

أثر التدريس باستخدام المنحى النظامي في مبحث التربية الإسلامية في تنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن

نجاح صبحي الفلاح*، خالد عطيه السعودي*

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام المنحى النظامي في تدريس مبحث التربية الإسلامية على تنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (50). طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الفصل الأول من العام الدراسي (2015/2016)، وأعدت الباحثة دليل استخدام المنحى النظامي في تدريس التربية الإسلامية، ومقياس حل المشكلة. وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلة في التربية الإسلامية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر لاستخدام المنحى النظامي في تحسين مهارات حل المشكلة في التربية الإسلامية، لدى طلبة الصف الثامن في مبحث التربية الإسلامية. وأوصت الباحثة باستخدام المنحى النظامي في تدريس مبحث التربية الإسلامية، وتصميم مناهج التربية الإسلامية بما يتناسب مع استخدام المنحى النظامي.

الكلمات الدالة: المنحى النظامي، حل المشكلة، التربية الإسلامية.

المقدمة

يعد منهاج التربية الإسلامية من أهم المناهج التعليمية التي تهتم بتربية الفرد، وحتى يكون للمنهاج دور مؤثر في ذلك فلا بد من الاهتمام أولاً بالمنهاج نفسه، من حيث الخبرات التي يعرضها، ومدى مناسبتها للأهداف العامة، ولحاجات الطلبة والمجتمع، وبالمعلم الذي يعد عنصراً مهماً في تنفيذ المنهاج وبلوغ الأهداف التي يسعى إليها (الشامي، 2005).

ولأن التربية في الإسلام تقوم على جملة من القواعد والمبادئ والأحكام الشخصية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والتي تعمل على إعادة صياغة الشخصية بصورة منظمة ومخططة في كافة الجوانب؛ لتحقيق الغاية من خلق الإنسان والتي تتمثل في عبادة الله عز وجل وإعمار الأرض، قال تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (الذاريات: 56).

يعد منهاج التربية الإسلامية من أهم المناهج التعليمية التي تهتم بتربية الفرد وحتى يكون للمنهاج دور مؤثر في ذلك فلا بد من الاهتمام أولاً بالمنهاج نفسه، من حيث الخبرات التي يعرضها، ومدى مناسبتها للأهداف العامة، ولحاجات الطلبة والمجتمع، وبالمعلم الذي يعد عنصراً مهماً في تنفيذ المنهاج وبلوغ الأهداف التي يسعى إليها (الشامي، 2005).

وبلاحظ المتتبع للمخرجات التعليمية لمبحث التربية الإسلامية، أنها تعاني من ضعف واضح في اكتساب المتعلمين لمفاهيمها، وممارسة مهاراتها، والالتزام بقيمها، وقد يعود هذا الضعف حسب تقديرات العديد من الباحثين لأساليب التدريس المتبعة والتي توصف بأنها روتينية قائمة على التلقين، لا تتيح التفاعلية، ولا تستثير العمليات العقلية العليا التي تعمل على تذويت التعليم لدى الطلبة (إبراهيم، 2010؛ السعودي، 2012)؛ لذا فإن الحاجة أصبحت ضرورية لتتويع طرائق التدريس التقليدية وتغييرها، وتوظيف طرائق تدريسية تحاكي التفكير بأشكاله وصوره المختلفة.

ومن المداخل الحديثة في التدريس والتعليم المدخل النظامي والتي يحاول الباحثون في التربية استخدامها من أجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة والمتداخلة، ويقصد بالمدخل المنظومي دراسة المفاهيم أو الموضوعات، من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كل العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق تعلمه مع ما سوف يتعلمه (فهيم، 2000).

* معلمة تربية إسلامية، وزارة التربية والتعليم؛ وكلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية. تاريخ استلام البحث 2016/3/30، وتاريخ قبوله 2016/5/5.

وقد بين (Meskhi, 2002) أن المدخل النظامي له أثر فعال في التدريس وهو يعتمد على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة المكتسبة، وأن المدخل المنظومي يساهم في إيجاد المناخ المدرسي الآمن، كما أنه يعمل على النهوض بأداء الطلاب المعلمين وتحسين نوعية التعليم .

وجدير بالذكر فإن المدخل المنظومي يعد أحد المداخل المهمة التي أفادت في النظر للعقل الإنساني وبنائية العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم، حيث إنه يقوم بدور إيجابي في معالجة مختلف العمليات ويوظف فيها أكثر من نوع من أنواع الذكاءات (Hunt, 2003). وقد أفاد مكسيموس (2003) أن المدخل النظامي يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، كما يساعدهم على اكتساب الخبرات من بعضهم البعض من خلال المناقشات والحوارات .

والمدخل النظامي يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه ويتيح له الفرصة لممارسة عمليات العلم ليتعلم كيف يكون مواطناً مفكراً يستطيع التعايش مع الآخرين (Knight, 2002).

ويرتكز المدخل المنظومي في التعليم والتعلم على نظرية علم النفس المعرفي التي تهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل المتعلم، ومن هذه النظريات النظرية البنائية في التعلم المعرفي (بياجي)، نظرية التعلم الشرطي (جانييه)، نظرية التعلم ذو المعنى (أوزويل) (عبد الصبور، 2001).

وقد أثبتت كثير من الدراسات فاعلية المدخل المنظومي في التحصيل (المنوفي، 2002)، وتنمية مهارة حل المشكلات (الربابعة، 2008).

وبناء على ما سبق من أهمية التربية الإسلامية في صياغة الشخصية المسلمة جسدياً وعقلياً ونفسياً ودور المنحى المنظومي في تنمية بعض هذه الجوانب كزيادة التحصيل المعرفي، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام المنحى النظامي في مبحث التربية الإسلامية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف مهارات الطلبة في حل المشكلات في مادة التربية الإسلامية وهذا ما لاحظته الباحثة بتدريسها لمادة التربية الإسلامية، وهذا ما أشار إليه عبد ربه (2004) في دراسته عن وجود ضعف في استخدام الطلبة لمهارات حل المشكلات في الأردن.

وتتبع مشكلة الدراسة أيضاً من شعور الباحثة بأهمية حاجة المعلمين إلى استخدام طرائق تدريس تشجع التفكير العلمي؛ مما قد يساعد في رفع تحصيل الطلبة وتنمية عمليات البحث والاستقصاء وحل المشكلة فيما يتعلق بالمسائل والقضايا والمشكلات ذات الصلة بمبحث التربية الإسلامية. وهذا ما أكدته دراسة الخوالدة (2003) أن هنالك أثر في استخدام أسلوب حل المشكلة على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، ونظراً لأهمية وضرورة تطوير طرائق تدريس التربية الإسلامية والاهتمام بها كجزء من وسائل تنفيذ المنهاج فإن مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن أثر التدريس باستخدام المنحى النظامي في مبحث التربية الإسلامية على تنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن.

سؤال الدراسة

هدفت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة حل المشكلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (استخدام المنحى النظامي، الطريقة الاعتيادية)؟.

فرضية الدراسة:

ستحاول الدراسة اختبار صحة الفرضية الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلة في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (المنحى النظامي، الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية الدراسة الحالية من الأبعاد الأساسية التي تتناولها، وهي:
- إبراز أهمية المنحى النظامي كمدخل للتدريس، وتوفير إطار نظري حول هذا المنحى.
- توفر الدراسة مقياساً لحل المشكلة ودليل استخدام المنحى النظامي الذي قد يفيد معلمي التربية الإسلامية في تدريس مبحث التربية الإسلامية.
- قد تفيد نتائج الدراسة مشرفي التربية الإسلامية في إعداد الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية.
- استجابة نحو التوسع في نشر وتطبيق المنحى النظامي كمنهج شامل وحديث في التعلم والتعليم في مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليمية .
- تقدم رؤية جديدة في تدريس مبحث التربية الإسلامية، وأهمية توظيف مداخل حديثة في عملية التدريس قد تفيد القائمين على برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

التعريفات الاصطلاحية الإجرائية:

- **المنحى النظامي:** ويعرف المنحى النظامي بأنه أسلوب يقوم على أساس من العلاقات المتبادلة بين أجزائه أو مكوناته حيث تعمل كوحدة واحدة فتتكامل في تفاعلها من أجل أداء وظيفة معينة أو تحقيق هدف محدد (الرياحنة، 2013).
- ويعرف إجرائياً بأنه منحى تدريسي تقوم فيه طالبة الصف الثامن الأساسي بتحديد المدخلات، وإجراء العمليات على المفاهيم والمعارف، وبيان المخرجات، والحكم على المخرجات من خلال التغذية الراجعة أثناء دراستها لمبحث التربية الإسلامية. والتي استخدمته الباحثة في دراستها
- **حل المشكلة:** "عملية منظمة يقوم بها الفرد أو المجموعة للتغلب على عائق أو عقبة تقف بينه وبين بلوغه الهدف الذي حدده، وتبدأ هذه العملية بالمواجهة الأولية وتنتهي عند التوصل إلى الحل" (بلقيس، 1990: 6). ويعرف إجرائياً: استخدام الطالبة خطوات لمهارات مختلفة (فهم المسألة، تخطيط الحل، تنفيذ الحل، التحقق من صحة الحل) للوصول إلى الحل الأمثل، وسيقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات حل المشكلة الذي تم إعداده لهذا الغرض.
- **مبحث التربية الإسلامية :** الكتاب المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم لطالبة الصف الثامن الأساسي في الأردن اعتباراً من 2009/2008 .

حدود الدراسة:

- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالحدود الآتية:
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على (50) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة في مدرسة القادسية الاساسية للبنات في مديرية لواء ماركا.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2015/2016).
- الحدود الموضوعية: يتحدد تعميم نتائج الدراسة بصدق وثبات أدواتها، وإجراءات تنفيذها، كما تتحدد بالمفاهيم والمصطلحات الإجرائية المستخدمة فيها.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري المحاور الآتية: التربية الإسلامية، والتحصيل، والمنحى النظامي.

المحور الأول: التربية الإسلامية

- يعرف الفرسان (1991: 31) التربية الإسلامية بأنها " مجموعة من الطرائق والوسائل العقلية والعقلية والاجتماعية والعملية والتجريبية التي يستخدمها العلماء والمربون للتأديب والتهديب للفرد والمجتمع والبشرية؛ بقصد تحقيق هدف تقوى الله في القلوب، والخشية منه في النفوس.
- كما يعرفها الخوالدة وعيد (2003) بأنها عملية التفاعل التي تحدث بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، مستضيئة بنور الشريعة الإسلامية، بهدف بناء الشخصية الإنسانية المسلمة المتكاملة، في جوانبها كلها وبطريقة متوازنة.

ويقصد بالتربية الإسلامية في هذه الدراسة جميع المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات التي يهدف منهاج التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي تقديمها للطلبة في المرحلة الأساسية بهدف تحقيق النمو المتكامل والمتوازن لديهم.

المحور الثاني: حل المشكلة:

يواجه الأفراد في حياتهم الكثير من المشكلات المتباينة في درجة صعوبتها، والمشكلة أمر نسبي، فقد يعتبر الطالب حالة ما مشكلة كبيرة، في حين لا يعتبرها طالب آخر كذلك، وتشتبك المشكلات جميعها على اختلاف أنواعها بأنها تحتاج لحل مُرضٍ، ويقوم الطالب بالعمليات العقلية واستدعاء الخبرات السابقة لإيجاد حل للمشكلة، وعندما تفشل الخبرات السابقة وعادات الطالب في التفكير، فإنه يلجأ إلى طرق جديدة في معالجة البيانات، ليصل إلى حالة الاتزان وهو ما يعرف بحل المشكلة (Ellis & Hunt, 1993).

ويرى هاريس (Harris) كما ورد في (العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال، 2011) أن المشكلة:

- تمثل فجوة بين وضعك الحالي وبين أهدافك، أو بين ما تعرف وما تريد أن تعرف. وقد تظهر المشكلة نتيجة حالة من التفكير أو المعرفة الجديدة.

- وقد تنشأ المشكلة من معرفتك بواقع غير تام، وإيمانك بإمكانية الحصول على نتائج أفضل، أي أن طموح الطالب وتوقعاته هي ما يظهر المشكلات.

- المشكلة هي فرصة للتحسن، فكلما ظهرت مشكلة يقوم الطالب بحلها وبالتالي يحصل على معرفة جديدة ومكسب جديد. ويعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) حل المشكلة بأنها عملية يسعى الطالب من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه، وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه.

كما يعرفها كريليك ورونيك (Krulik & Rudnick) المشار إليه في جروان (2012: 86) بأنها "عملية تفكيرية يستخدم الطالب فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض، الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته".

ويعرفها (Gilhooly) المشار إليه في (العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال، 2011: 251) بأنها "نظام يتكون من قاعدة معرفية تتضمن معارف ومعلومات تم تحويلها إلى طرق وأساليب، ثم خطة عمل لتحديد أكثر الطرق ملائمة للحل ومن ثم تقييمها". ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها تشترك في:

- توظيف الخبرات السابقة.
- وجود جانب انفعالي لا بد من أن يأخذه المعلم بعين الاعتبار عند تدريب الطلبة على مهارات حل المشكلة.
- أن تكون المشكلة غير مألوفة لدى الطلبة.
- وترى الباحثة أن حل المشكلة: هو عبارة عن عمليات عقلية يستخدم فيها الطالب خبراته السابقة ومهاراته في التحليل وإيجاد العلاقات لمواجهة موقف جديد غير مألوف يشكل للمتعلّم حالة من عدم الاتزان.

خطوات حل المشكلة

يمر حل المشكلة بعدة خطوات متسلسلة، رصدها أبو جادو ونوفل (2010) بسبع خطوات، حيث أشارا أنه في بعض الأحيان يمكن التعامل بمرونة مع ترتيب الخطوات، وهذه الخطوات، هي:

الخطوة الأولى: التعرف إلى وجود المشكلة: وهي أهم الخطوات، فلا يستطيع الطالب أن يباشر بحل المشكلة دون أن يشعر بوجودها.

الخطوة الثانية: تعريف المشكلة: وتتضمن هذه الخطوات تحديد المشكلة بشكل واضح من خلال صياغتها صياغة إجرائية تحدد العائق أو المعوقات التي تحول دون تحقيق الهدف. وهذا التحديد يساعد الطالب على وضع الخطة المناسبة لحلها.

الخطوة الثالثة: تنظيم المعلومات حول المشكلة: من المهم جداً لحل أي مشكلة ترتيب المعلومات اللازمة لحلها، وتنظيمها بطريقة تظهر العلاقات بينها، واستبعاد المعلومات غير المنتمية، ومن الممكن أن يستخدم الطالب الرسومات والمخططات والخرائط المفاهيمية، والمجسمات لمساعدته على فهم المشكلة، وهذا التنظيم يساعده على وضع إستراتيجية الحل.

الخطوة الرابعة: بناء أو اختيار إستراتيجية الحل: يمتاز الطلبة القادرين على حل المشكلة بشكل جيد عن سواهم بحاجتهم إلى مزيد من الوقت في اختيار الإستراتيجية المناسبة للحل، وتشمل إستراتيجية حل المشكلة تجزئتها إلى عناصر بطريقة يمكن الاستفادة منها، وقد تشمل الإستراتيجية التفكير المتباعد الذي يعمل على توليد البدائل، أو التفكير المتقارب الذي يعمل على تقليص الفجوة بين البدائل للحصول على البديل الأمثل، ولا يوجد إستراتيجية محددة لحل المشكلة، إنما يحدد ذلك نوع المشكلة وعلى الشخص الذي يقوم بحلها.

الخطوة الخامسة: تخصيص المصادر لحل المشكلة: هنالك عدة عوامل تؤثر في عملية حل المشكلة، منها عامل الوقت، حيث يجب على الطالب تنظيم وقته وموازنته، ليكون كافياً لحل المشكلة، أما العامل الثاني فيتمثل بالجهد المبذول لحل المشكلة، ومتى يستطيع الطالب طلب المساعدة في حل المشكلة، وهنالك عوامل كثيرة تساعد الطالب في حل المشكلة منها: المكان المناسب، وتوفر الموارد المادية اللازمة للحل.

الخطوة السادسة: مراقبة حل المشكلة: بعد وضع الإستراتيجية لحل المشكلة على الطالب وضع خطة لمراقبة حل المشكلة، من أجل تصويب مسارها عند اللزوم، وهذا يساعد على إدارة الوقت، من خلال تصويب الخطأ قبل الوصول إلى النهاية واكتشاف خطأ النتيجة، وتجنب الفشل والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.

الخطوة السابعة: تقييم حل المشكلة: يكون تقييم حل المشكلة على مرحلتين: الأولى أثناء الحل لتصحيح مسار الحل، وحل أي مشكلة تظهر أثناء حل المشكلة الرئيسة، والتقييم النهائي بعد انتهاء حل المشكلة؛ للتأكد أن هذا الحل أوصله لالتزان ولتقييم قدرته على حل المشكلة.

ويرى سعادة (2003) أن حل المشكلة وإن اختلف المختصون في تحديد خطواته إلا أن هذا الاختلاف شكلياً وأنها تشترك في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة وتتمثل بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل ترتبط المشكلة بالمنهاج الدراسي؟
- هل المشكلة مهمة بالنسبة للطالب؟
- من الذي سيشترك في عملية حل المشكلة؟
- هل للمشكلة المطروحة حالات مشابهة؟ أو هل لها علاقة بمشكلات أخرى تم مناقشتها من قبل؟
- هل من الممكن السيطرة على المشكلة المطروحة؟
- كيف يمكن صياغة المشكلة بحيث يفهم المشتركون معناها الحقيقي؟

الخطوة الثانية: تطوير حل تجريبي للمشكلة أو وضع حل مؤقت لها، ويجب مراعاة الأسئلة التالية في هذه الخطوة:

- هل توصل الطلبة إلى مجموعة من الحلول المناسبة؟
- هل جمع المشتركون القدر المناسب من البيانات والمعلومات اللازمة لحل المشكلة؟
- هل ترتبط الحلول المقترحة ارتباطاً وثيقاً بالمشكلة؟
- هل تمت صياغة الحلول المطروحة بعبارات مفهومة لجميع الطلبة؟
- هل تشير الحلول المقترحة إلى الحاجة إلى إعادة صياغة المشكلة؟
- هل الحل المتفق عليه قابل للاختيار والتجربة والتحليل الموضوعي؟

الخطوة الثالثة: اختبار الإجابات أو الحلول التجريبية المؤقتة عن طريق جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة، ومن الأسئلة المهمة في هذه الخطوة:

- ماذا تعرف عن الحل أو الحلول لمقترحة للمشكلة؟
- ما نوع البيانات والمعلومات التي تحتاج إليها ؟
- كيف يمكن جمع، وعرض، وتحليل، وتفسير البيانات والمعلومات؟
- ما العلاقة بين ما تم التوصل إليه وحل المشكلة؟
- هل يحتاج الحل إلى تعديل في ضوء المعلومات التي تم جمعها؟
- إذا كان هناك أكثر من حل، كيف نختار الأفضل؟
- هل يمكن جمع العناصر المشتركة للحلول المطروحة لتشكيل حل واحد جديد؟

- الخطوة الرابعة: الوصول إلى حكم أو قرار، ومن الأسئلة التي يجب مراعاتها حول هذه الخطوة ما يلي:
- هل يوجد اتفاق جماعي على الحل؟
 - هل القرار المنفق عليه يحتاج إلى تعديل؟
 - هل بالإمكان تطبيق الحل الذي تم التوصل إليه؟

- الخطوة الخامسة: تطبيق القرار أو الحل النهائي، أما الأسئلة التي يجب مراعاتها في هذه الخطوة فهي:
- كيف يمكن صياغة إستراتيجيات التطبيق بعبارات هادفة ومحددة؟
 - ما العوامل الإيجابية والسلبية التي ستؤثر على التطبيق الناجح للحل المقترح؟
 - ما الوسائل البديلة للتطبيق والتي يجب أخذها بعين الاعتبار؟
 - ما الخطوات العملية التي تحتاجها للتطبيق؟
 - ما المصادر الضرورية لتنفيذ الحلول المقترحة؟
 - ما الخطة العريضة للتطبيق؟ وما الجدول الزمني المقترح للتنفيذ؟
 - كيف يمكن تقويم خطة التطبيق؟

مهارات حل المشكلات:

- لحل المشكلات مهارات متعددة ذكرها عبده (2013)
- تعريف المشكلة : يعبر الفرد عن الإحساس بالمشكلة لفظاً بشكل واضح ودقيق
 - التوجه العام ومهارات تحديد المشكلة: يتبنى اتجاهاً منطقياً إيجابياً تجاه مهارات حل المشكلات لمواجهة الضغوطات والتحديات للحياة.
 - مهارات توليد الأبدال وموازنتها: يولد أبدالاً مختلفة للحل ويوازنها.
 - اتخاذ القرار: يتخذ القرارات في اختيار الأبدال المناسبة وإعطاء التبريرات والمسوغات التي تدعم هذا الاختيار.
 - اختيار الاستراتيجية : يخطط لاختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف في حل المشكلات.
 - تنفيذ الإستراتيجية: يطبق الحل المقترح (القرار) ويجريه على المشكلة
 - التقويم وانتقال أثر التدريب : يقوم الحل للتأكد من الفاعلية والأثر

شروط استخدام أسلوب حل المشكلة:

- عند استخدام أسلوب حل المشكلة في التدريس ينبغي على المعلم مراعاة بعض الشروط ذكرها العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال، (2011):
- أن تكون طبيعة المادة مناسبة لأسلوب حل المشكلة.
 - تحديد الأهداف التعليمية المتضمنة في المادة التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.
 - تحديد المعارف اللازمة لحل المشكلة من مفاهيم ومهارات وغيرها.
 - اختيار موقف تعليمي يتناسب مع إمكانيات الطلبة.
 - تصميم مشكلة ترتبط بالمادة التعليمية، بحيث يؤدي حلها إلى تحقيق أهداف المادة.
 - تحديد الوقت الكافي لحل المشكلة، حيث أن الوقت هو أحد المؤشرات على قدرة الطلبة على حل المشكلة.
 - تحديد أبرز المعوقات التي قد تواجه الطلبة ومحاولة التغلب عليها.
 - حل المشكلة من قبل المعلم مسبقاً لتحديد الطرق الممكنة لحلها.
 - تحديد معايير تقويم حلول الطلبة، سواء الزمن، أو نوع الحل، أو الطريقة المستخدمة.
 - تحديد الظروف والإرشادات التي من الممكن أن تساعد الطلبة على حل المشكلة.
 - توفير المستلزمات المادية والمصادر لإنجاح عملية حل المشكلة.

أنواع المشكلات:

قام العلماء بتصنيف المشكلات بأكثر من طريقة، منها درجة صعوبتها، أو حسب طبيعة بناء المشكلة، ومن التصنيفات الشائعة ما أورده ستيرنبرغ (Sternberg) بأن المشكلات نوعين ذكرهما أبو جادو ونوفل، (2010) وهما :

1. المشكلات جيدة التحديد (ذات البناء المحكم): وهي المشكلات ذات المسار المحدد في الحل، أي أن لها حلاً واحداً، وتكون واضحة الهدف، وتتوفر للمتعلّم فيها جميع المعلومات اللازمة للحل.
2. المشكلات ذات البناء غير المحكم: وتمتاز بأنه ليس لها طرق واضحة للحل، هدفها غير واضح، وجود نقص في المعلومات الأساسية للحل، وهي أكثر ملائمة لتنمية التفكير الإبداعي.

كما ذكر الحارثي (2001) أنه يمكن تصنيف المشكلات حسب طبيعتها إلى:

- المشكلات المغلقة: لها حل واحد وطريق واحد للوصول للحل.
 - المشكلات المفتوحة: وتمتاز بأن لها عدة حلول صحيحة، وأكثر من طريقة للوصول لحل.
 - المشكلات المتوسطة: لها حل واحد صحيح يمكن الوصول إليه بأكثر من طريقة.
- كما صنف ريتمان (Reitman) الوارد عند جروان، (2012) المشكلات كالآتي:
1. مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة.
 2. مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة جيداً، بينما الأهداف غير محددة بصورة واضحة.
 3. مشكلات تكون معطياتها غير واضحة، بينما الأهداف واضحة ومحددة.
 4. مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف غير واضحة.
 5. مشكلات الاستبصار: وهي مشكلات لها إجابة صحيحة لكن الإجراءات اللازمة للحل غير واضحة وبحاجة مجهود تخيلي لإعادة صياغة المشكلة.

ومن خلال التصنيفات السابقة يلاحظ أن المشكلات تختلف عن بعضها بعضاً، سواء كان ذلك في بنيتها ومدى إحكامها، أم كان الاختلاف يتعلق بطريقة حلها، أم كان هذا الاختلاف يتمثل في مكوناتها من علاقات بين أجزائها، أو معطياتها، أو الهدف من حلها، ومع كل هذه الاختلافات تبقى مشكلة وبحاجة إلى وضع إستراتيجية مناسبة لحلها.

إستراتيجيات حل المشكلة

هنالك الكثير من المواقف التي تعتبر من المشكلات التي لا يمكن حلها بالطرق الاعتيادية، أو بطرق تفكير عادية، حيث لا يمكن حلها بنفس مستوى التفكير. وهذا يتطلب طريقة مختلفة للتفكير. ومن الأساليب التي جذبت الكثير من الاهتمام في هذا المجال هو "التفكير النظامي"، وهو من المناحي المناسبة لحل المشكلات، والتفكير النظامي ينظر للمشكلة على أنها مجموعة من المشاكل المصغرة، والتي تجتمع فيما بينها بعلاقات مصغرة، مع إبقاء المشكلة على أنها مشكلة واحدة (Vayghanin, 2012). يقوم المنحى النظامي بمساعدتنا في معرفه الأمور المتشابه بين الأنواع المختلفة للمشكلات، وذلك من خلال النظر للأمور المشتركة بينها وهو ما يعرف بـ "النموذج الأصلي". ففي كل نموذج يوجد نقاط قوة وهي عبارة عن طرق وأدوات تستخدم لحل المشكلة، وفهمنا لها له فعالية كبيرة في الحل ذاته. ومن المهم أن ننظر للمواقف المسببة للمشكلة على أنها مجموعة مترابطة وليست متجزئة، ومن هذا المبدأ يمكننا استخدام منهجية تعمل بشكل فعال مع جميع النماذج الأصلية لحل المشكلة. وأي تغيير على نقاط القوة في المشكلة، وإن كان بسيطاً؛ يمكن أن يكون له الأثر الكبير في عملية حل المشكلة. فعلى سبيل المثال، عندما نقوم بنقل عناصر المشكلة ومقارنتها مع النموذج الأصلي في المنحى النظامي، تتكون نقاط القوة من عمق التركيز على إيجاد الحل الأمثل من خلال النظر للنقاط الرئيسة وترك النقاط الهامشية (Senge, 2006). هنالك إستراتيجيات متعددة تعمل على تنمية مهارات حل المشكلة لدى الطلبة ذكرها أبو جادو ونوفل، (2010: 329-332) منها

أولاً: إستراتيجية تحليل الغايات والوسائل:

يتم تحديد الهدف النهائي للحل، وتنقسم هذه الأهداف إلى أهداف متوسطة وأهداف فرعية، ويُنَى لكل منها طريقة تصل إلى

حل للمشكلة كاملة، وهذه الإستراتيجية تصلح للمشكلات المحددة جيداً، وقد يتطلب الحل اللجوء إلى شخص آخر للمساعدة أو من خلال الإنترنت أو المصادر المختلفة.

ثانياً: إستراتيجية تجزئة المشكلة:

تصلح هذه الإستراتيجيات في حالة المشكلات المعقدة، وتقوم على تجزئة المشكلة إلى أجزاء، وبالتالي تجزئة الهدف النهائي إلى أهداف، وكل هدف ينتقل بالمسألة إلى الهدف التالي حتى حل المشكلة كاملة.

ثالثاً: إستراتيجية الدمج بين العمل إلى الأمام والخلف:

وهي من الإستراتيجيات التي تخفف من الحمل على الذاكرة قصيرة المدى، وتقوم هذه الإستراتيجية على الرجوع من الهدف إلى المشكلة، وتستخدم هذه الإستراتيجية في البراهين الهندسية، حيث يعرض الطالب النظرية ومن ثم يبدأ بالبرهان وتقوم على أساس تمكن القائم بالحل بالتحرك أو الاتجاه الأمامي، أي من المعطيات إلى الهدف أو من البداية إلى النهاية للوصول إلى نتيجة مستخلصة عن سابقتها، والتحريك أو الاتجاه الخلفي أي من الهدف متجهاً نحو المعطيات لبناء الاستنتاجات للحل، وتقوم هذه الإستراتيجية على القفز في الاستنتاج وتحليل ما وراء المعلومات المعطاة أو المقدمة والقيام بمسح محددات الموقف المشكل ومعطياته بصورة دينامية.

رابعاً: إستراتيجية تسليق الهضبة:

وهي تعتمد على أن حل المشكلة يتكون من خطوات متتالية، كلما قام الطالب بحل خطوة بنجاح، فإنه يكون قد اقترب من القمة وهي حل المشكلة.

خامساً: إستراتيجية الخوارزميات:

الخوارزمية هي طريقة في الحل تتضمن خطوات متتابعة لحل مسألة ما، وهذه الخطوات متسلسلة وليست عشوائية، توصل الطالب إلى الحل بفهم، في حين أن عدم إتباعه لخطوات متسلسلة، قد يصل به إلى الحل دون فهمه، ويحول دون قدرته على حل مسائل أخرى مماثلة.

سادساً: إستراتيجية التفكير التناظري:

والتفكير التناظري كما عرفه جروان (2012) بأنه "البحث عن وجود تشابه جزئي أو أساسي بين زوجين من المفاهيم، أو الأشياء، وهذه الإستراتيجية تقوم على البحث عن المواقف المتشابهة مع المشكلة الحالية، لمقارنة الحلول الممكنة فيها".

سابعاً: إستراتيجية الموجهات المساعدة على الحل:

وهي إستراتيجية عامة قد توصل الطالب للحل، من خلال موجهات عامة من الممكن أن تقدم المساعدة للطالب، وكثيراً من المشكلات مربكة لا يمكن حلها من خطوات متسلسلة وروتينية (خوارزميات).

مميزات إستراتيجيات حل المشكلة

لهذه الإستراتيجيات دور كبير في تدريب الطلبة على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، بالإضافة إلى أهميتها في حل المشكلة التي تتضمنها مناهج المواد المختلفة، ومن مميزات التعلم بإستراتيجية حل المشكلة ما يلي: علوان (2009)

1. تأثير دافعية الطالب؛ مما يلفت انتباهه للاهتمام بالموضوع، وتعمل على استمرار انتباهه إلى أن يتحقق الهدف دون ملل.
2. إن حصول الطالب على المعلومات بالاكشاف وبطريقة تفاعلية تجعله أقدر على تذكرها.
3. تكسب الطالب مهارات عقلية وفكرية واجتماعية يستطيع توظيفها في حياته.
4. تعمل على إكساب الطالب بعض الصفات الحسنة والقدرات الجيدة مثل سعة الأفق، والرجوع إلى المصادر، ومراجعة الحل والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، والعمل الجماعي، والتعاوني، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو المعلم، والزملاء الذين

- يشاركون معه في مجابهة المشكلة وحلها، إضافة إلى تعويد الطلبة الصبر والأناة وتحمل المسؤولية.
5. تنمي لدى الطلبة مهارات التفكير العلمي.
6. تغرس قيماً واتجاهات تتفق مع متطلبات المستقبل المرغوب في تشكيله.
7. الاستمتاع بالعمل أثناء حل المشكلة التي صاغها الطلبة بأنفسهم، بعد أن شعروا بضرورة حلها.
8. تساعد الطلبة على اتخاذ القرارات المهمة في الحياة مع سيطرته على المشاكل التي تواجهه.
9. تجعل الطلبة متعلمين نشطين من خلال ممارستهم خطوات حل المشكلة.

معيقات حل المشكلة

- هنالك عوامل تعيق الطالب عن حل المشكلة التي تواجهه بينها نوفل وأبو عواد (2011) وهي :
10. التثبيت الوظيفي: ويقصد به التزام الطالب ببعض الطرق والأدوات، وعدم المرونة في رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وعدم محاولة حل المشكلة بطرق غير معتادة.
 11. ضعف الحصيلة المعرفية وقلة الخبرات السابقة: كلما زادت القاعدة المعرفية للطالب كان له قدرة أكبر على حل المشكلة، فالطلبة الخبراء أي الذين يمتلكون خبرات سابقة كثيرة، يستطيعون حل المشكلة في مجال عملهم.
 12. ضعف القدرة على تنظيم المعرفة: تعتمد قدرة الأفراد في حل المشكلات على قدرتهم على تنظيم المعلومات والمعارف لديهم.
 13. ضعف القدرة على تطوير المعرفة: يقوم تطوير المعرفة على إيجاد العلاقات بين أجزاء المعرفة وقدرتهم على إعادة تنظيمها، وضعف قدرة الطالب على تطوير هذه المهارة يحول دون حله للمشكلات التي تتطلب قدرة على تطوير المعرفة السابقة لديه..
- وذكر هاريس (Harris) لمشار إليه في أبو جادو ونوفل (2010) أن هنالك عوائق أخرى تحول دون وصول الطالب لحل المشكلة منها:
14. عدم قراءة المشكلة بشكل دقيق.
 15. الضعف والخمول في تحليل المشكلة.
 16. عدم المثابرة على الحل.
 17. عدم الدقة في التفكير.
 18. عدم القدرة على التفكير بصوت مرتفع.
 19. التهيؤ الذهني: يقصد به تحيز الطالب نحو طريقة أو خبرة مألوفة لديه.
 20. وحتى يستطيع المعلم الحكم على فاعلية الطالب في حل المشكلة فإنه يعتمد على معايير منها زمن الحل، وعدد الحلول، ونوع الحل، وإستراتيجية الحل.

مهارات حل المشكلة:

تعتبر مهارات حل المشكلة مطلب أساسي في حياة الطالب، فكثير من المواقف التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلة، ومهارات حل المشكلة، تعتبر نشاط عقلي يحوي الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل التصور، والتذكر والتخيل والتجريد والتحليل والتركيب وسرعة البديهة والاستبصار، بالإضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات والعمليات المختلفة لمواجهة المعوقات عند حل المشكلة (بن ياسين، 2013).

كما ذكر غانم (2004) بعض المهارات التي يوظفها الطالب في حل المشكلة، هي:

1. مهارة التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
2. مهارة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
3. مهارة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة.
4. مهارة توليد الأبدال المختلفة للمشكلة.
5. مهارة استنباط المعلومات السابقة للمشكلة.

ومن المهارات اللازمة لحل المشكلة كما يراها جروان (2012):

1. مهارة فهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة في المعطيات، وتحديد المعلومات الناقصة.
2. مهارة جمع المعلومات وتوليد الأفكار والاستنتاجات الأولية لحل المشكلة.
3. مهارة تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء المشكلة.
4. مهارة وضع خطة الحل.
5. مهارة تنفيذ الخطة وتقييم النتائج.

المنحى النظامي وحل المشكلات:

يعد المنحى النظامي أحد أهم الإستراتيجيات التي تساعد الفرد على حل المشكلات يتم من خلالها أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار، بهدف رئيسي وهو فهم النظام ككل، ويرى البعض أن التفكير المنظومي هو مدخل كلي لحل المشكلات، والشكل التالي يمثل حل المشكلة باستخدام المنحى النظامي (Ackoff, 1981).

ويرى الكيسي (2015) أن المنحى النظامي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرية البنائية التي من أهم افتراضاتها أن أفضل الظروف لحدوث التعلم يكون عندما يواجه المشكلات الذي يساعده على بناء المعرفة من خلال الأنشطة الفاعلة، والمنحى النظامي يوفر للطالب هذا النشاط حيث يستخدم الخرائط في حل المشكلات، كما يرتبط المنحى النظامي بنظرية جانبيه في التعلم المعرفي التي تقوم على ثمانية أنماط أكثرها صعوبة النمط الثامن المتمثل بحل المشكلات ويستطيع الطالب من خلال المنحى النظامي التسلسل الهرمي في المفاهيم وربطها بعلاقات للوصول إلى الحل.

إن النظر إلى "منحى التفكير النظامي" كمهجية عالمية لحل المشكلة تظهر لنا فائدته العملية. وتتمثل بإمكانية دراسة المشكلة بذاتها وبنفس الوقت فهم الأمور المرتبطة والمحيط بها في بيئتها، ويمثل المنحى النظامي عملية شاملة تتضمن حل المشكلات، وتظهر أهميته بوصف المشكلة على أنها بسيطة وليست معقدة، وأنها تحتاج إلى حل مدروس بشكل فعال. ويهدف منحى التفكير النظامي إلى إنجاز ثلاثة أهداف بتطبيقه، وهي: فهم آلية عمل النظام وهو ما يعرف بالتحليل. فهم التسلسل الهرمي للمشكلة وهو ما يعرف بتركيبة المشكلة. تطوير وإيجاد الحلول المناسبة وهو ما يعرف باتخاذ القرار. وهذه العناصر الثلاثة تجعل من الممكن تطبيق "منحى التفكير النظامي" لحل المشكلة. ولضمان عمل منحى التفكير النظامي، يجب الجمع بين التحليل وبين التسلسل الهرمي للمشكلة في بيئتها، أي أن تصبح المشكلة بكل عناصرها من بيانات، وفروض، وعلاقات، وحلول نظاماً، له مدخلات، وعمليات وعلاقات بين البيانات والفروض والحلول، ومخرجات متمثلة بالحل النهائي للمشكلة، وهذا يساعد المتعلم على الفهم الشامل للمشكلة، ويكسبه القدرة على الوصول للحل الأفضل (Edson, 2008).

المحور الثالث: المنحى النظامي

يعتبر تعليم التفكير مقياس لتقدم الشعوب ومدنيتها، فيقاس تقدم الشعوب بمقدار توظيف مهارات التفكير في ثقافتها ومناهجها وصحفها وإعلامها، وقد أثار تعليم التفكير انتباه الدول العظمى مثل أمريكا التي وضع المختصون فيها العديد من البرامج لتعليم التفكير واعتبروا أن الدماغ قارة فيها الكثير من المناطق التي لم تطأها أي فكرة من قبل وعلى الأفراد الإسراع في اكتشافها (قطامي، 2010).

يعرف التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يستقبله عن طريق واحدة من الحواس الخمسة (جروان، 2012: 42). ويعرف التفكير بأنه "الاشتقاق العقلي للأفكار من المعالجة العقلية لهذه الأفكار (Cohen, 1997: 5). ويعرفه (Beyer, 2001) بأنه عملية عقلية يستطيع الطالب عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. ويعرفه سعادة (2003: 40) على أنه مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيداً كالفهم، والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع، مع توفر الاستعدادات، والعوامل الشخصية المختلفة، ولاسيما الاتجاهات والميول.

وقد تم تصنيف التفكير بأكثر من طريقة فهناك التفكير السطحي والتفكير العميق، التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، والتفكير المحسوس والتفكير المجرد، التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنباطي وغيرها (العتوم والجراح وبشارة، 2011).

أما التفكير النظامي أو النظامي فهو "ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن إدارة عملية التفكير، والتفكير في التفكير، كما أنه يتطلب مهارات عليا من تحليل الموقف، ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد أسباب الوصول إليه" (رزوقي وعبد الكريم،

2015: 385). كما يعرفه المنوفي (2002) على أنه " تحليل الموقف التعليمي وإعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد الطرق التي يتفق مع تحقيق الأهداف، والوصول للمطلوب في إطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير، والتفكير في التفكير يتفق مع هذا النمط من التفكير".

وينبثق عن هذا النوع من التفكير منحنى ومدخل للتعامل مع المعرفة يسمى المنحنى النظامي فالمنحنى النظامي كما يعرفه زيتون (2001) بأنه أسلوب في التدريس يتم تصميمه وفق مدخل النظم ويعتمد على التخطيط المحكم الذي تتبع فيه خطوات منطقية متسلسلة، ويعرفه (Fahmy & Lagowski, 2001) بأنه توضيح وتفسير المفاهيم والتعميمات والموضوعات، في إطار منظومة متكاملة من العلاقات والروابط بين المفاهيم والتعميمات والموضوعات؛ مما يتيح للفرد القدرة على ربط التعلم السابق واللاحق ضمن مراحل تعليمية متعددة باستخدام تخطيط منظم لمنهج محدد وتخصص محدد.

ويعرف فيليه والزكي (2004: 74) المنحنى النظامي بأنه طريقة من طرق فحص النظام التعليمي كلياً، ليرى الطالب ما فيه من عوامل مؤثرة، وعلاقات متشابكة، يجب وضعها جميعاً بعين الاعتبار، وعلى الطالب أن يحدد العوامل التي تؤثر من خارج النظام، ثم يتناول النظام من واقع مصادره، ومدخلاته، ومن حيث عملياته، ومخرجاته، وما بينهما من علاقات، ويترتب على هذا التحليل تغييرات في المخرجات في اتجاه تحقيق أهداف النظام.

وترى الباحثة أن المنحنى النظامي هو أسلوب في التعامل مع الموضوعات بهدف فهمها يقوم على تحليل الموضوع إلى جزئيات والكشف عن العلاقات بينها واستدعاء الأفكار المشابهة من الذاكرة وإعادة بناء هذه الجزئيات بطريقة توصل الفرد إلى الفهم والوصول إلى الاتزان.

التفكير النظامي : أهميته، وخصائصه، ومهارته، وأهدافه

يعد التفكير النظامي من الطرق الناجحة في حل المشكلات التي تواجه التعليم، من خلال نظريته الشمولية للنظام التربوي، وتحليلها والوقوف على العلاقات بينها بصورة معمقة تؤدي إلى حل المشكلات، وتكمن أهمية التفكير النظامي في (رزوقي وعبد الكريم، 2015):

- يساعد الفرد في فهم المشكلات التي تواجهه في بيئته ومجتمعه، من خلال معرفته للعلاقات بينها.
- يعتمد هذا المنحنى على التخطيط، وتحليل النظم.
- يسهل على الطالب حل المشكلات المعقدة، وحل المشكلات المألوفة، والمشكلات التي ليس لها حل واضح.
- يساعد الطالب على الرؤية المستقبلية من خلال إيجاد العلاقات التي تنتبأ بالمستقبل.
- يساعد الطالب على اتخاذ القرارات.
- يحسن من تعلم الفرد، من خلال تزويده بمهارات مثل التحليل والتركيب والتلخيص وغيرها.
- يساعد الطالب على تحليل الموقف وإعادة بنائه؛ مما يعمق فهمه له.

ويتميز التفكير النظامي بمجموعة من السمات بينها رزوقي وعبد الكريم (2015) هي:

1. يستخدم النظرة الشمولية للموقف، ولا يميل إلى تبسيط الحلول والمشكلات.
 2. يقوم الفرد باكتشاف العلاقات بين أجزاء الموضوع للتوصل إلى الخصائص العامة للموقف.
 3. ينمي لدى الفرد المشاركة في حل المشكلات، ويجمع بين اتخاذ القرار والإدارة.
 4. ينمي لدى الطالب احترام وجهات نظر الآخرين.
 5. يزيد من وعي الطالب بالعالم المحيط به، وبالفروض والحدود التي يستعملها في تعريف الأشياء.
 6. يساعد الفرد في التمهيد والتدقيق في العلاقات بين أجزاء الموقف المشكل.
 7. هو طريقة شاملة تأخذ بعين الاعتبار جميع مكونات الموقف.
- وذكر أبو جلاله (2007) بعضاً من المهارات التي يجب على الطالب امتلاكها ليمارس التفكير النظامي هي :
1. تحديد الموضوع بشكل كلي.
 2. تحليل الموضوع إلى منظومات فرعية.
 3. تحديد العلاقات التبادلية بين عناصر الموضوع.

4. تحديد تأثير كل عنصر من عناصر الموضوع على بقية العناصر مع تحديد الاتجاه.
5. إيجاد علاقات إبداعية تكون منظومة متكاملة وتشكل خريطة مفاهيمية ذات معنى.

ويهدف توظيف المنحى النظامي إلى تحقيق الأهداف التالية عند الطالب (الصاحب والعفون، 2012):

- إدراك الصورة الكلية للعلوم من خلال ربط المكونات المختلفة في منظومة متكاملة.
 - القدرة على رؤية العلاقات للصورة الشاملة للموضوع دون أن يفقد جزئياته.
 - القدرة على تحليل الموضوعات إلى مكوناتها، واستنتاج العلاقة بين المكونات.
 - إعادة تركيب المكونات للوصول إلى منظومة تعطي الفكرة العامة، فضلاً عن ربط عدة منظومات جزئية لإعطاء منظومة أكثر شمولاً واتساعاً.
 - تنمية الإبداع عند الطالب من خلال وضع حلول جديدة للمشكلات المطروحة.
- تتناول الدراسات السابقة المنحى النظامي وأثرها على تنمية مهارات المشكلة. وقد وقامت الباحثة بترتيبها من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي:

أجرى الخوالدة (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلة على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً موزعين على أربع شعب دراسية، وطبق الباحث إستراتيجية حل المشكلة على المجموعة التجريبية، واختباراً تحصيلياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر لأسلوب حل المشكلة على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم.

وفي دراسة الخروصي (2004) التي هدفت هذه التعرف على فعالية طريقة حل المشكلات في تدريس الفقه على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر واحتفاظهم بالتعلم، تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً، عشرون طالباً في المجموعة التجريبية، وواحد وعشرون طالباً في المجموعة الضابطة، يدرسون في معهد العلوم الإسلامية بمسقط استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لتحقيق أهداف الدراسة وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التحصيل الفوري والمؤجل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وفي دراسة عبد ربه (2004) التي هدفت تعرف أثر استخدام طريقة حل المشكلة على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية في محافظة المفرق، تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (70) طالباً وطالبة، تم تدريسها بطريقة حل المشكلة، ومجموعة ضابطة من (47) طالباً وطالبة، تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر طريقة التدريس.

وفي دراسة حمادنة (2005) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها، تكونت عينة الدراسة من (8) شعب للصف العاشر في مديرية تربية بني كنانة تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعتين في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.

كما هدفت دراسة الخوالدة (2006) إلى تقصي فاعلية برمجية تعليمية محوسبة وفق منحى النظم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية، تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة القصدية، توزعت في أربع شعب في مدرسة البوادي النموذجية في منطقة أبو ظبي التعليمية. وأظهرت النتائج بعد تحليلها وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من: اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرمجية التعليمية المحوسبة وفق منحى النظم.

وأجرى الطريقي (2009) دراسة هدفت الكشف عن أثر التعلم القائم على حل المشكلة في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (210) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، في الرياض، واستخدم الباحث اختباراً لمهارات التفكير، واستبانة اتجاهات، واختباراً تحصيلياً، وطبق إستراتيجية حل المشكلة على المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج عن أثر إستراتيجية حل المشكلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير، وتحسين الاتجاهات نحو مادة الفقه. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من مدرسة التوعية للبنين في الرصافة/ العراق، تم تقسيم العينة

إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدم الباحث الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لتحقيق أهداف الدراسة وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات المجموعتين في المقياس لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس. كما أجرى عراقي ونمر (2009) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية لطالبات الجامعات في الأردن، تكونت العينة من (60) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية والمسجلات في العام الدراسي (2008 / 2009)، في مادة الثقافة الإسلامية، استخدم الباحث اختبار القدرة على حل المشكلات الأسرية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابة المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.

دراسة الشلوي (2014) التي هدفت الكشف عن فاعلية إستراتيجية حل المشكلة في تدريس مادة الفقه على تحصيل تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة، وقد طبقت الباحثة الدراسة على عينة بلغ عددها (35) طالبة، موزعة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً في الفقه، وطبقت إستراتيجية حل المشكلة على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لإستراتيجية حل المشكلة على التحصيل بشكل عام وعلى التحصيل عند مستوى التذكر والفهم والتحليل، وعدم وجود أثر لإستراتيجية حل المشكلة على التحصيل عند مستوى التطبيق والتركيب والتقييم.

التعقيب على الدراسات التربوية الإسلامية

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين أن معظم الدراسات التي تناولت التفكير المنظومي قد هدفت إلى الكشف عن أثره في اكتساب المفاهيم في مباحث متعددة وأثره في التحصيل وتنمية التفكير، كما يتبين من الدراسات السابقة أن العينة المختارة في غالبية الدراسات هم من طلبة المدارس في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية، كما أن غالبية الدراسات اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الاختبارات كأداة لجمع البيانات.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات التي درست التفكير المنظومي، في التربية الإسلامية، كما تشابهت مع الدراسات التي اختارت عينة الدراسة من طلبة المدارس، والتي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الاختبارات كأداة لجمع البيانات. وتتميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات في تناولها للتفكير المنظومي كمتغير مستقل، ودراسة أثره على مهارات حل المشكلة والتحصيل كمتغيرات تابعة، فقد درست جميع الدراسات السابقة إستراتيجية حل المشكلة كتغير تابع، في تناولت هذه الدراسة حل المشكلة كمتغير تابع.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

نظراً لأن هذه الدراسة تسعى لقياس أثر استخدام المنحى النظامي في تدريس مادة التربية الإسلامية في تنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، فقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، والذي يقوم على اختيار عينة من الطلبة وتقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة، تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تدرس باستخدام المنحى النظامي.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الفصل الأول من العام الدراسي (2015/2016)، حيث جرى اختيار المدرستين قصدياً؛ لأن الباحثة تعمل في هذه المدرسة، و إمكانية تطبيق الدراسة بسهولة. وتم تعيين (25) طالبة في المجموعة التجريبية، و (25) طالبة في المجموعة الضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة باختبار التحصيل في وحدتي الفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي، وفيما يأتي عرض تفصيلي لهذه الأداة:

الاختبار التحصيلي

- بهدف قياس التحصيل في وحدتي الفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي، قامت الباحثة ببناء اختبار للتحصيل الدراسي وفق الخطوات الآتية:
- تحليل محتوى وحدتي الفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي.
 - بناء جدول مواصفات لتوزيع فقرات الاختبار حسب الوحدات الدراسية والمستويات المعرفية.
 - كتابة فقرات الاختبار بشكل أولي.
 - بناء الاختبار وفق جدول المواصفات.
 - استخلاص الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار التحصيلي

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في تخصصات المناهج وأساليب التدريس في التربية الإسلامية، ومشرفي التربية الإسلامية، بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للاختبار، والحكم على مناسبة فقراته، وقياسها للتحصيل، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون، وقد خرج الاختبار بصورته النهائية من (45) سؤالاً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد.

ثبات الاختبار التحصيلي

للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات من غير عينة الدراسة، وقد جرى حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) (Kuder and Richardson -20)، وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (0.92)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الصعوبة للأسئلة، فتراوح ما بين (0.23 - 0.78)، وتراوح معاملات التمييز بين (0.32 - 0.81)، ويبين الجدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

الجدول (1)**معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في مبحث الثقافة الإسلامية**

معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال
0.47	0.42	24	0.37	0.38	1
0.61	0.78	25	0.47	0.52	2
0.30	0.51	26	0.44	0.49	3
0.61	0.39	27	0.55	0.54	4
0.57	0.62	28	0.44	0.38	5
0.46	0.33	29	0.71	0.38	6
0.38	0.41	30	0.23	0.42	7
0.51	0.53	31	0.40	0.34	8
0.57	0.62	32	0.48	0.55	9
0.52	0.43	33	0.39	0.42	10
0.49	0.56	34	0.51	0.62	11
0.32	0.72	35	0.44	0.57	12
0.51	0.41	36	0.51	0.67	13
0.39	0.47	37	0.45	0.47	14

0.38	0.34	38	0.49	0.67	15
0.19	0.55	39	0.44	0.42	16
0.34	0.36	40	0.72	0.44	17
0.55	0.54	41	0.78	0.35	18
0.41	0.38	42	0.51	0.47	19
0.76	0.81	43	0.38	0.38	20
0.68	0.74	44	0.44	0.32	21
0.41	0.39	45	0.52	0.56	22
			0.77	0.63	23

ثانياً: مقياس حل المشكلة

تم بناء مقياس حل المشكلة وفقاً للإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بحل المشكلة، ودراسات سابقة استخدمت مقاييس لحل المشكلة
- تحديد مهارات حل المشكلة الأساسية التي سيقاسها الاختبار، وعرضها على مختصين في المناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية، وهذه المهارات هي: فهم المسألة وتحديد، وتخطيط الحل واقتراح الحلول، وتنفيذ الحل، والتحقق من صحة الحل.
- بناء فقرات اختبارية تحتوي على مشكلات لقياس استخدام مهارات حل المشكلة.
- استخلاص صدق مقياس حل المشكلة وثباته.

صدق مقياس حل المشكلة

- أ- الصدق الظاهري: جرى عرض مقياس حل المشكلة على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ بهدف فحص انسجام فقرات المقياس مع مهارات حل المشكلة، وقياسها للمهارات الفرعية لحل المشكلة، ومناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، ومناسبة عدد الفقرات، ومناسبة المقياس من حيث الشكل والإعداد، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون. وقد خرج المقياس بصورته النهائية مكوناً من (5) أسئلة، في كل سؤال مشكلة تتطلب توظيف مهارات حل المشكلة.
- ب- الصدق البنائي: لحساب الصدق البنائي لمقياس حل المشكلة، والتحقق من أن كل سؤال يقيس المهارة الكلية لحل المشكلة جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة المزيير الثانوية المختلطة للبنات من خارج عينة الدراسة، وقد كانت النتائج كما في الجدول (2):

جدول (2)

معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للسؤال والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلة

الرقم	السؤال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (SIG)
1	السؤال الأول	0.88	*0.041
2	السؤال الثاني	0.85	*0.007
3	السؤال الثالث	0.81	*0.017
4	السؤال الرابع	0.87	*0.011
5	السؤال الخامس	0.80	*0.039

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل ارتباط أسئلة مقياس حل المشكلة مع الدرجة الكلية للمقياس هي معاملات مناسبة لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس

جرى التحقق من ثبات مقياس حل المشكلة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة المزير الثانوية المختلطة للبنات من خارج عينة الدراسة وإعادة التطبيق بعد عشرة أيام. وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيق القبلي والبعدي، وقد بلغ (0.87). كما جرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.84). وجرى حساب معاملات الصعوبة لمقياس حل المشكلة، وتراوح ما بين (0.32 - 0.76)، وتراوح معاملات التمييز بين (0.35 - 0.79)، والجدول (3) يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة مقياس حل المشكلة.

الجدول (3)**معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة مقياس حل المشكلة**

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.41	0.52	4	0.38	0.76
2	0.35	0.32	5	0.58	0.55
3	0.79	0.57			

وجرى حساب ثبات تصحيح مقياس حل المشكلة وذلك بوضع إجابة نموذجية لأسئلة المقياس، ثم جرى تصوير عشرة أوراق عشوائياً من الأوراق التي أجاب عليها أفراد العينة الاستطلاعية قبل تصحيحها، ثم جرى تصحيح أوراق العينة الاستطلاعية، وبعد أسبوعين قامت الباحثة بإعادة تصحيح الأوراق التي صورتها، وجرى حساب ثبات التصحيح باستخدام معادلة هولستي (Holisty)، وقد بلغ ثبات التصحيح (0.81)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

دليل استخدام المنحى النظامي

قامت الباحثة ببناء دليل استخدام المنحى النظامي وفقاً للإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالمنحى النظامي ودراسات استخدمت المنحى النظامي كدراسة مهنا (2013)، ودراسة سعيد (2008).
- تحليل وحدة "الفقه الإسلامي" ووحدة "النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية" من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي.
- إعادة صياغة المحتوى التعليمي وفقاً للمنحى النظامي.
- استخلاص صدق دليل استخدام المنحى النظامي.

صدق دليل استخدام المنحى النظامي

جرى عرض دليل استخدام المنحى النظامي على لجنة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس؛ بهدف الحكم على مناسبة الدليل لطالبات الصف الثامن الأساسي، وقابليته للتطبيق، وانسجامه مع المنحى النظامي، ومناسبة الصياغة اللغوية المستخدمة في الدليل، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون. وقد خرج الدليل بصورته النهائية. وقد اشتمل الدليل على مقدمة تمهيدية عن المنحى النظامي، والهدف العام من الدليل والنتائج الخاصة، وفلسفة بناء الدليل، وأهميته، والفئة المستهدفة منه، وزمن تطبيقه، ومتطلبات تطبيقه، ودليل إرشادي مبسط للمعلم/ة، وصحائف عمل للطلبة وفقاً للمنحى النظامي.

دليل استخدام المنحى النظامي

قامت الباحثة ببناء دليل استخدام المنحى النظامي وفقاً للإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالمنحى النظامي.

- الاطلاع على دراسات استخدمت المنحى النظامي كدراسة مهنا (2013)، ودراسة سعيد (2008).
- تحليل وحدة "الفقه الإسلامي" ووحدة "النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية" من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي.
- إعادة صياغة المحتوى التعليمي وفقاً للمنحى النظامي.
- استخلاص صدق دليل استخدام المنحى النظامي.

صدق دليل استخدام المنحى النظامي

جرى عرض دليل استخدام المنحى النظامي على لجنة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ بهدف الحكم على مناسبة الدليل لطالبات الصف الثامن الأساسي، وقابليته للتطبيق، وانسجامه مع المنحى النظامي، ومناسبة الصياغة اللغوية المستخدمة في الدليل، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمون.

وقد اشتمل الدليل على مقدمة تمهيدية عن المنحى النظامي، والهدف العام من الدليل والنتائج الخاصة، وفلسفة بناء الدليل، وأهميته، والفئة المستهدفة منه، وزمن تطبيقه، ومتطلبات تطبيقه، ودليل إرشادي مبسط للمعلم/ة، وصحائف عمل للطلبة وفقاً للمنحى النظامي.

إجراءات تطبيق الدراسة

- الحصول على الآذون اللازمة لإجراء الدراسة
- بناء أداة الدراسة واستخلاص معاملات الصدق والثبات لها.
- اختيار مدرسة القادسية الأساسية للبنات قصدياً؛ وذلك لتعاون مديرة المدرسة مع الباحثة.
- تعيين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- تطبيق أداة الدراسة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق قبلي.
- تدريس وحدة "الفقه الإسلامي" ووحدة "النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية" لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام المنحى النظامي، في حين درست طالبات المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية.
- تطبيق أداة الدراسة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.
- إدخال البيانات على الحاسوب، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات واستخلاص النتائج ومناقشتها.
- وضع التوصيات في ضوء نتائج الدراسة

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل

- طريقة التدريس (استخدام المنحى النظامي، الطريقة الإعتيادية).

2. المتغير التابع

- مهارات حل المشكلة.

تصميم الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام متغير تجريبي مستقل وهو المنحى النظامي في متغير تابع، وهو: التحصيل الدراسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، ويمكن التعبير عن تصميمها بما يأتي:

EG	Q1	X	Q1
CG	Q1		Q1

- EG : المجموعة التجريبية
- CG : المجموعة الضابطة

- Q1 : مقياس حل المشكلة (قبلي، وبعدي).
- X : المعالجة التجريبية (استخدام المنحى النظامي).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة جرى استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- 1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means)، لحساب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس حل المشكلة.
- 2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب ثبات مقياس حل المشكلة.
- 3- معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات مقياس حل المشكلة.
- 4- معادلة هولستي (Holisty) لقياس ثبات تصحيح مقياس حل المشكلة.
- 5- تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة.
- 6- حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta square).

نتائج الدراسة و مناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المنحى النظامي في التحصيل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وقد تم إعداد اختبار تحصيلي، وجرى تطبيقه على أفراد الدراسة لجمع البيانات، وكانت النتائج على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال

نص السؤال الأول على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة حل المشكلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (استخدام المنحى النظامي، الطريقة الاعتيادية)؟".

للإجابة عن هذه الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس حل المشكلة في مبحث التربية الإسلامية، كما في الجدول (4). **ابن الاختبار التحصيلي**

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس حل المشكلة في مبحث التربية الإسلامية

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		العدد	الجنس	المجموعة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
8.32	5.22	21.44	4.44	25	ذكور	المجموعة التجريبية
15.96	6.27	24.12	4.43	25	إناث	
12.14	6.89	22.78	4.59	50		المجموع
11.52	5.52	17.04	3.66	25	ذكور	المجموعة الضابطة
15.72	5.29	20.68	3.04	25	إناث	
13.62	5.76	18.86	3.80	50		المجموع
9.92	5.56	19.24	4.60	25	ذكور	المجموع
15.84	5.74	22.40	4.14	25	إناث	
12.88	6.36	20.82	4.63	50		المجموع

يلاحظ من الجدول (4) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة عن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلة القبلي في مبحث التربية الإسلامية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في المجموعة الضابطة (13.62) بانحراف معياري (5.76)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في المجموعة التجريبية (12.14) يعني عدم وجود أثر مما يشير إلى عدم الحاجة لاستخدام تحليل التباين بانحراف معياري (6.89).

كما يلاحظ من الجدول (4) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلة البعدي في مبحث التربية الإسلامية عن المتوسط الحسابي للطلبة في مجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي على مقياس حل المشكلة البعدي لطلبة المجموعة التجريبية (22.78) بانحراف معياري (4.59)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة (18.86) بانحراف معياري (3.80).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). ويظهر الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على مقياس حل المشكلة في مبحث التربية الإسلامية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	824.147	1	824.147	118.081	0.000	
طريقة التدريس	541.318	1	541.318	77.558	0.000	0.449

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أداء طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس حل المشكلة البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام المنحى النظامي)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (77.558) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تدل على وجود أثر لاستخدام المنحى النظامي في تحسين مستوى مهارات حل المشكلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة أبو علي الأساسية الأولى للبنات ومدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين، وقد فسرت طريقة التدريس باستخدام المنحى النظامي ما نسبته (44.9%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو مهارات حل المشكلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي كما هو مبين في الجدول (11).

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطلبة البعدي على مقياس حل المشكلة تبعاً لمتغير التدريس باستخدام المنحى النظامي تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، وبين جدول (7) المتوسطات الحسابية البعدي المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس حل المشكلة البعدي.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية البعدي المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس حل المشكلة البعدي

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	23.168	0.375
الضابطة	18.472	0.375

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (7) يتبين أن المتوسط الحسابي

المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (4.696)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلة البعدي (23.168) بانحراف معياري (0.375)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلة البعدي (18.472) بانحراف معياري (0.375). مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام المنحى النظامي في تحسين مستوى مهارات حل المشكلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام المنحى النظامي أكثر من طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

نص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة حل المشكلة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (استخدام المنحى النظامي، الطريقة الاعتيادية)؟". أشارت نتائج السؤال إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($A = 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلة في التربية الإسلامية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر لاستخدام المنحى النظامي في تحسين مهارات حل المشكلة في التربية الإسلامية، لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. وتعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام المنحى النظامي قد عمل على تنظيم عملية معالجة المعلومات، فترى الطلبة يمرون بمرحلة جمع البيانات والأفكار وتحديد المدخلات، ثم مرحلة العمليات، ثم مرحلة المخرجات والتغذية الراجعة، الأمر الذي تطلب من الطلبة الاستجابة بمرونة لكل مرحلة، وهي عملية تنظيمية للمهارات العقلية تحسن مهارة حل المشكلة التي هي أيضاً تمر بمراحل محددة تتطلب من الطلبة تعديل الاستجابة بمرونة حسب كل مرحلة. كما أن الطلبة في مرحلة تحديد المدخلات يستخدمون مهارات عقلية متنوعة كالتصنيف، وتحديد العناصر وفهمها، وهي مهارات عقلية يستخدمها الطلبة في تحديد طبيعة المشكلة وفهمها، كما أن ربط الأفكار ببعضها في مرحلة العمليات للخروج بمخرجات جديدة، تتطلب مهارات عقلية تحسن قدرة الطلبة على ربط الأسباب والخروج بمخرج جديد وهو حل المشكلة. كما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن حل المشكلة يتطلب اختبار الفروض واختيار الحل الأنسب للمشكلة، والتأكد من صحة الحل، وهي مرحلة تشابهت تماماً مع مرحلة التغذية الراجعة في المنحى النظامي التي تتطلب التأكد من ارتباط المخرجات بالنص الشرعي. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي أظهرت تحسين المنحى النظامي لمهارات التفكير كدراسة كل من أبو الحديد (2004)، والخالدة (2006).

التوصيات والمقترحات

- بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، تورد الباحثة بعض التوصيات والمقترحات:
- استخدام معلمي التربية الإسلامية المنحى النظامي في التدريس لتحسين التحصيل ومهارة حل المشكلة في مبحث التربية الإسلامية.
- تصميم مناهج التربية الإسلامية بما يتناسب واستخدام المنحى النظامي.
- عقد مشرفي التربية الإسلامية لدورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية حول استخدام المنحى النظامي في تدريس التربية الإسلامية.
- تقترح الباحثة إجراء دراسات تتناول أثر المنحى النظامي في تحسين مستوى التفكير الناقد.

المراجع

- إبراهيم، م. (2010). التفكير من منظور تربوي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.
- أبو الحديد، ف. (2004). تطوير منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء المدخل النظامي. وقائع المؤتمر العربي الرابع حول " المدخل النظامي في التدريس والتعلم". مركز تطوير العلوم، القاهرة، 640-666.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (2010). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جلالة، ص. (2007). مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي. الأردن، عمان: دار الشروق.
- بلكيس، أحمد (1990). دليل المعلم الأكاديمي في حل المشكلات، الأونروا.
- بن ياسين، ثناء (2013). فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات

- الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية. جروان، ف. (2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط (5)، الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حمادنة، شهاب (2005). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الخروصي، يحيى (2004). أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس الفقه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- الخواندة ناصر وعيد، يحيى. (2003). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخواندة، عبدالله برجس . (2006). فاعلية برمجية تعليمية محوسبة وفق منحى النظم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي النمط المعرفي المستقل - المعتمد على المجال. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الخواندة، ناصر أحمد (2003). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، 30(1): 74-87.
- الخواندة، ناصر والتميمي، محمد (2012). أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة (انتل) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد (1)، 2013، ص ص 1-13.
- الربابعة، ف. (2008). فاعلية استخدام المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الاردن.
- رزوقي، ر وعبد الكريم، س. (2015). التفكير وأنماطه، التفكير الاستدلالي- التفكير الإبداعي- التفكير النظامي- التفكير البصري. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زينون، ح. (2001). تصميم التدريس (رؤية منظومية). ج (1)، ط (2)، القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، ج. (2003). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السعودي، خ. (2012). درجة اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العقدية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في لواء بصيرا. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (39)، العدد 2: ص 451-467.
- سعيد جان، خ. (2008). مدى استخدام معلمات العلوم مهارات التفكير النظامي في تدريسهم لمقررات العلوم في الصف الأول الثانوي بمحافظة مكة المكرمة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (17)، ص ص 179-207.
- الشامي، م. (2005). الثقافة الإسلامية: طرائق التدريس. عمان: جمعية المحافظة على القرآن الكريم.
- الشلوي، سارة (2014) فاعلية إستراتيجية حل المشكلة في تدريس مادة الفقه على تحصيل تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الصاحب، م والعفون، ن. (2012). التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الصافي، ع وقارة، س ودبور، ع. (2010). تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الطريقي، حمود (2009) أثر التعليم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- عبد الصبور، م. (2001). الاتجاه المنظومي وتنظيم المعلومات المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس.
- عبد ربه، أحمد (2004). أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- عبده، سليمان علي، (2013). الطرق المثالية لحل المشكلات بفاعلية. صنعاء : برنامج المعلم المهني.
- العتوم، ع والجراح، ع وبشارة، م. (2011). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط (3)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (2011). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط (3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عراقي، السعيد ونمر، برهان (2009). فعالية إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، (8): 1-45.
- علوان، مصعب (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- غانم، محمود (2004). التفكير عند الأطفال. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الفرحان، إ. (1991). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. ط (3)، القاهرة: دار الفرقان.
- فهيم، أ. (2000). المنظومة وتحديات المستقبل. المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم " ، مركز تطوير تدريس العلوم ، 10 - 11 فبراير .
- فيليه، ف وزكي، أ. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- القادري، س. (2004). المدخل المنظومي المعرفي الشامل في تدريس المفاهيم العلمية. وقائع المؤتمر الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. القاهرة، 2004\4-3 .
- قطامي، ن. (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الكبيسي، ع. (2015). التفكير النظامي توظيفه في التعليم والتعلم استنباطه من القرآن الكريم. ط (2)، الأردن، عمان: مركز دي بونو لتعليم التفكير .
- مكسيموس، و. (2003). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم مركز تطوير تدريس العلوم ، 5-6 ابريل.
- المنوفي، س. (2002). فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر الرابع عشر ، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، القاهرة .
- مهنأ، م. (2013). فاعلية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير النظامي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- وزارة التربية والتعليم في الأردن (2006). دليل المعلم للتربية الإسلامية للصف الثامن. وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- Ackoff, R (1981). Creating the corporate future. New York: John Wiley & Sons.
- Beyer, K. (2001). "What research suggests about teaching thinking skills" in Costa Arthur L. (Editor). Developing minds: A resource book for teaching. Alexandria, Virginia: A S C D.
- Cohen, J. (1997). Thinking. Chicago, Rand McNally.
- Edson, R. (2008) Systems Thinking Applied. Maryland: Analytic Services Inc.
- Ellis, H. & Hunt, R. (1993). Fundamental of Cognitive Psychology. MC. Graw- Hill, Boston.
- Fahmy, A. & Lagowski, J. (2001). Systemic Approach to Teaching and Learning Chemistry: SATLC in Egypt. Chemical Education International, Vol. (3), No. (1), An-1 Received October 25.
- Hunt, J.(2003), Constructivism Understood, International Journal of Educational Reform, 12 (1),:172-198.
- Knight, Peter (2002), A Systemic Approach to Professional Development. Learning as Practice. Teaching and Teacher Education. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mesghi, A. (2002). Systemic Approach in Teaching Grammar to Adult Learners. Paper Presented at the International Conference of Bilkent University School of English Language. 7th Ankara, Turkey, January.
- Senge, P. (2006). Fifth Discipline The Art Of Practice The Learning Organization . (2nd Ed.), U.S.A: Currency.
- Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology. 3rd Edition. Thomson, Wads- Worth, Australia.
- Vayghanin, J. (2012). Think Different: Use systems thinking to solve the right problem the right way. <http://asmarterplanet.com/studentsfor/blog/2012/03/systems-thinking-an-effective-approach-to-solve-problems.html>.

The Impact of Teaching Islamic Education Course by Using the Systematic Approach the Development of Problem Solving Skills Among Basic Eighth Grade Students in Jordan

Najah A. Al-Falah, Khaled A. Al-Sa'oudi***

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of using systematic approach on achievement in Islamic education course among 8th grade students. The study sample consisted of (50) female students from Al-Qadesiah Basic School for girls which part of Marka education directorate in the first semester in scholastic years (2015/2016). The researcher built a systematic approach guide in teaching Islamic education. The study unveiled that there is a statistically significant effect of using systematic approach on students' achievement. The study recommended that Islamic education teachers should use systematic approach in their instructions and to design Islamic education curriculum to match the systematic approach.

Keywords: Systematic Approach, Problem Solving Skills (PSS), Islamic Education.

* The Ministry of Education, Jordan; Tafila Technical University. Received on 30/3/2016 and Accepted for Publication on 5/5/2016.