فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة

إعـــــداد

د/ السعيد محمود السعيد عراقي
أستاذ مساعد تقنيات تعليم الرياضيات
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية – جامعة الطائف

د/ برهان نمر
أستاذ مساعد طرق تدريس الدراسات الإسلامية
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية – جامعة الطائف

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة
العدد الثامن عشر – سبتمبر ٢٠١٠

فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة

إعـــداد

د . السعيد محمود السعيد عراقي* د/ برهان نمر**

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة

تعد تربية الأفراد وتنمية قدراتهم العقلية على التفكير والإنتاج سبباً رئيساً في ارتقاء المجتمعات وتقدمها، ومن هنا أولت التربية الحديثة التفكير بأنواعه اهتماماً كبيراً، وسعت جاهدة لتأصيل هذا المنحى في العملية التعلمية التعليمية، وقامت بجملة من التغييرات من شأنها تطوير المناهج بما يتفق وهذا الاتجاه بهدف تحسين مخرجات التعليم، وتحقيق غايات التربية المنشودة في زمن متسارع التغيير متجدد الأحداث، وبكل ما ينشأ عن هذا التغيير من مشكلات توجب إعداد الناشئة لمواجهتها.

وتوافقا مع هذا المنحى ظهرت توجهات وتوصيات عدة تدعو لتقديم التعلم القائم على المشكلات كواحد من أبرز مناحي التعلم الحديث والفلسفة الرامية إلى جعل المتعلم وحاجاته محورا رئيسا في العملية التعليمية التعلمية بهدف تنمية قدرته على التفكير وعلى حل المشكلة من أجل إعداده لمستقبل مليء بالتطورات والمتغيرات، لقد أكدت المؤتمرات العلمية على المستوى العربي ومن هذه:التوصيات: توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر ١٩٨٧ والتي حثت على التركيز على حل المشكلات، وكذلك مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي ١٩٩٣ الذي جعل من بين أهداف التدريس تنمية مهارة حل المشكلات بما يتناسب مع العمر العقلي للمتعلمين (مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي، ١٩٩٣) ، كما أوصى مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي بضرورة تنمية قدرات التلاميذ على التفكير المنطقي وحل المشكلات (مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي ، ١٩٩٤) .

ويحتل حل المشكلة قمة التنظيم الهرمي للتعلم الذي وضعه جانيه حيث ينظم في قاعدة هذا التنظيم الهرمي الاشتراط البسيط، ويتضمن تعلم تنظيم المثيرات المتعاقبة وتأثيراتها أو أفعالها، ثم تعلم المهارات، حيث يتم تنظيم التعلم لإنتاج سلاسل الاستجابات المتناسقة مع الأفعال، ويختص المستوى الثالث بتكوين المفهوم حيث ينظم التجريديات في ضوء الخصائص العامة المميزة للمثيرات المختلفة، ويختص المستوى الرابع بتعليم القواعد حيث يتم تعلم القواعد عن طريق تنظيم العلاقات بين المفاهيم للوصول إلى قواعد، ويختص المستوى الخامس بالاستدلال وفيه يمكن استنتاج قواعد

* أستاذ مساعد تقنيات تعليم الرياضيات قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم كلية التربية – جامعة الطائف

** أستاذ مساعد طرق تدريس الدراسات الإسلامية قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم كلية التربية – جامعة الطائف

جديدة عن طريق معالجة القواعد المتعلمة في الخبرات السابقة وفي المستوى الأعلى لهذا التنظيم الهرمي يوجد حل المشكلة حيث يتم استخدام كل من القواعد والمهارات لحل المشكلات الجديدة (Gagne, 1964 in Mckeachie & Dalye, 1970 : 332).

ولن يتأتى امتلاك الطلبة لهذه المهارات من خلال النمو الطبيعي وحده، ولا من تراكم المعرفة فقط، بل لا بد من توفير فرص تعليمية حقيقية لتدريب الطلبة على استخدامها وتوظيفها عمليا لتصبح سلوكا ملازما لهم في حياتهم (الزعبي،٢٠٠٧)، لذا جاءت جهود التربويين المتواصلة للبحث في تطوير استراتيجيات تدريسية من شأنها أن تنمي هذه المهارات في شتى المباحث، فكان من أبرزها استراتيجية حل المشكلات والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير (عصر،٢٠٠٢)، ويؤكد هذا ما أورده ماير وريتشارد (Mayer and Richard,1983) حينما وصف التفكير بأنه عملية تحدث عندما يحاول المرء حل مشكلة ما.

وجاوز الصواب من ظن أن تنمية مهارات التفكير ومنها مهارة على حل المشكلات مرتبط بالمباحث العلمية دون الإنسانية، بل الأمر في ذلك سيان، إذ إن تضمين المباحث الإنسانية المختلفة هذه المهارات بات امرأ واجبا تنبه له المتخصصون في تلك المناهج بما يتفق وطبيعة كل مبحث وخصوصيته، ومن هذه المباحث مبحث التربية الإسلامية الذي أثبتت الكثير من الدراسات إمكانية تصميم موضوعات هذا المبحث وتنفذها بما يزيد من قدرة الطالب على التفكير ضمن مستوياته وأنواعه المختلفة، وسيعرض الباحثان إلى هذه الدراسات لاحقا.

ويعد مبحث التربية الإسلامية واحداً من أهم المباحث التي يتلقاها الطالب، لكونه المصدر الرئيس الذي يتلقى الطالب منه أحكام دينه وتشريعاته، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بحياته من خلال التزامه هذه الأحكام التي ما وجدت إلا للتنفيذ والتطبيق العملي في حياة الأفراد والمجتمعات لتسوقها إلى كل خير، - ولما كانت التربية الإسلامية بهذه الأهمية- لم يأل الباحثون فيها من تقديم كل جهد لإخراجها في أبهى الحلل، من خلال تطوير مناهجها واستراتيجيات تدريسها، وبما يكفل تحقيق أهدافها التي ترنو إلى إصلاح الفرد في دينه ودنياه؛ وتربيته تربية شاملة لجميع جوانبه الوجدانية والعقلية والشخصية، وبما يحقق التوازن بين هذه الجوانب (أبو لاوي،٢٠٠٢). وعلى رأس هذه الأهداف تحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، إضافة إلى بناء الشخصية السوية القادرة على التفكير وحل المشكلات (دعنا،٢٠٠٧).

ومع ظهور هذا الاتجاه في التربية الإسلامية، فإن الدعوة إلى التفكير وإعمال العقل ليست أمرا طارئا عليها، والمستقرئ لكتاب الله يجد مواطن كثيرة في القرآن الكريم تتحدث عن التفكير ومشتقاته ومرادفته. فجعل الإسلام التفكر في النفس وما حولها من موجودات الكون طريقا موصلا إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى، ولا أدل على ذلك من قوله تعالى: (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) آل عمران:١٩٠

وعاب القرآن الكريم على الكافرين إقصاءهم العقل، وتعطيلهم التفكير بتقليدهم الأعمى للآباء، كما في قوله تعالى: (وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ) البقرة:١٧٠.

والباحث في سنة النبي صلى الله عليه وسلم يجد عدة مواطن من شأنها إثارة التفكير أو إشراك الصحابة رضوان الله عليهم في حل مشكلة ما، فقد كان صلى الله عليه وسلم يثير أحيانا بعض التساؤلات أمام أصحابه رضي الله عنهم والتي من شأنها إعمال العقل لإيجاد إجابة لها، وكان أيضا يعرض عليهم بعض المشكلات للمشاركة في حلها، رغم أنه مسدد بالوحي، ورغم حساسية بعض المشكلات وخطورتها، وذلك ليتعلموا منهجا في التعامل مع المشكلات وطرائق حلها، كموقف المسلمين من حرب الأحزاب ومشكلة خيانة اليهود، وموقفه صلى الله عليه وسلم في صلح الحديبية في حل مشكلة رفض الصحابة العودة دون زيارة البيت العتيق! وموقف الصحابة من حادثة الإفك وغيرها، وكذلك فإن هناك أحاديث أوردت بعض المشكلات الزوجية التي حدثت في بيت النبي صلى الله عليه وسلم، وكذلك بعض المشكلات التي تعرض لها الصحابة وبينت المنهج السليم في حلها.

وتبرز الحاجة لتقديم التربية الإسلامية بما ينمي مهارات حل المشكلات عند تدريس وحدات الفقه الإسلامي، وبخاصة مع ظهور المستجدات الفقهية الكثيرة التي لابد من إيجاد أحكام لها، وهذا لا شك أمره موكل إلى أهل العلم والاختصاص من خلال النظر والتفكير في الأصول والقواعد العامة وإعمال العقل للاجتهاد فيها (سابق،٢٠٠٤)، ومع ذلك فان مناقشة الطلاب في هذه الأحكام من شأنه أن ينمي هذه المهارات لديهم، وكذا فإن هذه الوحدات تشتمل على ما يسمى بنظام الأسرة بما فيها من بيان للحقوق والواجبات، وما يتبع عدم الالتزام بها من ظهور مشكلات توجب إعداد الطلاب لمواجهتها بالشكل المناسب حتى يتحقق الاستقرار الأسري المنشود.

إن تطوير تدريس التربية الإسلامية وأساليبها بما يواكب الاتجاهات التي تدعو إلى تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلة سيسهم في دفع عجلتها قدما لتتحول من مادة معرفية ينتهي أثرها بخروج الطلبة من قاعات الامتحان! إلى منهج عملي متصل بحياة الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم الحياتية، ينمي قدراتهم على التفكير ويعمل على بناء عقلية علمية قادرة على مواجهة المشكلات والتفكير بحلها تفكيرا علميا ضمن الأطر الشرعية.

وانسجاما مع هذا الاتجاه وسعيا نحو تقديم البحوث التي من شأنها الارتقاء في تدريس التربية الإسلامية؛ جاءت هذه الدراسة لتحاول معرفة أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الجامعة في مبحث الثقافة الإسلامية.

مشكلة الدراسة

الغرض من هذه الدراسة تعرف أثر استخدام استراتيجيه حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية لطالبات الجامعات في الأردن.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الجامعات في الأردن؟

فرضيات الدراسة:

لذا يوجد فرق دال إحصائية عند مستوى(α= 0.05) في القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعات يعزى إلى استخدام استراتيجية حل المشكلات.

أهمية الدراسة:

تبحث هذه الدراسة في طرائق تنمية مهارات الطالبات في حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية، وتظهر أهميتها في الجوانب الآتية:

- أن يفيد القائمون على مناهج التربية الإسلامية - من واضعي مناهج ومشرفين ومعلمين- من نتائج هذه الدراسة في التخطيط والتطبيق وكذلك من الأدوات المطورة، إذ يمكن لكل في موقعه الاستعانة بنتائج هذه الدراسة وتطبيقاتها في ميدانه.
- ومن المؤمل أن تكون هذه الدراسة طرقت باباً قلّ من طرقه من الباحثين في الثقافة الإسلامية ،في حدود علم الباحثين، وهو البحث في طرائق تنمية قدرة الطلبة على حل المشكلة التي تشتملها وحدة نظام الأسرة.
- إن هدف هذه الدراسة مرتبط بفئة تعد من أكثر فئات المجتمع أهمية وهم طلبة الجامعات، كونهم يمثلون الفئة المثقفة فيه، فكان لا بد من منح حاجاتهم ومتطلباتهم اهتماما من خلال تقديم الدراسات التي تعنى بذلك ولا شك أن إعدادهم للمرحلة التي تلي الدراسة الجامعية ومشكلاتها أمر بالغ الأهمية.

أما القيمة العملية لهذه الدراسة فتكمن في أن الطلبة - لا شك- سيواجهون مشكلات متنوعة في حياتهم ولا بد لهم من التسلح لها، ولعل من أبرزها تلك المشكلات الأسرية، والتي تحتاج إلى علاج ناجع تستقيم به الحياة الأسرية، ولما كان طلبة الجامعات هم الأقرب لمرحلة تكوين الأسر كان لا بد من تدريبهم على حل المشكلات التي قد يواجهونها في هذه المرحلة وفق منهج علمي منضبط بالقواعد الشرعية، لتصبح سلوكا يلتزمونه في مواجهة ما قد يطرأ لهم في حياتهم من مشكلات، ولا شك أن امتلاك الطلبة لهذه المهارات سيسهم في الحد من تفكك الأسر، وسيكفل إخراج أسر مترابطة من شأنها أن تشكل لبنات قوية في بناء مجتمع آمن متراص اجتماعيا منتج علميا خال من أسباب التقويض بإذن الله.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١. عينة الدراسة وهن طالبات كلية الأميرة عالية . جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، واللواتي درسن مقرر الثقافة الإسلامية في الفصل الأول للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٢. أدوات الدراسة والمعالجة التعليمية التي اعتمدت وهي:

- اختبار القدرة على حل المشكلات الأسرية، والذي طوره الباحثان بما يتفق مع نظام الأسرة في التربية الإسلامية.
- المادة التعليمية والتي قام الباحثان بإثرائها وتنظيمها وفق مقتضيات الدراسة، حيث تكونت من الدروس المتصلة بنظام الأسرة، وتم اختيارها من عدة وحدات من كتاب الثقافة الإسلامية المقرر على طالبات جامعة البلقاء التطبيقية للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ الفصل الأول.

التعريفات الإجرائية:

١. **استراتيجيه حل المشكلات**: مجموعة إجراءات تشمل تقديم مجموعة من المشكلات المتصلة بموضوع الدراسة، بحيث يقوم الطالب بالسعي لإيجاد حل لها من خلال الخطوات الآتية: الشعور بالمشكلة، وتحديدها بدقة، واقتراح حلول لها، وجمع بيانات حول هذه الحلول، واختبار هذه الحلول، ثم اختيار الحل الأمثل لها، وقد اتُخذت في هذا البحث نمطين لحل المشكلات: النمط الأول حل المشكلة فرديا، والنمط الثاني حل المشكلات في مجموعات متعاونة صغيرة العدد.

٢. **مهارات حل المشكلات**: وهي عملية اختيار الطالب الحل الأمثل للمشكلة من بين عدة بدائل، بعد إتباعه سلسلة من الخطوات العلمية المنظمة، مقاسة بالعلامة التي حصل عليها في اختبار القدرة على حل المشكلات الذي أعده الباحثان.

٣. **مبحث الثقافة الإسلامية**: مقرر إجباري لطلبة الجامعات الأردنية يهدف لتقديم صورة عامة شاملة عن أصول الإسلام وأنظمته.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يشتمل هذا الجزء على محورين رئيسين: الأول: الإطار النظري للموضوعات المتصلة بالدراسة وتشمل: مهارة حل المشكلة، واستراتيجية حل المشكلات، وكذلك التفكير الإبداعي وما يرتبط به، وكذلك المرحلة الجامعية، والثقافة الإسلامية. والمحور الثاني: حيث يشمل الدراسات ذات الصلة بموضوعات الدراسة.

مفهوم المشكلة:

يُعرف أحمد ذكي صالح المشكلة أنها العائق الموجود في موقف ما، ويحول هذا العائق بين الفرد والوصول إلى هدفه، أو هي نشاط ذهني له غرض ينتهي بالقضاء على الصراع العقلي الذي من شأنه التوصل إلى حل المشكلة(أحمد ذكي صالح، ١٩٧٢: ٢٠٢).

ويرى بوليا Polya أن الفرد يكون في مشكلة إذا كان لديه هدف يريد الوصول إليه ولديه من الدوافع ما يُمكنه من البحث الواعي ليحقق هذا الهدف، ولكن توجد بعض العوائق التي تحول دون الوصول إلى الهدف الذي يجب التغلب عليه (Polya, 1981: 177) .

يرى شكري أن المشكلة تمثل موقف يحوى صعوبة ما ويحاول المتعلم التغلب عليها حيث لا توجد أمامه طريقة مباشرة محددة، أو ثابتة الخطوات لذلك، وعلى المتعلم أن يوظف خبراته السابقة ليربطها بعناصر الموقف الحالي بطريقة جيدة تمكنه من تذليل الصعوبات التي يحويها الموقف (شكري سيد أحمد، ١٩٨٤: ١٠٩).

كما عرف جروان المشكلة بأنها "حالة أو موقف ينطوي على خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب" (جروان،٢٠٠٢، ٢٦٣).

وعرفها كل من الحصري والعنزي "بأنها موقف يتحدى الإنسان يتطلب منه التفكير(الحصري والعنزي،٢٠٠٥، ١٧٨).

أما الخوالدة وعيد فعرفاها بأنها "مسألة أو موقف صعب ملتبس يتحدى بنية الطالب الثقافية وخبراته المتراكمة"(الخوالدة وعيد،٢٠٠٣، ٣١٩) .

وعرفها ريان:"بحالة لا يستطيع الفرد التخلص منها مباشرة، وليس لديه استجابة جاهزة يقوم بها". (ريان،٢٠٠٧ ،٢٣١).

ويرى كيرلاك وريدنك Krulik, Rudnick أن المشكلة تمثل موقفاً كمياً أو خلافه يواجه فرداً أو مجموعة من الأفراد ويحتاج الموقف إلى حسم وحل ولا يرى الفرد طريقاً واضحاً يصل إلى الحل (Krulik & Rudnick, 1988: 2) .

ويرى خليفة عبد السميع أن المشكلة تمثل هدف يندفع المتعلم للوصول إليه ولكنه يواجه عائقاً يمنعه من الوصول إليه (خليفة عبد السميع، ١٩٨٨ : ١٧٦) .

ويرى محمود شوق أنه توجد مشكلة بالنسبة للفرد إذا توفرت العوامل الآتية (شوق : ٢٠٢):

- أن يندفع الفرد لتحقيق هدف واضح تماماً بالنسبة له .
- أن يكون هناك عائق بين الفرد والهدف .
- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطاً عليه .

ويرى المغيرة (١٩٨٩) أن عملية حل المشكلات ليست ببساطة تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة ، فهو أبعد من ذلك بكثير ، فهي تتضمن تنسيق وتطوير معظم أو كل العوامل السابقة لينتج عن ذلك شئ من الإبداع والذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل (المغيرة ، ١٩٨٩ : ١٣٠).

وحدد كونى Cooney (١٩٧٥) مجموعة من الشروط إذا توفرت في موقف ما فإنه يمثل مشكلة .وقد ذكر كوني أنه ليس كل سؤال يبحث المتعلم له عن إجابة يمثل مشكلة ، ولاعتبار السؤال أو الموقف يمثل مشكلة يشترط توافر الشروط الآتية (Conney, 1975 242) :

- وجود سؤال مطلوب الإجابة عليه أو يسعى المتعلم للإجابة عليه .
- أن يحتوى السؤال على تحدى لا يمكن حله بطريقة روتينية معلومة لدى الطالب .

- قبول التحدي من جانب المتعلم ومحاولة التغلب على الصعوبة للإجابة على السؤال.

مما سبق يمكن تتفق التعريفات فيما بينها على عدد من الخصائص لما يمكن تسميته بمشكلة، وهذه الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أن يكون لدى الشخص هدف واضح ومحدد ويرغب في الوصول إليه .
- أن لا تخلو طريقة الوصول إلى هذا الهدف من العوائق ، كما أن أنماط السلوك الروتينية أو الاستجابات التي لدى الشخص ليست كافية لتخطى هذه العوائق .

حل المشكلة.

يصف جانييه عملية حل المشكلات بأنها عملية عقلية معقدة، فحينما يواجه الفرد موقفا مشكلا فأنه يستدعي مجموعة من القواعد التي سبق له أن تعلمها والتي لها صلة بالموقف المشكل الحالي، ومن هذه القواعد يكون الفرد قاعدة ذات رتبة أعلى يستخدمها مباشرة في حل المشكلة، ولا ينتهي الأمر عند هذا الحد، فعندما يواجه الفرد في المستقبل مشكلة مشابهة فأنه يستخدم تلك القاعدة ذات الرتبة الأعلى في حلها، ومن ثم يقال أن الفرد قد تعلم تلك القاعدة ذات الرتبة الأعلى والتي أصبحت جزءاً من بنيته المعرفية (فريدريك بل، ١٩٨٦).

ويرى فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٨٠) حل المشكلة أنها محاولة تتضمن هدفا ما وعقبات تحول دون تحقيقه، فالفرد يدرك هدفا ما ويواجه صعوبات تعترض وصوله إليه، وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف ويعمل على التغلب على العقبات (فؤاد أبو حطب و آخرون، ١٩٨٠: ٣٦٤).

ويعرف إيبستن Epstein (١٩٨١) حل المشكلة أنه القدرة على تحديد المشكلة ومعالجتها تنظيمياً ومنطقياً (Epstein, 1981: 86).

كما يرى خليفة عبد السميع (١٩٨٨) أن المشكلة تحل إذا استطاع المتعلم التغلب على العائق/ العوائق التي يُواجها (خليفة ، ١٩٨٨: ١٧٦) .

ويرى إيفن Evan (١٩٨٨) أن حل المشكلة يعنى أن يستخدم الفرد المعلومات المتاحة والخبرات السابقة ويعمل على تركيبها لمواجهة الموقف المشكل (Evan, 1988 : 42 - 47)، ويؤكد ميكلام وودسايد Mecclam, Wood Side (١٩٩٩) أن عملية حل المشكلة تعد عملية معقدة ومركبة وتتم على مراحل متتابعة، وغالباً ما تكون هذه المراحل متداخلة وتتضمن هذه المراحل: فهم المشكلة، وضع خطة الحل، وتنفيذ الخطة، ثم فحص وتقويم الحل / الحلول. ويرى الباحثان أن خبرات الفرد السابقة تؤثر في حله للموقف المشكل الحالي والذي سوف يؤثر بدوره في حل المشكلات التالية (Mecclam & Wood Side, 1999: 11). ويرى الباحثان أن هذا التعريف يركز على عمليات صياغة المشكلة والتحري والتحقق من صحة الحل لكنه يهمل عملية مراجعة الحل .

ويتفق العديد من الباحثين (عبد الله المغيرة ، ١٩٨٩؛ عبد المنعم حسن ، ١٩٩٣؛ Bigger Staff, 1995) على تحديد العوامل التي تؤثر في حل المشكلة كما يلى:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة .

- استيعاب المشكلة وفهمها .
- القدرة اللغوية للمتعلم .
- التفاعل مع المشكلة .
- مفهوم التلميذ عن مدى قدرته على حل المشكلة .
- الأسلوب المعرفي للمتعلم وقدراته الفعلية .
- الخبرات السابقة في الرياضيات .
- مستوى نمو الفرد .
- العمليات الانفعالية كالدافعية، القلق ، واللامبالاة .

مهارة حل المشكلات:

تعد مهارة حل المشكلات من أهم المهارات التي لا بد للطالب أن يتسلح بها في زمن كثير التعقيدات، مليء بالمشكلات في شتى مناحي الحياة، إن إعداد الأفراد لمواجهة المشكلات القادمة يشكل تحديا كبيرا للمناهج التعليمية، ويقع تحقيق هذا الهدف على كاهل القائمين على التربية، ومع هذا فإن هذه الصيحات تعالت منذ منتصف القرن الماضي، فقد توسع جون ديوي (Jone Dewe) في تعريفه للمنهاج حتى وصفه بأنه أنماط في التفكير تتمركز حول حل المشكلات المرتبطة بحياة الطالب الاجتماعية، وهاجم الفصل بين التفكير والعمل، ودعا لطرح المنهاج من خلال مشكلات وحلها في خطوات منظمة (سعادة وإبراهيم ،١٩٩٧). ويرى فيرا وهانا(Vera and Hana,2003) إن تعليم التفكير من أهم الأهداف التي تسعى النظم التربوية إلى تحقيقها في الوقت الحاضر لمساعدة الطلبة على حل المشكلات.

ومن هنا جاء السعي لتوجيه تدريس التربية الإسلامية بما ينسجم مع هذا الاتجاه، بهدف تحسين عملية التعليم والمخرجات التعليمية فيه، من خلال تطوير أساليبها ووسائلها وأنشطتها، ومن ذلك استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة تنمي التفكير، وتعد استراتيجية حل المشكلات من أكثر الاستراتيجيات ارتباطا بالتفكير. ويرتبط هذا بتقديم بعض موضوعاتها من خلال مشكلات تعليمية يفسح فيها المجال أمام الطالب في البحث عن حلول لها، مما يبعث الحيوية والنشاط في الصف، ويثير طاقات الطلبة من خلال إبداء الآراء والأفكار حول المشكلة، وما يرافق ذلك من التدريب على الاستماع إلى آراء الآخرين، ونقد هذه الأفكار للتوصل بعد ذلك إلى حلول لهذه المشكلات، والتي تسهم بدورها في إعداد الطلبة لمواجهة مشكلات حياتهم (العمري،٢٠٠٥).

استراتيجيه حل المشكلات:

تعددت استراتيجيات حل المشكلة عند التربويين ولم تقتصر على استراتيجيه واحدة ، ومن هذه الاستراتيجيات:

١. **نموذج جون ديوي (Dewey)**، هو من أشهر وأقدم النماذج، و يشتمل على خمس خطوات (عبد ربه، ٢٠٠٢، وريان،٢٠٠٥):

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- وضع الفرضيات.
- اختبار الفرضيات.
- الوصول إلى النتائج والتعميمات.

٢. **نموذج بسيوني** وجعل خطوات استراتيجية حل المشكلة سبعاً وهي:

- إثارة المشكلة.
- تحديد المشكلة بدقة ووضوح.
- دراسة المشكلة واقتراح الفرض المناسب لها.
- اختيار الفروض المناسبة.
- اختبار صحة الفروض المقترحة.
- الوصول إلى حل المشكلة.
- التعميم من النتائج واستخدام التعميمات في تفسير مواقف جديدة.

يؤكد بوليا Polya أن عملية البحث عن خطة أو استراتيجية مناسبة وفعالة بشكل تام وشاملة لحل المشكلات يعد شيئاً خيالياً، وقد قدم بوليا استراتيجية خاصة بحل المشكلات الرياضية تعتمد على مجموعة من الأسئلة المتتابعة في خطوات محددة بشكل مُحكم لتوجيه مسارات تفكير التلاميذ نحو الحل (الحلول) الصحيح للمشكلة وقد حدد بوليا إستراتيجية وفقا لأربعة مراحل، وهذه المراحل كما يلي (Ploya, 1975):

المرحلة الأولى : فهم المشكلة *Understanding The Problem*

ولفهم المشكلة يمكن للمعلم أن يساعد التلاميذ على فهم المشكلة وذلك عن طريق توجيه أسئلة مثل :ما المطلوب ؟ ما المعطيات ؟ هل هناك زيادة في المعطيات ؟ ارسم شكلاً ، استعمل رموزاً مناسبة ؟ هى يمكنك إيجاز علامة بين المطلوب والمعطيات ؟

المرحلة الثانية : ضع خطة للحل : *Devising a Plan*

ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب في هذه المرحلة من خلال طرح أسئلة كما يلي:

- هل رأيت مشكلة مماثلة لهذه المشكلة من قبل ؟
- هل رأيت المشكلة نفسها في صيغة مختلفة ؟ وإذا كانت الإجابة بنعم، فهل يمكنك الاستعانة بها في حل المشكلة الحالية ؟
- هل يمكنك تبسيط المشكلة الحالية ؟
- هل يمكنك أن تفكر في مشكلة مألوفة ولها نفس الحل ؟

- هل تحتاج لرسم توضيحي لتوضيح العلامات داخل المشكلة ؟
- هل يمكنك إعادة تنظيم المعلومات المعطاة في المشكلة بحيث تبدو المشكلة أسهل ؟
- كيف يمكنك ذلك ؟
- هل يمكنك تكوين نموذج رياضي مناسب يعكس العلاقات بين عناصر المشكلة؟ وما هو؟
- هل استخدمت كل المعطيات المتاحة في المشكلة ؟
- هل تعرف مفهوم أو تعميم يمكن أن يوصلك للحل ؟

المرحلة الثالثة : تنفيذ خطة الحل *Carrying Out The Plan*

حيث يستطيع المعلم مساعدة الطلاب على تنفيذ خطة الحل من خلال توجيه الأسئلة التالية:

- عند تنفيذ خطة الحل هل تأكدت من كل الخطوات ؟
- هل تستطيع أن تبرهن على أنها صحيحة ؟
- هل راعيت كل الشروط ؟
- هل استخدمت كل المعطيات ؟

المرحلة الرابعة : مراجعة خطة الحل والتحقق من صحته *Looking Back*

ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على مراجعة الحل والتحقق من صحته من خلال توجيه الأسئلة التالية :

- هل تستطيع أن تتأكد من صحة الحل ؟
- هل الحل يحقق كل شروط المشكلة ؟
- هل هناك حلول أخرى ؟
- هل هناك طرق أخرى للحلول ؟
- هل يمكنك استخدام النتيجة أو الطريقة التي توصلت إليها في حل مشكلات أخرى؟
- هل توصلت إلى طريقة عامة يمكن تطبيقها في مواقف أكثر عمومية ؟

وتتضمن مراجعة الحل عند بوليا عديد من الأنشطة مثل :

- التحقق من النتيجة.
- فحص الاختبار طرق بديلة للحل.
- تطبيق النتيجة أو طريقة الحل على المشكلات الأخرى
- تفسير النتيجة.
- تعميم الحل .

- توليد مشكلات جديدة.

ويرى شونفيلد Shoenfeld (١٩٨٥) أن أهم ما يميز حل المشكلة عند بوليا هو خطوة مراجعة خطة الحل لأنها تزود التلاميذ بفرص لتعلم مهارات حل المشكلة وكيفية ارتباط المشكلة بالمشكلات الأخرى، ويضيف أن مراجعة الحل ينمى قدرة الفرد على المراقبة الذاتيةSelf Monitoring، والتعرف على متى يكون المدخل أو المداخل فعالة ، ويرى شونفيلد أنه على الرغم من صعوبة تنمية رغبة التلاميذ في مراجعة الحل لإيجاد الحل الصحيح للمشكلة، فإن تنمية الوعي الذاتي Self Awareness والتفكير المتأمل Reflection تعتبر ضرورية لتحسين قدرة حل المشكلات (Shoenfeld, 1985) .

وقد حصر كل من شولز Schulz ، بوسمينتر Posamentier (١٩٩٤) مجموعة من الاستراتيجيات أو الطرق أو التي قد تستخدم في مواقف حل المشكلات ، ومنه ما يلي:

- العمل للخلف Working Backward
- إيجاد نمط Finding a Pattern
- تبنى وجهة نظر مختلفة Adapting a Different Point of View
- الأخذ في الاعتبار الحالات المتطرفة Considering Extreme Cases
- التخمين الذكي والاختبار Intelligent Guessing and Testing
- استخدام المثيلات البصرية من رسوم بيانية ، جداول ، خرائط ،...

Visual Representation (Charts, Diagrams, Table, …)

- تحديد الشروط الكافية والضرورية

Determining Necessary and Sufficient Conditions

- التتابع Sequencing
- التحديد دون الإخلال بالعمومية Specification without Loss of Generality
- استخدام الكمبيوتر Using Computer
- البرهان الاستدلالي Deductive Reasoning
- تنظيم البيانات Organizing Data
- التقريب Approximation
- تحديد خصائص الأشياء Determining Characteristics of Objects
- التخصيص Specializing
- التعميم Generalizing (Schulz & Posamentier, 1994)

ويشير الكسندر (Alexander) وديفز (Davis) ويلون (Yelon) إلى أن إستراتجية حل المشكلات تتضمن أربع خطوات رئيسة وهي:

١. الشعور بالمشكلة.

٢. صياغة المشكلة.

٣. البحث عن الحل.

٤. مناقشة الحلول واختيار أحدها.

أما نموذج بلقيس ومرعي فحددا خطوات إستراتجية حل المشكلة في الآتي:

١. الإحساس بالمشكلة.

٢. تحديد المشكلة وصياغتها.

٣. البحث عن الحل من بين بدائل مختلفة.

٤. اختيار الطريقة المناسبة.

٥. تنفيذ الحل.

أما نموذج هايس (Hayes) فقد تعرض لهذه الخطوات بشيء من التفصيل كالآتي:

١. تحديد المشكلة، وهذا التحديد يقتضي:

- التعرف على موقع المشكلة في الموقف.
- تحديد عناصر الهدف.
- تحديد العناصر المسببة للعقبات.
- تحديد المشكلات الأساسية والثانوية.

٢. توضيح المشكلة من خلال:

- تعريف المصطلحات.
- تحديد العناصر الرئيسة.
- توضيح عناصر المشكلة بالأشكال والصور وما شابه ذلك.

٣. بناء خطة الحل، ويتم بذلك بـ:

- إعادة صياغة المشكلة بصورة واضحة ومحددة.
- اختيار أفضل الأساليب ملاءمة لتنفيذ الخطة.
- وضع استراتيجيه لمواجهة المعوقات المتوقعة.

٤. توضيح الخطة بمن خلال:

- مراقبة العملية التي يجري تنفيذها.

- تذليل المعوقات الطارئة.
- تعديل الخطة حسبما تقتضيه الظروف الطارئة.

٥. الاستنتاج ويتضمن:

- صياغة النتائج التي يتم التوصل إليها بصورة واضحة.
- تعليل النتائج بالأدلة العلمية.

٦. التقويم ويكون من خلال:

- التحقق من نجاح الأساليب المتبعة.
- التحقق من صحة النتائج التي تمّ التوصل إليها.

من العرض السابق لاستراتيجيات حل المشكلات يتضح اتفاق الباحثين على الخطوات التالية: تحديد مشكلة، واقتراح حلول لها، ومن ثم اختبار هذه الحلول للتوصل إلى الحل الأسلم أو الأمثل.

خصائص البيئة التعليمية المناسبة لأنشطة حل المشكلات:

يرى شونفيلد Shoenfeld (١٩٩٢) أنه توجد ثلاث سمات تميز الثقافة الاجتماعية للبيئة التعليمية التي تشجع الطلاب على معاجلة المهام والمشكلات مفتوحة النهاية المثيرة والجديرة بالاهتمام ، وهذه السمات كما يلي :

- يُقدر كل فرد أهمية مشاركة الآخرين في عملية تعلمه.
- تضمن لكل فرد حقه في الاحترام والإجابة .
- استقلالية كل فرد وذاتيته في الطريقة / الطرق التي يستخدمها لحل المشكلة.
- يعرف كل فرد أنه توجد مداخل متعددة لأداء نفس العمل.
- حرية كل فرد في استكشاف طرق بديلة للحل.
- حرية كل فرد في أن يشارك أفكاره مع الآخرين.
- يرى كل فرد أن الأخطاء توفر فرص بناءة للتعلم (Shoenfeld, 1992)

ويذكر هيبرت Hiebert (١٩٩٩) من خلال تحليله للدراسات التي تناولت ما يسمى بفاعلية البرامج البديلة والتي ركزت على مدخل حل المشكلات كمدخل تدريسي، ويحدد أهم الخصائص والملامح العامة التي تتصف بها هذه البرامج كما يلي (Hiebert, 1999: 3-19):

- أن تبنى في ضوء مهارات ومعلومات الطلاب السابقة .
- أن توفر فرص مناسبة للاكتشاف والتطبيق .
- التأكيد على تحليل الطرق المتعددة لحل المشكلات .
- أن تطلب من المتعلم تقديم تفسيرات لحلوله .

- أن تؤكد على النمو المفاهيمى دون التضحية بالنمو المهارى .
- التأكيد على تعلم المفاهيم والمهارات الجديدة أثناء حل الموقف المشكل

ويضيف هيبرت وآخرون Hiebert (١٩٩٧) أنه بدلاً من أن يلعب المعلم دور المُقوم الرئيسي للإجابات الصحيحة والمصدر الأوحد للمعلومات، يجب أن يوجه اهتمامه إلى انتقاء المشكلات الجيدة وبناء ثقافة قاعة الدرس التي يعمل فيها التلاميذ على حل المشكلات الابتكاريه بشكل متفرد وبطريقة تفاعلية، بالإضافة إلى ضرورة إيمان المعلم أن أنشطة حل المشكلات سوف تقود الطلاب إلى عملية التعليم والتعلم (Hiebert. et al., 1997).

وستظل المعضلة التي تواجه العديد من المعلمين قائمة وهى متى يتدخل المعلم بدون حدوث تعارض في بناء وتكوين الطلاب لفهمهم الخاص للموقف المشكل، وسوف يظل هذا السؤال سمة مميزة لعملية التدريس وخصوصاً في ظل مدخل التدريس القائم على المشكلات مفتوحة النهاية، ويرى هيبرت وآخرون Hiebert (١٩٩٧) أن المعلم يستطيع أن يتدخل بطرق تحفز وتدفع التلاميذ للمضى قدماً في المشكلة ، وفي نفس الوقت ينمى ويطور من قدرة الطلاب على التعلم الذاتي عن طريق (Hiebert et al., 1997):

- انتقاء مهام مناسبة بالاعتماد على المعرفة الرياضية والفهم لعمليات تفكير الطلاب.
- تزويد الطلاب بمعلومات مرتبطة بالمشكلة مثل : الجمعيات الرياضية ، طرق رياضية بديلة، براهين رياضية ، توضيح الأفكار المتضمنة في طرق الطلاب للحل .
- توجيه ورعاية نمو ثقافة قاعة الدرس والتأكيد على الطرق وتبنى موقع ملائم للسلطة

استراتيجية حل المشكلات في التربية الإسلامية:

حاول الباحثان الإفادة من النماذج السابقة للتوصل الى نموذج توفيقي لخطوات حل المشكلات بما يتناسب مع طبيعة التربية الإسلامية، من خلال تقسيم استراتيجية حل المشكلات إلى ست مراحل رئيسة تشتمل كل منها على مجموعة إجراءات أو خطوات تدريسية تفصيلية، وهذه المراحل والإجراءات هي:

١. مرحلة الشعور بالمشكلة:

تتضمن كل مشكلة جانبا انفعالياً عند الطالب، لا بد أن يأخذه المعلم بالاعتبار عند تنفيذ خطوات حل المشكلة، وتهدف هذه المرحلة إلى وضع الطالب في صورة المشكلة بشكل ينتقل به إلى الشعور بأهميتها، وهذه نقطة في غاية الأهمية في حل المشكلة، إذ أن الطالب لن يبادر في التفكير في مشكلة ما لم يستشعر أهميتها! وكذلك لن تتوافر لديه الدافعية والمثابرة لمتابعة العمل للتوصل إلى حل لها. وتشمل هذه المرحلة الإجراءات التدريسية الآتية:

- تهيئة الأستاذ لأذهان الطلبة حول المشكلة أو المسألة الفقهية موضوع الدراسة من خلال طرح قصة أو حادثة تشتمل على مشكلة، ولا بد أن تكون مرتبطة بحياة الطالب.
- تقريب المشكلة للأذهان وتقديمها بشكل يثير انتباه واهتمام الطلبة.

٢. **مرحلة تحديد المشكلة بدقة**:

وتعني وصفها بدقة مما يتيح للطلبة رسم حدودها بما يميزها عن غيرها، حتى يتمكن من تقديم حل مناسب لها دون حدوث تشتت ذهني له يصرفه عن جوهر المشكلة، وتشمل الإجراءات الآتية:

- عرض المشكلة على الطلبة.
- إجراء عصف ذهني لمناقشة المشكلة مع الطلبة وإثارة الأسئلة حولها.
- التأكد من فهم الطلبة للمشكلة من خلال وضعها في إطار سؤال محدد والإجابة عنه في ورقة عمل أو نحوها.

٣. **مرحلة اقتراح الحلول (الفروض)**:

وهي من أهم مراحل حل المشكلات ومتفق عليها في جميع النماذج السابقة، إذ المقصود منها فسح المجال أمام الطالب لاقتراح أكبر عدد من التصورات والحلول للمشكلة، وهذه المرحلة مرتبطة بمهارات التفكير الإبداعي ارتباطا وثيقا، من خلال قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الحلول للمشكلة المطروحة. وتشمل الإجراءات الآتية:

- تكليف الطلبة باقتراح حلول مبدئية للمشكلة قيد البحث.
- تشجيع الطلبة على عدم الانغلاق أو التمحور حول حل واحد، وإعطائهم الوقت الكافي.

٤. **مرحلة جمع البيانات**:

وتتمثل بتوجيه الطلبة للبحث في جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة المقترحة وحلولها من شتى المصادر، وهذه الخطوة تعد تمهيدية لمحاكمة هذه الحلول واختبارها. وتشمل على الإجراءات الآتية:

- تكليف الطلبة بجمع البيانات من مصادر متنوعة (كتب، أبحاث، مقابلات، استشارة خبراء..) حول الحلول.
- يقوم كل طالب بناء على المعلومات التي جمعها بإعداد تقرير يبين فيه الحلول التي توصل إليها ويقدمه في اللقاء القادم.

٥. **مرحلة اختبار الحلول (الفروض)**:

وفي هذه المرحلة تتم محاكمة الحلول التي توصل إليها الطالب،وذلك ضمن معايير معينة يتم تحديدها مسبقا، وهي في التربية الإسلامية منضبطة بالضوابط والقواعد الشرعية، وتشمل الإجراءات الآتية:

- يقوم الطالب بعرض الحلول التي توصل إليها مفسرا فيها سبب اختيار هذه الحلول؛ والطريقة التي اتبعها للوصول إلى الحل الأمثل من وجهة نظره.
- يقوم الأستاذ بتدوين الحل الأمثل الذي اختاره الطالب تمهيدا لمناقشته واختباره.
- مناقشة الحلول التي اقترحها الطلبة في ضوء الأحكام الشرعية موضوع الدراسة.

٦. **مرحلة اختيار الحل الأمثل وتقويمه**:

بعد أن تتم محاكمة الحلول التي تم التوصل إليها ضمن معايير شرعية، يتم في هذه المرحلة اختيار الحل الأمثل، ومن ثم يعاد النظر بصورة ختامية لتعميمه في الحالات أو الأحكام المشابهة، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات التدريسية الآتية:

- يقوم الطلبة باختيار الحل الأمثل للمشكلة من بين الحلول المقترحة بناء على المناقشة.
- يتم تقييم الحل الذي توصل إليه الطلبة في الخطوة السابقة من خلال التأكد من موافقته للأحكام الشرعية.

إن إتباع الطالب مراحل وخطوات علمية في حل المشكلة يعد في غاية الأهمية، لما لذلك من أثر في تشكيل منهج في التفكير يستطيع من خلاله مواجهة المشكلات القادمة، والتي تمثل التحدي الحقيقي للتربية، وبصفة أساسية فإن الهدف الحقيقي لهذه الاستراتيجية ليس الوصول إلى جواب أو حل نهائي للمشكلة، ففي كثير من الأحيان قد لا يكون هناك جواب واحد صحيح، فالمقصود أن يتعلم الطلبة من خلال محاولتهم حل المشكلة من خلال مراحلها، حيث يفسرون المشكلة ويجمعون بيانات إضافية ويضعون حلولاً محتملة، ويقيمون البدائل لإيجاد أفضل الحلول لها (دعنا،٢٠٠٧).

ضوابط توظيف استراتيجيه حل المشكلات:

إن استخدام استراتيجية حل المشكلات ليس بابا مفتوحا على مصراعيه أمام المعلم، بل لا بد لها من ضوابط عند استخدامها حتى تؤتي أكلها، وهذه الضوابط تصلح لكل المباحث مع مراعاة خصوصية كل مبحث، ومنها:

١. أن تكون المشكلة المطروحة مرتبطة بموضوع وهدف الدرس حقيقة، ولذا ينبغي التنبيه أن هناك موضوعات في التربية الإسلامية لا يصلح استخدام إستراتيجية حل المشكلات فيها مثل حفظ النصوص الشرعية، أو أحداث السيرة النبوية، بل تعد دروس الفقه هي الأكثر مناسبة لاستخدام هذه الإستراتيجية.

٢. أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف إستراتيجية حل المشكلات ملما بخطواتها.

٣. ضرورة تأكد المعلم من توافر مصادر البيانات والمعلومات حول المشكلات المقترحة.

٤. مراعاة تنظيم الوقت لتوفير فرص التدريب المناسب لحل المشكلة وبما يشمل جميع الطلبة.

ما ينبغي مراعاته عند اختيار المشكلات:

- أن تتعلق المشكلات بمواقف حياتية مرتبطة ببيئة الطلبة، وذات أهمية اجتماعية لأجل إثارة انتباههم.(Norman & Yang, 2002)
- أن لا تكون المشكلة مألوفة الحل، أي أن تكون من النوع الذي ستثير الطلبة وتتحداهم، وتبعث على التفكير.

- أن تكون حقيقية، أي أنها عقدة تحتاج إلى حل ومحط خلاف حتى يطلق عليها لفظة مشكلة .(Howard,2002)
- اختيار المواضيع المناسبة لصوغ المشكلة التعليمية إذ ليس كل المواضيع مناسبة لتدريسها وفق هذه الطريقة.

التأكد من توافر الخبرات والمهارات والمعلومات السابقة للمشكلة حتى يتم البناء عليها، من أجل تمكين الطلبة من التعامل مع الموقف المشكل بشكل سليم، ومع ذلك فإن المقصود من تقديم محتوى الفقه الإسلامي أو غيره من خلال مشكلات؛ هو إكساب الطالب القدرة على حل المشكلات، وليست المشكلات بذاتها، وذلك لأن حصر المشكلات بجميع أنواعها في محتوى ما يكاد يكون أمرا مستحيلا؛ فالهدف هو تدريب الطالب على ممارسة مهارات التفكير- خاصة تنمية أنواع مختلفة من التفكير مثل: التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ، والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال اقتراح أنجع الحلول وأسلمها وفق منهج علمي شرعي فيما يواجهه من مشكلات مستقبلا (الحصري والعنيزي، ٢٠٠٥).

استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية:

أثبتت الكثير من الدراسات جدوى استخدام استراتيجية حل المشكلات في التربية الإسلامية في التحصيل في الدرجة الأولى، كدراسة (عبد ربه،٢٠٠٢)، و(خوالدة، ٢٠٠٣)، و(العبد الله،٢٠٠٣)، و(حمادنة، ٢٠٠٥)، و(العمري ،٢٠٠٥)، و(دعنا،٢٠٠٧) وغيرها..الخ، ويمكن القول أن البيئة الخصبة لاستخدام هذه الاستراتيجية هي دروس وحدات الفقه على الأغلب، كونها أحكاماً عملية، ولإمكانية تقديم هذه الأحكام من خلال مشكلات، خاصة مع تزايد مستجدات الحياة وظهور الكثير من المسائل التي تحتاج إلى أحكام شرعية.

ومع ذلك فليس كل موضوعات الفقه أو مسائله يصلح تنفيذها باستخدام هذه الاستراتيجية، فمعلوم أن الأحكام الفقهية منها ما هو قطعي الدلالة والثبوت وهذه الأحكام لا تقبل التغيير أو التبديل حتى مع اختلاف الأزمان وتبدل الأحوال، فالصلاة واجبة قطعا وفي كل زمان ومكان وكذلك الصوم والحج...الخ، وغيرها من الأحكام الشرعية الثابتة، وهذه لا قيمة لتحويلها إلى مشكلات في ذاتها كونها قطعية الدلالة، ولا اجتهاد في موضع نص. ومنها ما هو ظني الدلالة وهي الأحكام التي تقبل الاجتهاد العقلي فيها، وذلك لأن دلالتها على الأحكام محتملة لأكثر من فهم، وهي محط اختلاف بين الفقهاء وفق وجهات النظر. وهذا دليل عظيم على مرونة هذا الدين وصلاحيته لكل زمان ومكان (الزحيلي،١٩٨٦).

وهذا النوع من الأحكام يدخل فيه المستجدات الفقهية، والتي لا بد فيها من إعمال العقل في النصوص والقواعد الشرعية للخروج بأحكام شرعية لها، ومثل هذه المسائل والأحكام تصلح للتدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات، حيث تطرق المسألة على شكل مشكلة محددة تحتاج إلى إجابة، ومن ثم يكون اقتراح الحلول والتي تمثل الآراء الفقهية حولها، ومن ثم تتم محاكمة هذه الآراء وفق

قواعد أصول الفقه للخروج بالحكم الشرعي للمسألة، ومن هنا فان الأكثر حاجة إلى التدريب على هذه الاستراتيجية هم طلبة العلم الشرعي، لتطبيق خطواتها عند طَرق المسائل الشرعية.

وقد يقول قائل كيف من الممكن أن نجرئ الطلبة في البحث عن حكم شرعي من خلال هذه الاستراتيجية وهم ليسو أهلا لذلك، وبيان الحكم الشرعي له منهج فقهي خاص؟ ويُردُّ على ذلك أن مجال تطبيق استراتيجية حل المشكلات في المسائل الفقهية ليس منحصرا في بيان المسائل الفقهية أو المشكلات التي تبحث عن حكم مرتبط بالوجوب أو الحرمة فحسب، بل قد يكون من المناسب جدا استخدام هذه الاستراتيجية مع المسائل أو المشكلات التي تأخذ حكم الإباحة – أي تلك التي يخير فيها المكلف دون إلزام- ، وهذا ما توجه إليه الباحثان في هذه الدراسة حيث اختار من المشكلات ما لا يُلزم الطالب عند التوصل إلى الحل أن يكون حله في دائرة الواجب أو الحرام. بل أختار ما توصف فيه الحلول بأنها في دائرة المباح، خاصة المشكلات الأسرية مثل مواضيع الخطبة والطلاق والزواج...الخ، وللتوضيح فقد أورد الباحثان الكثير من المشكلات في المادة التعليمية، وفي اختبار القدرة على حل المشكلات الأسرية من هذا القبيل ومبين ذلك في الملحقين (١) و(٥).

ومن أمثلة ذلك المشكلة التالية في درس الخطبة:

- تقدم شاب ذو مزايا عالية لخطبة فتاة في السنة الرابعة في دراستها، واشترط أن تسافر معه مباشرة، فما الحل الامثل لها؟

فهي إن اختارت إتمام الدراسة ليست آثمة، وإن اختارت القبول به وترك الدراسة ليست آثمة، وكذلك إن اختارت اشتراط إتمام الدراسة لاحقا ليست آثمة، والمطلوب من الطلبة إيجاد الحل المناسب وهو في كل أحواله يأخذ درجة المباح.

إيجابيات استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

أورد عدد من التربويين عدة ايجابيات لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس في شتى المباحث (مرسي،١٩٨٥؛ Vernon,1993؛ Khoing, 1996؛ Duch et al,2001؛ أبوجلالة ،عليمات،٢٠٠١) ويمكن إجمالها في الميزات التالية:

١. تدريب الطلبة على التفكير المنطقي والأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات.
٢. الشعور بتحقيق الذات والإنجاز خاصة إذا ما توصل الطلبة ذاتيا إلى الحل، إضافة إلى تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة المشكلات، مما يدخل السرور إلى أنفسهم و يعزز معنوياتهم، ويجعل من التعلم عملية ممتعة.
٣. تعلم الطلبة المثابرة والدأب والبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية، مما ينمي في شخصياتهم روح البحث العلمي منذ الصغر.
٤. ربط المعرفة بالحياة، فاستخدام هذه الاستراتيجية يتيح للمتعلمين فرصا حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية، وهذا يجعل اثر التعلم أكثر ثباتا.

٥. إثارة دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم، أو الوصول إلى الاتزان المعرفي.

٦. تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والإبداعي واتخاذ القرار وحل المشكلات.

٧. زيادة قدرة الطلبة على تحمل المسؤولية وعلى تحدي الفشل والغموض

٨. زيادة قدرة الطلبة على الإفادة من مصادر التعليم المتنوعة والمتعددة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب الدراسي كمصدر وحيد للمعرفة.

٩. زيادة قدرة الطلبة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة (الاحتفاظ بالمعرفة).

١٠. العمل على إكساب الطالب العديد من المهارات منها: العمل مع الفريق، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعاون والشورى، وكذلك مهارة جمع وتحليل وتصنيف المعلومات.

١١. إكساب الطلبة المفاهيم والمبادئ الأساسية وربطها بالتعلم السابق لديهم.(Lee,1992)

إستراتيجية حل المشكلات بين التعليم الفردي والتعاوني:

اتجه التدريس في الوطن العربي إجمالا إلى التعليم الفردي، والتركيز على التعليم التنافسي أكثر من التعليم التعاوني، وتأثرا بهذا المنحى كان تنفيذ الكثير من استراتيجيات التدريس المختلفة من خلال التعليم الفردي، إلى أن جاءت دعوات صريحة تدعو إلى التدريس وفق أنماط أخرى كالتعليم التعاوني وتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية المختلفة من خلال المجموعات التعاونية، ومن هؤلاء هيلر وهولبوف (Heller and Hollabaug ,1992) اللذان أكدا على ضرورة إدراج استراتيجية حل المشكلات وفق نمط التعليم التعاوني من خلال مجموعات، وقاما بوضع توجيهات من شأنها أن تتجاوز أي اعتراض أو مشكلة تنشأ عن تنفيذها بهذا الشكل ومن هذه التوجيهات هي:

- أن يكون العدد الكلي للمجموعة زوجياً لفتح المجال للمناقشة الثنائية في المجموعة.
- يحبذ أن يبقى أبناء المجموعة الواحدة مع بعضهم، إلا أنه أحيانا لا بد من التغيير حتى لا يعتقد بعض الطلبة أن النجاح مرتبط بمجموعة أو بأشخاص معينين، ليسعى كل منهم لصناعة النجاح.
- تجنب سيطرة طالب على رأي المجموعة في حل المشكلات من خلال ثلاث وسائل:
  - أن لا يقبل من مجموعة حل واحد، بل لا بد من تقديم أكثر من حل، مع سؤال البعض عن الحل الذي اقترحه.
  - توزيع الأدوار على الطلبة مع مراعاة تغيير هذا الدور الذي يوكل إلى الطلبة.
  - أن يجعل هناك وقت خاص في نهاية الحصة لمناقشة الطلبة حول حلولهم وكيفية تحسين الحلول في المرات القادمة.

وقد أشارا إلى وجود جانب المسؤولية الفردية من خلال تحديد دور لكل طالب، واختيار بعض الطلبة عشوائيا أثناء عمل المجموعة وسؤالهم عن عمل المجموعة والحلول التي توصلت إليها، وعن دوره في حل المشكلة.

ومع ما سبق ذكره فالذي يراه الباحثان أن تحديد وجهة معينة لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس، كتنفيذها من خلال التعليم التعاوني فقط فيه نظر، وذلك لأن ظروف تنفيذ الاستراتيجية قد تفرض أحيانا نمطاً معيناً في التدريس، كما أن عدة عوامل أخرى تؤثر في اختيار استراتيجية التدريس وطريقة تنفيذها، كطبيعة المادة التعليمية، وموضوع الدرس، والإمكانات الموجودة، وسعة الحجرة التعليمية، وكذلك الهدف المراد تحقيقه من العملية التعلمية التعليمية، وهذا كله يؤثر في اختيار استراتيجية التدريس وكيفية تنفيذها.

حل المشكلات في الأدب التربوي الإسلامي:

لما كانت الشريعة الإسلامية تتسم بالواقعية، فقد أوردت الكثير من النصوص أحداثاً احتوت مشكلات في مجالات شتى. ووضع الإسلام تصوراً لحلول هذه المشكلات، ولم يكتف بذلك فحسب! بل قعّد قواعد عامة من شأنها أن تحتوي أي مسألة أو مشكلة تطرأ لاحقا، لتكون منهجاً يلتزمه المسلم في حياته.

ومن أمثلة المشكلات التي وردت في القرآن الكريم و السنة النبوية؛ حادثة الإفك التي اتُهمت فيها أطهر نساء العالمين عائشة رضي الله عنها، ويغيب نزول الوحي شهرا كاملاً بعد وقوع الناس في الحديث في عرض النبي صلى الله عليه وسلم، ويختلف الناس حول موقفهم من هذه المشكلة بين متهم ومدافع؛ حتى تنزلت الآيات ببراءة عائشة رضي الله عنها، ومبينة لموقف المؤمن الحق مع مثل هذه المشكلات والمنهج الواجب اتّباعه في مواجهتها.

وكذلك موقف الصحابة رضوان الله عليهم حينما امتنعوا عن التحلل من العمرة قبل إتمامها في الحديبية، أملا بأن يغير النبي صلى الله عليه وسلم رأيه ويتم عمرته، حتى أنهم رفضوا حلق رؤوسهم كما في حديث أم سلمة "قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِأَصْحَابِهِ قُومُوا فَانْحَرُوا ثُمَّ احْلِقُوا قَالَ فَوَاللَّهِ مَا قَامَ مِنْهُمْ رَجُلٌ حَتَّى قَالَ ذَلِكَ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فَلَمَّا لَمْ يَقُمْ مِنْهُمْ أَحَدٌ دَخَلَ عَلَى أُمِّ سَلَمَةَ فَذَكَرَ لَهَا مَا لَقِيَ مِنْ النَّاسِ فَقَالَتْ أُمُّ سَلَمَةَ يَا نَبِيَّ اللَّهِ أَتُحِبُّ ذَلِكَ اخْرُجْ ثُمَّ لَا تُكَلِّمْ أَحَدًا مِنْهُمْ كَلِمَةً حَتَّى تَنْحَرَ بُدْنَكَ وَتَدْعُوَ حَالِقَكَ فَيَحْلِقَكَ فَخَرَجَ فَلَمْ يُكَلِّمْ أَحَدًا مِنْهُمْ حَتَّى فَعَلَ ذَلِكَ نَحَرَ بُدْنَهُ وَدَعَا حَالِقَهُ فَحَلَقَهُ فَلَمَّا رَأَوْا ذَلِكَ قَامُوا فَنَحَرُوا وَجَعَلَ بَعْضُهُمْ يَحْلِقُ بَعْضًا حَتَّى كَادَ بَعْضُهُمْ يَقْتُلُ بَعْضًا غَمًّا..." (البخاري،١٩٨٧،ج٩، ص٢٥٦، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد). فهذا النبي صلى الله عليه وسلم يحل هذه المشكلة من خلال استشارته لبعض نسائه،

ومن ثم بتطبيق الحلق أمامهم كناية عن عدم التراجع عن رأيه.

وفي تفسير قوله تعالى :(إِن تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِن تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ) التحريم:٤، يروي عمر بن الخطاب في الحديث الطويل أن النبي عليه الصلاة والسلام هجر حفصة وعائشة رضي الله عنهما حينما تظاهرا

عليه، بقصد التربية كحل لإحدى المشكلات الزوجية (الترمذي، ١٩٩٥،ج٥ ،ص،٤٢٠) باب سورة التحريم.

وقد وضع النبي صلى الله عليه وسلم منهجا للتعامل مع المشكلات بحسب حجمها ونوعها وأثرها، فكان أحيانا يناقش أصحابه في حل الكثير من المشكلات؛ وأحيانا يثير حولها التساؤلات التي من شأنها أن تسهم في الحل، مثل موقفه في غزوة الأحزاب من خيانة اليهود لعنهم الله، والنزول على استشارتهم بعد سماع رأيهم كما حدث شأن الخروج لغزوة أحد، واختيار مكان لجيش المسلمين يوم بدر وغير ذلك من المواقف.

أما التاريخ الإسلامي فمليء بشواهد على إعمال العقل في التفكير في حل المشكلة، ولا أدل على ذلك من مدارس الفقه المختلفة التي اعتمدت الاجتهاد مصدرا رئيسا لاستنباط الأحكام الشرعية، ويعتبر أبو حنيفة مؤسس أول مذهب فقهي وصاحب مدرسة الرأي الفقهية من أبرز من استخدم أسلوبا علميا يكاد يكون قريبا من حل المشكلة عند نظره في المسائل (الاشوح،١٩٩٧)، فكان يطرح المسألة على طلابه ومن ثم يترك لهم إجابتها، ومن ثم يناقش كلاً منهم في الرأي الذي توصل إليه، حتى يتوصل بهم إلى حكم المسالة أو الحل الشرعي لها، ولقد توسعت هذه المدرسة في إعمال العقل حتى باتت تبحث في مسائل افتراضية لم تكن وقعت في ذاك الزمان، بل تقوم على الافتراض، كطرح مسألة القبلة في الصلاة لمن خرج من الأرض حتى سميت مدرسته بمدرسة الفقه الافتراضي (خوالدة وعيد،٢٠٠٣) .

ومما يجدر التنبيه إليه أن بعض الباحثين في التربية الإسلامية حاول متكلفا تأصيل خطوات حل المشكلة بصورتها المعروفة في السنة النبوية، وراح يلوي أعناق نصوص الأحاديث النبوية بما لا تطيق حتى ينزلها على هذه الخطوات، ليبين أن لهذه الاستراتيجية أصلا في التربية الإسلامية!! فتراهم تارة يتكلمون عن حديث بدء الآذان، ويصفون اقتراح بعض الصحابة للنداء للصلاة فروضا واقتراحات وحلول للمشكلة، ورفض النبي صلى الله عليه وسلم لها اختبارا لهذه الفروض، ومن ثم الانتهاء إلى الأذان كحل. على أنها استخدام من النبي صلى الله عليه وسلم لخطوات حل المشكلات؟ وهذا حقيقة تكلف واضح لا حاجة إليه.

وأورد البعض حديث الوصية كمثال لاتباع النبي صلى الله عليه وسلم لخطوات حل المشكلة، حينما اقترح سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه حلولا لتحديد الوصية، والنبي صلى الله عليه وسلم اختبرها، وهو بعيد كل البعد.

وغير ذلك من الاستدلالات التي لا داع لذكرها، والتي تعد نوعا من أنواع التكلف، فإن إيراد مثل هذه الأمثلة من الأحاديث ومحاولة دمجها بخطوات بعض الاستراتيجيات من شأنه إضعاف نصوص الأحاديث النبوية والمضمون الذي تحمله، كما أنه لا يعيب النصوص الشرعية أن لا تحتوي خطوات استراتيجية معينة، ويكفي ما دعا إليه من إعمال العقل والتفكير والاجتهاد في كل ما ينزل من مشكلات، والحكمة ضالة المؤمن والواجب أن يبحث التربويون المسلمون عن كل ما هو نافع ومفيد ومن شأنه أن يخدم هذه التربية.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تناول الباحثان مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة، محليا وعربيا ودوليا، بقَصد الإفادة منها في الوقوف على ما قدمته هذه الدراسات من نتائج تقترن باستراتيجية حل المشكلات والتفكير الإبداعي، وحاول الباحثان في هذه الجزئية من الدراسة أن ينحى منحى مغايرا للمألوف في تصنيف هذا الفصل، بحيث تم تقسيم الدراسات ذات الصلة بموضوعات هذه الدراسة حسب اشتراكها في الهدف والأداة المستخدمة فيها.

❖ بحيث تكون العناوين الرئيسة لهذه الجزئية كالآتي:

أولا: الدراسات التي تناولت إستراتيجية حل المشكلات:

أ- الدراسات التي تناولت أثر إستراتيجية حل المشكلات في مبحث التربية الإسلامية.

ب - الدراسات التي هدفت قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات في مبحث التربية الإسلامية وغيره من المباحث.

أولا: الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات:

أ- الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية حل المشكلات في مبحث التربية الإسلامية:

قام عدد من الباحثين بدراسة أثر استراتيجية حل المشكلات في التربية الإسلامية ومن هذه الدراسات:

دراسة دعنا (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية قائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي وقسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية قائمة على حل المشكلات، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية .وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتحصيل تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس ومسار الطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة باتجاهات الطلبة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس ومسار الطلبة.

وحول ذات الهدف جاءت **دراسة حمادنة (٢٠٠٥)** التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيه تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية لواء بني كنانة حيث تكونت من ثماني شعب موزعة على مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التحصيل بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبي التي طبق عليها البرنامج القائم على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة، ووجود اتجاهات إيجابية عالية نحو استراتيجية التدريس القائمة على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات.وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو استراتيجية التدريس تعزى إلى الجنس.

أما **دراسة (سالم واليحيى، ٢٠٠٥)** فهدفت الكشف عن فعالية التعلم القائم على المشكلات بالنسبة لإعداد المعلمين لتدريس العلوم الشرعية وأثره على تحصيل الطالب المعلم، ومدى قبوله لنظام الإعداد القائم على المشكلات، واتجاهه نحو تدريس العلوم الشرعية في ضوء تجريب هذا النظام، حيث اختار عينة من طلاب المستوى السابع في كلية التربية، جامعة الملك سعود في الرياض تخصص العلوم الشرعية ممن يدرسون مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات التذكر، الفهم، التطبيق والتحصيل الكلي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت أن لإستراتيجية التعلم القائم على المشكلات قدرة كبيرة في تنمية التحصيل، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم الشرعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي ذات المدار جاءت **دراسة الخوالدة (٢٠٠٣)** إذ هدفت معرفة أثر أسلوب حل المشكلات في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بأسلوب حل المشكلات، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي، والفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختيار الاحتفاظ بالتعلم، والفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وكذلك تمحورت حول الهدف ذاته **دراسة العبد الله (٢٠٠٣)** التي هدفت لمعرفة فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس قسمي العبادات والسيرة والتراجم في مادة التربية الإسلامية للصف الثامن للتعليم الأساسي في دمشق، وأثر هذه الطرائق على تحصيل طلبة هذا الصف من الجنسين. وعلى الاحتفاظ بأثر المعرفة، مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، إحداهما تجريبية تضمنت شعبة للذكور وشعبة للإناث من طلبة الصف الثامن،

والأخرى ضابطة تضمنت شعبة للذكور وشعبة للإناث من طلبة الصف الثامن. وكانت أبرز النتائج للدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقتي حل المشكلات والاستقصاء على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي، وفي اختبار الاحتفاظ بالمادة العلمية.

وفي ذات الاتجاه جاءت **دراسة عبد ربه (٢٠٠٢)** حيث هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية في محافظة المفرق، حيث تكونت عينة الدراسة من أربع شعب من شعب الصف التاسع الأساسي شعبتين للذكور وشعبتين للإناث، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة الأولى التجريبية وتعلمت بطريقة حل المشكلات، والمجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة على الاختبار البعدي (التحصيلي) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر طريقة التدريس لصالح طريقة حل المشكلات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى ل إلى جنس الطالب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الطريقة على المستويات المعرفية (تذكر- فهم-تطبيق) لصالح التذكر. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الطريقة على مستويات الطلبة(مرتفع-متوسط-منخفض) لصالح المستوى المرتفع.

وجاءت بعض الدراسات في التربية الإسلامية بهدف معرفة أثر هذه الإستراتيجية على بعض أنواع التفكير، ومنها **دراسة العمري(٢٠٠٥)** مغايرة في هدفها إذ هدفت دراسته إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعي في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الفقه الإسلامي، وتكون أفراد الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي، موزعين على شعبتين المجموعة التجريبية وهي المجموعة التي تعلمت بطريقة حل المشكلات الإبداعي، ومجموعة ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير العليا (التحليل التركيب التقويم) لصالح المجموعة التجريبية، التي طبق عليها البرنامج التعليمي التعلمي المستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعي.

وكذلك **دراسة العبد اللات (٢٠٠٣)** التي هدفت استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد في التربية الإسلامية، و تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وأبعاده المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما، وقد أشارت النتائج إلى وضوح أثر البرنامج التدريبي المبني على التعلم بالمشكلات على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

ب ـ الدراسات التي تناولت قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات في مبحث التربية الإسلامية وغيره من المباحث:

لم يجد الباحثان – في حدود علمه– دراسة تهدف قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية أو التربية الإسلامية، بينما توافرت الكثير من الدراسات التي أجريت لذات الهدف في المباحث الأخرى ومنها:

ومنها **دراسة حمودة (٢٠٠٦)** والتي هدفت إلى التعرف إلى كيفية تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية معرفية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال حل المشكلات، حيث اختار مجموعة الدراسة من بين طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس القاهرة، وقام بتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختباري القدرة على حل المشكلات والتحصيل المعرفي في الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي. لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار القدرة على حل المشكلات لصالح القياس البعدي.

وكذلك **دراسة خشان (٢٠٠٥)** التي هدفت إلى تقصي أثر تقديم مادة تعليمية مستندة إلى بناء المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات في تنمية قدرة طلبة الأول الثانوي العلمي على حل المشكلات وعلى التحصيل في الرياضيات،وتكونت عينة هذه الدراسة من طلبة الصف الأول ثانوي العلمي وقسموا إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست بأسلوب التعلم القائم على حل المشكلات، والأخرى ضابطة درست بأسلوب التعلم الصفي التقليدي وتضمنت أدوات الدراسة اختباراً تحصيلياً واختباراً لقياس القدرة على حل المشكلات. وكانت أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في القدرة على حل المشكلات.وتفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مجال التحصيل الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال حل المشكلات ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور و المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال التحصيل الدراسي ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس.

وحول هدف الدراسات السابقة جاءت **دراسة براون (Brown,١٩٩٨)** التي هدفت إلى بيان أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في تعليم التربية المهنية وتعلمها، ودلت نتائج الدراسة على فاعلية أسلوب حل المشكلة في ربط التعليم الصفي بمواقف من مشكلات حياتية الطلبة الواقعية ودورها في تعليم الطلبة تحمل المسؤولية من خلال تطور قدرتهم على حل المشكلة، وأن على المعلمين أن يعدلوا ثلاثة أمور لاستخدام أسلوب حل المشكلة بفاعلية هي: توازن القوة في غرفة الصف، وحصر الاهتمام في الانتباه، ومهاراتهم التعليمية إلزامية.

واشتركت **دراسة هوفمان** في مبحث الفيزياء (Huffmn,1997) في هدفها مع ما سبق من دراسات، حيث هدفت معرفة اثر استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية وقدرتهم على حل المشكلات في مادة الفيزياء. وتكونت عينة دراسته من طلبة إحدى ولايات جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية درست باستخدام التعلم القائم على المشكلات، وضابطة بالطريقة التقليدية، وتوصلت إلى النتائج التالية أن طلبة المجموعة التجريبية كانوا أفضل من المجموعة الضابطة في تمثيلهم للمشكلة وإيجاد الحل المناسب لها، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين طلبة المجموعتين على اختبار فهم المفاهيم العلمية.

أما **دراسة وورد** (Ward,1993) فقد بحثت في قدرة الأطفال على حل المشكلات في دراسته التي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت مناهج الرياضيات المبنية على حل المشكلات في رياض الأطفال تنمي مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو الرياضيات، وتكون أطفال الدراسة من ثمانية فصول من طلبة رياض الأطفال في الولايات المتحدة، ثم قُسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وطبق اختبار حل المشكلات ومقياس الاتجاه المصور بالإضافة إلى وجهة نظر المعلمات في تأثير البرنامج، وقد دلت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من حل المشكلات والاتجاه نحو الرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة لما سبق ذكره من دراسات ذات صلة بموضوعات هذه الدراسة، يمكن تلخيص ما سبق من خلال إبراز الملاحظات الآتية:

أولاً: بالنسبة للدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات في مبحث التربية الإسلامية:

- لوحظ تركيز أهداف معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مبحث التربية الإسلامية على أثر استراتيجية حل المشكلات في التحصيل بالدرجة الأولى وعلى الاتجاهات نحو التربية الإسلامية بالدرجة الثانية، ويظهر ذلك جليا في دراسات كل من: (دعنا،٢٠٠٧؛ حمادنة، ٢٠٠٥ ؛سالم واليحيى، ٢٠٠٥؛ خوالدة، ٢٠٠٣؛ العبد الله، ٢٠٠٣ ؛عبد ربه، ٢٠٠٢).
- بينما جاءت الدراسة الحالية لتبحث في أثر استخدام هذه استراتيجية حل المشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات وهي مهارة قليل من تنبه لها في التربية الإسلامية.
- ولوحظ أن الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات- والتي أجريت في مبحث التربية الإسلامية - تم تنفيذها في مرحل التعليم المدرسي سواء أكانت مرحلة أساسية أو ثانوية، كدراسة (عبد ربه، ٢٠٠٢؛ خوالدة، ٢٠٠٣ ؛ودراسة حمادنة، ٢٠٠٥؛ العمري، ٢٠٠٥ ؛ودراسة دعنا ٢٠٠٧)، أما الدراسة فتميزت بأنها نفذت استخدمت استراتيجية حل المشكلات مع طالبات المرحلة الجامعية.

ثانياً: بالنسبة للدراسات السابقة المتصلة بحل المشكلات في المباحث الأخرى:

- يوجد تباين واضح في أهداف الدراسات السابقة التي استخدمت حل المشكلات كأحد متغيراتها، فقد تناولت أهدافاً مختلفة تبعاً لطبيعة الدراسة وظروفها ومنهجيتها، وقد أورد الباحثان العديد من الدراسات التي أجريت في المباحث المختلفة بهدف معرفة أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات فيها، ومنها: دراسة (حمودة ٢٠٠٦)، ودراسة (خشان، ٢٠٠٥)، ودراسة (Huffmn,1997)، ودراسة (Ward,1993).
- كما جاءت بعض الدراسات بهدف دراسة أثر استخدام استراتيجية حلا المشكلات على فهم الطلاب للمفاهيم، ومنها دراسة إبراهيم (2004)، ودراسة براون (Brown,1998)، وكذلك دراسة هوفمان (Huffmn,1997).

وعليه يمكن تلخيص ما يميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في الجوانب الآتية:

- في حدود علم الباحثين - تكاد تكون هذه الدراسة الوحيدة التي بحثت في تنمية قدرة الطالبات على حل المشكلات في مقررات الثقافة والتربية الإسلامية.
- وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي اتجهت للبحث في تطوير تدريس مقرر الثقافة الإسلامية كمقرر إجباري في الجامعات الاردنية.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في التربية الإسلامية التي تم اختيار أفرادها من طالبات المرحلة الجامعية، وقام بتنفيذ التجربة فيها أستاذ جامعي، في الوقت الذي اتجهت فيه أغلب الدراسات في التربية الإسلامية إلى طلبة المرحلة الأساسية أو الثانوية.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهجية الدراسة، وأفرادها والطريقة التي تم اختيارهم بها، والأدوات المستخدمة فيها وصدق هذه الأدوات وثباتها، والتصميم الذي يعبر عن متغيرات هذه الدراسة، وكذلك يتضمن عرضا للإجراءات التي اتبعها الباحثان في هذه الدراسة ،وأخيرا المعالجة الإحصائية.

١. منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة، وذلك لقياس أثر المتغير المستقل وهو في هذه الدراسة (استراتيجية التدريس ولها ثلاثة مستويات هي: استراتيجية حل المشكلات ضمن نمط التعليم التعاوني، واستراتيجية حل المشكلات ضمن نمط التعليم الفردي، والطريقة الاعتيادية) على المتغير التابع وهو في هذه الدراسة (تنمية مهارات حل المشكلات).

٢. عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من طالبات جامعة البلقاء التطبيقية - كلية الأميرة عالية ممن درسن مقرر الثقافة الإسلامية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٨ /٢٠٠٩، وقد تم اختيارهن بالطريقة القصدية، ولضمان تكافؤ المجموعات وبالاتفاق مع أستاذ المقرر تم توزيع الطالبات على المجموعات الثلاث توزيعاً عشوائياً.

وبلغ عدد أفراد هذه الدراسة (٩٠) طالبة، وزعوا في ثلاث مجموعات متساوية في العدد كالآتي:

- المجموعة التجريبية الأولى: وتم تطبيق التجربة عليها من خلال استراتيجية حل المشكلات فرديا.
- المجموعة التجريبية الثانية: وتم تطبيق التجربة عليها من خلال استراتيجية حل المشكلات وفق نمط التعليم التعاوني.
- المجموعة الثالثة: وهي المجموعة الضابطة ودرست ذات المادة بالطريقة الاعتيادية.
- أما الأستاذ الذي قام بتنفيذ هذه التجربة، فقد تم اختياره كونه يدرس الثقافة الإسلامية للمجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة)، وكذلك لما أبداه من استعداد عال لتطبيق التجربة، ولضمان تطبيق التجربة بالشكل الصحيح تم تدريب أستاذ المقرر تدريبا كافيا على تنفيذ استراتيجية حل المشكلات، كما تم اختيار المجموعات الممثلة للمجموعتين التجريبيتين والضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة، ويوضح ذلك الجدول (١).

جدول (١)

توزيع الطالبات على المجموعات الثلاث

المجموعة	الإناث
التجريبية الأولى	٣٠
التجريبية الثانية	٣٠
الضابطة	٣٠

٣. أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة الأداة التالية:

اختبار قياس القدرة على حل المشكلات :

بعد تحديد المادة التعليمية قام الباحثان بتطوير اختبار لقياس قدرة الطالبات على حل المشكلات، واعتمد بدايةً على اختبارات سابقة تقيس القدرة على حل المشكلات بشكل عام مع ملاحظة توجهها إلى المشكلات الرياضية، ومنها ما أعده خشان(٢٠٠٥)، وتعكس فقراته قدرة الطالب على تحديد المعطيات واختيار استراتيجية الحل المناسبة من بين البدائل، إلا أن الباحثان بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، واستشارة الخبراء ارتأى أن يقوم بتطوير أداة مستقلة لقياس قدرة الطالبات على حل المشكلات المتصلة بالنظام الأسري كما هو مبين في الملحق (٥)، بحيث تأخذ صفة الخصوصية بما يتفق مع هذه الجزئية من مبحث الثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات، وتكون الاختبار من (٢٥) فقرة تمثل جميعها مشكلات أسرية، وهي من نوع اختيار من متعدد، بحيث يتبع ذكر المشكلة أربعة خيارات كحلول لها، ويُترك المجال للطالبة لاختبار هذه الحلول من أجل

اختيار الحل الأمثل من بينها، وقد اتبع الباحثان الخيارات الأربعة فقرة على شكل املأ الفراغ، لفتح المجال أمام الطالبات لاقتراح حل آخر إن لم ترَ أن الخيارات المطروحة مناسبة.

وقد روعي في المشكلات المطروحة الأمور الآتية:

١. أن تكون ملامسة للواقع ومرتبطة بأمثلة حياتية منتشرة في المجتمع.

٢. أن تتجاوز المشكلات المطروحة- في أغلبها- أن تكون إجابة لسؤال محدد بحكم شرعي مرتبط بواجب أو حرام، بل روعي أن تعطي الطالب مساحة في اختيار الحل ضمن الإباحة.

٣. أن تحمل في طياتها قيما أسرية سامية.

٤. المؤشرات السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين تنوعت تخصصاتهم بما يحقق أعلى درجات الصدق لهذا الاختبار فقد توجه الباحثان لتحكيمه من أربع فئات من المحكمين كما هو مبين في الملحق(٧)، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لهدف الاختبار والذي حدده الباحثان بقدرتهم على اختيار الحل الأمثل للمشكلة، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة البدائل ومناسبتها للمشكلة، وهذه الفئات مقسمة كالتالي:

- الفئة الأولى: أساتذة جامعات متخصصون في العلوم الشرعية لتجاوز أي مخالفة شرعية.
- الفئة الثانية: أساتذة جامعات متخصصون في علم النفس والإرشاد وطرائق التدريس.
- الفئة الثالثة: أساتذة جامعات يدرسون مقرر الثقافة الإسلامية في عدة جامعات.
- الفئة الرابعة: قضاة ومحامون شرعيون من أصحاب الخبرة.

وتلخصت ملاحظات المحكمين بالاتي:

- تجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تلفت النظر إلى بعض المخالفات الشرعية.
- إضافة مشكلات مقترحة من المتخصصين في مجال القضاء الشرعي لتكون أكثر واقعية.
- تعديل بعض الخيارات والبدائل بما يميز قدرة الطلبة على حل المشكلات.
- إضافة فقرة خاصة يترك فيها المجال للمتعلم أن يقدم حلا من عنده غير مطروح ضمن البدائل المقدمة.

ومن أمثلة المشكلات التي تضمنتها الأداة ما يلي:

- سمع شاب بفتاة ذات خلق ودين فأعجب بها فطلب من أبيه أن يخطبها له، فرفض الأب لأنها من أسرة فقيرة لا تناسب مستواهم الاجتماعي، فالحل المقترح له أن:

أ- بخطبها دون علم أهله أو رضاهم.

ب- يوسط لأبيه أناسا يحبهم لإقناعه.

ج- يهدد بأنه سيرفض الزواج من غيرها.

د- يحترم رأي أبيه و يبحث عن غيرها.

إن كان غير ذلك فاقترح حلا.....

- منع رجل زوجته من زيارة أمها لاعتقاده بأن أمها تتعامل بالسحر، فحاولت إقناعه بغير ذلك فرفض، فالحل الأمثل لها:

أ- تطلب من زوجها الطلاق .

ب- تزورها دون علم زوجها .

ج- تطيع زوجها وتقاطع أمها.

د- التواصل معها من غير زيارتها.

إن كان غير ذلك اقترح حلا.....

- امرأة مطلقة لها أطفال، تقدم لها آخر ولكن اشترط أن ترجع الأطفال لأبيهم، مع علمها أن الأب مدمن للمخدرات، فالحل المقترح لها:

أ- تقبل به وبشرطه وترجع الأطفال إلى أبيهم .

ب- ترفض الزواج منه وتقوم على تربية أطفالها.

ج- تحاول إقناع الخاطب بإبقائهم معها وإلا ترفض.

د- تحاول الرجوع لزوجها الأول حفاظا على أطفالها.

إن كان غير ذلك اقترح حلا.....

ثانياً: ثبات الاختبار:

بغرض التحقق من ثبات الاختبار تم بتطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون – ٢٠ (K-R,20)، حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٨٤) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح الاختبار:

تم احتساب كل إجابة صحيحة لكل فقرة بدرجة واحدة وذلك ضمن الإجابة النموذجية الموضحة في الملحق(٥)، وفي حالة اقتراح الطالبة إجابة إبداعية جديدة صحيحة تحتسب أيضا درجة الفقرة كاملة، ليكون مجموع الدرجات الكلية للاختبار (٢٥) درجة ل (٢٥) فقرة.

٥. تصميم الدراسة ومتغيراتها:

حاولت دراسة اثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات في الثقافة الإسلامية، فانه يمكن تصنيف متغيرات الدراسة كما يلي:

- **المتغير المستقل:** وهو هنا استراتيجية التدريس ولها ثلاثة مستويات:

أ- إستراتيجية حل المشكلات ضمن التعليم التعاوني.

ب- إستراتيجية حل المشكلات ضمن التعليم الفردي.

ج- الطريقة الاعتيادية.

- **المتغيرات التابعة:** في هذه الدراسة وهو:

أ - تنمية مهارات حل المشكلات .

٦. إجراءات الدراسة:

حيث قام الباحثان بالإجراءات التالية :

١. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتصلة بالمشكلة قيد الدراسة للإفادة منها.

٢. إعادة تنظيم المادة العلمية لدروس نظام الأسرة في كتاب الثقافة الإسلامية من خلال إضافة مشكلات فقهية إلى المحتوى.

٣. إعداد دليل لكل من أستاذ المقرر والطالب لتدريس المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، وكذا إعداد أوراق العمل اللازمة لكل مجموعة.

٤. تحديد إجراءات التدريس التي لا بد من إتباعها في تطبيق الاستراتيجية وعرضها على مجموعة من المحكمين والأخذ بملاحظاتهم.

٥. اخذ الإذن بتطبيق التجربة من الجهات الرسمية: وذلك بعد توجيه خطاب من جامعة عمان العربية إلى عمادة جامعة البلقاء التطبيقية، كما هو مبين في الملحق (١٦) ومنها إلى عمادة كلية الأميرة عالية التي مثّل طالباتها أفراد الدراسة، وبدأ التطبيق الفعلي للتجربة في تاريخ ٢٠٠٨/١١/٣ واستمرت لمدة قرابة الشهرين حيث كان الاختبار البعدي في تاريخ ٢٠٠٩/١/٤، بمعدل ٣ ساعات أسبوعيا.

٦. تدريب أستاذ المقرر على استخدام خطوات استراتيجية حل المشكلات في التدريس ولعدة جلسات لضمان حسن تنفيذ التجربة.

٧. توزيع الطالبات عشوائيا في المجموعات الثلاث.

٨. إعداد أدواة الدراسة اختبار القدرة على حل المشكلات والتأكد من صدقها وثباتها.

٩. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة للتأكد من صلاحية الاختبار ووضوح فقراته والإفادة من الملاحظات الواردة عليه، وكذلك قياس معاملات الصعوبة والتمييز لفقراته.

١٠. تطبيق اختبار مهارة حل المشكلات وذلك في يوم الأحد الموافق ٢٠٠٩/١/٤.

١١. إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

١٢. التوصل إلى نتائج هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها.

١٣. تفسير النتائج ومناقشتها لتقديم التوصيات.

٧. المعالجة الإحصائية:

تحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم تقديم وصف إحصائي للنتائج يتضمن توزيع علامات اختباري القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي في جداول تكرارية ذات فئات تبين توزيع العلامات للاختبارين ولمجموعات الدراسة الثلاث، ومن ثم استخدم الباحثان تحليل التباين ANOVA في معالجة النتائج لكل مجموعة من المجموعات الثلاث، ومن ثم استخدم الباحثان اختبار توكي (TUKY) للكشف عن المقارنات البعدية لنتائج الطلبة في المجموعات الثلاث.

نتائج الدراسة

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة، التي هدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريسية مستندة إلى حل المشكلات في تنمية مهارة التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات في الأردن، وكانت النتائج على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية في القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعات تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات بمجموعات الدراسة على اختبارالقدرة على حل المشكلات، ويوضح ذلك جدول (٢):

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار القدرة على حل المشكلات

الإستراتيجية	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجة حل المشكلات فرديا الفردي	30	25	16.23	2.79
استراتيجة حل المشكلات في مجموعات تعاونية صغيرة العدد التعاوني	30		16.60	2.24
التدريس بالطريقة المعتادة	30		13.00	2.63

يشير الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم التعاوني كان الأعلى إذ بلغ (16.60)، ثم يليه المتوسط الحسابي شسئللمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم الفردي إذ بلغ (16.23)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (13.00).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0,05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك لان أفراد الدراسة تم توزيعهن بالطريقة العشوائية وهذا يضمن تكافؤ المجموعات، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (٣).

جدول (٣)

تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار حل المشكلات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	235.49	2	117.74	17.95	0.01
داخل المجموعات	570.57	87	6.56		0.01
الكلي	806.06	89			0.01

يشير جدول (٣) أن قيمة (ف) قد بلغت (17.95) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة على اختبار القدرة على حل المشكلات، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على: لا يوجد فرق ال إحصائياً عند مستوى (α= 0,05) في القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعات تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (الفردي، التعاوني، الاعتيادية). وقبول الفرض البديل.

ومن أجل معرفة عائدية الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة كما هو مبين في جدول (٤) .

جدول (٤)

اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة

الاستراتيجية		التعاوني	الفردي	تقليدية
	المتوسط	16.60	16.23	13.00
التعاوني	16.60	-	٠,٣٧	٣,٦٠*
الفردي	16.23		-	٣,٢٣*
تقليدية	13.00			-

(*) الفرق دال إحصائيا عند مستوى (α= 0,05)

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعات لصالح متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم التعاوني عند مقارنته مع متوسط المجموعة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٣,٦٠)، ولصالح متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم الفردي عند مقارنته مع متوسط المجموعة الاعتيادية، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٣,٢٣)، في حين لم يوجد فرق بين متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم التعاوني عند مقارنته مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم الفردي إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٠,٣٧) وهو غير دال إحصائيا مستوى (α= 0,05).

مناقشة النتائج

في هذا الجزء سوف يناقش الباحثان النتائج التي تم التوصل إليها حول مشكلة الدراسة التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيه تدريسية مستندة إلى حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية لطالبات الجامعات في الأردن. وستتم مناقشة النتائج مفصلة بناء على أسئلة الدراسة كل على حدة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية في القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعات تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار حل المشكلات، وبعد تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، أشارت نتائج السؤال الأول إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار القدرة على حل المشكلات، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على أنه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعات تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة (الفردي، التعاوني، الاعتيادية).

حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم التعاوني عند مقارنتها مع المجموعة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم الفردي عند مقارنتها مع المجموعة الاعتيادية، في حين لم توجد فروق بين متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم التعاوني عند مقارنته مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم الفردي.

وتعزى هذه النتيجة إلى الارتباط الكبير بين استراتيجية حل المشكلات كاستراتيجية تدريس، وبين حل المشكلات كمهارة تتقنها الطالبات، من خلال اتباعهن خطوات استراتيجية حل المشكلات؛ والتي تعمل على إكساب الطالبة عدة مهارات مرتبطة بحل المشكلة كمهارة تحديد المشكلة بدقة، واقتراح أكثر من حل لها، وجمع وتحليل وتصنيف المعلومات المرتبطة بالحلول، ومحاكمة الحلول للوصول إلى الحل الأمثل، ولا شك أن اتباع مثل هذا التسلسل من الخطوات في حل المشكلة سيوصل الطالبة إلى حلول أكثر منطقية، من أخرى لم تمر عند حلها للمشكلة بهذه الخطوات.

كما أن هذه النتيجة تعود للتدريب الذي تلقته الطالبات في حل المشكلات في المجموعتين التجريبيتين، حيث تم تدريبهن على التفكير المنطقي والأسلوب العلمي السليم في حل أكثر من اثنتي عشرة مشكلة متصلة بالنظام الأسري، تعلمن من خلالها المثابرة والدأب والاجتهاد للبحث عن حلول مناسبة مع التريث قبل اتخاذهن قرارا في اختيار الحل الامثل للمشكلة. كما أن المشكلات الأسرية التي قدمت للطالبات في المجموعتين التجريبيتين ارتبطت بالواقع ارتباطا وثيقا، وهذا أتاح لهن فرصا حقيقية لتطبيق ما تعلمنه في مواقف عملية مماثلة، وبالرغم أن المجموعة الضابطة تلقت المشكلات نفسها إلا أن الاختلاف في التعامل مع المشكلة أثناء طرحها كان له أثر بيّن ظهر في النتائج.

كما ويعزو الباحثان هذه النتيجة لما لاستراتيجية حل المشكلات من أثر في إثارة دافعية الطالبة للتعلم، حيث تولد لديها الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم، للوصول إلى ما يسمى بالاتزان المعرفي وتحدي الفشل والغموض. وهذه الايجابيات لا شك ستسهم في تميز المجموعة التي تعلمت باستخدام هذه الاستراتيجية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات أجريت في مباحث مختلفة أثبتت أن لاستخدام استراتيجية حل المشكلات أثراً في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطالبات، كدراسة حمودة (٢٠٠٦)، ودراسة خشان(٢٠٠٥)، ودراسة هوفمان(Huffman,1997)، ودراسة وورد (Ward,1993).

أما عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم التعاوني عند مقارنتها مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق التعليم الفردي، فتعزى هذه النتيجة إلى أن كلتا المجموعتين

التجريبيتين تعلمتا وفق نفس الخطوات في حل المشكلة، سواء أكان ذلك حلا فرديا للمشكلة، أم من خلال مجموعة تعاونية، وأن الطالبة في الحالتين خاضت التجربة ذاتها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة إعادة بناء وحدات الفقه المتصلة بنظام الأسرة من خلال تضمينها مشكلات واقعية مرتبطة بموضوعات الدروس، والسعي لتوفير فرص حقيقية لتدريب الطلبة على حل هذه المشكلات، بهدف الوصول إلى طلبة قادرين على حل مشكلاتهم الأسرية بما يزيد التماسك الأسري.
- تدريب أساتذة الثقافة الإسلامية في الجامعات، ومعلمي التربية الإسلامية على استخدام استراتيجية حل المشكلات استخداما فاعلا لتوظيفها في الحجرة التعليمية.
- بما أن نتائج هذه الدراسة محددة بمجتمع طالبات الجامعات، فإن الباحثين يقترحان تقديم دراسات مماثلة على جنس الذكور وفي موضوعات فقهية مختلفة، سواء أكان ذلك في الثقافة الإسلامية أم التربية الإسلامية، وذلك لتوسيع إطار تعميم النتائج.

المراجع

المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.

٢. إبراهيم، بسام .(٢٠٠٤). أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي و الاتجاهات العلمية وفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير، القاهرة: عالم الكتب.

٤. إبراهيم، معتز وبلعاوي، برهان.(٢٠٠٧).فن التدريس وطرائقه العامة،عمان: دار حنين للنشر.

٥. أبو جادو، صالح محمد.(٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن

٦. أبو جلالة، صبحي وعليمات، محمد.(٢٠٠١).أساليب التدريس العامة المعاصرة، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

٧. أبو جلغيف ،محمود إبراهيم.(٢٠٠٧).أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي و الاحتفاظ بمهارته من خلال تدريس مفاهيم السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .عمان، الأردن.

٨. أبو لاوي، أمين.(٢٠٠٢). أصول التربية الإسلامية. الدمام: مكتبة ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

٩. الأبياري، محمود.(١٩٨٥).دراسة لعمليات حل المشكلة الرياضية وطرق تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

١٠. الأشوح، صبري.(١٩٩٧).التفكير عند أئمة الفكر الإسلامي.القاهرة: مكتبة وهبة.

١١. البخاري ،محمد بن إسماعيل.(١٩٨٧).صحيح البخاري، تحقيق د.مصطفى البغا، بيروت: دار ابن كثير.

١٢. بلعاوي، برهان وهاني،جلبان. (٢٠٠٨).الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية والقرآن الكريم، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

١٣. بلقيس،احمد ومرعي،توفيق.(١٩٨٣).الميسر في علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان.

١٤. البيلي، محمد وقاسم ،عبد القادر والصمادي، احمد. (١٩٩٧) .علم النفس التربوي وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الفلاح.

١٥. الترتوري، محمد والقضاة، محمد.(٢٠٠٧). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٦. الترمذي،محمد بن عيسى.(١٩٩٥). الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق محمد شاكر. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

١٧. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٩٩)، رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، الدورة السادسة والعشرون.

١٨. توق ،محي الدين وعدس،عبد الرحمن.(١٩٨٤).أساسيات علم النفس التربوي.انجلترا: دار جون وايلي.

١٩. جروان، فتحي.(١٩٩٩). تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
٢٠. الجمل، محمد.(٢٠٠٥) . تنمية مهارة التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، العين: دار الكتاب الجامعي.
٢١. الحصري،علي والعنيزي، يوسف.(٢٠٠٥). طرق التدريس العامة ، الكويت : مكتبة الفلاح،
٢٢. حمادنة، شهاب. (٢٠٠٥).اثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
٢٣. حمودة، بهاء.(٢٠٠٦). تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية معرفية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات، رسالة ماجستير،غير منشورة، القاهرة: مصر.
٢٤. خريشة، علي.(٢٠٠١) . مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية ، ١٩ ، ١٣. ٤٦.
٢٥. خشان، خالد .(٢٠٠٥). أثر تقديم مادة تعليمية مستندة إلى بناء المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات وعلى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول ثانوي العلمي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
٢٦. الخطيب، عبد الحكيم.(٢٠٠٨). تطوير برنامج تعليمي قائم على المنحى الاستقصائي وقياس فاعليته في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا في مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الإمارات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
٢٧. خوالدة ، ناصر وعيد، يحيى.(٢٠٠٣) . طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها العملية، الكويت: مكتبة الفلاح.
٢٨. خوالدة، ناصر. (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية ، مجلة دراسات العلوم التربوية. ٣٠ (١١):٣٧- ٥٢
٢٩. دعنا، كفاية عبد الحميد.(٢٠٠٧).أثر استخدام إستراتيجية قائمة على حل المشكلات في تحصيل
٣٠. ريان، محمد. (٢٠٠٧). تصميم التدريس منظومة تربوية ونماذج تطبيقية، الكويت: مكتبة الفلاح.
٣١. ريان، محمد.(٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير، الكويت: مكتبة الفلاح.
٣٢. الزحيلي، وهبة .(١٩٨٦). أصول الفقه الإسلامي. دمشق: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر
٣٣. الزعبي،احمد .(٢٠٠٧). أساليب تعليم مهارات التفكير الإبداعي للطلاب ،مجلة كلية المعلمين بالقنفذة.١(٩):١٣- ٢٨.
٣٤. زيتون، حسن.(٢٠٠٣).استراتيجيات التدريس- رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
٣٥. زيتون، كمال.(٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة:عالم الكتب للطباعة والنشر.
٣٦. سابق، السيد (٢٠٠٤).فقه السنة. مصر: دار الفتح للإعلام العربي.
٣٧. سالم، محمد واليحيى ،عبد الله (١٤٢٨هـ). فعالية التعلم القائم على المشكلات لإعداد المعلمين في دريس العلوم الشرعية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الثالث عشر كلية التربية: جامعة الملك سعود، الرياض المملكة العربية السعودية ١٤٢٨.

٣٨. السامرائي، هاشم. (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، الأردن، إربد: دار الأمل للنشر.
٣٩. سعادة، جودت وإبراهيم ،عبد الله. (١٩٩٧). المنهج الدراسي في القرن والحادي والعشرين، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
٤٠. سليمان، ممدوح. (١٩٨٨). أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريسة واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة. مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي،٢٤، ١١٩- ١٤٣.
٤١. الشافعي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٦). التربية الإسلامية وطرق تدريسها. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
٤٢. أحمد، شكري سيد: بناء برنامج لتدريب التلاميذ على حل المشكلات في الرياضيات، الكويت، المجلة التربوية، المجلد الثاني، العدد السادس، ١٩٨٥.
٤٣. طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان ،الأردن.
٤٤. عامر، أيمن.(٢٠٠٣) الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب،القاهرة: مكتبة الدار العربية للنشر.
٤٥. العبد الله، سعاد إسماعيل. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
٤٦. العبد الله، محمد. (٢٠٠٣). فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق: دمشق، سوريا.
٤٧. عبد ربه، أحمد. (٢٠٠٢). أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية في محافظة المفرق ،رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت: المفرق، الأردن.
٤٨. عبيد، وليم وعفانة، عزو.(٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: مكتبة الفلاح .
٤٩. عثامنة، محسن علي. (٢٠٠٥). اثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاء المتعدد استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
٥٠. عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٢). التفكير مهارته واستراتيجيات تدريسه، الرياض: مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع.
٥١. عطا الله، ميشيل. (٢٠٠١).طرق وأساليب تدريس العلوم،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٥٢. العمري، حسن. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعي في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الفقه . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .عمان،الأردن.
٥٣. العمرية، صلاح الدين. (٢٠٠٥). التفكير الإبداعي،الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
٥٤. الفتياني، خالد .(٢٠٠٦). الثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

٥٥. قطامي، نايفة. (٢٠٠١) .تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر قطامي، يوسف. (٢٠٠٩) .مبادئ علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٥٦. قطامي، وآخرون. (١٩٩٣) .نموذج تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلة في التربية الإسلامية، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

٥٧. كوكش، يحيى والفتياني، خالد .(٢٠٠٨). الواضح في الثقافة الإسلامية.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٨. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي في مصر (١٩٩٤):التقرير النهائي لورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، القاهرة ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

٥٩. المؤتمر القومي لتطوير التعليم في مصر (١٩٨٧): أعمال وتوصيات المؤتمر القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

٦٠. مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي في مصر(١٩٩٣): التقرير النهائي لورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، القاهرة، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

٦١. محمود، محمد سليم. (٢٠٠٥) .اثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والمفاهيم البيولوجية والاتجاهات نحو الأحياء لدى طلبة المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان،الأردن.

٦٢. مرسي، محمد. (١٩٨٥) .المعلم والمناهج وطرق التدريس. الرياض، السعودية: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٦٣. المغيرة، عبد الله .(١٩٨٩). طرق تدريس الرياضيات. الرياض،السعودية: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

٦٤. النيسابوري، الإمام مسلم. (١٩٧٢). صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت:دار إحياء التراث.

وزارة التربية والتعليم، فريق التطوير التربوي العالمي (١٩٩٥) .دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين: ترجمة عمر الشيخ، عمان: الأردن.

المراجع الأجنبية:

65. Brown, B. (1998). Using Problem Solving Approaches in Vocational Education. Office of Education Research and Superverment, Washington: 20.

66. Bruner.M.T.(1987).The Effect Of Temperament And Creative problem Solving Strategy And Relaxation On Divergent Thinking. (ed). Dissertation Abstracts International. 34, (6), 3517-A.

67. Conger, A .(2001. January). Problem –Based Science Learning in Amitedability Classroom that Includes Gifted and Talented Children, DAI 39(3), 644.

68. Duch, Barbara J. et al .(2001).The Power of Problem-Based Learning. Stylus Publishing. LLC, Http//www.lipUmi.com/Dissertation

69. Heany, J. and Watts, m. (1988). Problem Solving Longman group Lted. U. K

70. Heller and Hollabaugh. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups, American Journal of Physics, 60: 637-644.
71. Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM standards. Journal for Research in Mathematics Education, 30(1).
72. Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K.C., Wearne, D., Murray, H.,Olivier, A., & Human, P. (1997). Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding. Portsmouth, NH: Heinemann.
73. Howard BJ.(2002). Problem-solving strategy. In Jellinek M, Patel BP, Froehle MC, eds., Bright Futures in Practice: Mental Health—Volume II. Tool Kit. Arlington, VA: National Center For Education in Maternal and Child Health.
74. Huffman, D.(1997).The Effect Of Explicit Problem Solving Instruction Students Conceptual Understanding of Newtons Laws. DAI, 55/(10):3097
75. Khoing, F. (1996). The Effectiveness of Problem – Based Learning in Nurse Practitioner Education. DAI-A 57(1),3097.
76. Lee, S. (1992). Problem –Solving of Different Types of Gifted Student on Three Types of Problems.London: Doctoral. Dissertation University of Jorgia Abell and Howell Information Company.
77. Lee,K. Tah,L,L. and Goh,N,K.(.2000). Science Teachers and Problem Solving in Elementary Schools in Singapore. Research in Science & Technological Education.18(1) :113-127
78. Mayer, W.H and Richard, E .(1983). Thinking Problem Solving Cognition .Freeman and compang , New York.
79. Neto, A and Valente ,M.(1997) . Problem Solving in Science Toward A Meta Cognitively Development Approach. Available: ERIC.ED 405327
80. Norman, R. and Yang ,k.(2002).Open- Ended Problem Solving in School Chemistry: Preliminary Investigation . International journal of Science Education. 24(12) ,1313- 1332
81. of Evaluation A Meta Analysis Problem – based Learning.
82. Polya, G. (1945). How to solve it: A new aspect of mathematical method. Princeton, NJ: Princeton University Press.

83. Polya, G. (1954), Mathematics and Plausible Reasoning, Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
84. Polya, G. (1962-65). Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving, New York, NY: John Wiley and Sons.
85. Polya, G. (1980). 'On solving mathematical problems in high school'. In S. Krulik (Ed). Problem Solving in School Mathematics. Reston, Virginia: NCTM.
86. Pripc,k and Hadgraft,R. (1999). What Is Problem- Based Learning? Available at: http//cleo.eng. Monash .edu.an/ teaching / learning/strategy/ whatispbl.html.
87. Renzulli, J.(2004). Apractical system for Identifying gifted and talented students. Available at: http//:www.sp.vcom . edu. 1-8.
88. Research. .Academic Medicine, 68(7):550-563
89. Schmidt, W. H., Curtis, C. M., and Raizen, A. (1996). Splintered vision: An investigation of U.S. mathematics and science education. Washington, D.C.:U.S. National Research Center.
90. Schoenfeld, A. (1994). Reflections on doing and teaching mathematics. In A. Schoenfeld (Ed.). Mathematical Thinking and Problem Solving. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
91. Schoenfeld, A. et al. (1997). Student assessment in calculus: A report of the NSF Working Group on Assessment in Calculus . Washington, DC: Mathematical Association of America.
92. Schoenfeld, A.H. (1985). Students' beliefs about mathematics and their effects on mathematical performance: A questionnaire analysis. Paper presented at the 69th. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
93. Schoenfeld, A.H. (1989). Teaching mathematical thinking and problem solving. In L.B. Resnick & L.E. Klopfer (Eds.), Toward a thinking curriculum: Current cognitive research. 1989 ASCD Yearbook Washington DC: Association for Supervisors and Curriculum Developers.
94. Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D.A. Grouws (Ed.),

Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York, NY: Macmillan.

95. Sternberg, R. (2002). Creativity. Cambridge Un; Press Ambrose D. Cohen L. M ؛USA
96. Torp. L .T. and Sage, S. M. (1998). Problems As possibilities: problem – Based learning for k – 12 Education. Association for supervision and Curriculum Development, Alexandria virgina, U.S.A
97. Vernon , D.T.(1993). Does Problem – based Learning Work A Meta Analysis of Evaluation Research .Academic Medicine, 68(7):550-563
98. Vernon , D.T.(1995) .Attitudes and Opinions of Faculty Tutors About
99. Ward, C.D.,(1993). Developmental Vs. Academic Math Education Effects and Attitudes Toward Math. In kindergarten Children, Republished , Doctorate Dissertation, Peabody , College of vanderlsut, Uni, U.S.A.