أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل الفـوري والمؤجـل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الفقه.

إعداد

د/عطاف منصور عياصرة

دكتوراه مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
أستاذ مساعد – جامعة الجوف

أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل الفـوري والمؤجـل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الفقه.

د/عطاف منصور عياصرة

المقدمــة:

للفقه أهمية عظيمة في حياة الفرد والمجتمع, حيث يحتاج المسلم إليه في أمور حياته في كل العمل, وحاجة المسلم إليه نابعة من أن هذا العلم إنما هو تطبيق لأحكام التشريع الإلهي في مسائل الحياة جميعها صغيرها وكبيرها, خاصة وأن حياة المسلم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع في الأمور التي جدّت في هذا العصر.

وأهمية الفقه في الدين يبينها قول الرسول صلى الله عليه وسلم "وإن العلماء هم ورثة الأنبياء, ورثوا العلم, من أخذه أخذ بحظ وافر" (رواه البخاري برقم ٣٦٤١). وفي بعث النبي صلى الله عليه وسلم لمعاذ بن جبل إلى اليمن ما يدل على أهمية الاجتهاد والتفقه في الدين ويؤكد لنا أن الفقه من أهم العلوم الإسلامية حيث قال صلى الله عليه وسلم لمعاذ: "كيف تصنع إذا عرض لك القضاء" قال أقضي بما في كتاب الله, قال: فإن لم يكن في كتاب الله "؟ قال: فبسنة رسول الله. قال:" فإن لم يكن في سنة رسول الله "؟ قال أجتهد رأيي ولا آلو. فضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم على صدر معاذ ثم قال " الحمد الله الذي وفق رسول الله لما يرضي رسول الله" (رواه الترمذي برقم ١٣٢٧ وأبو داوود برقم ٣٥٩٢).

وكذلك تبدو أهمية التربية الإسلامية من خلال دروس الفقه التي هي قواعد تفصيلية مستقاة من القرآن الكريم والسنة لبيان أساليب العبادة والسلوك التي يرضاه الله تعالى في جميع شؤون الحياة, ولبيان نظم العلاقات الاجتماعية, كما يأمرنا الله تعالى أن نحققها في كل اتصالاتنا بالآخرين, فيجب ربطها بهدف أسمى, طاعة الله, والاهتداء بهدي رسوله, وتحقيق الخضوع والعبودية لله, كما يريد الله لا أن نجعل الدروس مجرد قواعد ملخصة تحفظ لمجرد الحفظ, أو للتعلم بها وإفتاء الناس (النحلاوي, ٢٠٠٤:ص ١٠٦).

ومن بين طرق التعليم المتداولة في تدريس المواد الدراسية المختلفة طريقة حل المشكلات, وهي طريقة يقوم فيها المعلم بصياغة الدروس في صورة مشكلات مع إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعامل معها من أجل الوصول لحل المشكلات.

حل المشكلات Problem Solving:

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

(عبد الهادي, ٢٠٠٤:ص ١٤٦).

تعرف المشكلة بوجه عام على أساس أنها حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محير)يجهل الإجابة عنه (ويرغب) في معرفة الإجابة الصحيحة. وهكذا يمثل (الموقف المشكل) مشكلة لشخص (طالب) ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف (المشكل) ويعترف بأنه يتطلب فعلاً (عملاً) ما, ويرغب أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكون (الحل) جاهزاً في جعبته (زيتون, ٢٠٠٤).

ويعرف حل المشكلات بأنه سلوك يعتمد أساساً على تطبيق المعارف والأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل, بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما, ليطبقه في موقف آخر. (زيتون, ٢٠٠٣).

وتبين الأبحاث والدراسات إلى أن هناك عدة طرق يمكن أن تسلك في حل المشكلات, وتختلف من موقف لآخر, ومن شخص لآخر تبعا لطبيعة الموقف الذي يتعرض إليه الفرد, إن حلها عملية شديدة التباين, فبعضها يحتاج إلى استخدام طرق علمية معقدة, والبعض الآخر يحتاج إلى طرق بسيطة, وأن إتباع طرق علمية يؤدي إلى الوصول إلى حلول أكثر نجاحاً.(عبد الهادي, ٢٠٠٤).

فاستخدام طريقة حل المشكلات في التدريس تجعل المتعلم يمارس دورا جديدا يكون فيه فاعلاً ومنظما لخبراته, ومواضيع تعلمه وتعطي هذه الاستراتيجية المتعلمين الفرصة لتحمل مسؤولية حل المشكلات بأنفسهم فدوره إيجابي ويتعلم كيف يتعلم ويتعلم بالعمل لا بالتلقين" (أبو رياش وقطيط , ٢٠٠٨).

ويعد معيار الحكم على كون الموقف يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ أم لا, هو معرفة التلميذ بالإجراءات أو الطريق الذي يقوده إلى الحل لحظة مواجهته بالموقف من عدمها, فإذا كان معروفاً له أصبح الموقف روتينياً لا يمثل أية مشكلة له, وإذا كان غير معروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج بعض التفكير للكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية وللبحث عن الطريق اللازم للحل.
(زيتون, ٢٠٠٤: ٢٧٩)

خطوات حل المشكلة:

ظهرت نماذج عدة تعرض خطوات أسلوب حل المشكلات، نذكر منها:
الخطوات الخمس لحل المشكلة التي حددها جون ديوي (١٩١٠) في كتابه كيف نفكر (How we think?)، وهذه الخطوات هي:

١- تعرف أنه توجد مشكلة: الوعي بصعوبة ما – الإحساس بالفشل – الحيرة.
٢- تحديد المشكلة: توضيح وتعرف, يتضمن تصميم الهدف للبحث ثم تعريفه بالموقف الذي يمثل المشكلة.
٣- استخدام الخبرات السابقة: مثل المعلومات المناسبة وحلول معروفة أو أفكار لبناء فروض مقترحة.
٤- اختبار صحة الفروض (الحلول الممكنة): وقد يعاد صياغة المشكلة إذا كان ذلك ضرورياً.
٥- تقويم الحل: ويتضمن اشتقاق النتائج العامة بناءً على البرهان، ويتضمن ذلك أيضاً إسهام الحل الناجح في فهم الشخص وتطبيقه من أمثلة أخرى لنفس المشكلة". (البكر, ٢٠٠٢: ٢٧١-٢٧٢).

في حين حدد برتز (Brits: 1993) خطوات حل المشكلة بما يلي:

- تعرف المشكلة.
- إنتاج الحلول باستخدام أسلوب العصف الذهني.
- تحديد الحل الأمثل. – التأكد من ملائمة الحل للمشكلة.

أما كلنتن، وفخرو (٢٠٠٠، ص٢٤-٢٥) فقد حددا خطوات حل المشكلات بست مراحل هي:

- الإحساس / الشعور بالمشكلة/ الفوضى.
- حصر/ تجميع المعلومات عن هذه المعضلة/ المشكلة.
- تحديد المشكلة. – تجميع الفكر.
- حصر الحلول. – قبول الحل.

ويمكن القول: إن أسلوب حل المشكلات في الموقف التعليمي يسير وفق الخطوات الآتية:

- الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة مهمة لنجاح هذا الأسلوب، وتعد من الصعوبات التي تكتنف أسلوب حل المشكلات، إذ إن المعلم قد يختار مشكلة سطحية لا تحتاج إلى تفكير كثير من الطلاب. لذا ينبغي أن يختار من المشكلات ما يتناسب مع مستوى الطلاب العقلي، كما ينبغي أن تثير المشكلة تفكير الطلاب، وتدفعهم إلى البحث عن حلول لها.
- تحديد المشكلة: وقد حددت قطامي (٢٠٠١: ص٢٧٥) مؤشرات تحقق هذه الخطوة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها بالآتي:
- فهم الطلبة للمشكلة.
- قدرة الطلبة على تحليل عناصر المشكلة.
- تحقيق المعيار على صورة أداء من قبل الطلبة.
- تفصيل العوامل إلى عناصرها ضمن المشكلة.

ويمكن أن يقبل المعلم الإدعاءات الآتية كمؤشر على تحقيق الطلبة للمهارة، وهي:

- أن يختصر المشكلة بكلمات محددة ودقيقة.
- أن يحدد الكلمات المفتاحية التي تشكل مكونات أساسية للمشكلة.
- أن يعدد العناصر في المشكلة.
- أن يعدد مشابهات هذه العناصر في قضايا موازنة".
- توليد الحلول المحتملة للمشكلة: يقوم الطالب في هذه الخطوة بذكر أكثر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير التقليدية، وتعرف العلاقات التي بينها، ثم تحديد وصياغة عدد منها بصفتها الحلول المحتملة للمشكلة. وعادة ما تتأثر هذه الخطوة بمقدار المعرفة والخبرات السابقة لدى الطلاب، وأيضاً تتأثر بمدى ممارسة الطلاب لهذا الأسلوب. وفي هذه الخطوة يتدرب الطلاب على مهارات التفكير الإبداعي الأساسية. الطلاقة (القدرة على الإتيان بحلول متعددة)، والمرونة (القدرة على توليد بدائل متنوعة والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة)، والأصالة (القدرة على إدراك علاقات جديدة، والإتيان بحلول غير تقليدية)، والتفاصيل (القدرة على إضافة تفاصيل للحلول المحتملة)، والحساسية تجاه

المشكلات. وينبغي على المعلم أن يوجه انتباه الطلاب إلى ضرورة استخدام جميع المعلومات المعطاه، والخبرات لحل المشكلة.

- اختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل: وهذه الخطوة تتطلب من الطلاب جمع الأدلة والمعلومات التي تؤيد أو ترفض الحلول التي سبق تدوينها في الخطوة السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة. ولتنمية مهارات الطلاب في هذه الخطوة، فإن المعلم يطرح عليهم السؤال التالي: هل يمكن التحقق من صحة الحل؟
- اختبار الحل الأمثل والتحقق منه: يقوم الطالب في هذه المرحلة باختبار صحة الحل أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة لحل المشكلة سواءً طريق التجريب أو الملاحظة أو أي أداة أخرى مناسبة.
- "وتشكل هذه المراحل نوعاً من التفكير المنطقي في العمليات التي قد يمارسها الفرد لدى معالجة مشكلة معينة، ويمكن الاستفادة منها بإلقاء مزيد من الضوء على استراتيجيات حل المشكلة، بحيث تغدو أقرب للدراسة والفهم، غير أن المتعلم لا يتبع هذا التسلسل بالضرورة عند مواجهة وضع مشكلة، فقد تتداخل هذه المراحل فيما بينها، وتتأثر ببعضها البعض. إن حل المشكلة الناجح يتوقف في جميع الأحوال على توافر شرطين أساسيين، هما الهرمية، أي: الانتقال من المشكلات السهلة إلى المشكلات الأصعب، أو من الحلول البسيطة إلى الحلول المركبة، ومبادئ الاكتشاف، أي: محاولة المتعلم الجادة في البحث عن العلاقات والمبادئ والقواعد والقوانين التي تبطن الحل المرغوب فيه، وتمكن من الوصول إليه.

دور المعلم في أسلوب حل المشكلات:

من الاعتبارات التي ينبغي أن تثير اهتمام المدرسين لأهميتها كيف يتعلم الطلاب تعرف المشكلة وحلها؟ وكيف يمكن تنظيم النشاطات التدريسية بحيث تثير سلوك حل المشكلة عند الطالب وتنشطه؟

لذلك يراعي المعلم في اختيار المشكلة العلمية التي تتخذ محوراً للدرس عدة أمور من أبرزها:

١- أن يحس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة, كأن ترتبط المشكلات بحاجة الطالب أو اهتمامه أو حاجات مجتمعه.

٢- أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير الطالب بحيث تستثير أفكاره وتتحدى قدراته.
٣- أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة العلمية, والمهارات والاتجاهات والميول العلمية المناسبة (زيتون, ٢٠٠٤: ١٥١)

وينبغي على المعلم أن يهيئ مواقف (مشكلة) بحيث يشعر فيها الطلبة 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 التلاميذ على حل المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح, وأن تكون المشكلة محدودة لأنها قد تكون شاملة ومتسعة ولكن بتوجيه المعلم ومشاركة تلاميذه يمكنهم أن يختاروا جانباً محدداً من المشكلة, وهذا يتطلب تقسيمها إلى مشكلات فرعية ليسهل تحديد المشكلة المراد حلها, وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال, وهذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة. وبعد الشعور بالمشكلة وتحديدها يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة, وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل.
(أبو جلالة, ٢٠٠١)

- وبعد جمع البيانات وتنظيمها وتبويبها وتفسيرها, يمكن أن يطلب المعلم من الطلبة كتابة بعض التفسيرات اعتماداً على المعلومات المتوافرة, وبالتالي اقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات (زيتون, ٢٠٠٤).

وعلى المعلم أن يقوم بدور مساعد للطلاب في اختبار صحة الفروض، ومن ثم توجيههم نحو الملاحظة وتدوين النتائج, وعلى المعلم مساعدة الطلاب في كيفية تحليل النتائج والاستفادة منها ومساعدتهم على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة, وذلك قبل إصدار التعميمات النهائية (أبو جلالة, ٢٠٠٤).

النقد الموجه لأسلوب حل المشكلات:

يتمثل النقد الموجه لأسلوب حل المشكلات في ثلاث نقاط هي:

١- يجب الإشارة إلى أن أسلوب حل المشكلات قد يحتاج إلى وقت طويل, لذا قد يعزف المعلمون عن استخدامه نظراً لطول المقررات الدراسية, وعلى الرغم من هذا فإنه يجب إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتمرن على استخدام هذا الأسلوب ولو مرات قليلة أثناء العام الدراسي.

٢- يرى البعض أن استخدام هذا الأسلوب قد يتعارض مع المناهج الحالية القائمة والتي تقوم أساساً على المواد الدراسية المنفصلة, ولكن على الرغم من ذلك فإنه يجب على المعلم إيجاد الفرص الكثيرة لتدريب التلاميذ على المهارات الضرورية في أسلوب حل المشكلات.
٣- استخدام أسلوب حل المشكلات يحتاج إلى كثير من الإمكانات التي قد لا تتوافر في مدارسنا الحالية, ولكن يمكن للمعلم أن يتغلب على هذه الصعوبات من خلال تدريب التلاميذ على هذا الأسلوب في التفكير, وهو يحتاج إلى وقت وجهد إضافيين.(أبو جلالة, ٢٠٠١).

الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات إلى محورين هما: الدراسات المتعلقة بتدريس التربية الإسلامية, والدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات.

أولا – الدراسات المتعلقة بأساليب تدريس التربية الإسلامية:

أجرت النخالة ٢٠٠٥ دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة حل المشكلات على التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة مقارنة بالطريقة التقليدية ,حيث اشتملت عينة الدراسة على (١٤٧) طالبا وطالبة ووزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وتشمل (٧٤) طالباً وطالبة, والأخرى ضابطة تشمل (٧٤) طالباً وطالبة, وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي أعدته الباحثة في الوحدة الدراسية المستهدفة, وتم تنفيذ التجربة بتدريس المجموعة التجريبية وفق طريقة حل المشكلات والمجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية المعتادة, وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات.

دراسة الشرف (١٩٩٩) هدفت الدراسة إلى رصد أنواع أساليب التدريس التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لتعرف طبيعة هذه الأساليب وأنواعها ومدى شيوع كل منها. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها مكونة من (٢٠) أسلوباً تم توزيع عدد من الاستبانة على خمس مناطق في الكويت بلغ مجموع العينة (٥٥٢) معلماً. وكان أهم النتائج التي توصلت إليها أن معدل استجابات المعلمين إلى معظم أساليب التدريس عالية, كما أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والحالة الاجتماعية والعمر والمؤهل العلمي وسنوات

الخبرة, كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين فوق الثلاثين عاماً هم أكثر استعداداً لتطبيق الأساليب وخاصة أسلوب الاستنتاج.

أجرت الفريد ١٩٩٥ دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية مقارنة بالطريقة الإلقائية في اكتساب المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة الفقه الإسلامي المقررة في الفصل الأول الثانوي في سلطنة عمان, وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بالطريقة الاستقرائية والقياسية .

ثانياً- الدراسات المتعلقة بأسلوب حل المشكلات:

قام تاندوغان وأورهان (Tandogan, R.& Orhan, A, 2007) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس اسطنبول في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية. اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية , ثم تدرس أفراد المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس التقليدية في حين تدرس طلبة المجموعة التجريبية محتوى المنهاج ذاته باستخدام أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط . أظهرت الدراسة التي استندت إلى الاختبار التحصيلي الذي أجري على المجموعتين الضابطة والتجريبية أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كانت أعلى بكثير من أقرانهم في المجموعة الضابطة تعزى إلى طرائق التدريس المستخدمة. كما أظهرت النتائج أن لتوظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم. كما بينت الدراسة أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط أسهم بشكل كبير في تحسين فهم الطلبة للمادة العلمية.

أجرت ليو وهيش وكو وسكاليرت (Liu, Heish, Cho, & Schallert,2006) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية بيئة التعلم القائم على المشكلة المعززة بالحاسوب في الكفاءة الذاتية للتعلم, والاتجاهات نحو العلوم والتحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى زيادة في التحصيل الكفاءة الذاتية للتعلم

بعد استخدام بيئة التعلم القائم على المشكلة المعززة بالحاسوب, بينما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية على اتجاهات الطلبة نحو العلوم.

دراسة عثمان (١٩٩٣) يهدف هذا البحث إلى إعداد خطة لتطبيق أسلوب حل المشكلات على منهج الصف السابع من التعليم الأساسي في مادة الجغرافيا لتحقيق مستويات عليا للأهداف المعرفية طبقاً لتصنيف بلوم, واشتملت عينة البحث مجموعة من تلاميذ الصف السابع من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عددها (٣٠ تلميذاً) من مدرسة الجيزة الإعدادية للبنين, وقسمت الطلبة إلى مجموعة تجريبية درست بطريقة حل المشكلات وأخرى ضابطة درست بالطريقة العادية وأثبتت النتائج وجود دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس، وهذا يشير إلى تفوق إحدى طرق التدريس على الأخرى في التحصيل, والتفوق يرجع إلى تفوق أسلوب حل المشكلات وفعاليته في تدريس الوحدة الجغرافية المختارة.

يلاحظ على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع أسلوب حل المشكلات وتأثيره على التحصيل الدراسي للطلاب أنها جميعها أكدت بأن لأسلوب حل المشكلات دور في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه العملية التعليمية التعلمية مشاكل وصعوبات, خاصة فيما يتعلق بتدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة, ومن أهم أسباب ذلك استخدام الطرق التقليدية المثيرة للملل والنفور, وقد ركزت البحوث في الوقت الحالي على استقصاء أثر الطرق الحديثة في رفع مستوى التحصيل الدراسي, وزيادة الرغبة والدافعية لدى الطلبة, وتنمية روح المسؤولية لديهم, وزيادة ثقتهم بأنفسهم, وتشجيعهم على استخدام التفكير العلمي مما قد يساعد في عمليات البحث والاستقصاء العلمي فيما يتعلق بالمسائل والقضايا والمشكلات ذات الصلة بمادة الفقه. ولعل من أبرز الطرق الحديثة المعول عليها في هذا المجال طريقة حل المشكلات, وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط بين الطالبات اللواتي يدرسن بطريقة حل المشكلات والطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط بين الطالبات اللواتي يدرسن بطريقة حل المشكلات والطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من اهتمامها بواحد من أساليب التدريس الحديثة التي تعتمد المنهج العلمي وخطوات البحث العلمي في التوصل إلى استنتاجات وحلول وقرارات تتعلق بالمسائل والمشكلات التي تعرضها مادة الفقه للصف الأول المتوسط.

ولذا تأمل الباحثة أن تفيد هذه الدراسة في تحقيق الآتي:

- الإسهام في تحسين تعليم مادة الفقه.
- المساعدة في تدريب معلمات مادة الفقه ومشرفاتها على تنفيذ أسلوب حل المشكلات في تدريس مادة الفقه.
- عقد الدورات وورش العمل الخاصة بالتدريب على أساليب التدريس الحديثة ومنها أسلوب حل المشكلة.

حدود الدراسة:

- تقتصر حدود الدراسة على طالبات الصف الأول المتوسط اللواتي يدرسن في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الجوف للعام الدراسي (١٤٣٣\ ١٤٣٤هـ).

مصطلحات الدراسة:

أسلوب حل المشكلة: من الطرق التي يتم التركيز عليها في التدريس, وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء (زيتون, ٢٠٠٤: ص ١٤٨).

وتعتبر الباحثة التعريف الآتي تعريفاً إجرائيا لأسلوب حل المشكلات:

إحدى طرق التدريس الحديثة التي تتطلب نشاطاً عقلياً وتفكيراً من الطالب, يتحقق فيه التعاون بين الطلاب للتعلم, ويكون دور الطالب فيها إيجابياً يقوم بتعليم نفسه, وله الدور الأكبر في التعلم حيث يتم وضعه في موقف تعليمي مثير, ويقوم بالتعامل مع ذلك الموقف بإيجاد حلول له من خلال خطوات محددة لحل تلك المشكلة هي: الشعور بالمشكلة, تحديد المشكلة, جمع البيانات والمعلومات المتصلة

بالمشكلة, اقتراح الفروض والحلول للمشكلة, المفاضلة بين الحلول, اختيار الحلول المناسبة, تجريب الحل وتقويمه, ويكون ذلك كله بإشراف المعلم.

- **الطريقة التقليدية (Traditional method learning)** طريقة تدريس المادة التعليمية حسب الطريقة الشائعة في مدارسنا, بدون استخدام طريقة حل المشكلات, وتقوم على المناقشة الشفوية بشكل رئيس, واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التقويم الصفي والواجب البيتي.
- **التحصيل الدراسي (Academic achievement):** هو التقدم الذي تحرزه الطالبات في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة, والذي يقاس بعلامة الطالبة التي حصلت عليها في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة.
- **المادة التعليمية:** المادة المتعلقة بوحدة صلاة الجماعة, ووحدة الإمامة والإئتمام, ووحدة صلاة أهل الأعذار الواردة في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ١٤٣٣/ ١٤٣٤ هـ والمعتمد في مدارس المملكة العربية السعودية.
- **التحصيل الفوري (Immediate achievement):** مدى التقدم الذي تحرزه الطالبة في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة , ويقاس بدرجة الطالبة التي تحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي تتعرض له مباشرة بعد انتهاء تدريس المادة التعليمية المقررة.
- **التحصيل المؤجل (Delayed achievement)** مدى التقدم الذي تحرزه الطالبة في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة, ويقاس بدرجة الطالبة التي تحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي تتعرض له بعد مرور ثلاثة أسابيع من تدريس المادة التعليمية المقررة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي, حيث طبقت التجربة على مجموعتين: إحداهما ضابطة تم تدريسها المحتوى التعليمي بالطريقة التقليدية, والأخرى تجريبية تم تدريسها باستخدام طريقة حل المشكلات, وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات لضبط تأثير العوامل الأخرى غير العامل التجريبي (طريقة التدريس).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول المتوسط الملتحقات بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الجوف في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/ ١٤٣٤ هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبة موزعات في شعبتين دراسيتين اختيرت بالطريقة العشوائية من المدارس التابعة لتعليم البنات في الجوف. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)
توزيع أفراد وعينة الدراسة

المجموعة	عدد الشعب	عدد الطلبة
المجموعة الضابطة	١	٢٥
المجموعة التجريبية	١	٢٥
المجموع	٢	٥٠

أداة الدراسة:

اختبار التحصيل الدراسي:

قامت الباحثة بمساعدة المعلمة المتدربة والمعلمة الأصلية بإعداد اختبار لقياس تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في ثلاث وحدات هي (صلاة الجماعة, الإمامة والإئتمام, صلاة أهل الأعذار), وذلك استنادا لكتاب الصف الأول المتوسط في مادة الفقه المقرر من وزارة التربية والتعليم السعودية, حيث تم تطبيقه مرتين: مرة بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة مباشرة بهدف قياس التحصيل الفوري للطالبات, ومرة بعد مرور ثلاثة أسابيع من موعد المرة الأولى, وذلك لقياس التحصيل المؤجل للطالبات, حيث بلغت درجة الطالبة على هذا الاختبار بين (صفر وثلاثين درجة), وقد تكون هذا الاختبار من ٣٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد, وروعي أن تكون أسئلة هذا الاختبار محققة للأهداف السلوكية الخاصة بالمحتوى التعليمي لهذا المقرر

وتم التأكد من ثباته عن طريق تطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة مؤلفة من (١٥) طالبة حيث حسب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

(٦٠,٠)، وتراوح معامل التميز لفقرات الاختبار حول (٠,٥٠)، وبلغ معامل الثبات الداخلي (٠,٨٩) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

تصميم الدراسة:

تم تصميم هذه الدراسة بهدف تعرف أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية, وقد شملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة:** طريقة التدريس (التقليدية, حل المشكلات).
- **المتغيرات التابعة:** درجة التحصيل الدراسي للطالبات (الفوري, والمؤجل).

إجراءات الدراسة:

١- إعداد (9) حصص شملت موضوعات من ثلاث وحدات وهي (صلاة الجماعة, الإمامة والإئتمام, صلاة أهل الأعذار), والوسائل التعليمية المستخدمة, والأنشطة المرافقة, والتقويم, كما تم إعداد اختبار تحصيلي في المادة المختارة موضوعا لهذه الدراسة.

٢- تم اختيار مدرسة للإناث لتمثل مدارس الجوف، وهي المدرسة الحادية عشر المتوسطة للبنات كما قامت الباحثة والطالبة المتدربة بزيارة تمهيدية لهذه المدرسة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣\ ١٤٣٤ هـ) لتوضيح أهداف الدراسة لمديرتها, ولمعلمات مادة الفقه للصف الأول المتوسط اللواتي أبدين استعداداً للتعاون مع الباحثة والطالبة في إجراء الدراسة, وتم التنسيق معهن حول خطوات تنفيذ الدراسة ومراحلها والفترة اللازمة لتطبيقها.

٣- تحديد الشعبة التجريبية والشعبة الضابطة في المدرسة بطريقة عشوائية.

٤- التأكد من وجود تكافؤ بين طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية, ومعرفة مدى تفاوت معرفتهن السابقة في مادة الفقه, والتي تعمل كمتغير دخيل يحول دون عزو الفروق الإحصائية إن وجدت إلى المتغير التجريبي, وتم ذلك من خلال قيام الباحثة بإجراء اختبار قبلي.

٥- أعيد بناء وتنظيم ثلاث وحدات من مقرر الفقه للصف الأول المتوسط والتي موضوعها حول الطهارة والوضوء, وفق معايير طريقة حل المشكلات, وأعدت الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات, وصممت حصص دراسية لتدريس لتدريسها تتلاءم مع الطريقة المذكورة وبلغ عددها (9) حصص صفية. ويذكر في هذا الصدد أن المادة التعليمية نفسها درست لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة, ولكن مع اختلاف طريقة التدريس, حيث قامت طالبة متدربة بتدريس الوحدتين

للطالبات في كلا المجموعتين بتوجيه وإشراف الباحثة والمعلمة الأصيلة في المدرسة.

٦- تطبيق الدراسة في الشهر الثاني من الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ) حيث بدأ تدريس الموضوعات (صلاة الجماعة , الإمامة والإئتمام, صلاة أهل الأعذار, بتاريخ (١٤٣٤/٣/٢٦هـ) وتم الانتهاء منه بتاريخ (١٤٣٤/٥/٢٥هـ), قامت الباحثة بالإشراف مباشرة على إجراءات تنفيذ الدروس.

٧- تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة عينة الدراسة المكونة من المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تدريس الموضوع بتاريخ (٢٦/ ٥/ ١٤٣٤ هـ), ثم أعيد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة بمجوعتيها الضابطة والتجريبية بتاريخ (١٧/ ٦/ ١٤٣٤ هـ), لقياس قدرة الطالبات على الاحتفاظ أو التحصيل المؤجل للتعلم.

المعالجة الإحصائية:

- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الفوري واختبار التحصيل المؤجل .
- تم حساب نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسط درجات الطالبات في المجموعتين على اختبار التحصيل الفوري واختبار التحصيل المؤجل.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط بين الطالبات اللواتي يدرسن بطريقة حل المشكلات والطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)

لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الفوري

أسلوب التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	المنطقة الحرجة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حل المشكلات (التجريبية)	٢٥	٢٦.٥٢	٣.٢٣	٢.٧	٢	٤٨	٠,٠٥
الطريقة التقليدية (الضابطة)	٢٥	٢٢.٧٢	٦.٦٩				

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لاختبار التحصيل كان لأسلوب حل المشكلات (٢٦.٥٢)، والانحراف المعياري (٣.٢٣), وأن المتوسط الحسابي لاختبار التحصيل كان للطريقة التقليدية (٢٢.٧٢)، والانحراف المعياري (٦.٦٩).

ويتبين من الجدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢.٧)، بينما المنطقة الحرجة من الجدول عند (α=0.05)، ودرجة الحرية ٤٨ تساوي (٢), وبذلك تكون (ت) المحسوبة أكبر من المنطقة الحرجة, وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات الطالبات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياَ – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط بين الطالبات اللواتي يدرسن بطريقة حل المشكلات والطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)
لمجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل المؤجل

أسلوب التدريس	مجموع أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	المنطقة الحرجة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حل المشكلات (التجريبية)	٢٥	٢٧.١٦	٢.٧٦	٣.٦	٢	٤٨	٠,٠٥
الطريقة التقليدية (الضابطة)	٢٥	٢١.٦٤	٥.٩٣				

يتضح من الجدول (٣) أن الانحراف المعياري لاختبار الاحتفاظ بالتعلم كان لأسلوب حل المشكلات "التجريبية" (٢.٧٦) والمتوسط الحسابي (**٢٧.١٦**), وأن الانحراف المعياري لاختبار الاحتفاظ بالتعلم كان للطريقة التقليدية (٥.٩٣) والمتوسط الحسابي (**٢١.٦٤**).

كما يتبين من الجدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣.٦) بينما المنطقة الحرجة من الجدول عند (α =٠.٠٥) ودرجة الحرية ٤٨ تساوي (٢), وبذلك تكون (ت) المحسوبة أكبر من المنطقة الحرجة, وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات الطالبات في المجموعة الضابطة لصالح أسلوب حل المشكلات.

مناقشة النتائج:

تبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطالبات اللواتي درسن بأسلوب حل المشكلات وبين الطالبات اللواتي درسن الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية لصالح أسلوب حل المشكلات.

مما يدل على أن استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل مقابل الطريقة التقليدية.

وتفسر الباحثة تلك النتائج بما يلي:

- اعتماد الدراسة لأسلوب حل المشكلات في التدريس, تلك الطريقة التي تعتمد على خطوات التفكير العلمي مما يزيد من إيمان الطالب وقناعته بها وبنتائجها, وكلما زاد إيمان المرء بالفكرة كان أكثر حرصاً على فهمها واستيعابها.

- الطريقة التقليدية التي تم من خلالها تدريس المجموعة الضابطة, طريقة قديمة وسلبياتها كثيرة, فهي تعتمد اعتماداً كلياً على المدرس, فهو الوحيد صاحب الموقف الإيجابي في العملية التعليمية وفقا لهذه الطريقة, مما يقلل من دور الطالب وانجذابه واندماجه في الدرس وبالتالي يقل مستوى تحصيله للمعلومات المقدمة إليه بهذه الطريقة.
- طريقة حل المشكلات هي إحدى طرق التدريس الحديثة, فهي طريقة جديدة بالنسبة لما عهده الطلاب وما ألفوه من الطرق المعتادة, مما أدى إلى الانجذاب نحوها.
- تعتمد طريقة حل المشكلات على الإثارة الذهنية بما يلفت إليه نظر الطلاب لما يطرح من مشكلات وقضايا في بدء الدرس, مما يجذب انتباههم.
- تتكون هذه الطريقة من عدة خطوات منطقية متسلسلة من البداية حتى النهاية مما يؤدي إلى ميل النفوس للسير بهذا التسلسل للوصول إلى الحل والجواب الصحيح.
- طريقة حل المشكلات يشارك فيها الطلبة بأنفسهم بصورة فعالة وإيجابية, هذه المشاركة تجعلهم يعيشون التجربة بدقائقها وتفاصيلها, وبالتالي فمن الصعب لمن عايش التجربة أن ينساها بسهولة.
- للمعلم دور فاعل في طريقة حل المشكلات, فهو الذي يلفت نظر الطلاب إلى المشكلة ويحدد معالمها ويساعدهم في وضع فروض الحل, والموازنة بين الأدلة واختيار الدليل الأصوب, هذا التفاعل المستمر طيلة الدرس بين المعلم والطلاب يؤدي إلى زيادة الثقة وتقوية أواصر المحبة بين المعلم والطلاب, وكلما ازداد الطالب حباً لمعلمه زاد تقبله للمادة.
- طريقة حل المشكلات تعمل على ربط دروس المنهاج المدرسي بالواقع, ومن حيث كونها تعتمد في أولى خطواتها على لفت نظر الطالب نحو مشكلة موجودة على أرض الواقع, وكلما ارتبطت الدروس بالواقع أكثر, زاد فهم الطلاب لها. ولأن أسلوب حل المشكلات ملائم لموضوعات الفقه, لما لها ارتباط بحياة الإنسان.
- أسلوب حل المشكلات يسهم في تسريع عملية التدريس وتجسير الهوة بين المعارف والمهارات السابقة والجديدة.

وبهذه النتيجة تتضح فاعلية أسلوب حل المشكلات في تدريس مادة الفقه للمزايا التي يتميز بها هذا الأسلوب, والطالب من خلاله يبقى دائم التفكير, ويمر بعمليات تفكير مختلفة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- استخدام أساليب تدريس حديثة منها أسلوب حل المشكلات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في تدريس مواد العلوم الشرعية وخاصة مادة الفقه, حيث إن مواد العلوم الشرعية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى تتقبل روح الحداثة وتتناسب معها طرق التدريس الحديثة.

٢- عقد دورات أو ورشات عمل لتدريب المشرفين والمعلمين على تنفيذ أسلوب حل المشكلات.

٣- عرض منهاج الفقه في صورة مشكلات واقعية, وصياغة محتوى الدرس وفقاً لطريقة حل المشكلات.

٤- وتجريب تدريس فروع التربية الإسلامية الأخرى بطريقة حل المشكلات حيثما كان ذلك مناسباً.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

أبو رياش, حسين وقطيط, غسان (٢٠٠٨): **حل المشكلات**. دار وائل, عمان: الأردن.

أبو جلالة, صبحي حمدان (٢٠٠١): **أساليب التدريس العامة المعاصرة**. الكويت: مكتبة الفلاح.

البكر، رشيد(٢٠٠٢): **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**. الرياض: مكتبة الرشد.

الحارثي، إبراهيم محمد(٢٠٠٠): **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات بين النظرية والتطبيق**. الرياض: مكتبة الشقري.

الفريد ,حياة (١٩٩٥) :**أثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية والعلوم الإسلامية, عمان.

قطامي, نايفه (٢٠٠١): **تعليم التفكير** . عمان: دار الفكر

زيتون, عايش (٢٠٠٤): **أساليب تدريس العلوم**, الأردن – عمان: دار الشروق.

زيتون, كمال عبد الحميد (٢٠٠٣): **التدريس نماذجه مهاراته**, القاهرة: عالم الكتب.

عبد الهادي, نبيل أحمد (٢٠٠٤): **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**. الأردن – عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عثمان, أمينة سيد (١٩٩٣): **استخدام أسلوب حل المشكلات في تحقيق مستويات عليا للأهداف المعرفية في تدريس الجغرافيا للصف السابع**, دراسات المناهج وطرق التدريس العدد ١٨.

النحلاوي, عبد الرحمن (٢٠٠٤): **أصول التربية الإسلامية وأساليبها**. ط٣, دمشق: دار الفكر.

النخالة، منى مطلق (٢٠٠٥): **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة**, رسالة ماجستير غير منشوره, الجامعة الإسلامية, غزة.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Tandogan, R.& Orhan, A, (2007): The Effect of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students, Academic Achievement , Attitude and Concept Learning . **Journal of Mathematics, Science & Technology Education**. 3 (1) , 71-81.

Liu,M.,Heish, P., Cho,Y. and Schallert, D.(2006): Middle School Students, Self – Efficacy, Attitudes, and Achievement in a Computer-Enhanced problem – Based Learning Environment. **Journal of Interactive Learning Research**, 17 (3) , 225- 242.

Britz, j. (1993): problem solving in Early childood class rooms. Eric 3-