أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية

المدرس الدكتور
ياسر خلف رشيد على الشجيري
جامعة الأنبار-كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

المدرس الدكتور
حسين عليوي حسين الطائي
الجامعة الإسلامية - بغداد
كلية أصول الدين- قسم العقيدة

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث.

تتجسد مشكلة البحث الحالي بما يأتي:

- إن التطـور المتسـارع فـي المعـارف، والتلاحـق المتتـالي فـي الإكتشـافات والنظريات في العلوم المتنوعة؛ جعل كثيراً من المهتمين بالطرائق التدريسية والمنـاهج الدراسية ينظرون للمواد الدراسية وطرائق تعليمها بأنها مهمشة أو آيلة للسقوط، ومن ثم فلابدَّ من التجديد والتطوير على تنمية مهارات التفكير العليا بحيث تصبح أهمية إي مقرر دراسي في المنهج محكومة بما يمكن أن يقدمـه مـن قـدرة علـى تنميـة مهـارات عقليـة أصـيلة مثـل التفكيـر الناقـد،

والاستدلالي، والتأملي، وغيرها بحيث تستثمر قدرات الطلبة للمستقبل بمتطلباته وتحدياته الصعبة؛ وعليه ينبغي أن يتوجه الاهتمام نحو الجانب الفكري للطالب (تعليم التفكير) بشكل رئيس، ومهارات حل المشكلة، وإعادة التفكير والتنظيم وتحديد الأولويات وإعادة البناء والصياغة بروح علمية نقدية من أجل توضيح الرؤية وإضاءة الطريق لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة. (الحصري والعنيزي،٢٠٠٠، ص٢٢) (زيتون،٢٠٠٨، ص٥)

- إن طرائق التدريس التقليدية المستندة إلى الحفظ والتلقين والاستظهار ما زالت تأخذ فعلها في عملية تدريس العلوم الإسلامية إلى يومنا هذا في كلياتنا ومدارسنا؛ وهذا الأمر ينعكس سلباً على تحصيل الطلبة ومستوى تفكيرهم، ويوجه الباحثون في ميدان طرائق تدريس التربية الإسلامية إلى ضرورة تنويع الأساليب التعليمية في عرض موضوعات السيرة النبوية وتحليلها، واعتماد الاستراتيجيات التي تنمي التفكير وتزيد من فاعلية التدريس (العبدلي،٢٠٠٨، ص٢٣٧).
- ضعف تعرف عدد من تدريسي العلوم الإسلامية–ولاسيما مادة السيرة النبوية– طرائق التدريس الحديثة، فضلاً عن ضعف تعرف استراتيجيات التعلم، وأنماط التفكير وآليات تنميتها لدى الطلبة وهذا ما لمسه الباحثان عن طريق مقابلتهم عدداً من تدريسيي المادة؛ وهذا الأمر دفع بالباحثين إلى إجراء هذه الدراسة لتعرف أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة؛ للوقوف على حقيقة الأمر، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة الكثيرة في هذا المجال منها: (هل أن الطلبة ليس لديهم القدرة

على التفكير الناقد؟ أم أن التدريسيين أنفسهم لم يحيطوا علماً بهذه المهارات أو ليس لديهم القدرة على استعمالها؟ فتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ليس بالعملية اليسيرة التي تضطلع بها التربية كونها تحتاج إلى تهيئة الخبرات وإعداد النشاطات التي تتناسب ومراحل التفكير المتنوعة لدى الطلبة، واستراتيجيات التعلم وطرائق التدريس من العناصر المهمة جداً في تنمية التفكير الناقد لديهم. (أبو حطب،١٩٨٣، ص١٣٢)؛ مما يحتم على التدريسيين إتباع إستراتيجية التعليم المستند على التفكير الناقد بوصفها وسيلة لتدريب عقول الطلبة على أنماط التفكير المتنوعة وصولاً إلى حل المشكلات (بلعاوي وأبو جلبان،٢٠٠٧، ص٣٢٨).

هذه المسوغات وغيرها كانت حافزاً لتحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية؟

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه:

تتجسد أهمية البحث الحالي بأهمية إصلاح التعليم وتطويره وتجديده وفقاً للإستراتيجيات الحديثة، وأهمية التربية الإسلامية وموادها بشكل عام ومادة السيرة النبوية بشكل خاص، وأهمية إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة، وأهمية التفكير الناقد والحاجة إلى كل منها؛ فالبنية العقلية التي أسسها المنهج الرباني والتي تمحورت حولها الثقافة الإسلامية؛ هي بنية منفتحة تجمع بين الصلابة والمرونة، فالإسلام يحث على الاجتهاد؛ وهل هناك أكثر من أن يجعل لمن يجتهد ويخطئ أجراً؟!، وهو إلى ذلك يذم التقليد الأعمى ويذم المقلدين الذين

يجعلون عقولهم رهينة لعادات ألفوها، أو مسلّمات ورثوها من الآباء والأجداد دون أي مستند من دين أو عقل أو علم.

وحين أمر القرآن الكريم بالتجاوب مع المعطيات الجديدة واكتشاف سنن الله تعالى في الخلق في سبيل تطوير مفاهيمنا عن الكون والإنسان والحياة، فإنه كان في الحقيقة قد فتح باباً للعقل، يرفده بالجديد، ويحول بذلك بين التأسن والتحلل الذاتي، يقول تعالى ﴿**قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾(العنكبوت٢٠)؛ فالعقل البشري لا يستطيع أم يعمل من غير إطار، وإطاره المبادئ والمعلومات والخبرات والأحاسيس التي توافرت للإنسان عبر تاريخه الطويل، ومن الواضح أن لكل مجال من المجالات إطاراً خاصاً به، وحين يمارس الإنسان التفكير والاجتهاد والنقد يتردد العقل البشري بين الإطار والفراغ الذي سيملؤه الاجتهاد، وبين المبادئ والكليات من جهة، وبين الجزئيات والتفاصيل والمسائل الصغرى من جهة أخرى.(بكار،٢٠٠٥،ص١٦٨)

وبما أن الأمة الإسلامية والعربية أمام واقع واهن وبها حاجة ماسة إلى نهضة شاملة تقيلها من عثرتها، وتعيد لها عافيتها، فإصلاح التعليم وبرامجه وإستراتيجياته شرط ضروري لهذه النهضة، فهو الضمانة لتوفير مجالات واسعة أمام الإنسان للإنتاج والاستدلال والنقد والمشاركة الفاعلة بأنواعها (الذيفاني،٢٠٠١، ص٧٥).

إن بناء الشخصية المؤمنة المتفاعلة هو قضية التعليم الأولى وعليه ينبغي أن يهتم بما يُعلَّم للطلبة قبل الاهتمام بالمبنى الذي سيتعلمون فيه، وبالتغبير الذي

يمكن أن يحدثه الإنسان قبل الدرجة العلمية التي يمنحها له، فهم المرآة التي تعكس مدى تقدم الأمة ونهضتها، والدليل الذي يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بمستقبلها. (النجار،١٩٩٥، ص٣٢)؛ فالتعليم هو الأداة الفاعلة لإحداث التغيير الاجتماعي المتكامل بإعادة صياغة الشخصية الإنسانية، وتنمية أنواع التفكير، وإعادة بناء الدنيا بالدين، والعلوم الحديثة بالتراث، ولا يستطيع هذا النظام أن يكون كذلك لا إذا لحقه هو نفسه التغيير والتطوير والتجديد (الأسد،١٩٩٦، ص٢١).

ولا يمكن مواجهة مشكلات التربية والتعليم بأساليب وممارسات تقليدية إلا بإتباع المنهج العلمي، والنظرة العميقة التي تتجاوز الرؤية الهامشية والسطحية للمشكلات، فلا يرضخ للحلول المؤقتة لكن ينبغي أن ينظر إلى المشكلات نظرة إستراتيجية متكاملة برؤية شاملة تعتمد أساساً على التطور في مجال تنفيذ الأسس النظرية لتدريس العلوم بشكل عام والعلوم الشرعية بشكل خاص ومن أبرزها السيرة النبوية؛ فالتربية عنيت بتدريب العقل على التفكير الصحيح وتزويده بالإستراتيجيات التي تعينه على فهم البيئة المحيطة به، والقدرة على حسن التصرف في المواقف وحل المشكلات التي تقابله في الحياة بطريقة منطقية تخضع لأسس القواعد العلمية (عبد المجيد،١٩٧٨، ص١٧).

إن التربية في أي مجتمع جزء لا يتجزأ منه ومن ثقافته وحضارته، وأداة فاعلة لتنميته وتنمية أفراده، ويتوقع منها فيما يخص الأفراد أن تُساهم في تفتيح شخصياتهم، وصقل مواهبهم وتنمية أفكارهم ومعارفهم وقدراتهم، وتطور مهاراتهم وقدراتهم ميولهم واتجاهاتهم المرغوبة، وطبعهم بطابع ثقافة مجتمعهم وأمتهم،

وإعدادهم لعلاقات اجتماعية ناجحة، وتُعدهم لمشاركة سياسية واعية وحياة اقتصادية منتجة، وتُعريفهم بحقوقهم وواجباتهم تُجاه أنفسهم وتجاه غيرهم، وإعدادهم للتمتع بتلك الحقوق وتأدية الواجبات، ومواجهة المشكلات التي قد تعترض طريقهم في تحقيق الأهداف المنشودة،عن طريق الإطلاع على الإستراتيجيات والوسائل والبرامج والطرائق والأساليب التربوية والتعليمية الملائمة (الشيباني،١٩٧٤، ص:٧-٣٤)، كون التحدي الذي يتحتم على جيل السنين القادمة أن يجابهه هو العلاقة بين الثقافة العالمية وبين الثقافات الإقليمية القائمة؛ وهو تحد للتربية أكثر من غيرها؛ لأن التربية المستنيرة لا تستطيع بناء فلسفتها على الولاء القومي أو القطري، أو المذهبي مادام التعاون العالمي أصبح لازماً وملحاً إذا أراد المجتمع –إي مجتمع– أن يواجه مشكلاته التربوية والتعليمية، وأن يواكب ركب الحياة باستمرار وفاعلية. (الكيلاني،١٩٨٧، ص٢٥١)

وتفردت التربية الإسلامية عن غيرها بأنها ربانية، إنسانية، عالمية، فطرية، عقلية، منطقية، سلوكية بالقدوة، وتفتقر لهذه المجالات التربيات الحديثة، وللتربية الإسلامية ثوابتها الأساس لتقود ركب التربية مدى الحياة، ولها قدرتها المتميزة في مواكبة العصر باستيعابها الحلول والمشكلات الطارئة واستغلال طاقات الكون وتسخيره في تطوير الحياة، وبناء صرح الحضارة الكريمة المرفهة؛ فهي تجمع بين الأصالة الربانية والمعاصرة الحديثة، بما يرقى في بناء كيان الطالب إلى القمة. (الهاشمي، ٢٠٠٠، ص١٢)؛ فالقرآن الكريم والحديث النبوي هما مصدرا التشريع الإسلامي والعقيدة هي التصور الفكري لحقائق الوجود الكبرى وما بينها من علاقات وارتباطات، والفقه هو الميدان العملي الذي ينظم علاقة الإنسان بربه

وبمن حوله، أما السيرة النبوية فهي التطبيق العملي لمنهج الإسلام بكلياته وجزئياته وعمومياته وخصوصياته متمثلة بشخصية النبي محمد ﷺ الذي اختاره الله عز وجله وجعله أنموذجاً ونبراساً وسراجاً منيراً يضيء للبشرية سبل الرفعة والتكريم ويُخرجها من الظلمات إلى النور، ويضرب لها أروع الأمثلة في السلوك الإنساني الرفيع في كل شؤون الحياة وكل مجالا من مجالاتها (الجلاد،٢٠٠٤، ص٣٨٢).

والسيرة النبوة من العلوم الشرعية المهمة كونها تجسد أمام الطلبة أنموذجاً مثالياً كاملاً للسلوك البشري؛ فسيرة النبي محمد ﷺ في غاية الأهمية لأنها ترجمة عملية لتعاليم الإسلام، وقدوة حية للمسلمين في كل مكان وزمان، كونها تعرفنا بحياته وشؤونه جميعاً منذ ولادته مروراً ببعثته حتى وفاته ﷺ (صلاح والرشيدي،١٩٩٩، ص١٩٥)، فأهمية السيرة تأتي من كونها تعني مضمون حياة النبي محمد ﷺ القيادية والفكرية ومنهجه في تبليغ الدعوة إلى الإنسانية، وطريقة عرضه سواء أمن الوجهة الأخلاقية أم من الوجهة النفسية والسياسية، وما واجه من مصاعب ومحن، وكيف تغلب عليها بتأييد من الله تعالى ثم عزم الرجال (أبو الهيجاء،٢٠٠١، ص١٤١).

ومن هنا كانت دراسة السيرة النبوية في عصرنا الحالي ضرورة إذا أدركنا أن هناك صراعاً خفياً ومعلناً يواجهه المسلمون اليوم ولا سيما الضعفاء منهم، الذين يقفون أمام الحضارة الغربية منبهرين بما وصلت إليه فولوا وجوههم شطرها ليتخذوها مثلاً وقدوة؛ ولهذا يمكن لهذه المادة أن تقلل من الإنبهار، أو تسد الطريق أمام التيارات الموجهة للشباب المسلم (الحديثي،٢٠٠٤، ص٦٠)، ومن

أجل تحقيق الأهداف التربوية من تدريس السيرة النبوية على أكمل وجه، وإيصال المادة العلمية بطريقة صحيحة، اجتهد كثير من الباحثين للتوصل إلى طرائق تعليمية أكثر فاعلية وجدوى من الطرائق التقليدية وخصوصاً الطرائق والأساليب التي تشجع التفكير وتنميه، والتي تجعل الطالب يصل إلى النتائج والخلاصات معتمداً على نفسه دونما اعتماد على المدرس (علي،١٩٨٢، ص٣٢).

الموقف التدريسي يتشكل من المحتوى الدراسي، والأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها، والإستراتيجيات التي يتم توظيفها فيه، وعملية التقويم التي يتم بوساطتها التأكد من مدى تحقق الأهداف، والتغذية الراجعة التي تقدم معلومات عن جوانب العملية جميعها من أجل إجراء التعدديلات الضرورية في ضوئها، وهذا ما تبرز حاجته في العملية التعليمية في تدريس مادة السيرة النبوية في كليات التربية التي تُعد الموؤسسات المؤهلة والمسؤولة أكثر من غيرها عن مهمة مساعدة الطلبة ليتمكنوا من حل مشكلاتهم، وليطوروا مهاراتهم التفكيرية وليحققوا التوازن النفسي لديهم؛ وإستراتيجية حل المشكلات السبيل الأمثل لذلك كونها من الإستراتيجيات الراقية التي يحتاجها الإنسان في حياته لمواجهة المشكلات القائمة والمشكلات المستقبلية التي قد تواجهه.

وقد اكتسبت إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة أهمية كبيرة عند المربين والباحثين لاتصالها الوثيق بتطبيق المعرفة والقدرة الكبيرة على انتقال أثر التعليم إلى مواقف جديدة في الحياة، ولا يخفى على متتبع أن هذا الأمر يُعد من الأهداف الرئيسة للتعلم؛ إذ يكون التعلم موجهاً نحو الحياة ومواجهة مشكلاتها، فلا تكون العملية التربوية مثمرة إذا وقفت عند حد اكتساب المفاهيم والمبادئ

والقيم ولم تتجاوز ذلك إلى مرحلة التطبيق العملي لها، وممارسة الجانب الأدائي من المعرفة بصورة متقنة للوصول إلى المهارات العملية التي يحتاجها الطلبة في تدبير شؤون حياتهم (ريان،٢٠٠٧، ص٢٢٩).

وتبرز الحاجة إلى إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة أكثر عندما تكون المشكلة ذات قيمة "أن تكون مشكلة حقيقية تحتاج إلى التفكير الإنتاجي وليس إلى التفكير الاستدعائي الذي لا يتجاوز مجرد إعادة الإنتاج؛ لأن الأول يدعو الطالب لأن يختار وينظم معرفته لتوليد حلول ذات قيمة، وأن تتصف المشكلة المعطاة بالانتقال عن طريق تحسين فرص الطالب في حل مشكلات جديدة، وأن تمثل قيمة دافعة قوية لدى الطالب، وهذه مسؤولية المدرِّس في تحقيق هذه الشروط وفي إشعار الطالب بأن لديه فرصة في حل هذه المسائل والنجاح بذلك؛ فإذا كان لدى الطالب تفهم واضح للمسألة وكيفية تطبيق المفاهيم والمبادئ المخزونة لديه في إيجاد حل للمسألة فيكون توقعه للنجاح عالياً".(Bryce,1977,P.210-211).

إن هذه الإستراتيجية تنتمي إلى العمليات الفكرية المتصلة بتطبيق المعرفة، فهي تجمع بين أساليب التدريس المتنوعة، كما تتضمن العمليات العقلية ومهاراتها المتنوعة؛ مثل الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والتفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتوقع والتنبؤ، والتعليل، والتطبيق، والنقد، والاستدلال وتوظيف المعلومات في الحياة العملية، وحب الاستطلاع، والتقويم.(الحارثي،١٩٩٨، ص٢٣).

بما إن الإنسان يحتاج بشكل أو بآخر إلى استعمال نوع من أنواع التفكير المنتج القادر على حل المشكلات الغامضة والمستعصية ليُساهم في ديمومة

الحياة ونموها نحو الأحسن؛ يُعد التفكير الناقد أحد أنواع التفكير الفعَّال في اختيار الحلول للمشكلات وتقديم التفسيرات وتحليلها وتقويمها. (عفانة،١٩٩٨، ص٤٣)، إذ أصبحت الاتجاهات التربوية الحديثة في كثير من الدول تعطي التفكير الناقد اهتماماً أكبر، ووضعه هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عمليتا التعليم والتعلم، وقد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على التفكير الناقد بشكل خاص من طريق تدريس المواد الدراسية المنهجية، كما اقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمدرس أن يتبعها في تدريس التفكير الناقد، إذ إن قدرات هذا التفكير لا يمكن أن تنمو من غير مساعدة خلال مسيرة المادة الدراسية، كما أنها لن تنشأ من مجرد استماع الطلبة إلى مدرسهم، أو قراءتهم للنصوص، أو أخذ الاختبارات؛ فعلى المدرسين أن يعرفوا تماماً ماذا يعني التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المتنوعة، كما إن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة مهارات التفكير الناقد واتجاهاته. (عبد وعفانة،٢٠٠٣، ص ٥٧)

ويؤكد عدد من الباحثين على أن إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة مهمة وضرورية في العملية التربوية وفي تنمية التفكير الناقد لأن تعلم حل المشكلات بوصفها طريقة تفكير، ومقدرة عقلية يشكل مع تعليم المفاهيم والمبادئ نسقاً هرمياً متكاملاً؛ تُعد المفاهيم قاعدته وحل المشكلات قمته، حيث تتحدد المفاهيم لتشكل المبادئ وتشكل المبادئ مفاتيح حل المشكلات. (ريان،٢٠٠٦، ص١٧٢).

ويرى الباحثان أن التفكير الناقد مهمته إيجاد العقلية النقدية التي لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها أو خطئها، فالتربية النقدية عكس التربية التلقينية؛ ولكي تعمل التربية على تنمية ملكة النقد ينبغي لها استبعاد التلقين ما أمكن ذلك، بعدِّه معيقاً رئيساً ومثبطاً لكل انفعال نفسي وعقلي،فضلاً عن كونه الربيب الأول للامتثال والخضوع، ويمكن للمدرس أن يشجع طلبته دوماً على التفكير الناقد عن طريق القراءة الفاحصة، وينمي قدراتهم على الملاحظة الدقيقة للأشكال والمعطيات، وألا يتسرع في إصدار الأحكام الصائبة أو الخاطئة التي تصدر بوصفها استجابات من الطلبة حتى يُشرك الآخرين، ويشجعهم على إعمال العقل، ويحتفظ المدرس في النهاية بإيجاز الموقف وإغلاقه بصورة مقنعة، ويظهر أن هذا القرار الصحيح هو نتاج التفكير والمشاركة الجمعية بما فيها المحاولات الخطأ.

ومما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي عن طريق ما سيضيفه من جديد إلى المعرفة من الناحيتين التطبيقية والنظرية لا سيما أن نتائج البحوث التجريبية تساهم في تلك الإضافات ويتأكد الأمر عندما تكون المتغيرات المستقلة مثل (إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة) يدخل ميدان طرائق تدريس التربية الإسلامية لتنمية التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى بيان أثر استعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية.

رابعاً: فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (التي تدرس على وفق استعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة)، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية) في اختبار التفكير الناقد في مادة السيرة النبوية.

خامساً: حدود البحث: تقتصر الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١. طلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية في جامعة الأنبار.
٢. العام الدراسي(٢٠٠٩-٢٠١٠) م.
٣. موضوعات مادة السيرة النبوية.
٤. إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

سادساً: تحديد المصطلحات:

١- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

عرفها الجندي ٢٠٠٣ بأنها: "الخطط التي يستعملها المدرس من أجل مساعدة الطلبة في بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية، يجعلهم يعيشون في مواقف مشكلية حقيقية وذات معنى وهذا يدفعهم إلى الاستقصاء والاكتشاف عن طريق عمل

الطلبـة مـع بعضـهم الـبعض ممـا يزيـد دافعيـتهم لأداء المهـام ويزيـد مـن فـرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات لديهم". (الجندي،٢٠٠٣، ص١٠)

وعرفها عطا برغوت ٢٠٠٨ بأنها: "إحدى إستراتيجيات النظرية البنائية والتي تعتمد على العمل الجماعي، فهي تتيح للمتعلم صنع فهم ذي معنى عن طريق ربط المعرفة السابقة ودمجها مع ما تم تعلمه، حيث تبدأ هذه الإستراتيجية بتقديم مشكلة حقيقية يواجهها الطلبة، ويقومون بتحليلها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لهاعن طريق المعرفة والمهارات التي يتم اكتسابها، وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاثة عناصر أساسية هي: المهام، والمجموعات الصغيرة، والمشاركة" (عطا برغوت ٢٠٠٨، ص٦)

أما التعريف الإجرائي لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة فهو:(إستراتيجية تعليمية يستعملها التدريسي مع طلبة المجموعة التجريبية في تدريس مفردات مادة السيرة النبوية، وتبدأ بمهمة (Task) تتضمن موقفاً صعباً يجعل الطلبة يستشعرون وجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطلبة عن حلول لها من طريق مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها مع البعض الآخر في مناقشة ما تم التوصل إليه).

٢- التفكير الناقد:

عرفه العتوم ٢٠٠٤ بأنه: "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، أو هو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات" (العتوم،٢٠٠٤، ص٢١٦).

وعرفه الهاشمي والدليمي٢٠٠٨ بأنه: "القدرة على تقدير الحقيقة، ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقويم المعلومات، وفحص الآراء المتاحة، والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة". (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨، ص٦٧)

أما التعريف الإجرائي للتفكير الناقد فهو: قياس قدرة الطلبة على الاستجابة الصحيحة للمواقف التي يتضمنها الاختبار المُعد من الباحثَين والمتضمن خمسة اختبارات فرعية هي:الاستنتاج، والافتراضات أو المسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، والتي يُعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة.

٣-السيرة النبوية:

عرفها الجلاد ٢٠٠٤ بأنها: "ترجمة حياة النبي محمد ﷺ باعتباره نبياً رسولاً، ويشمل ذلك أقواله وأفعاله وتقريراته وصفاته الخَلقية والخُلقية، وحياته قبل البعثة (مولده وطفولته وشبابه وزواجه،وغير ذلك...)كما يشمل الحديث عن عصره وموطنه والأحوال الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والسكانية وغيرها".(الجلاد،٢٠٠٤، ص٣٨٣)

وعرفها العلي ٢٠٠٧ بأنها: " حياة النبي محمد ﷺ وشخصيته وصفاته وطريقته في الدعوة والتبليغ، وتربيته لصحابته ﷺ". (العلي،٢٠٠٧، ص١٩٧)

أما التعريف الإجرائي للسيرة النبوية في هذه الدراسة فهو: المحتوى المعرفي من المفاهيم والحقائق والأفكار والمعلومات المرتبطة بحياة النبي محمد ﷺ القيادية والفكرية والعلمية ومنهجه في تبليغ الدعوة، والتي تتضمنها المفردات الدراسية المقررة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) لطلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية

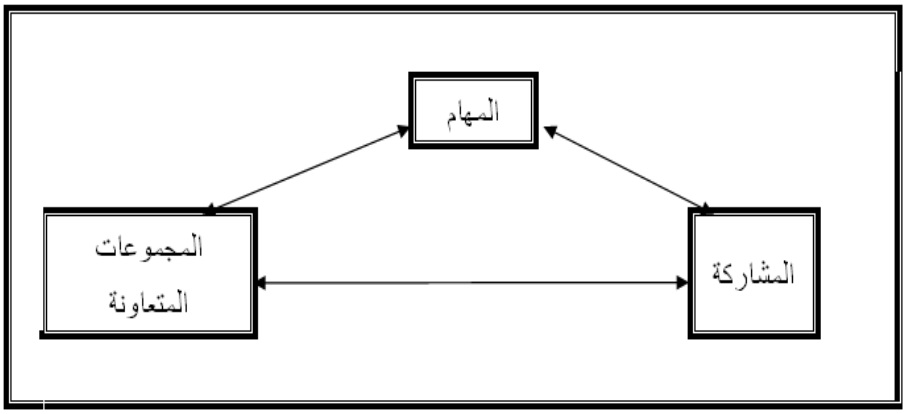
في العراق.

الفصل الثاني

الإطار النظري

١. إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

تنسب إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة إلى أحد أنصار البنائية الحديثة، وهو جيرسون ويتلي (Grayson Wheatly)، الذي يرى أن هذه الاستراتيجية تتكون من ثلاث مراحل هي: المهام(Tasks)، والمجموعات المتعاونة (Cooperative Group)، والمشاركة (sharing)، ويطلق عليها أحياناً اسم التدريس عن طريق المجموعات، أو أنموذج ويتلي، نسبة لمصممه:



(البكري، والكسواني،٢٠٠٢، ص٦٥)

والتدريس بهذه الإستراتيجية يبدأ بمهمة تتضمن موقفاً مشكلاً يجعل الطلبة يستشعرون وجود مشكلة ما، بعد أن يقسموا إلى مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه. (عريفج وسليمان،٢٠٠٥، ص٨٤)، والطلبة في ظل هذه الإستراتيجية

يعيشون في مواقف مشكلية حقيقية وذات معنى، وهذا يدفعهم للاستقصاء والاستكشاف عن طريق عمل الطلبة بعضهم مع البعض الآخر، مما يزيد دافعيتهم لأداء المهام، ويزيد من فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات لديهم.(الجندي،٢٠٠٣، ص١٥)، ولتأطير المضامين النظرية لمراحل الإستراتيجية، لابد من بيانها:

١- **المهام(Tasks)**: وهي المحور الأساس لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، إذ إن نجاح هذا النوع من التعلم مناط بحسن اختيار المدرس لهذه المهام، الأمر الذي يتطلب جملة من الشروط المهمة منها:

- أن تتضمن المهمة موقفاً مشكلاً.
- أن تكون ملائمة لمستوى الطلبة، تشجعهم على استعمال أساليبهم البحثية الخاصة.
- ينبغي أن يكون للطالب هدفاً واضحاً ومحدداً يشعر بوجوده ويسعى لتحقيقه.
- هناك ما يمنع مضيه نحو الهدف ويعرقل مسيره، وهذه العرقلة لا تزيلها عادات الشخص، وردود فعله العادية؛ أي أن هذه العرقلة فيها استثارة لعقلية الطالب.
- وضوح الموقف للشخص؛ حيث يرى مشكلته، ويحدد معالمها، وتتبين لها سبل ووسائل متنوعة، تصلح أن تكون فرضيات أو حلولاً، فيأخذ بفحصها ليرى جدواها العملية، حيث تكون المهام قابلة للامتداد (Extendable).
- إن تشجيع الطلبة على طرح أسئلة من النوع المسمى: ماذا لو؟ (What if) (زيتون، وزيتون،٢٠٠٣، ص١٩٥)،(ريان،٢٠٠٦، ص١٦٤)

٢- **المجموعات المتعاونة (Cooperative Group)**:

يقسم الطلبة إلى عدة مجموعات تضم كل مجمة اثنين من الطلبة أو أكثر؛ يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة وتنفذ هذا الحل، وذلك عن طريق المفاوضة الاجتماعية، وقد يتطلب الأمر توزيع ألأدوار فيما بينهم. (عطا برغوت، ٢٠٠٨، ص٢٤).

ويجري العمل عن طريق المجموعات الصغيرة التي يتم فها التعاون بين الطلبة، حيث يبرز دور الطالب القوي الذي يساعد الضعيف، ويتم تبادل الأفكار بين الطلبة حيث يكتشف الفهم غير السليم، ثم يبنى مكانه الفهم السليم بمعاونة المدرس، ويتمثل دور المدرس في التجوال بين الطلبة ومحاروتهم، ومراقبتهم دون إعطاء الأجوبة الصحيحة، بل تشجيع الطلبة على التفكير والحوار، وبعدها يتحول الصف بأكمله إلى مجموعة واحدة، حيث تقدم كل مجموعة صغيرة ما توصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات (البكري، والكسواني،٢٠٠٢، ص٦٦)

٣- المشاركة(sharing):

ويمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس في هذه الإستراتيجية حيث يعرض طلبة كل مجموعة حلولهم على الفصل موضحين الأساليب التي استعملوها وصولاً إلى تلك الحلول، لتكون هذه المناقشات بالنسبة لهم كمنتدى فكري ينمون فيه استدلالاتهم الفعلية عن طريق استدلالاتهم العقلية. (زيتون، وزيتون،٢٠٠٣، ص١٩٩)

ويرى المنظرون أن هناك أربعة مبررات لاستعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، بدلاً من الطريقة التقليدية، وهي على ما

يأتي(Dempasey,2000, p:5):

١-يحتفظ الطلبة بقليل مما تعلموه في إطار المحاضرة التقليدية.

٢- الطلبة ينسون كثيراً مما تعلموه.

٣- لا يستعمل الطلبة -غالباً- المعرفة التي يتعلمونها بطريقة صحيحة.

٤- إن التعلم المتمركز حول المشكلة له ثلاثة أوجه، كون المعلومات يمكن توظيفها في مواقف الحياة المتنوعة، مما يسهل استرجاعها وربطها بالمعلومات السالفة، كما أنه ينشط المعرفة السالفة، ويعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة.

ولزيادة أثر هذه الإستراتيجية في التحصيل الدراسي للطلبة، ولتنمية تفكيرهم بكل أشكاله، لا بد أن تناسب هذ الإستراتيجية بعض مهام التعلم ذات العلاقة بحل المشكلات، ولاسيما المشكلات مفتوحة النهاية التي يمكن حلها بأكثر من طريق ويكون لها أكثر من حل.

ويرى (زيتون زيتون ٢٠٠٣) أن فاعلية هذه الإستراتيجية يمكن تحديدها في ضوء جملة من المتغيرات من أبرزها(زيتون زيتون، ٢٠٠٣،ص٢٠٠):

- الاختيار الصحيح لمهام التعليم.
- تفاعل الطلبة مع مهام التعلم، ومع بعضهم البعض.
- ممارسة المدرس لأدواره على وفق الأنموذج البنائي في التعلم.
- توفر الأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة النشاطات المتضمنة في مهام التعلم.
- توفر الوقت الكافي لممارسة هذه النشاطات.
- لم تتضمن هذه الإستراتيجية مكوناً خاصاً بعملية التقويم؛ لذا يجب على من يستعملها أن يكوِّن نظاماً خاصاً بعملية التقويم.

- لا تصلح هذه الإستراتيجية لتدريس حل المشكلات إذا كان بيد الطلبة كتب تقليدية تقدم حلولاً جاهزة لهذه المشكلات.

مع أن نظريات التعلم المتمركز حول المشكلة تلبي احتياجات برامج المتعلم بدءً بالإعداد الفني وصولاً إلى خبرة الممارسة، فهي تمر بجملة من الخطوات العملية لتسهل عملية توظيفها في الميدان التربوي والتعليمي، وهي على ما يأتي (الحذيفي،٢٠٠٠، ص١٤١):

- تحديد المشكلة واستثارة دافعية الطلبة للعمل وشعورهم بها.
- إتاحة الفرصة للمجموعات المتعاونة بالتفكير في الحلول واستعمال الوسائل المتنوعة في إنجاز الحل، وتدوين الحلول التي تم التوصل إليها في كل مجموعة.
- محاورة الطلبة ومتابعتهم مع توضيح لبعض الأمور المشكلة.
- دمج المجموعات المتعاونة لتصبح مجموعة واحدة عن طريق المشاركة الفاعلة في الحلول والأفكار التي تم التوصل إليها لكل مجموعة، ليتم التوصل إلى آراء متقاربة.
- يلخص المدرس الحلول والأفكار والإجابات الصحيحة، ويختار المناسب منها لتقدم للطلبة بالصيغة المطلوبة وتوضيحها للمجموعات كافة.

إن هذه الخطوات تشتمل على تخيل الإستراتيجية والعمليات التي تثير عقل الطالب مثل: التمثيل والشرح، والوصف، والمناقشة، والافتراض، والتعميم، والتصنيف، والتفسير، والبرهان قبل الاكتشاف ولهذا أطلق عليها (جورج بوليا) اسم فن الاختراع، أو الاكتشاف (عبيد وعفانة،٢٠٠٣، ص١٧٤).

وتحدد الأدبيات والدراسات جملة من الخصائص التي تميز هذه الإستراتيجية، ومنها:

-إنها تحمل الطلبة المسؤولية في أثناء التعليم؛ كونهم يضعون حلولاً للمشكلات التي تواجههم.(عطا برغوت،٢٠٠٨، ص٢٥)

- المحور الأساس في هذه الإستراتيجية يعتمد على تصميم المشكلة، بطريقة تسمح بالبحث الحر المفتوح. (الحذيفي،٢٠٠٠، ص١٤٥)

- تنمي هذه الإستراتيجية مفهوم التعلم التعاوني؛ إذ تتيح الفرصة للطلبة لتبادل المعلومات وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها، وتوليد الأفكار وإجراء المقارنات بين الأشياء والأفكار على وفق أوجه الشبه والاختلاف، كما تنمي كثيراً من المهارات الاجتماعية مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم، والقيادة واتخاذ القرارات، وبناء الثقة، وإدارة الصراع (ريان،٢٠٠٦، ص١١٨)

- يقتصر دور المدرس في هذه الإستراتيجية على التوجيه والإرشاد في عملية التعلم.

- لا يشعر الطالب بالتقييد على أفكاره، أو آرائه، فضلا عن التكيف بفاعلية مع القلق والتوتر، لأن التركيز على النجاح المشترك يقلل من القلق المتصل بأداء الفرد ويعزز مستوىً معتدلاً من الإثارة. (خطاب،١٩٩٨، ص٦-٧)

- يتم تقويم الطلبة عن طريق قياس أدائهم عندما يواجهون مشكلات أخرى(الحذيفي،٢٠٠٠، ص١٤٥)

٢- التفكير الناقد:

التفكيـر الناقـد مصـطلح يشـير إلـى اسـتعمال قواعـد الاسـتدلال المنطقـي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم، أو أنه الحكم على صحة رأي أو معتقد أو نظرية وفاعليتها، فهو يستند إلى التحليل والفرز والاختيار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة. (محمود، ٢٠٠١، ص ٣١٨)، والتفكير الناقد هو عبارة عن عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية.(عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ص ٥٤).

وعلى هذا الأساس فهو القدرة على تقدير الحقيقة، ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقويم المعلومات، وفحص الآراء المتاحة، والأخذ بالحسبان وجهات النظر المتنوعة، فالأفكار والمقترحات التي يتم طرحها من طريق التفكير الإبداعي لا بد أن ينظر لها نظرة تحليلية نقدية، لمعرفة أصلحها وأنسبها وأكثرها كفاية، وهذه وظيفة التفكير الناقد. (بلعاوي وأبو جلبان، ٢٠٠٧، ص ٣٢٨).

ويضم التفكير الناقد عدداً من القدرات العقلية، فقد فصلها (Ennis) إلى:

- **القدرة على تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.**
- **القدرة على استدلال المعلومات.**
- **القدرة على حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة. (Ennis, 1985, P.46).**

وهذا ما يؤديه الباحثان في الدراسة الحالية، مع التمييز بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية في كل منهما، إذ يرى (Ennis) أن التفكير الناقد إدعاء معلومة أو استنتاجها، والسؤال المركزي للتفكير الناقد هو:((ما قيمة هذه المعلومات أو صحتها؟))، في حين يبدأ حل المشكلة بوجود مشكلة ما، والسؤال المركزي هو:((كيف يمكن حلها؟))، كما أن التفكير الناقد ليس إستراتيجية كما هو الأمر في حل المشكلة، لأنه لا يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يمكن استعمالها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة، لكنه عبارة عن مجموعة من العلميات أو القدرات الخاصة التي يمكن أن تستعمل بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين. (Ennis, 1962, P.50)، وبعبارة أخرى: أن الاختلاف الحقيق بين التفكير الناقد وحل المشكلة يكمن في درجة التأكيد، فالتفكير الناقد يشير بالدرجة الأولى إلى عملية التفكير، وحل المشكلة إلى ناتج التفكير.

ويتطلب التفكير الناقد استعمال المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم، وخصوصاً مهارتي (التحليل والتقويم)، (بلعاوي وأبو جلبان، ٢٠٠٧، ص٣٣٣).

أ. **<u>مهارة التحليل:</u>** وتعرف هذه المهارة– في مجال التحليل المادي– على أنها

تجزئة الكل مكوناته، أما– في مجال التحليل النوعي– فتعني هذه المهارة من بين ما تعني: قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة لغيره من المكونات، أو بالنسبة للكل الذي ينتمي إليه، وكذلك أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

ب. **مهارة التقويم:** وتعرف هذه المهارة بأنها القدرة على إصدار حكم على فرد أو حدث أو ظاهرة استناداً إلى معايير قائمة على القياس أو الوصف.

ومن هنا يرى جيلفورد أن التفكير الناقد عملية تقويمية– يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير،فهي في هذا المعنى تعد خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والإنتاج، والتفكير الناقد بوصفه عملية تقويمية تحدد خاصية أنه: عملية معيارية (Standardized)أو عملية تتم في ضوء محكمات(Criteria).(أبو حطب،١٩٨٣، ص٢٩١).

ويميز بول (Paul, 1984) بين المعنى الضعيف (Poor Meaning) والمعنى الإبداعي (Creative Meaning) للتفكير الناقد، إذ أن الإفراد الذين يستعملون قدراتهم في التحليل والمحاورة يهدفون من وراء ذلك مهاجمة أو تقليل أهمية أولئك الذين لا يتفقون معهم، فهم بذلك يمارسون (المعنى الضعيف) للتفكير الناقد، أما المعنى الإبداعي للتفكير الناقد فهو الذي يحرر الفرد من حالات العجز عن إدراك وجهات نظر الآخرين، ووضع فرضياته لفحص قوة الآراء المعارضة لأرائه (Paul, 1984, P.3).

ومن هنا حدد بعض الباحثين الشخص الذي يتميز بالذكاء النقدي، أو لديه خصائص المفكر الناقد، إذ يتوقع مع المفكر الناقد إن يتقن مهارات التفكير الناقد جميعها، ومن صفاته:

- متفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة.
- لديه الاستعداد نحو التغيير عند ثبوت الخطأ بالأدلة الكافية المقنعة.
- لا يجادل في أمور لا يعرف عنها شيئاً.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما، فهو مبتكر ومتجدد.
- يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات.
- واعٍ لما يجري في أذهان الآخرين.
- يمتلك القدرة على تحديد أفكار الآخرين وعرضها وتدقيقها على محك العقل.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.
- يبتعد عن الإحكام الذاتية على الأمور.
- يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته وزيادتها باستمرار.
- لديه مهارات اتصالية عالية.
- لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وغيرها.

(بشارة، ٢٠٠٣، ص ٦٥) (حسين، ٢٠٠٥، ص ٤٢٢)

للتفكير الناقد مكونات أساسية يرتبط كل مكون بغيره بعلاقات وثيقة، ولا يجري التفكير ألا بها جميعاً، وهذه المكونات هي: (شكشك،٢٠٠٧، ص ١١٧–١١٩) (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٨، ص ٦٧).

أ– **القاعـدة المعرفيــة:** وهـي مـا يعرفـه الفـرد ويعتقـد فيـه ويتكـون مـن الوقـائع والمعتقدات والقيم، وهذا المكون يفسر ما تم إدراكه واكتشافه مسبقاً.

ب– **النظرية الشخصية:** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة

المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية)، ويستعملها الفرد في تقويم أي حدث خارجي.

ج- **الإحداث الخارجية:** وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، وقد تتباين شدتها وتدرجها من الوضوح والسهولة إلى أقصى درجات الغموض والتركيب، وتتوقف كفاءة المثير في إثارة التفكير الناقد على مستوى النمو العقلي للفرد.

د- **الشعور بالتناقض وحله:** وهو مرحلة تضم الجوانب كافة للتفكير الناقد كونه يمثلاً عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد، ويسعى الفرد إلى حل التناقض بخطوات متعددة، بعد الشعور به، وهذا هو الأساس في بنية التفكير الناقد.

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته، والأطر النظرية المفسرة له، ومن أشهرها تصنيف فاسيون (Facione, 1998) فقد أوضح أن التفكير الناقد يتكون من المهارات الآتية (التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، وتنظيم الذات)، ويرى ستيفن (Steven, 1998) ان تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد يتطلب منهم القدرة على انجاز المهارات الآتية: (صياغة الفرضيات وتحديدها، واستنباط واستخلاص المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء، والتمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع والمعلومة غير المرتبطة، والتعرف على التناقضات (المغالطات) المنطقية، وتحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها، وتحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة والمتداخلة، والتنبؤ بنتائج القرار أو الحل، وتقرير صعوبة

البرهان، وتحديد قوة حجة ما أو أدعاء معين)، وأما تصنيف جوردن واطسن (j. Watson) وإدوارد جليسر (E. Glasser) لمهارات التفكير الناقد فهي: (التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج)، (العتوم، ٢٠٠٤، ص ٢١٦– ٢١٨).

وسيتبنى الباحثان تصنيف واطسن وجليسر لمهارات التفكير الناقد.

يتفق الباحثون على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين، وتعد هذه المعايير بمثابة موجهات للطالب أو المدرس للتأكد من فاعلية التفكير الناقد والقدرة على الارتقاء بالتفكير من المستوى الأولي إلى المستوى المتطور، وبما يتناسب وخصائص المفكر الناقد، وقد أورد جروان (٢٠٠٢) سبعة معايير يجب مراعاتها في التحقق من التفكير الناقد، وهي:

١. **الوضوح:** يجب إن تتميز مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الوضوح وقابلية الفهم الدقيق من الآخرين.
٢. **الصحة:** أي يجب أن تكون العبارة صحيحة موثوقة عن طريق الأدلة والبراهين والأرقام المدعمة.
٣. **الدقة:** ويقصد بها إعطاء موضوع التفكير حقه من المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من الضبط والتحديد بلا زيادة أو نقصان.
٤. **الربط:** أن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر.
٥. **العمق:** ويعني العمق المطلوب عند المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع

بحيث يناسب تعقيدات الموضوع وتشعبه، لإخراج الظاهرة من المستوى السطحي من المعالجة.

٦. **الاتساع:** يجب إن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بنظر الاهتمام وبشكل شمولي وواسع.

٧. **المنطق:** يجب أن يكون التفكير الناقد منطقياً عن طريق تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

(القسوم، ٢٠٠٤، ص ٢١٩) (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ص ٦٩– ٧٠).

وسيعمل الباحثان لاعتماد هذه المعايير في التوصل إلى نتائج هذه الدراسة في التحقق من التفكير الناقد.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً: دراسة Roth (1993):

هدفت الدراسة الكشف عن مدى فاعلية التعلم المتمركز حول المشكلة في ضوء معايير (Standards) كل من (AAAs* and Nctm**)[1] مستعملاً مدخل التكامل بين الرياضيات والعلوم في تنمية مفهوم الدالة الرياضية وبعض المفاهيم الأخرى.

عينة الدراسة تكونت من طلبة الصف العاشر لأحدى المدارس العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوزعت العينة بين ثلاث مجموعات متكافئة في العمر والاختبار القبلي، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤١) فقرة، منها (٣٥) فقرة من النوع الموضوعي و(٦) فقرات من النوع المقالي، قاست أربع مستويات من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) وباستعمال عدد من الوسائل الإحصائية توصلت الدراسة للنتائج الآتية: (فاعلية التعلم المتمركز حول المشكلة، وفاعلية استعمال الأدوات والمعالجات المشتقة من سياق البيئة المحيطة بالفرد والمهام التي تمثل مشكلات حقيقية في مساعدة الطلبة على استيعاب المعرفة الرياضية والعلمية بالاعتماد على الفهم).

[1*] The American Association for the Advancement of science

** National Council of Teachers Mathematics

ثانياً: دراسة Janelo and Others (1994):

هدفت الدراسة إلى التعرف عن فاعلية استعمال أنموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ووصف معتقدات التلاميذ، والمقدرة على المشاركة، وتطوير المعاني المرتبطة بالعمليات الحسابية لديهم.

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية اذ بلغ حجمها (٩٤) تلميذاً وزعوا على مجموعتين (٤٧) في المجموعة الضابطة و(٤٧) في المجموعة التجريبية، اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً من نوع (الموضوعي والمقالي) وبعد التأكد من صدق الاختبار وصلاحيته وقياس ثباته بمعامل الاتساق الداخلي بمعادلة كودر– ريتشاردسون (K-R20)، وباستعمال الوسائل الإحصائية الملائمة كانت نتيجة الدراسة هي: فاعلية استعمال أنموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة للتعلم البنائي في إكساب تلاميذ الصف الثالث اتجاهات ايجابية نحو دراستهم مادة الرياضيات، وإكسابهم بعض المعايير الاجتماعية، وذلك في أطار التفاوض حول المعاني الرياضية، وفاعلية أنموذج ويتلي للتعلم البنائي في إكساب التلاميذ من المعاني الحسابية والمقدرة على التواصل الرياضي (الكتابي أو الشفهي).

ثالثاً: دراسة Keough (1995):

هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية استعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بوصفه مدخلاً تدريسياً بنائياً في تنمية الفهم لدى الطلبة والثقة في تدريس مادة الرياضيات وخفض القلق الرياضي لديهم، واعتمد الباحث المنهج

التجريبي في دراسته، وتكونت عينة البحث من (٤٦) تلميذاً وزعوا عشوائياً بين مجموعتين، أحداهما ضابطة درست باستعمال الطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية درست باستعمال أنموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة وبعد بناء أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وتطبيقها على العينة الأساس، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية فيما يتعلق بكل من تنمية الفهم الرياضي، وخفض القلق الرياضي، وتنمية الثقة الرياضية في إثناء تدريس الرياضيات.

رابعاً: دراسة سالم (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير ألابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسي، واستعلمت الباحثة المنهج التجريبي باعتماد تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي، وبلغ حجم العينة (١٣٦) تلميذاً، وزعوا عشوائياً على مجموعتين، فكانت المجموعة الضابطة مكونة من (٦٤) تلميذاً، إما المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بلغت (٧٢) تلميذاً، وأعدت الباحثة بنفسها أدوات الدراسة التي تمثلت بـ:(اختبار تحصيلي، واختبار التفكير ألابتكاري، ومقياس الاتجاه) وبعد التأكد من صدق الأدوات وصلاحيتها، وتطبيق التجربة البحثية لمدة (٣٦) حصة دراسية، وباستعمال عدد من الوسائل الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية حيث إن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لها فاعلية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير ألابتكاري والاتجاه نحو العمل

التعاوني في مادة العلوم.

خامساً: دراسة الحذيفي (٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.

استعمل الباحث المنهج التجريبي، واختار العينة بطريقة عشوائية مكونة من مجموعتين بلغ حجم المجموعة الضابطة (٧٦) تلميذة، وبلغت المجموعة التجريبية (٧١) تلميذة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً في العلوم، واستبانة لقياس الاتجاه، وبعد التأكد من صدق أداتي البحث وثباتهما، طبقهما الباحث على عينة البحث وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة، وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

سادساً: دراسة أحمد (٢٠٠٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر استعمال كل من نموذج ويتلي للتعلم البنائي والتعلم بالاستقبال ذي المعنى في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير ألابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، واختارت عينة البحث بطريقة عشوائية، واعدت أدوات الدراسة المتمثلة بـ(اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات عمليات العلم، واختبار التفكير الإبداعي) وطبقتها على عينة الدراسة وتوصلت الدراسة

إلـى وجـود فـروق دالـة إحصـائياً لكـل مـن نمـوذج ويتلـي للـتعلم البنـائي والـتعلم بالاستقبال ذي المعنـى لصـالح المجموعـة التجريبيـة، حيـث أن اسـتعمال أنمـوذج ويتلـي للـتعلم البنـائي والـتعلم بالاسـتقبال ذي المعنـى لهمـا أثـر كبيـر فـي تنميـة التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير ألابتكاري.

سابعاً: دراسة الجندي (٢٠٠٣):

هدفت الدراسـة إلـى الكشـف عـن أثـر أنمـوذج ويتلـي فـي تنميـة التحصـيل ومهـارات عمليـات العلـم الأساسـية والتفكيـر العلمـي لتلاميـذ الصـف الخـامس الابتدائي فـي مـادة العلـوم، اسـتعملت الباحثـة المـنهج التجريبـي، وأعـدت اختبـاراً تحصـيلياً واختبـاراً لقيـاس مهـارات العلـم الأساسـية واختبـاراً للتفكيـر العلمـي، وبعـد التأكـد مـن صـدق الاختبـارات وثباتهـا طبقتهـا علـى عينـة الدراسـة المكونـة مـن مجموعتين، الأولى ضابطة وعدد أفرادها (٤٥) تلميذاً والأخرى تجريبية وحجمها (٤٢) تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات الثلاث.

ثامناً: دراسة اكرامي (٢٠٠٤):

هدفت الدارسة إلى قياس فاعلية استعمال أنموذج ويتلي للتعلم البنائي في تنميـة الاسـتدلال التناسـبي لـدى تلاميـذ الصـف الخـامس الابتـدائي فـي مـادة الرياضيات.

استعمل الباحث المنهج التجريبي، وبلغت العينة (١٢٠) طالباً وطالبة، موزعون عشوائياً إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، واعتمد الباحث اختباراً تحصيلياً من النوع الموضوعي بلغت عدد فقراته (٣٦) فقرة من نوع الاختيار من

متعدد تقيس (التذكر والفهم والتطبيق) وباستعمال عدد من الوسائل الإحصائية ثم تحليل نتائج البحث؛ إذ أكدت وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات الرياضية المرتبطة بعلاقات النسبة والتناسب لصالح المجموعة التجريبية ولمصلحة التطبيق البعدي.

تاسعاً: دراسة حمادة (٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استعمال أنموذج ويتلي البنائي المعّدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، اختارت عينة ممثلة بطريقة عشوائية تكونت من مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وأعدت أدوات الدراسة لقياس (مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي) وبعد التأكد من صدق الادوات وثباتها ومعالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بمعنى أن استعمال أنموذج ويتلي البنائي له أهمية كبيرة في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات.

عاشراً: دراسة عطا برغوت (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الأساسية الواردة في كتاب التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة ومعرفة أثر استعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي، اعتمد الباحث منهج البحث التجريبي، واختار عينة بحثه بطريقة قصدية بلغ حجمها (٨٠) طالباً بواقع (٤٠) طالباً في المجموعة

الضابطة، و(٤٠) طالباً في المجموعة التجريبية، وأعد الباحث أدوات بحثه بنفسه (اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة أداء الطلبة) وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها، استعمل الباحث عدداً من الوسائل الاحصائية لتحليل بيانات الدراسة وتوصل إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في الاختبار المعرفي وبعض المهارات التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي للتوصل إلى النتائج في الدراسة الحالية، لكونه المنهج الملائم لتحقيق هدف البحث، وتضمنت إجراءات البحث الخطوات الآتية:

أولاً: التصميم التجريبي:

اختار الباحثان أنموذجاً من التصاميم التجريبية الحقيقية؛ وهو تصميم قائم على اختبار بعدي ذي ضبط جزئي، لقدرته العالية على ضبط العوامل المؤثرة في الصدق، والمقارنة بين النتائج (عبد الله، ٢٠٠٦، ص٩٣)، وعلى وفق ما مبين في جدول (١)

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع

التجريبية	إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة	اختبار بعدي للتفكير الناقد	التفكير الناقد
الضابطة	إستراتيجية التعلم التقليدي		

ثانياً: مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية في جامعة الانبار والبالغ عددهم (١٧٦) طالباً وطالبة، موزعون بين الكليات الآتية (كلية التربية للعلوم الإنسانية، وكلية التربية للبنات، وكلية التربية– القائم).

ثالثاً: عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (٥٤) طالباً وطالبة من المرحلة الثانية في قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الانبار وتم اختيارها عشوائياً، وجرى اختيار شعبة (أ) لتصبح المجموعة التجريبية واستعملت معها إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مادة السيرة النبوية، والشعبة (ب) لتصبح المجموعة الضابطة واستعملت معها إستراتيجية التعلم التقليدي –من غير استعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة – علماً أنه تم أستبعاد (٦) طلبة من أصل العينة البالغة (٦٠) طالباً، بسبب الرسوب والتأجيل، ليكون حجم العينة (٥٤) طالباً وطالبة في كل شعبة (٢٧) طالباً وطالبة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

من متطلبات التصميم التجريبي إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث

لغرض الحد من العوامل الدخيلة؛ لذا أجرى الباحثان التكافؤ في عدد من المتغيرات حيث حصلا على البيانات الخاصة بالعينة من رئاسة القسم الذي تم اختياره، فضلاً عن تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعروف باختبار جي سي رافن للذكاء، وقد أظهرت إجراءات التكافؤ ما يأتي:

١- المجموعتان متكافئتان في متوسط العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٨٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٨٤) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٢).

٢- المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات المعدل العام للصف الأول للعام الدراسي(٢٠٠٨-٢٠٠٩م)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٦٤) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٨٤) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) ، وعلى وفق ما مبين في جدول (٢).

٣- المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن Raven) الصيغة العادية المقننة على البيئة العراقية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٥٩)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٨٤) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) وعلى وفق ما مبين في جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعمر

الزمني، والمعدل العام للصف الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، واختبار الذكاء لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	المجدولة		
العمر الزمني	التجريبية	٢٧	٢٥٠,٥٩	١٠,٣١	٠,٠٨٥	٢,٠٠٨٤	٥٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٢٧	٢٥٠,٣٧	٩,٣٠				
المعدل العام	التجريبية	٢٧	٦٩,٨٥١	٨,٥٥٤	٠,٧٦٤	٢,٠٠٨٤	٥٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٢٧	٧١,٨١٤	١٠,٥٥٩				
اختبار الذكاء	التجريبية	٢٧	٣٤,٧٧٧	٨,٤٧٤	٠,٧٥٩	٢,٠٠٨٤	٥٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٢٧	٣٦,٥٩٢	٩,٠٧٧				

٤- المجموعتان متكافئتان في التحصيل الدراسي للأباء، إذ بلغت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠,٩٨٢)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٣).

٥- المجموعتان متكافئتان في التحصيل الدراسي للامهات، إذ بلغت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠,١٢) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٣).

جدول (٣)

قيم (كا^{٢}) لمتغيري التحصيل الدراسي لأباء الطلبة وامهاتهم بعد دمج الخلايا لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	حجم العينة	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية ومعهد	كلية وشهادات عليا	قيمة كا٢		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	المجدولة		
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	٢٧	٩	٥	١٣	٠,٩٨٢	٥,٩٩	٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٢٧	٧	٨	١٢				
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٢٧	٩	٨	١٠	٠,١٢	٥,٩٩	٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٢٧	٨	٩	١٠				

خامساً: متطلبات البحث: من متطلبات البحث الحالي توافر ما يأتي:-

١- **<u>تحديد المادة التعليمية</u>:** لغرض تهيئة مستلزمات التجربة حدد الباحثان المادة التعليمية المقررة للتدريس؛ والتي تضمنت مفردات مادة السيرة النبوية على وفق مفردات المنهج الدراسي وتسلسلها الزمني في كتب السيرة النبوية المطهرة، المقرر تدريسها للصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية في الجامعات العراقية للعام الدراسي(٢٠٠٨-٢٠٠٩م).

٢- **<u>أعداد الخطط الدراسية:</u>** من مستلزمات التجربة- أيضاً- أعداد الخطط التدريسية، إذ يعد التخطيط أحد المقومات الرئيسة لنجاح التدريس، ويعتمد بتخطيط الدرس تلك العملية التي يقوم المدرس فيها بوضع تصور قبلي للمواقف التعليمية التي ستتم أثناء التدريس لتحقيق الأهداف التربوية. (العاني، ١٩٨٦، ص٧١).

اعتمد الباحثان في أعداد الخطط التدريسية على معطيات الاطار النظري

وذلك بالتعرف على الأسس والمبادئ والشروط اللازم توافرها في الدروس المعُدة وفقاً لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، فضلاً عن الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية، وقد تضمنت الخطط الدراسية العناصر الآتية: (الهدف العام، والأهداف السلوكية، ومحتوى الدرس على وفق الإستراتيجية، والتقويم)، وقد بلغ عددها (٦٠) خطة تدريسية، وبواقع (٣٠) خطة للمجموعة التجريبية التي تتضمن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، و(٣٠) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة، وقد تم عرض بعض النماذج على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس وتدريسيي المادة، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض فقرات الخطط.

سادساً: أداة الحث:

اعتمد الباحثان لقياس المتغير التابع المتمثل بالتفكير الناقد على تصميم اختبار في مادة السيرة النبوية على وفق تصنيف (واطسن وجليسر) لمهارات التفكير الناقد، وقد تكون الاختبار من (٥) مجموعات رئيسة، كل مجموعة تمثل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وتتضمن كل مهارة (٣) مواقف في كل موقف (٣) فقرات، ليصبح عدد الفقرات الكلي (٤٥) فقرة.

١- **صدق الاختبار**: ويعرف بأنه (قدرة الاختبار على قياس وما وضع لقياسه) (عبيدات، ١٩٨٨، ص١٥)، ولغرض التحقق من صدق الاختبار الظاهري وصدق المحتوى تم عرض الاختبار مع الاهداف والمحتوى على مجموعة من المحكمين والمختصين في المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، وطلب الباحثان من السادة المحكمين بيان الرأي والملاحظات

والمقترحات حول الاختبار ومدى ملائمته لهدف البحث، وعلى ضوء ملاحظاتهم وباستعمال معادلة مؤشر صدق المحتوى كانت نسبة اتفاق المحكمين أكثر من (٨٠%) على فقرات الاختبار، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق جيد.

٢- **ثبات الاختبار**: المقصود بثبات الاختبار (إعطاء الاختبار للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من الطلبة)(أبو لبدة، ١٩٨٢، ص ٢٦١).

وأتم الباحثان حساب معدل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ بتجزئة الاختبار إلى نصفين بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية، ويشتمل الجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وتم أيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون؛ فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥٣) وبتطبيق صيغة سبيرمان- براون على القيمة الناتجة لإيجاد القيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبار ككل بلغ معامل الثبات (٠,٩٢١) وهذا يؤكد على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

٣- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار**:طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية لتحديد زمن الاختبار، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقراته، وعلى وفق ما يأتي:

أ- **تحديد زمن الاختبار**: حدد الباحثان الزمن اللازم للاختبار عن طريق حساب (الوقت الذي استغرقه أخر طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار) + (الوقت الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار)/ (مقسوماً على

٢) وبعد تطبيق المعادلة تبين أن الزمن اللازم للاختبار ٣٧ دقيقة وعلى النحو الآتي: (٤٨ + ٢٦)/٢ = ٣٧ دقيقة.

ب- **صعوبة الفقرات:** تراوحت صعوبة الفقرات بين (٣٨%-٥٩%)، ويستدل من ذلك أن فقرات الاختبار تتمتع بدرجة مقبولة من الصعوبة، وتشير بعض الادبيات إلى معاملات الصعوبة إذا تراوحت قيمتها تدريجياً بين (١٠%-٩٠%) بحيث يكون معدل صعوبة الاختبار ككل في حدود (٥٠%) تعد جيدة. (أبو لبدة،١٩٨٢، ص٣٣٩).

وقد حدد الباحثان معاملات الصعوبة بحيث تتراوح ما بين (٢٠%) إلى (٨٠%) وما كان خارج هذا المدى يعد غير مقبول.

ج- **تمييز الفقرات:** لحساب مدى قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة، وجد الباحثان أن قوة تمييز الفقرات كانت تتراوح فيما بين(٣٢%) إلى(٥٥%) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مميزة(وقد رأى معظم العلماء أن معامل التمييز يجب أن لا يقل عن ٢٥% وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلما كانت أفضل).(الزيود، وعليان،١٩٩٨، ص١٧٢).

سابعاً: تطبيق الاختبار:

بعد أن استكمل الباحثان إجراءات التجربة، درس الباحث بنفسه[١] مجموعتي البحث لأجل السيطرة على المتغيرات الدخيلة؛ التي قد يكون لها تأثير في نتائج التجربة، بدأت التجربة بتاريخ ٢٠٠٩/١٠/١٢م وأستمرت عاماً دراسياً كاملاً انتهت بتاريخ ٢٠١٠/٥/١٧م، وكان تدريس كل مجموعة بواقع حصتين أسبوعياً.

بعد الانتهاء من عملية التدريس، طبق الباحثان اختبار التفكير الناقد على طلبة المرحلة الثانية في المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٠/٥/٢٤م لقياس التفكير الناقد في مادة السيرة النبوية، علماً أنه تم إعطاء كل فقرة درجة واحدة فقط.

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

١-**الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:** لإجراء المقارنة بين مجموعتي البحث في إجراء التكافؤ في متغيرات (العمر الزمن، والمعدل العام، واختبار الذكاء) وكذلك للكشف عن الفروق بين المجموعتين في المتغير التابع (التفكير الناقد). (المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٦، ص ٢٣٤).

٢-**مربع كاي:** لإيجاد الفروق بين مجموعتي البحث في متغيرات مستوى تعليم الأباء والامهات. (عودة والخليلي، ٢٠٠٠، ص ٢٨٦).

٣- **مؤشر صدق المحتوى**، لقياس مدى تمثيل الأداة للاهداف التدريسية المراد قياسها. (ريان، ٢٠٠٧، ص ٢٠٨).

٤- **معامل ارتباط بيرسون:** لإيجاد ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية. (المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٦، ص١٢٨).

[١] (الباحث الأول: الدكتور ياسر خلف رشيد)

٥- **معامــل ارتبــاط ســبيرمان- بــراون** لإيجـاد معامـل ثبـات الاختبـار الكلـي. (علام،٢٠٠٩، ص٢٣٥).

٦- **معامـــل الصـــعوبة:**لإيجـــاد مســـتوى صـــعوبة فقـــرات الاختبـــار.(الزيود وعليان،١٩٩٨، ص١٧٠).

٧-**معامــل قــوة التمييــز**:لتحديـد القـوة التمييزيـة لفقـرات الاختبـار. (الزيـود وعليان،١٩٩٨، ص١٧١).

الفصل الخامس

عرض النتيجة وتفسيرها

أولاً: عرض النتيجة:

يعرض الباحثان النتيجة التي توصلا إليها على وفق فرضية البحث التي تنص على أنه **(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية– التي تدرس على وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة– ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة–التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية– في اختبار التفكير الناقد في مادة السيرة النبوية)** وبعد تصحيح إجابات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من الاختبار البعدي، أظهرت النتيجة ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية هو (٣٠,١١)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة هو (٢١,٣٧) وبلغ الانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (٤,٩٠٩)، والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (٤,٥١)، وكان مقدار التبارين بين درجات طلبة المجموعة التجريبية (٢٤,١٠)، ومقدار التباين بين درجات طلبة المجموعة الضابطة (٢٠,٣٢)، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٧,٠٠٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٨٤)وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وعلى وفق ما مبين في الجدول(٤).

جدول (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة لعينة البحث في اختبار التفكير الناقد

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	المجدولة		
التجريبية	٢٧	٣٠,١١	٤,٩٠٩	٢٤,١٠	٧,٠٠٩	٢,٠٠٨٤	٥٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٧	٢١,٣٧	٤,٥١	٢٠,٣٢				

ثانياً: تفسير النتيجة:

فـي ضـوء نتيجـة الدراسـة الحاليـة التـي اظهـرت وجـود فـرق ذي دلالـة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولمصلحة المجموعة التجريبية التـي درسـت باسـتعمال إسـتراتيجية الـتعلم المتمركـز حـول المشـكلة، وهـذا يعنـي تفوقها على الطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية ويرى الباحثان أن هذا التفوق يعزى لأسباب عدة من أهما ما يأتي:

١. أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لها أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أن الإستراتيجية أتاحت لأفراد المجموعة التجريبية نوعاً من التعلم على التفاعل النشط والمشاركة الإيجابية في النشاطات التعليمية في مادة السيرة النبوية.
٢. أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة تزيد من تحمل الطلبة للمسؤولية في اثناء التعليم كونهم يضعون حلولاً محتملة للمشكلات التي تواجههم، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم نحو الموقف التعليمي خاصة بعد انجاز المهام الموكلة إليهم بنجاح واقتدار.

٣. بالمقابل فأن الطريقة التقليدية المستعملة مع المجموعة الضابطة ربما كان فيها نمطية وعدم إثارة مما يترتب على استعمالها الملل وعدم الرغبة في الاطلاع على المادة ومحتوياتها، ومن ثم أدى إلى انخفاض مستوى التفكير الناقد في المادة الدراسية.

٤. قد تكون طبيعة موضوعات مادة السيرة النبوية التي تم تدريسها في اثناء مدة التجربة من الموضوعات التي تصلح للتدريس بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أكثر من تدريسها بالطريقة التقليدية.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي اسفرت عن فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، وهي دراسة (Roth 1993) و(Janelo and Others 1994) و(Keough 1995) و(سالم ١٩٩٩) و(الحذيفي ٢٠٠٠) و(احمد ٢٠٠٢) و(الجندي ٢٠٠٣) و(اكرامي ٢٠٠٤) و(عطا برغوت ٢٠٠٨)، وأن كان هناك اختلافاً في المتغيرات والمراحل الدراسية والمواد الدراسية.

ثالثاً: الإستنتاجات:

بناء على النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يستنتج الباحثان ما يأتي:

١. إن التدريس باستعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أكثر فاعلية في تنمية التفكير الناقد لطلبة أقسام علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية.

٢. إن مهارات التفكير الناقد تتأثر بنوع الطريقة المستعملة في التدريس.

٣. إن التدريس بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة يشد انتباه الطلبة

ويجعلهم أكثر تركيزاً في متابعة المهام التي كلفوا بها من أجل السعي الى حل المشكلة، وهذا يجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية، وتنقلهم إلى مرحلة (كيف يفكرون؟).

٤. إن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة توفر للطالب مبدأ الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية واشاعة روح التعلم التعاوني، والعمل في فريق أو مع مجموعة بعيداً عن النمطية والملل، وهذا يستمد من دور المدرس فيها إذ يكون موجهاً ومرشداً وملهماً بدلاً من ملقناً.

٥. إن طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية يمتلكون تفكيراً ناقداً ولديهم القدرة على تطوير مهاراتهم في التفكير الناقد إذا ما اتيحت لهم الفرصة لذلك.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث الحالي التي توصل إليها الباحثان يوصيان بما يلي:

١. ضرورة اهتمام تدريسيي مادة السيرة النبوية باستعمال إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بدلاً من الطريقة التقليدية.

٢. حث تدريسيي علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية عموماً، وتدريسيي مادة السيرة النبوية خصوصاً على الاهتمام بمهارات التفكير العلمي بأنواعه، ومن ضمنها التفكير الناقد.

٣. عقد دورات تدريبية لتدريسيي مادة السيرة النبوية لتدريبهم على آلية توظيف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التدريس، وآلية تعليم التفكير بمهاراته المتنوعة في تدريس مادة السيرة النبوية.

٤. أعداد كراس يتناول إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة والتفكير الناقد وأثرها في التدريس الصفي من حيث المميزات والخصائص والأثار وآليات

التطبيق في العملية التعليمية، ويمكن أن تعده مجموعة من المختصن في طرائق التدريس في كليات التربية، أو مركز طرائق التدريس في الجامعة.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً للفائدة يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

١. إجـراء دراســة مقارنــة بــين إســتراتيجية الــتعلم المتمركــز حــول المشــكلة وإستراتيجيات وطرائق آخرى في تنمية التفكير الناقد لمراحل وصفوف دراسية أخرى.
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر إستراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة في تنمية التفكير الإبداعي والإبتكاري في مادة السيرة النبوية.
٣. بناء برنامج تعليمي مقترح باستعمال النظرية البنائية لتنمية مهارات التفكير العلمي في صفوف ومراحل دراسية مختلفة لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية.
٤. فاعلية برنامج مقترح باستعمال النظرية البنائية في تحصيل طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية.
٥. إجراء دراسة للكشف عن إستراتيجيات وطرائق وأساليب تعليمية حديثة تستمد أصولها من الفكر التربوي الإسلامي وأثرها في اكتساب المفاهيم الدينية.

المصـادر

المصادر العربية

١. القرآن الكريم
٢. **أبو الهيجاء**، فؤاد، **طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وأعدادها بالاهداف السلوكية**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ١٤٢١هـ– ٢٠٠١م.
٣. **أبـو حطـب**، فؤاد عبد اللطيف، **(القـدرات العقليـة)**، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.
٤. **أبو لبدة**، سبع، **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط٣، الجامعة الاردنية، عمان، ١٩٨٢.
٥. **احمد**، مها عبد السلام،**أثر استخدام كل من نموذج ويتلي للتعلم البنائي والتعلم بالاستقبال ذي المعنى في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم**، ٢٠٠٢م.
٦. **الأسـد**، ناصر الدين، **تصورات إسلامية في التعليم الجامعي والبحث العلمي**، مكتبة روائع مجد لادي، عمان، ١٩٩٦م.
٧. **اكرامي**، محمد مرسال **فاعلية استخدام إنموذج ويتلي للتعليم البنائي في تنمية الاستدلال التناسبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، **٢٠٠٤م.**
٨. **بشارة**، موفق، **أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية**

التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن، ٢٠٠٣م.

٩. **بكار**، عبد الكريم، **تجديد الوعي**، ط٢، دار القلم– دمشق، والدار الشامية، بيروت، ١٤٢٦هـ– ٢٠٠٥ م.

١٠. **البكري**، أمل، وعفاف الكسواني، **أساليب تعليم العلوم والرياضيات**، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ١٤٢٢هـ– ٢٠٠٢م.

١١. **بلعاوي**، برهان نمر، وهاني صلاح ابو جلبان، **الإستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية والقرآن الكريم**، ط١، دار حنين للنشر والتوزيع– الأردن، ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع– الكويت، ١٤٢٨هـ– ٢٠٠٨م.

١٢. **الجلاد**، ماجد زكي (٢٠٠٤)، تدريس **التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن، ١٤٢٥هـ– ٢٠٠٤م.

١٣. **الجندي**، أمينة السيد **أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم**، مجلة التربية العلمية، مجلد ٦، العدد ١ مارس، ٢٠٠٣م.

١٤. **الحارثي**، إبراهيم مسلم، **تدريس العلوم باسلوب حل المشكلات**، تعيين دراسي الرياض، مدارس الرواد، ١٩٩٨م.

١٥. **الحديثي**، إحسان عمر محمد سعيد، (**سلسلة ابحاث في طرائق تدريس التربية الإسلامية**)، ط١، كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد، ١٤٢٥هـ–

٢٠٠٤م.

١٦. **الحذيفي**، خالد بن فهد (٢٠٠٠)، **فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة**، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٩١) ديسمبر، ٢٠٠٣.

١٧. **حسين**، محمد عبد الهادي، **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٥م.

١٨. **الحصري**، علي منير، ويوسف العنزي، **طرائق التدريس العامة**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

١٩. **حمادة**، فايزة احمد **فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ج ٢١، عدد١– ٢٠٠٥م.

٢٠. **خطاب**، محمد، **التعلم التعاوني: التعاون داخل الصف وخارجه**، تعيين دراسي (E/P/20) الاونروا– اليونسكو، عمان– الأردن، ١٩٨٩م.

٢١. **الذيفاني**، عبد الله، **الشباب العربي والمعاصرة من منظور فكري تربوي**، ط١، المطبعة العربية، بغداد، ٢٠٠١م.

٢٢. **ريان**، محمد هاشم خليل، (**إستراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية– دليل المعلم في التعليم والتعلم**)، ط١، دار حنين للنشر والتوزيع،

عمان– الأردن، ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،الكويت، ١٤٢٦هـ– ٢٠٠٦م

٢٣. **ريان**، محمد هاشم خليل، (**تصميم التدريس منظومة تربوية ونماذج تطبيقية**)، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ودار الحنين للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ١٤٢٨هـ– ٢٠٠٧م.

٢٤. **زيتون**، حسن، وزيتون، كمال، (**التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**)، ط١، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٢٥. **زيتون**، عايش محمود، **أساليب تدريس العلوم**، ط١، الإصدار ٦، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٨م.

٢٦. **الزيود**، فهمي، وهشام عليان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨م.

٢٧. **سالم** ريهام السيد احمد، (**فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسي**)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر ١٩٩٩م.

٢٨. **شكشك**، أنس، **التفكير خصائصه ومميزاته**، ط١، كتابنا للنشر، لبنان، ٢٠٠٧.

٢٩. **الشيباني**، عمر التومي، **دور التربية في بناء الفرد والمجتمع**، ط١، وزارة الإعلام والثقافة، ليبيا، ١٩٧٤م.

٣٠. **صلاح**، سمير، يونس احمد، وسعد محمد الرشيدي، **التربية الإسلامية وتدريس العلوم الإسلامية**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت،

١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.

٣١. **العاني**، رؤوف عبد الرزاق، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، مطبعة جامعة صلاح الدين، ١٩٨٦م.

٣٢. **عبد الله**، عبد الرحمن صالح، **البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٦م.

٣٣. **عبد المجيد**، عبد الرحيم، **مبادئ التربية وطرق التدريس**، ط٣، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٨م.

٣٤. **العبدلي**، حسام عبد الملك، (**مباحث في طرائق تدريس العلوم الشرعية**)، ط١، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠٨م.

٣٥. **عبيد**، وليم، وعزو إسماعيل عفانة، (**التفكير والمنهاج الدراسي**)، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٣م.

٣٦. **عبيدات**، رؤوف عبد الرزاق، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٨م.

٣٧. **العتوم**، عدنان يوسف، (**علم النفس المعرفي**)، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.

٣٨. **عريفج**، سامي سلطي، ونايف احمد سليمان، (**أساليب تدريس الرياضيات والعلوم**)، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٥م.

٣٩. **عطا برغوت**، محمود محمد فؤاد، **أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف**

السادس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٨م.

٤٠. **عفانة**، عزو إسماعيل، (**مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة**)، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد الأول، العدد الأول، مايو، ١٩٩٨م.

٤١. **علام**، صلاح الدين محمود، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٩م.

٤٢. **علي**، سر الختم عثمان، **تدريس السيرة النبوية في مناهج التاريخ المدرسية**، ط١، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٤٠٢هـ– ١٩٨٢م.

٤٣. **العلي**، صالح حميد، **التربية الإسلامية ماهيتها– مبادئ تعلمها– طرق تدريسها دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة**، ط١، دار الكلم الطيب، دمشق، ١٤٢٨هـ– ٢٠٠٧م.

٤٤. **عودة**، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي، **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، دار الأمل، عمان، ٢٠٠٠م.

٤٥. **الكيلاني**، ماجد عرسان، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، ط١، دار التراث، المدينة المنورة، ١٤٠٧هـ– ١٩٨٧م.

٤٦. **محمود**، عصام نجيب، **ديناميات السلوك الإنساني وستراتيجيات ضبطه وتعديله**، دار البركة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠١م.

٤٧. **المنيزل**، عبد الله فلاح، وعايش موسى غرايبة، **الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، ط١، دار المسيرة للنشر

والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، ٢٠٠٦م.

٤٨. **النجار**، زغلول راغب، **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية**، ط٢، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، ١٩٩٥م.

٤٩. **الهاشمي**، عابد توفيق، **طرائق تدريس مهارات التربية الإسلامية: أولوياتها، تخطيطها، تقويمها، انشطتها، وتطبيقاتها العملية**، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت– لبنان، ١٤٢٧هـ– ٢٠٠٦م.

٥٠. **الهاشمي**، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي، **إستراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٨م.

المصادر الأجنبية:

51. **Bryce**, B. Hudgins, (Learning and Thinking A primer for Teachers), CH. The Pupil as a Thinker, (Critical Thinking and Problem Solving), F.E, Peacock Publishers, Inc, III; -nois, 1977.
52. Dempasey, Teresa, L. Leadership for the Constructivist Classroom, Development of A Problem Based Learning Project Doctor's Dissertation, Miami, University the Graduate School. 2000.
53. Ennis, P.J. A logical basis for measuring critical thinking Skills Educational leadership. Vol. (43), No(2). 1985.
54. Ennis, R.H. A concept of Critical Thinking. Harvard Education Review. Vol. (32). 1962.
55. Jane Lo, J. Wheathley, G.H. and Smith, A.G, The Participation, beliefs, and development of Arithmatic

Meaning of third- Grade student in Math ematics class discussion. Journal for Research in Mathematics Education Vol.25.No.1, 1994.

56. Keought, J.A The effect of Mathematics based on constructivism Perspective on teachers conceptual understanding, anxiety and confidence. Dissertation Abstracts international, Vol.56, No.8. 1995.
57. Paul, R. Critical Thinking. Educational Leacational Leadership. Vol. (42), No.(14). 1984.
58. Roth, M.W. Problem– centered Learning for the integration of Mathematic and Science in constructivist Lab orator: A ease study. School Science and Mathematics, Col. 93. No.3.1993.

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير الناقد

بصيغته النهائية

أسم الطالب:.....

الصف والشعبة: .....

عزيزي الطالب:

الاختبار الذي بين يديك ليس له علاقة بالنجاح والرسوب، بل هو لقياس مستوى التفكير الناقد لديك في المعلومات الفكرية الخاصة بمادة السيرة النبوية؛ وهو يتكون من (٥) مجموعات، في كل مجموعة (٣) مواقف، وفي كل موقف (٣) فقرات اختباريه تمثل محتوى الموضوعات التي درستها في العام الدراسي الحالي في مادة السيرة النبوية؛ فأنعم النظر في قراءة كل سؤال ثم أجب عن فقراته بما تراه مناسباً للإجابة ولتكن إجابتك على ورقة الإجابة المرفقة بالاختبار على وفق تعليمات كل سؤال، راجين منكم الإجابة الدقيقة والكاملة عن فقرات الاختبار وعدم ترك أي فراغ وشكراً لتعاونكم معنا سلفاً.

المجموعة الأولى: معرفة الافتراضات أو المسلمات:

ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.

الموقف (١): لما أرسل حاطب بن أبي بلتعة إلى قريش كتاباً يحذرهم من غارة عليهم من المسلمين، قال النبي ﷺ لبعض أصحابه: أذهبوا حتى تأتوا روضة خاخ فان بها ظعينة (امرأة) معها كتاب فخذوه منها.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	كان حاطب بن أبي بلتعة حليفاً لقريش وليس منهم، وأراد بالكتاب حماية قرابة المهاجرين وأموالهم ولم يفعل ذلك ارتداداً عن الدين لكونه من أهل بدر		
٢	كان حاطب بن أبي بلتعة يتخذ من أعداء الله تعالى أولياء، ولذلك وصفه عمر بن الخطاب بالمنافق		
٣	تصرف حاطب بن أبي بلتعة بهذا قبل أن يسلم		

الموقف (٢): لما رأى النبي ﷺ ما يصيب أصحابه من البلاء وأنه لا يقدر على أن يجمعهم ويمنعهم مما هم فيه، قال لهم: لو خرجتم إلى أرض الحبشة فأن بها ملكاً لا يظلم عنده أحد، وهي أرض صدق، حتى يجعل الله لكم فرجاً مما أنتم فيه.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد

٤	**أن العقيدة سياجاً لحفظ الوطن والأرض والمال**		
٥	**يجوز للمسلمين أن يدخلوا في حماية غير المسلمين إذا دعت الحاجة إلى ذلك حتى لو كان المجير من أهل الكتاب أو مشركاً**		
٦	**أن الصحابة قد تركوا دار الإسلام وفروا ابتغاء سلامة أرواحهم إلى بلاد كافرة**		

الموقف (٣): وضع المشركون في صلح الحديبية شرطاً على المسلمين ومضمونه: (على أن لا يأتيكم منا رجل وأن كان على دينكم إلا رددتموه إلينا، ومن جاء منكم لم نرده عليكم) فقبل به النبي ﷺ.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٧	**قبل به النبي ﷺ، لان المسلمين حينها كانوا ضعفاء ولم يتمكنوا من رفض الشرط**		
٨	**قبل به النبي ﷺ بوحي من الله تعالى ليؤمن الناس بعضهم بعضاً، وليختلط المسلمون بالكفار وينادوهم بالدعوة**		
٩	**قبل به النبي ﷺ بتصرف من حيث أنه بشر وليس من باب التشريع الالزامي**		

المجموعة الثانية: التفسير.

ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

الموقف (١): لما حاصر النبي ﷺ بنو قينقاع – وهم من اليهود– مدة من الزمن، جاءه عبد الله بن أبي بن سلول مطالباً النبي ﷺ أن يفك عنهم الحصار، وان يحسن إليهم، فأجابه النبي ﷺ: هم لك، وأمرهم أن يخرجوا من المدينة ولا يجاوروه بها.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٠	**دل على إن المنافق إنما يعامل في الدنيا من قبل المسلمين على أنه مسلم**		
١١	**يدل على المنافق إنما يعامل في الدنيا من قبل المسلمين على أنه كافر**		
١٢	**يدل على المنافق أنما يعامل في الدنيا من قبل المسلمين على أنه مجنون**		

الموقف (٢): ولما عاد رسول الله ﷺ إلى الجعرانة، وفيها السبي والغنائم التي أخذت من هوازن في غزوة حنين، فقسم السبي هناك، ثم قدم عليه وفد من هوازن المسلمين، وسألوه أن يرد إليهم أموالهم وسبيهم، فقال لهم رسول الله ﷺ معي من ترون، وأحب الحديث اليُ أصدقه، فاختاروا إحدى الطائفتين: أما السبي وأما المال، وقد كنت استأنيت بكم.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٣	**للإمام أن يعيد الغنائم إذا جاءه أصحابها مسلمين وكان قد قسمها بين الجند**		
١٤	**للإمام أن لا يعيد الغنائم إذا جاءه أصحابها مسلمين إذا لم يكن قد قسمها بين الجند**		
١٥	**للإمام أن يعيد الغنائم إذا جاءه أصحابها مسلمين إذا لم يكن قد قسمها بين الجند**		

الموقف (٣): لما انتهى المسلمون إلى تبوك، لم يجدوا هناك كيداً وقتالاً، فقد اختفى وتفرق أولئك الذين كانوا قد تجمعوا للقتال، ثم أتاه يوحنه حاكم (أيله) فصالح رسول الله ﷺ على الجزية، وأتاه أهل جرباء، واذرح فأعطوه أيضاً الجزية، وكتب رسول الله ﷺ لهم كتاباً.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٦	**يعد الخاضعون لحكم الجزية داخلين في حكم الإسلام القضائي في المجتمع الإسلامي وأن لم يدينوا به عقيدة في نفوسهم**		
١٧	**يعد الخاضعون لحكم الجزية خارجين في حكم الإسلام القضائي في المجتمع الإسلامي وأن دانوا به عقيدة في نفوسهم**		
١٨	**يعد الخاضعون لحكم الجزية من أهل الكتاب حكم الوثنين والملاحدة وأشباههم**		

المجموعة الثالثة: الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة له.

الموقف (١)

- التزم النبي ﷺ مبدأ الشورى مع أصحابه في كل أمر لا نص فيه.

- التزم النبي ﷺ بمشورة الصحابة الذين اقترحوا الخروج للعدو خارج المدينة في غزوة أحد، رغم ندمهم وعودتهم عن مقترحهم.

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
١٩	**إن المشورة ملزمة للحاكم في جميع الأحوال**		
٢٠	**إن المشورة ملزمة للحاكم في القضايا الحربية فقط مثل اختيار المكان والخطط والأسرى وما شابه ذلك**		
٢١	**أن المشورة مشروعة ولكنها ليست ملزمة للحاكم**		

الموقف (٢)

- أن النبي ﷺ قال لرجل تبعه في يوم بدر ليقاتل معه: أتؤمن بالله؟ قال: لا، قال: فأرجع فلن أستعين بمشرك.
- قبل النبي ﷺ معونة صفوان بن أمية يوم حنين وكان مشركاً، وأرسل بشر بن سفيان عيناً إلى قريش ليأتيه بأخبارهم في صلح الحديبية وكان مشركاً.

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٢٢	**الاستعانة بغير المسلمين فيما دون القتال**		
٢٣	**الاستعانة بغير المسلمين في القتال**		
٢٤	**الاستعانة بغير المسلمين كدروع بشرية، لأن الحرب خدعة**		

الموقف (٣)

- أرسل النبي ﷺ أبان بن سعيد على سرية قبل نجد فعاد منها إلى خيبر بعد انتهاء القتال، ولم يسهم له ولجماعته شيئاً من غنائم خيبر.
- عندما قدم جعفر بن أبي طالب مع عدد من الصحابة من الحبشة، بعد فتح خيبر، أسهم النبي ﷺ لهم من غنائم خيبر.

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٢٥	**جواز أشراك غير المقاتلين في الغنيمة ممن حضر مكان القتال بعد استئذان أصحاب الحق فيه**		
٢٦	**جواز أشراك غير المقاتلين في الغنيمة من ذوي القرابة من دون استئذان أصحاب الحق فيه**		
٢٧	**جواز أشراك غير المقاتلين في الغنيمة ممن حضر مكان القتال من دون استئذان أصحاب الحق فيه**		

المجموعة الرابعة: الاستنتاج:

ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على أدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

الموقف (١) أن النبي ﷺ آخى بين أصحابه من المهاجرين والأنصار، آخى بينهم على الحق والمساواة، وعلى أن يتوارثوا بينهم بعد الممات، بحيث يكون أثر الأخوة الإسلامية في ذلك أقوى من أثر قرابة الرحم.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٢٨	الأخوة هي حقيقة قائمة ذات نتائج اجتماعية تكون أهم أسس نظام العدالة الاجتماعية			
٢٩	الأخوة شعار وكلام مجردين عن الحقيقة المحسوسة في التعامل الحياتي			
٣٠	الأخوة هي حقيقة قائمة على أساس التوارث فيما بين الصحابة بعد الممات			

الموقف(٢) في غزوة أحد أمسك النبي ﷺ بسيف فقال: من يأخذ هذا السيف بحقه؟ فأقبل أبو دجانة قائلاً: أنا أخذه بحقه، فأعطاه إياه فأخرج أبو دجانة عصابة حمراء فعصب بها رأسه ثم راح يتبختر بين الصفوف، فقال النبي ﷺ: أنها لمشية يبغضها الله إلا في مثل هذا الموطن.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٣١	أن كل مظاهر الكبر المحرمة في الأحوال العادية، تزول حرمتها في حالات الحرب، لأنها جزء من الحرب النفسية			
٣٢	أن للمسلم أن يسير في الأرض متكبراً مرحاً متبختراً متى شاء			
٣٣	أن الصحابي أبا دجانة كان بطبعه يمشي متبختراً			

الموقف (٣): في غزوة الخندق أشتد البلاء على المسلمين وبعث النبي ﷺ إلى سعد بن معاذ وسعد بن عبادة فاستشارهما في أن يصالح قبيلة غطفان على ثلث ثمار المدينة كي ينصرفوا عن قتال المسلمين.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٣٤	**يجب على المسلمين أن يدفعوا الجزية إلى غير المسلمين إذا اقتضت الحاجة**			
٣٥	**للمسلمين أن يعرضوا الصلح على أعدائهم**			
٣٦	**أراد النبي ﷺ أن يطمئن إلى مدى ما يتمتع به أصحابه الصادقون، من القوة المعنوية والاعتماد على نصر الله ولكي يكسر عنهم شوكة المشركين**			

المجموعة الخامسة: تقويم الحجج:

وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة وأصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

الموقف (١): هجرة النبي ﷺ من مكة للمدينة، من أهم الأحداث في السيرة النبوية، فهل كانت سراً؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٣٧	**نعم / لأن أبا بكر الصديق ﷺ يروي أن رسول الله جاءه مقتعاً محتاطاً لنفسه**		
٣٨	**لا / لأن عمر بن الخطاب ﷺ هاجر علناً متحدياً المشركين دون أي خوف ووجل**		
٣٩	**لا/ لأن النبي ﷺ معصوم من الناس، ودليله ما حصل لسراقة بن جعشم عندما لحق به**		

الموقف (٢): هل أن الملائكة نزلت فعلاً للقتال مع المسلمين في غزوة بدر؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٠	**لا / لأن المراد بالملائكة هنا المدد الروحي أو القوة المعنوية أو نحو ذلك**		
٤١	**نعم / لأن ضبط البيان الإلهي الملائكة بعدد محدود وهو الألف أو العدد من مستلزمات الكم المنفصل في الأشياء**		
٤٢	**لا / لأن الملائكة أجسام نورانية، والقتال من الأشياء المادية المحسوسة**		

الموقف (٣): في غزوة أحد، هل شعر المشركون بلذة الانتصار؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٣	**نعم / لأنهم قتلوا عدداً من المسلمين ومنهم حمزة بن عبد المطلب ﷺ وجرحوا آخرين، وأخذ اليهود والمنافقون يظهرون الشماتة للمسلمين**		
٤٤	**لا / النبي ﷺ خرج وأصحابه بعد ليلة طالباً العدو في غزوة حمراء الأسد، وهرب المشركون خوفاً من المسلمين ففاتت عليهم لذة الانتصار**		
٤٥	**لا / لأن معبد بن معبد الخزاعي (وكان يومئذ من المشركين) عندما مرّ بالمشركين ولهم زجل ومرح وزهو بالنصر، وأخبرهم بأن محمداً قد خرج في أصحابه يطلبهم، هربوا مسرعين إلى مكة، ولم يشعروا بلذة الانتصار**		

استمارة الإجابة عن اختبار التفكير الناقد

أسم الطالب: .....

المرحلة: الثانية .....

معرفة الافتراضات			التفسير			الاستنباط			الاستنتاج				تقويم الحجج		
ت	وارد	غير وارد	ت	صحيح	غير صحيح	ت	مرتبة	غير مرتبة	ت	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة	ت	قوية	غير قوية
١			١٠			١٩			٢٨				٣٧		
٢			١١			٢٠			٢٩				٣٨		
٣			١٢			٢١			٣٠				٣٩		
٤			١٣			٢٢			٣١				٤٠		
٥			١٤			٢٣			٣٢				٤١		
٦			١٥			٢٤			٣٣				٤٢		
٧			١٦			٢٥			٣٤				٤٣		
٨			١٧			٢٦			٣٥				٤٤		
٩			١٨			٢٧			٣٦				٤٥		
المجموع ( )			المجموع ( )			المجموع ( )			المجموع ( )				المجموع ( )		
المجموع الكلي: ( )															