الانترنت بهدف اتساع المجـــال الإدراكي للمتعلم كخطوة هامة لإتقان مهارات التعلم الذاتي، وجـــاءت المفـــردة رقم (**39**) في الترتيب الثاني في ارتباط بالعامل الثانى بمعامل تشبع بلغت قيمته **0.764** حيث يتناول مضمون المفردة وعى الطالب المعلم بمضـــمون وســـياق المفردة حيث تناولت أهمية تنمية مهارات التعلم الالكتروني لدى الطلاب مـــن خلال قدرة المتعلمين على استخدام الحاسب الالى وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثاني، فقد اتضح للباحثين أن المفردات من(**21–40**) تتناول أهمية وعى

الطالب المعلم بالمضمون والسياق علـــى المســـتوى الشخصـــي والاجتمـــاعى والثقافي والتربوي " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الوعي السياقي"

العامل الثالث لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه **(10)** مفردات تراوحت تشـــبعاتها ما بين **(0.338-0.766)** وبلغ الجذر الكامن له **(4.298)**، وكانت نسبة إسهامه فـــى التباين الكلى **(5.373%)**، وتعكس هذه المفردات " تخيل مسارات بديلة للتفكيـــر تمكنهم من اكتساب المعارف والسلوكيات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقـــم **(42)**على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغت قيمتة**(0.766)** حيث تناول مضـــمون كيفية تناول الطالب المعلم لطرق بديلة للتفكير بتخيل مسارات بديلة على مشكلة التركيز على بعض الكفايات المتعلقة بالتدريس وإهمال باقي الكفايات الأخـــرى ككفايات التقويم ومهارات التعامل مع الطلاب ... إلخ، ثـــم جـــاءت المفـــردة رقم**(43)** بمعامل تشبع على العامل الثالث بلغت قيمته**(0.695)** حيث تناولت تبنى الطالب المعلم لطرق تفكير ومسارات بديلة لتنمية مهارات الطالب المعلم فـــي الكفايات المهنية من خلال الالتحاق بدورات تدريبية وهكذا اتضح للبـــاحثين أن المفردات أرقام**(41- 50)** تتناول تبنى الطالب المعلم لطـــرق ومســـارات بديلـــة للتفكير " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التفكر التخيلي"

العامل الرابع لاختبار التأمل الناقـــد تشبع عليـــه **(10)**مفـــردات تراوحـــت تشبعاتها ما بين**(0.367-0.727)** وبلغ الجذر الكامن له **(2.666)**، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى **(3.333%)**، وتعكس هذه المفـــردات " حالـــة مـــن التشكك والحيرة والتى ينتج عنها الحالة التأملية فيمـــا يتعلـــق بالكفايـــات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم **(51)** على العامل بمعامل تشبع بلغـــت قيمتة**(0.727)** حيث تناولت المفردة مشكلة اختلاف وجهات نظر التربـــويين حول مفهوم التدريس، ثم جاءت المفردة رقم **(52)** حيث تشبعت على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته **(0.713)** حيث تناولت مشكلة تحديد نوعية الكفايات اللازمة فقط للطالب المعلم وتحديد الحد الأدنى منها ليتمكن من ممارســـة

مهارة التعليم والتعلم لطلابه، فقد اتضح للباحثين أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(**51-60**) تتناول طرح مجموعة من المشكلات مصحوبة بأربعة أسئلة للإجابة عليها بمعنى وضع الطالب في حالة إثـــارة وحيرة وتشكك بهدف تحفيز الطالب للتأمل لتحديد الأسئلة التى تعبر عـــن مضمون تلك المشكلة " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التشكك التأملي".

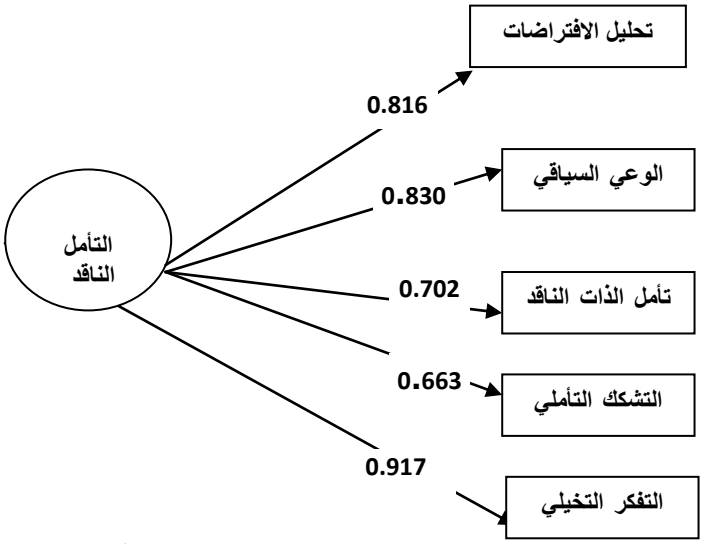
العامل الخامس لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (**20**) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (**0.320-0.790**) وبلغ الجذر الكامن له (**1.333**)، وكانت نسبة إسهامه فـــى التباين الكلى (**1.666%**)، وتعكس هذه المفردات قدرة الفرد على التمييـــز بـــين ثلاثة أنواع من تأمل الذات بشكل ناقد إما تأمل ذات ناقد شخصي، تأمـــل ذات سياقي، تأمل ذات خبري، حيث تشبعت المفردة(**67**) على العامل بمعامل تشـــبع بلغت قيمته(**0.790**) حيث يتطلب مضمونها من الطالب المعلم معرفة قدرته على التمييز بين ثلاثة أنواع من تأمل الذات الناقد بشكل سياقي أوشخصي أوخبـــرى عن اعتقاده بفشله في ممارسة مهنة التدريس إذا لم يكون قادراً علـــى ضـــبط الصف، كما جاء في المفردة رقم(**70**) والتى تشبعت على العامل بمعامل تشـــبع بلغت قيمته(**0.727**) حيث يشير مضمونها إلى عدم أهمية التربية الميدانية كمجال لاكتساب بعض الكفايات المهنية للطالب المعلم، فقد اتضح للباحثين أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(**61-80**) تتناول قدرة الطالب الـــتعلم على ممارسة مستوى من التأمل الناقد وهوتأمل الذات الناقد سواء بشكل سياقي أوشخصي أوخبرى من خلال تحليل مضمون المفردات التـــى تشـــبعت علـــى العامل الخامس " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "تأمل الذات الناقد".

التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

هدف التحليل العاملي التوكيدي هووصف لأي مدى أفضـــل يمكـــن أن تخـــدم المؤشرات المشاهدة كأداة قياس للمتغيرات الكامنة، فهويتحقق من ثبات وصدق المؤشرات المشـــاهدة **Observed indicators** أوالمتغيـــرات المشـــاهدة **Observed**

Variable أوالمتغيرات المقاسة Measurement Variable ويقترح – التحليل العاملي التوكيدى – غالباً الطرق التى يمكن بها تحسين القياسات المشاهدة – إن وجدت–

كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (التحتى) لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم عن طريق نموذج العامل الواحد، وذلك للتحقق من كون العوامل الخمسة تتشبع بعامل كامن واحد، باستخدام برنامج ليزرال 8.8 Lisrel 8.8 ويوضح الشكل (7) وجدولي (22)(23) نتائج التحليل.



شكل (9): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم

يتضح من شكل(9)أن جميع التشبعات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.01)**، حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة **(8.323 – 8.539 – 6.724 – 6.231 – 9.991)**، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة فى الجدول **(21)** للنموذج الذى يوضح الشكل**(9)** إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة كا^2 **(5.322)** وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى **(0.05)**، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة **RMSEA** أقل من **(0.05)**، وقيم مؤشرات حسن المطابقة **AGFI, GFI, CFI, NNFI** أكبر من **(0.9)** كما فى جدولي **(22)**، **(23)**

جدول (22): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد على اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية لعينة جامعة الملك سعود

	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
1	الاختبار الإحصائي كا^2 درجات الحرية مستوى دلالة كا^2	5.322 5 0.378	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا
2	مؤشر حسن المطابقة **GFI**	0.972	(صفر) إلى (1)
3	مؤشر حسن المطابقة المصحح **AGFI**	0.916	(صفر) إلى (1)
4	جذر متوسط خطأ الاقتراب **RMSEA**	0.0285	0.05 فأقل

	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
5 6	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي **ECVI** مؤشر الصدق لزائف المتوقع للنموذج المشبع	0.342 0.405	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
7	مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	0.982	(صفر) إلى (1)
8	مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	0.999	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	0.963	(صفر) إلى (1)

جدول (23) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأربعة متغيرات مشاهدة على اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية (نموذج العامل الكامن الواحد) لعينة جامعة الملك سعود

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالتها
تحليل الافتراضات	**0.816**	**0.0981**	**8.323****
الوعي السياقي	**0.830**	**0.0972**	**8.539****
تأمل الذات الناقد	**0.702**	**0.104**	**6.724****
التشكك التأملي	**0.663**	**0.106**	**6.231****
التفكر التخيلي	**0.917**	**0.0918**	**9.991****

يتضح من الجدول(23) أن كل التشبعات أومعاملات الصدق – كما يسميها بورسكوج وسوربوم **Joerskog & Soerbom, (1993)** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(**0.01**)، وهوما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة لإختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم.

يتضح من نتائج جدولي (22)(23)أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (**0.01**).

وقد تشبع بعد التفكر التخيلي على عامل التأمل الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمتة **0.917** يلية الوعي السياقي على عامل التأمل الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمتة **0.830** يليه بعد تحليل الافتراضات بمعامل تشبع بلغت قيمته **0.816**، يليه بعد تأمل الذات الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمته **0.702**، يليه بعد التشكك التأملي بمعامل تشبع بلغت قيمته **0.663**، ومن ثم يتضح أن جميع الأبعاد تشبعت على العامل العام بمعاملات تشبع مرتفعة وعند مستوى دلالة إحصائية **0.01** مما يدل على أهمية التفكر التخيلي كما أشار ستين(**2000**) **Stein** وأهمية الوعي السياقي

وتحليل الافتراضات في عملية التأمل الناقد كما أكد كل من بروكفيلد a(1995) Brookfield عندما أشار إلى عملية قنص الافتراضات hunting assumptions وبروكفيلد (1998) Brookfield وستين(2000) Stein عندما أشارا إلى تحليل الافتراضات ووصفها على أنها عملية مجهود ذهنى يبذلها الراشدون بهدف الوعي بمعتقداتهم وقيمهم ومارساتهم الثقافية فضلاً عن إشارة ستين (2000) Stein إلى الوعي السياقي وأهميته كمستوى من مستويات التأمل الناقد.

ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أوالكامن لهذا الاختبار،وأن المتغيرات المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد ينتظم حوله العوامل الخمسة.

تعليق عام

يتضح للباحثين من خلال جداول (18)،(21) أن التحليل العاملي الاستكشافي* أوضح تشبع كل مجموعة من المفردات على عامل معين من عوامل اختبار التأمل الناقد الخمسة على من اختلاف البيئتين "جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود"، ومن خلال استعراض(19)، (20)، (22)، (23)أن البناء التحتى لاختبار التأمل الناقد لم يتغير بالرغم من اختلاف ثقافة البيئتين(جامعة الإسكندرية – جامعة الملك سعود)مما يثبت صحة الافتراض المسبق والأدبيات التى أشارت إلى المكونات أوالعوامل الخمسة للتأمل الناقد ويرى الباحثان أن الموضوع

* يشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق(1991) إلى أن التحليل العاملي الاستكشافي استقرائي في جوهرة ويهدف الى اكتشاف المجموعة المثلي التي يمكن ان تتضمن المتغيرات الكامنة ودون اعتبار مسبق لصياغة فروض. أما التحليل العاملي التوكيدي فهو إجراء لاختبار الفروض حول العلاقة بين متغيرات معينة تنتمى لعوامل فرضية مشتركة والتي يتحدد عددها وتفسيرها مقدما.(604).حيث يشير صلاح مراد(2000) الى ان التحليل العاملي التوكيدي يعتمد على نظرية مسبقة أو أدبيات البحث ثم يختبر الباحث نظام الصلة المفترض اختبارا إحصائا.ص (492).

يتطلب مزيد من البحث والدراسة لأنه ربما يظهر افتــراض آخــر بمكونــات أخرى معتمداً على أدبيات وتصورات نظرية أخرى مستقبلاً.

التوصيات والبحوث المقترحة

1- إجراء دراسات مماثلة حول تأثير مجموعات المناقشة التأملية على التأمل الناقد لدى التربويين قبل وأثناء الخدمة.

2- إجراء دراسات مماثلة حول تأثير مجموعات التعلم النشط على التأمل الناقد لدى طلاب الجامعة.

3- إجراء دراسات مماثلة حول التأثيرات التحويلية للتأمل الناقد خاصة لدى التربويين.

المراجع

1. أحمد جمعة أحمدإبراهيم (2012)."برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية الكفايات المهنية واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب معلمى اللغة العربية بكلية التربية"، **دراسات تربويه ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق** – مصر,ع *75*,ص ص.135 – 215.
2. أسامة ماهر حسين(2011)."**فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات التراخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر**"، مستقبل التربية العربية –مصر , مج 18, ع 68, ص ص.239 – 334 .
3. أمينة عباس كمال وعبد العزيز الحر (2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثامنة عشر، العدد 20، 2003م، ص ص 35–100.
4. بشرى بنت خلف العنزي. (2007). **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**. اللقاء السنوى الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – الجودة فى التعليم العام –السعودية , , ص ص.129 – 176.
5. حسين اللقاني، على الجمل(2000) . معجم مصطلحات في المناهج وطرق التدريس،ط2، دار النهضة العربية القاهرة،.
6. خالد حسن الشريف (2012). **التعلم التأملي** : مفهومه– تطبيقاته، دار الجامعة الجديدة، مصر، الإسكندرية.
7. رشدى احمد طعيمة(1999) .**المعلم**.كفاياته،إعدادة، تدريبه،دار الفكر العربي، القاهرة.
8. سهيلة محمد كاظم (2003). **كفايات التدريس** المفهوم،التدريب، الاداء، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الأول، دار الشروق، عمان.
9. صلاح أحمد مراد(2000).**الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلوالمصرية،القاهرة.
10. صلاح الدين محمود علام (2007). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك** : في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، دار الفكر العربي، القاهرة

11. فؤاد البهى السيد.(1978): **علم النفس الاحصائي** وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي،القاهرة.
12. فؤاد أبوحطب وآمال صادق(1991).**مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلوالمصرية،القاهرة.
13. كمال زيتون. (1425هـ). **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**. عالم الكتب، القاهرة.
14. محمد أنور إبراهيم (2006). **التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر**، مكتبة الانجلوالمصرية،القاهرة.
15. ناصر بن ياسر الرواحي وسليمان بن محمد البلوشي. (2011). فعالية برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات المهنية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوالعمل في مهنة التدريس . **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** – سلطنة عمان , مج 5, ع 2, , ص ص.54 – 75.
16. ندى فيصل فهد. (2010). **الكفايات المهنية لمدرس التربية الإسلامية وفقا لمعايير الجودة** . المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة) – الأردن , ص ص.389 – 406 .
17. وحيد حامد عبد الرشيد .(2011). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحومهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ." **المجلة التربوية** –مصر ,ع 30, ص ص.145 – 217.

18. Bassey,M.(1998).Action research for improving educational practice.in Halsall,R.(ed.)Teacher Research and school improvement :Opening Doors from the Inside,Buckingham:open University Press ,pp 93-108.
19. Bringle,R. & Hatcher,J. (1999) "Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience" in Introduction to Service-Learning Toolkit (2000), Campus Compact: Providence, RI.
20. Brookfield,S.(1988). "Training Educators of Adults. New York: Routledge.
21. Brookfield, S.D. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In pages 177-193
22. Brookfield,S.(1995)."Becoming a Critically Reflective Teacher". San Francisco: Jossey-Bass.
23. Brookfield, S,(1995), the Getting of Wisdom:What Critically Reflective Teaching is and Why it is Important, From Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass,
24. Brookfield,S.(1998). "Critically Reflective Practice" Journal Of Continuing Education in The Health Professions 18, no.4 (Fall 1998): 162-184.
25. Costello, P. J. M. (2011). Effective action research: Developing reflective thinking and practice (2nd Ed.). Continuum : New York,:. Pp. 9-16

26. Cranton,P.(2006). Understanding And Promoting Transformative Learning: A Guide For Educators Of Adults (2nd Ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
27. Dewey,J.(1933). Thinking and Reflective Experience, In Pollard, A. (2002). Readings For Reflective Teaching, CONTINUUM, London, New York.pp:3-5.
28. Dick,B.(2002),Action Research:action and research ,www,scu.edu.au/school/gcm/ar/arp/aandr.html.
29. Fook,J & Askeland, G.(2007).Challenges of Critical Reflection:"Nothing Ventured , Nothing Gained" , Social Work Education,2007, Pp.1-14 , Article.
30. -Frid,S. , Redden, T., & Reading, C.(1998). Are teachers born or made? Critical reflection for professional growth. in T.Maxwell(Ed.). The context of teaching. Armidale , Aust, : Kardoorair Press.
31. Jacobs,J ;Assaf,L,C;& Lee,K,S.(2011). Professional Development for Teacher Educators : Conflicts between Critical Reflection and Instructional-Based Strategies, Professional Development in Education ,V37 n4 p499-512.
32. Kember, D. et al. (1999)."Determining The Level Of Reflective Thinking From Students' written Journals Using a Coding Scheme Based On The Works of Mezirow., International Journal of Lifelong Education 18,no.1(February 1999):18-30.
33. Lee, Kyoung Hwa (2011). Understanding Critical Reflection as Informal Learning: A Cultural Historical Activity Theory Analysis of Factory Workers in Korea, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The Pennsylvania State University
34. Martines,T; Penner-Williams,J; Herrera,S; &Rodriguez,D.(2011) Transforming Undergraduate and Graduate Candidate Social Perceptions about Diverse Learners Through Critical Reflection , Educational Considerations ,V38 N2,P3-6 Spr2011.
35. McDougall, J. & Davis, W. (2011). Role Reversal : Educators In An Enabling Program Embark On A Journey Of Critical Self-Reflection, Australian Journal Of Adult Learning Volume 51, Number 3, November 2011.
36. Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. In pages 1-20 of J. Mezirow (Ed). Fostering Critical Reflection in Adulthood. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.
37. Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
38. Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. Adult Education Quarterly. 44(4), 222-232.
39. Mezirow.J. (1997). Transformative learning: theory to Practice.New Directions for Adult and Continuing Education.no.74, summer 1997. Jossey-Bass Publishers.London
40. Mezirow .J. (1998). On critical reflection. Adult Education Quarterly 48(3), 185- 191.
41. Robert Malcolm Murray, Nebojsa Kujundzic(2005). Critical Reflection: A Textbook For Critical Thinking, McGill-Queen's Press – MQUP.
42. Robson,C.(2002).Real world research,2nd , Oxford:Blackwell

43. **Sharma , S.; Phillion,J & Malewski, E.(2011). Examining The Practice Of Critical Reflection For Developing Pre-Service Teachers' Multicultural Competencies: Findings From A Study Abroad Program In Honduras, Issues in Teacher Education , Fall 2011.**
44. **Simpson,J.& Coombes,P.(2001)."Adult Learning As A Hero's Journey: Researching Mythic Structure As A Model For Transformational Change", Queensland Journal Of Educational Research,17 Retrieved From : http://www.iier.org.au/qjer/qjer17/o1conts.html**
45. **Smith,E.(2011). Teaching Critical Reflection, Teaching in Higher Education, V16 N2 P211-223 Apr 2011**
46. **-Stein,D.(2000).Teaching Critical Reflection , Myths And Realities, No7, Project Funded From The U.S. Department Of Education available at: http://ericacve.org/fulltext.asp.**
47. **Thompson, B.M., Teal, C.R., Rogers, J.C., Paterniti, D.A., & Haidet P. (2010) Ideals, activities, dissonance, and processing: a conceptual model to guide educators' efforts to stimulate student reflection. Acad Med, 85, 902-908.**
48. **Willis,P.(1999). "Looking for what it's really like: phenomenology in reflective practice. "Studies in Continuing Education 21, no.1:91-112.**