مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الثاني والعشرون – المجلد الثاني
سبتمبر 2018 م
ISSN: 2522-3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

# أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن

**يوسف مفلح أبو الخيل**
وزارة التربية والتعليم || الأردن

**الملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في مدرسة مأدبا الثانوية الاولى للبنين ممن هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2017- 2018 في الأردن، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد واطسن وجلسر (Watson & Glasser) بأبعاده (التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، والتقويم، والاستنتاج، والاستنباط) وقد تم تعيين المجموعات الضابطة والتجريبية في تلك المدرسة عشوائيا حيث اختيرت ثلاث شعب من طلاب الصف الثامن الأساسي حيث كانت الشعبة(أ) مكونة من (27) طالباً درست بطريقة التخيل الموجه، والشعبة (ب) مكونة من (25) طالباً درست بطريقة حل المشكلات، والشعبة (ج) ضابطة وعدد أفرادها (24) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية.

ومن ثم جُمعت البيانات ثم حُللت إحصائياً، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية مهارات التفكير الناقد؛ حيث حصلت مجموعة التخيل الموجه على متوسط(10.52)، فيما حصلت مجموعة حل المشكلات على متوسط (10.94) أما المجموعة الضابطة فحصلت على متوسط كلي(7.18)، ويظهر الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ ويعزى إلى استراتيجية التخيل الموجه واستراتيجية حل المشكلات، كما بلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية (0.81) وهي تشير إلى تباين مفسر كبير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية مهارات التفكير الناقد بين استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في مبحث التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي. وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتفعيل استراتيجيات تنمية التفكير الناقد في التدريس.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجية التخيل الموجه، حل المشكلات، التفكير الناقد، مبحث التربية الإسلامية، الصف الثامن الأساسي.

## المقدمة:

تقدُّمُ الأمم وتطورها مقرون بمدى تقدمها العلمي، والذي يعد بدوره نتاجا أساسا من نتاجات النشاط الفكري، ومرتبطا بمدى قدرة العقل البشري على تحويل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع والتقدم في جميع المناحي الحياتية إلى فرص حقيقية، من خلال إكساب المتعلمين مهارات وقدرات علمية سليمة، مستثمرة الاستثمار الأمثل للقدرات والطاقات الهائلة التي كرم الله تعالى بها بني البشر، ولا يمكن أن يحدث التطور المنشود إلا بمنظومة متكاملة من: نظام تعليمي متطور، ومناهج دراسية مرنة، واستراتيجيات تدريس تلبي حاجات الطلبة وتزيد من مهاراتهم العقلية والفكرية.

انطلاقا من المنظومة السابقة فقد أخذ الكثير من العلماء والمربين الاهتمام بهذا النوع من الاستراتيجيات التدريسية ومنها الخيال العلمي لدوره في تنمية ذكاء الطالب وصقل شخصيته وتجاوز الزمان والمكان بهذا التخيل الموجه، الذي يسمح له بالإبحار ذهنيا وبناء صور ونماذج للعوالم والموضوعات غير المرئية، لإيجاد الحلول المنطقية للمعضلات والمواقف الحياتية، ما يسهم في تنمية القدرات التفكيرية لديهم، وتحتم على المعلم امتلاك الخبرة والعلم الكافيين لتوظيف هذه الاستراتيجية على الوجه الأكمل في المواقف التعليمية المناسبة(البلوشي، 2004).

يعد استخدام استراتيجية حل المشكلات من الصور العملية التطبيقية للخيال العلمي، فأنْ يتخيل الطالب مشكلة ويعاين ذهنيا أحداثها ويعيش لحظاتها باذلا جهده في حلها كل ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالخيال من جهة، كما له ارتباط بالواقع حيث يمكن أن تمر بالطالب مثل هذه المواقف أو المشكلات فيسهل عليه إذ ذاك أن يجد لها المناسب من الحلول، ما يزيد من قدرته على التنظيم والتفكير والعمل، وينمي مهارته في تحليل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات، وتعميم الحلول على مواقف تعليمية في المدرسة أو الحياة (زيتون، 2001).

يلاحظ مما سبق أن استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات مرتبطتان ارتباطا وثيقا؛ باعتبار أن حل المشكلات تطبيق عملي للخيال من تخيل للمشكلة ومعايشتها واقتراح الحلول المناسب لها، كما أن الاستراتيجيتين تتطلبان عملا ذهنيا كبيرا وطاقة عقلية وفكرية واسعة، فتعملان معا على تنمية التفكير عموما والتفكير الناقد خصوصا لدى الطالب.

من زاوية أخرى يعد تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، من أهم أهداف تدريس مبحث التربية الإسلامية، وذلك من خلال النصوص الدينية التي تحث عليه، إذ إن الكثير من هذه النصوص تحاور العقل وتوجهه نحو التفكير وخاصة التفكير الناقد، ومن هنا يمكننا تفسير النصوص الكثيرة التي جاءت ذامّة للتقليد الأعمى، وعليه فإن التفكير عموما والتفكير الناقد خصوصا عُدَّ من أهم الأهداف التي يجب أن يسعى التدريس نحو تحقيقه، وخاصة في مبحث التربية الإسلامية من خلال استخدام الاستراتيجيات التي من شأنها مساعدة الطلاب ليصبحوا مفكرين ناقدين، لديهم القدرة على مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة (العتيبي، 2007).

يزداد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في القرن الحالي، نظرا للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي، ويعد التفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه الحياة، وعنصرا جوهريا في تقدم الحضارة لخير البشرية، ووسيلة رئيسية لفهم المستجدات المحلية والعالمية، والتعامل مع المستحدثات بكفاءة وفعالية (الفاخري، 2013) وإن الاتجاهات التربوية الحديثة تدعو إلى ضرورة تغير كيفية تعلم الطلبة، وركزت على إعادة النظر في البرامج التربوية التعليمية، والمناهج المدرسية في كافة مراحل التعليم، وإعدادها بحيث توفر للطلبة فرصا متنوعة؛ لممارسة مهارات التفكير المتنوعة (عبد الفتاح، 2009).

ومن أنواع التفكير، التفكير الناقد الذي تكمن أهميته في بناء شخصية الفرد ومواجهة التحديات في عصر الانفجار المعرفي والتي بدورها تسهم في تنمية قدرة الفرد على التعلم الذاتي وذلك من خلال البحث والتقصي عن المعرفة الواضحة، لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته، ومنجزاته الخاصة، وجعل المتعلم أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكه الحياتي الناجح، كما ويكسبه تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة (أبو جادو ونوفل، 2007).

وتعد مهارات التفكير الناقد من المهارات الضرورية للتلاميذ؛ نظرا لوجود العديد من المتغيرات والبدائل للمهام المتعددة، وتعدد الخيارات والقرارات الجماعية والفردية؛ لذا فإننا في حاجة ماسة في الوقت الحالي إلى متعلمين، يمتلكون القدرة والكفاءة في التفكير الناقد، وذلك بتنمية تلك المهارات، وتوفير المواقف التي تحثه على التفكير، وبتحديد مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين (الناقة، 2016).

ولتنمية التفكير لدى الطلبة في ظل الانفجار المعرفي أصبح من الضروري استخدام استراتيجيات تدريسية تهتم بتنمية القدرات العقلية للطلبة، ويمكن أن تستفيد من القدرات العقلية الكامنة لديهم، هناك الكثير من استراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس التربية الإسلامية، والتي تحفز الطلبة وتثير فيهم الدافعية، وتساهم في تنمية التفكير، وبالأخص الاستراتيجيات الحديثة، وفي ضوء ما تقدم ارتأى الباحث إجراء دراسة فيها أثر استراتيجيتين جديدتين متمركزتين حول المتعلم، وهما؛ استراتيجية التخيل الموجه، واستراتيجية حل المشكلات.

**مشكلة الدراسة:**

يتصف العلم اليوم بالانفجار المعرفي والتطور السريع، حتى أصبح العالم قرية صغيرة، حيث كان له الأثر العظيم في حياة الأفراد في جميع المستويات، لذلك يعتمد تقدم الحضارات على دعامتين رئيستين هما: الإمكانيات المادية والبشرية، ومن الإمكانيات البشرية في ما لدى هذه الحضارات من طاقات عقلية مبدعة، قادرة على مواجهة المشكلات، والملاحظ في المؤسسات هنالك عناية كبيرة بإنماء العمليات العقلية الدنيا، في حين لا تلقى عمليات التفكير العليا إلا اهتماما عارضا(الزبيدي، 2010).

وعلى الرغم من التطور الحاصل في استراتيجيات التدريس، إلا أن الكثير من المدرسين في المؤسسات التعليمية يستخدمون في تدريسهم الطرق التقليدية، ولعل أحد أسباب ذلك عدم معرفتهم باستراتيجيات التدريس الحديثة، وعدم قدرتهم على تطبيقها لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة (العبد العزيز وآخرون، 2017).

وأشارت العديد من الدراسات منها (دراسة المصري، 2005 و ودراسة عليان، 2008) أن التعليم بصورته الحالية غير قادر على تطوير مهارات التفكير وتنميتها لدى الطلبة، ولا بد من تعليم مهارات التفكير المختلفة في المدارس كجزء من المنهج التعليمي(الجبيلي، 2011)، ومنها مهارات التفكير الناقد.

ولأهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في جميع جوانب حياتهم، كان لابد من تناول الاستراتيجيات التي تلبي احتياجات الطلبة، وتنمي لديهم التفكير الناقد، وتحفزهم على المشاركة والتفكير والتحليل. وكذلك يُعد تنمية التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية التي يسعى منهج التربية الإسلامية إلى تحقيقها عند الطلبة وكذلك طبيعة منهج التربية الإسلامية يُساعد على تنمية التفكير، إلا أنه من خلال استعراض الكثير من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة لوحظ عدم الاهتمام في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية.

ومن خلال عمل الباحث كمشرف تربوي في مديرية التربية والتعليم لقصبة مأدبا، ومن خلال اطلاعه على العملية التعليمية فقد لاحظ ضعفا في تنمية مهارات التفكير الناقد، وعدم تفعيل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، ولهذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات ودورهما في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى (استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى (استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى استراتيجية التدريس(التخيل الموجه/ حل المشكلات)؟

**أهداف الدراسة:**

1- معرفة أثر استراتيجية التخيل الموجه، واستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، في مبحث التربية الإسلامية أثناء العام الدراسي (2018/2017).

2- التعرف على استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات من مختلف الجوانب النظرية، كذلك الكشف عن أثرهما في تنمية التفكير الناقد.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

1- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تناولت استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتي تعود بالفائدة على المعلم والمتعلم.

2- توفر هذه الدراسة الإطار النظري لمهارات التفكير الناقد باعتبارها مهارات مهمة للفرد في جميع المؤسسات التعليمية التي تسعى تنميتها لدى أفرادها، وتعمل على إثارة الدافعية وحب المادة، وما يتخللها من جوانب عقلية متعددة.

3- تتميز هذه الدراسة باستخدامها استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات، بطريقة تكاملية، وهذا يدعم ويرتقي بالعملية التعليمية التعليمة، في جميع المراحل التعليمية، وينمي مهارات التفكير الناقد.

**الأهمية العملية:**

1- قد تفيد نتائج الدراسة في تزويد المعلمين بخطوات إجرائية لممارسات تدريسية باستخدام استراتيجية التخيل الموجه واستراتيجية حل المشكلات.

2- قد تفيد نتائج الدراسة في زيادة فهم الطلبة؛ من خلال تدريس مبحث التربية الإسلامية بشكل فعال مع الاستفادة من توظيف هاتين الاستراتيجيتين في صقل مهاراتهم في البحث والتفكير.

3- قد تسهم هذه الدراسة في تنبيه واضعي المنهاج ومخططيه لأثراء المنهاج وتعزيزه بأنشطة تعزز استخدام هاتين الاستراتيجيتين.

**حدود الدراسة:**

1- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على استخدام مقياس واطسن وجلسر (Watson & Glasser) للتفكير الناقد، المترجم والمعدل للبيئة الأردنية.

2- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي.

3- **الحدود المكانية**: أجريت الدراسة في مدرسة مأدبا الثانوية الأولى للبنين، في محافظة مأدبا.

4- **الحدود الزمانية**: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2018/2017.

يعتمد تعميم نتائج الدراسة على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية من صدق وثبات

**المصطلحات والتعريفات الإجرائية:**

**استراتيجية التخيل الموجه:** استراتيجية تدريس يتم من خلالها إبداع مواقف تمثيلية تخيلية، يمر الطلاب فيها برحلة تخيلية، تكوّن صورة ذهنية لدى الطلاب يستطيعون التعبير عنها بسهولة، بحيث يكامل المعلم فيها بين

الأنماط التعليمية السمعية والبصرية والحس حركية، متأملاً في الأحداث التي يستمد منها النص(أمبوسعيدي والبلوشي، 2009).

وتعرف أيضا بأنها ترجمة لمادة الكتاب المدرسي إلى صور ذهنية عند الطلاب بإغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الحصة فيخترعون صورة ذهنية داخلية خاصة(قطاوي، 2007).

**وتعرف استراتيجية التخيل الموجه إجرائياً:** مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والمخطط لها، يقوم من خلالها المعلم بتوجيه وارشاد طلاب الصف الثامن الأساسي عبر عملية ذهنية مركبة، ومساعدتهم في انتاج صور ذهنية من خلال تحويل دروس التربية الاسلامية الى سيناريوهات تخيلية، للوصول بالطالب إلى التخيل لما تعلم، معبراً عنه باللفظ أو الكتابة أو الرسم أو الابتكار العملي، وصولا إلى التأمل في تخيلاته واستثمارها في حياته العملية.

**استراتيجية حل المشكلات:** طريقة تفكير مركبة تسير وفق خطوات إجرائية منطقية منهجية محددة، تهدف الى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، لمساعدة الطلبة على إيجاد حلول للمشكلات والمواقف التي تواجههم(ابن ياسين، 2013).

وتعرف بأنها العملية التي يفعّل فيها الطالب مهاراته وخبراته في حل مشكلة ما، وإزالة التناقض أو اللبس أو الغموض الذي تتضمنه المواقف (Hardin, 2002)، وتعرف أيضاً بأنها النشاط الذهني المنظم العلمي الذي يستثير ويحفز الطلبة، عبر مواقف بحاجة إلى حل من خلال ممارسة عدد النشاطات التعليمية، والبحث عن حل لها وفق خطوات علمية منظمة، وتعرف بأنها تنظيم تمثيلي معرفي للخبرات السابقة وكيفية حل المشكلة ومكونات هذا الحل.(Weegar&Pacis, 2012).

**وتعرف استراتيجية حل المشكلات إجرائياً:** مجموعة من الخطوات التي يقوم بها المعلم لتنظيم المادة الدراسية بصورة مشكلات، بحيث يتم التعامل معها من قبل الطلاب وفق خطوات محددة (خطوات حل المشكلة) لتوظيفها في حل مشكلات اخرى في واقع حياته العملية.

**التفكير الناقد:** يعرفه كوستا (المشار إليه في قطامي، 2003) بأنّه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، لإدراك المثيرات الحسية والحكم عليها، وينظر إلى اعتباره مفهوماً مركباً له ارتباطات بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة (العتوم والجراح وبشارة، 2009).

**ويعرف التفكير الناقد إجرائياً:** بأنه التفكير الذي يتضمن أنشطة معرفية مثل التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم المناقشات بطريقة منطقية منظمة. وذلك من خلال ادراك العلاقات بين المفاهيم والمبادئ التي تناولها موضوع الدراسة، وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في مقياس واطسون وجلسر المقنن للبيئة الأردنية(قطامي و قطامي، 2000).

مهارات التفكير الناقد تم تعريفها من خلال الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات التربوية السابقة مثل دراسة(عرام، 2012 والناقة، 2016) وادة الدراسة كالآتي:

**مهارة التنبؤ بالافتراضات:** هي القدرة على تفحص الحوادث أو الوقائع , والحكم عليها في ضوء البيانات المتوفرة من حيث صلاحيتها لحل المشكلة وتقاس بالفقرات الخاصة بها في أداة الدراسة.

**مهارة التفسير:** هي القدرة على تحديد المشكلات واعطاء تبريرات واستخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة في ضوء الوقائع والحوادث المشاهدة بدرجة معقولة من اليقين ويقبلها العقل والمنطق وتقاس بالفقرات الخاصة بها في أداة الدراسة.

**مهارة تقويم المناقشات**: هي القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف وتقويم الفكرة، ورفضها أو قبولها في ضوء الأدلة المتاحة وتقاس بالفقرات الخاصة بها في أداة الدراسة.

**مهارة الاستنباط**: هي القدرة على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقيا أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منه وتقاس بالفقرات الخاصة بها في أداة الدراسة.

**مهارة الاستنتاج**: هي القدرة على استخلاص نتيجة معينة والتميز بين درجات احتمال صحتها او خطئها تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة وتقاس بالفقرات الخاصة بها في أداة الدراسة.

**الطريقة الاعتيادية**: هي العملية التي يتم من خلالها التخطيط للدروس وتنفيذها وفق ما ورد في دليل المعلم للصف الثامن الأساسي لمبحث التربية الإسلامية من خلال طرح الأسئلة المتوفرة في دليل المعلم وإدارة المعلم لحلقات النقاش بين الطلبة، للانتهاء بنتائج الكتاب والالتزام بحل الأنشطة والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي.

## 2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولاً/الإطار النظري: استراتيجية التخيل الموجه

أكد علماء النفس على دور الخيال في الحياة البشرية، فالإنسان دائم التفكير في خلق الله مستخدما التخيل والتصور، وهذا النشاط العقلي التخيلي هو الذي أوصل الإنسان إلى ما هو عليه اليوم(نشوان، 1993).

ويعرف الخيال العلمي بأنه تصور للأفكار والمعاني ومجريات الأمور في ضوء حقائق العلم بقصد تحقيق آمال وطموحات البشر، وإعطاء المتعة والبهجة للحياة (راشد، 2007)، ويعرف بأنه جملة من المعاني والأفكار التي يمكن تصورها والتفاعل معها عبر الصور للوصول إلى حقائق يعيشها الإنسان للوصول إلى مبادئ وافتراضات جديدة(حسن، 2008).

ما يميز الطالب المبدع قدرته على التخيل والتفكير، فالدماغ البشري يتكون من نصفين، أيمن ومن وظائفه التفكير بالصور، وأيسر ومن وظائفه اللغة، فالمبدع يفكر بالنصفين، والاستمزاج بين النصفين وتنشيط الجزء الخامل، والتخيل ينشط بين سن4- 15 سنة(ربيع، 1997).

ويعرف التخيل بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يتم من خلالها معالجة المعلومات بصورة إبداعية، بتوظيف الخبرات والمواقف الحياتية المختلفة (طلافحة، 2012)، ويعرف بأنه المقدرة على تصور وتخيل حلول للمشكلات التي تواجهنا، وتصور المصادر والأدوات التي يمكن أن تستخدم فيها سواء كانت واقعية أو غير واقعية، منطقية أو غير منطقية، شريطة أن تستند إلى أساس علمي مقبول(الميهي و نويجي، 2009).

### أهمية التخيل:.

التخيل وسيلة فعالة في إيجاد صور ذاتية إيجابية، وتحيد الصور والأفكار السلبية، ويعمل على تنشيط العمليات العقلية الذهنية، وتشعر الفرد بإنجازه، ويعتبر التخيل من ضمن المفاتيح العشرة في النجاح(الدوافع، الطاقة، المهارة، العمل، التوقع، الالتزام، المرونة، الصبر، التخيل، الاستمرارية)، ويسهم التخيل في تسهيل تخزين المعلومات بالذاكرة طويلة الأمد، مما يسهل من عملية استرجاعها بشكل أسرع، والقدرة العالية في الربط بين المعلومات في الذاكرة، ويقود التخيل الفرد إلى الإبداع الفني والعلمي من خلال تصور جسم أو موقف أو حدث أو ظاهرة في مخيلته(الزغلول والزغلول، 2003).

**أنواع التخيل ومحفزاته:**

التخيل يمارس لدى الطلبة بطريقتين: الأولى التخيل المشتت وهو الذي يقود إلى أحلام اليقظة، والثانية التخيل الإبداعي الذي يقود إلى إبداع شيء جديد من فنون أو ابتكارات علمية أو حل لمشكلات ومسائل، وميز بعض الباحثين بين نوعيين من التخيل، التخيل الاسترجاعي لصور الواقع، والتخيل الإبداعي بإيجاد صور وتراكيب لا وجود لها في الواقع(عبيدات وابو السميد، 2007).

يسير التخيل في ثلاث صور، الأولى عفوية كتخيل شخص يتحدث في المذياع، والثانية تحفيزية مثل عرض قصة بتفصيلات دقيقة تحفز الدماغ على تكوين صور ذهنية لما نسمع، والثالثة توجيهية ذاتية داخلية لتوليد أفكار إبداعية كافتراض مشكلة تتطلب احتمالات وحلول وتخيل نهاية لكل حل محتمل للوصول أو ابتكار حل وتخيل نهايته بأقل التكاليف وأكفأ النتائج فهذا يكون بتوجيه ذاتي، والخيال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، لأن التخيل عملية عقلية تحدث في عقل الفرد لتصور يبنى على الخبرات الماضية، أما الإبداع فهو الدمج بين المعرفة والخبرات السابقة بطريقة لم تكن معروفة للفرد، مما يسهم في اكتشاف الحلول واقتراحها ومدى مناسبتها للمواقف(نشوان، 1993)، والمطلوب هنا حسب رأي الباحث هو التخيل الإبداعي المنتج، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون ذا خيال وقّاد، يسير بطلبته إلى إنتاج تخيلات ابداعية.

وقد يعاق التخيل ويشوه نتيجة المسلسلات التخيلية التي تزيف الخيال والخرافات، وكثرة الأعباء والواجبات والاهتمام بالتحصيل مما يؤدي إلى ضعف المناخ المناسب للتخيل، والنظام التعليمي الذي يحد من حرية الطلبة ولا يعطيهم الفرصة للاشتراك في النشاطات التعليمية، وضعف في قدرة المعلم وعدم اهتمامه بالتخيل، وعدم توفر المصادر اللازمة لتنمية الخيال، وخوف الأسرة من تشجيع الطلبة على عرض افكارهم التخيلية خوفاً من وصفهم بالجنون(Mcnurlin, 1995).

**استراتيجية التخيل الموجه وأهميتها:** يلعب العقل دوراً كبيراً في التخيل مما يحسن من حياة الناس، مما جعل التخيل علماً قائماً بحد ذاته، ويعد التخيل الموجه بمعاونة المعلم من أهم أنواع التخيل، هذا ولا تعد استراتيجية التخيل الموجه إبداعاً جديداً، ومع ذلك بدأ المربون ينتبهون لفوائدها القوية(Rose&Sweda, 1997).

وتستخدم هذه الاستراتيجية لتخفيف التوترات بتخيل سلوكيات مرغوبة حيث يمكن من خلال التخيل تغير التصرفات والاستجابات السلبية الى تصرفات واستجابات ايجابية(Sulliva, 2006).

التخيل الموجه يثير التفاعل، ويجعل الطالب جزءا من عملية التعلم، وتتمتع المهارة والمعلومة بالديمومة وسرعة الاسترجاع، وينمي التخيل مهارات التفكير الإبداعي والنقدي، ومعايشة الحدث تحفز جانبي الدماغ الأيمن والأيسر(عبيدات وابو السميد، 2007).

كما أن التخيل يقرب المفاهيم المجردة، ويزيد من القدرة على التفكير في ظواهر الأشياء بعمق، ويضفي التخيل المتعة على التعلم، ويعمل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتزيد عملية التخيل من صفاء الذهن وتوليد الأفكار، وتراعي الفروق الفردية للتنوع الكبير في المخزون الصوري، وتكشف عن القدرات الكامنة لدى الطلبة، وتزيل الروتين في التعليم وتنمي الذكاءات المتعددة، وتحفز هذه الاستراتيجية اكتشاف المشاعر والأفكار وكتابة الإبداعات دون خوف أو وجل(امبو سعيدي والبلوشي، 2007)

**مرتكزات استراتيجية التخيل الموجه:**

ترتكز استراتيجية التخيل الموجه إلى مرتكزات ست وهي كالاتي:(عليان، 2008)، (أبو عاذرة، 2007).

1- **الاسترخاء**: ويكون الاسترخاء للعضلات بشكل مستمر، لكي يحقق النشاط للجسم، والراحة للنفس، مما يزيد من قدرة العقل على إنتاج صور واضحة، نتيجة وعي الفرد خلال عملية التخيل، وتتطلب عملية الاسترخاء الجلوس بوضعية مريحة وسليمة وإغماض العينين وإرخاء العضلات والتنفس العميق الذي يمنح الجسم الطاقة.
2- **التركيز**: وتعمل هذه المرحلة عل تحكم الطالب بتخيلاته، نتيجة الوصول إلى مرحلة الهدوء والسكون حتى يتأمل، مما يزيد من القدرة على التفكير بعمق، ومن معرفة الفرد بإجراء التخيل، ورؤية الأشياء الواضحة وغير الواضحة.
3- **الوعي الجسمي/ الحسي**: ويكون بزيادة قدرات الطالب الجسمية والحسية أثناء التخيل، ما يزيد من قدرة الحواس على دعم الطالب بمعلومات عن نفسه وتخيلاته ما يعمق التعلم الجديد لديه.
4- **التخيل**: بعد إتقان المراحل السابقة، تتولد لدى الطالب صورة محددة في البداية ثم يبدأ التوسع في هذه الصورة، وتتحول من ساكنة إلى متحركة أو متنقلة ما بين الساكن والمتحرك، ثم الاندماج مع هذه الصورة بشكل فعال.
5- **التعبير والاتصال**: في هذه المرحلة تطبع المعلومات الناتجة عن التخيل في الذاكرة، وتترجم هذه الصور الذهنية المجردة إلى لغة منطوقة أو مكتوبة أو مرسومة أو مهارة عملية أو ابتكار علمي.
6- **التأمل**: ويكون بإعادة النظر في التخيلات، وتوظيفها في مواقف حياتية، والتعبير عنها رسما أو كتابة أو شعرا أو حركة أو عمل منتج، وبذلك يعد التأمل مرحلة تتويج عملية التخيل التي تقود الطالب إلى توظيف الخبرة التخيلية في حياته اليومية.

**خطوات تطبيق استراتيجية التخيل الموجه:**

تسير الخطوات الإجرائية لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه بطريقة منظمة ومتسلسلة وفق الآتي:(البلوشي، 2004)، (امبو سعيدي والبلوشي، 2009)، .

1- إعداد سيناريو التخيل، بحيث تكون العبارات سهلة وبسيطة وقابلة للفهم وتخاطب الحواس وتبعد عن التشتت والازعاج، تسمح ببناء صور ذهنية تتماشى مع قدرات الطالب وطاقاته.
2- استخدام الوقفات التأملية القصيرة من قبل الطالب والمعلم، لتمكين الطالب من التصور وتكوين صور ذهنية.
3- تقديم التمهيد المناسب لمساعدة الطالب على التهيئة والاسترخاء، وتحيد المشتتات التي تمتلئ بها المخيلة.
4- تنفيذ النشاط من خلال تعريف الطلبة بنشاط التخيل وأهميته، والطلب منهم أخذ نفس عميق وإغلاق أعينهم، والقراءة بصوت عال وبطئ، وتجنب الحركة الزائدة وإعطاء كل وقفة حقها، وتجاهل الضحكات والابتعاد عن المشتتات.
5- طرح المعلم أسئلة تتيح للطالب الفرصة للحديث عما تخيلوه، وأسئلة عن الصور التي قاموا ببنائها وليس عن المعلومات الموجودة في السيناريو، ومحاولة السؤال عن جميع الحواس وكيفية الشعور بها.

6- يكون دور المعلم استراتيجيا من حيث تفصيل المادة الدراسية بصورة جذابة ومبتكرة، ويتمتع المعلم بالحيوية والنشاط والقدرة على قيادة عملية التخيل، ويمتلك الحنان والشفقة والتفهم لأوضاع الطلبة، ويمتلك مهارات الاتصال والتواصل التي تثير في الطلبة الرغبة في التخيل(قطامي، 2003).

7- قدرة المعلم على التغلب وتكيف الصعوبات التي قد تعترض عملية التخيل، من مثل عدم مناسبة الزمان أو المكان، وحالة الطلبة النفسية والجسمية، وصعوبات متعلقة بالمادة الدراسية من حيث البنية المعقدة وصعوبة وضع سيناريو، وشعور الطلبة بالاستهزاء أو العصبية أو الضحك أثناء التخيل(العفون، 2012).

**ثانياً: استراتيجية حل المشكلات**

**مفهوم وأهمية استراتيجية حل المشكلات كأسلوب للتعلم:**

تنبع أهمية هذه الاستراتيجية من خلال وضع الطلبة في موقف حقيقي مشكل، وذلك حتى يعمل العقل إلى الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي، للوصول إلى نشاط عقلي يقود إلى حلول مبتكرة أو واقعية، كما يمكن لهذه الاستراتيجية التشعب في التفكير، والاحتفاظ بالقيمة التي يكتسبها الطلبة، ويتم توظيفها بشكل فعال في المواقف الحقيقية، وتعمل على توظيف الخبرات السابقة، وتضفي جواً من المتعة والتشويق(Snyder, 2008).

يشجع هذا الأسلوب على إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارات التفكير المختلفة، وبث روح التعاون والعمل الجماعي ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، ومراعاة ميول واتجاهات الطلبة، وإزالة حالة التوتر والقلق، وتشجيع التعلم الذاتي بحيث يصبح الطالب مسؤولا عن تعلمه(زكري، 2007).

ذكر (ابن ياسين، 2013) أن استراتيجية حل المشكلات تتميز بكونها تتمركز حول المتعلم، ويكون الدور الأساسي في هذه الاستراتيجية لنشاط الفرد الذاتي وحماسته، وتعزز مهارات التفكير الإبداعي والناقد والمتمركز حول الذات، ويمكن تكيفها لتناسب الأعمار النمائية للطلبة، وتكسب الطلبة مهارات صنع القرار، وتربط بين خبرات التعلم في المواقف المختلفة، وتفسر البيانات بشكل منطقي، وتزيد من ثقة الطالب بنفسه، وتتوافق خطواتها مع خطوات البحث العلمي والتفكير العلمي السليم.

**أنواع المشكلات:**

تصنف المشكلات إلى عدة أنواع تبعاً لسهولتها أو صعوبتها على النحو الآتي: (Smith, 2000)

1- **المشكلات ذات الحل الواحد**: ويعتقد أن هذا النوع لا يعد مشكلة ولا تقييم لها ولا حتى بدائل.

2- **المشكلات ذات الحلول غير المتوقعة**: فهي بذلك مشكلة لا يتصور بأن يكون حلها بسيطا.

3- **المشكلات المستعصية**: وهي المشكلات التي لا يمكن توقع صحة الحل المقترح إلا بعد التطبيق العملي .

4- **المشكلات المفرغة**: وهي المشكلات التي فيها عقد كبيرة، ويؤدي حل عقدة ما إلى خلق مشكلة جديدة .

5- **مشكلات معالمها غير واضحة**: وهذه المشكلات تحتاج إلى الإبداع في الحل (حلول خلاقة وجديدة).

**عناصر المشكلة:**

للمشكلات عناصر أساسية لا يمكن أن تعتبر مشكلة إلا إذا توفرت هذه العناصر(Smith, 2000): وهي:

1- **فهم المشكلة:** التوضيح يوصل إلى نقطة مفصلية لحل المشكلة، وهذه المشكلة قد تكون ضبابية وغير واضحة.

2- **توليد الأفكار**: التركيز لتوليد أفكار بطريقة العصف الذهني، وهذه الأفكار قد يتم تناولها جميعا أو جزء منها.

3- **التخطيط للتنفيذ:** عند توفر البدائل الكثيرة، ويكون هناك اتخاذ قرار للحصول على تأييد لهذا القرار عند التنفيذ.

**الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات:**

تقوم استراتيجية حل المشكلات على مجموعة من الأسس منها:(حسن، 2004)

1- الإبداع وإمكانية اقتراح حلول إبداعية موجودة لدى كل الطلبة، وهذا افتراض أساس عند المعلم.
2- أن الإبداع في اقتراح الحلول يظهر وفق اهتمامات الطلبة وتفضيلات واهتمامات الطلبة.
3- دعم الطلبة في تقديم اشكال تعلم توافق اهتماماتهم يسهم في تنمية أساليب الطلبة في البحث عن حلول إبداعية .

**خطوات حل المشكلة:**

حاول كثير من العلماء وضع نماذج لحل المشكلات، ويكاد لا يكون هناك اتفاق مطلق وحرفي على خطوات حل المشكلة(زيتون، 2004)، وأن ما بين الشعور بالمشكلة والتوصل إلى حل لها هناك عدة عمليات يمكن تلخيصها بالشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع المعلومات حولها، وصياغة الفرضيات والحلول المؤقتة، ثم اختيار واختبار أنسب الفرضيات، والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات، ثم تطبيق التعميم في مواقف جديدة(عبد الدايم، 1998).

ويشير (Hardin, 2002) و(Huitt, 2003) إلى أن هناك خطوات متعددة لتعليم استراتيجية حل المشكلات، منها تحديد المشكلة وتحليلها وتقديمها ضمن موضوع الدرس كهدف، وتحديد مصادر التعلم الداعمة لحل المشكلة واستعراض الخطوات والقواعد لتطبيق المهارة وجمع المعلومات حولها، ويكون ذلك بحصر الخيارات المتوفرة، ثم تقييم الأفكار والخطوات التنفيذية واختيار الحلول المناسبة من ضمنها، وتقييم التغذية الراجعة، واستخلاص النتائج وتقويمها، وتعميمها واستخدامها في مواقف حياتية أخرى.

**طرق تعلم حل المشكلة:**

هناك أربع طرق في تعلم أسلوب حل المشكلات التعليمية؛ وعلى النحو الآتي (عبد الهادي، 2004):

1- **طريقة المنحنى المبرمج:** حيث يوضع الطلبة ضمن موقف مشكل مكتوب على ورق، ويقترح الطلبة الحلول له وتقدم التغذية الراجعة حول الحلول المقترحة، ويتم التعديل لهذه الحلول وفق التغذية الراجعة، ويكون هناك التدرج في هذه الحلول من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.
2- **الطريقة التصنعية:** حيث يوضع الطالب في موقف مشكل شبيه بالمواقف الحقيقية، ويطلب منه التعرف على عناصر المشكلة، وطرق حلها، فمحاكاة المواقف الحقيقية تمكن الطالب من الحصول على تغذية راجعة بصورة طبيعية وأقرب إلى الواقعية.
3- **طريقة التدريب:** حيث تهدف إلى إتقان المبادئ الأساسية والمعارف والمهارات لحل المشكلات، وتوفر بيئة حقيقية لإبداع مشكلات عملية تحاكي المشكلة الحقيقية، وتشترط حصول المعلم على التدريب اللازم لتطبيق هذه المهارة
4- **الطريقة الاستقصائية والاستكشافية:** تعتمد هذه الطريقة على تطبيق المبادئ والقواعد الخاصة بالاستقصاء والاستكشاف للتوصل إلى حلول.

**دور المعلم في تطبيق استراتيجية حل المشكلات:**

تعلم حل المشكلات لا يتم بصورة عشوائية، وإنما يتم بمهارة ورغبة من المعلم، ومعرفة الطالب بخطوات هذه الاستراتيجية، فإذا ما أراد المعلم النجاح والفاعلية والإنتاجية لهذه الاستراتيجية فعليه مراعاة الآتي: (زيتون، 2004)، (Dogru, 2008)

1- يقوم المعلم بتحليل المادة الدراسية، وتحديد اهدافها، وتحديد الموضوعات التي تتناسب وخطوات حل المشكلة، وتوافق المشكلة مع البيئة المدرسية ومصادرها وقدرات الطلبة والمعلم وإمكانياتهم.
2- أن تكون المشكلة تتصل بحاجات الطلبة واهتمامهم، وتقع ضمن مستوى تفكيرهم وموافقتها لأعمارهم النمائية.
3- عرض المشكلة مراعيا مهارات الاتصال والتواصل، والحماس وإثارة الدافعية.
4- مساعدة الطلبة في تحديد المشكلة، وصياغتها بشكل جيد وواضح، والمساعدة في التنقيب عن إجابات حولها.
5- مساعدة الطلبة على اختبار صحة الإجابات والافتراضات، وكيفية تفعيل مصادر التعلم لتفعيل التجريب.
6- مساعدة الطلبة في تحليل النتائج وكيفية استخدامها والاستفادة منها، ومساعدتهم في اكتشاف العلاقات بينها.
7- تدريب الطلبة على فهم المشكلة وعلى تفعيل مهارة التذكر، وتوليد الفرضيات الجديدة واكتساب استراتيجيات التغلب على الصعوبات، وتقويم الفرضية النهائية بطريق التدريب وتكرار التدريب.
8- على المعلم تشجيع الطلبة على التفكير الحر والمتشعب والتركيز على التفصيلات الدقيقة، وعدم إحباطهم عند اقتراح الحلول، وتشجيعهم على تقديم مشكلات غير مبحوثة سابقاً، وتقديم التعزيز والبعد عن النقد والتجريح.

**ثالثاً: الدراسات السابقة**

وبالرجوع للأدب التربوي بمصادره المختلفة والمتنوعة، وجد الباحث العديد من الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية التخيل الموجه واستراتيجية حل المشكلات، وقد تم ترتيبها حسب إجراء الدراسة من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

دراسة المصري(2005) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، ومقياس تورنس الصورة اللفظية(أ) المعدلة للبيئة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من(120) طالباً وطالبة تم اختيار مدرستين قصديا (واحدة إناث والأخرى ذكور) وتوزيع الطلبة عشوائيا في مجموعتين لكل مدرسة ضابطة وتجريبية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجوعة التجريبية تعزى إلى طريقة التدريس بحل المشكلات، ولا يوجد فروق تعزى إلى متغير الجنس.

دراسة النخالة(2005) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(147) طالباً وطالبة في مدرستين واحدة ذكور والأخرى إناث، وتكونت المجموعة التجريبية من (74) طالباً وطالبة، والضابطة (73) طالباً وطالبة، درست المجموعة التجريبية بطريقة حل المشكلات والضابطة بالطريقة الاعتيادية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى طريقة تدريس حل المشكلات، ولا يوجد فروق تبعا لمتغير الجنس.

دراسة ابو عاذرة(2007) والتي هدفت إلى استقصاء أثر التخيل في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد العينة

(184) طالباً وطالبة، واشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى الى طريقة التدريس التخيل، ولا يوجد فروق تبعا لمتغير الجنس.

دراسة عليان(2008) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (158) طالباً وطالبة، في مدرستين من عمان، موزعين على أربع شعب شعبتين ضابطتين ذكور وإناث، وشعبتين تجريبيتين ذكور وإناث، واعتمد اختبار تورنس في التفكير الإبداعي بصورته اللفظية المعدلة للبيئة الأردنية، واسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى الى نوع الاستراتيجية وعدم فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

دراسة البناء(2010)، والتي هدفت التعرف على فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا في مصر، وتكونت العينة من (68) طالبة بالصف الأول الثانوي في مدرستين للبنات، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجوعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى طريقة التدريس باسلوب حل المشكلات.

دراسة ريسات(Risat et al, 2010) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في كندا، واستخدمت المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (76) طالباً في المرحلة الابتدائية، درست المجوعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والتجريبية بأسلوب حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة حل المشكلات.

دراسة طلافحة(2012) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التخيل في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(31) طالبا تجريبية و(29) طالبا ضابطة، وتم صياغة وحدة العصر العباسي في كتاب التاريخ للصف السادس وفق استراتيجية التخيل، وإعداد مقياس اتجاهات نحو المادة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية قدرات الطلاقة والأصالة والمرونة، وقدرة التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البلاوي(2015) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الاول المتوسط بمادة الدراسات الاجتماعية في السعودية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت المجموعة التجريبية من(30) طالبة والضابطة (30) طالبة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى الى طريقة التدريس .

دراسة شبات(2016) والتي هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي، في مدرسة عين الحلوة التي اختيرت قصدياً، واختيرت الشعبة التجريبية(30) طالبة والضابطة(30)طالبة عشوائياً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي والتعبير الشفوي تعزى إلى طريق التدريس (التخيل الموجه).

دراسة كيم و بيك(Kim&Beck, 2016)، والتي هدفت إلى تعزيز الخيال السردي في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة للصف الخامس في امريكا، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من المجموعة

التجريبية(34) والضابطة(34)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى طريق التدريس.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

تناولت الدراسات السابقة أثر استخدام استراتيجية التخيل الموجه واستراتيجية حل المشكلات على متغيرات متعددة، كالتحصيل كما في دراسة النخالة(2005) ودراسة ريسات(Risat et al, 2010) ودراسة البنا(2010)، والتفكير الإبداعي كما في دراسة البناء(2010) ودراسة طلافحة(2012) ودراسة المصري(2005) ودراسة عليان(2008) ودراسة البلاوي(2015)، ومتغير الاتجاهات كما في دراسة الطلافحة(2012)، ومتغيرات في مهارات متعددة مثل مهارة الأداء التعبيري كما في دراسة شبات(2016)، واكتساب المفاهيم كما في دراسة ابو عاذرة(2015).

وتظهر هذه الدراسات إيجابية استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في التعلم وإمكانية تطبيقه لجميع المباحث، ومنها مبحث التربية الإسلامية، وتتشابه أغلب هذه الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي أو الدمج بين المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي.

ركزت الدراسات السابقة اختيار أفراد العينة من طلبة المدارس أو الجامعات، واستخدام الاختبارات أو المقاييس المعدة مسبقا، أو الجمع بينهما.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لأثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات، واعتمادها المنهج شبه التجريبي، واختيار عينتها من طلبة المدارس، واستخدام المقاييس المعدة مسبقا كأدوات لجمع البيانات.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، في توظيف المنهج شبه التجريبي في دراسته، وبناء تصور عن استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات وبناء الإطار النظري المناسب للدراسة، واختيار الإحصائيات المناسبة.

ولكن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة بدراسة أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن، وتضمنت بذلك متغيرات جديدة لم تتعرض لها الدراسات السابقة، وبيان أثر كل استراتيجية ومقارنة أثر الاستراتيجيتين مع بعضهما في حجم الأثر.

## 3- منهجية وإجراءات الدراسة

**منهج الدراسة:**

نهجت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل (استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات)، على المتغير التابع (التفكير الناقد)

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تمثلت مجموعة الدراسة بطلاب الصف الثامن الأساسي والملتحقين بمقاعد الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة مأدبا في الأردن للعام الدراسي 2018/2017 وتم اختيار إحدى مدارس لواء قصبة مأدبا الحكومية قصدياً وهي مدرسة مأدبا الثانوية الاولى للبنين، حيث اختيرت ثلاث شعب من طلاب الصف الثامن الأساسي ممن هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2017- 2018. حيث كانت الشعبة(أ) مكونة من (27) طالباً

درست بطريقة التخيل الموجه، والشعبة (ب) مكونة من (25) طالباً درست بطريقة حل المشكلات، والشعبة (ج) ضابطة وعدد أفرادها (24) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية.

**أدوات الدراسة:**

**اولاً::اختبار التفكير الناقد لواطسن وجلسر (Watson & Glasser)**

قام واطسون عام 1925م بإعداد مقياس للتفكير الناقد شامل للمهارات الفرعية التالية: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنتاج، والاستنباط وتتكون كل مهارة من مجموعة مواقف متبوعة بعدد من العبارات حيث تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفاً ليظهر درجة ممارسة لمهارات التفكير الناقد السابقة. وبعد ذلك قام جلسر في عام 1937م بتطوير المقياس بصورته الحالية، وقامت البرصان (2001) بتعديله للبيئة الأردنية، ويبلغ عدد فقرات الاختبار ككل (75) فقرة مقسمة إلى (5) أبعاد، بواقع (15) فقرة لكل بعد، بحيث يتراوح المدى النظري لكل بعد بين (0- 15) درجة، أما البعد النظري للمقاييس ككل فيتراوح بين (0- 75) درجة.

**صدق اختبار التفكير الناقد** يعتبر مقياس واطسون وجلسر من أكثر مقاييس التفكير الناقد شيوعاً، وتتوفر لهذا المقياس دلالات صدق في البيئة الأردنية حيث استخرجت البرصان (2001) دلالات صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لفقرات كل بعد مع الدرجة عليه كالتالي:

تراوح معامل الارتباط للبعد الأول معرفة الافتراضات ما بين (0.13، 0.63)، والبعد الثاني التفسير (0.10، 0.40)، والبعد الثالث تقويم المناقشات ما بين (0.18، 0.52)، والبعد الرابع الاستنباط ما بين (0.08، 0.56)، والبعد الخامس الاستنتاج ما بين (0.09، 0.59). البرصان (2001)

كما استخرجت البرصان (2001) دلالات صدق حساب الارتباط ما بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية، ووجدت بأن ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية كما يوضح الجدول رقم (1)

**جدول(1) نتائج الارتباط بين الدرجة على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية على اختبار التفكير الناقد**

| البعد | الدرجة الكلية |
|---|---|
| **معرفة الافتراضات** | 0.66 |
| **التفسير** | 0.58 |
| **تقويم المناقشات** | 0.35 |
| **الاستنباط** | 0.41 |
| **الاستنتاج** | 0.78 |

ويتضح من معاملات الارتباط السابقة أنها إيجابية ومتوسطة وفي هذا دلالة على صدق بناء المقياس،

وعدلت هلسة (2004) على الاختبار حيث تم عرضه على مجموعة محكمين بلغ عددهم ثمانية، من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي ومن مشرفين تربويين، لإبداء رأيهم في الاختبار من حيث الصياغة اللغوية والعبارة التي ترتبط بها، ومدى مناسبته للمرحلة العمرية (الصف العاشر) ومدى ملاءمة وارتباط كل فقرة بالمهارة التي تقيسها. وقد أخذت هلسة(2004) بها إذ تم تصويب بعض الأخطاء النحوية، وتغيير أسماء بعض المواقع، مثل أسماء المدارس، وأسماء الأشخاص.

**تصحيح اختبار التفكير الناقد:** تعطى درجة واحدة في هذا الاختبار عن كل استجابة صحيحة من استجابات الطلبة على فقرات الاختبار الخمس والسبعين ودرجة صفر على الاستجابة الخاطئة، ليكون مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب (75) درجة كحد اقصى و(0) كحد أدنى.

**ثبات مقياس التفكير الناقد:**

للتحقق من ثبات اختبار التفكير الناقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على 25 طالبة من خارج عينة الدراسة، والذي أعيد تطبيقه بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ 0,92 للاختبار ككل ويعد هذا المعامل مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

**ثانياً: البرنامج الاعتيادي**

تم اعتماد الكتاب المدرسي في تدريس المجموعة الضابطة نفس المحتوى في مادة التربية الاسلامية، وفق البرنامج الاعتيادي المعمول به في وزارة التربية والتعليم من حيث التخطيط للدروس وتنفيذها وفق ما ورد في دليل المعلم من خلال طرح الأسئلة المتوفرة في دليل المعلم وإدارة المعلم لحلقات النقاش بين الطلبة للانتهاء بنتائج الكتاب والالتزام بحل الأنشطة والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي.

**رابعاً: المادة لتعليمية /دليل المعلم ودليل المتعلم**

**دليل المعلم**: تم صياغة الأهداف السلوكية وتحليل محتوى الدروس من حيث (المفردات والمفاهيم والمصطلحات والحقائق والأفكار والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات الأنشطة والتدريبات والأسئلة)، تم تحديد النتاجات التعليمية الخاصة بكل درس من نتاجات (المعرفية، والمهارية، الوجدانية)، ووصف للاستراتيجية التدريسية المستخدمة(التخيل الموجه، وحل المشكلات)، وتوجهات وإرشادات للمعلم لمساعدته في تدريس الدروس المختارة وفق خطوات هاتين الاستراتيجيتين، وخطة زمنية بعدد الحصص اللازمة لتدريس موضوعات الدروس المختارة، والتخطيط للدروس وفق هاتين الاستراتيجيتين يتضمن الخطوات الرئيسة للتخطيط والتي تبين كيفية التركيز على مكونات هاتين الاستراتيجيتين، وتوضح نوعية النواتج التي تسعى الى تحقيقها، وكيفية تحقيق هذه االمكونات وفق خطوات التخطيط المقترحة .

**دليل المتعلم**: تم إعداد دليل المتعلم في دروس الفقه وتم تقديمها للطلاب على مدار (15) حصة صفية مدة الحصة لكل منها (45) دقيقة، وتم تصميم الدروس وفق استراتيجيتي(التخيل الموجه، وحل المشكلات) في ضوء محتوى المادة العلمية ونتاجاتها التعليمية المصاغة والتي تضمنت الأسس التي يقوم عليه تنظيم وتدريس المحتوى التعليمي وفقا لمكونات هاتين الاستراتيجيتين وتميز الدليل باحتوائه على: أنشطة تعليمية متنوعة، وصحائف أعمال صممت بطريقة الاستقصاء والاستنتاج وحل المشكلات وخرائط مفاهيمية لعناصر المعرفة المتضمنة في كل درس وصور ورسوم توضيحية، وأسئلة مثيرة للنشاط الذهني لدى الطلاب تساعد في عملية الاستنباط واتخاذ القرار واحتوى على الخرائط التوضيحية التي تساعد الطلاب على الاستدلال والاستنباط وتساعد الطلاب على التخيل والنمذجة، واحتوى الدليل على أساليب تقويم متنوعة وفقا لهاتين الاستراتيجيتين.

تم عرض كل من أدلة المعلم وأدلة المتعلم على(10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسم المناهج والتدريس وعلم النفس وعلى(7) من معلمي التربية الاسلامية في المديرية التي طبقت بها الدراسة، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار، بحيث أصبحت الأدلة صالحة للاستخدام.

**إجراءات الدراسة:**

بعد تحديد المشكلة، وإعداد المادة التعليمية (دليل المعلم، دليل المتعلم) وإعداد الأداة (مقياس تنمية التفكير الناقد)، تم تنفيذ الإجراءات التالية:

1- الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة وتنظيم جدول زمني للتطبيق متساو بين المجموعات بالتنسيق مع إدارة المدرسة والمعلم الذي سيطبق البرنامج .

2- حصر إمكانيات المدرسة من مواد وأدوات ولقاء المعلم وتقديم الإرشادات لكيفية التطبيق والإجابة عن كل تساؤل يطرحه المعلم بخصوص البرنامج.

3- تدريب المعلم المنفذ للبرنامج لمدة (4) أيام وبطريقة فردية وبحيث يدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية التي تتمحور حول المعلم وتقدم فيها المعرفة والمعلومات بصورتها الجاهزة وتمر بالتمهيد والعرض والربط والتعميم والتقويم، ويدرس المجموعات التجريبية مستخدما الدليل الذي تم إعداده من قبل الباحث.

4- تطبيق مقياس تنمية التفكير الناقد القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ الدراسة لبيان تكافؤ المجموعات.

5- تطبيق الدراسة في مدة خمسة أسابيع بواقع(3)حصص أسبوعيا، ، وذلك بتدريس طلاب المجموعات التجريبية الدروس المقترحة في البرنامج باستخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات، حسب الخطة التدريسية الموضحة في دليل المعلم، وتدريس المجموعة الضابطة نفس الدروس بالبرنامج الاعتيادي.

6- في اليوم الدراسي الأخير للتطبيق تم تطبيق (مقياس تنمية التفكير الناقد) البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم جمع البيانات، وجدولتها وتبويبها، وإدخالها على البرمجية الإحصائية لإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

**متغيرات الدراسة**

**المتغيرات المستقلة: وتتمثل في:** استراتيجية التخيل الموجه، استراتيجية حل المشكلات، الطريقة الاعتيادية.

**المتغيرات التابعة: وتتمثل في:** مهارات التفكير الناقد

**تصميم الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (تصميم قبلي، بعدي، لثلاث مجموعات؛ تجريبيتين وضابطة).

EG1 : O1 X1 O1

EG2 : O1 X2 O1

CG : O1 O1

حيث إن:

EG1: المجموعة التجريبية الأولى.

EG2: المجموعة التجريبية الثانية.

CG: المجموعة الضابطة.

X1: المعالجة الأولى (استراتيجية التخيل الموجه)

X2: المعالجة الثانية (استراتيجية حل المشكلات)

O1: مقياس التفكير الناقد.

**المعالجة الإحصائية**

تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية) ، للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، والإحصاء الاستدلالي المقترح، وذلك بتطبيق Two way- ANCOVA في المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد)، لاستنتاج أثر المتغير المستقل الأول في المتغير التابع الأول، لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وكذلك معرفة أثر المتغير المستقل الثاني في المتغير التابع الأول، وتم إيجاد أثر الاستراتيجيتين المقترحتين باستخدام حجم الأثر(Effect Size)، وتطبيق (Eta- Square) على المتغير التابع.

## 4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

**أولاً/ نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى (استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية باختلاف (استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)؟ وكما يوضحها الجدول رقم(2)

**الجدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى تنمية التفكير الناقد باختلاف المجموعتين(استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)**

| البعد | المجموعة | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التنبؤ بالافتراضات | تجريبية | 6.50 | 1.83 | 10.37 | 2.22 |
| | ضابطة | 6.41 | 2.37 | 6.93 | 2.25 |
| | المجموع | 6.46 | 2.10 | 8.65 | 2.82 |
| التفسير | تجريبية | 6.93 | 2.16 | 11.81 | 2.32 |
| | ضابطة | 7.15 | 2.16 | 7.44 | 2.39 |
| | المجموع | 7.04 | 2.15 | 9.63 | 3.21 |
| التقويم | تجريبية | 6.74 | 1.99 | 10.00 | 1.80 |
| | ضابطة | 6.67 | 2.27 | 6.96 | 2.30 |
| | المجموع | 6.70 | 2.12 | 8.48 | 2.55 |
| الاستنتاج | تجريبية | 6.37 | 1.96 | 10.33 | 1.73 |
| | ضابطة | 6.93 | 1.77 | 7.33 | 1.66 |
| | المجموع | 6.65 | 1.87 | 8.83 | 2.26 |
| الاستنباط | تجريبية | 5.96 | 2.44 | 10.07 | 2.23 |
| | ضابطة | 5.67 | 1.80 | 6.07 | 1.94 |
| | المجموع | 5.81 | 2.13 | 8.07 | 2.89 |

| البعد | المجموعة | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الدرجة الكلية | تجريبية | 6.50 | 0.77 | 10.52 | 1.26 |
| | ضابطة | 6.56 | 0.79 | 6.56 | 0.79 |
| | المجموع | 6.53 | 0.77 | 8.54 | 2.25 |

يلاحظ من نتائج الجدول(2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية باختلاف المجموعة فعلى الدرجة الكلية بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (10.52) والمجموعة الضابطة (6.56) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم اجراء تحليل التباين المشترك المتعدد المتغيرات والجدول (3) يبين ذلك.

**الجدول(3) نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد المتغيرات للفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تنمية التفكير الناقد باختلاف المجموعتين (استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)**

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي | التنبؤ بالافتراضات | .142 | 1 | .142 | 0.028 | 0.868 | 0.001 |
| | التفسير | 2.222 | 1 | 2.222 | .396 | 0.532 | 0.008 |
| | التقويم | 34.524 | 1 | 34.524 | 9.444 | 0.003 | 0.156 |
| | الاستنتاج | .732 | 1 | .732 | .250 | 0.619 | 0.005 |
| | الاستنباط | 10.835 | 1 | 10.835 | 2.548 | 0.117 | 0.048 |
| | الدرجة الكلية | 8.916 | 1 | 8.916 | 9.413 | 0.003 | 0.156 |
| المجموعة | التنبؤ بالافتراضات | 159.557 | 1 | 159.557 | 31.297 | 0.000 | 0.380 |
| | التفسير | 259.323 | 1 | 259.323 | 46.159 | 0.000 | 0.475 |
| | التقويم | 129.465 | 1 | 129.465 | 35.415 | 0.000 | 0.410 |
| | الاستنتاج | 122.049 | 1 | 122.049 | 41.700 | 0.000 | 0.450 |
| | الاستنباط | 219.441 | 1 | 219.441 | 51.605 | 0.000 | 0.503 |
| | الدرجة الكلية | 214.286 | 1 | 214.286 | 226.227 | 0.000 | 0.816 |
| الخطأ | التنبؤ بالافتراضات | 260.007 | 51 | 5.098 | | | |
| | التفسير | 286.519 | 51 | 5.618 | | | |
| | التقويم | 186.439 | 51 | 3.656 | | | |
| | الاستنتاج | 149.268 | 51 | 2.927 | | | |
| | الاستنباط | 216.868 | 51 | 4.252 | | | |
| | الدرجة الكلية | 48.308 | 51 | .947 | | | |
| الكلي المصحح | التنبؤ بالافتراضات | 420.315 | 53 | | | | |
| | التفسير | 546.593 | 53 | | | | |

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التقويم | 345.481 | 53 | | | | |
| | الاستنتاج | 271.500 | 53 | | | | |
| | الاستنباط | 443.704 | 53 | | | | |
| | الدرجة الكلية | 268.450 | 53 | | | | |

يلاحظ من نتائج الجدول(3) وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية باختلاف المجموعة (استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)، على الدرجة الكلية والأبعاد، فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ "ف" أقل من (0.05) لكل حالة، كما بلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية (0.816) وهي تشير إلى تباين مفسر كبير، ولمعرفة عائدية هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والجدول(4) يبين ذلك

**الجدول(4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للمتوسطات الحسابية لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المجموعتين (استراتيجية التخيل الموجه/ الطريقة الاعتيادية)**

| الأبعاد | المجموعة | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| التنبؤ بالافتراضات | التجريبية | 10.37 | .43 |
| | الضابطة | 6.93 | .43 |
| التفسير | التجريبية | 11.82 | .46 |
| | الضابطة | 7.44 | .46 |
| التقويم | التجريبية | 10.03 | .37 |
| | الضابطة | 6.93 | .37 |
| الاستنتاج | التجريبية | 10.34 | .33 |
| | الضابطة | 7.33 | .33 |
| الاستنباط | التجريبية | 10.09 | .40 |
| | الضابطة | 6.06 | .40 |
| الدرجة الكلية | التجريبية | 10.53 | .19 |
| | الضابطة | 6.55 | .19 |

يلاحظ من نتائج الجدول(4) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تعزى للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التخيل الموجه.

**نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05)في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لمستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية باختلاف (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)؟ كما يوضح الجدول رقم(5).

الجدول(5 ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى تنمية التفكير الناقد باختلاف المجموعتين (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)؟

| البعد | المجموعة | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التنبؤ بالافتراضات | تجريبية | 6.52 | 1.61 | 11.04 | 2.30 |
| | ضابطة | 6.70 | 2.43 | 7.26 | 2.30 |
| | المجموع | 6.62 | 2.06 | 9.08 | 2.97 |
| التفسير | تجريبية | 7.36 | 1.98 | 12.08 | 1.98 |
| | ضابطة | 7.48 | 1.72 | 7.89 | 2.44 |
| | المجموع | 7.42 | 1.83 | 9.90 | 3.06 |
| التقويم | تجريبية | 7.12 | 2.19 | 10.24 | 2.03 |
| | ضابطة | 6.96 | 2.38 | 8.07 | 3.00 |
| | المجموع | 7.04 | 2.27 | 9.12 | 2.78 |
| الاستنتاج | تجريبية | 7.00 | 2.33 | 10.88 | 1.76 |
| | ضابطة | 7.07 | 1.94 | 8.70 | 2.54 |
| | المجموع | 7.04 | 2.11 | 9.75 | 2.44 |
| الاستنباط | تجريبية | 6.60 | 2.61 | 10.44 | 2.38 |
| | ضابطة | 5.81 | 1.73 | 7.04 | 2.71 |
| | المجموع | 6.19 | 2.21 | 8.67 | 3.06 |
| الدرجة الكلية | تجريبية | 6.92 | 1.02 | 10.94 | 1.20 |
| | ضابطة | 6.81 | 0.71 | 7.79 | 1.51 |
| | المجموع | 6.86 | 0.87 | 9.30 | 2.09 |

يلاحظ من نتائج الجدول(5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية باختلاف المجموعة فعلى الدرجة الكلية بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (10.94) والمجموعة الضابطة (7.79) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم اجراء تحليل التباين المشترك المتعدد المتغيرات والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول(6) نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد المتغيرات للفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تنمية التفكير الناقد باختلاف المجموعتين (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي | التنبؤ بالافتراضات | 1.766 | 1 | 1.766 | .446 | .508 | .010 |
| | التفسير | 2.251 | 1 | 2.251 | .369 | .547 | .008 |

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التقويم | 29.135 | 1 | 29.135 | 7.786 | .008 | .145 |
| | الاستنتاج | .024 | 1 | .024 | .008 | .927 | .000 |
| | الاستنباط | 15.157 | 1 | 15.157 | 3.893 | .055 | .078 |
| | الدرجة الكلية | 7.227 | 1 | 7.227 | 7.147 | .010 | .134 |
| المجموعة | التنبؤ بالافتراضات | 208.873 | 1 | 208.873 | 52.726 | .000 | .534 |
| | التفسير | 223.529 | 1 | 223.529 | 36.625 | .000 | .443 |
| | التقويم | 95.991 | 1 | 95.991 | 25.652 | .000 | .358 |
| | الاستنتاج | 89.162 | 1 | 89.162 | 31.919 | .000 | .410 |
| | الاستنباط | 153.161 | 1 | 153.161 | 39.336 | .000 | .461 |
| | الدرجة الكلية | 188.853 | 1 | 188.853 | 186.764 | .000 | .802 |
| الخطأ | التنبؤ بالافتراضات | 182.227 | 46 | 3.961 | | | |
| | التفسير | 280.747 | 46 | 6.103 | | | |
| | التقويم | 172.130 | 46 | 3.742 | | | |
| | الاستنتاج | 128.495 | 46 | 2.793 | | | |
| | الاستنباط | 179.108 | 46 | 3.894 | | | |
| | الدرجة الكلية | 46.515 | 46 | 1.011 | | | |
| الكلي المصحح | التنبؤ بالافتراضات | 394.204 | 48 | | | | |
| | التفسير | 505.388 | 48 | | | | |
| | التقويم | 294.204 | 48 | | | | |
| | الاستنتاج | 217.673 | 48 | | | | |
| | الاستنباط | 344.694 | 48 | | | | |
| | الدرجة الكلية | 240.560 | 48 | | | | |

يلاحظ من نتائج الجدول(6) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية باختلاف المجموعة (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية)، على الدرجة الكلية والأبعاد، فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ "ف" أقل من (0.05) لكل حالة، كما بلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية (0.802) وهي تشير إلى تباين مفسر كبير، ولمعرفة عائدية هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والجدول(7) يبين ذلك.

**الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنمية التفكير الناقد باختلاف المجموعتين (استراتيجية حل المشكلات/ الطريقة الاعتيادية**

| الأبعاد | المجموعة | المتوسطات الحسابية المعدلة | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| التنبؤ بالافتراضات | التجريبية | 11.04 | 0.46 |
| | الضابطة | 7.26 | 0.45 |

| الأبعاد المجموعة | | المتوسطات الحسابية المعدلة | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| التفسير | التجريبية | 12.07 | 0.45 |
| | الضابطة | 7.90 | 0.43 |
| التقويم | التجريبية | 10.23 | 0.52 |
| | الضابطة | 8.08 | 0.50 |
| الاستنتاج | التجريبية | 10.89 | 0.44 |
| | الضابطة | 8.69 | 0.43 |
| الاستنباط | التجريبية | 10.42 | 0.51 |
| | الضابطة | 7.05 | 0.50 |
| الدرجة الكلية | التجريبية | 10.93 | 0.28 |
| | الضابطة | 7.80 | 0.27 |

يلاحظ من نتائج الجدول(7) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية تعزى للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

**نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05)في مستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى استراتيجية التدريس (التخيل الموجه / حل المشكلات)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول(8) يبين ذلك.

**الجدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى تنمية التفكير الناقد باختلاف استراتيجية التدريس (التخيل الموجه / حل المشكلات)**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التنبؤ بالافتراضات | حل المشكلات | 25 | 10.04 | 2.30 | 1.068 | 0.291 |
| | التخيل الموجه | 27 | 10.37 | 2.22 | | |
| التفسير | حل المشكلات | 25 | 12.08 | 1.98 | 0.442 | 0.661 |
| | التخيل الموجه | 27 | 11.81 | 2.32 | | |
| التقويم | حل المشكلات | 25 | 10.24 | 2.03 | 0.453 | 0.653 |
| | التخيل الموجه | 27 | 10.00 | 1.80 | | |
| الاستنتاج | حل المشكلات | 25 | 10.88 | 1.76 | 1.127 | 0.265 |
| | التخيل الموجه | 27 | 10.33 | 1.73 | | |
| الاستنباط | حل المشكلات | 25 | 10.44 | 2.38 | 0.572 | 0.570 |
| | التخيل الموجه | 27 | 10.07 | 2.23 | | |
| الدرجة الكلية | حل المشكلات | 25 | 10.94 | 1.20 | 1.221 | 0.228 |
| | التخيل الموجه | 27 | 10.52 | 1.26 | | |

يلاحظ من نتائج الجدول(8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية باختلاف استراتيجية التدريس (التخيل الموجه / حل المشكلات)، فعلى الدرجة الكلية بلغت قيمة "ت" (1.211) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$=0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد فقد كانت قيم الدلالة الخاصة بـ "ف" أكبر من (0.05) لكل حالة.

## مناقشة النتائج:

يفسر الباحث نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول بوجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية التخيل الموجه، وذلك لأن هذه الاستراتيجية تسمح للطالب القيام بالتخيل لمواقف عاشها الطالب أو قد يعيشها، تزوده بأفكار وتراكيب جديدة، وتعزز المخزون المعرفي لديه، وتحسن من التنسيق بين التراكيب والكلمات، وإنتاج مبان جديدة تدعم المخزون المعرفي لديه، وتعدل وتصحح على المخزون المعرفي لديه، وتصبح لديه القدرة على نقد الأفكار وعرضها على منظومته المعرفية والخروج بأفكار جديدة .

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الأنشطة المصممة في استراتيجية التخيل الموجه، واعتماد الأنشطة على استخدام الحواس، والحرية الكبيرة التي تعطى للطالب ليعيش الرحلة التخيلية، ما يقوي عند الطالب القدرة على التعبير عن الذات والتفاعل مع الآخرين، وتزيد من ثقة الطالب بنفسه لأن يتحدث إليها دون تردد، وتجعل الطالب محور عملية التعلم، ومدركا لحركاته الاتصالية وأدواتها والتي تعبر عن مكنوناته الداخلية التخيلية وتزيد من قدرته على تبني أفكار جديدة وتتيح له الفرصة ليعبر عن شعوره بصورة جيدة، ما زاد من صور التفكير الناقد فيما يقول أو يفعل.

وكذلك فإن استخدام الأصوات التصويرية تجعل المتعلم يعيش الموقف التخيلي بتفاصيله الدقيقة، إذ إن فعالية المعلم في إبداعه للسيناريو التخيلي، والوقفات المريحة بين العبارات تمكن الطالب من إبداع صور ذهنية مرتبة ومنسقة ومتكاملة، كما أن عرض الأصوات التصويرية والاستماع لها تسعد الطالب، وتحفز لديه الخيال، كما وتعمل استراتيجية التدريس الموجه على تنمية التعلم الذاتي وانتزاع الخوف والرهبة من الطالب، وتخلصه من التردد والخجل في التحدث أمام الآخرين، ما يزيد من قدرة الطالب على مراجعة أفكاره وأفكار الآخرين ونقدها.

ويفسر الباحث نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني بوجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية حل المشكلات، وذلك لأن استراتيجية حل المشكلات تتضمن خطوات يقوم فيها الطالب بتحديد المشكلة وجمع المعلومات وصياغة الفروض وتفسير وتحليل تلك الفروض، وتمكن هذه الاستراتيجية الطلبة من استدعاء المعلومات والبناء على الخبرات السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة، وتعمل على إعادة صياغة الأفكار الجديدة، ما يحفز الطلبة على تنمية مهارات التفكير الناقد.

إن اعتماد طريقة حل المشكلات بصورة أساسية تنمي خطوات التفكير العلمي ما يزيد من درجة حب الطالب للعمل وقناعته بالحلول المطروحة، لأنها بالنسبة للطالب طريقة تكسر حاجز الروتين والملل، ولأنه يعيها ويعيشها ويتصورها بكل تفاصيلها، وتنمي لديه حب العمل، وإشراك الآخرين والقدرة على التطبيق في المواقف والأزمات إذا ما تعرض لها، وبذلك تسهم في أثراء فكره وقدرته على التمحيص والتدقيق للأفكار والعبارات أثناء ممارسة المهارات العقلية المختلفة للبحث عن افكار وروئ جديدة وحلول لمواقف ومشكلات تحتاج إلى تفكير واستعراض وتدقيق لا يمكن أن يحدث إلا بتنمية مهارات التفكير الناقد وهذا ما عملت على تنميته.

ويفسر الباحث نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد بين استخدام استراتيجية التخيل الموجه واستراتيجية حل المشكلات، ويشير ذلك إلى أن الاستراتيجيين تعملان على تحسن التفكير الناقد ومهارته، ويعود ذلك إلى أن الاستراتيجيتين تعتمدان على العمل والتواصل الفكري والعملي وتفعيل مهارات الاتصال والتواصل وأدواته، والعمل التعاوني وبروح الفريق، ففي التخيل الموجه يلقي المعلم على طلبته السيناريو من خلال سماعهم له، وتجعل الطلبة يتحدثون عن تخيلاتهم أمام الطلبة، ويتفاعلون معهم من خلال التعلم الذاتي، وفي حل المشكلات يتفاعلون مع المشكلة ويتحدثون حولها بمساعدة المعلم يقترحون الحلول ويطبقونها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة النخالة(2005)، ودراسة المصري(2005)، ودراسة البنا(2010)، ودراسة ريسات(Risat et al, 2010)، ودراسة البلاوي(2015) في وجود أثر وفاعلية لاستخدام استراتيجية حل المشكلات على متغيرات متعددة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة ايضاً مع نتيجة دراسة طلافحة(2012)، ودراسة عليان(2008)، ودراسة شبات(2016)، ودراسة ابو عاذرة(2015)، ودراسة كيم و بيك(Kim&Beck, 2016) في وجود أثر وفاعلية لاستخدام استراتيجية التخيل الموجه على متغيرات متعددة، ويكمن الاختلاف في المتغيرات التابعة التي تناولتها الدراسات السابق بالنسبة لهذه الدراسة.

**التوصيات:**

بناء على النتائج السابقة فإن الباحث يوصي بما هو آت:

1. تبني استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تدريس مبحث التربية الإسلامية.
2. عقد الدورات التدريبية للمشرفين والمعلمين على استخدام استراتيجيتي التخيل وحل المشكلات في التدريس.
3. تطبيق استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تدريس مجموعة أخرى في مادة الإسلامية ومواد اخرى في صفوف متعددة.
4. تضمين مناهج التربية الإسلامية مواقف تعليمية وأنشطة ومهمات تراعي استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات.
5. توفير البيئة والمناخ المناسب، والمصادر التعليمية اللازمة بالمؤسسات التعليمية، والتي تساعد على ممارسة التخيل وحل المشكلات.
6. منح الطلاب الفرصة والوقت الكافي لممارسة التخيل وحل المشكلات من خلال انشطة عملية تمارس داخل الغرفة الصفية.

**المقترحات:**

1. دراسة أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات على تنمية مهارات التفكير المختلفة.
2. بناء برنامج تدريبي للمعلمين على استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في التدريس ومعرفة أثرها على التحصيل واتجاهات الطلبة.
3. دراسة أثر استراتيجية التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية المفاهيم الفقهية أو القيم الاخلاقية .

**المراجع العربية:**


- ابن ياسين، ثناء(2013). فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 2(5)، 72- 97.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق** (ط1)، عمان: دار الميسرة.
- ابو عاذرة، سناء(2007)، **أثر استخدام التخيل الموجه في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.
- أمبو سعيدي، عبدالله و البلوشي، سليمان(2009). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية**، ط1، دار المسيرة: عمان.
- البرصان، فاطمة (2001). **أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي، على الخصائص** الشخصية ودرجات **التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- البلاوي، نجوى (2015). **أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الاول المتوسط بمادة الدراسات الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.
- البلوشي، سليمان (2004). استقراء الصورة الذهنية لدى طلبة العلوم في سلطنة عمان باستخدام استراتيجية التخيل الموجه، **مجلة القراءة والمعرفة**، 3(1)، 39- 51.
- البناء، تهاني (2010). فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 3(1)، 162- 191.
- الجبيلي، أحمد (2011). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة المراهقين .**مجلة كلية التربية**، عين شمس، مصر35(1)، 451- 470
- حسن، السيد (2004). **اسلوب حل المشكلات في التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر.
- حسن، ثناء (2008). أثر استراتيجية مقترحة في التفكير البصري على تنمية الخيال الادبي والتعبير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 2(132)، 131- 192.
- راشد، علي(2007). **تنمية الخيال العلمي وصناعة الابداع لدى الأطفال**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ربيع، ايمان (1997). الخيال العلمي كمدخل في تدريس العلوم، **المؤتمر العلمي الاول للجمعية المصرية للتربية العملية" التربية العملية للقرن الحادي والعشرين"**، 1(1)، 163- 187.
- الزبيدي، هيثم (2010). فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي. **المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، الأردن 2(1)، 405- 482.
- الزغلول، عماد و الزغلول، رافع(2003). **علم النفس المعرفي**، رام الله: دار الشروق.
- زكري، نرجس (2007). **التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- زيتون، عايش(2001). أساليب تدريس العلوم، عمان، الأردن: دار الشروق

- زيتون، كمال(2004). **تدريس العلوم للفهم(رؤية بنائية)**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
- شبات، سندس(2016). **أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.
- طلافحة، حامد(2012). أثر استراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن، الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 39 (1)، 274- 297.
- عبد الدايم، محمد (1998). منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات، جامعة غزة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 1(1)، 169- 184.
- عبد الفتاح، نوال (2009). فاعلية استخدام المدخل الجدلي التجريبي في تنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 150(1)، 72- 136.
- عبد الهادي، نبيل (2004). **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العبدالعزيز، أمجد ومحمد، عمر وأبوزيد، هيثم (2017). أثر استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الأكاديمي لمادة تصميم التدريس لطلبة جامعة البلقاء. **مجلة العلوم والدراسات الإنسانية**، كلية الآداب والعلوم، جامعة بنغازي، ليبيا 28(1)، 1- 16.
- عبيدات، ذوقان و ابو السميد، سهيلة(2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط2، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق (2009). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**، ط2: الأردن، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة
- العتيبي، نوال (2007). **فاعلية استخدام "درة التعلم" في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- عرام، ميرفت (2012). **أثر استخدام استراتيجية k.w.l في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العفون، نادية (2012). **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**، عمان: دار صف للنشر والتوزيع.
- عليان، ايمن(2008). **أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان.
- الفاخري، سالم(2013). أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، **المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، عمان، الأردن، 1(1)، 147- 178.
- قطامي، نايفة (2003). **تعليم التفكير للأطفال**، (ط1)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000).**سيكولوجية التعلم الصفي**، (ط1)، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطاوي، محمد (2007). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- المصري، سحر(2005). **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عملن.
- الميهي، رجب و نويجي، ايمان (2009). أثر اختلاف استراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي ونمط قراءاتها على تنمية التخيل العلمي والاتجاه نحو الخيال العلمي ادى طلاب المرحلة الثانوية ذوي انماط معالجة المعلومات المختلة، **مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، 15(3)، 267- 312.
- الناقة، صلاح (2016)**.** أثر استراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** 24(1)، 44- 55.
- النخالة، منى(2005). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الاسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.
- نشوان، يعقوب(1993). **الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربي**، دراسة ميدانية، مكتب التربية لدول الخليج.
- هلسة، رفيف (2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي في التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

**المراجع الأجنبية:**

- Dogru, M. (2008). The Application of Problem Solving Method on Science Teacher Trainees on the Solution of the Environmental Problems Journal of Environmental & Science Education, 3 (1), 9 – 18.
- Hardin, L. (2002). Educational Strategies Problem Solving Concepts and Theories
- Huitt, W. (2003). Constructivism. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Kim, J., & Beck, A. (2016). Understanding "the Other" through Art. Fostering Narrative \magination in Elementary Students. International Journal of Education & the Arts, 17(2), 1- 5
- Mcnurlin,k.woitel(1995). A Question of Ethics: Themes in the science, Fiction Gonre,Interdisciplinary Humanities,.12(4), 19- 36.
- Riasat ,Ali , Hukamdad, K, Akhter, A, Khan , A .(2010), Effect of Using Problem Solving Method in Teaching Mathematics on the Achievement of Mathematics Students, Journal of Asian Social Science , 6(2). 123- 154 .
- Smith Gerald (2000) Too Many Types Of Quality Problems, QUAL ITY PROGRESS I APRIL
- Snyder Lisa (2008)teaching critical thinking and Problem solving skills, The Delta Pi Epsilon Journal.
- Sullivan,Lisa(2006). Guided imagerys effects on the mathematics teaching efficacy of elementary preservice teachers. University of New Orleans theses and dissertations. http:// www. Google.de/#h1=ar$r/z.
- Weegar Mary Anne & Pacis Dina(2012). Behaviorism and Constructivism as applied to 2012 A Comparison of Two Theories of Learning Face- to- Face and Online

# THE EFFECT OF THE STRATEGIES OF GUIDED IMAGERY AND PROBLEM SOLVING IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS AMONG THE EIGHTH GRADE STUDENTS IN ISLAMIC EDUCATION IN JORDAN

**Abstract:** This study aimed at uncovering the effect of using the strategies of guided imagery and problem solving in the development of critical thinking among the eighth grade students in the field of Islamic education at Madaba First Secondary School for Boys for the academic year 2017/2018.. In this study, the researcher followed the semi- experimental method.. To achieve the aim of the study, the researcher applied Watson & Glasser critical thinking test in its dimensions (Prediction, Hypothesis, Interpretation, Evaluation, Conclusion, and deduction). The control and experimental groups were randomly assigned to this school. Three classes of the eighth grade students were selected. Class (A) which consisted of (27) students studied in the strategies of guided imagery, class (b) which consisted of (25) students studied in the problem solving strategy, and class (c) which was the controlling group and consisted of 24 students studied in the usual manner.

The data were then collected and analyzed statistically. The results of the study revealed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha$ = 0.05) in the level of development of critical thinking skills. The group of guided imagery obtained an average of (10.52) (10.94). The control group obtained a total mean (7.18) and shows the difference in favor of the two experimental groups; this is due to the strategies of guided imagery and problem solving. The value of the ETA box for the total score (0.81) indicates a significant explanatory difference, and the absence of statistically significant differences at ($\alpha$ = 0.05) level in the development of critical thinking skills between the use of guided imagery and problem solving strategies in Islamic Education for the eighth grade . In light of the results, a number of recommendations and suggestions were presented to activate strategies for the development of critical thinking in teaching.

**Keywords:** strategy of guided imagery, problem solving strategy, critical thinking, Islamic education, eighth grade class.