

تاريخ الإرسال (2018-02-26)، تاريخ قبول النشر (2018-03-17)

د. محمد عوض محمد السحاري¹ *

¹ الأستاذ المساعد بكلية التربية - جامعة الملك خالد

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: krrq8080@hotmail.com

دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة المتوسطة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي التي ينبغي تضمينها بكتب التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) لطلاب المرحلة المتوسطة. وتعرف دورها في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب. وهدفت لتعرف الفروق بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير (الصف الدراسي). وإعداد تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة لتنمية مهارات التفكير التأملي. وقد طبقت الدراسة على معلمي التربية الإسلامية، حيث بلغ عددهم (150) معلماً، واستخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات. وقد أظهرت النتائج عدداً من مهارات التفكير التأملي بلغ عددها (44) مهارة. كما أظهرت النتائج أن توافر هذه الأنشطة الصفية المضمنة للمهارات كانت بدرجة متوسطة في جميع مؤشرات المحاور، عدا ثلاث مؤشرات كانت بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير الصف الدراسي. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بمراجعة وتقييم كتب التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) في ضوء تضمينها للأنشطة الصفية. وتحديد الوزن النسبي لمهارات التفكير التأملي، مما يحقق توافرها بشكل متوازن ومتساو. وتضمن الكتب أنشطة تتناسب مع ميول واتجاهات وقدرات وطبيعة طلاب المرحلة المتوسطة، وتحفز على تفعيل مهارات التفكير التأملي.

كلمات مفتاحية: الأنشطة الصفية، كتب التربية الإسلامية، المرحلة المتوسطة، التفكير التأملي.

The Role of Classroom activities Included in the Courses of Islamic Education Books and its relation to the development of reflective thinking among the Intermediate stage students

Abstract:

The aim of this study was to identify the appropriate reflective thinking skills of Intermediate stage students, which should be included in textbooks for the study of Islamic Education Books (Student book, activities textbook) for Intermediate students. Also, to identify the role of classroom activities in improving reflective thinking skills among students. In addition to identify the difference between teachers responses refers to class. It also aims to develop a vision to activate the role of classroom activities in developing reflective thinking. This study was applied to 150 Islamic education teachers. The researcher used a questionnaire to collect the data. The results of the study showed that the reflective thinking skills consist of (44) skills. The results also showed that the availability of classroom activities included skills are classified as an intermediate in all indicators with exception to three of them which were very high. The study also showed no statistically significant differences between the average grades of teachers related to the classroom. According to previous findings, the study ended with some recommendations and suggestions, Review and evaluate textbooks of Islamic Education (Student book, activities textbook) and activities classroom for intermediate schools in light of their included classroom activities. Also, to determine the relative weight of the reflective thinking skills, thus achieving their balanced availability, and textbooks should be include classroom activities that commensurate with the trends, direction, abilities and nature of the Intermediate stage. Also, stimulate the activation of reflective thinking skills.

Keywords: Classroom Activities, Islamic Education Books, Intermediate Stage, Reflective Thinking.

المقدمة:

يعد التعليم من أجل تعلم وتنمية مهارات التفكير من الأهداف الإستراتيجية للتربية، إذ يمكن ذلك المتعلم من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعرفة؛ لذا توافرت المحاولات والجهود الخاصة بتطوير التعليم من خلال تعلم مهارات التفكير ومنها: المطالبة بتطوير التعليم ليبنى على أساس أنشطة تفكيرية من خلال المواد الدراسية وليست نشاطاً مستقلاً، ذلك أن تعليم التفكير باعتباره مادة مستقلة لم يحظ بالقبول من قبل مخططي المناهج، لذلك من الضروري التأكيد على أهمية تطوير مواد التعليم لتبنى على أساس أنشطة تتضمن مهارات التفكير (النافع، 2006).

إن الاهتمام بتعليم مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية بناءً وتنفيذاً، والتركيز على الأنشطة الصفية من خلال ما تضمنته هذه المناهج من كتب خاصة بهذه الأنشطة يعد ضرورياً. حيث أن المناهج الدراسية إذا ما أرادت أن تسهم في تنمية التفكير، فإن من أهم القضايا التي ينبغي مراعاتها أن تصمم بأسلوب يدعو إلى انطلاق أفكار الطلاب، وتحدي قدراتهم الإبداعية، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار، وأن تنفذ بأساليب قائمة على أسس علمية، يظهر من خلالها الاهتمام بأفكار الطلاب، وإتاحة الفرصة أمام ابتكاراتهم، وهذا ما دعت إليه توصيات بعض اللقاءات مثل: ورشة عمل تنمية مهارات التفكير المنهجية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دول الخليج العربي، والمنعقدة بدولة عمان عام 2000م. حيث أكدت على أهمية أن تعد المناهج الدراسية بما يساعد على تنمية التفكير. وتبرز من بين هذه المناهج الدراسية، مناهج التربية الإسلامية كوسيط بل عامل رئيس لتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، وإضافةً إلى أن التربية الإسلامية بكافة فروعها مصدر التشريع، ودستور الحياة للأمة المسلمة، فهي من أهم المحددات الضابطة للتطور العلمي، وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بها بناءً وتنفيذاً (الغامدي، 2009، 315). لذلك يعد توظيف مهارات التفكير ومهارات التفكير التأملية من خلال مناهج مواد التربية الإسلامية انطلاقاً من أن التأمل لا يتعلق بمستوى دراسي معين دون غيره؛ لذا يمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المنهج لتنمية عملية التأمل عند الطلاب (عفانه واللولو، 2002، 11).

وتعد الأنشطة عنصراً أساسياً من عناصر المنهج المدرسي، وتمثل الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز الأهداف، لذلك تسعى جميع الأنشطة إلى تحقيق أهداف تعليمية. ومن أهداف النشاط التي يسعى لتحقيقها النشاط تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين؛ فعلاقة الأنشطة بالمنهج تظهر من خلال اعتبار الأنشطة وسيلة لإثراء المنهج والمادة الدراسية؛ لذا أصبح النشاط من المحاور الرئيسية التي يتضمنها المنهج، حيث لم يعد يركز على الجانب المعرفي، وإنما يركز على جوانب مختلفة لدى المتعلمين (العمرى، 2009).

إن المتأمل لطبيعة التفاعل بين المكونات المختلفة للعملية التعليمية، يدرك أنه مهما توافرت الإمكانيات الجيدة ولم تتوفر البيئة الصفية القادرة على توفير الأنشطة الصفية ذات القيمة التعليمية، وانعكاس هذه الأنشطة على تنمية مهارات التفكير بصفة عامة، ومهارات التفكير التأملية بصفة خاصة في تلك البيئة لتحقيق أهداف التعلم، فإن هذا يؤثر على نجاح تلك الأنشطة وتحقيقها لمخرجاتها التعليمية التي تسعى لتحقيقها، كون هذه البيئة مؤثرة في الوسط التعليمي. أكد ذلك ما توصل له (Brophy, 1983) حيث وصف البيئة الصفية الناجحة أنها الإدارة التي تتميز بقدرة المعلمين على جعل الطلاب يقضون أكبر وقت ممكن في الانشغال بأنشطة ذات قيمة تعليمية عالية. كما أكد قطامي (2002) على أن للبيئة الصفية دور فاعل في التفوق العلمي للطلاب

وذلك بما تهيئه من مناخ دراسي يتمثل بتوفير الوسائل والإمكانات والنشاطات التعليمية المتنوعة، فالبيئة الصفية الجيدة لها الدور الأكبر في تحفيز الطالب على التفكير السليم المنشود. ودراسة المشهراوي (2010) والتي هدفت تعرف الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملية، وتوصلت إلى أن العلاقة بينهم جيدة، مما يدل أن للبيئة الصفية بمكوناتها المختلفة دوراً في تنمية مهارات التفكير التأملية، ومن مضامين البيئة الصفية الأنشطة الصفية. ويؤكد الخطابية والطوليبي والسلطاني (2002) على أن عملية التعلم تتطلب القيام بالتفكير، وذلك من خلال مشاركة الطالب في الأنشطة داخل الصف حيث أن هذه المشاركة تساعد في تكوين بيئة تعليمية فعالة، وتعمل على تنمية التواصل وتناول الأفكار بين الطلاب؛ مما يساعد على نمو تفكيرهم، كما تتيح فرصاً أمامهم للتعبير عن أبنيتهم المعرفية. وأكدت ذلك أيضاً الدراسات التالية: دراسة الشمري (2006) ودراسة الخراشي (2004)؛ ودراسة العاصمي (2001)، ودراسة الغبيوي (2005) العمري والسعيد (2010). وتوصلت دراسة Von, Claudia, Aufschnaiter (2007) إلى وجود علاقة مطردة بين الأنشطة الصفية وتنمية التفكير والتعلم أثناء المشاركة في الأنشطة الصفية. كما توصلت دراسة عبد المجيد ومحمد (2002) إلى أن الأنشطة التعليمية الاستقصائية مفتوحة النهاية لها أثر فعال على الدافع المعرفي لدى الطلاب.

وفي السياق ذاته، أكد البعلي (2006) على أن فاعلية التفكير تتجلى في الحياة العامة؛ لذلك يجب أن تتضافر الجهود التربوية وغير التربوية من أجل تحقيق تعلم وتعليم التفكير بدرجة عالية الكفاءة والجودة والثقافة. وتعد تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في ظل المتغيرات السريعة من الضروريات، وهي من المقومات الرئيسة لنجاح الطالب، حيث لا يمكن أن يستمر نجاحه في الحياة إذا لم يمتلك مهارات التفكير المستقبلي؛ فالنجاح الدائم يركز عليه باعتباره أحد الأركان الرئيسة والمهمة لصناعة النجاح الدائم (Prabhakar, & Hudson, 2014). لذلك أشار التقرير الصادر عن معهد اليونسكو للدراسات الإنمائية عام 1995م إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير للطلاب من خلال تطوير التعليم، وبما ينعكس على تطور قدرتهم على التفكير (شحاته، 2003). والتفكير التأملية هو أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام به وتشجيع الطلاب على ممارسته، فهو عملية عقلية يتم فيها توليد واستقصاء وتحليل المواقف إلى مجموعة من العناصر، كما أن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، يجعله يقوم بدراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم (أبو نحل، 2010، 37). ويشير كشكو (2005) إلى أن التفكير التأملية يتضمن عدداً من المهارات ومنها: مهارة الرؤية البصرية والاستنتاج، والكشف عن المغالطات، ووضع الحلول المقترحة، والتقويم، واستخلاص النتائج من المهارات. ويتضمن أيضاً التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث في أثنائها وبعدها.

وتتطلب عملية التفكير التأملية تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية، وهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد (Moseley, et, 2005, 314). وهكذا تنتمي أهمية استثارة التفكير التأملية أثناء التعلم لمساعدة الطلاب في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية كون التفكير التأملية يهتم بالنشاطات العقلية التي تساعد الطلاب على تكوين مهاراتهم التفكيرية وتطويرها (Canning & Reed, 2010, 66-68). ومن أهمية التأمل أيضاً أنه يبني لدى الفرد وعياً ذاتياً. كما أن الميل إلى التفكير التأملية يقلل من الإجهاد ويحسن التعلم وصنع القرار ويعزز الأداء كما يساعد الطلاب على حفظ التعلم في الذاكرة طويلة

المدى (4, 2010, Kovalik & Olsen). وذكر عمايره (2005) أن ممارسة التفكير التأملية يجعل المتعلم يمتلك عديداً من الخصائص والسمات التي تظهر بشكل إيجابي في سلوكه. وأكد نشواتي (2003) على أن هناك علاقة بين التفكير التأملية وتنشيط الدافعية للتعلم حيث ذكر أن التعلم بمجالاته المختلفة يتضمن مجموعة شروط ومبادئ أساسية، والتفكير التأملية كأحد مجالات التعلم يخضع اكتساب مهاراته للشروط والمبادئ الأساسية السابقة. وأن أحد شروط التعلم هو توفر الدافعية للتعلم. ويتضح مما سبق الارتباط بين الدافعية للتعلم واكتساب مهارات التفكير التأملية. إضافةً إلى أن الدافعية للتعلم تتضمن عدداً من الوظائف، من أهمها تحريك سلوك المتعلم في عملية التعلم وتنشيطه في الموقف التعليمي، وعلى اعتبار أن التفكير بأشكاله وأنواعه المختلفة من أبرز النشاطات التي يقوم بها الإنسان؛ لذا فإن الدافعية للتعلم هي المثير للتفكير التأملية.

وقد أدرك الباحث أهمية هذا النمط من التفكير في عملية التعلم، من خلال توجه البحوث والدراسات المختلفة إلى تعرف أثره على تعلم الطلاب كدراسة ريان (2010)، القطراوي (2010)، والجعيان وأيوب (2011)، ودراسة بركات (2005) والتي توصلت إلى أهمية الاهتمام بدراسة التفكير التأملية وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير. ومن هذا المنطلق فإن تنمية التفكير التأملية يعتبر أحد الأهداف الرئيسة للتربية والتعليم، وأحد أنواع التعلم النشط، والمستمر، والمتأني؛ مما يؤدي إلى الاستنتاجات وإلى مزيد من الأهداف التعليمية التي تتطلب مهام أكثر شمولاً (Başol & Gencel, 2013, 941).

إن تنمية مهارات التفكير التأملية تكسب الطلاب القدرة على تكوين مهاراتهم التفكيرية وتطويرها لمعالجة القضايا المختلفة وتحليلها، كما يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية. لذا فإن الحاجة إلى المزيد من الدراسات في مجال دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) بالمرحلة المتوسطة في تنمية التفكير التأملية ضرورية؛ وتأتي هذه الدراسة الحالية محاولة لمعرفة هذا الدور. كما قد تمثل هذه الدراسة توجهاً نحو توظيفها في تنمية مهارات التفكير التأملية لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تعد تنمية قدرة الطالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعه المعلمون في مقدمة أولوياتهم. إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم عند التطبيق بالواقع من جانبين: الجانب الأول ويتمثل في أن محاضرات المعلمين تسيطر على تفعيل الأنشطة الصفية، ويتمثل الجانب الآخر في عدم توفير خبرات كافية للتفكير؛ مما أثر على مهارات التفكير لدى الطلاب بالسلب. وفي هذا الصدد أشار العواجي (2014) أنه من خلال عمله كمعلم ثم مشرف تربوي لاحظ في أثناء الزيارات الصفية، وإلقاء الدورات في بعض المراحل الدراسية للطلاب، ومن خلال مناقشة الطلاب ومحاورتهم لمس ضعفاً في مهارات تفكيرهم. وقد أرجع البكر (2002) ضعف مهارات التفكير لدى الطلاب إلى أن الأنشطة الصفية التي يمارسها التلاميذ في المدارس تواجه كثيراً من الصعوبات التي تعيق تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

ويرى الباحث أن التفكير التأملية كغيره من أنواع التفكير يتطلب مهارات تفكير عليا؛ لذا يجد الطلاب صعوبة في توظيف هذه المهارات، مثل: مهارة الوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، وغيرها. ومن أبرز المشكلات التي قد تعيق تطبيق مهارات التفكير التأملية عدم مراعاة الأنشطة التعليمية المتضمنة بمحتوى كتب التربية الإسلامية لهذه المهارات. وفي هذا

الصدد أشارت نتائج دراسة أبونحل (2010) إلى أن مقررات التربية الإسلامية تضمنت تعليم مهارات التفكير وتنميتها وتطويرها بنسبة ضئيلة جداً؛ حيث لا ترقى للمستوى المطلوب لتطوير مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب. كما أكد البعلي (2006) على أنه رغم أهمية الأنشطة الصفية باعتبارها جزءاً من المحتوى ومكماً له؛ إلا أن تنمية هذه الأنشطة لمهارات التفكير التأملي تعتبر من أبرز التحديات التي تواجه التعليم؛ لذا فمن الضروري عرض المحتوى بالشكل الذي يتيح للطلاب ممارسة مثل هذه المهارات.

في ضوء ذلك يتضح وجود علاقة وثيقة بين الأنشطة الصفية بمقررات التربية الإسلامية وبين مهارات التفكير التأملي؛ حيث إن عدم تفعيل الأنشطة الصفية بالشكل الصحيح يؤدي إلى عدم تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب. وبالرغم من هذه العلاقة فإنه - في حدود علم الباحث - لا توجد دراسة استهدفت تقييم الأنشطة الصفية لمقررات التربية الإسلامية في ضوء اهتمامها بتنمية مهارات التفكير التأملي؛ رغم ما تفرضه طبيعة مواد التربية الإسلامية بضرورة توظيف مهارات التفكير التأملي في القضايا والمشكلات والمواقف الحياتية المختلفة. وبناءً على ذلك فقد حددت مشكلة الدراسة الحالية في: ضرورة تعرف دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) والكشف في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

- ما مهارات التفكير التأملي المناسبة والتي ينبغي تضمينها لكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) بالمرحلة المتوسطة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة؟
- ما درجة مراعاة أنشطة التربية الإسلامية الصفية المتضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) لتنمية مهارات التفكير التأملي الآتية: (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين تعزي إلى متغير (الصف الدراسي)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة.
 - تعرف دور أنشطة التربية الإسلامية الصفية المضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين.
 - تعرف الفروق بين كتب أنشطة مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التفكير التأملي تعزي إلى متغير (الصف الدراسي).
 - إعداد تصور مقترح لتفعيل دور أنشطة التربية الإسلامية الصفية المضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- أهمية الدراسة: يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة من حيث الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

- يمكن أن تساهم في تطوير الأنشطة الصفية المضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) من خلال دمجها بالأنشطة الصفية الفاعلة والمناسبة لتنمية مهارات التفكير التأملية.
- يمكن أن تساعد القائمين على إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل وأثناء الخدمة بشكل عام مع إعداد معلمي العلوم الشرعية بشكل خاص، ككليات التربية بالجامعات، وذلك من خلال وضع خطط تعتمد على مهارات التفكير التأملية وبيان دور الأنشطة الصفية وأهميتها في تنمية هذه المهارات.
- قد يستفاد من تطبيق نتائج هذه الدراسة لدى كل المهتمين من باحثين، ومعلمين، ومسؤولين في تعرف علاقة الأنشطة الصفية بتنمية مهارات التفكير التأملية.
- قد يستفاد من الاستبانة المعدة لقياس علاقة الأنشطة الصفية بمهارات التفكير التأملية في دراسات مشابهة.
- يمكن أن تساهم هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المماثلة لهذه الدراسة.
- **حدود الدراسة:** اقتصر البحث الحالي على:
 - الحدود الموضوعية: كتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) للمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الأول 1439هـ، ومهارات التفكير التأملية.
 - الحدود الزمانية: طبقت أداة البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول من العام (1439هـ).
 - الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على بعض المدارس المتوسطة بمدينة أبها.
 - الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلامية وبلغ عددهم (150) معلماً.
- **مصطلحات الدراسة:**
 - **الأنشطة الصفية:** تعرف إجرائياً: ما يقوم به طالب المرحلة المتوسطة (الأول، الثاني، الثالث) متوسط، داخل غرفة الصف أثناء حصص التربية الإسلامية من أنشطة منهجية لتحقيق هدف تربوي مرتبط بالأسئلة المتضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط)، بإشراف مباشر من المعلم، وقد ينفذها الطلاب فرادى أو جماعات للعام 1439هـ..
 - **التفكير التأملية:** عرفه إبراهيم (٢٠٠٥) أنه "تأمل التلميذ للموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج، وتقويم هذه النتائج".
 - ويعرفه القطراوي (2010) أنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة".
 - ويُعرّف التفكير التأملية بأنه "القدرة على التفكير في التخطيط والمتابعة والمراقبة والتقويم" (مازن، 2012).
 - وتعرف مهارات التفكير التأملية إجرائياً بأنها: نشاط عقلي يقوم به طلاب المرحلة المتوسطة (الأول، الثاني، الثالث) متوسط أثناء ممارستهم لأنشطة مقررات التربية الإسلامية الصفية، من خلال توظيف مهارات التفكير التأملية: كالرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات، ووضع حلول للعام 1439هـ..
 - ويُعرّف المعلمون إجرائياً: معلمو المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية للعام الدراسي 1439هـ.

الإطار النظري للدراسة: أولاً: الأنشطة الصفية:

■ تعريف الأنشطة الصفية:

تعددت تعريفات الأنشطة الصفية، ومن هذه التعريفات تعريف الفاضل (2005) حيث عرفها أنها "ممارسة عملية يقوم بها الطالب بمفرده أو مع زملائه لمدة زمنية محددة داخل غرفة الصف لتحقيق هدف تربوي مرتبط بالمنهج وتتمثل هذه الأنشطة في: تمثيل الأدوار، وحل المشكلات، والأسئلة والأجوبة، والملاحظة والاستماع، والاستنتاج، والمناقشة والحوار" (الفاضل، 2005، 32). كما تعرف بأنها "كل ما يقوم به المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس، داخل حجرات الدراسة، ويطلق عليها البعض اسم الأنشطة المنهجية" (يوسف، 1999، 137). ويستنتج الباحث أن الأنشطة الصفية تمثل كل فعل أو إجراء يقوم به المتعلم مفرداً أو مع زملائه، لتحقيق أهداف تربوية معينة مرتبطة بالمنهج، وأهم هذه الأهداف تنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة.

أهمية الأنشطة الصفية:

إن للبيئة الصفية دوراً فاعلاً في التفوق العلمي للطلاب بما تهيئه من مناخ دراسي يتمثل في توفير الوسائل والإمكانات والنشاطات التعليمية المتنوعة؛ مما كان له الدور الأكبر في تحفيز الطالب على التفكير السليم المنشود (قطامي، 2002، 14). وقد أكدت أهمية الأنشطة الصفية ودورها في تنمية التفكير التأملية عديد من الدراسات، ومنها دراسة الشمري (2006) ودراسة الخراشي (2004)؛ ودراسة العاصمي (2001)، ودراسة الغبيوي (2005) العمري والسعيد (2010). وتوصلت دراسة Von Claudia, Aufschneider (2007) إلى وجود علاقة مطردة بين الأنشطة الصفية وتنمية التفكير والتعلم أثناء المشاركة في الأنشطة الصفية. كما توصلت دراسة عبد المجيد ومحمد (2002) إلى أن الأنشطة التعليمية الاستقصائية مفتوحة النهاية لها أثر فعال على الدافع المعرفي لدى الطلاب. ودراسة فان (Phan, 2008) استخدمت نموذجاً مركباً يتضمن ثلاثة أطر نظرية للتدريس في المرحلة الثانوية، ومن خلال أدوات الدراسة (مقياس بيئة الصف، ومقياس التفكير التأملية لكمبر، ومقياس الأهداف التحصيلية) اتضح تأثير كل من بيئة الصف على الجوانب الأربعة للتفكير التأملية بشكل إيجابي، والأنشطة تعد جزءاً من مهام البيئة الصفية. وترتبط فلسفة الأنشطة بالفلسفة التقدمية الحديثة في التربية التي تؤمن أن تعلم الطالب مرتبط باكتساب الخبرة، تلك الخبرة التي هي نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، مما ينعكس على مفهوم التنشئة الشاملة المتكاملة للمتعلم من جميع الجوانب سواء كانت جسمية وعقلية وروحية.

وتبرز أهمية الأنشطة الصفية من خلال دورها في تقوية أثر التعلم بصفة دائمة، نظراً لكون الطالب عنصراً فاعلاً في اختيارها. كما تعد الأنشطة المدرسية الصفية جزءاً مهماً من المنهج الدراسي بمفهومه الحديث الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة (شحاتة، 2004، 15-19)؛ لذلك تمثل الأنشطة الصفية جانباً هاماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في التعليم، وذلك للدور الكبير الذي تؤديه في تكوين شخصية الطالب وتنميتها من مختلف جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية. والنشاط ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، ويعد جزءاً مهماً من المنهج بمعناه الواسع. بناءً على ما سبق يتضح أن الأنشطة تعد نقطة الانطلاق للتغيير في العملية التربوية والتعليمية من أجل الارتقاء

بالطلاب واكتشاف مواهبهم وإبداعاتهم وتنمية مهاراتهم، فالنشاط الصفّي ينشئ أجيالاً من المفكرين والمبدعين، وهذا ما تسعى له مؤسسات التربية والتعليم في جميع المستويات.

ثانياً: مهارات التفكير التأملية:

تعريف التفكير التأملية:

يعتبر التفكير التأملية سمة من سمات التعلم والتعليم، حيث يعد الخبرة من أجل الوصول إلى هدف تسعى مؤسسات التعليم لتحقيقه لدى الطلاب، وبالتالي تعددت تعريفاته حيث يمكن تعريفه بأنه التفكير النشط والثابت في ضوء الأسس والنتائج التي تدعمه (عبد الله، 2014، 294). ويعرفه القطراوي (2010) أنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية". كما عرفته ليونز (Lyons, 2010) أنه نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب درجة أهميتها. ويستنتج الباحث من التعريفات السابقة للتفكير التأملية أنه يتضمن مجموعة من النشاطات العقلية التي يقوم بها المتعلم عند تعرضه لمثير ما وقد يكون هذا المثير (الأنشطة الصفية) إذا ما تم تضمينها أسئلة مثيرة للتفكير، وترتبط بمواقف تثري عملية التفكير لدى المتعلمين. فهو عملية عقلية يتم فيها توليد واستقصاء وتحليل المواقف إلى مجموعة من العناصر، كما أن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، يجعله يقوم بدراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم (أبو نحل، 2010، 37). ويستنتج الباحث أن عملية التفكير عبارة عن عمليتين متتاليتين هما: عملية ذهنية عقلية يقوم بها المتعلم كالنقاش أو التوصل إلى نتائج تعلم، والسلوكيات أو عادات العقل المترتب على هذا الإدراك.

التفكير التأملية من منظور إسلامي:

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والقدرة على التفكير؛ مما جعله يساعد في إنتاج الحضاري الذي نلمسه في مختلف جوانب حياتنا المعاصرة وهي نتاج للجانب العلمي والتقدم التكنولوجي؛ إضافة إلى الطريقة العلمية والأساليب السليمة في تفكير الإنسان المعاصر؛ لذا فإن تعلم التفكير وتعليمه صار مطلباً ضرورياً لجميع الطلاب ويتم ذلك عندما تتوافر ظروف تعليم فاعلة تتضمن أدوات وأنشطة تعليمية تساعد على التفكير. حيث كرم الله تعالى الإنسان بالعقل وحث على استخدامه قال تعالى ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء: 70) وهذا التكريم بما وهب له الله من عقل وفهم وإدراك. ولقد ورد لفظ التفكير في القرآن الكريم في مواضع عديدة للدلالة على أهميته وجاء بكلمات مترادفة، فلقد جاء مصحوباً بالدعوة إلى التعقل، والفكر، وغيرها. قال تعالى ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (آل عمران: 190) ويقول تعالى ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (الذاريات: 21) ويقول تعالى ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (البقرة، 164). وقال تعالى ﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اخْتِلَافُ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (المؤمنون: 80). وقال تعالى ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى

الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ (الحج: 41). وقوله تعالى ﴿كَذَلِكَ نَفْصِلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (يونس: 24). وقوله تعالى ﴿فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الأعراف: 176). وبناءً على ماسبق فقد جاء التفكير التأملية في القرآن الكريم ولكن بأكثر من معنى منها "التفكير، والتدبر، والنظر في خلق الله"، وأن الدعوة إلى التفكير والتأمل قد جاءت واضحة في القرآن الكريم.

والتفكير والتأمل والنظر إنما تحدث استجابة لمثير أثارها، وحركها استوجب معها إعمال الفكر والعقل (العواجي، 2014). وهذا المثير للتفكير قد يكون داخلياً وقد يكون خارجياً (الحارثي، 2009). فقد يكون خارجياً كما ورد في قوله تعالى ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (190) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (191). وداخلياً كما في قوله تعالى ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (الذاريات: 21). حيث إن التفكير يمكن أن يحدث من المثيرات الحسية الخارجية، ويمكن أن يحدث أيضاً من التفكير في آيات النفس البشرية وأسرارها الداخلية، أي أن التفكير لا ينتج عن المثيرات الحسية فقط بل أن الجانب الداخلي للفرد قد يثير التفكير كذلك.

ومن هنا نلاحظ أن القرآن الكريم حث الإنسان على التفكير والتأمل في كثير من الآيات لما له من أهمية. فعملية التفكير التأملية بها صفة شاملة، فلم يتم التفكير في جزئيه معينة بذاتها بل إن التركيز على كل ما يدركه المؤمن من خلق الله، فيكون تفكيره في الظواهر الكونية والجوانب الحسية (المشهوراوي، 2010). فمعظم الآيات في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر، وهي بالمنظور الإسلامي تعد ممارسة للتفكير التأملية. والتعلم لا يحدث من خلال النظر إلى الأشياء فقط وإنما تفحص تلك الأشياء والتأمل فيها عن طريق استخدام أداتي الملاحظة والاكتشاف (عفانة واللولو، 2002، 70). ومن هنا نرى أن التفكير التأملية يعد أساس العمليات العقلية؛ لذا على المعلمين بذل أقصى الجهود التربوية لنمو عملية التأمل مع التركيز على العمليات العقلية السابقة لعملية التفكير التأملية وهي الإدراك الحسي للأشياء الإدراك المعنوي، التذكر، القياس، الاستقراء، الاستنباط، التقويم (صالح، 1999).

أهمية التفكير التأملية:

يعد التفكير من الأهداف الرئيسية التي تسعى العملية التعليمية، التعلمية إلى تحقيقها (السعيدة، 2016). والتفكير التأملية أحد أنواع التفكير الأساسية التي لا غنى للمتعلم عنها، حيث يعد الأساس المهم لعمليات التفكير جميعها، لما يتضمنه من مناقشات، وتحليل، وكشف عن مغالطات، واستنتاج، وتفسيرات، وحلول مقترحة.

فالتفكير التأملية من أهم الاستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء التلاميذ تحصيلياً، حيث يمكن من النمو التحصيلي للتلاميذ، ويساعدهم على التعلم من خلال استخدام التأمل في الممارسات الصفية. وتؤكد عديده من الدراسات التربوية ضرورة تضمين التفكير التأملية، والافتراضات التي يقوم عليها، ومهاراته، وأدواته، ومراحل تنفيذه كأحد الركائز الأساسية عند بناء وتصميم برامج إعداد المعلمين؛ بهدف تزويد معلمي المستقبل بالفرص الكافية للتأمل في الموقف التدريسي بجميع عناصره (الجبر، 2013، 93). وقد أشارت كل من ليم وأنجليكو (Lim, & Angelique, 2011) إلى إيجابيات عديدة من الممارسة التأملية في عملية التعليم، وذكرت أنها تسهم في زيادة التفكير لتحسين التعليم والاطلاع على الأفكار الجديدة والمفاهيم، وزيادة الوعي بحاجات ومعرفة نقاط الضعف والقوة، وتحسين قابلية المتعلم للتعلم من أخطائه. وانطلاقاً من أهمية ممارسة الطلبة للتفكير

التأملية ينبغي توعية المعلمين بأهميته. وفي ذات السياق يوضح كل من كوفالكا أولسين (Kovalika & Olsen, 2010) أنه لا بد للمدرسين عند التدرب على تنمية مهارات التفكير التأملية للعمل على اتخاذ مجموعة من التدابير بعين الاعتبار، وذلك من خلال تطوير البرامج والأنشطة التي تساعد الطلاب على ذكر التجارب والخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع الرئيسي. وتذكر العمودي (2012) أن التفكير ومهاراته المختلفة يعد أمراً ضرورياً في جميع نواحي الحياة، بما يتطلبه من إعداد المواقف التعليمية؛ لذا ينبغي أن يكون في صدارة الأهداف التربوية تنمية التفكير وتطويره؛ حتى يصبح التفكير وتنميته سلوكاً عاماً مما يكون له انعكاس في جميع مناشط حياتنا اليومية.

مهارات التفكير التأملية:

للتعليم أهداف متعددة ومنها الرقي بالطالب والوصول به إلى التفكير الفاعل القادر على إحداث التغيير المطلوب ومن الأساليب المهمة في تحقيق ذلك التفكير التأملية، الذي يعد أداة من الأدوات الحديثة التي تعمل على تطوير مهارات الطالب. وللتفكير التأملية خمس مهارات (القطراوي، 2010، 52)، وهي:

مهارة الرؤية البصرية: وتمثل القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف إلى مكوناته.
الكشف عن المغالطات: وتمثل القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع.
الوصول إلى استنتاجات: وتمثل القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية من خلال المضمون.
إعطاء تفسيرات مقنعة: وتمثل القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة.
وضع حلول مقترحة: وتمثل القدرة على وضع خطوات منطقية.

ويشتمل التفكير التأملية على (عبيد وعفانة، 2003، 52، كشكو، 2005، 8، الحارثي، 2011، 44):

الملاحظة: ويقصد بها القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف واكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً. ويقصد بها كذلك القدرة على عرض جوانب الموضوع، والتعرف إلى مكوناته سواء أكان ذلك من خلال طبيعة الموضوع، أم إعطاء رسم أم شكل يبين مكوناته.

الكشف عن المغالطات: ويقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أو تحديد بعض الخطوات الخطأ في إنجاز المهام التربوية
الوصول إلى استنتاجات: ويقصد بها: القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية المضمون والتوصل إلى نتائج مناسبة.

إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالانشط:

هدفت دراسة شانج (2002) Chang إلى استقصاء قيمة التنوع في الأنشطة الصفية، وأثر هذا التنوع على الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن (76%) من الطلاب يحصلون على الخبرة المباشرة، وبينت الدراسة أن للأنشطة المتجددة والمستمرة والمتنوعة أثر إيجابي في زيادة اشتراكهم بمختلف التخصصات والاهتمامات في الأنشطة الصفية.

ودراسة العنزي (2012) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الحديث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها إلى ضعف تأثير كتاب النشاط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

كما هدفت دراسة الصويان (2013) إلى تعرف واقع ومعوقات توظيف كتاب نشاط مقررات التربية الإسلامية، والتوصل لمقترحات، وبناء مقترح قد يسهم في توظيف أمثل لكتب النشاط. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن واقع محور توظيف كتاب النشاط من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية، في حين عند المشرفين كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود معوقات تواجه توظيف كتاب النشاط.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملية ومهاراته:

كما تناول عدد آخر من الدراسات السابقة التفكير التأملية ومهاراته لدى المراحل الدراسية المختلفة وبطرق ووسائل متعددة، ومن هذه الدراسات مايلي:

وهدف دراسة فان (Phan, 2008) إلى تعرف التأثيرات المحتملة لبيئة التعلم الصفية على التحصيل، وممارسات التفكير التأملية على الإنجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان) ومستويات التفكير التأملية، كما بينت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم التأمل، كما انتهت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر للبيئة الصفية على ممارسات التفكير التأملية.

دراسة ربابعة (2009) هدفت إلى التعرف إلى أثر استراتيجيات التدريس التشاركي، الحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس وفق التعلم التشاركي يعتبر تنمية حقيقية للتفكير التأملية.

وهدف دراسة أبو نحل (2010) إلى تحديد مهارات التفكير التأملية الواجب توفرها في محتوى مناهج التربية الإسلامية ومدي اكتساب الطلاب لها. وتوصلت الدراسة إلى حصول مهارة الرؤية البصرية على أدنى نسبة بين المهارات الخمسة للتفكير التأملية، كما أكدت على أهمية دمج مهارات التفكير التأملية في مناهج التربية الإسلامية؛ وذلك لأن الكثير من الآيات القرآنية تحت على التبصر والتفكر والمعرفة وسعة الاطلاع.

هدفت دراسة منصور (2013) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملية بمدارس محافظة جرش للمرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لدورهم في تنمية التفكير

التأملي لدى طلاب الصف الأول ثانوي كانت بدرجة كبيرة، وأن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر الطلاب هي بدرجة متوسطة.

ودراسة العواجي (2014) التي هدفت إلى تعرف درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني متوسط، كما هدفت تعرف إلى مهارات التفكير وأنواعها ووزنها النسبي في كتاب النشاط لمقرر الفقه. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه بلغت نسبة (85.11%)، وبناءً على تحليل المحتوى للمهارات التي تضمنها كتاب النشاط فقد جاءت بعض المهارات بدرجة عالية وجاءت مهارات بدرجة متوسطة، وجاءت مهارات أخرى بدرجة ضعيفة ومنها المهارات التالية (الاستنباط، الملاحظة، التقويم).

ودراسة الخالدي (2016) هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير التأملي التي يفترض أن يتضمنها كتاب التفسير المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتحليل محتوى الكتاب لمعرفة مدى تضمن الكتاب لمهارات التفكير التأملي. وقد أظهرت النتائج عدداً من مهارات التفكير التأملي الرئيسة والواجب توفرها بالكتاب. كما أكدت على أن يراعي مؤلفو الكتب المدرسية تضمين مهارات التفكير التأملي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اشتمل محور الدراسات السابقة على محورين رئيسيين، حيث اهتم المحور الأول بالأنشطة الصفية، كما اهتم المحور الثاني بالتفكير التأملي ومهاراته، وبناءً على الاطلاع على هذه الدراسات اتضح ما يلي:

■ أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية متباعدة، فكانت أول هذه الدراسات بالنسبة للأنشطة الصفية دراسة Chang (2002)، وآخر هذه الدراسات دراسة الصويان (2013)، أما بالنسبة للتفكير التأملي فكانت أول الدراسات دراسة Phan (2008)، وآخر هذه الدراسات دراسة الخالدي (2016). مما يدل على أن القضايا المتعلقة بالمحورين الأنشطة الصفية، والمحور الآخر التفكير التأملي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين، إلا أن إيجاد علاقة بين الأنشطة الصفية وتنمية مهارات التفكير التأملي لم يحظ بذلك بالاهتمام الكبير.

■ تناولت الدراسات السابقة مجموعة مختلفة من الأهداف فبعضها حاول توضيح العلاقة بين المشاركة في النشاط المدرسي الصفّي والإنجاز الدراسي (التحصيل) كدراسة Chang (2002)، ودراسة جودة (2003). ودراسة العنزي (2012) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الحديث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. كما هدفت دراسة الصويان (2013) إلى تعرف واقع ومعوقات توظيف كتاب نشاط مقررات التربية الإسلامية، وبناءً مقترح قد يسهم في توظيف أمثل لكتب النشاط. وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث تناول الأنشطة الصفية. بينما هدفت بعض الدراسات كيفية تنمية التفكير التأملي وأثر بعض الاستراتيجيات على تنميته، كما هدفت بعض هذه الدراسات لقياس أثر هذه الاستراتيجيات على التحصيل دراسة كشكو (2005)، ودراسة ربابعة (2009)، ودراسة Phan (2008)، ودراسة أحمد (2010)، ودراسة مصطفى (2011). وهناك دراسات هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توفرها في محتوى مناهج التربية الإسلامية ومدى اكتساب الطلاب لها، كدراسة أبي نحل (2010)، ودراسة الخالدي (2016). وهناك دراسات هدفت لمعرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير التأملي، وكذلك معرفة ممارسة الطلاب كدراسة منصور

(2013)، ودراسة العواجي (2014). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث تناول التفكير التأملي. وأما بالنسبة للدراسة الحالية تهدف إلى إيجاد العلاقة بين أنشطة التربية الإسلامية الصفية وتنمية مهارات التأمل.

- تتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث منهج الدراسة.
 - هناك دراسات اختارت عينة الدراسة من المعلمين، ودراسات اختارت الطلاب، بينما اختارت دراسات كتب التربية الإسلامية كعينة لدراساتها. وأما بالنسبة للدراسة فقد اختارت معلمي التربية الإسلامية.
 - توصل الباحث إلى عدم وجود دراسات اهتمت بدور الأنشطة الصفية في مقررات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير التأملي، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.
 - أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:
 - الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتفسيراتها في صياغة مشكلة الدراسة الحالية، وتساولاتها، وأهدافها.
 - دعمت الدراسات السابقة الدراسة الحالية بما تضمنته من معلومات وخلفيات نظرية لكتابة الإطار النظري.
 - استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كيفية بناء أداة الدراسة.
 - استفاد الباحث من الدراسات السابقة في معرفة الأساليب الإحصائية المناسبة.
 - كما اعتمد الباحث من نتائج هذه الدراسات في إثبات نتائج الدراسة الحالية.
- إجراءات الدراسة الميدانية:**

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استبانة، وقد اعتمد الباحث على بعض الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع لتحديد المحاور والمؤشرات الفرعية، وتكونت الاستبانة من (5) محاور، و(44) عبارة.

الصدق: تم التحقق من صدق الأداة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، وعددهم (10) محكمين. في ضوء عدد من العناصر تضمنت: الصحة العلمية، والسلامة اللغوية، مدى وضوح المؤشرات، وملائمتها لكل محور، الحذف والإضافة والتعديل للقائمة،

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات للأداة باستخدام معامل الفا كرونباخ يوضحها الجدول التالي:

جدول (1) يوضح قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة

المحاور	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	0.706
المحور الثاني	0.726
المحور الثالث	0.643
المحور الرابع	0.862

المحاور	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الأنشطة الصفية ومهارة وضع حلول مقترحة.	0.798
الاستبانة ككل	0.911

يوضح جدول (1) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لتحديد نسبة الثبات لمحاور الاستبانة، وهذه النسب مرتفعة ومقبولة للثقة في ثبات الاستبانة.

ولتحديد درجة التوافق/الموافقة تمت بناءً على قيمة المتوسط الحسابي وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة الدراسة، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة التوافق/ الموافقة حيث تم تحديد طول فترة المقياس الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (1): (3)، وتم حساب المدى ($2 = 1 - 3$) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول الفترة أي ($3/2 = 0,67$)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات.

جدول (2) تحديد درجة التوافق/الموافقة

الفترة	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1 - 1,67	1 - 1,67	غير متوفرة
1,68 - 2,35	1,68 - 2,35	بدرجة متوسطة
2,36 - 3	2,36 - 3	بدرجة كبيرة

الأداة في صورتها النهائية:

بعد تعديل الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، تم حساب الصدق والثبات، أصبحت الأداة في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق، حيث تكونت الإستانة من (5) محاور رئيسية، و(44) عبارة. وقد تضمنت ثلاثة أنماط للاستجابات وهي: (متوفر بدرجة كبيرة، متوفر بدرجة متوسطة، غير متوفر).

عينة الدراسة:

تم اختيارها بطريقة عشوائية شملت (150) معلماً من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

إجراءات التطبيق:

تم اختيار عينة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة حيث شملت العينة [150] معلماً، ثم تم تطبيق أداة الدراسة عليهم، حيث تم تطبيق [165] استبانة، وتم استبعاد (15) استبانة لعدم اكتمالها، بعضها يحمل إجابة واحدة لكل الفقرات، والبعض الآخر غير مكتمل، بعد ذلك تم إدخال البيانات تمهيداً لتحليلها، وأخيراً تم كتابة النتائج ومناقشتها. مناقشة النتائج وتفسيرها: يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة والإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتفسير النتائج.

إجابة السؤال الأول:

■ "ما مهارات التفكير التأملي المناسبة والتي ينبغي تضمينها لكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) بالمرحلة المتوسطة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي ودراسات سابقة ورسائل علمية، إضافةً إلى خبرة الباحث الشخصية، حيث تكونت قائمة المهارات التي أعدها الباحث في صورتها النهائية من (44) فقرة و(5) مهارات والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) مهارات التفكير التأملي وعدد الفقرات المكونة لها

م	المهارة	عدد الفقرات
1	مهارة الرؤية البصرية الناقدة	7
2	مهارة الكشف عن المغالطات	7
3	مهارة الوصول إلى استنتاجات	9
4	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	11
5	مهارة وضع حلول مقترحة	10
المجموع		44

إجابة السؤال الثاني:

■ "ما درجة مراعاة أنشطة التربية الإسلامية الصفية المتضمنة بكتب مقررات التربية الإسلامية (كتاب الطالب والنشاط) لتنمية مهارات التفكير التأملي الآتية: (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من مؤشرات الاستبيان، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) يوضح المتوسط والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلافات لاستجابات المعلمين (عينة الدراسة) لمهارة الرؤية

البصرية

م	المهارات الفرعية	ت ن	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1	يتضمن النشاط الصفّي عروضاً مرئية.	ت	33	93	24	2.06	0.6155	7
		%	22	62	16			
2	يتطلب النشاط الصفّي إعمال الاستبصار (يتم التركيز على عمل تصورات لحل المشكلات التي يتضمنها المقرر).	ت	45	88	17	2.18	0.617	3
		%	30	58.7	11.3			

م	المهارات الفرعية	ت	درجة	درجة	المتوسط	الانحراف	ترتيب
3	يوضح النشاط الصفي العلاقات بين أجزاء المشكلات باستخدام رسومات توضيحية.	42	83	25	2.11	0.660	5
		%	28	16.7			
4	يوضح النشاط الصفي العلاقة بين المفاهيم من خلال الرسومات التوضيحية.	44	75	31	2.08	0.704	6
		%	29.3	20.7			
5	يتطلب النشاط الصفي استخدام الرسومات التوضيحية في تلخيص الأفكار والمعلومات بنهاية النشاط الصفي.	43	89	18	2.16	0.617	4
		%	28.7	12			
6	يتم توجيه أثناء النشاط الصفي لملاحظة المفردات والمصطلحات الهامة وذات صلة بموضوعات المقرر.	64	70	16	2.32	0.658	1
		%	42.7	10.6			
7	يتم استخدام الأشكال التوضيحية أثناء النشاط الصفي في عرض جوانب وطبيعة وعناصر الموضوع المراد دراسته.	53	80	17	2.24	0.614	2
		%	35.3	11.3			
درجة المحور ككل							
4.300.910							

يتضح من الجدول (4) وبالمقارنة بين متوسطات إن مهارة الرؤية البصرية تشمل (7) مهارات فرعية وجاءت مهارة (6) ومهارة (7) بالترتيب الأول والثاني على التوالي، كما جاءت مهارة (5) بالترتيب الرابع. بينما جاءت مهارة (4) ومهارة (1) بالترتيب السادس والسابع على التوالي، ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية في مهارة الرؤية البصرية تراوحت بين (2.06) و(2.32). مما يلاحظ أن متوسطات هذا المحور بشكل عام حصلت على درجة متوسطة، ولم تحقق أي مهارة درجة مرتفعة.

ويلاحظ الباحث أن مستوى مهارات الرؤية البصرية أقل مقارنةً بمحاور الدراسة الأخرى. حيث أن المهارات المتعلقة بالعروض المرئية والتوجيه لعمل رسومات توضيحية حصلت على أقل متوسطات في المحور، مما يشير إلى أن توافر هذه المهارة بكتب الطالب وكتب النشاط لم تصل للدرجة المقبولة. ويعزو الباحث ذلك إلى التركيز على الجانب المعرفي دون ربطه بجوانب حسية (ممثلة للوسائل التعليمية) تنمي مهارة الرؤية البصرية لدى المتعلمين والتي تعتبر أحد مهارات التفكير التأملي، وقد يكون لتفعيل التقنية الحديثة ومزج العروض المرئية والرسومات التوضيحية بهذه التقنية دور في تبسيط وإيصال المادة العلمية إلى المتعلمين، ويعد ذلك سبب هام لتفعيلها وعدم إغفالها من خلال أسئلة الأنشطة الصفية المضمنة بهذه الكتب. ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أبونحل (2010) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أدنى مؤشرين في مهارات التفكير التأملي والمتضمنة بمحتوى مناهج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي هما: توظيف الرسومات، وإظهار العلاقات بين المفاهيم باستخدام المخططات المفاهيمية. حيث كان المؤشر الأول (توظيف الرسومات) بالمرتبة السادسة بوزن نسبي (56%)، وكان المؤشر الثاني (إظهار العلاقات بين المفاهيم باستخدام المخططات المفاهيمية) بالمرتبة السابعة بوزن نسبي (54.86%). كما تتفق مع دراسة الخالدي (2016) والتي توصلت إلى أن توافر عرض الموضوعات برسومات توضيحية

جاءت بوزن نسبي (16.98%)، أما مهارة التوجيه لعمل رسومات توضيحية للموضوعات المطروحة بالآيات فلم تكن متوافرة بالكتاب. أيد ذلك أيضاً دراسة المالكي (1995) والتي توصلت إلى افتقار المناهج (الكتب) لوسائل إيضاح على ممارسة الأنشطة في التربية الإسلامية.

جدول (5) يوضح المتوسط والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلافات لاستجابات المعلمين (عينة الدراسة) لمهارة الكشف عن المغالطات

م	المهارات الفرعية	ت ن	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1	يتضمن النشاط الصفي تفسيراً للمفاهيم الخاطئة بموضوعات المقرر.	ت	55	78	17	2.25	0.647	7
%		36.7	52	11.3				
2	يدعم النشاط الصفي التواصل بين الطلاب ويوجد لغة مشتركة بينهم لتصحيح المفاهيم.	ت	66	77	7	2.39	0.578	3
%		44	51.3	4.7				
3	يعرض النشاط الصفي لسلوكيات خاطئة شائعة في المجتمع لتوجيه الطلاب لتجنب الوقوع فيها مستقبلاً.	ت	66	70	14	2.34	0.644	1
%		44	46.7	9.3				
4	يتضمن النشاط الصفي قضايا مثيرة لاهتمام الطلاب لتوجيههم لتفسيرها وتحديد الغير مفهوم.	ت	56	78	16	2.26	0.641	6
%		37.3	52	10.7				
5	يزود النشاط الصفي الطلاب بتغذية راجعة لتعديل التصورات الخاطئة لديهم.	ت	65	70	15	2.33	0.651	4
%		43.3	46.7	10				
6	يتضمن النشاط الصفي مقارنات بين سلوكيات وأفكار غير صحيحة وأخرى صحيحة مع تحديد الصحيح.	ت	64	68	18	2.30	0.675	5
%		42.7	45.3	12				
7	يتضمن النشاط الصفي نقداً للسلوكيات الخاطئة والشائعة في المجتمع.	ت	66	69	15	2.34	0.653	2
%		44	46	10				
درجة المحور ككل								
						4.59	0.875	

يتضح من الجدول (5) وبالمقارنة بين متوسطات إن مهارة الكشف عن المغالطات تشمل (7) مهارات فرعية وجاءت مهارة (3) ومهارة (1) بالترتيب الأول والثاني على التوالي، كما جاءت مهارة (5) بالترتيب الرابع. بينما جاءت مهارة (4) ومهارة (1) بالترتيب السادس والسابع على التوالي، ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التربية

الإسلامية في الكشف عن مغالطات تراوحت بين (2.25) و(2.39). مما يلاحظ أن متوسطات هذا المحور بشكل عام حصلت على درجة متوسطة.

ويلاحظ الباحث أن توافر هذه المهارة بكتب الطالب وكتب النشاط لم تصل للدرجة المقبولة. وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبونحل (2010) والتي بلغت أقل نسبة (66.29%) لمحور الكشف عن المغالطات. ورغم أن مؤشرات هذا المحور كانت بدرجة متوسطة إلا أنه ينبغي الاهتمام بمهارات التفكير التأملية بشكل عام ومهارات الكشف عن المغالطات بشكل خاص.

جدول (6) يوضح المتوسط والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلافات لاستجابات المعلمين (عينة الدراسة) لمهارة الوصول

إلى استنتاجات

م	المهارات الفرعية	ت ن	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	
1	يربط النشاط الصفي بين المعارف والخبرات الجديدة والسابقة لتحقيق الاستنتاجات.	ت	62	71	17	2.30	0.663	5	
%		41.3	47.3	11.4					
2	يوجه النشاط الصفي لتأمل المواقف والأفكار والمشكلات مما يؤدي إلى استنتاجات أو حلول للمشكلات.	ت	58	86	6	2.34	0.555	3	
%		38.7	57.3	4.0					
3	يتضمن النشاط الصفي إجراءات متسلسلة منطقياً مما يؤدي للاستنتاج.	ت	55	64	31	2.16	0.742	9	
%		36.7	42.7	20.6					
4	يتضمن النشاط الصفي أمثلة تؤدي إلى استنتاجات.	ت	83	53	14	2.46	0.661	1	
%		55.3	35.3	9.4					
5	يتضمن النشاط الصفي أدلة (آيات قرآنية، وأحاديث) مما يسهم في استنتاج الأحكام الشرعية.	ت	67	69	14	2.35	0.646	2	
%		44.7	46.0	9.3					
6	يحتوي النشاط الصفي على فقرات من مصادر خارجية ذات علاقة بالموضوعات تسهم في التوصل إلى استنتاجات	ت	58	75	17	2.27	0.654	6	
%		38.7	50	11.3					
7	يتطلب النشاط الصفي تحليل العلاقات بين المعلومات من خلال رؤية مضمون الموضوع للوصول إلى استنتاجات.	ت	51	81	18	2.22	0.643	8	
%		34	54	12					
8	يسهم النشاط الصفي في استنتاج الشواهد من الأدلة التي يتم عرضها، لدعم الاستنتاج.	ت	61	75	14	2.31	0.636	4	
%		40.7	50	9.3					
9	يسهم النشاط الصفي في استنتاج القواعد العامة، والتعريفات والأفكار من الجزئيات والأمثلة.	ت	60	72	18	2.28	0.666	7	
%		40	48	12					
درجة المحور ككل									
						4.58	1.094		

يتضح من الجدول (6) وبالمقارنة بين متوسطات إن مهارة الوصول إلى استنتاجات تشمل (9) مهارات فرعية وجاءت مهارة (4) ومهارة (5) بالترتيب الأول والثاني على التوالي، كما جاءت مهارة (8) بالترتيب الرابع. بينما جاءت مهارة (7) ومهارة (3) بالترتيب السادس والسابع على التوالي، ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية في مهارة الوصول إلى استنتاجات تراوحت بين (2.16) و(2.46). مما يلاحظ أن متوسطات هذا المحور بشكل عام حصلت على درجة متوسطة، ولم تحقق الدرجة المرتفعة لإلمهارة واحدة، أما باقي المهارات فتراوحت بين (2.16) و(2.35).

ويلاحظ الباحث أن أغلب مؤشرات هذا المحور كانت متوسطة، لذا ينبغي الاهتمام بالمهارات بشكل عام والمؤشرات السابقة المتعلقة بمحور الوصول إلى استنتاجات بشكل خاص من خلال تضمينها بالأنشطة الصفية. حيث أن من معايير جودة الكتب المدرسية تضمن هذه الكتب لأنشطة متنوعة تنمي التفكير وتساعد على تحقيق المفهوم الشامل لتربية المتعلمين، ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الشمري، 2003) التي أكدت على ضعف كتاب التفسير للصف الأول المتوسط فيما يتعلق بمواصفات الكتاب المدرسي الجيد. لذا فإن تضمن الأنشطة التي تنمي التفكير مطلب مهم لإخراج هذه الكتب بالشكل الجيد والمطلوب، ويستدعي هذا من القائمين على البرنامج ضرورة إعادة النظر في كتاب الطالب وكتب الأنشطة المضمنة بهذه الكتب في ضوء مراعاتها لمهارات التفكير التأملي. وبشكل عام فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتيجة مع بعض الدراسات كدراسة البكر (2002) التي أشارت إلى أن الأنشطة التي يمارسها التلاميذ في المدارس تواجه كثيراً من الصعوبات والعوائق ولعل منها ما يتعلق بتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

جدول (7) يوضح المتوسط والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلافات لاستجابات المعلمين (عينة الدراسة) لمهارة إعطاء

تفسيرات مقننة

م	المهارات الفرعية	ت ن	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1	يسهم النشاط الصفي في تفسير المواقف والأحداث المتضمنة بالمقرر مما يؤدي لتفسيرات مقننة.	ت %	60 40	73 48.7	17 11.3	2.28	0.658	3
2	يفسر النشاط الصفي الحقائق المتضمنة بالمقرر مما يؤدي لتفسيرات مقننة.	ت %	45 30	88 58.7	17 11.3	2.18	0.617	11
3	يتضمن النشاط الصفي وضع خطط واقعية مبنية على معلومات ومعارف تساعد مما يؤدي لتفسيرات مقننة.	ت %	54 36	72 48	24 16	2.20	0.695	8
4	يتطلب النشاط الصفي إعطاء تبريرات صحيحة لما يتم عرضه من معلومات.	ت %	51 34	81 54	18 12	2.22	0.643	7
5	يساعد النشاط الصفي في إجراء حوارات جماعية مما يؤدي لتفسيرات مقننة للمواقف المتضمنة بالمقرر.	ت %	64 42.7	61 40.7	25 16.6	2.26	0.727	4
6	يتطلب النشاط الصفي تقديم أدلة وشواهد تدعم التفسيرات المختلفة.	ت %	63 42	68 45.3	19 12.7	2.29	0.680	2

م	المهارات الفرعية	ت	درجة	درجة	درجة	المتوسط	الانحراف	ترتيب
7	يتضمن النشاط الصفي مقارنات مما يؤدي لتفسيرات مقنعة.	ت	49	81	20	2.19	0.652	10
		%	32.7	54	13.3			
8	يوجه النشاط الصفي لاكتشاف العلاقات مما يؤدي لتفسيرات مقنعة.	ت	47	89	14	2.22	0.600	6
		%	31.3	59.3	9.4			
9	يوضح النشاط الصفي الأفكار مما يؤدي لتفسيرات مقنعة.	ت	54	79	17	2.24	0.644	5
		%	36	52.7	11.3			
10	يهتم النشاط الصفي بربط الملاحظات بالاستنتاجات التي تم التوصل إليها.	ت	64	60	26	2.53	0.734	1
		%	42.7	40.0	17.3			
11	يعرض النشاط الصفي لموضوعات وقضايا تحتاج إلى تفسيرات منطقية.	ت	48	84	18	2.20	0.634	9
		%	32	56	12			
درجة المحور ككل								
						4.48	1.060	

يتضح من الجدول (7) وبالمقارنة بين متوسطات إن مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة تشمل (11) مهارات فرعية وجاءت مهارة (10) ومهارة (6) بالترتيب الأول والثاني على التوالي، كما جاءت مهارة (5) بالترتيب الرابع. بينما جاءت مهارة (7) و مهارة (2) بالترتيب السادس والسابع على التوالي، ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية في مهارة الوصول إلى تفسيرات مقنعة تراوحت بين (2.18) و (2.53). مما يلاحظ أن متوسطات هذا المحور بشكل عام حصلت على درجة متوسطة، ولم تحقق الدرجة المرتفعة لإلمهارة واحدة، أما باقي المهارات فتتراوحت بين (2.18) و (2.29). ويلاحظ الباحث أن مستوى هذه المهارات أقل مقارنةً بمحاور الدراسة الأخرى. ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه المقررات لا تهتم بشكل كبير بالتفسيرات. نظراً لاهتمامها بجوانب الحفظ. ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الخالدي (2016) حيث توصلت الدراسة إلى تدني مهارة تفسير المواقف والآراء والأحداث، وذلك يعود إلى المنهجية التي اتبعها مؤلفو كتاب التفسير المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط من الاهتمام بالأحداث والحقائق وإغفالهم تفسيرها، دون مراعاة لمهارة الاستنتاج. وكذلك دراسة أبونحل (2010) والتي توصلت إلى أن هناك مهارات حققت أوزان نسبته منخفضة كمهارة تحليل الصور البيانية في ضوء تفسير المواقف، حيث حققت (59.43%)، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالمؤشرات الأخرى في المحور ذاته.

جدول (8) يوضح المتوسط والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلافات لاستجابات المعلمين (عينة الدراسة) لمهارة وضع

حلول مقترحة

م	المهارات الفرعية	ت	درجة	درجة	درجة	المتوسط	الانحراف	ترتيب
		ن	متوسطة	ضعيفة	كبير		المعاري	العبارة
1	يتضمن النشاط الصفي أسئلة مفتوحة النهاية (تتطلب أكثر من حل للمشكلات).	ت	62	70	18	2.29	0.671	1
		%	41.3	46.7	12			

م	المهارات الفرعية	ت		درجة	درجة	المتوسط	الانحراف	ترتيب
2	يوجه النشاط الصفي إلى اقتراح حلول للقضايا المطروحة.	ت	48	87	15	2.22	0.6116	6
		%	32	58	10			
3	يسهم النشاط الصفي في البحث عن أفكار جديدة لحل القضايا والمشكلات المطروحة.	ت	54	78	18	2.24	0.651	4
		%	36	52	12			
4	يهتم النشاط الصفي بتحليل المشكلات تمهيداً لحلها بأكثر من طريقة.	ت	54	75	21	2.22	0.674	7
		%	36	50	14			
5	يتضمن النشاط الصفي أسئلة تعتمد على التخيل للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات.	ت	45	80	25	2.13	0.672	9
		%	30	53.3	16.7			
6	يعرض النشاط الصفي لقضايا وأحداث متناقضة تساعد على حل المشكلات المطروحة بأكثر من طريقة.	ت	49	81	20	2.19	0.652	8
		%	32.7	54	13.3			
7	يتطلب النشاط الصفي مناقشات تأملية لاقتراح حلول للمشكلات المتضمنة بالمقرر.	ت	55	75	20	2.23	0.669	5
		%	36.7	50	13.3			
8	يتضمن النشاط الصفي مناقشات جماعية لطرق التفكير التي استخدمت لحلول للمشكلات.	ت	62	64	24	2.25	0.715	2
		%	41.3	42.7	16			
9	يربط النشاط الصفي بين الأسباب والنتائج والعلاقات ذات المعنى مما يؤدي للحلول المناسبة للمشكلات.	ت	60	67	23	2.24	0.704	3
		%	40	44.7	15.3			
10	يتضمن النشاط الصفي تقييماً للحلول التي يقترحها الطلاب لحل القضايا والمشكلات.	ت	45	76	29	2.10	0.696	10
		%	30	50.7	19.3			
	درجة المحور ككل							1.029

يتضح من الجدول (8) وبالمقارنة بين متوسطات إن مهارة وضع حلول مقترحة تشمل (10) مهارات فرعية وجاءت مهارة (1) ومهارة (8) بالترتيب الأول والثاني على التوالي. كما جاءت مهارة (3) بالترتيب الرابع. بينما جاءت مهارة (5) و مهارة (10) بالترتيب السادس والسابع على التوالي، ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية في مهارة وضع حلول مقترحة تراوحت بين (2.10) و(2.29). مما يلاحظ أن متوسطات هذا المحور بشكل عام حصلت على درجة متوسطة، ولم تحقق أي مهارة درجة مرتفعة.

ويلاحظ الباحث أن مستوى هذه المهارات جاءت بالترتيب الرابع على مستوى مهارات التفكير التأملي مقارنةً بمحاور الدراسة الأخرى. ويعزو الباحث ذلك إلى اعتماد كتب هذه المقررات على الحفظ والتلقين عند تأليفها وإغفال مهارات التفكير التأملي. إضافة إلى اعتماد صياغة الأسئلة على المستويات الدنيا للتفكير لدى بلوم وهي (التذكر، والفهم). ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الخالدي (2016) حيث توصلت الدراسة إلى اعتماد أغلب الأسئلة المطروحة بكتاب التفسير على أدنى

مستويين من المستويات الستة للمجال المعرفي الإدراكي عند بلوم وهو (التذكر، والفهم) وإغفال جانب التحليل والتركيب الذي ينمي مهارات التفكير. إضافةً إلى أن هذه الدراسة توصلت إلى توافر مهارة (المساعدة على إعطاء حلول مقنعة) كانت ضئيلة بمختلف جوانب الكتاب. ولعل هذه النتيجة تتفق كذلك مع نتيجة دراسة أبونحل (2010) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أدنى مؤشرات في مهارات التفكير التأملية والمتضمنة بمحتوى مناهج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي كانت تتراوح بين (53.14%-73.14%)، ومنها مهارات وضع حلول مقترحة، وأدنى مؤشر لهذه المهارات كان: افتراض بدائل لاختبار الفروض، اقتراح تجربة لاختبار الفروض. حيث كان المؤشر الأول (افتراض بدائل لاختبار الفروض) بالمرتبة الحادية عشر بوزن نسبي (56.57%)، وكان المؤشر الثاني (اقتراح تجربة لاختبار الفروض) بالمرتبة الثانية عشر بوزن نسبي (53.14%). وهذه النتيجة لا تتفق مع بعض الدراسات والتي أكدت على أهمية تناول القضايا والمشكلات المتجددة والتي تشجع على تنمية مهارات التفكير كدراسة (أبوسمك، 2010) و(أبونحل، 2010) و(الحارثي، 2011) و(الخالدي، 2016).

إجابة السؤال الثالث:

■ "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين تعزي إلى متغير (الصف الدراسي)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) يوضح نتائج تحليل التباين لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين تعزي إلى (الصف الدراسي)

الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	2	6.607	0.875	0.419
	داخل المجموعات	147	7.553		
الثاني	بين المجموعات	2	11.18	1.461	0.235
	داخل المجموعات	147	7.653		
الثالث	بين المجموعات	2	0.987	0.079	0.924
	داخل المجموعات	147	12.443		
الرابع	بين المجموعات	2	8.66	0.376	0.688
	داخل المجموعات	147	23.059		
الخامس	بين المجموعات	2	1.68	0.093	0.911
	داخل المجموعات	147	18.114		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	58.46	0.272	0.763
	داخل المجموعات	147	215.219		

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمي التربية الإسلامية، مما يعد مؤشراً على أن متغير الصف الدراسي لم يؤثر في مدى تضمن كتب أنشطة مقررات التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملية، حيث كانت جميع مستويات الدلالة أكبر من (0.05). ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات تعزي

لمتغير الصف الدراسي إلى أن تصميم مصممي المناهج لكتب التربية الإسلامية (كتاب الطالب، وكتاب النشاط) للمرحلة المتوسطة كان بدرجة متساوية من حيث تضمينها للأنشطة التي تنمي مهارات التفكير التأملية.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج السابقة للدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. مراجعة وتقييم الكتب وكتب الأنشطة الصفية في ضوء مدى تضمينها للأنشطة الصفية المتضمنة لمهارات التفكير التأملية، كالرؤية البصرية الناقدة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة، وخاصةً التركيز على المهارات ذات المتوسطات الحسابية المنخفضة.
2. قيام مخطوط المناهج بعمل دراسات مسحية ميدانية للكتب وكتب الأنشطة الصفية بحيث يعاد النظر فيها على أساس علمي وموضوعي، يتم فيها تحديد الوزن النسبي لمهارات التفكير التأملية، مما يحقق توافرها.
3. تضمين دليل المعلمين التأكيد على أهمية ممارسة وتفعيل الأنشطة الصفية المتضمنة بهذه الكتب، وتفعيل كتب النشاط الصفية بما يتناسب مع تنمية مهارات التفكير التأملية لدى الطلاب.
4. إعادة بناء الكتب بحيث تنقسم بالتوازن بين الجانبين الكمي والكيفي مما سيسهم في تحقيق مهارات التفكير التأملية.
5. تضمين الكتب وكتب الأنشطة الصفية لأنشطة تتناسب مع ميول واتجاهات وقدرات الطلاب وطبيعة المرحلة.
6. التأكيد على أنشطة صفية تحفز على تفعيل مهارات التفكير التأملية.
7. الاهتمام بمحتوى الأنشطة العلمية عند تصميم الكتب وكتب الأنشطة، من حيث اختيار أسئلته وقضاياها بحيث تغطي موضوعات هادفة تعمل على تنمية التفكير التأملية وتسمح للتلاميذ بتفعيله.
8. تضمين الكتب وكتب الأنشطة الصفية برامج وأنشطة إثرائية تتناسب مع قدرات ومستوى طلاب المرحلة المتوسطة، تتعلق بتنمية مهارات التفكير التأملية.
9. تنفيذ لقاءات عمل مستمرة للمعلمين والمتخصصين والخبراء بتطوير الكتب وكتب الأنشطة الصفية لمناقشة ما يمكن تضمينه بهذه المقررات من أنشطة صفية تتناسب مع خصائص طلاب المرحلة المتوسطة وتهتم بتنمية مهارات التفكير التأملية لديهم.
10. مراجعة وتطوير برامج ومناهج إعداد المعلمين بكليات التربية بما يتوافق مع تدريس مهارات التفكير التأملية، مما يكسب الطلاب بهذه الكليات وعياً بمهارات التفكير التأملية وأهميتها وآلية تطبيق وتوظيفها.
14. بناء مقاييس جديدة لقياس مدى تضمن الكتب وكتب الأنشطة صفية لمهارات التفكير التأملية لدى وقد يستفاد من مقياس الدراسة الحالية لهذا الغرض.
11. صياغة الأنشطة المضمنة بالكتب وكتب الأنشطة الصفية، بحيث تتمحور حول الطالب من متلقي للمعلومة إلى مشارك وباحث ومفكر ومفعل للأدوات التي يمتلكها من أجل تحقيقها.

مقترحات الدراسة:

بناء على النتائج السابقة للدراسة الحالية تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات التالية:

- دراسة مدى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير التأملية.
- دراسة تقويمية لمقررات التربية الإسلامية الأخرى في مدى تضمنها لمهارات التفكير التأملية.
- دراسة العلاقة بين الأنشطة الصفية المضمنة بالكتب المقررات وتنمية مهارات التفكير التأملية.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه - طبيعته - مهارته- تنميته - أنماطه، عالم الكتب، القاهرة.
- أبو نحل، جمال عبد الناصر (2010). مهارات التفكير التأملية في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدي اكتساب الطلبة لها .رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس- الجامعة الإسلامية :غزة، فلسطين.
- أحمد، أحمد عبد العزيز (2010). أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية والسرد القصصي المتبوع بالأسئلة السابرة في تحصيل السيرة النبوية وتنمية مهارات التفكير التأملية لدى طالبات المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة .رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية - جامعة عمان العربية :الأردن.
- بركات، زياد أمين (2005). العلاقة بين التفكير التأملية والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد6، العدد4، كلية التربية، جامعة البحرين.
- البعلي، ابراهيم (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي .دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، (111)، 14-52.
- البكر، رشيد (2002). معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد(25) تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- الجبر، جبر محمد ، (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات، العدد 33.
- الجغيمان، عبدالله، وأيوب، علاء (2011). أثر أنموذج الواحة الإثرائي على القدرات التأملية والمرونة الذهنية والذكاء التطبيقي لدى الطلاب الموهوبين، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- جودة ، يوسف عبدالقادر (2003). دراسة الاتجاهات نحو الأنشطة الطلابية، دراسة ميدانية لبعض اتجاهات التربويين وأولياء الأمور، المدينة المنورة، دار المنشاوي للبحوث والدراسات.
- الخالدي، نورة فراج نايف (2016). مدى تضمين مهارات التفكير التأملية في كتاب التفسير لطالبات الصف الأول المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج 27 ، ع 106 ، 141-160.

- الخراشي، وليد عبدالعزيز (2004). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.
- ربابعة، على محمد أحمد (2009). أثر استراتيجي التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية – جامعة عمان العربية: الأردن.
- ريان، عادل (2010). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (20)، 49-79.
- شحاته، حسن (2003). تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع وتحديات المستقبل، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، عادل عايد. (2003). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التفسير المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.
- الشمري، محمد مبارك (2006). مدى تحقق الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية على مدارس البنين بمدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الصويان، بدر عبدالله (2013). واقع ومعوقات توظيف كتاب النشاط المصاحب لمقررات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة وتصور مقترح لتفعيله من وجهة نظر معلمي المادة ومشرفيها في منطقة القصيم، رسالة الماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.
- العاصمي، محمد (2001). عزوف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة المدرسية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ٢٦، العدد 1.
- النافع، عبد الله (2006). استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير (التعليم المعتمد على التفكير) ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية، الرياض ، ص 10.
- عبد المجيد، ممدوح محمد، محمد، أمال ربيع كامل (2002). فعالية أنشطة علمية استقصائية مقترحة مفتوحة النهاية في تنمية الدافع المعرفي العلمي وبعض عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن .
- عبيد، ولیم، وعفانه، عزو (2003). التفكير والمنهج المدرسي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عفانه، عزو، والولو فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عمايره، أحمد عبدالكريم (2005). أثر دورة التعلم وطرائق المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف العاشر في التربية الوطنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- العمری، خالد (2009). مدى استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للأنشطة اللاصفية والعوامل المؤثرة في تنفيذها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (7)، العدد (1).

- العمرى، عائشة، السعيد، غزيل (2010). تقويم واقع الأنشطة الطلابية (الصفية/ اللاصفية) وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم، دراسة ميدانية، جامعة طيبة.
- العنزي، منى علي (2012). فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الحديث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العواجي، علي سليمان إبراهيم (2014). درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المتضمنة في كتاب النشاط لمقرر الفقه المطور للصف الثاني متوسط في مدارس محافظة الرس، رسالة الماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، فريد علي (2009). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 1.
- الغبوي، طلال عبدالهادي (2005). تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفاضل، محمود (١٤٢٦). طرق تدريس اللغة الإنجليزية من منظور تربوي حديث، الأردن: دار الفكر.
- قطامي، يوسف، ونايفة (2002). إدارة الصفوف، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- القطراوي، عبدالعزيز (2010). أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات على التحصيل على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملية في العلوم لدى الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- كشكو، عماد جميل حمدان (2005). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملية في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية : غزة، فلسطين.
- مازن، حسام (2012). التفكير فوق المعرفي، السحاب للنشر والتوزيع.
- المالكي، عبد الرحمن عبدالله (1995). معوقات تنفيذ نشاط التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة للبنين بمنطقة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- المشهر اوي، بسام محمد (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- مصطفى، منال (2011). فاعلية برنامجين لتنمية التأمل الذاتي للتخطيط التدريسي والبنائي في تحسين المرونة المعرفية وقيمة التفكير التأملية ومهارته والأداء التخطيطي التعليمي لدى الطالبات المعلمات، حوايات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، كلية الآداب، الحولية الثامنة. القاهرة.
- منصور، عطا ف (2013). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملية في مدارس محافظة جرش بالأردن، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 199، 79-105، مصر.
- نشواتي، عبدالمجيد (2003). علم النفس التربوي، ط3، عمان: دار الفرقان.

يوسف، ماهر اسماعيل. (1999). من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الشقري.

Başol, G. and Gencel, E (2013). Reflective thinking scale: a validity and reliability study. Educational Sciences Theory and Practice, 13 (2), 941-946.

Brophy, J.e (1983). Classroom Organization and Management Elementary. school journal 83,4 p p. 265 -286.

Canning, N. and Reed, M (2010). Reflective practice in the Early years, First edition, U. S. A: SAGE publication.

Chang, June (2002). "Student Involvement in the Community College: A Look at the Diversity and Value of Student Activities and Programs". ERIC.

Kovalik, S& Olsen K. (2010). Kids eyes view of science: A conceptualized approach to science, J6 first edition, U.S.A: sage.

Lim. Y & Angelique. L (2011). A comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem Based Learning Environment. U.K, Oxford University Press.

Lyons, N (2010) . Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A: Springer.

Moseley, D : Baumfield , V ,Elliott , J , Gregson , M . , Higgins , S . , Miller , J . & Newton , D (2005). Frameworks for thinking, fifth edition, U . K : Cambridge University press .

Phan, H (2008). Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations, Educational Psychology, 29(3): 297 313.

Prabhakar, J. & Hudson, J.A (2014). The development of future thinking: Young children's ability to construct event sequences to achieve future goals. Journal of Experimental Child Psychology, 127, 95-109.

Von Aufschnaiter. Claudia; von Aufschnaiter, Stefan (2007). University Students' Activities, Thinking and Learning during Laboratory Work". European Journal of Physics, vol . (28).