

## أثر آلية حل المشكلات في زيادة الدافعية لتعلم مبحث الإيمان والعقيدة لدى عينة من طلبة جامعة البحرين

رقية طه العلواني

كلية الآداب – جامعه البحرين – مملكة البحرين

المخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعليم عن طريق حل المشكلات مقارنة بالطريقة الاعتيادية في زيادة دافعية التعلم لدى عينة من طلبة جامعة البحرين الدارسين لمقرر الثقافة الإسلامية في مبحث الإيمان. وقد تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً موزعين في مجموعتين (تجريبية وضابطة) درست الأولى حسب نمط تعليم حل المشكلات بينما درست الثانية حسب طريقة المحاضرة الاعتيادية. وبعد التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة؛ قمنا بتطبيق نمط التعليم عن طريق حل المشكلات على المجموعة التجريبية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في زيادة دافعية التعلم لصالح نمط التعليم عن طريق حل المشكلات مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأوصت الدراسة بأهمية زيادة الدراسات حول العلاقة بتوظيف آلية حل المشكلات ودافعية التعلم لمباحث أخرى في موضوعات الثقافة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: تدريس العقيدة، أساليب التدريس، حل المشكلات، دافعية التعلم، جامعة البحرين.

### 1. المقدمة

مما لاشك فيه أن التعليم في عالمنا العربي والإسلامي يواجه تحديات عدة في ظل تسارع وتيرة التقدم العلمي والرقمي، وتتفوق عليها في الحدة والارتباك تلك المنعطفات التي يواجهها التعليم الشرعي بشكل خاص، سواء ما يتعلق بالخطط والبرامج الدراسية وأساليب التدريس، أو ما يتعلق بالمنهج؛ من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقييم، أو ما يتعلق بواقع اختيار الطلبة والأساتذة، إضافة إلى ما يتعلق بالواقع المعاصر بخطوطه المتشعبة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، الأمر الذي بات يفرض أنماطاً جديدة من التعلم تهدف إلى تفعيل دور المتعلم من خلال البحث والتجريب وتدريب الطالب على التعلم الذاتي النشط واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات دون التركيز على الحفظ والتلقين السائد لفترات طويلة، فالحاجة أصبحت ماسة لتوظيف وسائل تعليمية جديدة وأدوات غير تقليدية؛ من شأنها رفع دافعية الطلبة للتعلم، وتعد آلية حل المشكلات واحدة من أبرز هذه الوسائل.

ومن أبرز الأسباب التي دفعتنا إلى التفكير في تبني هذا النوع من الآليات في التدريس، تصورنا أن انغماس الطلبة في جمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، يجعلهم يكتسبون المعرفة العلمية مما يؤدي إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراتهم العقلية والعملية، وتحدي قدراتهم الإبداعية في معالجتها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجتهم للمعلومات ونقدها وتحليلها<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> - راجع في ذلك: استراتيجيات التدريس والتقييم.. مقالات في تطوير التعليم، طافش الشقيرات، دار الفرقان، الأردن، 1430هـ، ص 45-70. وراجع كذلك

المزيد من المعلومات في الدليل: استراتيجيات التقييم وأدواته.. الإطار النظري، 2004م، على الرابط الإلكتروني: <http://www.moe.gov.jo/Files/%2812-5-2010%29%283-49-48%20PM%29.pdf>

ومن هنا تأتي هذه الدراسة مبنية على اختبار هذه الفرضية من خلال دراسة ميدانية تطبيقية-قمنا بها أثناء تدريسنا لمبحث العقيدة والإيمان في مقرر الثقافة الإسلامية 101 (2014/2015)- حيث تم توظيف واحدة من أبرز آليات التعلّم النشط Active learning وأدواته متمثلة في آلية حلّ المشكلات Solving problems.

وتروم الدراسة من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام آلية حل المشكلات ورفع دافعية التعلّم لدى الطلبة في المقرر، ومن ثمّ تعزيز أهمية تعليم المهارات المركبة لحلّ المشكلات والتفكير التباعدي والتواصل في عمليات تطوير التعليم، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها من مداخلها النظرية المتمثلة في الدراسات التي وقفنا عليها والتي كتبت في الموضوع من جهة ومن مداخلها الميدانية المتمثلة في البحث الذي قامت به الباحثة؛ أثناء إعداد الدراسة على طلبة المقرر.

وتتناول الدراسة مبحث العقيدة والإيمان الذي يشكل حجراً أساساً في المقررات الشرعية التي يتلقاها الطلبة في كافة المعاهد والجامعات والمؤسسات التعليمية والتربوية الشرعية.

#### إشكالية الدراسة وأسئلتها:

تعد زيادة فاعلية التعلّم لدى الطلبة الجامعيين بشكل عام وطلبة المقررات الإسلامية بشكل خاص واحدة من أهم القضايا التي تشغل حيزاً كبيراً من اهتمام الأساتذة والإداريين وكذلك المتعلمين، لما يترتب عليها من إنجاز وتحسن في مستوى الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. إلا أن وسائل تحقيق هذا الزيادة في الدافعية يمكن أن تتنوع وتفاوت، ومن هنا تتناول هذه الدراسة واحدة من هذه الوسائل متمثلة في آلية حل المشكلات للكشف عن أثرها في رفع دافعية الطلبة للتعلّم.

وتتحدد إشكالية الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استعمال آلية حل المشكلات في تدريس مبحث الإيمان والعقيدة وزيادة دافعية الطلبة للتعلّم عند مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$ ؛ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلّم؟

#### فرضيات الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استعمال آلية حل المشكلات في تدريس مبحث الإيمان والعقيدة وزيادة دافعية الطلبة للتعلّم عند مستوى دلالة  $(\alpha=0.05)$ .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha=0.05)$ ؛ بين دافعية الطلبة الجامعيين الذين يدرسون مادة الثقافة الإسلامية باستخدام آلية تدريسية قائمة على حلّ المشكلات، ومتوسط درجات زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (المحاضرة الصفية).

#### أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية آلية حل المشكلات في تدريس مبحث العقيدة والإيمان في مقرر الثقافة الإسلامية للطلبة الجامعيين في زيادة دافعتهم للتعلّم، وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق المعرفة النظرية التي يتلقونها في المقرر في واقع حياتهم. ومن ثمّ محاولة تعميم وتطوير استخدام هذه الآلية التدريسية في مباحث أخرى ومقررات متنوعة، تثرى قدرات الطلبة وفاعليتهم في عملية التعلّم.

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة تطبيقية تتناول واحدة من أهم وأبرز آليات التعليم في الدراسات الإسلامية تتمثل في حلّ المشكلات. الأمر الذي يسهم في تطوير وتحسين المناهج ووسائل التعلم لهذه الدراسات بشكل خاص. كما أنه لا تخفى أهمية المراجعة والنظر المتواصل في آليات التعلم ومدى فاعليتها في زيادة الدافعية لدى الطلبة، وهذه الدراسة قد تسهم في تحقيق هذا الغرض.

## مصطلحات الدراسة:

- **المشكلة:** وهي موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون لديه حل جاهز في حينه<sup>2</sup>، قد تكون حالة يشعر فيها الطلبة بأنهم أمام موقف أو سؤال يجهلون الإجابة عنه، ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة وقد يصاغ المقرر أو المبحث الدراسي كله في صورة مشكلات مما يعني ضرورة إتباع طريقة حل المشكلات في تدريسه<sup>3</sup>.
- **طريقة حل المشكلات:** هي عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات، من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلّ التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف<sup>4</sup>، فالمقصود بها التعرف إلى وسائل وطرق للتغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف وتوظيفها للوصول إليه.
- **وطريقة حل المشكلات** تتركز على أسلوب الحل وإجراءاته واستراتيجياته وكيفية اكتشافه ويشترط في المشكلة أن تكون مستوحاة من حياة الطلبة وواقعهم، وتضع الطالب في موقف إيجابي ليصبح حلّ المشكلة أساس التعليم<sup>5</sup>.
- **ومما لا شك فيه** أن هذه المهمات الحقيقية للطلاب تساعدهم في أن يفهموا ويطبقوا ما تعلموه في المؤسسات التعليمية والعالم الذي يعيشون فيه<sup>6</sup>.
- **الدافعية للتعلم:** هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف للتعلم<sup>7</sup>، ويتضمن مفهوم الدافعية للتعلم ثلاثة أبعاد: تفضيل التحدي: أي حب الفرد للعمل الجديد والصعب، ويكون هذا العمل أكثر تشويقاً بالنسبة للفرد، حب الاستطلاع: أي قيام الفرد بأعمال من أجل تعلم أشياء جديدة، والرغبة في إتقان العمل باستقلالية: وهي رغبة الفرد في القيام بأعمال بنفسه دون مساعدة الآخرين.

<sup>2</sup>- صلاح عبد اللطيف أبو أسعد، أساليب تدريس الرياضيات، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2010، ص 141.

<sup>3</sup>- فكري ريان نقلا عن: عماد شبير، أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، على الرابط: [www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id\\_no=0044793](http://www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0044793)

<sup>4</sup>- عايش زيتون، أساليب التدريس الجامعي، عمان، دار الشروق، 1995. محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المريخ 1989. ص 87.

<sup>5</sup>- إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التفكير، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، مصر، 2009م، ص 147 وما بعدها. علي جمبالاتي، أبو الفتوح تونيسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر، 1971م. ص 98.

<sup>6</sup>- جيزيل مارتن، ثمانية أساليب جديدة ناجحة كي تصبح معلماً أفضل، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، 2006م، ص 31-32.

<sup>7</sup>- توفيق، حمي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن، 2003م، أسس علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

## 2. الدراسات السابقة:

لقد وقفنا على العديد من الدراسات المهمة بمراجعة أدوات وآليات تطوير وسائل التدريس والتقييم بشكل عام، ومجمل الدراسات التي وقفنا عليها تذهب إلى أن وسائل ومناهج التدريس في المرحلة الجامعية- في العديد من دول العالم الإسلامي- لا يزال الغالب عليها الطابع النظري، والتلقين المعرفي على حساب الجانب التطبيقي المهاري، كما أنها تفتقر إلى الاتساق بين محتويات المناهج والمقررات وأهدافها وبين قدرات الطلبة ومهاراتهم وميولهم وواقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته، ولا تزال تلك المناهج تقوم بترويج التعليم الكميّ على النوعي بطرائق وأساليب تفضل اجترار المعلومات وخزنها على معالجتها، وترجّح كفة ما هو نظري مجرد على ما هو عملي محسوس.

ومن تلك الدراسات الهامة تقارير التنمية البشرية العربية العالمية المهمة بواقع التعليم في الوطن العربي التي ذهب العديد منها إلى أن طرق الإلقاء والتلقين والحفظ والاستظهار هي التي تطغى على التعليم، كما تقتصر أساليب التقييم على قياس الحفظ والتذكر فقط<sup>8</sup>. لذلك نجد أن معظم المقررات تقدم للطلاب كمحاضرات، وهذا يقلل من فرص تعلمية كثيرة؛ يجب أن تتوفر للطلاب في هذه المرحلة كالعامل ضمن فريق، واعتماد طرائق حل المشكلة، والاستكشاف، والتقصي، وغيرها من الطرائق الناشطة<sup>9</sup>.

ومن هنا نادى المتخصصون بضرورة الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس التي غايتها إيصال المعرفة إلى أذهان الطلبة بغض النظر عن حاجاتهم النفسية ودوافعهم وميولهم ورغباتهم<sup>10</sup>.

كما وقفنا على عدد من الكتابات المهمة بتبني أسلوب حلّ المشكلات في تدريس مختلف المواد، كحلّ للخروج من تلك الأزمة<sup>11</sup>، وأكدت هذه الدراسات الصلة الوثيقة بين التفكير وحلّ المشكلات، لأن حلّ المشكلات يتحقق بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة، فيتمكن المتعلم من تحديد معطياتها، أو صياغتها، ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد حلول لها، إذ يصعب فهم نشاطات وعمليات التفكير دون فهم عملية إدراك العلاقات بين

<sup>8</sup> - التقرير لعام 2012م على الموقع الإلكتروني:

- <http://www.arab-hdr.org/publications/other/ahdr/ahdr2002a.pdf>، ص 51. وانظر كذلك تقرير 2010/2011م الذي لم يختلف في محتواه كثيراً عن التقارير السابقة التي دعت كلها إلى ضرورة تحسين التعليم وأساليبه. وفي خطورة التلقين: القذافي خلف عبد الوهاب محمد، تخصص المناهج وطرق تدريس علم النفس. التلقين في التدريس طريقة فاشلة تترجم واقعا المؤسف. <http://www.minshawi.com/node/2600>. خالد السدخيل، اهدموا التلقين وافتحوا الباب لمهارة التفكير، <http://www.alweeam.com>. [sa/273320/%D8%AE%D8%A7%D9%84%D8%A](http://www.sa/273320/%D8%AE%D8%A7%D9%84%D8%A)، وانظر كذلك: حمزة عبدالكريم حماد، استراتيجية دمج مهارات التفكير في تدريس مساق الأحوال الشخصية في كليات الشريعة في الجامعات من خلال توظيف أوراق العمل تطبيقات عملية، على الرابط: <https://saaid.net/book/open.php?cat=4&book=12092>. الطالب، مناهج تدريس العلوم الإسلامية في حاجة إلى تجديد، مقابلة منشورة في موقع الرابطة المحمدية للعلماء، بتاريخ: 2008/2/26م، وقد حاوره أ. جواد الشقوري.

<http://www.arrabita.ma/contenu.aspx?C=161&S=3>

<sup>9</sup> - نمر منصور فريجه، واقع التعليم العالي في الوطن العربي، <http://nemerfrayha.com/%D9>. نادين الفرنجي، مثلث النهضة: التنمية والتربية والحكم الصالح. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2012. ص 23.

<sup>10</sup> - عبدالله النافع، التعليم بتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة العدد (83) مايو، وزارة المعارف - المملكة العربية السعودية، ص 31-25.

<sup>11</sup> - محمود رشدي كثير، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، بيروت، 1981م، ص 34. عمار حامدالتعليم.. دعوة إلى الحوار في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، 2006. ص 35. محمود مزعل شباط، طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها، دار الفضيلة، 2007م، ص 65. حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، 2007. ص 41.

عناصر ومكونات الموقف وأجزاء المشكلة المراد حلها، وهذا يتطلب نشاطاً عقلياً ينظم من خلاله العقل خبراته بطريقة جديدة لحل المشكلة، فإدراك العلاقات وتنظيم الخبرات من أهم عناصر مكونات مفهوم التفكير<sup>12</sup>. وتذهب هذه الدراسات إلى أن التفكير لا ينشط إلا إذا واجه الفرد مشكلة معينة أو مَرَّ بموقف معين له فيه غرض يود الوصول إليه ويوجد حائل أو عائق دون وصوله إليه، فالتفكير يحدث حينما يعمل العقل للتغلب على المشكلة التي تواجهه في موقف معين<sup>13</sup>، وقد أكد كثير من التربويين ضرورة البدء المبكر لتدريب الطلبة على استعمال هذا الآلية لمواجهة التحديات التي تواجهه في الواقع.

### 3. منهجية وإجراءات الدراسة:

تم توظيف المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة وتحليلها بصورتها الواقعية، إضافة إلى الاستعانة بالمنهج الإحصائي في الدراسة لمحاولة الكشف عن العلاقات الارتباطية بين المتغيرات ودلالة الفروق، ولا تخفى أهمية توظيف هذا المنهج في تشخيص المواقف التعليمية التربوية لصلتها العميقة بالجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم. المبحث الأول: المدخل النظري

تم اختيار مقرر الثقافة الإسلامية وهو مقرر إلزامي لجميع طلبة جامعة البحرين على اختلاف تخصصاتهم، ويشكل مبحث التوحيد والإيمان، عنصراً رئيساً في هذا المقرر، ويتناول المبحث عدة مفردات من أبرزها مفهوم التوحيد وأثره العملي في حياة الفرد والمجتمع والبناء الحضاري للأمة المسلمة.

وقد تمّ توضيح مفهوم التوحيد للطلبة وكيف أنه يفرض على الإنسان الالتزام بالقيام بكافة التكاليف والمسؤوليات التي أوجهاها الله سبحانه عليه، والعمل ضمن إطار النهج الإلهي، الأمر الذي يؤدي إلى إلزامية القيم الحضارية المنبثقة من إطار التوحيد وهذا ما يميز هذه القيم في الإسلام عن غيرها. قال تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْراً أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً مُبِيناً ﴾<sup>14</sup>.

كما تمّ شرح وتوضيح مفهوم التوحيد وكيف أنه يؤسس لنسق حضاري معرفي شمولي يحدد تصوراً متكاملًا لله والكون والإنسان، ينعكس على منهج التفكير والسلوك الفردي والجماعي، ويجعل العمل الصالح هدف الإنسان في هذا الكون. ويمثل رؤية الكون ومناهج التفكير ومسالك التفاعل الاجتماعي لكل الأفراد في المجتمع. قال تعالى: ﴿ رَبَّنَا وَآءَاتِنَا مَا وَعَدْتَنَا عَلَى رُسُلِكَ وَلَا تُخْزِنَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّكَ لَا تُخْلِفُ الْمِيعَادَ. فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّمَّنْ ذَكَرَ وَأَنْتُمْ بَعْضُكُمْ مِّن بَعْضٍ فَاذْيَبْنَ هَاجِرُوا وَآخِرُجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأُوذُوا فِي سَبِيلِي وَقُتِلُوا لَأَكْفِرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَتِهِمْ وَلَاذَلِّجَلَّهُمْ جَنَّتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ثَوَاباً مِّنْ عِنْدِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ ﴾<sup>15</sup>.

12- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، دار النهضة المصرية، مصر، الطبعة 14، 1972. ص 501. أحمد سعادة جودت، تدريس مهارات التفكير - مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، 2003. ص 76. محمد جهاد جمل، تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، دار الكتاب الجامعي، العين - الإمارات العربية المتحدة، 2005. ص 23.

13- أحمد زكي صالح، مرجع سابق، ص 504.

14- إيزيس رضوان، دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 66، 2000، انظر ص 1-12.

14- سورة الأحزاب: 36

18- سورة آل عمران: 190-195.

ومن هنا تمّ التأكيد للطلبة أن التوحيد في المفهوم القرآني ليس مفهوماً نظرياً أو تجريدياً بل هو مفهوم تطبيقي تتضح من خلاله كيفية تفاعل الإنسان مع الحياة في مختلف المجالات<sup>16</sup>، فالتوحيد بهذا البعد المقاصدي يحرر الإنسان من الخضوع لأي أسلوب تفكير يبعد به عن جادة الصواب، ابتداءً من اتباع الإنسان لأهواء نفسه أو غيره، وعلى هذا حذر القرآن الكريم من اتباع الإنسان للهوى، يقول تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ﴾<sup>17</sup>. وقال في آية أخرى: ﴿أَلَرَبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ﴾<sup>18</sup>.

وعلى هذا يتحدد الدور الذي يقوم به الإنسان وما يحققه من قيم حضارية إنسانية تتمثل في كل ما يؤدي إلى العمل الصالح، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾<sup>19</sup>، فالتوحيد أصل الصلاح وأساس النجاح، وهو المعين الفياض الذي تستمد منه الإرادة القوية، كما أنه الأساس لجميع الفضائل والقيم. والإنسان الصالح المصلح هو النموذج الذي تسعى القيم الحضارية الإسلامية إلى أخراجه.

وفي هذه المرحلة (التي تمّ فيها تقديم المدخل النظري للموضوع) طرحنا على الطلبة العديد من التساؤلات حول العلاقات الارتباطية بين مفهوم التوحيد الذي تعلموه نظرياً ودافعيتهم للعمل بشكل عام وتعلمهم بشكل خاص. وقد لاحظت الباحثة أنهم عموماً لا يرون ثمة علاقة بينهما، كما لاحظنا وجود شيء من الانفصام الحاصل في نفوس العديد من الطلبة الدارسين لمادة الثقافة الإسلامية (Islam 101)؛ بين ماتعرفوا عليه من مفاهيم التوحيد وآثاره الإيجابية من خلال المحاضرات النظرية، وبين ما يشهدونه في الواقع- بشكل خاص- من غياب لتلك المفاهيم وتحجيم لدور التوحيد والإيمان في الحياة العملية في حياة الكثيرين منهم<sup>20</sup>.

وقد استغرقت هذه المرحلة فترة أسبوعين من المحاضرات والتكليف ببعض الواجبات الكتابية المبنية على قراءة مقالات حول هذه المسألة تحديداً، لتأكيد حقيقة مفادها وجود علاقة مباشرة واضحة قوية بين الإيمان والعمل الصالح المثمر في الواقع.

وفي نهاية الفترة النظرية تمّ تخصيص جلسة نقاشية طرحنا فيها على الطلبة تساؤلات حول مدى تطبيق هذه المفاهيم الإيجابية العملية للتوحيد في حياتهم اليومية من خلال النقد الذاتي البناء.

وهنا ظهرت تصورات الطلبة وانفتاحهم حول تفاقم إشكالية تقلص دور التوحيد العملي في حياتهم. وانتهى النقاش إلى أن السبب الرئيس (حسب ما يرونه واتفقوا عليه) طريقة تعليم التوحيد لهم منذ الصغر، حيث يقتصر في الغالب على تلقين الشهادتين دون توضيح أهمية ممارسة التوحيد والربط بينه وبين العمل الصالح والأخلاقيات الفاضلة والوقوف عندها باهتمام.

كما أظهر عدد من الطلبة استياءهم من وجود بعض السلوكيات السلبية كالغش والاحتيال والكذب والتلفظ بالألفاظ النابية وسوء التعامل بين بعض الشباب، الأمر الذي يكاد يصل حدّ الانفصام والتناقض بين النظرية والتطبيق لمعنى التوحيد والإيمان<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> - انظر إلى مبحث التوحيد في الكتاب المقرر على الطلبة: RuqaiyaAlalwani, Issues in Islamic Studies, University of Bahrain Press, 2016, p. 25.

<sup>17</sup> - سورة الجاثية: 23.

<sup>18</sup> - سورة يوسف: 39.

<sup>19</sup> - سورة النحل: 97.

<sup>20</sup> - حول الانفصام والازدواج الحاصل في مجتمعاتنا بشكل عام، راجع: تقديم كتاب مقدمات في مشاريع البحث الحضاري، طارق البشري، دار القلم، الكويت، 1987م، ص 12.

<sup>21</sup> - هذه المسألة تناولها عدد من الكُتّاب مؤخراً منهم د. فايز الشهري.

وفي هذه المرحلة تم طرح فكرة توظيف حلّ المشكلات وأهمية أن يسهم الطالب بما تعلّمه حول تطبيق مفاهيم التوحيد من خلال العمل الصالح في الأسرة والمجتمع، في معالجة مشكلات واقعية يمرّ بها، وتمّ اختيار مبحث العقيدة ومفاهيم التوحيد والإيمان بالله عز وجل كأمودج لممارسة آلية حلّ المشكلات.

### المبحث الثاني: المدخل الإجرائي:

هذا النموذج يبين كيفية دمج تعليم وتعلم مهارة حلّ المشكلات في تدريس مبحث العقيدة والإيمان، وبين الخطوات والآليات التي قامت بها الباحثة ليستوعب الطلبة مهارة حلّ المشكلات وتعريفها وخطوات ومتطلبات واستراتيجيات تعليمها وتعلّمها ومن ثمّ تطبيقها في تعلّم مبحث الإيمان. ومن ثمّ الكشف فيما إذا كان هناك علاقة بين هذه الآلية في التعلّم وزيادة دافعية الطلبة للتعلّم.

#### عينة الدراسة

تشكلت عينة الدراسة من طلبة مادة الثقافة الإسلامية (اللغة الإنجليزية) في جامعة البحرين للعام 2010/2011 والبالغ عددهم (100) موزعين على ثلاث شعب، وقد تمّ الاختيار العشوائي لعدد (32) منهم؛ ثمّ تقسيمهم نصفين؛ منهم عدد (16) كمجموعة تجريبية و عدد (16) الأخرى؛ كمجموعة ضابطة. وكما يبينها الجدول:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والشعب.

| العدد | العينة | المجموعة  |
|-------|--------|-----------|
| 16    | أ      | الضابطة   |
| 16    | ب      | التجريبية |

### • الخطوات الإجرائية:

استغرق تدريس المبحث (3) أسابيع، بواقع (3) حصص أسبوعياً، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام آلية حلّ المشكلات، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعدد المحاضرات والموضوعات نفسها، وبعد الانتهاء تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة، ومن ثمّ تحليل النتائج والتوصيات، وقد اعتبرت المجموعة التي درست باستخدام آلية تدريسية قائمة على حلّ المشكلات مجموعة تجريبية بينما اعتبرت المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية مجموعة ضابطة.

كما حرصنا على توفير بيئة تعليمية تساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم داخل القاعة الفصلية، منها طريقة جلوس الطلبة وتقسيمهم إلى مجموعات مكونة من أربعة طلاب، للنقاش والحوار في معالجة مشكلة ضعف الإيمان، كما وجّهنا الطلبة إلى القراءة عن الموضوع أكثر، وإرشادهم إلى العديد من المراجع التي اهتمت بأهمية الربط بين الإيمان والعمل الصالح، والتحذير من انتشار الأفكار الهدامة التي تصرف الناشئة والشباب عن الإيمان بالله سبحانه.

وتمّ توجيه الطلبة إلى القيام بما يلي:

1. تحديد أو صياغة المشكلة.
2. تحديد أو صياغة المعايير للحكم على الإجابات المحتملة.
3. تحديد الأسباب الكامنة وراء المشكلة وتحليلها.

وقد تم تحديد المطلوب منهم القيام به للمساهمة في حلّ مشكلة ضعف أثر التوحيد العملي في الواقع، حيث ينبغي للطلبة أولاً الاطلاع على المعلومات حول المشكلة، مع التعرف على المفاهيم الموجودة فيها إضافة إلى تشجيع الطلاب على الاستنتاج من المعلومات التي قاموا بجمعها ومن ثمّ قيام الطلبة بتوضيح وجهات نظرهم حولها وكيفية إمكانية الإسهام في معالجتها، ومما لاشك فيه أن هذه المشكلة واقعية قابلة للمعالجة وفق الإمكانيات المتاحة لدى الطلبة. وقد كانت هناك جلسة عصف ذهني اقترح فيها الطلبة عشرات المقترحات حول كيفية معالجة هذه المشكلة. أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في استبانة قمنا بتطويرها بعد الاطلاع والوقوف على العديد من الأدوات الجاهزة<sup>22</sup>.

#### صدق وثبات الأداة:

وقد تمّ قياس صدق أداة الدراسة من خلال: صدق المحتوى أو الصدق الظاهري والتأكد من أنّها تخدم أهداف الدراسة، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تخصص وسائل التعلم وبعض التخصصات التربوية الأخرى وعلم النفس من أساتذة جامعة البحرين، وقاموا بدراسة الأداة والتعليق عليها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وكفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وما إلى ذلك من ملاحظات تقتضي التعديل وفقاً لما يروونه.

ومن ثم قمنا بدراسة ملاحظاتهم وتوصياتهم كما قمنا بحذف وتعديل محتوى بعض الفقرات لتكون أكثر ملاءمة ودقة؛ لتحقيق الكشف عما تروم التوصل إليه. واعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، وأن الأداة صالحة لقياس ما وضعت له. أما ثبات الأداة فقد تم حسابها بطريقة التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم فقرات الاستبانة إلى نصفين، بحيث يمثل النصف الأول الفقرات الفردية الرتبة، ويمثل النصف الثاني الفقرات الزوجية الرتبة، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة ارتباط بيرسون فكان (0.84)، وبعد ذلك تم تطبيق معادلة سبيرمان/ براون، وبحساب معامل الثبات كان الناتج (0.91)؛ وهو معامل ثبات عال يؤكد صلاحية استخدام الاستبانة في الدراسة<sup>23</sup>. وتكون المقياس بصورته النهائية من 20 فقرة يجيب عليها الطالب من خلال وضع علامة (X)؛ أمام الخانة التي تناسبه من حيث درجة انطباق محتوى الفقرة عليه، والتي تتكون من تدرج خماسي: أوافق بدرجة كبيرة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً. وتأخذ الإجابة "موافق بدرجة كبيرة" 5 نقاط، و"أوافق" تأخذ 4 نقاط، وتأخذ 3 نقاط لـ "أوافق بدرجة متوسطة"، ونقطتان لـ "لا أوافق"، و"لا أوافق مطلقاً" تأخذ نقطة واحدة. ويصنف الطلبة في ضوء استجاباتهم على المقياس في ثلاث فئات: ذوو الدافعية المنخفضة ومتوسطهم الحسابي (1 - 2.33) وذوو الدافعية المتوسطة ومتوسطهم الحسابي (2.34 - 3.67)، وذوو الدافعية العالية ومتوسطهم الحسابي (3.68 - 5).

#### 4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام آلية حلّ المشكلات في زيادة الدافعية نحو تعلّم الإيمان والعقيدة لدى طلبة المقرر الجامعيين، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استعمال آلية حل المشكلات في تدريس مبحث الإيمان والعقيدة وزيادة دافعية الطلبة للتعلم على مستوى دلالة 5%. بين متوسط درجات المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للتعلم؟.

<sup>22</sup> http://biblio.univ-alger.dz/xtf/data/pdf/1110/BENYOUCEF\_AMEL.pdf

<sup>23</sup> - سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005، ص 264.

وللإجابة عن ذلك، تم التأكد من تكافؤ طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية والإقبال على التعلّم، حيث تم استخدام اختبار (test t) لمقارنة متوسطات المجموعة الضابطة بمتوسطات المجموعة التجريبية على المقياس القبلي. وكما يتبين من الجدول الآتي:

جدول (2) : نتائج اختبار (t test) للاختبار القبلي؛ للمجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------|
| التجريبية | 16    | 2.31            | 0.87              | -5.311 | 0.099   |
| الضابطة   | 16    | 2.30            | 0.62              |        |         |

يتبين من الجدول (2): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى الدافعية للتعلم عند مستوى (0.05): الأمر الذي يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة في الدافعية للتعلم قبل توظيف أسلوب حلّ المشكلات. ومن ثمّ طبقت آلية حلّ المشكلات على المجموعة التجريبية، وأجري القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار تي تست (test t): لمقارنة متوسطات المجموعة الضابطة بمتوسطات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي، وكذلك لمقارنة متوسطات المجموعة التجريبية قبل تطبيق آلية حلّ المشكلات وبعده، وكما يبينها الجدول التالي:

جدول (3) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية للتعلم

| المجموعة  | العدد | المقياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-----------|-------|---------|-----------------|-------------------|
| التجريبية | 16    | قبلي    | 2.31            | 0.87              |
|           |       | بعدي    | 4.18            | 0.75              |
| الضابطة   | 16    | قبلي    | 2.30            | 0.60              |
|           |       | بعدي    | 2.56            | 0.62              |

يتبين من الجدول (3): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية لتعلّم الإيمان والعقيدة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام آلية حلّ المشكلات على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية السائدة، وذلك على مقياس دافعية التعلم المصمم، وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها تقدم آلية ناجحة لتنمية الدافعية نحو تعلّم الثقافة الإسلامية بشكل عام لدى الطلبة الجامعيين.

وتشير قيم المتوسطات الحسابية المبينة في الجدولين إلى تكافؤ المجموعتين على مقياس القابلية للتعلم القبلي، أما على مقياس القابلية البعدي فتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.18)، وللمجموعة الضابطة (2.56): كما تشير إلى فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية نفسها مقارنة بأدائها على المقياس قبل تطبيق الآلية والتدريب عليها وبعده فجاء المتوسط الحسابي لها على المقياس القبلي (2.31)، والبعدي (4.18).

جدول (4) : نتائج اختبار تي (t test): للمقارنة بين متوسطات المجموعتين على مقياس الدافعية للتعلم البعدي

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------|
| التجريبية | 16    | 4.18            | 0.75              | 5.698  | 0.001   |
| الضابطة   | 16    | 2.56            | 0.62              |        |         |

يشير الجدول (4)؛ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة في مستوى دافعيّتهم للتعلّم بعد توظيف آلية حلّ المشكلات في تدريس المبحث، وذلك عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) ويعني ذلك أن المجموعة التجريبية لديهم مستوى أعلى في دافعيّتهم للتعلّم من المجموعة الضابطة، وذلك بدلالة إحصائية الفروق بين متوسطات المجموعتين والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسطها الحسابي أعلى (4.18)، وذلك بعد توظيف تعليم وتدريب المجموعة؛ على آلية حلّ المشكلات في دراسة مبحث العقيدة والإيمان.

وتؤكد هذه النتيجة ما سعت الآلية التدريسية القائمة على حلّ المشكلات إلى تحقيقه من خلال الدعوة إلى ضرورة الاهتمام بالدافعية للتعلّم ووجوب تنميتها لدى الطلبة، وتشجيعهم لتوظيف المعرفة النظرية التي يتلقونها في معالجة القضايا والمشاكل التي يواجهونها في حياتهم وتعاملاتهم مع الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت أثر استخدام الآلية التدريسية القائمة على حلّ المشكلات في تنمية دافعية الطلاب للتعلّم. ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا مبحث العقيدة والإيمان باستراتيجية حلّ المشكلات على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية بأن استراتيجية حلّ المشكلات جعلت دروس المبحث أكثر تشويقاً من الطريقة الاعتيادية. ففي آلية حلّ المشكلات بدأ المبحث بمناقشات وعصف ذهني ليخرج بها الطلبة بمشكلات ترتبط بالواقع الذي يعيشونه، مما شجعهم ودفعهم للتعلّم وجعلهم يتفاعلون ويبحثون عن الحلول، كما أوجد حوافز إيجابية لديهم للتعلّم.

وهو أمر تعزوه الباحثة؛ إلى أن حلّ المشكلات يساعدهم على التعرف على المشكلات الحياتية بشكل عام، وبذل الجهد من أجل الوصول إلى حلّها، الأمر الذي من شأنه أن يستحوذ على اهتمامهم وبناء اتجاهات إيجابية لديهم. كما أن نتيجة امتحان الدافعية للتعلّم التي حاز عليها طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المتعارف عليها، جاءت غالباً نتيجة للأسلوب المتبع في سرد المعلومات والمحاضرة الذي يجعل الطالب متلقياً غير فاعل أو متفاعل مع المعلومة. الأمر الذي يؤكد أهمية تبني آليات ووسائل تدريسية مختلفة تفتح أفقاً كبيرة لدى الطالب في التفكير وتبني مشكلات حياتية على مستوى المحيط الذي يعيش فيه، كما أنها تطور لديه تطوير مهارة الاتصال والتواصل مع الآخر، حيث أن العمل في مجموعات يوفر للمتعلّم فرصة الحوار والنقاش وتبادل الأفكار وتنمي روح العمل الجماعي والتعاوني فيما بينهم.

## 5. الخاتمة والنتائج:

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن دور آلية حلّ المشكلات في تدريس موضوع التوحيد والإيمان في مقرر الثقافة الإسلامية لطلبة جامعة البحرين، وزيادة دافعيّتهم لتعلّمه. وقد استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي من خلال إجراء اختبار قبلي وبعدي للكشف عن أثر هذه الآلية في زيادة دافعية الطلبة للتعلّم. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطلبة للتعلّم في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى تطبيق آلية حلّ المشكلات في تدريس المبحث، الأمر الذي يؤكد فاعلية آلية حلّ المشكلات في تدريس هذا المبحث بطريقة تعليمية عملية.

وإذ تناولت الدراسة هذه الآلية، تخلص إلى أن واحدة من أهم حلقات التجديد في وسائل التعليم بشكل عام وتعليم مقررات الدراسات الإسلامية بشكل خاص؛ التوجّه نحو تعليم يركز على بناء الخبرات المرتبطة مباشرة بواقع المتعلّم وحياته اليومية. وما يلاقيه فيها من مشكلات وصعوبات، وممارسة مهارات الفهم العميق والاستقصاء الدقيق والقدرة على بناء معنى لما يتعلّمه إلى جانب بناء القدرة الذاتية على اكتساب المعرفة وتطبيقها ميدانياً على أرض الواقع من خلال حلّ المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على رفع دافعية التعلّم.

ويمكن إجمال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يلي:

1. أهمية التدريس العملي لبعض المباحث النظرية في الدراسات الإسلامية- خاصة وفي الدراسات المختلفة عامة- وربطه بالواقع من خلال إدخال آلية حلّ المشكلات في مباحثه لإخراجه من حيز التنظير إلى التطبيق والواقعية، وإشراك الطلبة في حل المشكلات الواقعية المتعلقة بالجوانب النظرية التي يتلقونها.
2. تأكيد فاعلية تطبيق آلية حلّ المشكلات في معالجة الواقع التعليمي وكذلك العملي.
3. ضرورة تطوير ودعم وسائل التدريس وتدريب الأساتذة على توظيف وسائل عملية وآليات واقعية.
4. تبني استراتيجية حلّ المشكلات يُشعر الطلبة بتحمل مسؤولية أكبر في عملية التعلم، وبدافع أكبر لما ينجزونه ويتوصلون إليه، وهذا بدوره يعزز دافعيتهم للتعلم.
5. أهمية تركيز المعلم الجامعي في تقديم مادته على التفسير، والتحليل وإدراك العلاقات وحلّ المشكلات حتى يتمكن الطالب من اكتساب مهارات تعينه على تغيير واقعه بشكل إيجابي مع ضرورة التنوع في استخدام وسائل التقويم.

#### • قائمة المراجع والمصادر:

1. البشري، طارق (1987): مقدمات في مشاريع البعث الحضاري، دار القلم، كويت.
2. جمبالاتي، علي، توانيسي، أبو الفتوح (1971): الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر، مصر.
3. جمل، محمد جهاد (2005): تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، دار الكتاب الجامعي، العين- الإمارات العربية المتحدة.
4. جودت، أحمد سعادة (2003): تدريس مهارات التفكير- مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
5. الحارثي، إبراهيم بن أحمد (2009): تعليم التفكير، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، مصر الطبعة الرابعة.
6. حامد، عامر، التعليم (2006): دعوة إلى الحوار في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية.
7. حي الدين، توق، وقطامي، يوسف وعدس (2003): أسس علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
8. رضوان، إيزيس، (2000): دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 66.
9. زيتون، عايش (1995): أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان.
10. شباطات، محمود مزعل (2007): طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها، دار الفضيلة.
11. شبير، عماد (2011): أثر استراتيجيات حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي،
12. شحاته، حسن (2007): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية.
13. الشقيرات، طافش (1430هـ): استراتيجيات التدريس والتقويم. مقالات في تطوير التعليم، دار الفرقان، الأردن.
14. شوق، محمود أحمد (1989): الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المريخ، الرياض.
15. صالح، أحمد زكي (1972): علم النفس التربوي، طبعة 14، دار النهضة المصرية، مصر.
16. الفرنجي، نادين، (2012): مثلث النهضة: التنمية والتربية والحكم الصالح، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت.
17. كثير، محمود رشدي (1981): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، بيروت.
18. مارتن، جيزيل (2006): ثمانية أساليب جديدة ناجحة كي تصبح معلماً أفضل، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران.

19. ملحم، سامي، (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.  
20. النافع، عبدالله(د.ت): التعليم بتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة العدد (83) مايو، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

المواقع الإلكترونية:

1. <http://www.moe.gov.jo/Files/%2812-5-2010%29%283-49-48%20PM%29.pdf>. 23/1/2017
2. <http://www.minshawi.com/node/2600>. 15/1/2017
3. <http://www.al-jazirah.com/culture/2014/14062014/ttt18.htm>. 20/12/2016
4. <http://www.arrabita.ma/contenu.aspx?C=161&S=>. 20/12/2016
5. <http://www.alweeam.com.sa/273320/%D8%AE%D8%A7%D9%84%D8%A>. 20/1/2017
6. [http://biblio.univ-alger.dz/xtf/data/pdf/1110/BENYOUCEF\\_AMEL.pdf](http://biblio.univ-alger.dz/xtf/data/pdf/1110/BENYOUCEF_AMEL.pdf). 20/1/2017
7. [www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id\\_no=0044793](http://www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0044793). 15/2/2017
8. <http://www.arab-hdr.org/publications/other/ahdr/ahdr2002a.pdf>. 15/2/2017
9. <https://saaid.net/book/open.php?cat=4&book=12092>. 15/2/2017

---

**Abstract:** This study aimed to investigate the effect of Problem solving method in comparison to the traditional method upon the learning motivation of group of undergraduate students at the University of Bahrain, studying the Islamic Culture Islam (Chapter of Faith). The study sample was consisted of (32) students, divided into two groups (experimental and control). The first group studied through problem solving, while the second one studied according to the traditional lecturing method. After ensuring the equality between the two groups, the researcher applied the Problem solving to the experimental group. The results showed a statistically significant difference between the two groups in motivation, in favor of the experimental group. The main recommendation of this study is to perform more studies about the relationship between Problem solving in teaching other related topics in Islamic Culture and Learning Motivation.

---

**Keywords:** Teaching Aqida, Learning Styles, Problem Solving, Learning motivation