دور المدرسة في تنمية التفكير التدبري لدى الطلاب في عصر ثورة المعلومات

اعدد د حسين مجبل هدبا الرشيدي

كلية التربية الاساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي

تمهيد:

إن التفكير هو الهبة العظمي التي منحها الله سبحانه وتعالي للإنسان وفضله بذلك على سائر الكائنات، وقد جعل الله الإنسان خليفته في الأرض وميزه بالعقل على كثير من الخلق، وحثه على النظر في ملكوته وإعمال العقل والتدبر، قال تعالي: "**وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ** وَأَنْهَارًا ۖ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ ۖ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الرعد:٣) (ميادة أبو ضهير، ٢٠١٦، ص٢٢).

والإنسان في حاجة إلى تعلم طرق وأساليب التفكير والتدريب على مستوياته ومهاراته مثل حاجته لتعلم كيف يتكلم، وكيف يعامل الناس وكيف يواجه مشكلات الحياة اليومية، وتعد المدرسة أم الوسائط التي يتم تدريب الأفراد فيها على مهارة التفكير، وذلك بما تقدمه من خبرات وأنشطة وفعاليات صفية عبر وسائط مختلفة من جملتها المنهاج (الكتاب المدرسي)، ولذلك فإن تنمية التفكير وتعلم مهاراته عبر المنهاج المدرسي تكون عملية ميسرة وممكنة إذا توافر المعلم المؤهل والمدرب على تنمية مهارات التفكير عند طلبته، وكذلك إذا توافرت الإدارة الميسرة لتلك المهمة بما تقدمه من دعم وتشجيع للمعلم، وما تهيؤه من تسهيلات ومواد وفرص وتعزيز لتحقيق ذلك (محمد أصلان، ٢٠١٥، ص٤٨).

ولقد أصبح الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة حاجة مهمة تفرضها متطلبات العصر الحديث، وأصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتدريب الطلاب على استخدامها؛ لأن الاعتماد على تلقين المعرفة أصبح غير مقبول كأساس لعملية التعليم والتعلم؛ ولأنه أصبح من الصعب على الطالب أن يُلم بالمعرفة التي أخذت كمياتها تتضاعف كثيرًا، إضافة إلى ذلك أن الأسلوب التقليدي في التعليم أخذ يُقَوْلب شخصيات الطلاب في اتجاه واحد يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة، والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية (يوسف المرشد، وصالح محمد، ٢٠١٥، ص١١٠).

وفي هذا السياق، يعد التفكير التدبري أحد أنماط التفكير المهمة التي يتعين على الطلاب اكتساب مهاراته في عصر ثورة المعلومات والتقنيات، وبالتالي يجب أن يكون للمدرسة والمعلمين دوراً حيوياً في تنمية هذه المهارات من خلال كل من الأنشطة الصفية واللاصفية. ول

حظي التفكير التدبري Reflective Thinking منذ سبعينيات القرن العشرين باهتمام الباحثين بالسلوك التنظيمي، وقد تعددت تعريفات العلماء للتفكير التأملي وتطورت بتطور العناصر التي يتضمنها (شرين الخليلي، ٢٠١٥، ص٢٥). ومع ذلك فإن البداية الحقيقية لظهور وتناول التفكير التدبري كانت في القرآن الكريم في قوله تعالى: " ؛ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴿ محمد ٢٤).

والتفكير التدبري هو تطبيق لنظريات التعلم التجريبي لديوي Deuey وامتداد للتعلم المعتمد على المشكلة... وقد ظهر في أعمال ديوي تحت مسمى "كيف نحن نفكر" عام ١٩٣٣ والذي أكد على أهمية النشاط والمثابرة والاهتمام بالاعتقادات وبناء الافتراضات من المعرفة في ضوء الخلفيات التي تؤيدها والاستنتاجات التي تهدف إليها والتأمل وفقا لديوي يمثل حالة من الشك أو التردد أو الحيرة، بحيث تمثل منطلقا لعملية التفكير ثم البحث والاستقصاء التي تقود إلى حل لهذه الحالة وبهذا المعنى فقد ميز ديوي بين التفكير التدبري وغير التأملي وذلك في ضوء توافر مكونين يتمثل الأول في حالة الشك تجاه المواقف، ويتمثل الثاني في الطرق والأساليب أو الاستراتيجيات اللازمة لإزالة هذا الشك (هاشم الصمداني، ٢٠١٦، ص١٩٥).

ومنحى ديوي في التفكير التدبري يمثل طريقة شاملة في بناء المعنى الذي يقود إلى التطور الأخلاقي والفكري للفرد كما يؤدي التفكير التدبري إلى اكتشاف أدلة أو شواهد تعود إلى إعطاء معان جديدة للموقف وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (هاشم الصمداني، ٢٠١٦، ص١٩٥).

وعلى الرغم من أهمية التفكير التدبري إلا أنه من الملاحظ أن أغلب الدراسات التي تناولته قد ركزت على التفكير التدبري لدى المعلمين بالأساس والقليل من الدراسات هي التي ركزت على تنمية التفكير التدبري لدى الطلاب وبخاصة ما يتعلق بإلقاء الضوء على الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في تنمية التفكير التدبري لدى الطلاب وهو ما نتطرق له في البحث الحالية.

مشكلة وتساؤلات الدراسة:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تناول دور المدرسة في تنمية التفكير التدبري لدى الطلاب في عصر ثورة المعلومات. ولبحث هذه المشكلة، يتم طرح مجموعة من التساؤلات التي تتضمن ما يلي:

١- ما مفهوم وخصائص التفكير التدبري كما تتجلى ملامحه في العملية التعليمية؟

٢- ما الأهمية التربوية لمهارات التفكير التدبري؟.

٣- ما أهم مهارات التفكير التدبري التي يتعين على الطلاب اكتسابها في عصر ثورة المعلومات؟

٤- ما سبل تنمية مهارات التفكير التدبري التي يمكن للمدارس اتباعها؟

أهمية الدراسة

يتمتع هذا البحث بأهمية من الناحية النظرية والعملية كما يلي:

أ- الأهمية النظرية للبحث: تقدم البحث لمفهوم وطبيعة وخصائص التفكير التدبري لدى الطلاب والدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في تنمية مهاراته لدى الطلاب وهو يعد موضوع حيوي ومهم ويعمل على إثراء الأدبيات التربوية.

ب- الأهمية التطبيقية للبحث: تعد الدراسة مهمة لكل المسئولين عن العملية التعليمية في دولة الكويت من حيث إلقاء الضوء على مفهوم التفكير التدبري وتوضيح أهميته لهم. فالدراسة مفيدة للمسئولين عن المناهج التربوية بالدولة إذ تبرز أهمية التفكير التدبري وضرورة ادراجه بشكل متكامل. كما تعد مفيد لمديري المدارس والمعلمين بإبراز بعض من الأنشطة والسبل التي من خلالها يمكن تنمية مهارات التفكير التدبري لدى الطلاب.

منهج الدراسة

يعتمد البحث الحالي على منهج البحث الوصفي التحليلي من خلال مراجعة وتحليل الأدب النظري المتعلق بالتفكير التدبري وتنميته ومتطلباته لاستخلاص واستنتاج الإجابة عن التساؤلات الأربعة الرئيسية التي تم طرحها، والتي يتم الإجابة عنها في أربعة مباحث رئيسية نوردها فيما يلي كل منها يركز على الإجابة عن أحد تساؤلات البحث السابقة الذكر.

المبحث الأول: مفهوم وخصائص التفكير التدبري

مفهوم التفكير التدبري:

قبل تعريف التفكير التدبري نعرف أولاً مفهومي التفكير والتأمل قبل التطرق لتعريف التفكير التدبري نفسه. ولقد تعددت التعريفات لمفهوم التفكير؛ لتعلقه بكل ما هو موجود بالكون، فهو كالماء للحياة، والأساس لبقاء الإنسان؛ لذلك لا يوجد تعريف موحد للتفكير؛ ومن هنا لابد من تناول مفهوم التفكير لغة واصطلاحا (رندة الفرا، ٢٠١٦، ص٢٥). ويرى زياد خضر (٢٠١٦ ص١٢)) أن التفكير هو نشاط عقلي يقوم به الدماغ عندما يتعرض لمثير خارجي، ويتم استقباله عن طريق الحواس الخمس للإنسان وعن طريقهما يكتسب الخبرة التي تؤدى إلى بناء الهدف المنشود. ويرى وليم عبيد وعزو عفانة (٢٠٠٣ ص٢٣) أن التفكير هو العملية الذهنية التي يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملاً مهماً في حل المشكلات.

ومن ناحية أخرى، يمكن تعريف التدبر بأنه عملية عقلية نشطة، تهدف من خلال فحص الموقف وتأمله البحث في الأسباب وتفسيرها، والوصول إلى الاستنتاجات من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، لإيجاد معنى لها (وضحي العتيبي، ٢٠١٤، ص١٨٤).

يمكن تعريف التفكير التدبري على أنه نشاط ذهني يقوم فيه الطالب بتأمل الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم يقوّم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وُضعت له (هبة بشير، ٢٠١٧، ١٧٨).

وقد أوضح وليد العياصرة (٢٠١٥) أنه يوجد بعض النقاط الهامة التي يتضمنها مفهوم التفكير التدبري، حيث ذكر أنه:

- هو التفكير المرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية أو التدبر الذاتي والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور.
- هو التفكير الذي يتدبر فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصر، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف وتقوم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه الذهن وصون التجارب والمدركات والأفكار والتركيز عليها.
- هو عملية ذهنية نشطة واعية حول اعتقادات وخبرات الفرد، بحيث يتمكن من خلالها الوصول إلى النتائج والحلول للمشكلات التي تعترضه.
- أن التفكير التدبري ليس مرادفاً لطريقة حل المشكلات على أن مراحل المشكلات ومهاراتها غالباً ما يتضمنها التفكير التدبري (ص٢١١).

ويلخص كل من (ميادة أبو ضهير ٢٠١٦؛ يسري دنيور، ٢٠١٦؛ وضحي العتيبي،٢٠١٤؛ عبد العزيز القطراوي، ٢٠١٠) أن التفكير التدبري نشاط عقلي هادف يقوم على التدبر من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية (عبد العزيز القطراوي، ٢٠١٠، ص٥٠؛ ميادة أبو ضهير، ٢٠١٦، ص٢٨؛ وضحي العتيبي، ٢٠١٤، ص١٩٨، يسري دنيور،٢٠١٦، ص٢٦).

ويمكن استخلاص العناصر المشتركة التالية التي اتفقت عليها التعريفات السابقة لمفهوم التفكير التدبري، ويمكن إيضاحها في النقاط التالية:

- يعتمد في خطواته ومهاراته على خطوات مشابهة بشكل تقريبي للتفكير الناقد، وحل المشكلات، لكنه لا يتبع تسلسلًا معينًا للخطوات فقد تتعدى إحدى الخطوات الأخرى، لكنه يركز كثيرًا على نقد الافتراضات وتقويم النتائج.
- يربط بين الخبرات والمعارف السابقة والحالية للطالب.
- لا يهتم بتنفيذ جميع الخطوات، إنما الأهم هو الوصول إلى نتائج دقيقة، وحلول تم تقويمها بدقة (هدى بابطين، ٢٠١٥، ص١٤٢؛ أنس معادله، ٢٠١٥، ص٣٥).

ويضيف يوسف المرشد، وصالح محمد (٢٠١٤) النقاط التالية:

- إضافة معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها، وإعادة بنائها، ويؤدى إلى مزيد من الأهداف التي تتطلب مهاماً أكثر شمولاً.
- التفكير التدبري ينتج عن تغيير مفاهيمي للمعتقدات الراسخة في الذهن (ص١١٨).
- التمييز بين التفكير التدبري وغيره من المفاهيم المرتبطة:

هذا ولا يمكن فصل التفكير التدبري وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى عن بعضها البعض فهي علاقة متلازمة وقوية ومتكاملة لا تنفصل، بل أن جميع أنواع التفكير الأخرى لا يمكن أن تستمر بدون التفكير التدبري فهو بمثابة الأساس لأي تفكير، وأصل أي تفكير هو التدبر، وبدون تأمل لا يوجد تفكير ومعنى فكر أي تأمل (توكل الجمل، ٢٠١٦، ص٢٢٠).

ونوضح فيما يلي العلاقة بين التفكير التدبري وأنواع التفكير الأخرى من أجل التمييز بينها ومن أجل مزيد من التوضيح لتعريف هذا المفهوم المهم.

التفكير الناقد: يعد أعلى مستويات التفكير التدبري، ويتضمن التفكير بعمق حول موقف ما، ثم بناء فهم جديد له، بالإضافة إلى إصدار حكم حيال هذا الموقف ويتحقق ذلك حينما يكون التلميذ قادراً على تبرير وجهة نظرة، وأفكاره، ومشاعره، وإجراءاته (صلاح محمد، ٢٠١٦، ص١٦٨).

ويُعرف التفكير الناقد على أنه: التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر، والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاولاً تصويب الذات، وإبراز درجة الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه، وصولاً إلى حل مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد (ضحي جمعة، ٢٠١٦، ص٢٥).

ويؤكد عزو عفانة (١٩٩٨) أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى الطلبة حتي يستطيعوا أن يحلوا مشكلة معينة، ويتضمن كذلك العديد من المهارات التفكيرية مثل التفكير الاستنتاجي، والتفكير الاستدلالي والتفكير التدبري (ص٤١).

ويرى مجدي إبراهيم (٢٠٠٥) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي يقوم به الفرد عندما يواجه مواقف يتطلب منه إصدار حكم أو إبداء رأي، ويتم ذلك بإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية وذلك لإقامة الشواهد والأدلة والتعرف على القرائن. (ص٣٧٢).

وتضيف ميادة أبو ضهير (٢٠١٦) أن التفكير التدبري يتضمن في معظم أسالب التفكير، وأن التفكير التدبري يدعم ويعزز التفكير الناقد، حيث يتم فيه عمليات تحليل وإصدار للأحكام حول ما تم اتخاذه من إجراءات أثناء التفكير في الحل، كما أنه يتضمن الدقة والموضوعية في استخلاص النتائج (ص٣٤).

كما أن التفكير التدبري له علاقة بتنمية التفكير الناقد حيث يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات التي تناقش والدقة في تفسيرها، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية، ومراعاة الموضوعية في العملية كلها (أحمد النجدي وعلى راشد ومنى عبد الهادي، ٢٠٠٥، ص ٨٦).

ويشير موفق بشارة، وعبد الناصر الجراح، وعدنان العتوم (٢٠٠٩) إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتخيل، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط (ص٧٣).

ب- التفكير التدبري والاستقصاء:

يُعرف الاستقصاء على أنه" البحث عن المعنى الذي يتطلب من الشخص القيام بالعمليات العقلية لفهم الخبرة التي يمر بها" (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ص٧٦).

ويمكن تعريفه كذلك بأنه طريقة تعلم تركز على العملية أكثر من النتاجات، وعلى صوغ الفرضيات والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية حيث يقوم الاستقصاء على أساس تحقيق مجموعة من الخطوات المنطقية علمياً ومنطقياً لحل المشكلة أو تفسير موقف محير (ميادة أبو ضهير، ٢٠١٦، ص ٣٤).

وقد يظن البعض أن التفكير التدبري والاستقصاء يعبران عن نفس الشيء، لكن يرى عايش زيتون (١٩٩٦) أن الاستقصاء العلمي يقوم على عمليات عقلية معينة تسمي عمليات الاكتشاف وهي الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال وهذه العمليات يستخدمها الإنسان في التدبر واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية (ص١٣٨).

ويرى البعض أن التفكير التدبري يقوم على إستراتيجية محددة تصل بالمتأمل إلى صورة متكاملة من الموقف المشّكل ولا تحتاج اتخاذ خطوات عملية إجرائية مباشرة لتحويل صورة الموقف

المشّكل إلى صورة أخرى (ميادة أبو ضهير، ٢٠١٦، ص ٣٤؛ وعزو عفانة، وفتحية اللولو، ٢٠٠٢، ص١١).

والتفكير التدبري له علاقة بالاستقصاء العلمي حيث يتضمن مجموعة من العمليات العقلية والتي تشمل: الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال، وهذه العمليات يستخدمها الإنسان في التدبر واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية (عايش زيتون، ٢٠٠٤، ص ١٣٧).

جـ- التفكير التدبري وحل المشكلات:

هاتان العمليتان بينهما صلة قوية لكنهما غير متطابقتين فحل المشكلات هو إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة بوجه عام وللمشكلات التي حلولها لا تكون في متناول اليد على وجه الخصوص ويميل حل المشكلات إلى أن يتضمن تفكيرا معقدا (أمل الخليلي، ٢٠٠٥، ص١٨٥).

يُعرف حل المشكلات بأنه: إجراءات عملية يقوم المتعلم بها من أجل إيجاد مخرج للموقف المحير الذي هو فيه مستعيناً بقوانين رياضية صحيحة تمكنه من الوصول للحل المطلوب (عزو عفانة، ٢٠٠١، ص١١).

ويرى فكرى ريان (١٩٩٩) أن هناك صعوبة في وضع المشكلات التي يختارها المعلم والطلبة وفق التفكير التدبري، نظراً لتعقدها وصبغتها العاطفية وقصر الإمكانيات، وأقصى ما يستطيع الدارس عمله إزاء هذه المشكلات المعقدة أن يشعر بالمسئولية نحوها، ويعمل فيها بتأني وإبداع، بينما طريقة حل المشكلات يكون وضع الحلول لها سهل، مع أن مراحل حل المشكلات غالباً ما يتضمنها التفكير التدبري (ص١٧٣).

وترى (كريمة محمد، ٢٠١٤، ص١٨٤) نقلاً عن بويدستون Boydston أن التفكير التدبري يعد أحد الأنماط المستخدمة في التفكير الموجه نحو حل مشكلة معينة أو غموض معين في التعلم، فمجموعة معينة من الظروف، وينبغي مراعاة أسس التفكير التدبري في المنهج الدراسي لأنها تفيدنا بالدرجة الأولى في التخلص من التسرع، والتفكير بشكل روتينى، وتوجيه أنشطتنا وفقا لخطة توصلنا إلى النتيجة التي نرغب بها وذلك عبر طرق مختلفة توصلنا في النهاية إلى إنتاج عمل ذكى ومميز(ص١٨٤).

وتضيف (ميادة أبو ضهير، ٢٠١٦) أن هناك تداخلاً بين التفكير التدبري وحل المشكلات، حيث أن كل خطوة من خطوات حل المشكلات تتضمن تفكيراً تأملياً، لكنه لا يعتبر مرادفا لحل المشكلات (ص٣٥).

يتضح فيما سبق أن التفكير التدبري يتداخل مع معظم أساليب التفكير حيث إن أسلوب حل المشكلة والاستقصاء والتفكير الناقد والتي هي أهداف رئيسية لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية

وتتضمن في مجملها تفكيرا تأمليا لا يمكن الاستغناء عنه لرسم جوانب الموقف المشكل بصريا وكشف جوانب الخطأ والضعف، والخروج باستنتاجات علمية تساعد في وضع حلول منطقية للموقف المشكل (عزو عفانه، وفتحية اللولو، ٢٠٠٢، ١٢).

خصائص التفكير التدبري:

ترى (ميادة أبو ضهير، ٢٠١٦) أن التفكير التدبري يتميز بالخصائص التالية:

١- أنه تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة ويُبنى على افتراضات صحيحة.

٢- أنه تفكير فوق معرفي، يوجد به إستراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمل للمشكلة.

٣- يرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدل على شخصية الإنسان.

٤- تفكير ناقد حيث أنه تفكير ذاتي الإدراك يستلزم النظر في الموقف وتأمله.

٥- يستلزم استخدام المقاييس والرؤية البصرية الناقدة، ويجب أن تكون مقاييسه عالية المستوى.

ويضيف طارق الأطرش (٢٠١٦) الخصائص التالية للتفكير التأملي:

١- تفكير واقعي وهو يعنى التفكير بالمشكلات الحقيقية.

٢- تفكير عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويوصل إلى حل المشكلات.

٣- تفكير يستلزم شد الانتباه وضبطه، وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد (ص٣٧).

ويلخص فتحي جراون (٢٠٠٣) الخصائص التالية للتفكير التأملي:

١- تفكير من مستوى أدنى أو أساسي.

٢- تفكير في مستوى أعلى أو مركب.

٣- نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر، والاعتبار، والتدبير ومن الخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر.

٤- التفكير التدبري ناقد: يختلف عن التفكير العادي فهو ذاتي الإدراك يستلزم التفكير في طريقة تفكيرك/والنظر في الموقف وتأمله (ص٤٥).

ويضيف مصطفي السحت (٢٠١٦) ونقلاً عن ديوي Dewey إلى أنه يمكن تحديد خصائص التفكير التدبري على النحو التالي:

١- التدبر كعملية صياغة معني: ومن هذا المنطلق يعرف ديوي التعلم بأنه إعادة التنظيم للتجربة، بحيث نضيف معنى جديداً لها، وهذا يؤدى إلى ظهور التجربة اللاحقة التي من أهم عناصر التفاعل والاستمرارية.

٢- التدبر كطريقة دقيقة للتفكير: وهنا أشار ديوي إلى أن التدبر يمر بمجموعة من الخطوات وفق الأسلوب العلمي تتمثل في التجربة، يليها التفسير العفوي للتجربة، ثم تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، واختبار الفرضيات، وأخيراً التجريب واختيار الحل الأمثل.

٣- التدبر في المجتمع: وهو تأمل تعاوني يتم فيه التمعن في وجهات نظر الآخرين وتبادل العمل بالنقاط المشتركة بينها وهذا يعزز المشاركة والتواصل.

٤- التدبر كمجموعة من الاتجاهات: هناك أربعة خاصة بالتأمل، وهي الإخلاص وتوجيه التفكير والانفتاح الذهني والمسئولية الفكرية (ص٢٩٠).

ولعل من أهم خصائص التفكير التدبري طبيعته بأنه تفكير نشط وفعال يتطلب منهجية علمية تُبني على افتراضات صحيحة، وكما يعد تفكيراً واقعياً يُعنى بالمشكلات الحقيقة، ويجعل الطالب قادر على توليد الأفكار ويفكر بطريقة مادية مجردة (طارق الأطرش، ٢٠١٦، ص٣٦).

المبحث الثاني: أهمية التفكير التدبري

ويساعد التفكير التدبري الطالب على البحث عن المعلومات وينمي اتجاهات مرغوبة، ويعمل على ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق، كما يساعد في التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، وكذلك يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته (طارق الأطرش، ٢٠١٦، ص٣٤).

وفيما يلي نقدم عرضاً موجزاً لأهمية التفكير التدبري في العملية التربوية:

١- يتضمن التفكير التدبري التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها.

٢- عندما يفكر الطالب تفكيراً تأملي يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها (رضا حجازي، ٢٠١٤، ص٢٠٧).

وتضيف ضحي جمعة (٢٠١٦) النقاط التالية لأهمية التفكير التدبري:

١- المتأمل يخطط دائماً ويقيم أسلوبه بالعمليات التي يتخذه لإصدار الحكم.

٢- يعد التفكير من المهارات المهمة في التعلم القائم على حل المشكلات (ص ٢٧).

كما أن التفكير التدبري يمكن إبراز أهميته كما يلي:

١- يساعد المتعلم عل السيطرة على عمليات تفكيره والنجاح في أداء المهام عن طريق تحليلها والتخطيط لها وإصدار القرارات المناسبة.

٢- يساهم في تنمية الإحساس بالمسئولية والعقل المتفتح والخلاق.

٣- يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، وأقل انسياقا للآخرين (صفاء الأعسر، ١٩٩٨، ص٥١).

ويضيف (محسن مسلم، ٢٠١٣، ص٢٢٠؛ صفية محمود، ٢٠١٢، ص٥٣؛ فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ١٧٧- ١٧٨) الأهمية التالية للتفكير التأملي:

١- يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة على تفكيره واستخدامه بنجاح.

٢- ينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهه المهمات المدرسية والحياتية.

٣- يساعد المتعلم على التفكير الجيد بالعمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة لها

ويؤكد مدحت صالح (٢٠١٣، ص٨٦) أن التفكير التدبري يجعل المتعلم قادراً على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحيل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها واستبعاد المعلومات ذات العلاقات غير مناسبة للمقدمات المعطاة.

ويضيف محمد العارضة (٢٠٠٨) أن ممارسة التفكير التدبري تكسب الطلاب القدرة على:

١- ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق.

٢- الارتقاء للحدود المجردة المفاهيمية.

٣- تطبيق إستراتيجيات محددة على مهمات جديدة لم يسبق لها مثيل.

٤- فهم التفكير الخاص بهم وإستراتيجياتهم التعليمية (ص٤٦٦).

مهارات التفكير التدبري:

يتضمن التفكير التدبري العديد من المهارات التي تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، والتي يتم من خلال هذه المهارات إثراء العملية التربوية، كما أن هذه المهارات يجب أن يتم تنميتها بشكل فعال حتى تُبني معارف ومهارات الفرد المتعلم على أفضل نحو ممكن، وقد تعددت وجهات النظر المختلفة حول تصنيف مهارات التفكير التدبري، وفيما يلي عرضاً موجزاً لأهم ما يشتمل عليه التفكير التدبري من مهارات وعمليات.

ويمكن تعريف مهارات التفكير التدبري على أنها الإجراءات العقلية الواعية المكتسبة التي يقوم بها الطالب أثناء دراسته لمواقف ومفاهيم معينة، وممارسة خلالها بعض المهارات العقلية؛ حتى يصب إلى النتائج المؤدية لحل الموقف التعليمي أو المشكلة التي تعترض (نهلة جاد الحق، ٢٠١٦، ص١٤٢).

تعددت التصنيفات المختلفة لمهارات التفكير التدبري، فقد اختلف العلماء في تحديد تصنيف واحد لما يتضمنه التفكير التدبري من مهارات، وذلك نظراً لاختلافهم حول تعريفاته أو وجهات النظر المختلفة التي ينبثق منها، ومن هذا المنطلق تعددت التصنيفات التي تناولت مهارات التفكير التدبري، وفيما يلي نعرض لتلك الآراء والتصنيفات المختلفة التي تناولت مهارات التفكير التدبري.

فعلى سبيل المثال تبين صفية الجدبة (٢٠١٢) التصنيفات التالية لمهارات التفكير التدبري: حيث أورد أن يوست وسينتينر Yost & Sentner صنفا مهارات التفكير التدبري إلى مجموعتين من المهارات:

١- **المجموعة الأولي: مهارات الاستقصاء:** وتتضمن مهارات تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية (ص٥٥).

٢- **المجموعة الثانية: مهارات التفكير** الناقد: وتتضمن الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج والمناقشات (هاشم الصمداني، ٢٠١٦، ص١٩٨).

في حين ذكر (سلطانة الفالح، ٢٠١٤، ص١٤٢؛ مدحت صالح، ٢٠١٣، ص٩٦) أن "جوردون وفيرري" (Gordon, & ferry) **قد حددا المهارات التالية للتفكير التأملي:**

١. التعرف على المشكلة ممن حيث طبيعتها وأبعادها.
٢. التعرف على الأخطاء في إجراءات حل المشكلة.
٣. تنظيم المشكلة.
٤. إيجاد حلول جديدة للمشكلة.
٥. التجربة الفعلية للحلول المقترحة.
٦. اتخاذ قرارات تأملية.
٧. تقويم المخرجات النهائية.

وكذلك يقدم محمد أصلان (٢٠١٥، ص٥٦) التصنيف التالي الذي قدمه "لانجر وكولتون" Langer & Colton، الذي أكدا على المهارات التالية للتفكير التأملي:

١- التعرف على الأخطاء في إجراءات حل المشكلة. ٢- إعادة صياغة المشكلة.
٣- تنظيم المشكلة. ٤- إيجاد حلول بديلة.
٥- التجربة الفعلية للحلول المقترحة.
٦- اتخاذ قرارات تأملية. ٧-تقديم المخرجات النهائية.

حيث أوضحوا أن التفكير التدبري يشتمل على خمس مهارات أساسية:

١- التدبر والملاحظة (الرؤية البصرية)، ٢- الكشف عن المغالطات، ٣- الوصول إلى استنتاجات، ٤- إعطاء تفسيرات مقنعة، ٥- وضع حلول مقترحة.

وفيما يلي نعرض المهارات الخمس الأساسية للتفكير التأملي:

أولاً: مهارة التدبر والملاحظة (الرؤية البصرية) Meditation and observation: **وهي** القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.

ثانياً: مهارة الكشف عن المغالطات parallelisms revealing: **وهي** القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.

ثالثاً: مهارة الوصول إلى استنتاجات Conclusions: **وهي** القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.

رابعاً: مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة provide Convincing explanations: **وهي** القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمدا على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

خامساً: وضع حلول مقترحة Proposed Solutions: وضع حلول مقترحة وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح، وقد تم مراعاتها عند إعداد الاختبار.

والشكل التالي يوضح مهارات التفكير التدبري والخطوات التي تحققها.

شكل (١): مهارات التفكير التدبري والخطوات المتبعة بها

(هالة أبو العلا، ٢٠١٢، ص ٦١)

المبحث الرابع: تنمية مهارات التفكير التدبري ودور المدرسة في ذلك

لا أحد يستطيع أن يزعم أن التدبر حكر على مستوى دراسي معين دون غيره، يمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المنهاج كلها لتنمية عملية التدبر عند الطلاب (عزو عفانة، وفتحية اللولو، ٢٠٠٢: ص١١).

ولتنمية التفكير التدبري كأحد أنواع التفكير لدى الطلاب ، فإننا في حاجة إلى استخدام ممارسات تعليمية وتربوية حديثة لا تعمل على إيصال المعلومة للطالب، بل تلعب دورها في إعمال عقل المتعلم وتوفر له فرص المشاركة الفعالة وممارسة العديد من العمليات العقلية التي تساعده على اكتساب العديد من مهارات التفكير (يسري دنيور،٢٠١٦، ص٢٠).

وفي الفقرات التالية سوف يتم القاء الضوء على دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير التدبري لدى الطلاب من خلال عدة محاور وهي الممارسات والاستراتيجيات التربوية الداعمة لمهارات التفكير التدبري، ودور المعلم، وخصائص البيئة الصفية المواتية لتنمية هذه المهارات، وخصائص المحتوى التعليمي الذي يدعم تنمية هذه المهارات.

أ- الممارسات والاستراتيجيات التربوية الداعمة لمهارات التفكير التدبري:

أوضح مصطفي السحت (٢٠١٦) أن هناك دراسات عدة تناولت كيفية تنمية مهارات التفكير التدبري مثل دراسة "جريفيث وفريدين (Griffith & Frieden) ؛ ودراسة "ميلنر" (Milner) ودراسة (أوسترمان وكوتكامب) ويمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي:

- **الحوار الشخصي:** يكون أسلوب التفاعل (الحوار) الشخصي بعقد جلسات حوارية تأملية، ويقوم المعلم بطرق قضية أو مشكلة الحوار، ويطرح كل طالب فكرته حول هذه القضية للوصول إلى حل تلك المشكلة، وهنا يكون دور المعلم مراقباً ومشاركاً في هذا الحوار.

- **الفرق التأملية:** وهنا يقوم المعلم بتشكيل مجموعة حوار مباشرة ويعمل على إثراء النقاش كي يصبح الصف ميدانياً للحلقات الحوارية، من أجل تعزيز التفكير التدبري لدى المتعلمين.

- **الحقائب المدرسية الكتابية:** تدعو هذه الوسيلة المتعلم للقيام بكتابة قصة عن عمله، وهذه الوسيلة تجعل المتعلم المسئول عن عملية التعلم بشكل مباشر.

– **كتابة المقالات التأملية:** يكتب المتعلمون مقابلات تعبيرية يعبرون بها عن مشاعرهم تجاه القضية المطروحة، ويطّلع المعلم على هذه الكتابات لتعزيز لفهمهم لتلك القضية، والتعرف على أفكارهم (ص٢٩٣).

إن الخطوة الأولى في تنمية التفكير التدبري تبدأ بتشجيع المتعلم على الكلام ولو مجرد تفوهه، ويكون تشجيعه بسؤاله سؤالاً آخر، إذ إن تنمية التفكير التدبري بحاجة إلى خيال خصب ورغبة في اللعب بالأفكار. ويجب على المعلمين أن يعرفوا أن الإجابة المبدئية التي يتلقونها من أي طالب ما هي إلا نقطة البداية لعملية يبدي فيها كل من المعلم والمتعلم استعداده للاشتراك في عملية التفاهم، حتى يتم إكساب الفهم والمشاركة فيه (صالح السعيد،٢٠١٦).

وتوصل العديد من الباحثين إلى نظريات وتطبيقات تحدد الكيفية التي يتم بها تطبيق التفكير التدبري في المجال التربوي، أمثال "كلارك وبترسون" (Clark Peterson) تفترض هذه النظرية، أن التفكير التدبري له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الفرد من حيث خصائصه الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وعوامل بيئية معززة التي تدفعه إلى التفكير التدبري، الذي يؤدي إلى إكساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، ومن ثم نجد القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أو مستقبلية تمر بمراحل أربع على النحو الآتي: مرحلة التخطيط، ومرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، وأخيراً مرحلة التطبيق وهي مرحلة التدبر والتحليل والمقارنة، ليمكن تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة ". (صالح السعيد،٢٠١٦).

كما قدم سولومون (solomon) نظريته المعروفة التفكير والتصور الإدراكي والتي تفترض" أنه يمكن التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب، وذلك عن طريق تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة" وحدد سولومون ثلاثة مستويات لهذا التصور الإدراكي وهي : مستوى التصور الواقعي – مستوى التصور الرمزي – ومستوى التصور التأملي التجريدي .

وقدم كذلك هاريسون ويرومسون (Bromson, &Hareeison) نموذجاً نظرياً مهماً في هذا المجال عرف بنموذج التفكير بالأساليب المتداخلة إذ أشار أصحاب هذا النموذج إلى أهمية إيجاد نوع من التداخل التكاملي بين أساليب التفكير، وأن قابلية مكونات أي برنامج تدريبي في التفكير التدبري يجب أن يكون في عملية اندماج ثنائي أو ثلاثي على صورة نظام متكامل لا تنفصل فيه إحدى المكونات عن الأخرى.

كما قدم شون (schon) نظريته التي افترض فيها ثلاث مراحل أساسية لهذا النمط من التفكير وهي: التدبر من أجل العمل – والتأمل أثناء العمل – والتأمل بعد العمل، وقد عد التربويين نموذج شون بأنه ثورة في إعداد وتدريب المعلمين واتبعه عدد كبير من الباحثين (صالح السعيد،٢٠١٦).

ب- دو المعلم في تنمية مهارات التفكير التدبري:

لكي يكون اكتساب مهارات التفكير التدبري ناجحا وفعالا هناك بعض الإجراءات والممارسات التي يجب على المعلم القيام بها خلال عملية التدريس منها:-

١- تزويد المتعلم بمواد تعلم تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات ومساعدته على الوصول إلى مصادر التعلم المختلفة.

٢- تشجيع المتعلمين على التفاعل الاجتماعي وتشكيل مجموعات صغيرة أو مجموعات أقران لتشجعهم على الاختلاف في الرأي وتقبل الرأي الأخر.

٣- إعداد مهام تعليمية ترتبط بواقع المتعلمين وتتضمن بيانات ومعلومات مصاغة بشكل غامض تشجع المتعلمين على القيام بالتفكير التدبري خلال قيامهم بالتعلم، ويجب على المعلم عدم إعطاء آراء أو أحكاما مسبقة على إجابات الطلاب.

٤- تهيئة المناخ الصحي للحوار والمناقشة وتوفير وقت كاف للمتعلمين بالتفكير التدبري حينما يجيبوا على الأسئلة المثيرة للتفكير وإعادة فحص مواقف التعلم للتعرف على ما يعرفه المتعلم وما لا يعرفه والخبرات السابقة لديهم

٥- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتأمل ذاتهم أثناء إجراء الأنشطة المختلفة وبعدها تحديد منطق للتعامل معها، وتأمل الأفكار والمعتقدات التي تدفعهم إلى هذا السلوك أو ذاك والبحث الدائم عن المبررات المنطقة لاتخاذ القرار المناسب في موقف معين. (هاشم الصمداني، ٢٠١٦، ص٢٠٠-٢٠١).

وقد أشار وليد العياصرة (٢٠١١، ص٢١٦)؛ ضحي جمعة (٢٠١٦، ص٣١) ونقلاً عن مومفورد (Mumford) إلى عدد من الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها لتنمية التفكير التدبري، وتشجيعه في البيئة الصفية منها:

١- عرض المعلومات في صورة مشكلات، وإشراك الطلبة في التفكير ووضع الخطط.

٢- طرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة حول قضية أو مشكلة، وتدعو إلى التساؤل، والدهشة، والتفكير العميق.

٣- أن يكون المعلم قدوة لطلابه في تفكيره واتجاهاته، وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم والعمل على تنميتها.

ويؤكد جمال عبد الناصر (٢٠١٠، ص٤٥) أن للمعلم دور كبير في جعل المتعلمين يفكرون ويحبون التفكير من خلال أسلوبه ومرونته، وصحبته للمتعلمين، وانفتاحه وأسئلته الهادفة

التي تولد الأفكار، وتخطيطه السليم للدرس وتوفير المناخ الصفي الهام، ولذلك على المعلم القيام بما يلي:

١- توجيه المعلم للمتعلم توجيهاً سليماً في أثناء ملاحظتهم للأشياء والظواهر؛ لأن الملاحظة تجعل المتعلم يُمعن النظر والتفكير فيما يحدث حوله، وبالتالي الوصول إلى بواطن الأمور.

٢- تزويد المتعلمين بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات.

٣- تقديم الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو رأي أو رأي أو فكرة.

٤- توفير وقت كافي للمتعلمين للتفكير عند الرد على الاستفسارات (ص٤٥).

وبالإضافة لما تقدم يضيف أنس معادله (٢٠١٥) ونقلاً عن ميسر عودات بعض الأمور التي يجب على المعلم أن يراعيها لتنمية التفكير التدبري داخل الصف الدراسي وهي:

- ١-تحفيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي، وتشكيل جماعات تلقائية، وتهيئة المواقف الاجتماعية الأوسع.
- ٢- توفير بيئات داعمة عاطفياً في الفصل لتشجيع إعادة تقييم الاستنتاجات.

ويوضح محمد أصلان (٢٠١٥) أن أدوار المعلم لتنمية مهارات التفكير التدبري لدى طلابه كالتالي:

- السير وفق استراتيجيات استقرائية.
- إزعاج الطلبة بالبدائل طرح الأسئلة المفتوحة.
- الطلب إلى الطلبة محاسبة ما يجرى في المناقشات الصفية.
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين.
- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية (ص٦٣).

ج- مواصفات البيئة التعليمية اللازمة لتنمية التفكير التدبري:

تعددت المعايير والأسس التي يمكن مراعاتها في المحتوى الدراسي والصفوف الدراسية، لتنمية التفكير التدبري ، ويلخصها توكل الجمل (٢٠١٦، ص٢١٩) ويمكن إيجازها فيما يلي:

- تقديم المعلومات في صورة مشكلات، على أن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان الطلاب؛ لكي يتعودوا على حل ما يعترضهم من مشكلات.
- شراك الطلاب في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- توجيه المعلم للطلاب توجيهاً صحيحاً في أثناء ملاحظتهم للأشياء والظواهر؛ مما يساعدهم على الوصول لبواطن الأمور.

- تشجيع الطلاب على طرح أسئلة على أنفسهم، ومحاولة وضع إجابات لها مع مراقبة ذاتهم أثناء طرح الأسئلة، وأثناء وضع الخطط للإجابة عليها.
- طرح أسئلة تثير اهتمامهم حول قضية أو مشكلة أو موقف بحيث تدعو إلى التساؤل والتفكير العميق مع التركيز على الأسئلة التي لها أكثر من إجابة؛ لأن ذلك كله يطور القدرة على التفكير التدبري.
- إتاحة الفرصة للطلاب للقيام بعمليات التفكير والتأمل والاستقصاء والبحث والتحليل لكافة المعلومات والبيانات المتوافرة؛ وذلك لاستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده والوصول إلى استنتاجات مناسبة.
- تشجيع الطلاب على التفاعل الاجتماعي والمناقشات الجماعية من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- استخدام الاستراتيجيات والنماذج التعليمية وتوفير البيئة الصفية المناسبة للتأمل، والتي تساهم بدور كبير في تنمية مهارات التفكير التدبري (ص٢١٩).

كما يوضح يسري دنيور (٢٠١٦) ونقلاً عن أوبيبا وبابا (Obiba &Baba) أنه هناك مجموعة من الخصائص الواجب توافرها في أي بيئة صفية تسعي لتنمية التفكير التدبري داخلها وهي:

- منح الطلاب الوقت الكافي للتأمل عند استجابتهم للأسئلة المطروحة.
- توفير بيئة عاطفية داعمة في الفصل لتشجع الطلاب على إعادة تقييم الاستنتاجات التي توصلوا إليها.
- تشجيع التدبر لدى الطلاب بطرح أسئلة تؤدي للوصول إلى الأسباب والأدلة.
- تقديم بعض التفسيرات لتوجيه العمليات التي يقوم بها الطلاب أثناء عملية الاكتشاف والبحث.
- توفير بيئة تعليمية اجتماعية تساعد الطلاب على إبداء آراء مختلفة ورؤية المواقف من زوايا مختلفة.
- تقديم مهمات حقيقية تشجع الطلاب على التساؤل والتفكير والتأمل من خلال أنشطة تعلم يتم الإعداد لها جيداً
- تشجيع الطلاب على استنباط طرق جديدة لعرض المعلومات (ص٣٧).

ويضيف مجدي إبراهيم (٢٠٠٥ ص٤٤٧) بعض الأسس التي ينبغي توافرها في الصف الدراسي لتنمية مهارات التفكير التدبري ومنها:

– إعطاء الطالب الوقت الكافي للتأمل والتفكير قبل أن يُطلب منه الإجابة عن الأسئلة.
– جعله يوضح ويبرر آرائه.
– أن يضع المعلم النموذج للشخص المفكر.
– إنتاج الطالب لأفكار أصيلة وغير تقليدية أثناء التفاعل (ص٤٤٧).

د– مواصفات المحتوى التعليمي الذي يشجع على تنمية مهارات التفكير التدبري:

يمكن تحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها في المحتوى الدراسي لتنمية التفكير التدبري لدى المتعلمين من خلال:

– تقديم الموضوعات في صورة مشكلاته واضحة في ذهن المتعلم لكي يتعود على حل ما يعترضه من مشكلات.
– إشراكه في وضع الخطط للمشكلات التي تواجهه في حياته.
– تشجيعه على طرح أسئلة ومحاولة وضع إجابات لها مع مراقبة ذاته أثناء طرح الأسئلة وأثناء وضح الخطط للإجابة عنها.
– طرح أسئلة تثير اهتماماته حول قضية أو موقف بحيث تدعو إلى التساؤل والتفكير العميق مع التركيز على الأسئلة المفتوحة (نهلة جاد الحق، ٢٠١٦، ص١٥٩).

وفي هذا الصدد يوضح خليل المسيري (٢٠١٦، ص٣١٤) نقلاً عن "بولارد" (Pollard) بعض السمات التي ينبغي أن تتوفر في أي محتوى دراسي يهتم بتنمية مهارات التفكير التدبري لدى المتعلمين، تتمثل فيما يلي:

١– إتاحة الفرصة للمتعلم لتأويل كافة البيانات والمعلومات المعطاة؛ بهدف الوصول إلى استنتاجات مناسبة.
٢– إتاحة الفرصة للمتعلم للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء والتحليل لكافة المعلومات المتوافرة، وذلك لتحديد واستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده.
٣– تنظيم كافة المعلومات والمفاهيم والأنشطة والخبرات التعليمية في صورة تتيح للمتعلم فرصة تطبيق هذه المعلومات والمفاهيم والتعميمات في المواقف المختلفة.
٤– وجود خطوات منظمة تسعي للوصول إلى النتائج المتوقعة، وبالتالي يمكن اختبار صحة الفروض التجريبية الموضوعة.
٥– توجيه المتعلمين لطرح أسئلة على أنفسهم والاشتراك بفاعلية في الأنشطة المختلفة وتصميم الخرائط في الكتابة والمناقشة والتأمل والتحليل واتخاذ القرار وحل المشكلات (ص٣١٤).

توصيات البحث :

استناداً لما تم عرضه في هذه البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تفعيل دور المدرسة في تنمية التفكير التدبري لدى الطلاب في عصر ثورة المعلومات:

- ان تحرص المدارس على تطبيق المعلمين في حجرات الدراسة للممارسات التعليمية التي تساعد على تنمية التفكير التدبري للطلاب مثل المناقشات والعصف الذهني والعمل في مجموعات والحل التعاوني للمشكلات.
- تطبيق مجموعة من الأنشطة اللاصفية، والأنشطة الصيفية والمعسكرات والمشاريع الخدمية التي تضع الطلاب في مواقف عملية فيها يمكن ممارسة مهارات التفكير التدبري.
- تقديم برامج تدريبية منظمة للطلاب لمساعدهم على التنمية المقصودة لمهارات التفكير التدبري، وسبل توظيفها في عمليات التعلم.
- توظيف التقنيات المعاصرة كآلية لدعم ممارسة الطلاب لمهارات التفكير التدبري كعمل مدونات إليكترونية لجميع الطلاب والمعلمين في المدرسة لمساعدتهم على التدبر في خبرات تعلمهم والتدبر في خبرات الآخرين.
- تقديم برامج تدريبية للتنمية المهنية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة على مهارات التفكير التدبري والتدريس التدبري.

قائمة المراجع

١. أحمد النجدي، وعلى راشد،، ومنى عبد الهادي (٢٠٠٥). **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢. أنس معادله (٢٠١٥). **أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير فى تحسين الاستيعاب القرائى والتفكير التأملى فى مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسى**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الزرقاء .

٣. توكل الجمل (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٧**، ١٩٧-٢٤٥.

٤. جمال عبد الناصر (٢٠١٠). **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها**. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥. خليل المسيري (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية– جامعة طنطا، ٦١**، ٢٧٣-٣٤٥.

٦. رضا حجازي (٢٠١٤). فاعلة استخدام حقائب العمل القائمة على التقويم الضمني في تنمية كل من التفكير التأملي والتحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة التربية العلمية، ١٧**، (٦) ١٩١-٢٤٢.

٧. رندة الفرا (٢٠١٦). **أثر توظيف استراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تنمية مهارات التفكير التأملي بالفقه لدى طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي)**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

٨. زياد خضر (٢٠١٦). **فاعلية برنامج تدريبى تقنى فى تنمية التفكير التأملى والمهارات التحكيمية الأدائية لدى معلمى التربية الرياضية لمباريات بعض الألعاب الرياضية المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة .

٩. سلطانة الفالح (٢٠١٤). فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة .**مجلة القراءة والمعرفة، ١٥٤**،١٣١-١٦١.

١٠. شرين الخليلي (٢٠١٥). **تدريس العلوم لطالبات الصف السابع الأساسي بمدينة عمان بإستخدام نمطي الذكاء العاطفي والذكاء المكاني/البصري وأثر ذلك في التحصيل والتفكير التأملي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

١١. صالح السعيد (٢٠١٦). أثر أنموذج مقترح لمنهاج جغرافية قائم على الإعجاز العلمي في القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت .**المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٥** (٩)، ٦١-٩٢.

١٢. صفاء الأعسر (١٩٩٨). **تعليم من أجل تفكير**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

١٣. صفية أحمد محمود (2012) . **فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملى فى العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسى**. رسالة ماجستير. كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.

١٤. صفية الجدبة (٢٠١٢). **فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملى فى العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسى**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

١٥. صلاح محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإستكشاف في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢**، ١٦١-١٩٤.

١٦. ضحي جمعة (٢٠١٦). **أثر توظيف نموذج درايفر فى تنمية مهارات التفكير التأملى والاستطلاع العلمى فى مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسى**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

١٧. طارق الأطرش (٢٠١٦). **فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتواصل الرياضى لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

١٨. عايش زيتون (١٩٩٦). **أساليب تدريس العلوم**. الأردن: دار الشروق.

١٩. عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠). **اثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة .

٢٠. عزو عفانة (١٩٩٨). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية،١.**

٢١. عزو عفانة، وفتحية اللولو (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية. **مجلة التربية العلمية. كلية التربية. جامعة عين شمس، ٥**، (١) ١-٣٦.

٢٢. فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥) **فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.**
٢٣. فتحي جروان (٢٠٠٣). **تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٢٤. فكري ريان (١٩٩٩). **التدريس: أهدافه، أسسه، وأساليبه، وتقويم نتائجه وتطبيقاته.** (٤)، القاهرة: عالم الكتب.
٢٥. كريمة محمد (٢٠١٤). أثر تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي والمتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة التربية العلمية، ١٧**، (٦)، ١٦٣-٢١٨.
٢٦. مجدي إبراهيم (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي: تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه.** لبنان: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٧. محسن مسلم (٢٠١٣). التفكير التأملى وعلاقته بإكتساب مفاهيم فيزياء الكم لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية (جامعة الكوفة)، ٧**، (١٣)، ٢١٥-٢٤٨.
٢٨. محمد أصلان (٢٠١٥). **فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
٢٩. مدحت صالح (٢٠١٣). فاعلية نموذج اديسون للتعلم من اجل الاستخدام في تنمية بعض مهارات التفكير التاملي و التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية .**مجلة التربية العلمية، ١٦**، (١)، ٨٥-١١٨.
٣٠. مصطفي السحت (٢٠١٦). تأثير استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست Web Quest) في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. **مستقبل التربية العربية، ٢٣**، (١٠٢)، ٢٥٩-٣٢٨.
٣١. موفق بشارة، وعبد الناصر الجراح، وعدنان العتوم (٢٠٠٩). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية.** الطبعة الثانية، دار المسيرة: عمان.

٣٢. ميادة أبو ضهير (٢٠١٦). **فاعلية استخدام نموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الاساسي بمحافظة رفح**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة .

٣٣. نهلة جاد الحق (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملى وعادات الاستذكار فى الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية، ١٩**، (١)، ١٣٧-١٨٩.

٣٤. هاشم الصمداني (٢٠١٦). فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدي طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٢**، ١٧٢-٢٢٣.

٣٥. هالة أبوالعلا (٢٠١٢). مدخل مقترح قائم على عادات العقل لتدريب الطالبات/معلمات الاقتصاد المنزلي على مهارات التفكير التأملي بكلية التربية النوعية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٣**، (٢٦). ٤٤-٧٤.

٣٦. هبة بشير (٢٠١٧). فاعلية خرائط التفكير فى تدريس منهج الأحياء فى تنمية التفكير التأملى لدى طلاب الضف الأول الثانوى .**مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٥**، ١٦٩-١٩٤.

٣٧. هدى بابطين (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع فى تنمية التفكير التأملى والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية فى العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .**مجلة التربية العلمية، ١٨**، (٥)، ١٣١-١٧٤.

٣٨. وضحي العتيبي (٢٠١٤). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم علي التعلم التأملي في تنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العملية لدي طالبات المرحلة المتوسطة. **مجلة القراءة والمعرفة، ١٤٩**، ١٧٥-٢١٣.

٣٩. وليم عبيد، وعزو عفانة (٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج المدرسي**. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر.

٤٠. يسري دنيور (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٣**، ١٧-٦٧.

٤١. يوسف المرشد، وصالح محمد (٢٠١٥). مستويات التفكير التاملى لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة نمائية. **مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣١**، (٢)، ١٠٨-١٥٣.