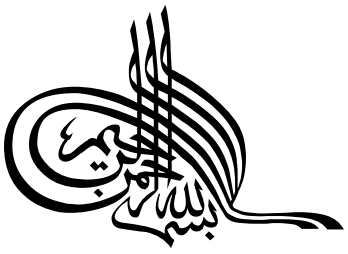
الجامعة الإسلامية – غزة
كلية التربية مناهج وطرق تدريس
قسم الدراسات العليا

أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير
تخصص مناهج وطرق تدريس

إعداد الطالبة
منى مطلق إبراهيم النخالة

إشراف
الدكتور محمد شحادة زقوت
الأستاذ المشارك بكلية التربية



﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (النحل:78) .

صدق الله العظيم

الإهـــــــداء

- إلى والديّ البارين اللذين لم يبخلا عليّ بالدعاء .
- إلى روح طفلتي الحبية (إيثار) والتي كانت وفاتها هــزة ونقطة تحول في حياتي .
- إلى زوجي العزيز الذي وفر لي فرصة استئناف الدراسة من جديد وما زال يقدم لي يد العون منذ اللحظة الأولى .
- إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء .
- إلى أبنائي وبناتي الأحباء الذين شاركوني العناء .

أهدي هذا البحث

شكر وتقدير

أتوجه بالحمد والشكر إلى الله سبحانه الذي منَّ عليّ بالإسلام وهداني إلى صراطه المستقيم .

ثم أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد شحادة زقوت - حفظه الله - الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة ، فقد جاد عليّ بإرشاداته السديدة ، ونصائحه المفيدة ، فجزاه الله عني وعن طلبة العلم خير الجزاء .

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أستاذيّ الكريمين عضوي لجنة المناقشة :

فضيلة الدكتور : خليل حماد حفظه الله

وفضيلة الدكتورة : فتحية اللولو حفظها الله

حيث تشرفت بقبولهما مناقشة هذه الرسالة .

ولا يفوتني أن أشمل بشكري وعرفاني جميع العاملين في كلية التربية ، الذين لهم فضل عظيم على طلبة العلم ، وبالأخص أساتذة قسم الدراسات العليا .

كذلك أسجل شكري وامتناني للجامعة الإسلامية الغراء التي كانت وما تزال منارة للهدى ، وموئلاً للعلم ، ومحضناً للتربية ، وإعداد القادة .

وأخيراً فإنني أدعو بالأجر والخير لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث ، ولو بشطر كلمة ، أو دعوة بظهر الغيب .

وصلي اللهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

الباحثة

منى مطلق النخالة

فهرس الموضوعات

مسلسل	الموضوع	الصفحة
1	الإهداء	ب
2	شكر وتقدير	ج
3	فهرس الموضوعات	د
4	فهرس الملاحق	ز
5	ملخص الرسالة	1
6	**الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها**	3
7	المقدمة	4
8	مشكلة الدراسة	7
9	فروض الدراسة	7
10	أهداف الدراسة	8
11	أهمية الدراسة	8
12	حدود الدراسة	9
13	مصطلحات الدراسة	9
14	**الفصل الثاني : الإطار النظري**	12
15	أهمية التربية الإسلامية	13
16	أهداف التربية الإسلامية	20
17	طرق تدريس التربية الإسلامية	32
18	الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة	32
19	أسلوب القصص	42
20	التربية بالقدوة	52
21	التربية بالعبرة والموعظة	56

مسلسل	الموضوع	الصفحة
22	التربية بضرب الأمثال القرآنية	59
23	التربية بالترغيب والترهيب	62
24	التربية بالممارسة والعمل	64
25	التعلم الذاتي	69
26	طريقة حل المشكلات	74
27	نظريات حل المشكلة	81
28	المتغيرات المؤثرة في حل المشكلة	83
29	العوامل المعرقلة لحل المشكلات	84
30	خطوات حل المشكلة	85
31	طرق تعلم حل المشكلة	87
32	طريقة المنحنى المبرمج	87
33	الطريقة التصنعية	88
34	طريقة التدريب في مواقع العمل	88
35	دور المعلم في حل المشكلات	89
36	ضرورة الاهتمام بحل المشكلات	95
37	التفكير وحل المشكلة	98
38	عوامل نجاح طريقة حل المشكلات	110
39	مزايا طريقة حل المشكلات	111
40	النقد الموجه لطريقة حل المشكلة	112
41	التربية الإسلامية وأسلوب حل المشكلات	113
42	**الفصل الثالث : الدراسات السابقة**	116
43	الدراسات المتعلقة بأساليب تدريس التربية الإسلامية	117
44	الدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات في التدريس ..	122

مسلسل	الموضوع	الصفحة
45	**الفصل الرابع : إجراءات الدراسة**	126
46	منهج البحث	127
47	عينة البحث	127
48	أداة الدراسة	128
49	وصف التجربة	149
50	المعالجة الإحصائية	150
51	**الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتفسيرها – التوصيات المقترحة**	151
52	النتائج التي تتعلق بالفرض الأول	152
53	النتائج التي تتعلق بالفرض الثاني	158
54	النتائج التي تتعلق بالفرض الثالث	162
55	النتائج التي تتعلق بالفرض الرابع	167
56	تفسير النتائج	173
57	التوصيات والمقترحات	177
58	توصيات الدراسة	178
59	مقترحات الدراسة	178
60	الملاحق	180
61	المراجع	215
62	المراجع العربية	215
63	المراجع الأجنبية	223
64	ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية	224

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	أعضاء لجنة تحكيم الاختبار التحصيلي المعد للدراسة	181
2	أعضاء لجنة تحكيم الوحدة المصاغة بطريقة حل المشكلات	181
3	معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي	182
4	طلب تحكيم موضوعات التدريس المصاغة بطريقة حل المشكلات	183
5	الوحدة المصاغة بطريقة حل المشكلات	184
6	اختبار تحصيلي في مادة التربية الإسلامية	197
7	ورقة الإجابة	210
8	مفتاح الإجابة	211
9	تسهيل مهمة	212
10	شهادة من مدرسة النيل الأساسية العليا للبنين بإجراء التجربة	213
11	شهادة من مدرسة السيدة رقية	214

ملخص الرسالة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة مقارنةً بالطريقة التقليدية .

واشتملت عينة الدراسة على (147) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدرسة النيل الأساسية العليا للبنين ، ومدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات في العام الدراسي (2004-2005م) وزعت على مجموعتين : إحداهما تجريبية وتشمل (74) طالباً وطالبة ، والأخرى ضابطة وتشمل (73) طالباً وطالبة ، وقامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية - طالبات – باستخدام طريقة حل المشكلات ، كما قام مدرس آخر بتدريس المجموعة التجريبية – طلاب – والمجموعة الضابطة – طلاب – بالطريقة التقليدية ، كما قامت مدرسة أخرى بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وتمثلت أدوات الدراسة في :

اختبار تحصيلي في الوحدة الدراسية المستهدفة تم تطبيقه على عينة استطلاعية للتأكد من صدقه وثباته وحساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لفقراته ، ودليل للمعلم يتضمن صياغة دروس الوحدة الدراسية وفق خطوات طريقة حل المشكلات وتم تطبيق الاختبار التحصيلي – قبلياً على المجموعة التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤهما في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية المعنيَّة .

وبعد التحقق من تكافؤهما أيضاً في التحصيل العام والتحصيل الخاص بمادة التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الأول ، تم تنفيذ التجربة بتدريس المجموعة التجريبية وفق طريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية المعتادة .

وبعد تنفيذ التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً للمقارنة بين متوسطات تحصيل المجموعتين فكانت النتائج على النحو التالي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝=0.05) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الكلية التي درست مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابط التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝=0.05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝=0.05) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي درست التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ، ومتوسط تحصيل أقرانهن في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝=0.05) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية لصالح الطالبات .

5- وأوصت الدراسة بضرورة استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس كغيرها من طرق التدريس الحديثة وكذلك تدريب الطلاب والمعلمين على استخدامها في فترة التدريب ، وكذلك تمكين المعلمين من استخدامها وتدريبهم على ذلك من خلال دورات تعقد خلال الخدمة .

الفصل الأول
خلفية الدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- خطوات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

تحتل التربية منذ القدم مكانة خاصة في حياة المجتمعات والأفراد ، ففيما يتعلق بالمجتمع تلعب التربية دوراً مهماً في المحافظة على تراث المجتمع ، كما أنها أداة من أدوات تقدم هذا التراث وتطويره .. وفيما يتعلق بالفرد تهدف التربية إلى توفير الفرص الضرورية لتنمية جميع جوانب شخصيته ، وتمكينه من تحقيق أقصى إمكاناته والوصول به إلى الكائن الذي يرغب أن يكون .

وفي عصرنا الحاضر الذي تواجه فيه أمتنا العربية تحديات مصيرية تبرز أهمية التربية في مواجهة هذه التحديات ولا سيما على المستوى السياسي والمستوى الحضاري (التل ، 1993 : 1) .

إن الرسالات السماوية بمثابة ثورات إنسانية دفعت عجلة التقدم ووهبت لها طاقة من الروح والمثل الأعلى ، وقد استطاعت في العصر الوسيط أن تحمي الإنسان من شر أخيه الإنسان ، فهل تستطيع ذلك مرة أخرى في العصر الحديث عصر العلم ، وعصر الحضارة ، (الجمبلاطي ، 1981 : 567) .

إن للتربية الدينية المكانة الأولى ، لأنها التربية الكفيلة بتقويم الناشئين .. وهي التربية التي تزكي قلوبهم وتطهر نفوسهم ... وهي التربية التي تعصمهم من النزوات النفسية وتحميهم من سلطان الميول الجامحة ، وطموح الأهواء المردية ، وهي التربية التي تنير للناشئين طريق الصلاح والهدى ، وهي التربية التي تكون من أبناء الوطن قوة متماسكة لا تعصف بها المحن والخطوب ، وهي التربية التي خلقت من العرب أمة وثابة ناهضة ثلَّت عروش القياصرة ودكَّت صروح الأكاسرة (إبراهيم ، 1968: 333) .

" بدأت فكرة التعليم والتعلم منذ عصور ممعنة في القدم وفي ظل حاجة إلى التعلم ودافع إلى التعليم وفي مجال الحياة المادية فقد أدرك الإنسان أن الحياة تواجهه بمشكلات متعددة عليه أن يتحداها ويتغلب عليها ولم يتردد ، بل أخذ يبذل المحاولة وراء المحاولة لكي ينجح في هذا التحدي (ظافر ، 9 : 1984) .

والتعليم الديني هــو من الوســائل التــي نعتمد عليها في تربية الناشــئين تربية دينية وقــد استرد مكانتــه الســامية بين مواد التعليم وأصبح مادة أساسية في جدول الامتحان (إبراهيم ، 1968 : 334) .

"ولقد نشأت فكرة الطريقة في التعليم والتعلم في ظل المحاولة والملاحظة . حاول الإنسان البدائي نقل خبرته إلى غيره فأثرت فيه حيناً ولم تؤثر فيــه حينــاً آخر ، وتكررت المحاولات واقترن بعضها بالنجاح والإخفاق حينــاً آخــر ودفعه ذلك إلى التأمل فيها وإلى التساؤل: ما سر النجاح في نقل بعض الخبرات ؟ ومــا الذي أدى إلى إخفاق بعضها فلم تؤثر في نفس المتعلم ؟ (ظافر ،1984 :10).

هذا ويعتبر مجال المناهج وطرق تدريسها من المجــالات الدراســية ذات الأهمية التطبيقية في مجالات التربية وإعداد أفراد المجتمع ، ولذلك فــإن ذلــك المجال الدراسي ليس له أهمية فحسب في الارتقــاء بمستوى التعليــم فقط بــل والارتقــاء بمستــوى المجتمع وتقدمه" (حسين، 1988 : 3) .

إن أساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع ، بل هي وليدة ظروف وحاجات ومطالب اجتماعية معينة ومن ثم فهي تتغير كلما تغيرت الأهداف التعليميــة والاهتمامات التربويــة لمواجهــة متطلبــات المجتمــع وحاجاتــه كمــا يشمل التعديل والتبديل كلما تعددت وتنوعت مصادر المعرفة وكلما نفخت رياح التغيير ثقافة المجتمع (المشيقح ، 1993 : 15) .

و إذا كان للحداد طريقته في صنع الأدوات الحديدية وللنجار طريقته فــي صنع الأبواب والنوافذ وللصياد طريقته في صيد السمك فللمعلم طريقته أيضاً في التدريس ، إن نتاج الحداد والنجار والصياد أشياء مادية تلمس وتــستعمل ، أمــا نتاج المعلم فغير ملموس ، إنه نتاج إنساني داخلي ، قدرات اتجاهات وقيم تظهر في السلوك الخارجي (زيتون ، 2003 : 303).

وللتربية الدينية الآن طرقها الخاصة النابعة من طبيعتها ومن الدراســات المتصلة بها (خاطر ، 1981 : 3) .

هناك طرق واتجاهات لتعليم الدين ، منها ما يضع ميول التلاميذ ونشاطهم في المرتبة الأولى والمادة والحقائق في المرتبة الثانية.... ومنها ما يوازن بــين

المادة والنشاط ... فما موقف التربية من هذه الأساليب والطرق ؟ إنها لا تتنكر لها جملة واحدة ولا تقيد نفسها بواحد منها وإنما تستوحي أسلوبها من طبيعتها ومن طبيعة المجال الذي يدرس موضوع من الموضوعات ...

والأسلوب يختلف قليلاً أو كثيراً باختلاف مجال الدرس ومرحلة النمو (خاطر، 1981 : 34) .

ومن الملاحظ أن الاتجاه السائد في هذه الدراسات – مجال التربية الإسلامية – يتعرض لتقويم كتب التربية الإسلامية وتطويرها في معظم مراحل التعليم العام دون النظر إلى تطوير أساليب التدريس وهو ما يحتاج فعلاً أن تتجه إليه جهود الباحثين في هذا الشأن (الناقة ، 2002 : 564) .

وإن التربية الدينية على ما لها من أثر في بناء الحياة الفردية والاجتماعية على قاعدة صلبة من القيم والمثل والمبادئ السليمة التي تقيم سياجاً قوياً لحماية المجتمع من ناحية والمعنى في سبيل التقدم الرشيد من ناحية أخرى ، ما زالت تعاني سواء في مناهجها وكتبها أم في طرق تعليمها من مشكلات متعددة تقف بها دون الغايات الفكرية والروحية والسلوكية التي يرجى أن تحققها (خاطر، 1981 : 3).

وما من شك أن طريقة التعليم في التربية الإسلامية لم تجد من البحث والاستقصاء والتطبيق ما هي جديرة به (ظافر ، 1984 :12) .

هذا ، ومن بين طرق التعليم المتداولة في تدريس المواد الدراسية المختلفة طريقة حل المشكلات ، وهي طريقة يقوم فيها المعلم بصياغة الدروس في صورة مشكلات مع إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعامل معها من أجل الوصول لحل المشكلات (محمد ، 1996 : 466) وهناك الكثير من الدراسات تناولت هذه الطريقة وأثرها على التحصيل بشكل أو بآخر ، وتحاول الباحثة من خلال البحث دراسة إمكانية نجاح استخدام هذه الطريقة –حل المشكلات– في مجال التربية الإسلامية ، حيث لم تر الباحثة توظيف هذه الطريقة في التدريس في هذا المجال من التعليم في معظم الدراسات – في حدود علم الباحثة – ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة ، هذا وبالله التوفيق .

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال السؤال البحثي الرئيسي التالي :

ما أثر استخدام حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة ؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما أثر استخدام طريقة حل المشكلات مقابل الطريقة التقليدية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية ؟
2- ما أثر طريقة التعلم باستخدام حل المشكلات مقابل الطريقة التقليدية على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية ؟
3- ما أثر طريقة التعلم باستخدام حل المشكلات مقابل الطريقة التقليدية على تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية ؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات تعزى للجنس ؟

فروض الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي (الذكور والإناث) الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ومتوسط درجات تحصيل أقرانهم (الذكور والإناث) الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية .
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ومتوسط درجات تحصيل أقرانهم الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية .
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي يدرسن مادة

التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ومتوسط درجات تحصيل قريناتهن اللاتي يدرسنها بالطريقة التقليدية .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات يعزى إلى الجنس (ذكر ، أنثى) .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

1- التعرف إلى أثر طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية مقارنةً بالطريقة التقليدية .

2- التعرف إلى أثر طريقة حل المشكلات على التحصيل في التربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي مقارنةً بالطريقة التقليدية .

3- التعرف إلى أثر طريقة حل المشكلات على التحصيل في التربية الإسلامية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنةً بالطريقة التقليدية .

4- التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات التحصيل لدى طلاب الصف التاسع الأساسي وطالباته الذين يدرسون التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات .

أهمية الدراسة :

1- تستعين هذه الدراسة بإحدى طرائق تدريس التربية الإسلامية ألا وهي طريقة حل المشكلات - التي في حدود علم الباحثة – تعتبر الأولى من نوعها في محافظات غزة – فلسطين .

2- تزويد المسؤولين في التربية والتعليم بنموذج تدريس يحدد خطوات استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية .

3- قد تكون هذه الدراسة مفيدة لمعلمي التربية الدينية الإسلامية من خلال تزويدهم بطريقة مناسبة في مجال تدريس التربية الدينية الإسلامية لما لها من أثر متوقع في تحسين تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية .

حدود الدراسة :

- تقتصر حدود الدراسة على طلاب الصف التاسع الأساسي الذين يدرسون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة غزة للعام الدراسي (2004-2005) .
- تقتصر الدراسة في تدريس الوحدة السادسة من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي المعتمد من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام (2004-2005) وهي بعنوان الفكر الإسلامي .

مصطلحات الدراسة :

طريقة حل المشكلات :

يقول (السكران ، 1989 : 147) : يعرّف بعض التربويين طريقة حل المشكلات بأنها : طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال من الجزء إلى الكل (الاستقراء) ومن الكل إلى الجزء (الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل مقبول .

ويعرّف (زيتون ، 2004 : 148) طريقة حل المشكلات بأنها : من الطرق التي يتم التركيز عليها في التدريس ، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء .

ويعرّف (ريّان ، 1999 : 230) المشكلة بأنها : حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال – يجهلون الإجابة عنه ، ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة.

ويقول (أبو جلالة ، 2001 : 105) : تتلخص هذه الطريقة في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محوراً لها ونقطة البداية في تدريس المادة .

ويقول (عبد العزيز ، 1969 : 213) : فطريقة المشكلة تتطلب تنظيم العمل المدرسي بشكل يمكننا من أن نقدم أمام عقل المتعلم مشكلة تتحداه ، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل في المستوى العقلي .

وفي هذا الصدد يرى جانبيه أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية ، يكتشف المتعلم (الطالب) مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقاً والتي يمكن للفرد (الطالب) أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة (زيتون ، 2004 : 150) .

واستناداً للتعريفات السابقة توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي :

طريقة حل المشكلات : طريقة التدريس التي تعتمد على تقديم المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي للطالب في صورة مشكلات تحتاج إلى حلول عن طريق بذل جهود معيّنة .

الصف التاسع الأساسي :

هم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (14-15) عاماً ، ويجلسون على مقاعد الدراسة في السنة التاسعة من عمرهم الدراسي وهو ما كان يطلق عليه الثالث الإعدادي سابقاً .

التحصيل الدراسي :

يقول (اللقاني ، 1999 :58) يعني مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية معينة ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض .

ويعرّفه (حمدان ، 2001 : 62) بأنه تحصيل إدراكي نظري في معظمه يتركز على المعارف والخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية .

ويقول (نصر الله ، 2004 : 15) : ويقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة .

واستناداً للتعريفات السابقة توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي :

التحصيل الدراسي هو ما تم استيعابه من قِبَل الطلبة بعد تعلمهم لمـــادة التربيـــة الإسلامية ويقاس من خلال اختبار تحصيلي .

مادة التربية الإسلامية :

الكتاب الذي قررته وزارة التربية والتعليم للصف التاسع الأساســـي فـــي قطاع غزة في العام الدراسي 2005/2004م .

الفصل الثاني
الإطار النظري

- التربية الإسلامية
- أهداف التربية الإسلامية
- طرق تدريس التربية الإسلامية
- طريقة حل المشكلات
- التربية الإسلامية وطريقة حل المشكلات

التربية الإسلامية :

لا يبلغ أي نوع من أنواع التربية ما تبلغه التربية الدينية في هداية النـــاس وإسعاد البشرية وتوجيه الإنسانية الوجهة الصالحة والسمو بها إلى مرتبة الكمال المناسبة لكرامة الإنسان فهي بالغة الأثر في تقويم الأفراد وتنشئتهم على أرقـــى مستوى وهي أقوى الدعائم والأسس في بناء المجتمـــع، وهـــي الكفيلـــة بإعـــداد الناشئين إعداداً فاضلاً كريماً والسمو بهم وإسعادهم في حاضـــرهم ومـــستقبلهم، لأنها تزكي القلوب وتطهر النفوس، وتنقي الضمائر وتعصم من النزوات النفسية والشهوات الجســـدية وتنيـــر طريـــق الهـــدى والصلاح والرشاد، ومـــن هنـــا يكون حرص من يربي تربية دينية صحيحة على طاعة ربـــه وإقامـــة علاقاتـــه بإخوانه في المجتمع على أساس متين من الحب والتعـــاون ناصـــحة الخالـــصة. (سمك، 1998 : 70) .

— كذلك تبدو أهمية التربية الإسلامية من خلال دروس الفقه التي هـــي قواعـــد تفصيلية مستقاة من القرآن والسنة لبيان أساليب العبادة والسلوك التي يرضـــاه الله في جميع شؤون الحياة، ولبيان نظم العلاقات الاجتماعيـــة، كمـــا يأمرنـــا الله أن نحققها في كل اتصالاتنا بالآخرين، فيجب ربطهـــا بهـــدف أســـمى، طاعـــة لله، والاهتداء بهدى رسوله، وتحقيق الخضوع والعبودية لله، كمـــا يريـــد الله، لا أن نجعل الدروس مجرد قواعد ملخصة تحفظ لمجرد الحفظ، أو للتعلم بهـــا وإفتـــاء الناس (النحلاوي،2004 :106).

كما تبدو أهمية التربية الإسلامية في مواجهة تحديات العولمة، والعولمـــة هي احتواء للعالم ومحاولة للهيمنة على الدول النامية أو الـــضعيفة أو المتخلفـــة واختراق ثقافتها لفرض قيم الغير واتجاهاته عليها ، وهذه العولمـــة مـــن أكثـــر التحديات التي تواجه مجتمعاتنا، وتفرض العولمة علينا في مجتمعاتنـــا العربيـــة والإســـلامية تحديـــات عديـــدة أهمهـــا تزايد قصور الاهتمام بدراســـة المـــواد الأدبية والدينية.

— وفي ظل هذه العولمة تعظم قيمة التربية الإسلامية التي تسعى إلى الحفاظ على منظومة القيم الدينية والعقيدة والشريعة الإسلامية التي تتغلغل في نفوس أبناء الأمة منذ أكثر من أربعة عشر قرناً من الزمان "ولاشك أن كل تراخٍ في أداء رسالة مؤسسات إنتاج القيم هذه لا يقابله إلا توغل مخطط ومنظم لقيم العولمة ومرجعياتها التربوية".(موسى، 2002 :38)

— هذا وإن التربية الإسلامية هي تربية الله الخالق واصطناعه للناس على عينه كما اقتضتها حكمته العليا بما يكفل لهم صلاح معاشهم ومعادهم ﴿ **أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ** ﴾ (الملك:14) ، وهي كعقيدة ومعرفة وسلوك تضمن وجود الأفراد الأذكياء وذوي الأخلاق الكريمة والشخصيات المتكاملة والقوى العاملة المنتجة، النفوس الأمينة المطمئنة الصافية النزاعة إلى الخير والإصلاح والهدى والرشاد، كما أنها تضمن وجود المجتمع القوي المتماسك المتكامل الذي يتميز أفراده بالرحمة فيما بينهم والشدة والبأس والقوة على خصماء الله وأعدائهم، مجتمع يرتبط أفراده برباط الإخاء والمساواة، ويدعم كيانه إيمان عميق بالحق والخير والعدل والحب واعتناق الفضيلة والمثل العليا والقيم الإنسانية التي تهدي إلى صراط الله وحب الله وطاعة الله (سمك، 1998 :71)

— إننا كمسلمين نتعرض لهزات ثقافية أوجدت لدينا تخلخلاً ثقافياً حتى كدنا نفقد شخصيتنا الثقافية المميزة، وقل إيماننا بتراثنا الثقافي الحضاري، مع أن التراث في أية أمة جزء من مقومات الشخصية فيها، ولا سبيل إلى درء هذا التيار الجارف والحد من خطورته إلا بالتركيز على التربية الإسلامية (مجاور، 43)

— كذلك تبدو أهمية تدريس التربية الإسلامية من خلال دروس الثقافة الإسلامية فهي استعراض مشكلات أثارتها التربية الغربية والثقافات غير الإسلامية، لتشويه العقيدة الإسلامية أو العمل على انحرافها في نفوس الناشئين، أو التشكيك بها أو الابتعاد والعزوف عنها وهذه المشكلات والأفكار الوثنية، الكافرة بالله، تعرض في ثياب براقة تموه حقيقتها، فتدعي تارة ابتغاء العلم، وهي تبتغي عبادة الطبيعة ونسبة سنن الكون إلى قوى الطبيعة، وتارة تدعي الفن وهي تريد إثارة الغرائز

وإتباع الشهوات إتباعا يخرجها عن فطرتها إلى الإضرار بالجسم والمجتمع وتارةً تدعي العدالة الاجتماعية وهي تريد تحكيم الشيطان وأتباعه في رقاب العباد وأموالهم وأقواتهم، حتى يصبح الناس عبيداً لطواغيت من البشر، يخشونهم كخشية الله، وتارة .. وتارة....الخ.

فدروس الثقافة الإسلامية هي التي تبين زيف هذه الدعوات الكاذبة وترجع الناشئ مطمئناً مقتنعاً راغباً إلى عبادة الله وحده والشعور بعظمة شريعته وعدالتها الحقيقية التي لا عدالة بدونها ولا سعادة بغير إتباعها (النحلاوي، 2004 :107)

— هذا وإن الأمم في دور التكوين والبناء تحتاج في بناء نفسها إلى دعائم قوية من الخلق، والدين هو الوسيلة القوية لبناء مثل هذه الأخلاق، فهو كما قلنا يتعامل مع الخير وينأى عن الشر، يقدر الفضيلة وينبذ الرذيلة. ومجتمعنا اليوم أحوج ما يكون في اتجاهه نحو البناء إلى القيم الدينية التي تجعل الدافع للعمل ذاتياً منبعثاً من النفس والمدرسة خير من يستطيع التخطيط الصحيح لتكوين هذه القيم (مجاور،42) .

— وإن ضعف بناء الشخصية الإسلامية المعاصرة من النواحي العقدية والفكرية والاجتماعية والثقافية و انعكاسات هذا الضعف على تكوين شخصية المسلم المعاصر بوجه عام وعلى المجتمعات الإسلامية بوجه خاص، مما يتطلب أن تسهم التربية الإسلامية في إعادة بناء شخصية الناشئين الإسلامية لتصبح شخصية متوازنة ومتفاعلة وقوية ومنتجة تعمل على أداء دورها في نهوض الأمة العربية والإسلامية وتعزيز بنائها الداخلي ودورها الحضاري والإنساني (الجلاد،2004 :62).

— مواجهة الجرائم والانحرافات العاتية التي تتعرض لها مجتمعاتنا ، تجعل التربية الإسلامية ، مهمة في التصدي للسلوك الإجرامي ليس مسؤولية الشرطة وحدها، إنما هي مسؤولية المجتمع، والتربية مسؤولة عن توفر الوعي بأخطار الجريمة وتكوين الاتجاهات السليمة ضدها، والتنفير منها وبيان أخطارها، كما

أنها مسؤولية عن توفير الوعي بأخطار الجريمة وتكوين الاتجاهات السلبية ضدها، والتنفير منها وبيان أخطارها،كما أنها مسؤولة عن بث القيم الدينية في نفوسهم تلك القيم التي تشيع في نفوسهم الحب والرضا والطهارة والتكافل الاجتماعي، وغير ذلك. والتربية الإسلامية بما فيها من عظات وقصص ديني لها أثر كبير في تنمية هذه القيم الدينية، والبعد عن الانحراف والجريمة، ومناهج التربية الدينية الإسلامية وتدريسها تتحمل مسؤولية كبيره تجاه تزكية الأنفس وتطهيرها وهذا هو الدور الوقائي للتربية الدينية الإسلامية في مواجهة الجريمة.

ثم يأتي الدور العلاجي في علاج ما يطرأ على مجتمع الطلاب من انحرافات في مهدها وإن كانت صغيرة، ثم يأتي دور المجتمع في تطبيق شرع الله بشأن إقامة الحدود في الجرائم كالسرقة والزنا والقتل ودور معلم التربية الدينية الإسلامية دور أساسي في تنفيذ المنهج وحل مشكلات الطلاب وتبصير الطلاب بأخطار الجريمة وآثارها (موسى، 2002 ،43) .

يزاد على ما تقدم أن هناك أسباباً كثيرة تدعو إلى تعلم الدين منها، إهمال المؤسسات المسؤولة من التعليم لدورها الحقيقي، وطغيان الاتجاه المادي في قيم العصر الراهن وفلسفاته وإنشاء كثير من الفلسفات الإلحادية (الديلمي، 2003 :51) .

وتقوم التربية الإسلامية بدور فعال في المحافظة على التراث الثقافي الإسلامي ونقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بغية الحفاظ على التواصل الثقافي والحضاري بين أجيال المجتمعات الإسلامية المتعاقبة ... والتراث الثقافي الإسلامي تراث غني يعكس حضارة إنسانية خالدة، ويكفي طالب العلم النظر في إحدى موسوعات فهارس الكتب والمخطوطات العلمية ليشهد عظمة هذا التراث وبليغ أثره في مسيرة الإنسان التاريخية ولا شك أن للتربية الإسلامية دورها الفعال في إحياء تراث الإسلام العقدي والتفسيري والحديثى والفقهي واللغوي والعلمي ونقلة لأجيال هذه الأمة والاستفادة منه وقراءته قراءة

منهجية للبناء عليه، والاستفادة منه في نهضة المجتمعات الإسلامية المعاصرة.(الجلاد،2004 :71)

— كذلك زيادة معدلات التدخين والإدمان ، تزيد من أهمية دراسة التربية الإسلامية حيث أن ظاهرة التدخين وإدمان المخدرات المسؤولين في دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك لانتشار هذه الظاهرة بصورة متزايدة في العالم كله في الوقت الذي تشكل فيه خطورة بالغة على الفرد وعلى المجتمع ويؤكد المتخصصون على وجود ارتباط قوي بين التدخين وإدمان المخدرات حيث تكون السيجارة هي البداية بالنسبة للمتعاطين لكل أنواع المخدرات خاصة في سن الطفولة المتأخرة 9—14 سنة ... ولا شك أن زيادة معدلات التدخين بهذه الصورة المخيفة يعظم من دور التربية الإسلامية لمواجهة هذه الظاهرة والتقليل منها. (يونس،1999 :29) .

— كذلك زيادة معدلات الأمية ، تزيد من أهمية دراسة التربية الإسلامية ، حيث أن انتشار ظاهرة الأمية صار يهدد جهود التنمية المبذولة في المجتمع... وتستطيع التربية الدينية الإسلامية أن تساهم في علاج هذه المشكلة عن طريق تصحيح كثير من المفاهيم الخطأ لدى بعض الفئات في المجتمع والتي منها : التعليم مقصور على الرجال دون النساء، التعليم في الكبر كالنقش على الماء، تسرب الأبناء من التعليم والتحاقهم بالأعمال المهنية والخدمية المختلفة بالإضافة إلى التوجيه والإرشاد إلى أهمية التعليم وحرص الإسلام عليه وأهميته كذلك في بناء المجتمع والفرد معاً (يونس،1999 :30) .

— ومن الجدير بالذكر أنة ينبغي أن نعطي مزيداً من العناية بتدريس الدين في المرحلتين الإعدادية والثانوية ... حيث تعد هذه المرحلة من أخطر المراحل في حياة الإنسان فهي فترة المراهقة والقلق والتمزق العاطفي والفكري والشك في مسائل الدين ... فظاهرة القلق والشك ظاهرة طبيعية في مرحلة الشباب، وهذه الظاهرة يمكن علاجها والتخفيف من تأثيرها بتحقيق انفتاحات واسعة في عقل المراهق على الآفاق الدينية ذات التوهج والإشراق، لأنة لو نفذ إليها وسبح فيها

بفكره ووجدانه سيثبت قلبه ويستقر ويتوقف عن التحول السريع والتقلب المفاجئ والتردد المستمر، ونعني بهذه الآفاق الروحية المتألقة إحاطته بألوان الثقافة الدينية التي تتجلى فيها رقة الأسلوب وإشراقة الصورة وسمو المضمون، مع احتفالها بكثير من عناصر التشويق وأدلة الإقناع المرتكزة على الحقائق الدينية ومن أمثلة ذلك نخبة من مؤلفات الكتّاب الإسلاميين المعاصرين.(أحمد، 1980 :48) .

— إن التربية الإسلامية المدرسية تعد حماية لشبابنا من الشعوذة والخزعبلات والأفكار الخطأ التي لحقت بديننا الحنيف فالمقررات الدينية في جميع مراحل التعليم رغم ضحالتها، وقلة غناها وعدم اشتمالها حتى على القدر الضروري اللازم لحياة المسلم تشكل خلاصة قيمة أحسن انتقاؤها واختيارها ولا يظهر فيها أي أثر لأفكار دخيلة أو أية إضافات متطفلة فهي أوعى أنواع التربية، وأشدها حذراً من الانحرافات والخرافات.(أحمد،1980 :50) .

— ولا شك أن غياب التربية الدينية عن أي مجتمع إنساني تعقب أسوأ النتائج وأوخم العواقب وذلك أن التربية الإسلامية وما تشتمل عليه من قيم اختارها الخالق العظيم، إذا غابت أو غيبت فلا بد أن تحل محلها تربية اختارها الناس وتواضعوا عليها وارتضوا القيم التي تسودها.

— ومما يزيد من أهمية دراسة التربية الإسلامية الحماية من الوقوع في حمأة التقليد :

لأن من يفقد انتماءه للدين لينتمي إلى غيره، أو من يفقد الدين كله فيعطي ولاءه لغير الله ولغير منهجه، يستبدل بدين الله ومنهجه ما تواضع عليه الناس، ومن فعل ذلك فقد الأصالة وليس أمامه بعد ذلك إلا التقليد، فكان بهذا التقليد مسخاً تائهاً لا كيان له ولا شخصية، ومن لجأ إلى التقليد فقد خلد بشراً مثله معرضاً للخطأ والخطيئة واتباع الهوى والشهوات، والتقليد لا يجدي في عبادة الله تعالى، بل لا يجدي في كثير من العادات، وذلك أن التقليد تعطيل للقوى الفعالة في الإنسان واستسلام غير منطقي لإنسان في فكره وسلوكه، ولن يستطيع هذا الآخر المقلد أن يقدم للمقلد شيئاً ينفعه في دنياه فضلاً عن أن يدفع عنه ضرراً، أو شراً

فضلاً عن أن ينفعه في أخراه، فالمقلد يقلد عاجزاً قاصراً، فكيف بهذا التقليد يشق طريقه في الحياة، وكيف يطمئن إلى آخرته ؟(محمود،2000 :124).

— من الناحية النفسية يعد الدين وسيلة إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد كحاجته إلى الأمن والحب والولاء، والعطف من الآخرين فهو بالعمل الطيب محبوب من الآخرين، وبأسلوب التعامل ينال ثقتهم، والدين وسيلة لضمان الراحة النفسية، وبخاصة إذا ما أحاطت به المتاعب ونزلت به المصائب والمشكلات، والدين يعطي الفرد إحساساً بالذات، وشعوراً بالأهمية الاجتماعية، فيزداد ثقة في نفسه وإيماناً بقدرته، فهو يشعر بأن لا سلطان لأحد عليه إلا الله، ويشعر بالمساواة بينه وبين سائر البشر وأن معيار التفاضل عند الله هو التقوى والعمل الصالح، والدين يتجه بالإنسان نحو تكامل الشخصية واتزانها فهو يسير به نحو التكامل الخلقي، وأنماط السلوك التي تحدث توازناً في شخصيته،كما يعمل الدين على إعلاء الدوافع عند الفرد، وتوجيهها بما يعود عليه بالنفع، فالدافع الجنسي يعلى لدى الفرد برياضة النفس والجسد في إطار الإيمان بالله الذي يحميه من أي انحراف (مجاور:20—24).

والدين يمد المسلم بأنجع الوسائل لمقاومة التردد واليأس أو القنوت ويحد من ثورة النفس في الفرح والغضب ﴿ **مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ * لِكَيْلا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ** ﴾ سورة الحديد: 22—23.

ويعالج الدين ما ينتاب الإنسان من هم وغم وحزن وقلق وخوف وحيرة عن طريق الإيمان بالله والإيمان بالقدر والالتجاء إلى الله بالدعاء، وبذلك تسلم النفس الإنسانية من أمراضها، ﴿ **فَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلإِسْلامِ وَمَنْ يُرِدْ أَنْ يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقاً حَرَجاً كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ ...** ﴾ سورة الأنعام: 125 (موسى،2002 :46).

— فالتربية الدينية هي القوة التي لها أثرها الفعال في حياة الطالب والمجتمع وهي السياج الذي يحمي من الزلل ويصون من الانحراف، وبها تتضح معالم الحق والفضيلة، ويفهم معنى الخير والشر، ويقوي إيمان الطالب وينمو وعيه الديني والاجتماعي، ويقدر الحق والواجب ويثق بنفسه ووطنه ويبلغ من الوازع الديني والإرهاف الحسي ما يحمله على التضحية والفداء في سبيل العقيدة الإسلامية الخالصة، وتقوى في نفسه الفضائل التي تشبع رغائبه كالنجدة والإباء والجهاد ومناهضة الاستعمار والإلحاد والصهيونية.(أحمد، 1980 :236)

أهداف التربية الإسلامية:

— إن الدراسات التي تناولت التربية الإسلامية كشفت عن اهتمام كتاب وعلماء المسلمين بتحديد أهداف التربية الإسلامية، وبمجملها تتكامل المعرفة، وفيما يلي استعراض لبعض من كتابات كتاب وعلماء المسلمين في هذا الشأن :

إن الهدف الكبير للتربية الإسلامية ظلٌّ لهذا الهدف الكبير للدين الإسلامي إذ يكمن في إيجاد الفرد المؤمن الذي يخشى الله ويتقيه ويحسن عبادته ليفوز في الآخرة ويسعد في الدنيا، وكذلك أرسل الله رسلاً معلمين ومربين وأنزل كتباً سماوية لتحقيق هذا الهدف الكبير:"هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة"

ويقول وينبثق من هذا الهدف الكبير للتربية الإسلامية أهداف محدودة تدور في إطار التقوى والفلاح وهي :

أولاً: تربية الفرد الصالح في ذاته آخذة بعين الاعتبار جميع أبعاد النمو الروحية، الانفعالية، والاجتماعية، والعقلية، والجسمية.

ثانياً : تربية المواطن الصالح في الأسرة المسلمة والمجتمع المسلم.

ثالثاً : تربية الإنسان الصالح للمجتمع الإنساني الكبير.

ويقول أما بالنسبة لتربية الفرد الصالح فإن الإسلام يعتبر أن أساس التربية يتركز في عقد الصلة الدائمة المتواصلة بين الخالق والمخلوق، بين الله والإنسان ﴿ **وَكُلُّهُمْ آتِيهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَرْداً** ﴾ (سورة مريم :95).

ويقول ثم يربي الإسلام الفرد تربية انفعالية تؤدي به إلى نضج هذه الانفعالات، فالإسلام يعترف بانفعالات النفس الإنسانية من حنين وحزن وفرح وغضب وغير ذلك ويعتبرها أمر طبيعي، ثم يوازن بينها ويلبي متطلباتها من غير إفراط ولا تفريط .

ويقول (مرجع سابق:33):ثم يربي الإسلام الفرد تربية اجتماعية تؤدي إلى معرفة حقوقه فيطالب بها ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا** ... ﴾ سورة النساء: 97

كذلك يحرص الإسلام على أن يعرف الفرد واجباته فيؤديها وهو بذلك ينمي عند الفرد الشعور بالمسؤولية **(كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته)** وينمي عنده حسن الانتماء إلى الجماعة وأنه فرد فيها حتى في اللحظات التي يناجي فيها ربه ﴿ **إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ** ﴾ سورة الفاتحة:5 .

ويربي الإسلام الفرد كذلك تربيه عقليه سليمة فهو يطلق العقل من عقاله ويعطيه الحرية في التفكير في كل شيء إلا الغيبيات لأنها ليست في مجال العقل ولو خاضها لتاه فيها وبدد فيها طاقته دون جدوى.

ويقول : وتهدف التربية الإسلامية. ثانيا وبعد إيجاد الفرد المسلم المتكامل النمو إلى إن يكون صالحا في المجتمع بتربية حسه الاجتماعي المرهف وبأن يكون صاحب مهنه فكريه أو يدوية أو كليهما ليكون عضواً مفيداً في المجتمع وليس سلبياً يعيش على المجتمع ﴿ **هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ** ﴾ الملك15. وتهدف التربية الإسلامية إلى إيجاد الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يحب الإنسانية ويسهم في تطويرها ﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ** ﴾ (الأنبياء:107) (الفرحان، 200: 30-34).

إن منهج التربية الإسلامية – كما يقول محمد قطب – منهج متميز منفرد في أهدافه وفي وسائله بشكل يلفت النظر ويدعو إلى التفكير ويقول (د. مدكور ، 2002 :270) ومنهج التربية الإسلامية له أهداف ثابتة وأخرى

متغيرة فالقيم الإنسانية الواردة في منهج الله وشريعته هي قيم ثابتة وهي التي تمثل أهدافاً ثابتة للمنهج وذلك مثل الصدق والأمانة والعدل والمساواة والحرية و العدالة الاجتماعية الخ..

وهناك أيضا أهداف متغيرة بتغير الزمان والمكان والناس. فالله سبحانه وتعالى أمر بالعدل وهذه قيمة ثابتة ولكنه ترك وسائل تحقيق العدل للإنسان يقوم به وفقا لظروف الزمان والمكان والناس .

ويقول: بينما تلتقي مناهج التربية الأرضية كلها تقريبا على هدف متشابه وهو إعداد" المواطن الصالح" رغم الاختلاف في وسائل تحقيقه المتأثرة بالبيئة والظروف التاريخية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية الخ .. نجد أن الإسلام منذ البدء مفترق عنها في هذا الهدف مغاير لها في الاتجاه فالإسلام كما يقول الأستاذ محمد قطب لا يحصر نفسه في تلك الحدود الضيقة، ولا يسعى لإعداد "المواطن" الصالح وإنما يسعى لتحقيق هدف أكبر وأشمل هو إعداد "الإنسان" الصالح، إنسان على إطلاقه ، بمعناه الإنساني الشامل.

ويقول د. مدكور(2002: 274): إن العبودية لله كهدف أسمى للتربية الإسلامية لا يعني أن الإسلام يهدف إلى تحطيم الذات الإنسانية، بل على العكس فالإنسان لا يحقق ذاته الإنسانية إلا من خلال العبودية لله وهذا ما جعل ابن تيمية يؤكد على أنه (كلما ازداد العبد تحقيقا للعبودية ازداد كماله وعلت درجته فالإنسان الصالح هو الذي يؤمن بعبوديته لله وينعكس ذلك في قوله و عمله.

ويقول: إن الغرض الأسمى للمنهج- أياً كان نوعه- ومستواه هو معرفة الله وتقواه عن طريق عقد الصلة الدائمة بين الإنسان وربه في كل فكر أو عمل أو شعور ومعرفة الدين وتهذيب الأخلاق وكل درس يجب أن يكون الوصول إلى الخلق الفاضل أهم هدف من أهدافه .

ويقول: والإسلام عندما يتناول تربية الإنسان الصالح الذي يعرف الله ويتقيه ويؤمن بعبوديته له فانه يأخذ بعين الاعتبار جميع المكونات التي تدخل في تركيبه: الروح والعقل والجسم .

ويقول: ومن أهداف التربية الإسلامية :

1- **الاهتمام بتربية الضمير والوجدان**:والمنهج الإسلامي يربي الضمير والوجدان عن طريق عقد الصلة الدائمة بينهما وبين الله ، في كل عمل أو فكر أو شعور فيدعو الإنسان إلى فتح بصيرته على آيات الله في الكون واستشعار يد القدرة الخلاقة المبدعة من ورائها ،والعبادة خير وسيلة لتربية ضمير الإنسان ومشاعره والفنون هي إحدى أساليب تربية الوجدان وتهذيب النفس .

2- **الاهتمام بالعقل** : يدرب الإسلام الطاقة العقلية عن طريق الاستغلال المثمر والتعرف إلى الحقيقة ويصل إلى ذلك بطريقتين : الطريقة الأولى : هو وضع المنهج الصحيح للنظر العقلي والطريقة الثانية هي تدبر نواميس الكون والتأمل فيها من دقه وارتباط .

3- **الاهتمام بالجسم واستثمار طاقاته**: من أهم أهداف المنهج العناية بالجسم الإنساني واستثمار طاقاته وتنميه المهارات الحركية والإلمام بالصناعات ، فمن مبادئ الإسلام الأساسية أن (**المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف**)والقوة هنا شاملة فيجب أن يكون المؤمن قوياً في عقيدته قوياً في جسمه قوياً في عقله وتفكيره وقوياً في عمله .

4- **الاهتمام بإعداد الإنسان للحياة وفق منهج الله** : وكما عني منهج التربية الإسلامية بالنواحي الخلقية والوجدانية والعقلية والجسمية فقد عني أيضاً بالنواحي النفعية والإعداد للحياة الشاملة انطلاقا من حقيقة استخلاف الله للإنسان في الأرض من أجل إعمارها وترقيتها ، وقد امتدح أحد الشعراء المأمون بقصيدة قال فيها :

تشاغل الناس بالدنيا وزخرفها وأنت بالدين عن دنياك مشغول

فقال المأمون: ويحك يا رجل ما زدت على أن جعلتني عجوزا في محرابها ومعها مسبحتها هلا قلت كما قال جرير في عمر بن عبد العزيز :

فلا هو في الدنيا مضيع وقته ولا عرض الدنيا عن الدين شاغله

(مدكور ، 2002 : 269-283)

ويقول د.مجاور (44 :49) :للتربية الدينية في المدرسة أهداف يمكـــن أن نشير إلى أهميتها فيما يلي :

أولا : إيجاد الاتجاه العقلي والعاطفي الصحيح نحو الله سبحانه وتعـــالى ونحـــو رسوله محمد صلى الله عليه وسلم وهو روح الدين وعمـــاده... وبتكـــوين هـــذا الاتجاه ، تتكون القاعدة الأساسية للدين والتعامل على أساسه وهي الإيمان بـــالله وحده والارتباط به .

ثانيا : تكوين الفكر الإسلامي الواضح في ذهن الأفراد ، وذلك في ضوء فلـــسفته الحقيقية نحو الله والكون والحياة والناس، دون النظر إلـــى خلافـــات مذهبيـــة أو طائفية .... وبهذا يخرج للمجتمع أفراد تجمعهم وحده الفكر والعقيدة ولا تمزقهم تيارات من الخلافات التي لا تمت إلى الدين في أساسه وجوهره .

ثالثا : تحقيق الوحدة الفكرية القائمة على وحدة العقيدة . والوحدة الفكريـــة مـــن أقوى نماذج الوحدة والدين من أقوى العوامل في إيجاد تلك الوحدة تلك التي تعتبر من عوامل القوة والتماسك في المجتمع .

رابعاً : تحقيق التوازن عند الإنسان بين الحياتين : الحياة الدنيا والحياة الآخـــرة . وبعبارة أخرى تمكين الإنسان من أن يدرك دوره في هذا الكـــون وأن عليـــه أن يشيد وأن يبني وأن يقيم حضارة وفي الوقت نفسه يرتبط بالله ارتباط ولاء وطاعة وانتماء وعبادة . وبهذا التوازن تتكامل النفس الإنسانية وتتقدم الحياة .

خامساً: تكوين ما يسمى بالضمير الديني ، أو السلطة الذاتية النابعة من داخـــل النفس.هذه السلطة التي تحكمها علاقة المرء بربه....وهذه السلطة الذاتيـــة ذات علاقة وطيدة بعملية الضبط الاجتماعي ، واستتباب الأمن والنظام في المجتمع .

سادساً : إمداد المتعلم بالقيم الموجهة للسلوك ، والضابطة لـــه ، والتـــي تعمـــل السلطة الذاتية في ضوئها. فهي تشكل المعايير الخلقية التي تحكم هذه الـــسلطة ، وهي معايير مستمدة من قيم الدين ومثله . وهذه القيم وتلك المعايير توجه سلوك الفرد وبالتالي توجه سلوك الجماعة .

سابعاً : فهم الرموز الدينية فهما حقيقياً واحداً :من أبرز أهداف التربيـــة الدينيـــة التي تقدم للتلاميذ. وهذه الرموز الدينية سواء ما كان منها متـــصلا بالعقيـــدة أو متصلاً بما ينميها من سلوك في حاجة إلى شرح وتفسير وتوضيح يـــتلاءم مـــع التغيرات الاجتماعية ، على أساس من المحافظة على أسس الدين ذاتها ... مثـــل الرموز التي وضعت للروح والجن والملائكة وما إلى ذلك .

ثامناً : حماية الناشئة من زيغ العقيدة ، والشباب من الاتجاهـــات العقليـــة نحـــو الفلسفات المادية الإلحادية التي لا تقيم وزنا للقيم الدينية ....ودور التربية الدينيـــة أن تعمل على حماية المتعلمين من شر أمثال هذه الفلسفات ، حتى لا يفقد المجتمع توازنه وقدرته على التكيف .

تاسعاً : هناك هدف على جانب كبير من الأهمية في تدريس التربية الدينية وهـــو تنقية الأفكار الدينية نفسها من الشعوذة والخرافـــات والأفكـــار الخطـــأ والبـــدع المستحدثة. فكثيراً ما يبدو أن الشعوذة والخرافة و الدين يلون كل منهم الآخـــر لدرجة أنه يصعب الفصل بينها،... والمدرسة عليها مـــسؤولية إمـــداد المـــتعلم بالحيوية والسلامة العقلية، بحيث يفرق بين ما هو من الدين وما ليس منه.

عاشراً : إمداد المتعلم بالمعرفة الدينية التي تمكنه من ممارسة الشعائر الدينية عن وعي وفهم ، إننـــا نجد الكثيرين ممن يعرفون لا يبدو أن سلوكهم الـــديني علـــى مستوى معرفتهم ، إلا أن هذا

لا يعني أن الدين من الثقافة ،وهو كالثقافة لا بد فيه من المعرفة المتشعبة الواعية.

حادي عشر : التعريف بالإسلام عقيدةً وسلوكا ، وبث الاعتزاز به فـــي نفـــوس الناشئة ، بوصفه قمة في وضوح الرؤية للكون والحياة والإنسان ، وصـــفات الله الخالق ،والنبوات والرسالات والدار الآخرة . وبعبارة أخرى ينبغـــي أن يكـــون واحدا من أبرز أهداف التربية الإسلامية هو "حل مـــشكلات الفكـــر والاعتقـــاد ومشكلات العيش" أمام النفس الإنسانية في ضوء ما جاء به الوحي الإلهي ،وما كشف عنه العلم الكوني.

ثاني عشر: أن تصوَّر الدعوة الدينية ، وأن يبني على أنها دعوة للعيش الرحب بجميع أبعاد القدرة الإنسانية على الفهم والإدراك والعمل ، والتعامل الطيب المنتج مع الطبيعة والتذوق للحياة كما وهبها الله ، خالصة بقدر الإمكان من الشر والإثم والقبح. وأن يجرد الدين من الصورة التقليدية المتخلفة التي تغرس في أذهان الناس ولا تزال آثارها قائمة حتى اليوم .

ثالث عشر: تهذيب النفس وصقلها،وتربيتها على الكماليات والمثل الخلقية العليا ، وتنظيم معاملاتها ، وعلاقاتها الإنسانية . ولا شك أن المدرسة تستطيع أن تقدم في هذا المجال الشيء الكثير .

وتقول (الشمري ، 2003 :28-29) :

أما أهم أهداف التربية الإسلامية فهي :-

1- التثقيف العقلي والإعداد الفكري للمسلم.
2- تنمية القوى والاستعدادات الطبيعية للطفل.
3- الاهتمام بقوة النشء وحسن تربيته أيا كان جنسه ذكرا أم أنثى .
4- العمل على توازن القوى والاستعدادات الإنسانية .
5- تكوين قاعدة علمية نظرية للعقيدة الإسلامية لدى المتعلم.
6- إشباع الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم .
7- تزويد المتعلم بالمعرفة الدينية اللازمة له.
8- تصحيح المفاهيم الدينية الخطأ لدى المتعلم.
9- محاربة الأفكار الهدامة الموجهة ضد الدين الإسلامي.
10-إشباع العواطف النبيلة لدى المتعلم.
11-تنمية العواطف والقيم المرغوب فيها لدى المتعلم.
12-دعم أنواع السلوك الطيبة والإيمانية لدى المتعلم.
13-تعويد المتعلم العادات والمهارات وألوان السلوك المرغوب فيها .
14-العمل على أن يحفظ المتعلم قدرا من القرآن الكريم .
15-إعداد المتعلم للحياة الأخروية كما هي الحال بالنسبة للحياة الدنيا .

16- تنمية الوازع الديني لدى المتعلم.

17- إعداد المتعلم للتمييز بين الأصيل والدخيل من العقائد والممارسات الخطأ.

18- تمكين المتعلم من مد يد العون للآخرين فيما يخص الأمور الدينية .

19- تحقيق السعادة للإنسان .

20- تهيئة المسلم السوي الإيجابي الفاعل في المجتمع.

وتشمل هذه الأهداف بعض الأهداف المعرفية والوجدانية والسلوكية .

ويرى الدكتور محمد فاضل الجمالي (رحمه الله) بأنها (أي أهداف التربية الإسلامية) قد تحددت في القرآن الكريم وهي :- (الشمري، 2003: 29).

1- تعريف الإنسان بعلاقاته الاجتماعية ومسئولياته ضمن نظام اجتماعي إنساني .

2- تعريف الإنسان (الفرد) بمكانته بين الخليقة وبمسئولياته الفردية في الحياة .

3- تعريف الإنسان بالخليقة (الطبيعة) وتمكين الإنسان من استثمارها .

4- تعريف الإنسان بخالق الطبيعة وعبادته.

قسم الشيباني (1985) أهداف التربية الإسلامية إلى فرعين :ـــ

أولهما : الأهداف الفردية وهي تضم الأهداف الآتية :ـــ

1- بناء الفرد أو المواطن المؤمن بربه وبأنبياء الله ورسله وملائكته وما أنزل عليهم من كتب سماوية ،وباليوم الآخر وبقضاء الله وقدرة .

2- بناء الشخصية المسلمة المتمسكة بتعاليم دينها والمتخلقة بالأخلاق الفاضلة .

3- بناء الإنسان الصحيح في جسمه القوي اللائق في بدنه .

4- بناء الشخصية المتزنة في دوافعها وعواطفها ونزعاتها ،والمطمئنة بإيمانها بربها ، والمستقرة نفسيا والمتكيفة في نفسها ومع غيرها .

5- بناء الإنسان المزود بسلاح العلم والمعرفة والممتلك لوسائلهما الأساسية ، والواسع في ثقافته ،والواعي بمشكلات مجتمعه وأمته وعصره .

6- تكوين الإنسان المهذب في ذوقه الفني ،والقادر على تذوق الجمال وتقديره وإنتاجه .

7- تكوين الإنسان القادر على الاستعمال الحكيم لأوقات فراغه وذلك عن طريق تنمية مواهبه وميوله وهواياته ،وإتاحة الفرص العملية له لشغل أوقات فراغه ، بالنافع من الأعمال .

8- تكوين الإنسان المتسم بكفايته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المدرك لحقوقه وواجباته .

9- تكوين الإنسان الذي يقدر أهمية الأسرة ويتحمل مسئولياتها وواجباتها ، ويضحي في سبيل تدعيمها وتماسكها وتحقيق سعادتها .

ثانيهما: الأهداف الاجتماعية وتضم ما يلي :

1- دعم الحياة الدينية والروحية في الأمة وبناء مجتمع إسلامي سليم .

2- تحقيق نهضة علمية وثقافية وفنية في البلاد الإسلامية على أساس من مبادئ الدين وقواعده الخلقية .

3- تدعيم اللغة العربية الفصحى وحفظها من عوامل الضعف والاندثار والعمل المستمر على تقويتها وتجديدها ونشرها .

4- بناء مجتمع إسلامي فاضل متماسك ،يقوم على أساس من مبادئ الدين والأخلاق ، ويتحقق في ظله العدل وتكافؤ الفرص والتعاون بين فئات المجتمع وأفراده .

5- بناء مجتمع قوي ومتقدم اقتصاديا يسود فيه التخطيط الاقتصادي والاجتماعي الشامل المتكامل الذي يستجيب لحاجات الأمة وإمكانياتها .

6- بناء مجتمع إسلامي قوي موحد في صفوفه ، يسوده الوفاق والانسجام والولاء للدين والأمة ، والشعور بالاعتزاز بالدين وتراث السلف الصالح .

أما الدكتور ناصر الخوالدة فيرى بأن التربية الإسلامية تهدف إلى :- (الشمري،30:2003)

1- بناء الشخصية الإنسانية السوية .

2- بناء الشخصية الإسلامية المؤمنة.

3- بناء الشخصية المنسجمة مع الفطرة الإنسانية.

4- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

5- تحقيق التوازن الاجتماعي .

6- تحقيق الانسجام النفسي .

ويقول (الجلاد ،2004 :124ــ125):ــ

توصل الإبراشي(1996، 22ــ25) إلى خمسة أهداف رئيسية للتربية الإسلامية تتمثل في .

1- التربية الخلقية .

2- العناية بالدين والدنيا معا.

3- العناية بالنواحي الحياتية والنفعية .

4- دراسة العلم لذات العلم .

5- التعليم المهني والفني والصناعي لكسب الرزق.

- **أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي**:

تتضمن مناهج التربية الإسلامية مجموعة من الأهداف العامة المتعلقة بمرحلة التعليم الأساسي تتمثل فيما يلي :

1- تعميق الإيمان بالله تعالى في نفس الطالب ، وما يتعلق بهذا الإيمان من أركان العقيدة الإسلامية الأخرى .

2- توثيق صله الطالب بالله تعالى وتنمية شعور مراقبة الله له ، وأن الله مطلع عليه في شتى شؤون تصرفاته .

3- تمتين صلة الطالب بالقرآن الكريم تلاوة وتفسيرا وحفظا .

4- تمتين صلة الطالب بسنة الرسول صلى الله عليه وسلم القولية والفعلية حفظاً وفهماً .

5- ترسيخ محبة الرسول صلى الله عليه وسلم والاقتداء به في أقواله وأفعاله ، واتخاذه مثلا أعلى في حياته ، واتخاذ سيرة الصحابة والتابعين والعلماء العاملين نماذج بشرية يقتدي بها .

6- تقوية الاتجاهات والقيم الإسلامية التي تعمل على إيجاد الجيل المسلم القادر على مواجهة تحديات العصر ، والتفاعل مع المجتمع بروح من التفاؤل والثقة والتعاون في ضوء هدي الإسلام .

7- إدراك العلاقة الوثيقة بين العلم والإيمان وأثرها في تقدم المجتمعات وتطورها .

8- تأدية العبادات الإسلامية على وجهها المشروع وفي أوقاتها المحددة .

9- التزود بقدر مناسب من الأحكام الشرعية يمكن الطالب من تمييز الحلال من الحرام في حياته اليومية .

10- الوقوف على شمولية الأنظمة الإسلامية في معالجتها لمختلف القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها .

11- إدراك ضرورة الجهاد وأهميته في حماية أرض المسلمين وتحرير المحتل منها ونشر دعوة الإسلام في ربوع الأرض .

12- محاربة كل أنواع التمييز بين الإنسان وأخيه الإنسان من حيث اللون والجنس والطبقة والتصدي للعنصرية الصهيونية القائمة على التوسع والعدوان .

13- تبصير الطالب باستقلالية الأمة الإسلامية في ذاتها وتميزها في هويتها ، وعدم تبعيتها لأي من الأمم والعقائد الأخرى. (الجلاد، 127:2004).

- في المرحلة الثانوية :

تقوم التربية الدينية بدور بالغ الأهمية في المرحلة الثانوية خاصة في هذا العصر الذي يتعرض فيه الشباب لكثير من التيارات الإلحادية والانحرافات السلوكية ويقعون فريسة للتضليل والدعاية الأجنبية الدخيلة على ثقافتنا العربية.

وتتلخص أهداف التربية الإسلامية في هذه المرحلة فيما يلي:

1- بناء إيمان الطالب بالله تعالى وبرسوله، وبما جاء به من تشريع وأحكام وحلول على اليقين والإقناع.

2- تقوية الوعي الديني في نفسه تقوية تحول بينه وبين التيارات الهدامة لنظام المجتمع، وتعصمه من المبادئ الإلحادية، وتحرره من الخرافات والأساطير والتقاليد المخالفة للعقيدة الإسلامية.

3- إقامة إيمان الطالب بالفضائل الخلقية والقيم الاجتماعية على أساس من التفكير والفهم والتحليل واتجاهه في حياته إلى المثل العليا من العزة والشجاعة ونزوعه إلى التفاؤل واتساع آماله في الحياة وميله دائما إلى الطموح والبناء وتحمل الأعباء.

4- تقوية ميل الطالب إلى المحافظة على شعائر الدين ومبادئه السامية من غير تزمت أو نفور أو تشدد متخذا من يسر الإسلام وسماحته ما يحمله على الاتزان في جميع أعماله مع البعد عن نزعات الهوى والميل.

5- تقوية اتصاله بالقرآن الكريم والحديث الشريف، وزيادة إطلاعه على ألوان الثقافة الدينية، وانتفاعه بها عمليا في مبادئه الفردية والاجتماعية وإدراكه أن الدين لا يتعارض مع العقل ولا مع التقدم العلمي والحضاري وأنه كفيل بتحقيق مجتمع يستهدف الرخاء والأمن والسلام.

6- تنمية قدرة الطالب على فهم مرامي الإسلام في تكوين الأسرة ورعايتها ودعم نظامها على أساس من الدين والخلق والقومية.

7- توسيع فهم الطالب لمرامي الدين في تكوين الجماعة الكبرى، وقيام الحكم فيها على التشاور والعدل والحرية والمساواة والإخاء، وإدراكه معنى التكافل بين المسلمين.

8- ازدياد ولاء الطالب لوطنه ولأهدافه السامية التي تتفق مع أهداف الدين، وجهاده في مقاومة أساليب الاستعمار، واعتزازه بالتراث الإسلامي الخالد، وانتفاعه بهذا التراث ثقافيا وتقوية ميله إلى البناء على أمجاد الماضي

وبإرادة قوية وحب وتضحية في السلم والحرب متخذا من البطولات الإسلامية أحسن قدوة.

9- تعميق إيمان الطالب بأنه عضو عامل في الأمة يقدر المساهمة المنتجة في كل ميدان، ويحرص على تنمية الثروة العامة ويحافظ عليها، ويفهم روح التعامل الاجتماعي ويهتم بآداب المجتمع الذي يعيش فيه ويبني تعامله على فهم صحيح لروح الدين وجوهره.

10- التسامي بالغرائز والميول في نفوس الشباب، لتحريرهم من الخوف والضعف والعقد، وتربيتهم تربية وجدانية صحيحة تقوم على الاستقرار النفسي والاتزان العاطفي وتذوق ألوان الجمال الفني واللغوي في القرآن الكريم والحديث الشريف.

11- جعل المدرسة مركز إشعاع ديني وخلقي في مجتمعها ثم في بيئتها، وأن تهيئ لطلابها الجو الذي يساعدهم على أن يتحلوا بالفضائل وينهوا عن الرذائل ويكونوا من الدعاة للخير والنهاة عن الشر بالحكمة والموعظة الحسنه، عن طريق النشاط الديني.

12- تبصير الطلاب بالعالم الإسلامي وما بين المسلمين من روابط والاستعانة بالدين في حل مشكلات الطالب ليسير في الحياة على هدى وتبصر في أمر دينه ودنياه. (أحمد، 236:1980).

طرق تدريس التربية الإسلامية

أولاً :الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة:

اتخذ القرآن والحديث النبوي من الحوار طريقة لتعليم المسلم، وتوجيهه وغرس العقائد الصحيحة، وتأصيل حميد العادات والفضائل، واستخدم الحوار مدعماً بالحجج والبراهين، والأدلة للتوجيه والإرشاد والعظة والاعتبار، ويتميز الحوار القرآني بأنه مقنع لكل الناس على اختلاف مستوياتهم وثقافتهم [شحاتة، 1996 : 65]. ولا نعني بالطريقة الحوارية طريقة سقراط في الحوار والتي تقوم على التهكم وبواسطته يتمكن سقراط من أن يزعزع ما في نفس

صاحبه من اليقين الذي يعتقده والذي لا أساس له ، ولكننا نعني بها أسلوباً يكون فيه المدرس والتلميذ في موقف إيجابي حيث يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ، ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة[أبو الهيجاء، 2001 :53] ولقد وردت لفظة الحوار في القرآن في ثلاثة مواضع، ففي سورة الكهف وردت مرتين في قصة صاحب الجنتين ، قال تعالى: ﴿**وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنكَ مَالاً وَأَعَزُّ نَفَراً** ﴾[الكهف:34]وقال أيضاً﴿**قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلاً** ﴾[الكهف:37] أما الموضع الثالث فقد ورد في سورة المجادلة في قوله تعالى: ﴿**قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ** ﴾ [المجادلة:1] [عبد الله، 2001: 175].

وفي كثير من المواقف كان الرسول ﷺ يستخدم هذا الأسلوب وهدفه من ذلك تربية النفوس على الحق وعلى الأخلاق الفاضلة. وفيما يلي مثال على الحوار في الحديث الشريف:

جاء رجل إلى الرسول ﷺ وقال: يا رسول الله والله لي غلام أسود، فقال النبي ﷺ هل لك من إبل؟ قال نعم، قال ما ألوانها قال: حمر، قال هل فيها من أورق ؟ قال: نعم قال: فأنى ذلك قال: لعله نزعه عرق، قال فلعل ابنك هذا نزعه صحيح البخاري.

ففي هذا الحديث أمور خطيرة ترتبت على قول الرجل للرسول ﷺ منها اتهامه زوجته وشكه في أبوته للغلام، وهنا يأتي السؤال من الرسول ﷺ لذلك الرجل، هل لك إبل ؟ فيقول الرجل نعم فيقول النبي ﷺ ما ألوانها ؟ فيقول الرجل : حمر يعنى حمراء، فيقول الرسول ﷺ : هل فيها من أورق ؟ أي رمادي يخالف ألوان إبل الرجل فيقول الرجل : نعم. وهنا يبلغ الحوار بين الرجل والرسول ﷺ ذروته، فيقول الرسول ﷺ : فأنى ذلك؟ يعنى إذا كانت الإبل التي

تملكها حمراء فكيف ولدت رمادياً وهي تحت رعايتك وحمايتك؟ فلا يملك الرجل إلا أن يقول نزعة عرق ويأتي جواب النبي ﷺ الذي أبعد فيه التهمة عن زوجة الرجل وأثبت فيه نسب الولد وأزال الشك القاتل من نفس الرجل بقوله : فلعل ابنك هذا نزعه عرق[عبد الله ،2001: 178].

والمناقشة جاءت في القرآن بمعنى إلقاء السؤال وتلقي الإجابة عنه، يقول مؤلف كتاب طرق تدريس مواد العلوم الشرعية: وقد وردت مادة "سأل" في القرآن الكريم نحو[138] مائة وثمانٍ وثلاثين مرة. موزعة على أنماط مختلفة، وقد استعرض المؤلفات بعض هذه الأنماط ومنها أسئلة يوجهها المعلم إلى الجماعة وأحياناً تسأل الجماعة والمعلم يجيب ولا يستطيع المعلم الإجابة عنها لأنها خارج حدود علمه وقد تتخذ صورة الجدل والحوار.

ومن أمثلة النمط الأول المعلم يسأل الجماعة قوله عز وجل:﴿ **وَاسْأَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَتْ حَاضِرَةَ الْبَحْرِ ...**﴾[الأعراف:163]... وأحياناً تسأل الجماعة والمعلم يجيب ومن ذلك قوله عز وجل: ﴿ **يَسْأَلُونَكَ عَنِ الأَنفَالِ قُلِ الأَنفَالُ لِلّهِ وَالرَّسُولِ فَاتَّقُواْ اللّهَ ...**﴾ ... ومنها نمط يسأل الرسول عنها فلا يستطيع الإجابة عنها لقصور علمه ، يقول عز وجل: ﴿ **يَسْأَلونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي**﴾.

وقد يأتي نمط رابع على صورة الحوار والمجادلة ، ومن صور الحوار قصة صاحب الجنتين يقول عز وجل﴿ **وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلاً رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعاً** ﴾ [الكهف:32] [أبو الهيجاء، 2001 :54-55].

ومن أمثلته في التربية الإسلامية ما روى أبو هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: أتدرون من المفلس: قالوا : المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع.فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ، ويأتي وقد شتم هذا وقذف هذا ، وأكل ما ل هذا ،وسفك دم هذا ، وضرب هذا ، فيعطي هذا من حسناته وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته ، قبل أن يقضي ما عليه أخذ من

خطاياهم فطرحت عليه ، ثم طرح في النار" رواه مسلم. وفي الحديث تغيير لمفهوم سائد في أذهان الناس، هو أن الغنى غنى المال وأن الإفلاس هو الإقفار منه واستبدال مفهوم آخر به هو أن الإفلاس يتمثل في ارتكاب الخطايا التي تنقل حسنات مرتكبها إلى من ظلمهم، فإن لم تف بظلمه أضيف من سيئاتهم إلى سيئاته ما يفي بجرمه.[الحمادي، 1987 : 136].

والحوار غير المناقشة يدلل على ذلك أصلهما اللغوي، فالحوار لغة من " الحور" وهو التردد والرجوع والمحاورة والحوار المراد في الكلام، وتحاوروا تراجعوا الكلام بينهم [الفيروز آبادي، دث، ح/16؛ الراغب الأصفهاني، دث، 134].

فالحوار هو تبادل لأطراف الحديث، وللأفكار والآراء بصورة منظمة دون تعمق واستقصاء. أما المناقشة فهي لغة من "نقش" وتعنى البحث عن الشيء، واستخدامه، يقال نقش الشوكة: أي استخراجها من جسمه [ابن منظور، دث، 358/6].

فالمناقشة أخص من الحوار لأنها تعني تبادل الأفكار والآراء بين طرفين أو أكثر مع التعمق فقي البحث والتعمق والاستقصاء، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة بالحوار والمناقشة.

وتعرف طريقة الحوار والمناقشة اصطلاحاً بأنها: " مجموعة من النشاطات التعليمة تقوم على التواصل اللفظي وتبادل الأفكار والآراء بين المعلم والطلبة حول موضوع أو قضية أو مشكلة محددة، مع التعمق في البحث والنظر والرغبة الجدية في حلها والوصول إلى قرار فيها".[الجلاد، 2004:341]

أساليب المناقشة:

يستخدم المربون في هذه الطريقة أساليب عديدة منها:

1. أسلوب السؤال والجواب: ويعتمد على السؤال والجواب بطريقة تقود التلاميذ إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة، فالمعلم يطرح أسئلة متتابعة تساعد على استرجاع المعلومات وتثبيتها ، وهذا النوع من المناقشة يساعد

على اكتشاف النقاط الغامضة في أذهان التلاميذ وتوضيحها بإعادة شرحها من جديد.

2. أسلوب الندوة: ويتكون من مقرر وعدد من التلاميذ لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام زملائهم، ويعرض المقرر، موضوع المناقشة، ويوجهها بحيث يوجد توازناً بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع، وفي النهاية يلخصها لهم أهم نقاطها، ويوجه التلاميذ والمقرر أسئلة إلى أعضاء الندوة، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.
3. المناقشة الثنائية: فيها يجلس تلميذان أمام الفصل ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان أفكار الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.
4. طريقة المجموعات الصغيرة، ويسير العمل في هذه الطريقة على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل، كل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة، ويتعدد تشكيل المجموعات في ضوء ما يتفتح من اهتمامات وحاجات، وفي هذه الطريقة يصبح الدارسون أكثر استغراقاً في التعليم وأكثر حيوية في الاشتراك في المناقشات والعمل في فريق .
5. العصف الذهني: وهذه الطريقة تعتمد تشجيع الطلاقة في الأفكار واستبعاد النقد في البداية، والتمهل في إصدار الحكم على الأفكار، وتهدف إلى توليد أكبر عدد من الأفكار في موضوع الدرس أو المشكلة التي يتصدى لها، وتنمية القدرة على الإبداع. (موسى، 198:2002).

مزايا طريقة المناقشة:

1. إن طريقة المناقشة تسلم بإيجابية المتعلم وتفرّده وتؤمن بدوره في العملية التعليمية وقدرته على التعلم من خلال المناقشة والمشاركة. فالعملية التعليمية هي عملية اتصال تعتمد على المشاركة والتفاعل.

2. إن طريقة المناقشة تقضي أن تكون علاقة المدرس بتلاميذه علاقة قائمة على الاحترام المتبادل وإيمان المدرس بقدرة الدارسين على المشاركين الإيجابية، وبالطبع فإن المتعلم إذا أحس بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليته.
3. إن طريقة المناقشة أكثر جدوى في تنمية القيم والاتجاهات والمستويات العليا في الجانب المعرفي من طريقة المحاضرة.
4. إن طريقة المناقشة تساعد أكثر على اكتساب مهارات الاتصال خاصة مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار، كما أنها تكسب الدارس أساليب وآداب النقاش القائمة على النظام واحترام الآراء. كما تتيح الفرصة لأفراد من ذوي الاستعدادات القيادية لتنمية هذه الاستعدادات وصقلها.
5. إن طريقة المناقشة تتيح للمتعلم الفرصة كي يتحدث في موضوعات مهمة، ومشاكل تشغله وبذلك فهو يشعر بقيمة التعليم وأهميته في حياته فيزداد إقباله عليه وتفاعله مع الأنشطة التعليمة.
6. ويقول وليم جلاس: إن المناقشات في الفصل الدراسي يمكن أن تساعد الطلاب بقوة في تحليلهم لمشكلاتهم والتعامل معها واستخدامهم للنتائج المترتبة على مناقشاتهم، كما تساعدهم أيضاً في اتخاذ القرارات نحو ما يجب عليهم عمله ، هنا يلعب المعلم دور قائد المناقشة المساعد والمعدل لا المستبد المملي على المتعلمين ما يجب أن يقولوا، أن يفعلوا أو لا يفعلوا.
7. إن طريقة المناقشة تجعل المعلم أكثر إدراكاً لمدى انتباه الدارسين ومدى تقبلهم أو عدم تقبلهم لموضوع المناقشة، فيعمل على تعديله، أو العدول عنه، والتعامل معه بكيفية أخرى. وقد تساعد المعلم المتعلمين على تقويم ما يرون آخذين في الاعتبار موضوع المناقشة الأساس. (مدكور، 392:2002).

آداب الحوار:

للحوار جملة من الآداب على من يستخدمه كأسلوب أو طريق من طرق التعليم أن يراعي هذه الآراء ليكون أسلوباً ناجحاً:

1. **خلوّ الأدلة من التناقض:**

إن المعلم الذي يدعو طلبته إلى قضية معينة مطالب بأن لا يضمن أدلته قضايا متناقضة، ومن الأمثلة على الأدلة المتعارضة قول الكافرين الذين كانوا يرون الآيات الباهرة ثم يقولون في الوقت ذاته إن هو إلا سحر. وقولهم هذا تهافت، لآن السحر لا يكون مستمراً.

2. **عدم التزام المحاور بما يخالف موضوع الحوار:**

قد أنكر بعض العرب نبوة سيدنا محمد ﷺ بدعوى أنه بشر مع أنهم آمنوا بأنبياء سابقين. لذا نجد أن القرآن الكريم قد أسقط دعواهم في قوله تعالى: ﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الْأَسْوَاقِ** ﴾ (الفرقان : 20) فالمناظر يحكم على دعواه بالبطلان عندما يؤمن أو يمارس ما يتناقض معها. فالمعلم الذي يحرص على تصديق طلبته للقضية التي يحاورهم فيها مطالب بأن لا يأتي بأي مسلك يخالف موضوع الحوار الذي يدافع عنه.

3. **استخدام الكلام المهذب:**

على المحاورين استخدام الكلمات المهذبة والبعد عن الاستهزاء ومن الآيات التي تدل أو تمت على مراعاة هذا الأدب قوله تعالى: ﴿ **وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ** ﴾ [النمل:125] وجاء في الحديث الشريف:"**ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء**" الترمذي. والمعلن أولى من غيره باستخدام العبارات الطيبة التي لا تجرح كرامة طلبته أو تحط من قدرهم.

4. **تقديم الأدلة الصحيحة:**

يقول تعالى:﴿ **قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ**﴾.

5. **أن يكون الهدف من الحوار معرفة الحقيقة:**

ليس الهدف من الحوار التغلب على الخصم بصرف النظر عن أية أمور أخرى ولذا فإن العالم المسلم لا يحرص على الحوار العام بغرض تسجيل انتصار شخصي على من يحاوره، لكن يحرص في كل حين على معرفة الحقيقة والكشف عنها، لذا نجد أن الغزالي يشير إلى أن العالم يحرص على مناقشة خصمه في

خلــوة، أما الذي يفضــل عكس ذلك فيهدف إلــى أن يكــون فــارس الميــدان. (عبدالله، 180:2001).

ثانياً : طريقة المحاضرة أو الطريقة المباشرة أو الطريقة الإلقائية:

وهي أكثر طرق التدريس شيوعاً في التدريس الجامعي. وهي طريقـــة سهلة وأكثر سلامة وأمناً من غيرهــا؛ ولهذا لــم تــستطع طـــرق التــدريس الحديثــة زحزحتها عن مكانتها [عبد الله، 1997:27] وهي أقدم الطرق التعليمية وفيها يتم الاتصال الشفوي بين المعلم والمتعلمين يتولى فيهــا المحاضر مسؤولية الاتصال من جانب واحد ومن خلالها يتم نقل المعرفــة ومــساعدة المتعلمــين على تنظيمها وتسلسلها لفهم وإدراك العلاقات بين أجزائها [حماد، 512:2004].

وقد أطلقت هذه الطريقة عندما يستخدم المعلم الأساليب اللفظية المباشــرة في تزويد التلاميذ بالمعرفة في وقت محدد، إذ يستطيع المعلم مــن خــلال هــذه الطريقة تدريس عدد كبير من التلاميذ بالمعرفة في وقت واحد. و موضوع معين ولذلك يكون الدور الغالب له، ويكون دور المتعلم متلقياً وغالباً ما يكون ســلبياً، وفي بعض الأحيان يزج المعلم بعض الأسئلة التي يستأثر بها عــدد قليــل مــن التلاميذ [نشوان، 156:1992].

وعلى الرغم مما يوجه إلى هذه الطريقة من انتقادات فإن، استخدامها فــي تدريس التربيــة الإســلامية مفيــد للطــلاب وبخاصــة إذا مزجــت بطــرق أخرى كالأسئلة والمناقشة [موسى، 2002:191] وهي من طرق التعلــيم فــي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ونعنى بها تلك الآيات التي كانــت تحمــل الحكــم وتلقيــه على مسامع الناس أو تقــدم المعلومات مباشرة من ذلك قولــه عز وجل: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ * الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ فِرَاشاً وَالسَّمَاء بِنَاء وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ فَلاَ تَجْعَلُواْ لِلّهِ أَندَاداً وَأَنتُمْ تَعْلَمُــونَ**﴾[البقــرة21-22] ... وتتنوع الأساليب في هذه الطريقة فقد تأتي بصورة الأمر وقد تأتي بصورة الشرط أو بصورة النهي وقد يدخله التشبيه بأنواعه المختلفة وقد يجمع بين اثنين أو أكثر

منها، ومن أساليب الأمر قوله تعالى:﴿ **يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ اتَّقِ اللَّهَ وَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً * وَاتَّبِعْ مَا يُوحَى إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيراً * وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً** ﴾ [الأحزاب:1-3] وأحياناً يبدأ هذا الأسلوب بالنهي ثم يليه الأمر كمثل قوله عز وجل: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَأْكُلُواْ الرِّبَا أَضْعَافاً مُّضَاعَفَةً وَاتَّقُواْ اللّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾ [آل عمران:130].

و في أحيان أخرى كانت الآية الواحدة تجمع عدة أساليب من ذلك قوله عز وجل مخاطباً المسلمين وراسماً لهم طريقة مؤدبة في الزيارة يقول عز وجل ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتَ النَّبِيِّ إِلَّا أَن يُؤْذَنَ لَكُمْ إِلَى طَعَامٍ غَيْرَ نَاظِرِينَ إِنَاهُ وَلَكِنْ إِذَا دُعِيتُمْ فَادْخُلُوا فَإِذَا طَعِمْتُمْ فَانتَشِرُوا وَلَا مُسْتَأْنِسِينَ لِحَدِيثٍ إِنَّ ذَلِكُمْ كَانَ يُؤْذِي النَّبِيَّ فَيَسْتَحْيِي مِنكُمْ وَاللَّهُ لَا يَسْتَحْيِي مِنَ الْحَقِّ وَإِذَا سَأَلْتُمُوهُنَّ مَتَاعاً فَاسْأَلُوهُنَّ مِن وَرَاء حِجَابٍ ذَلِكُمْ أَطْهَرُ لِقُلُوبِكُمْ وَقُلُوبِهِنَّ وَمَا كَانَ لَكُمْ أَن تُؤْذُوا رَسُولَ اللَّهِ وَلَا أَن تَنكِحُوا أَزْوَاجَهُ مِن بَعْدِهِ أَبَداً إِنَّ ذَلِكُمْ كَانَ عِندَ اللَّهِ عَظِيماً** ﴾ [الأحزاب:53].

لقد جاءت توجيهات هذه الآية بصورة إلقائية مباشرة وبطريقة النداء والنهي والأمر والشرط المتكرر؛ لأنها تطلب أمراً لا مجال للنقاش حوله، بل هو طلب لا بد من تنفيذه دون تلكؤ أو تباطؤ. إن الحديث عن هذه الطريقة في القرآن الكريم يطول ويطول وما قدمناه يكفي لبيان ما هدفنا إليه [أبو الهيجاء، 2001 : 47] ومن أمثلتها ما روي ابن عباس ﷺ الله عنهما قال: "كنت خلف النبي ﷺ يوماً، فقال يا غلام! إني أعلمك كلمات احفظ الله يحفظك. احفظ الله تجده تجاهك. إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك بشيء إلا قد كتبه الله لك، ولو اجتمعت على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك. رفعت الأقلام وجفت الصحف" رواه الترمذي والحديث يوجه شباب عبد الله بن عباس

إلى أن يكون لله وفي الله كما يوجه عقله وقلبه إلى حسن الإخلاص له والاعتماد عليه [الحمادي، 153:1987].

وطريقة المحاضرة تصلح في بعض الموضوعات الدراسية أكثر من غيرها فهي تصلح لتدريس مادة التاريخ أو القصص التاريخية، وتاريخ الأدب وسيرة الرسول ﷺ وصحابته، وسيرة القادة العسكريين وغيرهم ولكنها لا تصلح لتدريس بعض المواد مثل العلوم والرياضيات اللهم إلا إذا كانت في موضوعات معينة مثل قصة اكتشاف بعض الأمراض ودور العلماء العرب والمسلمين في تطور العلوم والرياضيات [نشوان، 1992 :157].

ومن أهم مزايا هذه الطريقة:

- تضمن للطالب قدراً معيناً من المعارف تمكنه من النجاح.
- تنقل المعرفة إلى عدد كبير من المتعلمين.
- توفر الوقت للمتعلم؛ فليس من السهل أن يصل كل متعلم إلى المصادر التي يستعين بها المحاضر الذي لديه خبرة واسعة في مجال تخصصه.

ولكن طريقة المحاضرة قد تفقد بعض مزاياها نتيجة لبعض الممارسات غير الملائمة ومن هذه الممارسات:

- عدم وجود مقدمة ملائمة.
- فقدان الاتصال مع المتعلمين.
- تركيز المحاضر على ملاحظاته المدونة.
- الاستمرار في المحاضرة على وتيرة واحدة.
- الإكثار من الاقتباسات الطويلة.
- إثارة الجدل حول قضايا ثانوية أو غامضة.
- استخدام عبارات غامضة.
- إظهار الحيرة والتردد [عبد الله، 28:1997].

إن طريقة المحاضرة من الممكن للمدرس تحسينها إذا اتبع بعض المقترحات التي يقدمها التربويون.

ومن أهم هذه المقترحات:

- الإلقاء باللغة العربية الفصحى ؛ لمنع سوء الفهم من التلاميذ.
- إعداد خطة تدريسية محكمة للدرس الذي سيقوم المدرس بتدريسه، فيتعرف المدرس النقاط الرئيسية والفرعية، والأحكام والقيم والشخصيات، والمراجع.
- توضيح ما في الكتاب المدرسي وتفسيره وتحليله ونقده، وعدم الاقتصار على ترديد ما في الكتاب.
- ملاءمة الإلقاء لمستوى الأطفال، ألفاظاً، وأسلوباً.
- حسن العرض بتقسيم الموضوع إلى أجزاء، وتدوين العناصر المهمة على السبورة، واستخدام الوسائل التعليمية، وحفز التلاميذ للدراسة والمتابعة ووضوح الصوت والدعابة، والمرح ، والطلاقة، و تنويع نبرات الصوت وتمثيل المعنى ،وصحة اللغة ، وحيوية الحديث، وجمال التعبير وحسن الوقف.
- تقصير وقت الإلقاء، واستخدامه عند الضرورة في الحصة.
- تجنب الاستطراد والتطويل والإسهاب في نقاط فرعية.
- مزجه بالمناقشة، والحوار وتنويع أساليبه حتى يراعي الفروق الفردية.
- الاستعانة بالتلاميذ في تقديم بعض العناصر، تجنباً للإرهاق، وإشراكاً للتلاميذ في التعليم والتعلم.
- مراقبة ردود أفعال الطلبة وتقبل إرشاداتهم[موسي،191:2002].

ثالثاً : طريقة القصص:

تعد القصة من أهم وسائل التعليم الناجحة، وهي كأسلوب تربوي يحبه الصغار والكبار، ويقبل التلاميذ في كل مرحلة من مراحل العلم على نوع معين من القصص يفضلونه ويرغبون في قراءته (أحمد، 1980 :60)

والقصة في اللغة : إتباع الخبر بعضه بعضاً أي بمعنى المتابعة. وتعني أيضاً حكاية نثرية تستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معاً ، وتبنى على قواعد معينة من الفن الكتابي.

والقصة في الاصطلاح : حكاية نثرية هادفة مستمدة من الخيال والواقع : الخيال الصادق الذي يخلو من الخرافات والأساطير ذات الآثار السلبية في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والواقع الذي حدث فعلاً ، والقصة أسلوب تربوي فعال ولهذا فإن القصص القرآني يشغل حيزاً كبيراً ومساحة واسعة، فهو يبلغ حوالي ربع الكتاب العزيز ، والسر في هذا يعود إلى تعدد الأهداف التي يسعى القصص القرآني إلى تحقيقها (عبد الله ، 2001: 142)

قد شاعت طريقة القصة في التربية الإسلامية للتأثير على نفس المسلم وتربية خلقه وتهذيبه بما تتضمنه في القرآن الكريم والحديث النبوي من مواعظ وإرشاد وتوجيه ودعوة إلى الدين الحنيف وتثبيت سلوك المسلم المؤمن بالله وكتبه ورسله وملائكته واليوم الآخر والقدر خيره وشره، والقصة في الإسلام طريقة من طرائق التربية، لأنها من القصص التوجيهي العلمي والعملي، شخصياتها واقعية تعطي الموعظة والعبرة بأيسر الطرق للمسلم وهي لا تذكر الحوادث والوقائع بالترتيب. ولا تستقصي الأحداث الجزئية بل تقتصر على ما فيه من العظة والحكمة والتأديب والتنبيه على سنة الله تعالي في المجتمع من تأثير أعمال الخير والشر على الناس وهي تستخدم التكرار مع التقديم والتأخير والإيجاز والإطناب لتمكين عبرها في النفس لأن هذا التكرار من باب التأكيد والتوضيح (شحاتة، 1996: 61)

والتربية بالقصة لون آخر من التربية يستخدم الحادث، ولكن حادث خارجي، يقع لأشخاص غير قارئ القصة أو مستمعها ، ومع ذلك فهو مؤثر في النفس كما لو كان للقارئ أو المستمع ذاته ، وهذا التأثير للقصة يقع عن طريقين اثنين في وقت واحد، أحدهما هو المشاركة الوجدانية ، فالمستمع أو الشاهد أو القارئ يتابع حركة الأشخاص في القصة ويتفاعل معهم فيفرح لفرحهم ويحزن عليهم ، أو يتشفي فيهم كما لو كانوا أحياء يتحركون أمامه.

أما الطريق الآخر فربما كان يتم على غير وعي كامل من الإنسان . ذلك أن قارئ القصة أو سامعها يضع نفسه مع أشخاص القصة أو يضع نفسه إزاءهم.

ويظل طيلة القصة يعقد مقارنة خفية بينهم وبينه فإن كانوا في موقف الرفعة والتميز تمنى لو كان في موقفهم ويصنع مثل صنيعهم البطولي وإن كانوا في موقف يثير الازدراء والكراهية حمد لنفسه إنه ليس كذلك، وبهذا التأثير المزدوج تثير القصة انفعالاتنا وتؤثر فينا تأثيراً توجيهياً يرتفع بقدر ما تكون طريقة الأداء الفنية بليغة مؤثرة وبقدر ما تكون المواقف داخل القصة مواقف "إنسانية" عامة لا مواقف فردية ذاتية(مدكور، 2002 :344)

أهداف القصة في التربية الإسلامية:-

تساعد القصة في التربية الإسلامية على تحقيق الأهداف الآتية:-

1- تنمي القصة خيال الطالب وتهذب وجدانه وترهف حسه وهي كذلك من العوامل المساعدة في تقوية الحافظة عنده وشحن الذاكرة فالطفل يختزن في ذهنه من القصص وأشخاصها وحوادثها أكثر مما يختزن من الأحاديث العادية.

2- تساعد القصة في رفع درجات الانتباه والتركيز في الموقف التعليمي وقوة الانطباع الوجداني نتيجة خبرة مشحونة بالانفعالات وفهم مغزى الخبرة التي تنشأ عن وحدة القصة وتسلسل أفكارها وترابط أجزائها من البداية إلى النهاية فلا يشرد ذهنه ولا يعجزه استيعاب محتواها وفهم معناها.

3- تكسب القصة الطالب كثيراً من الآداب والأخلاق وأساليب التصرف اللائق في المواقف المختلفة وتوحي بالكثير من الصفات الخلقية الطيبة والميول والاتجاهات القويمة التي ينطبع عليها الطفل دون إحراج أو إعنات لأنه يفهم المغزى بطريق الإيحاء والتأثير الذاتي، لا بطريق النصح أو الإرشاد المباشر أو غير ذلك مما تأباه نفس الطفل (الشمري، 2003 :293).

والقصة في القرآن الكريم تهدف إلى إبراز الحقيقة الكبرى ، وهي وحدة الرسالات ، فالرسل عليهم السلام كانوا يدعون إلى عبادة إله واحد والقصص القرآني يصور الصراع بين الحق والباطل ، ويظهر أن الباطل إلى زوال لا

محالة. والقصص القرآني يهدف إلى تثبيت الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه الكرام ، وكان التكرار في القصص القرآني يدور حول هذا الهدف. فقصص الأنبياء تكررت بينما لم تتكرر قصص أخرى مثل قصة أهل الكهف ، ولم يشر القرآن عند الحديث عن بني إسرائيل إلى قتل أي نبي منهم بالاسم حتى لا يحدث هذا أثراً نفسياً سلبياً مع العلم أن اليهود قتلوا أكثر من ثلاثة وأربعين نبياً. ولا شك فإن مقتل الأنبياء من الأحداث العظيمة في الأرض والسماء ولكن القرآن لم يورد قصة واحدة في مقتل نبي من الأنبياء عليهم السلام حتى لا يتسرب الخوف والوهن إلى حماة الدعوة الإسلامية وهم يمرون بفترات عصيبة.

والقصص القرآني يهدف كذلك إلى بث العقيدة في النفوس عقيدة التوحيد ، أي الإيمان بالله سبحانه وتعالي والإيمان بالرسل عليهم السلام والإيمان باليوم الآخر ، ثم إن القصة تمكن الإنسان من السمو بذاته فيمتاز عن الحيوان الذي يشترك معه في بعض الصفات والسمو الذي يمتاز به الإنسان سمو روحي وسمو اجتماعي وسمو عقلي.

الكشف عن السنة الاجتماعية التي تحكم وجود المجتمعات البشرية هدف آخر من أهداف القصة ومن السنة التي يظهرها القصص القرآني بوضوح أن الطغيان والإرهاب تؤدي إلى زوال الأمة (عبد الله ، 2001 :143)

المميزات التربوية للقصص القرآني:

أ- تشد القارئ وتوقظ انتباهه دون توان أو تراخٍ ، فتجعله دائم التأمل في معانيها والتتبع لمواقفها والتأثر بشخصياتها وموضوعاتها حتى آخر كلمة فيها. ذلك أن القصة تبدأ غالبا في شكلها الأكمل بالتنويه بمطلب أو وعد أو الإنذار بخطر، أو نحو ذلك مما يسمي عقدة القصة وقد تتراكم قبل الوصول إلى حل هذه العقدة مطالب أو مصاعب أخرى ، تزيد القصة حبكاً، كما تزيد القارئ أو السامع شوقاً وانتباهاً وتلهفاً على الحل أو النتيجة. ففي مطلع قصة يوسف مثلاً تعرض على القارئ (رؤيا يوسف

عليه السلام يصحبها وعد من الله على لسان أبيه بمستقبل زاهر، نعم من الله يسبغها على هذه الأسرة الفقيرة المتعثرة الداعية إلى الله) .

وتتتابع المصائب والمشكلات على بطل القصة (يوسف عليه السلام) ويتابع القارئ اهتمامه ينتظر تحقيق وعد الله ، ويترقب انتهاء هذه المصائب والمشكلات بتلهف.

ب- تتعامل القصة القرآنية والنبوية مع النفس البشرية في دافعيتها الكاملة متمثلة في أهم النماذج التي يريد القرآن إبرازها للكائن البشري ويوجه الاهتمام إلى كل نموذج حسب أهمية... ففي قصة يوسف يعرض نموذج الإنسان الصابر على المصائب في سبيل الدعوة إلى الله (في شخص يوسف) ونموذج المرأة المترفة تعرض لها حبائل الهوى فيملأ قلبها الحب والشهوة، ويدفعها إلى محاولة ارتكاب الجريمة، ثم إلى سجن إنسان برئ مخلص لا ذنب له إلا الترفع عن الدنايا والإخلاص لسيده، ومراعاة أوامر ربه.

ونموذج إخوة يوسف : تدفعهم هواتف الغيرة والحسد والحقد والمؤامرة والمناورة ومواجهة آثار الجريمة والضعف والحيرة أمام هذه المواجهة.

ونموذج يعقوب: الوالد المحب الملهوف والنبي المطمئن الموصول.

يعرض القرآن كل هذه النماذج عرضاً واقعياً نظيفاً من غير إفحاش ولا إغراء بفاحشة أو جريمة كما يفعل مؤلفو القصص التي يسمونها واقعية أو طبيعية.

ج- تربي القصة القرآنية العواطف الربانية وذلك:

- عن طريق إثارة الانفعالات كالخوف والترقب، وكالرضا والارتياح والحب وكالتقزز والكره ، ... ففي قصة يوسف مثلاً تربي الصبر والثقة بالله والأمل في نصره، بعد إثارة انفعال الخوف على يوسف، ثم الارتياح إلى استلامه منصب الوزارة.

- وعن طريق توجيه جميع هذه الانفعالات حتى تلتقي عند نتيجة واحدة هي النتيجة التي تنتهي إليها القصة فتوجه مثلاً حماسة قارئ القصة نحو يوسف وأبيه حتى يلتقيا في شكر الله في آخر القصة، ويوجه بعض الشر الذي صدر عن إخوة يوسف حتى يعترفوا بخطئهم ويستغفر لهم أبوهم في آخر القصة ، وهكذا.
- وعن طريقة المشاركة الوجدانية حيث يندمج القارئ مع جو القصة العاطفي حتى يعيش بانفعالاته مع شخصياتها ففي قصة يوسف يعتري القارئ خوف أو قلق عندما يراد قتل يوسف وإلقاؤه في الجب ثم تنشرح العواطف قليلاً مع امتزاج الكربة عنه ثم يعود القارئ إلى الترقب عندما يدخل دار (العزيز) وهكذا يعيش القارئ مع يوسف في سجنه وهو يدعو إلى الله ، حتى يفرح بإنقاذه...

د- تمتاز القصة القرآنية بالإقناع الفكري بموضوع القصة:-

-عن طريق الإيماء والاستعداد والتقصي ، فلولا صدق إيمان يوسف لما صبر في الجب على الوحشة ، ولما ثبت في دار امرأة العزيز على محاربة الفاحشة والبعد عن الزلل...

-عن طريق التفكير والتأمل:- فالقصص القرآني لا يخلو من محاورات فكرية ينتصر فيه الحق ويصبح مرموقاً محفوفاً بالحوادث والنتائج التي تثبت صحته وعظمته في النفس وأثره في المجتمع، وتأييد الله له ، ففي قصة يوسف حوار يدور بينه وبين فتية عاشا معه في السجن فدعاهما إلى توحيد الله...

وبهذا تحيط نفس الناشئ بالتربية الربانية من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والسلوكية (النحلاوي، 1891 :991)

"والقرآن يستخدم القصة لتربية جميع جوانب الشخصية الإنسانية لتربية الوجدان وتربية العقل وتربية الجسم ويستخدمها في التوقيع على الخطوط المتقابلة في النفس ... والقصة في القرآن على قلة الألفاظ المستخدمة فيها حافلة بكل ألوان

التعبير الفني من حوار إلى سرد إلى تنظيم موسيقي، إلى دقة في رسم ملامح الشخصيات وإلى اختيار دقيق للخطة الحاسمة في القصة لتوجيه القلب للعبرة، والتوقيع عليها بالنغم المطلوب.

لكن الإسلام وهو يستخدم القصة في منهجه للتربية يشترط أن تكون نظيفة ، وليس المقصود بالنظافة هو أن تعرض النفس البشرية بيضاء من غير سوء، فالقرآن يعرض النفس البشرية في القصة كاملة، بكل ما فيها وما يعتريها من لحظات "ضعف بشري" كل ما هنالك أن لا يصنع كما يصنع بعض القصاصين المحدثين المتأثرين (بالواقعية) الحديثة، المتأثرة بدورها بالتغير الحيواني للإنسان. فالقرآن لا يجعل من لحظة الضعف الإنساني بطولة تستحق الإعجاب والتصفيق والتهليل إنه يعرضها عرضاً " واقعياً" خالصاً ولكنه لا يقف عندها طويلاً، والتي يسرع ليسلط الأنوار على لحظة الإفاقة والإنابة إلى الله.

فالقرآن يعرض إذن في القصص القرآني لحظات الضعف كما هي بلا "رتوش" ، على أنها ضعف وخضوع لدافع من "دوافع" النفس البشرية الفطرية. لكنها -على واقعيتها- لا تستحق الاحتفال إلا من جانب واحد فقط- هو أن الإنسان يفيء منها إلى نفسه ويعرف أنها كانت لحظة ضعف . فيرتفع عنها وينيب إلى الله. (مدكور، 1999 :347)

يقول الشيخ محمد عبده في القصص القرآني : "إن قصص الأنبياء والأمم الواردة في القرآن الكريم لم يقصد بها سرد الوقائع مرتبة حسب أزمنتها، إن المراد بها الاعتبار والعظة ببيان النعم متصلة بأسبابها لتطلب بها، وبيان النقم بعللها لنتقي من وجهتها ، ومتى كان هذا هو الغرض من السياق، فالواجب أن يكون ترتيب الوقائع في الذكر على الوجه الذي يكون أبلغ في التربية وأدنى إلى التأثير".

وتهتم القصة القرآنية بإعداد الفرد والجماعة إعداداً صالحاً عن طريق المناداة بالفضائل النيرة والدعوة إلى القيم النبيلة السامية.

ويعد اهتمام القصة بهذا الجانب تأصيلاً إسلامياً للتربية في العصر الحديث.

إن التربية تدعو إلى الاهتمام بالقيم والمثل والفضائل الأخلاقية التي تبصر الإنسان بطريقه وتقوده إلى الخير والسعادة يقول روس : " إن التربية الحقة لا تستمد أغراضها وحركاتها من الدافعة من المذهب الطبيعي أو العلمي ، ولكن تستمدها من فلسفة مثالية للقيم والأخلاق.

ولقد جاء اهتمام القصة شاملاً للقيم الإسلامية، بمختلف صورها وجوانبها، فأركان العقيدة هي أسس قيم الإسلام، ولذلك كثر تركيز القصة القرآنية عليها ومكارم الأخلاق صور لصيقة بالمؤمن ، ولذا كانت الدعوة إليها، فالقصص القرآني يمد الإنسان بسائر القيم ، فهو في جميع القصص يدعو إلى التوحيد المطلق لله تعالي، وفي قصة ولديّ آدم ، يدعو إلى التزام طريق الله وكراهية إبليس والحذر من إغوائه ، وفي قصة نوح ينفر من الجدل والمراء والغرور ، وينادي بالطاعة والهدي وفي قصة يوسف ولوط يأمر بالعظة والطهر وفي قصة فرعون يبغض الظلم والجبروت والعدوان ومطلوب من معلم التربية الدينية أن يقدم إلى تلاميذه هذه القصص القرآنية، فقصص القرآن قصص مكتمل الفن والنهد وله وسائله في التأثير والإقناع (أحمد،1980 :92)

وأسلوب القصة من أساليب التربية العصرية، ومما يصلح له المواقف التي تتطلب الإثارة من ناحية ويكون الهدف منها التوجيه غير المباشر من ناحية أخرى،وفيها يتفاعل المتعلم مع الحكاية والأحداث والشخصيات والعرض تفاعلاً ينقله ليعيش في القصة، أو ينقلها لتعيش في عقله وقلبه وخياله، والخطوات فيها :-

- أن يثير المعلم شوق تلاميذه إليها.
- أن يلقيها إلقاء يتوافر فيه: وضوح الفكرة وسلامة الأداء وتمثيل المعنى والوقوف في المواطن المثيرة.
- أن يتأنى، حتى يتمكن السامع من متابعتها وترسخ أحداثها في النفس.
- أن يقوم مدى تأثيرها في التعلم . (الحمادي، 1987: 131)

وإذا ما انتقلت إلى الحديث الشريف وجدنا أن الرسول عليه الصلاة والسلام استخدم هذا الأسلوب في مواقف عديدة، ومن الأمثلة على القصة في الحديث القصة التالية:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:"كانت امرأتان معهما ابناهما جاء الذئب فذهب بابن أحداهما فقالت لصاحبتها إنما ذهب بابنك وقالت الأخرى إنه ذهب بابنك ، فتحاكمتا إلى داود عليه السلام فقضى به للكبرى فخرجتا على سليمان بن داود عليهما السلام فأخبرتاه فقال: ائتوني بالسكين أشقه بينهما، فقالت: الصغرى لا تفعل يرحمك الله هو ابنها فقضى به للصغرى" .

فهذا الحديث الصحيح يتضمن قصة فيها مفاجآت وهي تبين ذكاء القاضي الذي تمكن من معرفة صاحب الحق بطريقة ذكية.(عبد الله ، 2001: 144) .

والقصص النبوي لا يختلف من حيث أهميته وميزاته التربوية عن القصص القرآني ، ولكن قد نجد فيها تفصيلاً وتخصيصاً من حيث الأهداف ، فللقصص النبوي أهداف فرعية وأخلاقية منها :

بيان أهمية إخلاص العمل الصالح لله، والتوسل به إلى الله لتفريج الأزمات وهنا يمتاز القصص النبوي ببساطة الأسلوب بتفصيله ووضوحه، فهو سهل الفهم قريب المنال مبسط، وفيه تتكرر الألفاظ والعبارات للإلحاح على الغرض من الحديث، وفيه تكون طرافة الموضوع وجاذبيته للنفوس.

أما الهدف الثاني من القصص النبوي فيتمثل في الحث على الصدقة والشكر لنعمة الله.لقد جاء عن الرسول صلي الله عليه وسلم ثلاثة أشكال للقصص التي تدور في الفلك التاريخي جاء بعضها تكميلاً وتوضيحاً وتوسيعاً لما ورد في القرآن من إشارات إلى قصص مختصرة كقصة إسماعيل وإبراهيم عليهما السلام، فقد ورد عن الرسولﷺ أن تكلم عن هذه القصة بما يقارب ثلاث صفحات كما ورد في صحيح البخاري.(الديلمي، 2003: 60) .

هذا وللقصة تأثير على النفوس في المجالات التربوية والاجتماعية ، وسبب هذا التأثير يعود لعدة أسباب منها :

1- المصدر النفسي: ينسجم المرء مع القصة لأنه قد يجد فيها تعبيراً عما يؤمن به فهو يتألم إذا تألمت شخصية معينة يشاطرها العقيدة والمشاعر والانفعالات وخاصة عند الطلاب الصغار وأكثر ما نلاحظ هذا عند عرض مسلسلات الأطفال وأفلام الكرتون على شاشة التلفاز...

2- المصدر الخيالي: من خصائص القصة أنها تحرر المرء من عالمه المحيط به وتجعل المرء يطير ويعيش في زمن القصة وأحداثها ويقول: د.عبد الحميد الهاشمي:"حين يعيش السامع أو القارئ مع القصص النبوي أو القصص القرآني فإنه يعيش مجال النبوة ويعيش أحداثها..."

3- المصدر الحسيّ الإدراكي: من أهم خصائص القصة أنها تقدم وقائع محسوسة للمعاني المجردة: فقصة الصحابي الجليل الذي ألقى بالتمرات كي يسارع إلى دخول الجنة تعطي معنى راسخاً للتضحية... واستخدام المربي للقصة بطريقة ذكية تمكنه من إبراز الحقائق في قالب محسوس يتناسب مع المستوي العقلي للمتعلمين:

لذلك فإننا ننصح المعلم باستخدام القصة كأسلوب من أساليب التعليم بشكل عام وفي مجال التربية الإسلامية بشكل خاص لما لهذا الأسلوب من أثر كبير في توجيه أبنائنا نحو الإيمان بالله عز وجل وحب الخير والتحلّي بالفضيلة والأخلاق الكريمة (عبد الله 2001 : 145) .

واستخدام القرآن للقصة في التربية يقرر كمبدأ من مبادئ منهج التربية الإسلامية فعلينا أن نستغلها ونستغل قوة تأثيرها في الصغار والكبار على السواء ، بشرط أن تكون مشوقة ومناسبة لكل عمر . وأن تكون مصاغة في القالب الذي ينفذ إلى وجدانهم وأن تكون مواقفها دافعة إلى الخير، ونفوره من الشر والرذيلة ، فلا ترسم المواقف الهابطة في صور جميلة، والمواقف المترفعة في صور تثير السخرية والنفور.

ويجب أن نبسط للأطفال القصص القرآني بلغة سهلة مشوقة ، يستطيعون استيعابها استماعاً أو قراءة كما نستطيع أن نؤلف لهم القصص التي تحبب إليهم

الفضيلة والمشاعر النظيفة ، وتنفرهم من الرذائل والمشاعر الهابطة : فما أحوجنا إلى الكثير من الجهود في هذا المجال. (مدكور، 2002: 349)

رابعاً : طريقة التربية بالقدوة :

- القدوة هي أفضل وسائل التربية على الإطلاق وأقربها إلى النجاح فمن السهل تخيل منهج أو تأليف كتاب في التربية . ولكن هذا المنهج يظل حبراً على ورق ما لم يتحول إلى حقيقة تتحرك في واقع الأرض ، وإلى بشر يترجم بسلوكه وتصرفاته ومشاعره وأفكاره مبادئ هذا المنهج ومعانيه . ولذلك فعندما أراد الله لمنهجه أن يسود الأرض ملأ به قلب إنسان وعقله كي يحوله إلى حقيقة في واقع الأرض فكان أن بعث الله محمد ﷺ ليكون قدوة للناس في تطبيق هذا المنهج : ﴿ **لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ** ﴾ (سورة الأحزاب :21) .

﴿ **يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً * وَدَاعِياً إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجاً مُنِيراً** ﴾ (سورة الأحزاب:45-46).

وهكذا أرسل الله محمداً صلى الله عليه وسلم ليكون للناس قدوة في تطبيق منهج الله في واقع الأرض فكان عليه الصلاة والسلام هاديا مربيا بسلوكه الشخصي وليس فقط بالكلام الذي ينطق قرآنا وحديثا . وعن طريق القدوة بالإضافة إلى القرآن والسنة ، أنشأ محمد صلى الله عليه وسلم الأمة التي قال الله فيها ﴿ **كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ** ﴾ (سورة آل عمران : 110) (مدكور، 2002: 332)

- إن التعليم والتربية على أساس القدوة يقوم في الواقع على مسلمة مفادها أن المعرفة وحدها لا تكفي لا كتساب السلوك الحسن ، من هنا كانت أهمية القدوة ، شيوعها في المجتمعات الإسلامية والحقيقة أن القدوة لا تقتصر على معلم التربية الإسلامية ، فكل معلم مطالب بأن يكون قدوة لطلابه ، والإنسان المسلم يقتدي بالرسول عليه الصلاة والسلام وسائر الأنبياء ... ففي شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم الله عليه وسلم تتمثل كل مبادئ الإسلام وقيمه وتعاليمه ، وفي حياته الصورة الكاملة للمنهج الإسلامي ، وهي صورة حيه خالدة على مدار التاريخ ،

فقد روي عن عمر بن الخطـــاب (رضي الله عنه) عندما قبل الحجر الأســـود قوله : والله إني لأقبلك وإني أعلم أنك حجر لا تضر ولا تنفع ولولا أني رأيـــت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقبلك ما قبلتك (الديلمي : 2003 : 63).

والقدوة أكثر تأثيراً من الوعظ والإرشاد والخطابـــة والـــدرس ، ذلـــك أن الطفل الصغير يقتدي بوالديه ، الولد بأبيه ، والبنت بأمها والتلميذ بمعلمه وبالعلماء والقادة والرؤساء والصديق بصديقه ، لأن الصديق قدوة لصديقة ،فـــالمرء علـــى دين خليله ، وانتقاء الأصدقاء أمر لازم على كل مسلم ، حتى يتحقق النجاح فـــي الدنيا والفلاح في الآخرة (شحاتة،1996: 59).

- يرى التلميذ في أستاذه المثل الأعلى ويتمنى أن يكون نسخة منـــه ، ويحتـــذي خطواته في خلقه وعلمه ونبله وفضله وفي جميع حركاته وسكناته وإذا كانت هذه نظرة التلاميذ إلى أساتذتهم فإنه لزاما على هؤلاء أن يكونوا قدوة صالحة لأبنائهم التلاميذ ، ونماذج رفيعة لما يقررون من مبادئ وما يشرحون مـــن قـــيم ، ومـــا يصورون من فضائل ، وما يرسمون من مثاليات نابعة من مكارم الأخلاق ، وأن يكونوا صورة حية تعكس حقيقة السلوك الأمثل الذي ينادون به ويهيبون بالتلاميذ على ضرورة التزامه كخط سير في الحياة ، وشعار يرفعونه في سرهم وعلانيتهم وذلك لكي لا يقع التلاميذ في تناقضات خطيرة ، ويختلط لـــديهم الحـــال بالنابـــل بحدوث زلزال يؤدي إلى تخلخل في عقائدهم ويعصف بـــالقيم والمبـــادئ التـــي اعتنقوها وآمنوا بها إيماناً رسخت جذوره في أعماقهم. (أحمد ،1980 : 54)

إن حاجة الناس إلى القدوة نابعة في الواقع من غريزة تكمن في نفـــوس البشر تلك هي التقليد ، وهي رغبة ملحة تدفع الطفل والضعيف والمرؤوس إلـــى محاكاة سلوك الرجل القوي والرئيس ، ولكن التقليد يبلغ ذروتـــه فـــي التربيـــة الإسلامية فيكون تقليدا واعيا وساميا والواقع أن التقليد يرتكز على ثلاثة عناصر أولها الرغبة في المحاكاة والاقتداء ، وثانيها الاستعداد للتقليد إذ أن لكل مرحلـــة من العمر استعدادات وطاقات محدودة ، فلم يأمر الإسلام مثلا الأطفال بالـــصلاة قبل سبع سنين وثالثها هو الهدف، إذ إن لكل تقليد هدفاً قد يكون معروفـــاً لـــدى

المقلد وقد لا يكون . ولكن إذا ارتقى الوعي عند المقلد فإنه يدرك الهدف من التقليد ، وعندها يصبح التقليد عملية فكرية يمتزج فيها الوعي والانتماء والمحاكة والاعتزاز... وهكذا ترى التربية الإسلامية أن القدوة أعظم وسائلها وأكثرها فعالية، والتربية في الإسلام تعطي قيمة لأسلوب التربية بالمواقف والأفعال ، وتعد ذلك أقوى تأثيرا من التوجيه بالوعظ والقول ، فلا فائدة ترجى من قول لا يترجم إلى عمل ، قال الرسول صلى الله عليه وسلم : (لا يؤمن عبد حتى يكون لسانه وقلبه سواء ولا يخالف قوله فعله). (الديلمي، 2003: 63)

ولقد تحدث عن هذا الأسلوب الدكتور زين محمد شحاته وزميله فقالا: وفيه يقوم المعلم بأداء العمل أداء نموذجاً في أناة حتى يتسنى للمتعلم أن يتتبع ما يجري ويسأل عما غمض عنه ثم يمارس المتعلم هذا العمل مع إشراف المعلم حتى يتم التطبيق الصحيح بدون أخطاء وإن بدت أخطاء فإن المعلم يقوم بتصحيحها حتى لا يتكرر في الأداء الممارس .

وقد سجلا عدة أمثلة من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم تثبت هذه الطريقة ومن ذلك ما رواه أن النبي صلى الله عليه وسلم صلى مرة من المنبر ولما انتهى من صلاته أقبل على الناس فقال : " يا أيها الناس إني إنما صنعت هذا لتأتموا به بي ولتعلموا صلاتي" .

وكذلك ما رواه المسور بن مخرمة قال : فلما فرغ من قضية الكتاب قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأصحابه: "قوموا فانحروا ثم احلقوا : فوالله ما قام منهم رجل حتى قال ذلك ثلاث مرات ، فلما لم يقم منهم أحد ، دخل على أم سلمة رضي الله عنها، فذكر لها ما لقي من الناس فقالت أم سلمه: يا نبي الله أتحب ذلك ؟

أخرج ثم لا تكلم أحدا منهم كلمة حتى تنحر بدنك، وتدعو حالقك فيحلقك، فخرج فلم يكلم أحدا منهم، حتى فعل ذلك نحر بدنه ودعا حالقه فحلق ، فلما رأوا ذلك قاموا فنحروا ، وجعل بعضهم يحلق بعضا ...) .

(أبو الهيجاء ،2001: 59)

- وهذه هي الطريقة التي ربى بها الرسول صلى الله عليه وسلم أمة الإسلام الأولى ومن سار على نهجها من التابعين وقد يكون من المناسب في هذا الصدد أن تذكر ما كتبه عمرو بن عتبه ابن أبي سفيان إلى مؤدب ولده ،

يقول له: " ليكن أول ما تبدأ به من صلاح بنيّ إصلاح نفسك . فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبح عندهم ما استقبحت. علمهم كتاب الله ولا تكرههم عليه فيملوه، ولا تتركهم منه فيهجروه. ثم روهم من الشعر أعفه ، ومن الحديث أشرفه ولا تزجهم من علم إلى علم حتى يكملوه ، فإن ازدحام الكلام في السمع مضلة للفهم. وروهم سير وأخلاق الأدباء وجنبهم محادثة النساء . وتهددهم بي و أدبهم دوني وكن لهم كالطبيب الذي لا يعجل الدواء حتى يعرف الداء وإياك أن تتكل على عذر منى لك ، فقد اتكلت على كفاية منك " (مدكور ،2002 : 334) .

والأمل معقود على معلم التربية الإسلامية أن يكون قدوة لطلابه في كل شيء ليكون الجيل المسلم الناشئ على الطريق السوي ، يقول الصدق، ويفعل الحق، بما يرضي الله سبحانه وتعالى.

ولكي يتحقق الوصول إلى المعلم القدوة ينبغي أن يتم اختيار معلمي التربية الدينية من بين العناصر المتسمة بطابع الاستقامة الخلقية المتفهمة لروح الدين الصحيح ، بالإضافة إلى قدرتها على التجاوب مع مقتضيات العصر ومسايرتها لنواميس التطور البشري، ليكون هؤلاء المدرسون بالنسبة لتلاميذهم نافذة للانفتاح على آفاق العالم الخارجي لما يزخر به من روائع ومبتكرات وإبداعات فضلا عن كونهم صورا مشرقة للفضائل والقيم والمبادئ والأخلاق العالية وألسنة صدق تترجم للتلاميذ بالقول والفعل عما في هذا الإسلام من قيم تهدي وتنير ، وعوامل إصلاح وتطوير ، وطاقات تساعد قافلة الإنسانية على المسير نحو عالم الكمال والسمو في الخير .

خامساً : التربية بالعبرة والموعظة :-

إن الوعظ طريقة تربوية لها أصولها في الكتاب والسنة فهي تهتم بالعبرة والموعظة ، وبالعبرة نربي عند الناشئ الأخلاق الإسلامية والعواطف الربانية ، وعلى المربي أن يوقظ في نفوس طلابه التأمل ، وأن يعودهم التفكير السليم ، فيطرح مثلا عددا من الأسئلة التمهيدية التي تثير فيهم العواطف الربانية ، ثم يطرح أسئلة تطبيقية يقارن بها بين مواقف من القصة ومواقف من حياة الطلاب والمجتمع والتربية بالعبرة والموعظة أيضا تأتي من دور المربي في تمرين عقول الطلاب على تأمل عجائب الله وبخاصة ما يحيط به ويراه كل يوم ، وهي من دلائل حكمة الله ودقة صنعه .

إن التربية بالعبرة يجب أن تشمل جميع مواقف الحياة وحوادث الكون ومظاهر القدرة والعناية الإلهية ، وتشمل أيضا معظم الدروس والمواد الدراسية سواء أكانت تلك الدروس دينية أو غير دينية .

ومن التعليم بالعبرة أيضا الاعتبار بالحوادث التاريخية، فقد أشار القرآن إلى حوادث تاريخية بارزة كغزوة بدر وغزوة الأحزاب ، وأشار القرآن أيضا إلى العبرة من غزوة بنى النظير ، فقد قال تعالى : ﴿ **هُوَ الَّذِي أَخْرَجَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِنْ دِيَارِهِمْ لِأَوَّلِ الْحَشْرِ مَا ظَنَنْتُمْ أَنْ يَخْرُجُوا وَظَنُّوا أَنَّهُمْ مَانِعَتُهُمْ حُصُونُهُمْ مِنَ اللَّهِ فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ** ﴾ (الحشر:2) .

إن الهدف من ذكر الحوادث التاريخية لا يعنى التعصب لقوم أو قبيلة معينة ، ولا مجرد التباهي والتفاخر بالآباء والأجداد وإنما المغزى من ذلك معرفة سنة الله في الكون ، وسنته في نصر عباده المؤمنين ، وسنته في إهلاك المنافقين (الديلمي، 2003: 66)

أنواع العبر في القرآن والسنة :

اختلفت أساليب الاعتبار في القرآن الكريم والسنة المطهرة باختلاف موضوع العبرة ، ومن أهم الموضوعات الباعثة على التأمل والاعتبار : الاعتبار بالقصص ... وتهتم التربية الإسلامية بالعبرة من القصة وبهذه العبرة تربي عند إنشاء الأخلاق الإسلامية والعواطف الربانية ، ولما كانت العبرة إنما تواتى أصحاب العقول الراجحة كان على المربي أن يوقظ في نفوس الطلاب التأمل ويعودهم التفكير السليم من خلال :

1. فيطرح عليهم عددا من الأسئلة المرئية لهذه الغاية لتتوصل عقولهم الفطنة إلى العبرة ، من كل قصة قرآنية ، بعد أن يكون هو قد استوعبها أو درسها في كتب التفسير.
2. ثم يطرح عليهم أسئلة أخرى يستشف بها انطباعاتهم وعواطفهم نحو القصة أو نحو مواقف معينة من القصة فيربي بذلك عواطفهم الربانية .
3. ثم يطرح عليهم أسئلة تطبيقية يقارن بها بين مواقف من القضية ومواقف من حياة الطلاب أو المجتمع ، ليربي عندهم الإرادة والخيرة والنزوع إلى تحقيق الأخلاق القرآنية في سلوكهم وحياتهم كالصبر على القرآن في سبيل الدعوة إلى الله كما يؤخذ من قصة يوسف وغيره من الرسل ، عليهم السلام والتعفف عن الشهوات المحرمة،ونحو ذلك (النحلاوي،2004 :221).

والقرآن كله موعظة ، والموعظة من حيث هي ، كثيرة في القرآن ، والمواعظ في العظة القرآنية أنها صدرت من كبار حكماء أو والدين أو أنبياء ورسل ، وقد تأتي المواعظ من الأصغر إلى الأكبر ، كما نجد موعظة إبراهيم لأبية كما قد تصدر عن الله إلى العباد ،كما في موعظة الله لنوح ، وفي القرآن ألوان من المواعظ ، وهي تأخذ في الاعتبار النظرة في الإنسان إذ أنه على استعداد أن يصغي ويرغب في سماع النصيحة من محبين وناصحين، فالنصح والوعظ يصبح في هذه الحالة ذا تأثير بليغ في نفس المخاطب .... وفي المواعظ

نلحظ أسلوبا تربويا يبغي كمال خلق الإنسان، فيجب أن يتمثلها المعلم والمتعلم إذ هي صادرة عن حكمة وليس عن هوى، إن في النفس استعداداً للتأثر بما يلقى إليها من الكلام، وهو استعداد مؤقت في الغالب، ولذلك يلزم التكرار. والموعظة المؤثرة تفتح طريقها إلى النفس مباشرة عن طريق الوجدان، وتهزه هزا، وتثير كوامنه، لحظة من الوقت لذلك لا تكفي الموعظة وحدها في التربية إذا لم يكن بجانبها القدوة والوسط الذي يسمح بتقليد القدوة ويشجع على الأسوة بها، فالقدوة المنظورة الملموسة هي التي تعلق المشاعر، ولا تتركها تهبط إلى القاع وتسكن بلا حراك. وحين توجد القدوة الصحيحة، فإن الموعظة تكون ذات تأثير بالغ في النفس وتصبح دافعا من أعظم الدوافع في تربية النفوس. ثم إنها من جانب آخر ضرورة لازمة ، ففي النفس دوافع فطرية في حاجة دائمة للتوجيه والتهذيب، ولا بد في هذا من الموعظة ، فقد لا يتلفظ الإنسان القدوة الصالحة أو قد لا تكفيه بمفردها . (شحاته ،1996: 72)

إرشادات عامة في الوعظ:

فيما يلي مجموعة من الإرشادات ينبغي مراعاتها عند استخدام طريقة الوعظ كأسلوب تربوي:

1- وضوح الصوت: المعلم الذي يعظ مجموعة معينة مطالب بالتأكد من أن الجميع يسمع صوته.
2- التوقف في المواقف المناسبة ، إذ من غير الحكمة أن يتوقف المعلم قبل انتهاء المعنى إلا إذا اضطر لذلك.
3- عدم الإسراع في الحديث وبخاصة إذا كان الطلبة يدونون المعلومات.
4- تجنب الرتابة في الصوت، فالذي يخاطب الطلبة بصوت رتيب يولد في نفوسهم الملل والضجر.
5- التفاعل مع الموقف، كان الرسول ﷺ تحمر عيناه ويشتد غضبه ويعلو صوته عندما يتحدث في أمر تمس فيه المحارم.

6- يجب مراعاة أحوال الطلاب بحيث يتوقف عندما يشعر أنه قد أصابهم الملل.

7- عندما يتعلق الوعظ بمجموعة كبيرة فإنه قد لا تراعى الفروق الفردية... ينصح المعلم بالتنويع في الأمثلة كي يواجه الفروق الفردية.

8- الإعداد المسبق: فالذي يتحدث في موضوع معين مطالب بأن يعد مسبقاً الأمور التي يتحدث فيها ويأتي بالأدلة المقنعة، وعلى المعلم أن يؤكد على النقاط الجوهرية في الموضوع وأن يشير إلى مواطن الربط التي تنظم المعلومات. [عبد الله، 162:2002]

سادساً : التربية بضرب الأمثال القرآنية والنبوية :

الأمثال جمع مثل . يقول الزمخشري أن معنى المثل النظير . ويقال مَثُلَ الرجل بين يدي فلان أي قام بين يديه منتصباً . ومثل فلان صار مثله يسد مسدّه والمثل عبارة عن قول في شيء ويشبه قولا في شيء آخر بينهما مشابهة . والتمثيل تقديم الأفكار أو المعاني بصورة مثل يضرب لتجسيد تلك الأفكار ، فهو وسيلة تربوية تعليمية لتقريب ما كان بعيداً وإيضاح ما كان غامضاً (عبد الله ، 2002: 146) .

إن الأمثال مثلما وردت في القرآن واللغة لها معان كثيرة أهمها : أنها تشبيه شيء يراد بيان حسنه وقيمته بشيء مألوف ، كتشبيه اتخاذ المشركين أولياء من دون الله ، كالعنكبوت يصنع بيتا وأنها ذكر حال من الأحوال ومقارنتها بحال أخرى مع وجود جامع فيما بينهما لبيان الفارق .وأنها بيان استحالة التماثل بين شيئين بزعم المشركين أن بينهما جانبا من التماثل فآلهة المشركين لا يعقل بحال أن ترقى إلى المماثلة مع الله فتعبد معه . لذلك ضرب الله مثلاً في قوله : ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ** ﴾ (الحج: 73) .

فيكـف تعبـد هـذه الآلهـة التـي بلغ بها الضعف هذا المبلغ مـع الله خالق كل شيء . (الديلمي ، 2003: 60)

وقد كثر استخدام الأمثلة للتوضيح وتقريب المعاني المجردة إلـى عقـل المسلم في القرآن الكريم والحديث النبوي . ويطلق على الحال والقصة العجيبـة وفيه تمثيل للأشياء المجردة وغير المنظورة وتشبيه لها لما يقربها إلى المحسوس وهي تؤثر على المشاعر والعواطف ، وتدعو إلى الـسلوك المحبـوب ، لأنهـا أوضح في النفس وأقدر على الإقناع والحجة والتذكرة والعبرة وإثـارة الـسامع والتشويق والتعليم والإرشاد والشرح والتفسير .

وتستخدم هذه الطريقة لتقريب غير المحسوس وتمثيل الأشياء غير المادية وغير المنظورة ، بحيث تصبح في متناول الإنسان ليفهمها ويتدبرها ، وهي تقوم على القياس والتشديد والمماثلة أو المحاكاة ، وهي طريقة تعتمد علـى تقريـب معقول من محسوس ، أو محسوس من أكثر من حساً ووضوحاً، والمثل القرآني هو تشبيه شيء بشيء في حكمه وتقريب المعقـول مـن المحـسوس أو أحـد المحسوسين من الآخر واعتبار أحدهما بالآخر . (شحاته ،1996 : 65) .

استخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم أساليب تربوية في ضرب الأمثال من أهمها : أسلوب الحوار الخطابي التنبيهي وأسلوب اسـتخدام ذوات الأشـياء لتكون من الوسائل الحسية المعينة على الفهم والوضوح فقد روي عنه صـلى الله عليه وسلم أنه قال : " أرأيتم لو أن نهراً في باب أحدكم يغتسل منه كـل يـوم خمس مرات هل يبقى من درنه شيء ؟ قالوا : لا يبقى من درنه ، قال فذلك مثل الصلوات يمحو الله بهن الخطايا "

أما الأمثال القرآنيـة فقـد بلغت ذروة الإعجاز والبلاغـة مـن حيـث استكمال الوضوح ، وأداء المعنى وتقريبه للأفهام كقوله تعالى : ﴿ **أَنـزَلَ مِـنَ السَّمَاء مَاء فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَداً رَّابِياً وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْـهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاء حِلْيَةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِّثْلُهُ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِـلَ فَأَمَّـا**

الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاء وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الأَرْضِ كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ ﴾ (الرعد : 17) (الديلمى 2003: 61) .

وهكذا تتضح فعالية الأمثال كطريقة من طرق التربية الإسلامية ، وعن طريقها يمكن تحقيق أهداف التربية التي تسعى إليها ، وهي تعرض في أسلوب رقيق ، يشد الإنسان ، لما تمتاز به من موسيقى عذبه تؤثر في النفوس ، وتنفذ إلى الأعماق ، وبالتالي تحرك في الإنسان عاطفته وميوله ، واتجاهه نحو الخير والحق ، وهذه كلها مؤشرات إلى طريقة استخدام الأمثال فتحقيق الأهداف التربوية، واستخدام الأمثال ضرورة ، منها التجارب العملية ، وغيرها من الوسائل التي تقرب غير المحسوس إلى خبرة المتعلم ، أو حتى المحسوس من المحسوس لتحقيق أهداف التربية الإسلامية . (شحاته ،1996: 65) ويجب على المربي العمل على تحقيق هذا الجانب من تربية السلوك والإرادة والنزوع إلى الخير ، وذلك باستحضار الأمثال القرآنية في المواقف الحياتية والنشاطية المدرسية المناسبة والتعقيب عليها بذكر نتائجها السلوكية والاجتماعية الطيبة بأسلوب يقوي إرادة الخير عند الطلاب ويحقق عزمهم على توجيه سلوكهم بما تقتضيه أمثال القرآن وتعاليمه .

فالأمثال القرآنية النبوية سلاح (بلاغي ، عاطفي ، عقلي) ماضٍ بليغ الأثر عظيم النتائج جم الفائدة .

وقد وردت في القرآن عشرات الأمثال وكذلك في السنة ، ويكفي الباحث أن يفتح أحد المعاجم المفهرسة لآيات القرآن على مادة (مثل) ليجد منبعاً زاخراً بالأمثال البليغة المؤثرة والتشابيه الطريفة المثيرة للانفعالات والعاطفة والوجدان .

أما الأمثال النبوية فكثيرة مستفيضة ولكنها تحتاج إلى تتبع وصبر وأن يعيش الباحث مع أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم شطرا من عمره ليحصى منها ما يريد.

(النحلاوي،2004: 204) .

سابعاً : التربية بالترغيب والترهيب :

إن مصطلح الترغيب والترهيب يطلق على الوسائل الدافعة لفعل الشيء أو المانعة من فعله وأسلوب الترغيب والترهيب من الأساليب التي لا يستغنى عنها المربي في كل زمان ومكان ، والإنسان يولد وفيه استعداد الخوف متجاورين ، فهو يخاف الظلم والوحدة والسقوط والاصطدام ، وبالمقابل يطلب الأمان والراحة والدفء والاستقرار .

لقد أشار القرآن الكريم كثيرا إلى هذا الأسلوب وإلى الحكمة منه ، وإلى كيفية استخدامه والإنسان يلاحظ فيما يقرأ من الآيات بواعث الأمل والرجاء ، مثلما يلاحظ بواعث الترغيب والترهيب وقد بين القرآن الكريم أن الترغيب الذي يثير الرجاء في نفس الإنسان يؤدي إلى رفع اليأس وتجديد الأمل ، ويثير منه تطلعاً إلى الأفضل مثال ذلك ما جاء عن لسان نوح في القرآن الكريم قوله تعالى ﴿ **فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّاراً يُرْسِلِ السَّمَاء عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَاراً** ﴾ (نوح : 10-12) (الديلمي،66:2003) .

ولعل أساس هذه الطريقة في التربية أن النفس الإنسانية بطبيعتها تخاف وترجو ، وتحب ما ترغب فيه وتكره ما ترهبه ، والخوف والرجاء من أوضح الخطوط المتقابلة في نفس الإنسان ، يحددان أهدافه وأنماط سلوكه وأفكاره ومنهج حياته.

وقد ترتب على طريقة الترغيب والترهيب في تربية المسلم مبدأ الثواب والعقاب : فالصالح يثاب على صلاحه وأعماله الصالحة ، والطالح يعاقب على أعماله السيئة. ومن الناس من يصلح معه الترغيب والبشارة والثواب ومنهم من يصلح معه الترهيب والتخويف والعقاب لتعديل سلوكه وتعليمه ولعل ذلك يتم في شيء من الوضوح من طريق نتائج الأعمال والأقوال .

فالمجتهد يثاب على أعماله بعد تأديتهـــا ، والمهمل لا يثاب، وقد يعاقـــب علـــى إهماله ، مع مراعاة أن الرحمة والرفق والعفو أمور ملازمة للعقاب في الإسلام وسمات غالبة عليه. (شحاته ،1996: 66)

ولقد أدرك المربون أن الطفل إذا استثير شوقه إلى شيء وزاد اهتمامه به وسرعان ما يتحول هذا الشوق إلى نشاط يملأ حياته صحة وعملا وتلقيا ورغبـــة في الحصول عليه والتربية الناجحة هي التي تجيد أسلوب الترغيب والترهيب في توجيه سلوك الأطفال وإكسابهم ما يحتاجونه من خبرات ومهارات .

إن أسلوب الترغيب والترهيب له ميزانه في القـــرآن الكـــريم والحـــديث الشريف، ومن أهمها أنه أسلوب يعتمد على الإقناع والبرهان . فكل آيـــة تتعلـــق بالترغيب أو بالترهيب لها علاقة أو إشارة إلى الإيمان بالله واليوم والآخر أو فيه توجيه خطاب إلى المؤمنين وأن الترغيب والترهيب القرآنـــي والنبـــوي يكـــون مصحوبا بتصور فني رائع لنعيم الجنة أو لعذاب جهنم ، وعلى المربـــي هنـــا أن يستخدم الصور والمعاني القرآنية في عرضه لعقاب الله وثوابه .

وإن الترغيب والترهيب القرآني والنبوي يعتمد على إثـــارة الانفعـــالات وتربية العواطف الربانية من خلال الخوف من الله ، قال تعالى : ﴿ **فَلاَ تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ** ﴾ (آل عمران175).(الديلمي،67:2003).

إن أسلوب الترغيب من الأساليب التي تعتمد على إثارة الانتقادات والإقناع والبرهان المصحوب بتصور فني رائع لنعيم الجنة مما يؤدي إلى تربية العواطف وضبط الانفعالات والموازنة بينها ، وقد استخدم القرآن الكريم هذا الأسلوب أو ما يسمى بالثواب والوعد والبشارة في تربية المسلم وتهذيب نفسه ، ولعل أساس هذا الأسلوب أن النفس الإنسانية ترجو وتحب ما ترغب فيه وهو مبني على ما فطر الله الإنسان عليه من الرغبة واللذة والنعيم .

وعلى المعلم أن يستخدم بقدر المستطاع هذا الأسلوب في ترغيب المتعلمين بالوعد من الله والإغراء بالمصلحة أو المتعة الآجلـــة المؤكـــدة الخالـــصة مـــن الشوائب مقابل القيام بالعمل الصالح والامتناع عن شـــهوات الـــدنيا والأعمـــال

الضارة ... وهذا الأسلوب ينمي الإيمان والعقيدة الصحيحة في نفوس المتعلمين ثم يأتي الترهيب من عذاب الله ليكون ذلك ثمرة عملية سلوكية، ومعلم التربية الإسلامية مطالب باستخدام الصور القرآنية والأحاديث النبوية التي هي عرض عقاب الله وتقريب ذلك إلى نفوس المتعلمين، ويعتمد الترهيب على إثارة الانفعالات وتربية العواطف كعاطفة الخوف من الله والخشوع إليه . وعلى المعلم أن يظهر ذلك في ملامح وجهه و لهجة كلامه والهيئة التي تثير هذه الانفعالات كلما لزم ذلك (حماد، 2004: 512) .

ومع ذلك فإن اختلاف الناس في الامتثال للأصول والقواعد يؤدي إلى عدم التساوي في قيمة الأثر الذي يتركه كل من الترغيب والترهيب فأسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد لأن الأول إيجابي لاستثارته الرغبة الداخلية للإنسان ، في حين يكون الثاني سلبيا لأنه يعتمد على الخوف وقد ضرب الله لنا مثلا ، بأنه وإن كان يحاسب الناس على ذنوبهم يترك الباب مفتوحا للتوبة ، قال تعالى : ﴿ **فَمَنْ تَابَ مِنْ بَعْدِ ظُلْمِهِ وَأَصْلَحَ فَإِنَّ اللَّهَ يَتُوبُ عَلَيْهِ** ﴾ (المائدة : 39) وهذا يعنى أن يعول في التربية الإسلامية على أسلوب الترغيب وانطلاقاً من قوله تعالى : ﴿ **ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ** ﴾ (النحل : 125)، (الديلمي،68:2003).

ثامناً : التربية بالممارسة والعمل :

تشتمل مادة التربية الدينية على بعض الفروع ، وعلى المعلمين في تدريسها أن يلجئوا إلى الأسلوب العملي في تعليمها . ومن هذه الفروع العبادات وخاصة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية لأنها تدور حول الوضوء ، والصلاة والتيمم والمسح على الجبيرة ، فالطريقة الناجحة في تدريسها اصطحاب التلاميذ إلى مصلى المدرسة وتدريبهم على الوضوء والصلاة ويحسن قبل الذهاب إلى المصلى أن يتم شرح الدرس بطريقة نظرية في الفصل ، ثم الانتقال إلى المصلى بعد ذلك، ويبدأ المعلم بالأسلوب التمثيلي، فإذا كان يدربهم على الوضوء ويتوضأ أمامهم وإذا كان يدربهم على الصلاة يصلى أمامهم وهكذا ، ويمثل كل تلميذ من

تلاميذ الصف ، خطوات الوضوء ثم ينتقل إلى الأسلوب العملي فيطبقون وبشكل عملي تلك العبادة وفي أثناء ذلك ينمى المعلم الاتجاهات الإسلامية ذات العلاقة بموضوعات العبادة ويحسن أن يبدأ المعلم بالتلاميذ المجيبين ثم بالتلاميذ المتوسطين، ثم بالتلاميذ الضعاف حتى يتأكد أن كل تلميذ من تلاميذ صفه أتقن الوضوء ولو استغرق منه الوقت أكثر من حصته . (أحمد،1980 : 59)

إن أسلوب التربية بالممارسة العملية أسلوب أساسي في الإسلام ، فالعبادات التي أمر الله بها عبادة، ما هي إلا وسائل عملية للتربية ، وتستخدم التربية الإسلامية هذا الأسلوب مبكرا في حياة الأطفال . فقد حرص الرسول صلى الله عليه وسلم على تربية الأطفال بالممارسة العلمية وحرص المربون المسلمون على استخدام هذا الأسلوب، ولعل أصدق مثال على ذلك ما كان من حرص العرب على إرسال أطفالهم إلى البادية، ليتعلموا اللغة الفصيحة وآدابها بالممارسة العملية، وقد ظلت هذه العادة ردحاً طويلاً من الزمن...

ويحصل التعليم بالأسلوب العملي بالممارسة والتكرار ، إذ يكون له أثر تربوي ، فهو يربى في النفس أخلاقا تجعل حياة الفرد أكثر استقامة وسعادة، وتجعل المجتمع أشد تماسكا . فالإتقان العملي مقياس للتعلم. ويشعر معه الإنسان بالمسؤولية عن صحة ما يقوم به، ويصبح الإنسان محباً للعمل الذي يقوم به بعيداً عن الغرور، ويصبح أيضاً أشد اقتناعاً به (الديلمي،64:2003).

ويشترط القرآن أن يكون العمل قريناً للعلم، إذ إن تكوين أخلاق الإنسان وبناء علاقاته الاجتماعية لا تقوم بالوعظ وحده، ولا بالحفظ وحده، بل تحتاج إلى أفعال يمارسها الإنسان، لتتكون أخلاقه عملياً، وليبني علاقاته مع بني الإنسان بالواقع. إذ إن تعود المرء على النظام في الحياة، وعلى ضبط النفس وعلى الحياة الاجتماعية التعاونية وعلى التضحية في سبيل المجموع كلها تتطلب مراناً وممارسةً يومية تلازم حياة الإنسان ليل نهار... وتقوم هذه الطريقة على أساس تكرار وتثبيت وتغلغل في صميم الحياة اليومية للإنسان، وهي من الطرق التربوية التي يدعو القرآن إلى الأخذ بها، وعن طريقها يمكن تحقيق أهداف التربية

الإسلامية في القرآن عن طريق غرس الإيمان في نفوس الأفراد المسلمين، وفي أرواحهم وعقولهم، وبالاتجاه إلى الله، في كل عمل من الأعمال التي يقومون بها، بحيث يراقبون الله في كل حركة و سكنة، بحيث تصبح حياة المسلم كلها عبادة .

وبهذا تحقق التربية القرآنية هدفها من تكوين الإنسان العابد الصالح، وهي تركز على هذه الطريقة، لا لما فيها من قيمة مطلقة فقط، بل لما فيها من حقائق وأهداف ووظيفة تيسر حياة الإنسان على الأرض. (شحاته ،1996: 67).

وهذه الطريقة وردت كثيرا في القرآن الكريم، ومنها قصة الذي مرّ على قرية فوجدها خاوية خربة، فنظر إلى أطلالها وتعجب قائلا: " أنّى يحيي هذه الله بعد موتها " (البقرة: 209) عند هذه اللحظة جعله الله سبحانه تجربة عملية .

" أماته الله مائة عام ثم بعثه " ثم سأله : كم لبثت ؟ فأجاب لبثت يوماً أو بعض يومً، وهنا يرد عليه رب العزة قائلاً : ﴿ **بَلْ لَبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانْظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ** ﴾ أي لم يتغير بمرور الزمن " وانظر إلى حمارك " كيف تفرقت عظامه ﴿ **وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْماً فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** ﴾ البقرة (259) إنها تجربة عملية رائعة ونادرة وفريدة فهل من يتعظ وهل من يتقي الله ويخشاه سبحانه !!

أما في السنة النبوية فقد وردت أيضا بكثرة ومن ذلك ما رواه أبو هريرة - رضي الله عنه- أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم- دخل المسجد فدخل رجل فصلى ثم جاء فسلم على رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : ارجع فصل فإنك لم تصل ، حتى فعل ذلك ثلاث مرات ، فقال الرجل :والذي بعثك بالحق ما أُحسن غير هذا فعلمني، قال : إذا قمت إلى الصلاة فكبر ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن ثم اركع حتى تطمئن راكعاً ثم ارفع حتى تعتدل قائماً ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً ثم ارفع حتى تطمئن جالساً ثم افعل ذلك في كل صلاتك كلها " . (أبو الهيجاء،2001 :59) .

- **الأثر التربوي للتعليم بالعمل والممارسة** :

يربي هذا الأسلوب في النفس أخلاقاً تجعل حياة الفرد أكثر استقامة وسعادة وتجعل المجتمع أشد تماسكاً وأكبر إنتاجا منها :

أ- الإتقان العملي خير مقياس للتعلم ، سواء في ذلك الاستحفاظ ، أو العبادات ، لذلك كان من نتائج هذا الأسلوب تعود الدقة وتوخي صحة النتائج ، فكل متعلم يمارس العمل أمام معلمه، أو كل معلم يمارس العمل ثم يتابعه المتعلم ، ثم يناظره المعلم ويصحح له أخطاءه ، كما صحح رسول الله صلى الله عليه وسلم لفظ دعاء النوم للبراء بن عازب وكما صحح صلاة المسيء صلاته .

ب- شعور الإنسان بالمسؤولية عن صحة العمل ، وهذا يجعل منهجية التربية الإسلامية منهجية حركية فكرية عاطفية مبنية على الوعي والدقة وصحة الأداء .

ج-التواضع وحب العمل واستبعاد الغرور ، وترك الكسل والتواكل ، فكل إنسان مؤاخذ بعمله ، لا يغني عن نسب ولا جاه ولا مال ، ولا مجرد الانتساب إلى ملة أو دين معين. وقد تفاخر أفراد من اليهود وأفراد من النصارى ، وأفراد من مشركي قريش وأفراد من المسلمين، فقال المشركون :" إنّا لا نبعث " وقال كل من أتباع الأديان " نحن أفضل " فنزل قوله تعالى : ﴿ **لَيْسَ بِأَمَانِيِّكُمْ وَلا أَمَانِيِّ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءاً يُجْزَ بِهِ وَلا يَجِدْ لَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلِيّاً وَلا نَصِيراً * وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلا يُظْلَمُونَ نَقِيراً** ﴾ (النساء : 123،124) .

د- شدة الاقتناع وبلوغه أعماق النفس : أراد الرسول صلى الله عليه وسلم أن يعطي الصحابة درساً عملياً في ترك التسول والاعتماد على النفس في كسب الرزق ، فقص علينا أنس رضي الله عنه ذلك بقوله : إن رجلاً من الأنصار أتى النبي صلى الله عليه وسلم ، فسأله فقال : " أما في بيتك شيء؟" قال: " بلى حلس نلبس بعضه ونبسط بعضه وقعبٌ نشرب فيه الماء"، قال " ائتني بهما فأتاه بهما، فأخذها رسول الله - صلى الله عليه وسلم- بيده وقال : "من

يشترى هذين؟ " قال رجل : "أنا آخذها بـــدرهمين"، فأعطاهمـــا إيـــاه وأخـــذ الدرهمين، وأعطاهما الأنصاري، وقال :" اشترِ بأحدهما طعاماً فانبـــذه إلـــى أهلك واشترِ بالآخر قدوماً فائتني به"، فأتاه به فشد فيه رسول الله- صـــلى الله عليه وسلم- عوداً بيده ثم قال: " اذهب فاحتطب وبع، لا أرينّك خمسة عـــشر يوماً" ففعل فجاء وقد أصاب عشرة دراهم فاشترى ببعضها ثوبـــاً وبعـــضها طعاماً فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم " هذا خير لك مـــن أن تجـــيء المسألة نكتةً في وجهـــك يوم القيامة " (رواه أبو داود والبيهقي). فهذا الدرس لا ينســـاه الأنصاري ولا جميـــع الصحابـــة الذين رأوا صـــنع رســـول الله صلى الله عليه وسلم معه لأنهم رأوا النتائج الطيبة للعمل بأعينهم بشكل واقعي فعلى المربي أن يقتدي بهذا الأســـلوب مـــا اســـتطاع إلـــى ذلـــك ســـبيلاً . (النحلاوي،2004 :217).

ويمكن أن نستخدم هذه الطريقة في تدريس التربية الإسلامية على النحـــو التالي :

1- استخدام العروض العملية لتقديم مشكلة وإثارة الطلاب بها :

يمكن لمعلم التربية الإسلامية تقديم مشكلة اجتماعية للطلاب عن طريـــق العرض العملي ، فيعرض صوراً أو فيلماً يمثل مراحل شرب الخمـــر أو تنـــاول المخدرات والنتائج المترتبة عليها ، ويطلب من طلابه ملاحظة ما يجري أمامهم ، وبعد العرض يثير عدداً من الأسئلة التي يترك الطلاب يـــسألون، وتكـــون هـــذه الأسئلة مجالاً المناقشة .

2- استخدام العروض العملية لتعليم التلاوة :

يمكن استخدام الطريقة في تعليم التلاوة ، فيقدم المعلم عرضاً عملياً للتلاوة الصحيحة ، فيتمثل آداب التلاوة ، ويرغب فيها ثم يتلو بهدوء وتأنٍّ مراعيا أحكام التلاوة والتجويد ، ثم يعرض شريطاً مسجلاً للتلاوة ، ويتابع تلاميذه ثم يطلب من أحد المجيدين التلاوة ، ثم آخر وهكذا مع التصحيح والتعزيز .

3- استخدام العروض العملية لتعليم العبادات :

يمكن استخدام العروض العملية في تعليم الوضوء ، والتيمم والمسح على الجبيرة ، والصلاة والحج ، ويبدأ المعلم بالترغيب في أداء العبادة ، ثم الشرح النظري لها مصحوباً بالصور أو بالأفلام ، ثم الأداء النموذجي ، ثم ممارسة التلاميذ والتصحيح والمتابعة وتكرار الممارسة من التلاميذ .

وتتضمن تلك الطريقة ثلاث مراحل : الإعداد للعرض العملي ، ثم تقديم العرض العملي ثم التقويم (موسى، 2002 : 212) .

تاسعاً : التعلم الذاتي :

عرف التربويون التعلم الذاتي تعريفات كثيرة منها : إنه عملية إجرائية مقصودة يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات مستخدماً أو مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية كما تتمثل في الكتب المبرمجة ووسائل وآلات التعليم والتقنيات المختلفة . كما عرفه آخرون بأنه هدف يكتسبه الفرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي . وفرقوا بين مصطلح التعلم الذاتي والتعليم الذاتي ، وقالوا إن التعلم : علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم الظاهرة وتفسر تغير السلوك أو تعديله، أما التعليم :فهو مقصود يطبق القوانين المكتشفة في علم التعلم وفي غيره من العلوم على معارف ومعلومات ومهارات متداولة .

ولعل القارئ يدرك الآن الفرق بين المفهومين فالتعلم يقوم به المتعلم بنفسه ليكتشف ويتعرف ويدرس ومن ثم يخرج بنتائج معينة . أما التعليم فهو عمل تقوم به المؤسسة التعليمية لتعليم الطلاب ما تم اكتشافه من قبل العلماء والمدرسين .

وقد أشار القرآن الكريم إلى علم التعليم الذي يقوم به المتعلم معتمداً على نفسه ، ذلك أن الله سبحانه وتعالي خلق الإنسان ومنحه العقل وأنعم عليه بالتفكير وحب الاستطلاع والرغبة في اكتشاف الجديد ومن ثم تطوير أفكاره وتحسين أمور حياته المعيشية ، وكان العقل يرفض الكثير من المعتقدات السائدة فيلغيها ويحل محلها عقائد جديدة... وهذا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - كان يخرج إلى

غار حراء يقضي فيه الأيام والليالي يفكر ويتأمل ، يفكر في هذه السماوات والأرض وتلك الكواكب المضيئة والنجوم المتلألئة ، كان يتأمل في هذا الغار في ليله ونهاره وينظر إلى الشمس وهي تشرق ثم تغيب ويرى القمر يبزغ ثم يختفي حتى وصل بفكره إلى قناعة تامة بأن لهذا الكون خالقاً عظيماً يدبره ويسيره بحكمته حسب نظام دقيق لا اختلال فيه، وهكذا دعانا القرآن الكريم ودعتنا السيرة النبوية إلى أن نفكر ونتعلم باعتمادنا على أنفسنا وباستعمالنا لعقولنا . (أبو الهيجاء، 2001 :60 – 62) .

- ويشير التعلم الذاتي إلى نشاط التلميذ الذي يقوم به بطريقة مستقلة معتمداً على ذاته وإمكاناته الشخصية ، بهدف الارتقاء بشخصيته ، فالتعلم الذاتي أسلوب يقوم به الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المهارات ، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم ، فالمتعلم هو الذي يقرر متى يبدأ ومتى ينتهي وأي الوسائل يختار وهو المسؤول عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها ، ووظيفة المعلم هنا تتمثل في تهيئة أنسب الظروف أمام المتعلم لكي يعلم نفسه بنفسه . (موسى ، 2002 : 226) .
- لقد أصبح التعلم الذاتي ضرورياً نظراً للانفجار المعرفي الهائل الذي لا يستطيع المتعلمون في ظله أن يلموا بجميع نواحي المعرفة باستخدام أساليب التعلم التقليدية ، لذا يجب الاهتمام بالتعلم الذاتي الذي يؤدي إلى التعلم المستمر طيلة الحياة ، وحتى يتمكن من مسايرة ما يستجد من معرفة دينية في التفسير والسيرة والفقه وغيرها من العلوم الإسلامية بالإضافة إلى أن التعلم الذاتي يؤدي إلى حل المشكلات السلوكية كالشغب أو التخريب أو العدوان فضلاً عن دوره في علاج الضعف والتأخر الدراسي وإثارة اهتمام المتعلمين بالدراسة ، والكشف عن ميولهم واهتماماتهم ، كما يتيح للمعلم دوراً فاعلاً أكثر من دوره التقليدي ، في الوقت نفسه يتيح للتلاميذ اختيار الأهداف والنشاطات والمواد والطرق التعليمية المناسبة لكل منهم والعمل في مجموعات صغيرة أو كبيرة

أو فرادى والرجوع إلى مصادر متعددة للمعرفة بدل الاعتماد على الكتاب المدرسي وحده. (الشمري، 2003 :271) .

- فالتربية المستمرة أو التربية مدى الحياة نمط من أنماط التربية التي تكفل للمتعلم القراءة والإطلاع ، والدراسة الذاتية لمتابعة كل جديد في مجال تخصصه ، والوسيلة الرئيسية لذلك هو التعلم الذاتي أو الدراسة الذاتية وبذلك أصبح الهدف الرئيسي ليس بلوغ المعرفة ولكن طريقة الوصول إلى المعرفة أي الهدف هو كيف يعلم المتعلم نفسه بنفسه وهذا ينطبق على المثل الصيني الذي يقول :بدلاً من أن أطعمك كل يوم سمكة ، أعلمك الصيد. والتعلم الذاتي ليس مدخلاً حديثاً أو طريقة حديثة في التعليم فقد بدأ مع الإنسان منذ أن وجد على هذه البسيطة. فقد لاحظ الإنسان أن جذوع الأشجار تطفو على سطح الماء فاستخدمها في صنع القارب ولاحظ أن النار تنتج من الاحتكاك وأنها تجعل الطعام ليناً وذا طعام أفضل فاستخدمها في الطهي والتدفئة في أيام الشتاء القارص وهكذا تراكمت المعرفة نتيجة التعلم الذاتي (نشوان، 1992: 164).

- **الأصول الإسلامية للتعلم الذاتي** :

بشر الإسلام بتربية تمتد من المهد إلى اللحد دون حد أو سن لطلب العلم ، وحرص الإسلام على توفير الدافع للاستمرار في التعلم ، قال تعالي : " يرفع الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات " وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة... ولقد أدرك المسلمون أن الإسلام يفرض عليهم طلب العلم طوال حياتهم ، وفي هذا يقول على ابن أبي طالب: كل يوم لا أزداد فيه علماً ، فلا بورك في طلوع شمس ذلك ... وبشر المسلمون بالتعلم الذاتي وألف برهان الإسلام الرزنوجي المتوفى 591 هـ-1191 م كتابه تعليم المتعلم طريق التعلم ليدل عنوانه على ما تنادي به التربية الحديثة من تعليم الطالب كيف يتعلم كما أشار الغزالي في القرن الخامس الهجري إلى أن المربي كالطبيب ، لو عالج جميع المرضى بدواء واحد لقتلهم

جميعاً ، وكذلك المربي يجب أن يعامل كل تلميذ المعاملة التي تناسب سنه ومستواه وطاقته ، كما سار التعليم في مدراس الإسلام الشهيرة كالأزهر على أساس مبادئ التعليم الذاتي الفردي فكان الطالب يتمتع بقسط وافر من الحرية وتتاح له الفرصة ليتعلم بسرعته الخاصة وأن يواصل معلمه باستمرار ، ولقد كان المتعلمون في عصور الإسلام الزاهرة حريصين على إتقان التعلم وبذل أقصى الجهد في تحصيل العلم ، وأشار ابن مسعود إلى ذلك بقوله " والذي لا إله غيره ، ما نزلت آية من كتاب الله إلا وأنا أعلم فيمن نزلت ، وأين نزلت ولو أعلم أحد أعلم مني بكتاب الله تناله المطايا لأتيته " (موسى ، 2002 : 229) .

- **وعلى المعلم الاهتمام بتربية تلاميذه على التعلم الذاتي من خلال** :

تشجيع المتعلمين على إثارة الأسئلة المقترحة ، وتشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام ، وتنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرأ واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة وربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم ، إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي وتشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرات على التعلم وطرح مشكلات حياتية واقعية النقاش . أما عن دور المعلم في التعلم الذاتي ، فيختلف دور المعلم في هذا النوع من التعلم عن دوره التقليدي فهو يقوم بإجراء الاختبارات التشخيصية لتعرف مستويات الطلاب وتحديد نقطة البداية لكل منهم وتوجيه الطلاب لاختيار أهداف تتناسب مع مستوياتهم ، وإعداد المواد التعليمية اللازمة مثل المجمعات التعليمية ورزم التعلم الذاتي ليتمكن الطلاب من ممارسة عملية التعلم ، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة للطلاب للقيام بالنشاطات المطلوبة ومتابعة الطلاب أثناء التعلم وتوجيههم إلى ما يناسبهم من أنشطة، ووضع الخطط العلاجية لاستكمال الخبرات اللازمة وتصحيح أخطاء التعلم. (الشمري،2003 :275) .

أنماط التعلم الذاتي :

1. 1.الرزم أو الحقائب التعليمية : وهي عبارة عن برنامج محكم التنظيم يتضمن مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف محددة .
2. الوحدات الصغيرة : النسقية أو الموديولات أو المجمعات التعليمية .
3. البطاقات : ومن أنواعها بطاقات التصحيح والتعبير والتعليمات .
4. صحف الأعمال : وتتضمن أسئلة ومناقشات يتفاعل معها الطالب لتحقيق أهداف معينة .
5. التعيينات الفردية :وهي وحدات تعليمية صغيرة، متضمنة المدة والمواصفات الكمية والنوعية.
6. الاتفاقات الفردية: وتتم بين المعلم والمتعلم لتحديد الحقوق والواجبات .
7. التعليم المبرمج : وفيه يصمم المعلم نماذج مفصلة تسمح للتلميذ بأن يتعلم ويقوم نفسه بنفسه .
8. التعلّم بمعونة الحاسوب : وفيها تحول البرامج السابقة إلى لغة الحاسوب .
9. الألعاب المبرمجة: وفيها يتم تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات .
10. في برامج التعلّم الخصوصية السمعية والسمعية البصرية : وتشمل أنواعا متعددة من أشكال التعليم بالمختبرات التعليمية .
11. محطة التعليم : وهي زاوية في حجرة الصف تضم مجموعة متنوعة من النشاطات والمواد ويقوم بها الطلبة بشكل فردي .

ومن أنماط التعلم الذاتي التي يمكن استخدامها في تدريس التربية الإسلامية :

الإجابة عن الأسئلة التمهيدية والتعليمية بأنفسهم . وقراءة فقرات محددة من الدرس قراءة جهرية أو صامته وتكليفهم بوضع عنوان لها أو إعادة صياغتها أو استنتاج الفكرة التي تضمنتها وجمع أدلة قرآنية ونبوية لما يدرسون وكتابة لوحة أو بطاقات تعليمية بعناصر الدرس أو كتابة الأسئلة وإجابتها، وتصميم

صحف أعمال خاصة ببعض الدروس وتدريب التلاميذ لاستخدامها في الدراسة المتعلقة داخل الحصة " الصف" ، وتكليفهم بالاستماع إلى نص محدد من شريط مسجل بمنازلهم ومن ثم تلاوة النص في الحصة وإعداد الدروس مسبقا والإجابة عن الأسئلة المثارة، وتدريبهم على صياغة أسئلة محددة عن فقرة أو فقرتين ، وتدريبهم على الإجابة عن أسئلة المزاوجة والتعلّم منها، وتدريبهم على الترتيب والتصنيف والاستنتاج ،وتشجيعهم على جمع الأناشيد والأحاديث والآيات ذات موضوعات الدراسة من قراءاتهم الخاصة وتشجيعهم على استخدام مكتبة الفصل والإفادة منها في تعزيز التعلّم الصفي في التربية الإسلامية .

(موسى ، 2002: 230-231)

طريقة حل المشكلات:

ينسب كثير من التربويين هذه الطريقة إلى جون ديوي (1859م-1952م) بيد أن التراث الإسلامي مليء باستخدام هذه الطريقة في الميدان التعليمي وميادين الحياة. (الرشيدي،1999 :104).

ويقول "أفريل" في كتابه "عناصر علم النفس التربوي " عن أهمية المشكلة في الحياة : إن الحياة الجديرة بهذا الاسم هي تلك الحياة التي لا تخلو من مشاكلها فالحياة دون أطماع – يقصد دون أهداف – أو دون مشاكل معناها نصف حياة ، ونحن نقول إن الفرد العادي لا يمكن أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة ،ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها . فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات والعمل على حلها ، وحتى الرجل البدائي له مشاكله الخاصة في البحث عن الطعام والمأوى والمسكن والأمن . ويشير "جون ديوي" إلى أن مشكلة الطفل الرئيسية لا تعدو السيطرة على جسمه كوسيلة من الوسائل التي تمكنه من الوصول إلى حالة الملاءمة بين نفسه وبين البيئة الاجتماعية والطبيعية، فالطفل يجب أن يتعلم القيام بكل شيء، عليه أن يتعلم كيف يرى، وكيف يسمع وكيف يصل إلى الأشياء وكيف يقبض على الأشياء وكيف يتزن جسمه، وكيف يحبو، ويزحف، ويمشي .....إلخ. بهذه العمليات أجمعها

نتطلب لونا من ألوان التفكير، حتى ولو كان هذا التفكير في مرحلته البدائية. (عبد العزيز، 1969 :206) .

وقد تظهر في حياة الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بادراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها ، وأخرى خاصة بالأخلاق ويمكن القول : إن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء أكانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة ، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة .(عبد الهادي، 2004 :146) .

يعرف (ديوي) المشكلة بأنها حاجة يشعر بها الفرد وهو بهذا يوحي إلينا بأن المشكلة مسألة فردية فما يخلق مشكلة بالنسبة لفرد قد لا يكون كذلك بالنسبة لآخر (جابر، 1991 :125) .

وفي كتابه (كيف نفكر) يقدم جون ديوي تحليلا للآليات والمسارات التي يتبعها العقل البشري حين يجد الإنسان نفسه أمام مشكلة معينة أو في موقف محير. ويبين ديوي وظائف التفكير التحليلي ودور هذا النوع من التفكير في إزالة الغموض الذي يحيط بالموقف المحير أو يقدم حلا مرضيا للمشكلة. (عبد الدايم، 1998: 171).

ويشير مصطلح مشكلة إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجه من قبل، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل.

ويرى عادل البنا (1996)أن المشكلة التي تمثل فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو ما يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية للمعلومات وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات ويكون غير واضح تماما كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف. (زيتون، 2003 :278). كما تعرف المشكلة بوجه عام على

أساس أنها حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير) يجهل الاجابة عنه (ويرغب) في معرفة الإجابة الصحيحة. وهكذا يمثل (الموقف المشكل) مشكلة لشخص (طالب) ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف (المشكل) ويعترف بأنه يتطلب فعلا (عملا)ما، ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكون (الحل) جاهزا في جعبته (بك 1986) (زيتون، 2004 :151).

ويمكن تعريف المشكلة الرياضية بمعنيين مختلفين:

1. المشكلة هي أي شيء يتطلب عمل ما.
2. المشكلة سؤال محير أو صعب.

التعريف الأول يعتبر المشكلة مهمة أو نشاطاً تم إعداده أو يتطلب عمله، وهذا يشتمل على المهمات الروتينية. أما التعريف الثاني فيهتم بالمهمات غير الروتينية المحيرة التي تتطلب الإبداع أو الاستخدام الجديد للحقائق والمهارات أو إجراءات الحل.(عبيد، 2003 :176).

وليس شرطا أن تكون المشكلة خطيرة، فقد تكون مجرد حيرة في أمر من الأمور أو سؤال يخطر على البال. وحقيقة الأمر يلقى الإنسان في حياته العديد من المشكلات نتيجة تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية ولكنها ذات علاقة بموضوعات المقرر (أبو جلالة، 2004: 106).

ويقصد بالمشكلة بمعناها الواسع (كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه، أي أنها حيرة تضع الطالب في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار أو الأمر، أو الشك في قضية ما يجهلها وتتطلب منه حلا مقبولا كما يلاحظ أن المشكلات متنوعة في طبيعتها، متنوعة في درجة صعوبتها ، كما أن بعضها عملي وبعضها الآخر فكري). (السكران،1989 :148).

والمشكلة حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف - قد يكون مجرد سؤال – يجهلون الإجابة عنه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة. وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة اتباع طريقة

المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر في صورة موضوعات ، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات . (ريان ، 1999 :230).

وتعرف المشكلة بأنها موقف غامض يحتاج إلى حل باستخدام مقدرات عقلية عالية، فالمشكلة مجموعة من العقبات تحتاج إلى تفكير، ويعرفها جيتس بأنها عجز الفرد بلوغ أهداف محددة بحيث يسلك أنماط سلوك غير مألوفة.

ويعرفها ديوي بأنها حاجه يشعر بها الفرد ويحتاج إلى حلها.

ويتضح من التعريفات السابقة الخصائص التالية:

أ- المشكلة مسألة فردية تخص فرداً دون آخر، أو جماعة دون أخرى.

ب- المشكلة توجد في كل المواقف وتشتمل على أهداف، لا يمكن بلوغها بسبب وجود عائق يحول دون ذلك.

ج- حل المشكلة يتطلب التغلب على العائق، أي اكتشاف الوسائل والمبادئ التي تساعد على حلها. ومن الأمثلة على ذلك: وقوف الفرد أمام موقف ما يتساءل عنه، ويتطلب منه إجابة مقنعة أو مواجهة الفرد لظاهرة غامضة لا يجد لها تفسيرا، وشعور الفرد بأنه لا يجد لها حلا أو عجزه عن إشباع حاجاته. (عبد الهادي، 2004 :147).

ومرجع حدوث المشكلات التربوية في معظم المجتمعات هو التغير، سواء كان هذا التغير مفاجئا أو تغيرا مقصودا. فأحيانا تحدث هناك تغيرات أو تجديدات في المؤسسات التعليمية، والتي تتطلب بالتالي تغييرات في السياسات أو في النظريات التي تقوم عليها تلك المؤسسات. وفي الوقت نفسه قد تحدث تغيرات مفاجئة في بعض جوانب الحياة في المجتمع أو في بعض مؤسساته وهذه التغيرات قد لا يستطيع التعليم ملاحقتها أو مجاراتها مثل التغيرات التكنولوجية وهنا تبرز المشكلة على مسرح الواقع بسبب اللا تواؤم بين نظام التعليم وحركة الحياة في المجتمع. (عبد الدايم، 1998 :174).

وقد حول المربون التربويون أفكار (جون ديوي)إلى طريقة تدريسية عرفت بطريقة حل المشكلات تهدف إلى استثارة مواقف غامضة في أفكار الطلاب تتطلب حلا مقبولا بأسلوب علمي صحيح. (السكران، 1989 :147) .

ويعرف حل المشكلة (بوجه عام) في أنه حل (موقف مشكل) ينظر إليه على أنه (مشكلة) من وجهة نظر المتعلم (الطالب) الذي يقوم بحل الموقف (المشكل) (زيتون، 2004، 151)

ويؤكد "ستور مزاند": نحن نحسن صنعاً إذا احتفظنا بطريقة المشكلة وقصرناها على جميع العمليات التعليمية التي ترتبط بالمستوى العقلي فحسب.

فطريقة المشكلة تتطلب تنظيم العمل المدرسي بشكل يمكننا من أن نقدم أمام عقل المتعلم مشكلة تتحداه، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل في المستوى العقلي" (عبد العزيز، 1969: 213).

ويعرف بعض التربويين طريقة حل المشكلات بأنها:"طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء)ومن الكل إلى الجزء(الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل مقبول". (السكران، 1989 :147).

وتتلخص هذه الطريقة في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة ، فمن خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية والعملية. (أبو جلالة، 2001: 105).

وتقوم هذه الطريقة على مبدأ مؤداه: أن أسلوب التعليم والتعلم يجب أن يسير على النمط الذي يواجه به الفرد مشكلات الحياة: يأخذه القلق، ثم يستثار نشاطه، فيتحدى ويبحث، ويفترض فرضا بعد فرض ولا يزال حتى يصل إلى الحل. (الرشيدي، 1999: 104).

ولقد كان لـــ"جورج بوليا" الفضل في اعتبار استراتيجيات حـــل المـــشكلة طريقة تدريسية، حيث يعرف الطرق التدريسية بأنها فن الاختراع أو الاكتشاف، ولذلك فهي استراتيجيات عامة تساعد في حل المشكلات حيث يعتبر حل المشكلة نشاطا إبداعياً لا يكلل دائما بالنجاح، فطريقة التدريس ليست أداء المهارات التـــي يجب أن تطبق بشكل صحيح يضمن النجاح. (عبيد، 2003: 174).

إن حل المشكلات ليس إلا نوعا من التعلم يـــشبه فـــي طبيعتـــه الأنـــواع الأخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع لنفس القوانين التي تخـــضع لهـــا، فالفرد الذي يعمل على حل مشكلته لديه دافع لمواجهة المـــشكلة بحيـــث يحقـــق أهدافه، ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز، وحل المـــشكلات فـــي الأساس عبارة عن بحث بيانات عن مشكلة لا يتوافر حلهـــا، وإعـــادة ترتيبهـــا، وتقويمها، وهو يستلزم استبصاراً، أي اكتشافاً للعلاقات بين الوســـائل والغايـــات أكثر مما تستلزمه أشكال أخرى من التعلم والاختلاف في الدرجة لا في النـــوع. (جابر، 1991: 124)

كما يمكن أن تعرف حل المشكلة بأنه سلوك يعتمد أساسا علـــى تطبيـــق المعارف وأســـاليب واستراتيجيـــات الحل الســـابق تعلمها من قبل بحيث تـــنظم هـــذه المعارف وتلـــك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مـــشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معـــارف ومـــا اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما، ليطبقه في موقـــف أخـــر . (زيتون، 2003: 283)

وتنطوي مهام تعلم حل المشكلة عموماً، على وضع تعلمـــي، يقـــوم فيـــه المتعلم باكتشاف حل لمشكلة معينة تواجهه. ويسمح هذا الوضـــع عـــادة بتـــوافر استجابات أو حلـــول بديلـــة عديـــدة، يمكن القيـــام بهـــا، وقـــد تـــؤدي واحدة من هـــذه الاستجابات أو أكثـــر إلى الحـــل المقبـــول. ولهـــذا الـــسبب تبـــدو نشـــاطات حـــل المشكلة، أكثـــر تعقيـــدا من النشـــاطات التعليميـــة الأخـــرى. (نشواتي، 1984: 452) .

ولا يوجد طريقة واحدة يمكن أن يتبعها الناس جميعا للوصول إلى حل المشكلات جميعها، وتبين الأبحاث والدراسات إلى أن هناك عدة طرق يمكن أن تسلك في حل المشكلات، وتختلف من موقف لآخر ، ومن شخص لآخر تبعا لطبيعة الموقف الذي يتعرض إليه الفرد، إن حلها عملية شديدة التباين ، فبعضها يحتاج إلى استخدام طرق علمية معقدة، والبعض الآخر يحتاج إلى طرق بسيطة، وإن اتباع طرق علمية يؤدي إلى الوصول إلى حلول أكثر نجاحا. (عبد الهادي، 2004: 149).

ولكي يكون الموقف الذي يواجه الفرد بمثابة مشكلة يجب أن يتحقق فيه الشروط التالية :

1- أن يكون لدى الفرد هدف واضح يرغب في الوصول إليه.
2- أن يكون طريق الوصول إلى هذا الهدف لا يخلو من عوائق، كما أن أنماط السلوك الروتينية أو الاستجابات الاعتيادية لدى الفرد ليست كافية لتخطي تلك العوائق.
3- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطا عليه، ولكنه ليس مرتبكاً كلية.

ويعد معيار الحكم على كون الموقف يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ أم لا، هو معرفة التلميذ بالإجراءات أو الطريق الذي يقوده إلى الحل لحظة مواجهته بالموقف من عدمها، فإذا كان معروفا له أصبح الموقف روتينيا لا يمثل أية مشكلة له، وإذا كان غير معروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج بعض التفكير للكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية وللبحث عن الطريق اللازم للحل. (زيتون، 2003: 279)

وإن الدارسين لطرق تعلم التفكير يؤكدون أن هناك عدة شروط لحل المشكلة من أهمها:

1- أن تكون المشكلة جديدة ومحددة تستثير التعلم.
2- أن تكون واقعية قابلة للحل في نطاق الإمكانات المتاحة.

3- أن تتوفر لدى المتعلم الرغبة الصادقة في تعلم أسلوب حل المشكلة.
4- أن تتوافر لدى المتعلم المتطلبات الأساسية اللازمة لحل المشكلة كالقواعد والمبادئ.
5- أن تتوافر لدى المتعلم القدرة على إدراك العلاقات بين أجزاء المشكلة.
6- أن يدرك المتعلم الطرق المختلفة لحل المشكلة.
7- أن يكون المعلم ملماً بالمبادئ والأسس والاستراتيجيات التي تكفل له القدرة على حل المشكلات.
8- أن تنظم الأفكار بصورة متسلسلة تؤدي إلى حل المشكلة. (عبد الهادي، 2004: 149)

وفي هذا الصدد يشير بل (1986) إلى عدة خصائص أو اعتبارات للمشكلة من أهمها ما يلي:-

1- يجب أن يكون الفرد المتعلم على (وعى) بموقف ما (أو موقف مشكل) لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.
2- يجب أن يعترف الفرد(الطالب) أن الموقف (أو المشكلة) يتطلب حلاً.
3- أن يشعر الفرد (الطالب) بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف، بل ينبغي أن يقوم بإجراء ما.
4- ينبغي أن يكون حل الموقف واضحا أو ممكناً بطريقة مباشرة بالنسبة للفرد (الطالب) الذي يعمل على إيجاد حل لهذا الموقف (المشكل). (زيتون، 2004: 152) .

نظريات حل المشكلة:

1-الاتجاه السلوكي:

يركز هذا الأسلوب على المحاولة والخطأ الذي تمثله نظرية ثورندايك. وهذا الاتجاه يؤكد بأن الفرد عندما يواجه موقفاً أو مشكلة فإنه يحاول إيجاد حل لها، عن طريق القيام بعدة محاولات خطأ من خلالها يتوصل إلى الحل الصحيح. فالمشكلة هي موقف غامض، أو وجود صعوبة في فهم علاقات معينة بحاجة

للتفسير، تثير الفرد وتحفزه للعمل على تفسيرها وحلها، وهي بحد ذاتها مجموعة المثيرات التي هي بحاجة إلى الحل أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين، تقوم على ارتباط المثيرات والاستجابات، فالفرد عندما يواجه مشكلة يحاول حلها عن طريق الاستجابة ، ويوظف ما لديه من معلومات،ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلمها وهذا ما يسمى بجانب الخبرة عند السلوكيين. فالنظرية السلوكية بحد ذاتها تركز على التعليم عن طريق ارتباط سلسلة من الاستجابات مع سلسلة من المثيرات، وبالتالي يتم التعميم ومن ثم يتم التمييز . فالتعميم يؤدى إلى التعليم البسيط. (عبد الهادي، 153:2004) .

2- اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعها، انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني، وطرق برمجة الحاسبات الالكترونية وعملها. لذلك يحاولون، لدى تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة، استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسوب، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب، يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لدى مواجهة مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسوب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد، يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط (نشواني،458:1984).

3-الاتجاه الجشتلطي:

تقوم هذه النظرية على معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل، وترى بأن التفكير يرتكز على التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد، ومن ثم استبصار الموقف الكلي. وخاصة عندما يواجه الفرد موقفاً أو مشكلة، ويعتبر "كوهلر" أحد منظري هذا الاتجاه الذي وضح ذلك من خلال تجربة تمثلت في وضع قرد في حالة جوع (مشكلة)، وكان في أعلى القفص قطف موز، فقام القرد بعدة محاولات خطأ، بعد ذلك أخذ برهة من الوقت، وكان في القفص عدة صناديق،

وبعدها قام بوضعها فوق بعضها حتى وصل إلى قطف الموز. إن العملية التي قام بها بحد ذاتها تعتبر بمثابة إدراك للعلاقات الجزئية من خلال الكل.

إن هذا الاتجاه يؤكد على إدراك العلاقات من خلال عملية الاستبصار والفهم، وان التعلم في هذا الاتجاه يؤكد على الإدراك الكلي، للمشكلة والتركيز على الأجزاء من خلال الكل ، وعليه فإن نظرية الجشتلطية تركز على معرفة الكل ومن ثم الأجزاء التي تؤدي إلى حل المشكلة. (عبد الهادي، 2004: 154).

إن الفرق بين النظرية السلوكية والجشتلطية في تفسيرها لحل المشكلة، أن الأولى تركز على المحاولات الخطأ للوصول إلى محاولة صحيحة معززة للعضوية بحيث تقل عدد المحاولات الخطأ ويحدث التعلم الصحيح، بينما الثانية تركز على برهة من الوقت التي تأخذها العضوية، والتي تكون النقطة الفاصلة بين المحاولات الخطأ والصحيحة للوصول إلى حل أو استجابة صحيحة وهذا يطلق عليه الاستبصار. أما الاتجاه المعرفي فيؤكد على أهمية البنى المعرفية الداخلية للفرد، ومدى توافقها وانسجامها مع البيئة المحيطة للمتعلم، كما أن هذا الاتجاه يركز على طبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها، ويركز على العمليات العقلية المعرفية كالتمثيل والمواءمة والتوازن.(عبد الهادي، 155:2004).

المتغيرات المؤثرة في حل المشكلة:

نقصد بالمتغير بأنه ظاهرة فيزيائية اجتماعية نفسية، تتأثر أو تؤثر بظواهر أخرى، فعلى سبيل المثال أثر القلق في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن، فالقلق يسمى متغيرا والتحصيل يطلق عليه اسم متغير، ولهذا يمكن أن تقسم المتغيرات إلى قسمين، متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة، حيث إن المتغير المستقل هو الذي يؤثر على ظاهرة أخرى، بينما المتغير هو الظاهر الذي يتأثر بظاهرة أخرى، ففي المثال السابق يعتبر القلق متغيرا مستقلا والتحصيل متغيرا تابعا.

فأي مشكلة دراسية أو أخرى تتداخل فيها عدة متغيرات لها تأثير على بعضها. ولهذا نجد أن هناك عدة عوامل تؤثر في حل المشكلة منها:

أ- الاستعداد أو الوضع العقلي:

يقصد بالوضع العقلي بأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ التي تجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة فكريا أو ظاهريا. أما التوقع فيعتبر جزءاً من الوضع العقلي الذي يؤدي بالمتعلم إلى التوافق والانسجام مع العملية التعليمية الجديدة، فالوضع العقلي يساعد في إمكانية حل المشكلات بسرعة.

ب- الدافعية:

للدافعية أثر كبير في حل المشكلات التعليمية، فهي تحدد نوع التفكير المناسب للحل، كما أن لها أثراً كبيراً في التعلم. وتشير الكثير من الدراسات الى أن هناك علاقات وطيدة بين التعلم والدافعية، إذ وجد أن الدافعية تؤدي إلى تفعيل التعلم داخل غرفة الصف.

ج_ الخبرة السابقة:

إن مجموعة الخبرات التعليمية السابقة والقيم والاتجاهات تعطي التلميذ قدرة عالية على حل المشكلات فمن خلال مجموعة الخبرات السابقة التي يمتلكها يكتشف العوامل الداخلية المؤثرة في المشكلة، وعندما يواجه مشكلة معينة يأخذ بالتنقيب والبحث والاستفادة من خبراته السابقة المتراكمة لديه، ويتعلم كيف يواجهها. (عبد الهادي،2004: 151)

العوامل المعرقلة لحل المشكلات:

ثمة مجموعة من العوامل تعوق حل المشكلة ، وذلك لأنها تؤدي إلى صدور استجابات غير ملائمة من أهمها:

1- التهيؤ الذهني.

2- التثبيت الوظيفي.

3- الافتراضات الكامنة التي يفترضها الفرد من المشكلة. (جابر،1991: 129) .

خطوات حل المشكلة:

حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي" وعلماء النفس الترابطيين أمثال "سكنر" و"ثورنديك"، وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم" كوهلر" بالإضافة إلى ما قدمه" جورج بوليا " من اقتراحات لوصف تلك العملية. (زيتون، 2003: 283)

ويري " كارن وصند، 1985 " أن حل المشكلات إجرائيا يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية (التجريبية) التي يستخدمها الفرد المتعلم (الطالب) في محاولته لحل المشكلات. فالطالب الذي يمارس حل المشكلات عملياً يحدد المشكلة (ويرغب في حلها)، ويقوم بجمع المعلومات ويسجلها، ويصوغ الفرضيات، ويختبرها، ويجرب، ويتوصل إلى الاستنتاجات (حل المشكلات) من هذه التجارب. وهذا التعريف يتضمن قيام الطالب بمجموعة خطوات عملية منظمة، إلا أنه ليس بالضرورة أن تسير الخطوات المتضمنة في الطريقة العلمية (طريقة حل المشكلات) خطوة إثر خطوة وفق نظام جامد التخطيط ، ولا أن تؤخذ وفق نظام مطلق متتابع، وإنما ينتقل الفرد المتعلم (الطالب أو الباحث)، إذا اقتضت المشكلة المبحوثة ذلك، من خطوة إلى أخرى أماماً وخلفا فيغيّر، ويبدل ويفسر، ويتنبأ ويبحث، ويجرب... في معالجة المشكلات للوصول إلى حلها. هذا ولا يوجد اتفاق مطلق حرفي على عناصر خطوات حل المشكلة. (زيتون،2004: 153).

ويقول ديوي أنه مابين عملية الشعور بالمشكلة من جهة والتوصل إلى حل لهذه المشكلة نجد أن عدة عمليات عقلية تأخذ مسارها داخل العقل يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- الشعور بالحيرة اتجاه قضية معينة(المشكلة).
2- بروز بعض الحلول المقترحة(الفروض).
3- تحليل الموقف المحيط بالمشكلة.
4- استنباط النتائج.

5- اختبار صحة الحلول. (عبد الدايم، 1998: 171)

وقد حاول "براين هولمز" الاستفادة من هذه الخطوات سالفة الذكر- خطوات "جون ديوي"- وتوظيفها بشكل يخدم منهج حل المشكلات وجعلها من الأسس المنهجية التي يقوم عليها منهجه في دراسة المشكلات التربوية.

ويعلق"هولمز" على ذلك بقوله : " أنه إذا كان هناك موقف محير(مشكلة معينة) فإن العديد من الحلول الخاصة بتلك المشكلة تتوارد على عقل الإنسان. ويمكن القول إن المشكلات في مجال العلوم الاجتماعية بشكل عام متعدد الأبعاد، ومتشابكة الأطراف، فإن حلول تلك المشكلات كذلك عادة ما تكون متعددة ومتنوعة. وكل حل من تلك الحلول يمثل ما يسمى بالسياسة البديلة. وإعادة التفكير في تلك الحلول (السياسات البديلة) يعطي الفرصة لبلورة تلك الحلول بصورة أكثر، وبالتالي اختيار أكثرها صلاحية كحلول مقترحة للمشكلة(فرض الفروض) وهنا يستطيع الباحث في ضوء هذه الفروض التوجه مباشرة لجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة محل الدراسة ونجاح هذه الخطوة يعتمد بشكل أساسي على الخطوة السابقة لها وهي فهم المشكلة وتحديدها تحديدا دقيقا.

يلي ذلك عملية اختبار صحة الفروض، فرضاً بعد الآخر. وهذه العملية تشمل على الاستنباط المنطقي للحلول الصحيحة، والتي تتناسب مع السياق الواقعي الذي توجد فيه المشكلة بالفعل. وللتأكد من صلاحية الحلول المقترحة يقوم الباحث بمقارنة الأحداث التي تم التنبؤ بها مع الأحداث الواقعية التي تم ملاحظتها وتطابق الأحداث التي تم التنبؤ بها مع تلك الموجودة على مسرح الواقع يؤكد صحة الحل المقترح (صحة الفرض). وعدم الاتفاق بين هذين النوعين من الأحداث (التي تم التنبؤ بها، والتي تم ملاحظتها) يؤكد عدم صحة الفرض وبالتالي فإن هذا يحتاج إلى إعادة التفكير في كل الخطوات السابقة بشكل أكثر دقة. وقد أشار "هولمز" إلى ذلك فيما أسماه "بدورة التغذية الراجعة، واعتمادا على خطوات التفكير التأملي لجون ديوي، قدم "هولمز" آليات منهجه. (عبد الدايم، 1998: 172-173).

إن الأدب التربوي العلمي (زيتون، 1989) يتفق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات، وهي:

1- الشعور (الإحساس) بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة وصياغتها في صورة (إجرائية) قابلة للحل، إما في صيغة سؤال (موقف مشكل) أو في صورة تقريرية.

3- جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة (أو المبحوثة).

4- وضع أحسن الفرضيات أو (التفسيرات) لحل المشكلة.

5- اختبار الفرضية (أو الفرضيات المؤقتة المحتملة) بأية وسيلة علمية.

6- الوصول إلى حل المشكلة.

7- استخدام (الفرضية) كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة. (زيتون،2004: 153) .

وتشكل هذه المراحل نوعا من التفكير المنطقي في العمليات التي قد يمارسها الفرد لدى معالجة مشكلة معينة، ويمكن الاستفادة منها بإلقاء مزيد من الضوء على استراتيجيات حل المشكلة، بحيث تغدو أقرب للدراسة والفهم، غير أن المتعلم لا يتبع هذا التسلسل بالضرورة ، عند مواجهة وضع مشكل، فقد تتداخل هذه المراحل فيما بينها ، وتتأثر ببعضها البعض. (نشواني، 1984: 154) .

طرق تعلم حل المشكلة:

هناك ثلاث طرق في تعلّم أسلوب حل المشكلات التعليمية وهي على النحو الآتي:-

أ- طريقة المنحنى المبرمج:

تستند هذه الطريقة على وضع التلاميذ ضمن موقف أو مشكلة، حيث تقدم لهم إحدى المشكلات المكتوبة وتكون على سبيل المثال متمثلة في السؤال التالي كيف يمكنك الاستمرار في المذاكرة عند انقطاع التيار الكهربائي في المنزل ليلاً ؟ ويمكن إجمال خطوات حل هذه المشكلة بالنقاط التالية:

1- تقديم المشكلة للتلاميذ مكتوبة على ورقة والطلب إليهم أن يقدّموا تصوراً لحلها.

2- مساعدة التلاميذ على معرفة مدى التقدم الذي يحرزونه تجاه بلوغ الحل (التغذية الراجعة) وهي تعديل السلوك في ضوء الخبرات السابقة.

3- استفادة التلاميذ من معطيات التغذية الراجعة في تصويب خطوات الحل.

4- انتقال التلاميذ من المشكلات السهلة إلى المشكلات الصعبة.

ب- الطريقة التصنّعية:

يتم وضع المتعلم في موقف شبيه للمواقف الحقيقية، ويطلب إليه التعرف على عناصر المشكلة، وكأنه في موقف حقيقي، حيث إن هذه الطريقة تتيح للمتعلم الحصول على تغذية راجعة بصورة طبيعية.

وهذه الطريقة تستخدم مع الطلاب المتعلمين، والطيارين، ورواد الفضاء، حيث يوضعون في مواجهة مشكلات شبيهة لتلك المواقف التي قد تواجههم في المستقبل، سواء في غرفة الصف، أم في التدريب على الطيران،ومن أبزر مزايا هذه الطريقة أنها تساعد على تقليل النفقات، وتجنب الأخطار التي قد تنجم عن الممارسة الواقعية.

ج- طريقة التدريب في مواقع العمل:

وهي من أهم الطرق المستخدمة في حل المشكلات، وخاصة المتعلقة بمجالات التدريب المهني والصناعي، ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها لضمان فعالية هذه الطريقة مايلي:

1- إتقان المتطلبات الأساسية المتمثلة في المعارف والمفاهيم والمبادئ.

2- وجود بيئة عمل حقيقة يمارس من خلالها المتدرب عمله.

3- توافر مشكلات عملية في نطاق العمل الحقيقي.

4- وجود مدرب كفء يقوم بتوجيه المتدرب وتقييمه.

د- ومن الطرق المستخدمة الطريقة الاستقصائية والاستكشافية، التي تقوم على تطبيق القواعد والمبادئ الخاصة في مواقف معينة للتوصل إلى حلول المشكلات. (عبد الهادي، 2004: 152-153)

هذا وترى الباحثة أن الطريقة الأولى من طرق تعلم حل المشكلة السابقة هي الأقرب إلى طريقة هذا البحث .

دور المعلم في حل المشكلات:

ومن الاعتبارات التي ينبغي أن تثير اهتمام المدرسين لأهميتها ما يأتي:

كيف يتعلم الأطفال التعرف على المشكلات وحلها؟ وكيف يمكن تنظيم النشاطات التدريسية بحيث تثير سلوك حل المشكلة عند التلاميذ وتنشطه؟

إن مهارة حل المشكلة لا تتعلم بطريقة عارضة من خلال بحث التلاميذ عن إجابات لأسئلة المدرسين ، وكما أنها لا تكتسب من خلال ملاحظة المدرسين والتلاميذ الآخرين وهم يقومون بحل المشكلات، والحق أن نشاط حل المشكلة باعتباره خطوات محفوظة قد يعوق نمو التفكير. أما حل المشكلة المصحوب بأمثلة وتفسيرات، والمتميز بمشاركة التلاميذ الناشطة ، تلك المشاركة التي تؤكد فهم الطريقة فهو الذي يبقى أثره في الغالب ويصبح وظيفيا. (جابر، 1991: 122) .

ويراعى المعلم في اختيار المشكلات (أو المواقف) العلمية التي تتخذ محوراً للدرس عدة أمور من أبرزها ما يلي:

1- أن يحس المتعلم (الطالب) بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط المشكلات بحاجة الطالب أو اهتمامه أو حاجات مجتمعه.
2- أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير الطالب بحيث تستثير أفكاره وتتحدى قدراته وتستجره إلى حلها.
3- أن ترتبط المشكلات (المواقف) بأهداف الدرس بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة العلمية(حقائق، مفاهيم، مبادئ...) والمهارات والاتجاهات والميول العلمية المناسبة (زيتون، 2004: 151)

وللمدرس دور مهم في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية، وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها، أو الإجابة عنها، ذلك أنه دون إحساس التلاميذ بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذه الطريقة في التدريس. (ريّان، 1999: 230)

فالمعلم الذي يعتقد أنه طرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذه يدربهم على أن يفكروا تفكيرا عمليا يكون مخطئاً، فليس كل سؤال هو مشكلة وإنما كل مشكلة يمكن أن تتخذ صورة سؤال، وأن هناك فرقاً كبيراً بين السؤال والمشكلة ، والمعلم الفطن هو الذي يعرف كيف يحوّل السؤال الذي لا يثير اهتمام تلاميذه إلى مشكلة. (أبو جلالة، 106:2001).

وينبغي على المعلم أن يهيئ مواقف (مشكلة)بحيث يشعر (يحس) فيها الطلبة بالحاجة (والرغبة) إلى طرح الأسئلة ويعد الإحساس بالمشكلة شعوراً نفسياً عند الشخص نتيجة شعوره بوجود شيء ما بحاجة إلى الدراسة والبحث، وهذا يتطلب تحديد طبيعة المشكلة ودور المعلم هنا مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح، وأن تكون المشكلة محدودة لأنها قد تكون شاملة ومتسعة ولكن بتوجيه المعلم ومشاركة تلاميذه يمكنهم أن يختاروا جانباً محدداً من المشكلة، وهذا يتطلب تقسيمها إلى مشكلات فرعية ليسهل تحديد المشكلة المراد حلها. وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال، وهذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة. (أبو جلالة، 107:2001).

ويمكن للمعلم أن يسأل الطلبة لكتابة المشكلة أو صياغتها ومن ثم يمكن أن تقرأ في الصف أو تكتب على السبورة، لمناقشتها. وعليه، يمكن الطلبة من صياغة بعض الجمل والتساؤلات التي تتعلق بالمشكلة (زيتون، 2004: 153) .

وبعد الشعور بالمشكلة وتحديدها يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة، وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل، وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات، وعلى المعلم تدريب تلاميذه على:

أ- استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات.

ب- تبويب المعلومات ومن ثم تصنيفها.

ج- الاستعانة بالمكتبة المدرسية للتعرف على كيفية الحصول على المعلومات اللازمة.

د_ تلخيص بعض الموضوعات التي يقرؤونها واستخراج ماهو مفيد في صورة أفكار رئيسة.

هـ- قراءة الجداول وعمل الرسوم البيانية وطريقة استخدامها. (أبو جلالة، 2001: 108)

وبعد جمع البيانات وتنظيمها وتبويبها وتفسيرها، يمكن أن يطلب المعلم من الطلبة كتابة بعض التفسيرات (أو الفرضيات) واعتمادا على المعلومات المتوافرة، وبالتالي اقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات(زيتون، 2004: 154)

ويمكن للمعلم أن يطرح بعض الأسئلة والأفكار الهادفة على طلابه وصولا إلى افتراضيات ذكية...وهنا يشجع المعلم طلابه على طرح الفروض الذكية كحل للمشكلة ولو جزئياً... (السكران، 1989: 149).

وعلى المعلم أن يقوم بدور مساعد للتلميذ في اختبار صحة الفروض وتوفير الأدوات والأجهزة الضرورية اللازمة للقيام بالتجارب ومن ثم توجيههم نحو الملاحظة وتدوين النتائج... وعلى المعلم مساعدة التلاميذ في كيفية تحليل النتائج والاستفادة منها ومساعدة التلاميذ على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة وتكرار التجربة أكثر من مرة لغرض مقارنة النتائج، وذلك قبل إصدار التعميمات النهائية (أبو جلالة، 2004: 109) .

ويبرز دور المعلم هنا على نحو جلي، وذلك من خلال تزويد المعلم بالتغذية الراجعة المناسبة، للتشجيع على المضي قدما في إجراءات الحل، أو توجيه الانتباه إلى بعض الجوانب دون أخرى، أو بيان الأخطاء المرتكبة..... إلخ. إذا لم تسعَ نتائج هذه المرحلة عن الحل المرغوب فيه، يجب إعادة النظر في بعض هذه المراحل أو في جميعها، فقد يعود الفشل إلى نقص في المعلومات، أو

فرضيات غير قابلة للتطبيق، أو إلى انتقاء البديل غير المناسب، أو إلى عدم فهم المشكلة فهما كلياً...إلخ. (نشواني، 1984: 454)

وفيما يلي مقترحات عدد من المدرسين من ذوي الخبرة، تساعد التلاميذ عل التوصل لمشكلات تثير اهتمامهم وتفيدهم:

1- يطلب من كل تلميذ أن يكتب قائمة بالمشكلات التي تثير اهتمامه والتي يساعد حلها على إشباع بعض حاجاته.
2- يطلب من التلاميذ أن يسجلوا في كراسة خاصة، الكلمات الصعبة والنقاط المثيرة للجدل وما شابه ذلك.
3- يزود التلميذ بمواد تعليمية خصبة، مثلاً، اختار أحد المدرسين لدراسة مادته خمسين كتابا مختلفا توزع على التلاميذ ، بدلا من أن يوزع عليهم خمسين نسخة من كتاب واحد.
4- تستخدم اختبارات الميول القرائية ويوفر التلاميذ الكتب التي يميلون إلى قراءتها.
5- يصحح التلاميذ اختباراتهم وأعمالهم التحريرية، ويناقشون ما يكتبون مع زملائهم.
6- يسمح للتلاميذ بالمشاركة في تحديد واجباتهم المدرسية.
7- يقسم تلاميذ الفصل إلى مجموعات على أساس التقارب في الميول والتشابه في المشكلات.
8- يشجع التلاميذ على اختيار مشكلات من البيئة كإصلاح الطرق ونظام الشرطة وتنظيم المرور وتنظيم الأسرة...إلخ.(جابر، 1991: 128-129) .

ونتناول فيما يلي بعض أهم المبادئ التي تفيد المعلم في تعزيز حل المشكلة عند طلابه، والتي يمكن أن تكون مجدية في تحسين هذا النوع من التعلم، في الأوضاع التعليمية المدرسية:

1- تدريب الطلاب على فهم المشكلة:

يجب تدريب الطلاب على عدم الإجابة قبل فهم المشكلة، وتحليلها إلى مكوناتها الأساسية، وفهم الهدف الذي ترمي إليه، كما يجب تدريبهم على استخدام بعض القرائن و المحكات أو الاستراتيجيات التي تمكنهم من تقويم مدى فهمهم للمشكلة، لمعرفة ما إذا كان فهمهم صحيحا أم لا...

2- تدريب الطلاب على تذكّر المشكلة:

يجب تدريب الطلاب على الرجوع بشكل دوري إلى نص المشكلة الأصلي، وقراءته من جديد، لكي يتأكدوا أن محاولاتهم ومعالجاتهم، تتناول موضوع المشكلة الرئيسي.

3- تدريب الطلاب على توليد الفرضيات الجديدة:

يجب تدريب الطلاب على البحث عن الحلول الممكنة، وذلك بتشكيل عدد من الفرضيات أو الحلول البديلة وعلى استخدام الفرضيات البسيطة، ثم الانتقال إلى اختبار الفرضيات الأكثر تعقيدا، في حال فشل تلك الفرضيات. ومن المفيد كذلك تدريبهم على استخدام أساليب تقويم الفرضيات، وإنتاج الفرضيات البديلة أو الجديدة، لأن عدم قدرة المتعلم على توليد الفرضيات البديلة واختبارها، وعدم استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة، يعوق تعلم حل المشكلة إلى حد كبير.

4- تدريب الطلاب على اكتساب استراتيجيات التغلب:

يجب تدريب الطلاب على استراتيجيات مواجهة الصعوبات والتغلب عليها، إن الدافعية المتطرفة أو المثابرة الآلية الناجمة عن الشعور بالإحباط والرغبة في النجاح لاعتبارات تتعلق بمفهوم الذات، والتي تتجسد في تكرار ممارسة العادات والقواعد أو الأساليب أو المهارات القديمة، تعوق إمكانية الوصول إلى البدائل أو الحلول المناسبة. وإن تدريب الطلاب على مرونة التفكير، وتقبل بعض الفحوص، والانفتاح على الأساليب والخيارات الجديدة المتوافرة، يمكنهم من تجاوز الكثير من الصعوبات التي تواجههم أثناء حل المشكلة.

5- تدريب الطلاب على تقويم الفرضية النهائية:

يجب تدريب الطلاب على إعادة تقويم الفرضية النهائية، قبل الانهماك في سلسلة الأداء الخاصة بالحل، لمعرفة مدى فاعليتها من الوجهة التطبيقية، لأن الكثير من الفرضيات، غير عملية، رغم معقوليتها أو صدقها الظاهري. (نشواني، 1984: 460-461) .

بالإضافة إلى ما سبق يقدم ("بل" 1986) بعض المبادئ الإضافية للمعلمين عند تعليم حل المشكلات للطلبة وتطبيقها والتدريب عليها، ومن أبرزها ما يلي:

1- تشجيع الطلبة على استخدام أساليب واستراتيجيات منفردة.

2- تشجيع التفكير التباعدي (المتشعب).

3- إعطاء الطلبة الكثير من التدريبات لحل المشكلات.

4- التأكد من أن الطلبة متمكنون من المتطلبات السابقة اللازمة لحل المشكلة قبل أن يبدأوا في حل المشكلة.

5- تشجيع الطلبة على أن يكتشفوا أو يقترحوا لأنفسهم مشكلات علمية وأن يجدوا بأنفسهم حلولا لها.

6- خلق مناخ تعليمي- تعلمي مريح وعدم التوتر داخل الصف أثناء تدريبات حل المشكلة أو دروس حل المشكلات.

7- تشجيع العمليات العقلية العليا لدى الطلبة كالتحليل والتركيب والتقويم.

8- تجنب تقديم الحلول للمشكلات المبحوثة ، فإذا واجهت الطلبة صعوبات معينة، فحاول عندئذٍ تقديم تلميحات علمية لمساعدة الطلبة وتوجيههم في حل المشكلات.

9- تقديم حوافز داخلية(إيجابية) للطلبة الذين يستخدمون مناحي جديدة في حل مشكلاتهم.

10- لتقويم استراتيجية المعلم في تعليم (وتدريب) الطلبة على حل المشكلات، على المعلم أن يسجل من حين لآخر الدروس العلمية(العملية) تسجيلا صوتيا

ومرئيا، ثم تحليل ما يسمعه أو يشـــاهده وتقويمه، ثم تحديد مدى النجاح فـــي تعلم الطلبة بطريقة حل المشكلات. (زيتون،2004: 157-158).

ضرورة الاهتمام بحل المشكلات :

لو أن الحياة ذات طبيعة ثابتة ، أي أنها تشتمل على عدد قليل من الشئون التي تضطلع بها الطريقة نفسها مرارا وتكرارا، لما أصبح تعلم حل المـــشكلات ضرورة ملحة ، وكان يكفي أن يتعلم الفرد القيام بهذه الأعمال القليلـــة غيـــر أن الأمر ليس على هذا النحو، وواضح تماما أن أهداف التعلم المدرسي تمضي إلى أبعد من تعلم أنواع الروتين والتفاصيل التي لا تتغير والتي تتصل بالتدريب على أعمال معينة وفضلا عن ذلك فقد تصبح حلول المشكلات المدرســية ذات قيمـــة محدودة للتلاميذ إذا كانوا يواجهون خارج المدرسة مشكلات مختلفة اختلافا كبيرا عما هو مألوف في المدرسة، ومن هنا تصبح المسألة الهامـــة هـــي تعلـــم حـــل المشكلات بأنواعها المختلفة وليس تعلم الحل . وثمة شواهد كثيرة داخل المدرسة وخارجها تدل على أن أشخاصا قلائل هم الذين استطاعوا تعلم معالجة مشكلاتهم بطريقة فعالة ومنطقية وأغلب الأشخاص يواجهون المشكلات باسترجاع قواعـــد حفظوها، أو بالاندفاع العاطفي، وقد أظهرت إحـــدى الدراســـات أن 33% مـــن مجموعة من طلاب الجامعة أظهروا استبصاراً في حل مشكلات هندسية، وكانوا جميعا قد درسوا الهندسة بالمدرسة الثانوية ، بينما اعتمدت أغلبية هذه المجموعة على ما لديهم من عادات. (جابر، 1991: 123).

إن الهدف من دراسة المشكلات المرتبطة بحياة الطلاب هو تدريب الطالب على حل المشكلات الخاصة به وبمجتمعه الذي يعيش فيه، مـــن خـــلال إتاحـــة الفرص الكافية له عن طريق النشاط لكي يكتسب معلومات ومهارات وعـــادات وتقاليـــد مرغوب فيها ، بالإضافة إلى تنمية قدرتـــه علـــى التخطـــيط والعمـــل الجماعي ، بحيث يأتي في مقدمة الأهداف ، تنمية القدرة على التفكيـــر العلمـــي السليم. (السكران، 1989: 151).

وتتلخص طريقة حل المشكلات في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة من خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية والعملية. (أبو جلالة،2001: 105).

إن الفرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف المشكلة والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون بأن نجاح الطلبة في معالجة المشكلات والمواقف المشكلة وحلها سوف يعد الطلبة للنجاح في معالجة القضايا والمشكلة التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وسوف تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقة. (زيتون، 2004: 148).

وحل المشكلات يجعل من المتعلمين قادرين على تحمل المسؤوليات كما يعمل على إيجاد التعاون بينهم لتحقيق الأهداف المشتركة ، كما يعلمهم مواجهة الصعوبات ويغرس فيهم الثقة بالنفس والمبادأة والجراءة والاعتماد على قدراتهم ، إلى غير ذلك من صفات التفكير المنطقي.

فمواجهة الأطفال لهذه الأنواع المختلفة من المشكلات، لا يقتصر على سنين الدراسة فحسب، بل على مشكلات الحياة اليومية التي يتعرضون لها، والتي تحتاج إلى الخبرة والقدرة على إيجاد الحلول، ومن هنا يأتي أسلوب التفكير العلمي لحل المشكلات. (عبد الهادي، 2004: 147) .

هذا وتركز مناهج العلوم الحديثة، تحقيقا لأهداف التدريس على اكتساب الطلبة المعرفة العلمية بطريقة وظيفية وتعلمها. ولتحقيق ذلك، يمكن أن تساعد طريقة حل المشكلات على اكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، من قبل الطالب وتطبيقها، ومن ثم الاستفادة منها في مواقف تَعَلُّمِيَّة تعليمية جديدة. ولتحقيق ذلك فإن على معلم العلوم أولا أن يطبق ويقتنع في هذه الطريقة- طريقة حل

المشكلات- وبالتالي يزود الطلبة بالإطار الذي تتم عمليات حل المشكلة في نطاقه فإذا استطاع المعلم تيسير ذلك وتحقيقه ،فإن ذلك كفيل ببعث الحيوية والنشاط في المواد التعليمية . كما أن تشجيع الطلبة لتعرف المشكلات العلمية ومحاولة الوصول إلى حلها ،يحتمل أن يستحوذ اهتماماتهم وميولهم وبناء اتجاهاتهم العلمية الايجابية . (زيتون، 2004 :149).

وإذا كان حل المشاكل يكون جزءا هاما من دستور هذه الحياة ، أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تبحث عن طريقة تمكن أبناءها من حل المشاكل التي تعترضهم في مستقبل الحياة وفي ذلك يقول (افريل)ما يأتي : طالما المشاكل تسود حياة معظم الناس ، يتبين من ذلك أن من أهم أهداف المدرسة هو تأكيد وتعظيم الطرق التي تشجع الأولاد على التفكير بقصد جعل شباب المستقبل ومفكري المستقبل ، أو حالي مشاكل المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون لهدف الوصول إلى النتائج فحسب. بل للشعور بالسعادة أيضا في أثناء الحل. فليس هناك أعظم من أن يشعر الشاب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل ، ليكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات، والثقة بالنفس بها. (عبد العزيز،1969 :207).

إن طريقة حل المشكلات تتمشى مع الاتجاهات الحديثة كما تستند إلى أسس ومبررات تربوية حديثة من أبرزها ما يلي:

1. تتمشى طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين (الطلبة) التي تقتضي أن يوجد لدى الطالب المتعلم (هدف) أو غرض يسعى لتحقيقه . وعليه فإن استخدام المعلمين وإثارتهم لمشكلة علمية أو موقف مشكل أو سؤال محير كمدخل للدروس العلمية يكون دافعا أو حافزا داخليا للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعليمي لحل المشكلة المبحوثة .
2. تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فإن هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة وتدربهم على خطوات الطريقة العليمة ومهارات البحث والتفكير العلمي .وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التربية العلمية وتدريس العلوم، مما يجعل وينبغي أن

يجعل المعلمين يحاولون تحقيقه لدى طلبتهم ، وذلك من خلال ممارساتهم الصفية والمخبرية في حل المشكلات .

3. تحقق طريقة حل المشكلات وظيفة أوجه التعلّم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية أم المهارات العلمية المختلفة المناسبة . وعليه يحاول معلمو العلوم أن يجعلوا أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية وعمليات العلم وطرقه ومهاراته يتم في مواقف تعليمية – تَعَلُّمِيَّة (مشكلة)تحقق حل المشكلات المبحوثة من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.
4. تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شِقَّيْ العلم بمادته وطريقته. فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة، وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه. وعليه يحاول المعلمون جهودهم في استخدام الطريقة وتطبيقها لمساعدة الطلبة في اتباع الأسلوب العلمي والاتجاه الاستقصائي الاستكشافي لتحقيقه لدى طلبتهم، وبالتالي الجمع بين العلم بمادته وطريقته.
5. تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد المتعلم (الطالب) على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة . كما تمكن الفرد (الطالب) من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة. (زيتون، 2004 :149-150) .

التفكير وحل المشكلة:

أهم ما يميز الإنسان عن الكائنات الحية قدرته العالية على التفكير، لهذا قيل منذ قديم الزمان بأنه حيوان عاقل أو مفكر، ولعل أهم وظيفة للعقل هي التفكير وعن طريقه نتعلم أشياء كثيرة كالحركات والإيماءات ، فالتفكير يعني الانتقال المنطقي من أمر إلى آخر ، وفقاً لما تعلمناه من البيئة التي ننتمي إليها، فمن خلاله نتعلم أشياء كثيرة متعددة.

وبعبارة أخرى فإنه يؤدي إلى الاختراع الذي يرتبط بطائفة من المعلومات التي تتصل بمشكلة ما نعالجها ، ويتم تنظيم المعلومات المتعلقة بها والتي تتصل

بشيء جديد يؤدي إلى زيادة المعرفة، الإنسان يفكر حين تصادفه مشكلة تتطلب منه حلاً ، والعقل يبقى دائماً في نشاط أو حالة من الوعي. يطلق عليه التفكير.(عبد الهادي،2004 : 143) .

ويتجه معظم تفكير الفرد عادة، نحو إيجاد حلول لمشكلات ذات أهمية حيوية وعملية، ويزداد حدوث النشاط التفكيري عندما تفشل عادات الفرد أو مهاراته السابقة، أو تعلمه السابق في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات، الأمر الذي يرغمه على البحث عن طرق تفكير جديدة، تمكنه من تجاوز الصعوبات التي يواجهها، ويتراوح النشاط التفكيري عادة بين مستويات بسيطة جداً، كالدلالة على أسماء بعض الأشياء، ومستويات معقدة جداً كالنشاط المعرفي اللازم لحل مسائل رياضية ذات مستوى مرتفع من التجريد والتعقيد.

إن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة المعلومات وترميزها، لا يمكن ملاحظتها وترميزها على نحو مباشر ، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة... ولا يضع علماء النفس عادة حدوداً فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي "التفكير" و "حل المشكلة "على نحو ترادفي لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما. (نشواتي ،1984 : 451 – 452).

ويشير "جون ديوي" المربي الأمريكي إلى أن التفكير في حل مشكلة ما يتحدد بالحدود الثلاثة التالية:

1- حد في بداية التفكير يحول الغموض والإبهام إلى مشكلة معينة.

2- حد في نهاية التفكير، واضح المعالم ومحدد.

3- بين الحدين السابقين يسير التفكير التأملي (السكران، 1989 :147)

ويمتاز التفكير العميق بالمميزات الآتية:

1- يمتاز بأنه في أرقى مرحلة من مراحل التفكير ، ومما يدفع المرء إلى التفكير شعوره بأنه يقابل حالة حيرة أو ارتباك أو شك، إذن لا بد من أن يثير التفكير أمراً ما، لا بد من وجود مشكلة تتحدى تفكيره، إذن لا بد من مشكلة تسبب عدم اتزان الكائن الحي أو تشعر الكائن الحي بعدم الاتزان أو فقدان الاتزان.

2- هذا الشعور بتحدي المشكلة من شأنه أن يجعل الكائن الحي يضع خطة للعمل عمادها الخبرة أو المعلومات السابقة، ولما كانت المادة التي بين يديه ناقصة لا تؤدي إلى الحل كان عليه أن يفكر في مصادر أخرى غير هذه المصادر ، ومما لا شك فيه أن المصدر الأكبر هو الخبرة السابقة والمعلومات السابقة فإذا كان الإنسان قد مرت به من قبل خبرة أو إلمام بمثل هذه المواقف فلا بد من أن يجول بخاطره بعض الاقتراحات التي تؤدي إلى الحل وإن لم يكن هناك سابق خبرة سيظل في حيرته. وهذا ينطبق تمام الانطباق على كل من الراشد والطفل.

3- ولا يسلم الإنسان بالوصول إلى الحل إلا بعد نقده، واختباره وإذا كان ما يجول بخلد الفرد منا من اقتراحات من قبل، فالتفكير في هذه الحالة عملية سهلة خالية من كل نقد، ولكن إذا قلب الإنسان الفكرة في هذه مرة بعد أخرى فمعنى هذا أن الإنسان يسعي للوصول إلى أدلة أخرى يستند عليها يسعى أيضاً للوصول إلى خدمة جديدة تساعده على الحل والنجاح في مثل هذه العملية التفكيرية هو ما يميز التفكير الذي يتطلب الرغبة في تحمل تلك الحالة العقلية التي تلازم حالة فقدان الاتزان نتيجة تحدي المشكلة للإنسان هذا وخطوات "ديوي" التفكيرية لا يزال مأخوذاً بها حتى الوقت الحاضر، رغم قدم عهدها.(عبد العزيز، 1969: 208) وجدير بالذكر أن عملية حل المشكلة تحوى عمليات عقلية كثيرة ومتداخلة مثل: التخيل، والتصور، والتذكر، والتعميم والتحليل والتركيب، إضافة إلى استخدام عديد

من أنماط البنى المعرفية المختلفة، ولذلك تعرف عملية حل المشكلة بوصفها سلسلة متعاقبة من العمليات التي تعتبر المسؤولية عن الوصول للحل.(زيتون، زيتون، 2003 :283) .

ولقد تم استعراض الأدب التربوي المتعلق بتفكير حل المشكلة،، وفق الاتجاهات السلوكية أو المعرفية حيث يفترض الاتجاه السلوكي أن حل المشكلة هو عبارة عن مجموعة من المحاولات بهدف إيجاد رابطة بين المشكلة وطريقة حلها. وتتحد هذه الرابطة عادة بالنتيجة المترتبة على طريقة الحل ، فإذا كانت النتيجة حلاً صحيحاً حاول الفرد إعادة استخدامها في كل مرة يصادف هذه المشكلة أو ما شابهها ، أما إذا كانت خطأ فإنه يقوم بتجريب طريقة أخرى. بينما يفترض الاتجاه المعرفي أن حل المشكلة عملية ذهنية معرفية ترتبط بالعملية التي يميل فيها الفرد إلى تنظيم المعارف، والأشياء والخبرات التي يتعامل معها بهدف تنظيمها. ويرتبط بعملية التنظيم عملية الإدراك التي يحاول فيها الفرد استيعاب الخبرة والمعرفة بإحدى القنوات المعرفية التي يميل إلى استخدامها. وتحدد عمليتا الإدراك والتنظيم الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في معالجة المشكلة التي يقوم بالتعامل معها. وإن أسلوب معالجة المشكلة هو الذي يفصح عنه بأسلوب تفكير المفحوص لحل المشكلة التي يواجهها. (شحاتة، 1996: 13).

ويرى "جانييه " أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية، يكتشف المتعلم (الطالب) مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقاً والتي يمكن للفرد(الطالب) أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة. ولتوضيح ذلك على سبيل المثال إذا وضعت الجنادب (من الحشرات) في الماء فإنها تموت (مشكلة) فالمبدأ الذي يمكن أن يستخدم لإيجاد الحل هو أن الجنادب تحتاج إلى هواء للتنفس ، والماء يحتوى على هواء (أكسجين) مذاب فيه، والجنادب تملك أعضاء خاصة لتنفس الهواء الجوي . وعليه يكون المبدأ الجديد هو أن الأعضاء التنفسية التي تستخدم

لتنفس الهواء الجوي ليست بذي فائدة تذكر لتنفس الهواء (الأكسجين) المذاب في الماء. ومن هنا فإن حل المشكلات يتضمن التفكير بقاعدة أو مبدأ عملي جديد مع استخدام المبادئ والقواعد والمفاهيم العلمية التي تعلمها الفرد (الطالب) سابقاً. (زيتون ، 2004 : 150).

والنشاطات العقلية الأساسية التي تشتمل عليها استراتيجية حل المشكلة يمكن تصنيفها إلى جانب معرفي وإلى جانب ما وراء المعرفة:

فالنشاطات المعرفية تشتمل على استخدام وتطبيق الحقائق والمهارات وكل أشكال المعرفة الرياضية وتشتمل أيضاً على تطبيق عناوين رياضية مختلفة خاصة وعامة.

والنشاطات ما وراء المعرفية تشتمل على التخطيط ومراقبة التقدم وبذل الجهود وعمل القرارات، فحص العمل واختبار الاستراتيجيات وهكذا، ويطلق على هذه النشاطات" إدارة التفكير".

ولقد قارن "شونفيلد" من خلال بحث له نمط حل المشكلة بالنمط النموذجي للعمل، وقد قام بتحليل نمط حل المشكلة إلى خمسة مستويات أو مراحل للعمل بناءً على مجموعات "بوليا" وهي (اقرأ، حلل ، اكتشف، خطط ، نفذ ، تحقق ، وأثبت). ويحتوى هذا النمط على مرحلة غير مخطط لها، وهي الاكتشاف والبحث عن المعنى من أجل الحل بدون خطة ويمكن ملاحظة ذلك بشكل متكرر، حيث يكون الاكتشاف مهما لإثراء الفهم والتزود بالمعلومات التي يتم بناء عليها التخطيط ، ولكن استخدام هذه المرحلة من قبل الباحثين الذين تنقصهم الخبرة قد يؤدي إلى الفشل... إن تطور تفكير الفرد واكتسابه لمهارات ما وراء المعرفة في مجالات وموضوعات متنوعة هو أمر صعب، وغالباً ما يشتمل على أنماط سلوكية متعلمة وغير متعلمة للتغلب على المشكلات.

ولقد اقترح كل من "بيرتن" و "بوليا" أسئلة يمكن أن تساعد على رفع تفكير الطالب إلى مستوى ما وراء المعرفة. وقد تكون الأسئلة على شكل: ما ذا على أن

أقدم حتى أبدأ؟ هل أعــرف المشكلة المتعلقــة ؟ هل أستطيــع أن أوســع الحل. (عبيد، 2003: 186 – 187) .

ويصبح العقــل نشطاً إذا ما واجه الفرد موقف مشكل وتكون لديه رغبــة في تحقيق هدف محــدد لا يمكن تحقيقه بأنماط السلوك المعتــاد التــي تتــضمن الارتباط البسيط للخبــرات والأفكــار، فالفرد يبدأ في تنظيم أفكاره فــي أقــسام تتعدي عمليات تفكيره المعتادة، ويوجه التفكير نحو حل كلي أو جزئي للمــشكلة. (موسى، 1981 : 334).

فالتفكير التأملي تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلــى أهــداف محددة، فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من استجابات هدفها الوصول إلى حل معين. وهذا يعني أن التفكير التــأملي هــو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.

ويمــر التفكيــر التأملــي بعــدة مراحــل وهــي كمــا يلــي : (عمران، 1990 : 101) .

1- الوعي بالمشكلة.
2- فهم المشكلة.
3- وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.
4- استنباط نتائج الحلول المقترحة – قبول أو رفض الحلول.
5- اختبار الحلول عملياً (تجريب) – قبول أو رفض النتيجة.

ومن خلال استعراض عملية التفكير التأملي نستوضح كيف يعتمد نــشاط حل المشكلات على عمليتي الاستقراء والاستنباط لكي يصل الفرد إلــى الحــل، فالاستقراء يمهد لتكوين الفروض، والاستنباط يكتشف النتائج المنطقية التي تترتب عليها لكي يستبعد الفروض التي لا تتفق مع الحقائق، ثم يعود الاستقراء ثانية يسهم في تحقيق الفروض الباقية، وهكذا ينتقل الفرد باستمرار بين جمع الحقائق ومحاولة إصدار تعميمات لتفسير هذه الحقائق واستنباط نتائج الفروض، ثم البحــث عــن مزيد من الحقائق لاختبار صدق الفروض، حتى يصل باستخدام كل من الاستقراء

والاستنباط إلى معرفة يمكن الثقة بها ، ولا تسير خطوات التفكير التأملي باستمرار بالتتابع نفسه الذي حدده (ديوي) كما أنها ليست بالضرورة مراحل فكرية منفصلة ولكن يحدث كثير من التداخل فيما بينها، فالفرد ينتقل من مرحلة إلى أخرى أماما وخلفاً، فيغير ويبحث ويبدل ويفسر، ويتعود بعض الناس أن يتخذوا طريقة معينة في حل مشكلاتهم ، وعندما لا تتوصل عاداتهم إلى الحل، يركزون على مرحلة واحدة من مراحل حل المشكلات. وهي استيضاح المشكلة ويوجهون لأنفسهم أسئلة تحصر تفكيرهم في نطاق المشكلة مثل : ما هي المشكلة بالضبط؟ هل يمكن تجزئتها إلى مشكلات ؟ هل تشبه هذه المشكلة المشكلات التي مرت في الماضي ؟ ما أوجه الشبه بينها وبين تلك المشكلات؟ ما أوجه الاختلاف الأساسية؟ وماذا يتطلب هذا الاختلاف من معلومات جديدة وطريقة جديدة للحل؟ (منصور وآخرون ، 1989 : 201) .

وكثير منا يتوقف تفكيره في المشكلة عند الخطوتين الأولي والثانية وقد نقتنع بقبول أحكام الآخرين وهذا يجنبنا عملية التفكير التأملي، وقد نستدعي قليلاً من الخبرات ونقنع أنفسنا بالحلول القائمة عليها، وقد نستخدم الخيال أكثر من الواقع ونبني حلولنا على أساس هذا الخيال، وقد نندفع إلى الاستغراق في كل مظاهر التفكير الجيد، عندما لا يرضى الآخرون عن استنتاجاتنا، وعلينا عندها أن نستمر في تدعيم وجهة نظرنا بالبحث عن أدلة تؤيدها وتؤكدها. (عبيد، 2003: 52).

وتتداخل طريقة حل المشكلات في العلوم مع طريقة التقصي والاكتشاف لدرجة أن كثيراً من المختصين في التربية العملية يعتبرونها جزءاً لا يتجزأ من طريقة التقصي والاكتشاف أو أنها امتداد لها وبالتالي يصعب التفريق بينهما، وبخاصة إذا ما علمنا أن طريقة التقصي والاكتشاف تتطلب موقفاً مشكلا أو سؤالا تفكيرياً يثير تفكير الطالب ويتحدى عقله بحيث يجره ليبحث ويتقصى ويتسائل ويجمع المعلومات ويفسر ويستنتج ويجرب للوصول إلى حل المشكلة (زيتون ، 2004: 149) .

ثم يجب أيضاً أن نعرف ما هو المدى الذي إذا ما وصلت إليه المشكلة تحولت إلى مشروع ؟ ورداً على هذا السؤال نجيب بأن الخمرة الجديدة التي اعتصرها "ديوي" بطريقة المشكلة لم تصب دائماً في كؤوس جديدة، إذ إن أنصار المدرسة القديمة قد حاولوا استغلال هذه الطريقة الجديدة في خدمة طرقهم الشكلية القديمة، فرأوا أن لا مانع من استخدام طريقة المشكلة في التغلب على المشاكل القديمة في المنهج التقليدي ولكن لم تنته الحرب العالمية الأولى حتى ظهرت طريقة المشكلة في ثوبها الجديد على يد " وليم كلباترك" وسميت "بطريقة المشروع".

وفكرة المشروع لم تكن من مبتكرات " كلباترك " إذ إن المشروع كان مستخدماً من قبل في تدريس المناهج الزراعية فقد كان يطلب من التلاميذ أن يجربوا في مزارعهم الخاصة ما سبق أن تلقوه من المبادئ الزراعية داخل جدران الفصل ، والمشروع بهذا الشكل فيه كثير من خواص طريقة المشكلة ويمكن أن يقال عنه: إنه هو ذاته مشكلة من المشاكل تكون في وضعها الطبيعي بحيث تتيح للمتعلم أن يضع يده أو إصبعه على المشكلة، فيفكر في خطة للعمل ويبتدع الطرق والوسائل اللازمة للتغلب على المشكلة مع ملاحظة الموازنة بين النتائج. (عبد العزيز ، 1969: 215) .

والتقدم الإنساني يقاس بالقدرة على حل المشكلات والتفكير يتصف بخطوات متسلسلة مترابطة ترتبط بالناحية السلوكية عند الإنسان ، ويمكن استخدامه من ناحية تربوية في حل مشكلات التلاميذ وإرشادهم .

إن التكفير العلمي يتطلب استخدام طاقات عقلية منظمة في التغلب على مشكلات الحياة المعقدة، فالمبدعون يكون لديهم شغف لاستخدامه في مواقف التحدي لحل مشكلاتهم والتوصل إلى الاستقرار. (عبد الهادي ، 2004: 147) .

مما سبق أن عرضناه من آراء "جون ديوي" ومن آراء غيره يمكن أن نستخلص المميزات الرئيسية للتفكير السليم في ما يأتي :

1- القدرة على الشعور بوجود مشكلة تسبب الحيرة:

وهذه القدرة وإن كانت تعتبر أساسية لكل تفكير إلا أننا نعتبرها دائماً ميزة من مميزات التفكير السليم فلو لم يكن هناك حيرة، وعدم اتزان تدفع العقل إلى التفكير لما حدثت العملية التفكيرية مطلقاً.

2- القدرة على تمييز طبيعة المشكلة بوضوح:

وإن لم يتمكن الفرد من معرفة المشكلة التي أمامه والإلمام بطبيعتها وأصبح الأمل في حلها ضئيلا جدا، فكثير من الناس لا يشعرون بالمشكلة إلا شعوراً غامضاً وتعوزهم القدرة على إبرازها والتفكير في حلها .

3- القدرة على استيعاب المشكلة في الذهن عند دراستها:

كثيراً ما يضل الإنسان الطريق - عند تفكيره في حل مشكلة - وهذا خطر داهم يتعرض له الفصل المدرسي في إبان المناقشات ، فكثيراُ ما تؤدي المشكلة إلى موضوعات أخرى أقل منها أهمية، وبعد فترة، ينتبه الجميع إلى أنهم حادوا عن طريق حل المشكلة الأساسية. ويكونون قد أضاعوا الوقت الطويل سُدَى.

4- القدرة والاستعداد والجرأة على فرض الفروض:

فكثير مما وصلت إليه البشرية من تقدم في ميادين العلم، والمدنية والاختراعات إنما هو من نتاج روح المخاطرة في العملية التفكيرية وفي فرض الفروض فمثلا " جاليليو" و "كوبرينكس" لولا جرأتهما في فرض الفروض ، ما وصلا إلى ما يتمتع به العالم اليوم من نتائج أبحاثهما – فالجرأة في التفكير تؤدي إلى الكشف عن طبيعة الحق ، والخير والجمال.

5- القدرة على فرض الفروض أو الحلول:

إن العقل الخصب ملئ بالمقترحات، وقادر على وضع خطط الهجوم على المشاكل التي تقابله ، كما أن القدرة على بلورة المشكلة أمر يحتاج إلى مواهب عقلية، وخبرة طويلة ويجب ألا ننسى أيضا أن قدرة الفرد على التخيل وشجاعته في اقتحام المشكلة، يلعبان دوراً كبيراً في فرض الفروض.

6- القدرة على اختبار الحلول المقترحة بعد النقد:

وهذه القدرة على محك العملية التفكيرية والمشكلة هي : هل يتمكن الفرد من تقدير جميع العوامل المطلوبة، فيحلل ، ويركب الحقائق بحيث ينتهي إلى نتائج محدودة؟ فالقدرة على التقويم الصحيح هو المعيار الذي تقاس به العوامل التي تتدخل في الحلول المقترحة.

7- القدرة والاستعداد على التخلص من الفروض التي تثبت للعقل عدم صلاحيتها:

إن الفرد قد تعوزه الشجاعة للتخلص من فرض لا يؤدي إلى الحل ، فقد يبذل الإنسان الساعات والأيام، والأسابيع والشهور وأحياناً السنيين في حل المشاكل ، فكثيراً ما تتلون النتائج التي يصل الإنسان إليها بسابق فكرة أو سابق رأي تعشم الباحث أن يصل إليه، من هذا يتبين لنا أهمية التفكير الموضوعي والتخلص من العنصر الذاتي أثناء عملية التفكير.

8- القدرة على ضبط الأعصاب وعدم القفز إلى نتائج سريعة:

فجميع المفكرين تفكيراً علمياً يمتازون بالتريث، وعدم التسرع في إصدار الأحكام حتى يتمكنوا من جمع جميع الحقائق ووزنها وغربلتها وتقديمها. وهذا أمر هام جدا إذا تطلبنا الوصول إلى نتائج صحيحة. ويلعب التحيز دوراً هاماً جدا في الوقوف في طريق الأحكام الصحيحة. يقول "ديوي":

إن "التريث في الأحكام، قد يبدو مؤلماً للفرد ولكنه مع ذلك هو العنصر الهام الفعال في التدريب على العادات العقلية السليمة".

9- القدرة، والاستعداد على إعادة النظر في النتائج للتأكد من صحتها.

وهذا ما يعرف عندنا جميعاً بمرحلة التحقيق، ونحن لا ننكر مطلقاً أهمية إعادة النظر ، والمراجعة التي تثبت صحة التفكير ، وسلامة النتائج حتى الطفل في مدارس المرحلة الأولى ، نحن نلزمه بمراجعة عملياته الحسابية لعله يكون قد أخطأ في الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة... إلخ.

فيمكننا إذا كمربين وكمدرسين أن نصل بأبنائنا إلى معرفة مميزات التفكير السليمة سابقة الذكر. لتمكننا من أن نتخلص من مساوئ حياتنا الاجتماعية ، والسياسية وتمكننا أيضاً من رفع مستوى تفكيرنا الاجتماعي ومن السير بمدينتنا الحديثة بخطوات فسيحة إلى الأمام، فإن ما يعوق تقدم الإنسان لا يعدو أن يكون ضعفاً في القدرة على التفكير ، وعدم الرغبة في التفكير بشدة. وعدم الميل إلى التفكير في نواحي العلاقات الإنسانية بشيء من الأمانة.

ونحن إذا ما طالبنا المدرس بتشجيع التفكير السليم بين أبنائه وتلاميذه فإنما نحن نطالب بتعويدهم على "حل المشكلات" حيث إن الحيرة العقلية هي أمر ضروري في عملية التفكير السليم، فهي التي تتحدي العقل وتبعثه على اليقظة والتفكير. (عبد العزيز، 210:1969).

*** أوجه الشبه والاختلاف بين خطوات "ديوي" الخمس وخطوات "هربارت":**

وهنا يجب أن نقف قليلاً لنرى خطوات "هربارت" ثم خطوات "مدريسون" في توجيه دروس المدرسين في الفصل.

أولاً: خطوات "هربارت هي":

1- الإعداد 2- العرض 3- الموازنة 4-التعميم 5- التطبيق.

وإذا ما أمعنا النظر في خطوات "هربارت" الخمس السابقة أيقنا أنها أبعد ما تكون عن طريق حل المشكلات، ولكن يمكن أن ننفث فيها من روح طريقة المشكلة إذا ألقينا العبء فيها على التلميذ لا على المدرس، يمكن تنظيم الطريقة بحيث يضع التلميذ إصبعه على المشكلة تحت إشراف المدرس وتوجيهه.

وهناك أوجه شبه وقرابة بين خطوات "ديوي" الخمس وخطوات "هاربرت" ولكن أوجه الاختلاف أكثر أهمية من أوجه الشَّبه على أن " ديوي " نفسه يوحي إلينا بأهم مواطن الضعف في طريقة "هربارت" عندما يقول: إن الطريقة " الهربرتية لا تشير مطلقاً إلى صعوبة أو مشكلة تحتاج إلى بحث مع أن ذلك هو المحرك لعملية التربية الحقيقية، إن "هربارت" يعرض على تلاميذه مادة جديدة في الخطوة الثانية "مرحلة العرض" إلا أن هذه المادة الجديدة لا يمكن أن تعادل المادة

الجديدة التي يتطلبها التغلب على مشكلة ما كما هو الحال في طريقة "ديوي " فالمادة عند "ديوي" لا تعرض ولكن يبحث عنها الأطفال للتغلب على المشكلة .زد على ذلك أن المادة الجديدة لا يهضمها العقل بالطريق الشكلي الذي يستعين بالمعلومات القديمة ولكنها تأتي بالطريق العرضي عندما نسير في المشكلة... على أن الاختلاف بينهما لا ينتهي عند هذا الحد فهناك اختلاف عظيم بين مرحلة التطبيق عند "هربارت" ومرحلة التحقيق أو الاختبار عند "ديوي" فمرحلة التطبيق "الهربارتية" تضع أمام التلاميذ مبدأ من المبادئ يعرفه المدرس ويحاول أن يدخله في عقول التلاميذ عن طريق التمثيل والتعميم أما في مرحلة الاختبار أو التحقيق عند "ديوي" فإن نتاج هذه المرحلة غير مضمون ، فكل ما يمكن أن يقوم به المدرس ما هو إلا إسداء النصيحة وتوجيه التلميذ إلى ما يؤدي به إلى حل المشكلة... وطريقة المشكلة كما عرضها "ديوي" تبدو مرتبة ترتيباً منطقياً ، ولكن الاهتمام كما يراه "ديوي" يحتم على المدرس أن يسلك الطريق السيكولوجي في عرض الدرس.

ففي طريقة "ديوي" التفكيرية نجد أن لا تعارض بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي فكل منهما يعتمد على الآخر وأخيراً يجب أن نلاحظ أن "ديوي" قد اهتم اهتماماً بالغاً بطريقة المشكلة من الناحية الاجتماعية فقد نظر إلى المدرسة ككائن حي اجتماعي ، ورأي أنها تتمكن من إعداد الفرد للحياة الاجتماعية المستقبلية إذا كانت مجمعاً صغيراً يسوده التعاون. ولقد كان لهذه النظرية أثر عظيم على الروابط التي تربط المدرسة بالبيت والمجتمع وهو يتوقع في المدرسة الحديثة جلبة وضوضاء أكثر من المدرسة التقليدية ولكن هذا لا يزعج "ديوي" لأنه يعتقد أنه حيث يسود الحديث والحركة بين أطفال مشغولين بالبحث والتنقيب للتغلب على مشكلة مشتركة يكون أجدى وأنفع من تلك الحالة التي يلتزم فيها التلاميذ الصمت ويثبتون في مقاعدهم ولا يتحركون إلا بعد أن يطلب إليهم المدرس ذلك: (عبد العزيز، 1969 : 213 – 214).

عوامل نجاح طريقة حل المشكلات:

تمثل مهام التعلم المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة ومن ثم فإن نجاح هذا النوع من التعلم رهين بالاختبار المدقق لهذه المهام من قبل المعلمين.الأمر الذي يتطلب أن يتوافر في هذه المهام مجموعة من الشروط الأساسية وهي:-

1- أن تتضمن المهمة موقفاً مشكلاً.
2- أن تكون مناسبة من حيث المستوى لكل متعلم من البداية بحيث لا تكون مفرطة من التعقيد المعرفي.
3- أن تحث المتعلمين على اتخاذ القرارات، فتكون لها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب صحيح. (زيتون ، زيتون ، 2003 :197).

ومن أهم عوامل نجاح طريقة حل المشكلات ما يلي:

1. أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم.
2. أن تكون المشكلة متحدية لتفكير الطلاب.
3. أن تكون المشكلة ذات معنى ولها أهميتها في المجتمع.
4. أن تكون متلائمة مع مستوى نضج الطلاب فلا هي سهلة ولا هي صعبة المنال.
5. أن تكون مصادر المعرفة ووسائلها متوفرة لدي الطلاب.
6. أن يكون المعلم ملماً بالمشكلة من جميع جوانبها حتى يستطيع توجيه الطلاب الوجهة السليمة.
7. أن يسود جو العمل روح المحبة والتعاون العلمي. (السكران، 1989 : 152) .

هذا وإن نجاح الفرد في حل المشكلات يتطلب منه الاتصاف بخصائص متمثلة بالنضج العقلي، وحب الاستطلاع، والرغبة المستمرة في التعليم والدقة والأمانة العلمية، والتحرر من الخرافات والأساطير، والتمسك بالموضوعية، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات،

وبنـــاء القرار على أســـاس الأدلـــة الموضوعيـــة الكافيـــة الـــصحيحـــة . (عبد الهادي ، 2004- 148).

مزايا طريقة حل المشكلات:

يلاحظ أن الخطوات السابقة- خطوات حل المشكلات- هي ذاتهـــا خطوات التفكير العلمي، فلا غرو أن ينمي التدريس بطريقة حل المـــشكلات اتجاه التفكير العلمي ومهاراته. كذلك فإن مواجهة التلاميذ للمشكلة وعملهـــم على حلها، تدريب لهم على أسلوب مواجهة مشكلات الحياة الواقعيـــة ثـــم إن اشتراك التلاميذ كجماعات أو لجان في العمل من أجـــل البحـــث والدراســـة، للحصول على المعلومات اللازمـــة ينمـــي لـــديهم روح العمـــل الجمـــاعي، ويساعدهم على إقامة علاقات اجتماعية بينهم وأخيراً فإن الدراسة مـــن أجـــل البحث عن حل المشكلة يتضمن وجود حافز يدفع للدراسة، مما يثير الاهتمام ويدعو لبذل الجهد لتحقيق الهدف (ريان 1999 : 231) .

وهذا يتفق مع رؤية (الـــسكران ، 1989 : 152) فـــي طريقـــة حـــل المشكلات على أنها :

1- تساعد الطلاب على تفهم الموضـــوعات بـــصورة أعمـــق والاحتفـــاظ بالمعلومات لمدة أطول.
2- تنمية التفكير العلمي وتقوية التفكير الناقد .
3- تنمية القدرة على إصدار الأحكام والسيطرة على النفس والصبر والجلد.
4- تعتبر وسيلة مفيدة في إعداد المواطن الصالح والإنسان الصالح.
5- تراعي بعض ميول الطلاب وحاجاتهم.
6- تجعل التعلم وظيفياً ذا معنى.

ويقول (الرشيدي ، 1999 : 105) عن طريقة حل المشكلات:

- أنها من الناحية النفسية تشعر التلميذ بذاتيته وشخـــصيته ومـــشاركته فـــي الدرس مشاركة إيجابية، كما تشعره بجو الحرية القائم على الأخـــذ والـــرد، وتبادل الأفكار، ونقدها وتمحيصها.

-أنها من الناحية العقلية تنتهي إلى معارف واضحة راسخة لما بذل فيها من تفكير ذاتي مصدره التلاميذ.

-أنها من الناحية التربوية تستثير التلميذ، وتفجر طاقات النشاط لديه ، وهذا يساعد في الإقبال المتحمس على التعلم، كما يساعد على نجاحه.

ويرى (أبو جلالة، 2001: 109 – 110) أن أسلوب حل المشكلات:-

1- يثير اهتمام التلاميذ بالدرس لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم للبحث عن حل للمشكلة.
2- يتميز بالمرونة لأن الخطوات المستخدمة فيه قابلة للتكيف.
3- يساعد على اكتساب التلاميذ المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.
4- يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة، وبذلك يمكن أن يستفيد التلميذ مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.
5- يعزز في التلاميذ الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
6- يساعد التلاميذ على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم.

النقد الموجة لطريقة حل المشكلات:

1- يجب الإشارة هنا إلى أن أسلوب حل المشكلات قد يحتاج إلى وقت طويل، لذا قد يعزف المعلمون عن استخدامه نظراً لطول المقررات الدراسية، وعلى الرغم من هذا فإنه يجب إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتمرن على استخدام هذا الأسلوب ولو مرات قليلة أثناء العام الدراسي.
2- يرى البعض أن استخدام هذا الأسلوب قد يتعارض مع المناهج الحالية القائمة والتي تقوم أساساً على المواد الدراسية المنفصلة ولكن على الرغم

من ذلك فإنه يجب على المعلم إيجاد الفرص الكثيرة لتدريب التلاميذ على المهارات الضرورية في أسلوب حل المشكلات.

3- استخدام أسلوب حل المشكلات يحتاج إلى كثير من الإمكانات التي قد لا تتوافر في مدارسنا الحالية، ولكن يمكن للمعلم أن يتغلب على هذه الصعوبات من خلال تدريب التلاميذ على هذا الأسلوب في التفكير، وهو ما يحتاج إلى وقت وجهد إضافيين من جانب معلم العلوم. (أبو جلالة، 2001 : 110) .

ومن أهم أوجه النقد التي وجهت لهذه الطريقة ما يلي:

- إن المواقف التعليمية ليست كلها من قبيل المشكلات ومن ثم فهذه الطريقة غير مناسبة لكثير من المواقف التعليمية.
- إن تطويع ما ليس مشكلة لكي يكون مشكلة ضرب من التكلف الذي تضطرب معه الطريقة، وينفر منه التلميذ.
- يحتاج استخدام هذه الطريقة إلى نوعية خاصة من المتعلمين وإلى وقت طويل. (الرشيدي ، 1999: 105) .

ويتضح مما سبق أن طريقة المشكلات في التدريس تحقق أهدافاً تربوية قيمة إلا أن استخدام هذه الطريقة قد ينطوي أيضاً على أخطار من وجهة نظر بعض المربين منها قلة المادة العلمية التي يحصلها التلاميذ في وقت طويل، تستغرقه دراسة المشكلة ، كما أن اتباع طريقة المشكلات وحدها في دراسة مقرر دراسي معين قد يؤدي إلى وجود ثغرات في المادة العلمية وعندما يتحقق الاستمرار والتسلسل المنطقي في دراستها. (ريان: 1999: 231) .

*** التربية الإسلامية وأسلوب حل المشكلات:**

وفي التربية الإسلامية جذور قوية لطريقة حل المشكلات، نعرض منها الموقف التالي: عن أبي اسحق سعد بن أبي وقاص، جاءني رسول الله صلي الله عليه وسلم يعودني عام حجة الوداع من وجع اشتد بي، فقلت: يا رسول الله إني

قد بلغ بي من الوجع ما ترى وأنا ذو مال ، ولا ترثني إلا ابنة ، فأتصدق بثلثي مالي؟ قال لا . قلت : فالشطر يا رسول الله؟ قال: لا ، قلت: فالثلث يا رسول الله. قال : الثلث والثلث كثير أو كبير ، إنك إن تذر ورثتك أغنياء خير من أن تذرهم فقراء يتكففون الناس، وإنك لن تنفق نفقة تبتغي بها وجه الله إلا أجرت عليها حتى ما تجعل في فم إمرتك" (فتح الباري: 132/3) والمشكلة هنا مشكلة مالية حار فيها ، فعرضها على رسول الله ، فلم يبادر بالحل وترك سعداً يفرض الحلول، ووفق سعد أ خيراً إلى الحل الصحيح ، وإذ ذاك قبله رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلله له وصار تشريعاً للناس يأخذون به .(الحمادي، 1987 :133).

ويمكن لمدرس التربية الإسلامية أن يتصدي للمشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية مع تلاميذه ، مبرزين دور الإسلام في حل هذه المشكلات ومن المشكلات الاجتماعية في مجتمع الإمارات والتي أظهرها بحث محمد الشيخ ويمكن لنهج التربية الإسلامية معالجتها مايلي:- غلاء المهور ، العمالة الأجنبية، الزواج من أجنبيات، الوساطة ، خروج المرأة للعمل، التعصب، العنوسة، سفور المرأة ، الطلاق، التأمين ، المعاملات المصرفية، التشبه بالغرب، الشعور بالدونية تجاه الغرب، توطين الوظائف، مشكلة الأمية، وقت الفراغ، إدمان الخمور والمخدرات، الإسراف ، الاختلاط، انحراف الأحداث، انتفاء القدوة الحسنة.(محمد الشيخ :32)

ويضاف إلى ذلك قائمة كبيرة من المشكلات التي تنشرها الصحف وتتبه إليها مثل السرقة ، والاغتصاب، وقلة المياه، وخيانة الأمانة،... وهكذا يمكن أن تسير دروس التربية الإسلامية إذا أحسن المدرس تخطيطها وإعدادها وفق طريقة حل المشكلات وبخاصة طلاب المرحلة الثانوية.

مثال تطبيقي:

لتدريس مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام لطلاب المرحلة الثانوية:

1- **المقدمة**: يبرز المعلم بمناقشة الطلاب الوضع السائد في البلاد الإسلامية ، وما تعانيه من مشكلات يأتي على رأسها مشكلة الفقر.

2- **تحديد المشكلة**: يطلب المعلم من تلاميذه وضع عناوين مناسبة لهذه المشكلة ويسجلها ثم يختار المناسب منها: كيف يمكن معالجة مشكلة الفقر في البلاد الإسلامية وفق المنهج الإسلامي ؟ ثم يقوم المعلم بمشاركة الطلاب بتحديد الأسئلة الفرعية مثل: ما أسباب وجود مشكلة الفقر في البلاد الإسلامية؟ ما الأضرار المترتبة على وجود هذه المشكلة؟

3- **اقتراح فروض لحل المشكلة**: يوجه المعلم سؤالاً للطلاب: ماذا تقترحون لحل المشكلة . ويقوم بتدوين الحلول المقترحة ، ويناقش معهم، ويصنفها إلى حلول مقبولة، وأخرى غير مقبولة، ثم يكلف الطلاب بجمع المعلومات عن هذه المشكلة، وإثبات صحة الفروض من عدمها من المجلات والكتب والمقابلات وغير ذلك . ومن الفروض المقبولة :يؤدي الفقر إلى مشكلات كثيرة ومتنوعة في المجتمع، إخراج الزكاة يؤدي إلى معالجة الفقر، توفير فرص العمل يسهم في علاج الفقر .

4- **تفسير المعلومات وتنظيمها**: يوجه المعلم لطلابه هذا السؤال: هل ثبت لبعضكم خطأ بعض المقترحات؟ هل أضفتم معلومات جديدة؟ يقوم كل طالب بعرض ما توصل إليه من معلومات وبيانات حول الفروض.

5- **الاستنتاج والتوصل إلى حل**: يقوم الطلاب باستعراض الحلول التي توصلوا إليها: ويناقش المعلم هذه الحلول: ويطلب منهم تحديد أسباب مشكلة الفقر في البلاد الإسلامية ، والحلول التي يمكن أن تعالجها. يسجل الطلاب هذه الأسباب وهذه الحلول. (موسى، 2002: 210 – 211).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- § الدراسات المتعلقة بأساليب تدريس التربية الإسلامية .
- § الدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات في التدريس .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل بعض الدراسات العربية المتعلقة بموضوع البحث، والنتائج التي توصلت إليها والتعليق عليها ، وقد تم تصنيف الدراسات إلى محورين هما : الدراسات المتعلقة بتدريس التربية الإسلامية ، والدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات .

أولاً: الدراسات المتعلقة بأساليب تدريس التربية الإسلامية:

- من الدراسات التي حققت نتائج إيجابية: دراسة (عبدالله، 1995) والتي هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاستقصاء والمناقشة مقارنةً بالطريقة الإلقائية في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس محافظة مسقط، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل بين أداء الطلاب الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة الاستقصاء وأداء الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة والطريقة الإلقائية، وقد كانت الفروق لصالح طريقة الاستقصاء، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل بين أداء الطلاب الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة المناقشة وأداء الطلاب الذين درسوا بالطريقة الإلقائية.

- وأجرت دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية طريقتين من طرق التعليم هما القصة والاستقصاء في تعليم مجموعة من القيم هي: الصدق، الأمانة، التعاون، التسامح،وتقدير العمل، لطلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية في مدينة الزرقاء بالأردن، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث تعزى لطريقة التدريس في تعليم

القيم المختارة من هذه الدراسة، وأكثر طرق التدريس فاعلية في تعليم القيم للذكور القصة مع المناقشة ثم القصة دون مناقشة ثم الاستقصاء.

- وأجرى (العمري 1990) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة كلية عمان للمهن، في الوحدة الخامسة من مادة دراسات في الفكر العربي الإسلامي لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن . وأظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب، وبين متوسط احتفاظهم، لصالح مجموعة الدراسة التي تعلمت بطريقة الاستقصاء.

دراسة (أبو العينين 1986): هدفت هذه الدراسة إلى بيان طرق التدريس التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم كالعبادات والتربية بالممارسة والقدوة والقصص والحوار والمناقشة وضرب الأمثال والترغيب والترهيب والوعظ. وهذا ما يؤكد على أننا بحاجة إلى استخدام طرائق وأساليب فعالة في تدريس التربية الإسلامية لمواجهة التحديات التي يواجهها المتعلم في مجتمعه ومن حوله.

- دراسة (عبد الله 1987) ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهاج الوصفي التحليلي وكانت أهم نتائجه أن ننطلق من المجمل إلى المفصل وأن تشبع حاجات المتعلمين، وأن يتم استخدام أسلوب المناقشة من خلال موقف الخبرة المباشرة للتعليم وجذب انتباه المتعلم ثم الشرح والترغيب والترهيب لخلق دافعية للتعلم واستمراريته.

- دراسة (النحلاوى 1995م) :-هدفت الدراسة إلى التعرف على معنى الأساليب القرآنية في التربية وأثرها على تعديل السلوك وذلك من خلال تدريب المتعلم على التأمل وإيقاظ العقل والمشاعر وأوضحت الدراسة أن النصوص القرآنية تنظم حاجات الإنسان وتوجّه انفعاله وحواسه، كما بيّنت الدراسة أن هناك آثار تربوية لأساليب التربية بالقرآن شاملة جميع نواحي نموّ الإنسان العقلية والحسّية والتفكير العلمي للبحث عن الغايات.

- دراسة (الشرف 1999): هدفت الدراسة إلى رصد أنواع أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية للتعرف على طبيعة هذه الأساليب وأنواعها ومدى شيوع كل منها. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها مكونة من (20) أسلوباً تم توزيع عدد من الاستبانة على مناطق خمسة في الكويت بلغ مجموع العينة (552) معلماً .

وكان أهم النتائج التي توصلت إليها: أن معدل استجابات المعلمين إلى معظم أساليب التدريس عالية، كما أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والحالة الاجتماعية والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين فوق الثلاثين عاما هم أكثر استعدادا لتطبيق الأساليب وخاصة أسلوب الاستنتاج.

- دراسة (المؤمني 1990) هدفت الدراسة إلى اختبار أثر استخدام كل من الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في تدريس وحدة القرآن الكريم وأحكام التجويد لطلبة الصف السابع الأساسي على التحصيل الفوري والمؤجل، مع بيان أثر الجنس والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس في ذلك كله.

وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في نوعي التحصيل الفوري والمؤجل بين الذكور والإناث وكذلك عدم وجود فروق للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس في نوعي التحصيل الفوري والمؤجل.

- دراسة (قنيبي 1991): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الأهداف السلوكية في مستوى تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي واحتفاظهم بالتعلم في وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية، فكانت النتائج كما يلي:

وجود فروق ذات دلالة بين متوسط علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية للمادة التعليمية قبل بدء التعلم ، ومتوسط علامات الطلاب الذين لم يزودوا بتلك الأهداف لصالح مجموعة الأهداف السلوكية.

- دراسة (خوالدة 1989): هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال العام التالي: ما أثر استخدام طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف

الأول الثانوي الذكور والإناث ومقدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم في وحدة الشريعة في مادة التربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية ، وقد ظهرت النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة المكونين للمجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل الطلبة المكونين للمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل المؤجل للمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية .

- دراسة (شياب 1989) : هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام الدروس المتلفزة في مادة التربية الإسلامية على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بمادة التربية الإسلامية لعام 1988-1989 ، وإلى التعرف على أثر عامل الجنس (ذكر،أنثى) على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي ، وإلى أثر التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس التي تستخدم الدروس المتلفزة ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى إلى جنس الطالب (ذكر،أنثى) ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في المجموعتين على الاختبار البعدي يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس للمجموعتين .
- دراسة الحديدي 1990م: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المنظم المتقدم على تحصيل طالبات الصف العاشر في وحدة العقيدة الإسلامية والاحتفاظ بالمفاهيم والمعلومات الدينية، وقد ظهر نتيجة هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات، على الاختيار الفوري والمؤجل، اللواتي استخدمن المنظم المتقدم، وبين متوسط علامات الطالبات اللواتي استخدمن الطريقة التقليدية.

- دراسة (عطية 1989) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثـر طريقـة الحوار في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الإسـلامية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن . وقد دلت النتائج على مـا يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحـصيل المؤجـل للطالبات اللواتي درسن تلك المفـاهيم بالطريقـة الحواريـة ، ومتوسـط الطالبات اللواتي درسنها بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبيـة ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـط التحـصيل الآنـي للطالبات اللواتي درسن تلك المفـاهيم بالطريقـة الحواريـة ، ومتوسـط تحصيل الطالبات اللواتي درسنها بالطريقة التقليدية لـصالح المجموعـة التجريبية .
- دراسة (عوجان 1992) : هدفت الدراسة إلى تصميم رزمـة تعليميـة للوحدة الثانية من الفصل الثاني من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر ومقياس فاعليتها مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس ، المستخدمة فـي المدارس الحكومية في الأردن ، وقد اتضح أن ثمـة فروقـاً ذات دلالـة إحصائية بين التحصيل المعرفي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الرزمة التعليمية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الرزمة الإحصائية .
- دراسة (الأقطش 1989) : الهدف من الدراسة الكشف عن أثر استخدام طريقة التحليل المفاهيمي على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي فـي موضوع السيرة النبوية ، وتم التوصل إلى ما يلي : وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبيـة والـضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في الاختبار المؤجل لصالح المجموعة التجريبية .
- دراسة (عبد الله 1999): حيث يرى بأن دراسته هـدفت إلـى محاولـة استقصاء الحاسوب على مستوى إتقان أحكام التلاوة و التجويـد مقارنـة

بالتعلم الصفي ، و أسفرت نتائج الدراسة على ان طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب تفوقت على طريقة التعلم الصفي الاعتيادي ، من حيث إتقان الطلبة لأحكام التلاوة و التجويد.

- وأجرت الفريد 1995 :دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية مقارنة بالطريقة الإلقائية في اكتساب المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة الفقه الإسلامي المقررة في الفصل الأول الثانوي في سلطنة عمان.

و أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بالطريقة الاستقرائية و القياسية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات بالتدريس :

- دراسة(إبراهيم 1986):يهدف هذا البحث إلى الوقوف على مدى فاعلية كل من الأسلوبين التاليين في التدريس: (أ) أسلوب حل المشكلات (ب) الأسلوب التقليدي. أيهما يكون أكثر فاعلية في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية في المسائل اللفظية المقررة عليهم في مادة الجبر. ودلت النتائج على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل تلاميذ الصف الأول و الثاني الإعدادي الذين يدرسون مسائل الجبر اللفظية بأسلوب حل المشكلات وبين مستوى تحصيل نظرائهم الذين يدرسون مسائل الجبر اللفظية بالأسلوب التقليدي، و الفرق لصالح من يدرسون بأسلوب حل المشكلات.
- دراسة برودفت(1980):أشارت إلى أن أسلوب حل المشكلات لجورج بوليا في تدريس مشكلات مقرر الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي أسفر عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اثنين من الخطوات الأربع لبوليا هما رسم الخطة ومراجعة الحل كما حصل طلاب المجموعة التجريبية على معدل درجات في الاختبار البعدي

أعلـــى من معـــدل المجموعـــة الضابطة في الخطوة الرابعة في نمـــوذج بوليا.

- دراسة (أحمد 1985) : دراسة صمم فيها برنامج لتدريب مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط على حل المـــشكلات بمدينـــة الدوحـــة ، اشتملت الدراسة على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية وأشارت النتـــائج إلى تميز أفراد المجموعة التجريبية التي درست البرنامج المصمم من قبل الباحث في حل المشكلات الرياضية التطبيقية والعامة .
- دراسة (القحطاني 1416 هـــ) : كشفت هذه الدراسة عن أثر اســـتخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظيـــة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، عـــن وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية ككل لصالح المجموعـــة التجريبية ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مهـــارتي فهـــم المسألة اللفظية والقدرة على التحقق من صـــحة الحـــل وذلـــك لـــصالح المجموعة التجريبية . كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالـــة إحصائية في كل من مهارتي القدرة على وضـــع خطـــة لحـــل المـــسألة الرياضية اللفظية والقدرة على تنفيذ خطة الحل لها .
- دراسة عثمان (1993) يهدف هذا البحث إلي إعداد خطة لتطبيق أسلوب حل المشكلات على منهج الصف السابع من التعليم الأساسي فـــي مـــادة الجغرافيا لتحقيق مستويات عليا للأهداف المعرفية طبقاً لتصنيف بلـــوم ، واشتملت عينة البحث مجموعة من تلاميذ الصف السابع من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عددها (30 تلميذا) من مدرسة الجيـــزة الإعداديـــة للبنين ، وقسمت الطلبة إلى مجموعة تجريبيـــة درســـت بطريقـــة حـــل المشكلات وأخرى ضابطة درست بالطريقة العادية وأثبتت النتائج وجـــود دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس وهذا يشير إلى تفوق احـــدي طـــرق

التدريس علاي الاخري في التحصيل ، والتفوق يرجع إلى تفوق أسلوب حل المشكلات وفعاليته في تدريس الوحدة الجغرافية المختارة .

- دراسة المفتي : (1997) تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأساليب المقترحة بالبحوث لتنمية أنماط التفكير والقدرة على حل المشكلات ، ومدى فاعليتها في عملية التنمية ، وتستخدم هذه البحوث التصميم التجريبي الذي يتكون من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع اختبار قبلي وبعدي ، وتظهر النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبالتالي تثبت فاعلية المتغير المستقل في تنمية نمط التفكير المستهدف .

دراسة (رزق 1998) :- تهدف هذه الدراسة إلى فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على تنمية الفكر الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل الدراسي بجزأيه على عينة الدراسة التي تم تقسيمها للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وكان من نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري وهذا يعني أن استخدام أسلوب حل المشكلات قد أسهم في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الابتكاري عن الطريقة المعتادة في تدريس العلوم .

دراسة (الإمام 2001) :- هذه الدراسة تستهدف تجريب مدخل مقترح لتعليم الهندسة في المرحلة الإعدادية ، يستند إلى مبادئ الفكر البنائي ، ويعتمد على استخدام الإنشاءات الهندسية في مواقف حل المشكلة وتسعى الدراسة إلى استقصاء فعالية هذا المدخل في تنمية فهم التلاميذ لهندسة الدائرة – أحد الموضوعات الأساسية في مقرر الصف الثالث الإعدادي – وقد تبين خلال النتائج تفوق التلاميذ الذين درسوا الهندسة بالمدخل المقترح على أقرانهم الذين درسوا بالطريقة المعتادة (التقليدية) في الأداء على اختبار الفهم الهندسي ... ويمكن إسناد هذا التمييز في الأداء على اختبار الفهم إلي الأثر الذي أحدثه استخدام

هذا المدخل . فالتدريس عن طريق حل المشكلة والإنشاءات الهندسية يمثل مدخلاً مفاهيمياً .

دراسة بيلاتو Pilato (1984):

استهدفت الدراسة تحديد أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تحسين مهارات التفكير والقدرة على التفكير المستقل عند تلاميذ ما قبل مرحلة المراهقة في مجال الرياضيات. ولقد دلت نتائج الدراسة على فاعلية أسلوب حل المشكلات في تحسين مهارات التفكير وارتفاع نسبة التفكير الاستقلالي لدى عينة الدراسة.

دراسة بونس Bunce (1984):

استهدفت الدراسة قياس أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس على التحصيل في مادة الكيمياء لدى طلاب قسم الكيمياء بكليات جامعة ميرلاندا، وتم اختيار مجموعتين: إحداهما تجريبية درست بأسلوب حل المشكلات، بينما لم تدرس المجموعة الضابطة بهذا الأسلوب، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة بين استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس وبين نمو التحصيل في مادة الكيمياء.

دراسة أودافي odafe (1986):

استهدفت تلك الدراسة قياس أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تحصيل طلبة بعض المعاهد العليا في مادة الرياضيات مقارنة بأسلوب الإلقاء. ولقد اختار الباحث مجموعتين من طلبة قسم الرياضيات، درست المجموعة الأولى بأسلوب حل المشكلات، بينما درست المجموعة الثانية بأسلوب الإلقاء، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في الفهم والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية تعود لاستخدام أسلوب حل المشكلات.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- منهج البحث
- عينة البحث
- أداة البحث
- وصف التجربة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

تناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمع الدراسة ، كذلك عينة الدراسة كما اشتمل هذا الفصل على طريقة وإجراءات التجربة والأداة المستخدمة في ذلك ، مع بيان صدقها وثباتها ، كما يوضح الفصل ضبط المتغيرات قبل تنفيذ التجربة ، وكيفية تنفيذها ، ووصف تحليل البيانات بعد الانتهاء من التنفيذ .

منهج البحث :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، وذلك باستخدام مجموعتين : مجموعة تجريبية تدرس باستخدام طريقة حل المشكلات ، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية " مجموعة تجريبية وهي تتعرض للتدخل والتغيير من قِبل الباحث ومجموعة ضابطة تُترك دون إحداث تغيير " (الأغا ، 2000 : 78) .

المجتمع الأصلي للدراسة : مكون من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي – الذكور والإناث – في المدارس الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة للعام 2005/2004م .

وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (159) فصلاً من طلبة الصف التاسع الأساسي مكونة من (6395) طالباً وطالبة وفق الكشوف الرسمية في مديرية التربية والتعليم .

عينة البحث :

عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية تم اختيارها من مدرستين هما : مدرسة النيل الأساسية العليا للبنين ، ومدرسة السيدة رقية العليا للبنات ، وكان لذلك الاختيار أسبابه حيث تعمل الباحثة كمدرسة في إحداهما – مدرسة البنات - ، بينما الأخرى – مدرسة البنين – توافق وجودها معها في الحي نفسه مما يحقق تكافؤ الطلبة – البنين والبنات – اقتصادياً واجتماعياً ، ذلك القرب الكافي بين المدرستين يُيسِّر تنفيذ الإجراءات المتعلقة بالتجربة ، بالإضافة إلى أن

طلبة الصف التاسع الأساسي في مرحلة عمرية مناسبة للتعرف على مشكلات في مادة التربية الإسلامية ومحاولة البحث عن حلول لها ، خصوصاً وأن أسلوب التدريس المجرّب في هذا البحث هو طريقة حل المشكلات .

- وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين ، المجموعة التجريبية الكلية ويمثلها طلاب الصف التاسع الأساسي شعبة (4) من مدرسة البنين ، بالإضافة إلى طالبات الصف التاسع الأساسي شعبة (1) من مدرسة البنات ، والمجموعة الضابطة الكلية ويمثلها طلاب الصف التاسع الأساسي شعبة (1) من مدرسة البنين ، بالإضافة إلى طالبات الصف التاسع الأساسي شعبة (2) من مدرسة البنات .
- وكان أعداد الطلبة في المجموعتين التجريبية الكلية والضابطة الكلية التي تألفت منها عينة البحث مائة وسبعاً وأربعين طالباً وطالبة ، أربعأ وسبعين للمجموعة التجريبية ، وثلاثاً وسبعين للمجموعة الضابطة ، والجدول رقم (1) يوضح ذلك :

جدول رقم (1)

يوضح أعداد المجموعتين التجريبية والضابطة في عينة الدراسة وفقاً لأسلوبي التدريس المتبع في البحث

العينة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع الكلي
طلاب	**37**	**36**	**73**
طالبات	**37**	**37**	**74**
المجموع الكلي	**74**	**73**	**147**

أداة الدراسة :

- تتمثل أداة الدراسة في اختبار تحصيلي في الوحدة الدراسية المختارة من مادة التربية الإسلامية يتضمن مستويات بلوم المعرفية الستة (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) كان ذلك التضمين بعد استشارة ذوي الخبرة في مجال التدريس لمادة التربية الإسلامية وموافقتهم على أن يكون الاختبار التحصيلي في الوحدة الدراسية المختارة لمادة

التربيـــة الإســـلامية للصف التاسع الأساسي شـــاملاً لمـــستويات بلـــوم المعرفية الستة .

- هذا وقد بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي في صـــورته النهائيـــة (50) فقرة ، وهو من نوع اختيار من متعدد ، لأنـــه يمكـــن اســـتخدام فقـــرات الاختيار من متعدد لقياس الجوانب المختلفة للمعرفة ، بما في ذلك مختلف أنواع المهارات العقلية البسيطة منها والمعقدة (عدس ،1997 : 47) .

جدول رقم (2)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في صورته الأولية

يبين توزيع الفقرات الاختيارية والنسب المئوية للأهداف المراد قياسها

المحتوى	مستويات الأهداف المعرفية												فقرات الاختبار (نسبتها المئوية)	
	التذكر		**الفهم**		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم			
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
الإسلام والعلم	%4	2.4	%6	3.6	%3	1.8	%3	1.8	%2	1.2	%2	1.2	**%20**	12
المنهج العلمي في الإسلام وأثره الحضاري	%4	2.4	%6	3.6	%3	1.8	%3	1.8	%2	1.2	%2	1.2	%20	12
حقوق الإنسان في الإسلام	%4	2.4	%6	3.6	%3	1.8	%3	1.8	%2	1.2	%2	1.2	%20	12
السيادة في الإسلام للشرع	%4	2.4	%6	3.6	%3	1.8	%3	1.8	%2	1.2	%2	1.2	%20	12
حقوق الإنسان في الإسلام	%4	2.4	%6	3.6	%3	1.8	%3	1.8	%2	1.2	%2	1.2	%20	12
الإجمالي	%20	12	%30	18	%15	9	%15	9	%10	6	%10	6	%100	60

كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة ، كذلك سهلة التصحيح بالمفتاح المثقب كما أن التخمين فيها قليل لا يتجاوز (25%) بالإضافة إلى أنه يمكن تحليل نتائجها إحصائياً (عبيدات ، 1988 : 209) .

- وقد صيغت فقرات الاختبار بحيث تغطي محتوى الوحدة السادسة من كتاب التربية الإسلامية المقرر على الصف التاسع الأساسي للعام 2005/2004م ، وهي بعنوان : " وحدة الفكر الإسلامي " ، وقد تم اختيار هذه الوحدة على وجه الخصوص لمناسبة عنوان وموضوعات هذه الوحدة للتدريس وفق طريقة حل المشكلات بصورة أكبر من وحدات الكتاب المدرسي الأخرى والفروع الأخرى لمادة التربية الإسلامية المقررة للفصل الدراسي الثاني .
- وقد تم تحديد الأوزان النسبية لكل مستوى وفقاً لآراء بعض المشرفين التربويين في مادة التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم ، وبعد عرضه على المحكمين وبناءً على ذلك تم إعطاء نسبة (20%) لمستوى التذكر ، ونسبة (30%) لمستوى الفهم ، ونسبة (15%) لمستوى التطبيق ونسبة (15%) لمستوى التحليل ن ونسبة (10%) لمستوى التركيب ، ونسبة (10%) لمستوى التقويم .
- وقد تم صياغة فقرات الاختبار من نوع اختيار من متعدد مع مراعاة ما يلي :
  - اختيار أربعة مموهات .
  - سهولة صياغة المموهات .
  - تركيب المموهات عمودياً .
  - تشابه طول المموهات تقريباً .
  - وضوح الفكرة في كل سؤال .
  - خلو المتن والبدائل من أي إشارة تدل على الجواب الصحيح .

- توزيع الإجابة الصحيحة بطريقة عشوائية .
- تغطي أسئلة الاختبار محتوى الوحدة الدراسية .

- وقد اشتملت أسئلة الاختبار التي تم عرضها على لجنة التحكيم حوالي (73) فقرة تم حذف (13) منها بناء على الأخذ بآرائهم ، حيث تم اختيار (60) فقرة والجدول رقم (2) يبين الأوزان النسبية لفقرات الاختبار التحصيلي في صورته الأولية والنسب المئوية المناسبة لمستويات الأهداف المراد قياسها .

تصحيح الاختبار :

- تم تحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي ، فكانت النهاية العظمى (60 درجة) والنهاية الصغرى (صفر) .
- تم إعداد مفتاح مثقب لتصحيح أوراق الاختبار .
- تم تصحيح الأوراق بالمفتاح المثقب ثم أعيد التأكد من التصحيح مرة أخرى .
- تم ترتيب أوراق الاختبار المجاب عليها تنازلياً ورصد درجات الطلبة .

تجريب الاختبار :

تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية عددها (40) طالبة من طالبات الصف العاشر من مدرسة تل الزهور الثانوية بنات ممن سبق لهن دراسة الوحدة الدراسية – موضوع التجربة – كعينة مماثلة للمجتمع الذي سيُطبّق عليه الاختبار وذلك لتحديد معامل السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وكذلك التأكد من صدق الاختبار وثباته والوقت اللازم لإجرائه .

تحليل نتائج الاختبار

حساب معامل الصعوبة :

ويقصد به " النسبة المئوية للراسبين في الاختبار " (عبيدات ، 1988 : 222) ويحسب بالمعادلة التالية :

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة خطأ X 100

عدد الذين حاولوا الإجابة

(عبد السلام وآخرون ، 1992 : 202)

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أنها تتراوح ما بين (0.2 – 0.8) .

معامل التمييز :

نعني بالقدرة على التمييز قدرة الفقرة على أن تميز بين الأفراد الحاصلين على درجات مرتفعة وبين من يحصلون على درجات منخفضة في السِّمة التي تقيسها الفقرات كلها (أي الاختبار) وهذا التمييز يكون على أساس الدرجة الكلية من الاختبار .

وقد تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية :

معامل التمييز = عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا _ عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا

عدد أفراد الفئة العليا عدد أفراد الفئة الدنيا

(عدس ، 1994 : 27)

وبتطبيق المعادلة السابقة وجد أن فقرات الاختبار معامل تمييزها يتراوح بين (0.4 – 0.8) وعادة يقبل المشتغلون بالقياس معامل التمييز إذا بلغ 40% (أبولبدة ،1982 : 352) .

3- صدق الاختبار :

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (عبيدات ، 1988 : 150) .

أ- صدق المحتوى :

ويعني تمثيل العناصر التي تتضمنها الأداة للبعد الذي يقيسه (الأغا ، 2000 : 122) حيث تم إطلاع محكمين من المختصين بالمناهج وطرق التدريس وبعض مشرفي التربية الإسلامية على بنود الاختبار ، وتم التعديل لبعض الفقرات بناءً على ذلك والملحق رقم (1) يبين قائمة بأسماء لجنة التحكيم .

ب- الاتساق الداخلي :

وهو يشير إلى قوة ارتباط درجة الفقرة أو البند من الأداة بالدرجة الكلية له فإذا طُبق على مجموعة من عينة الدراسة يحسب ارتباط الدرجة لبند من البنود بالدرجة الكلية للاختبار ولكن المألوف أن تحسب درجات بُعد من الأبعاد مع درجة الاختبار ككل (الأغا ، 2000 : 124) .

ولمعرفة ذلك تم حساب معامل ارتباط كل مستوى من مستويات أهداف الاختبار والمجموع الكلي لدرجات الاختبار وفق معامل الارتباط بمعادلة بيرسون:

$$ر = \frac{\text{ن مج س.ص} _ \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[\text{ن (مج س}^2\text{)} _ \text{(مج س)}^2] \times [\text{ن (مج ص}^2\text{)} _ \text{(مج ص)}^2]}}$$

(علام : 287)

ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (3)

يوضح معاملات ارتباط كل مستوى معرفي بالمجال المعرفي للاختبار ككل

المجال	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
تذكر	0.74	0.01
فهم	0.78	0.01
تطبيق	0.81	0.01
تحليل	0.47	0.01
تركيب	0.44	0.01
تقويم	0.59	0.01

ويتضح من خلال الجدول (3) أن جميع مجالات الاختبار التحصيلي مرتبطة ارتباطاً إحصائياً مع المجموع الكلي للاختبار وهذا يعني أن الاختبار صادقاً .

ملاحظة :

بعد حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار تم حذف بعض الفقرات لأنها غير دالة وهي (، 8 ، 17 ،23، 25، 27، 33، 50،41،35 ،59) وهـــي (10) فقـــرات للمحافظـــة على الوزن النســـبي ليبقى العدد النهائي لفقـــرات الاختبـــار (50) فقرة .

والجدول رقم (4) يبين الأوزان النسبية لفقرات الاختبار التحـــصيلي فـــي صورته النهائية والنسب المئوية المناسبة لمستويات الأهداف المراد قياسها .

جدول رقم (4)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يبين توزيع الفقرات الاختبارية والنسب المئوية للأهداف المراد قياسها

المحتوى	مستويات الأهداف المعرفية												فقرات الاختبار ونسبتها المئوية	
	التذكر		**الفهم**		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم			
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
الإسلام والعلم	%4	2	%6	3	%3	1.5	%3	1.5	%2	1	%2	1	**%20**	10
المنهج العلمي في الإسلام وأثره الحضاري	%4	2	%6	3	%3	1.5	%3	1.5	%2	1	%2	1	%20	10
حقوق الإنسان في الإسلام	%4	2	%6	3	%3	1.5	%3	1.5	%2	1	%2	1	%20	10
السيادة في الإسلام للشرع	%4	2	%6	3	%3	1.5	%3	1.5	%2	1	%2	1	%20	10
حقوق الإنسان في الإسلام	%4	2	%6	3	%3	1.5	%3	1.5	%2	1	%2	1	%20	10
الإجمالي	%20	10	%30	15	%15	7.5	%15	7.5	%10	5	%10	5	%100	50

4- ثبات الاختبار :

الثبات هو درجة التوافق بين مقياسين لشيء واحد (أبو هلالـــة ، 2003 : 349) وهو يشـــير إلى أي مـــدى اتســـاق ما يقيســـه الاختبـــار ويزداد ثبـــات الاختبـــار بزيـــادة هـــذا الاتساق (علام ، 1995 : 252) .

تم حســـاب ثبـــات الاختبار بحساب معاملات الفا كرونبـــاخ ، والجـــدول رقم (5) يوضح ذلك .

جدول (5)

معامل (α) كرونباخ لمجالات الاختبار التحصيلي

المجال	معامل α
التذكر	0.69
الفهم	0.69
التطبيق	0.72
التحليل	0.72
التركيب	0.72
التقويم	0.75
التحصيل ككل	0.91

وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.91) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتـــع بالثبات وأنه من الممكن استخدامه في الدراسة الحالية .

ب- طريقة التجزئة النصفية :

حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين ، القسم الأول للفقرات الزوجية والقسم الثاني للفقرات الفردية ، وتم حساب معامل الارتباط بين القـــسمين باســـتخدام معادلة بيرسون ، وقد بلغ (0.56) .

وحيث إن معامل الثبات الحقيقي = معامل الثبات المحسوب بأي معادلة فإن معامل الثبات الحقيقي باستخدام معادلة سبيرمان لهذا الاختبار هو 0.56 = 0.75 . (عبد السلام وآخرون ، 1992 : 199)

وباستخدام المعادلة السابقة تم حساب معامل الثبات وقد بلغ (0.72) فيكون معامل الثبات الحقيقي هو 0.72 = 0.85

متغيرات الدراسة :

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية :

أولاً : المتغير المستقل :

- طريقة التدريس وهي طريقة حل المشكلات والطريقة التقليدية .

ثانياً : المتغير التابع :

- التحصيل في مادة التربية الإسلامية ، ويقاس بالاختبار الذي تم إعداده .

ثالثاً : المتغيرات المضبوطة :

1- الجنس :

وقد تم اختيار عينة من الطلاب والطالبات .

2- السّن :

تم اختيار طلاب وطالبات عينة البحث من المستوى الدراسي نفسه – الصف التاسع الأساسي – وذلك لضبط هذا المتغيّر بعد استبعاد الطلبة المعيدين .

3- المستوى الاجتماعي والاقتصادي :

تم اختيار طلاب وطالبات عينة البحث من مدرستين في منطقة واحدة تل كل الإسلام وذلك لضبط هذا المتغيّر .

4- التكافؤ في التحصيل العام :

للتحقق من ذلك تم الاستعانة بنتائج الطلاب والطالبات في تحصيلهم العام ، وذلك اعتماداً على الكشوف المدرسية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2005/2004م :

1- تكافؤ المجموعة الضابطة الكلية مع التجريبية الكلية في التحصيل العام :

والجدول التالي رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لأفراد المجموعتين التجريبية الكلية والضابطة الكلية من حيث التحصيل العام .

جدول رقم (6)

يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية الكلية والمجموعة الضابطة الكلية في التحصيل العام

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
التحصيل العام	التجريبية الكلية	73	**463.3**	129.02	0.50	غير دالة
	الضابطة الكلية	**74**	452.7	126.99		

ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.5) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.96) عند ($\alpha \leq 0.05$) عند درجة حرية (145) وهي غير دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية الكلية (الذكور والإناث) ، وطلبة المجموعة الضابطة الكلية (الذكور والإناث) في التحصيل العام وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

2- تكافؤ المجموعة التجريبية (الذكور) مع الضابطة (ذكور) :

يوضح الجدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) من حيث التحصيل العام .

جدول رقم (7)

يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية (ذكور) مع الضابطة (ذكور) في التحصيل العام

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
التحصيل العام	التجريبية الكلية	36	**461.77**	128.28	0.436	غير دالة
	الضابطة الكلية	37	448.16	138.34		

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.436) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1066) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (71) وهي غير دالة إحصائياً بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التحصيل العام ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير .

3- تكافؤ المجموعة التجريبية (إناث) والمجموعة الضابطة (إناث) :

يوضح الجدول رقم (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) من حيث التحصيل العام .

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
التحصيل العام	التجريبية الكلية	37	**464.89**	131.49	0.259	غير دالة
	الضابطة الكلية	37	457.40	116.27		

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.259) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.66) عند ($\alpha \geq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (74) وهي غير دالة إحصائياً من طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التحصيل العام ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

4- تكافؤ المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) :

يوضح الجدول رقم (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لكل من المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) من حيث التحصيل العام .

جدول رقم (9)

يوضح تكافؤ المجموعتين (الذكور) و(الإناث) في التحصيل العام

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
التحصيل العام	طلاب	73	**454.87**	132.73	0.257	غير دالة
	طالبات	74	461.14	123.32		

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.297) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.96) عند ($\alpha \geq 0.05$) ودرجة حرية (145) أي أنها غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة التجريبية في التحصيل العام وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

3- التكافؤ في التحصيل في مادة التربية الإسلامية :

للتحقق من ذلك تم الاستعانة بنتائج الطلاب والطالبات في تحصيلهم الدراسي في مادة التربية الإسلامية على وجه التحديد وذلك اعتماداً على الكشوف المدرسية للفصل الدراسي الأول في العام الدراسي 2005/2004م .

1- تكافؤ المجموعة الضابطة الكلية مع المجموعة التجريبية :

والجدول رقم (10) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعتين التجريبية الكلية والضابطة الكلية من حيث التحصيل في مادة التربية الإسلامية .

جدول رقم (10)

يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية الكلية والمجموعة الضابطة الكلية في التحصيل في مادة التربية الإسلامية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
التحصيل في التربية الإسلامية	تجريبية	73	**64.21**	**17.67**	0.85	غير دالة
	ضابطة	74	61.85	15.72		

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.85) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.96) عند ($\alpha \geq 0.05$) وذلك عند درجة حرية

(145) وهي غير دالة إحصائياً ، مما يدل على عدم وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية الكلية (ذكور وإناث) وطلبة المجموعـــة الضابطة (ذكور وإناث) في متوسط التحصيل في مادة التربية الإسلامية وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

2 – تكافؤ المجموعة التجريبية (ذكور) مع المجموعة الضابطة (ذكور) :

يوضح الجدول رقم (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة (ذكور) من حيث التحصيل في مادة التربية الإسلامية .

جدول رقم (11)

يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية (ذكور) مع المجموعة الضابطة (ذكور) في التحصيل في مادة التربية الإسلامية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
تحصيل التربية الإسلامية	ضابطة	36	**61.39**	**18.40**	0.211	غير دالة
	تجريبية	**37**	60.49	18.14		

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.211) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.66) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حريـــة (71) وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في متوسط التحصيل في مادة التربيـــة الإســـلامية وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

3 – تكافؤ المجموعة التجريبية (إناث) مع المجموعة الضابطة (إناث) :

يوضح الجدول رقم (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة (إناث) من حيث التحصيل في مادة التربية الإسلامية .

جدول رقم (12)

يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية (إناث) مع المجموعة الضابطة (إناث) في التحصيل في مادة التربية الإسلامية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
تحصيل التربية الإسلامية	ضابطة	37	**66.95**	**16.73**	1.07	غير دالة
	تجريبية	37	63.22	12.95		

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.07) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.66) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (72) وهي غير دالة إحصائياً ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في متوسط التحصيل في مادة التربية الإسلامية وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

4 – تكافؤ المجموعة التجريبية (ذكور) مع المجموعة التجريبية (إناث) :

يوضح الجدول رقم (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لكل من المجموعتين التجريبية (ذكور) والتجريبية (إناث) من حيث التحصيل في مادة التربية الإسلامية .

جدول رقم (13)

يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية (ذكور) مع المجموعة التجريبية (إناث) في التحصيل في مادة التربية الإسلامية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
تحصيل التربية الإسلامية	طلاب	73	**65.08**	**14.978**	1.513	غير دالة
	طالبات	74	35.19	10.94		

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.513) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.96) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (145) وهي غير دالة إحصائياً ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية في متوسط التحصيل في مادة التربية الإسلامية وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

4- التكافؤ في المعلومات السابقة المتعلقة بالوحدة الدراسية للتجربة :

للتحقق من ذلك تم تطبيق الاختبار على طلاب وطالبات عينة البحث – قبلياً – أي قبل البدء بتدريس الوحدة الدراسية المعنية للدراسة .

وبعد تصحيح الاختبار ورصد النتائج وتحليلها تبيّن ما يلي :

1- تكافؤ المجموعة التجريبية الكلية والمجموعة الضابطة الكلية :

ويوضح الجدول رقم (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعتين التجريبية الكلية والضابطة الكلية من حيث المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية .

جدول رقم (14)

يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
المعلومات السابقة	**التجريبية الكلية**	73	**25.04**	**10.53**	- 1.015	غير دالة
	الضابطة الكلية	**74**	27.12	11.30		

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.015) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.96) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (145) وهي غير دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية الكلية (الذكور والإناث) وطلبة المجموعة الضابطة (الذكور والإناث) في المعلومات السابقة لمحتوى الوحدة الدراسية وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

2- تكافؤ المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة الضابطة (ذكور) :

يوضح الجدول رقم (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (الذكور) من حيث التحصيل في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية .

جدول رقم (15)

يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية (الذكور) والضابطة (الذكور) في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
المعلومات السابقة	**ضابطة**	36	**22.19**	**8.9**	0.27	غير دالة
	تجريبية	37	22.86	11.2		

يلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.27) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.66) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (71) وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في متوسط التحصيل في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

3- تكافؤ المجموعة التجريبية (إناث) والمجموعة الضابطة (إناث) :

يوضح الجدول رقم (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية (إناث) والمجموعة الضابطة (إناث) م في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية .

جدول رقم (16)

يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية (إناث) والضابطة (إناث) في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
المعلومات السابقة	**ضابطة**	37	**27.81**	**11.30**	1.40	غير دالة
	تجريبية	37	31.27	9.84		

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.40) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.66) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (72) وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (إناث) والمجموعة الضابطة (إناث) في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

4- تكافؤ المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) :

يوضح الجدول رقم (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) في تحصيل المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية .

جدول رقم (17)

يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدالة
المعلومات السابقة	طلاب	73	**35.19**	**10.94**	1.09	غير دالة
	طالبات	73	36.44	9.62		

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.09) أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهي (1.96) عند ($\alpha \leq 0.05$) وذلك عند درجة حرية (144) وهي غير دالة إحصائياً ، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) في متوسط التحصيل في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغيّر .

وصف التجربة :

- تم البدء بتنفيذ التجربة في المدرستين اللتين وقع عليهما الاختيار للأسباب المذكورة سابقاً في الأسبوع الثالث من شهر إبريل لعام 2005م بعد موافقة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بغزة على تسهيل هذه المهمة بالإضافة إلى التمهيد مع إدارة كل من المدرستين حول التجربة وتفاصيل إجرائها وأهدافها والفصول المختارة فيها كعينة للبحث .
- تم الاستعانة بإحدى مدرسات التربية الإسلامية بمدرسة البنات حيث استعدت المدرِّسة لتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة والالتزام بها في تدريس الوحدة الدراسية المختارة من الكتاب المدرسي

لمادة التربية الإسلامية ، إلى جانب الباحثة التي تولت تدريس المجموعة التجريبية بطريقة حل المشكلات .

كما تم الاستعانة بأحد مدرِّسي التربية الإسلامية بمدرسة البنين ، حيث وافق على تدريس المجموعة التجريبية بطريقة حل المشكلات بعد أن تم إطلاعه على هذه الطريقة ومفهومها ومميزاتها ، كما استعدّ أيضاً للتدريس بالطريقة التقليدية المعتادة للمجموعة الضابطة وتعهد بالالتزام بها .

- تم ضبط متغيرات التجربة – الحالة الاجتماعية والاقتصادية والعمر والتحصيل العام والتحصيل في التربية الإسلامية لأفراد عيّنة الدراسة .
- تم التدريس للمجموعة التجريبية – طلاب وطالبات – استناداً إلى دليل المعلم الذي تم إعداده والاطلاع عليه من قِبَل المدرّس وتفهمه لدوره بدقة بعد التقائه بالباحثة عدة مرات لهذا الشأن ، حيث كان قد تم صياغة الوحدة السادسة (وحدة الفكر الإسلامي) من كتاب التربية الإسلامية ثم صياغتها بطريقة حل المشكلات وعرضها على محكمين مع الأخذ بتوجيهاتهم .
- بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة في الأسبوع الأول من شهر مايو لعام 2005م تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي لمجموعات الدراسة ، وبعد أن تم تصحيحه وإعادة التصحيح من قِبَل شخص آخر تم رصد درجات الطلاب والطالبات وتحليل النتائج بأسلوب الاختبار القبلي نفسه .

المعالجة الإحصائية :

تم تحليل البيانات للاختبار التحصيلي البعدي بالاستعانة بخبير إحصائي باستخدام جهاز الحاسوب وذلك للتأكد من صحة فروض البحث كما سيتضح ذلك من خلال الفصل اللاحق .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها
التوصيات والمقترحات

- § النتائج التي تتعلق بالفرض الأول
- § النتائج التي تتعلق بالفرض الثاني
- § النتائج التي تتعلق بالفرض الثالث
- § النتائج التي تتعلق بالفرض الرابع
- § تفسير النتائج

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

التوصيات والمقترحات

في هذا الفصل تتحقق الباحثة من صحة الفروض التي وضعتها ، وتعرض مناقشة النتائج وتفسيرها ثم تخلص إلى عرض بعض التوصيات والمقترحات التي تتصل بهذه النتائج وذلك على النحو التالي :

أولاً : النتائج التي تتعلق بالفرض الأول :

وينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\propto \leq 0.05$) بين متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي (الذكور والإناث) الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة حل لمشكلات في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم (الذكور والإناث) الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين : التجريبية والضابطة (الكلية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الذي أعدته الباحثة كما يتضح في جدول رقم (18) .

جدول رقم (18)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلبة المجموعتين : التجريبية والضابطة (الكلية) في التطبيق البعدي للاختبار

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تذكر	ضابطة	73	7.38	3.04	3.930	دالَّة إحصائياً
	تجريبية	74	8.74	2.55		
فهم	ضابطة	73	6.08	2.28	1.27	غير دالة
	تجريبية	74	6.55	2.21		
تطبيق	ضابطة	73	6.73	2.70	1.99	دالة
	تجريبية	74	7.62	2.66		
تحليل	ضابطة	73	4.57	2.05	2.92	دالة
	تجريبية	74	5.05	1.83		
تركيب	ضابطة	73	3.04	1.55	3.77	دالة
	تجريبية	74	4.17	2.04		
تقويم	ضابطة	73	3.09	1.74	3.00	دالة
	تجريبية	74	3.83	1.19		
تحصيل ككل	ضابطة	73	30.9	11.94	3.09	دالة
	تجريبية	74	36.4	9.62		

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) ودرجة حرية 145=1.96 .

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\propto \leq 0.01$) ودرجة حرية 145=2.58 .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

1- بالنسبة لمستوى التذكر :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية يساوي (7.38) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة حل المشكلات يساوي (8.74) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.390) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.58) عند ($\alpha \geq 0.01$) 0 وهذا يعني أن توجد فروق دالّة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$) في مستوى التذكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة ككل ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وهذا يدل على الأثر الإيجابي لطريقة حل المشكلات مقابل الطريقة التقليدية في تدريس التربية الإسلامية مما يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على استدعاء المعلومات التي تم دراستها وبالتالي رفع مستوى التحصيل ككل .

2- بالنسبة لمستوى الفهم :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة يساوي (6.08) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية يساوي (6.55) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.27) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.96) عند ($\alpha \geq 0.05$) . وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الفهم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة ككل . ويتضح مما سبق عدم فعالية طريقة حل المشكلات في مقابل الطريقة التقليدية في التربية الإسلامية في رفع قدرة الطلبة على الفهم .

3- بالنسبة لمستوى التطبيق :

كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة يساوي (6.73) بينما كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية يساوي (7.62) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.99) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.96) عند ($\alpha \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التطبيق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة ككل ولصالح طلبة المجموعة التجريبية – التي تم تدريسها بطريقة حل المشكلات - .

وهذا يدل على الأثر الإيجابي لطريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية وخاصة أن جانب التطبيق هو غاية ما تهدف إليه التربية الإسلامية من وراء غرس أفكارها في عقول الطلبة ، وهذا يرفع أيضاً التحصيل الدراسي ككل .

4- بالنسبة لمستوى التحليل :

كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة يساوي (4.57) بينما كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية يساوي (5.05) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.92) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.58) عند ($\alpha \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى التطبيق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة ككل ولصالح طلبة المجموعة التجريبية – التي تم تدريها بطريقة حل المشكلات - .

ويتضح من ذلك أيضاً إيجابية طريقة حل المشكلات في مقابل الطريقة التقليدية في تدريس التربية الإسلامية وزيادة قدرة الطلبة على تحليل المفهوم وتنظيم مقوماته وعناصره وتأثيرها على أشياء أخرى ، مما يرفع ويزيد من التحصيل الدراسي ككل .

5- بالنسبة لمستوى التركيب :

كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة يساوي (1.55) بينما المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية يساوي (2.04) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.77) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 2.58 عند ($\propto \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (0.01) في مستوى التركيب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة ككل ولصالح طلبة المجموعة التجريبية – التي تم تدريسها بطريقة حل المشكلات - .

وهذا يدل على الأثر الإيجابي لطريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية مقابل الطريقة التقليدية وزيادة قدرة الطلبة على إعادة وتنظيم عناصر الموضوع في صورة كلية جديدة ، وهذا يزيد من التحصيل الدراسي بصورة عامة .

6- بالنسبة لمستوى التقويم :

كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة يساوي (3.09) بينما كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة التجريبية يساوي (3.83) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.00) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.85) عند ($\propto \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\propto \leq 0.01$) في مستوى التقويم بين المجموعة التجريبية – التي تم تدريسها بطريقة حل لمشكلات - .

وهذا يدل على فعالية طريقة حل المشكلات مقابل الطريقة التقليدية في تدريس التربية الإسلامية وما لذلك من أثر في زيادة التحصيل الدراسي بصورة عامة .

7- بالنسبة للتحصيل ككل في الاختبار :

كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلبة المجموعة الضابطة يساوي (3.09) بينما كان المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة التجريبية يساوي (36.44) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.09) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.58) عند ($\alpha \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في التحصيل ككل .

بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة ككل ولصالح طلبة المجموعة التجريبية – التي تم تدريسها بطريقة حل المشكلات - .

وهذا يدل على الأثر الملموس لطريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية مقابل الطريقة التقليدية في رفع مستوى التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار بشكل عام .

ومن خلال النتائج السابقة – الخاصة بالفرض الأول – يمكن التوصل إلى رفض الفرض الصفري الأول ، وتكون النتيجة كالتالي :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع (الذكور والإناث) الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ، ومتوسط تحصيل أقرانهم (الذكور والإناث) الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية" .

ومن الجدير بالملاحظة أن متوسطات تحصيل المجموعة التجريبية زادت على متوسط تحصيل المجموعة الضابطة في جميع المستويات الستة مما يدل على الأثر الملموس لطريقة حل المشكلات في رفع المستوى وزيادة التحصيل إلا أن هذه الزيادة في متوسط التحصيل لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية في مستوى واحد فقط هو الفهم دون سائر المستويات الباقية (التذكر ، التطبيق التحصيل ، التركيب ، التقويم ، والتحصيل الكلي للاختبار) مما يدل أيضاً أن

لطريقة حل المشكلات أثراً فعالاً في تنمية قدرة الطلبة على الفهم في المجموعة التجريبية ، إلا أن الطريقة التقليدية في التدريس التي قدمت عن طريقها المعلومات للمجموعة الضابطة وغيرها من الطرق ، قادرة أيضاً على تحقيق فهماً للطلبة ، يعود السبب في ذلك لطبيعة مادة التربية الإسلامية وحقائق الإسلام عموماً التي يسَّرها الله لتكون في مستوى الفهم لجميع الناس ، ولكن التفاوت في درجة الفهم يرجع لأفضلية طريقة على أخرى .

وفي صدد ذلك يتضح أن استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع الأساسي لها أثر ملموس في تحسين المستوى ورفع نسبة التحصيل .

ثانياً : النتائج التي تتعلق بالفرض الثاني :

وينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة حل لمشكلات في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلاب والانحراف المعياري وقيمة (ت) لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الذي أعدته الباحثة كما يتضح في جدول رقم (19)

جدول رقم (19)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار :

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تذكر	ضابطة	36	5.30	2.72	3.53	دالة
	تجريبية	37	7.43	4.2		
فهم	ضابطة	36	4.77	2.01	1.33	غير دالة
	تجريبية	37	5.40	1.99		
تطبيق	ضابطة	36	5.13	2.72	2.25	دالة
	تجريبية	37	6.48	2.27		
تحليل	ضابطة	36	3.30	2.06	3.64	دالة
	تجريبية	37	5.13	2.21		
تركيب	ضابطة	36	2.27	1.61	2.72	دالة
	تجريبية	37	3.51	2.20		
تقويم	ضابطة	36	2.05	1.65	3.45	دالة
	تجريبية	37	3.29	4.41		
التحصيل ككل	ضابطة	36	22.86	11.24	3.40	دالة
	تجريبية	37	31.27	9.84		

* قيمة (ت) الجدولية تساوي (1.99) عند ($\propto \leq 0.05$) ودرجة حرية 71 .

* قيمة (ت) الجدولية تساوي (2.64) عند ($\propto \leq 0.01$) ودرجة حرية 71.

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

1- بالنسبة لمستوى التذكر :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوى (5.30) ، بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (7.43) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.53) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\alpha \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى التذكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .

2- بالنسبة لمستوى الفهم :

نجد أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (4.77) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (5.40) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.33) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\alpha \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفهم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب .

3- بالنسبة لمستوى التطبيق :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوي (5.13) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (6.48) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.25) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\alpha \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.05) في مستوى التطبيق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .

4- بالنسبة لمستوى التحليل :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوي (3.30) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (5.13) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.64) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند (∝≤0.01) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.01) في مستوى التحليل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .

5- بالنسبة لمستوى التركيب :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوي (2.27) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.15) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.72) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند (∝≤0.01) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.05) في مستوى التركيب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .

6- بالنسبة لمستوى التقويم :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوي(02.05) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.29) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.45) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\alpha \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى التقويم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .

7- بالنسبة للتحصيل ككل في الاختبار :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوي (22.86) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (31.27) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.40) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\alpha \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في التحصيل ككل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلاب ولصالح المجموعة التجريبية .

ومن خلال النتائج السابقة - الخاصة بالفرض الثاني – يمكن التوصل إلى رفض الفرض الصفري الأول وتكون النتيجة كالتالي :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية" .

ثالثاً : النتائج التي تتعلق بالفرض الثالث :

وينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي درسن مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهن اللواتي درسنها بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطالبات والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الذي أعدته الباحثة كما يتـــضح في جدول رقم (20) .

جدول رقم (20)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار :

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تذكر	ضابطة	37	9.40	1.69	1.51	غير دالة
	تجريبية	37	10.05	1.98		
فهم	ضابطة	37	7.35	1.78	0.84	غير دالة
	تجريبية	37	7.70	1.80		
تطبيق	ضابطة	37	8.29	1.54	0.96	غير دالة
	تجريبية	37	8.75	2.46		
تحليل	ضابطة	37	5.81	1.04	0.300	غير دالة
	تجريبية	37	5.89	1.26		
تركيب	ضابطة	37	3.78	1.08	3.23	دالة
	تجريبية	37	4.83	1.65		
تقويم	ضابطة	37	4.10	1.14	1.29	غير دالة
	تجريبية	37	4.37	0.54		
التحصيل ككل	ضابطة	37	38.75	5.84	2.08	دالة
	تجريبية	37	41.62	5.98		

* قيمة (ت) الجدولية تساوي (1.99) عند ($\propto \leq 0.05$) ودرجة حرية 72 .

* قيمة (ت) الجدولية تساوي (2.64) عند ($\propto \leq 0.01$) ودرجة حرية 72.

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

1- بالنسبة لمستوى التذكر :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة الضابطة يساوى (9.4) ، بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (10.05) .

كما نلاحظ أ، قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.51) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\propto \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\propto \leq 0.05$) في مستوى التذكر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات .

2- بالنسبة لمستوى الفهم :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة يساوي (7.35) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (7.70) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.84) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\propto \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\propto \leq 0.05$) في مستوى الفهم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات .

3- بالنسبة لمستوى التطبيق :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة يساوي (8.29) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (8.75) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.96) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\propto \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.05) في مستوى التطبيق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات .

4- بالنسبة لمستوى التحليل :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة يساوي (5.81) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (3.78) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.30) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند (∝≤0.05) .

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.05) في مستوى التحليل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات .

5- بالنسبة لمستوى التركيب :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة يساوي (3.78) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (4.83) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.23) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند (∝≤0.01) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.01) في مستوى التركيب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

6- بالنسبة لمستوى التقويم :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة يساوي (4.10) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (3.37) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.29) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\alpha \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التقويم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات .

7- بالنسبة للتحصيل ككل في الاختبار :

نجد أن المتوسط الحسابي للتحصيل ككل للمجموعة الضابطة يساوي (38.75) بينما نجد أن المتوسط الحسابي للتحصيل ككل للمجموعة التجريبية يساوي (41.62) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.08) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند ($\alpha \leq 0.05$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل ككل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية .

ومن خلال النتائج السابقة - الخاصة بالفرض الأول – يمكن التوصل إلى رفض الفرض الصفري الأول وتكون النتيجة كالآتي :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي درسن مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهن اللواتي درسنها بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية" .

بالرغم من أن المجموعة التجريبية للطالبات تفوقت على المجموعة الضابطة في متوسط كل مستوى من المستويات والتحصيل الكلي للاختبار .

مما يدل على الأثر الملموس لهذه الطريقة في تحسين المستوى ورفع نسبة التحصيل ، إلا أنه من الجدير بالملاحظة أن الفروق في متوسطات التحصيل بين التجريبية والضابطة رغم وجودها لصالح المجموعة التجريبية إلا أنها لم

تصل إلى درجة الدلالة الإحصائية إلا في مستوى واحد هو التركيب والتحصيل الكلي للاختبار ، وربما يرجع السبب في ذلك إلى التنافس الشديد بين الفصول مما زاد في دافعية طالبات المجموعة الضابطة وبذلن جهداً كبيراً حتى يصلن لدرجات متقاربة مع طالبات المجموعة التجريبية .

رابعاً : النتائج التي تتعلق بالفرض الرابع :

وينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($0.05\geq\propto$) بين متوسط تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة حل لمشكلات في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي يدرسنها بالطريقة ذاتها .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لتحصيل كل من طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ، والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين : الطلاب والطالبات في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الذي أعدته الباحثة كما يتضح في جدول رقم (21) .

جدول رقم (21)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين : طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار

البيان		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تذكر	طلاب	37	7.43	2.40	5.17	دالَّة إحصائياً
	طالبات	37	10.05	1.98		
فهم	طلاب	37	5.40	1.99	5.19	دالة
	طالبات	37	7.70	1.80		
تطبيق	طلاب	37	6.48	2.37	4.03	دالة
	طالبات	37	8.75	2.46		
تحليل	طلاب	37	5.13	2.21	1.80	غير دالة
	طالبات	37	5.89	1.26		
تركيب	طلاب	37	3.51	2.20	2.91	دالة
	طالبات	37	4.83	1.65		
تقويم	طلاب	37	3.29	1.41	4.34	دالة
	طالبات	37	4.37	0.54		
تحصيل ككل	طلاب	37	31.27	9.84	5.46	دالة
	طالبات	37	41.62	5.98		

* قيمة (ت) الجدولية تساوي (1.99) عند ($\propto \leq 0.05$) ودرجة حرية 72 .

* قيمة (ت) الجدولية تساوي (2.64) عند ($\propto \leq 0.01$) ودرجة حرية 72 .

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

1- بالنسبة لمستوى التذكر :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (7.43) ، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية يساوي (10.05) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.17) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\propto \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالّة إحصائياً عند ($\propto \leq 0.01$) في مستوى التذكر بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ولصالح الطالبات .

2- بالنسبة لمستوى الفهم :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (5.40) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (7.70) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.19) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\propto \leq 0.01$) .وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\propto \leq 0.01$) في مستوى الفهم بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ولصالح الطالبات .

3- بالنسبة لمستوى التطبيق :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (6.48) بينما كان المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (8.75) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (4.03) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\propto \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.01) في مستوى التطبيق بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ولصالح الطالبات .

4- بالنسبة لمستوى التحليل :

نجد أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية يساوي (5.13) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (5.89) .

وكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.80) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (1.99) عند (∝≤0.05) .

5- بالنسبة لمستوى التركيب :

نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.51) بينما المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (4.83) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.91) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند (∝≤0.01) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند (∝≤0.01) في مستوى التركيب بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ولصالح الطالبات .

6- بالنسبة لمستوى التقويم :

كان المتوسط الحسابي لتحصيل طلاب المجموعة التجريبية يساوي (3.29) بينما نجد أن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية يساوي (4.37) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (4.34) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند (∝≤0.01) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في مستوى التقويم بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ولصالح الطالبات .

7- بالنسبة للتحصيل ككل في الاختبار :

نجد أن المتوسط الحسابي للتحصيل ككل لطلاب المجموعة التجريبية يساوي (31.27) بينما كان المتوسط الحسابي للتحصيل ككل لطالبات المجموعة التجريبية يساوي (41.62) .

كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.46) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند ($\alpha \leq 0.01$) .

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) في التحصيل ككل بين طلاب المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية ولصالح الطالبات .

ومن خلال النتائج السابقة – الخاصة بالفرض الرابع – يمكن التوصل إلى رفض الفرض الصفري الرابع ، وتكون النتيجة كالتالي :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي درسنها بالطريقة ذاتها ولصالح الطالبات" .

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية لها أثر ملموس في تحسين المستوى ورفع نسبة التحصيل .

يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة (الذكور والإناث) الذين درسوا باستخدام طريقة حل المشكلات في المجموعة التجريبية ،

ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الـــذين درســـوا باستخدام طريقة حل المشكلات في المجموعة التجريبية ، ومتوســـط تحـــصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللاتي درســـن باستخدام طريقة حل المشكلات في المجموعة التجريبية ، ومتوســـط تحـــصيل أقرانهن اللاتي درسن بالطريقة التقليدية فـــي المجموعـــة الـــضابطة لـــصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الـــذين درســـوا بطريقة حل المشكلات ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي درسن بالطريقة ذاتهـــا لصالح الطالبات .

تفسير النتائج

تمت مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفروض الدراسة كما يلي :

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة ، حيث اتفقت مع دراسة عثمان (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب حل المشكلات أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية ، وكذلك دراسة إبراهيم (1986) ، ودراسة محمود (1972) ودراسة رزق (1998) ودراسة الخوالدة (2002) ودراسة ويليامز Williams (1972) ودراسة الإمام (2001) ودراسة عثمان (1993) .

مما يدل على أن استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل مقابل الطريقة التقليدية .

وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة ديفز Davis (1978) ودراسة بونس Bunce (1984) ، التي أثبتت أن لا علاقة بين استخدام طريقة حل المشكلات ورفع مستوى التحصيل .

وتفسر الباحثة تلك النتائج بما يلي :

* اعتماد الدراسة لأسلوب حل المشكلات في التدريس ، تلك الطريقة التي تعتمد على خطوات التفكير العلمي مما يزيد من إيمان الطالب وقناعته بها وبنتائجها ، ومن المعروف أنه كلما ازداد إيمان المرء بالفكرة ن كلما كان أكثر حرصاً على فهمها واستيعابها ، وكذلك أكثر يقيناً بالحلول والإجابات للمشكلات المطروحة والتي تمثل محتوى الدروس المنهجية .
* الطريقة التقليدية التي تم من خلالها تدريس المجموعة الضابطة ، طريقة قديمة وسلبياتها كثيرة ، فهي تعتمد اعتماداً كلياً على المدرس ، فهو الوحيد صاحب الموقف الإيجابي في العملية التعليمية وفقاً لهذه الطريقة ، مما يقلل من دور الطالب وانجذابه واندماجه في الدرس كما يزيد من سلبيته وبالتالي يقل مستوى تحصيله للمعلومات المقدمة إليه بهذه الطريقة .

* طريقة حل المشكلات هي إحدى طرق التدريس الحديثة ، فهي طريقة جديدة بالنسبة لما عَهِدَه الطلاب وما ألفوه من الطرق المعتادة ، مما أدى إلى الانجذاب نحوها ، فكل جديد جذَّاب إلى حدٍ ما .
* تعتمد طريقة حل المشكلات على الإثارة الذهنية بما يَلْفِت إليه نظر الطلاب لما يطرح من مشكلات وقضايا في بدء الدرس ، مما يجذب انتباه الطلاب ويجعلهم ينتظرون النهاية بفارغ الصبر .
* تتكون هذه الطريقة من عدة خطوات منطقية متسلسلة من البداية حتى النهاية مما يؤدي إلى ميل النفوس للسير بهذا التسلسل أملاً وشوقاً للوصول نحو النهاية والغاية المنشودة أي الحل والجواب المطلوب .
*طريقة حل المشكلات يشارك فيها الطلبة بأنفسهم بصورة فعَّالة وإيجابية ظاهرة فهم يشعرون بالمشكلة ، وهم الذين يقومون بتبنِّيها وقد وضحت في نفوسهم معالمها فأصبحت وكأنها من خصوصياتهم ، وها هم يبحثون عن حلول بكل حماس ثم ها هم يختارون الأفضل وفقاً للأدلة ، هذه المشاركة تجعلهم يعيشون التجربة أو الفكرة بدقائقها وتفاصيلها ، ومن الصعب لمن عايش تجربة أن ينساها بسهولة ، ثم ها هم يشعرون بالسعادة ونشوة الوصول للهدف ، كمن خاض معركة قاسية ثم خرج منها منتصراً .
* للمعلم أيضاً دور فعال جداً في هذه الطريقة ، فهو الذي يلفت نظر الطلبة نحو المشكلة ويحدد معالمها جليّةً للطلاب ويساعدهم في فرض فروض الحل والموازنة بين الأدلة واختيار الدليل الأصوب ، هذه المفاعلة المستمرة طيلة الدرس بين المعلم والطلبة تؤدي إلى زيادة الثقة وتقوية أواصر المحبة بين المعلم والطلبة ، ومن المعروف أنه كلما ازداد الطالب حباً لمعلمه كلما ازداد تقبلاً لما يعطيه من خبرات ومعلومات ، بل وربما أحب المادة أكثر وأكثر نتيجة حبه لأستاذه .

* طريقة حل المشكلات تعمل على ربط دروس المنهاج المدرسي بالواقع ، ومن حيث كونها تعتمد في أولى خطواتها على لفت نظر الطالب نحو مشكلة موجودة أصلاً على أرض الواقع ، وكلما كانت الدروس مرتبطة بالواقع أكثر ، كلما كان فهم الطلاب للدروس أكبر ، فلا يكون الطالب في واد ، بينما المدرس أو المدرسة والكتاب المدرسي بعيداً عنه في وادٍ آخر .
* انسجام هذه الطريقة مع تفكير الطلاب – والناس عموماً – وطريقتهم في التعامل مع ما يواجههم من مشكلات في حياتهم ، وربما سار الطالب في مشكلة – ما – واجهته بنفس الخطوات سيراً نحو الحل ، وربما سار على بعض منها – دون أن يدري - ، مما يزيد من استئناس الطالب بهذه الطريقة في التعامل بها مع دروسه فلا يشعر بالشذوذ أو الغرابة ، لأنه بممارستها من قبل فيما يخصّه من مشاكل شخصية .

أما فيما يتعلق بالفرض الرابع من هذه الدراسة ، فكلما لاحظنا تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات على طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الكلي للاختبار البعدي ، مما يدل على أن للجنس تأثيراً دالاً .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة في التربية الإسلامية مثل دراسة الشباطات (1988) التي دلّت على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الإناث على الدرجة الكلية للاختبار .

كما وتختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات مثل دراسة عودة (1996) التي اتضح من نتائجها وجود فروق في متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث بين مجموعتي التلاميذ والتلميذات في مستويات التّعلم المختلفة ، كانت هذه الفروق لصالح التلاميذ (بنين) ، كذلك تختلف مع بعض الدراسات في التربية الإسلامية مثل دراسة شياب (1989) التي دلت على عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى جنس

الطالب (ذكر/ أنثى) وكذلك دراسة المؤمني (1990) التي دلّت على عدم وجـــود فروق في نوعي التحصيل الفوري والمؤجّل بين الذكور والإناث .

وكذلك دراسة عبيات (1991) التي دلت على أنه لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تحصيل الأهداف المعرفية لمناهج التربيـــة الإسلامية .

ومن الجدير بالملاحظة أنه من الممكن تفسير نتائج الدراسة الحالية – فيما يتعلق بالفرض الرابع - بما يلي :

- الطالبات – في العادة – أكثر التزاماً بما يطلب منهن من تعليمات من الطلاب ، وربما يرجع السبب في ذلك إلى العرف السائد ونمط التربية في مجتمعنا ، التي تعود البنات الطاعة والالتزام ، بينما الولد تدعوه للتمرّد وعد التقيّد بما يطلـــب منه بسهولة ، فالطالبات التزمن بالطريقة وخطواتها بصورة أكبر كما يبدو مـــن خلال نتيجة الاختبار التحصيلي البعدي .
- كما أن مجتمعنا المحافظ ترك بصماته على الطالبات اللواتي لا يجـــدن لهـــن مجالاً لتفريغ جل ما لديهن من طاقة إلا المدرسة والعناية بمتطلّباتها من دراسة وتحضير واستعداد ، مما يرفع من مستوى درجاتهن في التحـــصيل ، بخـــلاف الطلاب المنفتحين المنطلقين على المجتمع والحياة من جميع الأبواب ، مما يقلل من الجهد المخصَّص والموجَّه نحو الدراسة بخلاف الطالبات .
- كذلك في المدارس الأساسية المشتركة – بنين وبنات – نشهد وشـــهد غيرنـــا بكثير بأن الطالبات – في الغالب – أكثر حرصاً على أداء الواجبـــات ، وأكثـــر انضباطاً وانتباهاً وبالتالي أكثر تحصيلاً من زملائهن الطلاب رغـــم وجـــودهن معهم في فصل واحد .

التوصيات والمقترحات

- توصيات الدراسة
- مقترحات

التوصيات والمقترحات

توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- عدم التقيُّد بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس منهج التربية الإسلامية ؛ فمادة التربية الإسلامية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى ، تتقبل روح الحداثة وتتناسب معها طرق التدريس الحديثة مثل طريقة حل المشكلات موضوع الدراسة .
- تدريب المعلمين على طريقة التدريس وفق طريقة حل المشكلات خلال دورات تعقد للمعلمين خلال الخدمة .
- تزويد المسؤولين في حقل تدريس مادة التربية الإسلامية بنماذج معدة لوحدات دراسية مصاغة بطريقة حل المشكلات في الفروع الأخرى لهذه المادة التي يتناسب معها التدريس وفقاً لهذه الطريقة .
- عرض منهج التربية الإسلامية – فروع مناسبة منه – في صورة مشكلات واقعية اجتماعية وغيرها ويصاغ محتوى الدرس وفقاً لطريقة حل المشكلات .
- إعطاء التلاميذ فكرة حسنة عن طريقة حل المشكلات في التدريس وإطلاعهم على فوائدها في تنمية قدرات كثيرة لديهم مما يقوِّي ميولهم واتجاههم وتقبلهم للدراسة وفقاً لهذه الطريقة .

مقترحات الدراسة :

إجراء دراسات تتعلق بما يلي :

- دراسات مماثلة توضح أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية مقارنةً بطرق التدريس الحديثة الأخرى .
- دراسات تبين أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس حل المشكلات لطلبة الثانوية والمرحلة الأساسية الدنيا في التربية الإسلامية .
- إجراء دراسات تتعلق بتطوير منهج التربية الإسلامية ليواكب الحداثة مع التمسك بالأصول الأولى للتربية الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة) .

- دراسات تبين اتجاهات مدرسي التربية الإسلامية نحو طريقة حل المشكلات ومدى معرفتهم بها .
- دراسات توضح ميول الطلاب نحو الدراسة وفق هذه الطريقة واستعدادهم نحوها .
- دراسات تبين دور مشرف التربية الإسلامية في الأخذ بيد مدرسي هذه المادة نحو تدريس فعال .

الملاحـــق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم الاختبار ألتحصيلي المعد بالدراسة

1-	أ. عبد العزيز البطش	وجه مبحث التربية الإسلامية – مديرية التربية والتعليم – المنطقة الشمالية
2-	أ. علي حسب الله	موجه مبحث التربية الإسلامية – مديرية التربية والتعليم – المنطقة الوسطي
3-	د. رندة شرير	موجهة مبحث التربية الإسلامية – غزة
4-	د. ماهر الحولي	كلية الشريعة – الجامعة الإسلامية
5-	د. إسماعيل رضوان	كلية أصول الدين – الجامعة الإسلامية
6-	أ. سليمان حلس	موجه مبحث التربية الإسلامية – مديرية غزة
7-	د. حمدان الصوفي	كلية التربية – الجامعة الإسلامية
8-	أ. يعقوب حجو	وزارة التربية والتعليم
9-	د. نايف العطار	الجامعة الإسلامية
10-	د. فتحية اللولو	الجامعة الإسلامية
11-	د. عبد المعطي الأغا	الجامعة الإسلامية

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء أعضاء لجنة تحكيم الوحدة المصاغة بطريقة حل المشكلات

1-	أ. عبد العزيز البطش	موجه مبحث التربية الإسلامية – مديرية التربية والتعليم – المنطقة الشمالية
2-	أ. علي حسب الله	موجه مبحث التربية الإسلامية – مديرية التربية والتعليم – المنطقة الوسطي
3-	أ. يعقوب حجو	وزارة التربية والتعليم
4-	أ. سليمان حلس	موجه مبحث التربية الإسلامية – مديرية غزة
5-	د. نايف العطار	الجامعة الإسلامية
6-	د. عبد المعطي الأغا	الجامعة الإسلامية
7-	د. رندة شرير	موجهة مبحث التربية الإسلامية – غزة
8-	د. فتحية اللولو	الجامعة الإسلامية

ملحق رقم (3)

يبين معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.24	0.52	26	0.51	0.76
2	0.35	0.42	27	0.76	0.53
3	0.26	0.63	28	0.64	0.80
4	0.42	0.80	29	0.75	0.42
5	0.72	0.66	30	0.27	0.65
6	0.63	0.53	31	0.32	0.61
7	0.49	0.74	32	0.44	0.59
8	0.36	0.62	33	0.61	0.67
9	0.66	0.45	34	0.55	0.44
10	0.48	0.64	35	0.47	0.73
11	0.45	0.56	36	0.37	0.58
12	0.56	0.77	37	0.74	0.78
13	0.69	0.45	38	0.63	0.63
14	0.72	0.49	39	0.49	0.52
15	0.66	0.51	40	0.26	0.42
16	0.74	0.69	41	0.56	0.62
17	0.65	0.68	42	0.72	0.75
18	0.71	0.47	43	0.37	0.47
19	0.47	0.79	44	0.45	0.57
20	0.39	0.63	45	0.68	0.66
21	0.25	0.48	46	0.49	0.51
22	0.46	0.56	47	0.63	0.74
23	0.57	0.77	48	0.72	0.49
24	0.67	0.41	49	0.57	0.60
25	0.73	0.55	50	0.69	0.71

ملحق رقم (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد / ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة أثر طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي .

برجاء تحكيم موضوعات التدريس المصاغة بطريقة حل المشكلات الوحدة الدراسية الخاصة بتجربة البحث والمعنونة : " الفكر الإسلامي " ، والتي تتضمن موضوعات خمسه ،وهي :- (الإسلام والعلم ، المنهج العلمي في الإسلام وأثرة الحضاري ، الدعوة إلى الله سبحانه وتعالي ، السيادة في الإسلام ، حقوق الإنسان في الإسلام) ، وهى ضمن الموضوعات المقررة على الصف التاسع الأساسي ، من حيث :-

- مناسبة التدريس بطريقة " حل المشكلات " لموضوع الوحدة الدراسية .
- مناسبة المشكلات المطروحة لمستوى التلاميذ.
- مدى تطبيق خطوات طريقة " حل المشكلات " في التدريس .

مع جزيل الشكر

الباحثة

ملحق رقم (5)

الوحدة مصاغة بطريقة حل المشكلات

الموضوع الأول

الإسلام والعلم

يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن يصبح الطالب قادرا على أن :

1- يبين أهمية العلم في الإسلام .

2- يوضح حث الإسلام على العلوم المختلفة .

3- يوضح كيفية توظيف العلم .

4- يحدد العلاقة بين الإسلام والعلم .

صياغة الدرس بطريقة حل المشكلات

أولاً / الشعور بالمشكلة :- (المشكلة الرئيسية)

إن عصرنا الحالي هو عصر العلم والتقدم التكنولوجي ، إلا أن ذلك أدى إلى تولد الكثير من المشاكل ، كالفصل بين الدين والدولة ، وتوفر التقنيات الحديثة التي قد يستخدمها البعض فيما لا يتلاءم مع قيمنا وأخلاقنا ، وشعور البعض بأن الكون أصبح في قبضة الإنسان بلا منازع بعيد عن الخالق عز وجل ، كل ذلك ألا يتطلب منا موقفاً واضحاً إزاء هذا التطور الهائل في الحياة والتطور العلمي ومجريات الأحداث ؟ .

ثانياً / عرض المشكلة وتحديدها :- (تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية) .

1- لماذا نتعلم ؟

2- ماذا نتعلم ؟

3- كيف نوظف العلم ؟

4- ما العلاقة بين الإسلام والعلم ؟

ثالثاً / تحليل المشكلة :- (فرض الفروض)

يقوم الطلاب بمساعدة المعلم بفرض الفروض لحل كل مشكلة من المشكلات الجزئية التي تم عرضها كل على حدة ، وهي عبارة عن اقتراحات وإجابات محتملة ، وتدون على السبورة بصرف النظر عن قبولها أو رفضها .

رابعاً / مناقشة الفروض :

مناقشة المعلم الطلاب في تلك الاقتراحات والإجابات ، ويتم الحكم على الصحيح منها والخطأ وفقا للأدلة المقدمة على كل منها ، وللتأكد من صحة الفرض الصحيح يمكن الاستعانة بمعلومات الكتاب المدرسي مدعما بنصوص الكتاب والسنة والأدلة التاريخية والواقعية المناسبة له .

خامسا / اختيار الفرض الراجح :

وبعد مناقشة الفروض الخاصة بكل من المشكلات الفرعية التي يتم عرضها وتحديدها للإجابة عن تلك الأسئلة ، وهذه الإجابات هي :

1- الاهتمام بطلب العلم واجب .

2- لا بد من الاهتمام بالعلوم المختلفة .

3- نوظف العلم تحت قيادة الإيمان .

4- لا يمكن تعارض الإسلام والعلم .

سادساً / التطبيق :

1- ماذا يحدث لو :-

- لم تذهبي إلى المدرسة لتلقى العلوم ؟
- درست العلوم الشرعية وأهملت باقي العلوم ؟
- سارت سفينة العلماء بلا شراع الإيمان ؟
- ادعى أحد الناس انه اكتشف حقيقة علمية مخالفة لنصوص الكتاب والسنة ؟

2- أختر الإجابة الصحيحة :-

- حتى يسهل الله الطريق إلى الجنة : -
  - أصوم يوميا ولا افطر أبدا .
  - أصلي ليلا ونهارا ولا أفارق المسجد .
  - اقرأ قصص تاريخ الإسلامي أكثر الوقت .
  - أجتهد وأتعلم ولا أدع فرصة تفوتني .
- ذهبت مع أصدقائي إلى المكتبة لنقرأ ونتناقش في مجموعة كتب ، فماذا نختار ؟

كتب تتعلق بـــ :-

- القرآن الكريم وعلومه .
- العلوم والتكنولوجيا .
- التاريخ والجغرافيا .
- أنواع مختلفة من الموضوعات

- أحد المزارعين أراد أن يزرع قطعة أرض ، فماذا أقترح عليه أن يزرع ؟ :-
  - الدخان .
  - القات .
  - العنب .
  - الأفيون .

الموضوع الثاني

المنهج العلمي في الإسلام وأثره الحضاري

يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن يصبح الطالب قادرا على أن :

1- يتعرف إلى المقصود المنهج العلمي .

2- يعدد القواعد والضوابط التي أرساها القرآن الكريم ودعا إليها .

3- يوضح جهود علماء المسلمين .

صياغة الدرس بطريقة حل المشكلات

أولا / الشعور بالمشكلة :- (المشكلة الرئيسية)

يعيش المسلمون اليوم أحط وأحلك مرحلة في تاريخهم ، فمذ فجر الإسلام لم يصل المسلمون إلى هذا الدرك من التخلف عن ركب الأمم كما هو اليوم . فماذا نفعل ؟

ثانيا / عرض المشكلة وتحديدها :- (تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية) .

المشكلات الرئيسية تستدعى التساؤلات الآتية :

1- كيف نصل إلى المعرفة ؟

2- حدد مصادر المعرفة .

3- هل اثر أجدادنا المسلمون فيمن حولهم ؟

ثالثا / تحليل المشكلة :- (فرض الفروض) .

يقوم الطلاب بمساعدة المعلم بفرض الفروض لحل كل مشكلة من المشكلات التي تم عرضها كل على حدة ، وهي عبارة عن اقتراحات وإجابات محتملة بصرف النظر عن قبولها أو رفضها ، وتدون جميعها على السبورة .

رابعا / مناقشة الفروض :

يناقش المعلم في تلك الاقتراحات والإجابات ، ويتم الحكم على الصحيح منها والخطأ وفقا للأدلة المقدمة على كل منها ، وللتأكد من صحة الفرض الصحيح يمكن الاستعانة بمعلومات الكتاب المدرسي مدعما بنصوص الكتاب والسنة والأدلة التاريخية والواقعية المناسبة له .

خامسا / اختيار الفرض الراجح :

وبعد مناقشة الفروض الخاصة بكل مشكلة من المشكلات الفرعية التي تم عرضها وتحديدها سابقا ، وبالتوصل إلى الفرض الراجح لكل مشكلة فرعية

– كما سبق – يكون التلاميذ قد توصلوا للإجابة عن تلك الأسئلة وهذه الإجابات هي :

1- نصل إلى المعرفة عن طريق تطبيق قواعد المنهج العلمي .

2- الدليل الصحيح لا بد أن يستند إلى أحد مصادر المعرفة .

3- قدم المسلمون للعالم جهوداً وحضارة .

سادسا / التطبيق :

1- ماذا يحدث لو :-

* سأل أحد الملحدين عن الله ،فقال : لا أراه فهو غير موجود .

* أمر القاضي على أحد الناس بالإعدام بلا محاكمة .

* ترك الرسول ﷺ تعليم أصحابه القراءة والكتابة .

2- اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي :

- سرق كتابي فتهمت زميلي فورا ، ولكني تراجعت ،لأن السلوك الخاطئ ناتج عن :

* الظن والتخمين .

* التقليد والاتباعية .

* إتباع الأهواء والعواطف .

* النظرة السطحية .

- لا آخذ بأي زعم بلا دليل لأنه :

* قول بغير علم .

* اتباع الظن .

* (أ + ب) .

* يقلل الوصول إلى النتائج .

- إذا أردت الاقتداء بالمسلمين الأوائل فعلي أن :

* أحقق إنجازات كبيرة .

* أقاطع علوم الغرب .

* أحتكر العلم والمعرفة .
* أرفض الاتصال بغير السلميين .

الموضوع الثالث

الدعوة إلي الله سبحانه وتعالى

يتوقع بعد دراسة هذا الدرس أن يصبح الطالب قادرا على أن :

1- يبين حكم الدعوة إلى الله سبحانه .
2- يوضح أخلاق الراعية .
3- يحدد ثقافة الداعية .
4- يستنتج أساليب الدعوة .

صياغة الدرس بطريقة حل المشكلات

أولا / الشعور بالمشكلة :- (المشكلة الرئيسية)

نعانى في هذه الأيام من ابتعاد بعض المسلمين عن دينهم ، يواكب ذلك نشاط متزايد لأصحاب الدعوات الأخري في الدول الإسلامية وغيرها ، مما يتطلب منا وقفة جادة لنجمع شتاتنا حول فكرة الإسلام .

ثانيا / عرض المشكلة وتحديدها :- (تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية)

1- هل من الضروري دعوة الناس إلى أفكارنا ؟
2- كيف تكون أخلاق الداعية ؟
3- ما الثقافة اللازمة للدعاة ؟
4- كيف أجعل الآخرين يسيرون وفقا لفكرتي ؟

ثالثا / تحليل المشكلة :- (فرض الفروض)

يقوم الطلاب بمساعدة المعلم بفرض الفروض لحل كل مشكلة من المشكلات الجزئية التي تم عرضها كل على حدة ، وهي عبارة عن اقتراحات وإجابات محتملة بصرف النظر عن قبولها أو رفضها ، وتدون على السبورة .

رابعا / مناقشة الفروض :

يناقش المعلم التلاميذ في تلك الاقتراحات والإجابات ويحكم على الصحيح منها والخطأ وفقا للأدلة المقدمة على كل منها ، وللتأكد من صحة الفرض الصحيح يمكن الاستعانة بمعلومات الكتاب المدرسي مدعما بنصوص الكتاب والسنة والأدلة الواقعية المناسبة له .

خامسا / اختيار الفرض الراجح :

وبعد مناقشة الفروض الخاصة بكل مشكلة من المشكلات الفرعية التي تم عرضها وتحديدها سابقا ، وبالتوصل إلى الفرض الراجح لكل مشكلة فرعية كما سبق يكون التلاميذ قد توصلوا للإجابة عن تلك الأسئلة وهذه الإجابات هي :-

1-الدعوة واجبة .

2- لا بد من أن يتحلى الدعاة بحسن الأخلاق .

3- على الداعية الإلمام بالثقافة الشرعة وغيرها .

4- أدعو الآخرين بالحكمة والموعظة الحسنة والجدل بالتي هي أحسن.

سادسا / التطبيق :

1- ماذا يحدث لو -

- لم يقم الدعاة بواجب الدعوة ؟
- وقف الداعية أمام الناس ينهاهم عن التدخين وبيده سيجارة ؟
- وقف داعية ينهى عن الغيبة والنميمة ، ولما سئل عن الدليل الشرعي لذلك ، لم يعرفه .
- قمت بتوبيخ زميلتي التي لا تلبس حجاباً أمام مرآى ومسمع من باقي الزميلات .

2- اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:

- ركبت سيارة ، مجاورا لأحد الركاب يقوم بالتدخين فماذا أفعل ؟
  - لا أتدخل خوفا من إثارته .

- أدعوه بالكف عن التدخين فورا .
- أبين له مضار التدخين وحكمه .
- اكتفي بفتح نافذة السيارة كي يتجدد الهواء .

- تحدثت مع زميلي الذي لا يصلي عن حكم تارك الصلاة ، فشتمني فكيف أتصرف ؟
  - أضربه انتصارا لنفسي .
  - أشتمه كما شتمني .
  - أكتفي بنظرة احتقار له .
  - أتحمل الشتيمة بصبر .
- أردت مقابلة جارنا الطبيب فكيف أعد نفسي لدعوته ؟
  - بقراءة شيئ عن علم الطب .
  - بمراجعة معلوماتي الدينية .
  - (أ + ب) .
  - لا داعي للاستعداد أصلا .
- زميلي مشغول بالاستعداد للامتحانات ، فدعوته لنجلس ونتناقش في قضايا المسلمين ، فرفض ، ما السبب في ذلك ؟
  - لم أقم بدعوته في الوقت المناسب .
  - الموضوع ليس جديراً بالاهتمام لديه .
  - شخصيتي ليست محبوبة عنده .
  - زميلي من النوع السلبي الانطوائي .

الموضوع الرابع
السيادة في الإسلام للشرع

يتوقع بعد إنهاء هذا الدرس أن يصبح الطالب قادراً على أن :

1- يبين حكم تطبيق الشريعة الإسلامية .

2- يوضح موقف الإسلام من مبدأ قيام سلطة تشريعية .

3- يقارن بين حقوق الأمة وواجبات الحاكم .

صياغة الدرس بطريقة حل المشكلات

أولا / الشعور بالمشكلة :- **(المشكلة الرئيسية)**

يتعرض المسلمون اليوم في عقر دارهم لغزو من نوع آخر ، هو الغـــزو الفكري ومحاربة معتقدات المسلمين ، تلك الهجمة الشرسة التي تحاول النيل من حقوق المسلمين وقيمهم قبل أجسادهم كي يصبح الإسلام محاربا من قبـــل أبنائـــه فضلا عن أعدائه ، الأمر الذي يدفعنا لإعادة النظـــر فـــي شـــريعتنا الغـــــراء وقوانينهم الوضعيـــة ، كي تزداد قناعتنا بما عندنا ، ونزداد رفضا لـــصادراتهم الفكرية الفاسدة .

ثانيا / عرض المشكلة وتحديدها : - **(تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مـــشكلات فرعية)**

1- ما هو القانون الذي يجب أن يحكم الناس ؟

2- ما موقف الإسلام من مبدأ قيام سلطة تشريعية ؟

3- لو كنت حاكما ، كيف تحكم على الناس ؟

ثالثا / تحليل المشكلة :- **(فرض الفروض)**

يقوم الطلاب بمساعدة المعلم بفرض الفروض لحـــل كـــل مـــشكلة مـــن المشكلات الجزئية التي تم عرضها كلا على حدة ، وهي عبارة عن اقتراحـــات

وإجابات محتملة بصرف النظر عن قبولها أو رفضها وتدون جميعها على السبورة .

رابعا / مناقشة الفروض :

يناقش المعلم الطلاب في تلك الاقتراحات والإجابات ويتم الحكم على الصحيح منها والخطأ وفقا للأدلة المقدمة على كلٍ منها ، وللتأكد من صحة الفرض الصحيح يمكن الاستعانة بمعلومات الكتاب المدرسي مدعما بنصوص الكتاب والسنة والأدلة الواقعية المناسبة له .

خامسا / اختيار الفرض الراجح :

وبعد مناقشة الفروض الخاصة بكل مشكلة من المشكلات الفرعية التي تم عرضها وتحديدها سابقا ، وبالتوصل إلى الفرض الراجح لكل مشكلة فرعية يكون التلاميذ قد توصلوا للإجابات عن تلك الأسئلة ، وهذه الإجابات هي :

1- يجب تطبيق الشريعة الإسلامية .
2- الإسلام لا يرفض مبدأ قيام سلطة تشريعية .
3- الشورى من القيم الثابتة في الحياة السياسية .

سادسا / التطبيق :

1- ماذا يحدث لو :-

- لم يتم تطبيق الشريعة الإسلامية .
- لم تكن السلطة التشريعية موجودة .
- لم يستشر الحاكم الأمة في قضايا الأمور .

2- اختر الإجابة الصحيحة :-

- قام أحد الوزراء بالتواطؤ مع الأعداء ضد مصالح وحقوق المسلمين فكيف نتعامل معه ؟

- نسامحه بحجة عدم مقابله السيئة بالسيئة .
- نكتم إمرة حرصا على سمعة الوزير .
- نحاكمه بتهمة التواطؤ مع الأعداء .
- نكتفي بالمطالبة بإقالته من منصبه .

- أصبح للمسلمين دولتهم المنشودة ، فكيف يتم وضع الأنظمة اللازمة لإدارة شئون الدولة ؟ ذلك دور :-
  - حاكم ألدوله .
  - السلطة التشريعية .
  - الأمة .
  - الأمم المتحدة .
- أراد الخليفة البت في احدي القضايا ، فماذا يفعل ؟
  - يستقل برأيه.
  - يستشير أهل الجوار (الغرب) .
  - يستشير الأمة .
  - تستقل الأمة برأيها .

الموضوع الخامس

حقوق الإنسان في الإسلام

يتوقع بعد إنهاء هذا الدرس أن يصبح الطالب قادراً على أن :

1- يبين الحقوق الأساسية التي ضمنها الإسلام للإنسان .

2- يوضح ضوابط الحرية .

3- يحدد موقفنا من الالتزام بحقوق الإنسان .

صياغة الدرس بطريقة حل المشكلات

أولا / الشعور بالمشكلة :- (المشكلة الرئيسية)

يعاني العالم الإسلامي اليوم من احتلال صريح لأرض المسلمين وشعوبهم من قبل الأعداء تحت شعار (الإصلاح وحقوق الإنسان ، وادعاء تحريرهم من الرؤساء الطغاة) كما حدث في أفغانستان والعراق ، وها هو اليوم يهدد إيران وسوريا . والحال هكذا يجدر بنا أن نسأل أنفسنا هل نحن فعلا بحاجة إلى مبادئ حقوق الإنسان تفرض علينا من الخارج أم أننا بحاجة إلى عودة لإسلامنا والنظرفى حقوق الإنسان في الإسلام والعمل على تطبيقها ؟

ثانيا / عرض المشكلة وتحديدها :- (تجزئه المشكلة الرئيسية إلي مشكلات فرعية)

1- كيف نحصل على حقوقنا ؟

2- ما هي ضوابط الحرية _ كأحد حقوق الإنسان - ؟

3- ما موقفنا من حقوق الإنسان ؟

ثالثا / تحليل المشكلة :- (فرض الفروض)

يقوم الطلاب _ بمساعدة المعلم _ بفرض الفروض لحل كل مشكلة من المشكلات الجزئية التى تمنع عرضها كل على حدة ، وهي عبارة عن اقتراحات وإجابات محتملة بصرف النظر عن قبولها أو رفضها وتدون جميعها على السبورة .

رابعا / مناقشة الفروض :

يناقش المعلم الطلاب في تلك الاقتراحات والإجابات ويتم الحكم على الصحيح منها والخطأ وفقا للأدلة المقدمة على كل منها ، وللتأكد من صحة الفرض الصحيح يمكن الاستعانة بمعلومات الكتاب المدرسي مدعما بنصوص الكتاب والسنة والأدلة التاريخية المناسبة له .

خامسا / اختيار الحل الراجح :

وبعد مناقشة الفروض الخاصة بكل مشكلة من المشكلات الفرعية التي تم عرضها وتحديدها سابقا وبالتوصل إلى الفرض الراجح لكل مشكلة فرعية ، يكون التلاميذ قد توصلوا للإجابة عن تلك الأسئلة ، وهذه الإجابات هي :

1- الإسلام يضمن للإنسان حقوقه الأساسية .

2- الحرية محكومة بضوابط الشرع .

3- يجب تطبيق حقوق الإنسان .

سادسا / التطبيق :

1- ماذا يحدث لو :-

- لم تقم الدولة بتوفير فرص العمل لمن يبحث عنه ؟

- ارتد أحدهم بدعوى الحرية الدينية .
- ادعت إسرائيل احترامها لحقوق الإنسان .

2- اختر الإجابة الصحيحة :-

- اكتشفت الشرطة في إحدى البلدان جريمة قتل وأثبتت إدانة القاتل ، فما هو الحل الأمثل للتعاون معه لضمان سلامة المجتمع ؟ الحكم عليه بـ :-
  - السجن مع الأشغال الشاقة المؤبدة .
  - القتل ،لأن القتل بغير حق جريمة كبري .
  - الإفراج عنه لأنه تاب وأناب إلى الله تعالى .
  - تسليمه لأهل القتيل للنظر في أمره .
- تهجم أحدهم على الإسلام وسخر منه بحجة حرية التعبير ، فكيف نتصرف إزاءه ؟
  * نوكل أمره إلى الله كي بحاسبة كما يشاء " سبحانه " .
  * نكتفي بإعلامه أن تصرفه صحيح .
  * نعاقبه لأن الحرية مقيدة بحدود الشرع
  * لا نعاقبه ، لأن الحرية الفكرية حق مشروع .
- عندما أردنا الاحتفال بمناسبة زواج ، أحضرنا مكبرات التي أسمعت الحي بأكمله وذلك :-
  * ليشاركنا الجميع هذه المناسبة السعيدة .
  * لأن من الضروري الإعلان عن الزواج .
  * لأن من حقنا التصرف كما نشاء .
  * لأننا أخطأنا في احترام حقوق الآخرين .

ملحق رقم (6)

اختبار تحصيلي في مادة التربية الإسلامية

تعليمات الاختبار

أخي الطالب أختي الطالبة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي.

أعد هذا الاختبار للبحث العلمي فقط، ولا علاقة له في التأثير على درجاتك المدرسية، الرجاء أن تجيب عن فقراته بصدق وأمانة وجدية.

يتكون الاختبار من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل واحد منها صحيح، وعلى التلميذ أن يضع إشارة (×) في ورقة الإجابة المرفقة في مربع الحرف الدال على الاجابة الصحيحة.

مثال:

قوله تعالى: ﴿ **وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ** ﴾ كان النبي ﷺ يشاور أصحابه وهذا يندرج تحت أحد العناوين التالية:

أ- العدل.

ب- الشورى.

ج- التقوى.

د- الإحسان.

فالإجابة الصحيحة في المثال السابق هي (ب) والمطلوب منك أن تضع الإشارة (×) داخل المربع كما هو مبين في الشكل التالي:

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1		X		
2				
3				

والآن اقرأ كل فقرة من فقرات الاختبار وحدد الإجابة الصحيحة.

فقرات الاختبار التحصيلي

1- مما يدل على مكانة العلماء، قوله تعالى:

أ- ﴿ **وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلاً** ﴾ .

ب- ﴿ **وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ** ﴾ .

ج- ﴿ **قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ** ﴾ .

د- ﴿ **سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ** ﴾ .

2- شهد التاريخ صراعاً بين العلم والدين عند:

أ- المسلمين.

ب- الأوروبيين.

ج- الأمريكيين.

د- اليهود.

3- لا تتعارض نصوص الكتاب والسنة مع الحقائق العلمية، لأن:

أ- كلام الله لا يمكن أن يتعارض مع خلقه.

ب- القرآن الكريم ثابت تاريخياً.

ج- الحقائق العلمية ثابتة لا تتغير.

د- السنة النبوية صحيحة الرواية.

4- معنى قوله (صلى الله عليه وسلم) "العلماء ورثة الأنبياء" أن العلماء يرثون:-

أ- علم الدين.

ب-علم الدنيا.

ج- الدينار والدرهم.

د- الجاه والسلطان.

5- مفهوم قوله تعالى:"ولا تقف ما ليس لك به علم"، ينطبق على أحد المواقف الآتية:

أ-السكوت عن سؤال المعلم في الدرس.

ب- لا نتكلم بما لا علم لنا به.

ج- لا نقلد الآخرين تقليداً أعمى.

د- اتباع الظنون والأوهام والأهواء.

6- يستدل من قوله تعالى: ﴿ **سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ** ﴾ .

أ- الإيمان بالله يزداد بازدياد التأمل في الكون.

ب- الإيمان يزيد وينقص.

ج- الدعوة إلى التأمل في الكون.

د- الدعوة إلى التفكر في النفس.

7- اقتران العلم بالإيمان:

أ- يهدي الإنسان.

ب- يمده بالقيم.

ج- يقيد حريته.

د- (أ+ب).

8- حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) "من سلك طريقاً يلتمس فيه علما سهل الله به طريق إلى الجنة"، نختار له العنوان التالي:

أ-فضل السعي في طلب العلم.

ب- فضل السعي في العبادة.

ج- فضل السعي في طلب الرزق.

د- فضل الجهاد في سبيل الله.

9- قوله (صلى الله عليه وسلم): "طلب العلم فريضة على كل مسلم"، الحكم الشرعي فيه:

أ- جواز طلب العلم للرجال.

ب- فريضة العلم على كل مسلم ومسلمة.

ج- تحريم العلم على غير المسلم.

د- جواز طلب العلم للنساء.

10- من القيم المستنبطة من الآية " وقل ربِ زدني علماً"، الحرص على:

أ- العلوم الشرعية فقط.

ب- العلوم الطبيعية فقط.

ج- العلوم الطبية فقط.

د- كل علم نافع.

11- إحدى العبارات التالية غير مشروعة، لأنها توظيف للعلم في سبيل الإفساد:

أ- صناعة العلاج والأدوية.

ب- صناعة الصواريخ للدفاع.

ج- صناعة المشروبات الروحية (الخمر).

د- صناعة العطور وأدوات الزينة.

12- المنهج العلمي هو:

أ- علم الغيب وأخبار المستقبل.

ب- القواعد التي يتبعها العلماء في بحثهم.

ج- إعمار الأرض والانتفاع بثروتها.

د- الأنظمة اللازمة لإدارة شؤون الأمة.

13- من جهود علماء المسلمين:

أ- الإبداع والإضافة.

ب- ترك كل ما توصل إليه السابقون.

ج- الأخذ بكل ما توصل إليه السابقون.

د- الوقوف عند حدود النقل و الحفظ.

14- من أسباب تمكن المسلمين من تحقيق نهضة علمية:

أ- حث القرآن على التفكير.

ب- كثرة الدعاء والعبادة.

ج- شمول الإسلام لجميع الجوانب.

د- تخلف الآخرين عن النهضة.

15- في اشترط الرسول (صلى الله عليه وسلم) على بعض الأسرى تعليم عدد من المسلمين، إشارة إلى:

أ- الحرص على إطلاق الأسرى.

ب- اهتمام المسلمين بالعلم.

ج- حسن معاملة الأسرى.

د- الاستغناء عن فدية الأسرى.

16- نبغ في الحضارة الإسلامية الكثير من المبدعين مثل:

أ- جابر بن حيان.

ب- زهير بن أبي سلمى.

ج- الوليد بن المغيرة.

د- عمرو بن ود.

17- رفض الظن والتخمين، يصنف ضمن:

أ- حقوق الإنسان.

ب- قواعد المنهج العلمي.

ج- واجبات الإنسان.

د- مصادر المعرفة.

18- قوله تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ** ﴾ .

يرشدنا إلى:

الحذر من التسرع خوفاً من الخطأ.

ب- عدم إتباع الأهواء والعواطف.

ج- رفض التقليد والتبعية.

د- رفض الظن والتخمين.

19- واحد مما يلي لا يجوز قبوله، لأنه لا يستند إلى مصادر المعرفة:

أ- الوحي .

ب-العقل.

ج- الكهانة.

د- الحس.

20- ترجمة كتب الحضارات السابقة، ناتجة عن:

أ- الانبهار بتلك الحضارات .

ب- جهود علماء المسلمين واهتمامهم بالعلم.

ج- حب العرب للترجمة.

د- الفراغ الفكري الذي يعاني منه المسلمون.

21- أثر تطبيق قوله تعالى: ﴿ **وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا** ﴾ :

أ- الاستفادة من تجارب الآخرين .

ب- تحرر العقل والتفكير الصحيح.

ج- التقليد الأعمى والتبعية.

د- رفض التقليد والتبعية.

22- مما يدل على مكانة الداعية قوله تعالى:

أ- ﴿ **فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ** ﴾ .

ب- ﴿ **وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلاً مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحاً** ﴾ .

ج- ﴿ **وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً** ﴾ .

د- ﴿ **قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ** ﴾ .

23- (الدعــوة بالحكمة-الموعظة الحسنة-الجدل بالتي هي أحسن)، تتدرج تحت واحدة مما يلي:

أ- أساليب الدعوة إلى الله.

ب- قواعد المنهج العلمي.

ج- حقوق الإنسان في الإسلام.

د- مكانة الداعية إلى الله.

24- قال تعالى: ﴿ **قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي** ﴾ ، هذه الآية فيها الحكم الشرعي الآتي:

أ- جواز اتباع السابقين.

ب- وجوب الدعوة إلى الله.

ج- استحباب الدعوة إلى الله.

د- اقتصار الدعوة على المبصر.

25- أحد الأعمال الآتية غير مشروع:

أ- داعية يقول ما لا يفعله.

ب- داعية يفعل ما يقوله.

ج- الرحمة ولين الجانب.

د- احترام الآخرين.

26- قوله(صلى الله عليه وسلم) "إن الرفق لا يكون في شئ إلا زانه ولا ينزع من شئ إلا شانه" يشتمل الحديث الأفكار الآتية ما عدا واحدة:

أ- الرفق في الموعظة.

ب- مقارنة بين الرفق والشدة.

ج- إبراز الحجة والبرهان.

د- البعد عن الزجر والتوبيخ.

27- التقنيات المعاصرة:

أ- لا تفيد في مجال الدعوة.

ب- تفيد في مجال الدعوة.

ج- تقليد للغرب والأعداء.

د- بدعه يحرمها الدين.

28- من أخلاق الداعية:

أ- الانطواء والسلبية.

ب- التيسير والاعتدال.

ج- التعصب والتشدد.

د- التعسير والتنفير.

29- احتمال الأذى من الآخرين، ينبغي أن ينبع من:

أ- عدم مقابلة السيئة بالسيئة.

ب- مقابلة الإحسان بالإحسان.

ج- الضعف والخوف وانعدام التوازن.

د- ضرورة اتباع السيئة الحسنة.

30- من أدلة وجوب الأخذ بمبدأ الشورى:

أ- قوله تعالى: ﴿ **وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ** ﴾ .

ب- مشاورة الرسول (صلى الله عليه وسلم) لأصحابه.

ج- قوله تعالى: "وشاورهم في الأمر".

د- (أ+ب+ج).

31- الشريعة الإسلامية قادرة على تحقيق السعادة وحل المشكلات، لأنها:

أ- عقيدة يدين بها عدد كبير من الناس.

ب- ميراث الأجداد ولن تتخلى عنها.

ج- من عند الله المتصف بالكمال.

د- إحدى الديانات المعروفة كاليهودية والنصرانية.

32- الحاكم هو الذي ينوب عن الأمة في إقامة الحدود، وتعليل ذلك:

أ- الأمة بجموعها لا تستطيع أن تتولى هذه المهمة.

ب- معرفة الحاكم بأحكام الشريعة الإسلامية.

ج- جهل الأمة بقوانين الشريعة الإسلامية.

د- استحالة إقامة الحدود اليوم.

33- من الشواهد الدالة على تحقيق الشريعة الإسلامية للعدل والمساواة في التاريخ الإسلامي:

أ- قضية المرأة المخزومية التي سرقت.

ب- الرجل الذي سقى الكلب ماءً فدخل الجنة.

ج- قصة أصحاب الجنة الذين احترق بستانهم.

د- قصة صاحب الجنتين الذي أهلك الله جنته.

34- أحد الأعمال التالية غير مشروع:

أ- التزام المسلمين بشريعة الله تعالى.

ب- مشاورة الخليفة للأمة في القوانين.

ج- سن أي قانون يخالف الشرع.

د- خضوع الحكم لأحكام الشريعة.

35- من آثار تطبيق مبدأ الشورى:

أ- مشاركة الأمة في اتخاذ القرار.

ب- تعدد القرارات غير القابلة للتنفيذ.

ج- تقليل مكانة الحاكم عند الأمة.

د- ضعف ثقة الحاكم بآرائه.

36- يستدل من قوله تعالى: ﴿ **إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ** ﴾ :

أ- قصر الحاكمية على الله جل وعلا.

ب- جواز الاستعانة بالقوانين الوضعية.

ج- يجوز الفصل بين الدين والسياسة.

د- عدم جواز مخالفة سنة النبي (صلى الله عليه وسلم).

37- تطبيق الشورى يشتمل على:

أ- مجال السياسة.

ب- الحياة الاجتماعية.

ج- الجانب الاقتصادي.

د- جميع مجالات الحياة.

38- في ضوء الواقع، نحكم على القوانين الوضعية، بأنها:

أ- تتوافق مع الشريعة الإسلامية بشدة.

ب- عاجزة عن إعطاء الإنسان حقوقه كاملة.

ج- تعطي الإنسان حقوقه كاملة.

د- واضعها إنسان يدرك مصالح البشر.

39- (وضع أنظمة إدارة الدولة-وضع القوانين التفصيلية)، يمكن أن ندرجه تحت مسمى:

أ- مهام السلطة التشريعية.

ب- مهام الأمة.

ج- مهام الحاكم.

د- مهام العلماء.

40- قول عمر بن عبد العزيز (رضي الله عنه): "إنما أنا متبع ولست بمبتدع" فيه الحكم الشرعي التالي:

أ- استحباب خضوع الأمة والحاكم للشرع.

ب- يجوز للحاكم أن يحكم بما يشاء.

ج- جواز التقليد الأعمى والتبعية.

د- تحريم الدين للبدعة.

41- نفهم من قوله تعالى: ﴿ **وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ** ﴾ :

أ- الدعوة إلى الكرم والجود.

ب- تفضيل الرجال على النساء.

ج- اشتراك كل بني آدم في التكريم.

د- الملائكة أكرم من بني آدم.

42- أحد الأعمال التالية غير مشروعة:

أ- توفير الدولة فرص عمل للناس.

ب- الإحسان لغير المسلمين.

ج- التهجم على الإسلام من منطلق حرية التعبير.

د- تصرف المرأة بمالها كالرجل.

43- حقوق الإنسان في الإسلام ليست مجرد شعارات دون تنفيذ، لأنها تقوم على:

أ- نصوص الكتاب والسنة.

ب- القوانين والشرائع الوضعية.

ج- القوة والمصلحة.

د- التميز والمحاباة.

44- من أهم مظاهر حرية التفكير:

أ- فتح باب الاجتهاد.

ب- وجوب قتال المرتدين.

ج- جواز تكفير الكافرين.

د- حق الأمة في الشورى.

45- العبرة المستفادة من قصة على (رضي الله عنه) مع اليهودي الذي أنكر درعه:

أ- أهمية الدرع وضرورته.

ب- رهبة اليهود في النفوس.

ج- جرأة القاضي وتطاوله.

د- العدالة حق لكل إنسان.

46- قوله تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ** ﴾ ، فيه الحكم الشرعي الآتي:

أ- تحريم الكسب غير المشروع.

ب- وجوب التراحم بين المسلمين.

ج- وجوب العمل بالتجارة.

د- تحريم العمل بغير التجارة.

47- من صور احترام الإسلام للحرية الدينية:

أ- اعترافه بغير المسلمين في الدولة الإسلامية.

ب- حق الأمة في الشورى.

ج- فتح الإسلام باب الجهاد.

د- إعطاء الإنسان حرية التصرف المشروع بماله.

48- نفهم من قوله تعالى: ﴿ **إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلا تَعْرَى * وَأَنَّكَ لا تَظْمَأُ فِيهَا وَلا تَضْحَى** ﴾ ، الحق في:

أ- الحصول على الضروريات.

ب- العدل والمساواة.

ج- الحفاظ على الحياة.

د- التمتع بالحرية.

49- كان ظهور المبدعين في الحياة الإسلامية ناتجاً عن:

أ- الحرية في التصرفات المالية.

ب- الحرية السياسية.

ج- حرية التفكير.

د- الحرية الدينية.

50- إحدى العبارات الآتية صحيحة في ضوء ضوابط الحرية: الحريات محكومة بـــ:

أ- ضوابط الشرع.

ب- العادات والتقاليد.

ج- القوانين الوضعية.

د- الرغبات والمصالح.

انتهى الاختبار

ملحق رقم (7)
ورقة الإجابة

المدرسة..... الشعبة.....

الاسم.....

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				

ملحق رقم (8)

مفتاح الإجابة

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1			■	
2		■		
3	■			
4	■			
5		■		
6	■			
7				■
8	■			
9		■		
10				■
11			■	
12		■		
13	■			
14	■			
15		■		
16	■			
17		■		
18	■			
19			■	
20		■		
21			■	
22		■		
23	■			
24		■		
25	■			

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
26			■	
27		■		
28		■		
29	■			
30				■
31			■	
32	■			
33	■			
34			■	
35	■			
36	■			
37				■
38		■		
39	■			
40	■			
41			■	
42			■	
43	■			
44	■			
45				■
46	■			
47	■			
48	■			
49			■	
50	■			

المراجع

أولا/ المراجع العربية:

- إبراهيم، أسامة إسماعيل (2000): توظيف أسلوب حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد الرابع والعشرون-جزء2 مكتبة زهراء الشرق.
- إبراهيم ، عبد العليم (1962) : الموجه الفني لدروس اللغة العربية ، ط7 ، مصر : دار المعارف .
- إبراهيم،مجدي عزيز (1986): فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية في مسائل الجبر اللفظية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد1 مارس.
- أبو الهيجاء، فؤاد (2001): طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية. ط1، الأردن-عمان: دار المناهج.
- أبو جلالة، صبحي حمدان (2001): أساليب التدريس العامة المعاصرة. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.
- أحمد، شكري سيد(1985): برنامج مقترح لتدريب تلاميذ المرحلة الاعدادية على أسلوب حل المشكلات في الرياضيات وأثره على تفكيرهم لدى حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية. رسالة دكتوراة غير منشورة-القاهرة جامعة عين شمس-كلية البنات.
- أحمد، فايزة مصطفى (1996): أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وحب الاستطلاع وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. المؤتمر العلمي السنوي الرابع/ الجزء الرابع. إبريل.

- أحمد، محمد عبدالقادر (1980): طرق تعليم التربية الإسلامية. ط1، مكتبة النهضة المصرية.
- الإبراشي، محمد عطية: التربية الإسلامية وفلاستها. ط3، مصر: دار الفكر العربي.
- التل ، سعيد وآخرون (1993) : المرجع في مبادئ التربية ، ط1 ، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .
-الحمادي، يوسف (1987): أساليب تدريس التربية الإسلامية. الرياض: دار المريخ.
- الإمام، يوسف الحسيني (2001): استخدام مدخل الانشاءات الهندسية وحل المشكلة في تنمية الفهم الهندسي ومهارات البرهان عند تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات المجلد4.
- الجلاد، ماجد زكي(2004): تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية. ط1، الأردن-عمان: دار المسيرة.
- الجمبلاطي ، علي وآخرون (1981) : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط3 ، القاهرة : دار نهضة مصر للطباعة .
- الديلمي، طه على حسين والشمري زينب حسن نجم (2003): أساليب تدريس التربية الإسلامية. ط1، الأردن-عمان: الشروق.
- الرشيدي، سعيد مبارك (1999): التدريس العام وتدريس اللغة العربية. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الزيات، فتحي مصطفى (1984): نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات. مجلة كلية التربية بالمنصورة-المجلد3 العدد6/الجزء الثاني.

- السكران، محمد (1989): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الشروق.
- الشمري، هدى علي الجواد (2003): طرق تدريس التربية الإسلامية، الأردن-عمان: دار الشروق.
- العامر، نجيب خالد (1990): من اساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العامر، نجيب خالد (1990): من أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية الإسلامية.ط1، الكويت: مكتبة البشرى الإسلامية.
- الفرحان، اسحاق أحمد (2000): التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان.
- الفريد، حياة (1995): أثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، عمان.
- القاضي، سعيد إسماعيل (2004): التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. ط1، اسوان: عالم مكتب.
- القمص، سمير إيليا (1990): أثر تدريس الخوارزميات وخرائط التدقيق على قدرة حل المشكلات الرياضية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس والعدد9 نوفمبر.
- اللقاني ، أحمد حسين وآخرون (1999) : معجم المصطلحات التربوية ، المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .
- المشيقح ، محمد بن سليمان (1993م) : طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب تقويم تحصيل الطلاب في مقرر تقنيات التعليم والاتصال في جامعة الملك سعود . مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (13) .

- المعاضيد، محمد علي العلي (2003): فاعلية برنامج في النشاط المدرسي لتدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة المركز البحوث التربوية. العدد23 السنة12.
- المفتي، محمد أمين (1997): بحوث تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات في مجال تعليم الرياضيات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد45 ديسمبر.
- الناقة ، محمود كامل وآخرون (2002) : المؤتمر العلمي الرابع عشر . مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس : دار الضيافة .
- النحلاوي، عبدالرحمن (2004): اصول التربية الإسلامية وأساليبها. ط3، دمشق: دار الفكر.
- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن :بحوث في التربية الإسلامية. مصر: دار الفكر العربي.
- الهاشمي، عابد توفيق(1401): طرق تدريس الدين. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- جابر، جابر عبد الحميد (1991): سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسين ، عبد المنعم محمد (1988) : دراسات وبحوث في المناهج . أسيوط : مكتبة النهضة المصرية .
-حماد، شريف (2004) : دراسة مسحية.
- حماد، شريف (2004): أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها. مجلة الجامعة الإسلامية (غزة). المجلد2 العدد2يونيو.

- حمدان ، محمد زياد (2001) : تقييم التعليم والتحصيل . عمان : دار التربية الحديثة .
- خاطر ، محمود رشدي وآخرون (1981) : طرق تـــدريس اللغـــة العربيـــة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، ط2 ، القاهرة : دار المعرفة .
- رضا، محمد جواد (1997): التربية الإسلامية تساؤلات حول جدلية الإسلام والحداثة. ط1، عمان: دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع.
- رضا محمد جواد (1997): التربية الإسلامية.ط1، عمان: دار اليازوري.
- رزق، فاطمة مصطفى(1998): فعالية استخدام أسلوب حل المـــشكلات فـــي تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميـــذ الـــصف الخـــامس الابتدائي. التربية المعاصرة – العدد49-السنة15.
- ريان، فكري حسن (1999): التدريس أهدافه أسسه تقويم نتائجـــه. طـــر4، القاهرة: عالم الكتب.
_ زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد(2003): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية . ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش(2004): اساليب تـــدريس العلـــوم. ط1، الأردن-عمـــان:دار الشروق.
- زيتون، كمال عبد الحميد(2003):التدريس نماذجه مهاراته. ط1، القـــاهرة: عالم الكتب.
- سالم عبد الرشيد عبد العزيز: طرق تدريس التربية الإسلامية نماذج لإعـــداد دروسها. ط3، الكويت: وكالة المطبوعات.
- سمك، محمد صالح (1998): فن التدريس للتربية الدينية وارتباطاتها النفسية وأنماطها السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاته، حسن (1996): تعليم الدين الإسلامي بين النظريـــة والتطبيـــق ط2، القاهرة: مكتب الدار العربية للكتاب.

- شـــلبي، أحمـــد (1978): التربية الإسلامية نظمها-فلسفتها-تاريخهـــا. ط6، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ظافر ، محمد إسماعيل وآخرون (1984) : التدريس في اللغـــة العربيـــة . الرياض ، دار المريخ للنشر .
- عبد الدايم، محمد أحمد (1998): منهجية البحث فـــي الدراســـات التربويـــة المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات. التربية المجلد الأول العدد الأول يناير.
- عبد الله، أحمد (1995): تأثير طريقة الاستقصاء والمناقشة فـــي التحـــصيل الفوري والتحصيل المؤجل لمادة التربية الإسلامية. رسالة ماجـــستير غيـــر منشورة.
- عبد الله، عبدالرحمن صالح (2001): مدخل إلى التربية الإســـلامية وطـــرق تدريسها، ط2، عمان: دار الفرقان.
- عبدالله، عبدالرحمن صلح وآخرون (1993): دليل البـــاحثين إلـــى التربيـــة الإسلامية في الأردن. الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح (1997): المرجع في تدريس علوم الشريعة... القسم الثاني. مؤسسة الورّاق.
- عبد العزيز ، صالح(1969): التربية الحديثة مادتها مبادئها تطبيقاتها العملية. ط7، الجزء الثالث. القاهرة: دار المعارف.
- عبد الهادي، نبيـــل أحمد (2004): نماذج تربوية تعليمية معاصرة. الأردن-عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عثمان، امينة سيد (1993): استخدام اسلوب حل المـــشكلات فـــي تحقيـــق مستويات عليا للأهداف المعرفية في تدريس الجغرافيـــا للـــصف الـــسابع. دراسات المناهج وطرق التدريس العدد18.

- عفانه عزو،وعبيد، وليم(2003): التفكير والمنهاج المدرسي. ط1، مكتبة الفلاح. - علي،توحيدة عبد العزيز (2000): فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياضة الأطفال على أسلوب حل المشكلات. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد62 يناير.
- علي، سعيد اسماعيل (1978): بحوث في التربية الإسلامية ط1، جمهورية مصر العربية: مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- عودة، ثناء مليجي السيد (1996): دراسة مستويات تعلم تلاميذ الصف الخامس لبعض المفاهيم والمبادئ العلمية وعلاقة ذلك بقدرتهم على حل المشكلات طبقاً لنموذج جانييه. العدد 36مايو.
- غنيم، محمد أحمد محمد (2002): استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوى الأسلوب المعرفي "التروّي-الاندفاع" مجلة العلوم التربوية/ جامعة قطر/ العدد 1 يناير السنة الأولى.
- قطامي، نايفة وقطامي، يوسف(1996): أثر درجة الذكاء والدافعية للانجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة دراسات العلوم التربوية المجلد 23، العدد1.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي: تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت: دار القلم.
- محمد علي، ابراهيم عبدالرحمن (1993): تدريب الطلاب المعلمين على التدريس بطريقة حل المشكلات واثره على تنمية قدراتهم على اتخاذ القرار وتنمية اتجاهاتهم نحو تلك الطريقة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد23.
- محمود ، علي عبد الحليم (2000) : التربية الدينية الغائبة . بور سعيد : دار التوزيع والنشر الإسلامية .

- مدكور، علي أحمد (2002): منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته. ط2، الكويت: مكتبة الفلاح.
-مدكور، علي أحمد (1999): منهجية تدريس المواد الشرعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- موسى، عبدالمعطى نمر (1992): أساليب تدريس الشريعة الإسلامية. ط1، الأردن-إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- موسى، مصطفى اسماعيل (2002): الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية. ط1، الإمارات العربية-العين: دار الكتاب الجامعي.
- موسى، مصطفى إسماعيل (2002): الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية. ط1، الامارات العربية المتحدة-العين:الكتاب الجامعي.
- نشواني، عبد المجيد(1984): علم النفس التربوي. ط1،الأردن-عمان: دار الفرقان.
- نشوان، يعقوب حسين (1992): المنهج التربوي من منظور إسلامي. ط1، عمان: دار الفرقان.
- نصر الله ، عمر عبد الرحيم (2004) : تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه . ط1 ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
- يونس، فتحى علي وآخرون (1999): التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، مصر:عالم الكتب.

ثانيا/ المراجع الأجنبية:

1- Williams, An Wefer : Teaching Mathematical Verbal Problems to

2- Wele , Frank Michael : " A Biology Problem solving Program's Effect on College Students Transition from Concrete To Formal Thought " ,, Diss. Abs. Int. , Vol. 38 No. 1978 , P. 2935.

3- Bunce , Diane Mary , " The Effects of Teaching Approach on Mathematical Chemistry Achievement of College Students , Diss. Abs. Int. , Vol. 46 No. 4 , 1985 , P. 665.

4- Odafe , Victor Uche : " The Effects of a Problem Solving Instructional Mode on the Mathematics Achievement of Selected College Students , Diss. Abs. Int. , Vol. 47 No. 1987 , P. 2935

5- Pilate , Virginia Hatcher : The Independence Teaching Behaviors of Preadolescent Student Using the problem Solving Approach , Diss. Abs. Int. , Vol. 46 No. 3 , 1985 , P. 602-603

Abstract

This study aimed at recognizing the effect of using problem-solving on the achievements in the Islamic Education (Religion)
For male students of Grade nine in Gaza governorates compared to the traditional method .
The sample study included one hundred and forty-seven students of Grade nine in El Nile high prep school for Boys and Roqqia high prep school for Girls in the school year 2004-2005 which is distributed into two groups one of them is experimental including 74 students and the other is controlling having 73 ones .
The researcher taught the experimental group by the problems working out method , another teacher by a traditional way and the control group was taught by another teacher . Through using the traditional way .
The study instruments :
An achievement test in the aimed study unit was applied to a sample to be sure of accuracy and stability calculating the ease and difficulty and recognizing of its units , and a brochure for the teacher which includes a presentation of the lessons of the study unit according to the steps of the problem-solving method and it was applied previously to the experimental and controlling group to investigate from its equivalence in the previous information in the intended study unit .
After investigating from its equivalence also in the general and significant achievement in the Islamic Education (Religion) in the first term , the experiment was carried out through teaching the experimental group according the problem-solving method and the controlling one according the known traditional method .

After performing test the experiment the achievement test was applied next to compare between the averages of achievements of the two groups , the results are as following ;

1- There are significant statistical differences at the level (0.05) between the achievement average of the whole experimental group which studied the Islamic Education by using the problem-solving method and that of their counterparts in the control group who studied by using the traditional method in favor of the experimental group .

2- There are significant statistical difference at level (0.05) between the achievement average of the experimental group students who studied the Islamic Educational subject by using the problem-solving and that of their counterparts in the control group who studied by using the traditional method in favor of the experimental group .

3- There are significant statistical differences at level (0.05) between the achievement average of the experimental group female students who studied by using the traditional method in favor of the experimental group .

4- There are significant statistical difference at level (0.05) between the achievement average of the experimental group male and achievement average of the experimental group females in favor of the female students .

5- The study recommended that it is necessary to use the problem-solving method in teaching as modern teaching method and training the students the teachers on using it through the training period , and also enabling the teachers to use it through training courses which is held during work.