



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

درجة إدراك معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط
التفكير في مديرية تربية شمال الخليل

أسماء داود اسحق حراشنة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1442 هـ / 2021 م

درجة إدراك معلّمي التّربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة العليا لأنماط
التفكير في مديريّة تربية شمال الخليل

إعداد:

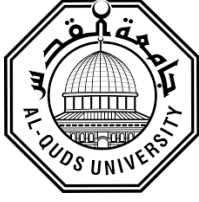
أسماء داود اسحق حراشّة

بكالوريوس أساليب تدريس التّربية الإسلاميّة من جامعة الخليل/ فلسطين

إشراف الدكتور: إبراهيم محمّد عرمان

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس
/عمادة الدّراسات العليا/ كليّة العلوم التّربويّة /جامعة القدس

1442 هـ / 2021 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

درجة إدراك معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية
شمال الخليل

اسم الطالبة: أسماء داود اسحق حراشنة

الرقم الجامعي: 21811822

المشرف: د. إبراهيم محمد عمران

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 6 / 1 / 2021 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتوقيعهم:

التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدكتور إبراهيم محمد عمران

التوقيع:

2. ممتحناً داخلياً: الدكتور كامل هاشم

التوقيع:

3. ممتحناً خارجياً: الدكتورة ابتسام عرجان

القدس - فلسطين

1442 هـ / 2021 م

الإهداء

إلى من كلت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة ... إلى من علمني أنّ الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والإصرار والعزيمة... إلى من كان داعماً لي في كلّ الأمور... إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار...

إلى القلب الذي غمرني، ولا يزال يغمرنني بالحبّ والحنان... إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر، وحبها من العطاء....

إلى الشمعتين اللتين تضيئان لي الطريق، إلى من رضاها من رضى الرحمن، إلى من يعجز القلم عن ذكر فضلها واللسان... (أبي وأمّي) أطل الله عمرهما، وألبسهما ثوب الصّحة والعافية ومتّعني ببرّهما وردّ جميلهما.

إلى الأمل المشرق في حياتي إلى من أرى المستقبل فيهم، إلى من هم نور دربي إخواني (اسحق، و محمد و يوسف) وأخواتي (توأمي الغالي إسرائ، وأميرة ، ووصال ،وسنال) وزوجة أخي الغالي (مرح) أدامكم الله سنّدا دائماً.

إلى من تسعد عيناى برؤياه... ويطرب قلبي بنجواه زوجي الغالي...

إلى من كان له سبباً بوصولي إلى هذه المرحلة بدعوة أو بسمّة أو مساعدة... عائلتي الثّانية وإلى من ضاقت السّطور بذكرهم فوسعهم قلبي بيت جدّي... وصدّيقاتي وأخصّ بالذكّر (عائشة وماسة)

إلى شموع المعرفة أساتذتي الأفاضل ...

إلى المعلّمين في كلّ مؤسسة تربويّة تعليميّة.

أحبّتي أهدي لكم رسالتي هذه.

إقرار:

أقرُّ أنا مُعدَّة الرِّسالة بأنَّها قُدِّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصَّة، باستثناء ما تمَّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَّ هذه الرِّسالة، أو أيَّ جزءٍ منها، لم يُقدِّم لنيل أيَّة درجة عُليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

اسماء داود

التوقيع:

الاسم: أسماء داود اسحق حراشنة

التاريخ: 6 / 1 / 2021 م

الشكر والتقدير

إن خير ما أستهلّ به حمد المولى عزّ وجلّ، فالحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيّدنا محمّد عليه أفضل الصلاة وأتمّ التسليم، وعلى آله وصحبه أجمعين، فإنّه لا يسعني بعد أن أكرمني الله بإتمام هذه الرسالة إلا أن أتوجّه بجزيل الشكر والامتنان للذين جادوا بأوقاتهم وخبراتهم ونصائحهم وتوجيهاتهم في سبيل إنجاز هذه الدراسة.

كما أتوجّه بالشكر إلى من كلماتي وقفت تجاه فضله وعونه، إلى من سار معي خطوة بخطوة أرشدني ونصحتني أباً ومعلماً دون كلل أو تعب أو ملل.

شكراً لك ناصحي ومشرفي الدكتور إبراهيم محمد عمران.

كما أتوجّه بالشكر وعظيم الامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور كامل هاشم والدكتورة ابتسام عرجان شكراً لكم على دوركم في إغناء هذه الدراسة وإخراجها بأفضل صورة وحال.

كما أتقدّم بجزيل العرفان والتقدير للسادة محكمي أداة الدراسة لما بذلوه من جهد ووقت، ولما أعطوني من فكرهم، وشاركوني برأيهم ونصحهم الدكتور محمّد عبد الفتاح شاهين من جامعة القدس المفتوحة، والأستاذة القديرة التي تتلمذت على يديها شروق شريف حسان من جامعة الخليل فجزاكم الله عني خير الجزاء.

وأخيراً، أتوجّه بالشكر والتقدير لوالديّ الكريمين وإخوتي وزوجي وعائليّ الثانية، وبيت جدّي على رعايتهم لي ومساندتهم طوال فترة الدراسة، الشكر كلّ الشكر لكلّ من ساعدني وقدم لي يد العون للوصول إلى ما وصلت إليه فجزاكم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

أسماء داود اسحق حراشنة

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف على درجة إدراك معلّمي التربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة العليا لأنماط التفكير في مديريّة تربية شمال الخليل. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (100) معلّماً ومعلّمة من معلمي التربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة العليا في مديريّة تربية شمال الخليل.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. كما وقامت بإعداد استبانة لقياس أنماط التفكير لدى معلمي التربية الإسلاميّة. وقامت بحساب المتوسطّات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واستخدام اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة ومعادلة الثّبات كرونباخ ألفا.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة إدراك معلمي التربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة العليا لأنماط التفكير كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطّات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلاميّة في المرحلة الأساسيّة العليا لأنماط التفكير في مديريّة تربية شمال الخليل تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصّص. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين أنماط التفكير المختلفة وبعض المتغيرات واستخدام أدوات قياس أخرى تدعم الدراسة بنتائج أدق.

Islamic religion teachers perceptions degree at high basic stage toward thought patterns at North Directorate of education

Prepared by: Asma. D. I. Harahsha

Supervised by: Ibrahim. M. Arman

Abstract

This study aimed to determine islamic religion teachers perceptions degree at high basic stage toward thought patterns at North Directorate of education.

The study sample consists of 100 male and female Islamic religion teachers'. The sample was selected randomly, and all of them were work at North Directorate of education.

The researcher used the descriptive method. The researcher also prepared a questionnaire to measure the thought pattern of Islamic religion teachers'.

The researcher used means and standard deviations, Independent t- test, One-way ANOVA, Pearson's correlation coefficient, and the Cronbach Alpha reliability equation.

The results showed a high degree of thought pattern of Islamic religion teachers', and there is no differences related neither to gender, academic specialization, experience, and qualification.

In the light of the results of the study, the researcher recommended conducting more studies on the relationship between different thought patterns and some variables and using other measurement instruments to support the study with more accurate results.

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة:

جعل الله تعالى الإنسان خليفة في الأرض وميّزه بالعقل على بقية المخلوقات، وجعل عقله مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية، وحثه على النظر في ملكوته بالتفكير وإعمال العقل والتدبر، من ذلك قوله تعالى: (وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) (سورة الرعد رقم 3/13)

وقد سبق الاهتمام والعناية بالتفكير منذ بزوغ الدعوة الإسلامية، فكان للمنهج الإسلامي دور في حث الإنسان على التفكير، فهو أحد الطرق الدالة على وجود الخالق وعظمته، وبه يصل إلى أسرار الكون، ومكوناته، وبرزت الدعوة إليه في العديد من آيات القرآن الكريم، فيعد التفكير مصدرًا لتزويد الأفراد بمجموعة من الاستراتيجيات يستطيعون من خلالها التفاعل والتعامل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل.

ومن أهم أهداف التربية الحديثة بناء شخصية متوازنة متكاملة تمكن الفرد من المشاركة الفاعلة في جميع مجالات الحياة، والعمل على مواجهة جميع مشكلات الحياة وإيجاد بدائل مناسبة لها، فتطور أي أمة من الأمم مرتبط بشكل مباشر بتنمية أنماط ومهارات التفكير عند أفرادها.

ومن أهم عوامل نجاح التفكير وجود معلم فعال مدرك وممارس لأنماط ومهارات التفكير داخل الغرفة الصفية في عملية التدريس، إذ ينبغي عليه الابتعاد عن طرق وأساليب التدريس التقليدية بما فيها

التلقين التي تزود الطلبة بالمعلومات دون تنمية تفكيرهم، واعتماد الطرق والاستراتيجيات التعليمية الحديثة، التي تشجعهم على التعلم النشط وممارسة العمليات العقلية العليا (الكناني، 2005).

وبما أن العالم اليوم يتطلب معلمًا للتربية الإسلامية كفاءً وقادرًا على مواجهة التحديات التي تواجهه، لذا عليه التحلي بعبء خصال يتصف بها كأن يتسم بالدهاء والحنكة، وأن يكون هادئًا غير منفعل، وقادرًا على عرض المعلومة للطلبة بكل ثقة، متمكن في تخصصه، ويظهر اهتمامًا بطلبته فيعاملهم معاملة إنسانية قائمة على الاحترام والتواضع، كما عليه أن يكون واعيًا لنفسية الطلبة الذين يدرسه حتى يعاملهم على قدر عقولهم واستعدادهم النفسي وبناء على الفروقات الفردية بينهم، وأن يكون على دراية بالمؤثرات والاتجاهات العالمية وما تتركه في نفوس الطلبة من أثر على معتقداتهم وأساليب تفكيرهم (العمرى، 2010).

وفي ظل التطورات والتغيرات التي تحدث كل يوم، وتتماشى مع التطور العلمي السريع فقد أصبحت الحاجة ملحة للخروج من نمط التفكير التقليدي، لذا اهتم الكثير من التربويين بتعليم مهارات التفكير بطريقة مباشرة أو بطريقة ضمنية، مثل: جوردون، وأزوبون، ودي بونو، وكان تركيزهم على تحفيز الإبداع وذلك لحل ومعالجة مشكلات الحياة الكثيرة والمتنوعة (جروان، 2002). وبالرغم من تطور أساليب التدريس الحديثة وطرائق التعليم إلا أن تدريس مادة التربية الإسلامية ما زال في كثير من الأحيان يعتمد على الأساليب التقليدية بما فيها أسلوب الحفظ والتلقين (خوالدة، 2003). فجاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل.

2.1 مشكلة الدراسة

تعد أنماط التفكير من المفاهيم الحديثة في مجال الدراسات التربوية، وعليه فالدراسات والأبحاث التربوية التي تناولت هذه الأنماط قليلة في المجتمع الفلسطيني، فأغلبها تناولت نوع من هذه الأنماط دون غيره بما عزز الحاجة إلى هذه الدراسة؛ لندرة الدراسات السابقة التي تناولت هذه الأنماط مجتمعة في حدود علم الباحثة، تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة معرفة درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل، وعلاقتها بمتغيراتهم الشخصية المتعددة بالجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، فنمط التفكير يعطي مؤشراً حقيقياً عن المعلم والكيفية التي يستقبل بها الخبرات وينظمها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها وفق طريقته في التعبير، إما بوسيلة حسية أو صور ذهنية أو باستخدام ألفاظ مجردة .

3.1 أهداف الدراسة

التعرف إلى درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل.

وكذلك التعرف إلى ما إذا كان هناك فروق في درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل، تبعاً لمتغيرات كل من: (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص).

4.1 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعًا لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص؟

5.1 فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعًا لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعًا لمتغير الخبرة.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

6.1 أهمية الدراسة

يعتقد أن الدراسة الحالية ستكون من أوائل الدراسات (في حدود علم الباحثة) التي تناولت موضوع أنماط التفكير (الإبداعي والناقد والتأملي) لدى معلمي الوتكن أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية: قامت الباحثة بإعداد إطار نظري يتضمن أنماط التفكير (الإبداعي، والناقد، والتأملي). مما سيساهم في توفير مادة نظرية تضم هذه الأنماط.

الأهمية التطبيقية: قد تفيد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم بعقد ورشات عمل للمعلمين لزيادة إدراكهم نحو أنماط التفكير والتأكيد على ضرورة تأمل ممارساتهم التدريسية من أجل نجاح العملية التعليمية.

الأهمية البحثية: فقد تفتح الدراسة آفاقاً لباحثين آخرين، تتناول أنماط أخرى لم تتطرق إليها الباحثة في هذه الدراسة.

7.1 حدود الدراسة

تشتمل الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: الكشف عن درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل.

الحدود البشرية: معلمي المرحلة الأساسية العليا في تربية شمال الخليل.

الحدود المكانية: المدارس التي تتضمن المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية شمال الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021.

8.1 مصطلحات الدراسة

تعريف الإدراك

الإدراك اصطلاحًا: "مجموعة الاستجابات الكلية للمنبهات الحسية الصادرة عن المثيرات الخارجية المختلفة، والتي يستقبلها الفرد عن طريق الأعصاب الحسية الموجودة في الأعضاء الحسية." (العبادي، 2020، ص40)

وتعرفة الباحثة إجرائيًا: مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا حول أنماط التفكير وتقاس بالاستبانة التي أعدتها الباحثة لذلك.

معلمي التربية الإسلامية: هم الأشخاص المؤهلون أكاديميًا في كليات التربية أو كليات الشريعة وتم تعيينهم في وزارة التربية؛ لتدريس مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا.

المرحلة الأساسية العليا: وهي مرحلة تعليمية تبدأ من الصف الخامس الأساسي وتمتد إلى الصف العاشر الأساسي. (وزارة التربية والتعليم)

أنماط التفكير: مجموعة من الطرق الفكرية التي اعتاد المعلم التعامل بها مع المعلومات المتاحة لديهم خلال ما يواجههم من مشكلات ومواقف.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة التي تناولت عدة أنماط للتفكير تمثلت في: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي.

1.2 الإطار النظري

إن التفكير لا يأتي بدون مقدمات، فعلى أن ندرك أن التفكير ينمي ويعلم، وعليه يجب رعاية الفرد المتعلم واكسابه المعرفة والمهارات والمعلومات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل مع ذاته، وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أبعده وأعمق، مستخدماً خبراته ومهاراته مولداً منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة، فيعد التفكير الأداة التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، فمن خلال التفكير تتكون معتقدات الفرد، وميوله ونظراته لما حوله.

فقد تباينت وجهات نظر العلماء حول التعريف العام للتفكير، فمنهم من يعرفه على أنه: عملية معرفية داخلية، ومنهم من يرى فيه عملية سلوكية خارجية، ومن بين تلك التعريفات:

وعرفه زيتون (4,2003) بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق".

وعرّفه (سعادة، 2003، 40) على أنه "عبارة عن عملية عقلية تتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر العوامل والاستعدادات."

ويشير جروان (2009) أنّ هناك حاجة للتفريق بين كل من التفكير ومهارات التفكير، فالتفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار والحكم عليها، فهي تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة والاحتضان والحدس، ومن خلالها تكتسب الخبرة معنى، أما مهارات التفكير فهي عبارة عن عمليات محددة تمارس وتستخدم عن قصد في معالجة المعلومات كمهارة تحديد المشكلة، وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم قوة الدليل أو الادعاء.

وقد أبرز العديد من المهتمين بأنماط ومهارات التفكير عددًا من المبررات وراء تعلم المتعلمين لها ومن أبرزها: تنشئة مواطن يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئة مواطنين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والوجدانية والروحية، وتنمية قدرة الأفراد على التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات، ومساعدتهم على الفهم الأعمق والأفضل للأمور اللغوية والحياتية، فتنبع أهميتها بالنسبة للمعلمين في مساعدتهم في الإلمام بمختلف أنماط التعلم ومراعاة ذلك في العملية التعليمية، وزيادة الدافعية والنشاط والحيوية لديهم، والتخفيف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية، ورفع ثقتهم ومعنوياتهم بأنفسهم (سعادة، 2003).

ويعتبر إتقان مهارات التفكير مطلب تربوي لجميع المواد الدراسية. فاكتساب مهارات التفكير تساعد المعلم والمتعلم على مواجهة المشكلات ومواكبة التغيرات، وهناك عدة أنماط من التفكير، منها:

1. **التفكير المعرفي:** حيث يتكون التفكير من وحدات معرفية والتي تتطور نتيجة لاحتكاك الفرد وتعامله مع البيئة المحيطة به.
2. **التفكير فوق المعرفي:** ويعتبر من أعلى مستويات التفكير، ومن أهم مكونات السلوك الذكي. ففيه يتم إدارة عملية التفكير بشكل جيد. فيقوم الفرد بالتخطيط والمراقبة والتقويم لما يقوم بالتفكير به.
3. **التفكير الإبداعي:** هو نشاط عقلي مركب يهدف إلى تكوين أفكار جديدة باستخدام التصور والتخيل. ويتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات.
4. **التفكير الاستدلالي:** وهو عملية عقلية يقوم بها الفرد للوصول إلى حلول مقترحة لمشكلة معينة فيتم من خلاله وصول الفرد إلى معلومات جديدة من معلومات متوفرة لديه.
5. **التفكير العلمي:** نشاط عقلي منظم، يعتمد على الحقائق، ويتميز بالدقة والموضوعية في ملاحظة الواقع، ويقوم على الدليل والبرهان. ويتم فيه دراسة الظواهر المختلفة باستخدام منهج معين.
6. **التفكير الانعكاسي (التأملي):** عملية تحليل الموقف الذي أمام الفرد إلى عناصر. ويعتبر شكل من أشكال الاستجابة الشخصية للخبرات والمواقف. وفيه يحلل الفرد ما قد قام به.
7. **التفكير المنطقي:** وهو عملية عقلية يحاول فيها الفرد بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء. وفيه يتم الوصول إلى أفضل الأجوبة للأسئلة التي يثيرها العقل.
8. **التفكير الناقد:** ويتم فيه إصدار الحكم على الأشياء، بناءً على معايير وقواعد معينة.
9. **التفكير الذكي:** وفيه يستخدم الفرد مجموعات من السلوك الذكي، مثل استخدام التفكير بمرونة وطلاقة، والتفكير في التفكير، وحب الاستطلاع والمغامرة لمواجهة المشكلات وحلها (رزوقي، وسهيل، 2018).

وترى الباحثة، أن لكل نوع من أنواع التفكير أهميته. فلا يمكننا القول بأن هذا النوع من التفكير أهم من نوعٍ آخر. والتفكير يساعد المعلم والمتعلم على معرفة أنفسهم. والمعلم المفكر ينشئ جيل مفكر. وعلى المعلم التفكير بما يقوم وسيقوم به، وكذلك مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير.

وتختلف مراحل التفكير من نمط إلى آخر، كما أن عمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ الفرد بأي عملية من عمليات التفكير، وينتقل من الأمام إلى الخلف وبحسب احتياجات الموقف مستخدماً آليات مختلفة، ولقد اجتهد العلماء في تحديد آليات واستراتيجيات كل نمط من أنماط التفكير التي تساعد في اكتساب المعلمين لهذه الأنماط (حسان، 2012).

2.1.2 النمط الأول: التفكير الإبداعي:

سيطر موضوع التفكير الإبداعي منذ الخمسينيات على اهتمام الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس، بحيث أصبح مجالاً مهماً من مجالات البحث العلمي في عدد كبير من الدول المتقدمة، وقد اقترن ذلك بمدى ارتباط التفكير الإبداعي بمتطلبات التقنيات العلمية المعاصرة، كما ظهر واضحاً أن التفكير التقليدي لم يعد قادراً على تلبية حاجات الفرد المعاصر الذي يواجه باستمرار تحديات تقنية عديدة، مما أدى إلى قيام التربويين وعلماء النفس بإعادة النظر في أنماط وأساليب التفكير التي يدرسون الطلاب عليها في المؤسسات التربوية المختلفة، والعمل على التعرف إلى جوانبها المختلفة وتقصي الظروف الملائمة لتطبيقها.

وتعدّ الحرّيّة النفسيّة من أهمّ أركان الإبداع، فلا بد أن يشعر المتعلم بالحرية والأمان حتى يقول ما يجول بخاطره دون أن يتعرّض لأي استهزاء أو نقد يفقده الثقة بالنفس، أو عدم قبول رأيه من الأساس، وبما أنّ التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي وغير مقبول في بداية الأمر، يحتاج من يحملها إلى الثقة

القوية بالنفس؛ لمواجهة مجتمع بأكمله، فإذا وجد المتعلم معلماً يتقبله ويتقبل أفكاره، فسوف تكون لديه الشجاعة في نشر أفكاره والعمل على تطبيقها (البدارين، 2017).

انطلاقاً من النظريات التي فسرت الإبداع والتفكير الإبداعي، وما كشفت عنه الدراسات والأبحاث حول أنماط التفكير، فقد تبلورت العديد من المفاهيم لتوضيح مفهوم الإبداع من منطلقات عدة، ففي الوقت الذي ينظر إليه بعضهم على أنه الاستعداد أو القدرة على إنتاج شيء جديد أو إيجاد حل جديد لمشكلة ما، يعتقد غيرهم أنه عبارة عن الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تؤدي إلى تحقيق إنتاج جديد أصيل وذي قيمة من جانب الفرد أو الجماعة، وأنه يمثل بصورة عامة عملية إيجاد حلول جديدة للأفكار والمناهج وطرق التدريس وحل المشكلات (سعادة وقطامي، 1996).

أما جروان (1999) فيعرفه على أنه نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، وعرفه كل من (الشريفة وبشارة، 2010) على أنه نمط من أنماط التفكير المتشعب الذي يتضمن تحليل الأفكار القديمة، وتوسيع المعرفة وتوليد أفكار جديدة، اعتماداً على التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التفكير الإبداعي من وجهة نظرها على أنه عبارة عن عملية عقلية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات التي يواجهها وتعرض له من أجل الوصول إلى فهم جديد، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويعد الاهتمام بالتفكير الإبداعي من الاتجاهات التربوية الأساسية وذلك بناء على ما أحرزه من نتائج، فالاهتمام بتوجيه التعليم نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي دفع العديد من الأنظمة التعليمية للتحرك بهذا الاتجاه، لتصبح مهارات التفكير الإبداعي جزءاً داعماً ومسانداً للمناهج، وجزءاً لا يتجزأ من المواد الدراسية (غازي وحاتم، 2016).

ويرى البلوشي (2010) أنه إذا تمكّن القائمون في التربية بشكل عام والمناهج بشكل خاص من إعداد مناهج تراعي قدرات التفكير بمختلف أنواعه ومن أهمها التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وإعداد معلم قادر على تنفيذ ما صمم في تلك المناهج، فإن النتيجة ستكون وجود مخرجات قادرة على التفكير وحل المشكلات، لا حافظة لمعلومات قد لا تدرك معناها، وغير قادرة على تطبيقها في مواقف حياتية مختلفة.

وقد مثل البرقعاوي(2014) التفكير الإبداعي بمحورين هما:

- المحور الخيالي الذي يمثل التدفق الحر للأفكار ونتاج الوظيفة اللاشعورية للشخصية المحددة من قبل الحالة الدافعية، فيطرح المبدع فرضيات كثيرة ومقارنة وتخيلات في الوصول إلى أهداف ليست واضحة أو مفهومه بشكل كامل.

- المحور الواقعي الذي يمثل التنظيم المتقن والسيطرة على البيانات والمعلومات وتوظيف المهارات بحكمة المنطق والمعايير العلمية والسببية.

يعتقد معظم المهتمين بالتفكير الإبداعي أن لهذا النمط من أنماط التفكير مجموعة من العناصر أو المهارات المتمثلة بما ذكره (سعادة، 2003):

1.الطلاقة: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل إنتاج فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أفكار جديدة

2.المرونة: وهي تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.

3.الأصالة: وهي المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة سابقاً؛ للحصول على أفكار ذكية وغير واضحة، ويمكن تعريفها بأنها المهارة التي تجعل الأفكار تتساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة ومتعدّدة في أسرع وقت.

4.التوضيح أو التفاصيل أو التوسع أو الإفاضة: وهي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تجميل الفكرة وتزنيها، أو العملية العقلية وزخرفتها لجعلها أكثر فائدة وجمالاً ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح.

فالتفكير الإبداعي ليس مرادفًا للتفكير المنتج بمعنى أنه يتضمن أكثر من مجرد الطلاقة والمرونة والأصالة وإعطاء التفاصيل، فقد توصل جيلفورد إلى هذه الحقيقة بإضافة عناصر أخرى مثل القدرة على تحسس المشكلات، والقدرة على إعادة تعريف المشكلة، والتحرر من الجمود الوظيفي من أجل الوصول إلى حلول فريدة (Guilford, 1981).

ويرى جروان (2002) أنه لا يحدث التفكير الإبداعي بمعزل عن عمليات التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي؛ وذلك لأن التفكير الإبداعي يتطلب سلسلة من عمليات التفكير التي تتضمن التخطيط والمراقبة والنقد والتقييم، فليس من الممكن الفصل بين التفكير الإبداعي وعمليات التفكير المعقدة.

ويتضح بذلك أن التفكير الإبداعي ضروري لكل أمة؛ لأنه سبب نهضتها في جميع المحاور، وعليها فالشعب الفلسطيني أحوج شعوب العالم إلى المبدعين والأفكار الإبداعية، نظرًا لظروفه التي عاشها على مدار أكثر من نصف قرن مشتمًا هنا وهناك، فلا يمكن التعامل مع تلك التحديات إلا من خلال التفكير الإبداعي والمبدعين والأفكار الإبداعية.

وذكر سعادة (2003) عدة صفات للشخص المبدع من أهمها:

1. الاستقلالية: بحيث لا يكون في الغالب تابعا للآخرين قولاً وعملاً، بل عليه أن يكون مستقلاً يشق طريقه في الحياة في مسار خاص به من حيث الفلسفة التي يؤمن بها، والأفكار التي يدافع عنها، وأنماط السلوك التي يترجمها ميدانياً.

2. الخيال الواسع: الذي يسعى من خلاله إلى البحث عن الإثارة والحلول غير المألوفة لدى الآخرين.

3. تحمل الغموض: فهو لا يستسلم للمشكلات أو المواقف الغامضة، بل يتمتع بقدرة عالية من الصبر والثبات من أجل الوصول إلى الحلول الأكثر دقة أو الأكثر ملاءمة لطبيعة المشكلة، وإمكانية تطبيقها على أرض الواقع.

4. حب الاستطلاع: حيث يميل إلى طرح الأسئلة والاستفسار عن الكثير من القضايا والظواهر؛ استزادة للمعرفة من أجل الاستفادة منها في مواجهة المشكلات ومواقف الحياة المختلفة.

5. الاتصاف بالعقل المفتوح: حيث يتقبل وجهات نظر الآخرين ويعمل على سماعها، والإلمام بها من أجل تحليلها ومعرفة ما إذا كنت تتماشى مع قضية بعينها أو مشكلة محددة.

6. القدرة على إدارة حلقات النقاش المختلفة التي تدور حول موضوعات مختلفة ومتنوعة.

7. ميله إلى تحدي المواقف الصعبة والأمور الغامضة وعدم الاستسلام لها، وذلك من أجل البحث عن الحلول المناسبة لها التي تفيد وتفيد الآخرين.

8. الاتصاف بالمرونة في المواقف المختلفة تمهيداً للخروج بأحسن الحلول وأفضل النتائج.

9. الاتصاف بالطلاقة اللفظية الكبيرة التي تساعده في الرد على الاستفسارات العديدة، ومحاولة إقناع الآخرين بوجهة نظره، والتصدي للقضايا المعقدة التي تتطلب طلاقة في الحديث عنها وتوضيحها.

فمن وجهة نظر الباحثة يعد التفكير الإبداعي من أكثر أنواع التفكير اتصلاً بالتربية الإسلامية، فهي تعد مادة الإبداع ومداره، فمعلم التربية الإسلامية له تأثير مباشر ومهم جدا للمتعلمين سواء تربويًا أو تعليميًا، فهو يمثل القدوة الحسنة لطلبته، فعليه يتطلب معلمًا قادرًا على مواجهة التحديات التي تواجه الإسلام والمسلمين، فلا بد أن يتصف المعلم بالدهاء والحنكة، وأن يكون مثقفًا متابعًا لآخر تطورات العلم والعمل على ربطها في المنهاج، وأن يكون مبدع ومحفز على الإبداع.

3.1.2 التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد أحد أهداف التربية العلمية التي يجب تنميتها لدى الطلبة طوال فترة دراستهم؛ وذلك حتى يتعودوا على النقد البناء والدقة والوضوح، فلا يتأثرون بالأقوال والآراء خاصة في هذا العصر الذي يعج بتيارات فكرية وثقافية متناقضة، لذلك يجب أن يتسلح الطلبة من خلال التربية العلمية بالتفكير العقلاني الناقد الذي يسهم في حماية عقولهم من التيارات الثقافية السلبية الضارة (عامر والمصري، 2017).

وعرفه إبراهيم (2006,73) بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتخيل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلا عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك اطار العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أو تأثير بالنواحي العاطفية والآراء التقليدية الشائعة".

وعلى الرغم من تعدد التعريفات للتفكير الناقد إلا أن حسان (2012) نظمتها في صيغتين هما:

1. توصف بالشخصية والذاتية: وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد، من حيث القدرة على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليها.

2. تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، إذا هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم، كما يمكن القول إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليتته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

ويكاد التربويون يجمعون على أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية، فهو يساعد على فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه محوّلًا عملية اكتساب المعرفة من عملية خاطئة إلى نشاط عقلي، و يساعد في التصدي للأفكار الهدامة والمثبّطة للنشاط العقلي، ويبعد عن الانقياد والعاطفة والتعصب، فلا بدّ من الموضوعيّة والمرونة في الفكر والفعل، كما يحثّ على التكيف مع التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم من حولنا، فهو يساهم على اتخاذ القرارات المناسبة التي تلبّي الحاجات الشخصية والاجتماعية، ويمكن من اكتساب الأساليب المنطقية والإبداعية في حل المشكلات (عامر و المصري، 2017).

ولقد أولت التربية الإسلامية لمعلميها العناية الخاصة والمكانة الرفيعة، انطلاقًا من روح المنهج الذي يدرسونه، وشرف العلم الذي يحملونه فعليهم أن يمتازوا بالالتزام الديني والخلقي، بالإضافة إلى الإخلاص والفتنة والذكاء، والابداع في التفكير والقدرة على طرح المشكلات ومناقشتها، حتى يتمكنوا من إنتاج جيل مفكر ناقد مبدع، لديه القدرة على التقصي وارتياح المجهول بحثًا عن المعرفة النافعة، وتوظيفها في مواجهة تحديات العصر ومشكلاته (الخالدي وآخرون، 2011).

وتبرز أهمية التفكير الناقد في عصرنا الحالي الذي تضاعفت فيه المعرفة وتباينت فيه الآراء وتتفد الدعاية بما تحمله من مختلف الأفكار والثقافات بوسائلها المختلفة إلى عقول الأفراد وقلوبهم بل أصبحت الأفكار المؤيدة والمناوئة مادة للحرب الإعلامية التي تستخدمها الدول لهدم الاستقرار الفكري وزعزعته، وذلك بمزج الحقائق بالآراء وخط الأفكار الصحيحة بغيرها وإثارة الاختلافات الفكرية في الدين والسياسة، وفي إطار هذه الحياة ينبغي مراقبة الأبناء وتحصينهم من آفة هذه التيارات، وحمايتهم من هذه الدعاية، وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد لما يشاهدوا وقرأوا ويسمعوا فيما يطرح أمامهم عبر وسائل الإعلام. (عامر والمصري، 2017).

وترى الباحثة أن التفكير الناقد هو المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجه الفرد، إذ يساعد على التنبؤ بالنتائج الممكنة، وقيم الآراء بكل حياديته وموضوعية بعيدة عند التحيز والذاتية، ويتعامل مع المشكلات بطرق عقلية واعية مدركة لطبيعتها ومضمونها بعيداً عن العاطفة، ويساعد على التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق المعلومة ومصداقية المصادر التي صدرت منها.

وأشار سعادة (2003) إلى أن للتفكير الناقد مجموعة من الخصائص تمثلت بما يلي:

1. توفر القابليات أو العادات العقلية المهمة: مثل التشكك والعقل المتفتح، وتقدير الدليل، والاهتمام بكل من الدقة والوضوح، والنظر من مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.

2. توفر المعايير أو المحكات المناسبة: فمن أجل التفكير بطريقة ناقدة صحيحة، لا بد من تطبيق المحكات والمعايير الملائمة، فهناك جدال حول أن كل مادة دراسية تحتاج إلى معايير خاصة بها فإن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع هذه المواد.

3. توفر نوع من المجادلة: فهي تتمثل في مقترح أو عبارة مدعومة بدليل فالتفكير الناقد يتضمن تحديد المبادلات والعمل على تقييمها وتطويرها.

4. الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج: فمن الضروري توفر المقدر على استنباط أو استنتاج الأحكام أو القواعد النهائية من واحدة وأكثر من المسلمات، من أجل الوصول إلى ذلك فيتطلب فحص العلاقات المنطقية من البيانات والمعلومات الموجودة.

5. الاهتمام بوجهات النظر الأخرى: فالمفكر الناقد ينظر إلى القضية أو المشكلة من عدة زوايا، واضعا في الحسبان أنه إذا كانت لديه وجه نظر في هذا الموضوع فإنّ للآخرين وجهات نظر أخرى، فيجب عليه الاستماع لها من أجل الوصول إلى القرار الأكثر صوابا ودقة.

6. توفر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات: فيتم فيه العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي تتمثل في طرح الأسئلة للوصول إلى الأحكام وتحديد الافتراضات.

وأشار عامر والمصري (2017) أن التفكير الناقد يتكون من ست خطوات:

1. الدافعية: تعتبر القوة الدافعة لعمليات الفرد المعرفية لها أهمية بالنسبة لنوعية التفكير الناقد فالعوامل الدافعية تؤثر بصفة أساسية على جذب الانتباه، كما تحدد درجة حساسية الفرد لتناقض الأحداث الخارجية مع النظرية الشخصية فمن هذه العوامل: التوجهات، وإظهار حب الاستطلاع، وتعريف الطاقة، وتوازن المشاعر، والأخذ بالمخاطر.

2. البحث عن المعلومات: عندما يشعر الفرد بالتناقض بين الحدث وبين النظرية الشخصية يبدأ الفرد في البحث عن مزيد من المعلومات لمساعدته في حل التناقض ويتطلب ذلك عدد من الأنشطة منها الانتباه، ومعرفة المفاهيم وتحديد التناقض، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المصادر واستخدامه.

3. ربط المعلومات: وهي توظيف المعلومات المحددة بعد الحصول على كم كاف منها وتتضمن ما يلي عمل الصلات، وتحديد النماذج، والتفكير التقاربي، والاستدلال المنطقي، وطرح الأسئلة، وتطبيق المعرفة، والتفكير التباعدي.

4. التقويم: تتخذ عملية التقويم لدى الفرد ثلاث مسارات.

- الحل الموقف للتناقض.

- تقويم النتائج.

- تقويم العملية.

5. التعبير: وتتسم هذه الخطوة فإن حل التناقض يكون بصفة مؤقتة أو مبدئية معرضًا للتغذية الراجعة التي تتم لدى الفرد في تعامله مع التناقض ومع هذه المعلومات المتاحة ومن بعدها يعلن الفرد عن قابلية هذا الحل للمراجعة والنقد وعن استعداده لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة والرؤى البديلة.

6. التكامل: ويقصد بها تكامل النظرية الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء والمعتقدات والوقائع التي تحدث في نهاية النشاط.

ومن أبرز معايير التفكير الناقد كما أشار إليه (جروان، 1999) كما يأتي:

1. الوضوح: بمعنى أن تكون العبارة واضحة وقابلة للفهم.

2. الصحة: وهي أن تكون العبارة صحيحة وموثقة.

3. **الدقة:** ويقصد بالدقة في التفكير استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

4. **الربط:** ويقصد بالربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

5. **العمق:** تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

6. **الاتساع:** يوصف التفكير الناقد بالشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

7. **المنطق:** وهو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح.

فمن وجهة الباحثة ترى أنه من الضروري في ظل تعدد وسائل نشر المعلومة وما يترتب عليها من تباين الآراء ومزجها بالحقائق، وخطط الأفكار الصحيحة بغيرها، وإثارة الاختلافات الفكرية والثقافية أن يكون لمعلم التربية الإسلامية دور في غرس نتائج التفكير الناقد المتمثلة في دحض الادعاءات والتمييز بين الحقائق والآراء وبناء الشخصية الناقدة المتميزة من خلال تنمية قدرات الطلبة الفكرية للتمييز بين الأفكار المطروحة عليهم، وحمايتهم مما يبيث لهم في وسائل التواصل وصقل شخصياتهم لنقد ما هو صالح ومفيد وغربلته من الأفكار الخاطئة التي من شأنها السيطرة على عقولهم وزعزعة تفكيرهم.

4.1.2 التفكير التأملي

على الرغم من أن الدعوة إلى التأمل والتفكير التأملي في المجال التربوي وليدة القرن الحادي والعشرين، إلا أنها دعوة قديمة تبنتها كل الديانات السماوية فجاءت جملة وتفصيلاً في القرآن الكريم، فمعظم الآيات فيه تتحدث عن ضرورة إمعان الفكر والعقل، وإحكام التدبر، وبالمناظر الإسلامي تعد ممارسة التأمل والتفكير التأملي للمعلم ضرورة إيمانية يفرضها الضمير الأخلاقي للمهنة الأستاذ (2011).

فيعد التفكير التأملي نمطا من أنماط التفكير القصدي أو العلمي الذي يشير إلى التفكير المنظم والمخطط له يضع فيه الفرد لنفسه مخططا ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة ويحتاج إلى كفاءة تتمثل في الفهم واستيعاب الخبرات المتعلمة وتخزينها في ذاكرة طويلة المدى، ويرى ديوي أنّ التفكير التأملي يتطلب وجود معتقد أو شكل من أشكال المعرفة تواجه بنظرة إيجابية وثابته وحذره من قبل الفرد اعتماد على معايير تدعم هذا المعتقد أو المعرفة أو النتيجة المترتبة عليها (عامر والمصري، 2017).

ويعرفه أبو نحل (2010) بأنه عملية عقلية يتم فيها نظر وتدبر وتبصر واعتبار وتوليد واستقصاء، تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها للوصول إلى الحل السليم.

ويعتبر التفكير التأملي أحد أنماط التفكير، التي تجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار الملائم، فهذا النمط من التفكير يعتمد على كيفية حل المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، فالإنسان الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل

الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة النظر وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها (أبو بشير، 2012).

إن دراسة التفكير التأملي بوصفه نمطا من أنماط التفكير وسمة من السمات الأساسية والأصيلة لشخصية الطلبة تساعد في إدراك مفاهيمهم الخاصة، وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم، وأساليبهم في حل المشكلات فقد بات من الضروري إبراز التحدي لتلك المواقف والأساليب، بطرق ونماذج مطورة من أنماط فكرية عميقة وتحليلية، حيث تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة، وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة متأملة، قائمة على نبد الأحكام المسبقة، والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة. فقد وضع العالم بياجيه تطبيقا لمفاهيم النظرية التي تفيد بأن معظم الأشخاص يستطيعون في سن السادسة عشرة أن يتعلموا وفقا لمستويات معقولة من التجريد والتصور، وقادرين على التأمل في التصور الإدراكي للأشياء (بركات، 2005)

ويشير عامر والمصري (2017) أنّ التفكير التأملي يشمل على أربع مهارات رئيسية:

1. الانفتاح الذهني:

والمتمثلة في الاحتمالات البديلة وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات.

2. الإخلاص:

أي توفر التسامح والفضول والحماس والمشاركة الفاعلة الجديّة ويشارك إليها بالعقلانية المنفردة.

3. التوجيه الذاتي:

والمتمثل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية وعدم الخوف والقلق حول الذات.

4. المسؤولية الفكرية:

وتتمثل في التفكير الحذر المتيقظ بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها والاستعداد للشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه (عامر والمصري، 2017)

ومن وجهة نظر الباحثة فيعتبر التأمل والتفكير التأملي ذا أهمية بالنسبة للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الإسلامية بشكل خاص، ذلك أنه يساعدهم على ممارسة مهنية واعية، ويكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، بحيث يعمل على تطويره وتغييره وتحسينه من خلال استخدام أدوات الفكر المتعددة، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، الأمر الذي يشجعه على اتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في تحسين هذا الأداء وتدفعه دائماً نحو التعلم والتقدم جنباً إلى جنب مع طلبته.

2.2 الدراسات السابقة

في هذا الجزء من الفصل عرضاً لمجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل. تناولت ثلاثة أنماط الإبداعي والناقد والتأملي.

هدفت دراسة البدارين (2017) إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي في التدريس في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة وقامت الباحثة ببناء أداتين استبانة لقياس مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي و استبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي في التدريس

وتم تطبيقها على عينة طبقية عنقودية مكونة من (84) معلم ومعلمة في مدينة الخليل، وأظهرت النتائج أن مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي جاء بدرجة كبيرة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي في التدريس جاء بدرجة كبيرة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي لدى طلابهم تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة **غازي و حاتم (2016)** إلى الكشف عن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في إربد، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي ، حيث قاما بتطوير استبانة تضمنت خمسة مجالات رئيسية مكونة من مهارات التفكير الإبداعي ، وتكونت عينة الدراسة من (135) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية ، حيث أظهرت النتائج أن دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر جاءت بدرجة متوسطة لثلاث مهارات (المرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات) وبدرجة مرتفعة لمهارتي (الطلاقة، والإفاضة) كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغيري (الجنس، والمؤهل العلمي) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية جاءت لمتغير الخبرة.

وهدف دراسة **الفقيه والكيلاني (2013)** إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، وعلاقتها بمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية ، تكونت عينة الدراسة من 35 معلم ومعلمة في مديرية تربية لواء ماركا في محافظة عمان العاصمة ، تم استخدام بطاقة ملاحظة مكونة من (37) فقرة وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد كانت بدرجة عالية وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق داله

إحصائيا في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية .

وهدفت دراسة أبو بشير (2012) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من 104 طلاب وطالبات من مدرسة رودلف فالتر الأساسية للبنين والبنات قامت الباحثة بإعداد أدوات مثل اختبار و قائمة مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع واختبار التفكير التأملي وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة بربخ (2012) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، والتعرف على دلالة الفروق بين تقديراتهم لممارسة أساليب التفكير الإبداعي ، والتي تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة ، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكون عينة الدراسة من 100 معلم ومعلمة التربية الإسلامية تم اختيارهم بطريقة عشوائية و100 طالب وطالبة تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة ، واستخدم الباحث استبانة للتعرف على مدى ممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدى المعلمين واستبانة موجه للطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات والدرجة الكلية

لتقديرات أفراد عينة الدراسة المعلمين في دور معلمي التربية الإسلامية في ممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة لمتغير لنوع لصالح الإناث ما عدا التعبير عن الرأي غير دالة إحصائياً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب ممارسة التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة.

هدفت دراسة **حسان (2012)** إلى تعرف أنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (439) طالبا وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعتي الخليل وبيت لحم، وعمدت الباحثة في هذه الدراسة إلى تطوير مقاييس التفكير بأنماطه (الناقد، والإبداعي، والتأملي) كما أعدت أسئلة مقابلة توزعت على ثلاثة مجالات تمثل أنماط التفكير، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى طلبة الجامعات الفلسطينية هو التفكير التأملي، كما أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس، وفيما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستويات أنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجامعة وكانت هذه الفروق تعزى لصالح طلبة جامعة الخليل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات أنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير التخصص.

هدفت دراسة **الأستاذ (2011)** إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت 108 من المعلمين والمعلمات، واستخدم الباحث

اختبار قياس مستوى التفكير التأملي، وظهرت النتائج أن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التربوية التي يوجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي، وأنه لا توجد فروق داله إحصائيا في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها. بينما توجد فروق داله إحصائيا في مستوى القدرة على التفكير التأملي في عض المشكلات يرجع إلى متغير الخبرة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وهدف دراسة الخالدي وآخرون (2011) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مرحلة التعليم الثانوي بمهارات التفكير العليا (الناقد والابداعي) وبلغت عينة الدراسة من 345 طالبا و417 طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مديرية تربية لواء الرصيفة، استخدم الباحثون أداة اشتملت على 17 مظهرا سلوكيا من مظاهر التفكير الناقد و18 مظهرا من التفكير الإبداعي وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لصالح الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات التفكير الناقد لصالح الطلبة الذكور.

وهدف دراسة البلوشي (2010) إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لطلبة الصفوف (8-10) أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، وبيان أثر متغير كل من النوع، والخبرة، ونوع المهارة على درجة الممارسة، واستخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة على عينة دراسة بلغت (40) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أن درجة ممارسة معلمي

التربية الإسلامية ومعلماتها أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي كانت بدرجة متوسطة، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها مهارات تنمية التفكير الإبداعي لصالح الإناث.

هدفت دراسة (Phan,2009) إلى فحص العلاقة السببية بين مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين وأساليب التعلم لديهم ومعتقدات فاعلية الذات، والأداء الأكاديمي، طبقت أدوات الدراسة على عينة مؤلفة من (241) طالبًا وطالبة في تخصص علم النفس التربوي في إحدى جامعات أيرلندا وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي قد جاء في الترتيب الأول من حيث حصوله على أعلى المتوسطات الحسابية، يليه مستوى الفهم ثم التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى الاعتيادي، وقد ارتبطت فاعلية الذات بعلاقة دالة موجبة مع جميع مستويات التأمل باستثناء مستوى التأمل الناقد، بينما وجدت علاقة سالبة دالة بين مستوى الفهم والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة الشكعة (2007) إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالباً وطالبة واستخدم الباحث مقياس ايزنك وولسن الذي اشتمل على 30 فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير كان جيداً وبلغ المتوسط الحسابي (21،23) كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير بينما لم يتبين وجود فروق داله إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات (Leung and Kember, 2003) وهدفت دراسة ليونج وكمبر) التعلم، ومستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين، حيث طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (402) طالبًا وطالبة من الطلبة الملتحقين بكلية العلوم الصحية في إحدى جامعات هونج كونج، حيث أظهرت متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول يليه مستوى التأمل، ومن ثم مستوى التأمل الناقد وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى العمل الاعتيادي واستراتيجيات التعلم السطحي، ووجود علاقة بين مستويات الفهم والتأمل، والتأمل الناقد وبين استراتيجيات التعلم المتعمقة.

هدفت دراسة سعادة وقطامي (1996) لبحث علاقة متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، بدرجات التفكير الإبداعي عند عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (883) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحثان استبانة لقياس التفكير الإبداعي وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الكلية والجنس من جهة ومتغيري المستوى الدراسي والكلية من جهة ثانية.

1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة تبين للباحثة بأن هناك دراسات تناولت التفكير الإبداعي ودراسات تناولت التفكير الناقد ودراسات تناولت التفكير التأملي على حدٍ ودراسات تناولت أنماط التفكير مجتمعة بحيث تباينت هذه الدراسات في الأهداف والعينة والأداة المستخدمة، فهناك دراسات هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل للمبادئ الديمقراطية في

التدريس الصفّي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي في التدريس مثل دراسة البدارين (2017). وهناك دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي فقد استخدمت بطاقة ملاحظة مثل دراسة البلوشي (2010) ودراسة بربخ (2012). ودراسات هدفت للتعرف على أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة مثل دراسة حسان (2012). ودراسات هدفت للتعرف على مستوى القدرة على التفكير التأملي مثل دراسة الأستاذ (2011) ودراسة الشكعة (2007)، وهناك دراسات هدفت للكشف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير الناقد مثل دراسة الفقيه وكلاني (2013). وهناك دراسات بحثت في بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستويات التفكير التأملي كدراسة ليونج وكمبر (2003) ودراسة فان (2009)

أما الدراسة الحالية فقد التقت مع هذه الدراسات في أنها تناولت أنماط التفكير (الإبداعي والناقد والتأملي).

وزيادة على ذلك فإن الباحثة قد أفادت من الدراسات السابقة بالاطلاع على المنهجية المتبعة فيها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والأدوات المستخدمة فيها وذلك من خلال الوقوف على إجراءاتها، وطرائق تطبيقها، للاسترشاد بها.

الطريقة والإجراءات

المقدمة

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً طريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، وإجراءات الدراسة، والتحليل الإحصائي.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي (الأسلوب التحليلي) الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا المقيدون في سجلات مديرية التربية والتعليم شمال الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020) والبالغ عددهم (130) معلماً ومعلمة حسب سجلات مديرية تربية شمال الخليل.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (130) معلمًا ومعلمة تربية إسلامية، وتم توزيع (120) استبانة على مجتمع الدراسة، وقد استرجع (100) استبانة من الاستبانات الموزعة عليهم.

جدول (1.3): عينة الدراسة حسب متغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.

| متغيرات الدراسة | مستويات المتغير | العدد | النسبة % |
|-----------------|------------------|-------|----------|
| الجنس | ذكر | 49 | 49% |
| | أنثى | 51 | 51% |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 19 | 19% |
| | من 5 - 10 سنوات | 18 | 18% |
| | أكثر من 10 سنوات | 63 | 63% |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 6 | 6% |
| | بكالوريوس | 85 | 85% |
| | ماجستير | 9 | 9% |
| التخصص | شريعة | 78 | 78% |
| | غير ذلك | 22 | 22% |

3.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

الجنس بمستويين (ذكر، أنثى).

الخبرة بثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المؤهل العلمي بثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

التخصص بمستوييه (شريعة، غير ذلك).

المتغير التابع:

درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل.

4.3 أدوات الدراسة

بعد اطلاع الباحثة على دراسات تناولت أنماط التفكير (الإبداعي، والناقد والتأملي)، مثل دراسة حسان (2012)، ودراسة البلوشي (2010) قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس أنماط التفكير بصورتها الأولية بحيث تكونت الاستبانة من (44) فقرة. بحيث يقوم المعلم بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة بما يراها مناسبة وذلك بوضع إشارة () في المكان المحدد. وتتبع كل فقرة من خمس خيارات للمعلم (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق الاستبانة: قامت الباحثة ببناء الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق 1)، وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في هذا المجال والبالغ عددهم (10) محكمين (ملحق 2)، وقد تم إجراء بعض التعديلات اللازمة على الاستبانة حسب آراء المحكمين ومقترحاتهم والتي من ضمنها تعديل على العنوان، وتعديل على استخدام مقياس ليكرت الخماسي ليتناسب مع فقرات الأداة، مع إضافة وحذف فقرات بما يتناسب مع موضوع الدراسة. بحيث تم التوصل إلى صورتها النهائية (كما في ملحق 3).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضًا بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person

correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية لكل محور. ملحق (6)

وتشير المعطيات الواردة في جدول معامل ارتباط بيرسون المرفق في ملحق (6) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معا في قياس الكشف عن درجة إدراك معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل، على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا والبالغ عددهم 10 من المعلمين، ومن خلال هذه العينة تم حساب الثبات لاستبانة أنماط التفكير من خلال معامل كرونباخ ألفا، وقد كانت نتيجة الثبات (0.96).

مفتاح التصحيح

من خلال متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

| الدرجة | مدى المتوسط الحسابي |
|--------|---------------------|
| منخفضة | 2.33 فأقل |
| متوسطة | 2.34-3.66 |
| مرتفعة | 3.67 فأكثر |

5.3 إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات التالية للقيام بتنفيذ الدراسة:

-الاطلاع على دراسات سابقة عربية وأجنبية لها علاقة بموضوع الدراسة.

- إعداد أداة الدراسة والتي تضم ثلاثة أنواع من أنماط التفكير .

- تحكيم أداة الدراسة من ذوي الخبرة والاختصاص.

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من منسق برنامج ماجستير أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية موجه إلى مديرية تربية جنوب الخليل ملحق رقم (4).

- الحصول على موافقة لإجراء البحث من رئيس قسم البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم ملحق رقم (5).

- التواصل مع مديرية تربية شمال الخليل من أجل حصر عدد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في الفصل الأول من العام الدراسي (2020-2021)

- التواصل مع مديرية تربية شمال الخليل من أجل الحصول على وسائل الاتصال الخاصة بمدراء المدارس التي تشتمل على معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا.

- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية وحساب معامل الثبات لهما.

- توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة ومن ثم جمع الاستبانات وإدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها واقتراح التوصيات بناءً على نتائج الدراسة .

6.3 المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بإيجاد معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t -test)، وتحليل التباين الاحادي (One Way Anova) وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم التربوية والاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

يشمل هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات باستخدام أداة الدراسة ومن ثم ترميزها ومعالجتها إحصائياً بما يتوافق مع تساؤلات وفرضيات الدراسة.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

ما درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم 1.4.

جدول 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل.

| الدرجة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل | رقم الفقرة | الترتيب |
|--------|-------------------|-----------------|--|------------|---------|
| مرتفعة | 0.58 | 4.13 | يتيح لدى الفرد حرية التعبير عن الأفكار | 1 | 1. |
| مرتفعة | 0.69 | 4.13 | يقتبل وجهات نظر الآخرين ويحترمها | 24 | 2. |

| | | | | | |
|--------|------|------|--|----|-----|
| مرتفعة | 0.67 | 4.12 | يساعد على اكتساب خبرات جديدة | 3 | .3 |
| مرتفعة | 0.68 | 4.11 | يتأمل في خلق الوجود والكون باستمرار | 35 | .4 |
| مرتفعة | 0.81 | 4.10 | يُتيح للمتعلم فرصة تلخيص الأفكار وإعادة صياغتها بلغته الخاصة | 17 | .5 |
| مرتفعة | 0.73 | 4.09 | يركز على طرق التدريس الحديثة كالمناقشة والعصف الذهني | 8 | .6 |
| مرتفعة | 0.73 | 4.04 | يحث على جمع المعلومات والبيانات من مصادر موثوقة ومتعددة | 25 | .7 |
| مرتفعة | 0.78 | 4.03 | يشجع على النقد البناء وقبول الرأي الآخر | 22 | .8 |
| مرتفعة | 0.73 | 4.02 | يكشف عن قدرات المتعلمين وإبداعاتهم | 4 | .9 |
| مرتفعة | 0.65 | 4.02 | يقود الفرد للوصول إلى نتائج ذات معنى | 44 | .10 |
| مرتفعة | 0.60 | 4.02 | يساعد على إيجاد حلول إبداعية جديدة | 2 | .11 |
| مرتفعة | 0.71 | 4.01 | يدفع إلى مراجعة أداء الفرد من حين لآخر | 32 | .12 |
| مرتفعة | 0.64 | 4.01 | يُتيح فرصة التقويم الذاتي للأفكار | 7 | .13 |
| مرتفعة | 0.69 | 4.00 | يفكر بمنطق لحل أية مشكلة | 39 | .14 |
| مرتفعة | 0.73 | 4.00 | يفكر في علاقاته ومشاعره تجاه الأشياء والآخرين | 36 | .15 |
| مرتفعة | 0.68 | 4.00 | يؤد طرق متعددة للتعامل مع المشكلات | 11 | .16 |
| مرتفعة | 0.58 | 3.98 | يدفع الفرد إلى تفسير المواقف والآراء والأحداث التي تحتاج إلى تمعن وتفكير عميق | 43 | .17 |
| مرتفعة | 0.77 | 3.97 | يستند على الادعاءات والحجج والبراهين | 21 | .18 |
| مرتفعة | 0.68 | 3.96 | يساعد في التمييز بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الجزئية | 26 | .19 |
| مرتفعة | 0.66 | 3.96 | يدرّب على تصنيف المعلومات والأفكار | 5 | .20 |
| مرتفعة | 0.73 | 3.96 | يحث على صياغة أسئلة تسهم في فهم أعمق للموضوعات | 23 | .21 |
| مرتفعة | 0.69 | 3.94 | يمكن الفرد من التمييز بين العلاقات غير الصحيحة | 42 | .22 |
| مرتفعة | 0.74 | 3.93 | يقود إلى التحليل والفهم العميق للمحتوى التعليمي | 6 | .23 |
| مرتفعة | 0.69 | 3.92 | يحث على التفكير بإيجاد البدائل والحلول المختلفة | 27 | .24 |
| مرتفعة | 0.72 | 3.92 | يعزز القدرة على تمييز المعلومات والحكم عليها | 15 | .25 |
| مرتفعة | 0.72 | 3.91 | يتجنب التسرع في التعامل مع المواقف والآراء الجديدة المطروحة أمامه | 31 | .26 |
| مرتفعة | 0.80 | 3.91 | يرفع من درجة الإحساس والشعور بالمشكلات والقضايا المطروحة | 18 | .27 |
| مرتفعة | 0.87 | 3.91 | يشجع على ممارسة الأنشطة غير التقليدية في الصف | 10 | .28 |
| مرتفعة | 0.70 | 3.90 | يفند بدائل الحلول المطروحة للمشكلة لاختيار أفضلها | 16 | .29 |
| مرتفعة | 0.76 | 3.89 | يسمح بتقديم أكثر من بديل للموقف الواحد | 12 | .30 |
| مرتفعة | 0.78 | 3.88 | يركز تعلم أشياء جديدة في مجالات متعددة خارج نطاق التخصص | 37 | .31 |
| مرتفعة | 0.74 | 3.88 | يسهل رؤية الوجه الآخر للأحداث | 28 | .32 |
| مرتفعة | 0.90 | 3.87 | يبحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين | 34 | .33 |
| مرتفعة | 0.70 | 3.87 | يصمم على إيجاد حل للمشكلات التي تواجهه | 30 | .34 |

| | | | | | |
|--------|-------------|-------------|---|----|-----|
| مرتفعة | 0.71 | 3.87 | يستند على الادعاءات والحجج والبراهين | 20 | .35 |
| مرتفعة | 0.79 | 3.86 | يثير الدافعية في طرح موضوعات وقضايا جدلية قابلة للنقاش | 19 | .36 |
| مرتفعة | 0.87 | 3.84 | يشجع على ممارسة آليات التعلم الذاتي | 9 | .37 |
| مرتفعة | 0.84 | 3.83 | يفند العلاقات المترابطة بين جوانب مشكلة ما | 38 | .38 |
| مرتفعة | 0.87 | 3.83 | يعزز لدى الفرد فرص التطور المهني | 41 | .39 |
| مرتفعة | 0.86 | 3.83 | يشجع على ممارسة اليات التعلم الذاتي | 14 | .40 |
| مرتفعة | 0.87 | 3.79 | يحرص على التدخل في حل المشكلات العامة أو الخاصة | 33 | .41 |
| مرتفعة | 0.71 | 3.70 | يؤجل إطلاق الأحكام الجاهزة | 13 | .42 |
| مرتفعة | 0.91 | 3.59 | يوفر الوقت الكافي للاختلاء بالنفس | 29 | .43 |
| مرتفعة | 1.02 | 3.47 | يستغرق في أفكاره لفترة طويلة دون الاهتمام لما يدور حوله | 40 | .44 |
| مرتفعة | 0.49 | 3.93 | الدرجة الكلية | | |

يبين الجدول (1.4) أن الدرجة الكلية لإدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل، فقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.93). والانحراف المعياري (0.49).

وتمثلت درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل في العبارة رقم (1) في التفكير الإبداعي والتي تنص على أنه: " يتيح لدى الفرد حرية التعبير عن الأفكار " بمتوسط حسابي عالي (4.13) ثم جاء بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (24) في التفكير الناقد والتي تنص على أنه: " يتقبل وجهات نظر الآخرين ويحترمها " بمتوسط حسابي عالي (4.13)، ثم جاء بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) في التفكير الإبداعي والتي تنص على أنه: " يساعد على اكتساب خبرات جديدة " بمتوسط حسابي عالي (4.12).

بالمقابل جاءت أقل العبارات في التفكير التأملي في العبارة رقم (40) والتي تنص على أنه " يستغرق في أفكاره لفترة طويلة دون الاهتمام لما يدور حوله " بمتوسط حسابي متوسط (3.47).

ومن هذه النتائج نجد أن مفهوم درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل والمفاهيم ذات العلاقة كانت بدرجة مرتفعة.

3.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص:

هل تختلف درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1.3.4 الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير الجنس "

لفحص الفرضية الأولى استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) العينات المستقلة (independent t-test) ونتائج الجدول (2.4) يوضح ذلك.

جدول 2.4: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعًا لمتغير الجنس.

| المحور | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيم ت المحسوبة | الدلالة المحسوبة |
|------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|----------------|------------------|
| التفكير الإبداعي | ذكر | 49 | 3.88 | 0.53 | 98 | 1.578 | 0.118 |
| | أنثى | 51 | 4.03 | 0.44 | | | |
| التفكير الناقد | ذكر | 49 | 3.91 | 0.53 | 98 | 0.924 | 0.358 |
| | أنثى | 51 | 4.00 | 0.51 | | | |
| التفكير التأملي | ذكر | 49 | 3.83 | 0.60 | 98 | 0.766 | 0.446 |
| | أنثى | 51 | 3.92 | 0.53 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 49 | 3.87 | 0.52 | 98 | 1.131 | 0.261 |
| | أنثى | 51 | 3.98 | 0.46 | | | |

يتضح من الجدول رقم (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة الكلية وقيمتها (0.261) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعًا لمتغير الجنس.

ويتضح أن التفكير التأملي كان أعلى الأنماط حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.446) ثم يليها التفكير الناقد حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.358) ثم يليها التفكير الإبداعي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.118)، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث في جميع الأنماط أعلى من الذكور.

2.3.4 الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير الخبرة"

قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير الخبرة والجدول رقم (3.4) يبين ذلك.

الجدول 3.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير الخبرة.

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------|-------------------|-------|-----------------|-------------------|
| التفكير الإبداعي | أقل من 5 سنوات | 19 | 4.11 | 0.52 |
| | من 5 إلى 10 سنوات | 18 | 3.82 | 0.40 |
| | أكثر من 10 سنوات | 63 | 3.95 | 0.50 |
| التفكير الناقد | أقل من 5 سنوات | 19 | 4.05 | 0.61 |
| | من 5 إلى 10 سنوات | 18 | 3.92 | 0.40 |
| | أكثر من 10 سنوات | 63 | 3.94 | 0.53 |
| التفكير التأملي | أقل من 5 سنوات | 19 | 3.94 | 0.60 |
| | من 5 إلى 10 سنوات | 18 | 3.75 | 0.50 |
| | أكثر من 10 سنوات | 63 | 3.89 | 0.57 |
| الدرجة الكلية | أقل من 5 سنوات | 19 | 4.03 | 0.55 |
| | من 5 إلى 10 سنوات | 18 | 3.83 | 0.38 |
| | أكثر من 10 سنوات | 63 | 3.93 | 0.50 |

يتضح من جدول (3.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير

الخبرة، ومن أجل معرفة ما إذا كانت الفروق داله إحصائياً، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (4.4) يبين ذلك.

جدول 4.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير الخبرة.

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة المحسوبة |
|------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|------------------|
| التفكير الإبداعي | بين المجموعات | 0.791 | 2 | 0.395 | 1.648 | 0.198 |
| | داخل المجموعات | 23.274 | 97 | 0.240 | | |
| | المجموع الكلي | 24.065 | 99 | | | |
| التفكير الناقد | بين المجموعات | 0.201 | 2 | 0.100 | 0.358 | 0.700 |
| | داخل المجموعات | 27.221 | 97 | 0.281 | | |
| | المجموع الكلي | 27.422 | 99 | | | |
| التفكير التأملي | بين المجموعات | 0.383 | 2 | 0.191 | 0.587 | 0.558 |
| | داخل المجموعات | 31.629 | 97 | 0.326 | | |
| | المجموع الكلي | 32.012 | 99 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.371 | 2 | 0.185 | 0.753 | 0.474 |
| | داخل المجموعات | 23.894 | 97 | 0.246 | | |
| | المجموع الكلي | 24.265 | 99 | | | |

يتضح من الجدول رقم (4.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة الكلية وقيمتها (0.474) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك

معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير الخبرة.

ويتضح من الجدول أن التفكير الناقد يعد أعلى إدراك لدى المعلمين من حيث متغير الخبرة حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة له (0.700) ثم يليه التفكير التأملي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.558) ومن ثم يليه التفكير الإبداعي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة له (0.198).

3.3.4 الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي. والجدول رقم (5.4) يبين ذلك.

الجدول 5.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------|---------------|-------|-----------------|-------------------|
| التفكير الإبداعي | دبلوم | 6 | 4.27 | 0.48 |
| | بكالوريوس | 85 | 3.92 | 0.50 |
| | ماجستير | 9 | 4.13 | 0.24 |
| التفكير الناقد | دبلوم | 6 | 4.32 | 0.51 |
| | بكالوريوس | 85 | 3.92 | 0.54 |
| | ماجستير | 9 | 4.09 | 0.24 |
| التفكير التأملي | دبلوم | 6 | 4.35 | 0.42 |
| | بكالوريوس | 85 | 3.82 | 0.57 |
| | ماجستير | 9 | 4.06 | 0.37 |
| الدرجة الكلية | دبلوم | 6 | 4.31 | 0.46 |
| | بكالوريوس | 85 | 3.88 | 0.50 |
| | ماجستير | 9 | 4.09 | 0.23 |

يتضح من الجدول رقم (5.4) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ومن أجل معرفة ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (6.4) يبين ذلك.

الجدول 6.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدالة المحسوبة |
|------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|-----------------|
| التفكير الإبداعي | بين المجموعات | 1.001 | 2 | 0.501 | 2.105 | 0.127 |
| | داخل المجموعات | 23.064 | 97 | 0.238 | | |
| | المجموع الكلي | 24.065 | 99 | | | |
| التفكير الناقد | بين المجموعات | 1.078 | 2 | 0.539 | 1.984 | 0.143 |
| | داخل المجموعات | 26.345 | 97 | 0.272 | | |
| | المجموع الكلي | 27.422 | 99 | | | |
| التفكير التأملي | بين المجموعات | 1.902 | 2 | 0.951 | 3.064 | 0.051 |
| | داخل المجموعات | 30.110 | 97 | 0.310 | | |
| | المجموع الكلي | 32.012 | 99 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1.317 | 2 | 0.659 | 2.784 | 0.067 |
| | داخل المجموعات | 22.984 | 97 | 0.237 | | |
| | المجموع الكلي | 24.265 | 99 | | | |

يتضح من الجدول رقم (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة الكلية وقيمتها (0.067) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ويتبين أيضا أن التفكير الناقد يعد أعلى أنماط التفكير الذي يعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.143) ثم يليها التفكير الإبداعي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة له (0.127) ثم يليه التفكير التأملي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.051).

4.3.4 الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير التخصص"

استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة (Independent t -test) كما يتبين في الجدول (7.4)

الجدول 7.4 نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير التخصص

| المحور | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيم ت المحسوبة | الدلالة المحسوبة |
|------------------|---------|-------|-----------------|-------------------|--------------|----------------|------------------|
| التفكير الإبداعي | شريعة | 78 | 3.94 | 0.53 | 98 | 0.631 | 0.529 |
| | غير ذلك | 22 | 4.01 | 0.27 | | | |
| التفكير الناقد | شريعة | 78 | 3.93 | 0.56 | 98 | 0.986 | 0.327 |
| | غير ذلك | 22 | 4.05 | 0.34 | | | |
| التفكير التأملي | شريعة | 78 | 3.86 | 0.60 | 98 | 0.523 | 0.602 |
| | غير ذلك | 22 | 3.93 | 0.42 | | | |
| الدرجة الكلية | شريعة | 78 | 3.91 | 0.53 | 98 | 0.752 | 0.454 |
| | غير ذلك | 22 | 4.00 | 0.30 | | | |

يتضح من الجدول رقم (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة الكلية وقيمتها (0.454) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير التخصص.

ويتضح أيضا من الجدول أن التفكير التأملي يعد أعلى أنماط التفكير عند المعلمين بالنسبة لمتغير التخصص حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.602) ثم يليها في المرتبة الثانية التفكير الإبداعي حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.529) ومن ثم يليها التفكير الناقد حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0.327).

4.4 ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة بما يلي:

- إن درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل والمفاهيم ذات العلاقة كانت بدرجة مرتفعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص.

يتناول هذا الفصل مناقشة لنتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لإدراك درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل والمفاهيم ذات العلاقة كانت بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.93).

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة البدارين (2017) والتي أظهرت نتائجها ارتفاع امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للمبادئ الديمقراطية وعلاقتها نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي في التدريس. واتفقت دراستها مع الفقيه والكيلاني (2013) حيث أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد بدرجة عالية، واختلفت نتائجها مع دراسة الأستاذ (2011) لمستوى القدرة على التفكير التأملي كانت بدرجة منخفضة ولكن هذه الدراسة كانت لمعلمي العلوم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود خلفية كبيرة لدى معلمي التربية الإسلامية نحو أنماط التفكير، ومما يظهر ذلك في بعض الدراسات التي أكدت على ممارسة وامتلاك المعلمين للتفكير الإبداعي والتفكير الناقد. فترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت بسبب تطور العملية التعليمية التي تسعى وزارة التربية

والتعليم لتحقيقها، من خلال حث المعلمين على الالتحاق ببرامج التأهيل التربوي والدورات التدريبية التي تساعد بدورها على إدراكهم نحو أنماط التفكير المختلفة. كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى الدور الذي يقوم به المشرفون التربويين أثناء زيارتهم الصفية للمعلم من خلال تزويده بالملاحظات المناسبة لتحسين أداءه وتقويم أسلوبه من أجل تقديم تعليم أفضل يركز على المتعلمين ويرتبط بواقع حياتهم، ويخدم حاجاتهم وهذا ما يركز عليه أنماط التفكير. كما وتعزو الباحثة ارتفاع درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية لأنماط التفكير إلى تغير دور المعلم من ملقن إلى مرشد وموجه لطلابه. فيصبح يعطي طلبته مساحة للتعبير عن آرائهم ومشاركتهم في العملية التعليمية. ويستخدم استراتيجيات التعلم النشط والتي تساعد على تنمية التفكير بأنماطه.

2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير الجنس.

وأشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة وهي البدارين (2017) لمدى امتلاك معلمي

التربية الإسلامية نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة حسان (2012) والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس.

وأيضاً اتفقت هذه النتائج مع نتائج الفقيه وكلاي (2013) والتي نصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس. ودراسة الشكعة (2007) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير تبعاً لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج غازي وحاتم (2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة حسن (2011) بعدم وجود فروق داله إحصائياً في مستوى القدرة على التفكير التأملي في عرض المشكلات تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة أبو بشير (2012) لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع بحيث استخدمت المنهج التجريبي. ودراسة الخالدي وآخرون (2011) لمعرفة درجة ممارسة التربية الإسلامية ومعلماتها بمهارات التفكير العليا (الناقد والابداعي) بحيث أظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لصالح الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات التفكير الناقد لصالح الطلبة الذكور.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الفرق في جنس المعلمين لم يعد ملمحاً أساسياً في البيئة الفلسطينية لدى المعلمين، وهذا دليل على الانفتاح على الحضارات المختلفة، حيث أصبحت الفروق بين الجنسين في أنماط التفكير سمة قديمة لا يعبر عنها إلا في أحيان قليلة ويمكن تعليل ذلك في أن أنماط التفكير

بين الجنسين متقاربة بفعل التبادل في مواقع العمل والسعي من أجل التشاركية والتفاعل في نفعية الأفكار، وجميع المعلمين يخضعون لنفس التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ويدرسون نفس المواد الدراسية، ويسعون لتحقيق نفس الاهداف الموضوعية في المناهج الدراسية، ويخضعون لنفس البرامج التأهيلية والتدريبية، كما ان ممارساتهم التدريسية تقيم وتوجه بنفس المعايير من قبل مشرفيهم التربويين. وهذا يعطي اشارة الى ان المعلمين وباختلاف اجناسهم يخضعون لظروف عمل متشابهة من حيث البيئة التعليمية والامكانات المدرسية وطبيعة المتعلمين والية التأهيل ومعايير التقييم ونظم الترقية والتحفيز.

2.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير الخبرة.

وأشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعا لمتغير الخبرة.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة البدارين (2017) بعدم وجود فروق ذات احصائية لمدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة .

واتفقت أيضا نتائج دراسة بريح (2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب ممارسة التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

واتفقت نتائج دراسة الفقيه والكيلاني(2013) والتي نصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الخبرة .

واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الأستاذ (2011) بوجود فروق داله إحصائيا في مستوى القدرة على التفكير التأملي في عرض المشكلات تعزر لمتغير الخبرة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

واختلفت هذه النتائج مع نتائج غازي وحاتم (2016) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة.

تعزو الباحثة ذلك إلى سن التربية بعض القوانين كالزيارات التبادلية بين المعلمين حتى يتسنى لهم التأمل في ممارسات بعضهم البعض. ويتحاوروا ويتناقشوا في ممارساتهم خلال الحصة الدراسية. فيكتشفوا مواطن القوة والضعف عند بعضهم البعض.

وإلى الدورات، حيث يطلب المشرفون من المعلمين عرض حصص تدريسية لمناقشتها والتأمل في ممارسات المعلم خلالها.

وتبادل الخبرات والآراء بين المعلمين في المدرسة نفسها، أو مع العنقود في تبادل الخبرات والتجارب، وكذلك إلى عرض المعلمين تجاربهم على مواقع التواصل الاجتماعي، فيستفيدوا المعلمين من بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات فيما بينهم.

وخلال السنتين الماضيتين تم الطلب من المعلمين إعداد ملف إنجاز للتأمل في خبراتهم وممارساتهم.

وإلى إطلاق الوزارة مبادرات مثل المعلم المتميز، ومعلم فلسطين الأول.

بعد حصول بعض المعلمين الفلسطينيين على مراكز عالمية، فأصبح المعلمون يطمحون إلى العالمية. فيستفيدوا من خبرات هؤلاء المعلمين المتميزين.

3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الفقيه والكيلاني (2013) والتي نصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الأستاذ (2011) بعدم وجود فروق داله إحصائيًا في مستوى القدرة على التفكير التأملي في عرض المشكلات تعزر لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة البدارين (2017) بعدم وجود فروق ذات إحصائية لمدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج غازي وحاتم (2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة الأمر إلى أنماط التفكير عند المعلمين حيث يحتاج إلى مهارات شخصية لممارستها وليس إلى مؤهلات علمية، وقد يكون للدورات التدريبية التي حصل عليها المعلمون من خلال برنامج التأهيل التربوي أثر في إدراكه وخبرته حول هذه الأنماط وتعزو الباحثة عدم وجود الفروق إلى معالجة

دورات التأهيل التربوي التي يتم عقدها للمعلمين الجدد والمعلمين بشكل عام للنقص في عدم وجود مؤهل العلمي.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

وأشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة حسان (2012) والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أنماط التفكير تعزى لمتغير التخصص.

وهنا تعزو الباحثة بأن جميع المعلمين وبغض النظر عن تخصصاتهم يحصلون على الدورات التدريبية والتأهيلية نفسها في بداية مسيرتهم التعليمية وأثناء خدمتهم المهنية، كما أن المستوى التعليمي الذي يتلقاه المعلمين مستوى واحد في جميع التخصصات، فالمعلمون يحصلون على مستويات تدريسية متشابهة أثناء تعليمهم الجامعي وبالتالي تتقارب كفاءاتهم ومعارفهم التدريسية نحو إدراكهم لأنماط التفكير.

3.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي وصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة فإنها توصي بالآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأنماط التفكير والبحث بين العلاقة بين أنماط التفكير المختلفة وبعض المتغيرات.
- إعطاء دورات تدريبية لمهارات أنماط التفكير باستمرار، على أن يتم الإشراف على المعلمين لمتابعة تطبيق ما تم أخذه في الدورات.
- حث المعلمين على استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس التي يستطيعون من خلالها تنمية مهارات أنماط التفكير المختلفة لدى طلابهم.

قائمة المراجع والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

- إبراهيم، محمد. (2006). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- أبو بشير، أسماء. (2012). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
- أبو نحل، جمال. (2010). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- الأستاذ ، حسن. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 1. ص ص 1329-1370.
- البدارين، شيماء. (2017). مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل للمبادئ الديمقراطية في التدريس الصفي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تبني أنماط التفكير الإبداعي في التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.
- العبادي، شيماء. (2020). الإدراك البصري لدى طفل الروضة. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

بربخ، أشرف.(2012). مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.1. ص ص 91-129.

البرقعوي، جلال.(2014). التفكير الإبداعي علم وفن. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

بركات، زياد.(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيلي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية.6. ص ص 100-126.

البلوشي، مريم.(2010). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

جروان، فحي.(1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، بيروت.

جروان، فحي.(2002). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

حسان، شروق.(2012). أنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الخالدي، جمال؛ الكيلاني، أحمد؛ العوامرة، محمد.(2011). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 23، ص ص 47-74.

خوالدة، ناصر.(2003). اثر استخدام حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة
الفقه في مادة التربية الإسلامية. مجلة دراسات العلوم التربوية .30. ص ص 37-52.

زيتون، حسن.(2003).تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم المعرفة. القاهرة.

رزوقي، رعد؛ وسهيل، جميلة. (2018). سلسلة التفكير وانماطه (2). دار الكتب العلمية، لبنان.

سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر
والتوزيع. عمان.

سعادة، جودت؛ قطامي، يوسف.(1996). قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس:
دراسة ميدانية. سلسلة الدراسات النفسية والتربوية الصادرة عن جامعة الملك قابوس. 1. ص ص
12-53.

شريدة، محمد؛ بشارة، موفق.(2010). التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات(دراسة ميدانية لدى
طلبة جامعة الحسين بن طلال). مجلة جامعة دمشق.3. ص ص 517-552.

الشكعة، علي.(2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة
النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية.21. ص ص 1146-1162.

عامر، طارق؛ المصري، إيهاب.(2017). التفكير الناقد والتفكير التأملي، مؤسسة طيبة للنشر
والتوزيع، القاهرة.

العمرى، جابر.(2010). اسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية،
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غازي، انتصار؛ حاتم، ليث.(2016). دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الصف العاشر في اربد. المنارة. 3. ص ص 119-159.

الفيهي، زياد؛ الكيلاني، أحمد.(2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 33. ص ص 317-358.

الكناني، ممدوح.(2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Guilford,J.(1981). Higher-Order Structure-Of-Intellect Abilities: **Multivariate Behavioral research**,16, 411-435.

Leung, D; Kember, D.(2003). The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice: **Educational Psychology**,23. 61-71.

Phan, H.(2009).Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis: **Educational Psychology**,29.777-799.

الملاحق

ملحق (1): استبانة أنماط التفكير بصورتها الأولية:



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

حضرة الدكتورالمحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التفكير العلمي في مديرية تربية شمال الخليل. يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة من حيث حذف أو تعديل أو إضافة أي فقرة ترونها مناسبة.

مع خالص تحياتي

الباحثة: أسماء حراشنة.

إشراف الدكتور: إبراهيم عثمان.

الاسم:

الجامعة / المؤسسة:

الرتبة العلمية:



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

استبانة للرأي

أخي المعلم /أختي المعلمة المحترمين

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى (إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التفكير العلمي في مديرية تربية شمال الخليل)

يرجى قراءة فقرات هذه الاستبانة والإجابة عليها بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة وتحت الدرجة التي تراها مناسبة، حسب تقديرك علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي فقط

| | | | | | | |
|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--|
| منخفضة | | | | كبيرة | | |
| جدا | منخفضة | متوسطة | كبيرة | جدا | الفقرة | |

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحثة: أسماء حراحشة.

إشراف الدكتور: إبراهيم عرمان

الجزء الأول:

1. الجنس: () ذكر () أنثى
2. الخبرة: () أقل من 5 سنوات () 5-10 سنوات () أكثر من 10 سنوات
3. المؤهل العلمي: () دبلوم () بكالوريوس () ماجستير
4. التخصص: () شريعة () غير ذلك

| المحور الأول : التفكير الإبداعي | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|----|--|
| | | | | 1 | يتيح حرية التعبير عن أفكاره |
| | | | | 2 | يساعد على إيجاد حلول جديدة |
| | | | | 3 | يساعد على المرور بخبرات جديدة |
| | | | | 4 | يحث على تحصيل المعرفة بطرائق مختلفة |
| | | | | 5 | يدرّب على تصنيف المعلومات والأفكار |
| | | | | 6 | يقود إلى التحليل والفهم العميق للمحتوى |
| | | | | 7 | يتيح فرصة التقويم الذاتي لأفكاره |
| | | | | 8 | يركّز على طرق التدريس الحديثة كالمناقشة والعصف الذهني |
| | | | | 9 | يشجّع على ممارسة آليات التعلم الذاتي |
| | | | | 10 | يشجّع على ممارسة الأنشطة غير التقليدية في الصف |
| | | | | 11 | يوّلد طرق متعدّدة للتعامل مع المشكلات |
| | | | | 12 | يسمح بتقديم أكثر من بديل للموقف الواحد |
| المحور الثاني: التفكير الناقد | | | | | |
| | | | | 13 | يساعد في تمييز المعلومات والحكم عليها |
| | | | | 14 | يحث على التفكير بإيجاد البدائل والحلول المختلفة |
| | | | | 15 | يتيح فرصة تلخيص الأفكار وإعادة صياغتها بلغته |
| | | | | 16 | يرفع من درجة الإحساس والشعور بالمشكلات والقضايا المطروحة |
| | | | | 17 | يثير الدافعية في طرح موضوعات وقضايا جدلية قابلة للنقاش |
| | | | | 18 | يساعد على التأمل في الحقائق والآراء المطروحة |
| | | | | 19 | يستند على الادعاءات والحجج |
| | | | | 20 | يشجّع على النقد البناء وتقبل الرأي الآخر |
| | | | | 21 | يحث على صياغة أسئلة تسهم في فهم أعمق للموضوعات |
| | | | | 22 | يتقبل وجهات نظر الآخرين ويحترمها |
| | | | | 23 | يحث على جمع المعلومات والبيانات من مصادر |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | موثوقة ومتعددة |
| | | | | | يساعد في التمييز بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الجزئية |
| | | | | | 24 |
| | | | | | المحور الثالث: التفكير التأملّي |
| | | | | | يوفّر لديّ الوقت الكافي للاختلاء بنفسي |
| | | | | | 25 |
| | | | | | يصمّم على إيجاد حلّ للمشكلات التي تواجهني |
| | | | | | 26 |
| | | | | | يجنبني التسرّع في التعامل مع المواقف والآراء الجديدة |
| | | | | | المطرحة أمامي |
| | | | | | 27 |
| | | | | | يواجه مواقف عديدة تثير لديّ الرّغبة في كتابة قصّة أو قصيدة |
| | | | | | 28 |
| | | | | | يحرص على التّدخّل في حلّ المشكلات العامّة أو الخاصّة |
| | | | | | 29 |
| | | | | | يبحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين |
| | | | | | 30 |
| | | | | | يتأمّل في خلق الوجود والكون باستمرار |
| | | | | | 31 |
| | | | | | يفكّر في علاقاته ومشاعره تجاه الأشياء والآخرين |
| | | | | | 32 |
| | | | | | يحبّ تعلّم أشياء جديدة في مجالات متعدّدة خارج نطاق تخصّصي |
| | | | | | 33 |
| | | | | | يدرك العلاقات المترابطة لأية مشكلة |
| | | | | | 34 |
| | | | | | يفكّر بمنطق لحلّ أيّة مشكلة |
| | | | | | 35 |
| | | | | | يستغرق في أفكاره لفترة طويلة دون الاهتمام لما يدور حوله |
| | | | | | 36 |
| | | | | | يضع تصوّرات ذهنيّة لأية مشكلة |
| | | | | | 37 |
| | | | | | يتميّز العلاقات غير الصحيّة |
| | | | | | 38 |
| | | | | | يبتعد عن التّصوّرات الخاطئة |
| | | | | | 39 |
| | | | | | يتوصّل إلى نتائج ذات معنى |
| | | | | | 40 |

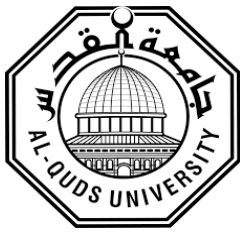
شكرا لحسن تعاونكم

ملحق(2): أسماء المحكمين

| الرقم | الاسم | الدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل |
|-------|-----------------|----------------|--------------------|----------------------|
| 1 | أ.د. عفيف زيدان | دكتوراه | مناهج وطرق التدريس | جامعة القدس |
| 2 | أ.د. محمد شاهين | دكتوراه | مناهج وطرق التدريس | جامعة القدس المفتوحة |
| 3 | د. ايناس ناصر | دكتوراه | مناهج وطرق التدريس | جامعة القدس |
| 4 | د. محسن عدس | دكتوراه | مناهج وطرق التدريس | جامعة القدس |
| 5 | د. محمد عجوة | دكتوراه | علم نفس | جامعة الخليل |
| 6 | د. خالد كتلو | دكتوراه | علم نفس | جامعة القدس المفتوحة |

| | | | | |
|----|----------------|-------------|--------------------|-----------------------------|
| 7 | د. رجاء العسلي | أستاذ مساعد | مناهج وطرق التدريس | جامعة القدس المفتوحة |
| 8 | ابتسام علقم | ماجستير | تربية إسلامية | مشرفة تربوي/ شمال الخليل |
| 9 | شروق حسان | أستاذ مساعد | مناهج وطرق التدريس | جامعة الخليل |
| 10 | فاطمة صوالحة | ماجستير | تربية إسلامية | معلمة |

ملحق (3) استبانة أنماط التفكير بصورتها النهائية:



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

استبانة للرأي

أخي المعلم /أختي المعلمة المحترمين

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى (درجة إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل)

يرجى قراءة فقرات هذه الاستبانة والإجابة عليها بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة وتحت الدرجة التي تراها مناسبة، حسب تقديرك علما بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي فقط

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحثة: أسماء حراشنة

إشراف الدكتور: إبراهيم عرمان

الجزء الأول:

1. الجنس: () ذكر () أنثى
2. الخبرة: () أقل من 5 سنوات () 5-10 سنوات () أكثر من 10 سنوات
3. المؤهل العلمي: () دبلوم () بكالوريوس () ماجستير
4. التخصص: () شريعة () غير ذلك

| غير موافق بشده | غير موافق | لا ادري | أوافق | أوافق بشدة | الفقرة | |
|----------------|-----------|---------|-------|------------|--|--|
| | | | | | النمط الأول : التفكير الإبداعي | |
| | | | | | 1 يتيح لدى الفرد حرية التعبير عن الأفكار | |
| | | | | | 2 يساعد على إيجاد حلول إبداعية جديدة | |
| | | | | | 3 يساعد على اكتساب خبرات جديدة | |
| | | | | | 4 يكشف عن قدرات المتعلمين وإبداعاتهم | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|--|
| | | | | | 5 | يدرّب على تصنيف المعلومات والأفكار |
| | | | | | 6 | يقود إلى التحليل والفهم العميق للمحتوى التعليمي |
| | | | | | 7 | يتيح فرصة التقويم الذاتي للأفكار |
| | | | | | 8 | يركّز على طرق التدريس الحديثة كالمناقشة والعصف الذهني |
| | | | | | 9 | يشجّع على ممارسة آليات التعلّم الذاتي |
| | | | | | 10 | يشجّع على ممارسة الأنشطة غير التقليدية في الصّف |
| | | | | | 11 | يولّد طرق متعدّدة للتعامل مع المشكلات |
| | | | | | 12 | يسمح بتقديم أكثر من بديل للموقف الواحد |
| | | | | | 13 | يؤجل إطلاق الأحكام الجاهزة |
| | | | | | 14 | يشجع على ممارسة اليات التعلم الذاتي |
| | | | | | | النمط الثاني: التفكير الناقد |
| | | | | | 15 | يعرّز القدرة على تمييز المعلومات والحكم عليها |
| | | | | | 16 | يفنّد بدائل الحلول المطروحة للمشكلة لاختيار أفضلها |
| | | | | | 17 | يتيح للمتعلّم فرصة تلخيص الأفكار وإعادة صياغتها بلغته الخاصّة |
| | | | | | 18 | يرفع من درجة الإحساس والشّعور بالمشكلات والقضايا المطروحة |
| | | | | | 19 | يثير الدافعيّة في طرح موضوعات وقضايا جدليّة قابلة للنقاش |
| | | | | | 20 | يساعد على التأملي الحقائق والآراء المطروحة |
| | | | | | 21 | يستند على الادّعاءات والحجج والبراهين |
| | | | | | 22 | يشجّع على النقد البناء وتقبّل الرأى الآخر |
| | | | | | 23 | يحثّ على صياغة أسئلة تسهم في فهم أعمق للموضوعات |
| | | | | | 24 | يتقبّل وجهات نظر الآخرين ويحترمها |
| | | | | | 25 | يحثّ على جمع المعلومات والبيانات من مصادر موثوقة ومتعدّدة |
| | | | | | 26 | يساعد في التمييز بين الأفكار الرئيسيّة والتفاصيل الجزئيّة |
| | | | | | 27 | يحثّ على التفكير بإيجاد البدائل والحلول المختلفة |
| | | | | | 28 | يسهل رؤية الوجه الآخر للأحداث |
| | | | | | | النمط الثالث: التفكير التأملّي |
| | | | | | 29 | يوفّر الوقت الكافي للاختلاء بالنفس |
| | | | | | 30 | يصمّم على إيجاد حلّ للمشكلات التي تواجهه |
| | | | | | 31 | يتجنب التسرّع في التعامل مع المواقف والآراء الجديدة المطرحة أمام |
| | | | | | 32 | يدفع إلى مراجعة أداء الفرد من حين لآخر |
| | | | | | 33 | يحرص على التّدخّل في حلّ المشكلات العامّة أو الخاصّة |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|
| | | | | | 34 | يبحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين |
| | | | | | 35 | يتأمل في خلق الوجود والكون باستمرار |
| | | | | | 36 | يفكر في علاقاته ومشاعره تجاه الأشياء والآخرين |
| | | | | | 37 | يركز تعلم أشياء جديدة في مجالات متعددة خارج نطاق التخصص |
| | | | | | 38 | يفند العلاقات المترابطة بين جوانب مشكلة ما |
| | | | | | 39 | يفكر بمنطق لحل أية مشكلة |
| | | | | | 40 | يبستغرق في أفكاره لفترة طويلة دون الاهتمام لما يدور حوله |
| | | | | | 41 | يعزز لدى الفرد فرص التطور المهني |
| | | | | | 42 | يمكن الفرد من التمييز بين العلاقات غير الصحيحة |
| | | | | | 43 | يدفع الفرد إلى تفسير المواقف والآراء والأحداث التي تحتاج إلى تمعن وتفكير عميق |
| | | | | | 44 | يقود الفرد للوصول إلى نتائج ذات معنى |

شكرا لحسن تعاونكم

ملحق (4) تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية لتطبيق أداة الدراسة من قبل المعلمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 14/9/2020

حضرة مدير التربية والتعليم/ اشمال الخليل/ المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة أسماء داود حراخشة ورقمها الجامعي (2181822)، بدراسة بعنوان

"درجة ادراك معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الاساسية العليا لاساليب التفكير العلمي في مديرية

ملحق (5) تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدراسة



الرقم: و ت / ٤٧ / ١١ / ٢٣
التاريخ: 2020/ 11 / 23 م

لمن يهّمه الأمر

"تسهيل مهمة باحثة"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:
" أسماء داوود حراشنة "

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" درجة إدراك معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا لأنماط التفكير في مديرية تربية شمال الخليل "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة شاملة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية شمال الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
١١/٤٧
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة:

عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم - شمال الخليل المحترم.

د. إبراهيم عرمان - المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني iarman@staff.alquds.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق رقم (6)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة أنماط التفكير مع الدرجة لكل فقرة.

| الرقم | الفقرات | قيمة (R) | الدالة المحسوبة |
|-------|---|----------|-----------------|
| 1. | يتيح لدى الفرد حرية التعبير عن الأفكار | 0.598 | 0.000 |
| 2. | يساعد على إيجاد حلول إبداعية جديدة | 0.690 | 0.000 |
| 3. | يساعد على اكتساب خبرات جديدة | 0.518 | 0.000 |
| 4. | يكشف عن قدرات المتعلمين وإبداعاتهم | 0.514 | 0.000 |
| 5. | يدرّب على تصنيف المعلومات والأفكار | 0.624 | 0.000 |
| 6. | يقود إلى التحليل والفهم العميق للمحتوى التعليمي | 0.672 | 0.000 |
| 7. | يتيح فرصة التقييم الذاتي للأفكار | 0.656 | 0.000 |
| 8. | يركّز على طرق التدريس الحديثة كالمناقشة والعصف الذهني | 0.599 | 0.000 |
| 9. | يشجّع على ممارسة آليات التعلّم الذاتي | 0.644 | 0.000 |
| 10. | يشجّع على ممارسة الأنشطة غير التقليدية في الصفّ | 0.663 | 0.000 |
| 11. | يولّد طرق متعدّدة للتّعامل مع المشكلات | 0.633 | 0.000 |
| 12. | يسمح بتقديم أكثر من بديل للموقف الواحد | 0.619 | 0.000 |
| 13. | يؤجّل إطلاق الأحكام الجاهزة | 0.495 | 0.000 |
| 14. | يشجع على ممارسة آليات التعلّم الذاتي | 0.692 | 0.000 |
| 15. | يعزّز القدرة على تمييز المعلومات والحكم عليها | 0.667 | 0.000 |
| 16. | يفنّد بدائل الحلول المطروحة للمشكلة لاختيار أفضلها | 0.694 | 0.000 |
| 17. | يتيح للمتعلم فرصة تلخيص الأفكار وإعادة صياغتها بلغته الخاصة | 0.559 | 0.000 |
| 18. | يرفع من درجة الإحساس والشعور بالمشكلات والقضايا المطروحة | 0.760 | 0.000 |
| 19. | يثير الدافعية في طرح موضوعات وقضايا جدلية قابلة للنقاش | 0.621 | 0.000 |
| 20. | يساعد على التأمل في الحقائق والآراء المطروحة | 0.685 | 0.000 |
| 21. | يستند على الأدعاءات والحجج والبراهين | 0.680 | 0.000 |
| 22. | يشجّع على النقد البناء وتقبّل الرأي الآخر | 0.689 | 0.000 |
| 23. | يحثّ على صياغة أسئلة تسهم في فهم أعمق للموضوعات | 0.753 | 0.000 |
| 24. | يتقبّل وجهات نظر الآخرين ويحترمها | 0.654 | 0.000 |
| 25. | يحثّ على جمع المعلومات والبيانات من مصادر موثوقة ومتعدّدة | 0.703 | 0.000 |
| 26. | يساعد في التمييز بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الجزئية | 0.669 | 0.000 |
| 27. | يحثّ على التفكير بإيجاد البدائل والحلول المختلفة | 0.713 | 0.000 |
| 28. | يسهل رؤية الوجه الآخر للأحداث | 0.602 | 0.000 |

| | | | |
|-------|-------|---|-----|
| 0.000 | 0.616 | يوفر الوقت الكافي للاختلاء بالنفس | .29 |
| 0.000 | 0.764 | يصمم على إيجاد حلّ للمشكلات التي تواجهه | .30 |
| 0.000 | 0.688 | يتجنب التسرع في التعامل مع المواقف والآراء الجديدة المطرحة أمام | .31 |
| 0.000 | 0.696 | يدفع إلى مراجعة أداء الفرد من حين لآخر | .32 |
| 0.000 | 0.697 | يحرص على التدخّل في حلّ المشكلات العامّة أو الخاصّة | .33 |
| 0.000 | 0.738 | يبحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين | .34 |
| 0.000 | 0.640 | يتأمل في خلق الوجود والكون باستمرار | .35 |
| 0.000 | 0.741 | يفكر في علاقاته ومشاعره تجاه الأشياء والآخرين | .36 |
| 0.000 | 0.748 | يركز تعلم أشياء جديدة في مجالات متعدّدة خارج نطاق التخصص | .37 |
| 0.000 | 0.740 | يفند العلاقات المترابطة بين جوانب مشكلة ما | .38 |
| 0.000 | 0.691 | يفكر بمنطق لحلّ أية مشكلة | .39 |
| 0.000 | 0.525 | يستغرق في أفكاره لفترة طويلة دون الاهتمام لما يدور حوله | .40 |
| 0.000 | 0.690 | يعزز لدى الفرد فرص التطور المهنيّ | .41 |
| 0.000 | 0.684 | يمكن الفرد من التمييز بين العلاقات غير الصحيحة | .42 |
| 0.000 | 0.681 | يدفع الفرد إلى تفسير المواقف والآراء والأحداث التي تحتاج إلى تمعن وتفكير عميق | .43 |
| 0.000 | 0.670 | يقود الفرد للوصول إلى نتائج ذات معنى | .44 |

| رقم الملحق | رقم الصفحة | عنوان الملحق |
|------------|------------|---|
| 1 | 63 | استبانة أنماط التفكير بالصورة الأولية |
| 2 | 67 | أسماء المحكمين |
| 3 | 68 | استبانة أنماط التفكير بالصورة النهائية |
| 4 | 71 | تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية لتطبيق أداة الدراسة على المعلمين |
| 5 | 72 | تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدراسة |
| 6 | 73 | نتائج معامل ارتباط بيرسون |

| رقم الصفحة | الموضوع |
|--|--------------------------------|
| أ | الإقرار |
| ب | الشكر والعرفان |
| ت | ملخص الرسالة باللغة العربية |
| ث | ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية |
| الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها | |
| 1 | مقدمة |
| 3 | مشكلة الدراسة |
| 3 | أهداف الدراسة |
| 4 | أسئلة الدراسة |
| 4 | فرضيات الدراسة |
| 5 | أهمية الدراسة |
| 6 | حدود الدراسة |
| 6 | مصطلحات الدراسة |
| الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة | |
| 8 | الإطار النظري |
| 11 | النمط الأول التفكير الإبداعي |
| 16 | النمط الثاني التفكير الناقد |
| 22 | النمط الثالث التفكير التأملي |
| 24 | الدراسات السابقة |
| 30 | التعقيب على الدراسات |
| الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات | |
| 32 | منهج الدراسة |
| 32 | مجتمع الدراسة |
| 33 | عينّة الدراسة |
| 33 | متغيرات الدراسة |
| 34 | أدوات الدراسة |
| 35 | إجراءات الدراسة |
| 37 | المعالجة الإحصائية |

| | |
|----|--|
| | الفصل الرابع: نتائج الدراسة |
| 38 | مقدمة |
| 38 | النتائج المتعلقة بالسؤال الأول |
| 41 | النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني |
| | الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة |
| 50 | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول |
| 51 | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني |
| 57 | التوصيات |
| 58 | المصادر والمراجع |
| 75 | فهرس الملاحق |
| 76 | فهرس المحتويات |
| 76 | فهرس الجداول |