

فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف السابع من

التعليم الأساسي

عبد الغفور محمد غالب علي

باحث دكتوراه. جامعة محمد الخامس السويسي

كلية علوم التربية - الرباط، المملكة المغربية

rafrof1976@gmail.com

هدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي بأمانة العاصمة، صنعاء. واستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ حجم العينة الفعلي (120) تلميذاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (60) تلميذاً، والأخرى ضابطة وتضم (60) تلميذاً. وقام الباحث بإعداد وحده تعليمية وفق حل المشكلات، ودليل للمعلم، واختبار تحصيلي يقيس مستويات (الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم). وتم عرض أدوات البحث على مجموعة من المحكمين، والخبراء المتخصصين، والتحقق من صدقهما وثباتهما، قبل تطبيقها. وبعد تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test) خرج البحث بالنتائج الآتية: - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين تلاميذ الصف السابع المجموعة التجريبية تعزى لمتغير إستراتيجية حل المشكلات. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند كل من المستويات التالية: الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم. وخلص البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات، من ضمنها: تنوع الإستراتيجيات والطرق والأساليب المستخدمة في تدريس مادة التربية الإسلامية، بحيث يتم تفعيل الإستراتيجيات التي تتيح فرص التفاعل والمشاركة الإيجابية مثل: إستراتيجية حل المشكلات.

الملخص

10

المقدمة:

الحمد لله العفو الغفور رب العالمين، والصلاة والسلام على قدوة المسلمين وسيد المتقين، محمد صلى الله عليه وآله وصحبه أجمعين وبعد:

تتسم مادة التربية الإسلامية بطبيعة خاصة تميزها عن غيرها من المواد الدراسية الأخرى، كونها تستمد منهجها من الإسلام، وأدلتها من القرآن الكريم والسنة النبوية، ثم جهود علماء المسلمين ومفكرهم، وتشق منها أهدافها ومبادئها واتجاهاتها وتصوراتها عن الكون والإنسان والحياة، لغرض إعداد الناشئ المؤمن الصادق المتعبد لله وفق المنهج الذي ارتضاه الخالق، قال تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ (المائدة: ٣)

"وتبدو أهمية التربية الإسلامية من خلال دروس الفقه التي هي قواعد تفصيلية مستقاة من القرآن والسنة، لبيان أحكام العبادات، ولبیان نظم العلاقات الاجتماعية، كما يأمرنا الله أن نحققها في كل اتصالاتنا بالآخرين، فيجب ربطها بهدف أسمى هو طاعة الله والإقتداء بهدي رسوله ﷺ، وتحقيق الخضوع والعبودية لله، كما يريد الله، لا أن نجعل الدروس مجرد قواعد ملخصة تحفظ لمجرد الحفظ، أو للتعلم بها وإفتاء الناس". (١)

وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أنها تُعد إحدى المواد التي يعاني التلاميذ من تدني مستوى التحصيل فيها، وهذا ما لمس الباحث من خلال عمله في مهنة التعليم، والناظر في الواقع الحالي لتدريس التربية الإسلامية يجده غير مواكب للاهتمام بالمهارات المختلفة وتنميتها لدى المتعلمين، إذ مازال معلمي التربية الإسلامية في ممارساتهم التدريسية يركزون على المعارف دون المهارات باستخدام طرق التدريس التقليدية، والتي تتطلب من التلاميذ حفظ المعلومات أو المعرفة التي يلقيها المعلم واستظهارها دون فهم وهذا ما أكدته دراسة قنديل (٢)، وفي دراسة (أبو زهره، ١٩٩٩م) (٣) أشارت نتائج الدراسة إلى اقتصار المعلمين على طريقة السرد المباشر، وإهمال الطرق الأخرى التي تساعد على نماء التفكير لدى التلاميذ، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ. وفي دراسة (الرمانة، ١٩٩٤م) (٤) أكدت أن المعلمين يقتصرون على طرائق التدريس التقليدية. كما أن تقارير موجهي المادة بدورهم يؤكدون على اقتصار المعلمين على الطرق التقليدية التي تركز على حفظ المعلومات، واقتدار المعلمين إلى الطرق التي تساعد على النماء التفكيري لدى التلاميذ. (٥) وقد أدرك

(١) النحلوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، ص١٠٦.
 (٢) قنديل، يس (١٩٩١م). مستوى الأداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الابتدائية، بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص١٣٥-١٣٨، بنصرف.
 أبو زهره، محمد عبد الحميد (١٩٩٢م). بناء معيار لإعداد كتب التربية الدينية للمرحلة الثانوية، وتقييم الكتب المقررة في ضوءه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية، ص١٥٧.
 (٣) الرمانة، عبد الرؤوف عبده محمد (١٩٩٤م). تقييم منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي، باكستان، ص٢٩٦-٣٠١، بنصرف.
 (٤) قنيني، محمد علي (٢٠١٣م). تقارير موجهي مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية بأمانة العاصمة، دار التوجيه التربوي، اليمن، ص٩

المسلمون قديماً قيمة الطريقة في العملية التعليمية، حيث اعتبرها ابن خلدون من جملة الصنائع، ومما يدل على ذلك قوله: "اختلاف أهل العلم الواحد، فالمشاهير يتباينون فيما بينهم مع أن العلم واحد، وعندما يفتقر الناس إلى هذه الصناعة يتراجع العلم عندهم". (١) فهنا يقرر ابن خلدون أن سبب تراجع العلم هو افتقار المربين إلى صناعة التعليم (طرق التعليم)، لذلك لا بد من الأخذ بطرائق تدريس تعتمد على التجريب والمناقشة، وحل المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم المدرسية، وترك المجال للمعلم لاختيار الطريقة التي تتناسب مع موضوع درسه، ومع ميول وخصائص التلاميذ. (٢)

وتعد إستراتيجية حل المشكلات من الإستراتيجيات التي يجب التركيز عليها في تدريس التربية الإسلامية (مجال الفقه)، وذلك لمساعدة التلاميذ على إيجاد حلول للمواقف المشككة بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الإستراتيجية التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث، والتساؤل، والتنقيب، والتجريب، الذي يمثل قمة النشاط العلمي، الذي يقوم به العلماء. (٣) ويمكن أن يكون للتعلم بإستراتيجية حل المشكلات دوراً فاعلاً في جعل الفقه جذاباً عند دراسته، فهو "يساعد في نماء القدرة على التفكير لدى المتعلم، ويدرب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وينمي روح العمل الجماعي. (٤) كما "يقلل من الإصغاء السلبي وأخذ وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة وذلك بشكل يثير دافعيتهم". (٥) كما تُعد مهارة مواجهة حل المشكلات من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها الإنسان العصري "ليكون ذلك سلاحاً يواجه به تحديات المستقبل ومشكلاته ومدخله نحو تحسين العمل والممارسات المتصلة به". (٦) ففي مؤسسة نافيلد البريطانية قامت هذه المؤسسة بتطوير مناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية، وكان من مرتكزات هذا المشروع أن يتعلم التلاميذ بفاعلية عن طريق حل المشكلة العلمية المشتملة على الاستقصاء العلمي البسيط. (٧) وفي دراسة (المهدي، ٢٠٠٥) (٨) عن أثر استخدام حل المشكلات في اكتساب العمليات العلمية في التدريس أوصت بضرورة استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التدريس.

يتضح فيما سبق الحاجة إلى تجريب إستراتيجية حديثة عند تدريس مجال الفقه، تدفع التلاميذ إلى التفكير ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي يتعرض لها، خاصة في المراحل المبكرة التي يبدأ فيها تدريب التلاميذ على ممارسة التفكير العلمي المطلوب لحل المشكلات. ولما كان تدريس التربية الإسلامية (مجال

بن خلدون. عبد الرحمن (١٩٨١م). مقدمة بن خلدون، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ص٥٤٥، بتصرف. (١)

(٢) فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٥م). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص١٢٥.

(٣) دندش، فايز مراد؛ وعبد الحفيظ الأمين (٢٠٠٣م). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ص١٩٧.

الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩م). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص٢٢٩. (٤)

(5) Carroll, L. & Leander, S. (2001). Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University p.33.

(٦) مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٥م). طرائق التدريس العامة، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص٢٢١.

(٧) نشوان، يعقوب (١٩٨٤م). الجديد في تعلم العلوم، عمان، دار الفرقان، الأردن، ط٢، ص٢٦.

(٨) المهدي، محمد فايد قاسم (٢٠٠٥م). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في اكتساب العمليات العلمية الأساسية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، ص٤٧.

الفقه) في مدارسنا اليوم لا يوفر الفرص الكافية لتنمية التفكير لدى التلاميذ، واستخدام غالبية المعلمين للطرائق التقليدية في التدريس، وتدني مستوى تحصيل التلاميذ الذي لاحظته في التربية الإسلامية (مجال الفقه) خلال عملي في حقل التدريس في أكثر من مدرسة، ومن خلال أسئلتي للتلاميذ في الفصول ونتائج امتحاناتهم، كان لا بد من إيجاد مواقف تعليمية تعليمية، بصياغة دروس الفقه وفق حل المشكلات، وتدريب التلاميذ على مهارات التعلم الأساسية بغرض إكسابهم لها، وتنميتها لديهم مقارنة باستخدام الطرق التقليدية المعتادة في مدارسنا، وتقديم بديل للمدرسين الذين يرغبون في التحرك إلى أبعد من الطرق المتمركزة حول المعلم.

مشكلة البحث:

يعود ضعف مستوى تحصيل التلاميذ، وقلة توفير فرص تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ عند تدريس التربية الإسلامية (مجال الفقه)، إلى تركيز المعلمين على استخدام الطرائق التقليدية، وقلة استخدام أساليب التدريس الحديثة التي تنسجم مع طبيعة العلم، ومن بينها إستراتيجية حل المشكلات، وقد تبين من خلال الدراسات السابقة مثل دراسة (قنديل، ١٩٩١) (١)، ودراسة (أبو زهرة، ١٩٩٢) (٢)، ودراسة (الرمانة، ١٩٩٤) (٣)، (١٩٩٤) (٣)، ومن خلال تقارير الموجهين (فتيني، ٢٠١٣) (٤)، حيث أكدت أن المعلمين يقتصرون على طرائق التدريس التقليدية، ولعل ذلك يعزى إلى قلة الدراسات العلمية التي تثبت نجاح الطرائق الحديثة في تدريس التربية الإسلامية، فتولدت لدى الباحث رغبة في التعرف على فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل تلاميذ الصف السابع في التربية الإسلامية (مجال الفقه)، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: -

س: ما فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية (مجال الفقه) على تحصيل تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة؟

ويتم الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال اختبار الفروض الآتية: -

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تلاميذ الصف السابع المجموعة التجريبية تعزى لمتغير إستراتيجية حل المشكلات.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (الكلي).

(١) قنديل، يس: مرجع سابق، ص ١٣٥-١٣٨، بتصرف.

(٢) أبو زهرة، محمد عبد الحميد: مرجع سابق، ص ١٥٧، بتصرف.

(٣) الرمانة، عبد الرؤوف عبده محمد: مرجع سابق، ص ٢٩٧-٣٠١، بتصرف.

(٤) فتيني، محمد علي: مرجع سابق، ص ٩٤، بتصرف.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند المستويات المعرفية الدنيا (الفهم - التطبيق) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند المستويات المعرفية العليا (التحليل - التقويم) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

أهداف البحث:

- معرفة مدى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تعليم التلاميذ لموضوعات مجال الفقه في تنمية التحصيل، عند المستويات الدنيا والعليا لتصنيف بلوم (الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم).

- تقديم إستراتيجية حل المشكلات لتدريس التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف السابع الأساسي.

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذا البحث كونه يتناول تدريس مجال الفقه الذي يعتبر من فروع التربية الإسلامية التي يحتاجها التلميذ في حياته الخاصة والعامة، كما اختار الباحث إستراتيجية حل المشكلات للوصول إلى نتائج علمية تجريبية عن فاعليتها في تدريس التربية الإسلامية (مجال الفقه). وأيضاً يعتبر هذا البحث محاولة لمعالجة مشكلة انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ في مجال الفقه.

- الأهمية التطبيقية (العملية): تقديم إجراءات وخصائص إستراتيجية حل المشكلات ليستفيد منها المتخصصون في مجال التربية الإسلامية من المعلمين والموجهين وغيرهم. كما تعتبر إضافة علمية للمكتبة التربوية، تسهم في تنمية التفكير العلمي، وفي تطوير العملية التعليمية.

حدود البحث:

أ - الحدود الموضوعية: وحدة تعليمية (الصلاة) من مجال الفقه (الجزء الثاني)، تضم بعض الموضوعات الفقهية المقررة على تلاميذ الصف السابع الأساسي وهي (سنن الصلاة، مبطلات الصلاة، أوقات الصلاة، سجود السهو، قضاء الفوائت، صلاة الجماعة، صلاة الجمعة، صلاة العيدين). قياس التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية التالية (الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم).

ب - الحدود البشرية والمكانية: تلاميذ الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء.

مصطلحات البحث:

١ - الإستراتيجية: التعريف الاصطلاحي: وردت عدة تعريفات للإستراتيجية، فقد عرفها الخوالده (١) بأنها: مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية التي يختارها المعلم في ضوء مبادئ وفرضيات، بما يتلائم مع بنية المادة التعليمية وحاجات التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المقصودة من الموقف التعليمي في زمن محدد. وعرفها أبو جلاله، وعليمات (٢) بأنها: خطة تربوية تنفيذية متكاملة، تسخر لترجمة هدف منهجي أو أكثر للمعارف والمهارات الجديدة المطلوبة. كما عرفها زيتون (٣) بأنها: طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي (أو خارجه)، لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموع الإرشادات والخطوات والتحركات، التي يقوم بها الباحث أثناء التدريس، وفقاً لخطوات إستراتيجية حل المشكلات التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة.

٢ - تعريف المشكلة: التعريف الاصطلاحي: يختلف المختصون في تعريف المشكلة، فقد عرفها مرعي والحيلة (٤) بأنها: هدف يصعب تحقيقه أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيق هذه الأهداف، أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل. وعرفها جامل (٥) بأنها: حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح. كما عرفها طعيمة (٦) بأنها: كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها حالة يشعر فيها التلميذ بأنه أمام سؤال يجهد الإجابة عنه أو غير واثق من الإجابة الصحيحة عنه ويشعر بالرغبة في الوقوف على الإجابة الصحيحة.

٣ - تعريف حل المشكلات: التعريف الاصطلاحي: تعرفه باربارا دوتش (٧) بأنه: عملية فعالة تستخدم مشكلات حياتية لتحث الطلاب على تعرف المفاهيم والمعلومات التي يقدمها البحث وتطبيقها، وعلى العمل بشكل تعاوني، وعلى الاتصال الفعال. وبشكل آخر إستراتيجية تساعد على الارتقاء بالتعلم الطويل الأجل. وعرفه دباح (٨) بأنه التعلم الناتج عن عملية تهدف إلى فهم مشكلة معينة وحلها. والطلاب في بيئة التعلم

(١) الخوالده، محمد محمود؛ وآخرون (١٩٩٥م). طرق التدريس العامة، ط١، وزارة التربية والتعليم، قطاع التدريب والتأهيل، ص١٢٥.
(٢) أبو جلاله، صبحي حمدان؛ وعليمات، محمد مقبل (٢٠٠١م). أساليب التدريس العامة المعاصرة، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٢٣.
(٣) حسن حسين زيتون (٢٠٠٣م). إستراتيجية التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ص٣٢٧.
(٤) سعاده، جوده (٢٠٠٢م). تدريس مهارات التفكير مع مناهج الأمثلة التطبيقية، دار الشروق عمان، ص٤٦٩.
(٥) جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢م). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٣، دار المناهج، عمان، الأردن.
(٦) طعيمة، رشدي احمد؛ وآخرون (٢٠٠٤م). الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، ج٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس، ص٥٩١.

(7) Duch, Barbara J. et al (2001). The Power of Problem-Based Learning. Stylus Publishing. LLC, <http://www.lipUmi.com/Dissertation>.
(8) Dabbageh Nada H. et al. (2000). Assessing a Problem-Based Learning Approach to an Introduction Instructional Design Course: A case study. Performance Impartment Quarterly, 13 (3), pp. 60-83.

القائم على المشكلة يكتسبون المهارات الضرورية من خلال الخبرة المباشرة، والتفاعل مع عناصر الموقف. وتعرفه بروكس (١) بأنه إستراتيجية تعليمية أكثر من كونها نظرية للتعليم. كما عرفها جودة سعادة (٢) بأنها: مجموعة من المهارات التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد، أو مشكلة تفيد التقدم. أما بالنسبة للمتعلمين فهو عبارة عن إيجاد حل لمشكلة أو قضية معينة أو معضلة. وعرفها نيهان (٣) بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموع الأنشطة التي يتعامل معها التلاميذ بطريقة تتحدى تفكيرهم، وتتطلب منهم مجابهة موقفاً فقهياً مشكلاً، يدفعهم إلى القيام بجمع المعلومات، وفرض الفروض والتجريب والتطبيق للوصول إلى نتائج ذات قيمة، وفائدة قابلة للتعميم، تحت إشراف المدرس، كما هي موضحة في الوحدة التعليمية المعدة من قبل الباحث.

- التحصيل الدراسي:

التعريف الاصطلاحي: عرفه الحفني (٤) بأنه: بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، ويتم قياس ذلك من خلال اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المعلمين أو الاثنين معاً. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجات النهائية التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار المعد من قبل الباحث لغرض هذه الدراسة، والذي يقدم للتلاميذ بعد الانتهاء من دراستهم الفقه (وحدة الصلاة) بإستراتيجية حل المشكلات، والطريقة المعتادة، ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها من الاختبار التحصيلي.

- الفقه:

التعريف الاصطلاحي: عرفه القليوبي (٥) بأنه: العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية. ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه أحد مجالات مادة التربية الإسلامية المقررة على تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي.

الإطار النظري:

تتلخص هذه الإستراتيجية بتقديم مشكلة حقيقة يمارسها الطلاب بدون أي تقديم مسبق لها، ويتمكن التلاميذ من التعرف على مناطق التعلم من خلال التحليل المبدئي للمشكلة. كما أن المعرفة والمهارات التي

(9) Brooks, Martin G. and Brooks, Jacqueline G. (1999). The Courage to be Constructivist. Educational Leadership, pp. 18-24.

(١) سعادة، جودة (٢٠٠٢م) مرجع سابق، ص٤٦٩. (٢) نيهان، يحي محمد (٢٠٠٨م). العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري، عمان الأردن، ص١٩٩. (٣) الحفني، عبد المنعم (١٩٧٨م). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ج٢، مكتبة المدبولي، القاهرة، ص١١. (٤) القليوبي، شهاب الدين أحمد بن أحمد بن سلامة (١٩٩٨م). حاشيتان قليوبي: على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات، كتاب أمهات الأولاد، ج١، دار الفكر، بيروت، ص٦٧.

يتم اكتسابها بهذه الطريقة تطبق لحل المشكلة. وهذه المرحلة النهائية تمكن التلاميذ من تلخيص ما تم تعلمه ودمجه مع المعرفة السابقة لكل تلميذ (١) ومن بين الأهداف المزعومة التي تحققها: أنها تنمي لدى التلاميذ الذكاء المنطقي، من خلال استخدامه لعمليات العلم كالملاحظة والاستدلال، وكذلك الذكاء الاجتماعي من خلال تفاعل التلاميذ مع بعضهم أثناء مناقشة المشكلة المعطاة لهم على هيئة مجموعات تعاونية، وتحسن معرفة التلاميذ بالمادة العلمية التي يدرسونها، وبالتالي زيادة فهمهم لها، وتجعل عملية التعلم ذات علاقة بالبيئة التي يعيشها التلميذ، كما تزيد من دافعية المتعلم، وتطوير مهارات ملازمة للتلاميذ مدى الحياة (٢).

وهناك شروط لاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في التعليم والتعلم (٣) تتلخص في: قدرة المعلم على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، وأن يكون ملماً بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها، ولا بد أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام التلاميذ وتتحدى قدراتهم بشكل معقول، كما ينبغي أن يمتلك المعلم القدرة على تحديد الأهداف، وتبني ذلك في كل خطوة من خطوات حل المشكلات، كذلك لا بد أن يتأكد المعلم من أن التلاميذ يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في تعلمها، وأن يوفر المعلم المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدريب العملي المناسب على حل المشكلات، وتزويدهم بعدد مناسب من المشكلات المنتمية للحاجات والأهداف، وأيضاً لا بد أن يستخدم المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ بإستراتيجية حل المشكلات، وأن يستخدم المعلم التقويم التكويني لتقويم عمل التلاميذ مع تزويدهم بتغذية راجعة حول أدائهم.

وللتعلم القائم على حل المشكلات خصائص موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (١): خصائص التعلم القائم على إستراتيجية حل المشكلات:

دور المتعلم	دور المعلم	خصائص موضوع التعلم
مشارك نشط في الإحساس بالمشكلات.	يوجه أسئلة تثير التفكير.	مبني بناء يساعد على التعلم الفاعل.

(4) Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of Knowledge. Journal of Chemical Education, Vol. 63, No. (10) Oct, pp. 873-878.

(١) أنظر بتصرف كلا من:

أ- الخلي، ذكرى يوسف (٢٠٠٨م). فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مدينة نعر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

ب- أميو سعدي، عبد الله بن خميس (٢٠٠٧م). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة في تدريس الأحياء، على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف العاشر، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد (الثالث عشر).

(٢) أنظر بتصرف كلا من:

أ- مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود: مرجع سابق، ص ٢٢٤-٢٢٥.

ب- قشوة، هدى عبد الله: مرجع سابق، ص ٦٠-٦١.

ج- الشعبي، عارف قاسم أبو بكر: مرجع سابق، ص ٦٨-٦٩.

يخلق الرغبة والدافعية لدى المتعلم.	موجها لعملية التعلم.	منهمك في التوصل إلى الحل.
يحوي سياقاً واضحاً لعملية التعلم.	مستقصياً للحقيقة أو دافعا للمشاركة.	يبني المعارف والمهارات.
يحدث التعلم كنتاج لنشاط جماعي أو فردي.	موجه ومنظم لعمل المجموعات والأفراد.	عنصر نشط في العمل الجماعي والفردي.

وهناك خطوات متدرجة في حل المشكلات توصل التلاميذ إلى الحل الأنسب للمشكلة تتمثل في الآتي: (١)

١ - الشعور بالمشكلة: وقد يكون هذا الشعور نتيجة ملاحظة عارضه أو مشكلة ملحة أو نتيجة غير متوقعة لتجربة أو مواجهة لموضوع غامض يحتاج إلى تفسير، ويثير المعلم انتباه التلاميذ إلى مشكلة تتعلق بمضمون الدرس وإحساسهم بها وفهمهم لمضمونها.

٢ - تحديد المشكلة: التحديد الدقيق للمشكلة يتيح للتلاميذ دراستها بطريقة صحيحة وفعالة وبصورة تبين عناصرها وتحول دون اختلاطها بغيرها وبذلك يسهل توجيه الجهود لحلها، والواقع أن كل مشكلة من المشكلات يمكن تحليلها إلى عدد من العناصر، أو المشكلات الجزئية تمهيدا للتفكير والوصول إلى حل مناسب للمشكلة.

٣ - جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة المدروسة (أو المبحوثة): يقوم المتعلم بجمع المعلومات والبيانات التي قد تساهم في تفهم جوانب المشكلة وفي نفس الوقت تساهم في حلها، وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل، وتختلف طريقة جمع هذه المعلومات ومصادرها باختلاف المشكلة واختلاف مستويات التلاميذ، ولذا يجب على المعلم أن يدرّب تلاميذه على الأساليب المختلفة لجمع المعلومات، والتوجيه والإرشاد للتلاميذ على كيفية استعمال المصادر المختلفة لجمع المعلومات، وتبويبها.

٤ - فرض الفروض (اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة): يطلب المعلم من التلاميذ توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة لحل المشكلة، بشكل تلقائي وفي مناخ مفتوح لا يحد من أفكارهم، فكل الأفكار ستكون مقبولة ولا يجب السخرية منها. ويفضل أن يتم كتابة هذه الأفكار على السبورة أولاً بأول، وإذا ما كانت الأفكار المطروحة قليلة فإن على المعلم القيام باستثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيداً من الأفكار.

(١) أنظر كلاً من:

- أ- **طعيمة**، رشدي أحمد؛ **وأفرون** : مرجع سابق، ص ٥٩١.
 ب- بن فرج، عبد اللطيف: مرجع سابق، ص ١٢٨-١٣١.
 ج- مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود: مرجع سابق، ص ٢٢٢.
 د- نبيهان، يحي محمد: مرجع سابق، ص ٢٠١.
 هـ- أبو جلاله، صبحي حمدان؛ وعليمات، محمد مقل: مرجع سابق، ص ١٠٦-١٠٩.
 و- أبو شريح، شاهر (٢٠٠٨م). استراتيجيات التدريس، المعترز للنشر، عمان، الأردن، ص ١٦٩-١٧٠.
 د- جابر، ووليد أحمد (٢٠٠٥م). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط ٢، دار الفكر، الأردن، ص ٢٤٤-٢٤٠.

٥ - اختيار الحل الأنسب من بين الحلول (البدائل الممكنة): تبدأ هذه الخطوة بتوجيه التلاميذ إلى فحص الحلول المؤقتة المسجلة على السبورة، ثم القيام بعملية المفاضلة بين الحلول بأنفسهم، وعقب ذلك يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول مفضلة، وبعد المداورات بينهم يتم اختيار حل وربما أكثر في ضوء معايير يتم وضعها.

٦ - تطبيق الحل أو الحلول الممكنة واختبار صحتها (تقييم الحل وتجريبه): لا يكفي أن يصل التلاميذ في معالجة المشكلة، إلى مرحلة اختيار الحل ثم يقفون عندها، فكثير منهم يقعون في هذا الخطأ عندما يعتقدون أن حلولهم حقيقة واقعية، ويمكن أن يتحققوا من صحة الحل بطريقتين: الطريقة الأولى هي: اختبار صحة الحل بالملاحظة وتتم تحت مختلف الظروف وتشمل سائر وجوه الشيء الذي يلاحظ. الطريقة الثانية هي: اختبار صحة الحل بالتجربة، حيث يتم إخضاع العوامل التي تؤثر في ظاهرة من الظواهر للسيطرة كي يتم مشاهدة الآثار المترتبة على ذلك ودراستها.

٧ - تعميم النتائج واستخدام التعميمات في تفسير مواقف جديدة: إن النتائج التي تم الحصول عليها من اختبار الحل لا تنحصر قيمتها في أنها تحل المشكلة التي تم مواجهتها، ولكنها تساعد في الوصول إلى تعميمات أشمل وأعمق، ويتم استخدامها في تفسير كثير من الظواهر المرتبطة بالمشكلة.

لقد توافرت لإستراتيجية حل المشكلات عدة إيجابيات منها: أنها تساعد في إنماء القدرة على التفكير الفعال غير السطحي، وتساعد في بناء وإنماء مهارات استخدام المصادر، والمراجع العلمية لدى التلاميذ. كما تساعد على إبراز شخصية التلميذ في العملية التعليمية، والتقليل من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها، وعلى تكوين مهارات المنهج العلمي، وتنميته لدى التلاميذ. وتساعد على ربط العمل المدرسي بخبرة التلاميذ الحياتية. وأيضاً تعمل على تنمية مهارات العمل الجماعي لدى التلاميذ الذي يحتاجونها في مواقف الحياة وفي وظائفهم المستقبلية. وترفع درجة التشويق الداخلي للتعليم الصفّي، والحياة المدرسية للمتعلم. وتعود التلاميذ على الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، وعلى تحمل الفشل، والغموض، وتنمية الثقة بالنفس. (١)

وبالرغم من هذه الإيجابيات إلا أن هناك بعض المآخذ عليها تتمثل في: أنها تتطلب وقتاً طويلاً مما يعيق التلميذ عن دراسة المضردات الدراسية الأخرى، والمعلمون ملتزمون بتدريس منهج معين في فصل دراسي أو عام دراسي كامل، كما أنها تتطلب معلماً مؤهلاً تأهيلاً كافياً لتدريسها، فبعض المعلمين لا يمكنهم استخدام هذه الإستراتيجية وذلك لعدم تدريبهم أثناء إعدادهم على استخدامها، أو نتيجة لتعلمهم أثناء إعدادهم بطرائق تدريسية تقليدية، وأيضاً تتطلب مكتبات متطورة تلبى احتياجات الدارسين، ومصادر متعددة لجمع

(١) أنظر بتصرف كلاً من:

أ- زيتون، عايش (١٩٩٤م). أساليب تدريس العلوم، المركز العربي للتوزيع، بيروت، ص ١٥٢.
 ب- سعد، محمود حسان (٢٠٠٠م). التربية العملية بين النظرية والتطبيق، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص ١٨٠.
 ج- أبو جلال، صبحي حمدان؛ وعليمات، محمد مقبل: مرجع سابق، ص ١٠٩-١١٠.
 د- أبو شريح، شاهر: مرجع سابق، ص ١٧١.

لمعلومات. وتتطلب تسهيلات مادية ومختبرات مجهزة تجهيزاً كافياً لتطبيق إستراتيجية حل المشكلات. كذلك تتطلب مسؤولية من المعلم أكبر في التحضير والتخطيط، وبذل الجهد قبل النشاط وخلالها وبعده.

الدراسات السابقة :

١ - دراسة سالم واليحي (٢٠٠٥). (١)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية التعلم القائم على المشكلات بالنسبة لإعداد المعلمين لتدريس العلوم الشرعية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت الأداة في : إعداد الباحث اختبار تحصيلي. وإعداد الباحث مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم الشرعية. وقد تكونت عينة البحث من (٣٦) تلميذاً وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة درست المجموعة التجريبية بطريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. ومن أهم نتائجها: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات: (التذكر - الفهم - التطبيق) والتحصيل الكلي، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت أن لإستراتيجية التعلم القائم على المشكلات قدرة كبيرة في تنمية التحصيل.

٢ - دراسة: حمود الطريقي (٢٠١٠). (٢)

هدفت الدراسة إلى: التعرف على أثر التعليم القائم على حل المشكلات (كورتا Cort) مقارنة بالتعليم التقليدي في تنمية مهارات التفكير وتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه عند المستويات العليا للتفكير (التحليل - التركيب - التقويم) لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت الأداة في إعداد الباحث: اختبار لقياس مهارات التفكير، واختبار (كورتا Cort) لقياس تحصيل التلاميذ عند مستويات التفكير (التحليل - التركيب - التقويم)، ومقياس لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو مادة الفقه. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الثانوي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، وعدد تلاميذها (٣١) تلميذاً، درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية، عدد تلاميذها (٣٢) تلميذاً، درست وفق إستراتيجية حل المشكلات. ومن أهم نتائجها: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في مهارات التفكير، وفي المستويات العليا للتفكير، والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الفقه، لصالح المجموعة التجريبية.

وعند إجراء موازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة نستنتج أنها تختلف عنها في الآتي:

(١) محمد سالم، محمد، واليحي، عبد الله سعد (٢٠٠٥م). فعالية التعلم القائم على المشكلات لإعداد المعلمين في تدريس العلوم الشرعية، بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث عشر، للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود.
(٢) الطريقي، حمود بن عقيل بن جاسر (٢٠١٠م). أثر التعليم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- موضوعه الجديد في التخصص الذي لم تتطرق الدراسات السابقة له.
- المرحلة الدراسية التي طبقت عليها التجربة.
- البيئة: إذ يعتبر هذا البحث أول بحث، حسب علم الباحث، يتناول فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، بينما دراسة حمود الطريفي التي تناولت حل المشكلات في الفقه، كانت وفق برنامج (كورت Cort) وكانت في السعودية.
- أن صياغة موضوعات مجال الفقه وضع بناءً على إستراتيجية حل المشكلات وذلك بربطه بالواقع.

إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث: استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي من نوع تحليل المحتوى، والتصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. ثانياً: مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من: تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء، والتربية الإسلامية "الجزء الثاني" من مجال الفقه المقرر على تلاميذ الصف السابع، وبعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث: حيث تم اختيار مدرستين من المدارس التابعة لمكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة، (مديرية شعوب) بالطريقة القصدية، وهما (مدرسة الوشاح الأساسية)، و(مدرسة الطبري الأساسية) لتكونا ميداناً لتطبيق التجربة، وتم اختيار الطريقة القصدية نظراً لاحتمال وقوع الطريقة العشوائية على مدارس لا تتناسب مع طبيعة هذا البحث. أما عينة التلاميذ: فقد تم اختيار شعبتين من تلاميذ الصف السابع الأساسي من كل من مدرستي (الطبري، والوشاح) التابعتين لمكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة (صنعاء) بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. وبلغ مجموع أفراد العينة من المدرستين (١٢٠) تلميذاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (٦٠) تلميذاً، والأخرى ضابطة وتضم (٦٠) تلميذاً، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المدرسة
الفصل	العدد	الفصل	العدد	
ب / ٧	٣٠	ج / ٧	٣٠	الطبري الأساسية
أ / ٧	٣٠	ب / ٧	٣٠	الوشاح الأساسية
٢	٦٠	٢	٦٠	المجموع

ثالثاً: أدوات البحث: قام الباحث بالآتي:

- ١ - إعداد الوحدة الأولى من مجال الفقه أحد مجالات مادة التربية الإسلامية المقررة على تلاميذ الصف السابع وفق إستراتيجية حل المشكلات، حيث قام الباحث بتحليل الوحدة، وتحديد أهدافها، ثم اختيار الموضوعات، وتحديد الأنشطة المصاحبة لتدريس الوحدة التعليمية وفق حل المشكلات.
- ٢ - إعداد دليل للمعلم لتوجيه المعلم إلى خطوات تنفيذ الدروس وفق إستراتيجية حل المشكلات الذي يستخدم في تدريس المجموعة التجريبية، وللتأكد من صدق الدليل: قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس التربية الإسلامية، ومجال المناهج وطرائق التدريس، وتعديله وفق آرائهم وملاحظاتهم.
- ٣ - بناء الاختبار التحصيلي: تم بناء الاختبار من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، والكتابات المتخصصة في المجال، إضافة إلى إعداد جدول المواصفات، وتحليل وحدة الصلاة لمعرفة أهدافها ومحتواها، ثم التحقق من صدق الاختبار، بعرضه على المحكمين من الخبراء والمتخصصين، وتعديله وفق ملحوظاتهم (الصدق الظاهري)، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السابع مكونه من (٥٠) تلميذا بإحدى المدارس، وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار على نفس أفراد العينة الاستطلاعية (الصدق التمييزي)، وتم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معامل (سيبرمان، وبراون)، كما تم ضبط المتغيرات الدخيلة، بإخضاع جميع تلاميذ المجموعتين لإجراء تكافؤ بينهما في التحصيل السابق لمجال الفقه، وفي العمر الزمني، ونوعية المعلم، قبل التدريس، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي المجموعتين في العمر الزمني، والتحصيل السابق في التربية الإسلامية، ومجال الفقه عند بدء التجربة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	مجال المقارنة
.859	118	.178	.535	13.13	60	تجريبية	العمر
			.490	13.11	60	ضابطة	
.982	118	-.022	4.046	31.37	60	تجريبية	التحصيل السابق في التربية الإسلامية
			4.133	31.38	60	ضابطة	
.899	118	-.127	1.732	9.72	60	تجريبية	التحصيل السابق في مجال الفقه
			1.849	9.76	60	ضابطة	

- ٤ - تطبيق الاختبار: طبق الاختبار على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة مرتين، الأولى قبل تدريس جميع التلاميذ في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، والثانية بعد تدريس جميع تلاميذ المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة يتلقون الدروس نفسها، وفق الطريقة

التقليدية. ثم اختبار التلاميذ ورصد نتائج التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة، في الاختبارين القبلي والبعدي.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

تم معالجة نتائج البحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) واستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T-Test) للعينتين المستقلتين وغير المستقلتين لإيجاد التكافؤ بين المجموعتين، ومستويات التحصيل، واستخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل (سيبرمان، وبراون) لقياس ثبات الاختبار. خامساً: نتائج البحث ومناقشتها:

١ - للإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية (مجال الفقه) على تحصيل تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة؟

أ - تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار التحصيلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤): يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

للاختبار التحصيلي في مجال الفقه.

المجموعة التجريبية						
التطبيقات	المجالات	العدد	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي	فهم	60	1	4	2.63	.802
	تطبيق	60	0	4	2.30	.743
	تحليل	60	0	3	2.05	.675
	تقويم	60	0	3	1.88	.691
	مجموع درجة القبلي	60	4.00	13.00	8.8667	1.85460
التطبيق البعدي	فهم	60	7	10	8.92	.944
	تطبيق	60	7	10	8.65	.988
	تحليل	60	1	10	8.10	1.298
	تقويم	60	6	10	8.30	1.094
	مجموع درجة البعدي	60	30.00	39.00	33.9667	2.61655

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة تحصيل التلاميذ في التطبيق البعدي أكبر من متوسط تحصيلهم في التطبيق القبلي، وذلك على مستوى الدرجة المحصلة لكل مجال على حده، وعلى مستوى الدرجة الكلية بشكل عام، وهو ما يعني فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل التلاميذ في مجال الفقه.

ب - تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار التحصيلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي كما هو موضح في الجدول الآتي: جدول رقم (٥): يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه.

المجموعة الضابطة						
التطبيقات	المجالات	العدد	اقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي	فهم	60	1	4	2.52	.748
	تطبيق	60	1	4	2.32	.624
	تحليل	60	1	3	2.03	.450
	تقويم	60	1	3	1.90	.543
	مجموع درجة القبلي	60	6.00	12.00	8.7667	1.36998
التطبيق البعدي	فهم	60	4	9	6.00	1.340
	تطبيق	60	3	9	6.35	1.363
	تحليل	60	3	8	5.82	1.112
	تقويم	60	2	10	5.42	1.522
	مجموع درجة البعدي	60	18.00	30.00	23.5833	3.45082

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الدرجة المحصلة يتباين بين التطبيقين القبلي والبعدي إلا أن الملاحظ أن قيم المتوسطات في التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة على الرغم بأنها أكبر من التطبيق القبلي، إلا إنها أقل بكثير إذا ما تم مقارنتها مع المجموعة التجريبية، وهو ما يعني فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل التلاميذ في مجال الفقه.

٢ - ولاختبار الفرض الأول من فروض البحث والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تلاميذ الصف السابع في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير إستراتيجية حل المشكلات؟ تم المقارنة الإحصائية بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك باستخدام الاختبار التائي لعينتين غير مستقلتين، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينتين غير مستقلتين

مقارنة بين التطبيقات للمجموعة التجريبية فقط							
م	المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية
١	فهم	قبلي	60	2.63	.802	-44.625	59
		بعدي	60	8.92	.944		
							الدلالة
							.000

٢	تطبيق	قبلي	60	2.30	.743	-39.903	59	.000
		بعدي	60	8.65	.988			
٣	تحليل	قبلي	60	2.05	.675	-31.230	59	.000
		بعدي	60	8.10	1.298			
٤	تقويم	قبلي	60	1.88	.691	-38.451	59	.000
		بعدي	60	8.30	1.094			
٥	مجموع الدرجة	قبلي	60	8.8667	1.85460	-62.805	59	.000
		بعدي	60	33.9667	2.61655			

يتضح من نتائج الاختبار التائي في الجدول السابق: -

- أن قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الاختبار، وعلى مستوى الدرجة الكلية المحصلة في جميع المجالات، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السابع في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير إستراتيجية حل المشكلات، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف السابع في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير إستراتيجية حل المشكلات التي استخدمت في التدريس.

٣ - ولاختبار الفرض الثاني من فروض البحث والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (الكلي) في جميع المستويات المعرفية الدنيا والعليا. تم حساب متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التحصيل الكلي للاختبار القبلي وكذلك البعدي للمجموعتين، وللمقارنة الإحصائية بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين في كل تطبيق على حده، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية

والضابطة في التحصيل الكلي للتطبيق القبلي والبعدي.

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	8.8667	1.85460	.336	118	.738
	ضابطة	60	8.7667	1.36998			

.000	118	18.572	2.61655	33.9667	60	تجريبية	البعدي
			3.45082	23.5833	60	ضابطة	

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (٠.٣٣٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط الدرجة الكلية لتحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه، ونرفض الفرض البديل.
 - أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت (١٨.٥٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط الدرجة الكلية لتحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وكون الفروق كانت لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، فإن ذلك يؤكد تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع في تحسين ورفع مستوى تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. ويمكن تفسير تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي إلى: أن طبيعة التدريس بهذه الإستراتيجية قائم على تقديم محتوى المادة العلمية في صورة مشكلات ومهام تعليمية، مما يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون مساعدة خبرهم بحل للمشكلة بصورة جاهزة.
 - ٤ - ولاختبار الفرض الثالث من فروض البحث والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند المستويات المعرفية الدنيا (الفهم - التطبيق) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه.
 - تم حساب متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع على مستوى المستويات المعرفية الدنيا (الفهم - التطبيق) للاختبار القبلي، وكذلك البعدي للمجموعتين، وللمقارنة الإحصائية بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين على مستوى كل تطبيق على حده، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجداول الآتية على التوالي:
- أولاً: المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في مستوى الفهم على مستوى التطبيق القبلي والبعدي كل على حده كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨): يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه عند مستوى الفهم.

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	2.63	.802	.824	118	.411
	ضابطة	60	2.52	.748			
البعدي	تجريبية	60	8.92	.944	13.780	118	.000
	ضابطة	60	6.00	1.340			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (٠.٨٢٤)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ لمستوى الفهم في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمستوى الفهم، ونرفض الفرض البديل.

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت (١٣.٧٨٠)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ لمستوى الفهم في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمستوى الفهم، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى الفهم في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن حل المشكلات فاعلية في تنمية قدرة التلاميذ على الفهم.

ثانياً: المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في مستوى التطبيق على مستوى التطبيق القبلي والبعدي، كل على حده كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٩): يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه عند مستوى التطبيق.

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	2.30	.743	-.133	118	.894
	ضابطة	60	2.32	.624			
البعدي	تجريبية	60	8.65	.988	10.580	118	.000
	ضابطة	60	6.35	1.363			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (١٣٣-)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ لمستوى التطبيق في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمستوى التطبيق، ونرفض الفرض البديل.

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت (١٠.٥٨٠-)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ لمستوى التطبيق في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمستوى التطبيق، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التطبيق في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن لإستراتيجية حل المشكلات فاعلية في تنمية قدرة التلاميذ على التطبيق.

ثالثاً: المقارنة بين المجموعتين في متوسط الدرجة الكلية لتحصيل تلاميذ الصف السابع في المستويات الدنيا (الفهم والتطبيق معاً) على مستوى التطبيق القبلي والبعدي كلاً على حده كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠): يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه عند المستويات المعرفية الدنيا - ككل - (الفهم، التطبيق).

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	4.9333	1.23325	.473	118	.637
	ضابطة	60	4.8333	1.07619			
البعدي	تجريبية	60	17.5667	1.67095	14.466	118	.000

			2.23853	12.3500	60	ضابطة	
--	--	--	---------	---------	----	-------	--

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (٤٧٣،)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ للمستويات المعرفية الدنيا في المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمستويات المعرفية الدنيا، ونرفض الفرض البديل.
 - أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت (١٤.٤٦)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ للمستويات المعرفية الدنيا في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمستويات المعرفية الدنيا، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة للمستويات المعرفية الدنيا في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ويعود ذلك إلى: الخصائص التي تتصف بها إستراتيجية حل المشكلات، التي من خلالها يشارك كل تلاميذ الصف بشكل فردي أو جماعي، وتُمكن التلميذ من توظيف ما لديه من معلومات سابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة وصولاً إلى النتائج المطلوبة.
 - هـ - ولاختبار الفرض الرابع من فروض البحث والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة عند المستويات المعرفية العليا (التحليل - التقويم) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه.
- تم حساب متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع على مستوى المستويات المعرفية العليا (التحليل - التقويم) للاختبار القبلي وكذلك البعدي للمجموعتين، وللمقارنة الإحصائية بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين على مستوى كل تطبيق على حده تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجداول الآتية .
- أولاً: المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في مستوى التحليل على مستوى التطبيق القبلي والبعدي كلاً على حده كما هو موضح في الجدول الآتية:
- جدول رقم (١١): يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه عند مستوى التحليل.

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	2.05	.675	.159	118	.874
	ضابطة	60	2.03	.450			
البعدي	تجريبية	60	8.10	1.298	10.347	118	.000
	ضابطة	60	5.82	1.112			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (١٥٩)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ لمستوى التحليل في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمستوى التحليل، ونرفض الفرض البديل.

- أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت (١٠٣٤)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ لمستوى التحليل في المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمستوى التحليل، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التحليل في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن لحل المشكلات فاعلية في تنمية قدرة التلاميذ على التحليل.

ثانياً: المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في مستوى التقويم على مستوى التطبيق القبلي والبعدي كل على حده، كما هو موضح في الجدول الآتي:
جدول رقم (١٢): يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه عند مستوى التقويم.

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	1.88	.691	-1.147	118	.883
	ضابطة	60	1.90	.543			
البعدي	تجريبية	60	8.30	1.094	11.918	118	.000
	ضابطة	60	5.42	1.522			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة(ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (-١٤٧)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ مستوى التقويم في المجموعتين، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمستوى التقويم، ونرفض الفرض البديل.
- أن قيمة(ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت(١١.٩١)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ مستوى التقويم في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمستوى التقويم، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين لمستوى التقويم في التطبيق البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن لإستراتيجية حل المشكلات فاعلية في تنمية قدرة التلاميذ على التقويم.
- ثالثاً: المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط الدرجة الكلية لتحصيل تلاميذ الصف السابع في المستويات العليا (التحليل والتقويم معاً) على مستوى التطبيق القبلي والبعدي كلاً على حده، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول رقم (١٣): يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مجال الفقه عند المستويات المعرفية العليا - ككل - (التحليل، التقويم).

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	60	3.9333	1.07146	.000	118	1.000
	ضابطة	60	3.9333	.75614			
البعدي	تجريبية	60	16.4000	1.75827	13.815	118	.000
	ضابطة	60	11.2333	2.30230			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- أن قيمة(ت) على مستوى التطبيق القبلي بلغت (٠,٠٠٠)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ للمستويات المعرفية العليا في المجموعتين التجريبية والضابطة وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة

تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمستويات المعرفية العليا ككل، ونرفض الفرض البديل.

أن قيمة (ت) على مستوى التطبيق البعدي بلغت (١٣.٨١)، للمقارنة بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ للمستويات المعرفية العليا في المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فأقل، وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق بين متوسط درجة تحصيل تلاميذ الصف السابع في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمستويات المعرفية العليا، ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة تحصيل التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة للمستويات المعرفية العليا في التطبيق البعدي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية. ويعود ذلك إلى إستراتيجية حل المشكلات التي تلبى احتياجات هذه المستويات، وتساعد على استخدام قدرات ومهارات عقلية عالية.

من خلال النتائج السابقة نستنتج أن الفرق في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي كان بشكل عام ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعود إلى الآتي:

١- اعتماد الدراسة لإستراتيجية حل المشكلات في التدريس، تلك الإستراتيجية التي تعتمد على خطوات التفكير العلمي مما يزيد من إيمان التلميذ وقناعته بها وينتائجها، ومن المعروف أنه كلما ازداد إيمان المرء بالفكرة كلما كان أكثر حرصاً على فهمها واستيعابها، وكذلك أكثر يقيناً بالحلول والإجابات للمشكلات المطروحة، والتي تمثل محتوى الدروس المنهجية.

٢- إستراتيجية حل المشكلات يشارك فيها التلاميذ بأنفسهم بصورة فعّالة وإيجابية ظاهرة، فهم يشعرون بالمشكلة، وهم الذين يقومون بتبنيها وقد وضحت في نفوسهم معالمها فأصبحت وكأنها من خصوصياتهم، وها هم يبحثون عن حلول بكل حماس، ثم هاهم يختارون الأفضل وفقاً للأدلة، هذه المشاركة تجعلهم يعيشون التجربة أو الفكرة بدقائقها وتفصيلها، ومن الصعب لمن عايش تجربة أن ينساها بسهولة، ثم هاهم يشعرون بالسعادة ونشوة الوصول للهدف، كمن خاض معركة قاسية ثم خرج منها منتصراً.

٣- للمعلم أيضاً دور فعال جداً في هذه الإستراتيجية، فهو الذي يلفت نظر التلاميذ نحو المشكلة ويحدد معالمها جليةً للتلاميذ، ويساعدهم في فرض فروض الحل والموازنة بين الأدلة واختيار الدليل الأنسب، هذه المفاعلة المستمرة طيلة الدرس بين المعلم والتلاميذ تؤدي إلى زيادة الثقة وتقوية أواصر المحبة بين المعلم والتلاميذ، ومن المعروف أنه كلما ازداد التلميذ حباً لمعلمه كلما ازداد تقبلاً لما يعطيه من خبرات ومعلومات بل ربما أحب المادة أكثر نتيجة حبه لمعلمه.

٤ - انسجام هذه الإستراتيجية مع تفكير التلاميذ والناس عموماً، وطريقتهم في التعامل مع ما يواجههم من مشكلات في حياتهم، وربما سار التلميذ في مشكلة ما واجهته بنفس الخطوات سيراً نحو الحل، وربما سار على بعض منها دون أن يدري، مما يزيد من استئناس التلميذ بهذه الإستراتيجية في التعامل بها مع دروسه.

أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تلاميذ الصف السابع المجموعة التجريبية تعزى لمتغير إستراتيجية حل المشكلات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (الكلي) في مادة التربية الإسلامية (مجال الفقه) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية (مجال الفقه) عند المستويات المعرفية الدنيا (الفهم - التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية (مجال الفقه) عند المستويات المعرفية العليا (التحليل - التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي عند كل من المستويات التالية: الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم.

التوصيات: بناء على النتائج السابقة يمكن وضع التوصيات الآتية:

- ١- ينبغي أن لا يُتقيد بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس مادة التربية الإسلامية (الفقه)، فمادة التربية الإسلامية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى تتقبل روح الحداثة وتتناسب معها استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل: إستراتيجية حل المشكلات موضوع الدراسة.
- ٢- تنوع الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مادة التربية الإسلامية (الفقه) بحيث يتم تفعيل الاستراتيجيات التي تتيح فرص التفاعل والمشاركة الإيجابية مثل: إستراتيجية حل المشكلات.
- ٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية لتدريبهم على آلية توظيف حل المشكلات.

- ٤- تطوير دليل معلم التربية الإسلامية وتضمينه الاستراتيجيات والأساليب والطرق التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تدريس مادة التربية الإسلامية (الفقه).
- ٥- تزويد مدرسي وموجهي مادة التربية الإسلامية (مجال الفقه) بنماذج معدة ل وحدات دراسية مصاغة بحل المشكلات في الفروع الأخرى لهذه المادة التي يتناسب معها التدريس وفقاً لهذه الإستراتيجية.
- ٦- عرض منهج التربية الإسلامية - الفروع المناسبة منه - في صورة مشكلات واقعية اجتماعية وغيرها، ويصاغ محتويات الدرس وفقاً لاستراتيجيات حل المشكلات.
- ٧- العمل على استحداث وابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس بهدف رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين في كل العلوم عامة، والتربية الإسلامية خاصة.

المقترحات بناء على النتائج والتوصيات السابقة يمكن وضع المقترحات الآتية:

- ١- القيام بدراسات مماثلة توضح فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية مقارنةً بإستراتيجيات التدريس الحديثة الأخرى .
- ٢- إجراء دراسات تتعلق بتطوير منهج التربية الإسلامية ليواكب الحداثة مع التمسك بالأصول الأولى للتربية الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة) .
- ٣- إجراء دراسات تبين اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو إستراتيجية حل المشكلات ومدى معرفتهم بها.
- ٤- القيام بدراسات أخرى توضح ميول التلاميذ نحو الدراسة وفق هذه الإستراتيجية واستعدادهم نحوها.
- ٥- القيام بدراسات أخرى تبين الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية (الفقه) عند استخدامهم إستراتيجية حل المشكلات في تدريس الفقه.

قائمة المصادر والمراجع.

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أ - الكتب:

- ١ - أبو جلاله، صبحي حمدان؛ وعليمات، محمد مقبل (٢٠٠١م). أساليب التدريس العامة المعاصرة، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
- ٢ - أبو شريح، شاهر (٢٠٠٨م). استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر، عمان، الأردن.
- ٣ - بن خلدون، عبد الرحمن (١٩٨١م). مقدمة ابن خلدون، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت.

- ٤ - جابر، وليد أحمد (٢٠٠٥م). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط٢، دار الفكر، عمان، الأردن.
- ٥ - جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢م). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٣، دار المناهج، عمان، الأردن.
- ٦ - الحفني، عبد المنعم (١٩٨٧م). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ج٢، مكتبة المدبولي، القاهرة.
- ٧ - الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩م). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٨ - الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢م). طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، عمان.
- ٩ - الخوالدة، محمد محمود؛ وآخرون (١٩٩٥م). طرق التدريس العامة، ط١، وزارة التربية والتعليم، قطاع التدريب والتأهيل.
- ١٠ - دندش، فايز مراد؛ والأمين، عبد الحفيظ (٢٠٠٣م). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
- ١١ - زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣م). إستراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- ١٢ - زيتون، عايش (١٩٩٤م). أساليب تدريس العلوم، المركز العربي للتوزيع، بيروت.
- ١٣ - سعادة، جودة (٢٠٠٢م). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق، عمان.
- ١٤ - سعد، محمود حسان (٢٠٠٠م). التربية العملية بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- ١٥ - طعيمة، رشدي احمد؛ وآخرون، (٢٠٠٤م). الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، ج٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس.
- ١٦ - فتيني، محمد علي (٢٠١٣م). تقارير موجهي مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية في أمانة العاصمة، إدارة التوجيه التربوي، اليمن.
- ١٧ - فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٥م). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ١٨ - مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمود (٢٠٠٢م). طرائق التدريس العامة، ط١، دار المسيرة، الأردن.
- ١٩ - نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨م). العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري، عمان، الأردن.
- ٢٠ - نجار، جبرائيل فريد (١٩٦٠م). قاموس التربية وعلم النفس، بيروت، لبنان.
- ٢١ - النجار، عبد المجيد (١٩٨٩م)، فقه التدين فهماً وتنزيلاً، سلسلة كتاب الأمة (قطر: رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية).
- ٢٢ - النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط٣، دار الفكر، دمشق.
- ٢٣ - نشوان، يعقوب (١٩٨٤م). الجديد في تعلم العلوم، (ط٢)، عمان، دار الفرقان، الأردن.

ب - الرسائل:

- ١ - الطريفي، حمود بن عقيل بن جاسر (٢٠١٠م). أثر التعليم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢ - الخلي، ذكرى يوسف (٢٠٠٨م). فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مدينة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- ٣ - القليوبي، شهاب الدين أحمد بن أحمد بن سلامة (١٩٩٨م). حاشيتان قليوبي: على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات، ج١، دار الفكر، بيروت.
- ٤ - الشعبي، عارف قاسم أبو بكر (٢٠١٠م). أثر تدريس النحو بطريقة حل المشكلات على التحصيل النحوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة عدن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- ٥ - أبو زهرة، محمد عبد الحميد (١٩٩٢). بناء معيار لإعداد كتب التربية الدينية للمرحلة الثانوية، وتقييم الكتب المقررة في ضوءه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية.
- ٦ - المهدي، محمد قايد قاسم (٢٠٠٥م). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في اكتساب العمليات العلمية الأساسية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- ٧ - قشوه، هدى عبد الله (٢٠٠٧م). أثر التجريب العملي المبني على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ قسم الفيزياء بكلية التربية حجة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

ج - المجالات والدوريات:

- ١ - محمد سالم، محمد ؛ واليحي، عبد الله (٢٠٠٥). فعالية التعلم القائم على المشكلات لإعداد المعلمين في تدريس العلوم الشرعية، بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث عشر، للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود.
- ٢ - أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس (٢٠٠٧م). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة في تدريس الأحياء، على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف العاشر، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد (الثالث عشر).
- ٣ - قنديل، يس (١٩٩١م). مستوى الأداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الابتدائية، بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- carroll, L. & Leander, S. (2001). Improve Motivation through theUse of Active Learning Strategies. Unpublished MasterDissertation. Saint Xavier University.
- 2- Duch, Barbara J. et al (2001). The Power of Problem-Based Learning. Stylus . Publishing. LLC, [Http//www.lipUmi.com/Dissertation](http://www.lipUmi.com/Dissertation)
- 3- Dabageh Nada H. et al. (2000). Assessing a Problem-Based Learning Approach to an Introduction Instructional Design Course: A case study. Performance Impartment Quarterly, 13 (3).
- 4- Brooks, Martin G. and Brooks, Jacqueline G. (1999). The Courage to be Constructivist. Educational Leadership.
- 5- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of Knowledge. Journal of Chemical Education, Vol. 63, No. (10) Oct.