المجلة المصرية للبحوث الإجرائية والبيئية

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

عنوان المشروع

أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة

إعداد

اثار عبد الحسيب احمد القصراوي

تسنيم أحمد محمد ثابت عبدالقادر

منال عادل عبد الحـــــليم علام

رنا عـــــادل علي ســـــــــلام

داليا محمود ابراهيم خـــــضر

زينب محمد ابـــــــراهيم مجـاهد

هدى محمد احـــــــــمد بدوى

ايمان صبـــــحي عبدالحليم النـجار

تحت اشراف

أ.د/عبدالرحمن أمين

استاذ المناهج طرق التدريس

مدير المركز الدولى لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة طنطا

2025

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

مقدمة : أولًا: مقدمة البحث:

مقدمة البحث :

إن قدرة الأمم على توفير السعادة لأبنائها تقاس بما لديها من ثروات بشرية واعية وقادرة على الإنتاج والتنظيم والإبداع، ومن هذا المنطلق كان التعليم ومازال ضرورة لتنمية الشخصية الإنسانية.[١]

أدت طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وما اتسم به من سرعة التغيرات التكنولوجية والاجتماعية إلى ضرورة البحث عن عدد من الإستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تستطيع أن تفي بمتطلبات ذلك العصر، وهذا ما دفع التربويين في جميع البلدان إلى ضرورة تبني عدد من الإستراتيجيات التعليمية الجديدة والتي تستطيع أن تزيد من دافعية الطلاب تجاه المادة الدراسية، وكذلك تزيد من درجة التحكم الذاتي لهم، ومن بين تلك الإستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال استراتيجة التعلُّم المتمركز حول المشكلة **(Han & Teng, 2005, p. 1).**

ولقد أصبحت المؤسسات التربوية تلبى اهتماما كبيرا لتطوير قدرات الطلبة فى استخدام مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير العليا من أجل مواكبة تحديات العصر والاهتمام فى بناء المستقبل .وتعد مهارات اتخاذ القرار من أبرز مهارات التفكير ، كما تعتبر مهارة اتخاذ القرار من أهم المهارات العلمية العقلية التى ينبغى إكسابها للفرد وتنميتها لديه ، كما يمكن تعليمها من خلال محتوى معرفى مناسب **(آمال إسماعيل ، ٢٠١٠ ، ١٦٥)**

ويشهد عالمنا الحالي تزايدا كبيرا في الثورة المعرفية والتكنولوجية في شتى المجالات مما يحتم على العملية التعليمية في مؤسساتنا التربوية مواكبة تلك المعرفة بأساليب حديثة من أجل تربية جيل واع ومثقف ومستنير قادرا على التفكير السليم في مجريات أموره.

فتنمية قدرة الفرد والجماعة على اتخاذ القرار أصبحت من الحاجات الملحة والأساسية في عصر بات فيه الفرد في مجتمعنا متخذا لقرارات كثيرة في مجمل حياته، وتعد عملية اتخاذ القرار عملية مركبة وهي أيضاً عملية ذهنية عقلية ديناميكية مستمرة تمتد في الماضي والحاضر والمستقبل، وتعتبر مهارات اتخاذ القرار إحدى المهارات الحياتية المهمة التي لا غنى للفرد عنها في عصرنا الحالي فهي جزء من يومه، فبها يحل مشكلاته ويحقق التكيف مع الظروف المحيطة به.

ويؤكد علي ذلك (**محمد سعيد زيدان،٢٠١١، ٦١**) بقوله إن المواد الفلسفية من العلوم الإنسانية التي تلعب دوا ر بارزا في الحياة المعاصرة، حيث تهدف إلى تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم، وعلى أسلوب الحوار البناء، ومشاركتهم في معالجة الدروس وتنمية القدرة على الإبداع والاعتماد على النفس، بالإضافة إلى الربط الواقعي بين ما يتعلمه الطالب في الفصل وبين متطلبات حياته اليومية، والفلسفة دراسة ليست منعزلة عن حياة الطلاب وليست بعيدة للتأثير فيها، وأن المحتوي التعليمي والمهارات الفلسفية، لايمكن اعتبارها الغاية الأولي والأخيرة من تدريس الفلسفة، فهي مجرد أدوات لخدمة هدف رئيسي.

---

[١]. **سوف يتبع البحث طريقة التوثيق حسب apa6(اسم المرلف ، السنة ، الصفحة)**

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

إن الفلسفة ليست كغيرها من المواد الدراسية التي تناقش موضوعات قد تكون بعيدة عن الإنسان نفسه وعن حياته ، بل أن ما تناقشه الفلسفة نظريات وآراء وضعها الفلاسفة عن تصورهم وإدراكهم للكون والحياة والمعرفة والقيم والموت والخلود وكلها أمور ترتبط بحياة الإنسان وبأسئلته الفطرية عن هذه الأمور، كما أنها أمور تشكل الأساس الذي ينطلق منه الفرد في سلوكه وتعامله مع ذاته ومع الآخرين. **(سعاد محمد فتحي، ٢٠٠٦ ،٣).**

وتعد دراسة الفلسفة - بإعتبارها نشاطا ذهنيا يبحث في المبادئ والغايات للأقوال والتصورات- أحد المجالات الحيوية التي تسهم بدور كبير في تشجيع المتعلمين وتدريبهم على فحص ما لديهم من مفاهيم وأفكار وتصورات من خلال المناقشة الفلسفية والحوار والبحث فيما وراء المعاني.**(محمد عبد الرؤوف خميس، ٢٠٠٤ ، ٧٥).**

فالفلسفة في كل عصورها تساير مشكلات العصر وتتجدد معها، وكانت دائما مرآة تعكس مدى تعقد وتجدد مشكلات كل عصر، كما كان الفلاسفة دائما يحاولون الارتقاء بالإنسان إلى أفضل حال عبر تحليلاتهم النقدية للمشكلات القائمة ومحاولة وضع الحلول الشاملة لها.(**آمال جمعة عبد الفتاح، ٢٠١٠ ، ١٥٤).**

والفلسفة وحدها القادرة على أن تفتح حواراً حراً عميقا حول قضايا المستقبل، وهي وحدها التي بإمكانها تنمية العقول المفكرة الواعية، لأن الفلسفة في جوهرها حوار وجدل ونقاش وتدريب وتعليم وطريقة لتوليد المعاني، تدفع بالإنسان إلى الاقتراب من إبصار العلل الأولى والقيم القصوى(**زهير الخويلدي، ٢٠٠٩ ، ٧)**

وأن ما تناقشه الفلسفة من قضايا ليست غريبة عن حياة الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، فكل قضايا الفلسفة مرتبطة بخبرات إنسانية معينة، وكل نظرية يقدمها الفيلسوف هي إجابة عن مشكلة سببت له حيرة وقلقا فبدأ يبحث عن طريق يقضي به على هذه الحيرة وذلك القلق.(محمود فهمي زيدان، ٢٠٠٤ ، ١٥)

وقد أشار(محمد سعيد زيدان) إلى إن أساليب تعليم وتعلم المواد الفلسفية الراهنة والمتبعة في مدارسنا الثانوية تشجع على الحفظ والاستظهار وحفظ المفاهيم والحقائق الفلسفية والنفسية والاجتماعية، فإنها أساليب يغيب فيها الروح الإبداعية والنقدية وروح السؤال مما يؤدي إلى أغتراب المتعلم عن ذاته وعن عالمه.**(محمد سعيد زيدان ، ٢٠١٣ ، ٢٥٧).**

ورغم كل ما سبق عن طبيعة الفلسفة وأهميتها للفرد والمجتمع إلا أنه ينظر للفلسفة في عالمنا العربي على أنها مصدرا لإفساد العقل والخلق، وما يسمي بالتفلسف يصبح جدلا عقيما .**(سعيد توفيق، ٢٠٠٨، ٢- ٣)**

أن أهداف تدريس مادة الفلسفة لا تتحقق باستخدام طرق وأساليب تدريس تعتمد على الإلقاء والتلقين والحفظ، بل لكي تتحقق هذه الأهداف لابد من الاعتماد في تدريس المادة على طرق وأساليب تدريس تساعد على تحقيقها من خلال إتاحة الفرصة للطالب بأن يكون المسئول في الموقف التعليمي لا المتفرج، ذلك لأن الاقتصار في تدريس الفلسفة على السرد والتلقين لا يؤدى إلى مساعدة الطلاب على بلوغ أهداف تدريس هذه المادة.

وبالنظر إلى واقع تدريس الفلسفة في مدارسنا نجد أن الاهتمام الأكبر مازال منصبا على سرد الحقائق والمعلومات وتلقينها للطلاب بصفة أساسية، فأصبح المعلم ملقنا للمعلومة، كما أصبح الطالب حافظا للمعرفة، مما يعكس مدى القصور في العملية

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

التربوية، لذا دعت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات ومداخل تدريس حديثة لأجل إعادة العملية التربوية إلى نصابها الصحيح وتغيير نشاط كل من المعلم والمتعلم داخل البيئة التعليمية لجعلها أكثر فاعلية ونشاطا.

وكذلك من المعروف أستراتيجية حل المشكلات على أنها مهارة من المهارات التي تجعل صاحبها قادر على فهم جوانب المشكلة بشكل موضوعي بحيث يتمكن من فهم ابعادها واسبابها الحقيقية ويتمكن من حلها من جذرها ويتجنب تكرارها مره اخرى وان أستراتيجية حل المشكلات هي خطة تستخدم لأيجاد حل والاستراتيجيات المختلفة لها خطط مختلفة عن غيرها من الاستراتيجيات من الصعب القول بأن استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، بل توجد علاقة استراتيجية معينة انسب لتحقيق اهداف محدودة في مجال معين مع تلاميذ معينين من قبل معلم معين، كما يؤخذ بالحسبان وجود عوامل اخرى تؤثر في اختيار إستراتيجية معينة من أهمها طبيعة الأهداف والمادة التعليمية وطبيعة المتعلمين (**عواد ، ٢٠٠٦ ، ٦٣-٦٥**) من جهة أخرى، فإن الفوائد التي يجنيها الطالب من التعلم المتمركز حول المشكلة في اتخاذ القرارات كثيرة ومتنوعة، فقد ترفع من مستوى تفكير الطالب إلى المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وينمي لديه تعلم مهارات جديدة ، وتحسن من دافعية (**Bell & Kerry, 2001**)

وتعد مهارات اتخاذ القرار واحد من أهم مهارات التفكير العليا حيث يعتبر اتخاذ القرار إجراء يتخذ للحد من الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه من خلال حل المشكلات والاستفادة من الفرص، ويكون القرار مجرد الاستنتاج الذي تم التوصل إليه(**Nora & Osman, 2012, 296**)

والقرار عملية ذهنية بالدرجة الأولى، تتطلب قدراً كبيراًمن التصور والمبادأة والإبداع ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز والتعصب أو الرأي الشخصي، وقد يعبر عن القرار في صور متعددة (**مصطفى، ٢٠٠٢، ١٥٦**).

وبنظرة متفحصة لواقع حياتنا العملية تبين أننا نكون في معظم أوقاتنا سواء كنا أفرادا، أو جماعات بحاجة إلى صنع أو اتخاذ قرار ما، فكل ناحية من نواحي حياتنا تحكمها القرارات، سواء كنا معلمين، أو مديرين، أو أعضاء في أسرة، أو مدرسة، أو مواطنين في المجتمع، حيث أن عملية اتخاذ القرار خاصية من خصائص الكائن الإنساني الذي ميزه الخالق سبحانه وتعالى عن باقي المخلوقات بالعقل وتوظيفه، وبالتالي فإن قدرة الفرد على تحسين المخرجات تتوقف إلى حد كبير على قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب. (**صالح أبو جادو، محمد نوفل، ٢٠٠٧، ٣٦٩**)

وتعد عملية اتخاذ القرار من الأهمية بمكان فى حياة الأفراد ؛ لأنها تمس الحاضر ، وتغير الواقع ويمتد أثرها للمستقبل ، وتنطوى تلك العملية على بديلين أو أكثر ، وتعنى الاختيار الواعى الذى يتم بعد تقييم رشيد لمجموعة من البدائل .(**طارق عامر ، إيهاب المصرى ، ٢٠١٥ ، ١١**)

ويعتبر اتخاذ القرار واحداً من المفاهيم التى ظهرت فى كافة الميادين خاصة ميدان التربية حيث أصبح عملية تعلم اتخاذ القرار من الضروريات التى توليها التربية العلمية اهتماما زائدا ، وخاصة فيما يتعلق بمواجهة المشكلات الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية التى نتجت عن تطبيقات الثورة العلمية والتكنولوجية .(**عبير الحسانين ، ٢٠١٢ ، ٨٠**)

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

فشعور المتعلم بوجود مشكلة تحتاج لاتخاذ قرار معين يتطلب توافر الإجراءات المنظمة والتى يعتمد عليها متخذ القرار إضافة إلى استخدامه لمجموعة من العمليات والمهارات العقلية عند اتخاذه للقرار وهذا ما يمكنه من توليد البدائل والخيارات الهادفة لحل تلك المشكلة ومن ثم اتخاذ القرار .**(فاطمة رزق ، ٢٠١٥ ، ٨٤)**

ولذا فتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب يعد ضرورة اجتماعية ؛ ليكونوا قادرين على مواجهة الحياة بعقلية واعية ، ويستطيعون تحمل أعبائها ، ويشاركون بفاعلية فى حل مشكلاتها . **(فتحى جروان ، ٢٠١١ ، ٨١)**

الأمر الذى يتطلب استخدام المزيد من المداخل والاستراتيجيات التى تنمى مهارات اتخاذ القرار ، خاصة بعد ان أكدت الدراسات والبحوث فعالية تلك المداخل فى تنمية مهارات اتخاذ القرار.

وتعتبر استراتيجية حل المشكلات المستقبلية من أكثر الاستراتيجات التربوية التى تساعد الطلاب على التفكير فى المستقبل بصورة إيجابية ، وموضوعها يمثل صورة خيالية مستقبلية ممكنة الحدوث ، ويتم غعداد مشهد مستقبلى للمشكلة يساعد ويشجع التلاميذ على الخيال ، وعلى استخراج التحديات المختلفة فى مجالات عديدة ، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة .

مشكلة البحث :

تمثل إستراتيجية حل المشكلات احد الطرائق الاساسية في الأنشطة المتمركزة حول المعلمين وتفعيل أدائهم في ضوء تنشيط بيئتهم المعرفية. وهي" طريقة تمكن الطلاب من تعلم مفهومات علمية جديدة وباعتباره طريقة تتحدى أبنيتهم المعرفية السابقة وتتحدى الأطر المرجعية المعتادة من خلال طرح مشكلات جديدة مفهوماتهم السابقة في ضوء ما يؤدي إلى تنمية القدرات. الإبداعية وتنمية الثقة بالنفس وتنمية روح المغامرة وحب الاستطلاع والسعي لارتياد المجهول " (الحارثي ،٢٠٠٠،ص.٩٢).ومن ذلك تتخلص مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسى السابق الاسئلة الفرعية التالية :

١. ما مهارات اتخاذ القرار اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟

٢. ما التصور المقترح لوحدة فى الفلسفة فى ضوء استراتيجية حل المشكلات ؟

٣. ما فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات فى تدريس الفلسفة فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ؟

هدف البحث :

١. التعرف على مهارات اتخاذ القرار اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢. تقديم تصور مقترح لوحدة في الفلسفة باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

٣. التعرف على فاعلية استراتيجية حل المشكلات فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات اتخاذ القرار.

أهمية البحث :

- تعود أهمية البحث إلى أنه قد يفيد فى:

  – تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- تقديم دليل لمعلمى الفسلفة يوضح كيفية استخدام استراتيجية حل المشكلات .
- إفادة الباحثين فى ميدان المناهج وطرق التدريس .

فروض البحث:

فرض عام "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات اتخاذ القرار في القياسين القبلي والبعدي.**ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :**

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة تحليل المواقف والمشكلات) في التطبيق القبلي والبعدي.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة تحديد البدائل) في التطبيق القبلي والبعدي.
٣. لا يوجد فوق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة تقويم البدائل) في التطبيق القبلي والبعدي.
٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة متابعة اتخاذ القرار) في التطبيق القبلي والبعدي.
٥. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (تقديم مبررات عقلانية للقرار وتحمل مسؤوليته) في التطبيق القبلي والبعدي.

خامساً: حدود البحث:

- الحدود الموضوعية : حل المشكلات ، مهارات اتخاذ القرار
- الحدود البشرية: تلاميذ الصف الأول الثانوى
- الحدود المكانية: المدارس التابعة الى مديرية التربية والتعليم بطنطا
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٤ـ ٢٠٢٥م

عينة البحث :

تتكون عينة البحث من مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة اللواء جمال أحمد شكر بمدينة طنطا خلال العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥م) مثلت مجموعة تجريبية واحدة بلغ عددها (٣٠) طالب وطالبة تم تطبيق البحث عليها قبليا وبعديا .

مواد وأدوات البحث:

مواد البحث :

١. قائمة بمهارات اتخاذ القرار (من إعداد الباحثات)

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٢. إعداد التصور المقترح للتدريس بطريقة حل المشكلات (من إعداد الباحثات)

٣. دليل البرنامج فى ضوء مدخل استراتيجية حل المشكلات (من إعداد الباحثات)

٤. كراسة نشاط التلميذ (من إعداد الباحثات)

أدوات البحث :

١. اختبار مهارات اتخاذ القرار (من إعداد الباحثات)

منهج البحث :

- استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في صياغة الإطار النظري وتحليل البحوث والدراسات السابقة والاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة.
- كما استخدمت المنهج الشبه التجريبي أحادى المجموعة لمعرفة دلالات الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار .

تحديد المصطلحات:

١- استراتيجية حل المشكلات عرفها كل من:

-(الشمري ،٢٠١١):- مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم من حيث التخطيط وتنظيم وتنفيذ المادة الدراسية، تقوم على طرح الموضوع بصورة مشكلات (الشمري ٢٠١١: ٥٨)

-(قطيط، ٢٠١٢):- ازدياد حجم المعلومات والمفاهيم للطلبه من خلال المناقشة والحوار بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وبذلك تكون تشبه كرة الثلج كلما تدحرجت زاد حجمها أكثر واكثر". (قطيط، ٢٠١٢،١)

- **تعريف اجرائي:**

هي استراتيجية تساهم في تحويل طبيعة المشكلة التعقيد الى التبسيط حتى يسهل تقبلها من قبل طرف او الاطراف الذين يعانون منها فكلما تم تقسيم او تبسيط المشكلة الى اقسام كلما صار الوصول الى حلها اسهلاً

٢- مهارات اتخاذ القرار (Decision Making Skills):

عرف البدري اتخاذ القرار: عملية عقلية واعية ونوع من التفكير المنظم الهادف والذي يسعى إلى تحديد المشكلة موضوع القرار وتحديد الحلول الممكنة حاليًا ومستقبلاً، بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحددة بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكنين (طارق البدري، ٢٠٠١: ١٥٩).

أما هاريسون (Harrison, 1980: 37) فيعتبر القرار، إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن أن يتبعها. ويضيف أيضًا، إن اتخاذ القرار، لحظة اختيار بديل معين بعد تقييم بدائل مختلفة على أساس توقعات معينة لمتخذ القرار.

- **تعرف مهارة اتخاذ القرار إجرائياً بأنها:**

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على الوصول لأنسب الحلول وأفضلها لحل ما يواجهونه من مشكلات ومواقف علمية مقترحة في ضوء ما يحصلون عليه من معلومات في وحدة دراسية من كتاب الفلسفة، وذلك من خلال تحليل البدائل المقترحة وتحديد المناسب منها وغير المناسب، ثم ترتيب تلك الحلول حسب أفضليتها للحل، ثم اختيار أفضل الحلول وتنفيذها، وتقاس باختبار مهارات اتخاذ القرار.

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

تنمية اتخاذ القرار وفق استراتجية حل المشكلات

	الموضوع
المحور الأول حل المشكلات	
١	مقدمة
٢	الجذور التاريخية للتعلم المتمركز حول المشكلة.
٣	العلاقة بين النظريات البنائية والتعلم المتمركز حول المشكلة
٤	مفهوم التعلم المتمركز حول المشكلة.
٥	مراحل التعلم المتمركز حول المشكلة.
٦	دور المعلم عند استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة
٧	دور الطالب عند استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة
٨	مزايا التعلم المتمركز حول المشكلة
٩	معوقات استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
١٠	اسلوب حل المشكلات في درس الفلسفة.
المحور الثانـــــــــــــــــى : اتخاذ القـــــــــــــــــــرار	
١	مفهوم اتخاذ القرار.
٢	الفرق بين صناعة القرار واتخاذ القرار.
٣	عناصر القرار.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

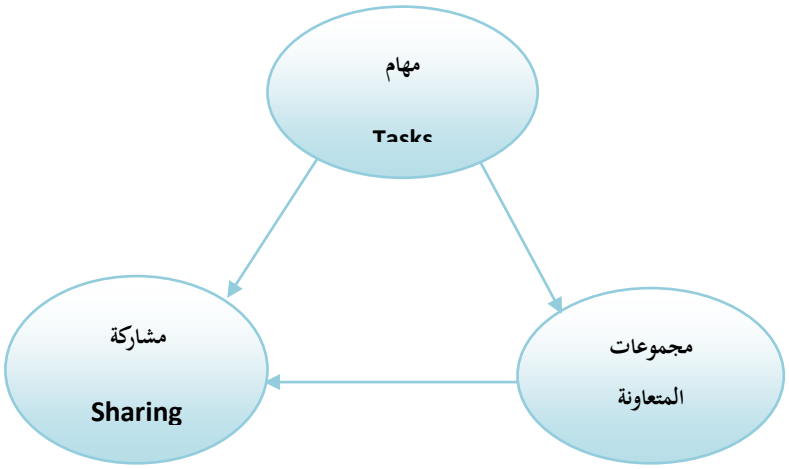
٤	مهارات اتخاذ القرار.
٥	مراحل اتخاذ القرارات.
٦	تنمية مهارات اتخاذ القرار.
٧	خلاصة الفصل

المحور الأول : التعلم المتمركز حول المشكلات

المقدمة:

أدت طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وما اتسم به من سرعة التغيرات التكنولوجية والاجتماعية إلى ضرورة البحث عن عدد من الإستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تستطيع أن تفي بمتطلبات ذلك العصر، وهذا ما دفع التربويين في جميع البلدان إلى ضرورة تبني عدد من الإستراتيجيات التعليمية الجديدة والتي تستطيع أن تزيد من دافعية الطلاب تجاه المادة الدراسية، وكذلك تزيد من درجة التحكم الذاتي لهم، ومن بين تلك الإستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال استراتيجة التعلُّم المتمركز حول المشكلة (Han & Teng, 2005, p. 1).

ويعد ويتلي (Wheatley,1991) من أكبرِ مؤيدي النظرية البنائيةِ في العصرِ الحديث، ويُقدم هذه الإستراتيجية بديلا لطريقةِ الشرحِ والممارسة التي تُستخدم في تعليمِ العلومِ والرياضيات، التي يتم خلالها تدريس مجموعة من الحقائقِ والمبادئ غير المرتبطة بحياة المتعلم. وقد أسس إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتقوم على ثلاثة أركان أساسية، هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة كما هو موضح بالشكل أدناه.



المحاور الرئيسة لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة

(زيتون، ٢٠٠٧، ص. ٤٦٢)

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

لذا فإن استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة يركِّز على تعليم المحتوى من خلال مشكلات حقيقة ذات معنى، وفيه يستطيع الطلاب تحديد تعلمهم، كون كل فرد لديه فكرة أو خبرة، أو معرفة مختلفة عن الآخر يتبادلونها بينهم، مما يشعر الطلاب بأهمية المسؤولية الملقاة عليهم، فيقبلون على هذا التعلُّم بحماس، وعلى المدى الطويل وبتمرس الطالب لهذا النوع من التعلُّم سيصبح ذا كفاءة وفاعلية في افتراض الحلول للمشكلة. كما تمثِّل عملية تقسيم الطلاب إلى مجموعات متعاونة أهمية كبرى في عملية التعلُّم من خلال إتاحة الفرصة لهم لمناقشة وجهات نظرهم المختلفة مع بعضهم بعضًا، وفي هذا النوع من التعلُّم ينبغي أن لا يفرض المُعلِّم على الطلاب المعلومات التي يحتاجون إليها في تعلمهم قراءات معينة، أو واجبات للمذاكرة، بل يكون دور المُعلِّم موجِّهًا ومرشدًا، وهذا ما تحاول أن تقدِّمه إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة. وسوف تتناول الباحثة التعلُّم المتمركز حول المشكلة من حيث جذوره ونشأته، مفهومه، خصائصه ومزاياه، مراحله ودور المُعلِّم والمُتعلِّم، ومعوقاته.

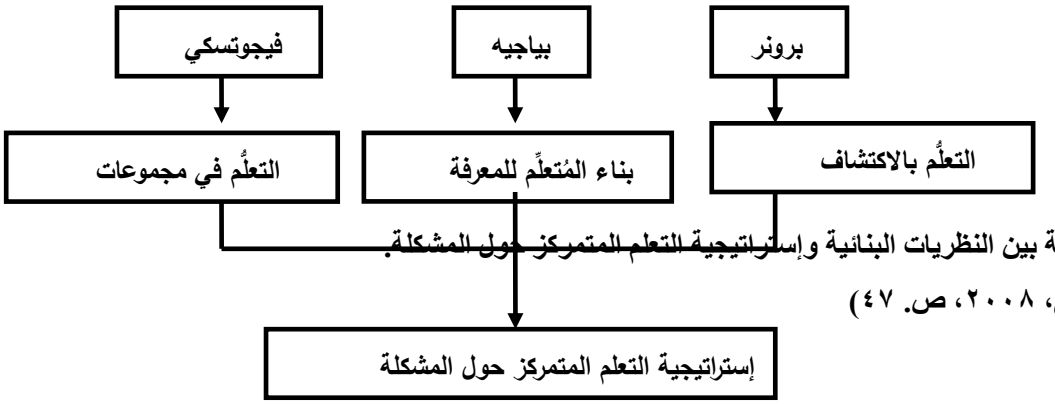
أولًا: الجذور التاريخية للتعلم المتمركز حول المشكلة:

بدأ ظهور التعلُّم المتمركز حول المشكلة مع بداية عام ١٩٧٠م، والذي تم تبنيه لأول مرة كمنهج استراتيجي يتم العمل به في كلية الطب بمكمستر في كندا McMaster medical school of Canada حيث ركِّز على أهمية جعل المُتعلِّم مشارك إيجابي في عملية التعلُّم من أجل تغيير نظام التعلُّم بدلًا من النظام المركزي المعتمد في الأساس على الكلية والأساتذة الذين يقومون بالتدريس فيها، وبعد نجاح هذه الإستراتيجية في جامعة مكمستر تمَّ تفعيل هذه الإستراتيجية في كل كليات الطب بكندا، ثم انتقلت التجربة بعد ذلك إلى استراليا، ومنها إلى المكسيك، ثم إلى مختلف أنحاء العالم (Kolmos et al., 2007).

ثانياً: العلاقة بين النظريات البنائية والتعلم المتمركز حول المشكلة:

تؤكد رزق(٢٠٠٨) نقلاً عن جابر (١٩٩٩، ص. ١٤٤) وجودنوف (Goodnough, 2003, p.3) أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة نابعة من أعمال برونر وبياجيه وفيجوتسكي، وهي تساعد المُتعلِّمين ليصبحوا مستقلين استقلالًا ذاتيًّا.

لذا فإن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بكل خطواتها تحقق كلًا من نظرية برونر البنائية من خلال التعلُّم القائم على الاكتشاف بالتعرض للمشكلات والمهام، ومن خلال العمل في مجموعات تحقق النظرية البنائية لفيجوتسكي. أما نظرية بياجية البنائية فهي تتواجد في العمل ذاتيًا على بناء المعرفة من كل متعلِّم من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، وذلك كما في الشكل:



العلاقة بين النظريات البنائية وإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

(رزق، ٢٠٠٨، ص. ٤٧)

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

ويذكر كرينوك وروب (Krynock and Robb) أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة هي خلاصة الفلسفة البنائية أو جوهرها؛ كون الطالب يعتمد على نفسه من خلال حل المشكلة وفهمها، وتفسير المعلومات ذات العلاقة بها، مما يجعله يبني معنى لما يتعلمه، وهذا هو جوهر الفلسفة البنائية (Dempsey, 2000, p. 10).

ثالثاً: مفهوم التعلم المتمركز حول المشكلة:

مع أنه توجد عدة إستراتيجيات تعليمية تستخدم المشكلات مدخلًا لتدريس الطلاب، إلا أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة هي الأكثر شمولًا، ففي هذا النوع من التعلُّم توضع المشكلة موضع الاستخدام، ويقوم الطلاب في بيئة هذا التعلُّم على تبادل الأفكار والمعلومات فيما بينهم في كل مجموعة للتعامل مع المشكلة، وهذا النوع من التعلُّم ينتج عن عملية تهدف إلى فهم مشكلة معينة وحلها.

يرى جرينج (Greening, 1998) أن التعلُّم القائم على المشكلة: "هو أحد الإستراتيجيات التربوية البديلة للطرائق التقليدية والجدلية في عملية التعلُّم، والتي تهدف إلى تعزيز جودة مخرجات العملية التعليمية"(p. 1).

كما يرى كولموس وأخرون (Kolmos et al., 2007) أن التعلُّم القائم على المشكلة: "هو أحد إستراتيجيات التعلُّم، والتي تشجع على ما يعرف باسم التعلُّم من أجل التعلُّم "learn to learn"، كما تشجع على العمل في مجموعات تعاونية من أجل التوصل لحلول للمشكلات الموجودة في العالم الواقعي، وفي ذلك النوع من أنواع التعلُّم يتعلم الطلاب التفكير بطريقة نقدية وتحليلية من أجل التوصل إلى حلول مناسبة"(p. 5).

بينما يرى بويد (Boyd, 2011) أن التعلُّم القائم على المشكلة: "هو أحد أنماط التعلُّم التي تساعد على استثارة مهارات التفكير العليا من خلال تنمية مهارات الطلاب على معالجة المشكلات من خلال التطبيق الفعلي لإستراتيجيات التعلُّم القائم على حل المشكلة، ثم تقييم النتائج والخبرات التي اكتسبها الطلاب"(p. 4).ومن التعاريف السابقة ترى الباحثة أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة تحقق الآتي:

١- إستراتيجية تعليمية تعلُّمية تقوم على فاعلية المُتعلِّم من خلال البحث والمناقشة والتفكير.
٢- دور المُعلِّم في ظلها مخطِّطًا للتعلُّم وموجِّهًا للمتعلِّمين.
٣- تعتبر بديلًا للطرائق المعتادة في عملية التعلُّم، والتي تهدف إلى تعزيز جودة مخرجات العملية التعليمية.
٤- تعتمد على بناء مواقف ومشكلات واقعية وإلى التطبيق الفعلي لها.

رابعاً: مراحل التعلم المتمركز حول المشكلة:

التعلُّم المتمركز حول المشكلة أحد الإستراتيجيات التي تطبِّق مبادئ النظرية البنائية والتعلُّم الممتمركز حول المُتعلِّم (MacMath et al., 2009, p. 1). كما أن الطلاب وفقًا لهذه الإستراتيجية يتعلَّمون من خلال مجموعة من السيناريوهات أو المراحل، وفي كل مرحلة يتم تدعيم عدد من المهارات لدى الطلاب. وتتكَّون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل أساسية هي: المهام التعليمية، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة (Kwan, 2000, p. 1).

١- **مهام التعلُّم** Learning Tasks:

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

تمثل مهام التعلُّم المحور الأساسي للتعلُّم المتمركز حول المشكلة، وفيها يواجه الطلاب في هذه المرحلة بموقف مشكل حقيقي، وذلك عن طريق مهام أو مشكلات يتطلب حلُّها وتركز الاهتمام على المفاهيم الأساسية للموضوع الذي يقود المُتعلِّم إلى بناء طرائق فعالة للتفكير العلمي، ويجب أن تكون هذه المهام متقبلة من كل فرد في البداية وتسمح بالمناقشة والاتصال وتشجِّع أسئلة ماذا لو ؟ ?... What if ولماذا؟ ?...Why ، وتستخدم الخبرات الحياتية للمتعلم، وذات معنى بالنسبة له.

ويعرف ((تاكونيس وآخرون)) المهام بأنها : " مجموعة من الأنشطة المتتابعة التي تؤدي إلى هدف معين أو حل مشكلة ما (Taconis et al., 2001, p. 444).

وفي هذا الصدد يحدد الكثير من التربويين مجموعة من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في تلك المهام أو المشكلات العلمية. وهي: (Gance, 2002, p. 255)؛ (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٣، ص. ١٩٧-١٩٨)؛ (زيتون، ٢٠٠٧،ص. ٤٦٣)؛ (علي، ٢٠٠٨):

١- أن لا تكون مفرطة في التعقيد، فتؤدي إلى الإحباط عند الطلبة.

٢- أن تتضمن المهام موقفًا مشكلًا أو تشتمل على مواقف محيِّرة أو حبكة فنية.

٣- أن تحثَّ الطلاب على صنع القرارات، فتكون لها أكثر من طريقة للحل، وأكثر من جواب صحيح.

٤- أن تشجِّع الطلاب على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، إذ يوظفون ما يملكون من مهارات معرفية في معالجة المشكلات المتضمِّنة في مهام التعلُّم.

٥- أن تشجع الطلاب على طرح أسئلة من النوع المسمى " ماذا يحدث لو.. ؟" ?.. What if ".

٦- أن تشجع الطلاب على المناقشة والحوار، بمعنى أن تسمح بتعدد الاجتهادات والآراء حولها.

٧- أن تكون قابلة للامتداد ، أي تفتح المجال للطلاب؛ لكي يواصلوا البحث ولا يتوقفوا عنه لمجرد أنهم قد توصلوا لحلول لها، فقد يطرحون أسئلة جديدة ومن ثم يواصلون البحث عن إجابة لها.

٨- أن تكون وثيقة الصلة بخبرات الطلاب السابقة، وأن تكون مرتبطة باهتمامات الطلاب، وواقعية وذات مغزى ودلالة، وتساعد على حل المشكلات الحياتية فيما بعد.

٩- أن تكون المهام متشابكة معًا لتدعيم بناء عمليات مفاهيمية في مجالات متعددة.

٢- **المجموعات المتعاونة** Co - Operative Groups:

من دعائم هذه الإستراتيجية مبدأ التعلُّم الجماعي، حيث يقسم الطلاب لعدة مجموعات تضم كل مجموعة (٥-٦) طلاب، تقوم كل مجموعة للتخطيط لحل المشكلة، وتنفيذ هذا الحل من خلال مبدأ المفاوضة الاجتماعية، وقد يتطلب الأمر توزيع الأدوار فيما بينهم. وللمجموعات المتعاونة ميزتان: إحداهما نظرية، والأخرى عملية. نظريًا: يسمح التعاون للمتعلِّمين بالمشاركة في اتصال حقيقي في ذات الوقت الذي يندمجون فيه في نشاط علمي، وحينما يتبادل المُتعلِّمون الأفكار ويقدِّمون التفسيرات والتبريرات لتفكيرهم تظهر الفرصة لحل الصراعات والتضاربات بين وجهات النظر والتفاوض بشأن الحل، وعمليًا: تستبعد المواقف

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

التعاونية لجوء الطلاب للمساعدة من المُعلِّم، إذ تساعد الأزواج المتعاونة المُتعلِّمين على التعلُّم من الآخرين (Wood et al., 1991). ويوصي جونسون (Jonsone ,1997) المعلم باتباع بعض الإرشادات أثناء تقسيم المجموعات المتعاونة منها:

١- اختصر حجم المجموعة من ٣ – ٥ طلاب.

٢- كون مجموعات غير متجانسة من الطلاب من حيث التحصيل الأكاديمي.

٣- أعط كل طالب في المجموعة مسؤولية أو دورًا معينًا يسهم في نجاح المجموعة ككل. ومن هذه الأدوار: الباحث الرئيس، ومدير المواد، والمسجل أو (المقرر)، والمراقب أو (الملاحظ).

٤- كافئ المجموعة لتحفيز الطلاب داخلها.

٥- أعط الطلاب تعليمات واضحة حول كيفية العمل في المجموعة قبل عمل المجموعات الصغيرة.

٦- شجِّع الطلاب على تبادل الأسئلة فيما بينهم، ولا تجب عن أسئلتهم الفردية إلا بعد أن يستفسر الطالب من أعضاء مجموعته.

وفي هذه المرحلة – المجموعات المتعاونة – يكون للطالب الدور الرئيس، ويمثل هذا الدور في أن يوضح حلوله الشخصية كرفاقه في المجموعة والاستماع لتفسيراتهم ومحاولة فهمها، والتعاون معهم لتكملة النشاط، والوصول إلى إجماع، ويتحقق الإجماع عندما يتفق الطلاب على إجابة عامة حتى وإن كانت تمثِّل طرائقا مختلفة للحل (Coob et al., 1995, p. 242).

٣- **المشاركة** Sharing:

تمثل المشاركة المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بهذه الإستراتيجية، حيث يعرض طلاب كل مجموعة ما تم التوصل إليه من حلول، والطرائق التي استخدموها وصولًا لتلك الحلول. ونظرًا لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول الحلول المقترحة للمشكلة والأساليب الموصل إليها، فإن إجراء مناقشات بين المجموعات قد يؤدي إلى حدوث اتفاق فيما بينهم، أو يعمل على تعميق فهم الطلاب لكل من: الحلول والطرائق المستخدمة في الوصول إليها. كما أنها تمثِّل للطلاب منتدى فكريًا يتيح لهم تفسير استدلالاتهم المعرفية المختلفة.هذا وقد أشار هان وتانج (Han & Tang, 2005, p. 3) إلى أن من أهم مراحل إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة مرحلة المشاركة أو التفاعل بين جماعات الأصدقاء، حيث إنها تساعد الطلاب على تنمية المهارات الاجتماعية أثناء عملية التعلُّم، وفيها يتعاون الطلاب فيما بينهم؛ من أجل التوصل إلى حلول للمشاكل الرياضية التي تواجههم. وهناك العديد من القواعد والمعايير التي يجب مراعاتها في مرحلة المشاركة حددها هارمن(Harman, 2000, p. 87) كالآتي:

١- على المُعلِّم أن يزاول مهمة تسهيل الاتصال بين المُتعلِّمين.

٢- على المُعلِّم التجول بين المُتعلِّمين وتشجيعهم على الاستقلال العقلي.

٣- أن يتم اختيار أول طالب يوضح الحل الذي توصلت إليه مجموعته من قبل المُعلِّم بناء على ملاحظته الدقيقة للمجموعات وهي تعمل على حل المشكلة.

٤- يوضح المُعلِّم للمتعلمين أن الهدف الأساسي من هذه المرحلة تعلم المُتعلِّمين من بعضهم بعضًا.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٥- أن يعوِّد المُعلِّم طلابه على الاستفادة من الوقت المتاح للانتظار الذي يعطيه لهم؛ للاستعداد قبل تقديم تفسير لهم لحلِّ المشكلة.

٦- إعطاء معظم الطلاب الفرصة للمشاركة في المناقشة داخل الفصل.

وبما أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة تقوم على نشاط المُتعلِّم، وهذا النشاط يضع مجموعة من الخطوات العملية للمعلم والتي تغير دور المُعلِّم التقليدي وتفرض عليه أدوارًا جديدة تتناسب مع مراحل الإستراتيجية وطبيعتها. وهذه الأدوار حددتها مجموعة من الأدبيات، لذا فقد عرضتها الباحثة فيما يلي:

- **إجراءات التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات** :

يكون التدريس وفق التعلم المتمركز حول المشكلة بالخطوات الآتية (النجدي وراشد وعبدالهادى،٢٠٠٥، ٤٢٥٤٢٤)

١- تحديد المعرفة المسبقة لدى المتعلم ، بواسطة إثارة بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس ، وتسجيل آراء الطلاب على السبورة .

٢- توزيع المهمات على الطلاب بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة ، وهذه المهمات عبارة عن مشكلة عملية ، أو استفسار أو سؤال يتطلب جلسة حوار بين أفراد المجموعة ، أو تنفيذ نشاطات معينة، أو إجراء تجربة أو مجموعة من التجارب .

٣-يقوم المعلم خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال فيما بينها ، ومحاورة الطلاب دون أن يعطيهم الإجابات الصحيحة ، وتشجيعهم على التفكير والحوار ، ويقوم بإعطاء بعض التلميحات، إذا وجد أن هنالك بعض المجموعات لا تستطيع تكملة المهمة .

٤- تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات ، ثم يدور النقاش لبناء التفسيرات وتعميق الفهم وبلورة المفاهيم والمبادئ ، ويتولى المعلم إدارة النقاش بين الطلاب، ثم يقوم في النهاية بعرض المفهوم كما يجب، ويصوغ المبدأ بالشكل المتعارف عليه علميا .

مبررات استخدام استراتيجية حل المشكلات : هنالك العديد من المبررات لاستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة بدلاً من الطريقة التقليدية وهي كما يأتي : (Dempsey،٢٠٠٠)

- يحتفظ المتعلمون بقليل مما تعلموه في إطار المحاضرة التقليدية .
- لا يستخدم المتعلمون بالطريقة الاعتيادية عادة المعرفة التي يتعلمونها بطريقة صحيحة .
- ينسى المتعلمون كثيراً مما تعلموه من خلال طريقة التلقين.
- يتميز التعلم المتركز حول المشكلة بثلاث ميزات كون المعلومات توظف من خلاله في مواقف الحياة المختلفة ، مما يساعد على استردادها ، وربطها بالمعلومات السابقة كما أنه ينشط المعرفة السابقة، ويعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة .

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- **شروط استخدام أسلوب حل المُشكلات:**

يتطلب استخدام أسلوب حل المُشكلات عددا من الشروط لخّصها مرعي والحيلة بالآتي (2013) :

- ١. أن يكون المعلّم قادراً على حل المُشكلات، مُلمّا بالمبادئ والاستراتيجيات اللازمة لذلك.
- ٢. أن يمتلك المُعلّم القدرة على تحديد الأهداف المرجوة من استخدام هذا الأسلوب.
- ٣. أن تكون المُشكلة من النوع الذي يثير اهتمام الطالب ويتحدى قدراته .
- ٤. أن تكون المُشكلة قابلة للحل ضمن قدارت الطالب وامكاناته.
- ٥. أن يوفر المُعلّم لطلبته المُشكلات الواقعية المُنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية المخطط لها.
- ٦. أن يُقدّم المعلّم تغذية ا رجعة لطلبته حول أدائهم وتقدمهم نحو الحل.
- ٧. أن يُساعد المُعلّم المتعلمين على تكوين وتبني استراتيجية لحل المُشكلات والتصدي لها.
- ٨. أن يُجرّب المُعلّم استراتيجية الحل على مُشكلات جديدة.
- ٩. أن يُشجّع المعلّم طلبته على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل المُشكلات

- **خطوات حل المشكلات :**

تُقسم خطوات حل المُشكلة إلى خمس خطوات كما أشار جابر(٢٠١١) :

١. **الشعور بالمُشكلة :** فالمُشكلة تتمثّل في الصعوبة التي يُواجهها المُتعلّم ويرغب في حلّها وتجاوزها، وقد تكون ظاهرة يُشاهدها ولا يستطيع فهمها .

٢. **تحديد المُشكلة :** ويُقصد بها صياغة المُشكلة ضمن جملة أو بضع جمل بمُساعدة المعلّم، فقد تكون الصياغة على شكل جملة خبرية أو بأسلوب الشرط أو بأسلوب الاستفهام.

٣. **جمع المعلومات ذات الصلة لحل المُشكلة** : وفي هذه الخطوة تُحدّد أدوات البحث عن حل المُشكلة وترصد المراجع والمصادر والكتب وحتى المؤسسات التي جُمعت منها المعلومات.

٤. **اختبار الحلول واختيار المُناسب منها :** وذلك عن طريق تنفيذ الحلول وتخيّر ما يُمثّل حلا للمُشكلة.

٥. **التوصّل إلى النتائج وتعميمها** : ويكون التعميم من خلال إجراء عدد من التجارب التي تدعم الاستنتاج الذي تم التوصل اليه .

خامساً: دور المُعلِّم في التعلم المتمركز حول المشكلة:

تتوقف نوعية الحياة في مجتمع ما على نوعية الفرد فيه، وتتوقف نوعية الفرد في أي مجتمع على نوعية التعليم الذي يحصل عليه، وتتوقف نوعية التعليم أو التربية على نوعية المعلم الذي على كتفيه يقوم القسط الأكبر من عملية التعليم، وتتوقف نوعية المعلم على نوعية التعليم (أو التربية) الذي يحصل عليه. ومن ثم يمكن القول – اتساقاً مع هذا المنطق- إن نوعية الحياة في مجتمع ما تتوقف على نوعية الإعداد والتدريب الذي يحصل عليه المعلم في هذا المجتمع (فهمي، ١٩٩٩، ص ٧٦٣). ويتحدد

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

دور المُعلِّم عبر مراحل إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، في المهام التالية: (أحمد، ٢٠٠٢)؛ (مرسال ،٢٠٠٤ ، ٢٠٠٥)؛ (علي، ٢٠٠٨):

١- إعطاء الطلاب فكرة مبسطة عن طبيعة الإستراتيجية المستخدمة، وتوضيح اختلافها عن الطريقة التقليدية التي اعتادوا عليها.

٢- محدِّد لمهام التعلُّم: حيث يطرح مشكلات ذات معنى ووثيقة الصلة بخبرات الطلاب السابقة. كما أنه يُثير أسئلة مفتوحة النهاية من شأنها أن تنمِّي مهارات التفكير.

٣- منظِّم لبيئة التعلُّم : بمعنى أنه ينظم الطلاب في شكل مجموعات تتكون من (٥ – ٦) طلاب على الأكثر، ويهيئ الطلاب للتعلم التعاوني في تلك المجموعات وييسير التواصل بين أداء المجموعة الواحدة.

٤- يقوم بتحديد الخلفية المعلوماتية اللازمة لحل المشكلات.

٥- إرشاد الطلاب وتوجيههم، وتوضيح بعض النقاط الغامضة التي يصعب على الطلاب فهمها، وتقديم اقتراحات وبدائل حينما يجد حلول الطلاب غير مناسبة.

٦- موفِّر لأدوات التعلُّم: حيث يوفِّر الأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المتضمنة في مهام التعلُّم.

٧- مشجِّع للطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا، مثل: مهارات حل المشكلة، ومهارات الاستدلال، بمساعدة الخامات والأدوات والمواد والأجهزة التعليمية، كأشرطة الفيديو والشرائح الشفافة، والبروجكتر، والـ C.D، وكذلك الكتب العلمية والمراجع وغيرها، حيث تساعد الطالب في حل المهمة أو المشكلة.

٨- تجهيز حجرة الدراسة للعمل وممارسة الأنشطة المختلفة.

٩- المرور على طلاب المجموعات المختلفة، فالمعلم عضو في كل مجموعة من مجموعات الصف.

١٠- تقديم أوراق نشاط في كل حصة لكل مجموعة حيث يسجِّل فيها الطلاب أفكارهم وحلولهم للمشكلات المطروحة عليهم.

إلا إنه يجب التأكيد على أن إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة لا تعني إطلاقًا استخدامها كبديلٍ للدور الذي يقوم به المُعلِّم، ولكن يمكن القول بأن تلك الإستراتيجية هي أفضل مثال لمناخ تعلم بنيوي، حيث يكون فيها المُعلِّم موجِّهًا ومرشدًا للعملية التعليمية، ويقدم التغذية الراجعة على إجابات الطلاب وتقييم النتائج التي توصلوا إليها.

سادساً: دور الطالب في التعلم المتمركز حول المشكلة:

عندما يلقي الملاحظون الذين لا دراية لهم بالتعلم المتمركز حول المشكلة نظرة عاجلة إلى صف يستخدم هذه الإستراتيجية، فإنهم سيجدونه على الأرجح صفًا يختلف كثيرًا عن تصورهم المعتاد للصف التقليدي، إذ لا يرون الطلاب يجلسون على شكل صفوف؛ بل يرون زملاء من نفس الصف يعملون معًا على شكل مجموعات صغيرة أو ينتقلون من طاولة عليها مواد مرجعية إلى طاولة أخرى، وبدلًا من الهدوء التام الذي يسود الفصل التقليدي يسمعون أصوات نشاط المجموعات أثناء بحثها عن المعلومات اللازمة، وكيفية توصلهم للحلول مع الرفاق في كافة مراحل الإستراتيجية: معالجة المهام، المجموعات المتعاونة ،

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

المشاركة (ديليسل، ٢٠٠١، ص. ١٧). ويمكن تلخيص أدوار الطالب في هذه الإستراتيجية على النحو الآتي (Roth, 1993, p. 120)، (مرسال، ٢٠٠٤) (متّى، ٢٠٠٥):

١- مساعدة المُعلِّم -في بعض الأحيان- على اختيار المهام أو المشكلات العلمية.

٢- إعادة صياغة المشكلة مرة أخرى بلغته الخاصة بالاعتماد على ما يعرفه، واتخاذ قرار حيال هذه المشكلة.

٣- فحص الموقف ثم البحث عن مواقف مشابهة في صورة مشكلات أصغر.

٤- يحدد الطلاب ما يعرفونه بالفعل من معلومات سابقة عن الموقف من خلال المعلومات المحددة المقدمة لهم. كما يحددون ما يحتاجون إلى معرفته لحل المشكلة.

٥- إيجابية الطالب ونشاطه في بناء المعنى.

٦- مساعدة الأقران في الوصول إلى حلول مقترحة للمهام أو المشكلات المقترحة.

٧- إعادة صياغة إستراتيجيات الحل في صورتها النهائية مع طلاب المجموعة قبل عرضها على طلاب الفصل والمعلم معًا.

٨- الاستماع الجيد والمشاركة الفعالة في تقويم حلول الآخرين.

٩- التفاوض الاجتماعي مع الآخرين وتقبل آرائهم.

١٠-توليد الحلول الممكنة واختيار أنسبها لحل المشكلة.

سابعاً: مزايا التعلم المتمركز حول المشكلة:

تُعد إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة إحدى الإستراتيجيات التي تهدف إلى زيادة دافعية الطلاب نحو مادة التعلُّم، والتأكيد على أهمية التعلُّم المتمركز حول المُتعلِّم، والتشجيع على القيام بالعديد من الأنشطة الجماعية والتفاعلية بين جماعات الأصدقاء(Greening, 1998, p. 2). وتتميز إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بعدد من المزايا منها: Stepien & Baden, 2000 ؛Gallagher, 1993) ؛ متّى، ٢٠٠٥؛ الغنام، ٢٠٠٦ ، ص. ٩؛ أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧، ص. ٢٩٤-٢٩٥؛ زيتون، ٢٠٠٧، ص. ٤٦٠-٤٦١):

١- تنظيم الدروس في صورة مشكلات أو مهام تعليمية حقيقية مهمة اجتماعيًّا، وذات معنى للطلاب، بحيث تشكِّل هذه المشكلات المحور الرئيس في عملية التعليم والتعلُّم.

٢- تحمُّل الطلاب المسؤولية الأساسية أثناء التعلُّم، تتمثل في بحث المشكلات التي تواجههم، والقيام بالأنشطة الاستقصائية للتوصل للحل، فالمعلِّم يساعد ويوجِّه وينصح، ولكن الجزء الأكبر من التعلُّم يقع على عاتق الطالب.

٣- يرقى الطلاب إلى مستويات عليا للتفكير، إذ يقوم الطلاب بتحليل المعلومات المعطاة في المشكلة، وابتكار طريقة لحل المشكلة، ويقارنون حلولهم بحلول رفاقهم في المجموعات، ويوصل المشكلة إلى نهاية مقبولة وفق دليل يؤيد قراراتهم بشأن الحل، ويدفع الطلاب إلى مستويات عليا من التفكير.

٤- دور المُعلِّم في إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة هو التوجيه والتيسير في أغلب الأحوال أثناء عملية التعلُّم.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٥- تزداد الدافعية الذاتية للطلاب أثناء ممارسة هذا النوع من التعلُّم؛ نظرًا لما ينطوي عليه من إثارة ومتعة، ولإحساسهم بأن المشكلة التي يتعاملون معها هي مشكلتهم.

٦- النهوض بجودة التعليم، إذ تتطلب المشكلة من الطلاب تفكيرًا وجهدًا أكبر مما يتطلبه الحفظ والاستظهار.

٧- التعلُّم المتمركز حول المشكلة يركِّز على نمو ثقة الطلاب في استخدام وتطبيق ما يتعلمونه في مواقف الحياة اليومية.

٨- المحور الأساسي في هذه الإستراتيجية هم الطلبة(المُتعلِّمون) أنفسهم، فهم الذين يتحمَّلون المسؤولية أثناء تعلُّمهم؛ كونهم يضعون حلولًا محتملة للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون مصادر التعلُّم المختلفة التي يتوقعون أن تساعدهم.

٩- تساعد هذه الإستراتيجية على تنمية مبدأ التعلُّم الذاتي Self-Learning وتتبناه. كما تنمي عددا من المهارات الاجتماعية Social Skills مثل: الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم وتقديرها، والاستماع لهم، والتحدث إليهم.

١٠- لا يشعر الطلبة بتقييد على أفكارهم أو آرائهم، بل يشعرون بحرية التعبير عن الأفكار دون تسلط يذكر من المُعلِّم.

وباختصار يمكن القول: إن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة هي طريقة تدريس تتسم باستخدام مشكلات «الحياة الواقعية»، والتي هي بمثابة سياق يطوِّر فيه الطلاب مهاراتهم مثل: مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا. وفي الوقت نفسه يكتسبون فيه المفاهيم الأساسية لمجال معرفي معين، فباستخدام التعلُّم المتمركز حول المشكلة يكتسب منها الطلاب مهارات الحياة القادمة، التي تشمل القدرة على استخدام مصادر التعلُّم المختلفة، واستخدامها استخدامًا مناسبًا.

- **اهمية استراتيجية حل المشكلات في التدريس :**

يتضّح أن استراتيجية حل المشكلات من أهم الاستراتيجيات لسير العملية التعليمية في التدريس، حيث تساعد الطلبة على تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعي والتحليلي .كما أنها تساعد الطلبة على تعليم كيفية مواجهة التحديات وحل المشاكل باستراتيجية منطقية وفعالة، وهذا يساعدهم في حياتهم العملية والشخصية .بالضافة إلى ذلك، فإن استخدام استراتيجية حل المشكلات تساعدا لمعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة وتحديد المهارات التي يجب تنميتها وبالتالي تحسين جودة التعليم والتعلم ويحب ان تراعي هذه الاستراتيجية الامور الأتية :

١. الاصغاء للمتعلمين .

٢. تشجيع المناقشة المفتوحة .

٣. تقبل افكار المتعلمين .

٤. السماح بوقت التفكير.

٥. توفير تغذية راجعة ميسرة .

٦. اقامة علاقات ثقة بين المعلم والمتعلم

٧. تنمية الثقة في المتعلمين من خلال المناقشة فيما يوردونه من افكار.

- **فوائد استراتيجية حل المشكلات :**

يشير حيدر(2000) والزايدي (2010) الى انه توجد فوائد لإستراتيجية حل المشكلات تتمثل فيما يلي :

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

١-يتوصل المتعلمون من خلال استراتيجية حل المشكلات الى حلول معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون بين المعارف الجديدة إجراءات وافكار مالوفة عندهم .

٢-يحصل المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة .

٣-تشكل خبرات ومعارف المتعلمين السابقة من خلال استراتيجية حل المشكلات الى قاعدة اساسية الانطلاق للمعارف الجديدة وهذا يتفق مع الفهم بان استثار المعارف شرط ضروري للتعلم

٤-الحاجة الى التوصل الى تعبير عن فكرة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ثم ربطها ببعضها.

٥-يبين استراتيجية حل المشكلات للمتعلمين قدرتهم على التعلم وتعزيز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات.

*** خصائص استراتيجية حل المشكلات :**

يمتاز استراتيجية حل المشكلات بالخصائص الآتية : (سعادة ، ٢٠١٥)

- يدرب الطلاب على تحمل المسؤولية الذاتية والمسؤولية الجماعية خلال العملية التعليمية التعلمية.
- ينمي مهارات التفكير الإبداعي
- يشجع الطلاب على البحث ، مما يجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات الحقيقية في واقع الحياة.
- يساعد على تنمية مبدأ التعلم الذاتي مع تنمية عدد من المهارات الاجتماعية .
- يعتمد بالدرجة الأساس على وجود المشكلات للتصدي لها، ومناقشة جوانبها المختلفة والتوصل إلى الحلول المناسبة لها.
- يعطي استراتيجية حل المشكلات في التعلم روح الإثارة والمتعة في وقت واحد .
- يعطي فرصا متنوعة لمشاركة جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم .
- يعطي الحرية للطلاب لطرح آرائهم وأفكارهم المتنوعة دون قيود .
- يقتصر دور المعلم فيه على عملية التوجيه والإرشاد بالدرجة الأولى .

ثامناً: معوقات التدريس بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

أشار كوه وآخرون (Koh et al., 2008, p. 34) إلى أن التعلُّم المتمركز حول المشكلة هو فلسفة تعليمية تتضمن حلًّا للمشكلات التعليمية التي يواجهها الطلاب من خلال فرق العمل الصغيرة التي يشارك فيها الطلاب والتي تعمل على استثارة المهارات الخاصة بالطلاب. وعلى الرغم من المزايا السابقة لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة إلا أن استخدامها له العديد من المعوقات من أهمها ما يلي: (Wheatley, 1992, p. 122)؛ (Baden, 2000, p. 1)؛ (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٣، ص. ٢٠٠)؛ (رزق، ٢٠٠٨، ص٧٠)؛ (Boyd, 2011, p. 4):

١- قد تناسب هذه الإستراتيجية بعض مهام التعلُّم ذات العلاقة بحل المشكلات المفتوحة النهاية والتي يمكن حلها بأكثر من طريقة، ويكون لها أكثر من حل.

٢- لا تصلح هذه الإستراتيجية لتعليم حل المشكلات إذا ما كانت في يد الطالب كتب دراسية تقليدية تقدِّم حلولًا جاهزة للمهام التي يطرحها المُعلِّم.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٣- تتحدد فعالية هذه الإستراتيجية في ضوء عدد من المتغيرات منها: الاختيار الصحيح لمهام التعلُّم، وتفاعل المُتعلِّمين مع هذه المهام، وتوافر الوقت الكافي والأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المتضمنة في مهام التعلُّم.

٤- في المرحلة الثانية للإستراتيجية(المجموعات المتعاونة) لا بد من توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعة؛ لأن ذلك يؤدي إلى انغماسهم واشتراكهم في المشكلات موضع الدراسة .

٥- قد لا يناسب التدريس بهذه الإستراتيجية الصفوف كبيرة الحجم.

٦- قد لا يصلح التدريس بهذه الإستراتيجية لجميع المقررات.

٧- يحتاج التدريس بهذه الإستراتيجية إلى إعداد وتخطيط وجهد خاص من قبل المُعلِّم.

٨- على من يستخدمها أن يستحدث نظامًا خاصًا بعملية التقويم يتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة، لأن هذه الإستراتيجية لم تتضمن مكونًا خاصًا بالتقويم في الأصل.

٩- يحتاج التطبيق بهذه الإستراتيجية إلى تدريب المُعلِّم قبل وأثناء الخدمة.

١٠-تحتاج إلى مجموعة من الإمكانيات المادية التي قد لا تتوفر في المدارس بشكل مباشر كمعامل الحاسب الآلي، ومعامل الرياضيات.

١١-تمسك بعض الطلاب بالطرائق التقليدية في عملية التعلُّم، يجعل من الصعب التعامل بكفاءة مع هذه الإستراتيجية والتي تتطلب أن يكون الطالب على فهم كامل لمتطلبات العملية الرياضية حتى يتمكن من إيجاد الحلول المناسبة لها، وهي مهارة صعبة ومعقدة لا تستطيع بيئات التعلُّم التقليدية توفيرها.

١٢-يحتاج إلى تصميم فعال للمناهج الدراسية بحيث تشجِّع الطلاب على إيجاد حلول منطقية للمشكلات الرياضية.

وأخيرًا ينبغي التأكيد على أن تطبيق تلك الإستراتيجية في جميع المراحل التعليمية وفي جميع المواد التعليمية ليس بالأمر المستحيل ولكنه يتطلب مزيدًا من الوقت الكافي لتدريب المعلمين للاستفادة على أكمل وجه من هذه الإستراتيجية، وكذلك تطوير المناهج بحيث تصبح أكثر ملاءمة لهذه الإستراتيجية، وتدريب المُتعلِّمين على الأنماط الجديدة في عملية التعلُّم والتي فيها يتحمل الطلاب مسؤولية أكبر عما اعتادوا عليه في الطرائق المعتادة.

انواع استراتيجية حل المشكلات :

تتباين المشكلات من حيث نوعيتها وطبيعتها ودرجات صعوبتها بحيث يمكن تصنيفها و تقسيمها بطرق مختلفة وفقد قسمها والخزاعله وآخرون (٢٠١١)الى مشكلات يمكن ان يكون لها اكثر من محل ، ومشكلات متوسطة وتتمثل في وجود جواب واحد يمكن ان تحققه باستخدام اكثر من طريقة ، ومشكلات مغلقة تتمثل بوجود جواب واحد مقبول وطريقة واحد مقبولة للوصول إليه .وفي الدرب التربوي قسمة استراتيجية حل المشكلات وفق تناولها للموضوعات المطروحة على الطلبة الى طريقتين هما.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- **أولا: طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي او النط (Convergent Problem Solving) :**

أذ تعد هذه الطريقة اقرب الى اسلوب الفرد بالتفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما ، وتعرف هذه الطريقة على انها: "نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة "، وقد تم تحديد خطوات طريقة حل المشكلات وفق الترتيب الاتي :

١. اثار المشكلة والشعور بها .

٢. تحديد المشكلة .

٣. جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة .

٤. اختبار صحة الفرضية واختبار احتمالاً ليكون حلاً المشكلة .

- **ثانيا: طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري او الابداعي** (Divergent Problem Solving) :

وتحتاج هذه الطريقة الى درجة عالية من الحساسية لدى من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد ابعادها ، فلا تستطيع ان يدركها او الطلبة العاديون .

كما تحتاج الى درجة عالية من استنتاج و استنباط والعلاقات ، واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفرض او التوصل الى الناتج الابتكاري (نبهان،٢٠١٢) .

وترى الباحثات أنه مهما تباينت المشكلات في تصنيفها ، ومهما كان الاسلوب المستخدم في حلها ،فأن هذا الاسلوب لن ينجح اذا لم يكن هناك معلم جيد كفؤ يستطيع تطبيق اسلوب حل المشكلات بمهارة عالية وحتى يكون المعلم شخصاً متميزاً وخبيراً ويمتلك القدرة والمهارة في استخدام اسلوب حل المشكلات عليه ان يتمتع ببعض الخصائص والصفات التي تساعده على التطبيق .

وقد ذكر علوان(٢٠٠٩) بعضاً مت تلك الخصائص والصفات ، فعلى المعلم ان يمتلك القدرة على توظيف استراتيجية حل المشكلات والالمام بالمبادئ والأسس اللازمة لذلك ،وان يكون لديه اتجاهات ايجابية نحو المشكلة وثقة كبيرة بإمكانية التغلب عليها، وان يتمتع بالدقة والعمل على فهم الحقائق التي تتضمنها المشكلة ، وان يتمتع بالقدة على تجزئة المشكلة والعمل على تحليها الى مكوناتها اكثر بساطة ، وان يتأمل في حل المشكلة وتجنب التخمين والاسراع في توقع النتائج قبل استكمال الخطوات اللازمة ، وان يتمتع الشخص الخبير في حل المشكلات بالنشاط والفاعلية ، والقدرة على تحديد الاهداف التعلمية لكل خطوة من خطوات حل المشكلة ، وتنظيم الوقت التعليمي وتوفير فرص التدريب والممارسة المناسبة ، وان يمتلك القدرة على استخدام التقويم الجيد لتعلم حل المشكلات

- **اسلوب حل المشكلات في درس الفلسفة:**

يمكن تطبيق اسلوب حل المشكلات في درس الفلسفة عن طريق استراتيجية التعليم التي تهدف إلى مقاربة التعليم إنطلاقاً من تحقيق الكفايات عند المتعلمين، التي تتعدى تعلم المضامين إلى تعليم المهارات، التي تساعد على حل المشكلات التي ستعترض الطالب في مواقفه الحياتية اللاحقة. ولئن كانت الفلسفة من المواد التي ترتبط بمعيش المتعلم، وبراهناته.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

والطريقة التي تنقل المشكلة من خارج إهتمامات المتعلم وتدخلها إلى ذاته لتحدث القلق الذي يدفعه إلى حل المشكلة. فمعظم الموضوعات الفلسفية تشكل موضوعات اساسية في حياة المتعلم. فخذ مسألة الميول والدوافع التي تدفع المتعلم للإجابة على مسألة من أين تأتي الميول وما هي طبيعتها وهل ترتبط بميل اساسي يحرك مجمل أفعاله

يبدأ المعلم بالحديث عن الميل عند الإنسان والحيوان، عن الكائن الحي، فيعرض لموضوعات من الحياة العامة، لماذا هناك ميل عند الإنسان للتزاوج، ما الذي يدفع الحيوان للتحرك من أجل الوصول إلى الطعام. ولماذا يتحرك تحركات هادفة من أجل الوصول إلى الغايات المحددة. ما هو مصدر هذه الحركة ؟ عندما نراقب جميع الناس نرى ان هناك إختلافات في تحصيل الكائن الحي للمسائل المطروحة أعلاه ولكن هناك أمر مشترك بينها.

يعرض المعلم على المتعلمين فيلم يحوي على مشاهد تمثل الميول، والحاجات، ويحوي رأياً معيناً حولها. رأي يسبب مشكلة كأن يقال ان دافع كل حركات الإنسان هو الأنانية، او الحاجة او الرغبة الجنسية.

عند مشكلة تثير المتعلمين، حول طبيعة الميل، والعلاقة بين الميل والرغبة، فيسأل المعلم السؤال التالي : هل يمكن إرجاع الميل إلى الحركة التي يقوم بها الكائن الحي؟ هل يمكن الإعتبار انه لا يوجد فرق بين الميل والرغبة أي بين الميول وطلب اللذة؟

في البداية يتم الطلب من المتعلمين أن يقوموا بالتحديدات اللغوية للحاجات والغرائز والرغبات. ويقسم المتعلمين إلى مجموعات ويتم تعيين أحد المتعلمين كمقرر، يكتب المعلم الإجابات على اللوح ويقوم من خلال النقاش بالإبقاء على الإجابات الصحيحة، بشرط أن يقوم الطلاب بالمشاركة في عملية التصنيف.

يتم التوصل إلى النتيجة التي تعتبر أن الميول هي قوى تحرك الكائن الحي نحو هدف معين، يمكن ان تكون لا واعية، مع وعي بطرق إشباعها. وهي تظهر في حالة الحركة وحالة النشاط، والحالة العاطفية الإنفعالية، هناك حاجة تدل على فقدان توازن عضوي طارئ، ولا يعيد هذا التوازن إلا الإشباع. فالميول هي ما يدفع لهذا الإشباع وهي التوجه التلقائي لعدد من الحاجات نحو الاشياء والموضوعات التي تؤمن إشباع هذه الحاجات واللذة المرافقة لهذا الإشباع.

يتم التوصل إلى هذه الإجابة ذلك عن طريق إجابات المتعلمين المختلفة، التي تستعين بمختلف المصادر وأهمها القواميس العادية التي يجب أن تتواجد بين يديهم. إلا ان هذه الإجابة موضع إشكال...

لانه بعد هذا التحديد للميول يقوم المعلم بكتابة كلمة حركة على اللوح، ويطلب من المتعلمين الإجابة على المشكلة التالية. هل يمكن إعتبار الميل الحركة ؟

يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ويطلب الإجابة على السؤال التالي. ويوزع المعلم مجموعة من الأوراق تحوي على تعريفات متعددة للميل، للمدرسة السلوكية وريبو والمعارضين يتم تصنيف الإجابات وفقاً لجدولين متقابلين، الأول يحوي على اراء الذين يعتبرون أن كل ميل هو حركة والرأي الأخر الذي يحوي الفكرة التالية. ويتم تحديد خانة خاصة للحجج المستعملة، مع التشديد على الروابط المنطقية التي يتم بها صياغة الحجج، ويتم من خلال ذلك تعليم المتعلم كيفية صياغة الحجج وكيفية

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

الدفاع عن الأفكار بناء على تصنيف الحجج وانواعها، ويشدد المعلم على الحجج ويعطي امثلة على كل نوع ويشدد على التشابه. الأجوبة المقترحة لتكتب على اللوح هي :

– وجهة النظر الأولى هي وجهة التيار السلوكي الذي يعتبر ان كل ما لا يمكن مراقبته لا يمكن ان يكون موضوعاً للمعرفة العلمية، فيهتمون بالميل، إنطلاقاً من هذا التحديد، بوصفه سلوكاً. أي كإستجابة او إنفعال ينطلق من مؤثر، ولذلك رفض السلوكيون إعتبار الوعي موضوعاً لعلم النفس. ويعتبر علماء النفس التقليديون ايضاً ان كل حركة وكل فعل، يقاد من خلال الميل. فريبو يعتبر أن الميل ليس سوى حركة في طور النشوء او هو إيقاف حركة قائمة.

– الرأي الثاني يعتبر أن الحركة لا يمكن أن تعرف الميل، بناء على الحجج التالية: لا يمكن إعتبار كل الحركات ميول، مثال الإنعكاسات او الـReflexes . تمييز إبن سينا بين الشهوة التي هي طلب ماهو لذيذ ونافع و بين والنزوع الذي هو الهرب من كل مؤلم وضار . والحجة الثالثة هي وجود العادات.التي لا تخلق حاجات جديدة وترتبط بمعاني أبعد.

فيكون هذا النشاط مناسبة لإكساب المتعلمين بعض عناصر كفاية الحجاج عن طريق ملاحظة الحجج التي يستعملها المتعلمون وإعادة صياغتها .

على نفس المنوال يتم سؤال المتعلمين حول الهدف من الميل وحول مصدره هل هو رغبة، او بمعنى آخر هل الميول واعية لموضوعاتها ؟ الأجوبة المقترحة.

– يركز التجريبيون على إكتساب جميع القوى النفسية. ويرفضون وجود دوافع وميول سابقة للتجربة الحسية.

– رأي كوندياك الذي يرد كل ميل إلى تجربة أدت إلى لذة، ورغبة بإعادة الكرة، فلا فرق عنده بين الميل وبين الرغبة.

– نقد كوندياك والتجريبين فهو ينطلق من كونه يخلط بين السلوك الواعي الذي هو الرغبة وبين الميل. وذكرى اللذة لا تخلق ميلاً. والرغبة هي ميل واع لموضوعه. ونصل إلى السؤال الذي يدور حول حقيقة مطلب الإنسان هل هي اللذة ام الإشباع. ورغم تعدد الإجابات من قبل المفكرين إلا انه يصعب الفصل بين الأثنين.

يضع المعلم طلابه في مشكلة أخرى وهي هل هناك ميل أساسي في الإنسان يحرك ويتحكم بالميول الاخرى ؟ الميول متعددة هل يمكن توحيدها؟

تتعدد الإجابات : – الدفاع عن النفس. – طلب الكمال والخلود والحياة الأبدية. – حب الذات. – طلب السعادة. – طلب اللذة. – اللذة الجنسية. – الحفاظ على إندفاع الحياة. – الحفاظ على إندفاع الحياة. – تأكيد الذات. الحاجة إلى الأمن الذاتي. و يتم طرح التمييز الجوهري بين الإنسان والحيوان، اي كون الأول إجتماعي. وهذا ما يجعل كل ميل يرتبط بالمجتمع ومتطلباته. يتم الحديث عن فرويد بصدد تمويه الميول إجتماعياً . وذلك نتيجة لصد الرغبات من قبل المجتمع.

وبصدد تصنيف الميول يتم عرض بعض القدماء الذين إنطلقوا من ثنائية النفس،-الجسد، ليقسموا الميول إلى قسمين: عضوية وغير عضوية. بعض المحدثين الذين ميزوا بين الميول الفردية والميول الجماعية. وتم عرض رأي اودبيه الذي قسم الميول إلى وظائف و قيم و مصالح إجتماعية التي قادت إلى تصنيف ثلاثي أي ميول غيرية ومثالية وانانية.

خلاصة:

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

يمكن ملاحظة أن الطريقة المعتمدة التي تمت مقاربة الدرس على اساسها فتوصيل المضامين يترافق مع تحقيق بعض الكفايات التي تتعلق بالمفهمة والحجاج والأشكلة. فالمضمون المطروح في الدرس يجب ان يرتبط بفاعلية المتعلم التي تجعله جزء من ذات المتعلم ومشاكله وتوجهاته ومقارباته. فاي كفاية يتم تحقيقها وفق هذه الأوالية تنتقل مع المتعلم ليقوم بإستعمالها في مواقفه الحياتية المختلفة، وينتقل بعضها ليصبح مستعرضاً يمتد لمعالجة المواد الأخرى.

المحور الثانى : مهارات اتخاذ القرار

أولا: مفهوم اتخاذ القرار:

وعملية اتخاذ القرار تعد من المسؤوليات الرئيسة التي تتحملها المديرات بوصفهم اتخاذ القرار نشاطاً إدارياً وتنظيمياً، وأهم عامل فيها هم الأشخاص الذين يتخذون القرارات (موسى، ٢٠١٠: ٢٣).

وتعد عملية اتخاذ القرارات جزء من حل المشكلات وهي آلية لاتخاذ البدائل والخيارات في كل مرحلة من مراحل عمليات حل المشكلات، وتعتبر القرارات الإدارية هي جوهر عمل القيادة الإدارية، وهي نقطة الانطلاق بالنسبة لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المنظمة، بل وفي علاقتها وتفاعلها مع بيئتها الخارجية، كما أن توقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقف النشاطات والتصرفات، مما يؤدي إلى اضمحلال المنظمة وزوالها. ويظل مجال الاختيار موجوداً أمام القيادات الإدارية في ممارسة مهامها حتى ولو شارفت المنظمة على الانتهاء (كنعان، ٢٠٠٣: ٩-١٠).

كما يعبر عن عملية اتخاذ القرار بأنها اختيار بديل من بين عدة خيارات أخرى وهذا يتطلب اتخاذ إجراءات، ومن الممكن أن يكون ذلك تحت ضغوط وظروف غير مؤكدة، وهذا ممكن أن يعرض متخذ القرار للخطر للوصول إلى الهدف المطلوب (Russell – Jones, 2000-p5).

وعلى الرغم من أنه يمكن اكتساب الكثير من المهارات عن طريق التعلم إلا أنه ليس من السهل تعلم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وأن الإنسان ملزم بالاجتهاد من الناحية الشرعية والتحرك واتخاذ القرار ولو ترتب على ذلك بعض الأخطاء، فعدم اتخاذ القرار هو أسوأ الأخطاء كلها.

وتعددت الأراء التي تناولت مفهوم اتخاذ القرار، وكان لكل اختصاص أو مجال تصوره الخاص لما تعنيه هذه العملية، وفيما يأتي أهم التعاريف التي سلطت الضوء على هذا المصطلح:-

القرار هو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة محددة، ومن ثم اختيار الحل الأفضل من بينها، واتخاذ القرار هو عملية دينامية مستمرة تهدف إلى إحداث تغييرات جوهرية في النظام التقليدي أو الوصول إلى نتائج إيجابية حول قضية أو موقف أو الوصول إلى حل مناسب حول مشكلة معينة بالاعتماد على معلومات وبيانات صحيحة. (فهيم مصطفى، ٢٠٠١) و(علي هجان، ٢٠٠٠) عرفه ويبستر (Webester, 1971: 30) بأنه اتخاذ الموقف النهائي عن طريق الحسم في مسألة ما، بتصميم ثابت وأكيد وصياغته عمليًا بإدخاله حيز التنفيذ.

وعرف جروان بأنها "عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو". (جروان، ١٩٩٩: ١٢٠).

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

وقد عرف البعض اتخاذ القرار على أنه جزء من عملية أكبر منه هي صنع القرار كما رأى "مجدي عبد الكريم" (٢٠٠١: ٦) أن صنع القرار "هو الاختيار المدرك بين البدائل في موقف معين، والقرار على أنه اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل، وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها، ويتم الاختيار بناءًا على معلومات يحصل عليها صانع القرار من مصادر متعددة مما يساعد على الوصول لأفضل النتائج".

ثانيا: الفرق بين صناعة القرار واتخاذ القرار:

هناك فرق بين اتخاذ القرار وصناعته، فعملية صنع القرار تمر بمراحل متعددة من البحث والتحليل والمفاضلة مستندة إلى قيم ومعايير محددة، وإلى جمع معلومات عن المشكلة واستشارة المختصين واستعراض البدائل والنتائج المترتبة على كل بديل وكل ما نشعر به من خوف وتردد. أما مرحلة اتخاذ القرار فهي وضع الحد الفاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار أي اختيار البديل الأفضل، ويقوم بها في معظم الأحيان شخص واحد أو هيئة واحدة كوزير التربية والتعليم أو الوكيل أو مدير المدرسة وغيرهم من الأفراد والتنظيمات ذات الصفة الشرعية في النظام والتي يقع عليها مسئولية اتخاذ القرارات، لذا فإنه يسهل في كثير من الأحيان التعرف: على متخذ القرار بينما تكون هناك صعوبة شديدة في معرفة صانع القرار.(صلاح مصطفى، ٢٠٠٢: ١٥٨)

فمرحلة صناعة القرار تهتم بجميع العناصر المختلفة المكونة للقرار والتي تراعي الأبعاد المختلفة وفي الوقت نفسه تدخل ضمن المعايير المطلوبة أو التي تعبر عنها وإخراجها في صورة بدائل متعددة كل بديل يعبر عن رؤية خاصة تجاه حل المشكلة أو الموقف، وتجري عملية المفاضلة بين البدائل حتى يتم الوصول إلى بديل أكثر تناسبًا مع المشكلة أو الموقف وهو مرحلة اتخاذ القرار (محمد حسن، ٢٠٠٢: ١٢٨).

ثالثا: عناصر القرار:

لقد أوضح كل من ولسون واليكسيس Alexis &Wilson أن هناك ستة أجزاء أو عناصر للقرار نوضحها على النحو التالي:

- **بيئة القرار:** ويشير هذا العنصر إلى المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر على متخذ القرار عند قيامه باختيار البديل الملائم.
- **متخذو القرار:** وهم الأفراد أو الجماعات التي تقوم بالفعل بالاختيار من بين البدائل المطروحة لحل المشكلة أو مواجهة الموقف.
- **أهداف القرار:** وهي الأهداف التي يسعى القرار لتحقيقها أو الوصول إليها.
- **بدائل ملائمة لاتخاذ القرار:** غالبًا ما يتضمن موقف القرار بديلين ملائمين على الأقل ويمثل البديل الملائم ذلك البديل الذي يعتبر ملائمًا وعمليًا من ناحية التنفيذ وأيضًا مساهمًا في حل مشكلة قائمة.
- **ترتيب البدائل:** يكون الترتيب تنازليًا حيث يبدأ من البدائل الأكثر أهمية فالأقل.
- **اختيار البدائل:** وتمثل الاختبار الحقيقي بين البدائل المتاحة للعنصر الأخير في موقف القرار، إن هذا الاختيار يؤكد حقيقة أن القرار قد اتخذ. (أحمد إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٤٢).

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

رابعا : مهارات اتخاذ القرار:

ومن الباحثين من ينظر إلى مهارات اتخاذ القرار على أنها مراحل مثل كمال زيتون (٢٠٠٢) الذي يرى أن اتخاذ القرارات يتم وفقًا للمراحل الآتية:

١. **المرحلة الأولى: قبول التحدي** Accepting The Challenge:

عندما يواجه الفرد تحديًا ما مثل مشكلة تتحدى قدراته فإنه لا يتوانى في بذل قصارى جهده وإعمال عقله للقيام بعملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بهذا الأمر نحو إمكانية حل هذه المشكلة.

٢. **المرحلة الثانية: البحث عن البدائل** Searching For Alternatives:

في هذه المرحلة يتم توليد قائمة من البدائل الممكنة، وتنطوي هذه المرحلة على تفكير جيد في الأهداف والقيم التي تتعلق بالقرار بالإضافة إلى بحث واع ودقيق لمجال واسع من البدائل دون التعجل برفض أي من تلك البدائل.

٣. **المرحلة الثالثة: تقييم البدائل** Evaluating Alternatives:

في هذه المرحلة يتم فحص مزايا وعيوب كل بديل فحصًا جيدًا وذلك عن طريق فحص مزايا وعيوب كل بديل، وفي الغالب يتوصل المتمرسون على اتخاذ القرار إلى قرارات غير قطعية اعتمادًا على ما هو مجموع من بيانات في هذه الخطوة ويثار في تلك المرحلة سؤال مفاده أي البدائل أفضل؟

٤. **المرحلة الرابعة: اتخاذ القرار** Decision Making

بعد مراجعة وفحص قائمة البدائل المتاحة تتولد لدى المتعلم القدرة على اتخاذ القرار النهائي.

٥. **المرحلة الخامسة: الالتزام والقناعة بالقرار** Adhering To The Decision.

يعني الالتزام بتنفيذ القرار مهما كانت التبعات سواء كانت سلبية أم إيجابية والاقتناع به وكلما كانت العقبات متوقعة ومحسوبة كان التغلب عليها سهلاً من جانب الأفراد.

خامسا : مراحل اتخاذ القرارات:

يعتقد بعض العلماء أن عملية اتخاذ القرار ينبغي أن تمر بعدة مراحل وخطوات منطقية تهدف في النهاية إلى الوصول إلى القرارات الصائبة، التي يمكن أن تعالج المشكلات القائمة بالكفاءة المطلوبة، فاتخاذ القرارات هي نشاط إنساني مركب، وتبدأ بشعور من الشك وعدم التأكد من جانب متخذ القرار حول ما يجب عمله حيال مشكلة ما، ولا تنتهي باختيار أحد الحلول التي يتوقع أن تزيل حالة الشك وعدم التأكد، بل تتجاوزها إلى متابعة القرار وتقويمه. أي أن عملية اتخاذ القرارات تمر بخطوات منظمة ومتعددة لابد من متخذ القرار مراعاتها ويذكر (النمر وآخرون، ١٤١٧: ٣٥٣-٣٦١) هذه الخطوات وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: تحديد المشكلة:

من الأمور المهمة التي ينبغي على المدير إدراكها وهو بصدد التعرف على المشكلة الأساسية وأبعادها، هي تحديده لطبيعة الموقف الذي خلق المشكلة، ودرجة أهمية المشكلة، وعدم الخلط بين أعراضها وأسبابها، والوقت الملائم للتصدي لحلها واتخاذ القرار الفعال والمناسب بشأنها.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

المرحلة الثانية: جمع البيانات والمعلومات:

إن فهم المشكلة فهماً حقيقياً، واقتراح بدائل مناسبة يتطلب جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة محل القرار، وذلك أن اتخاذ القرار الفعال يعتمد على قدرة المدير في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنياً من مصادرها المختلفة، ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها تحليل دقيقاً. ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعد على الوصول للقرار المناسب.

وقد صنف علماء الإدارة أنواع البيانات والمعلومات التي يستخدمها المدير إلى عدة تصنيفات منها:

١. البيانات والمعلومات الأولية والثانوية.
٢. البيانات والمعلومات الكمية.
٣. البيانات والمعلومات النوعية.
٤. الآراء والحقائق.

المرحلة الثالثة: تحديد البدائل المتاحة وتقويمها:

ويتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منها: وضع المنظمة، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكانياتها المادية، والوقت المتاح أمام متخذ القرار، واتجاهات المدير- متخذ القرار - وقدرته على التفكير المنطقي والمبدع، الذي يعتمد على التفكير الابتكاري، ويذكر (الشيخ، ٢٠٠٦: ٢٦-٢٧) أهم أساليب التفكير الإبداعي لدى متخذ القرار .

المرحلة الرابعة: اختيار البديل المناسب:

وتتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقا لمعايير واعتبارات موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار، وأهم هذه المعايير هي كالتالي:

١. تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، فيفضل البديل الذي يحقق أهم الأهداف أو أكثرها إسهاما في تحقيقها.
٢. اتفاق البديل مع أهمية المنظمة وأهدافها وقيمها ونظمها وإجراءاتها.
٣. قبول أفراد المنظمة للحل البديل واستعدادهم لتنفيذه.

المرحلة الخامسة: متابعة تنفيذ القرار وتقويمه:

يجب على متخذ القرار اختيار الوقت المناسب لإعلانه، حتى يؤدي القرار إلى أحسن النتائج. وعندما يطبق القرار وتظهر نتائجه، يقوم المدير بتقويم هذه النتائج ليرى درجة فعاليتها، ومقدار نجاح القرار في تحقيق الهدف الذي اتخذ من أجله.

المرحلة السادسة: تنفيذ القرار:

إنه من الخطأ الاعتقاد بأن مهمة أي متخذ قرار أنه عند اعتماد القرار المطلوب قد انتهى كل شيء لأن القرار ليس بإقراره وإنما بتنفيذه، وغالباً لا يقوم متخذ القرار بتنفيذه والذين يقومون بتنفيذه هم عادة يمثلون المستوى الأول من الإدارة هو العاملون والفنيون، لذلك فإن تنفيذ القرار يتم بواسطة أشخاص آخرين غير الذين أعدوه لذلك لابد من التعاون، وهنا يأتي دور وظيفة التنظيم والإعداد وتحديد المهام والمسئوليات لتنفيذ هذا القرار، وهنا كذلك تدخل عملية التحفيز للموظفين ودفعهم لإنجاز هذا

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

القرار وهذا يتم بواسطة تحفيزهم مادياً ومعنوياً وربما أهم، لأن اقتناع هؤلاء الموظفين بما يقومون بإنجازه سوف يدفعهم وبذل الجهد أكثر.وهذا لا يتحقق إلا إذا كانوا قد شاركوا في اتخاذ القرار واختيار هذا البديل، كما يجب أن يحدد متخذ القرار أهدافه بدقة من أجل الاستفادة من آليات التقييم والتحليلات التي تساعد على اتخاذ القرار (حسين والساعد، ٢٠٠١: ٢٤).

سادسا: تنمية مهارات اتخاذ القرار: Decision making skills

ينظر لاتخاذ القرار على أنه نوع من التوفيق بين العناصر والقوى التي لها أثر على القرار، فبالإضافة إلى ما تختاره من بديل لا يحقق الهدف التام أو الكامل، لكنه من أفضل الحلول التي يمكن التوصل إليها في ظل الظروف القائمة (جاسم مجيد، ٢٠٠١). وأوضح راشد رزق، ومحمد السيد (٢٠١٣، ٢٢٩) أن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية يستطيع الفرد متخذ القرار أن يمر من خلال من مجرد المعرفة الأولية بالشيء إلى القبول به أو الرفض الفعلي له، وأن عملية اتخاذ القرار هي عملية اختيار لما يجب فعله مع الأخذ بعين الاعتبار نواتج الخيارات المختلفة، مع الأخذ في الاعتبار أن عملية اتخاذ القرار تتضمن كيفية تعرف الأفراد ضمن المواقف التي تتطلب اختيار بديل من بين عدة بدائل، واتخاذ القرار هو نشاط إنساني مركب، وتبدأ عملية اتخاذ القرار بشعور من الشك وعدم التأكد من جانب متخذ القرار حول ما يجب عمله حيال مشكلة ما، وتنتهي باختبار أحد الحلول التي يتوقع أن تزيل حالة الشك وعدم التأكد، وبذلك تساعد في الوصول إلى حل المشكلة المطروحة.

أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار:

تتمثل هذه الأهمية في الآتي:

١. تساعد على التفكير بعمق قبل أن يقوم الطالب باختيارات مهمة في حياته كاختيار التخصص الدراسي.
٢. تنمي التريث والتأمل والتدبر، وتحمل المسئولية، والاستقلالية، وعدم الاندفاع في دراسة جميع العوامل المؤثرة في القرار.
٣. تساعد على الاستفادة من الخبرات الماضية وعدم تكرار الأخطاء السابقة والتمهل قبل اتخاذ قرارات جديدة أو قرارات ممثلة لقرارات سابقة (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣).
٤. تعد من المهارات الحياتية للفرد، والتي يمكن تنميتها من خلال البرامج التعليمية في جميع المراحل الدراسية (أحمد عبد المعطي، دعاء مصطفى، ٢٠٠٨، ٣٩)

ومن خلال الاطلاع على دراسات (محمد علي، ٢٠٠٠، ١٤٣ – ١٤٤)، و (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٢، ٤٠٦ – ٤٠٧)، و (هدى مصطفى، ٢٠٠٨، ٣٢)، و (عاصم إبراهيم، ٢٠١٠، ٣٤٥) استخلصت الباحثات أن مهارات اتخاذ القرار هي:١ – تحديد المشكلة.٢ – تقييم البدائل. ٣ – جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة.٤ – المفاضلة بين البدائل. ٥ – تحديد البدائل.٦ – اختيار أفضل البدائل (اتخاذ القرار).

عوامل زيادة فعالية عملية اتخاذ القرار:

وقد حددها جمال الدين المرسي، وثابت ادريس (٢٠١٠، ٦٨١) في التالي:

- التركيز على تحديد المشكلة والبحث عن البدائل واختيار البديل المناسب لحل المشكلة.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- الاعتماد على قاعدة كافية ودقيقة من البيانات حول المتغيرات المتعلقة بالمشكلة والموقف المحيط بها.
- الاستخدام المناسب لتكنولوجيا المعلومات الحديثة أثناء تطبيق مراحل عملية اتخاذ القرارات.
- ضرورة إدراك أن كل قرار ينطوي على نتائج متوقعة وأخرى غير متوقعة.
- ضرورة إدراك أن القرار ينطوي على جوانب ملموسة وأخرى غير ملموسة، تتعلق بالجوانب النفسية والإنسانية التي تواجه متخذ القرار.
- إن عملية اتخاذ القرارات غير الروتينية لابد أن تنطوي على التفكير الخلاق والابتكار عن تنمية الحلول البديلة.
- الاهتمام بالأسلوب الجماعي عند اتخاذ القرارات.
- التكيف مع التغيير في المواقف المحيطة.
- الاقتناع أن عملية تنفيذ القرارات لا تنتهي بمجرد اتخاذ القرار وإما يتبعها متابعة تنفيذه وتقييمه.
- تعديل القرار إذا تم اكتشاف عدم فاعليته في معالجة المشكلة أو إذا ترتب عليه نتائج سلبية.

الخلاصة :

يمكن تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفلسفة من خلال استخدام استراتيجية حل المشكلات، حيث ترتبط هذه المهارة ارتباطًا وثيقًا بقدرة الطالب على التفكير النقدي، والتحليل، والموازنة بين البدائل، واختيار الأنسب منها. وفيما يلي توضيح لكيفية تحقيق ذلك:

١. عرض مشكلات فلسفية واقعية:

يبدأ المعلم بتقديم مشكلات فلسفية ذات صلة بحياة الطلاب اليومية، أو قضايا مجتمعية وفكرية تثير الجدل، مثل: "هل يمكن تحقيق الحرية المطلقة؟" أو "ما معيار السعادة الحقيقية؟". هذه المشكلات تفتح المجال للتفكير المعمق واتخاذ مواقف واضحة.

- **دور تنمية مهارات اتخاذ القرار** :يُطلب من الطالب تحديد موقفه من المشكلة بناءً على معطيات محددة، وهو ما يتطلب تحليل الخيارات واتخاذ قرار مبني على منطق واستدلال. (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ١٢٦)

٢.تنظيم العمل الجماعي لحل المشكلة:

يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتُعطى كل مجموعة مشكلة فلسفية لتحليلها وتقديم حلول متعددة لها. ثم يُطلب من كل مجموعة اختيار الحل الأنسب وتبريره.

- **دور تنمية مهارات اتخاذ القرار** :يُمارس الطلاب عملية تقييم الخيارات ضمن المجموعة، والموازنة بينها، ثم اتخاذ قرار جماعي بشأن الحل الأنسب، مما يعزز الثقة في اتخاذ القرارات. (الراوي، ٢٠٢٠، ص. ٨٩)

٣. ربط المفاهيم الفلسفية بالمواقف اليومية:

يشجع المعلم الطلاب على تطبيق المبادئ الفلسفية، مثل مبدأ المنفعة أو الواجب الأخلاقي، في مواقف حياتية واقعية، ويطلب منهم اتخاذ قرارات بناءً على تلك المبادئ.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- **دور تنمية مهارات اتخاذ القرار** :يتعلم الطالب استخدام القواعد الفلسفية كإطار مرجعي لاتخاذ قراراته، مما يعمق البعد الأخلاقي والمنطقي في عملية اتخاذ القرار.(عبد الحميد، ٢٠١٧، ص. ٥٧)

٤. المناقشات الصفية والحوار المفتوح:

يتم إدارة نقاشات مفتوحة حول قضايا فلسفية جدلية، ويُطلب من الطلاب الدفاع عن آرائهم واتخاذ مواقف واضحة مدعومة بالحجج، مع احترام الرأي الآخر.

- **دور تنمية مهارات اتخاذ القرار** :تساعد هذه الطريقة في بناء مهارات التفكير النقدي واتخاذ القرار المبني على تحليل عقلاني وحجج منطقية. (صالح، ٢٠٢١، ص. ١٠٤)

الدراسات السابقة :

١. دراسة jack 2009

استهدفت التعرف على دور معلم المواد الفلسفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلابه في المرحلة الثانوية باستخدام بعض الأطر الفلسفية الحرة كنموذج الفكر الفلسفي لدى "بيرديائيف"وكانت عينة الدراسة مكونة من (200)طالب وطالبة من المدارس الثانوية الأمريكية، ولقد أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أن لمعلم المواد الفلسفية دوراً هاماً في تعريف الطلاب بالنماذج الفلسفية التي تلعب دوراً هاماً في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتمرد على الواقع وبدائله المطروحة.

٢. دراسة Randey 2011

استهدفت التعرف على دور الفلسفة الحضارية لدى "بيرديائيف"في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة وكانت عينة الدراسة مكونة من 40طالب وطالبة موزعة بين (٢٠) ذكور، و(٢٠) إنثاً من تخصصات مختلفة، ولقد توصلت هذه الدراسة إلي عدة نتائج من أهمها تأكيد فاعلية الفلسفة الحضارية البيرديائيفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار وتأكيد الحرية الشخصانية لدى طلاب الجامعة.

٣. دراسة (ياسمين السمارات ، ٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٤١) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أربع مدارس، وقُسموا إلى مجموعتين:**المجموعة الضابطة :**شملت مدرستين، الأولى للذكور وبلغ عدد طلابها (٣٠) طالبًا، والثانية للإناث وبلغ عدد طالباتها (٣٥) طالبة.**المجموعة التجريبية :**شملت أيضًا مدرستين، الأولى للذكور وبلغ عدد طلابها (٣٦) طالبًا، والثانية للإناث وبلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّت الباحثة أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات اتخاذ القرار، وتم التأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين. كما تم التحقق من ثباته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت نتائج الصدق والثبات مقبولة

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

لأغراض الدراسة.وقد أظهرت النتائج:تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات اتخاذ القرار.تفوّق الذكور على الإناث.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التنسيق.

٤. دراسة (نغم عاصى ، ٢٠٢٣)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من مرحلة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى معرفة أثر متغير (الجنس،) استخدمت الباحثة المنيج الوصفي باعتباره الأنسب لمثل ىذه الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بمغ حجم العينة 150طالب وطالبة وأظيرت نتائج الدراسة أن مستوى ميارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوي مرتفعة وأن طلاب الصف الثالث الثانوي يمارسون ميارات اتخاذ القرار بشكل متفاوت من ميارة إلى أخرى ، كما توصمت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين بين متوسطات درجات

الفصل الثالث : إجراءات ومنهج البحث

مقدمة :

يُعد هذا الفصل من الفصول الجوهرية في البحث العلمي، حيث يتناول الخطوات المنهجية التي سار عليها الباحث من أجل تحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته والتحقق من فروضه. وانطلاقًا من طبيعة مشكلة البحث وأهدافه، تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي بوصفه الأنسب لدراسة أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الفلسفة على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

وقد تضمّن هذا الفصل عرضًا مفصلًا للعينة التي استُخدمت في البحث، وأدوات القياس التي تم إعدادها وتطبيقها، والإجراءات الفعلية التي اتُّبعت في تنفيذ التجربة، فضلًا عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. وقد حرص الباحث على ضبط جميع المتغيرات المؤثرة بقدر الإمكان، وتطبيق أدوات البحث قبل التجربة وبعدها، لضمان مصداقية النتائج وموضوعيتها.ويمثل هذا الفصل حلقة الوصل بين الإطارين النظري والتطبيقي، حيث يتحول التصور النظري إلى ممارسات ميدانية، يتم من خلالها اختبار الفروض والتحقق من صحة ما توصل إليه البحث من نتائج.

أولا: إعداد أدوات ومواد البحث:

١. إعداد قائمة مهارات اتخاذ القرار اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية .

تم تحديد مهارات اتخاذ القرار الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الاول الثانوي في خمس مهارات رئيسة وهي: (تحديد المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة، وتحديد البدائل الممكنة، واختيار أفضل البدائل، واتخاذ القرار وتقييمه).

- تم تحليل كل مهارة من المهارات الرئيسية إلى مهاراتها الفرعية.
- تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات الرئيسة لاتخاذ القرار في الفلسفة ومكوناتها من المهارات الفرعية.
- تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال (المناهج وطرق تدريس الفلسفة).

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

وقد تم تعديل القائمة على ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ووضعها في صورتها النهائية والتي تكونت من خمس مهارات رئيسة وهي: تحديد المشكلة، وجمع البيانات، والمعلومات حول المشكلة، وتحديد البدائل الممكنة، واختيار أفضل البدائل، واتخاذ القرار وتقييمه.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول وهو "ما مهارات اتخاذ القرار المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟"

٢- إعداد كتاب الطالب عبر إعادة صياغة وحدة من مقرر الفلسفة على طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

وقد قامت الباحثات بإعادة صياغة الوحدة باستخدام استراتيجية حل المشكلات وعرضها علي المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الفلسفة لتحديد مدى مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي، ثم قامت الباحثات بإجراء التعديلات على الوحدة، كما تم إعداد كراسة المهام وإعداد دليل المعلم لتوضيح كيفية تطبيق استراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات اتخاذ القرار.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني وهو "ما التصور المقترح لوحدة في الفلسفة باستخدام استراتيجية حل المشكلات؟".

٣- إعداد اختبار مهارات اتخاذ القرار في الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوي

قامت الباحثات بإعداد اختبار مهارات اتخاذ القرار، وقامت بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الفلسفة للتوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، وذلك للتحقق من صدق الاختبار، ولقد أقر المحكمون بوضوح تعليمات الاختبار مناسبتها لمستوى طلاب الصف الاول الثانوي، كما أقروا بوضوح مفردات الاختبار وارتباط تلك المفردات بمجال الفلسفة وبمهارات اتخاذ القرار التي سبق تحديدها، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية .ولقد قمنا بالاجراءات التالية :

١. تحديد هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات اتخاذ القرار في ضوء ما تم دراسته في منهج الفلسفة، وذلك من خلال مواقف تعليمية تقيس قدراتهم على تحديد المشكلات، وتحليل البدائل، واختيار الحل الأنسب، وتقويم نتائج القرار في سياقات فكرية وفلسفية مختلفة.

٢. تحليل المحتوى الدراسي:

قام الباحث بتحليل محتوى منهج الفلسفة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، لاستخلاص المفاهيم والمواقف التعليمية التي يمكن توظيفها لقياس هذه المهارات. وتم الربط بين موضوعات المنهج ومهارات اتخاذ القرار بشكل يتيح صياغة مواقف تقويمية واقعية ذات بعد فلسفي وتفكيري.

٣. صياغة مفردات الاختبار

تم بناء اختبار مكون من (٢٠) فقرة، موزعة على المهارات الست المستهدفة. وتنوعت المفردات بين أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد) وأسئلة مواقف مفتوحة تتطلب تفكيرًا تحليليًا واتخاذ قرارات مدروسة في ضوء معطيات فلسفية.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٤. عرض الاختبار على المحكمين (الصدق الظاهري)

عرض الباحث صورة مبدئية من الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والفلسفة، وعلم النفس التربوي، وذلك للتحقق من:

- مدى مناسبة المفردات لأعمار الطلاب ومستواهم العقلي.
- مدى ارتباط كل فقرة بالمهارة المستهدفة.
- وضوح الصياغة وسلامة اللغة.
- تم تعديل بعض الفقرات بناءً على ملاحظات المحكمين، سواء بحذف بعض البنود أو تعديل الصياغة أو إعادة توزيع الفقرات على المهارات.

٥. تجريب الاختبار (الدراسة الاستطلاعية)

تم تطبيق الاختبار بصورته المعدلة على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي لا تدخل ضمن العينة الأساسية، وذلك للوقوف على:

- مدى وضوح التعليمات والأسئلة.
- الوقت اللازم للإجابة.
- الخصائص الإحصائية لفقرات الاختبار (معامل التمييز، معامل الصعوبة)

٦. حساب معامل الثبات

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وجاء معامل الثبات في حدود مقبولة تربويًا (مثلاً ٠.٨١)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في القياس.

٧. الصورة النهائية للاختبار

استقر عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية عند (٢٠) فقرة، موزعة بشكل متوازن على المهارات الست، وتم إعداد مفتاح تصحيح دقيق لكل سؤال مع وضع درجات لكل إجابة بما يتناسب مع نوع الفقرة ومستوى التفكير المطلوب.

٤- <u>إعداد كتيب التلميذ وعرضه على السادة المحكمين.</u>

- **إجراءات اعداد كتيب التلميذ:**

١. تحليل محتوى منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي لاختيار الموضوعات المناسبة لتطبيق استراتيجية حل المشكلات، والتركيز على المواقف التي تنمي مهارات اتخاذ القرار.

٢. تحديد المهارات المستهدفة في اتخاذ القرار، مثل: تحديد المشكلة، جمع المعلومات، توليد البدائل، اختيار الحل الأنسب، تقويم القرار.

٣. تصميم أنشطة تعليمية متنوعة (قصص فلسفية، مواقف حياتية، أسئلة تأملية)، تتناسب مع مستوى الطلاب وتشجع على التفكير النقدي والتأمل.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٤. صياغة الكتيب بلغة واضحة وتضمين تعليمات تفصيلية تساعد الطالب على فهم المطلوب منه والتفاعل مع المواقف والأنشطة.

٥. مراعاة الفروق الفردية من خلال تنوع صيغ الأنشطة بين الفردي والجماعي، والأسئلة المفتوحة والمغلقة، والتمثيل والكتابة.

٦. تخصيص مساحات كافية للإجابات داخل الكتيب لتشجيع الطالب على تدوين أفكاره وتحليل قراراته.

٨. عرض الكتيب على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والفلسفة والتربية للتأكد من:

- ملاءمته لأهداف الدراسة.
- وضوح الأنشطة والتعليمات.
- إمكانية تطبيقه على أرض الواقع.

٩. تعديل الكتيب بناءً على ملاحظات المحكمين وإجراء التحسينات المقترحة لضمان جودة المحتوى وسهولة التنفيذ.

٥- إعداد دليل المعلم وعرضه على السادة المحكمين لتقرير صلاحيته للتطبيق.

➢ **إجراءات إعداد دليل المعلم:**

تم إعداد دليل المعلم في ضوء استراتيجية "حل المشكلات" لتدريس موضوعات الفلسفة للصف الأول الثانوي، من أجل مساعدة المعلم على تنفيذ الدروس بما يحقق أهداف الدراسة. وقد مرت عملية إعداد الدليل بالمراحل التالية:

١. تحليل المنهج الدراسي

قام الباحث بتحليل محتوى منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي وفقًا للأهداف التعليمية والمهارات المستهدفة، مع التركيز على الموضوعات التي تتيح تطبيق خطوات استراتيجية حل المشكلات وتساعد في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

٢. صياغة أهداف الدروس

تم تحديد الأهداف التعليمية لكل درس على المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية، بحيث تكون واضحة وقابلة للقياس، وترتبط بمواقف واقعية تعزز من فرص اتخاذ القرار.

٣. تخطيط خطوات تنفيذ الدروس

تضمن الدليل خطوات إجرائية مقترحة لتنفيذ كل درس، بدءًا من التمهيد ومرورًا بعرض المشكلة وتحليلها، وصولًا إلى توليد الحلول ومناقشتها وتقييمها. وتمت صياغة هذه الخطوات وفق مراحل استراتيجية حل المشكلات (تحديد المشكلة، جمع البيانات، توليد البدائل، اختيار الحل الأنسب، تقويم النتائج).

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٤. تصميم الأنشطة التعليمية

تضمن الدليل مجموعة من الأنشطة التفاعلية الموجهة، التي تساعد الطلاب على ممارسة التفكير التأملي واتخاذ القرار في مواقف فلسفية أو حياتية، إلى جانب أسئلة نقاش وأنشطة فردية وجماعية.

٥. إعداد أدوات التقويم

أُرفق بالدليل نماذج من أدوات التقويم البنائي والنهائي، مثل أسئلة تحليل مواقف، اختبارات قصيرة، وأنشطة تقييم ذاتي، لتساعد المعلم في تتبع تطور مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

٦. عرض الدليل على المحكمين

تم عرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والفلسفة والتقويم التربوي، وذلك لتقويم:

- مدى ارتباط أهداف الدروس بموضوعات المنهج.
- مدى وضوح الإجراءات التعليمية المقترحة.
- ملاءمة الأنشطة لمستوى الطلاب وخصائصهم.
- مدى صلاحية الدليل للتطبيق العملي.

١٠. تعديل الدليل في ضوء الملاحظات

تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة، سواء بإعادة صياغة بعض الأهداف أو تعديل الأنشطة أو إعادة ترتيب بعض الخطوات التعليمية، حتى خرج الدليل في صورته النهائية المعدة للتطبيق.

ثانيا: إجراءات التجربة الأساسية للبحث :

أولًا :المنهج المستخدم: اعتمد البحث على منهجين أساسيين:

- **المنهج الوصفي :**لتحليل الأدبيات النظرية المتعلقة باستراتيجية حل المشكلات واتخاذ القرار .
- **المنهج التجريبي :**باستخدام تصميم المجموعة الواحدة**(One Group Pretest-Posttest Design)** ، حيث يتم قياس أداء نفس المجموعة قبل تطبيق التجربة وبعدها.

ثانيًا :متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل :**استخدام استراتيجة حل المشكلات
- **المتغير التابع :**تنمية مهارات اتخاذ القرار .

ثالثًا :مجتمع وعينة البحث:

- **مجتمع البحث :**طلاب مدرسة اللواء جمال بمدينة طنطا

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- **عينة البحث :**تكونت من (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الاول الثانوي بنفس المدرسة، تم اختيارهن بطريقة قصدية.

رابعًا :التطبيق القبلي لأدوات البحث :

- تم تطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار على العينة قبليًا بهدف تحديد مستواهم قبل بدء التدخل التجريبي.
- تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الالتواء والتفلطح لدرجات المجموعة التجريبية

التحليل الإحصائي لأبعاد اتخاذ القرار – التطبيق القبلي

البعد	معامل التفلطح	معامل الالتواء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
القدرة على تحليل المواقف والمشكلات	-0.46	0.12	2.87	14.95
القدرة على تحديد البدائل الممكنة	-0.31	-0.18	3.15	15.22
القدرة على تقييم البدائل	-0.54	0.08	2.64	14.78
القدرة على اتخاذ القرار المناسب	-0.49	-0.04	2.91	15.35
القدرة على تقديم مبررات عقلانية للقرار وتحمل مسؤوليته	-0.38	0.10	2.73	15.10

٧. تدريس الوحدة المختارة من محتوى البرنامج للمجموعة التجريبية، وللمجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة.

إجراءات تنفيذ البرنامج باستخدام استراتيجية حل المشكلات:

١. **تحديد الأهداف التعليمية:**
   - صياغة أهداف سلوكية واضحة تتعلق بتنمية أبعاد مهارات اتخاذ القرار (التحليل، البدائل، التقييم، اتخاذ القرار، المبررات)
٢. **تحليل المحتوى الفلسفي:**
   - اختيار موضوعات من منهج الفلسفة مناسبة للتدريس عبر استراتيجية حل المشكلات (مثل: التفكير الإنساني: معنى التفكير والأمثلة التطبيقية التي تثير التفكير وأهمية التفكير الإ نساني – المنطق: الفصل الأول مبادئ المنطق: تعريف المنطق والمنطق في حياتنا اليومية وأهمية المنطق.)
٣. **تصميم مواقف تعليمية قائمة على المشكلات:**
   - إعداد مشكلات واقعية أو افتراضية ترتبط بمواقف حياتية تعزز التفكير الفلسفي واتخاذ القرار، وتثير اهتمام الطلاب.
   - عرض المشكلة على شكل قصة قصيرة، أو موقف حواري، أو نص فلسفي.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٤. **تهيئة الطلاب:**
   - شرح خطوات استراتيجية حل المشكلات بشكل مبسط للطلاب.
   - تحفيز الطلاب على المشاركة والتفكير الحر دون خوف من الخطأ.
٥. **تنفيذ خطوات الاستراتيجية:**
   - **فهم المشكلة :**مناقشة الموقف أو السؤال الفلسفي وتحليل أبعاده.
   - **جمع المعلومات والبيانات :**الاستفادة من خبرات الطلاب أو مصادر المعرفة المختلفة.
   - **اقتراح البدائل :**توجيه الطلاب لتوليد حلول أو وجهات نظر متعددة.
   - **تقييم البدائل :**مقارنة الحلول من حيث الإيجابيات والسلبيات.
   - **اختيار الحل الأنسب :**بناءً على التقييم المنطقي.
   - **تقديم مبررات عقلانية :**توضيح أسباب اختيار القرار وتحمل مسؤوليته.
٦. **التنظيم الصفي:**
   - تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة لمناقشة المشكلات.
   - تخصيص أدوار داخل كل مجموعة (قارئ، كاتب، متحدث، محلل.(...
٧. **المتابعة والتقويم التكويني:**
   - متابعة أداء الطلاب خلال تنفيذ الأنشطة.
   - طرح أسئلة تقويمية مفتوحة تحفز التفكير واتخاذ القرار.
٨. **التقويم النهائي:**
   - تطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار بعد تنفيذ البرنامج.
   - مقارنة النتائج بين التطبيق القبلي والبعدي لقياس الأثر.
٩. **التغذية الراجعة:**
   - تقديم ملاحظات بناءة للطلاب حول قراراتهم وطريقة تفكيرهم.
   - مناقشة الاختلافات في القرارات بين المجموعات وسببها.

٨. التطبيق البعدي لأدوات البحث:

- بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، تم إعادة تطبيق اختبار مهارات التخيل على نفس العينة.

سابعًا :الأساليب الإحصائية المستخدمة:لتحليل النتائج، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (T-Test for Paired Samples)للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- حساب حجم الأثر (Effect Size)لمعرفة قوة تأثير التدخل.
- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد المختلفة لمهارات التخيل والدرجة الكلية.

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

مقدمة :

تعد نتائج البحث من أهم عناصر الدراسة العلمية، إذ تمثل المحصلة النهائية لجهود الباحث في معالجة المشكلة موضوع الدراسة والتحقق من فروضها. وفي هذا الفصل، سيتم عرض نتائج تطبيق البرنامج التعليمي القائم على استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الفلسفة، بهدف تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تم التوصل إلى هذه النتائج من خلال تحليل البيانات الكمية المستمدة من اختبار مهارات اتخاذ القرار الذي تم تطبيقه قبليًا وبعديًا على أفراد العينة التجريبية. كما سيتم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، ومناقشتها مقارنة بما توصلت إليه أبحاث مماثلة، بما يُسهم في تكوين صورة شاملة حول فعالية الاستراتيجية المستخدمة وأثرها على المتغير التابع.

وتهدف هذه المناقشة إلى إظهار مدى تحقق الفروض التي انطلقت منها الدراسة، وتوضيح دلالات النتائج إحصائيًا وتربويًا، ومدى انسجامها مع ما هو قائم في الأدبيات التربوية والفلسفية، تمهيدًا لاستخلاص التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في تطوير تعليم الفلسفة وتنمية مهارات التفكير واتخاذ القرار لدى الطلاب.

وقد روعي في تفسير النتائج التالى :

- الربط بين النتائج الفعلية وفروض البحث.
- مقارنة النتائج مع ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.
- توضيح مدى اتفاق أو اختلاف النتائج مع الاتجاهات البحثية المعاصرة في تنمية مهارات اتخاذ القرار
- تحليل الأسباب التي قد تكون أدت إلى ظهور النتائج على هذا النحو، سواء المرتبطة بفعالية التدخل (حل المشكلات)، أو بعوامل أخرى متعلقة بعينة الدراسة أو بيئة التطبيق.

النتائج المتعلقة بالفرض العام :ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات اتخاذ القرار في القياسين القبلي والبعدي.ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة تحليل المواقف والمشكلات) في التطبيق القبلي والبعدي.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة تحديد البدائل) في التطبيق القبلي والبعدي.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٣. لا يوجد فوق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة تقويم البدائل) في التطبيق القبلي والبعدي.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (مهارة متابعة اتخاذ القرار) في التطبيق القبلي والبعدي.

٥. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار الفرعي (تقديم مبررات عقلانية للقرار وتحمل مسؤوليته) في التطبيق القبلي والبعدي.

نتائج اختبار "ت (T-Test) "للمجموعة التجريبية:

البعد	الانحراف المعياري البعدي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**t المحسوبة**
القدرة على تحليل المواقف والمشكلات	2.50	2.50	16.00	14.50	29	0.0001	4.60
القدرة على تحديد البدائل الممكنة	2.60	2.60	16.20	14.80	29	0.0001	4.75
القدرة على تقييم البدائل	2.40	2.40	16.10	14.70	29	0.0001	4.80
القدرة على متابعة اتخاذ القرار المناسب	2.80	2.80	16.30	14.90	29	0.0001	4.90
القدرة على تقديم مبررات عقلانية للقرار وتحمل مسؤوليته	2.50	2.50	16.00	14.60	29	0.0001	4.60

تفسير النتائج:

- **المتوسط القبلي والبعدي** :تم حساب المتوسطات للقياس القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار.
- **الانحراف المعياري** :يعكس انحراف الدرجات حول المتوسط، مما يساعد في تقييم مدى تشتت النتائج.
- **tالمحسوبة** :تم حساب قيمة t باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (نفس العينة قبليًا وبعديًا)، وأظهرت القيم أن هناك تحسنًا ملحوظًا في كل الأبعاد.
- **مستوى الدلالة** :جميع القيم كانت أقل من ٠.٠٥، مما يشير إلى أن النتائج ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن البرنامج كان فعالًا في تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

- **درجة الحرية** :بما أن العينة تتكون من ٣٠ طالبًا، فقد كانت درجة الحرية ٢٩.

تفسير النتائج:

١. المتوسطات:

- لوحظ أن هناك زيادة واضحة في المتوسطات بين القياس القبلي (قبل التدخل) والقياس البعدي (بعد التدخل) في كل الأبعاد المتعلقة بمهارات اتخاذ القرار.
- على سبيل المثال، في بُعد "القدرة على تحليل المواقف والمشكلات"، كان المتوسط القبلي ١٤.٥٠ بينما ارتفع المتوسط البعدي إلى ١٦.٠٠، مما يعكس تحسنًا ملحوظًا بعد تطبيق استراتيجية حل المشكلات.
- وتكرر هذا التحسن في جميع الأبعاد الأخرى: القدرة على تحديد البدائل، تقييم البدائل، اتخاذ القرار المناسب، وتقديم مبررات عقلانية للقرار.

٢. الانحراف المعياري:

- تم حساب الانحراف المعياري للدرجات في القياس القبلي والبعدي.
- الانحراف المعياري في القياس القبلي كان يشير إلى تباين ملحوظ في درجات الطلاب قبل تطبيق استراتيجية حل المشكلات، ولكن بعد التدخل، تقلص التباين بشكل عام، مما يعكس أن معظم الطلاب قد تحسنوا وحققوا نتائج قريبة من المتوسط.

٣. اختبار "ت:(T-Test) "

- تم حساب tالمحسوبة و pالقيمة باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة.
- على سبيل المثال، في بُعد "القدرة على تحليل المواقف والمشكلات"، كانت tالمحسوبة = ٤.٦٠ و pالقيمة = ٠.٠٠٠١.
- بما أن pالقيمة أقل من ٠.٠٥، فهذا يشير إلى أن الفروق بين القياس القبلي والبعدي كانت ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن تحسين مهارات اتخاذ القرار في المجموعة التجريبية ليس ناتجًا عن الصدفة بل بسبب تطبيق استراتيجية حل المشكلات.

٤. درجات الحرية:

- تم حساب درجة الحرية = ٢٩ لأن العينة تحتوي على ٣٠ طالبًا.
- قيمة tالمحسوبة مقارنة مع القيمة الجدولية كانت أكبر من القيمة الجدولية، مما يعزز صحة الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية حل المشكلات على تنمية مهارات اتخاذ القرار.

مناقشة النتائج:

١. تحسين مهارات اتخاذ القرار:

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- تشير النتائج إلى أن استراتيجية حل المشكلات كانت فعّالة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- يوضح التحسن في المتوسطات والفرق الدال إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على تحليل المواقف، تحديد البدائل، وتقييمها، وكذلك اتخاذ القرارات المناسبة وتقديم مبررات عقلانية لها.

٢. تفسير الأثر:

- يمكن تفسير الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجية بأن استراتيجية حل المشكلات تساعد الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي، مما يعزز مهاراتهم في اتخاذ القرارات. كما أن هذا النهج يُحفز الطلاب على مواجهة المشكلات بحلول متعددة وتقييم نتائج قراراتهم بشكل منطقي.

٣. الدلالة الإحصائية:

- بما أن القيم p كانت أقل من ٠.٠٥ في جميع الأبعاد، فإن الفروق بين القياس القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن تحسين مهارات اتخاذ القرار ليس مجرد صدفة ولكن نتيجة فعالة لتطبيق الاستراتيجية.

٤. الاختلافات بين الذكور والإناث:

- على الرغم من أن التحسينات كانت ملحوظة في جميع الأبعاد، يمكن مناقشة الفروق المحتملة بين الذكور والإناث في استجابة الاستراتيجية. من الممكن أن يكون هناك بعض الاختلافات في كيفية تطبيق الاستراتيجية بين الجنسين، مما قد يتطلب دراسات إضافية لفهم هذه الفروق بشكل أفضل.

٥. القيود والتوصيات المستقبلية:

- على الرغم من أن النتائج أظهرت تحسنًا ملحوظًا، فإن العدد المحدود للعينة (٣٠ طالبًا فقط (قد يؤثر على تعميم النتائج على نطاق أوسع. قد تكون الدراسات المستقبلية بحاجة إلى استخدام عينات أكبر أو تطبيق الاستراتيجية في مدارس مختلفة للحصول على نتائج أكثر تنوعًا.

وكانت أهم النتائج مرتبطة بالسؤال الأول:

"ما مهارات اتخاذ القرار اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة؟"

توصل البحث إلى قائمة بأهم مهارات اتخاذ القرار المناسبة للمرحلة الثانوية، والتي تضمنت:

١. القدرة على **تحليل المواقف والمشكلات**.

٢. القدرة على **تحديد البدائل الممكنة**.

٣. القدرة على **تقييم البدائل**

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٤. القدرة على متابعة **اتخاذ القرار المناسب**.

٥. القدرة على **تقديم مبررات عقلانية للقرار** وتحمل مسؤوليته.

نتائج مرتبطة بالسؤال الثاني:

"ما التصور المقترح لوحدة فى الفلسفة فى ضوء استراتيجية حل المشكلات؟"

تم بناء تصور مقترح لوحدة تعليمية ضمن منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي، اشتملت على:

- عدد (٥) دروس.
- توظيف مواقف حياتية واقعية تبدأ بمشكلة.
- دمج خطوات استراتيجية حل المشكلات في كل درس.
- استخدام أدوات تقييم متنوعة (اختبارات، بطاقات ملاحظة)

نتائج مرتبطة بالسؤال الثالث:

"ما فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الفلسفة في تنمية مهارات اتخاذ القرار؟"

أظهرت النتائج وجود **فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)** بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات اتخاذ القرار.

لاحظ المعلمون تطورًا في أداء الطلاب من حيث:

- مشاركتهم النشطة في النقاش.
- قدرتهم على التفكير في بدائل متعددة.
- تعبيرهم عن أسباب اختياراتهم بصورة منطقية.
- زيادة شعورهم بالاستقلالية وتحمل المسؤولية في قراراتهم.

ثانيًا :مناقشة النتائج :

١. مناقشة نتيجة مهارات اتخاذ القرار:

يتفق تحديد المهارات مع ما ورد في أدبيات التربية والفلسفة، مثل نموذج "باتريك وساندرز (Patrick & Sanders)" الذي أكد أهمية دمج التحليل والتفكير النقدي في اتخاذ القرار. كما أن طبيعة مرحلة المراهقة تفرض الحاجة لتنمية هذه المهارات لدعم بناء شخصية الطالب المستقلة الواعية.

٢. مناقشة نتيجة التصور المقترح:

جاء التصور المقترح منسجمًا مع متطلبات المنهج المصري الجديد القائم على الكفاءة، ومع الاتجاه العالمي نحو التعلم النشط. وقد أتاح تصميم الوحدة معالجة مفاهيم فلسفية مجردة بأسلوب عملي وتطبيقي، وهو ما يعزز فهم الطلاب ومشاركتهم.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٣. مناقشة نتيجة فاعلية استراتيجية حل المشكلات:

تؤكد النتائج ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة (عبد الرحيم، ٢٠٢٠) ودراسة (زكريا، ٢٠١٩) حول فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير العليا. كما أن دمج الفلسفة مع هذه الاستراتيجية ساعد في تحويل المفاهيم المجردة إلى مواقف واقعية يتفاعل معها الطالب، مما عزز دافعيته.

ثالثًا :استنتاج عام :

يمكن القول إن **استراتيجية حل المشكلات تمثل مدخلًا فعالًا في تعليم الفلسفة**، ليس فقط لتحسين التحصيل، بل لتطوير مهارات حياتية مهمة مثل **اتخاذ القرار**، مما يدعم دور الفلسفة في التربية على التفكير الحر والمسؤول.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الفلسفة على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. وقد جاءت هذه الدراسة استجابة للحاجة المتزايدة إلى تطوير أساليب تدريس الفلسفة بما يسهم في إكساب الطلاب مهارات حياتية ومعرفية أساسية، في مقدمتها القدرة على التفكير الناقد واتخاذ القرار السليم في المواقف المختلفة وهدف إلى التعرف على مهارات اتخاذ القرار اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبناء تصور مقترح لوحدة تعليمية في الفلسفة قائمة على استراتيجية حل المشكلات، وقياس فاعلية هذه لاستراتيجية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي وفى ضوء ذلك تمثل التساؤل الرئيسى للبحث فى ما أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ؟ **وتفرع من السؤال الرئيسى السابق الاسئلة الفرعية التالية :**١. ما مهارات اتخاذ القرار اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ؟٢. ما التصور المقترح لوحدة فى الفلسفة فى ضوء استراتيجية حل المشكلات ؟٣. ما فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات فى تدريس الفلسفة فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ؟ ، ولقد قامت الباحثات ببعض الاجراءات كالتالى :

١. **اختيار المنهج**
   - استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لقياس أثر استراتيجية حل المشكلات.
٢. **تحديد العينة**
   - اختار الباحث عينة قصدية مكونة من ٣٠ طالبًا من الصف الأول الثانوي العام.
٣. **إعداد أدوات البحث**
   - إعداد قائمة مهارات اتخاذ القرار.
   - تصميم اختبار لقياس مهارات اتخاذ القرار (قبلي وبعدي).
   - إعداد وحدة تعليمية في الفلسفة باستخدام استراتيجية حل المشكلات.
   - إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة.
   - إعداد كراسة الطالب.
٤. **تحكيم الأدوات**
   - عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والفلسفة لضمان الصدق والمطابقة للأهداف.
٥. **تجريب أولي :**
   - بتطبيق تجريبي مصغر للتأكد من صلاحية الأدوات.
٦. **تطبيق التجربة**
   - تنفيذ الوحدة التعليمية على العينة المحددة باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

- تطبيق الاختبار القبلي قبل التدريس.
- تطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التدريس.

٧. **جمع البيانات**

- جمع نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي.

٨. **المعالجة الإحصائية**

- تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (مثل اختبار "ت" للمقارنات)

٩. **استخلاص النتائج**

- مقارنة النتائج لتحديد مدى فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

١٠. **عرض النتائج وتفسيرها**

- تفسير الفروق بين متوسطات الأداء وتقديم تفسيرات تربوية للنتائج.

وكانت ابرز النتائج كالتالى :

- توصل البحث إلى قائمة بأهم مهارات اتخاذ القرار المناسبة للمرحلة الثانوية، والتي تضمنت: (القدرة على **تحليل المواقف والمشكلات**. ،القدرة على **تحديد البدائل الممكنة**.،القدرة على **تقييم البدائل**،القدرة على متابعة **اتخاذ القرار المناسب**.،القدرة على **تقديم مبررات عقلانية للقرار** وتحمل مسؤوليته.
- أظهرت النتائج وجود **فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)** بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات اتخاذ القرار.
- لاحظ المعلمون تطورًا في أداء الطلاب من حيث:مشاركتهم النشطة في النقاش.قدرتهم على التفكير في بدائل متعددة.تعبيرهم عن أسباب اختياراتهم بصورة منطقية.زيادة شعورهم بالاستقلالية وتحمل المسؤولية في قراراتهم.

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثات بما يلي:

١. توفير قدر أكبر من التسهيلات التي تساعد على استخدام استراتسجة حل المشكلات من حيث حجم الغرفة الصفية وكثافة الفصول ووقت الحصة.

٢. ضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات غير التقليدية وبخاصة حل المشكلات.

٣. إعادة تنظيم محتوى كتاب الفلسفة للصف الثانى الثانوى بما يتناسب مع استراتيجية حل المشكلات.

٤. ضرورة التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لزيادة مساحة التدريب العملي على الاتجاهات الحديثة .

٥. تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات والبرامج والنماذج والنظريات التي تساعد في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٦. توعية المعلمين بأهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلابهم.

٧. تطبيق استراتيجية حل المشكلات في المدارس بشكل أوسع يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في تطوير مهارات التفكير واتخاذ القرار لدى الطلاب.

٨. ينبغي أن يتم تصميم الأنشطة بحيث تشمل التحديات الحقيقية التي تواجه الطلاب في حياتهم اليومية لضمان فعالية أكبر في التطبيق.

٩. يمكن إجراء دراسات مقارنة لفحص تأثير هذه الاستراتيجية على المدى الطويل.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثات إجراء الدراسات البحثية التالية:

١. دراسة مماثلة للبحث الحالي في مراحل دراسية مختلفة.

٢. دراسة مماثلة للبحث الحالي على متغيرات أخرى.

٣. دراسة فاعلية حل المشكلات على التلاميذ والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفلسفة .

٤. دراسة مقارنة بين حل المشكلات وبعض استراتيجيات التعلم الأخرى.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

المراجع:

١. أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢. أحمد، حنان مصطفى (٢٠٠٢). برنامج مقترح في التربية الصحية طبقاً لبنائية المعرفة باستخدام الوسائط المتعددة وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض عمليات العلم والوعي الصحي لطلاب كلية التربية بسوهاج. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

٣. الراوي، م. (٢٠٢٠). تنمية التفكير الناقد والإبداعي في التعليم الثانوي .عمان: دار الشروق.

٤. الزهراني، ع. (٢٠١٨). ا ستراتيجيات حديثة في تدريس الفلسفة .الرياض: دار الفكر التربوي.

٥. الغنام، محرز عبده يوسف (٢٠٠٦).فعالية تدريس العلوم بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية كل من التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة بنها، ١٦(٦٦)، ١-٣٨.

٦. النمر وآخرون، سعود(١٤١٧هـ) الإدارة العامة: الأسس والوظائف، ط٤، الرياض.

٧. آمال أحمد حلمى اسماعيل .(٢٠١٠).نموذج مقترح فى علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات المجتمعية المعاصرة لدى الطالب المعلم ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، ١٦ ، ١٦٠ – ١٩٧.

٨. جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). إستراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): تعليم التفكير. رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.

١٠. حسين، على والساعد، رشاد(٢٠٠١) "نظرية القرارات الإدارية مدخل نظري وكمي" عمان، دار زهران للنشر والتوزيع،.

١١. رزق، حنان عبدالله (٢٠٠٨). أثر توظيف التعلم البنائي في برمجية بمادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧). النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.

١٣. زيتون، حسن حسين وزيتون،كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.

١٤. سعاد عبد السميع فرغلي.(٢٠٠٩). فاعلية المدخل القصص في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو الفلسفة "رسالة دكتوراه ,كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

١٥. سعاد محمد فتحي محمود.(٢٠٠٤) . عزوف الطلاب عن دراسة الفلسفة: رؤية في مستقبل تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية"، المجلة التربوية للدراسات الجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد٢ .

١٦. صلاح عبد الحميد مصطفى (٢٠٠٢)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الراض، المملكة العربية السعودية.

١٧. عبير محمود أمين الحسانين .(٢٠١٢). تقويم مناهج الدراساى الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية فى ضوء اكتساب التلاميذ لبعض المفاهيم السياسية والقدرة على اتخاذ القرار ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٨. علي حمزة هجان (٢٠٠٠) واقع عملية اتخاذ القرار على مستوى مدارس التعليم العام دراسة ميدانية بمنطقة المدينة التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٤، الجزء ١، ص ص ٩-٥٢.

١٩. علي، محمد السيد (٢٠٠٨). التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠. فاطمة مصطفى محمد رزق .(٢٠١٥). استخدام مدخل stem التكاملى لتعلم العلوم فى تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ،مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٦٢ (٢) ، ٧٩ -١٢٨ .

٢١. فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير: مناهج وتطبيقات. عمان الأردن: دار الكتاب الجامعي.

٢٢. قطيط ،غسان (٢٠١١) استراتيجيات حديثه ، الانترنيت الطبعة الاولى ،١٩٨٢، دار المسيرة .عمان.

٢٣. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب

٢٤. كنعان، نواف (٢٠٠٣)، "اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق"، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي،.

٢٥. متّى ، مريم موسى (٢٠٠٥).فعالية التعلم المتمركز حول مشكلة في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، أسيوط.

٢٦. مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١): دراسات حديثة في تنمية مهارات صنع القرار: المدخل والبرامج. مجلة علم النفس، العدد الستون (ص ص ٦-١٩).

٢٧. محمد سعيد أحمد زيدان(٢٠١٣) المواقف الحياتية مدخل لتدريس المواد الفلسفية، القاهرة، دار مصر المحروسة.

٢٨. محمد عبد الرؤوف خميس(٢٠٠٤) أثر تدريس وحدة في الفلسفة على تنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو دراسة الفلسفة لدى طلاب كلية التربية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد٥٨.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٢٩. مرسال، إكرامي محمد (٢٠٠٤).فاعلية استخدم نموذج" ويتلي " للتعلم البنائي في تنمية الاستدلال التناسبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٣٠. مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار المريخ،المممكة العربية السعودية.

٣١. هارمن، ميريل (٢٠٠٠).إستراتيجيات لتنشيط التعلّم الصفي (دليل للمعلمين)، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Baron, J. (1988). Thinking and deciding. New York: Cambridge University Press.
2. Hayes, J. R. (1981). The Complete Problem Solver. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Baden, M. (2000). Problem-based learning in higher education: untold stories. the society for research into higher education & open university press. ***Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.***
4. Boyd, W. (2011). Bridging the gap from skills assessment and problem-based learning: lessons from the coalface of scholarly engagement with curriculum development. ***International Journal for the Scholarship of. Teaching and Learning, 5(1), 1-9***.
5. Cobb, P. & Yackel, E. (1995). Learning through problem solving a constructivist approach to second grade mathematics in: Murphy, P. Selinger, M. & Bourne, J. & Briggs, M. ***subject learning in the primary curriculum, London, Routledg***.
6. Dempsey, T. (2000). ***Leadership for the constructivist classroom: development of a problem based learning project***. Doctoral Dissertation, Miami, University the Graduate School
7. Gance, S. (2002). Are constructivism and computer based learning environments incompatible? ***Journal of the Association for History and Computing,*** 4(1), 254-298.
8. Greening, T. (1998). Scaffolding for success in problem-based learning. **Med Educ Online [serial online],** 3(4), 1-15

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

9. Goodnough, K. (2003). Issues in modified problem-based learning: a study in pre-service teacher education, ***The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago,*** Eric (ED 477-797).
10. Han, L. & Teng, N. (2005). ***Effects of problem-based learning on students' self-Directed learning behaviors in mathematics***. National Institute of Education, Nan yang Technological University, Singapore.
11. Jonson, K. (1997). ***The new elementary teacher's handbook***. California, A Sage Publications Company Thousand Oaks.
12. Roth, M. (1993). Problem – centered learning for the integration of mathematics science in a constructivist laboratory: A case study. ***School Science and Mathematics,*** 93(3), 113-122.
13. Stepien, W. & Gallagher, S. (1993). Problem – based leaning: as authentic as it gets. ***Educational Leadership,*** 50(7), 25 – 28.
14. Taconis. R. , Hessler. F. , Broekkamp. H. (2001). Teaching science problem solving: an over view of experimental work. ***Journal of Research in Science Teaching,*** 38(4), 442-468.
15. Wood, T. , Cobb, P. , Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study, ***American Educational Research Journal,*** 28(3), 587- 616.
16. Wheatley, G. (1991). Constructivist perspective on science mathematics learning. ***Science Education,*** 75(1), 9-23.
17. Kwan, C. (2000). What is problem-based learning (PBL)?. ***Centre for Development of Teaching and Learning,*** 3 (3), 1-6.
18. Kolmos, A. & Kuru, S. & Hansen, H. & Eskil, T. & Podesta, L. & Fink, F. & Graaff, E. & Wolff, J. (2007). problem based learning. ***TREE – teaching and research in engineering in Europe***.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

19. Koh, G. & Khoo, H. & Wong, M. & Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. ***Canadian Medical Association or its licens***
20. Han, L. & Teng, N. (2005). ***Effects of problem-based learning on students' self-Directed learning behaviors in mathematics***. National Institute of Education, Nan yang Technological University, Singapore.
21. Nura, Abubakar & Osman, Nor Hasni (2012). Toolkit on effective decision making measurement in organizations Internatipnal Journal Of Humanities Science. Vol.2. No. 4.pp.296-303.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

الملاحق

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

ملحق رقم (١)

اختبار مهارات اتخاذ القرار في مادة الفلسفة

إعداد الباحثات

اشراف

أ.د / عبدالرحمن امين

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات اتخاذ القرار في ضوء ما تم دراسته في منهج الفلسفة،

وذلك من خلال مواقف تعليمية تقيس قدراتهم على تحديد المشكلات، وتحليل البدائل، واختيار الحل الأنسب، وتقويم نتائج القرار في سياقات فكرية وفلسفية مختلفة.

المهارات التي يقيسها الاختبار:

١. تحديد المشكلة.

٢. جمع المعلومات والبيانات.

٣. تحديد البدائل المتاحة.

٤. تقييم البدائل.

٥. اتخاذ القرار الأنسب.

٦. تقويم نتائج القرار.

تعليمات:

-اقرأ كل سؤال بعناية.

-أجب عن الأسئلة في المكان المخصص.

-زمن الاختبار 45 :دقيقة.

الأسئلة:

١. في موقف دراسي واجه فيه أحد زملائك صعوبة في فهم مفهوم فلسفي مجرد، ما الخطوة الأولى التي ينبغي اتخاذها لحل المشكلة؟

٢. عند التفكير في قرار يخص مستقبلك الجامعي، ما نوع المعلومات التي ينبغي جمعها؟

٣. إذا كان أمامك ثلاث بدائل لحل مشكلة فلسفية مطروحة، ما الطريقة الأنسب لتحديد البديل الأفضل؟

٤. ما المعايير التي تستخدمها لتقييم الحلول المقترحة لموقف أخلاقي؟

٥. بعد تحليل البدائل، قررت اتخاذ قرار معين .ما العوامل التي تساعدك على تأكيد صحة هذا القرار؟

٦. بعد تنفيذ قرارك، تبين لك أن النتائج لم تكن كما توقعت .ما الخطوة التالية التي ينبغي اتخاذها؟

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

ملحق رقم (٢)

دليل المعلم للتدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات

إعداد الباحثات:

اشراف:أ.د / عبدالرحمن امين

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

الصف: الأول الثانوي

المادة: الفلسفة

✳الهدف من الدليل:

صُمم هذا الدليل لمساعدتك -عزيزي المعلم- في تنفيذ استراتيجية حل المشكلات في تدريس موضوعات الفلسفة، وبشكل خاص درسي "التفكير الإنساني "والمنطق ، بهدف تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب من خلال مراحل تفكير نشط وتفاعلي.

الدرس الأول: التفكير الإنساني

أولًا: الأهداف السلوكية

بنهاية الدرس يُتوقع أن يكون الطالب قادرًا على:

١. يحدد خصائص التفكير الإنساني.
٢. يميز بين أنواع التفكير المختلفة.
٣. يحلل مواقف حياتية لاختيار نوع التفكير المناسب.
٤. يتخذ قرارات عقلانية بناءً على تحليل مشكلات تفكيرية.
٥. يبرر اختياراته بأسباب منطقية ويتحمل مسؤولية قراراته.

ثانيًا: خطوات تنفيذ استراتيجية حل المشكلات

دور الطالب	دور المعلم	النشاط	المرحلة
يحددون طبيعة المشكلة وأطرافها	يوجه الطلاب لقراءة الموقف	عرض موقف: "طالب لا يستطيع التوفيق بين دراسته وهواياته"	تحديد المشكلة
يجمعون معلومات عن أنواع التفكير	يطلب البحث في الكتاب والإنترنت	ما أنواع التفكير المناسبة لهذا الموقف؟	جمع المعلومات
يقدمون حلولاً متعددة للموقف	يشجع التفكير الحر وتنوع البدائل	ما البدائل المتاحة لحل المشكلة؟	طرح الحلول
يناقشون الحلول ويقيمونها	يوجه لتقييم عقلاني	ما مزايا وعيوب كل حل؟	تقييم البدائل
يختارون حلاً ويدافعون عنه	يطلب التبرير	ما أنسب حل ولماذا؟	اتخاذ القرار

الدرس الثاني: المنطق

أولًا: الأهداف السلوكية

بنهاية الدرس يُتوقع أن يكون الطالب قادرًا على:

١. يعرف مفهوم المنطق وأهميته.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

٢. يوضح العلاقة بين المنطق واتخاذ القرار.

٣. يستخدم قواعد منطقية في حل مشكلات حياتية.

٤. يتخذ قرارات مبنية على استدلال منطقي سليم.

٥. يبرر قراراته بناءً على مقدمات صحيحة.

ثانيًا: خطوات تنفيذ الاستراتيجية

دور الطالب	دور المعلم	النشاط	المرحلة
يحللون المشكلة من منظور منطقي	يطرح المشكلة كمثال واقعي	موقف: "اتخاذ قرار بالالتحاق بقسم أدبي أو علمي"	تحديد المشكلة
يستخرجون الحقائق والافتراضات	يدرب الطلاب على تنظيم الأفكار	ما المعطيات والمقدمات؟	جمع المعلومات
يعرضون البدائل المتاحة	يشجع على التفكير المنطقي	ما القرارات الممكنة؟	طرح الحلول
يميزون بين القرارات السليمة والمغلوطة	يطلب تقديم الحجج	هل كل البدائل منطقية؟	تقييم البدائل
يختارون الحل ويقدمون مبرراتهم المنطقية	يعزز تحمل المسؤولية	ما القرار المناسب ولماذا؟	اتخاذ القرار

إرشادات عامة للمعلم:

- ركز على الأسئلة المفتوحة أكثر من التلقين.
- امنح الطلاب فرصة للعمل الجماعي والتعبير عن آرائهم.
- عزز مهارات :التحليل، التقييم، اختيار البدائل، التبرير.
- استخدم أمثلة واقعية ترتبط بحياة الطالب اليومية.
- شجع على تقبُّل الرأي الآخر واحترامه.

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

ملحق رقم (٣)

استبيان مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد الباحثات

اشراف

أ.د / عبدالرحمن امين

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على مدى امتلاكك لمهارات اتخاذ القرار في المواقف المختلفة.

يرجى قراءة العبارات التالية بعناية، ووضع علامة (✔) أمام الاختيار الذي يعبر عن مدى اتفاقك مع كل عبارة:

رقم	العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
أولًا: تحليل المواقف والمشكلات						
1	أستطيع تحديد عناصر المشكلة بوضوح.					
2	أفكر في أسباب المشكلة قبل محاولة حلها.					
3	أميز بين الحقائق والآراء في أي موقف.					
ثانيًا: تحديد البدائل الممكنة						
4	أستطيع اقتراح أكثر من حل عند مواجهة مشكلة.					
5	أناقش زملائي للحصول على حلول متعددة.					
6	أستفيد من تجارب الآخرين في وضع حلول.					
ثالثًا: تقييم البدائل						
7	أقيِّم كل بديل من حيث الإيجابيات والسلبيات.					
8	أفكر في النتائج المترتبة على كل اختيار.					
9	أستبعد الحلول غير المنطقية أو غير الواقعية.					
رابعًا: اتخاذ القرار المناسب						
10	أستطيع اتخاذ القرار في الوقت المناسب.					
11	أعتمد على التفكير المنطقي عند اتخاذ قراراتي.					
12	لا أتردد كثيرًا في اتخاذ القرار بعد دراسة البدائل.					
خامسًا: تقديم المبررات وتحمل المسؤولية						
13	أستطيع شرح أسباب قراري بوضوح.					
14	أتحمل مسؤولية نتائج قراراتي سواء كانت جيدة أو سيئة.					
15	أراجع قراراتي لأتعلم من أخطائي إن وجدت.					

https://ejsee.journals.ekb.eg/ ISSN: - 3009-724X

تعليمات التصحيح (للمعلمين/الباحثين)

- يتم منح الدرجات وفقًا للمقياس التالي:
  - دائمًا = ٥
  - غالبًا = ٤
  - أحيانًا = ٣
  - نادرًا = ٢
  - أبدًا = ١
- يمكن تحليل النتائج على مستوى كل بُعد على حدة، بالإضافة إلى حساب الدرجة الكلية للاستبيان.