درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لإستراتيجية حل المشكلة من وجهة نظرهم

ناصر إبراهيم الشرعة، عبد الكريم محمود الصلاحين، إيمان عوضه الحارثي *

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لإستراتيجية حل المشكلات، وهل هناك اختلافات في استجابات المعلمين وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمشاركة في الدورات التدريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانه تكونت من (24) فقرة، توزعت على ستة مجالات تمثل خطوات حل المشكلات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا ومعلمة يُدرّسون التربية الإسلامية للصفوف (5–12) للعام الدراسي (2016/2015م). وبينت النتائج أن المعلمين يمارسون إستراتيجية حل المشكلات بدرجة مرتفعة، كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، والاشتراك بالدورات التدريبية.

الكلمات الدالة: التربية الإسلامية، إستراتجية حل المشكلات، تعلُّم وتعليم.

المقدمة

يوصف العصر الحالي بأنه عصر الانفجار المعرفي، وتعدد مصادر الحصول على المعلومة وتوفرها في أي مكان وزمان، ولذا لم يعد الاهتمام منصبًا على الكم المعرفي من المعلومات التي يحفظها الفرد، كما لم يعد بمقدور أي مؤسسة تربوية – بدءًا من الأسرة وانتهاء بالجامعات– أن تحيط بالمعارف في مناهجها ومقرراتها الدراسية، فمعرفة اليوم سريعة التولّد وسريعة التغيُّر.

لهذا "أصبحت الاتجاهات الحديثة تضع في مقدمة أهدافها تدريب الطلبة على التفكير وتفعيله، إذ أخذت أهداف التربية تنصب على تعليم المتعلم مهارات التفكير، بحيث يصبح ذلك اتجاهًا من اتجاهاته، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تعليم مهارات التفكير، ولا يتم ذلك إلا بالبحث عن استراتيجيات وطرائق فعالة تجعل المتعلمين يفكرون لا يحفظون، ويوظفون ما تعلموه في مختلف جوانب حياتهم، وبالتالي يصبح نمطًا من أنماط سلوكهم" (قطامي والزوين، 2009، 22).

والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرًا ومباشرًا حينًا، وغامضًا أو غير مباشر حينًا آخر، ويتطلب التوصل إليه مزيدًا من التأمل وإمعان النظر في مكونات هذا الموقف أو الخبرة، فهو يتطلب استقصاء من نوع ما، فالفرد يحتاج التفكير للبحث عن مصادر المعلومات وفحصها والحكم على صحتها ودقتها، كما يحتاجه لاختيار المعلومات اللازمة للموقف، ثم توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجهه (أبو زينة وعبابنة، 2007).

ويشير (جروان، 1999) إلى أن التفكير يتكون من عدة مكونات بعضها خاص بمحتوى موضوع أو مادة، وبعضها استعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول، وبعضها الآخر، يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيدًا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، أو عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية. ويرى سولسو (Solso) – كما يورد الكناني (2005)– أن التفكير مفهوم يتضمن ثلاثة جوانب أساسية: يشير الجانب الأول إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي للفرد، وتحدث هذه العمليات في الدماغ، أما الجانب الثاني فيشير إلى أنه يستدل على هذه العمليات من خلال سلوك أو مجموعة من السلوكات، بينما يشير الجانب الثالث إلى أن التفكير موجه، أي أنه عملية هادفة نحو حل المشكلات أو توليد البدائل.

ويؤكد ديبونو أن التفكير مهارة ذهنية يُمكن أن تتحسن بالتدريب والمراس والتعلّم، ويتم ذلك بإعداد المواقف، وتنظيم الخبرات المناسبة، بحيث تكسب المتعلم المعلومات التي تتفاعل في ذاته، وتؤدي إلى البحث عن معلومات أخرى أعمق، وبالتالي توليد

* جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن (1، 2). جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية (3). تاريخ استلام البحث 2016/05/9، وتاريخ قبوله 2016/08/02.

© 2018 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

معرفة جديدة (DeBono, 1994).

ويشير ستيرنبرغ ووليامز (Sternberg & Williams, 2004) إلى أن العلاقة بين مهارات التفكير ومجال تطبيقها في النشاطات اليومية أكثر قوة ووضوحا في البرامج القائمة على دمج مهارات التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية، مما يمكن الطالب من تطبيق مهارات التفكير بطريقة سهلة وواضحة كلما احتاج إليها.

"ويقترح ستيرنبرغ (Sternberg) نموذجًا محسوسًا لتنمية مهارات التفكير، قابلا للاستخدام في الحياة اليومية ضمن خطوات تفكيرية متصلة تصلح للطلبة في كل مراحل التعليم، وهذه المراحل أشبه بمراحل حل المشكلة" (العتوم والجراح وبشارة، 2015). "والعلاقة بين التفكير العلمي وحل المشكلات علاقة وثيقة فالتفكير العلمي هو العملية التي يستخدمها الطالب في تحليل المشكلات التي تواجهه، وفحص مكوناتها وتقويمها، ومن ثم التوصل إلى الحل المناسب، واستنتاج وتركيب أفكار ووظائف جديدة للأشياء، واتخاذ القرارات المناسبة" (بهجات،2002، 20).

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

وتتنوع المشكلات التي تظهر في حياة الأفراد، وكذلك الحال بالنسبة للطالب، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الطلاب ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بادراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق، ويمكن القول أن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية، سواء أكانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات تستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة (عبد الهادي، 2004). ومن كل ما سبق يتبين ضرورة دراسة درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية حل المشكلات.

مشكلة الدراسة

يحتاج المتعلم اليوم في ظل تزايد المعرفة وتنوع مصادرها إلى إستراتيجية تعلُّم وتعليم تساعده على إثراء معلوماته، وتنمية مهاراته العقلية المختلفة، وتنمية قدرته على التكيّف الذكي والتفاعل الواعي مع مستجدات الحياة ومشاكلها المتنوعة. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي (الزعبي، 2014) و(البلوشي، 2010) وتنمية مهارات اتخاذ القرار (السمارات، 2013). كما أوصت دراسة (Aydogdu & Kesan, 2014) بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات.

ولمّا كان المجتمع الأردني مجتمعًا مسلمًا، والإسلام يشكل منهج حياة شامل في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإعلامية والثقافية، وكل هذه المجالات تشهد تغيُّرات سريعة تحتاج لبيان الموقف الشرعي منها، لذلك تعتبر مهارة حل المشكلات ذات أهمية خاصة في مبحث التربية الإسلامية، وقد أكدت النتاجات التعليمية المحورية لمبحث التربية الإسلامية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي على بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة روحيًا وعقليًا وجسميًا، وكذلك تحرير العقل من الأوهام والخرافات، والتسلح بإيمان عقلي واع ناقد، وتجاوز التقليد الأعمى (وزارة التربية، 2015). ولذا لابد من وجود معلمين مؤهلين يستخدمون استراتيجيات تدريس حديثة – وليست تقليدية– مثل إستراتيجية حل المشكلات، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجية حل المشكلات.

أسئلة الدراسة

يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لإستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظرهم؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لإستراتيجية حل المشكلات باختلاف الجنس ودرجة المؤهل العلمي والمشاركة بالدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- توفير إطارًا نظريًا حول إستراتيجية حل المشكلات، كما يمكن أن يفيد منها الباحثون في مجال التربية الإسلامية من خلال الاستفادة من أداتها ونتائجها وتوصياتها.
- تحويل الاهتمام في التدريس من التعليم التلقيني الذي يعتمد على حشو المعلومات إلى التعليم ذي المعنى الذي يعتمد على التفكير وحل المشكلات ، لما له من دور مهم في تطوير المجتمع وازدهاره.
- يؤمل أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة لوزارة التربية والتعليم بمديرياتها وأقسامها كل حسب اختصاصه، إذ تكشف عن واقع ممارسة معلميها لإستراتيجية حل المشكلات كواحدة من الاستراتيجيات التي من شأنها تنمية مهارات التفكير، وأسلوب البحث العلمي لدى الطلبة، وربط المعرفة بالحياة.
- يؤمل أن يفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون في الإشراف على تنفيذ تعليم الدروس باستخدام الاستراتيجيات الحديثة، وكذلك مؤلفو مبحث التربية الإسلامية وأدلتها في تضمينها إستراتيجية حل المشكلات وكيفية تنفيذها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

إستراتيجية التدريس: عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة، لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية ممكنه (زيتون، 2003: 292). وتعرف إجرائيًا بأنها التكتيكات والتحركات المخططة التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهدافه بفاعلية وكفاءة.

المشكلة: موقف تعليمي جديد يواجه الطالب أو مجموعة الطلاب ويطلب منهم إيجاد الحل (أبو زينة، 2011: 203). وتعرف إجرائيًا بأنها موقف محير لا تسعف الخبرات السابقة في تقديم حل له بشكل آلي وسهل.

إستراتيجية حل المشكلات: هي خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي، حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة (شاهين، 2010: 118) وتعرف إجرائيًا بأنها: عملية منظمة يسلكها المعلم مع الطالب أو الطلاب كمجموعة للتغلب على عقبة تحول بينه وبين بلوغه الهدف الذي حدده، تبدأ بالمواجهة الأولية وتكون نهايتها عند الوصول إلى حل.

- **معلم التربية الإسلامية:** هو الشخص المنوط به تدريس مادة التربية الإسلامية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والحاصل على مؤهل علمي يؤهله لممارسة هذا الدور.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** عينة تكونت من (80) معلم ومعلمة للتربية الإسلامية.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة (لواء ماركا) وفي محافظة البلقاء (لواء القصبة).
- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015م).

موضوعياً: قياس درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجية حل المشكلات من خلال الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض، كما تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات أداة الدراسة، وكذلك بدرجة موضوعية وجدّيّة أفراد العينة في الإجابة عن فقرات الاستبانة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم المشكلة وإستراتيجية حل المشكلات:

المشكلة هي: "حالة يشعر فيها الطلاب بأنهم أمام موقف - قد يكون مجرد سؤال – يجهلون الإجابة عنه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة، وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة إتباع إستراتيجية حل المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر في صورة موضوعات، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بإستراتيجية حل المشكلات" (ريّان، 1999، 230).

وتشير كل من البنا وآدم (2008، 171) إلى أن "المشكلات نشاط عقلي يحوي الكثير من العمليات العقلية المتداخلة، مثل التصور والتذكر والتخيل والتجريد والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار، إضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات والعمليات المختلفة عند مواجهة الطالب لمشكلة ما، محاولا التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى حل ذلك الموقف".

ويعرف بعض التربويين إستراتيجية حل المشكلات بأنها: "طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات، بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء) ومن الكل إلى الجزء (الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل مقبول" (السكران،1989، 147)، في حين ينظر واتس (watts, 1991, 7) إلى إستراتيجية حل المشكلات على أنها "إجراء يكتشف فيه المتعلم تركيب وتوحيد مبادئ التعلم السابقة وتوظيفها للتوصل إلى حل لموقف جديد، وهو بذلك يحدث عملية تعلم جديد".

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

ولكي يعتبر الموقف مشكلة بالنسبة للطالب لابد من توافر ثلاثة شروط هي: أولًا أن يكون للطالب اهتمام بالموقف ويتفاعل معه، وثانيًا وجود أمر أو شيء يمنع الطالب من تحقيق هدفه، ولا تسعفه خبراته التقليدية لتجاوزه، وثالثًا استقصاء وسائل وطرق جديدة للوصول للحل (Rudnick & Krulik, 1987).

ويذكر أبو زينة (2011) أن المشكلة الجيدة ينبغي أن تكون ذات صلة مباشرة بخبرات وتجارب الطلبة واهتماماتهم، وأن تتوافق مع المرحلة العمرية لهم، وأن تستند إلى المنهج أو المقرر الدراسي، وأن تنطوي على تنوع في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية–التعلمية، وأن تتوافق مع المصادر والإمكانات المتوفرة في إطار زمني متاح ومناسب.

أهمية إستراتيجية حل المشكلات:

يؤكد كل من أبو رياش وقطيط أن استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس تجعل المتعلم يمارس دورًا جديدًا يكون فيه فاعلًا ومنظمًا لخبراته ومواضيع تعلمه، وتعطي هذه الإستراتيجية المتعلمين الفرصة لتحمل مسئولية حل المشكلات بأنفسهم، فدوره إيجابي ويتعلم كيف يتعلم، ويتعلم بالعمل لا بالتلقين (أبورياش وقطيط، 2008). كما أنها تعمل على إثارة الدافعية للتعليم لدى المتعلم، حينما تحظى باهتمام المتعلمين وتتحدى بُناهم الثقافية والمعرفية، وتعمل على تسريع عملية التعليم من خلال تجسير الهوة بين المعرفتين أو المهارتين السابقة والجديدة، وبالتالي يتم اختصار الزمن اللازم لتحقيق التعلم المطلوب والخبرة المخطط لها، وتعمل هذه الطريقة أيضا على بناء العقلية العلمية، إذ أن أساسها جمع المعلومات عن المشكلات وتنظيمها وتنسيقها، والبحث في العلاقات والمبادئ التي تحكمها، ثم اقتراح حلول مناسبة في ضوء ذلك. (الخوالدة وعيد، 2001).

وهذه الإستراتيجية تجعل من الطالب عنصرًا إيجابيًا في اكتساب المعرفة، لأنه يتعاون في تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات لها، والوصول إلى حلها، واختبار هذا الحل. وهي تدرب الطالب على كيفية التفكير بأسلوب علمي، وعلى المهارات التعليمية من حقائق ومعطيات، بهدف الوصول إلى حلول للمشكلات (سليمان، 1999). وهي ضرب من الإعداد للحياة ومشكاتها، فهذه الإستراتيجية من حيث مضمونها وأهدافها التربوية تنسجم مع طبيعة الحياة؛ فالحياة زاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها والتفكير في حلولها على نحو عملي (عبد الله، 2003).

نماذج خطوات حل المشكلات:

لا يوجد طريقة واحدة يمكن أن يتبعها الناس جميعا للوصول إلى حل المشكلات جميعها "إذ تبين الأبحاث والدراسات أن هناك عدة طرق يمكن أن تسلك في حل المشكلات، وتختلف من موقف لآخر، ومن شخص لآخر تبعا لطبيعة الموقف الذي يتعرض له الفرد؛ فبعضها يحتاج إلى استخدام طرق علمية معقدة، والبعض الآخر يحتاج إلى طرق بسيطة، وإن إتباع طرق علمية يؤدي إلى الوصول إلى حلول أكثر نجاحًا" (عبد الهادي، 2004، 149).

لذلك يورد الأدب التربوي في هذا المجال خطوات مختلفة في العدد، وإن كانت تتشابه في المضمون، وتتفق كثير من المراجع (أبو رياش، 2007؛ أبورياش، وقطيط، 2008؛ شاهين، 2010؛ أبو زينة، 2011) على ست خطوات لإستراتيجية حل المشكلات هي:

1. الشعور بالمشكلة: حيث يضع المعلم الطلبة بمواقف تشعرهم بوجود مشكلة ما، وهذا الشعور يدفع الطالب إلى البحث عن

حل للمشكلة، وقد ينبع هذا الإحساس أيضا نتيجة لملاحظة عارضة أو مشكلة ملحة، بسبب نتيجة موقف أو حدث غير متوقع.

2. تحديد المشكلة: إنه لمن الصعب على الطلاب البدء بحل المشكلة ما لم تتحدد طبيعتها بعبارات واضحة، ويستحسن هنا تحديد المشكلة على صورة سؤال محدد دقيق الصياغة وواضح، وأن تكون المشكلة إجرائية قابلة للبحث والاختبار.

3. صياغة الفرضيات: في هذه المرحلة يطلب من الطلاب وضع تفسيرات (فرضيات) اعتمادًا على المعلومات التي تم جمعها وتنظيمها في المرحلة، السابقة واقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات.

4. جمع المعلومات: وتختلف مصادر المعلومات وتتنوع حسب طبيعة المشكلة، ومن هذه المصادر خبرات الطلاب أنفسهم، والكتاب والمراجع المناسبة الأخرى، وخبرات الراشدين كالوالدين.

5. اختبار صحة الفرضيات واختيار الأنسب للحل: ويقوم الطلاب في هذه الخطوة بإخضاع جميع الفرضيات للمناقشة العلمية العميقة، ثم يختارون الفرضية الأكثر ملاءمة.

6. الوصول إلى حل للمشكلة وتطبيقه: حيث يوفر المعلم فرصًا للمناقشة والحوار بين الطلبة للتعرف على ما توصلوا إليه من استنتاجات، وللوصول إلى حل للموقف المشكل من أجل تعميمه على مواقف في حياتهم اليومية.

إستراتيجية حل المشكلات في ميدان التربية الإسلامية:

يجمع الأدب التربوي على أن المشكلة هي موقف مربك أو محير يشعر معه الطالب بأن خبراته السابقة لا تعينه على الوصول للحل بشكل مباشر وسريع. ولا شك بأن هذه المواقف تتواجد في جميع ميادين الحياة وفي جميع المواد الدراسية، والتربية الإسلامية ليست استثناء من ذلك.

وقد أكدت نتائج دراسة (الصلاحين، 2016) تنوع القضايا والمواقف التي تستخدم فيها إستراتجية حل المشكلات، كالقضايا العقدية والاقتصادية والأمنية، وبالتالي يمكن استخدامها في جميع المباحث، ولا يقتصر على المباحث العلمية فقط. كما أكد الخوالدة وعيد (2001) اهتمام التربية الإسلامية بإستراتيجية حل المشكلات، وأن ذلك الاهتمام قد برز جليًا في النصوص الشرعية وفي الأدب التربوي الإسلامي، ويورد الباحثان أمثلة عديدة من القرآن الكريم والسنة النبوية والمستجدات الشرعية، تمثل هذه الإستراتيجية.

وتزداد الحاجة اليوم لمثل هذه الإستراتيجية نظرًا لتعقد ظروف الحياة والانفتاح الثقافي، وسرعة انتقال المعلومة والحدث في عالم اليوم، ونظرًا لضراوة الحملات التي تهدف إلى تشويه صورة الإسلام السمحة أمام الرأي العالمي، وتشويه المبادئ العقدية والدعوية في عقول ووجدان أبناء الأمة الإسلامية، فإن الحاجة ماسة جدًا إلى تكوين جيل من الشباب يعي ويفهم النصوص الشرعية، ولا يقف عند الحفظ والترديد، جيل يدرك مقاصد التشريع ويعي مآلات الأمور القريبة والبعيدة، ويحسن ترتيب الأولويات.

ولا شك أن تنشئة مثل هذا الجيل لا تتم بطرائق تدريس قائمة على التلقين، وحشو الأدمغة بالمعلومات المختلفة فقط؛ بل لابد من إتباع طرق ترتكز على التفكير العميق، ولا تقف عند التفكير السطحي، ولذا تحتاج الأمة اليوم إلى معلم يدرك هذا الواقع، ويمارس استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريس تنمي التفكير وترتبط بالواقع، كإستراتيجية حل المشكلات.

ثانياً: الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات بالاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي يمارسها المعلمون مع طلبتهم، وفيما يأتي إيجاز عن بعض هذه الدراسات التي تمكن الباحثون من الإطلاع عليها.

أجرى حمّاد (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانتين على عينة مكونة من (66) معلم ومعلمة من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الأساليب شيوعاً أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وأقلها استخداماً أسلوب التعلم الذاتي، والتعلم الفردي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات تُعزى إلى الخبرة والتخصص وجهة العمل، وأن مبررات استخدام المعلمين لأساليب التدريس ترجع إلى كثرة أعداد الطلاب وكمية المادة وعدم معرفة المعلم لأساليب أخرى.

وهدفت دراسة الحكيم (2006) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لاستراتيجيات التدريس المعرفية، وبناء أنموذج تدريبي لتطويرها، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما، واستخدمت بطاقة الملاحظة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس المعرفية في المجالات الآتية: (جانبيه حل المشكلات، برونر الاكتشاف، أوزوبل المنظم المتقدم)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لاستراتيجيات التدريس المعرفية كانت بدرجة كبيرة، وقد احتلت إستراتيجية حل المشكلات المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، يليها إستراتيجية الاكتشاف بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاءت

إستراتيجية المنظم المتقدم بدرجة كبيرة أيضًا. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو الخبرة التعليمية.

واستكشفت دراسة حمودة (2006) مدى اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلُّمية ورأي الطلبة في ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي وطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وشملت العينة (152) معلمًا من معلمي الصف العاشر، و(490) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي، وبينت النتائج أن المعلمين يهتمون بدرجة عالية بأسلوب حل المشكلات، من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ولا توجد فروق تعزى للمؤهل العلمي، ويوجد فروق تُعزى للجنس ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة العزري (2009) الكشف عن أكثر طرق التدريس استخدامًا لدى معلمي التربية الإسلامية للصفوف (5–10) من التعليم الأساسي، وتكونت العينة من (32) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من (8) مدارس بالمنطقة الداخلية في سلطنة عُمان، وتم استخدام بطاقة ملاحظة تضمنت (11) طريقة، وبينت النتائج أن أكثر طرق التدريس استخدامًا لدى معلمي التربية الإسلامية هي: طريقة الحوار والمناقشة، وطريقة التعلم التعاوني، وطريقة المحاضرة على التوالي، وأقلها استخداما كانت طريقة التعلم باللعب، وطريقة حل المشكلات والطريقة الاستنتاجية، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام القيسي (2010) بدراسة هدفت استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية، إذ تم توزيع استبانة مكونة من (35) فقرة، على (135) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية، للمراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، في منطقة تبوك، وأشارت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق دالة في درجة الاستخدام بين المراحل التعليمية المستهدفة.

وأجرى دونالدسون (Donaldson, 2011) دراسة هدفت إلى التحقيق في مدى ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات حل المشكلات في المدارس الثانوية. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت المنهج التحليلي الوصفي، حيث تكونت العينة من أربعة مدرسين للرياضيات في المدارس الثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هنالك خمس ممارسات لحل مشكلات شائعة بين معلمي الرياضيات متمثلة في: تدريس كيفية حل المشكلات، نمذجة حل المشكلات، تحديد مدخلات المعلمين، تعزيز التفكير فوق المعرفي، تسليط الضوء على الحلول المتعددة.

وهدفت دراسة الخالدي (2013) إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقًا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلمًا ومعلمة، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية تربية عمان الخامسة. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة تُعزى لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

دراسة آيدوجدو وكيسان (Aydogdu & Kesan, 2014) هدفت إلى معرفة مدى استخدام المعلمين المرشحين لإستراتيجية حل المشكلات وأثرها على طلبة المرحلة الابتدائية. أجريت الدراسة في تركيا، وقد استخدمت المنهج التحليلي الوصفي، حيث تكونت العينة من (20) معلماً مناصفة بين الجنسين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (65%) من المعلمين المرشحين يستخدمون إستراتيجية حل المشكلات في تعليم الرياضيات والمواد الهندسية، وأن (40%) من المعلمين استخدموا إستراتيجية العصف الذهني في حل المشكلات التعليمية، و(30%) استخدموا إستراتيجية التخمين والاختبار في حل المشكلات.

وأجرى الصلاحين (2016) دراسة هدفت إلى بيان اشتمال القصص القرآني على خطوات إستراتيجية حل المشكلات، واستنباط التوجيهات المتعلقة باستخدامها، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة مواقف: موقف إبراهيم عليه السلام مع قومه في سورة الأنعام، ورؤيا الملك في سورة يوسف عليه السلام، وموقف ذي القرنين من يأجوج ومأجوج في سورة الكهف؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي الاستنباطي وذلك بتقصي الآيات محل البحث واستنباط التوجيهات التربوية مستعينا بما ورد في ذلك من إشارات في كتب التفسير وما ورد حولها في كتب الأدب التربوي. وبينت النتائج اشتمال القصص القرآني على خطوات إستراتيجية حل المشكلات، كما قدمت الدراسة قائمة من التوجيهات التي من شأنها تفعيل استخدام إستراتيجية حل المشكلات في

الغرفة الصفية.

أما دراسة إيرزوي (Ersoy, 2016) فقد هدفت إلى تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات حل المشكلات، ومعرفة أثر استخدام مهارات حل المشكلات على طلبة المرحلة الابتدائية. أجريت دراسة الحالة في تركيا، حيث تكونت العينة من (9) طلاب في كلية التربية كمعلمين ما قبل الخدمة لمادة الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات حل المشكلات التي يستخدمها معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة تتمثل في إثراء سبل التوصل للحلول، بالإضافة إلى حل المعادلات، ووضع قوائم بالحلول الممكنة، والرسم التخطيطي، وإيجاد أنماط مختلفة في حل المشكلات، واستخدام إستراتيجية التخمين والاختبار على التوالي، وتطبيق استراتيجيات التفكير المنطقي لحل المشكلات.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق أن بعض الدراسات بحثت في طرائق التدريس عند معلمي التربية الإسلامية (حماد، 2004؛ الحكيم، 2006؛ العزري، 2009؛ القيسي، 2010؛ الخالدي، 2013) وبحث بعضها في ممارسة المعلمين بشكل عام لإستراتيجية حل المشكلات (حمودة، 2006؛ Donaldson, 2011؛ Aydogdu & Kesan, 2014؛ Ersoy, 2016) واستفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، كما أفادت منها في بناء أداة الدراسة، ومناقشة النتائج.

وتختلف الدراسة الحالية عنها في أنها بحثت في ممارسة معلمي التربية الإسلامية على وجه الخصوص لإستراتيجية حل المشكلات بالتحديد، وكذلك تختلف من حيث المجتمع ومكان إجراء الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: لأغراض هذه الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي لملائمته لإجراءات الإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للصفوف (5–12) في لواء ماركا في العاصمة عمان، ولواء القصبة في محافظة البلقاء، والبالغ عددهم (435) معلمًا ومعلمة، وقد تم اختيار هذا المجتمع باعتباره مكان عمل الباحِثَين الأول والثاني كمعلِمَين للتربية الإسلامية سابقًا، مما يُسهم في تسهيل المهمة وجدّية العينة في الاستجابة على استبيان الدراسة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينه عشوائية من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية العاملين في الفصل الثاني للعام الدراسي (2016/2015م)، في لواء ماركا في محافظة العاصمة، ولواء القصبة في محافظة البلقاء، وبلغ عددهم (80) معلمًا ومعلمة، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

توزّع أفراد عينة الدراسة حسب فئات متغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	42	52.5
	أنثى	38	47.5
درجة المؤهل العلمي	بكالوريوس	56	70.0
	دراسات عليا	24	30.0
الاشتراك بدورات تدريبية	أشترك	58	72.5
	لم يشترك	22	27.5
المجموع	–	80	100

أداة الدراسة:

بعد الرجوع للأب النظري (أبو جلالة، 2001) و(زيتون، 2003) والدراسات السابقة (حمودة، 2006) و(دعنا، 2006) تم تصميم استبانه تكونت من (7) مجالات و(34) فقرة.

الصدق الظاهري للأداة: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على (7) من المحكمين المتخصصين

بالمناهج وطرق التدريس، بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، وجامعة أم القرى في السعودية، وفي ضوء ملاحظاتهم تم دمج مجال الاستنتاجات والتعميمات مع مجال تطبيق التعميم لتصبح مجالًا واحدًا هو تطبيق الحل، وحذف بعض الفقرات حتى تتساوى فقرات المجالات، وإعادة صياغة وترتيب بعضها داخل المجال الواحد، وخرجت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (24) فقرة، موزعة على ستة مجالات بالتساوي.

الصدق البنائي للأداة:

يشير صدق البناء أو صدق المفهوم إلى أن الاختبارات التي تقيس السمة نفسها يجب أن ترتبط بعضها ببعض ارتباطًا عاليًا (المنيزل والعتوم، 2010، 156)، وللتأكد من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وفق معادلة بيرسون (Pearson Correlation)، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة هما: وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، وألاّ تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، أو مع العلامة الكلية للمقياس عن (0.20)(DeVellis, 2003, 98). والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط
1	.632**	7	.694**	13	.686**	19	.817**	الأول	.772**
2	.714**	8	.677**	14	.793**	20	.678**	الثاني	.848*
3	.744**	9	.727**	15	.525**	21	.803**	الثالث	.873**
4	.750**	10	.758**	16	.835**	22	.845**	الرابع	.765**
5	.716**	11	.756**	17	.779**	23	.822**	الخامس	.770**
6	.626**	12	.680**	18	.752**	24	.748**	السادس	.803**

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).**

يتبين من الجدول (2) أن جميع فقرات الأداة ذات ارتباط عال ودال إحصائيًا، ممّا يؤكِّد صلاحية الأداة للاستخدام العلمي.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

الجدول (3)

معاملات الاتساق الداخلي

المجال	معامل الثبات
الشعور بالمشكلة	.77
تحديد المشكلة	.80
جمع المعلومات	.79
صياغة الفرضيات	.81
اختيار أنسب الفرضيات	.84
تطبيق الحل	.91
الأداة ككل	.92

يتبين من الجدول (3) أن درجة ثبات الأداة عالية ومقبولة لأغراض البحث العلمي للأداة ككل وللمجالات الفرعية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتأكد من صدق وثبات الأداة.
- التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار (T-Test) للإجابة عن السؤال الثاني.

ولغايات تحليل البيانات وتصنيف المتوسطات إلى ثلاثة مستويات تم استخدام المعادلة الآتية:

البديل الأعلى – البديل الأدنى، مقسومة على عدد المستويات.

أي: 5-1/3 = 1.33

وبناءً عليه تم اعتماد ترتيب المتوسطات الحسابية للفقرات كالآتي:

المتوسطات من (3.68-5) تمثل درجة مرتفعة.

المتوسطات من (2.34-3.67) تمثل درجة متوسطة.

المتوسطات من (1-2.33) تمثل درجة متدنية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتيجة السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل مجال وللأداة ككل والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والدرجة لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
5	اختيار أنسب الفرضيات	4.03	0.61	80.5	1	مرتفعة
2	تحديد المشكلة	3.92	0.58	78.4	2	مرتفعة
4	جمع المعلومات	3.86	0.59	77.3	3	مرتفعة
1	الشعور بالمشكلة	3.85	0.61	77.0	4	مرتفعة
3	صياغة الفرضيات	3.74	0.70	74.8	5	مرتفعة
6	تطبيق الحل	3.68	0.77	73.5	6	مرتفعة
	الأداة ككل	3.84	0.52	76.9		مرتفعة

تبين من النتائج في الجدول (4) أن جميع المجالات حصلت على درجة تقدير مرتفعة، وهذا يعني أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظرهم بدرجة مرتفعة، وتُعزى هذه النتيجة لارتباط كثير من مواضيع التربية الإسلامية بالممارسات والمشكلات الحياتية اليومية، ممّا يثير الأسئلة المختلفة من المعلم تارة ومن الطلبة تارة أخرى.

كما يُعزى ذلك إلى برامج إعداد المعلمين حيث أن برنامج تأهيل المعلمين يفرض على المعلم الحصول على برنامج الدبلوم العالي في التربية، إن لم يكن تخرج في كليات التربية، كما أن برنامج الإشراف التربوي يوجه المشرفين التربويين إلى تطوير مهارات المعلمين التدريسية.

وكذلك فإن الجوائز المختلفة للمدير والمعلم المتميّز، قد أسهمت في إثارة الدافعية لدى المعلمين في تطوير ممارساتهم ومهاراتهم التدريسية، كما يشير لذلك وزير التربية والتعليم في حديثة عن جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز: "إن المتتبع لمسيرة الجائزة يجد أن نسب المتقدمين للجائزة تضاهي النسب العالمية، ومن هنا فإن هذا الاهتمام للتقدم للجائزة، ما هو إلا مؤشر إيجابي على تنامي روح التنافسية في العطاء، ومؤشر على رسوخ ثقافة التشاركية والتنافس والمثابرة لدى المعلم والمدير" (وزارة التربية

والتعليم، 2012، 6).

كما يتبين من الجدول (4) أن أعلى مجال هو (اختيار أنسب الفرضيات) حيث حل بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبانحراف معياري (0.61)، وقد يُعزى ذلك إلى أن اختيار الفرض الأنسب فيه نوع من المنافسة والنقاش أكثر من بقية الخطوات؛ ولذلك ينشط الطلبة للمشاركة في هذه الخطوة.

في حين حل مجال (تطبيق الحل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (0.77) وقد يُعزى ذلك إلى الاكتفاء أحيانًا بالمشكلة المطروحة وتطبيق الحل عليها، أو تطبيقها على أمثلة أخرى محدودة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحكيم، 2006؛ حمودة، 2006؛ Donaldson, 2011؛ Aydogdu & Kesan, 2014؛ Ersoy, 2016) بينما تختلف مع نتيجة دراسة (العزري، 2009).

وفيما يأتي تفصيل نتائج كل مجال:

أولاً: مجال الشعور بالمشكلة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسبة المئوية والدرجة لأداء أفراد العينة على فقرات مجال الشعور بالمشكلة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
2	يربط المعلم الدرس بمشكلات الحياة التي تهم الطلبة	4.33	.883	86.6	1	مرتفعة
3	يشجع المعلم الطلبة على اكتشاف مشكلة من سياق المحتوى	3.78	.914	75.6	2	مرتفعة
1	يهيئ المعلم أجواء نفسية تساعد على حل المشكلات	3.70	.604	74	3	مرتفعة
4	يوفر المعلم مواقف يشعر معها الطلبة بوجود شيء يحتاج للبحث	3.60	1.001	72	4	متوسطة
	الشعور بالمشكلة	3.85	0.61	77.0		مرتفعة

يوضح الجدول (5) حصول ثلاث فقرات على درجات مرتفعة، فيما حصلت الفقرة (يوفر المعلم مواقف يشعر معها الطلبة بوجود شيء يحتاج للبحث) على درجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلم يغتنم المواقف الموجودة في سياق المحتوى، لكنه لا يحرص كثيرًا على التخطيط المسبق لإثارة وتوفير مواقف تشعر الطالب بوجود شيء يحتاج للبحث.

ثانياً: مجال تحديد المشكلة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسبة المئوية والدرجة لأداء أفراد العينة على فقرات مجال تحديد المشكلة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
3	يعرف المعلم الطلبة بالأهداف التي يسعون إليها في كل خطوة	4.03	.795	80.6	1	مرتفعة
4	يطلب من الطلبة وصف طبيعة المشكلة وتحديد عناصرها	4.00	.842	80	2	مرتفعة
1	يرشد المعلم الطالب في صياغة المشكلة بشكل واضح	3.98	.914	79.6	3	مرتفعة
2	يساعد المعلم الطلبة لتقسيم المشكلات الكبيرة إلى مشكلات فرعية	3.68	.854	73.6	4	مرتفعة
	تحديد المشكلة	3.92	0.58	78.4		مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن جميع فقرات المجال حصلت على درجات مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى أهمية تحديد المشكلة حتى يستطيع الطلاب فهم الموقف وما هو المطلوب منهم بالتحديد، إذ أنه من الصعوبة البحث في مشكلة غير محددة، كما أن الطلبة – وخاصة المتفوقين منهم – سوف يطرحون أسئلة كثيرة على المعلم حتى يدركوا المطلوب بالتحديد.

ثالثا: مجال جمع المعلومات:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسبة المئوية والدرجة لأداء أفراد العينة على فقرات مجال جمع المعلومات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
1	يثير المعلم دافعية الطلبة لجمع المعلومات	3.98	.941	79.6	1	مرتفعة
2	يبين المعلم كيفية الحصول على المعلومات اللازمة بالاستعانة بالمكتبة المدرسية	3.93	.854	78.6	2	مرتفعة
4	يرشد المعلم الطلبة إلى المصادر وثيقة الصلة بالمشكلة	3.83	.808	76.6	3	مرتفعة
3	يبين المعلم كيفية استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات	3.73	.711	74.6	4	مرتفعة
	جمع المعلومات	3.86	0.59	77.3		مرتفعة

يتبين من الجدول (7) حصول جميع الفقرات على درجات مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى أن هذه الخطوة عادة ما تتطلب الذهاب للمكتبة أو إحضار بعض الكتب والمراجع إلى الغرفة الصفية، وأحيانا استخدام الشبكة العنكبوتية، وعادة ما يسأل الطلبة معلمهم من أين نعرف ذلك؟ وكيف نحصل على هذه المعلومة؟ وهذا بلا شك يثير التفاعل بين المعلم والطلبة.

رابعاً: مجال صياغة الفرضيات:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسبة المئوية والدرجة لأداء أفراد العينة على فقرات مجال صياغة الفرضيات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
2	يطرح المعلم بعض الأسئلة التي تساعد الطلبة على وضع فرضيات ذكية	3.90	1.074	78	1	مرتفعة
4	يرشد المعلم الطلبة لكتابة بعض الفرضيات اعتمادا على المعطيات المتوفرة	3.78	.914	75.6	2	مرتفعة
1	يوضح المعلم أهمية فرض الفرضيات لغايات جمع البيانات	3.68	.965	73.6	3	مرتفعة
3	يطلب المعلم من الطلبة بيان الجوانب التي تتناولها الفرضيات	3.60	.866	72	4	متوسطة
	صياغة الفرضيات	3.74	0.70	74.8		مرتفعة

يتضح من الجدول (8) حصول ثلاث فقرات على درجة مرتفعة، بينما حصلت الفقرة (يطلب المعلم من الطلبة بيان الجوانب التي تتناولها الفرضيات) على درجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلم قد يكتفي بطرح الطلبة للفرضيات دون مناقشتها مراعاة لوقت الدرس، أو أنه يكتفي بمناقشة الفرض الذي يقود للحل الذي يعتقده هو.

خامساً: مجال اختيار أنسب الفرضيات:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل فقرة

وللمجال ككل والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسبة المئوية والدرجة لأداء أفراد العينة على فقرات مجال اختيار أنسب الفرضيات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
3	يرشد المعلم الطلبة لتنظيم المعلومات بشكل يسهل الرجوع إليها وقت الحاجة	4.13	.682	82.6	1	مرتفعة
2	يطلب المعلم من الطلبة ربط الاستنتاجات بالأدلة	4.10	.922	82	2	مرتفعة
1	يقدم المعلم تلميحات عند وجود صعوبة وتجنب تقديم الحلول الجاهزة	3.98	.763	79.6	3	مرتفعة
4	يساعد المعلم الطلبة لتحديد المقترحات الصحيحة	3.90	.866	78	4	مرتفعة
	اختيار أنسب الفرضيات	4.03	0.61	80.5		مرتفعة

يوضح الجدول (9) حصول جميع فقرات المجال على درجات مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الخطوة تأتي بعد أن أصبح لدى الطلبة فهم للمشكلة وتجمع لديهم معلومات مختلفة عن موضوع المشكلة، مما يدفع معظم الطلبة للاشتراك والتفاعل في هذه الخطوة، لذلك من الطبيعي أن يكون هنالك نوع من التنافس والنقاش حول الحل الأمثل، وكل يقدم رأيه وحجته.

سادساً: مجال تطبيق الحل:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة والدرجة لكل فقرة وللمجال ككل والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والدرجة لأداء أفراد العينة على فقرات مجال تطبيق الحل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
1	يرشد المعلم لتحديد الخطوات العملية التي تحتاجها عملية التطبيق	3.90	.805	78	1	مرتفعة
2	يوجه المعلم الطلبة لتحديد العوامل الإيجابية والسلبية التي ستؤثر في التطبيق	3.78	1.091	75.6	2	مرتفعة
4	يطلب المعلم من الطلبة تطبيق الحل في مواقف أخرى مشابهة	3.68	.911	73.6	3	مرتفعة
3	يرشد المعلم الطلبة لتدوين التغيرات التي طرأت أثناء التطبيق	3.35	1.020	67	4	متوسطة
	تطبيق الحل	3.68	0.77	73.5		مرتفعة

يتبين من الجدول (10) حصول ثلاث فقرات على درجات مرتفعة، فيما حصلت الفقرة (يرشد المعلم الطلبة لتدوين التغيرات التي طرأت أثناء التطبيق) على درجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى فكرة أو مهارة التدوين غير مترسخة في سلوكات وثقافة الطالب والمعلم، وكما قد يُعزى ذلك إلى أنه لم تدون خطة الحل أصلا حتى يتم المقارنة بين المخطط السابق والتغيرات التي طرأت.

نتيجة السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في محافظتي العاصمة والبلقاء لإستراتيجية حل المشكلات باختلاف الجنس ودرجة المؤهل العلمي والمشاركة بالدورات التدريبية؟

أ. متغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لأداء أفراد العينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات واختبار (t-test) لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	مستوياته	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	42	3.67	0.57	-3.356	78	.006
	أنثى	38	4.04	0.38			

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجية حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث فقد بلغت قيمة (T) (-3.356) بدلالة إحصائية (.006). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر رغبة في مهنة التعليم كما دلت على ذلك دراسة (السليّم والعلي، 2012)، إضافة إلى أن المعلمات أكثر رغبة في التنافس كما دل على ذلك أعداد الفائزات بجائزة المعلم المتميز (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حمودة، 2006) إذ كانت الفروق لصالح الذكور، كما تختلف مع دراستي (العزري، 2009؛ الخالدي، 2013) إذ لم تظهر فروق باختلاف الجنس.

ب متغير درجة المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لأداء أفراد العينة الدراسة تبعاً لمتغير درجة المؤهل العلمي، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات واختبار (t-test) لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير درجة المؤهل العلمي

المتغير	مستوياته	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة المؤهل العلمي	بكالوريوس	56	3.79	.48	-1.37	78	.084
	دراسات عليا	24	3.97	.59			

يتبين من نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجية حل المشكلات تبعًا لمتغير درجة المؤهل العلمي فقد بلغت قيمة (T) (-1.37) بدلالة إحصائية (.084). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنه قد لا يتم التركيز في برامج الدراسات العليا التي يلتحق بها المعلمون على طرائق واستراتيجيات التدريس، خاصة من يلتحق ببرامج كليات الشريعة وليس كليات التربية. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (الحكيم، 2006؛ حمودة، 2006) بينما تختلف مع دراسة (الخالدي، 2013) إذ ظهرت فروق لصالح المؤهل الأعلى.

ج متغير المشاركة بالدورات التدريبية:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لأداء أفراد العينة الدراسة تبعا لمتغير المشاركة بالدورات التدريبية، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات واختبار (t-test) لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المشاركة بالدورات التدريبية

المتغير	مستوياته	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المشاركة في دورات تدريبية	شارك	58	3.84	0.53	-.119	78	.926
	لم يشارك	22	3.86	0.51			

يتضح من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي

التربية الإسلامية لإستراتيجية حل المشكلات تبعًا لمتغير المشاركة بالدورات التدريبية فقد بلغت قيمة (T) (119.-) بدلالة إحصائية (926.). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنه وفي السنوات الأخيرة كان التركيز في الدورات التدريبية على المهارات المتعلقة بالحاسوب، ونادرًا ما تهتم الدورات بإستراتيجيات التدريس، كما أن المعلم من جهة أخرى لا يأخذ الدورات التدريبية على محمل الجد.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بالآتي:

1- تحفيز المعلمين الذكور على الاهتمام بشكل أكثر بإستراتيجية حل المشكلات.
2- اهتمام المعلمين أثناء ممارسة إستراتيجية حل المشكلات بتوفير مواقف يشعر معها الطلبة بوجود شيء يحتاج للبحث، وبيان الجوانب التي تتناولها الفرضيات، وتدوين التغيرات التي طرأت أثناء التطبيق.
3- تضمين الدورات التدريبية للمعلمين استراتيجيات التدريس الحديثة مثل حل المشكلات.
4- تضمين برامج الدراسات العليا في كليات الشريعة مساقا خاصا باستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة.

إجراء دراسات مشابهة على محافظات أخرى، وباستخدام أدوات أخرى كالملاحظة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو جلالة، ص. (2001)، أساليب التدريس العامة المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح.

أبو زينة، ف. (2011)، النموذج الإستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو زينة، ف. عبابنة، ع. (2007). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، عمان: دار المسيرة.

أبورياش، ح. (2007)، التعلُّم المعرفي، عمّان: دار المسيرة.

أبورياش، ح، وقطيط، غ. (2008)، حل المشكلات، عمّان: دار اليازوري العلمية.

البلوشي، م. (2010)، واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

البنا، م. آدم، م. (2008)، فعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 1(131):151-202.

بهجات، ر. (2002)، الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الإبتدائي. القاهرة: عالم الكتب.

جروان، ف. (1999)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الحكيم، س. (2006)، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن لاستراتيجيات التدريس المعرفية وبناء أنموذج تدريبي لتطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

حماد، ش. (2004)، أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 12(2): 503- 529.

حمودة، ع. (2006)، مدى اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ورأي الطلبة في ذلك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الخالدي، ج. (2013)، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، مجلة جامعة بابل: العلوم الإنسانية، 21(1): 289-304.

الخوالدة، ن. عيد، ي. (2001)، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية، عمّان: دار حنين.

دعنا، ك. (2006)، أثر استخدام إستراتيجية قائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ريّان، ف. (1999)، التدريس أهدافه أسسه تقويم نتائجه، القاهرة: عالم الكتب.

الزعبي، ع. (2014)، تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل لمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3): 305-320.

زيتون، ح. (2003)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.

السكران، م. (1989)، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان: دار الشروق.

السليم، ب والعلي، ي. (2012)، علاقة مكانة المعلم الاجتماعية بدوره في تنمية المجتمع كما يقدرها معلمو المدارس الثانوية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(2): 179-205.

سليمان، ج. (1999)، طرائق تدريس التاريخ. جامعة دمشق: مديرية الكتب الجامعية.

السمارات، ي. (2013)، أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة

الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(2):247-274.
شاهين، ع. (2010). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم:
http://www.uomisan.edu.iq/library/admin/book.pdf. تم الدخول بتاريخ (2016/7/9).
الصلاحين، ع. (2016). إستراتيجية حل المشكلات في القصص القرآني وتوجيهات استخدامها: دراسة تحليلة، مجلة التربية:جامعة الأزهر، (168): 72- 103.
عبد الله، م. (2003). فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
عبد الهادي، ن. (2004)، نماذج تربوية تعليمية معاصرة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
العتوم، ع، والجراح، ع، وبشارة، م. (2015)، تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمّان: دار المسيرة.
العزري، م. (2009)، واقع توظيف معلمي التربية الإسلامية لطرق التدريس للصفوف (5–10) من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
قطامي، ن. والزوين، ف. (2009)، دمج الكورت في المنهج المدرسي. عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
القيسي، م. (2010)، درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة مؤتة.
الكناني، م. (2005)، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، عمان: دار المسيرة.
المنيزل، ع. العتوم، ع. (2010)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، عمّان: إثراء للنشر والتوزيع.
وزارة التربية والتعليم. (2012)، رسالة المعلم، 50(4):9- 10.
وزارة التربية والتعليم. (2015)، الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة التربية الإسلامية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

المراجع الأجنبية:

Aydogdu, M. and Kesan, C. (2014). A Research on Geometry Problem Solving Strategies Used by Elementary Mathematics Teacher Candidates. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 4, (1): 53-62.

DeBono, E. (1994). Thinking Course. New York, Facts on File, Inc.

DeVellis, R. (2003). Scale Development Theory and Application. Applied Social Research Methods Series, 21, California: Sage Publications, Inc.

Donaldson, S. (2011). Teaching through Problem Solving: Practices of Four High School Mathematics Teachers. Unpublished Doctoral thesis, The University of Georgia.

Ersoy, E. (2016). Problem Solving and its Teaching in Mathematics. The Online Journal of New Horizons in Education, 6, (2): 79-87.

Rudnick, J. and Krulik, S. (1987). Problem Solving: Handbook for Teachers. Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R and Williams, W. (2004). Educational Psychology. Boston: Allyn & Bacon.

Watts, m (1991). The science of problem – solving – a practical guide for science teacher. Great – Britain: Cassel educational limited.

Detecting the Degree of Islamic Education Teachers Practicing of Problem Solving Strategy in the Capital and Al-Balqa Provinces from Teachers' Perspective

*Nasser I. Al-Sharaa, Abed Al-Kareem M. Al-Salaheen, Iman O. Al-Harthi **

ABSTRACT

This study aimed to detect the degree of Islamic education teachers' practicing of problem-solving strategy in the capital and Al-Balqa provinces and explore the variations of teachers' responses in accordance with gender, educational qualification and participation in training courses variables. To achieve the study goals, a questionnaire has been designed which consisted of (24) questions distributed over six areas representing the steps to solve problems. Its validity and reliability have been confirmed. The study sample consisted of (80) male and female teachers who were teaching Islamic education to (5^{th} -12^{th}) grade for the year (2015/2016). Results revealed that the degree of teachers' problem-solving strategy practicing was high. Furthermore, results showed that there were statistically significant differences in the teachers' respones due to the gender variable in favor of females. Moreover, there were no statistically significant differences in the teachers' responses due to educational qualification and participation in training courses variables.

Keywords: Islamic education, Problem-solving strategy, Learning and teaching.

* Al-Balqa Applied University, Jordan(1,2). King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia (3). Received on 19/05/2016 and Accepted for Publication on 02/08/2016.