# أبعاد التفكير كنسق دلالي لسلطة النص الديني في مناهج العلوم المدرسية

د. محمود حسن الأستاذ*


## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر تضمين محتوى منهاج العلوم للصف التاسع على تنمية أبعاد التفكير كنسق متكامل (الإبداعي والنقدي والماورائي) ولتحقيق ذلك تم تحليل محتوى منهاج العلوم للصف التاسع ، كما تم إثراء وحدة أجهزة جسم الإنسان بنصوص قرآنية ودينية وتم إعداد أدوات لقياس أنماط التفكير الثلاثة وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية المناسبة ، وبعد تطبيق التجربة باستخدام المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين ومعالجة البيانات إحصائياً وجد أن النص الديني يساهم بدرجة كبيرة في تنمية أبعاد التفكير لدرجة يمكن تسميتها بالنسق .

## ABSTRACT

This study aimed to recognize the authority of islamic texts of the science curriculum on developing the dimensions of thinking .

Thus, descriptive & experimental methodology were used ; validity & reliability were calculated to (4) instruments which were developed to measure the levels of creativity , critical & metacognitive thinking as a system of thinking .

The results of the study revealed that the Islamic texts were very effective in developing the dimensions of thinking .


* جامعة الأقصى – غزة – فلسطين.

**المقدمة والأدب التربوي:**

يعد إنتاج المناهج الفلسطينية فعلاً وطنياً من الدرجة الأولى ، ذلك أنها تجربة جديدة تعبر بشكل أساسي عن الهوية الوطنية الفلسطينية ، وتعزز الكرامة الفلسطينية ،وتوحد الثقافة الفلسطينية ، وتلم شمل الشتات الفلسطيني .

وقد جاءت هذه المناهج ترجمة للفلسفة التي تبنتها الدولة الفلسطينية في ميثاق استقلالها الذي أعلن في الجزائر عام (1988)؛ حيث وضعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تصميم المناهج في سلم أولوياتها، فجاءت المناهج مفخرة للشعب الفلسطيني، ومصدر عز واعتزاز لكل فلسطيني.

ولقد أولى مركز تطوير المناهج، وكذلك التربويون ومصممي المناهج وذوي العلاقة أهمية كبيرة لتحليل المناهج وتقويمها سواء وفق البنية المعرفية أم المضامين القيمية، وفي هذا الإطار توصل العديد من الباحثين إلى نتائج تمثل تغذية راجعة مفيدة للقائمين على تطوير المناهج وتحسينها على اعتبار أنها ما زالت في طور التجريب والتدريب.

وتأتي هذه الدراسة لتصب في هذا المضمار ؛ حيث يعتقد الباحث أن مناهج العلوم الفلسطينية لم تتناول النصوص الدينية الإسلامية المرتبطة بحقائق العلم وتطبيقاته بشكل مهني، وأنها تفتقر إلى الجانب التي يجعل للنص الديني سلطة ذات معنى (الأستاذ ،2005).

هذا في الوقت الذي أكدت فيه توصيات المؤتمر التربوي الأول بعنوان التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد بالجامعة الإسلامية بغزة (2004) على ضرورة الانطلاق من المعايير الإسلامية الأصيلة في النظر للقضايا التربوية وضرورة تبني خصوصية المجتمع الفلسطيني عند صياغة المناهج الفلسطينية الجديدة في ضوء معايير الجودة الشاملة .

ويتسق ذلك مع التوجهات الإقليمية والمحلية الأخرى التي تنادي بضرورة تبني التأصيل الإسلامي لمفهومي التربية وأهدافها (الميمان، 2002 :21) كما يتسق أيضاً مع الأصوات التي تتعالى وتنادي بضرورة العمل على صياغة نظرية تربوية إسلامية قابلة للعمل والممارسة في المجتمع العربي (مدكور، 2002 :39) كما وينسجم بشكل خاص مع الرؤية المقترحة التي تبناها عطيفة (1986) حول إمكانية أسلمة المناهج الدراسية وبخاصة مناهج العلوم المدرسية من منطلق أنها علوم طبيعية وكونية وإنسانية ذات صلة وثيقة بالدين وتدعو الإنسان إلى التأمل والتفكير في آيات الله وفي نفسه.

وفي هذا الإطار أجرى زيتون (1984) دراسة حول العلاقة بين العلم والدين استهدفت تنمية الاتجاه الديني في تدريس العلوم، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام المعلم لبعض الآيات القرآنية العلمية في دروس العلوم يساعد الطلبة على تقدير قدرة الخالق فيما صنع وأبدع، ويساعدهم أيضاً على مزيد من التأمل والتفكير والقدرة على التفسير.

ذلك أن الدارس للنصوص الدينية في القرآن والسنة تدبراً وتأملاً وتعمقاً تجعله يقف على مناهج فكرية متعددة تقوم على استخدام العقل والحواس والقلب والحدس والفراسة، فيتولد لديه أشكالاً متعددة من التفكير العلمي السليم المرتبط بأخلاقيات العلم وقيمه كالاستقراء والاستدلال والاستبطان والاكتشاف والاستقصاء وتوليد المعاني والاعتماد على البراهين والحجج المنطقية (عامر، 1993 :104) وهذا في مجمله ما يعني منظومة من التفكير النقدي والإبداعي والماورائي.

ومن هذا المنطلق يدعو أبو صوي (2002) إلى ضرورة دراسة كافة العلوم الطبيعية والإنسانية ضمن الرؤية الإسلامية للإنسان والكون والحياة ، حيث أن هذه الدراسات ستكون رامذاً حضارياً، وتحدياً ضرورياً لتحقيق الشهود الحضاري التوحيدي المتضمن في قوله عز وجل "وكذلك جعلناكم امة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس"(سورة البقرة ، 143) .

ويذكر كلشني (1989 :74) أن القرآن الكريم يتضمن أكثر من (750) آية تشير إلى الظواهر الطبيعية والقوانين المنظمة لها. كما يؤكد الشربيني (1998 :4) انه استعان بأكثر من (300) آية من الآيات المتضمنة في (75) سورة قرآنية والتي توضح ظواهر تتعلق بعلوم الجغرافيا وتأتي هذه البحوث مصدقة لقوله تعالى :"ما فرطنا في الكتاب من شيء" (سورة الأنعام، 38). وكذلك قوله :"ونزلنا عليك الكتاب تبياناً لكل شيء "(سورة النحل :89) وقوله كذلك :"اليوم أكملت لكم دينكم، وأتممت عليكم نعمتي، ورضيت لكم الإسلام دينا "(سورة المائدة: 3).

وانطلاقاً من قوله تعالى "خذ الكتاب بقوة"(سورة مريم :12) يرى الباحث أن للنص الديني المرافق للنص الدراسي طغيان وسلطة تفرضها قداسة النص من جهة وبنية النص من جهة أخرى ودلالة النص من جهة ثالثة. وهذا ما يؤكده عبد الرحمن (1993 :72) قوله:"إن الدلالات النفسية في النص لا تنطلق فقط من الأرضية النفسية التي انبنى عليها النص، وإنما من تأثير النص على نفسية المتلقي أيضاً، وعلى العلاقات القائمة كذلك بين الكلمة والمضمون".

ويوضح عبد الرحمن (1993 :57) أيضاً، أن ظاهرة طغيان الآية القرآنية أو الحديث النبوي في أي خطاب، لم يكن مجرد إحالة من الخطاب إلى النص الديني، إنما هو من أجل تبرير غائية الخطاب.

وفي ضوء هذه المنطلقات يعتقد الباحث أن إثراء مناهج العلوم المدرسية بنصوص دينية قد يلعب دوراً أساسياً في تنمية التفكير لدى الطلبة في إطار منظومي يشمل التفكير الإبداعي والتفكير النقدي والتفكير الماورائي على حد تعبير مارازونا (Marazona,1987) والتي اسماها بأبعاد التفكير.

والإبداع يعني الإيجاد أو التكوين أو الابتكار ، والمبدع هو المتسم بالإبداع والخلق لا بالمحاكاة والتقليد . والإبداع عند الفلاسفة يعني إيجاد الشيء من العدم . والإبداعية تعني النزعة نحو الإبداع . يرى التربويون أن الإبداع ظاهرة متعددة الأوجه والأبعاد ، ويمكن النظر إليها من خلال أربعة مناحي تتداخل وتتكامل معاً لتؤلف الظاهرة الإبداعية وهذه المناحي هي : مفهوم الإبداع بناء على سمات الشخص المبدع ، ومفهوم الإبداع بناء على الناتج الإبداعي، ومفهوم الإبداع على أساس انه عملية ، ومفهوم الإبداع على أساس البيئة المبدعة(السياق النفسي والاجتماعي) .

ويرى حمادنة (1992 : 10) أن الإنتاج الإبداعي لدى الفرد ما هو إلا وليد مجموعة من التفاعلات المتبادلة التي تحدث بين الفرد بطبيعته المتميزة من جهة وعوامل البيئة المختلفة المحيطة به– البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية– والمعلم والمناهج الدراسية من جهة أخرى، إذ يتولد عند هذا الفرد نتيجة لهذه التفاعلات جملة من القدرات العقلية العامة الضرورية للإبداع في مجالات المعرفة المختلفة العلمية منها وغير العلمية، وجملة أخرى من القدرات الخاصة الضرورية للإبداع في المجالات العلمية فقط .

كذلك عرفه عوض (1994: 4) في ضوء دمج المناحي الأربعة للإبداع أيضا بأنه (عملية علمية إنتاجية فكرية، تتسم بالجدة، وسهولة مواءمة الظروف، والقدرة على التصدي للمشكلات بحلول تجريبية من اجل الوصول إلى النتائج المرجوة).

وفي ضوء هذا العرض، يرى الباحث أنه يمكن القول أن الإبداع عبارة عن نمط متميز من التفكير، نابع من تفاعل عوامل عقلية وشخصية واجتماعية لدى الفرد تؤدي إلى إحساسه بالمشكلات وإدراك الثغرات وأوجه النقص والقصور بين عناصر تبدو متباعدة في هيكل معرفي

موجود، تهدف إلى إنتاج حلول جديدة مبتكرة على شكل أفكار أو علاقات أو طرق علمية تتصف بالجدة والمرونة والأصالة والقيمة الاجتماعية.

وانطلاقاً من نموذج التكوين العقلي لجيلفورد، والذي يفترض أن الإبداع عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية الأساسية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإدراك التفاصيل.

ويقصد بالطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة، وبعبارة أخرى، فانه كلما ارتفع حظ الفرد من القدرة على السيولة في الأفكار، كلما ارتفع حظه من هذه القدرة ،بشرط أن تتميز الأفكار والإجابات بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، واستبعاد ما هو عشوائي وصادر عن عدم معرفة أو جهل أو افتراض خاطئ.

أما المرونة فيقصد بها تنوع واختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد، أي تشير إلى درجة السرعة والسهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة وبعبارة أخرى فإن المرونة استعداد أو ميل ما لدى الشخص يمكنه من الوصول إلى عدد متنوع من الإجابات متحرراً من القصور الذاتي، وهذا الاستعداد يكشف عن نفسه من خلال الانتقال من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة.

وبناء على هذا الرأي لمفهوم المرونة يظهر أنها تعتمد أساساً على سرعة إنتاج أفكار مختلفة مع وحدة الموقف، ويعني إدارة التفكير في اتجاهات مختلفة لإنتاج أفكار متنوعة يظهر خلالها موقف معين، وبمعنى آخر تغيير الشخص لوجهته الذهنية لعلاج قضية معينة. وبهذا فان المرونة تتضمن الجانب النوعي في الإبداع .

ويقصد بالأصالة التجديد أو الانفراد بالأفكار أي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ، ولهذا ، كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها .

والحساسية للمشكلات تتمثل في قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء أو العادات أو النظم أو اكتشاف جوانب العيب أو النقص فيها ، أو توقع ما يمكن أن يترتب على استخدامها من مشكلات (القذافي، 1996 :38). وتعد حساسية المشكلات إحدى القدرات الأساسية في التفكير الإبداعي وتتمثل في قدرة الفرد على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد الذي قد لا

يرى فيه فرد آخر أي مشكلات، وبعبارة أخرى ملاحظة ما يتعلق بالموقف من خطأ أو نقص بسبب مشكلة تثير إحساساً مرهفاً.

أما إدراك التفاصيل فيقصد بها البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلاً أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة. وبعبارة أخرى، هو قدرة الفرد وقابليته لتقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة. كما يتضمن التفصيل اقتراح تكميلات وزيادات وتجميلات قد تقود بدورها إلى زيادات أخرى (زيتون ،1987 :24). وعليه، يوصف الفرد التلميذ ذو القدرة على التفاصيل بأنه الفرد الذي يستطيع أن يتناول فكرة أو عملاً ثم يحدد تفاصيله ؛ كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو مخططاً بسيطاً لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً .ويتعرض البحث الحالي لمكونات الإبداع الأساسية المناسبة لطبيعة الموضوع التي تتمثل في الطلاقة والمرونة وإدراك التفاصيل .

أما التفكير الناقد فيشير نبهان (2001) إلى تعدد تعريفاته بسبب اختلاف وجهات نظر الباحثين ومدارسهم الفكرية فيذكر يحيى هندام (1982: 20) أن التفكير الناقد يعني تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا إذا اكتملت الأدلة وعدم إصدار الأحكام على أساس الميول الخاصة، وتجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط، أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة، أو السرعة في التعميم، أو الفروض الزائفة".

ويعرفه تشانص (Chance ,1986:6)على انه المقدرة على تحليل الحقائق وإبداع الأفكار وتنظيمها والدفاع عن الأفكار وعمل المقارنات والاستنتاج وتقييم المناقشات وحل المشكلات.

ويرى كوستا(Costa,1993) أن التفكير الناقد عبارة عن عملية عقلية تتضمن المهارات التالية :

أ- مهارات التمكن وتضم المهارات الملاحظة ، والمقارنة ، والترتيب والتجميع والتصنيف.

ب- مهارات المعالجة وتشمل المهارات التي ترتبط بتحليل الحقائق، والآراء ومهارات الاستنتاج، والتنبؤ، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة .

ج- مهارات التشغيل وتشمل المهارات التي ترتبط بالتعقل المنطقي ومهارات حل المشكلات.

ويشير تدريس العلوم إلى عدة اعتبارات ينبغي مراعاتها لتنمية مهارات التفكير الناقد ، منها ضرورة الربط بين المصادر المعرفية المختلفة ذلك لأن النبوغ في مساحة معرفية معينة يؤدي إلى تنمية القدرة على التفكير الناقد في المساحات المعرفية الأخرى ذات الصلة .

هذا وتتطلب عملية تنمية التفكير الناقد تكوين قاعدة عريضة من المعرفة لدى المتعلم؛ لذا فإنه يوصي باستخدام القراءة العلمية، والكتابة والأنشطة الاثرائية في جميع مجالات المنهج.

ويمكن القول أن احتمال تعليم مهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم يزداد عندما يتم تزويدهم بمواقف تأملية من خلال نصوص دينية ذات علاقة بالقضايا العلمية مما يوفر فرصاً واسعة من التأمل والتحليل والتفسير والتنبؤ والاستدلال .

وفي ضوء ما سبق يتبنى الباحث في هذا البحث مفهوم التفكير الناقد القائم على تحديد الفروض والاستدلال والتفسير والتنبؤ الاستبصاري.

أما تفكير ما وراء المعرفة فيذكر محسن( 2005 :94) أن فلافل(Flavel) عرف " تفكير ما وراء المعرفة "بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة وان ما وراء المعرفة يعني أساساً المعرفة عن المعرفة(Cognition About Cognition ) وهو مفهوم واسع يشمل مصطلحات عديدة مثل :ما وراء الإدراك (Metaperception)،وما وراء الفهم (Metaunderstanding)،وما وراء الذاكرة(Metmemory) فهذه جميعها مصطلحات فرعية للمفهوم الشامل ما وراء المعرفة ،ويرى باريس (Paris, 1983) أن ما وراء المعرفة يعني الوعي بتفكيرنا عندما نقوم بانجاز مهمة أو مهمات محددة أو نستخدم هذا الوعي في مراقبة ما نفعله أو ضبطه ،كما يرى أن ما وراء المعرفة تفكير استراتيجي(Strategic Thinking).

ويذكر الأدب التربوي (Lindstrom, 1995:28 ; Henson & Eller, 1999:228 ; Bruer, 1995:35) أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط تفكير في ضوء إدراكه لأساليب التحكم والضبط والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيه و تنظيم تلك العمليات ، وذلك من أجل فهم واستيعاب مضامين التعلم ، ومن هذا المنطلق يرى (عزو عفانة ونائلة الخزندار، 2004) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مكونين رئيسيين هما : الوعي الذاتي بالمعرفة ، والتنظيم الذاتي للمعرفة .

والوعي الذاتي بالمعرفة يشمل: المعرفة المفاهيمية،والمعرفة الإجرائية ،والمعرفة السياقية.

أما التنظيم الذاتي للمعرفة يشمل: إدارة المعرفة ، وتقويم المعرفة، وتنظيم المعرفة.

أما مارزانو وآخرون (Marzano, et al, 1987) فقد صنفوا مهارات ما وراء المعرفة إلى: مهارات التنظيم الذاتي وتشمل: الوعي بقرار انجاز المهام الأكاديمية، والاتجاه الايجابي نحو المهام الأكاديمية، وضبط الانتباه بانجاز المهام الأكاديمية. وكذلك المهارات الأكاديمية التي تشمل:

المعرفة التقديرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية. وكذلك مهارات التحكم الإجرائي والتي تشمل: مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام، مهارات التخطيط المعتمد والمتروي لخطوات واستراتيجيات انجاز المهام، ومهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وانجاز المهام.

وحول دور تفكير ما وراء المعرفة فهي تعمل على تصحيح الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين من خلال مراجعة المفاهيم المكتسبة والتفكير فيها ومحاولة تعديلها أو تطويرها (عفانة، 2001 : 3 -25). كما تساعد في التحكم بعمليات التفكير وعدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التفكير، حيث يكون التفكير منصباً على الفكرة المطلوبة ( Rickey & Stecy, 2000). كما أنها تزيد من التفاعل البناء مع المعرفة مما يساعد في تنمية أنماط التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين (Hanley, 1995).

وفي ضوء ما سبق يتبنى الباحث مفهوم تفكير ما وراء المعرفة الذي يشمل تنظيم المعرفة العلمية واكتسابها والتحكم بها.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد تعددت الدراسات التي تناولت تنمية أبعاد التفكير، الإبداعي والنقدي والماورائي، كل على حدة، كما قلت الدراسات التي تناولت أبعاد التفكير كنسق متكامل، كذلك تعددت الدراسات التي بحثت في تقويم مناهج العلوم وتحليلها وبالمقابل ندرت الدراسات التي وقفت على البعد الديني في هذه المناهج وهذا عرض لهذه الدراسات :

فمن الدراسات التي ركزت على المنظور الديني في مناهج العلوم: دراسة الأستاذ (2005) حيث هدفت إلى الكشف عن مدى تبني مناهج العلوم في المرحلة الأساسية بفلسطين لقضايا التأصيل الإسلامي. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه المناهج تضمنت (46) شاهداً تأصيلياً دينياً فقط تركزت معظمها في المحتوى الدراسي بشكل أساسي كما تم عرضها بشكل صريح، مما يعني عدم توفر خطة مدروسة لتضمين مناهج العلوم المدرسية للمنظور الإسلامي. ودراسة كشكو (2005) التي هدفت إلى بناء وتجريب برنامج تقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة التاسع الأساسي بمدينة غزة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج في تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع، وأن التفكير التأملي جاء لصالح الطالبات. وكذلك دراسة زيتون (1989م) التي هدفت إلى تحليل كتاب التلميذ في مادة العلوم بمراحل التعليم الثلاث (الدنيا، العليا، الثانوية) بالمملكة العربية السعودية بغرض التعرف

على نصوص الآيات الكونية المذكورة في هذه الكتب وعددها، والتحقق من ورود مصطلح الإعجاز العلمي في القرآن، واستخلصت الدراسة أنه ليس هناك خطة منظمة يتبعها واضعو مناهج العلوم لتضمين الآيات الكونية في كافة كتب التلميذ، وأن عدد الآيات المذكورة محدودة جداً، وأن الآيات الكونية المذكورة ترتبط ارتباط ضعيف بالمحتوى، إذ تخلو جميع الكتب من الإشارة إلى الإعجاز العلمي في القرآن أو ما يدل عليه. أما دراسة عبد الله (1995) فقد هدفت إلى تقصي العمليات العقلية التي أشارت إليها الآيات القرآنية الكريمة واستخلاص الدلالات التربوية المترتبة على ذلك. وخلصت الدراسة إلى أن القرآن الكريم حدد معالم ثماني عمليات عقلية هي: الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكير. وهذه العمليات مرتبة ترتيباً هرمياً، أي أن الإدراك الحسي الذي يشكل قاعدة الهرم هو أساس العمليات العقلية؛ وان التفكير الذي يحتل قمة الهرم هو أعلى العمليات العقلية مرتبة.

ومن الدراسات التي ركزت على تنمية التفكير النقدي: دراسة بيرد وآخرون(1991, Baird & others) التي هدفت إلى استقصاء أهمية التأمل في تحسين تعليم وتعلم العلوم عند الطلبة من خلال دراسة حالة استمرت ثلاث سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة أن التأمل في العمل الصفي قد ازداد لدى المعلمين في السنتين الأولى من الدراسة، كما أن زيادة التفكير التأملي لديهم احدث تغيراً ايجابياً في اتجاه المعلمين ناحية التعامل مع الطلبة، وكما أوضحت أن استخدام التفكير التأملي أحدث تطوراً نوعياً في القدرات العقلية.وكذلك دراسة رفيجنو (1992, Rovegno) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين البنية المعرفية لدى المعلمين وقدرتهم على التفكير التأملي. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين البنية المعرفية عند المعلمين والتفكير التأملي لديهم، كما أن زيادة قدرة التفكير التأملي للمعلمين في إدارة الأحداث الصفية تزيد من قدرتهم على تقييم الأحداث الصفية التي تجري مما يساعد في إدارة صفية فعالة. ودراسة مك ميوراي (Mc Murray,1989) التي استهدفت تحديد أبعاد وعناصر لتفكير الناقد المحتواة في أسلوب حل المشكلات في مجال تدريس الأحياء، وتحديد هل مفهوم التفكير الناقد في مجال الأحياء تختلف عن طبيعته في المجالات الأخرى؟. وأشارت النتائج إلى أن التفكير الناقد في الأحياء لا تختلف عنه في المجالات الدراسية الأخرى وفق مهارات التفكير الناقد التي ترتبط بالمحتوى الدراسي ولهذا يمكن إعداد وتصميم برامج لتنمية التفكير الناقد

في الأحياء من خلال مواقف ومشكلات من مناهج علم الأحياء .أما دراسة عـصفور (1994) : فقد كان الهدف منها إعداد برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية العامة. وأشارت النتائج الدراسية إلى استخدام الطريقة الاستقصائية فـي تدريس العلوم البيولوجية يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب عينـة البحـث، ووجود معامل ارتباط موجب بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي .وجـاءت دراسـة ستاتكي (statkiewic,1983) لبيان اثر التدريبات العملية في البيولوجي على تنمية التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعامـل مـع المـشكلات لصالح المجموعة التجريبية ، وإمكانية تنمية مهارات التفكير الناقد من خـلال تـدريس العـوم البيولوجية .في حين جاءت دراسة بهجات (2002) لتكشف عن اثر مدخل الأنشطة الاثرائية في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ المتفوقين في الصف الخامس. وتوصلت الدراسة إلى تفوق مدخل الأنشطة الاثرائية على الطرق التقليدية في تنمية كل من التحصيل العلمي والتفكير الناقـد علـى مستويات التحليل والاستنتاج والتقويم والتركيب .وكذلك دراسة عفانة (1998) للتعرف مـستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، حيـث أوضـحت نتـائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية وصل إلى 61% ويعد أدنى مستوى من التمكن الذي يساوي 85% على الأقل، وتوجد علاقة موجبة بين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة ومعدلاتهم التراكمية.

ومن الدراسات التي ركزت على تنمية التفكير الإبداعي : دراسـة الأسـتاذ (2005ب) التي استهدفت الوقوف على مدى تناول مناهج العلوم الفلسطينية في المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الصف التاسع لقضايا تنمية الإبداع . وذلك من خلال تحليل عناصر منظومة المنهاج والتي تضم الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم في ضوء المنظور الإبداعي. وباستخدام منهج تحليل المضمون تم التوصل إلى أن مناهج العلوم الفلسطينية تتبنى الإبداع كهدف تربوي ولكـن بدرجة غير كافية وبالتالي من الصعب الحكم على إبداعية مناهج العلوم . وخرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها ضرورة تضمين مناهج العلوم قضايا تنمية الإبداع وفق خريطة مفاهيميـة للإبـداع وأبعاده بحيث تتسم بالشمول والتكامل والتوازن والاستمرارية.

ومن الدراسات التي ركزت على تنمية التفكير المـاورائي: دراسـة عفانـة ونـشوان (2004) التي هدفت إلى معرفة اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فـي تـدريس

الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية تحصيل الطلبة وتنمية بعض أنواع التفكير. وكذلك دراسة نادية سمعان (2002) التي هدفت إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال اثر التعليم لدى الطالب المعلم من خلال مادة طرق تدريس العلوم، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب مجوعة الدراسة التجريبية التي استخدمت مهارات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة والتي استخدمت الطريقة العادية في مهارات ما وراء المعرفة .أما دراسة منى عبد الصبور (2000) فقد هدفت إلى معرفة اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. وكذلك هدفت دراسة محمود الوهر ومحمد أبو عليا(2000) إلى تعرف مستوى امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة" الثلاث: التقديرية والإجرائية والشرطية في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها، وعلاقته بتحصيلهم وجنسهم ومستوى دراستهم، وبينت الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفة الثلاث المذكورة أعلاه كان متدنياً، وان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء المعرفة الشرطية تبعاً للتحصيل. أما دراسة كارنز وكارنز ( Carns & Carns,1999) فقد هدفت إلى معرفة اثر مهارات الدراسة من منظور "ما وراء المعرفة" على تحسين التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة المتوسطة، وذلك عن طريق زيادة الكفاية الذاتية والوعي بمهارات "ما وراء المعرفة" واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. وأشارت النتائج أن (118) طالباً من المشاركين في الدراسة اظهروا تحسناً على جميع المهارات التحصيلية الأساسية والفرعية لاختبار كاليفورنيا. وكذلك دراسة باركر (Parcker,1998) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام عدة استراتيجيات للتدريس في حل المشكلات وإكساب مهارات ما وراء المعرفة للطلاب الدارسين لمادة الأحياء بالصفين التاسع والعاشر من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة لها فائدة في كل من تنمية مهارات حل المشكلات وما وراء المعرفة التأملي، كما توصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في كل من القابلية لحل المشكلات وما وراء المعرفة التأملي .في حين هدفت دراسة بيث (Beeth,1998) إلى استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "استراتيجيات التفسير والتوضيح والتساؤل الذاتي" لإتاحة الفرصة لتلاميذ الصف الخامس وشرح أفكارهم عن مفهومي القوة والحركة

ومساعدتهم على مراجعة أفكارهم وفحصها، مما أدى إلى تصحيح تصوراتهم عن بعض المفاهيم العلمية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة غير من دور التلاميذ أثناء عملية التعلم، من الاستقبال السلبي للمعرفة إلى الايجابية النشاط أثناء عملية التعلم، كما أن دور المعلم تغير من الاعتماد الزائد على الكتاب المدرسي ومصادر المعرفة إلى دور أكثر ديناميكية في بناء المعارف مع التلاميذ واستقبال أفكارهم ومناقشتها وتعديلها .وهدفت دراسة لي (Lee,1997) إلى التعرف على تأثير تكامل كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة مع الوسائط المتعددة في تعلم موضوع الجينات، واستخدم لذلك عدة استراتيجيات"خرائط المفاهيم، والتعلم من خلال الأنشطة، والتشبيهات، وعمل الرسومات، والأمثلة"، وتوصلت النتائج إلى أن كلاً من خرائط المفاهيم واستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تحسين التلاميذ في تعلم العلوم .وهدفت دراسة نولان(Nolan,1994) إلى عمل نموذج مقترح لتسهيل التعلم المباشر باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لمساعدة التلاميذ على تعلم مهارات العلم من خلال محتوى منهج العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد جرب هذا النموذج استطلاعياً للعرف على الصعوبات التي قد تواجه النموذج المقترح أثناء استخدامه في التدريس وكيفية التغلب على هذه الصعوبات قبل استخدام الصورة النهائية للنموذج المقترح. وكذلك هدفت دراسة يور وكريج(Yore & Craig,1992) إلى تحديد معارف "ما وراء المعرفة" التقديرية والإجرائية، والشرطية في مجالات: قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومنخفضيها لمعارف"ما وراء المعرفة"، كما توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث، والى عدم وجود تحسن في معارف"ما وراء المعرفة" مع تقدم الطلبة بالعمر. أما دراسة دونيلي(Donnelly,1996) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي قائم على العمل والأنشطة لتنمية المهارات فوق المعرفية لطلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن التعلم عن طريق الأنشطة يمكن أن يؤدي إلى تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة الدارسين بالمرحلة الجامعية .وكذلك دراسة كيرتس(Curtiss,1989) هدفت إلى معرفة الفروق بين المتأملين المندفعين في قدراتهم المعرفية وما وراء المعرفية، وبرهنت الدراسة على أن هناك علاقة دالة بين الإيقاع المعرفي وما وراء المعرفي لدى أطفال

سن (8) سنوات، في حين لم تصل هذه العلاقة إلى حد الدلالة المقبولة إحصائياً لدى أطفال (11) سنة.

يتضح من جملة الدراسات السابقة أنه لم تتعرض هذه الدراسات لأثر إثراء مناهج العلوم بنصوص وقضايا دينية على تنمية التفكير كنسق ذو دلالة وهذا ما شجع الباحث للكشف عن سلطة النص الديني في معالجة ذلك ، وهذا ما حاولت هذه الدراسة الكشف عنه .

## مشكلة البحث:

صيغت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

**ما فاعلية النصوص الدينية المثراه في منهاج العلوم لطلاب الصف التاسع على تنمية أبعاد التفكير لديهم ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما النصوص الدينية المتضمنة في منهاج العلوم للصف التاسع ؟
2. ما النصوص الدينية التي يمكن إثراؤها في منهاج العلوم للصف التاسع ؟
3. ما أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع ؟
4. ما أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب الصف التاسع ؟
5. ما أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية التفكير الماورائي لدى طلاب الصف التاسع ؟
6. إلى أي مدى يمكن أن يساهم تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية نسق من التفكير لدى طلبة الصف التاسع ؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن أثر النصوص الدينية في تدريس منهاج العلوم لطلاب الصف التاسع في تنمية أبعاد التفكير لديهم في مقابل التدريس العادي . وذلك من خلال :

1. تحديد النصوص الدينية المتضمنة في منهاج العلوم للصف التاسع .
2. تحديد النصوص الدينية التي يمكن إثرائها وتوظيفها في تدريس منهاج العلوم للصف التاسع .

3. الكشف عن أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية الإبداع لدى طلاب الصف التاسع .
4. الكشف عن أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب الصف التاسع .
5. الكشف عن أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية التفكير الماورائي لدى طلاب الصف التاسع
6. الكشف عن أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية في تنمية نسق من التفكير.

## فروض البحث :

في ضوء أسئلة البحث صيغت الفروض التالية :

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع ترجع لمتغير طبيعة تدريس المحتوى الدراسي (مثرى بنصوص دينية / غير مثرى)؟
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير النقدي لدى طلبة الصف التاسع ترجع لمتغير طبيعة تدريس المحتوى الدراسي (مثرى بنصوص دينية / غير مثرى)؟
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($0.05\geq\alpha$) في مستوى التفكير الماورائي لدى طلبة الصف التاسع ترجع لمتغير طبيعة تدريس المحتوى الدراسي (مثرى بنصوص دينية / غير مثرى)؟
4. لا يقل مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين أبعاد التفكير في تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية عن (0.01) .

## أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته كونه :

1. يتناول موضوعاً جديراً بالأهمية ، ألا وهو توظيف النص الديني من منظور تربوي حيث يشير الأدب المتعلق بذلك إلى أهمية التربية بالآيات بشكل عام (النحلاوي،2000 )، وإلى أهمية تدريس الحقائق العلمية في ضوء النصوص القرآنية (اللوح،1986)، ويتسق ذلك مع الاتجاه الذي ينادى بضرورة أسلمة مناهج العلوم (عطيفة،1986)،وخاصة أنه وجد أن النصوص القرآنية المؤكدة للحقائق الكونية تنمي القدرة على التفكير التأملي لدى المتعلمين

(كشكو،2005)، كما ويتسق مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات والتي وجـدت أنـه لا يتوفر خطة واضحة لتضمين مناهج العلوم بالآيات القرآنية والنصوص الدينية ذات العلاقـة (الأستاذ، 2005أ؛ زيتون،1989).

2. تسعى هذه الدراسة إلى تعزيز الاتجاه الديني لدى المتعلمين ،وذلك من خلال التوفيـق بـين معطيات العلوم المنهاجية والعقيدة الصحيحة، مما يساعد في ترسيخ يقين فكري ينطلق مـن قوله تعالى :"وفي أنفسكم أفلا تبصرون".(سورة الذاريات،21) وقوله :"سنريكم آياتنـا فـي الآفاق وفي أنفسكم". (سورة فصلت،53) الأمر الذي ينمي قوة الإحـساس بعظمـة الخـالق ورحمته وعنايته بالإنسان،الذي يستوجب أداء الواجب الإنساني بالشكر نحو الخالق ، ونحـو الإنسانية ، ونحو الكائنات.
3. من المتوقع أن تثير هذه الدراسة قضية تقييم المناهج الدراسية من منظـور إسـلامي،الأمر الذي يضع مصممي المناهج أمام هذا المحك عند تطوير هذه المناهج،وهذا أمر إيجابي مـن الدرجة الأولى.
4. في إطار ذلك، من المؤمل أن تلفت هذه الدراسة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس إلى ضرورة تبني النصوص الدينية ذات العلاقة بمحتوى المناهج الدراسية، واعتبـار ذلـك عادة فكرية لابد أن يمارسها المعلم وذلك أثناء قيامهم بمهماتهم الإشرافية، الأمر الذي مـن شأنه حث المعلمين على ممارسة هذا النهج كأسلوب تعليمي/تعلمي.
5. تعطى هذه الدراسة أهمية بالغة للتفكير بأبعاده الثلاثة (الإبداعي والنقدي والمـاورائي) فـي ضوء نسق متكامل كما طرحه مارازونا(Marazona, 1987 )، وهذا يزيل الغمة حول مـا يدار حول هذه الأبعاد، حيث يشيع أن الشخص إما أن يكون إبداعي أو نقدي التفكير، ولقـد حاولت هذه الدراسة الوقوف على طبيعة العلاقة بين أبعاد التفكير ، وما إذا كانـت تـشكل منظومة أم لا .
6. يقدم هذا المنهج البحث تغذية راجعة لمعلمي العلوم حول الكيفية التي يتم بها إثراء المنهاج.
7. كما يقدم هذا البحث نماذج لاختباري التفكير الإبداعي والتفكير النقدي وكذلك استبانة التفكير الماورائي مما يفتح الباب أما الباحثين للاستفادة من هذه الأدوات البحثية وتعميقها وتطويرها.

**حدود البحث :**

أجري البحث على عينة من طلاب الصف التاسع في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2006/2005 ، وطبقت الدراسة على الوحدة الثانية من كتاب العلوم والمعنونة بأجهزة جسم الإنسان والتي تضم ثلاثة أجهزة في جسم الإنسان هي (الهضمي والتنفسي والدوري) .

## تعريف مصطلحات البحث :

يتبنى البحث تعريف المصطلحات التالية:

**النص الديني:** ويقصد به الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة ذات العلاقة المباشرة بمحتوى وحدة أجهزة جسم الإنسان في منهاج العلوم للصف التاسع.

**سلطة النص الديني:** ويقصد به الأثر الناتج عن توظيف النص الديني في تدريس منهاج العلوم وحجم هذا الأثر كمؤشر لفاعلية النص كما يقاس بمعامل مربع ايتا.

**النسق الدلالي:** ويقصد به مدى التكامل والترابط والاتساق والاعتماد المتبادل بين أبعاد التفكير الثلاثة الإبداعي والنقدي والماورائي، على اعتبار أنها تشكل منظومة من عناصر تبدو متباعدة.

**أبعاد التفكير:** ويقصد بها أنماط التفكير الثلاثة (الإبداعي والنقدي والماورائي).

**ويقصد بالتفكير الإبداعي:** قدرة الطالب على توليد أفكار جديدة مناسبة وذات علاقة بالقضية العلمية المطروحة تتسم بالطلاقة والمرونة وكثرة التفاصيل والأبعاد. ويقاس إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الأداة المعدة خصيصاً لذلك.

**أما التفكير النقدي:** فهو قدرة الطالب على صياغة الفروض وإعطاء التفسيرات المناسبة، والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة وعمل التنبؤات والاستبصارات ذات العلاقة. ويقاس إجرائياً أيضاً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الأداة المعدة خصيصاً لذلك.

**والتفكير الماورائي:** يعني قدرة الطالب على تنظيم المعرفة العلمية واكتسابها والتحكم بها. ويقاس إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الأداة المعدة خصيصاً لذلك.

## منهج البحث المتبع:

اتبع في هذا البحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون لنصوص منهاج العلوم في الصف التاسع كما لتبع المنهج التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، بحيث تدرس المجموعة التجريبية منهاج العلوم المثرى بالنصوص الدينية، وتدرس المجموعة الضابطة المنهاج نفسه بدونها.

**مجتمع البحث:**

ويشمل جميع طلاب الصف التاسع الذين يتعلمون منهاج العلوم بغزة.

**عينة البحث:**

وتضم شعبتان تم اختيارهما بالطريقة العشوائية البسيطة من بين صفوف التاسع بجمعية التطوير التربوي والتي تم اختيارها أيضاً بطريقة عشوائية بسيطة .

**أدوات البحث وأهدافها:**

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات التالية:

1- أداة تحليل محتوى منهاج العلوم للصف التاسع: وذلك للوقوف على النصوص الدينية المتضمنة في منهاج العلوم من جهة، واختيار النصوص الدينية الأخرى التي يمكن إثراؤها والتي تلائم طبيعة المحتوى من جهة أخرى .

2- اختبار التفكير الإبداعي: وذلك للوقوف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع.

3- اختبار التفكير النقدي: وذلك للوقوف على مستوى التفكير النقدي لدى طلبة الصف التاسع.

4- إستبانة التفكير الماورائي: وذلك للوقوف على مستوى التفكير الماورائي لدى طلبة الصف التاسع.

**إعداد أدوات البحث:**

**أولا: بطاقة تحليل المحتوى مر بتطوير أدوات البحث بمراحل كما يلي :**

حيث قام الباحث بإعداد هذه الأداة في ضوء خبرته في مجال تحليل المضمون، ذلك أنه قام بممارسة هذه المهمة أكثر من مرة في بحوث سابقة مثل:

- توازن القيم في مناهج العلوم في المرحلة الأساسية (الأستاذ وأبو جحجوح،1999).
- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية من منظور مأثوراتي(الأستاذ،2004).
- تقويم محتوى مناهج العلوم في المرحلة الأساسية من منظور إبداعي (الأستاذ،2005ب).
- التأصيل الإسلامي: البعد الغائب في مناهج العلوم في المرحلة الأساسية (الأستاذ،2005أ).

وفي ضوء خبرة الباحث تكونت بطاقة التحليل من خمسة أبعاد هي:

1- النصوص القرآنية.

2- النصوص النبوية.

3- جهود علماء المسلمين.

4- الدعوة إلى الإيمان بالله .

## صدق البطاقة وثباتها:

وللتأكد من صدق البطاقة، ثم عرضها على ثلاثة من المختصين في المجال(الملحق 1) حيث أخذ بوجهات نظرهم، كما في تحليل درسين من الوحدة الأولى لكتاب العلوم المقرر مرتين بفارق زمني قدره أسبوعين تقريبا، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معامل هولستي، فكان هذا المعامل مساويا(0.97)، مما يؤكد موثوقية بطاقة التحليل عبر الزمن، وبالتالي صلاحيتها للاستخدام لأغراض البحث.

## ثانيا: اختبار التفكير الإبداعي:

في ضوء اطلاع الباحث على الأدب الإبداعي ذي العلاقة، وكذلك في ضوء خبرة الباحث في المجال، حيث رسالتيه الماجستير والدكتوراه في مجال الإبداع، استطاع الباحث أن يعد16 فقرة إبداعية موزعة حسب جدول المواصفات التالي:

| الأهداف / المحتوى | الطلاقة والمرونة | التفاصيل | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| الجهاز الهضمي | 8 | 2 | 10 | %62.5 |
| الجهاز الدوري | 2 | 1 | 3 | %18.75 |
| الجهاز التنفسي | - | 3 | 3 | %18.75 |
| المجموع | 10 | 6 | 16 | %100 |
| النسبة المئوية | %62.5 | %37.5 | %100 | - |

## صدق الاختبار وثباته:

تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام صدق المحكمين ، وكذلك صدق الاتساق الداخلي حيث وجد أن معامل الارتباط بالمجموع الكلي للاختبار يساوي 0.85 للطلاقة و0.8 للمرونة وللتفاصيل 0.87 ، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا الذي يساوي 0.71 للطلاقة و0.67 للمرونة و0.7 للتفاصيل و0.7 للاختبار ككل ، مما يعني أن الاختبار يتمتع بصدق وثبات جيدين

**ثالثاً: اختبار التفكير النقدي:**

في ضوء مراجعة الباحث للأدب ذو العلاقة بالتفكير النقدي ، استطاع أن يعد 25 فقــرة موزعة على أربع مجالات نقدية حسب جدول المواصفات التالي :

| الأهداف / المحتوى | تحديد الفروض | الاستدلال | التفسير | الاستبصار | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجهاز الهضمي | 6 | 2 | - | 2 | 10 | %40 |
| الجهاز الدوري | - | 3 | 3 | 3 | 9 | %36 |
| الجهاز التنفسي | 1 | - | 1 | 4 | 6 | %24 |
| المجموع | 7 | 5 | 4 | 9 | 25 | %100 |
| النسبة المئوية | %28 | %20 | %16 | %36 | %100 | - |

**صدق الاختبار وثباته:**

لقد تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق المحكمين ، وصدق الاتساق الداخلي حيــث كان معامل الارتباط مع المجموع الكلي للاختبار 0.63 لتحديــد الفــروض وللاســتدلال 0.65 وللتفسير 0.7 وللاستبصار 0.68 ، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق معامل الفا الــذي يساوي (0.66) لتحديد الفروض و(0.63) للاســتدلال و(0.68) للتفــسير و (0.7) للاستبــصار و(0.69) للاختبار ككل ، مما يعني صلاحية الاختبار للاستخدام .

**رابعاً: مقياس التفكير الماورائي:**

في ضوء مراجعة الباحث للأدب المتعلق بتفكير ما وراء المعرفة ، فقد استطاع الباحث أن يعد (54) فقرة منها (28) فقرة ايجابية و(26) فقرة سلبية موزعة علــى (3) مجــالات **كمــا يوضحها الجدول التالي :**

| البيان | الفقرات الموجبة | المجموع | الفقرات السالبة | المجموع | المجموع الكلي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم المعرفة | 1،3،5،7،9،11،13 ،15،17،19،21،23، | 14 | 2،4،6،8،10،12،14 16،18،20،22،24، | 12 | 24 | %44 |
| اكتساب المعرفة | 25،27،29،31 33،35،37،38، | 8 | 26،28،30 32،34،36، | 6 | 14 | %26 |
| التحكم في | 39،41،43،45 | 8 | 40،42،44،46 | 8 | 16 | %30 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | 47،49،51،53، | | 48،50،52،54، | | | |
| المجموع | | 28 | | 26 | 54 | %100 |

## صدق المقياس وثباته:

لقد تم التأكد من صدق المقياس عن طريق المحكمين وكذلك باستخدام الاتساق الداخلي؛ حيث كانت جميع الفقرات دالة إحصائياً عند حساب ارتباطها مع أبعادها عند($\alpha \geq 0.05$)، كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا، حيث كان معامل ألفا (0.82) لتنظيم المعرفة و(0.86) لاكتساب المعرفة و(0.81) للتحكم في المعرفة و(0.82) للمقياس ككل . مما يعني أن المقياس صالح لأغراض الدراسة .

## تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة :

تتطلب أغراض الدراسة التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة المتمثلة في أبعاد التفكير الثلاثة (النقدي، والإبداعي، والماورائي) كما يوضحها الجدول (1) .

**الجدول (1)**

**نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجال | البيان | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير النقدي | تجريبية | 40 | 8.32 | 3.03 | 0.91- | غير دالة |
| | ضابطة | 40 | 8.95 | 3.06 | | |
| التفكير الإبداعي | تجريبية | 40 | 5.10 | 3.69 | 1.12- | غير دالة |
| | ضابطة | 40 | 5.21 | 3.99 | | |
| التفكير الماورائي | تجريبية | 40 | 114.72 | 11.40 | 0.84- | غير دالة |
| | ضابطة | 40 | 114.52 | 11.55 | | |

- قيمة "ت" الجدولية تساوي (3.41) عند ($\alpha \geq 0.01$) ، ودرجة حرية (78)
- قيمة "ت" الجدولية تساوي (1.99) عند ($\alpha \geq 0.05$) ، ودرجة حرية (78)

ويتضح من الجدول (1) أن قيم (ت) المحسوبة اقل من قيم (ت) الجدولية عند ($\alpha \geq 0.05$) على جميع أبعاد التفكير الثلاثة النقدي والإبداعي والماورائي ، مما يعني انه لا توجد

فروق دالة إحصائياً في أبعاد التفكير بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، أي أن المجموعتين متكافئتان .

**نتائج البحث :**

**إجابة السؤال الأول:** ينص السؤال الأول على ما يلي: **ما النصوص الدينية المتضمنة في منهاج العلوم للصف التاسع ؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل مضمون منهاج العلوم للصف التاسع وفق أبعاد بطاقة تحليل المحتوى التي أعدها الباحث خصيصاً لذلك والتي تضمنت أربعة أبعاد هي: النصوص القرآنية ، والنصوص النبوية ، وجهود علماء فلسطين ، وإبراز عظمة الخالق . فوجد الباحث أن منهاج العلوم للصف التاسع يتضمن (5) شواهد دينية منها (3) شواهد قرآنية وشاهد واحد يتعلق بوجود علماء المسلمين ، كذلك شاهد آخر حول إبراز عظمة الخالق عز وجل ، ولم يتوافر أي شاهد نبوي .

كما ابرز تحليل المضمون أن جميع هذه النصوص تركزت في محتوى المنهاج ولم يتم التركيز على أي منها في أهداف المنهاج أو أنشطته أو تقويمه .

كذلك أوضح تحليل المضمون أن النصوص الدينية الخمسة في منهاج العلوم تم تناول (4) منها بشكل صريح وشاهد واحد تم تناوله بشكل ضمني .

أما من حيث مستوى تناول هذه النصوص ، فكان تناولها موجزا في أضيق الحدود ، بعيدا عن أي شروحات أو تفضيلات أو تفسيرات ذات علاقة بالمحتوى .

كذالك جاء شاهدان منها استهلاليان في بداية عرض المحتوى ، وجاءت النصوص الثلاثة الأخرى في الحواشي.

**ينص السؤال الثاني على ما يلي: ما أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية على تنمية التفكير النقدي لدى طلبة الصف التاسع ؟**

وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي : **توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الصف التاسع يرجع لطبيعة المحتوى (المثرى/غير المثرى) ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.**

وللإجابة على هذا السؤال ،واختبار صحة الفرضية المتعلقة به ،تم استخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين والجدول( 4 ) يوضح ذلك.

**الجدول (4)**

**نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن اثر تدريس المحتوى المثرى بنصوص دينية في مستوى التفكير النقدي**

| المجال | البيان | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الفروض | تجريبية | 40 | 6.22 | 0.99 | 11.39 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 3.03 | 1.46 | | |
| الاستدلال | تجريبية | 40 | 4.52 | 0.55 | 6.86 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 2.92 | 1.36 | | |
| التفسير | تجريبية | 40 | 3.60 | 0.63 | 9.10 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 1.87 | 1.01 | | |
| التنبؤ | تجريبية | 40 | 8.00 | 0.98 | 12.8 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 4.00 | 1.70 | | |
| التفكير النقدي | تجريبية | 40 | 22.35 | 2.33 | 14.53 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 11.8 | 3.93 | | |

- قيمة "ت" الجدولية تساوي (3.41) عند ($\alpha \geq 0.01$) ، ودرجة حرية (78)
- قيمة "ت" الجدولية تساوي (1.99) عند ($\alpha \geq 0.05$) ، ودرجة حرية (78)

يلاحظ من الجدول (4) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لمستوى التفكير النقدي وبأبعاده الأربعة (تحديد الفروض، والاستدلال، والتفسير، والتنبؤ) كانت أكبر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(3.41) عند($\alpha \geq 0.001$). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.001$) في مستوى التفكير النقدي بشكل عام وفي كل بعد من أبعاده الأربعة ترجع لمتغير المحتوى التدريسي ولصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

**ينص السؤال الثالث على ما يلي: ما اثر تدريس محتوى منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع ؟**

**وتنص الفرضية المتعلقة به على مايلي : توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع يرجع لطبيعة المحتوى (المثرى/غير المثرى) ولصالح طلاب المجموعة التجريبية**

وللإجابة على هذا السؤال ،واختبار صحة الفرضية المتعلقة به ،تم استخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين والجدول( 5 )يوضح ذلك.

**الجدول ( 5 )**

**نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن اثر تدريس المحتوى المثرى بنصوص دينية في مستوى التفكير الإبداعي**

| المجال | البيان | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطلاقة | تجريبية | 40 | 12.78 | 2.15 | 18.01 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 3.43 | 2.47 | | |
| المرونة | تجريبية | 40 | 9.78 | 1.67 | 15.68 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 3.02 | 2.14 | | |
| التفاصيل | تجريبية | 40 | 12.70 | 6.11 | 9.72 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 2.41 | 2.71 | | |
| التفكير الابداعي | تجريبية | 40 | 35.27 | 8.62 | 15.21 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 8.87 | 6.68 | | |

- قيمة "ت" الجدولية تساوي (3.41) عند ($\alpha \geq 0.01$ ) ، ودرجة حرية (78)
- قيمة "ت" الجدولية تساوي (1.99) عند ($\alpha \geq 0.05$ ) ، ودرجة حرية (78)

يلاحظ من الجدول(5) **أن** قيمة (ت) المحسوبة لمستوى التفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل) كانت أكبر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(3.41) عند ($\alpha \geq 0.001$). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.001$) في مستوى التفكير الإبداعي بشكل عام وفي كل بعد من أبعاده ترجع لمتغير المحتوى التدريسي ولصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

**ينص السؤال الرابع على ما يلي: ما اثر تدريس محتوى منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية على تنمية التفكير الماورائي لدى طلبة الصف التاسع ؟**

**وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي : توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الماورائي لدى طلاب الصف التاسع يرجع لطبيعة المحتوى (المثرى/غير المثرى) ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.**

وللإجابة على هذا السؤال ،واختبار صحة الفرضية المتعلقة به ، تم استخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين والجدول( 6 )يوضح ذلك.

**الجدول ( 6 )**

**نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن اثر تدريس المحتوى المثرى بنصوص دينية في مستوى التفكير الماورائي**

| المجال | البيان | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم المعرفة | تجريبية | 40 | 63.97 | 5.97 | 4.95 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 56.75 | 7.02 | | |
| اكتساب المعرفة | تجريبية | 40 | 34.07 | 3.56 | 4.64 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 30.42 | 3.46 | | |
| التحكم في المعرفة | تجريبية | 40 | 43.57 | 3.91 | 4.84 | دالة عندα≥0.001 |
| | ضابطة | 40 | 38.52 | 5.30 | | |
| التفكير الماورائي | تجريبية | 40 | 141.62 | 12.38 | 5.26 | دالة عندα≥0.001 |
| | **ضابطة** | **40** | **125.70** | **14.59** | | |

- قيمة "ت" الجدولية تساوي (3.41) عند ($\alpha \geq 0.01$ ) ، ودرجة حرية (78)
- قيمة "ت" الجدولية تساوي (1.99) عند ($\alpha \geq 0.05$ ) ، ودرجة حرية (78)

يلاحظ من الجدول (6) أن قيم (ت) المحسوبة لمستوى التفكير الماورائي بأبعاده الثلاثة (تنظيم المعرفة ، واكتساب المعرفة ، والتحكم في المعرفة) كانت أكبر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(3.41) عند($\alpha \geq 0.001$). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.001$) في مستوى تفكير ما وراء المعرفة وكل بعد من أبعاده ترجع لمتغير المحتوى التدريسي ولصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

**ينص السؤال الخامس على ما يلي : ما أثر تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية على تنمية نسق من التفكير ؟**

**وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي : معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير أكثر دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة ؟**

وللإجابة على هذا السؤال واختبار صحة الفرضية المرتبطة به تم حساب معاملات ارتباط بيرسون والجداول (7،8،9) توضح ذلك .

**الجدول (7)**

**معاملات ارتباط بيرسون ودلالاتها الإحصائية بين التفكير الإبداعي وأبعاده والتفكير الماورائي وأبعاده في المجموعتين الضابطة والتجريبية**

| البيان | المجموعة | التفكير النقدي | الدلالة | تحديد الفرض | الدلالة | الاستدلال | الدلالة | التفسير | الدلالة | الاستبصار | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الإبداعي | الضابطة | 0.28 | 0.05 | 0.42 | 0.001 | 0.07 | غير دالة | 0.12 | غير دالة | 0.08 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.87 | 0.001 | 0.82 | 0.001 | 0.66 | 0.001 | 0.71 | 0.001 | 0.83 | 0.001 |
| الطلاقة | الضابطة | 0.25 | 0.05 | 0.38 | 0.001 | 0.12 | غير دالة | 0.08 | غير دالة | 0.04 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.90 | 0.001 | 0.83 | 0.001 | 0.70 | 0.001 | 0.72 | 0.001 | 0.86 | 0.001 |
| المرونة | الضابطة | 0.22 | غير دالة | 0.37 | 0.001 | 0.08 | غير دالة | 0.07 | غير دالة | 0.02 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.89 | 0.001 | 0.86 | 0.001 | 0.46 | 0.001 | 0.72 | 0.001 | 0.83 | 0.001 |
| التفاصيل | الضابطة | 0.21 | غير دالة | 0.28 | 0.05 | -0.01 | غير دالة | 0.13 | غير دالة | 0.13 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.75 | 0.001 | 0.70 | 0.001 | 0.56 | 0.001 | 0.61 | 0.001 | 0.71 | 0.001 |

- ر الجدولية تساوي (0.03) عند ($\alpha \leq 0.01$) ودرجة حرية (78)
- ر الجدولية تساوي( 0.22 )عند ($\alpha \leq 0.05$) ودرجة حرية (78)

ويلاحظ من الجدول (7) أن جميع قيم معامل ارتباط بيرسون بين التفكير النقدي بأبعاده الأربعة (تحديد الفروض والاستدلال والتفسير والاستبصار) والتفكير الإبداعي بإبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) كانت في المجموعة الضابطة قيمتها منخفضة وغير دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$) ، أما في المجموعة التجريبية فقد كانت هذه القيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند

(α≤0.001) مما يعني أن تدريس منهاج العلوم المثري بنصوص دينية يلعب دورا أساسيا في تنمية العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير النقدي بأبعادهما .

**الجدول (8)**

**معاملات ارتباط بيرسون ودلالاتها الإحصائية بين التفكير الماورائي بأبعاده والتفكير النقدي بأبعاده في المجموعتين الضابطة والتجريبية**

| البيان | المجموعة | التفكير النقدي | الدلالة | تحديد الفرض | الدلالة | الاستدلال | الدلالة | التفسير | الدلالة | الاستبصار | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الماورائي | الضابطة | 0.20 | غير دالة | 0.08 | غير دالة | 0.28 | 0.05 | 0.04 | غير دالة | 0.04 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.50 | 00.01 | 0.47 | 0.001 | 0.47 | 0.001 | 0.26 | 0.05 | 0.49 | 0.001 |
| تنظيم المعرفة | الضابطة | 0.14 | غير دالة | 0.07 | غير دالة | 0.26 | 0.05 | 0.001 | غير دالة | -0.02 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.48 | 0.001 | 0.46 | 0.001 | 0.44 | 0.001 | 0.26 | 0.05 | 0.48 | 0.001 |
| اكتساب المعرفة | الضابطة | 0.23 | 0.05 | 0.13 | غير دالة | 0.20 | غير دالة | 0.06 | غير دالة | 0.11 | غير دالة |
| | التجريبية | 0.47 | 0.001 | 0.42 | 0.001 | 0.49 | 0.001 | 0.29 | 0.05 | 0.44 | 0.001 |
| التحكم في المعرفة | الضابطة | 0.18 | غير دالة | 0.03 | غير دالة | 0.26 | 0.05 | 0.06 | غير دالة | 0.05 | غير دالة |
| التحكم في المعرفة | الضابطة | 0.18 | غير دالة | 0.03 | غير دالة | 0.26 | 0.05 | 0.06 | غير دالة | 0.05 | غير دالة |

- ر الجدولية تساوي( 0.03) عند (α≤0.01) ودرجة حرية (78)
- ر الجدولية تساوي (0.22 )عند (α≤0.05) ودرجة حرية (78)

ويلاحظ من الجدول (8) أن جميع قيم معامل ارتباط بيرسون بين التفكير النقدي بأبعاده الأربعة (تحديد الفروض والاستدلال والتفسير والاستبصار) والتفكير الماورائي بأبعاده الثلاثة

(تنظيم المعرفة واكتساب المعرفة والتحكم في المعرفة) كانت في المجموعة الضابطة قيمتها منخفضة وغير دالة إحصائياً عند (α≤0.05)، أما في المجموعة التجريبية فقد كانت هذه القيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند (α≤0.001) مما يعني أن تدريس منهاج العلوم المثري بنصوص دينية يلعب دورا أساسياً في تنمية العلاقة بين التفكير النقدي والتفكير الماورائي بأبعادهما.

**الجدول (9)**

**معاملات ارتباط بيرسون ودلالاتها الإحصائية بين التفكير الماورائي بأبعاده والتفكير الإبداعي بأبعاده في المجموعتين الضابطة والتجريبية**

| البيان | المجموعة | التفكير الإبداعي | الدلالة | الطلاقة | الدلالة | المرونة | الدلالة | التفاصيل | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الماورائي | الضابطة | 0.07- | غير دالة | 0.01 | غير دالة | 0.06- | غير دالة | 0.14- | غير دالة |
| | التجريبية | 0.57 | 0.001 | 0.56 | 0.001 | 0.55 | 0.001 | 0.51 | 0.001 |
| تنظيم المعرفة | الضابطة | 0.06- | غير دالة | 0.02 | غير دالة | 0.05- | غير دالة | 0.13- | غير دالة |
| | التجريبية | 0.45 | 0.001 | 0.54 | 0.001 | 0.51 | 0.001 | 0.50 | 0.001 |
| اكتساب المعرفة | الضابطة | 0.006 | غير دالة | 0.05 | غير دالة | 0.003- | غير دالة | 0.03- | غير دالة |
| | التجريبية | 0.53 | 0.001 | 0.54 | 0.001 | 0.53 | 0.001 | 0.46 | 0.001 |
| التحكم في المعرفة | الضابطة | 0.12- | غير دالة | -0.02 | غير دالة | 0.09- | غير دالة | 0.19- | غير دالة |
| | التجريبية | 0.53 | 0.001 | 0.58 | 0.001 | 0.51 | 0.001 | 0.48 | 0.001 |

- ر الجدولية تساوي (0.03) عند (α≤0.01) ودرجة حرية (78)
- ر الجدولية تساوي (0.22 )عند (α≤0.05) ودرجة حرية (78)

ويلاحظ من الجدول (9) أن جميع قيم معامل ارتباط بيرسون بين التفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والتفاصيل) والتفكير الماورائي بأبعاده الثلاثة (تنظيم المعرفة واكتساب المعرفة والتحكم في المعرفة) كانت في المجموعة الضابطة قيمتها منخفضة وغير دالة إحصائياً عند (α≤0.05)، أما في المجموعة التجريبية فقد كانت هذه القيم مرتفعة ودالة إحصائياً

عند ($0.001\geq\alpha$) مما يعني أن تدريس منهاج العلوم بنصوص دينية يلعب دورا أساسيا في تنمية العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الماورائي بأبعادهما.

**تفسير النتائج:**

توصل البحث إلى نتائج مفيدة مفادها أن تدريس منهاج العلوم المثرى بنصوص دينية ساهم في تنمية منظومة التفكير لدى الطلبة، حيث أصبح مستوى كل من التفكير الإبداعي والنقدي والماورائي لديهم أفضل من مستواه لدى أقرانهم الذي يدرسون منهاج العلوم العادي.

ويرجع السبب في ذلك في ذلك من منظور الباحث إلى أن النصوص الدينية تدعو إلى التأمل والتفكير، وبذلك فهي تربي العقل والسمع والبصر والمشاعر على حسن الإدراك وعلى الاستبصار واستخدام الحواس وإرهافها، كي يصل المتعلم إلى معرفة مسبب الأسباب، ومعرفة الحق في كل النتائج والأسباب وينسجم ذلك مع عبر عنه ديوى (Dewey) قوله: أن الوسيلة المباشرة إلى تحسين طرق الاستذكار والتعلم هو تركيز الانتباه في الأحوال التي ستلتزم التفكير وتنميته، فالتفكير هي طريقة التعلم الرشيدة (النحلاوي، 2000 :32 -38).

وفي هذا الإطار فان الآيات القرآنية تربي المتعلم على الاستدلال وهي مهارة نقدية والاستدلال أداة لحل المشكلات وهذه مهارة إبداعية، وحل المشكلات يتضمن اختيار الخبرات والبحث بطرق منظمة عن المعلومات المطلوبة وهذه مهارة تفكير ما ورائي، وهذه المعلومات تتطلب استبصار وإدراك علاقات وهذه مهارة إبداعية نقدية، وهذه الجوانب تتطلب اقتراح فروض معينة ووضع تفسيرات محددة والتوصل إلى نتائج معينة، وهذا لا يتم كتفكير إلا عندما يكون سلوك المتعلم منظما كاملا في ضوء الهدف.

إن النصوص القرآنية تنمي طاقات المتعلم وتوجه انفعالاته وحواسه نحو إدراك العلاقة بين المخلوق والخالق، فتتحدى عقله وسمعه وبصره حتى يصل إلى الحل بادراك العلاقة المطلوبة، وبالتالي فهي تدعو المتعلم إلى تسخير ذكائه وفتح مواهبه واستخدام محاكماته العقلية والاستدلالية وذلك من خلال مناهج متعددة، كمنهج الاستقراء القائم على استقصاء الحقائق من التجربة الحسية وملاحظة الواقع ملاحظة دقيقة ثم وضع الفروض المنافسة لتفسيره ثم التحقق من صدق الفروض عن طريق التجربة المعملية والملاحظة الحسية.

وفي هذا السياق فان النصوص القرآنية تدعو الإنسان إلى النظر في الكيفية التي وجدت عليها الأشياء، والبحث في الكيفية هو مجال البحث العلمي القائم على الاستقراء، فالعلم دائماً

يبحث عن إجابة للسؤال كيف؟ أما الفلسفة فإنها تبحث عن إجابة للسؤال لماذا ؟ والقرآن يثير التساؤلين حتى يوقظ العقل البشري من غفلته ويدعوه إلى البحث والتفكير والنظر إلى جانب المشاهدة الحسية واستقراء الواقع للوقوف على كيفيته أو القوانين العلمية التي تفسره.

كما يستخدم القرآن منهج القياس كمنهج عقلي يستخدم لإثبات صدق قضية ما وهو ضرب من الاستدلال الاستنباطي القائم على فعل الذهن، وأنواع القياس عديدة فمنه قياس الخلف أو المجال، وكذلك قياس الدلالة والقياس الشرطي.

كما يستخدم القرآن منهج الاستنباط الذي ينتقل فيه الذهن من قضية أو عدة قضايا إلى قضية أخرى هي النتيجة وذلك وفق قواعد المنطق، وكذلك يستخدم منهج صدق القضية عن طريق ضرب الأمثلة، حيث يقوم هذا المنهج على فكرة أن الذهن لا يعرف الأمور المحسوسة مباشرة وإنما يعرفها عن طريق الأفكار التي تماثلها فهي تقوم مقامها. كما يوظف القرآن منهج توضيح الفكرة عن طريق تبسيطها وتحليلها إلى عناصرها، وهو منهج قائم على تقسيم الكل إلى أجزائه ورد الشيء إلى عناصره المكونة له. كذلك تقوم النصوص القرآنية على توظيف منهج توضيح الألفاظ عن طريق تعريفها وهو منهج يهدف إلى تحديد الحقائق والعمل على فهمها وتوضيحها كوظيفة سيكولوجية واستخدامها في البرهنة والاستدلال كوظيفة منهجية.

هذا، ويركز القرآن على منهج الاستبطان الذاتي أو التأمل الباطني الذي يقوم على تفسير الظواهر النفسية في ضوء المشاعر والميول الداخلية وذلك من خلال دعوة الله عباده إلى تأمل دواتهم ومعرفة خفايا نفوسهم، فعلى كل إنسان أن يدقق النظر في ذاته ليقف على خفاياها وذلك كمدخل لمعرفة ربه من خلال معرفته لنفسه.

كذلك اهتم القرآن بالكم والمقدار في توضيح القضايا، واستخدم أيضاً المنهج المقارن في الوصول إلى الحقيقة عن طريق المقابلة أو المقارنة بين الأحداث والآراء بعضها ببعض لكشف ما بينها من تشابه أو اختلاف أو علاقة.

واعتمد القرآن أيضاً على منهج توليد المعاني القائمة على طرح الأسئلة مرتبة لاستخلاص الأفكار من العقل، كما اعتمد أيضاً على منهج إثبات صدق قضية عن طريق صدق التنبؤات التي تحملها، كما اعتمد أيضاً على المنهج الاشراقي الذي يربط الذات العارفة ارتباطاً روحياً بالله تعالى، كما استخدم المنهج التاريخي الذي يعتمد على النصوص والوثائق ويستعيد الماضي ويعرض منه صوراً تطابق الواقع ما أمكن. هذا ولقد ركز القرآن الكريم على استخدام

منهج الجدل بشكل كبير مثل الجدل بالحق بالحوار وبالباطل وبالتسليم وبالاستدلال وبالمجاراة وبالسبر وبالكشف.

وفي ضوء ما سبق، نرى أن القرآن يؤكد على التفكير لدرجة يكاد يكون معها التفكير فريضة إسلامية، ولما كان التفكير منظومة متكاملة، فان نموه في مجال يؤدي إلى نمو مجال آخر، وان أي تراجع في جانب من جوانب التفكير، يؤدي إلى تراجع في الجوانب الأخرى وبالتالي فان منهجية التفكير العلمي التي اتبعها القرآن القائمة على الاستدلال كتفكير نقدي ستؤدي بالتأكيد على نمو التفكير الإبداعي الذي يعتمد على التخيل وبناء التصورات العقلية والمخططات المفاهيمية والعملياتية الأمر الذي سيزيد من قدرة المتعلم على التفكير في تفكيره واتخاذ إجراءات فعلية ذات علاقة بتنظيم الحقائق والمفاهيم واكتسابها وتوظيفها وتطبيقها.

## توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي :

1. ضرورة تبني فلسفة أسلمة المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص والعمل على تعميم تنمية الاتجاه الديني في التدريس ، وذلك انطلاقاً من سلطة الشواهد الدينية في المجال التربوي والنفسي للمتعلمين .
2. ضرورة الاهتمام بقضايا التفكير،واعتبار التفكير بأنواعه هدفاً تربوياً أساسياً في مناهج التعليم
3. من الأهمية بمكان تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقبلها على مهارات الإثراء وآلياته، كي يستطيع المعلمون ممارسة ذلك في تحسين المناهج الدراسية وفق حاجات المتعلمين والمجتمع والمستجدات.
4. أن تعقد الجهات الرسمية صاحبة القرار في مديريات التربية والتعليم ورشات عمل للمعلمين أثناء الخدمة حول كيفية تنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية.
5. لا بد وأن تقوم كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بتخصيص مساق كمتطلب جامعة أو كلية للطلبة حول التفكير وأنماطه وآليات تنميته وتقويمه.
6. ضرورة عقد دورات خاصة بالمعلمين تتبنى طرق التدريس وأساليبه ذات الطابع الديني، والتي مرجعيتها القرآن الكريم والسنة النبوية مثل أساليب الحوار والمحاورة والأسلوب القصصي والاكتشافي والاستقصائي وأسلوب ضرب الأمثال والعبر والقدوة الحسنة.

7. ضرورة التأكيد على المعلمين بضرورة ربط التقويم بالاتجاه الديني من جهة وبالاهتمام بالتفكير وأنواعه من جهة ثانية.
8. ضرورة أن تتبنى الجهات التربوية الرسمية إعداد أدلة خاصة بالمعلمين حول النصوص والشواهد الدينية المرتبطة بمضامين المناهج الدراسية مع مراعاة إحداث التكامل والاتساق بين المناهج.
9. من الأهمية بمكان لفت انتباه القائمين على وسائل الإعلام الفلسطينية بضرورة مراعاة الجانب الديني في برامجها ومجلاتها ولقاءاتها وخططها ، هذا من جهة ، ومراعاة عرض المواقف والأحداث بما ينمي التفكير لدى الجمهور.
10. ضرورة إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تعلق بتقويم المناهج الدراسية من منظور إسلامي وكذلك بحث اثر تبني هذه المناهج للبعد الإسلامي على متغيرات عديدة تربوية وسيكولوجية ذات علاقة بالمتعلمين.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية :


1. القرآن الكريم .
2. أبو صوي، مصطفى (2002). **وقائع ندوة الدين والعلم الأولى** . القدس : جامعة القدس .
3. الأستاذ، محمود وأبو جحجوح، يحيى (1999) **توازن القيم في مناهج العلوم الفلسطينية: الواقع والممكن**، مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك، الأردن، 27 – 29 تموز .
4. الأستاذ،محمود (2005أ) التأصيل الإسلامي:البعد الغائب في مناهج العلوم الفلسطينية.ندوة واقع المناهج التربوية في التعليم الأساسي ودور المعلم. كلية التربية،جامعة الأقصى،16 مايو.
5. الأستاذ ، محمود (2005ب) تقويم مناهج العلوم الفلسطينية من منظور إبداعي . المؤتمر التربوي الثاني. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة . الفترة من 22 -23نوفمير .
6. الأستاذ، محمود (2004) المأثوراتية في مناهج اللغة العربية الفلسطينية . المؤتمر التربوي الأول. كلية التربية . الجامعة الإسلامية بغزة. الفترة من 23 -24نوفمير .
7. القذافي،رمضان (1996) رعاية الموهوبين والمبدعين .طرابلس:المكتب الجامعي الحديث .

8. المؤتمر التربوي الأول (2004) توصيات مؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر. كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، 23 ، 24 نوفمبر
9. اللوح، عبد السلام (1986) الإعجاز العلمي في القرآن . رسالة ماجستير . كلية أصول الدين . الدوحة : دار الحرمين .
10. النحلاوي، عبد الرحمن (2000)التربية بالآيات . بيروت : دار الفكر المعاصر .
11. الوهر، محمود، أبو عليا، محمد(2000) مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم .
12. الميمان، بدرية (2002) نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها . الرياض : دار عالم الكتب .
13. حمادنة، عبد الرؤوف (1992) النماذج الذهنية للإبداع العلمي عند مشرفي ومعلمي العلوم ومديري مدارس التعليم العام بمحافظة اربد . رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية، الأردن.
14. كشكو، عماد (2005) أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. كلية التربية. غزة. الجامعة الإسلامية.
15. نبهان، سعد (2001) برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة . رسالة ماجستير ، كلية التربية . البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس .
16. محسن، رفيق (2005)أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين . رسالة ماجستير. كلية التربية. البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس .
17. زيتون، عايش (1987) تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم .ط1، عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية.
18. زيتون، حسن (1984) الاتجاه الديني في تدريس العلوم: دراسة في العلاقة بين العلم والدين، القاهرة: النهضة المصرية.

19. زيتون، حسن (1988) الآيات الكونية في كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية، نوفمبر. القاهرة. رابطة التربية الحديثة. المجلد(4)، العدد(15):174-211.

20. عامر، كوكب (1993)أسس التفكير السليم ومناهجه في الكتاب والسنة. القاهرة: النهضة المصرية.

21. عبد الله، عبد الرحمن (1995) العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، المجلد (7):105-132.

22. عبد الرحمن، عبد الهادي (1993) سلطة النص : قراءات في توظيف النص الديني. بيروت: المركز الثقافي العربي .

23. عبد الصبور، منى (2000) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. الجمعية المصرية للتربية العلمية . مجلة التربية العلمية. المجلد الثالث. العدد الرابع. ديسمبر 2000 . مركز تطوير تدريس العلوم . جامعة عين شمس . القاهرة .

24. عفانة عزو، ونشوان تيسير (2004) أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى كلية الصف الثامن الأساسي بغزة . المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي" ، فندق المرجان - فايد الإسماعيلية 25-28 يوليو 2004، الجمعية المصرية للتربية العلمية - كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر الجديدة .

25. عفانة، عزو والخزندار، نائلة (2004) التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة، أفاق للنشر والتوزيع. غزة. فلسطين.

26. عفانة، عزو (2001) مخططات لمفاهيم أداة بحث لتقييم معتقدات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم الصفي الفعال. مجلة البحوث النفسية والتربوية . جامعة المنوفية . كلية التربية . السنة السادسة عشر. العدد 2.

27. عفانة، عزو (1998) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة،مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد الأول،العدد الأول.غزة.

28. عطيفة، حمدي (1986) أسلمة مناهج العلوم المدرسية : تصور مقترح . المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر.

29. عوض، محمد (1994) قياس المهارات الإبداعية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، الأردن .

30. مدكور، علي (2002) منهج التربية في التطور الإسلامي . القاهرة : دار الفكر العربي .

31. سمعان، نادية (2002) "تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب والمعلم خلال مادة طرق تدريس التعليم : . الجمعية المصرية للتربية العلمية. المؤتمر العلمي السادس . التربية العلمية وثقافة المجتمع . فندق بالما . أبو سلطان من 28 إلى 31 يوليو 2002. كلية التربية . جامعة عين شمس .

32. هندام، يحيى (1982) تدريس الرياضيات . القاهرة : دار النهضة العربية .

33. بهجات، رفعت(2002) الإثراء والتفكير الناقد . دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي . القاهرة : عالم الكتب.

34. عصفور، عبد الحميد(1994) برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية العامة . رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،جامعة عين شمس.

35. كلشني، مهدي (1989) القرآن ومعرفة الطبيعة . بيروت : دار الأضواء .

36. الشربيني، فوزي (1998) الظواهر الجغرافية في القرآن الكريم .المنصورة : عالم الكتب.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Beeth, M. E.,(1998).Teaching For Conceptual Change". Using Status As Ameta Cognitive Tool , **Science Education** , Vol.(82), No.(3).
2. Lee, P. L.(1997) .Integrating Concept Mapping and Met Cognitive Methods in a Hypermedia Environment For Learning Science, **D.A.I**, 59(11A), 4046.
3. Donnelly, A. E. (1996).**The Effects of Met congnitive Skills Training on Hands-on Learning From Science Object** (Museums), D.A.
4. Nolan, W. C. J.(1994).A Met Cognitive Model to Assist The Direct Instruction of Study Strategies in The New Found Land and Labrador Grade Vi Science Curriculum**, D.A.I**., 58(5A), 1580 .
5. Yore,L.& M.Craig. (1992).Middle School Student Metcognition, Knowledge about Science Reading and Science Text:Objective

Assessment Validation and Result,a Dialogue Search From **The Eric Data Base.**

6. Curtiss, A.(1989).**Cognitive Style**: in F. David (EDS.) Children Thinking, Developmental Function and Individual Differences, Brool Cale Publishing Company, California.
7. Parker ,M. J.(1998).**The Effects of a Shared, nteanet Science Learning Environment On The Academic Behaviors of Problem. Solving and Metcoganitive Reflection**, d. a., 197.
8. Carns A., & M. Carns, (1999).Teaching Study Skills , Cognitive Strategies and Metcognitive Skills Through Self-diagnosed Learning Styles, **School Counselor**. Vol.(38), no. (5).
9. Costa ,A (1993) . Mediating The Metacognitive, In Developing Minds, A Resource Book for Teaching Revised Edition ,Vol.(1),USA**, The Association for Supervision and Curriculum Development**.
10. Paris S . G .,et al.(1983). Becoming A Strategic Reader Contemporary **Education Psychology** .8,293-316.
11. Henson, K.T & Eller ,B.F.(1999).Education Psychology For Effective Teaching . Second Edition , Boston , London, New York, Wads Worth Publishing Company .
12. Lindstorm , C.(1995).En Power The Child With Learning Difficulties to Think Meta Cognitively.Australian Journal of Remedial Education , Vol.(27), No,(2) .
13. Bruer, J. T.(1995) .School for Thought . The MIT Press.
14. Marzano J. Robert, et al, (1987) .Dimensions of Thinking. ASCD.
15. Rickey, D. & Stacy, A.(2000).The Role of Metacognition in Learning Chemistry . Journal of Chemical Education, Vol.(77), No.(7).
16. Hanley, G. (1995) .Teaching Critical Thinking : Focusing on Meta Cognitive Skills and Problem Solving. Teaching of Psychology , Vol.(22), No(1).
17. Rovengo, I. C. (1990).Learning to Teach in afield-based Methods Course the Development of Pedagogical Content Knowledge. Teaching and Teacher Education, Vol: ,No.1.
18. Baird, J. R Other (1991) .The Important of Reflection in Improving Science Teaching and Learning .Journal of Research in Science Teaching , Vol:28, No.2.
19. Mc Murray , Mary , Anne and Other(1989).Identifying Domain Specific Aspects of Critical Thinking in Solving Problem in Biology.

Paper Presented at The Annual Meeting of The South West Educational Research Association (Houston. T .X, January 26.

20. Statkiewic. W & Allen, R. D.(1983) .Practice Exercise to Develop Critical Thinking Skills .Journal of College Science Teaching . Vol.12. Vo.4Feb, P262-266.
21. Chance, p.,(1986).Thinking in The Classroom: A Survey of Problem", New York, Teachers College, Columbia University, P.6.