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

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 كلية التربية ــ جامعة دمنهور المجلد الرابع العدد (٤) لسنة ٢٠١٢

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 بينها في ضوء المدخل النظري للتأمل الناقد كحالة خاصة من التفكير الناقد وأداة مهمة يستخدمها التربويون بفعالية في الحقل التربوي وكذلك هدف البحث إلى تفسير الاختلافات الجوهرية في الأداء على اختبار التأمل الناقد في ضوء قضايا ومشكلات مجالات الكفايات المهنية للمعلم كمتغير عبر ثقافي يمكن بحثه بين عينة قوامها (٨٩) طالب من طلاب جامعة الملك سعود كلية المعلمين كممثل للثقافة التربوية السعودية، وعينة قوامها(١٦٩) طالب من طلاب جامعة الإسكندرية كلية التربية كممثل للثقافة التربوية المصرية، كما هدف البحث كذلك إلى مقارنة وترتيب مستويات التأمل الناقد بين طلاب الجامعتين

وقد قام الباحثان بتصميم اختبار للتأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات المهنية للطالب المعلم وتم التحقق من تمتعه بثبات مرتفع بأكثر من طريقة كما تم التحقق من صدق بنيته العاملية إحصائياً حيث أسفرت عمليات التحليل العاملي الاستكشافي وعمليات التحليل العاملي التوكيدي لطلاب كل جامعة عن استخلاص خمسة عوامل أساسية تمثل أبعاد التأمل الناقد التي تم مراجعتها 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(١٩٩٩) **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 (٢٠٠٥)**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.

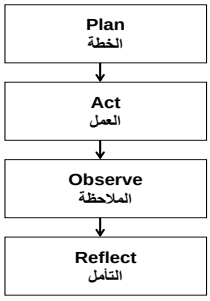
وكل ذلك لا يتم بمعزل عن النشاط العقلي الهادف للمتعلم فالتفكير الناقد بصفة عامة يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة 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، ٢٠٠٦: ص ٧٢-٧٣)

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 كوستيلو ٢٠١١ **Costello** إلى نموذج بحث النشاط "العمل"، وأنه يتكون من أربعة مراحل هى (الخطة **Plan** – العمل **Act** – الملاحظة **Observe** – التأمل **Reflect**)



شكل(١) نموذج بحث النشاط" العمل" الأساسي

وهذا النموذج له أصوله وتم العمل به بواسطة كيرت ليوين ١٩٤٦ **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،٢٠١١ :pp9-16)

إن مراقبة التأمل تحتاج إلى بعض الإجراءات والضمانات وقد حدد ميشيل باسي ١٩٩٨ **Michael Bassey**، روبسون **Robson 2002** ثمان خطوات كنموذج عمل يتكون من خطوات كأجراءات للعمل وهى:-

خطوة (١) :تحديد الاستفسار أوالتحري.

خطوة(٢) :وصف الموقف التربوي.

خطوة(٣) :تجميع وتحليل بيانات التقويم.

خطوة(٤) :مراجعة البيانات والبحث عن التناقضات.

خطوة(٥) : معالجة التناقضات بواسطة ادخال بعض التغيير.

خطوة(٦) :رصد التغيير.

خطوة(٧) : تحليل بيانات التقويم حول التغيير.

خطوة(٨) :مراجعة التغيير والبت في الخطوة التالية اواللاحقة.

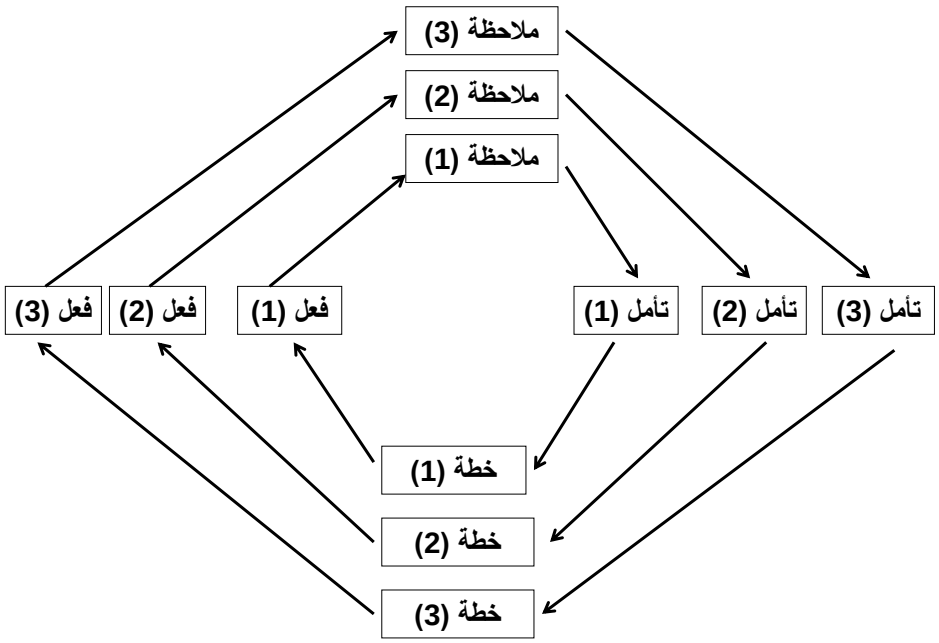
(Michael Bassey ١٩٩٨ ، Robson 2002)

وقد قدم دينسكومبى ٢٠٠٧ **Denscombe** نموذج الممارسة المهنية والتأمل الناقد فيها وأن التأمل الناقد يمكن من البحث والتقويم وإحداث التغيير ويوضح شكل (٢) هذا النموذج:

شكل (٢):نموذج بحث النشاط /العمل لدينسكومبى(٢٠٠٧)

وقد أشار دينسكومبي(٢٠٠٧) 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،٢٠١١ :pp9-16)

ويرى ديك(٢٠٠٢) 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 (٣)



شكل(٣): 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 (٢٠٠٧) 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 تــتلخص **مشــكلة**

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 :

١- ما ترتيب مستويات التأمل الناقد التي يحققها الطلاب المعلمين بكل من جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود؟

٢- 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؟

٣- هل تختلف المكونات العاملية للتأمل الناقد لدى طلاب جامعتي الإسكندرية والملك سعود"؟

أهداف البحث

١- تنمية وعي الطلاب المعلمين بالعينة قيد البحث بأهمية التأمل الناقد كأداة مهمة يستخدمها التربويين بفعالية في أغراض متعددة.

٢- بحث مستويات التأمل الناقد والتمييز بينها في ضوء المدخل النظري للبحث الحالي.

٣- تفسيرالاختلافات الجوهرية في الأداء على اختبار التأمل الناقد في ضوء مجالات الكفايات المهنية للمعلم.

٤- مقارنة وترتيب مستويات التأمل الناقد بين الطلاب المعلمين في كل من جامعة الإسكندرية، وجامعة الملك سعود في ضوء مشكلات الكفايات المهنية متعددة الثقافات.

٥- 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 (٢٠١٠)**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

١- **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

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

٣- **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،٢٠٠٣:ص٤٠)

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(١٩٩١) **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 :

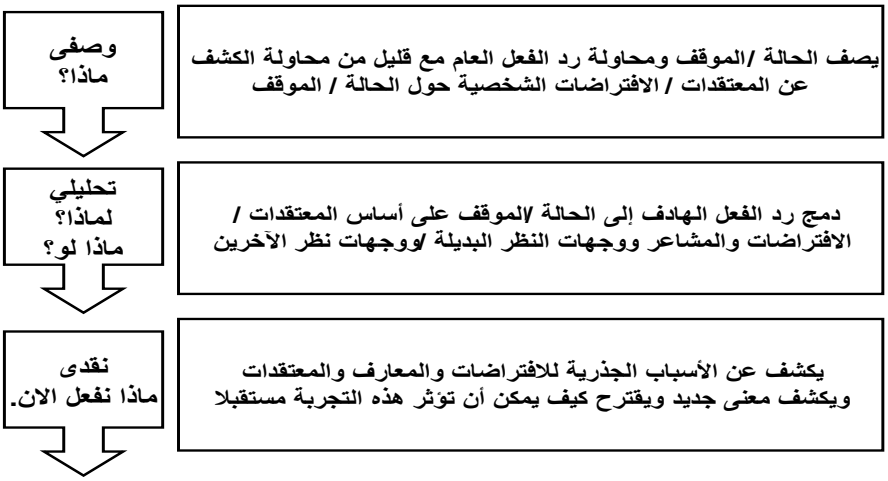
البعد الأول :- الملاحظات المتعمقة الهادفة للتدقيق والتوسع، وتتكون من خلال أطر عمل محددة ودقيقة (مثل خبرات التلميذ أثناء سنوات الدراسة).

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 (**Brookfield** ١٩٩٥b,1990)، ميزيرو(١٩٩٠) **Mezirow** انه يمكن تصور عملية التأمل الناقد من خلال الأوصاف والأسئلة المتضمنة في شكل (٤)



شكل(٤) عمليات التأمل الناقد من خلال الأوصاف والأسئلة المتضمنة

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

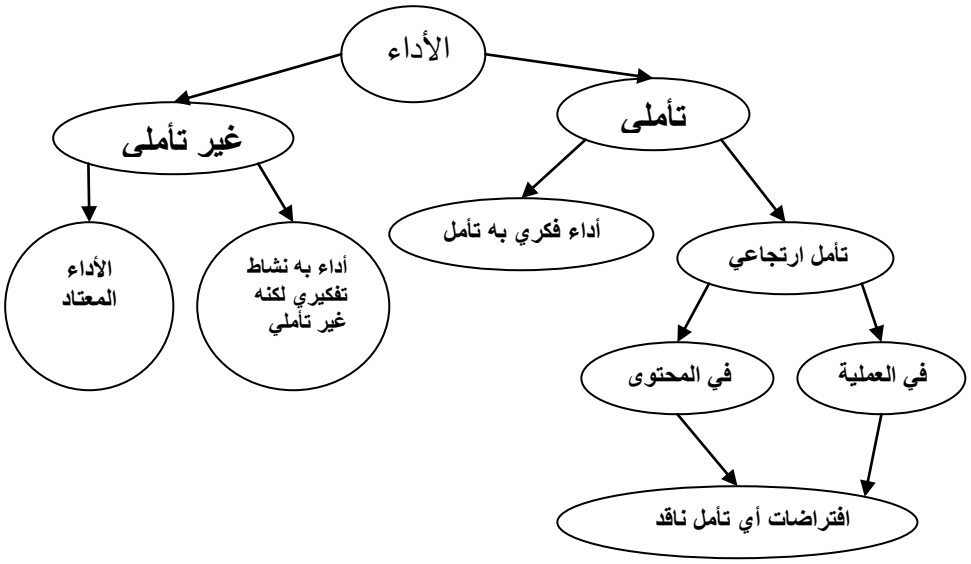
ويشيرشيرما وآخرون Sharma, et al.(2011) إلى أن التأمل الناقد يرتبط بفكرة الممارسة التأملية عند جون ديوي John Dewey (1933) حيث يرى ديوي أن المرور بالخبرات والتأمل فيها ومن ثم السلوك تبعاً لها هوالعامل الحاسم في حدوث التحولات في إدراكنا لأنفسنا والآخرين. ويؤكد أن التأمل الناقد في هذه الخبرات هوالأساس للنجاح في كل عمليات التعليم والتعلم؛ حيث يرى ديوي أن الخبرة في حد ذاتها لا تخلق التحول المرغوب في الأداء ولكن قدرة المتعلم 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 به أي الوعي بالذات، والوعي بالآخر.وإذا أردنا تطبيق هذه الفكرة على الخبرات التربوية فإن فكرة ديوي عن التأمل الناقد هي تفاعل جدلي بين الذات والعالم المحيط.

وبدون هذا التفاعل لن يكون هناك فهم للذات أوفهم للعالم المحيط أوللخبرة، وبالتالي لن يحدث التغيير المنشود في وعي الفرد أوحتى في عملية التعلم. **(Sharma et al, 2011:p11-12)**

يؤكد ميزيرو(١٩٩٠)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(٥) رؤية ميزيرولموقع التأمل الناقد في الأداء التأملي الناقد



شكل (٥) موقع التأمل الناقد من الأداء التأملي للفرد

وقد أشار ميزيرو(١٩٩٥) **Mezirow** إلى مصطلح التأمل الناقد **Critical Reflection** الذي يشير إلى اختبار صحة الافتراضات والمعتقدات المبنية على الخبرات 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 عملية تحويل تركيزنا من إتجاه إلى آخر لتفسير ما نريد أن نعرفه، ونشعر به، ونعتقد في صحته.**(Mezirow, 1995:p46)**

ويرى بروكفيلد(١٩٩٥a) **Brookfield** التأمل الناقد كمظهر واحد محدد لعملية أكبر تسمى التأمل، ويدعولدراسة العملية التأملية بعمق من أجل فهم التأمل الناقد، والمظهر المميز للعملية التأملية الناقدة هوتركيزها على قنص الافتراضات**Hunting Assumptions**، ويعرف الافتراضات على أنها المعتقدات التي نسلم بصحتها عن العالم المحيط بنا وموقعنا فيه، ولا نسعى إلى إثبات صحتها لوضوحها أولارتباطها بخبرات سابقة أوفترات زمنية طويلة عاشها

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، وما يفعله وكل مايصدرعنه؛ والتحدي الأكبر في هذا المجال هوالوعي بالافتراضات الضمنية (غيرالمعلنة)، وهذا الجانب هوما يجعل عملية اقتناص الافتراض 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(١٩٩٨) **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(١٩٩٨) **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 المجهود الذهني 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 Brookfield (١٩٩٥)a إلى 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 **learning contracts** 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(٢٠١١)**McDougall and Davis** أن رؤية بروكفيلد (١٩٩٨)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.

ويضع بروكفيلد أربعة أبعاد للتأمل الناقد ذاتياً : السيرة والخبرة الذاتية للفرد، نظرته الفاحصة كمتعلم، إدراكات الزملاء، والأدبيات التربوية والنظرية. ويرى أن المظهر الأكثر تميزاً للعملية التأملية الناقدة هوتركيزها على اقتناص الافتراضات **Hunting Assumptions**

(McDougall and Davis, 2011:pp348-349)

وتبعاً لرؤية ميزيروفإن التأمل في الافتراضات المسلم بها جدلاً (خاصة عن الذات) يقود إلى التعلم التحولي. وفي هذا الإطار يشير مكدوجال

*** يقصد الباحثان بالمرشحات " فلترة الافكار والادراكات".**

ودايفس(McDougall and Davis(2011 إلى العديد من الكتابات عن التأثيرات التحويلية للتأمل الناقد خاصة لدى التربويين ؛ ويتفق مع ذلك كرانتون (Cranton(٢٠٠٦ 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 سواء في التدريس أوالحياة بصفة عامة، وهذه العمليات هي التي تشكل فلسفة المعلم التدريسية كتربوي . (Cranton, 2006:p193)

ولذلك فإن سيمبسون وكومبيس Simpson and Coombes(2001) يوضحان أن المعلمين أنفسهم في حاجة أحياناً إلى ترك مناطق الشعور بالأمان النفسي 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 (٢٠١٢) 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 تكون الخبرة سلبية أوغير محببة ؛ وإنما يمكن أن يكون هناك خلل في إدراكها فيؤدي التحول إلى علاج هذا الخلل ؛ وقد يكون هناك فهم خاطيء لطبيعة موضوع أوقضية معينة فيمكن تصحيح ذلك خلال التحولات التي تحدث للمتعلم.

ويعنى ذلك تغيير أوتطور وجهات النظر بشكل طبيعي كاستجابة لتجارب الحياة، وخصوصا تلك التي تحفز ردود فعل عاطفية قوية في الفرد. غالباً ما تكون هذه التغيرات نتيجة لأحداث الحياة والأزمات الشخصية مثل الطلاق أووفاة أحد أفراد أسرته، أوالكوارث الطبيعية، والحوادث، والأزمة 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(١٩٩٧) أننا لا نجري تغييرات تحويلية في الطريقة التي نتعلم بها ما دامت المواد الجديدة تتواءم بشكل مريح في الأطر المرجعية الموجودة لدينا . وتؤكد نظرية ميزيروMezirow للتعلم التحولي في الفصول الدراسية. على أهمية التأمل الناقد، والخطاب العقلاني. (Mezirow، 1991).

ويشير ويليس (١٩٩٩)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 (٢٠٠٠) 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 (٢٠١١) 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 ترسيخ 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، ٢٠٠٧:ص ٤٤)

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(١٩٩٩) 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(٢٠٠٣) 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(١٤٢٥هـ) 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 المعبر عن القدرة فالكفاية ذهنية.

ومن حيث علاقتها بالتدريس عرفها حسين اللقاني وعلى الجمل (٢٠٠٠) 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 أحمد جمعة(٢٠١٢) 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(٢٠١١) 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 واتجاهاتهم وكيفية تنفيذ المواد الدراسية في مجال تخصصه داخل الصف.(وحيد حامد،٢٠١١ : ص ص ١٤٥-٢١٧)

حيث يرى كثير من التربويين أن نجاح المدارس أوفشلها في تحقيق أهدافها يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها وما يتوافر لديهم من كفايات، وتستلزم عملية إعداد وتدريب المعلمين تزويدهم بالكثيرمن الكفايات التى يحتاجون إليها في عملهم، والتى يتم تحديدها وفق أسلوب علمى دقيق، حيث تعد عملية التدريس من أكثر العمليات تعقيداً فهى تتضمن ثلاث كفايات رئيسة هى: التخطيط، التنفيذ،التقويم ويتطلب إنجاز كل كفاية منها إجادة المعلم القيام بالعديد من الكفايات الفرعية التى تحقق التدريس الفعال.(أسامة ماهر،٢٠١١ : ٢٣٩-٣٣٤)

وتعرف بشرى العنزي(٢٠٠٧). الكفايات التدريسية بأنها أهداف سلوكية إجرائية محددة تحديداً دقيقاً يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة ناتجة عن معارف وخبرات سابقة لأداء جوانب أدواره المختلفة – التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والإنسانية- المطلوبة منه لتحقيق جودة عالية للمخرجات التعليمية.(بشرى العنزي،٢٠٠٧: ص١٥٣) ويتضح مما سبق أن لكل كفاية مكونين رئيسين هما المكون المعرفي والمكون السلوكي، فالمكون المعرفي يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والمعلومات التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها في أداء المعلم.

<u>دراسات ذات الصلة بموضوع البحث</u>

-<u>دراسة فوك واسكلاند (٢٠٠٧) Fook and Askeland</u>

تنبع هذه الدراسة من خبرات المؤلفين في تقديم تدريبات التأمل الناقد للعاملين في المجال الاجتماعي والرعاية الصحية . وتبحث الدراسة التحديات الثقافية 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 تحدياها 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 (٢٠١١) 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 (٢٠١١) 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(١٩٩١) **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 نموووتطور 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 (٢٠١١) 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 (١٩٩٨) **Brookfield** 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 (٢٠١١).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 (٢٠٠٣)

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 ٤٩٣ 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 (٢٠١١)

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 (١٦٧) 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 (٢٠١١) **Smith** 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 تذكر الكفايات

التدريسية ويكون المقصود بها هوالكفايات المهنية وهي التسمية الأدق والأشمل كذلك اكدت نتائج دراسة أمينة كمال وعبد العزيز الحر(٢٠٠٣)على أهمية دراسة الكفايات المهنية للمعلمين من جنسيات مختلفة وهوما يتسق مع مدخل البحث الحالي حيث أكدت بعض الدراسات الأجنبية التي بحثت مفهوم التأمل الناقد مثل دراسة شارما وآخرين **Sharma et al.(2011)** على أهمية دراسة الاختلافات الثقافية بين الجنسيات المختلفة في فصول تعليم التأمل الناقد.

وكانت دراسة شارما وآخرين هي الدراسة الوحيدة في حدود- علم الباحثين- التي ربطت بين مفهوم التأمل الناقد، ومفهوم الكفايات وإن كانت تناولت الكفايات متعددة الثقافات ؛ وهدفت إلى الوصول إلى حد أدنى من التفاهم 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، البيئة السعودية ممثلة في طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

فروض البحث

١- توجدمستويات مختلفة من التأمل الناقد لدى الطلاب المعلمين بجامعتي الإسكندرية والملك سعود.

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

٣- 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 لـــدى عينـــة مـــن الطلاب المعلمين في جامعتي الإسكندرية والملك سعود، وجمـــع المعلومـــات 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 مـــن طـــلاب الفرقة الثالثة والرابعة شعبة علم النفس بلغ عددهم ٢٧٠ طالب وطالبة منهم٣٣ ذكور و٢٣٧ إناث وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب ١٩,٨٥٨، بإنحراف معياري ٠,٨١١، ويتكون مجتمع البحث لكون البحث مقارن من طلاب كلية المعلمـــين بجامعة الملك سعود من المستوى الدراسي السابع والثامن من طلاب التربيـــة الميدانية" المطبقين" وقد بلغ عددهم (193) ذكور فقط متوسط أعمـــار الطـــلاب ٢٢,١١، بإنحراف معياري ٣,٥٠٥.

ب- العينة الاستطلاعية

بلغ عدد العينة الاستطلاعية ٧٥ طالباً مـــن طـــلاب كليـــة التربيـــة جامعـــة الإسكندرية، ٧٥ طالباً من طلاب جامعة الملك سعود وذلك لتقنين اختبار التأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات المهنية للطلاب المعلمين .

ج- العينة النهائية

تكونت العينة النهائية من ١٦٩ طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية بواقع (٣٠) من الذكور و(١٣٩) من الاناث، ٨٩ طالبـــاً مـــن طـــلاب كليـــة

*** 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 .**

المعلمين بجامعة الملك سعود وذلك بعد استبعاد اوراق اجابة الطلاب التى لـــم تكتمل بسبب وجود أسئلة متروكة .

وقام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين أداء الذكور والاناث لعينة جامعـــة الإسكندرية على أبعاد مقياس التأمل الناقد والدرجة الكلية وهذا يتضـــح مـــن خلال استعراض نتائج الجدول (١)

جدول(١) دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والاناث على اختبار التأمل الناقد لطلاب جامعة الإسكندرية باستخدام اختبار "ت"

الدرجات الخام	ذكور (ن=٣٠)		إناث (ن=١٣٩)		قيمة "ت"	الدلالة
المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تحليل الافتراضات	٩,٢٣٨	٢,٠٨٤	٩,٠٧٨	٢,١٨٧	٠,٣٧	غير دالة
الوعي السياقي	١٠,٨١	٢,٣٦٥	١١,١٤٢	٢,٣٤٥	٠,٧٠	غير دالة
التفكر التخيلي	١٢,٦٤٦	١,٩٥٧	١٣,٢٨٥	٣,٠٥٨	١,١٠	غير دالة
التشكك التأملي	١١,٧٦٥	٢,٥١٤	١١,٣٨٩	١,٩١٢	٠,٩٢	غير دالة
تأمل الذات الناقد	٩,٣٤٩	٢,٦٩٤	٩,٦٠١	١,٩٦٦	٠,٥٩	غير دالة
الدرجة الكلية	٥٣,٨٠٨	٥,٦٩٤	٥٤,٤٩٥	٥,٤٨٧	٠,٥٩	غير دالة

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(١) عدم وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التأمل الناقد وعليه قام الباحثان بضم درجات الذكور والإنـــاث وتم التعامل معهم على أنهم عينة واحدة تمثل طلاب كليـــة التربيـــة جامعـــة الإسكندرية.

أداة البحث&

مقياس التأمل الناقد : من ضمن نتائج دراسة كمبر وآخرن (١٩٩٩) **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(١٩٩١) **Mezirow**، وبروكفيلد **a-b**(١٩٩٥)،(١٩٩٨) **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 ٩٠ عبارة في الصورة المبدئية للمقياس وقد اسفر التحليل العاملى عن ظهور قيم تشبعات اقل من ٠,٣ لعدد عشرة عبارات وتم حذفها من التحليل العاملى وتم اجراء التحليل العاملى على عدد (٨٠) عبارة من عبارات المقياس، وعليه اصبحت الصورة النهائية لعدد العبارات (٨٠) موزعة على محاور كما هو مشار اليه بجدول (١).

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(٢) يوضح مستويات التأمل الناقد موضع القياس في الاختبار

جدول(٢):مواصفات اختبار التأمل الناقد في بعض مشكلات الكفايات*المهنية للطلاب المعلمين

البعد	المكونات	الوصف	عدد المفردات	أرقام المفردات	ملاحظات
١-التأمل الناقد للافتراضات	تحليل الافتراضات	التمييز بين الافتراضات الإطارية (البنائية)، والتوجيهية والسببية	٢٠ مفردة (٢٠ درجة)	١-٢٠	
	الوعي السياقي	التمييز بين مشكلات الكفايات التدريسية ذات البعد (الشخصي – الاجتماعي-الثقافي – التربوي)	٢٠ مفردة (٢٠ درجة)	٢١-٤٠	
	التفكر التخيلي	اقتراح مسارات بديلة لحل بعض مشكلات الكفايات المهنية للمعلم.	١٠ مواقف مشكلة (٢٠ درجة)	٤١-٥٠	
	الحيرة والتشكك التأملي	فحص التساؤلات الذاتية حول افتراضات تتعلق بمشكلة من مشكلات الكفايات التدريسية	١٠ مواقف مشكلة (٢٠ درجات)	٥١-٦٠	
٢- تأمل الذات الناقد	التأمل الناقد الشخصي، والتأمل الناقد السياقي، والتأمل الناقد الخبري	تمييز التأمل الناقد الشخصي عن النوعين الآخرين.	٢٠ مفرد (٢٠ درجة)	٦١-٨٠	
المجموع			٨٠ مفردة	١-٨٠	

* 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
الكلي			(١٠٠ درجة)		

وقد قام الباحثان بتصميم مفردات الاختبار في ضوء تصنيف مجالات الكفايات المهنية للمعلم الذي أشار إليه ناصر الرواحي وسليمان البلوشي (٢٠١١) والجدول (٣) يوضح توزيع مفردات اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية موضع القياس :

جدول (٣): 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	٣-٦-٨-١٧	٢١	٤١-٤٣-٤٨-٤٩	٥٢-٥٣-٥٤-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠	٦٨-٧٢-٧٤-٧٦-٧٧-٧٨	٢٢
التدريسية	١-٢-٤-٥-٧-١٣-١٥-١٨-١٩-٢٠	٢٢-٣١-٣٢-٣٣-٣٥-٣٧-٣٩-٤٠	٤٢-٥٠	٥١-٥٥	٦١-٦٥-٦٦-٦٩-٧٠-٧٣-٧٥	٢٩
الإدارية	٩	٢٥-٢٦-٢٩-٣٠-٣٦-٣٨	٤٦	-	٦٧	٩
التعامل مع الطلاب	١٠-١٤	٢٣-٢٤-٢٧-٢٨-٣٤	٤٧	-	٦٢-٦٣-٧٩	١١
التقويم والمتابعة	١١-١٢-١٦	-	٤٤-٤٥	٥٦	٦٤-٧١-٨٠	٩
المجموع	٢٠	٢٠	١٠	١٠	٢٠	٨٠

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 "٧٥" طالب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل ٠,٨٢٥ والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معاملات ثبات أبعاد اختبار التأمل الناقد

مسلسل	مستويات التأمل الناقد	ثبات الفا	المعياري
١	تحليل الافتراضات	٠,٨١٩	٠,٨٢١
٢	الوعي السياقي	٠,٧٩٩	٠,٨٠٦
٣	التفكر التخيلي	٠,٨٠٨	٠,٨٠٦
٤	التشكك التأملي	٠,٨١٩	٠,٨٢٤
٥	تأمل الذات الناقد	٠,٨٣٣	٠,٨٣٥
ثبات الاختبار ككل		٠,٨٢٥	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٤)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(٥):

جدول(٥) قيم معاملات ثبات الفا–كرونباخ لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
1	٠,٧٩٤	11	٠,٧٦٣	21	٠,٧٨٦	31	٠,٧٩٤
2	٠,٨٠٢	12	٠,٧٤٩	22	٠,٧٦٩	32	٠,٧٨٢
3	٠,٨١٤	13	٠,٧٦٦	23	٠,٧٤٩	33	٠,٧٦٩
4	٠,٨٠٧	14	٠,٧٥٩	24	٠,٧٥٢	34	٠,٧٥٥
5	٠,٧٩١	15	٠,٧٩٢	25	٠,٧٦٣	35	٠,٧٦٣
6	٠,٨١١	16	٠,٧٦٤	26	٠,٧٦٦	36	٠,٧٨٢
7	٠,٧٦٩	17	٠,٧٨١	27	٠,٧٨٤	37	٠,٧٤٩
8	٠,٨١٦	18	٠,٧٨٣	28	٠,٧٨١	38	٠,٧٥٩
9	٠,٧٩٦	19	٠,٧٦٥	29	٠,٧٦٤	39	٠,٧٣٩
10	٠,٧٦٤	20	٠,٧٣٥	30	٠,٧٣٩	40	٠,٧٨٤
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
41	٠,٧٧٧	51	٠,٧٩٤	61	٠,٧٤٩	71	٠,٧٧٩
42	٠,٧٩٤	52	٠,٨١٤	62	٠,٧٦٣	72	٠,٨٠٣
43	٠,٧٦٢	53	٠,٧٩٤	63	٠,٧٨٤	73	٠,٨٢٣
44	٠,٨٠٢	54	٠,٨٠٦	64	٠,٧٩٥	74	٠,٨٠٩
45	٠,٧٩٤	55	٠,٨١١	65	٠,٧٨٣	75	٠,٧٩٨
46	٠,٨٠١	56	٠,٧٩٣	66	٠,٧٦١	76	٠,٧٦١
47	٠,٧٩٩	57	٠,٧٨٨	67	٠,٧٨٨	77	٠,٧٩٢
48	٠,٨٠٨	58	٠,٧٩٢	68	٠,٧٦٩	78	٠,٨٠٦
49	٠,٧٩٦	59	٠,٧٨٦	69	٠,٧٦٦	79	٠,٧٦٦
50	٠,٧٩٩	60	٠,٧٧٧	70	٠,٧٨٩	80	٠,٧٨٩

يتضح من جدول(٥) 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 (٦)،(٧):

جدول(٦) 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	٠,٧٣٩	11	٠,٧١٧	21	٠,٥٧١	31	٠,٦٨٦
2	٠,٨١٣	12	٠,٥٨٥	22	٠,٧١١	32	٠,٨١٩
3	٠,٧٥١	13	٠,٦٧٣	23	٠,٦٨٥	33	٠,٧٩٥
4	٠,٨٣١	14	٠,٦٨٣	24	٠,٧١٣	34	٠,٧٢٧
5	٠,٦٦١	15	٠,٧٧١	25	٠,٧٠٧	35	٠,٦٩٤
6	٠,٦٩٥	16	٠,٧١٦	26	٠,٧٨٧	36	٠,٦٦٧
7	٠,٧٨٠	17	٠,٥٣٣	27	٠,٧٠٤	37	٠,٦٤٣
8	٠,٦٤٨	18	٠,٤٥٢	28	٠,٧٣٤	38	٠,٧٣١
9	٠,٦١١	19	٠,٤٦٩	29	٠,٧٣٢	39	٠,٧١٢
10	٠,٦٩٨	20	٠,٦٦٣	30	٠,٧٢٥	40	٠,٦٥٧
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	٠,٦٦٤	51	٠,٥٩٢	61	٠,٦٢٣	71	٠,٤٣٠
42	٠,٤١٨	52	٠,٤٩٨	62	٠,٧٥٢	72	٠,٤٤٧
43	٠,٤٣٠	53	٠,٥٧٧	63	٠,٦١٨	73	٠,٦٦٣
44	٠,٤٤٧	54	٠,٤٣٧	64	٠,٦٩١	74	٠,٥٧١
45	٠,٤٧٠	55	٠,٢٦٥	65	٠,٥٩٨	75	٠,٧١١
46	٠,٤١١	56	٠,٥٨١	66	٠,٦٠٩	76	٠,٦٨٥
47	٠,٣٦٦	57	٠,٥٨٩	67	٠,٥٩٢	77	٠,٧١٣
48	٠,٦٣٠	58	٠,٥٨١	68	٠,٤٩٨	78	٠,٧١٩
49	٠,٦٣٥	59	٠,٥٧١	69	٠,٦٦٤	79	٠,٦٩٤
50	٠,٦٠٩	60	٠,٤٧١	70	٠,٤١٨	80	٠,٧٦٤

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٦) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستويات دلالة ٠,٠١ .

جدول(٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	٠,٦٨٤	11	٠,٦٧٨	21	٠,٥٩١
2	٠,٦٤٥	12	٠,٧١٥	22	٠,٦٥٠
3	٠,٤٥٢	13	٠,٥٧١	23	٠,٦٦٦
4	٠,٣٥٧	14	٠,٥٢٧	24	٠,٥٩٧
5	٠,٦٨٤	15	٠,٧٠٣	25	٠,٤٣٦
6	٠,٦٠٣	16	٠,٦٦٥	26	٠,٦٦٣
7	٠,٧٠٥	17	٠,٤٩٥	27	٠,٥٦٠
8	٠,٦٩١	18	٠,٥٩٤	28	٠,٦٩٥
9	٠,٧٢٦	19	٠,٦٣٥	29	٠,٥٤١
10	٠,٥٩١	20	٠,٧٢٤	30	٠,٦٤٧
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	٠,٥١٧	51	٠,٦٩٩	61	٠,٦٩٨
42	٠,٦٢٨	52	٠,٦٥٤	62	٠,٧١١
43	٠,٧١١	53	٠,٦٤٨	63	٠,٧٠٦
44	٠,٦٩٤	54	٠,٦٩٤	64	٠,٧١٩
45	٠,٦٣٨	55	٠,٦٦٦	65	٠,٧١٤
46	٠,٧٠١	56	٠,٦٨٧	66	٠,٦٩٤
47	٠,٦٨٧	57	٠,٦٣٨	67	٠,٧٣٤
48	٠,٧٠٦	58	٠,٦٩١	68	٠,٦٩٤
49	٠,٧١١	59	٠,٦٨٦	69	٠,٧١٨
50	٠,٧٠٨	60	٠,٦٩٢	70	٠,٧٠٥
				71	٠,٦٣٨
				72	٠,٦٥٤
				73	٠,٤٨١
				74	٠,٦٢١
				75	٠,٤٥٥
				76	٠,٧٩٠
				77	٠,٦٦٩
				78	٠,٧٣٤
				79	٠,٦٩٦
				80	٠,٦٨٤

يتضح من جدولي (٦)،(٧) 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(٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمفردات والأبعاد.

معاملات التمييز

جدول (٨) معاملات التمييز لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
1	٠,٦٧٧	11	٠,٥٦٧	21	٠,٧٠٢	31	٠,٦٩٦
2	٠,٧٠١	12	٠,٥٦٠	22	٠,٦٩٩	32	٠,٦٥٨
3	٠,٦٥٦	13	٠,٦٣٠	23	٠,٧٠٣	33	٠,٥٧٦
4	٠,٦٨٤	14	٠,٦٦٥	24	٠,٦٢٦	34	٠,٦٦٦
5	٠,٦٣٩	15	٠,٦٤٠	25	٠,٥٤٤	35	٠,٤٣٣
6	٠,٦٤٧	16	٠,٦٤٤	26	٠,٥٢٣	36	٠,٥٨٢
7	٠,٦٣٩	17	٠,٦٢١	27	٠,٦٠٤	37	٠,٥٥٥
8	٠,٥٠٣	18	٠,٤٨١	28	٠,٧٩٠	38	٠,٦٢١
9	٠,٥٩٣	19	٠,٦٢١	29	٠,٦٦٩	39	٠,٥٩٤
10	٠,٥٨٧	20	٠,٤٥٥	30	٠,٧٣٤	40	٠,٥٤٧
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد			
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
41	٠,٥٠٣	51	٠,٧٠٢	61	٠,٦٩٩	71	٠,٦٤٤
42	٠,٥٨٧	52	٠,٦٦٩	62	٠,٦٢١	72	٠,٦٢٦
43	٠,٥٩٣	53	٠,٧٩٠	63	٠,٦٤٠	73	٠,٧٠٣
44	٠,٦٣٩	54	٠,٦٤٧	64	٠,٥٦٧	74	٠,٦٠٤
45	٠,٦٣٩	55	٠,٦٨٤	65	٠,٦٣٠	75	٠,٤٥٥
46	٠,٦٥٨	56	٠,٥٤٤	66	٠,٦٦٥	76	٠,٤٨١
47	٠,٧٠١	57	٠,٧٣٤	67	٠,٥٦٠	77	٠,٤٤٤
48	٠,٦٥٦	58	٠,٤٣٣	68	٠,٦٩٦	78	٠,٥٢٨
49	٠,٦٧٧	59	٠,٥٧٦	69	٠,٥٢٣	79	٠,٣٩٤
50	٠,٥٨٢	60	٠,٦٦٦	70	٠,٦٢١	80	٠,٣٢٨

يتضح من جدول(٨) أن المفردات ذات معاملات تمييز مقبولة لأن جميعها يزيد عن ٠,٢٥.

ثانياً: عينة طلاب جامعة الملك سعود.

قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية لتقنين اختبار التأمل الناقد قوامها "٧٥" طالب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل

ثبات الاختبار ككل ٠,٨٣٥ وفيما يلى جدول يوضح ثبات مستويات التأمل الناقد :

جدول (٩) معاملات ثبات أبعاد اختبار التأمل الناقد

مسلسل	مستويات التأمل الناقد	ثبات الفا	المعياري
١	تحليل الافتراضات	٠,٨٠٧	٠,٨١١
٢	الوعي السياقي	٠,٧٧٨	٠,٧٩١
٣	التفكر التخيلي	٠,٧٨٨	٠,٧٨٦
٤	التشكك التأملي	٠,٨٣١	٠,٨٣٤
٥	تأمل الذات الناقد	٠,٨٨٤	٠,٨٨٨
ثبات الاختبار ككل		٠,٨٣٥	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٩) 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(١٠):

جدول (١٠) قيم معاملات ثبات الفا–كرونباخ لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
1	٠,٧٧٧	11	٠,٧٥١	21	٠,٧٤٤	31	٠,٧٥١
2	٠,٧٩٤	12	٠,٧٦٩	22	٠,٧١٧	32	٠,٧٦٥
3	٠,٧٨٢	13	٠,٧٣١	23	٠,٧٤١	33	٠,٧٦٣
4	٠,٧٦٦	14	٠,٧٤٤	24	٠,٧٢٦	34	٠,٧٧١
5	٠,٧٤٩	15	٠,٧٥٢	25	٠,٧٥٧	35	٠,٧٥٧
6	٠,٧٦٢	16	٠,٧٦١	26	٠,٧٣٩	36	٠,٧٦٥
7	٠,٨٠١	17	٠,٧٩١	27	٠,٧٥٨	37	٠,٧٧٤
8	٠,٧٩٣	18	٠,٧٥٨	28	٠,٧٠٢	38	٠,٧٣٢
9	٠,٨٠٦	19	٠,٧٦٤	29	٠,٧١١	39	٠,٧٢٨
10	٠,٧٩٩	20	٠,٧٧٧	30	٠,٧٤٣	40	٠,٧٤٥
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
41	٠,٧٨٥	51	٠,٨٢٣	61	٠,٨٦٩	71	٠,٨١٢
42	٠,٧٣٠	52	٠,٨٠٥	62	٠,٨٥٨	72	٠,٨٣٠
43	٠,٧٣٧	53	٠,٨٠٩	63	٠,٨٦٧	73	٠,٨١٦
44	٠,٧٧٠	54	٠,٨٠٥	64	٠,٨٥٥	74	٠,٨١٥
45	٠,٧٧٩	55	٠,٨٠٦	65	٠,٨٧٦	75	٠,٨٠١
46	٠,٧١٣	56	٠,٧٩٥	66	٠,٨٧٢	76	٠,٨١١
47	٠,٧١٩	57	٠,٧٦٩	67	٠,٨٦٢	77	٠,٨٢٥
48	٠,٦٩٦	58	٠,٧٥٦	68	٠,٨٧٩	78	٠,٨٣٠
49	٠,٧٠٨	59	٠,٧٥٥	69	٠,٨٢٨	79	٠,٨٣٢
50	٠,٧١٧	60	٠,٧٦٣	70	٠,٨١٣	80	٠,٨١١

يتضح من جدول(١٠) 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 (١١)،(١٢):

جدول(١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	٠,٧٦١	11	٠,٤٦٩	21	٠,٦١٨	31	٠,٥٩٦
2	٠,٧٠٨	12	٠,٦٤٥	22	٠,٦١٨	32	٠,٧٩١
3	٠,٦٨٧	13	٠,٤٥٦	23	٠,٥٦٥	33	٠,٧٤٩
4	٠,٦٢٧	14	٠,٥٨٤	24	٠,٥٢٩	34	٠,٧٣٤
5	٠,٦١٤	15	٠,٤٩٧	25	٠,٥١١	35	٠,٦١٦
6	٠,٦١١	16	٠,٣٢٧	26	٠,٥٠٤	36	٠,٦٠٧
7	٠,٥٦٩	17	٠,٥٢٤	27	٠,٦٢٨	37	٠,٦٣٩
8	٠,٥٥٥	18	٠,٤٢٤	28	٠,٦٨٧	38	٠,٧١٥
9	٠,٥٢٩	19	٠,٤٩٨	29	٠,٧٠٦	39	٠,٦٦٦
10	٠,٦٩٧	20	٠,٧٣٠	30	٠,٦٢٨	40	٠,٦٨٧
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	٠,٧١٦	51	٠,٥٨٨	61	٠,٧٦٣	71	٠,٦٨٩
42	٠,٧١١	52	٠,٧٦٣	62	٠,٧٤٥	72	٠,٦٤٨
43	٠,٦٨٥	53	٠,٦٢٢	63	٠,٧٣٨	73	٠,٧١٢
44	٠,٦٤٨	54	٠,٥٧٦	64	٠,٧٦٦	74	٠,٦٥٨
45	٠,٧٣٨	55	٠,٧١١	65	٠,٧٠٦	75	٠,٦٨٥
46	٠,٦٧٢	56	٠,٦٦٢	66	٠,٦٩٨	76	٠,٦٣٩
47	٠,٦٤٤	57	٠,٧٦٢	67	٠,٦٣٨	77	٠,٧٢٣
48	٠,٥٦٨	58	٠,٦٣٢	68	٠,٦٤٩	78	٠,٧٤٦
49	٠,٦٦٦	59	٠,٧١٥	69	٠,٦٣٨	79	٠,٧١٦
50	٠,٦٥٨	60	٠,٦٢٩	70	٠,٧٠٨	80	٠,٦٦٩

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١١) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستويات دلالة ٠,٠١ .

جدول(١٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	٠,٦٣٧	11	٠,٥٩٢	21	٠,٤٤١	31	٠,٥٠٢
2	٠,٧٣٦	12	٠,٤٥٠	22	٠,٦٢١	32	٠,٦٧٤
3	٠,٦٥٨	13	٠,٥٦٢	23	٠,٥٨٣	33	٠,٦٦٢
4	٠,٧٥٩	14	٠,٥٧٩	24	٠,٦١٩	34	٠,٥٥٥
5	٠,٥٥٨	15	٠,٦٧٥	25	٠,٦٠٧	35	٠,٥٢٢
6	٠,٦٠٨	16	٠,٦٠١	26	٠,٧٠٨	36	٠,٥٣٢
7	٠,٧٠٥	17	٠,٤١٣	27	٠,٥٢٣	37	٠,٥٠٦
8	٠,٥٣٣	18	٠,٣٠٨	28	٠,٥٦١	38	٠,٥٧٢
9	٠,٤٧٢	19	٠,٣٣٦	29	٠,٥٦٤	39	٠,٥٢٨
10	٠,٥٨٢	20	٠,٥٧٢	30	٠,٥٤١	40	٠,٥٠٤
التفكر التخيلي		التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
41	٠,٤١٢	51	٠,٣٩٧	61	٠,٣٥٦	71	٠,٦٣٨
42	٠,٢٩٠	52	٠,٣٢٤	62	٠,٥٤٢	72	٠,٦٥٤
43	٠,٣٠٤	53	٠,٤٢٨	63	٠,٣٩٤	73	٠,٧١٢
44	٠,٢٥٩	54	٠,٢٨٤	64	٠,٤٨٩	74	٠,٦٩٥
45	٠,٣٤١	55	٠,١٠٢	65	٠,٣٤٧	75	٠,٦٩٤
46	٠,٢٨٩	56	٠,٤٢٨	66	٠,٦١٤	76	٠,٧٠٦
47	٠,٢٢٣	57	٠,٣٩٧	67	٠,٦٢٥	77	٠,٧٢١
48	٠,٤٤٥	58	٠,٣٧٩	68	٠,٤٩٤	78	٠,٧٠٤
49	٠,٤٦٧	59	٠,٣٥١	69	٠,٥٨٩	79	٠,٦٨١
50	٠,٣٩٨	60	٠,٢٣٢	70	٠,٦٤٨	80	٠,٦٨٤

يتضح من جدولي(١١)،(١٢)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(٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمفردات والأبعاد.

معاملات التمييز

جدول (١٣) معاملات التمييز لمفردات اختبار التأمل الناقد

تحليل الافتراضات			الوعي السياقي		
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
1	٠,٤٨٨	11	٠,٤٤٤	21	٠,٣٨٧	31	٠,٣٤٠
2	٠,٥٩٨	12	٠,٥٥٢	22	٠,٥٣٠	32	٠,٥٦٢
3	٠,٥١٩	13	٠,٥٨٨	23	٠,٤٨٢	33	٠,٥٤٤
4	٠,٦٠٧	14	٠,٤٧٢	24	٠,٤٩٠	34	٠,٣٧٣
5	٠,٣٨٨	15	٠,٥٥٧	25	٠,٥٤٩	35	٠,٣٣٨
6	٠,٤٢٦	16	٠,٤٨٨	26	٠,٦٠٧	36	٠,٤٠٧
7	٠,٥٤٩	17	٠,٤٢٩	27	٠,٣٩٨	37	٠,٤٢٤
8	٠,٥٢٧	18	٠,٤٣٧	28	٠,٥١٤	38	٠,٤٢٧
9	٠,٤٩١	19	٠,٣٨٤	29	٠,٣٨٥	39	٠,٣٨٢
10	٠,٤٣٥	20	٠,٤٩٠	30	٠,٤٥٢	40	٠,٣٨٨
التفكر التخيلي			التشكك التأملي		تأمل الذات الناقد		
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
41	٠,٤٢٢	51	٠,٤٦٥	61	٠,٣٥٥	71	٠,٤١٩
42	٠,٣٤١	52	٠,٤٢٥	62	٠,٣٨١	72	٠,٦٣٤
43	٠,٤٨٩	53	٠,٤٢٧	63	٠,٣٦٥	73	٠,٤٢٨
44	٠,٤٩١	54	٠,٣٣٨	64	٠,٤٨٥	74	٠,٥٢٩
45	٠,٤٩٢	55	٠,٣٥٨	65	٠,٤٢٩	75	٠,٦٢٧
46	٠,٣٤٠	56	٠,٣٢٨	66	٠,٦٢٤	76	٠,٦٣٧
47	٠,٤١٥	57	٠,٣٩٤	67	٠,٤٣٢	77	٠,٤٩٨
48	٠,٣٤٨	58	٠,٤٢٥	68	٠,٣٩٥	78	٠,٦٢٤
49	٠,٥٥٧	59	٠,٣٠٢	69	٠,٣٨٤	79	٠,٦٣٧
50	٠,٤٥٢	60	٠,٣٢٨	70	٠,٣٨٢	80	٠,٦٣٨

يتضح من جدول(١٣) أن المفردات ذات معاملات تمييز مقبولة لأن جميعها يزيد عن ٠,٢٥.

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 "٨٠" طالب بواقع "٤٠" 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"٥"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"٨٠" 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(١٤) نسب الاتفاق والاختلاف على مفردات أبعاد اختبار التأمل الناقد

رقم البعد	اسم البعد	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	تحليل الافتراضات	٥	--	%١٠٠
٢	الوعي السياقي	٥	--	%١٠٠
٣	التفكر التخيلي	٥	--	%١٠٠
٤	التشكك التأملي	٤	١	%٨٠
٥	تأمل الذات الناقد	٥	--	%١٠٠

* 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(١٤)أن جميع أبعاد اختبار التأمل الناقد ذات نسبة مئوية عالية للاتفاق وتراوحت النسبة المئوية من ٨٠% – ١٠٠ %.

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(١٥) :

جدول (١٥) 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
١	تحليل الافتراضات	٠,٧١٩	٠,٠١	٠,٧٦٢	٠,٠١
٢	الوعي السياقي	٠,٧٥٢	٠,٠١	٠,٧٣٩	٠,٠١
٣	التفكر التخيلي	٠,٧٦٩	٠,٠١	٠,٧٧٨	٠,٠١
٤	التشكك التأملي	٠,٧٩٤	٠,٠١	٠,٨٠٥	٠,٠١
٥	تأمل الذات الناقد	٠,٨٠٢	٠,٠١	٠,٧٩٩	٠,٠١

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحثان في عرض وتحليل بيانات الدراسة كلا من(معامل ألفا– كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدى، اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، الاختبار الاحصائي كا٢، مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد، برنامج التحليل الاحصائي SPSS الاصدار ٢١، برنامج ليزرال ٨,٨ Lisrel 8.8).

التحليل الإحصائي للنتائج

مناقشة وتفسير النتائج

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

لترتيب مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية وطلاب جامعة الملك سعود قام الباحثان بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية كى تكون وحدات القياس متساوية، حيث أن تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية توحد جميع متوسطات ويمكننا القياس ومن ثم ترتيب المتوسطات.(فؤاد البهى السيد،١٩٧٨:ص ١٣٦)

وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالى:

جدول (١٦) 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
١	تحليل الافتراضات	٤٤,٩٩٨	٥	٥٢,٦٣١	١
٢	الوعي السياقي	٤٩,٨٩٣	١	٥٠,٠٥٥	٥
٣	التفكر التخيلي	٤٧,٨١٨	٤	٥١,١٥٣	٢
٤	التشكك التأملي	٤٨,٣٦٦	٣	٥٠,٨٥٨	٣
٥	تأمل الذات الناقد	٤٩,٢٨١	٢	٥٠,٣٨٠	٤

ويتضح من جدول(١٦) ارتفاع متوسط تحليل الافتراضات لدى طلاب جامعة الإسكندرية، عن نظرائهم طلاب جامعة الملك سعود وقد احتل تحليل الافتراضات المركز الأول في مستويات التأمل الناقد لدى طلاب جامعة الإسكندرية .

ويتضح كذلك ارتفاع متوسط الوعي السياقي لدى طلاب جامعة 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.

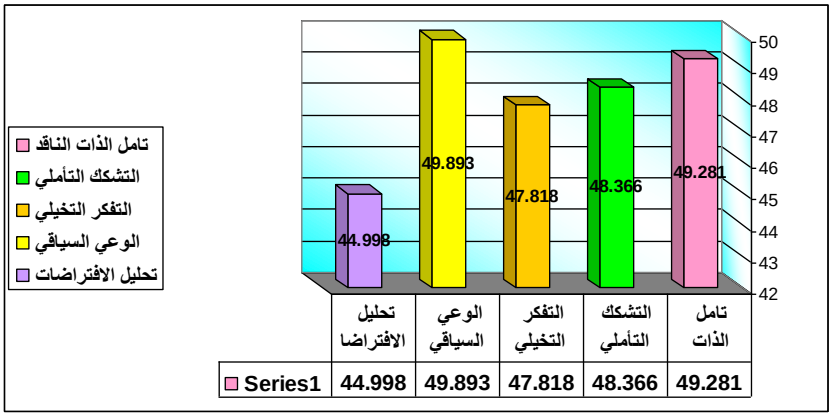
ويليه متوسط بعد التفكر التخيلي وهومركز عملية التأمل الناقد حيث تتبلور فيه قدرة الطلاب على تحديد المشكلة بدقة وهوحالة خاصة من التأمل تؤدي إلى حسم الجدل حول طبيعة المشكلة وفي هذه الحالة كان لدى طلاب جامعة الملك سعود الثقافة التربوية الكافية التي مكنتهم من تحقيق ذلك في ضوء مواصفات برنامج إعدادهم. وقد كانت 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.

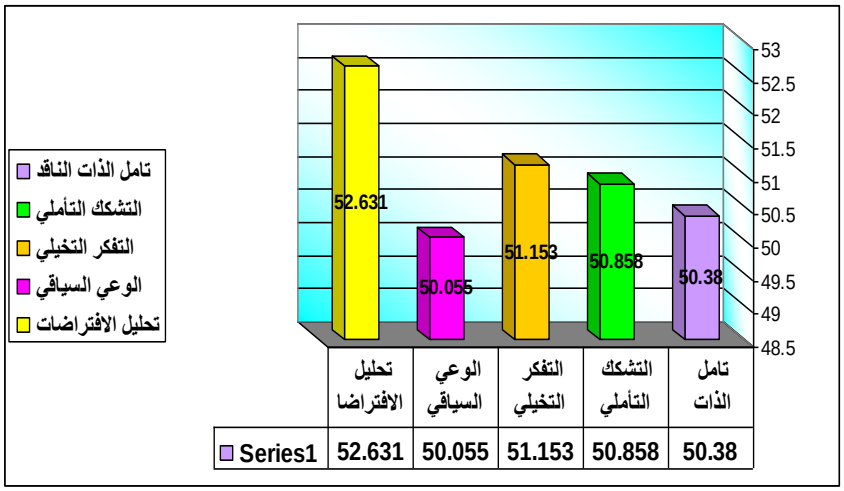
ويليه التفكر التخيلي هوعملية تأمل ممنهجة تهدف إلى حسم الجدل حول القضايا وفي هذه الحالة كانت مشكلات الكفايات المهنية ذات علاقة مباشرة بتخصصاتهم وترتبط بتساؤلات ذهنية مثيرة بالنسبة للطلاب تستحوذ على قدر كبير من تفكيرهم الأمر الذي يجعل التأمل في حلول لها بشكل ممنهج عملية محببة لنفس الطالب المعلم لأنها تريحه 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(٦)،و(٧) يوضحان متوسطات أبعاد التأمل الناقد في عينة كل جامعة :



شكل(٦) متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى عينة طلاب جامعة الملك سعود



شكل (٧) متوسطات أبعاد التأمل الناقد لدى عينة طلاب جامعة الإسكندرية

الفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب جامعتى 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 الجدول ١٧

جدول(١٧) دلالة الفروق بين متوسطات طلاب جامعتى الإسكندرية والملك سعود على اختبار مستويات التأمل الناقد باستخدام اختبار "ت"

المتغير	جامعة الملك سعود (ن=٨٩)		جامعة الإسكندرية (ن=١٦٩)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تحليل الافتراضات	٤٤,٩٩٨	١٠,١٢١	٥٢,٦٣١	٨,٨٩٦	٦,٢٤٣	٠,٠١
الوعي السياقي	٤٩,٨٩٣	١٠,٥٤٦	٥٠,٠٥٥	٩,٧٣٤	٠,١٢٤	غير دالة
التفكر التخيلي	٤٧,٨١٨	١٠,٠٥٤	٥١,١٥٣	٩,٨٠٦	٢,٥٧٤	٠,٠١
التشكك التأملي	٤٨,٣٦٦	١٠,٩٦٨	٥٠,٨٥٨	٩,٣٧١	١,٩١٣	غير دالة
تأمل الذات الناقد	٤٩,٢٨١	١٠,٣٥٣	٥٠,٣٨٠	٩,٨١٩	٠,٨٣٩	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٤٠,٣٦	٢٧,٤٤٨٩٤	٢٥٥,٠٨	٢٤,٥١٣	٤,٣٩٨	٠,٠١

من خلال استعراض نتائج جدول (١٧) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية وعند مستوى دلالة ٠,٠١ 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(١٩٩٨) **Mezirow** وهذا يتطلب من الطالب القيام بعملية استقصاء لمحاولة استكشاف وبحث الافتراضات والتطرق للافتراضات التى لم يتصدى لها أحد من قبل كما

أكد بروكفيلد(١٩٩٨) 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(٢٠١١) Smith، وميزيرو(١٩٩١) 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(٢٠٠٧) **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(٢٠١١) **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(٢٠١١)، 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(١٩٩٨) **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 نماذج معينة أعدت سلفاً أوإيجاد نماذج جديدة أكثر إقناعا لتزول حالة التشكك الناتجة من ممارسة وأعمال التأمل على القضايا الخلافية السابقة كما أشار ستين(٢٠٠٠) **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 الصدق العاملى لاختبار التأمل الناقد عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات الاختبار(٨٠)مفردة لدى عينة الدراسة المصرية(**169**) طالبا، وأتضح بعد التحقق

*** 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).**

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 : اختبارات حساب **محـــدد المصفوفة الارتباطية Determinant (IRI)**، فتبين أن مقـــداره (٠,٠٠٧) أي لا يساوي الصفر ، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة 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 صف (أوعمود) آخر. كما تم حساب **معامل اختبار "بارتليـــت" Bartlett's test**، فكان مقداره(٤٠٨٢,٠) عند درجات حرية (٣١٦٠) وهودال بدلالة لا تقل عن (٠,٠٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفـــــوفة الوحدة **Identity Matrix**. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قـــيم العناصـــر القطريـــة مســـاوية للواحـــد الصـــحيح وبقيـــة العناصـــر صفرية**(Jackson,E.,1991)**. كما تم حساب معامل **"K M O"** أوما يطلـــق عليهـــا **معاملات "كايزر ماير أولكن"(Keiser-Meyer Olken)** للتحقق من كفـــاءة ســـحب العـــينة، أوالمعاينة **Sampling Adequacy** فكان مرتفعاً (٠,٨٠٩)، ثـــم حُســـبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة **Measures of Sampling Adequacy**، والتـــي يطلق عليها "**MSA** "،(وهوالارتباط الجزئي)، وذلك لكل مفردة، وتراوحت قيمها ما بين (٠,٨٣٧ إلى ٠,٨٦٩)، وهى قيم مرتفعة.

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والـــذي تـــم حســـابه 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 (٠,٣٠) طبعا لمحك كيـــزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة (٥) عوامل،وهذه العوامل الخمسة جـــذورها

الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة(٥٧,٠٢٧ %) من التبـــاين الكلى بين مفردات الاختبار .

جدول (١٨) مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١	٠,٧٢٦				
٢	٠,٧٠٩				
٣	٠,٧٠٩				
٤	٠,٦٩٨				
٥	٠,٦٧٥				
٦	٠,٦٤٠				
٧	٠,٥٥٥				
٨	٠,٥٤٣				
٩	٠,٧٠٥				
١٠	٠,٦٩٤				
١١	٠,٦٨٠				
١٢	٠,٦٤٧				
١٣	٠,٦٤٥				
١٤	٠,٦٣٨				
١٥	٠,٦٢٩				
١٦	٠,٥٥١				
١٧	٠,٧٥٠				
١٨	٠,٦٤٦				
١٩	٠,٦٣٨				
٢٠	٠,٦٠٨				
٢١		٠,٥٩٢			
٢٢		٠,٥٨٤			
٢٣		٠,٥٣٤			
٢٤		٠,٥٠٩			
٢٥		٠,٤٧٧			
٢٦		٠,٤٦٢			
٢٧		٠,٧٧٣			

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٢٨		٠,٧٤٧			
٢٩		٠,٧٢٠			
٣٠		٠,٦٣٢			
٣١		٠,٥٦١			
٣٢		٠,٦٩٢			
٣٣		٠,٦٨٦			
٣٤		٠,٦٢٧			
٣٥		٠,٦٠٩			
٣٦		٠,٤٥٠			
٣٧		٠,٥١٤			
٣٨		٠,٣٩٨			
٣٩		٠,٤٢٨			
٤٠		٠,٧١٩			
٤١			٠,٦٩٤		
٤٢			٠,٤١٨		
٤٣			٠,٤٣		
٤٤			٠,٤٤٧		
٤٥			٠,٤٧		
٤٦			٠,٤١١		
٤٧			٠,٣٦٦		
٤٨			٠,٣٩٥		
٤٩			٠,٤٥٦		
٥٠			٠,٦٢٨		
٥١				٠,٥٧١	
٥٢				٠,٥٢٧	
٥٣				٠,٧٠٣	
٥٤				٠,٦٦٥	
٥٥				٠,٤٩٥	
٥٦				٠,٥٩٤	
٥٧				٠,٦٣٥	
٥٨				٠,٣٨٨	
٥٩				٠,٣٦٥	

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٦٠				٠,٣٦٤	
٦١					٠,٨٤٦
٦٢					٠,٧١٤
٦٣					٠,٦٣٥
٦٤					٠,٤٢٣
٦٥					٠,٣٩٥
٦٦					٠,٤٢٥
٦٧					٠,٦٧٢
٦٨					٠,٤٣٢
٦٩					٠,٧٢١
٧٠					٠,٥٢٨
٧١					٠,٥٢٤
٧٢					٠,٤٦٢
٧٣					٠,٤٦١
٧٤					٠,٣٦١
٧٥					٠,٣٤١
٧٦					٠,٤٨٥
٧٧					٠,٤٧٩
٧٨					٠,٤٦٩
٧٩					٠,٤٢٥
٨٠					٠,٤١٥
الجذر الكامن	٢١,٦٥	١٥,٦٩	٣,٩٥٨	٢,٦٩٤	١,٦٢٩
نسبة التباين	٢٧,٠٦٣	١٩,٦١	٤,٩٤٧٥	٣,٣٦٨	٢,٠٣٦٣
التراكمي	٢٧,٠٦٣	٤٦,٦٨	٥١,٦٢٣	٥٤,٩٩	٥٧,٠٢٧

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

العامل الأول لاختبار التأمل الناقــد تشبع عليه(٢٠) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٤٣-٠,٧٥٠) وبلغ الجذر الكامن له(٢١,٦٥)، وكانت نسبة إســهامه فى التباين الكلى (٢٧,٠٦٣%)، وتعكس هذه المفردات " كل ما يتعلــق بــالقيم

والمبادىء والأطر التدريسية العامة والتى من شـــأنها أن تحكـــم الممارســـات التدريسية، حيث تشبعت المفردة رقم "١٧" على العامل الأول بمعامـــل تشـــبع بلغت قيمتة ٠,٧٥٠ وهي قيمة تشبع مرتفعة حيث تنـــاول مضـــمون المفـــردة افتراض أن استخدام المعلم لتخطيطات الدروس المجهزة يقلل من تـــأثيره مـــن 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 "١" في الترتيب الثانى حيث بلغ معامل تشبعها على العامل ٠,٧٢٦ حيث تناول محتوى المفـــردة افتـــراض أن اســـتخدام المعلـــم للانترنت في التدريس يزيد من متعة العملية التدريسية مما يـــدل علـــى إدراك الطلاب بدور وأهمية التقنية واستخدام لغة العصر فـــي التـــدريس وتوظيفهـــا والمتمثلة في تطبيقات الانترنت في التعليم والتعلم، وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثاني فقد اتضح للباحثين أن المفردات من(١-٢٠)تتناول الافتراضـــات البنائية فيما يتعلق بالقيم والأطر العامة التـــى تحكـــم الممارســـات التدريســـية والافتراضات التوجيهية التى تتعلق بالتحكم فـــي ســـلوكيات الطالـــب المعلـــم والطلاب في إطار الالتزام بالمبادىء الأخلاقية والافتراضات السببية التى تتعلق بامكانية إحداث الطالب المعلم لتغييرات في سلوكيات الطـــلاب فـــي الاتجـــاه التربوي الصحيح ".لذلك يمكن تسمية هذا العامل "تحليل الافتراضات".

العامل الثاني لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (٢٠) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٩٨-٠,٧٧٣) وبلغ الجذر الكامن له (١٥,٦٩)، وكانت نسبة إســـهامه فى التباين الكلى (١٩,٦١%)، وتعكس هذه المفردات " بعض قضايا الكفايـــات التدريسية في سياق مختلف فقد يكون السياق شخصـــي أواجتمـــاعي أوثقـــافي أوتربوي، حيث تشبعت المفردة رقم (٢٧) على العامل الثاني بمعامـــل تشـــبع بلغت قيمتة ٠,٧٧٣ حيث تناول مضمون المفردة وسياقها وعى الطالب المعلم

بالتفاعل الصفي وأهميته في إرساء روح التواصل الاجتماعى مع الطلاب من خلال مشاركتة لطلابه في الرحلات وجاءت المفردة رقم (٢٨) في الترتيب الثاني في ارتباط بالعامل الثانى بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٧٤٧ حيث يتناول مضمون المفردة وعى الطالب المعلم بأهمية مشاركتة الوجدانية لطلابه من خلال مبادرته بالسؤال عن طلابه إذا تغيبوا عن المدرسة وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثاني، فقد اتضح للباحثان أن المفردات من(٢١-٤٠)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 (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٦٦-٠,٦٩٤) وبلغ الجذر الكامن له (٣,٩٥٨)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٤,٩٤٨%)، وتعكس هذه المفردات "تخيل مسارات بديلة للتفكير تمكنهم من اكتساب المعارف والسلوكيات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم (٤١) على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغت قيمتة(٠,٦٩٤) 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(٥٠) بمعامل تشبع على العامل الثالث بلغت قيمته(٠,٦٢٨) 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(٤١- ٥٠) تتناول تبنى الطالب المعلم لطرق ومسارات بديلة للتفكير" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التفكر التخيلي".

العامل الرابع لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٦٤-٠,٧٠٣) وبلغ الجذر الكامن له (٢,٦٩٤)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٣,٣٦٨%)، وتعكس هذه المفردات "حالة من التشكك

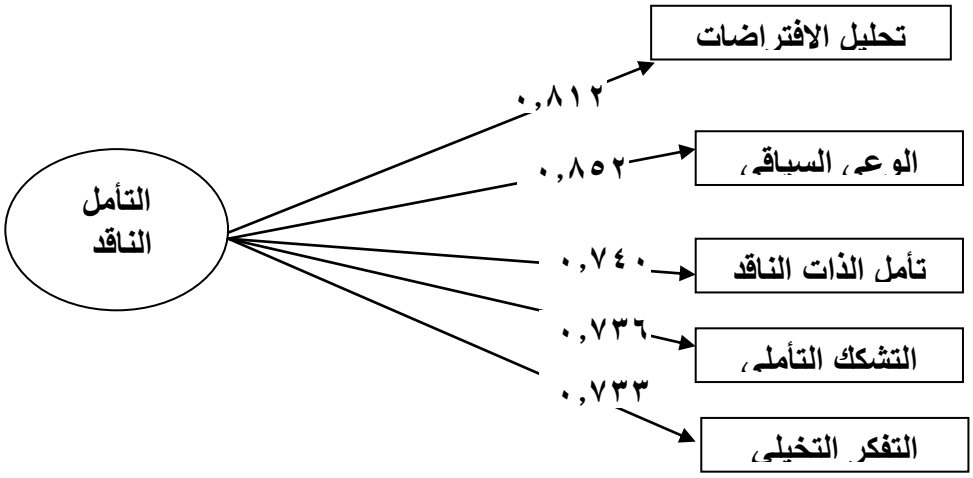
والحيرة والتى ينتج عنها الحالة التأملية فيما يتعلق بالكفايات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم (٥٣) على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمتة(٠,٧٠٣) حيث تناولت المفردة وضع الطالب المعلم في مشكلة تحديد مصادر اشتقاق الكفايات المهنية اللازمة لنجاحه بالمهنة محددة بأربعة مصادر، ثم جاءت المفردة رقم (٥٤) حيث تشبعت على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته (٠,٦٦٥) حيث تناولت مشكلة غياب ثقافة الكفايات المهنية اللازمة للمعلم، فقد اتضح للباحثان أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(٥١-٦٠) 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(٢٠) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين(٠,٣٤١-٠,٨٤٦) وبلغ الجذر الكامن له (١,٦٢٩)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٢,٠٣٦%)، 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(٦١) على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته(٠,٨٤٦) 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(٦٩) والتى تشبعت على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٧٢١، فقد اتضح للباحثين أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(٦١-٨٠) 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 ٨,٨ **Lisrel 8.8** ويوضح الشكل (٨) وجدولي (١٨)(١٩) نتائج التحليل.



شكل (٨): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم

يتضح من شكل (٨) أن جميع التشبعات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة (٨,٦٥٧ – ٩,٣١٠ –

٧,٥٨٥- ٧,٥٣٠ – ٧,٤٨٩)، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة فى الجدول (١٨) للنموذج الذى يوضح الشكل (٦) إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة كا٢ (٨,٧٨٢) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة **RMSEA** أقل من (٠,٠٥)، وقيم مؤشرات حسن المطابقة **AGFI, GFI, CFI, NNFI** أكبر من (٠,٩) كما فى جدولي (١٨)، (١٩)

جدول (١٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد على اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية لعينة جامعة الإسكندرية

م	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
١	الاختبار الإحصائي كا^{٢} درجات الحرية مستوى دلالة كا^{٢}	٨,٧٨٢ ٥ ٠,١١٨	أن تكون قيمة كا^{٢} غير دالة إحصائيا
٢	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٢	(صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٨٥	(صفر) إلى (١)
٤	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٨٩٥	٠,٠٥ فأقل
٥ ٦	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٣٨ ٠,٣٥٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٧١	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٧	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٤٣	(صفر) إلى (١)

جدول(٢٠) :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	٠,٨١٢	٠,٠٩٣٨	٨,٦٥٧**
الوعي السياقي	٠,٨٥٢	٠,٠٩١٥	٩,٣١٠**
تأمل الذات الناقد	٠,٧٤٠	٠,٠٩٧٦	٧,٥٨٥**
التشكك التأملي	٠,٧٣٦	٠,٠٩٧٨	٧,٥٣٠**
التفكر التخيلي	٠,٧٣٣	٠,٠٩٧٩	٧,٤٨٩**

يتضح من الجدول (٢٠) أن كل التشبعات أومعاملات الصدق – كما يسميها بورسكوج وسوربوم **Joerskog & Soerbom, (1993)** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهوما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم.

بالإضافة إلى أنه يتضح من نتائج جدولي (١٩)(٢٠) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

وقد تشبع بعد الوعي السياقي على عامل التأمل الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمتة ٠,٨٥٢ يليه بعد تحليل الافتراضات بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٨١٢، يليه بعد تأمل الذات الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٧٤٠، يليه بعد التشكك التـــأملي بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٧٣٦، ثم بعد التفكر الخيالي بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠،٧٣٣ ومن ثم يتضح أن جميع الأبعاد تشبعت على العامل العام بمعاملات تشبع مرتفعة وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ مما يدل على أهمية الوعي السياقي وتحليل الافتراضات في عملية التأمل الناقد كما أكد كل من بروكفيلد **a**(١٩٩٥) **Brookfield** عندما أشار إلى عملية قنص الافتراضات **hunting assumptions** وبروكفيلد (١٩٩٨) **Brookfield** وستين (٢٠٠٠) **Stein** عندما أشارا إلى تحليل الافتراضات ووصفها على أنها عملية مجهود ذهنى يبذلها الراشدون بهدف الوعي بمعتقداتهم وقيمهم وممارساتهم الثقافية فضلاً عن إشارة ستين(٢٠٠٠)**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.

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(٨٠)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 (٠,٠٢٨) 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 (٣٥٢٥,٥٢) عند درجات حرية (٣١٦٠) وهودال بدلالة لا تقل عن (٠,٠٠١)، 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 (٠,٧٩٤)، ثم حُسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy ، والتي يطلق عليها "MSA "،(وهوالارتباط الجزئي)، وذلك لكل مفردة، وتراوحت قيمها ما بين (٠,٧٥٨ إلى ٠,٨٠٦)، وهى قيم مرتفعة.

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والـذي تـم حسـابه 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 (٠,٣٠) لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة (٥) عوامل، وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنـة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٥٦,٧٥٩ %) من التباين الكلـى بين مفردات الاختبار .

جدول(٢١): مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١	٠,٥٠٠				
٢	٠,٤٨٠				
٣	٠,٤٣٠				
٤	٠,٤١				
٥	٠,٤٠٢				
٦	٠,٣٩٦				
٧	٠,٦٢٣				
٨	٠,٥٤٨				
٩	٠,٣٤٤				
١٠	٠,٣١٣				
١١	٠,٥٥٠				
١٢	٠,٧٩٤				
١٣	٠,٦٣٨				
١٤	٠,٦٢٤				
١٥	٠,٦١٠				
١٦	٠,٤٩٧				
١٧	٠,٤٨٤				
١٨	٠,٤٣٣				
١٩	٠,٤١٤				
٢٠	٠,٧٠٨				

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٢١		٠,٦٨٢			
٢٢		٠,٦٥٣			
٢٣		٠,٦١٠			
٢٤		٠,٦٨٤			
٢٥		٠,٦٠٧			
٢٦		٠,٤٨٤			
٢٧		٠,٣٨٨			
٢٨		٠,٧٣٠			
٢٩		٠,٥٧٦			
٣٠		٠,٤٦٥			
٣١		٠,٤٤٩			
٣٢		٠,٤٠٢			
٣٣		٠,٣٩٩			
٣٤		٠,٦٣٩			
٣٥		٠,٦١١			
٣٦		٠,٥٨٥			
٣٧		٠,٨٠٥			
٣٨		٠,٧٩٥			
٣٩		٠,٧٦٤			
٤٠		٠,٤٣٨			
٤١			٠,٤٠١		
٤٢			٠,٧٦٦		
٤٣			٠,٦٩٥		
٤٤			٠,٦٦٢		
٤٥			٠,٦١٨		
٤٦			٠,٥١٨		
٤٧			٠,٤٥٥		
٤٨			٠,٤٠٣		
٤٩			٠,٣٩٠		
٥٠			٠,٣٣٨		
٥١				٠,٧٢٧	
٥٢				٠,٧١٣	

أرقام المفردات	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٥٣				٠,٣٦٩	
٥٤				٠,٦٨٣	
٥٥				٠,٦٠١	
٥٦				٠,٣٨٠	
٥٧				٠,٣٦٧	
٥٨				٠,٦٩	
٥٩				٠,٦٩	
٦٠				٠,٤٧	
٦١					٠,٥٩
٦٢					٠,٥٧
٦٣					٠,٣٢
٦٤					٠,٦٤
٦٥					٠,٦٠
٦٦					٠,٣٢
٦٧					٠,٧٩
٦٨					٠,٥٥
٦٩					٠,٣٣
٧٠					٠,٧٢٧
٧١					٠,٧١٣
٧٢					٠,٣٦٩
٧٣					٠,٦٨٣
٧٤					٠,٤٠٢
٧٥					٠,٣٩٩
٧٦					٠,٦٣٩
٧٧					٠,٦١١
٧٨					٠,٥٨٥
٧٩					٠,٥٤٩
٨٠					٠,٤٩٧
الجذر الكامن	١٩,٥٧	١٧,٥٤	٤,٢٩٨	٢,٦٦٦	١,٣٣٣
نسبة التباين	٢٤,٤٦٣	٢١,٩٣	٥,٣٧٢٥	٣,٣٣٣	١,٦٦٦٣
التراكمي	٢٤,٤٦٣	٤٦,٣٩	٥١,٧٦١	٥٥,٠٩	٥٦,٧٥٩

يتضح من جدول(٢١) ما يلي:

العامل الأول لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (٢٠) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣١٣-٠,٧٩٤) وبلغ الجذر الكامن له (١٩,٥٧)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٢٤,٤٦٣%)، وتعكس هذه المفردات " كل ما يتعلق بالقيم والمبادىء والأطر التدريسية العامة والتى من شأنها أن تحكم الممارسات التدريسية، حيث تشبعت المفردة رقم "١٢" على العامل الأول بمعامل تشبع بلغت قيمتة ٠,٧٩٤ 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 "٢٠" في الترتيب الثانى حيث بلغ معامل تشبعها على العامل ٠,٧٠٨ حيث تناول محتوى المفردة افتراض وعى وإدراك بمصادر التعلم المختلفة غير الكتاب المدرسي وأهمية إرشاد الطلاب إلى استخدامها لتيسير عملية التعليم والتعلم، وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثاني فقد اتضح للباحثين أن المفردات من(١-٢٠)تتناول الافتراضات البنائية فيما يتعلق بالقيم والأطر العامة التى تحكم الممارسات التدريسية والافتراضات التوجيهية التى تتعلق بالتحكم في سلوكيات الطالب المعلم والطلاب في إطار الالتزام بالمبادىء الأخلاقية والافتراضات السببية التى تتعلق بإمكانية إحداث الطالب المعلم لتغييرات في سلوكيات الطلاب في الاتجاه التربوي الصحيح " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "تحليل الافتراضات".

العامل الثاني لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (٢٠)مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٨٨-٠,٨٠٥) وبلغ الجذر الكامن له (١٧,٥٤)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٢١,٩٣%)، وتعكس هذه المفردات " بعض قضايا الكفايات التدريسية في سياق مختلف فقد يكون السياق شخصي أواجتماعي أوثقافي

أوتربوي حيث تشبعت المفردة رقم(٣٧)على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغت قيمتة ٠,٨٠٥ حيث تناول مضمون المفردة وسياقها وعى الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين من خلال توجيههم إلى استخدام مراجع خارجية ذات علاقة بالدرس من مكتبة المدرسة أوشبكة الانترنت بهدف اتساع المجال الإدراكي للمتعلم كخطوة هامة لإتقان مهارات التعلم الذاتي، وجاءت المفردة رقم (٣٩)في الترتيب الثاني في ارتباط بالعامل الثانى بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٧٦٤ حيث يتناول مضمون المفردة وعى الطالب المعلم بمضمون وسياق المفردة حيث تناولت أهمية تنمية مهارات التعلم الالكتروني لدى الطلاب من خلال قدرة المتعلمين على استخدام الحاسب الالى وهكذا بالنسبة لباقي مفردات العامل الثاني، فقد اتضح للباحثين أن المفردات من(٢١-٤٠)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 (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٣٨-٠,٧٦٦) وبلغ الجذر الكامن له (٤,٢٩٨)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٥,٣٧٣%)، وتعكس هذه المفردات " تخيل مسارات بديلة للتفكير تمكنهم من اكتساب المعارف والسلوكيات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم (٤٢)على العامل الثاني بمعامل تشبع بلغت قيمتة(٠,٧٦٦) حيث تناول مضمون كيفية تناول الطالب المعلم لطرق بديلة للتفكير بتخيل مسارات بديلة على مشكلة التركيز على بعض الكفايات المتعلقة بالتدريس وإهمال باقي الكفايات الأخرى ككفايات التقويم ومهارات التعامل مع الطلاب ... إلخ، ثم جاءت المفردة رقم(٤٣) بمعامل تشبع على العامل الثالث بلغت قيمته(٠,٦٩٥) حيث تناولت تبنى الطالب المعلم لطرق تفكير ومسارات بديلة لتنمية مهارات الطالب المعلم في الكفايات المهنية من خلال الالتحاق بدورات تدريبية وهكذا

اتضح للباحثين أن المفردات أرقام(٤١- ٥٠) تتناول تبنى الطالب المعلم لطرق ومسارات بديلة للتفكير " لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التفكر التخيلي"

العامل الرابع لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (١٠)مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين(٠,٣٦٧-٠,٧٢٧) وبلغ الجذر الكامن له (٢,٦٦٦)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٣,٣٣٣%)، وتعكس هذه المفردات " حالة من التشكك والحيرة والتى ينتج عنها الحالة التأملية فيما يتعلق بالكفايات التربوية، حيث تشبعت المفردة رقم (٥١) على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمتة(٠,٧٢٧) حيث تناولت المفردة مشكلة اختلاف وجهات نظر التربويين حول مفهوم التدريس، ثم جاءت المفردة رقم (٥٢) حيث تشبعت على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته (٠,٧١٣) حيث تناولت مشكلة تحديد نوعية الكفايات اللازمة فقط للطالب المعلم وتحديد الحد الأدنى منها ليتمكن من ممارسة مهارة التعليم والتعلم لطلابه، فقد اتضح للباحثين أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(٥١-٦٠) 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".

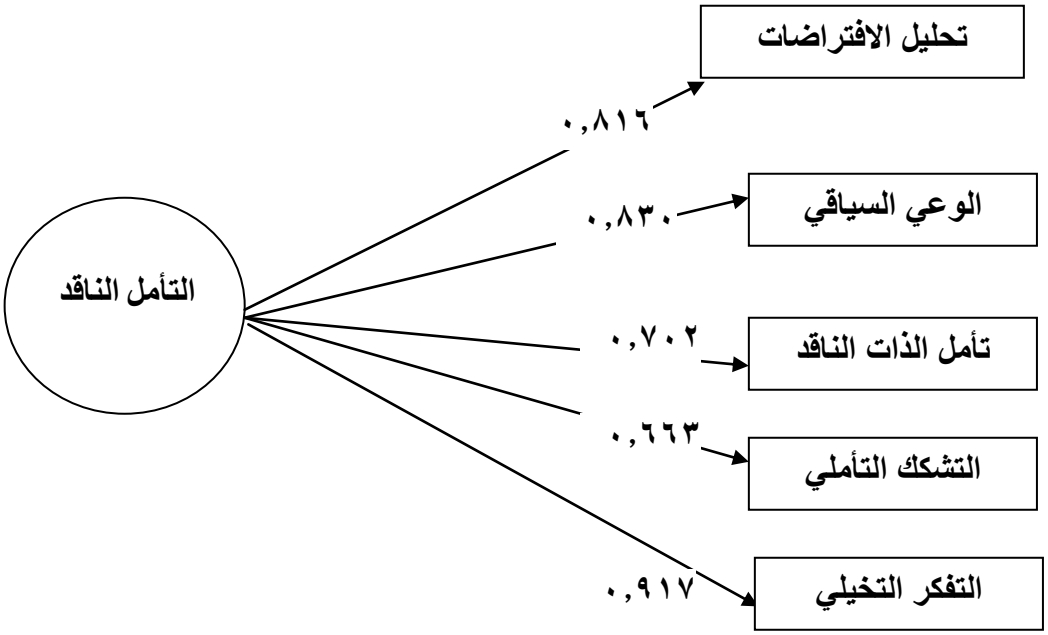
العامل الخامس لاختبار التأمل الناقد تشبع عليه (٢٠) مفردة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٢٠-٠,٧٩٠) وبلغ الجذر الكامن له (١,٣٣٣)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١,٦٦٦%)، وتعكس هذه المفردات قدرة الفرد على التمييز بين ثلاثة أنواع من تأمل الذات بشكل ناقد إما تأمل ذات ناقد شخصي، تأمل ذات سياقي، تأمل ذات خبري، حيث تشبعت المفردة(٦٧) على العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته(٠,٧٩٠) حيث يتطلب مضمونها من الطالب المعلم معرفة قدرته على التمييز بين ثلاثة أنواع من تأمل الذات الناقد بشكل سياقي

أوشخصي أوخبرى عن اعتقاده بفشله في ممارسة مهنة التدريس إذا لم يكــون قادراً على ضبط الصف، كما جاء في المفردة رقم(٧٠) والتى تشــبعت علــى العامل بمعامل تشبع بلغت قيمته(٠,٧٢٧) حيث يشير مضمونها إلى عدم أهمية التربية الميدانية كمجال لاكتساب بعض الكفايات المهنية للطالب المعلــم، فقــد اتضح للباحثين أن المفردات التى تشبعت على العامل والتى تحمل أرقام(٦١-٨٠) تتناول قدرة الطالب التعلم على ممارسة مستوى من التأمل الناقد وهوتأمل الذات الناقد سواء بشكل سياقي أوشخصي أوخبرى من خلال تحليل مضــمون المفردات التى تشبعت على العامل الخامس " لذلك يمكن تسمية هــذا العامــل "تأمل الذات الناقد".

التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

هدف التحليل العاملي التوكيدي هووصف لأي مدى أفضــل يمكــن أن تخــدم المؤشرات المشاهدة كأداة قياس للمتغيرات الكامنة، فهويتحقق من ثبات وصدق المؤشرات المشــاهدة **Observed indicators** أوالمتغيــرات المشــاهدة **Observed Variable** أوالمتغيرات المقاسة **Measurement Variable** ويقترح – التحليل العاملي التوكيدى – غالباً الطرق التى يمكن بها تحســين القياســات المشــاهدة – إن وجدت–

كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (التحتى) لاختبار التأمــل الناقــد علــى مجالات الكفايات المهنية للمعلم عن طريق نموذج العامل الواحد، وذلك للتحقق من كون العوامل الخمسة تتشبع بعامل كامن واحد، باستخدام برنامج ليــزرال ٨,٨ **Lisrel 8.8** ويوضح الشكل (٧) وجدولي (٢٢)(٢٣) نتائج التحليل.



شكل (٩): المسار التخطيطي لنموذج العامل الكامن الواحد لاختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم

يتضح من شكل(٩)أن جميع التشبعات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث كانت قيم "ت" للتشبعات السابقة (٨,٣٢٣ – ٨,٥٣٩ – ٦,٧٢٤– ٦,٢٣١ – ٩,٩٩١)، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة فى الجدول (٢١) للنموذج الذى يوضح الشكل(٩) إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة كا^{2} (٥,٣٢٢) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة **RMSEA** أقل من (٠,٠٥)، وقيم مؤشرات حسن المطابقة **AGFI, GFI, CFI, NNFI** أكبر من (٠,٩) كما فى جدولي (٢٢)، (٢٣)

جدول (٢٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد على اختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية لعينة جامعة الملك سعود

	المؤشر	قيمته	المدى المثالى
١	الاختبار الإحصائي كا^2 درجات الحرية مستوى دلالة كا^2	٥,٣٢٢ ٥ ٠,٣٧٨	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا
٢	مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٩٧٢	(صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح **AGFI**	٠,٩١٦	(صفر) إلى (١)
٤	جذر متوسط خطأ الاقتراب **RMSEA**	٠,٠٢٨٥	٠,٠٥ فأقل
٥ ٦	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي **ECVI** مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٤٢ ٠,٤٠٥	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٧	مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	٠,٩٨٢	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	٠,٩٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	٠,٩٦٣	(صفر) إلى (١)

جدول (٢٣) 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 الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية
تحليل الافتراضات	٠,٨١٦	٠,٠٩٨١	٨,٣٢٣**
الوعي السياقي	٠,٨٣٠	٠,٠٩٧٢	٨,٥٣٩**
تأمل الذات الناقد	٠,٧٠٢	٠,١٠٤	٦,٧٢٤**
التشكك التأملي	٠,٦٦٣	٠,١٠٦	٦,٢٣١**
التفكر التخيلي	٠,٩١٧	٠,٠٩١٨	٩,٩٩١**

يتضح من الجدول (٢٣) أن كل التشبعات أومعاملات الصدق – كما يسميها بورسكوج وسوربوم **Joerskog & Soerbom, (1993)** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)، وهوما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة لإختبار التأمل الناقد على مجالات الكفايات المهنية للمعلم.

يتضح من نتائج جدولي (٢٢)(٢٣)أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وقد تشبع بعد التفكر التخيلي على عامل التأمل الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٩١٧ يلية الوعي السياقي على عامل التأمل الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٨٣٠ يليه بعد تحليل الافتراضات بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٨١٦، يليه بعد تأمل الذات الناقد بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٧٠٢، يليه بعد التشكك التأملي بمعامل تشبع بلغت قيمته ٠,٦٦٣، ومن ثم يتضح أن جميع الأبعاد تشبعت على العامل العام بمعاملات تشبع مرتفعة وعند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١ مما يدل على أهمية التفكر التخيلي كما أشار ستين(٢٠٠٠) **Stein** وأهمية الوعي السياقي وتحليل الافتراضات في عملية التأمل الناقد كما أكد كل من بروكفيلد **Brookfield** (١٩٩٥)a عندما أشار إلى عملية قنص الافتراضات **hunting assumptions** وبروكفيلد (١٩٩٨) **Brookfield** وستين(٢٠٠٠) **Stein** عندما أشارا إلى تحليل الافتراضات ووصفها على أنها عملية مجهود ذهنى يبذلها الراشدون بهدف الوعي بمعتقداتهم وقيمهم ومارساتهم الثقافية فضلاً عن إشارة ستين (٢٠٠٠) **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 (١٨)،(٢١) 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(١٩)، (٢٠)، (٢٢)، (٢٣)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 يتطلب مزيد من البحث والدراسة لأنه ربما يظهر افتراض آخر بمكونات أخرى معتمداً على أدبيات وتصورات نظرية أخرى مستقبلاً.

التوصيات والبحوث المقترحة

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

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

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

---

* يشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق(١٩٩١) 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.(٦٠٤).حيث يشير صلاح مراد(٢٠٠٠) الى ان التحليل العاملي التوكيدي يعتمد على نظرية مسبقة أو أدبيات البحث ثم يختبر الباحث نظام الصلة المفترض اختبارا إحصائا.ص (٤٩٢).

المراجع

١. أحمد جمعة أحمدإبراهيم (٢٠١٢)."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 ٧٥،ص ص.١٣٥ – ٢١٥.

٢. أسامة ماهر حسين(٢٠١١)."**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 ١٨، ع ٦٨، ص ص.٢٣٩ – ٣٣٤ .

٣. أمينة عباس كمال وعبد العزيز الحر (٢٠٠٣). 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 ٢٠، ٢٠٠٣م، ص ص ٣٥–١٠٠.

٤. بشرى بنت خلف العنزي. (٢٠٠٧). **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.١٢٩ – ١٧٦.

٥. حسين اللقاني، على الجمل(٢٠٠٠) . معجم مصطلحات في المناهج وطرق التدريس،ط٢، دار النهضة العربية القاهرة،.

٦. خالد حسن الشريف (٢٠١٢). **التعلم التأملي** : مفهومه– تطبيقاته، دار الجامعة الجديدة، مصر، الإسكندرية.

٧. رشدى احمد طعيمة(١٩٩٩) .**المعلم**.كفاياته،إعدادة، تدريبه،دار الفكر العربي، القاهرة.

٨. سهيلة محمد كاظم (٢٠٠٣). **كفايات التدريس** المفهوم،التدريب، الاداء، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الأول، دار الشروق، عمان.

٩. صلاح أحمد مراد(٢٠٠٠).**الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلوالمصرية،القاهرة.

١٠. صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك** : في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، دار الفكر العربي، القاهرة

١١.فؤاد البهى السيد.(١٩٧٨): **علم النفس الاحصائي** وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي،القاهرة.

١٢. فؤاد أبوحطب وآمال صادق(١٩٩١).**مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلوالمصرية،القاهرة.

١٣. كمال زيتون. (١٤٢٥هـ). **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**. عالم الكتب، القاهرة.

١٤. محمد أنور إبراهيم (٢٠٠٦). **التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر**، مكتبة الانجلوالمصرية،القاهرة.

١٥. ناصر بن ياسر الرواحي وسليمان بن محمد البلوشي. (٢٠١١). 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 ٥، ع ٢، ، ص ص.٥٤ – ٧٥.

١٦. ندى فيصل فهد. (٢٠١٠). **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.٣٨٩ – ٤٠٦ .

١٧. وحيد حامد عبد الرشيد .(٢٠١١). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحومهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ." **المجلة التربوية** –مصر ،ع ٣٠، ص ص.١٤٥ – ٢١٧.

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.**