[٨]

برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال واتجاهها نحو المهنة

إعداد

د. نجلاء السيد عبد الحكيم

أستاذ مناهج الطفل المساعد

كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة

برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال واتجاهها نحو المهنة

د. نجلاء السيد عبد الحكيم*

الملخص:

يهدف البحث الحالي لبناء برنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمة الروضة واتجاهها نحو المهنة عن طريق استخدام التفكير التأملي، واستخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي، واشتملت عينة البحث على (٢٤) معلمة يكونوا مجموعتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة تحتوي كل منهما على (١٢) معلمة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس الكفايات المهنية للمعلمة، ومقياس اتجاه لقياس اتجاه المعلمة نحو المهنة، واستمارة تقييم ذاتي، وبرنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات المهنية للطالبة المعلمة (كفايات شخصية– كفايات التخطيط– كفايات التنفيذ– كفايات التقويم– كفايات عامة)، ودليل متدرب يضم مجموعة من التطبيقات والأنشطة وأوراق العمل، وتم تنفيذ البرنامج التدريبي لمدة ٥ أسابيع، بواقع يومين في الأسبوع لمدة ٦ ساعات في الأسبوع أي بواقع ٣٠ ساعة، وقد أسفرت نتائج البحث عن الدور الفعال للبرنامج التدريبي لتنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمة الروضة من خلال استخدام التفكير التأملي، ونمو اتجاههم نحو المهنة، وتقدمت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على جميع أدوات البحث، ووجود علاقة ارتباطية بين بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي،

* أستاذ مناهج الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

وأوص البحث باستخدام اسلوب التفكير التأملي في تقديم الانشطة للأطفال، وادراج مقرر لتنمية التفكير التأملي من ضمن مقررات تخصص تربية الطفل.

Abstract

A Reflective Thinking based Training Program for Developing Professional Competencies of Kindergarten Teacher and her Attitude toward the Job

The recent study aimed at demonstrating a training program for developing professional competences of kindergarten teacher and her attitude toward the job using reflective thinking. The researcher used the quasi-experimental approach. The sample was 24 female teachers and was divided into 12 experimental group and 12 control group. The researcher prepared an observation sheet to measure the teachers' professional competencies, an attitude scale to measure the teacher's attitude toward the job, a self- evaluation sheet, a training program to develop some professional competencies of the student's teacher (personal competencies- planning competencies- implementation competencies- evaluation competencies- general competencies) and a trainer guidance included a group of applications, activities and working papers. The training program lasted 5 weeks (two days per week, 6 hours a day). The overall period was 30 hours. The results of the study indicated the effective role of the training program on developing some professional competencies of the kindergarten teacher using reflective thinking and also develop their attitude toward the job. The experimental group surpassed the control one. There was a correlative relationship between the observation sheet and the self-evaluation sheet. The study recommended using reflective thinking in presenting the activities to children and implement reflective thinking syllabus in child education syllabuses.

مقدمه:

يعد المعلم أهم عناصر منظومة التعليم في أي مجتمع فهو المسئول عن تحقيق الأهداف التربوية وتنفيذ سياسات وبرامج الاصلاح التربوي ومسئول عن تعلم المتعلمين وتشكيل شخصياتهم وبناءها، بالإضافة الى دوره في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع، كما يعد اعداده ونموه المهني أحد الأهداف القومية للتربية في المجتمع.

فإعداد الطالب المعلم أو المعلم من أهم القضايا التي شغلت ولا زالت تشغل بال التربويين في كل مكان، حيث يمثل المعلم المحور الأكثر أهمية في العملية التعليمية، فهي تصلح بصلاحه وتهن بوهنه، وذلك من منطلق أنه يستطيع أن يعوض أي نقص أو تقصير في المناهج أو الكتب والإمكانيات إذا ما توافر لديه الاستعداد والرغبة الجادة، ويذكر الأدب التربوي إذا أردنا بيئة تعليمية فعالة فلابد من توفر المعلم المعد إعداداً جيداً والمدرب تدريباً فعالاً (الاستاذ، ٢٠١١).

وحتى يستطيع المعلم القيام بأدواره وفي ضوء نظام الجودة الشاملة بكليات التربية فإن إعداد الطالب المعلم يجب أن يوجه نحو تنمية قدرته على التفكير عامة والتفكير التأملي خاصة حيث تنادي الاتجاهات العالمية المتقدمة بإعداد المعلم القادر على التأمل والتحليل في ممارسته التعليمية (حجي، ٢٠٠٤، ٨١٥).

ويعد التفكير التأملي من أهم الأدوات التي يجب أن يمتلكها المعلم باعتبار أنه يجعله يخطط دائما ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويتأمل ويتمعن في كل ممارساته المهنية مما يؤثر بالإيجاب على أدائه وعلى المتعلمين.

ويؤكد كاما cama et al. (2007) أن التفكير التأملي يعد أداه تساعد المعلم على التعامل بفاعلية مع المشكلات التربوية والمهنية المعقدة والغامضة بسهولة ويسر، وتجعل التعلم ذا معني بالنسبة له، وتساعده على نمو المهارات التدريسية والمهنية بشكل ييسر العمل له في المستقبل. ويشير كلا من (مصطفى، عبد السلام، ٢٠٠٦، ١٩٥) و(Bishop, Denley,2007,2) لأهمية التفكير التأملي في النمو المهني والمعرفي للمعلم. كما أكد أوجنور وباموس (Ogonor & Badmus 2006); نافانيدهان Navaneedhan (2010) ضرورة استخدام مهارات التفكير التأملي كمدخل للتجديد والتطوير في إعداد المعلم بكليات التربية. ونتيجة لأهمية ومزايا التفكير التأملي فقد أشارت اليه الهيئة الدولية لمعايير التدريس الاحترافي National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS,2003, 63) وضمنته كأحد المعايير اللازمة للمعلم الاحترافي.

والمعلم كصاحب مهنة، تفرض عليه أن يمتلك كفاءات خاصة، لتؤهله للقيام بأدواره التي لم نألفها في نظامنا التربوي عامة وفي مناهجنا خاصة، فالمعلم مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير للمواقف التعليمية، ومديراً للتفاعلات الصفية وغير الصفية.

كما يتوقف نجاح أي مجتمع في تحقيق أهدافه ومتابعة نموه وتطوره على الكفاية الإنتاجية لكل فرد بلا استثناء. وكفاية الفرد لا تتحقق إلا بوضع الفرد في المهنة التي تلائم الإطار العام لشخصيته وتتلاءم أيضاً مع استعداداته وقدراته وميوله، فبقدر كفايته في عمله وتكيفه فيه، ينجح في أداء رسالته. لذا كان اختيار الأفراد لمهنة التدريس الحديث من أهم العمليات وأكثرها خطورة.

ولما كان إعداد المعلمة أثناء الخدمة يرمي إلى تطوير عملها وتجديده بصورة تجعلها قادرة على مواجهة مشكلات العمل، ومسايرة كل جديد في المجال التربوي، وفي مجال تخصصها، عن طريق التوجيه والإرشاد وإكسابها خبرات جديدة بما تحتويه من ميول واتجاهات ومفاهيم وأساليب تفكير تؤدي إلى رفع مستوى أدائها المهني. كان من الضروري العمل على رفع مستوى الكفاية لديها.

ومعلمة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بحاجة ماسة إلى رفع مستوى الأداء (الكفاية) لديها. ذلك لأن تحقيق الأهداف المرغوبة فيها في تلك المرحلة مرهون بدرجة كبيرة بنوعية المعلمة والمنهج. (ياسين، ٢٠٠٢)

ولقد أكدت دراسة ياسين (٢٠٠٢) مستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفايات التدريسية ضعيف وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التدريسية كي يصلن إلى المستوى المنشود

وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمات رياض الأطفال في مجالي طرق التدريس وأساليب معاملة الأطفال وتوجيه سلوكهم.

وبينت نتائج دراسة أبو حمدة (٢٠١٠) أن الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وفقاً لتقديراتهن حاجات بدرجة كبيرة على مجالات الدراسة (التخطيط- استراتيجيات التدريس- واستراتيجيات التقويم، وادارة الصف وتنظيمه)

لذلك تقوم الباحثة باستخدام التفكير التأملي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال واتجاهها نحو المهنة.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال الخبرة الميدانية للباحثة كعضو هيئة تدريس بالكلية ولها دور في الإشراف على التربية الميدانية بالروضات وكونها المشرفة على قسم رياض الأطفال جعل لها سهولة الاتصال بالعديد من الروضات وعلى صلة وثيقة بالمديرات مما كشف على أكثر الموضوعات شكوى من قبل المديرات هو تدني الكفايات المهنية لدى المعلمات، مما دفع الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية استطلاع آراء (المشرفات، والمديرات، والموجهات) عن مستوى كفايات المعلمة، والتي كانت من نتائجها تدني الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال، وهذا يتفق مع دراسة ياسين (٢٠٠٢) التي تؤكد على تدني الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال على مستوى المملكة.

ولقد اكدت دراسة عبيد (٢٠١١) على أهمية إكساب معلمة الروضة بعض مهارات التفكير التأملي وأثرها على اكتساب الطفل لتلك المهارات، مما أدى بالباحثة لاستخدام أسلوب التفكير التأملي لتنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمات الروضة واتجاههم نحو المهنة.

وتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال؟

٢- ما فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال باستخدام التفكير التأملي؟

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو مهنتهم؟

٤- ما التوافق بين بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية واستمارة التقييم الذاتي لمعلمة رياض الأطفال؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى:

١- تصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال باستخدام التفكير التأملي.

٢- تصميم دليل لمعلمة رياض الأطفال المتدربة.

٣- تصميم بطاقة ملاحظة لقياس الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال.

٤- تصميم مقياس الاتجاه لقياس اتجاه معلمة رياض الأطفال نحو المهنة.

٥- تصميم استمارة التقييم الذاتي لمعلمة رياض الأطفال.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- توجيه الاهتمام باستخدام أسلوب التفكير التأملي في تعليم الأطفال بمرحلة الروضة.

٢- تنمية بعض الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال من خلال البرنامج التدريبي.

٣- تطوير مهارات معلمة رياض الأطفال من خلال البرنامج التدريبي باستخدام أسلوب التفكير التأملي.

منهج البحث:

استعان البحث الحالي بالمنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمناسبته لطبيعة هذا البحث، وباستخدام القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي ومدى مساهمته في تنمية بعض الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال واتجاهها نحو المهنة.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لقياس الكفايات المهنية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على بطاقة الملاحظة لقياس الكفايات المهنية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه لقياس الاتجاه نحو المهنة لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه لقياس الاتجاه نحو المهنة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كلا من بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي.

عينة البحث:

١- اقتصر البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال بإدارة الباحة التعليمية.

٢- اقتصر البحث الحالي على عينة عمدية من المعلمات العاملات بإدارة الباحة التعليمية وبلغ عددهم (٢٤) يكونوا مجموعتين، مجموعة ضابطة (١٢) معلمة بروضة بلعلاء ومجموعة تجريبية (١٢) معلمة بروضة الباحة الأولى.

٣- اقتصر زمن التطبيق البرنامج على الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥-١٤٣٦ لإجراءالدراسة الميدانية في الفترة ما بين١٤٣٦/٦/٩ الموافق ٢٠١٥/٣/٢٩الى١٤ /٧/ ١٤٣٦الموافق ٢٠١٥/٥/٤على مدار ٥ أسابيع في كل أسبوع ٦ساعات على يومين أي بواقع ٣٠ ساعة.

أدوات البحث: (من إعداد الباحثة)

وللتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال تم استخدام الأدوات التالية:

١- برنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال. (ملحق١)

٢- دليل المتدربة لمعلمة رياض الأطفال. (ملحق٢)

٣- بطاقة ملاحظة لقياس بعض الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال. (ملحق٣)

٤- مقياس الاتجاه لقياس اتجاه معلمة رياض الأطفال نحو المهنة. (ملحق٤)

٥- اداة التقييم الذاتي لمعلمة رياض الأطفال. (ملحق٥)

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي Training Program:

تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الاجراءات والأنشطة المخططة والمنظمة والهادفة القائمة على التفكير التأملي لتنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال واتجاههن نحو مهنتهن.

دليل المتدرب Trainee's Guide:

مجموعة من الأنشطة والتطبيقات وأوراق العمل التي تنفذها المعلمة بعد تقديم أنشطة البرنامج بتكليف من المدرب

التفكير التأملي Reflective thinking:

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "العملية العقلية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد عملية تقديم المعلمة الأنشطة لدى الطفل وتقوم من خلالها بمراجعة وفحص ممارساتها لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تعليمية تأملية بدرجة مرضية".

الكفايات المهنية The professional Competencies:

عرفتها الباحثة اجرائياً بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لمعلمة رياض الأطفال لمساعدتها في عملها وحددت الباحثة مجموعة من الكفايات (الشخصية– العامة– التخطيط– التنفيذ– التقويم).

الإطار النظري:

تشير العديد من الدراسات إلى أن جون ديوي يعد من أوائل المفكرين الذين أوضحوا وطوروا مفهوم التفكير التأملي حيث عبر عنه بأنه" تنظيم للتفكير مثل النشاط، المثابرة، الاعتبارات الحذرة لأية معتقدات أو لأي شكل من أشكال المعرفة في ضوء ما يدعمها من معلومات لأية فئة هي تنتمي.

التفكير التأملي Reflective thinking:

عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختيار والوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (ابراهيم، ٢٠٠٥، ٤٤٦). كما تشير (Song,et al.,2005) الي ان التفكير التأملي هو اندماج عقلي في العمليات العقلية المعرفية لفهم العوامل المتباينة في الموقف، ويقصد بالاندماج العقلي ما ينتج عن نشاط الفرد اثناء بناءه للمعارف عن موقف ما، ذلك لتنميه استراتيجيات انجاز العمل واداؤه خلال هذا الموقف.

ويشير كل من (Byron& Mc. Innis,2003) إلى مفهوم التفكير التأملي بأنه ذلك التفكير الذي يتم فيه توضيح معنى الخبرات الماضية او الحالية بمصطلحات الفرد نفسه أي بمفهومها وعلاقتها به وبالآخرين.

كذلك يعرف (Gilbert, 2004) التفكير التأملي لدي المعلم علي انه القدرة علي تكامل الخبرات السابقة والخبرات الجديدة ونظريات التعلم والابحاث لحل المشكلات المتفردة التي يواجها اثناء تعليم طلابه.

أما (Curzon,2004,9 3) فيؤكد ان التفكير التأملي يرتكز علي خمس خطوات تبدأ من التعرف علي المشكلة وصولا الي الحل وتتضمن: تقديم مقترحات للحل , توضيح اصل المشكلة , استخدام الافتراضات، استدلال النتيجة باستخدام أحد الفروض، اختبار الفرض المناسب سواء بالتخيل (على المستوى النظري) أو التجريب.

ويري جودت (٢٠٠٨، ٤٣) ان التفكير التأملي هو ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي , والمعرفة الذاتية او التأمل الذاتي ,والذي يعتمد علي التمعن ومراقبه النفس بعمق.

والتفكير التأملي يعرف بأنه عملية عقلانية متروية أى أنه هو الانهماك الذهني في عمليات معرفية لفهم العناصر المتعارضة والمتناقضة في موقف معين وهو مكون ضروري لعملية التعلم (Tiffanya, Koszalka, 2005).

يتضح مما سبق تعدد تعريفات مفهوم التفكير التأملي وعدم الاتفاق علي مفهوم محدد له, فالبعض يشير الي انه اعادة التفكير ومراجعة ما هو موجود بالذاكرة في احداث الماضي او لما هو موجود لدي الفرد من معارف واتجاهات وقيم ومعتقدات, والبعض يعتبره مرادفا للتفكير التحليلي الناقض والاخرين يعتبرونه التأمل في حل المشكلات

ويراه ريد وكاننج (Reed & Canning, 2010, 120-121) نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشك والتردد، الارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب.

بينما تراه ليونز (Lyons, 2010, 12) نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل وإعطائها اهتماماً جدياً على التوالي، وتشير سونج (Song, et al., 2005) إلى أن التفكير التأملي هو اندماج عقلي في العمليات المعرفية لفهم العوامل المتباينة في الموقف، ويقصد بالاندماج العقلي ما ينتج عن نشاط الفرد أثناء بنائه معارف عن موقف ما، ذلك استراتيجيات انجاز العمل وأداؤه خلال هذا الموقف.

وكذلك يشير ك من بايرون وماك انيس (Byron & Mc. Innis, 2003) إلى أن مفهوم التفكير التأملي هو: ذلك التفكير الذى يتم فيه توضيح معني الخبرات الماضية أو لحالية بمصطلحات الفرد نفسه أي مفهومه هو وعلاقتها به وبالآخرين.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "العملية العقلية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد عملية تقديم المعلمة الأنشطة لدى الطفل وتقوم من خلالها بمراجعة وفحص ممارساتها لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تعليمية تأملية بدرجة مرضية".

مراحل التفكير التأملي:

تعددت أراء الباحثين في التفكير التأملي حول تحديد مراحل التفكير التأملي فمنهم من ينظر إليه كجزء من التفكير الناقد ويصنف مراحله بناء على ذلك ومنهم من يصنف مراحله كمراحل حل المشكلات كونه يتعامل مع موقف في صورة مشكلة، بويدستن (Boydston, 2008, 120-121) وتتمثل تلك المراحل في الآتي:

- وجود موقف مشكل والاعتراف به.
- استيضاح المشكلة عن طريق معرفة أسباب حدوثها.
- تكوين الفروض واختبارها وتعديلها.
- اعتماداً أكثر الفروض تعزيزاً.

كما وصفت عودات (٢٠٠٦، ٧٤)نقلا عنشون (Schon, 1988) مراحل التفكير التأملي في ثلاث مراحل هي:

- التأمل من أجل العمل: وهذه المرحلة تقتضي من الفرد الذي يمارسها اتباع طرائق ذهنية يعي من خلالها الأهداف المراد تعلمها والسلوكيات التعليمية المرغوب في اتباعها والنتائج المنوي تحقيقيها.
- التأمل في أثناء العمل: وهذه المرحلة تقتضي من الفرد الذي يمارسها اتباع طرائق ذهنية يدرك من خلالها أثر سلوكياته في إنجاز المهمات التعليمية المتنوعة، ويترتب على ذلك إجراءات مناسبة من التعديلات على الممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل.
- التأمل بالعمل: وهذه المرحلة تتم فيها عمليات تفكير منظمة عند التأمل حيث يعي الفرد نتائج سلوكياته التعليمية ومن ذلك يقوم المتأمل بتحليل ونقد وتقييم سلوكياته التعليمية ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة بعد تنفيذه للمهمات التعليمية.

ابعاد التفكير التأملي:

وتشير الدراسات الأخرى إلى أبعاد التفكير التأملي على أنها عمليات عقلية متقدمة تتضمن مهارات التفكير العليا وحل المشكلات مثل دراسة (عفانة، واللولو، ٢٠٠٢) والتي حددا فيها أبعاد التفكير

التأملي في الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول لاستنتاجات، اعطاء تفسيرات، ووضع حلول مقترحة، وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥) التي حددت الأبعاد في التبصر وإدراك العلاقات، الاستفادة من المعطيات، مراجعة البدائل، اتخاذ الاجراءات المناسبة للموقف. وتتفق دراستي (Byron & Mc. Innis, 2003) في أن مكونات التفكير التأملي تتضمن:

تحديد الأسباب والأحداث، ٢–تقييم الاستدلال المنطقي، ٣– اصدار أحكام مناسبة وملائمة. ولكن تعد دراسةShermi أعم وأشمل من دراسة Byron & Mc. Innis حيث قام Shermis بتفصيل أبعاداً فرعية أخرى للأبعاد الرئيسية.

وأيضاً حدد (Newton, 2000, 281) أبعاد التفكير التأملي في:

١– التعرف على القضية.

٢– تحديد المهم من غير المهم.

٣– الفهم الكلي للموقف أو للقضية.

٤– اتخاذ قرار مناسب.

كذلك تشير دراسة (Semerci, 2007) لأبعاد التفكير التأملي لتجمع ما بين مهارات التفكير العليا وبين الاتجاهات والقيم فقد حدد الأبعاد في: التفكير المستمر المقصود.

يتضح مما سبق أن عملية التفكير التأملي تستخدم مهارات التفكير العليا وأسلوب حل المشكلات، بداية من تحديد المشكلة، ووضع الفروض لحل المشكلة، واختبار صحة الفروض، نهاية بالوصول لحل المشكلة.

مراحل التفكير التأملي:

أما (Cama, et al., 2007) فيشيرون إلى أن التأمل يمر بثلاث مراحل أو ثلاثة مستويات هي: ١- مقابل التفكير التأملي، ٢-التفكير شبه التأملي، ٣-التفكير التأملي.

أما دراسة (Kember, et al., 2000) فقد أشارت إلى أن للتفكير التأملي أربعة مستويات هي: ١- الفعل الروتيني المألوف؛ ٢- مستوى الفهم؛ ٣- مستوى التأمل؛ ٤- مستوى التأمل الناقد.

كذلك دراسة (Schweiker, et al., 2003) توصلت لأربعة مستويات للتفكير التأملي ذلك من خلال تحليل كتابات المعلمين قبل الخدمة، وقد تراوحت ما بين مستويات:

١- السرد القصصي دون ابداء وجهة النظر الشخصية.

٢- تأملات في المنهج وتحليل المشكلات والملاحظات التفكيرية.

٣- تحليل حل المشكلة والتفكير الناقد لها.

٤- صياغة الحلول مع الأخذ في الاعتبار الأخلاق والقيم الاجتماعية.

أساليب تنمية التفكير التأملي:

أشارت سونج وأخرون (Song, et al., 2005) إلى ضرورة استخدام طرق التدريس التأملية والأنشطة الاستقصائية الموجهة وطرح الأسئلة التفكيرية مع استخدام وقت الانتظار، أدوات الدعم (السقالات) حيث إن كل ذلك يساعد المتعلم في التفكير في خبراته الشخصية وفي تلخيص التعلم والمشاركة في الخبرات التعليمية مع الآخرين، وأشاروا أيضاً إلى أهمية بيئة التعلم خاصة البيئة التعاونية والتي يكتشف فيها المتعلمون فهمهم أو عدم فهمهم وما الذي يحتاجون لتعلمه وكيف

يستطيعون تقويم وتنفيذ أفكارهم أثناء تفاعلاتهم مع الموقف التعليمي حيث إن ذلك يساعد المتعلمين على التفاعل الاجتماعي مع الأقران. وهذا ما أكدته دراسة (Cook, et al., 2001) حيث أشارت لأهمية التقارير التأملية، وجلسات تدريس الأقران، وتوفير تغذية راجعة، وعمل مشروعات لأبحاث إجرائية، كذلك عقد مؤتمرات التأمل التواصلي حيث إن ذلك كله يعمل على تدعيم التفكير التأملي وتغيير المعتقدات وتطوير النمو المهني لدي المعلمين الجدد، ويؤكد كل من (كارين وروبرت، ٢٠٠٢، ٧٣،) على أهمية البيئة الآمنة والتفكير التعاوني والاهتمام بالأسئلة أكثر من الإجابات، وحل المشكلات لتدعيم مهارات التفكير التأملي العليا، كما أن التفكير التأملي يتطلب جو يشيع الثقة المتبادلة بين المعلمين ومشرفيهم، والمديرين حيث إنه إذا لم تتوافر الثقة والتفهم فإن المعلمين لن يقروا بوجود مشكلات وقد يرددون عبارات مثل "كله تمام"، "حسنا"، "لا توجد مشكلات".

كذلك أكد كل من (Costa & Kallick, 2000b, 17; Trudeau & Harle, 2006) على أن التدريس التأملي الذى يندمج فيه المعلم طريقة تفكيره أمام طلابه يساعد على تنمية التفكير التأملي ويدعمه، كما أضافوا أن التدريس التأملي يتضمن الاستماع المتعاطف، نمذجة التفكير، التعاون مع الأنشطة، تصميم التعلم كمشكلة يمكن حلها وتجريبها، تخطيط ومراقبة وتقييم التقدم والنمو، مساعدة الأطفال نحو التوجه الذاتي.

أما (Pollard, et al., 2002, 12-22) فقد أوضحوا أن التفكير التأملي يتضمن الاهتمام الواعي بالأهداف وتتابعها، ومراقبة وتقييم الأداء من جانب المعلم، الكفاءة في الأداء الذي يعتمد أساساً على الاستقصاء

في القاعة ويتطلب أيضاً التفتح العقلي، الاتجاهات، الإبداع في تقديم الأنشطة والأداء، كذلك أشاروا إلى أن التفكير التأملي يطبق في صورة دورة تأملية والتي فيها يدعم التأمل من خلال المناقشات التعاونية، ويتفقون في هذا مع (مصطفي، ٢٠٠٦، ١٩٦).

أما (Paziotopoulls & Krol , 2001, 189) فقد اقترحا استراتيجية لتنمية التأمل والتفكير التأملي لدى التلاميذ أثناء تعلمهم والتي فيها يطلب من التلاميذ كتابة مذكراتهم أثناء تفاعلهم مع نصوص المادة المكتوبة ذلك بالإجابة عن بعض العبارات التي تم ترميزها بكلمتي Sharp, Learn والتي تتكون فيها كل كلمة من الحروف الأولي لكل خطوة من خطوات الاستراتيجية.

ولقد استخدمت الباحثة هذه الاستراتيجية مع المعلمات أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وشكل (١) يوضح هذه الاستراتيجية.

LEARN	SHARP
L= Learned a new/important information تعلمت معلومات جديدة / مهمة E-Explore the cause/ effect اكتشفت السبب/ الأثر A= Arrived at a conclusion perspectives أتعرف على وجهات نظر (رؤى) مختلفة N=Noticed character traits لاحظت خصائص مميزة	S= makes me sad شيء يجعلني حزيناً H= makes me Happy شئ يجعلني سعيداً A=Anticipate something أتوقع شئ R=Reminds me of something يذكرني بشئ P = see a problem أشعر بمشكلة

خصائص التفكير التأملي:

لقد اختلف الكثير على تحديد المعنى الدقيق للتفكير التأملي مما أدى الى التباين في خصائصه وفيما يلي عرض لبعض هذه الخصائص:

١- التفكير التأملي له مدى واسع من الاهتمامات (Reed & Koliba, 2001).

٢- التفكير التأملي هو عملية متوجهة نحو الفعل (Crosby, , 2001).

٣- التفكير التأملي ربما يتغير مع الوقت Weiss & Weins, , 2001).

٤- التفكير التأملي هو عملية متعلمة تتطلب وقتاً وتدريباً وممارسة , Cook, 2001).

٥- يساعد المتعلمين على التفكير بعمق في العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة لها (Song et al., 2005).

أهمية التفكير التأملي:

١- يساعد المعلمين على تحقيق التوازن بين أساليب التدريس والمحتوى، ويحللون ممارستهم من منظورات متعددة ويصنعون قرارات كيفية ويقيمون من أجل التطبيقات المستقبلية (Ferraro, 2000).

٢- يشجع المعلمين على تطوير العديد من المهارات الاستراتيجية للتخطيط ومراقبة الذات وتقويم الذات (;Stein, 2000).

٣- يساعد المعلمين على بناء المعرفة المهنية الجديدة لهم وفهم الجوانب العريضة للمشكلات التي تواجههم والابتكار والتجديد في عملية التعليم والتعلم (Vandehey- Klefstad, 2006).

٤- يدعم تطور وارتقاء الأخلاقيات المهنية للمعلمين (Sumsion, 2000).

٥- يساعد على تكوين بيئة تعلم إيجابية وفيها يحاول المعلمون تحديد عقبات التعلم والتفكير في حلول لها وفتح قنوات للتواصل مع الطلاب والوعي بأفكارهم ومشاعرهم (Pressick- Kiborn, 2001).

٦- يساعد المعلم على الربط بين المعرفة المستقبلية والتجريبية من أجل تحقيق مدخلاً فلسفياً مترابطاً ومتماسكاً بشأن التعليم.

٧- يساعد الفرد على تنمية الاحساس بالمسئولية والعقل المتفتح والاخلاص كما يجعلهم أكثر قدره على توجيه حياتهم وأقل انسياقاً للأخرين (Griffith, 2000).

٨- يساعد المتعلم على استخدام المعرفة السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة، ومواجهة المشكلات والمواقف المختلفة وتحليلها والتخطيط لها واصدار القرارات المناسبة كما انه يساعد على تنمية الإحساس بالمسئولية والسيطرة على التفكير والنجاح في اداء المهام. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٧٨)

ويتضح مما سبق أن أهمية التفكير التأملي تتبلور في أنه يساعد المتعلمين على وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة خلال أنشطتهم الحياتية اليومية كما ينمي مهارات التفكير العليا لديهم.

أهمية التفكير التأملي لمعلمة رياض الأطفال:

١- يقود المعلمة إلى الاستقلالية في تفكيرها وتحررها التبعية والتمركز حول الذات.

٢- يساعدها على الفهم العميق للمحتوى المعرفي للمتعلم.

٣- يشجع المعلمة على روح التساؤل والبحث والتأمل وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.

٤- يجعل الخبرات التعليمية ذات معني ويعزز من سعى المعلمة لتطبيقها وممارستها مع الأطفال.

٥- يجعل المعلمة أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعليم.

٦- تزيد من ثقة المعلمة في نفسها وتدفع من مستوى تقديرها لذاتها.

٧- تتيح للمعلمة فرص التطور في التفكير والتأمل والإبداع (عبيد، ٢٠١١، ٢٥).

٨- التفكير التأملي يمكن المعلمات من التفكير بطريقة ناقدة حول تعلمهم الخاص ونموهم المهني وتكون المخرجات النهائية لعملية التأمل هي تطوير المهارات الخاصة للأفراد وكذلك خبراتهم المهنية التي ربما تساعدهم لكي يصبحوا اكثر قدرة على النقد (Phan,2009,930).

يتضح مما سبق أن التفكير التأملي يجعل المعلمات أكثر قدرة على توجيه حياتهم وأقل انسياقاً للأخرين، ويغرس الثقة في نفوس الأفراد وفي قدرتهم على المشكلات كما أنهم يتسمون بالتفتح العقلي والاستماع لآراء الأخرين والمفاضلة بينها. وبتطبيق عمل ميزيرو Mezirow, 1981 عن التفكير التأملي كأساس لدراستهم قام نويلز وآخرين

Knowles, (2001) بتحديد أربعة مستويات للتفكير التأملي والجدول التالي يوضح هذه المستويات.

جدول (١)

مستويات التفكير التأملي عند نويلز وآخرين (Knowles, 2001)

المستوى		الوصف	المعايير
١	أ	القدرة على التأمل	الملاحظة، الوصف، الوعي
	ب	القدرة على التأمل الوجداني	الوعي بمشاعر الأفراد
٢		التأمل للوصول لأهداف معينة	معايير التأمل محددة بقضايا الكفاءة والفعالية والجدية
٣	أ	التأمل في العلاقات بين الممارسة والمبادئ	تقييم للمضامين وعواقب الأفعال والمعتقدات الذاتية وكذلك المذهب العقلي للممارسة
	ب	تأمل أوسع	يساهم الممارس في المناقشة مع الآخرين بشأن طبيعة المعتقدات والقضايا الأخلاقية
٤		التأمل الناقد	قضايا تثير الجدل بشأن قيمة الأهداف المهنية والممارسة، والممارس يضع روابط وعلاقات بين مكان الممارسة اليومية والهياكل الاجتماعية المختلفة وربما يساهم في صنع القرار الأخلاقي في الممارسة

(Knowies, 2001, p. 192)

مهارات التفكير التأملي:

لقد تعددت الآراء واختلفت حول تحديد ماهية التفكير التأملي وهو ما انعكس على تحديد مهارات وفيما يلي عرض لبعض هذه الآراء حول مهارات التفكير التأملي.

أشار كل من يوست وسنتر Yost & Senter, 2000 أن مهارات التفكير التأملي يمكن تصنيفها إلى مجموعتين هما:

١- مهارات الاستقصاء وتتضمن مهارات:

تجميع البيانات وتحليلها- الفحص الدقيق للمعلومات- تكوين الفروض المناسبة- التوصل إلي استنتاجات مناسبة- تقديم تفسيرات منطقية.

٢-مهارات التفكير الناقد وتتضمن:

الاستنباط- الاستدلال- الاستنتاج- تقويم الحجج والمناقشات.

وذكر (عفانة واللولو ٢٠٠٢) خمس مهارات أخرى للتفكير التأملي هي:

١- الرؤية البصرية للمشكلة.

٢- تحديد الأخطاء ونقاط الضعف في الموقف أو المشكلة.

٣- استنباط استنتاجات منطقية عن هذا الموقف أو المشكلة.

٤- تقديم تفسيرات معقولة ومقنعة.

٥- طرح حلول ممكنة.

ويرى (البعلي، ٢٠٠٦) أن مهارات التفكير التأملي هي:

١- تحديد السبب الرئيسي للمشكلة.

٢- التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة.

٣- تحديد الاجراءات الخطأ في حل المشكلة.

٤- إعطاء تفسيرات منطقية التوصل إلى حلول مقترحة أو قرارات معينة.

علاقة التفكير التأملي بأنواع التفكير الاخرى:

يتداخل التفكير التأملي مع أنواع التفكير الأخرى ويتضح ذلك من خلال محاولات تحديد مهاراته حيث يتداخل التفكير التأملي مع الأسلوب العلمي في حل المشكلة , فكل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيراً تأملياً , ولكنه لا يعتبر مرادفا لهذه الطريقة في حل المشكلات.

وللتفكير التأملي علاقة بالاستقصاء فإن الاستقصاء العلمي يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والتي تشمل (الملاحظة– القياس– التصنيف– التنبؤ– الاستدلال) ويستخدمها الإنسان في التأمل واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية (زيتون، ٢٠٠٤، ١٣٧).

التفكير الناقد يقوم على تقصى الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات التي تناقش والدقة في تفسيرها، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية. والتفكير الناقد يتضمن عدة مهارات ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل مشكلة معينة، كما أنه يتضمن العديد من المهارات التفكيرية مثل التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستدلالي والتفكير التأملي (عفانة، واللولو، ٢٠٠٢، ١٢).

يعتبر التفكير الناقد أعلى مستوى في مستويات التفكير التأملي والذي يعني أن نصبح أكثر وعياً بكيفية ادراكنا للأشياء والطريقة التي نشعر ونفعل ونتصرف بها في المواقف المختلفة(Phan,2009,931).

يتضح مما سبق أنه يجب تنمية مهارات التفكير التأملي حيث أن هذه المهارات متضمنة في جميع أنواع التفكير مما يؤدي الى انعكاس تنميتها انعكاسا ايجابيا على المتعلم.

التفكير التأملي ومعلمة رياض الأطفال:

تعد المعلمة أداة أساسية في العملية التعليمية والتي تتأثر بكفاءتها فعالية هذه العملية فنجد أن أسلوب تفكيرها الذي تتعامل به مع أطفالها له تأثير على أنماطهم المعرفية فمن شأنها أن تيسر أو تعيق سبل التفكير لدى الأطفال والمعلمة المفكرة المتأملة هي التي تنوع وتعدد من طرق وأساليب تقديم الأنشطة بما يتلاءم مع مستوى نمو الأطفال، وتتقبل الأفكار الجديدة دون الهجوم عليها، ولذلك فهي في حاجة ماسة إلى التدريب. على مهارات وخطوات التفكير التأملي وتكون مؤمنة بأهمية هذا النوع من التعليم والتدريب وبممارسته مع أطفالها في مواجهة كافة المشكلات سواء في الحياة اليومية أو ما هو خاص بمنهج النشاط ولهذا فمن الضروري تطوير برامج اعداد المعلمة وكذلك الاهتمام بتدريبها أثناء الخدمة.

خصائص المعلمة القادرة على التفكير التأملي:

لما كان التفكير التأملي هو عملية تأمل الفرد للموقف الذى أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط المرسومة ولذلك فالفرد القادر على ذلك لابد وأن يكون أكثر اهتماماً بالمعاني والمفاهيم والمعلومات ويتجاوز الأساليب المألوفة في الإدراك والتفكير والاستفادة من الخبرة والتدريب والبحث والتحليل والاكتشاف وممارسة أوجه النشاط المختلفة وبالتالي ينتقل من مرحلة التفكير الداخلي إلى مرحلة المواجهة المادية والفهم والتمييز لإصدار أحكام حول المواقف المختلفة وبالتالي فإن المعلمة المفكرة المتأملة تتمتع بتوافق أكثر بالمقارنة بالأشخاص العاديين والقدرة

على إيجاد أكثر من تحليل للوصول لحلول المواقف أو المشكلات التي تواجهها. لذلك اتفق العديد من الباحثين على تحديد مجموعة من الخصائص التي تميز المعلمة المفكرة المتأملة والتي تتمثل في أنها:

تخلق مناخاً تفاعلياً يشجع الأطفال فيه على المشاركة والتأمل والتفكير، ولديها القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بها والمشكلات الخاصة بالأطفال أو المنهج والعملية التعليمية وأساليب تقديم الأنشطة وتزيد من الوقت المتاح للتعليم إلى أقصى حد (جودة، ٢٠٠٥، ٥٧).

- لا تتبع طرق تقليدية في العمل وتميل إلى إيجاد أكثر من حل وتفسير للمواقف التي تواجهها. كما أنها متعددة الميول والاهتمامات ومتزنة انفعالياً ولديها قدرة من المرونة الذهنية وحب الاستطلاع والتأمل (عبادة، ٢٠٠١: ٢٤).
- تقبل كل طفل أو طفلة ككيان بشري كفء تشعره بذلك وتعاون الأطفال على ان يشعر بالرضا عن أنفسهم من خلال أعمالهم ومنتجاتهم وتوفر الفرص والأنشطة لكل طفل ليفكر ويجرب ويكتشف النجاح (صبحي، ٢٠٠٣: ١٦).

كما أن هذه المعلمة يتوقع أن يكون لديها قدرة عالية أثناء التعامل مع أطفالها فهي تحترم وجهات نظر الأطفال، تقوم بدور الموجهة وليس الملقنة.

تقدم أسئلة تثير الانتباه وتنشط الذهن بعيداً عن أسئلة الحفظ والتلقين تشبع حاجات وميول الأطفال للاستطلاع والتأمل والتفكير وتكلف الأطفال بأنشطة منزلية تظهر ذلك لديهم، تشجع فرص التعلم

الذاتي وقادرة على التعلم المستمر واعادة تعلم المهارات المهنية (راشد، ٢٠٠٣: ٣٣).

كما أنها تستحوذ على انتباه الأطفال وتنشط استعدادهم للتعلم ولديها المهارة لتعليم الأطفال وتحترم أسئلة الأطفال غير العادية وتتيح الحرية للأطفال لكي يجتهدوا، تظهر أن جميع الأفكار التي يطرحها الأطفال ذات قيمة، تساعد الأطفال على أن يميزوا الجوانب المهمة في النشاط. فهي قادرة على استثارة فكرة وعقل الطفل وتشجعه بصفة مستمرة، كما أنها قادرة على اتخاذ القرار الصائب في الوقت المناسب، تستخدم مبادئ التدريس التأملي بكل دقة، تجعل التدريس شيئاً وتستحسن ما يفعله الأطفال. قادرة على تحقيق أهداف النشاط بصورة متعددة. قادرة على استخدام مهارات التفكير الناقد والابتكاري والتأملي. لا تتخلي عن رأيها بسهولة. تشجع الحوار والمناقشات التي تؤدي إلى تطبيق أنماط التفكير المختلفة. (جابر، ٢٠٠٠)، (عبادة، ٢٠٠١)، (جروان، ٢٠٠٧).

ولهذا فمعلمة الروضة ليست مجرد معلمة عادية فهي رائدة وأم حنون وأمينة مكتبة وقائدة ملعب ورفيقة لعب مع الأطفال الصغار لأنها تمثل عالماً خارجياً يقابله الطفل بعد خروجه من نطاق الأسرة، ومن هنا يجب أن تتوافر في معلمة الروضة العديد من الخصائص الأساسية الآتية:

- الجرأة والاستكشاف والقدرة على التأثير على الغير.
- الجرأة في المحاولة والتجربة والتفكير.
- الإعداد المهني في تربية الطفولة المبكرة (صلاح الدين، ٢٠٠٣: ١٢).

ومما سبق تخلص الباحثة عدة خصائص للمعلمة القادرة على التفكير التأملي وتتمثل في:

- تبحث عن جذور أسباب الموقف أو المشكلة.
- تنوع من مصادر الحصول على المعلومات وتحلل كل المعلومات التي ألمتها بدقة.
- تعرف متى تحتاج معلومات أكثر حول شيء ما.
- لديها بصيرة وحكمة تطور فكرها دائماً.
- لديها صبر وعزيمة وثقة بالنفس.
- الاستفادة من الخبرات السابقة التي لديها لمواجهة المواقف الجديدة.
- تحاول تقييم الموقف والأحداث جيداً.
- تعرف الفرق بين النتيجة التي ربما تكون صحيحة والنتيجة التي لابد أن تكون صحيحة.
- لديها معرفة شاملة عن استراتيجيات التدريس وطرق تنمية التفكير والاستخدام النقدي لها وأساليب تنميتها واستخدام استراتيجيات جديدة عند الحاجة.
- تعمل جاهدة على إزالة العقبات التي قد تعوق تحقيق أهدافها وتوجه أطفالها دائماً نحو البحث والتأمل والتنقيب فيما وراء المعرفة.

أسس تنمية قدرة المعلمة على التفكير التأملي:

في البداية يجب أن يكون هناك تنمية للتفكير التأملي للمعلمة قبل الخدمة وهذا ما أكدت عليه دراسة لي– هي– جين Lee- Hea- Jin, (2005): التي أوصت بضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في برنامج إعداد المعلمة.

دراسة سوينج ليم وآخرين (Swee- Englin and et al., 2003) التي أكدت على أنه من الضروري تأهيل الطالبة المعلمة أثناء فترة الاعداد بمقرر لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمة رياض الأطفال.

دراسة زمبيال وبلومنفيلد وكراجيك (Zembal & Blumen Feld & Krajcik, (2000 التي هدفت الى التعرف على أثر تدريب طالبات المرحلة الجامعية على مهارات التفكير التأملي وكانت من أهم نتائجها أن ممارسة الطالبات لمهارات التفكير التأملي خلال اشتراكهن في الدورتين التدريبيتين قد أدى إلى تحسن واضح في مستوى التفكير التأملي.

هناك مجموعة من الأسس لتنمية التفكير التأملي لدى المعلمة تشمل:

- تعلم المعلمة الأنشطة المختلفة التي تقوم بها وطرق البحث عن الأفكار والمعتقدات وفهمها وتصنيف المعرفة الجديدة
- استخدام المواقف المباشرة والنماذج الجيدة للمناقشات التي تستهدف حل المشكلات واتخاذ القرار.
- ينبغي أن تعطي الفرصة للمعلمة لكتابة تأملاتها حول الموضوعات التي تدرسها وعمل مناقشات حولها والتشكك في الاستنتاجات مع التأكيد أثناء ذلك على رؤية المعلمة لنفسها عند التفكير في الموضوعات وتحديد منطق لأهمية هذه الموضوعات بالنسبة لهم.
- يمكن تنمية التفكير التأملي للمعلمة من خلال إجراء بعض الأنشطة مثل الأنشطة مفتوحة النهاية والتي لا تستلزم إجابة واحدة وإنما إجابات مختلفة، والأنشطة التي تركز على توليد الأسئلة والأفكار،

وخاصة التي تبدأ بلماذا؟ وكيف؟ والأنشطة التي تركز على البحث والاستكشاف وتوفير بيئة تعلم جيدة (جروان، ٢٠٠٧، Song et al., 2005).

فالمعلمة يمكن أن تفكر بطرائق أكثر تأملاً إذا ما أتيحت لها الظروف وتم تشجيعها على ذلك وادراكها بأهمية تعلم هذه القدرات وهو ما أكدته دراسة كل من دراسة بريسك- كيلبورن Kiborn, Pressick-2001، دراسة فيللر- جون وآخرون Filler John and et al.,- دراسة تيفاني كوزالكا وآخرون Tiffany A. Koszalka and et al., 2005

يقدم سوينج ليم وآخرون (Swee-Englim and et al., 2003) مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير التأملي لدى المعلم وتشمل:

٣- بناء مجتمع التعلم التأملي كمبادرة للتفكير التأملي.

٤- الحدث الهام كانطلاقه للتفكير التأملي.

٥- كتابة الدوريات كمثير للتفكير التأملي.

٦- دراسة الحالة كطريقة لتدعيم التفكير التأملي.

٧- استخدام الخرائط الدلالية. خرائط المفهوم لتدعيم التفكير التأملي.

ومما سبق يتضح أنه يمكن تنمية التفكير التأملي لدى المعلمة من خلال:

- إتاحة الفرصة والوقت الكافي والبيئة التعليمية المناسبة والدعم الكافي للاشتراك بفاعلية في الأنشطة المختلفة في الكتابة والقراءة والاستماع والمناقشة والتأمل والتحليل واتخاذ القرار وحل المشكلات وذلك في المواقف التعليمية المختلفة.

- إتاحة الفرصة للمعلمة لتأمل ذاتها أثناء إجراء الأنشطة المختلفة وبعدها وتحديد منطق للتعامل معها. وتأمل الأفكار والمعتقدات التي تدفعهم إلى هذا السلوك والبحث الدائم عن المبررات المنطقية لاتخاذ القرار المناسب في موقف ما.
- توجيه المعلمات لطرح أسئلة عن أنفسهم ومحاولة وضع إجابات لها مع مراقبة ذاتهن أثناء طرح الاسئلة وأثناء التخطيط للإجابة عنها.

الكفايات المهنية:

ليس من اليسير تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة كفايات Competencies إذ يقصر التعريف المعجمي لها عن الوفاء بالمعنى المقصود في هذا المجال.

يمكن القول أن الكفايات تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.... إنها بعبارة أخرى مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التامة شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العملية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، ٢٠٠٦، ٣٣).

هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها" (السيد، ٢٠٠١م، ١).

وتعرف أيضا أنها " مجموعة من القدرات أو المهارات المرتبطة بالحد الأدنى بأداء المعلمة لأدوارها المختلفة سواء كانت شخصية، تدريسية، تقويمية، ونمو مهني والتي تساعدها على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (حجازي، ٢٠١٢، ٣).

ولا تستطيع المعلمة أن تمارس أدوارها الوظيفية إلا إذا توافر لديه مجموعة كفايات أساسية ترتبط وتؤثر في أدائها للمواقف التعليمية المختلفة، فالإعداد الأكاديمي والتربوي والثقافي هام للمعلمة ولا يكون علميا إلا من خلال مؤسسات إعداد وتكوين معلمات رياض الأطفال، ودراسة جامعية لا تقل عن أربع سنوات دراسية إلى جانب التدريب العملي الميداني. (بدران، ٢٠٠٣، ٨٤)

فالتعريف الواضح للكفاية يساعد على اختيار المعارف بمراعاة الوضعيات التدريسية والمهنية التي تنطبق عليها، وللكفايات طابع شمولي يتحدد عن طريقها الوسائل بعيدة المدى للتكوين، وهي بالتالي محطات نهائية لسلوك دراسي أو تكويني أو لفترة تدريبيه. (طه، ٢٠٠٨، ٢٤٢).. وتتمثل الكفايات في:

١- أخلاقيات يلتزم بها المعلم.
٢- التعليم المباشر.
٣- إدارة المواد التعليمية.
٤- الممارسة الموجهة.
٥- المحادثة البناءة.
٦- التوجيه.
٧- إدارة التنظيم الصفي.
٨- التخطيط والاعداد.
٩- التقويم المكتوب.

وقد حددت الباحثة في هذا البحث مجموعة من الكفايات لتنميتها لمعلمة الروضة من خلال البرنامج التدريبي وهي الكفايات (الشخصية– التخطيط– التنفيذ– التقويم– العامة).

إجراءات البحث

أولاً: المنهج: اعتمد البحث الحالي على المنهج الشبه تجريبي وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحث.

ثانياً: عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (٢٤) معلمة رياض الأطفال بإدارة الباحة التعليمية

ثالثاً: أدوات البحث:

١- البرنامج التدريبي. ٢- دليل المتدربة.

٣- بطاقة ملاحظة.

٤- مقياس الاتجاه نحو المهنة. ٥- اداة التقييم الذاتي.

البرنامج المقترح: (إعداد الباحثة)

١- الأسس التي يقوم عليها البرنامج: عند تصميم البرنامج، قامت الباحثة بوضع مجموعة من الأسس، استناداً إلى الإطار النظري وما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة، وهذه الأسس هي كالآتي:

- فلسفة البرنامج التدريبي: حيث يقوم هذا البرنامج باستخدام التفكير التأملي لتنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال واتجاههم نحو المهنة.
- أن تحقق مستويات البرنامج الغرض والهدف منه.
- أن يتناسب محتوى البرنامج مع مهارات معلمة رياض الأطفال ويعمل على تنمية الكفايات المهنية لديهم واتجاههم نحو المهنة.
- التدرج في صعوبة المحتوى من السهل إلى الصعب.
- التأكيد على دور المعلمة وممارستها الفعلية أثناء البرنامج التدريبي.
- استخدام الاستراتيجية المناسبة لكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي.
- استخدام الأساليب والوسائل المناسبة لعرض أنشطة البرنامج التدريبي.

٢- **وصف البرنامج:** يتكون برنامج الكفايات المهنية من ٥ كفايات مهنية للمعلمة هم (كفايات شخصية- كفايات التخطيط-كفايات التنفيذ- كفايات التقويم- كفايات عامة)

٣- **أهداف البرنامج:** يهدف البرنامج إلى: تنمية بعض الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال واتجاهها نحو المهنة باستخدام التفكير التأملي.

الأهداف العامة: يسعى البرنامج التدريبي لتحقيق الأهداف الآتية:

١- تنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال.

٢- اكتساب المعلمات بعض المعارف والمعلومات المتعلقة بالتفكير التأملي.

٣- تنمية اتجاه ايجابي لدى معلمة رياض الأطفال نحو المهنة.

٤- استخدام اسلوب التفكير التأملي في تعليم طفل الروضة.

الأهداف السلوكية:

لقد تم تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي، على أن تكون شاملة لمجالات النمو الثلاث العقلية، والوجدانية، والحس حركية بما يتناسب وطبيعة العينة وطبيعة البرنامج التدريبي.

أولاً: المجال العقلي المعرفي:

من المتوقع بعد انتهاء البرنامج التدريبي أن تكون المعلمة قادرة على أن:

١- تعرف ما هو التفكير التأملي.

٢- تعرف ما هي الكفايات المهنية.

٣- تعدد مراحل التفكير التأملي.

٤- تستخدم التفكير التأملي في تقديم الأنشطة للأطفال.

٥- تعرف التخطيط الجيد للنشاط.

٦- تخطط البرنامج اليومي بشكل جيد.

٧- تحدد أساليب التقويم القبلي.

٨- تقوم البرنامج في نهاية اليوم.

٩- تصمم الوسائل السمعية والبصرية المعينة على تقديم الأنشطة.

١٠- تستخدم البرنامج اليومي بمرونة.

١١- تشرح مراحل التقويم (القبلي– المستمر– النهائي).

١٢- تحدد شروط صياغة الأهداف السلوكية.

١٣- تكتب الأهداف السلوكية كتابة صحيحة.

١٤- تكتب أي مواقف طارئة على الطفل في السجل الخاص به.

١٥- تستخدم استراتيجيات متنوعة في تقديم الأنشطة.

١٦- تستخدم مهارات التفكير التأملي في حل المشكلات.

١٧- تشرح أنماط التفكير التأملي المختلفة.

١٨- تنوع في الأنشطة التعليمية لكي تتيح الفرصة للممارسة مهارات التفكير المختلفة.

١٩- تحضر أنشطة تعليمية تقوم على تأكيد ايجابية الأطفال ومشاركتهم في الموقف التعليمي.

ثانياً: المجال المهارى:

١- تستخدم أنماط التفكير التأملي في تقديم الأنشطة للأطفال

٢- تنظم أثاث قاعة النشاط لسهولة جلوس الأطفال.

٣- تنظم مصادر ووسائل التعلم.

٤- تربط بين الأنشطة وبين أنماط التفكير التأملي.

٥- تنظم أدوات النشاط في أرفف ذو ارتفاع مناسب لسهولة حصول الأطفال عليها.

٦- تشجع روح المنافسة بين الأطفال.

٧- تستخدم التفكير التأملي في حل المشكلات.

٨- تهيئ كل نشاط حسب نوعه.

٩- تستخدم الأسئلة أثناء النشاط لتحث الأطفال على التفاعل.

١٠- تتواصل جيداً مع زملاءها بالروضة.

١١- تتواصل مع أولياء الأمور.

١٢- تستخدم أنماط متنوعة في إدارة قاعة النشاط.

١٣- تتعامل مع الأطفال دون تحيز.

١٤- تكتب الأهداف السلوكية كتابة صحيحة.

١٥- تخطط البرنامج اليومي بشكل متكامل.

١٦- تتدرج من السهولة الى الصعوبة في عرض الأنشطة.

١٧- تنفذ البرنامج بفاعلية مع الأطفال.

١٨- تقوم البرنامج في نهاية اليوم.

١٩- تستخدم أساليب متنوعة للتقويم.

٢٠- تعدل ما يجب تعديله في البرنامج.

ثالثاً: الجانب الوجداني:

١- تهتم بنظام أثاث قاعة النشاط.

٢- تستمع لآراء الأطفال أثناء الأنشطة لتشجيعهم على التعبير عن آرائهم.

٣- تشعر بأهمية تشجيع المنافسة بين الأطفال.
٤- تحرص على استخدام التفكير التأملي في تقديم الأنشطة للأطفال.
٥- تهتم بالأحداث الجارية وتستفيد منها في الأنشطة.
٦- تؤمن بأهمية التواصل مع الأطفال أثناء الأنشطة.
٧- تبادر بالتواصل مع أولياء الأمور.
٨- تبادر بالتواصل مع المعلمات لحل المشاكل لدى الأطفال
٩- تهتم بكتابة الأهداف السلوكية كتابة صحيحة.
١٠- تبادر بطرح عدد من الأسئلة للأطفال أثناء النشاط.
١١- تتوخى الحذر في التحيز لبعض الأطفال.
١٢- تقبل على استخدام الأجهزة الحديثة المتوافرة داخل الروضة.
١٣- تقبل على اتباع اسلوب التفكير التأملي في تقديم الأنشطة لدى الأطفال.
١٤- تميل إلى استخدام أنماط متنوعة في إدارة قاعة النشاط.
١٥- تتابع الأطفال أثناء الأنشطة المختلفة.
١٦- تتجنب استخدام نمط واحد من الأنشطة لجميع الأطفال.
١٧- تحرص على التخطيط الجيد للبرنامج اليومي.
١٨- تهتم باستخدام المواد السمعية والبصرية المتنوعة لجذب انتباه الأطفال.
١٩- تحرص على تقويم البرنامج في نهاية اليوم.
٢٠- تحرص على تنفيذ البرنامج بفاعلية مع الأطفال.

٥- الاستراتيجيات المستخدمة في تقديم البرنامج:

أولا: التفكير التأملي:

التفكير التأملي هو اسلوب التفكير المتبع في تقديم البرنامج التدريبي لدى المعلمة المتدربة حيث تدرب المعلمة على استخدامه في

جميع النشاطات المختلفة التي تقدم للطفل، واستخدامه في حل المشكلات التي تقابلها في عملية التنفيذ والتقويم، مما يجعلها اكثر قدرة على التحليل والنقد والتفسير لكل الأمور حولها في العملية التربوية.

ثانياً: استراتيجية العصف الذهني:

العصف الذهني طريقة من طرق التدريس التي توفر مناخاً ديمقراطياً مفتوح لا يتعرض للنقد وذلك لتنمية القدرة على حل أي مشكلة تتعرض لها المعلمة، العصف الذهني هي طريقة تدريس تعمل على استثارة أفكار المعلمات عن طريق طرح سؤال أو مشكلة عليهم، ثم جمع كل الأفكار مهما كان نوعها أو مستواها ما دامت متصلة بالمشكلة حيث أن كل معلمة متدربة تعمل كعامل محفز لأفكار زميلاتها، وذلك في وجود الباحثة التي تعمل كموجهة للمعلمات.

ثالثاً: استراتيجية لعب الأدوار:

إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعي، تتقمص فيه كل معلمة من المشاركين في البرنامج التدريبي دورها كمعلمة رياض الأطفال، وتتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دورها بأدوارهم، وتستخدم هذه الاستراتيجية مع الأطفال لإكسابهم العديد من المفاهيم والقيم والمهارات المختلفة.

رابعاً: استراتيجية الحوار والمناقشة:

تعرف المناقشة على أنها حوار منظم تعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة النشاط– فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتدربين من خلال الأدلة التي تقدمها الباحثة لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة.

يوجد العديد من أنواع المناقشة:

أ- المناقشة الجماعية: وتستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة القاعة (٣٠) متدرب فأكثر أو في حالة جمع الآراء حول قضية عامة تهم المتدربين.

ب- المناقشة الاستقصائية: المناقشة على نمط تنس الطاولة حيث تطرح الباحثة سؤالاً، فتجيب إحدى المتدربات ثم تعلق الباحثة على هذه الإجابة وتطرح سؤالاً آخر وتقوم متدربة آخرة بالإجابة ثم تعلق الباحثة وهكذا.

ج- المناقشة على نمط لعبة كرة السلة: تطرح الباحثة سؤالاً وتترك للمتدربات الحرية في المناقشة والتفاعل اللفظي مع بعضهم البعض لاقتراح الحلول الممكنة وتتدخل الباحثة من حين لآخر للتصحيح عند الضرورة.

خامساً: استراتيجية التعلم التعاوني:

هي موقف تعليمي / تعلمي على شكل مجموعات في تفاعل إيجابي متبادل تشعر فيه كل متدربة أنها مسئولة عن تعلمها وتعلم الآخرين بهدف تحقيق أهداف مشتركة.، وهي استراتيجية تدريس تنطوي على مشاركة المتدربات لأنشطة التدريب في مجموعات صغيرة بحيث تشجع المتدربات على التفاعل والتعاون فيما بينهم.

سادساً: استراتيجية طرح الأسئلة:

السؤال أداة للمساعدة على عبور الفجوة بين ما تقوله الباحثة ومدى فهم المتدربات، إن طرح الأسئلة في أي موقف تعليمي يعد مهارة

تستخدمها الباحثة أثناء التفاعل المستمر مع المتدربات، وبالتالي تختلف أسئلة الباحثة عن أسئلة المتدربات في أنواعها وأغراضها.

٥- الوسائل والأدوات المناسبة لأنشطة البرنامج التدريبي:

جهاز كمبيوتر- جهاز فوق العرض- شاشة عرض- أوراق لوح- أقلام سبورة. نماذج لبعض الوسائل التعليمية لاستخدامها في تقديم الأنشطة لأطفال الروضة كتطبيقات للبرنامج التدريبي.

٦- أساليب تقويم البرنامج التدريبي:

تمثلت أساليب تقويم البرنامج في بعض التطبيقات التي تطلبها الباحثة من المتدربات بعد عرض كل نشاط (دليل المتدرب) إلى جانب تطبيق الاختبارات والمقاييس وبطاقة الملاحظة في التقويم النهائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٧- عرض البرنامج التدريبي على المحكمين: (ملحق ٥)

وبعد إعداد البرنامج التدريبي، تم عرضه على مجموعة من الأستاذة والخبراء والمتخصصين في مجال التربية ورياض الأطفال لتحكيمه، من أجل التعديل أو الحذف أو الإضافة.

وقد اتفقت مجموعة الأساتذة المحكمين على الأسس العلمية للبرنامج التدريبي والأهداف السلوكية في الجوانب الثلاث العقلي المعرفي، والوجداني، المهارى، والكفايات المهنية المحددة، والاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

دليل المتدرب:

وصفه: يتكون دليل المتدرب من أنشطة عديدة تلي كل نشاط مقدم في البرنامج التدريبي للتأكيد على كل نشاط ولإكساب المعلمة

المتدربة المهارات المختلفة، وهو مجموعة من أوراق العمل، وكل ورقة تحتوي على الخطوات التي تقوم بها المعلمة لتنفيذ نشاط معين بناءً على تكليف من المدرب.

بطاقة الملاحظة:

هدفت البطاقة إلى قياس مستوى أداء المعلمات المتدربات لكل كفاية من الكفايات المهنية موضوع البحث.

صياغة بنود بطاقة الملاحظة: تم تحديد خمس كفايات وهي (كفايات شخصية- كفايات التخطيط- كفايات التنفيذ- كفايات التقويم- كفايات عامة) وأمام كل كفاية عدد من المفردات السلوكية التي يمكن ملاحظتها وتعبر عن جوانب الأداء الفرعية (في صورة بنود) ولقد وصل عددها (٥٠) بند، روعي أن تتميز بالدقة والوضوح في تحديد الأداء المرغوب، وأن تكون قصيرة وواضحة المعنى وأن تصف مكوناً واحداً من السلوك.

التقدير الكمي للأداء: تم تحديد طريقة أداء المعلمة المتدربة، وذلك بتقسيم كل مكون إلى خمسة مستويات وهي: ممتاز = ٥ درجات، جيد جداً = ٤ درجات، جيد = ٣ درجات، ضعيف = درجتان، لا تؤدي = درجة واحدة.

ضبط بطاقة الملاحظة:

صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية (رياض أطفال) ومجال علم النفس، ومجال الإشراف التربوي على رياض الأطفال لإبداء الرأي فيها من حيث اختيار مفرداتها والصياغة الإجرائية للمفردات ومدى

وضوح العبارات التي تصف الأداء وسلامة التقدير الكمي، وقد أبدي المحكمون رأيهم حيث تعديل بعض المفردات.

وقد راعت الباحثة كل الملاحظات مثل الازدواج في بعض العبارات مثل (تكتب وتنوع في الأهداف السلوكية تم تعديلها وتقسيمها إلى عبارتين).

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين، وتم حساب الاتفاق باستخدام معادلة Cooper حيث بلغت نسبة الاتفاق ٠.٨١ وهي قيمة دالة إحصائياً.

مقياس اتجاه المعلمة نحو المهنة:

أ- **<u>هدف المقياس</u>:**

يهدف المقياس إلى قياس اتجاه المعلمة المتدربة نحو المهنة.

ب- **<u>صياغة بنود المقياس</u>:**

تم صياغة (٤٠) فقرة تقيس اتجاه المعلمة المتدربة نحو المهنة حيث تكون المقياس من أربع أبعاد (النظرة الشخصية نحو المهنة– السمات الشخصية لمعلمة رياض الأطفال–تقييم المعلمة لقدراتها المهنية– المستقبل المهني لمعلمة رياض الأطفال) وتنقسم إلى ٢٣ فقرة إيجابية و١٧ فقرة سلبية.

وروعي في العبارات أن تكون واضحة في تحديد الاتجاه المرغوب، وتتميز بالدقة، وأن تكون قصيرة واضحة المعنى وأن تصف اتجاه واحد والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

أبعاد مقياس الاتجاه والفقرات الدالة عليها

الأبعاد	الفقرات الدالة عليها	المجموع	النسبة المئوية
البعد الأول: النظرة الشخصية نحو المهنة	١-٥-١٠-١٣-١٨-٢١-٢٥-٣٠-٣٥-٣٨-٤٠	١١	%٢٧.٥
البعد الثاني: السمات الشخصية لمعلمة رياض الأطفال	٢-٦-٩-١٥-١٩-٢٢-٢٨-٣٢-٣٦	٩	%٢٢.٥
البعد الثالث: تقييم المعلمة لقدراتها المهنية	٣-٨-١١-١٦-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩-٣٣-٣٩	١٠	%٢٥
البعد الرابع: المستقبل المهني لمعلمة رياض الأطفال	٤-٧-١٢-١٤-١٧-٢٤-٢٧-٣١-٣٤-٣٧	١٠	%٢٥
المجموع الكلي		٤٠	%١٠٠

ج- **<u>التقدير الكمي للمقياس</u>:** تم تحديد اتجاه المعلمة المتدربة نحو المهنة، وذلك بوضع خمس اتجاهات مختلفة لكل عبارة هي: موافق بشدة = ٥ درجات، موافق = ٤ درجات، غير متأكد = ٣ درجات، معارض = ٢ درجة، معارض بشدة = درجة واحدة.

د- **<u>ضبط المقياس:</u>**

<u>صدق المقياس</u>: التأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية (رياض أطفال) ومجال علم النفس لإبداء الرأي فيها من حيث اختيار العبارات وصياغتها ومدى وضوحها التي تصف الاتجاه المطلوب، وسلامة التقدير الكمي، وقد

أبدى المحكمون رأيهم حيث تعديل بعض العبارات وقد راعت الباحثة كل الملاحظات.

ثبات الأداة:

تم تطبيق مقياس الاتجاه على مجموعة استطلاعية مكونة من (١٢) معلمة من خارج مجموعة البحث بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثاني (٢١) يوماً، وبلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٨٤) وهي قيمة دالة إحصائياً ومتوسط زمن الإجابة (٣٠) دقيقة.

استمارة التقييم الذاتي (استمارة التقييم الذاتي للمعلمة):

تم إتباع الخطوات التالية لإعداد الاستمارة.

تحديد الهدف من الاستمارة:

هدفت الاستمارة إلى التعرف على مدى استفادة المعلمة من البرنامج التدريبي في تقييم نفسها ذاتياً.

صياغة مفردات الاستمارة:

تم صياغة مفردات الاستمارة في ضوء بطاقة الملاحظة للكفايات المهنية التي تم إعدادها سابقاً، تم تحديد خمس محاور أساسية للاستمارة وهي (كفايات شخصية- كفايات التخطيط- كفايات التنفيذ- كفايات التقويم- كفايات عامة) ويندرج تحت كل محور من المحاور السابقة عدد من العبارات التي تنتمي إليه، وكان عدد عبارات الاستمارة (٥٠) عبارة، روعي أن تتميز بالدقة والوضوح في تحديد الأداء المرغوب، وأن تكون قصيرة وواضحة المعنى وأن تصف مكوناً واحداً من السلوك.

التقدير الكمي للأداء:

تم تحديد طريقة أداء المعلمة المتدربة، وذلك بتقسيم كل مكون إلى خمسة مستويات وهي: ممتاز = ٥ درجات، جيد جداً = ٤ درجات، جيد = ٣ درجات، ضعيف = درجتان، لا تؤدي = درجة واحدة، وعلى المعلمة وضع علامة امام الاستجابة الخاصة بها بعد كل نشاط لتقييم نفسها ذاتياً.

ضبط استمارة التقييم الذاتي:

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية (رياض أطفال) ومجال علم النفس، ومجال الإشراف التربوي على رياض الأطفال لإبداء الرأي فيها من حيث اختيار مفرداتها والصياغة الإجرائية للمفردات ومدى وضوح العبارات التي تصف الأداء وسلامة التقدير الكمي، وقد أبدي المحكمون رأيهم حيث تعديل بعض المفردات، وقد راعت الباحثة كل الملاحظات.

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين، وتم حساب الاتفاق باستخدام معادلة Cooper حيث بلغت نسبة الاتفاق ٠.٨١ وهي قيمة دالة إحصائياً.

للتأكد من تكافؤ المجموعات قبل بدء التجريب تم تطبيق الأدوات قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: بالنسبة لبطاقة الملاحظة:

جاءت النتائج على النحو الذى يوضحه جدول (٣) التالي:

جدول (٣)

يوضح قيمة " U " للفروق بين متوسط رتب درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة والمجموع الكلى (ن = ١٢ فرداً)

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "U" المحسوبة	الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب		
شخصية	١٠	٣٤.٠٣	٤٠٨.٣٦	٤٢.٠٧	٥٠٤.٨٤	١٠٩.٧	غير دالة
التخطيط	١٠	٣٤.١٥	٤٠٨.٣٦	٤٢.٥٠	٥١٠.٠	١٠٩.٩	غير دالة
التنفيذ	١٠	٤٣.٦٨	٥٢٤.١٦	٤١.٩٣	٥٠٣.١٦	١١١.٣	غير دالة
التقويم	١٠	٣٥.٤	٨؟٤٢٤	٤٤.٢	٥٣٠.٤	١١٢.٢	غير دالة
عامة	١٠	٣٦.٨	٤٤١.٦	٤٣.٧	٥٢٤.٤	١١٠.٧	غير دالة
مج	٥٠	١٢٩.٨٦	١٦٨٨.١٨	١٢٦.٥	١٦٤٤.٥	٣٣١.٠١	غير دالة

يتضح من الجدول (٣)أن قيمة "U" تساوي (١٠٩.٧)، (١٠٩.٩)، (١١١.٣)، (١١٢.٢)، (١١٠.٧) على محاور بطاقة الملاحظة الكفايات (الشخصية، التخطيط، التنفيذ، التقويم، العامة) على التوالي، وقيمة (U) على البطاقة ككل تساوي (٣٣١.٠١) وجميعها غير دالة لأنها أكبر من قيمة "U" الجدولية (١٠٢)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين وتكافؤهما على بطاقة الملاحظة.

ثانياً: بالنسبة لمقياس الاتجاه:

جاءت النتائج على النحو الذى يوضحه جدول (٤) التالي:

جدول (٤)

يوضح قيمة " U " للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمحاور مقياس الاتجاه والمجموع الكلي (ن = ١٢ فرداً)

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "U" المحسوبة	الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب		
النظرة الشخصية	١١	٤٠.٥٣	٤٨٦.٣٦	٣٩.١٤	٤٦٩.٦٨	١٠٣.٣	غير دالة
السمات الشخصية	٩	٤٠.٥٣	٤٨٦.٣٦	٣٨.٢	٤٥٨.٤	١٠٣.٣	غير دالة
التقييم الشخصي	١٠	٤٠.٣٩	٤٨٤.٦٨	٣٥.١	٤٢١.٢	١٠٢.٩٦	غير دالة
مستقبل المهنة	١٠	٤٠.١٠	٤٨١.٢	٣٢.١٤	٣٨٥.٦٨	١٠٢.٢٢	غير دالة
مج	٤٠	٢٠١.٨٧	٢٤٢٢.٤٤	١٤٤.٥٨	١٧٣٤.٩٦	٥١٤.٦	غير دالة

ويتضح من جدول (٤) السابق أن قيمة "U" تساوي (١٠٣.٣)، (١٠٣.٣)، (١٠٢.٩٦)، (١٠٢.٢٢) على محاور المقياس (النظرة الشخصية نحو المهنة، السمات الشخصية، التقييم الشخصي، مستقبل المهنة) وقيمة "U" (٥١٤.٦) على المقياس ككل وجميعها غير دالة لأنها أكبر من "U" الجدولية المساوية (١٠٢)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين وتكافؤهما في مقياس الاتجاه نحو مهنة المهنة.

عرض وتفسير النتائج:

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لقياس الكفايات المهنية لصالح القياس البعدي.

تم استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لمعرفة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

جدول (٥)

يوضح قيمة " Z " للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ككل وكل محور من محاورها (ن = ١٢ فرداً)

المحور	عدد العبارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "Z"	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
الشخصية	١٠	٤.٠٧	٤٨.٨٤	٣.٤٣	٤٤.٥٩	٨.٧	١.٧١	دالة
تخطيط	١٠	٤.٥	٥٤.٠٠	٤.٨٦	٦٣.١٨	١٢.٨٤	١.٧	دالة
تنفيذ	١٠	٤.٩١	٥٨.٩٢	٣.٧١	٤٨.٢٣	٩.٤٦	١.٧٦	دالة
تقويم	١٠	٤.٧	٥٦.٤	٥.٢	٦٢.٤	١١.٩	١.٦٥	دالة
عامة	١٠	٤.٧	٥٦.٤	٦.١	٧٣.٢	١٤.١	١.٨	دالة
مج	٥٠	٢٢.٨٨	٢٧٤.٥٦	١٦.٤	١٩٦.٨	٣٠.٥٩	٥.٨٨	دالة

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي على محاور بطاقة الملاحظة للكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال حيث جاءت قيم "Z" مساويةً (٨.٧)، (١٢.٨٤)، (٩.٤٦)، (١١.٩)، (١٤.١) للفروق بين متوسطات الرتب على التوالي للكفايات (الشخصية، التخطيط، التنفيذ، لتقويم، العامة)، وبالنسبة للبطاقة ككل جاءت قيمة "Z" مساويةً (٣٠.٥٩) للفروق بين متوسط رتب التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وجميعها أقل من القيمة الجدولية المساوية (٣٤)، مما يدل عل تحقق الفرض الأول.

هذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات (الشخصية– التخطيط– التنفيذ– التقويم– العامة) موضع البحث لدى المعلمة.

ومن خلال ملاحظة الباحثة المباشرة لمعلمات المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج اليومي داخل الروضة مع الأطفال حيث لاحظت وجود بعض المهارات لدى المعلمات التي لم تكن لديهم قبل تطبيق البرنامج، فأصبحت المعلمة لديها مهارة في كتابة الأهداف والتخطيط للبرنامج اليومي بشكل متكامل، ولديها مهارة في توزيع الزمن على الأنشطة المختلفة، ولديها مهارة في تنفيذ الأنشطة واختيار الوسائل المناسبة لتنفيذ تلك الأنشطة، ولديها قدرة على تقويم البرنامج وتعديل ما يجب تعديله وهذا يتفق مع دراسة كل من ياسين (٢٠٠٢)، الهولي (٢٠٠٩) الذين أوصوا بالاهتمام بالكفايات المهنية للمعلمة وتدريبها عليها قبل وأثناء الخدمة.

وقد يرجع تقدم معلمات المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة إلى استخدام اسلوب التفكير التأملي الذي كان له دور مهم في تنمية

الكفايات المهنية للمعلمة (الشخصية– التخطيط– التنفيذ– التقويم– العامة)، فقد كان للمعلمة دور مهم في البرنامج التدريبي فهو قائم على المشاركة الفعالة لها في كل جزء، ويعقب كل جزء نظري تطبيق له من خلال أوراق العمل التي يتكون منها دليل المتدرب الذي يساعد على تنمية المهارات المختلفة لدى المعلمة والمرتبطة بالكفايات المهنية المعنية في البحث ومنها اسلوب حل المشكلات الذي يعتبر من أهم استراتيجيات حل المشكلات، وهذا يتفق مع دراسة زمبيال وبلومنفيلد وكراجيك Zembal & Blumen Feld & Krajcik, (2000) التي أسفرت نتائجها أن الممارسة لمهارات التفكير التأملي خلال بعض الدورات التدريبية قد أدى إلى تحسن واضح في مستوى التفكير التأملي للعينة بالنسبة لتقديمهن وعرضهن لمحتوى المناهج فيما بعد التدريب

وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام التفكير التأملي في تنمية بعض الكفايات المهنية لمعلمة الروضة.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على بطاقة الملاحظة لقياس الكفايات المهنية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار مان وتنى للمجموعات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٦)

يوضح قيمة "U" للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة والمجموع لكلى (ن = ١٢ فرداً)

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "U" المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب				
شخصية	١٠	٨.٧١	١٠٤.٥٢	١٢.٤٣	١٤٩.١٦	٣١.٦٨	دالة	١.٦٥	دالة
التخطيط	١٠	٩.٥	١١٤.٠	١٣.٥	١٦٢.٠	٣٤.١	دالة	٢.٦٢	دالة
التنفيذ	١٠	٩.٢٩	١١١.٤٨	١٣.٢١	١٥٨.٥٢	٣٣.٦٧	دالة	٢.٧٦	دالة
التقويم	١٠	٨.٩	١٠٦.٨	١٤.١	١٦٩.٢	٤٣.١٢	دالة	٢.١٢	دالة
عامة	١٠	٩.٤	١١٢.٨	١٤.٢١	١٧٠.٥٢	٤٤.١٤	دالة	١.٩٢	دالة
مج	٥٠	١٢.٤	١٤٨.٨	٣٩.١٤	٤٦٩.٦٨	٩٩.٧٧	دالة	٣.٦	دالة

يتضح من جدول (٦) وجود فروق داله إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور بطاقة ملاحظة، حيث جاءت قيم "U " مساويةً (٣١.٦٨)، و (٣٤.١)، و (٣٣.٦٧)، و (٤٣.١٢) و (٤٤.١٤)، لرتب الدرجات على محاور البطاقة (الكفايات الشخصية– التخطيط– التنفيذ– التقويم– العامة).

وبالنسبة للبطاقة ككل جاءت قيمة "U " مساوية (٩٩.٧٧)، حيث أن جميعها أقل من "U" الجدولية المساوية (١٠٢) لصالح المجموعة التجريبية، كما جاء حجم الأثر على البطاقة للكل مساوي (٣.٦) وهي قيمة عالية تدل على أن حجم الأثر كبير.

هذا يشير إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المهارى للكفايات المهنية موضع البحث، وإلى تقدم أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الجانب المهارى للكفايات المهنية.

واتضح ذلك من خلال ملاحظة الباحثة المباشرة لأفراد كل من المجموعتين في القياس البعدي للدراسة الميدانية.

وقد يرجع تقدم معلمات المجموعة التجريبية وتفوقهم على المجموعة الضابطة على بطاقة الملاحظة إلى استخدام أسلوب التفكير التأملي أثناء تطبيق البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية، وممارسة كل جزء من البرنامج التدريبي من خلال الأنشطة وأوراق العمل الخاصة بدليل المتدرب.

أدى ذلك إلى ترسيخ المعلومة وإلى ممارستها ومعرفة الخطأ وتعديله فأدى إلى اكتساب المعلمات العديد من المهارات الخاصة بالكفايات المهنية المعنية بالبحث فأصبحت المعلمة تعي أهمية تنوع صوتها أثناء الأنشطة المختلفة، وتستفيد من الخبرات المباشرة في تقديم الأنشطة للأطفال، والاستمرارية في عملية التقويم وغيرها من المهارات المختلفة.

وهذا يتفق مع دراسة فيللر – جون وآخرين Filler- John and et al., (2003 ودراسة سوينج ليم وآخرين Swee- Englin and et al., 2003) التي أوصتا بإعداد وتأهيل معلمات رياض الأطفال وتوفير مقرر لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المعلمة لما له من أثر بتنمية مهارتها في التخطيط والتنفيذ والتقويم للأنشطة المختلفة. وهذا يؤكد دور التفكير التأملي وتأثيره على الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال وطرق تعليمها لأطفالها.

في حين أن معلمات المجموعة الضابطة كانت وما زالات تفتقر إلى استخدام العديد من المهارات القائمة على استخدام اسلوب التفكير التأملي في تعليم الأطفال.

وتستخدم نفس الطرق الخاصة بها كما كانت في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة، فهي لا تتعمق في عملية التفكير أثناء تقديم الانشطة، ولا تستخدم أسلوب حل المشكلات، ولا تتأمل كل ما يقدم للطفل، وهذا نتيجة لعدم تعرضها للبرنامج التدريبي على عكس المجموعة التجريبية،

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه لقياس الاتجاه نحو المهنة لصالح القياس البعدي.

تم استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لمعرفة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

جدول (٧)

قيمة " Z " للفروق بين متوسطات رتب مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمحاور مقياس الاتجاه وحجم الأثر والمجموع الكلى (ن = ١٢ فرداً)

المحور	عدد العبارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة " Z"	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
النظرة الشخصية	١١		٦٢٥.٥٣٣١	١٨.٣٦	٢٢٠.٣٢	٢١.٣	٢.٧٤	دالة
السمات الشخصية	٩	٤.٨٦	٥٨.٣٢	١٨.٣٦	٢٢٠.٣٢	٢١.٣	٢.٧	دالة
تقييم المعلمة لقدراتها	١٠	٥.١٤	٦١.٦٨	١٨.١٤	٢١٧.٦٨	٢٤.٢	٢.٧٦	دالة
المستقبل المهني	١٠	٤.٠٧	٤٨.٨٤	١٩.٩٣	٢٣٩.١٦	٢٦.٦	١.٦٥	دالة
مج	٤٠	٣.٥٧	٤٢.٨٤	١٩.٠٧	٢٢٨.٨٤	٢٥.٤	٣.٨	دالة

يتضح من جدول (٧) وجود فروق داله عند مستوى ٠.٠١ بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على محاور مقياس الاتجاه نحو المهنة لمعلمة رياض الأطفال حيث جاءت قيم "Z" مساويةً (٢١.٣)، و (٢١.٣)، و (٢٤.٢)، و (٢٦.٦) لرتب درجات المقياس على جميع المحاور على التوالي (النظرة الشخصية– السمات الشخصية– تقييم المعلمة لقدرتها– المستقبل المهني) وبالنسبة للمقياس ككل جاءت قيمة "Z " مساوية (٢٥.٤) وجميعها أقل من (٣٤) قيمة "Z" الجدولية

مما يدل علي ايجابية استخدام اسلوب التفكير التأملي لتنمية اتجاه ايجابي لمعلمة رياض الأطفال نحو مهنتها.

هذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية اتجاه معلمة رياض الأطفال نحو مهنتها (النظرة الشخصية نحو المهنة– السمات الشخصية لمعلمة رياض الأطفال– تقييم المعلمة لقدراتها المهنية– المستقبل المهني لمعلمة رياض الأطفال).

فاكتسبت معلمات المجموعة التجريبية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنتها، فأصبحت قادرة على مواجهة المشاكل التي تتعرض لها، وتعبر بالأفعال الايجابية نحو الأطفال أثناء البرنامج اليومي، وتحولت القاعة مليئة بالحيوية والنشاط سواء من قبل المعلمة والأطفال أيضا، ومن خلال بعض المواقف أدركت الباحثة كيف تتغلب المعلمات على ظروفها الخاصة وتفصل بين عملها وظروفها الخاصة. واتصفت المعلمة ببعض مهارات القيادة السليمة وغيرها من البنود الأخرى التي ساعدت على تكوين اتجاهات مختلفة لدى المعلمة نحو مهنتها. وهذا يتفق مع دراسة أبو حمدة (٢٠١٠) التي أكدت على أن معلمات رياض الأطفال تحتاج الى تنمية العديد من المهارات ومنها التخطيط والتقويم وأيضا تعديل اتجاههم نحو المهنة.

رابعاً: التحقق من صحة الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه لقياس الاتجاه نحو المهنة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار مان وتنى للمجموعات غير المرتبطة لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٨)

قيمة " U " للفروق بين متوسطات رتب مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمحاور مقياس الاتجاه والمجموع الكلى (ن = ١٢ فرداً)

المحور	عدد العبارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "u "	حجم الأثر	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
النظرة الشخصية	١١		١٣٧.٦٤٨	٣.٦٦	٤٣.٩٢	٦.٧٨	١.٦	دالة
السمات الشخصية	٩	٣.٢	٣٨.٤	٣.٦٧	٤٤.٠٤	٦.٨	١,٩	دالة
التقييم الشخصي	١٠	٣.١	٣٧.٢	٣.٥٣	٤٢.٣٦	٦.٤٤	٢.١	دالة
مستقبل المهنة	١٠	٣.٨	٤٦.٦٠	٣.٢٤	٣٨.٨٨	٨.٢٥	٢.٤٥	دالة
مج	٤٠	١٣.٢٤	١٥٨.٨٨	١٤.١	١٦٩.٢	٣٣.٧٣	٣.٢	دالة

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على محاور مقياس الاتجاه نحو المهنة لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيم "u" مساوية (٦.٧٨)، و(٦.٨)، و(٦.٤٤)، و(٨.٢٥) لرتب الدرجات على محاور المقياس على التوالي (النظرة الشخصية- السمات الشخصية- تقييم المعلمة لقدرتها- المستقبل المهني) وبالنسبة للمقياس ككل جاءت قيمة "u" مساوية (٣٣.٧٣) وجميعها أقل من قيمة "u" الجدولية المساوية (١٠٢).

هذا يشير إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو مهنتهم باستخدام اسلوب التفكير التأملي تنمية الجانب الوجداني للكفايات المهنية.

فاكتسبت معلمات المجموعة التجريبية بعض الاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالكفايات المهنية، التي لم تكن موجودة قبل البرنامج التدريبي وقد يرجع ذلك لاستخدام التفكير التأملي الذي جعل المعلمة تفكر وتتعمق في فهم وظيفتها وأنها وظيفة انسانية من الدرجة الأولى، ولها دور في غاية الأهمية في بناء المجتمع، وقد يكون لدليل المتدرب أثر كبير في تنمية اتجاههم نحو المهنة وذلك لتطبيق العديد من الأنشطة وأورق العمل التي كان يعتمد في تنفيذها على التعاون فيما بينهم، وتبادل الخبرات المختلفة بينهم. وأصبح لديهم أمل في النهوض بمهنة معلمة رياض الأطفال من خلالهم أولا كمعلمات سوف ينتقل هذا الاحساس لدى المسئولين إذا كانت المعلمات مؤمنات بذلك. وهذا يتفق مع دراسة ياسين (٢٠٠٢) التي أكدت على أن المعلمات بالمملكة في امس الحاجة لرفع مستوى الأداء والاتجاه لديهن.

وبالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي فقد تقدمت عليها المجموعة التجريبية في نمو الاتجاه نحو المهنة، وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمة نحو المهنة عن طريق استخدام التفكير التأملي.

خامسًا: التحقق من صحة الفرض الخامس:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كلا من بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي.

جدول (٩)

يوضح معاملات الارتباط بين متوسطات درجات تطبيق بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتى للتطبيق البعدى

المحاور	شخصية	التخطيط	التنفيذ	التقويم	عامة	مجـ
شخصية	٠.٧٧					
التخطيط		٠.٧٨				
التنفيذ			٠.٧٢			
التقويم				٠.٧١		
عامة					٠.٧٤	
مجـ						٠.٧٢

وبقراءة الجدول (٩) يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة فوق المتوسط بين عناصر بطاقة الملاحظة واستمارة التقييم الذاتي حيث بلغت معاملات الارتباط بين البطاقة والاستمارة على المحاور الخمسة (٠.٧٧)، و (٠.٧٨)، و (٠.٧٢)، و (٠.٧١)، و (٠.٧٤) على الترتيب كما بالجدول، وبالنسبة للتطبيق على البطاقة والاستمارة ككل جاء معامل الارتباط (٠.٧٢).

وهذا يدل على أن التقييم الذاتي للمعلمة توافق إلى حد كبير مع تقيمها من خلال بطاقة الملاحظة حيث أن إعداد الأداتين جاء صادقاً ومحدداً لما وضع لقياسه، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التفكير التأملي في تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمة الأمر الذي ساعدها على تقييم أدائها ذاتيا بطريقة موضوعية بعيد عن التحيز ومجاملة نفسها مما أدي إلى وجود ارتباط موجب بين تقيمها لنفسه

وتقيمها من خلال بطاقة الملاحظة عن طريق شخص أخر، وهذه النتيجة تؤكد على أن المعلمة اكتسبت خاصة الصدق مع النفس مما يزيد من تقبلها واتجاها الموجب نحو المهنة والمحاولة المستمرة منها لتحسين مهاراتها المهنية كل يوم.

وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على التفكير التأملي لتنمية الكفايات المهنة لدى معلمة رياض الأطفال واتجاهها نحو المهنة.

التوصيات:

١- عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام التفكير التأملي في جميع تنمية شتى المجالات المختلفة.

٢- إعادة النظر في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال لتضمينها مقرر خاص بالتفكير التأملي.

٣- استخدام أسلوب التفكير التأملي من قبل أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات بالجامعة لدى الطالبة المعلمة تخصص رياض أطفال.

٤- الاهتمام بنشر ثقافة التفكير التأملي بين المعلمين من خلال توفير بعض الكتب والمراجع البسيطة بالروضات باعتباره منحى جديد في تدريب المعلم وتنميته.

٥- عقد دورات تدريبية لأولياء أمور أطفال الروضة على استخدام التفكير التأملي في التعامل مع الأطفال في شتى الأنشطة المختلفة.

المراجع:

- إبراهيم عبد العزيز البعلي (٢٠٠٦). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطريق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس العدد ١١١.
- أحمد حجي (٢٠٠٤). تكوين المعلم.. متى؟ ولماذا؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الأخرون؟ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي السادس عشر. تكوين المعلم. المجلد الثاني. ٢١-٢٢ يوليو. ٨٠٧-٨١٥.
- أحمد عبد اللطيف عبادة (٢٠٠١). حب الاستطلاع والابتكار لدى الأطفال. ط١. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أمل مصطفى عبيد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب معلمة الروضة مهارات التفكير التأملي وأثره على اكتساب الطفل لتلك المهارات. رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية). ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جودة أحمد سعادة (٢٠٠٨). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جيهان محمود جودة (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي لإكساب معلمة الروضة مهارات الحل الابتكاري للمشكلة وتأثيره على اكتساب الطفل لتلك المهارات. رسالة دكتوراه غير

منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

- خالد طه (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الاعداد إلى التدريب. الامارات العربية المتحدة- العين: دار الكتاب الجامعي.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٦). المعلم كفاياته- إعداده- تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سيد صبحي (٢٠٠٣). النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
- شبل بدران (٢٠٠٦). معلمة رياض الأطفال- دراسة مقارنة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عايش زيتون (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. الاصدار الرابع. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبير الهولي وآخرون (٢٠٠٩). الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور. كلية التربية الأساسية. الكويت.
- عزو عفانة، فتحية اللولو (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية. ٥ (١) مارس ١- ٣٦.
- علي راشد (٢٠٠٣). خصائص المعلم العصري وأدواره (الإشراف عليه وتدريبه). القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي راشد (٢٠٠٥). كفايات الاداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فاطمة أحمد أبو حمدة (٢٠١٠). الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة عمان- من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. إريد للبحوث والدراسات. المجلد

الثالث عشر. العدد الثاني.

- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية. ٨ (٤) ديسمبر. ١٥٩-٢١٢.
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كارين ف. أوسترمان. روبرت ب. كوتكامب (٢٠٠٢). الممارسة التأملية للتربوييك مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها. ترجمة منير الحوراني. العين. دار الكتاب الجامعي. ٢٢- مصطفى. عبد السلام (٢٠٠٦). تدريس العلوم ومتطلبات العصر. القاهرة. دار الفكر العربي.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي (تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه). عالم الكتب. القاهرة.
- محمود الأستاذ (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية. مج (١٣). ع (١) B.
- مها صلاح الدين (٢٠٠٣). دور معلمة الروضة في ظل العولمة. ملة المستقبل. كلية التربية. جامعة عين شمس. المجلد السابع. العدد الثالث.
- ميسر حمدان عودات (٢٠٠٦). أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست. والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية

الوطنية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

- نوال حامد ياسين (٢٠٠٢). تقويم مهارات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- هالة حجازي (٢٠١٢). الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال وعلاقتها بالنمو الحركي والعقلي والاجتماعي لطفل الروضة. مجلة العلوم البدنية والرياضية- كلية التربية الرياضية. جامعة المنوفية. ع٢٢.

- يسري مصطفى السيد. (٢٠٠١). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحضري للتلميذات الضعيفات. ندوة تربوية. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- **Boydstone, J. (2008) Dewey, John // Later works 1925-1953 Collected works of john Dewey sSeries, First edition, M.S.A: STU PRESS.**

- **Bryan, L. (2003). "Nestedness of Beliefs: Examining a prospective Elementary Teacher's Belief System about Science Teaching and Learning", Journal of Research in Schience Teaching, 40 (9) Nov., 835-68.**

- **Bishop, K,& Denley, P, (2007). Learning Science Teaching Developing a Professional Knowledge Base,UK, McGraw-Hill Open University Press.**

- **Byron, c. and Mc-Innis, B. (2003). Reflective Thinking skills: Development and Accessing this management Tool, AACSB, International continuous Process improvement Symposium 16,**

September

- **Cama, M.; Ferguson, D and Huyck, M. (2007). Assessing Reflective judgment Thinking in Undergraduate Multidisciplinary Teams, Amercan Society for Engineering Education, Paper presented in Frontiers in Education Conference Global Engineering: Knowledge without border, opportunities without passports.**
- **Cook, P.; Young, J. and Evensen, N. (2001). Using Mediated Learning to Improve the Level of Reflection of Preservice Teachers, Paper presented to International Conference on Learning Potential: Unlocking Human Potential to Learn, August 19-25 in Winnipeg, Manitoba, Canada.**
- **Costa, A. & Kallick, B. (2000). Activating & Engaging Habts of Mind, Alexandria, Virginia, USA, Association for Supervision and Curriculum Development.**
- **Crosby. B.C. (2001). Reflective leadership. Paper presented at the International Leadership Association Conference, Miami, FL. Retrieved June 28, 2008, from.**
- **Curzon, L. (2004). Teaching in Further Education, An Outline of Principles and Practice, 6th ed., London, New York, continuum.**
- **Ferrraro, J.M. (2000). Reflective Practice and professional development ERIC Digest ED449120. Retreived Maay 20, 2008, from**

http://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.Htm

- Filler, John, Xu, and et al. (2003). An Alternative Under graduate Teacher Preparation Programin Early Education, Early Child Development and care, Vol. 173, N5.
- Gilbert, S. (2004) The Effects of Training in Reflective Thinking on In-service Teachers, AAt 3061753.
- Griffith, B.A. and Friden, G. (2000) Facilitating reflective thinking in counselor education. Counselor education and supervision, 40 (2). Retrieved from Academic Search Elite Database.
- Kember, D.; Leung, D.; Jones, A.; Loke, A.; Mckay, J., Sinclair, K.; Tse, H.; Webb, C.; Wong. F.; Wong, M. and Yeung, E. (2000) Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking, Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4) , Dec. 381-95.
- Knowles, Z. and et al. (2001). Developing the reflective sports coach: a study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. Reflective Practice, 2 (2) , 185-207.
- Kroll, M. & Paziotopoulos, A. (2001). Literature Circles: Practical Strategies for Responding to Literature, Darien, Il, In Stirring the Head, Heart and Soul, 2nd ed., by H. Lynn Erickson, USA, Corwin Press, inc.
- Lee. Hea-Jin (2005). Understanding and assign preservice teachers, reflective thinking, teaching

& teacher Education, Vo. 21 N6 P.699-715.

- Lyouns, N (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping away of knowing for professional reflective inquiry, U.S.A Springer.
- Navaneedhan, C. (2010). Reflective Teaching Pedagogy as Innovative Approach in Teacher Education Though Open and Distance Learning, Journal of Media and Communication Studies Vol. (3) , No. (12). available online at: http://www.academic journals.org/jmcs
- (NBPTS) National Board for Professional (2003). Early Adolescence Science Standars,2 ed.,USA.
- Newton, L. (2000) Meeting the standard in Primary Science, London, Routledge Falmer.
- Ogonor,B.,& Badmus, M. (2006). Reflective Teaching Practice Among Student Teaching: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria, Australian Journal of Teacher Education, Vol. (31) , Iss. (2). available online at: http//ro.ecu.edu.au/ajte.
- Phan, H. P. (2009). Reflective Thinking, Effort, Persistence, Disorganization, and Academic Performance: A mediational Approach. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 7 (3) , 927-952.
- Pollard, A.; Collins, J.: Simco, N.; Swaffield, S.; Warin, J. and Warwick, P. (2002) Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed professional Practice, London, New York, Continum.

- **Pressick- Kilborn, K. (2001). A mirror has many faces: Negotiating a classroom community of learners through reflection. Paper presented at the annual conference of the Auctralian Association for Research in Education, Fremantle, Western Australia. Retrieved February 2.2013, form http://aare.edu.au/01pap/01315.htm.**
- **Reed, J. and koliba, C. (2001). Facilitating reflection: A manual for leaders and educators. Washington, DC: john Dewey Project on**
- **Reed, M. canning, N. (2010) Reflective Practice in the Early Years, First Edition, U.S.A: SAGE publication.**
- **Schweiker-Marra, K., Holmes, J. and Pula, J. (2003). Trainging Promotes Reflective Thinking in Pre-service Teachers, Delta Kappa Gamma Bulletin, 70 (1) , 55-61.**
- **Semerci, C. (2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers, Educational Science: Theory & Practice, 7 (3) , Sep., 1369-76.**
- **Song, H.; Koszalka, T.A. and Grabowski, B. (2005). Exploring instructional design factors prompting reflective thinking in young adolescents. Canadian journal of learning and Technology, 31 (2) ,49-68.**
- **Stein, D. (2000). Teaching Ctritical Reflection. Eric Myths And Realities, No.7. Retrieved October 21,2012, from**
- **Strange, C. (1992). Beyond the Classroom, Liberal Education, 78 (1) , Jan/Feb. 28-32.**

- **Sumsion, J. (2000). Facilitating reflection: a cautionary account. Reflective and thinking skills bymeans of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education, Early child Development & Care, Vol. 173, N18,P55-72, Hongkong.**
- **Swee E.l. and et al. (2003). Developing Reflective and Thinking Skills By means of Semantic Mapping Strategies in Kindergarten Teacher Education, Early Child Development & Care, Vol. (173), No. (18), P. (55-72), Hongkong.**
- **Tiffany, A. Koszalka, and et al. (2005). Eploring in structional design factors prompting reflective thinking in young teachnology, Vol. 31, No2, pp49-68.**
- **Trudeau, K. and Harle, A. (2006). Using Reflection to Increase Children's Learning in Kindergarten, young Children, 61 (4), 101-4.**
- **Vandehey-Klefstad, J.M. (2006). Development critical reflection for prospective education students: Strategies to improve prospective student's professional performance, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of ST. Thomas, Minnesota, U.S.A Retrieved January 1, 2013, form UMI proQuest Digita Dissertations Database.**
- **Weiss, E. and Weins, S.(2001). Doing reflective supervision with student teacher in a professional development school culture. Reflective Practice, 2 (2), 125-154**
- **Yost, D. and Senter, S. (2000) An Examination of the construct of critical reflection:**

implication for teacher education programming in the 21st century. Journal of Teacher Education, 51 (1). Retrieved from Academic Search Elite Database.

- **Zembal- Saul, and et al. (2000). Influence of Guided Cycles of Planning teaching and Reflection Prospective teachers Schience Countent Representations, Journal of Research In Science teaching. Vol.37.No.4.**