إستراتيجية حل المشكلات في القصص القرآني وتوجيهات استخدامها دراسة تحليلية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بيان اشتمال القصص القرآني على خطوات إستراتيجية حل المشكلات، واستنباط التوجيهات المتعلقة باستخدامها، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة مواقف: موقف إبراهيم عليه السلام مع قومه في سورة الأنعام، ورؤيا الملك في سورة يوسف عليه السلام، وموقف ذي القرنين من يأجوج ومأجوج في سورة الكهف؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي الاستنباطي وذلك بتقصي الآيات محل البحث واستنباط التوجيهات التربوية مستعينا بما ورد في ذلك من إشارات في كتب التفسير وما ورد حولها في كتب الأدب التربوي.

وبينت النتائج اشتمال القصص القرآني على خطوات إستراتيجية حل المشكلات، كما قدمت الدراسة قائمة من التوجيهات التي من شأنها تفعيل استخدام إستراتيجية حل المشكلات في الغرفة الصفية.

الكلمات المفتاحية: القصص القرآني، حل المشكلات، التربية الإسلامية

ABSTRACT

The current study aimed to demonstrate the inclusion of Quranic stories on problem- solving strategy steps, and devising guidance regarding its use. The study sample consisted of three situations: Ibrahim's situation "peace be upon him" with his people in Surat al-An'am, the Dreams of the king inSurat Yusuf; and the situation of Dhul-Qarnayn with Gog and Magog in Surat al-Kahf. To achieve the study purposes, the researcher used the analytical and deductive methods; by explaining the verses, and devising educational guidance using interpretation books, and literature related to the topic.

The results revealed that Quranic stories consist of problem- solving strategy steps. Furthermore, it provided several guidelines that can be used to activate the use of problems- solving strategy in the classroom.

Key words: Quranic stories, Problems- solving, Islamic Education

المقدمة:

يتميز عصرنا الحالي بضخامة الإنتاج المعرفي وسرعة تغيّره، وتعقد التخصصات العلمية وتفرعها، والتلاقح الثقافي بين الثقافات العالمية المختلفة، مما زاد في عبء المؤسسات التربوية، فالإحاطة بالمعرفة أصبحت من المستحيلات، في عصر الانفجار المعرفي وثورات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، حيث تتضاعف المعرفة في وقت قياسي لم يسبق له مثيل.

وأصبحت الاتجاهات الحديثة تضع في مقدمة أهدافها تدريب الطلبة على التفكير وتفعيله، إذ أخذت أهداف التربية تنصب على تعليم المتعلم مهارات التفكير بحيث يصبح ذلك اتجاها من اتجاهاته، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تعليم مهارات التفكير ولا يتم ذلك إلا بالبحث عن طرائق واستراتيجيات فعالة تجعل المتعلمين يفكرون لا يحفظون ويوظفون ما تعلموه في مختلف جوانب حياتهم وبالتالي يصبح نمطا من أنماط سلوكهم.(قطامي والزوين، ٢٠٠٩، ٢٢).

والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا ومباشرا حينا، وغامضا أو غير مباشر حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه مزيدا من التأمل وإمعان النظر في مكونات هذا الموقف أو الخبرة، فهو يتطلب استقصاء من نوع ما، فالفرد يحتاج التفكير للبحث عن مصادر المعلومات وفحصها والحكم على صحتها ودقتها، كما يحتاجه لاختيار المعلومات اللازمة للموقف، ثم توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجهه (أبوزينة وعبابنة، ٢٠٠٧)

وتتنوع المشكلات التي تظهر في حياة الأفراد، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بادراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق ويمكن القول إن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء أكانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

والعلاقة بين التفكير العلمي وحل المشكلات علاقة وثيقة فالتفكير العلمي هو العملية التي يستخدمها الفرد في تحليل المشكلات التي تواجهه، وفحص مكوناتها وتقويمها، ومن ثم التوصل إلى الحل المناسب واستنتاج وتركيب أفكار ووظائف جديدة للأشياء واتخاذ القرارات المناسبة للعمل والعيش داخل العالم التكنولوجي المعقد. (بهجات، ٢٠٠٢، ٢٠).

والمشكلة حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف – قد يكون مجرد سؤال – يجهلون الإجابة عنه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة .وقد يصاغ المقرر الدراسي

كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة إتباع طريقة المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر في صورة موضوعات، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات(ريان، ١٩٩٩، ٢٣٠)

ويعرف زيتون (٢٠٠٣) المشكلة بأنها: "موقف مربك أو سؤال محير يتعرض له الفرد أو مجموعة من الأفراد يشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف للحل في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية ما يمكنهم للحل بصورة اعتيادية". فالإرباك ناتج عن وجود فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو ما يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية، وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات، ويكون غير واضح تماما كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف، ومن ثم فلا بد من القيام بمجموعة من العمليات من أجل ملء الفجوة بين المعلومات الحالية والهدف المنشود والتخلص من العوائق التي تواجهه فتحول بينه وبين ما يريد.

وتشير (البنا وآدم، ٢٠٠٨، ١٧١) إلى أن المشكلات نشاط عقلي يحوي الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل التصور والتذكر والتخيل والتجريد والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار بالإضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات والعمليات المختلفة عند مواجهة الفرد لمشكلة ما محاولا التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى حل ذلك الموقف.

ويعرف بعض التربويين طريقة حل المشكلات بأنها":طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء) ومن الكل إلى الجزء(الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حل مقبول (السكران، ١٩٨٩، ١٤٧)، في حين ينظر واتس (watts,1991, 7) إلى أسلوب حل المشكلات على أنه إجراء يكتشف فيه المتعلم تركيب وتوحيد مبادئ التعلم السابقة وتوظيفها للتوصل إلى حل لموقف جديد، وهو بذلك يحدث عملية تعلم جديد".

وتتلخص هذه الطريقة في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة، فمن خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية والعملية (أبو جلالة، ٢٠٠١).

ولا يوجد طريقة واحدة يمكن أن يتبعها الناس جميعا للوصول إلى حل المشكلات جميعها، وتبين الأبحاث والدراسات أن هناك عدة طرق يمكن أن تسلك في حل

المشكلات، وتختلف من موقف لآخر، ومن شخص لآخر تبعا لطبيعة الموقف الذي يتعرض إليه الفرد، إن حلها عملية شديدة التباين، فبعضها يحتاج إلى استخدام طرق علمية معقدة، والبعض الآخر يحتاج إلى طرق بسيطة، وإن إتباع طرق علمية يؤدي إلى الوصول إلى حلول أكثر نجاحا(عبد الهادي، ٢٠٠٤، ١٤٩).

و ينظر التربويون إلى أسلوب حل المشكلات باعتباره "طريقة تمكن الطلاب من تعلم مفهومات علمية جديدة وباعتبار طريقة تتحدى أبنيتهم المعرفية السابقة، وتتحدى الأطر المرجعية المعتادة من خلال طرح مشكلات جديدة في مواقف جديدة تجبر الطلاب على التفكير المتشعب Divergent thinking والمتعمق ومراجعة مفهوماتهم السابقة في ضوء ذلك مما يؤدي إلى تنمية القدرات الإبداعية وتنمية الثقة بالنفس، وتنمية روح المغامر وحب الاستطلاع والسعي لارتياد المجهول" (الحارثي، ٢٠٠٠، ص ٩٢).

ولقد حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم" جون ديوي "وعلماء النفس الترابطيين أمثال" سكنر "و"ثورنديك"، وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم "كوهلر "بالإضافة إلى ما قدمه "جورج بوليا " من اقتراحات لوصف تلك العملية (زيتون، ٢٠٠٣، ٢٨٣). إلا أنه – كما ينقل زيتون (٢٠٠٤، ١٥٣) عن (كارن وصند، ١٩٨٥) – لا يوجد اتفاق مطلق حرفي على عناصر خطوات حل المشكلات.

ويؤكد الباحثون أن استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس تجعل المتعلم يمارس دورًا جديدًا يكون فيه فاعلا ومنظما لخبراته، ومواضيع تعلمه، وتعطي هذه الإستراتيجية المتعلمين الفرصة لتحمل مسئولية حل المشكلات بأنفسهم فدوره إيجابي ويتعلم كيف يتعلم ويتعلم بالعمل لا بالتلقين(أبو رياش، وقطيط، ٢٠٠٨)

وتسهم طريقة حل المشكلة في تحقيق التكامل بين أجزاء المنهج وموضوعاته من خلال الأسئلة والفروض واختبار صحتها، كما أن استخدام أسلوب حل المشكلة يتطلب ارتباط المشكلة بحاجة الطالب واهتماماته وأن تكون في مستوى تفكيره منسجمة مع أهداف الدرس.

كما أنها تعمل على إثارة الدافعية للتعليم لدى المتعلم، حينما تحظى باهتمام المتعلمين وتتحدى بناهم الثقافية والمعرفية، وتعمل على تسريع عملية التعليم من خلال تجسير الهوة بين المعرفتين أو المهارتين السابقة والجديدة، وبالتالي يتم اختصار الزمن اللازم لتحقيق التعلم المطلوب والخبرة المخطط لها، وتعمل هذه الطريقة أيضا على بناء العقلية العلمية، إذ أن أساسها جمع المعلومات عن المشكلات وتنظيمها وتنسيقها والبحث في العلاقات والمبادئ التي تحكمها ثم اقتراح حلول مناسبة في ضوء ذلك. (الخوالدة وعيد، ٢٠٠١).

وللمدرس دور مهم في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية، وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها، أو الإجابة عنها، ذلك أنه دون إحساس التلاميذ بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذه الطريقة في التدريس (ريّان، ١٩٩٩، ٢٣٠).

وينبغي على المعلم أن يهيئ مواقف مشكلة، بحيث يشعر فيها الطلبة بالحاجة إلى طرح الأسئلة ويعد الإحساس بالمشكلة شعوراً نفسياً عند الشخص نتيجة شعوره بوجود شيء ما بحاجة إلى الدراسة والبحث، وهذا يتطلب تحديد طبيعة المشكلة ودور المعلم هنا مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح، وأن تكون المشكلة محدودة لأنها قد تكون شاملة ومتسعة ولكن بتوجيه المعلم ومشاركة تلاميذه يمكنهم أن يختاروا جانباً محدداً من المشكلة، وهذا يتطلب تقسيمها إلى مشكلات فرعية ليسهل تحديد المشكلة المراد حلها .وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال، وهذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة (أبو جلالة، ٢٠٠١).

وتعد القصة القرآنية من أكثر الأساليب تأثيرا في النفس؛ بسبب القالب الفني الذي تسرد من خلاله، بحيث تصغي إليه الأسماع ولا تمله القلوب، كما أن تنوع الأحداث في القصة يعطي المتعلم سعة في التفكير ويبعد عن نفسه السآمة والملل.

وللقصة دور مهم تأثير كبير كأسلوب تربوي، ولا غرابة في أن تحتل القصة مساحة واسعة في القرآن والسنة على اعتبار أنها أسلوب من أساليب التبليغ والتربية؛ فقد شغلت القصة القرآنية من كتاب الله مساحة واسعة، ما نظن أن موضوعاً آخر كان له ما كان للقصة من نصيب، فهو لا يقل عن الربع، إن لم تزد قليلاً، فإذا كان القرآن الكريم ثلاثين جزءاً ؛ فإن القصص يبلغ الثمانية أجزاء من هذا الكتاب الخالد، وليس هذا بعجيب ؛ فالقصة القرآن لم تأت لتقرر هدفاً واحداً، بل كان لها أهدافها الكثيرة وغاياتها المتعددة (عباس، ١٤٠٧، ١٠).

والقصة في القرآن الكريم يدور معناها الاصطلاحي حول تتبع لأحداث ماضية واقعة وتعرض منها ما ترى عرضه، فهي إخبار الله تعالى في كتابه الكريم عن أحوال الأمم الماضية والنبوات السابقة والحوادث الواقعة، فهي كل خبر أخبر الله تعالى فيه رسوله محمداً ﷺ بحوادث الماضي، وموجود بين دفتي المصحف، بقصد العبرة والهداية، سواء أكانت بين الرسل وأقوامهم، أم بين الأمم السابقة أفراداً وجماعات، فهي كشف عن آثار وتنقيب عن أحداث نسيها الناس، أو لم تكن معلومة لديهم، وغاية ما يراد بهذا الكشف هو إعادة عرضها من جديد، لتذكير الناس بها، لتكون عبرة وموعظة، لأنها تعبير عن واقع الحياة في الأمم السابقة.(زيدان، ٢٠٠٧: ٢٦-٢٧).

وقد حوى القرآن الكريم ألوانًا مختلفة من القصص، فذكر القصة التاريخية التي دارت أحداثها حول شخصيات الأنبياء، وقد ذكرها بهدف العبرة والعظة، وحوى أيضًا القصة التمثيلية بغية البيان والإيضاح، واشتمل على القصة الدينية، وحوت القصص القرآنية عناصر القصة من الأحداث والشخصيات والحوار التي تعد من مقومات القصة الحديثة، وإن كان القصص القرآني يختلف عن غيره من القصص، فالقصص القرآني خال من الخيال، وأحداثه تقع في القضاء والقدر لا كما يريد الكاتب في القصص العادية، فالإسلام قد عني بالقصص لأهميته في تهذيب النفس البشرية. (عبد الحميد عبد الحميد، ١٩٨٣: ١٧).

وينفرد القرآن الكريم في عرضه للقصص بأسلوب معجز، فيكشف عن الأحداث والشخصيات التي تتوزع بين ثنايا القصة، فتنقل الحقائق والوقائع عن الأمم السالفة، لنأخذ منها العبرة في واقعنا المعاصر، فيعرضها بأسلوب يستحوذ على الأذهان ويأسر النفوس ويعمق الجوانب الإنسانية في الذات، ويؤصل فيها التوجيهات التربوية الثابتة.

واستخدام أسلوب القصص القرآني يحقق العديد من الأهداف منها (بالعبيد، د.ت، ٦٢، ٦٣).

أ- تتضمن القصة في القرآن الكريم شرح لمبادئ الدعوة الإسلامية وأهدافها، وأعظم من ذلك كله أنها دليل على صدق نبوة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، قال تعالى: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَـذَا الْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ ﴾ (سورة يوسف، آية: ٣).

ب- التوصل إلى عبرة أخلاقية والبلوغ إلى مغزى سام أو عظة أدبية، قال تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾. (سورة يوسف، آية: ١١١).

ج- تثبيت فؤاد النبي صلى الله عليه وسلم والتسرية عنه، لقوله تعالى: ﴿ وَكُـلاًّ نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاء الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءكَ فِي هَـذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (سورة هود، آية: ١٢٠).

د- غرس بعض القيم الدينية والخلقية والسياسية والاجتماعية والعلمية؛ حيث تستخدم القصة الحوار والجدل مع المخالفين والترغيب والترهيب؛ فتسهم في غرس تلك القيم بطريقة غير مباشرة، ومن أمثلة تلك القصص: قصة صاحب الجنتين، وقصة أصحاب الكهف، وقصة أصحاب الجنة...وغيرها.

هـ- استخدام أسلوب التكرار لإظهار القصة في كل مرة بأسلوب جديد يختلف عن أسلوبها في المرات السابقة، لإثبات الإعجاز القرآني، وتذوق أسلوبه الرائع، وبيانه الفريد من ناحية، ومن ناحية أخرى لإظهار عبرة أخرى تكمن وراء الآيات، وتتراءى خلال الألفاظ والمعاني التي لا يدركها إلا الراسخون في العلم، والمتذوقون لبلاغة القرآن الكريم، ومن أمثلة تلك القصص: قصة موسى عليه السلام إذ تكرر ذكرها في أكثر من سورة وفي كل مرة يضيء جانب من جوانبها دون أن تتأثر القصة بذلك.

و- تكثر قصص الأنبياء عليهم السلام مع أقوامهم في القرآن الكريم، وتتضمن بعض الوقائع التاريخية مرتبة حسب أزمنة وقوعها، مما يسهم في التعرف على تاريخ الأمم وحضاراتها، كما تصب جميعها في وحدة الرسالة والهدف المشترك، والدعوة إلى هداية الناس وتعريفهم بخالقهم وهي الرسالة الخالدة التي جمعت الأنبياء جميعاً إلى الإسلام.

ورغبة من الباحث في محاولة الرجوع إلى القصص القرآني واستنباط الإشارات التي تضمنتها بعض المواقف فيه، والتي تشير إلى أسلوب حل المشكلات عن طريق حفز العقل إلى التفكير واختيار البدائل، وحيث أنه لا توجد دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع جاءت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يعد أسلوب حل المشكلات من التوجهات الحديثة في التربية ولقد تناولها الأدب التربوي باعتبارها من التجديدات في أساليب التدريس؛ نظرا لما تعتمد عليه من إثارة للفكر وحفز للعقل من أجل اختيار البدائل المختلفة والوصول إلى الاختيار الذي يمثل حلا للمشكلة، ومن أجل أن يؤتي هذا الأسلوب ثماره بفاعلية، فإنه لابد من بعض التوجيهات لمن يستخدمها ومن هنا برزت مشكلة الدراسة لتحديد التوجيهات المستنبطة من مواقف بعض القصص القرآني الذي اشتمل على هذه الأسلوب.

سؤالا الدراسة:

يمكن ترجمة مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- هل تضمن القصص القرآني مواقف استخدمت أسلوب حل المشكلات؟
- ما توجيهات استخدام أسلوب حل المشكلة المستنبطة من القصص القرآني؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

- إبراز البعد التربوي للقصص القرآني.
- بيان اهتمام القرآن الكريم بالعقل، وحثه على دوام التفكر والنظر.
- تمثل هذه الدراسة إسهاما في جهود البحث في القضايا التربوية في القرآن الكريم.
- الإسهام في تقديم ما يفيد منه طلبة العلم، والباحثون والعاملون في مجال المناهج.

التعريفات الإجرائية:

- إستراتيجية حل المشكلة: "عملية منظمة يسلكها الفرد أو المجموعة للتغلب على عقبة تحول بينه وبين بلوغه الهدف الذي حدده، تبدأ بالمواجهة الأولية وتكون نهايتها عند الوصول إلى حل".
- القصص القرآني: "هو كل ما ورد في القرآن الكريم من أخبار تعلقت بأشخاص كالرسل – عليهم الصلاة والسلام – أو أقوام وغيرهم، من آمن منهم ومن لم يؤمن بقصد الاعتبار والاتعاظ".

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المواقف الآتية من القصص القرآني:

١. موقف إبراهيم –عليه السلام – مع قومه كما ورد في سورة الأنعام.
٢. رؤيا الملك كما وردت في سورة يوسف عليه السلام.
٣. موقف ذي القرنين من يأجوج ومأجوج في سورة الكهف.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحلىلي وهو" المنهج الذي ىدرس ظاهرة أو حدثاً موجود حالياً يمكن الحصول منه على معلومات تجىب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها (الأغا والأستاذ، ١٩٩٩، ٨٣). مستخدمة مدخل المنهج الاستنباطي :وهو" الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص لهدف استخراج مضامين تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة (حلمي وعبدالرحمن، ١٩٨٨، ٤٣)."، وتمت عملية الاستنباط في إطار الخطوات التالية:

- الرجوع إلى الآيات القرآنية الكريمة محل الدراسة، ودراستها دراسة تحليلية مستنبطا الدلالات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- الإستعانة بما ورد من أقوال للمفسرين في تفسير الآيات محل الدراسة، مبتعدا عن الروايات الإسرائيلية التي قد يذكرها المفسرون في كتبهم.
- الأخذ بالقوي من آراء المفسرين دون الخوض في اختلاف الروايات والترجيحات الضعيفة.
- الإستعانة بما ورد من معلومات حول أسلوب حل المشكلة في الدراسات والأدب التربوي.

صدق وثبات عملية الاستنباط:

أ. صدق الاستنباط: للتأكد من صدق عملية الاستنباط تم عرض نتائجها على ثلاثة من المحكمين ذوي الاختصاص بالتربية الإسلامية، للتأكد من سلامة ما يتوصل إليه من استنباطات، في ضوء أهداف الدراسة التي حددها الباحث، وحذف ما لا يتفق عليه اثنان أو أكثر من المحكمين.

ب. ثبات عملية التحليل: للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بتحليل النصوص القرآنية حسب الخطوات السابقة وبعد ستة أسابيع أعاد الباحث العملية نفسها، وكانت نسبة الاتفاق بين نتائج عمليتي التحليل (٩٥%).

الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث دراسة ذات علاقة مباشرة بموضوع البحث إلا ما ورد من إشارات مختلفة في كتب التفسير التي تناولت تفسير الآيات الكريمة، وبعض الإشارات في الأدب التربوي، وأما الدراسات ذات الصلة بالموضوع فهي كثيرة نورد طرفا منها:

هدفت دراسة كارموند وزملاؤه (Cramond et.al,1999) إلى تقصي مدى تحديد إجراءات لحل المشكلات إبداعيا كمشكلات حياتية حقيقية، وتكونت العينة من (٦٠) طالبا موهوبا من الصفوف السادس والسابع والثامن، وتم إخضاع الطلبة للتدريب على حل المشكلات إبداعياً. وبينت النتائج أن الطلبة الذين خضعوا للتدريب غرست لديهم مقدرة كبيرة على استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا وتطبيقها خارج سياق البرنامج التدريبي وفي ظروف حقيقية، مقارنة بالطلبة الذين لم يخضعوا لتدريب.

أجرى الخوالدة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بيان أثر أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية على اختباري التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، ومتوسطات علامات الطلاب والطالبات في المجموعة الضابطة لصالح أسلوب حل المشكلة.

واستكشف روجالى ومارجسون (Rogalla and Margison,2004)علاقة الذكاءات المتعددة بكل من الفعالية العامة وحل المشكلات، وتكونت العينة من (484) فرداً، طبق عليهم مقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس الفعالية العامة، ومقياس حل المشكلات في المواقف التدريسية، وبينت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاءات المتعددة وكل من الفعالية العامة والقدرة على حل المشكلات، ووجود تأثير دال إحصائياً للخبرة على القدرة على حل المشكلات.

وهدفت دراسة أجرتها (دعنا، ٢٠٠٦) إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية قائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية، وسلكت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٢٧٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، قسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية قائمة علـــى حـــل المـــشكلات، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج المتعلقة بالتحصيل تفوق المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس وجنس الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس ومسار الطلبة.

وقام عليوة (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر نموذج التعلم البنائي ونموذج الحل الإبداعي للمشكلات على تنمية الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية والقدرة على حل المشكلات في الفيزياء عند طالبات الصف التاسع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبة قسمن إلى ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين: الأولى تكونت من (٤٦) طالبة درست وفق نموذج الحل الإبداعي للمشكلات، والثانية تكونت من(٤٥) طالبة درست وفق النموذج البنائي للتعلم، والمجموعة الثالثة ضابطة تكونت من (٤٤) طالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية . ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية، واختبار القدرة على حل المشكلات قبل وبعد إجراء التجربة.و أشارت النتائج أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات حسن من الوعي فوق المعرفي في قراءة النصوص العلمية و كما حسن من قدرة الطلبة على حل المشكلات.

وهدفت دراسة (النخالة، ٢٠٠٦) إلى تعرف أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة مقارنةً بالطريقة التقليدية. واشتملت عينة الدراسة على (147) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام طريقة حل المشكلات، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في الوحدة الدراسية المستهدفة، وبينت النتائج وجود فروق دالة

إحصائيا في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة التربية الإسلامية بطريقة حل المشكلات

وأجرى (الكريباني، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تعرف مستويات التكيف النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الكويت وطالبات كلية التربية الأساسية التابعة لهيئة التعليم التطبيقي في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واختيرت العينة المكونة من (٣٠٠) طالبة بالطريقة العشوائية، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من التكيف النفسي ومهارة حل المشكلات في الأبعاد المختلفة لدى عينة الدراسة، ووجود فروق في جميع أبعاد مقياس التكيف النفسي ومهارة حل المشكلات والدرجات الكلية بين أفراد الدراسة تبعا لمتغير السنة الدراسية ولصالح طالبات السنة الثالثة، ووجود فروق ذات دلالة في بعد التكيف النفسي الشخصي فقط ولصالح طالبات كلية التربية في جامعة الكويت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التوجه العام لحل المشكلة وتوليد البدائل وجمع المعلومات حول المشكلة والمجموع الكلي لصالح طالبات كلية التربية في جامعة الكويت.

وقام تشينج (Cheng,2011) بدراسة حول استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعياً والتعلم التعاوني باستخدام الشبكة العنكبوتية في تعليم المحاسبة وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة شعب من طلبة برنامج إدارة الفنادق، ومثلت الشعبة الأولى المجموعة التجريبية وتم تدريسها باستخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على أساس التعلم التعاوني باستخدام الشبكة العنكبوتية، أما المجموعة التجريبية الثانية فتم تدريسها بإستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام الشبكة العنكبوتية، والمجموعة الثالثة كانت تمثل المجموعة الضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية(طريقة المحاضرة)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى، فيما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة السمارات(٢٠١٣) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت العينة من (١٤١)طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبق عليهم اختبار مهارات اتخاذ القرار، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الزعبي(٢٠١٤) بدراسة هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (98) طالبا وطالبة وزعوا إلى

مجموعتين تجريبية وضابطة، تم بناء اختبار للتفكير الإبداعي الرياضي، ثم طبق على المجموعتين قبل المعالجة وبعدها بعد التحقق من صدقه وثباتـــه، كمـــا تـــم تطبيـــق إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات لمساق الرياضيات في وحدات الهندسة الإقليدية، القياس، والهندسة المستوية على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج تحسنا في مهارات التفكير الإبداعي الرياضي(الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة المجموعة التجريبية. كما وجدت الدراسة فروقا دالـــة إحـــصائيا بـــين المجمـــوعتين التجريبية والضابطة في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج تحسنا في مستويات التفكير الإبـــداعي للمجموعة التجريبية، مقارنة مع مستويات المجموعة الضابطة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتبين من العرض الموجز للدراسات السابقة أنها جميعا سلكت المنهج التجريبي، وهدفت للمقارنة بين طريقة التدريس بإستراتجية حل المشكلات و الطريقة العادية، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى بيان تضمُّن القصص القرآني لإستراتيجية وخطوات حل المشكلة، واستنباط التوجيهات المتعلقة باستخدامها في عملية التدريس في الغرفة الصفية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: هل تضمن القصص القرآني مواقف استخدمت إستراتيجية حل المشكلات؟

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة قام الباحث بالدراسة التحليلية لبعض مواقف القصص القرآني؛ وقد تبين أن القصص القرآني تضمن إشارات إلى الخطوات التي تتبع في إستراتيجية حل المشكلات وفيما يأتي توضيح ذلك.

أولا: قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه كما تصورها سورة الأنعام.

يظهر في قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه أن المشكلة كانت تتعلق بالجانب الإيماني وإفراد الله بالعبودية، فقد كان قومه يعبدون الأصنام تقليدا لآبائهم وأجدادهم دون محاولة منهم لإعمال العقل في تلك المعبودات؛ لذا فإننا نجد إبراهيم ــ عليه السلام ــ يحرص على هداية قومه والأخذ بأيديهم إلى إعمال العقل وترك التقليد في أهم قضية في حياة الإنسان وهي الإيمان بالله، فهو الذى ملأ الإيمان قلبه من خلال ما رأى من عجائب ومظاهر قدرة الله فى الكون(وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لأَبِيه آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آلِهَةً إِنِّى أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ، وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ)(الأنعام، ٧٤-٧٥) وهذا يمثل الشعور بالمشكلة والتي تحددت في إصرار قومه

على عبادة الأصنام؛ إتباعا منهم للآباء والأجداد وتعطيلا لنعمة العقل التي وهبهم الله إياها.

ومن ثم فإن إبراهيم –عليه السلام– فكر مليا بالطريقة المناسبة التي ينتقل بها بقومه مما كانوا عليه من إتباع للهوى والتقليد إلى إعمال العقل وحفز التفكير من أجل الوصول إلى حقيقة الإلوهية وصفات المعبود الحق.

سلك إبراهيم –عليه السلام– مسلكا يثير التفكير ويحفز العقل إلى التدبر والتأمل، فكان الكون الذي يحيط به وبقومه نقطة الانطلاق في تلك الرحلة التي قصد من خلالها نقلهم من دائرة التقليد الأعمى إلى رحابة إعمال العقل والتفكر.

يقول تعالى: {فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ، فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ، فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ، إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ} (الأنعام، ٧٦–٧٩)

لقد بينت الآيات الكريمة السابقة أن إبراهيم– عليه السلام– بدأ بمناظرته لقومه من خلال حكايته(مشابهته) لمقالتهم أراد بها استدراجهم لسماع حجته على بطلان تلك المقالة، مستغلا البيئة المحيطة به أحسن استغلال فقد انتظر غياب الشمس ودخول ظلمة الليل والتي عبر عنها القرآن الكريم بقوله: {فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ } فكانت ليلة مظلمة عمل إبراهيم – عليه السلام – على جمع المعلومات المناسبة لتنفيذ خطته فلم يقتصر على وجود ظلمة الليل وإنما اختار كوكبا من الكواكب المتميزة في تلك الليلة يقول (رضا، (ج ٧)، ١٩٩٩ : ٥٦٦) "كان من أول أمره في ذلك أنه لما أظلم عليه الليل، وستره أو ستر عنه ما حوله من عالم الأرض، نظر في ملكوت السماء فرءا كوكبا عظيما ممتازا على سائر الكواكب بإشراقه وجذب النظر إليه – يدل على ذلك تنكير الكواكب– ".

ولا يخفى ما في ذلك من دلالات من أنه –عليه السلام– عند بدء تنفيذ الخطة كان قد جمع المعلومات التي تفيده في تنفيذها من اختيار للوقت المناسب والذي تمثل في ظلمة الليل، واختيار كوكب متميز عن سائر الكواكب؛ لما في ذلك من استثارة للدافعية نحو عملية النظر البصري الذي أراد من خلاله أن ينفذ إلى النظر العقلي.

ثم إنه –عليه السلام– في تدرجه بقومه نحو الوصول إلى الحل أوهمهم بموافقته لهم قائلا هذا ربي ثم بقي وقومه ينظرون إلى حركة الكوكب حتى غاب؛ وذلك ليعطيهم أطول وقت للنظر في حركة الكوكب؛ نظرا لتفاوت الناس في إدراك حركتها والتأمل فيها، فلما أفل أعلن الإعلان الذي يحس به جميع الحاضرين {فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا

أُحِبُّ الْآفِلِينَ} وهذا المعنى أشار إليه الرازي في إجابته عن سؤال أفترضه عن سبب ترك إبراهيم – عليه السلام – الاستدلال بحدوثها على الطلوع وتعويله في ذلك على الأفول (لا شك أن الطلوع والغروب يشتركان في الدلالة على الحدوث إلا أن الدليل الذي يحتج به الأنبياء في معرض دعوة الخلق كلهم إلى الله لا بد وأن يكون ظاهرا جليا بحيث يشترك في فهمه الذكي والغبي والعاقل، ودلالة الحركة على الحدوث وإن كانت يقينية إلا أنها دقيقة لا يعرفها إلا الأفاضل من الخلق، أما دلالة الأفول فإنها دلالة ظاهرة يعرفها كل أحد، فإن الكوكب يزول سلطانه وقت الأفول فكانت دلالة الأفول على هذا المقصود أتم.)(الرازي، (ج٧)، ١٩٩٠ : ٥٥) وهو مع هذا الإخبار كان متلطفا بهم في الوصف كما حكى القرآن عنه ذلك بقوله:(لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ) وفي ذلك تعريض عن وصفهم بالضلالة، فعل ذلك؛ استمالة لهم، ورغبة في استمراريتهم بالاستماع إلى ما يقول، والتأمل في البدائل الأخرى التي سيعرضها عليهم.

ثم انتقل –عليه السلام– بقومه إلى بديل آخر من المعبودات التي كانوا يعبدونها؛ لتكون بديلا عن الكوكب الذي أفل، فكان اختياره للقمر عند بزوغه (أي مبتدأ في الطلوع منتشر الضوء) (الألوسي، (ج١٦) ٢٠٠١: ٢٠٠) ليكون ربا، وزيادة منه – عليه السلام – في الإنصاف، ومسايرة لقومه في إفهامهم حول طبيعة هذا الرب (قال هذا أكبر) وهو يفعل ذلك؛ استدراجا منه لقومه لإعمال العقل من حيث المقارنة بين القمر والكوكب السابق كمقدمة عقلية ستقود في النهاية إلى نفس النتيجة وهي الأفول يقول تعالى مخبرا عنه عليه السلام ــ: { فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ} وبعد أن قرر حقيقة الأفول في الكوكب والقمر نجده– عليه السلام– ــ قد انتقل بهم حتى في طريقة المخاطبة، حيث انتقل من التعريض بعد أفول الكوكب إلى التنبيه إلى خطورة البقاء على هذا النمط من التقليد بعد أفول القمر يقول الزمخشري في تعليل قوله تعالى إخبارا عن إبراهيم عليه السلام : {لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ}(تنبيه لقومه على أن من اتخذ القمر إلها وهو نظير الكوكب في الأفول فهو ضال)(الزمخشري، (ج٢)، ١٩٩٥: ٢٤).

ويستمر – عليه السلام – بتقديم البدائل لقومه منتقلا إلى الشمس باعتبارها أكبر من القمر والكواكب قدرا وأعظم نورا ففيها من المزايا ما يؤهلها أن تكون ربا؛ وهو–عليه السلام– يفعل ذلك مجاراة منه في الظاهر لقومه حتى يأخذ بأيديهم إلى ترك التقليد الأعمى والانتقال إلى التفكير والنظر العقلي، ولكن النتيجة كانت واحدة في جميع البدائل وهي الأفول عندها أعلن إبراهيم– عليه السلام– موقفه من تلك المعبودات بعد أن كشف لقومه حقيقتها قائلا كما أخبر عنه القرآن الكريم {فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ} فبعد بيانه لموقف قومه من المعبودات التي يعبدونها وأنه بريء منها أخبرهم بسبب تلك البراءة؛ فالمعبودات مخلوقات لا يمكن أن تكون أهلا للعبادة،

وإنما الله الذي أبدع السموات والأرض هو الحري بالعبادة، يقول تعالى مخبرا عنه في ذلك:{ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ}.

يتبين مما سبق أن موقف إبراهيم – عليه السلام – من قومه قد اشتمل على خطوات حل المشكلة المتمثلة بالشعور بها، وتحديدها، وصياغتها، وجمع البيانات، وافتراض الفروض، واختبارها والوصول إلى قرار. فقد قدم –عليه السلام – لقومه مجموعة من البدائل التي أخضعها للاختبار وبان لهم بطلانها قبل أن يخبرهم بالحقيقة الثابتة المتعلقة بالإيمان بالله تعالى.

ومن جانب آخر فقد أظهرت الآيات مجموعة من المهارات التي ظهرت في حواره–عليه السلام– مع قومه، من بينها آداب الحوار، وقدرته– عليه السلام– على التدرج بقومه من موقف إلى آخر، ومن بين المهارات التي أشارت إليها الآيات مهارة التعرف على النواحي النفسية لدى المتعلم وما يترتب عليها من وجود فروق فردية تتطلب تنوعا في طرح البدائل وتلوينا في الخطاب.

ثانيا: رؤيا الملك في سورة يوسف عليه السلام.

لما كانت المشكلة في الموقف السابق تتمحور حول قضية الإيمان بالله تعالى والتوصل إلى ذلك عن طريق إعمال العقل؛ فإن المشكلة في موقف رؤيا الملك قد أخذت بعدا آخر يتمثل في البعد الاقتصادي الذي حملت إشاراته تلك الرؤيا التي رآها الملك وطلب من الملأ تفسيرا لها.

والناظر في سورة يوسف – عليه السلام – يجد أنها قد رسمت الملامح الأساسية لأسلوب حل المشكلة وهذا ما يرد كثيرا في القرآن الكريم حينما تثار الأسئلة – التي تستثير المخاطب – فتطلق الطاقات العقلية لديه للبحث عن نهاية محددة، أو التوصل إلى إجابة شافية.

ويرى (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠) أن هنالك شروطاً يجب توافرها حتى يعد الفرد مواجها للمشكلة تتمثل في:

١. أن يكون لدى الفرد هدف يرغب بالوصول إليه.
٢. وجود عوائق في سبيل تحقيق هذا الهدف، وعدم كفاية الاستجابات الاعتيادية لتخطي تلك العوائق.
٣. قيام الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف مع اختلاط الأمر عليه.

ويظهر هذا في السورة الكريمة من خلال الرؤيا التي رآها الملك، وطلب من الملأ تفسيرها، حيث يقول تعالى: { وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ

عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ، قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ}(يوسف ٤٣-٤٤).

فالناظر في الآيتين الكريمتين؛ يجد أنهما احتوتا على معلومات أولية هذه المعلومات تحتاج إلى تفسير؛ ذلك أن العصر الذي كان يعيش فيه الملك كانت للرؤيا فيه أثرها في النفوس فكانت المعلومات، مقلقة للنفس؛ نظرا لمخالفتها للمتعارف عليه، فليس من المعتاد أن يأكل البقر البقر، ومما يزيد الأمر غرابة أن البقرة العجفاء هي التي تأكل البقرة السمينة لا العكس، ومن ثم تولد شعور بالقلق لدى الملك لم يكن قادرا على التخلص منه، والذي تسبب فيه أمور منها:

١ــ عدم قدرته على إيجاد تفسير لمثل هذه الرؤيا على الرغم من تفكيره، وهذا وإن لم يتطرق إليه القرآن الكريم إلا انه من الممكن أن يفهم من السياق القرآني؛ ذلك أن طريقة القرآن الكريم تتمثل في عدم الوقوف عند جميع الأحداث إلا ما كان مهما تؤخذ منه العبرة والموعظة.

ويدل على ذلك طلبه من الملأ الذين حوله تأويل رؤياه مع أن الأصل فيه أن يقدم النجدة للآخرين لا أن يطلبها منهم، ويشكل ذلك أيضا ما يسمى بالشعور بالمشكلة.

٢ــ وقد أثر هذا العائق في نفس الملك في طبيعة الخطاب الذي وجهه للملأ، بقوله وقد أخبر القرآن ذلك عنه بقوله تعالى: {إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ} (يوسف، ٤٣).

في ذلك دليل على تشككه من قدرتهم على تأويل رؤياه فجاء الخطاب بإن الشرطية، كما أن لفظة تعبرون فيها دلالة على صعوبة الأمر وأنه بحاجة إلى جهد كبير؛ كي يتمكنوا من عبوره، قال (الألوسي، (ج١٢)، ٢٠٠٠ :٢٥٠) في بيان لفظة تعبرون: "الانتقال من الصورة المشاهدة في المنام إلى ما هي صورة ومثال لها من الأمور الآفاقية والأنفسية الواقعية في الخارج من العبور وهو المجاوزة، تقول عبرت النهر إذا قطعته وجاوزته" ويدل هذا التعبير على حالة القلق التي يعانيها الملك.

٣ــ ثمة عائق آخر واضح كل الوضوح يواجهه الملك، وهو يبحث عن حل لمشكلته تمثل في رد الملأ عليه حينما قالوا له {قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ} (يوسف، ٤٤).

فتعبير أضغاث أحلام الذي يعني أخلاطا من الأوهام والتصورات؛ زاد الأمر في نفسه صعوبة، ثم إن نفي الملأ قدرتهم على تأويل مثل هذه الأحلام، قد أغلق الطريق أمامه في تصور حل قريب للمشكلة.

وقد أوردت السورة الكريمة لنا بعض الإجراءات التي تتخذ من أجل الوصول إلى حل للمشكلة يمكن استنتاجها ضمن الأمور الآتية:

١. دعوته للعلماء المختصين في عصره، وعرضه عليهم تلك المشكلة، وطلبه منهم التباحث فيها.

٢. إعطاؤهم الوقت الكافي للبحث في إيجاد حل لتلك المشكلة؛ حتى أنهم بعد التباحث فيها توصلوا إلى قرار نقلوه إليه بأن ما رآه إنما هو مجرد أضغاث أحلام.

٣. عدم توقفه عن طرح الموضوع من جديد، والطلب بضرورة إدامة التفكير من أجل الوصول إلى حل، على الرغم من تأزمه خلال البحث عن الحل حتى تذكر ساقيه صديقا له في السجن من الممكن أن يجد الحل عنده، يقول تعالى: { وَقَالَ الَّذِي نَجَا مِنْهُمَا وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا أُنَبِّئُكُمْ بِتَأْوِيلِهِ فَأَرْسِلُونِ }(يوسف، ٤٥).

فلفظة " إدّكر " أصله إذتكر وهو افتعال من الذكر قلبت تاء الافتعال دالا لثقلها ولتقارب مخرجيهما ثم قلبت الذال ليتأتى إدغامها في الدال لأن الدال أخف من الذال، وهذا أفصح الإبدال في ادّكر"(عاشور، ١٩٩٩: ٢٨٣) وهذا يعني أن الساقي قد أعمل عقله مدة من الزمن حتى تسنى له في النهاية أن يتذكر صديقه – الذي جمع السجن بينهما– فتجده قد سارع بطلب الملك أن يرسله إلى صديقه لعله يجد الحل عنده.

وينطلق الساقي إلى يوسف – عليه السلام – ثم تكمل السورة في رسم ملامح كيفية حل المشكلة في عرضها على يوسف – عليه السلام – وهو في السجن:

{ يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ }(يوسف، ٤٦).

فقد عرضها تماما كما سمعها من الملك – وهذا ما يسمى بالأمانة العلمية – لأن الزيادة أو النقصان في طرح المشكلة ونقلها للبحث يغير في تحليلها، ووضع الحلول المناسبة لها.

كما أن قول الساقي ليوسف – عليه السلام – (أفتنا) فيه دلالة على اهتمام بالغ في الموضوع الذي جاء يطلب حلا له، كما أن فيه انتهاء الخيارات المطروحة أمام طالب حل المشكلة، وبالتالي فيبقى هو الخيار الأخير.

وفي قوله تعالى:{ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ } (يوسف، ٤٦). دلالة واضحة على أن المشكلة قد عم أثرها، وحشد الناس في حديثهم حول رؤيا الملك وما قد تنطوي عليه من أخطار تصيبهم، ومن ثم فهم بانتظار وارتقاب لما سيرجع إليهم من أخبار تكون سببا في زرع الطمأنينة في قلوبهم.

وعلى ضوء المعلومات التي قدمت ليوسف – عليه السلام – يقدم الحل لتلك المشكلة حيث تمثل الحل في ضرورة الخروج من سبع سنين مجدبات، وللخروج منها لا

بد من زرع الأرض بإتقان، وترشيد الاستهلاك وادخار بعض المحصول للمرور بالبلاد من سنوات الجدب المقبلة تمثل ذلك في قوله تعالى:

{ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سنينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِه إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ (٤٧) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ (٤٨) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ }(يوسف، ٤٧-٤٩).

يحتاج أسلوب حل المشكلة إلى مهارات متعددة منها المهارات الأدائية، والمهارات الاجتماعية، فمن بين المهارات الأدائية توجيه السؤال لطلب العلم، الحوار الهادف البناء ومن بين المهارات الاجتماعية التحلي بروح الجماعة والتعاون معه، والتزام خلق التواضع وتحمل المسؤولية بأمانة (الشامي، ٢٠٠٥). لقد ظهرت بعض هذه المهارات في الآيات الكريمة بشكل واضح، فالملك قد طرح مشكلته على الملأ، فلما عجزوا عن الحل تطرح المشكلة مرة أخرى من قبل الساقي على سجين داخل السجن، وتظهر روح التعاون في اجتماع الملأ وتدارسهم للمشكلة، وإبداء رأيهم فيما توصلوا إليه بكل صراحة، قال تعالى:{ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ}(يوسف، ٤٤)

ويبدو تحمل المسؤولية واضحة فيما فعله الساقي عندما بقي مهتما بالمشكلة ويديم التفكير فيها؛ حتى تفتق عقله عن فكرة الرجوع إلى صاحبه في السجن، وطرح المشكلة عليه، كما تظهر روح التعاون وتحمل المسؤولية عند عامة الناس الذين تفاعلوا مع الموقف وأخذوا ينتظرون الحل لتمثله وتطبيقه.

ثالثا: موقف ذي القرنين من يأجوج ومأجوج في سورة الكهف:

تأتي قصة ذي القرنين مع يأجوج ومأجوج في أواخر سورة الكهف لتقدم لنا نموذجا آخر يمثل جانبا من الجوانب التي يمكن استخدام إستراتيجية حل المشكلات من أجل الوصول إلى حل فيها، وهذا الجانب هو توفيرا للأمن ودفع الخطر المتمثل في إفساد يأجوج ومأجوج في الأرض يقول الله تبارك وتعالى في ذلك:

{ حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَطْلِعَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَطْلُعُ عَلَى قَوْمٍ لَمْ نَجْعَلْ لَهُمْ مِنْ دُونِهَا سِتْرًا (٩٠) كَذَلِكَ وَقَدْ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا (٩١) ثُمَّ أَتْبَعَ سَبَبًا (٩٢) حَتَّى إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدَّيْنِ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا (٩٣) قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا (٩٤) قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا (٩٥) آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا (٩٦) فَمَا اسْطَاعُوا أَنْ يَظْهَرُوهُ وَمَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْبًا (٩٧) قَالَ هَذَا

رَحْمَةً مِنْ رَبِّي فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاءَ وَكَانَ وَعْدُ رَبِّي حَقًّا (٩٨)}(الكهف، ٩٠ – ٩٨).

يخبر الحق تبارك وتعالى في هذه الآيات من شأن ذي القرنين وتجواله في الأرض، بأنه مر بمنطقة لم يحدد القرآن الكريم اسمها أو مكانها إلا بهذا الوصف{ بَيْنَ السَّدَّيْنِ }. فوجد في تلك المنطقة قوما افتقدوا مهارة التواصل مع الآخرين لعدم فهمهم لغتهم إلا بصعوبة ومشقة، فقد أخبر القرآن الكريم عن وصفهم بقوله: { لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا } فما إن وصل إليهم ذو القرنين حتى نقلوا إليه مشكلة شعروا بها وحددوها تتلخص في وجود أقوام يعملون على الإفساد في الأرض بشتى الأنواع { قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ } ثم شرعوا في طرح البدائل التي من خلالها يمكنهم تلافي خطورة أولئك القوم، وإفسادهم في الأرض؛ فكان البديل– الذي طرحوه عليه– بناء سد بين الجبلين يحول دون دخول يأجوج ومأجوج إليهم.

وهم إذ يطرحون هذا البديل، لا يعني أنهم لم يعملوا عقولهم في اقتراح بدائل سابقة، فهم وإن كانوا لا يكادون يفقهون قولا إلا أن هذا لا يعني عدم قدرتهم على التفكير ومن ناحية أخرى فإن القرآن الكريم بذكره بديل السد إنما ذكر آخر البدائل التي اتفق عليها القوم وشرعوا في تنفيذها، فالمنهج القرآني لا يكثر الخوض بالجزئيات وإنما يذكر موضع العظة والاعتبار.

كما أن في قوله تعالى إخبارا عنهم { فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا} فالآية الكريمة وان اشتملت على البديل المطروح آن ذاك فهي كذلك كشفت عن شعور عام ساد القوم بخطورة الموقف (وهذا ما يطلق عليه الشعور بالمشكلة) وهذا جانب من الجوانب التي اشتمل عليها إستراتيجية حل المشكلة والذي ظهر أولا من طبيعة الخطاب لذي القرنين { قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ } (وافتتاحهم الكلام بالنداء أنهم نادوه نداء المستغيثين المضطرين) (عاشور، (ج١٦)، ١٩٨٤: ٣٢) وثانيا من خلال استعداد القوم بدفع المال اللازم لقاء تنفيذ هذا السد (خرجا أي جعلا، وقرئ خراجا والخرج أخص من الخراج، يقال: أدّ خرج رأسك وخراج مدينتك) (القرطبي، (ج١١)، ٢٠٠٦: ١١) فالظاهر من الآية أن المال المبذول سيجمع من الأفراد وهذا دليل على رغبة الجميع في المشاركة بالحل؛ شعورا منهم بخطورة المشكلة. ومن أجل حل المشكلة كان قرار ذي القرنين بعد استنفاذ البدائل الممكنة أن يجعل ردما بين الصدفين (جانبي الجبلين) يمنع يأجوج ومأجوج من الدخول إلى القوم قال تعالى مبينا ذلك { فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا }(أي حاجزا حصينا وحجابا متينا وهو أكبر من السد وأوثق) (الألوسي مرجع سابق (ج١٦): ٤٠)

وعند شروعه ببناء الردم طلب منهم الوقوف بجانبه يناولونه الحديد ليجعله في الردم والنحاس المذاب حتى يكون البناء أكثر متانة و صلابة.

{آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا} ويظهر من الآية السابقة أن ذا القرنين طلب منهم النفخ في الكيران حتى يصهر الحديد فيخرج ما به من الخبث، وفي إفراغ القطر عليه حتى يكون أكثر تماسكا. وبذلك يكون الردم حائلا ليأجوج ومأجوج من الوصول إليهم.

وبالرجوع إلى الآيات الكريمة نجد أنها لم تشتمل على خطوات إستراتيجية حل المشكلة، بل أشارت إلى بعض المهارات التي يمكن تعلمها من هذا الإستراتيجية من بينها حسن الأدب في الطلب والذي يفهم من طلب القوم من ذي القرنين بقولهم { فَهَلْ نَجْعَلُ } ومنها إشراك المتعلم في تنفيذ الخطة فذو القرنين لم يباشر العمل بنفسه بل طلب منهم المشاركة فيه وذلك كما أخبر القرآن الكريم عن ذلك بقوله { فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ }ولفظة قوة تشير إلى أصناف مختلفة من الإعانات لم تكن مقتصرة على مناولة الحديد والقطر وإنما يدخل في ذلك إعمال التفكير. كما أن في تكرر لفظة آتوني في الآيات أشارة إلى مهارة سرعة المناولة وفي ذلك استغلال للوقت بحيث يتم الإنجاز في أحسن صورة وفي أقصر وقت.

نتيجة السؤال الثاني: ما توجيهات استخدام إستراتيجية حل المشكلة المستنبطة من القصص القرآني ؟

من خلال تحليل المواقف الثلاثة السابقة، يمكن استنباط بعض التوجيهات التي يمكن أن يأخذ بها المعلم، حتى تصبح إستراتيجية حل المشكلات أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها، ويمكن إجمال هذه التوجيهات بالآتي:

١. ينبغي أن يكون النظر إلى القصة القرآنية مختلفاً عن النظر إلى القصة الأدبية فهي ليست للمتعة ولا للتذوق الأدبي المجرد ولا لفرض منهج نقدي عليها أياً كان هذا المنهج لأن القصة القرآنية فريدة في طابعها وغايتها وتكوينها[1]، القصة في القرآن ليست عملاً فنياً مستقلاً في موضوعه وطريقة عرضه وإدارة حوادثه – كما هو الشأن في القصة الفنية الحرة، التي ترمي إلى غرض فني طليق – إنما هي وسيلة من وسائل القرآن الكريم الكثيرة إلى أغراضه الدينية. والقرآن دعوة دينية قبل كل شيء ؛ والقصة إحدى وسائله لإبلاغ هذه الدعوة وتثبيتها. شأنها في ذلك شأن الصور التي يرسمها القرآن للقيامة وللنعيم والعذاب، وشأن الأدلة التي يسوقها على البعث وعلى قدرة الله، وشأن الشرائع التي يفصلها والأمثال التي يضربها... إلى آخر ما جاء في القرآن من موضوعات.

1 – تمام حسان: البيان في روائع القرآن، مكتبة الأسرة، ج٢، (د.ت) ص ٣٥٣.

٢. تنوع القضايا والمواقف التي تستخدم فيها إستراتجية حل المشكلات، كالقضايا العقدية والاقتصادية والأمنية وبالتالي يمكن استخدامها في جميع المباحث، ولا يقتصر على المباحث العلمية فقط.

٣. عدم التقيد الحرفي بخطوات حل المشكلة فيمكن تجاوز بعض الخطوات والانتقال فيما بين الخطوات بالاتجاهين.

٤. التدرج بالطلبة من فكرة إلى أخرى، ومن فرضية أو بديل إلى آخر حتى يكون ترك البديل أو الأخذ به عن قناعة وتأمل.

٥. توضيح البديل ومزاياه بأبسط وأوضح الصور حتى يدركها الطلبة على اختلاف مستوياتهم العقلية.

٦. التأدب بآداب الحوار مع الطلبة أثناء المناقشة، واحترام أفكارهم مهما كانت، وزعزعتها بالدليل المقنع.

٧. تعرف على النواحي النفسية لدى المتعلم وما يترتب عليها من وجود فروق فردية تتطلب تنوعا في طرح البدائل وتلوينا في الخطاب.

٨. استثارة جميع الطلبة بالبحث عن حل للمشكلة، بربط المشكلات باهتمامات الطلاب الحياتية، وإبراز علاقة المشكلة بهم إن كان ذلك يخفى عليهم.

٩. منح الطلبة الوقت الكافي للبحث في إيجاد حل لتلك المشكلة.

١٠. إعادة طرح المشكلة من جديد، والطلب بضرورة إدامة التفكير من أجل الوصول إلى حل.

١١. دقة عرض المشكلة، وبيان جميع المعلومات المتوفرة عنها، بأمانة وموضوعية.

١٢. الجمع بين ذكاء الأسئلة وحسن طريقة السؤال .

١٣. التحلي بروح الجماعة والفريق الواحد والتعاون معه.

١٤. التزام خلق التواضع وتحمل المسؤولية، وأخذ الأمور على محمل الجد.

١٥. .إشراك المتعلم في التخطيط وتنفيذ لحل المشكلة.

التوصيات:

وبعد استعراض نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. إيلاء القصص القرآني مزيدا من الدراسات التي تتناول الجوانب التربوية فيها.

٢. ضرورة تضمين المنهاج المدرسي الموضوعات المتنوعة التي تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة وتزيد من قدرتهم على ممارسة إستراتيجية حل المشكلات في حياتهم.

٣. عقد دورات أو ورشات عمل لتدريب كل من المشرفين والمعلمين على تنفيذ إستراتيجية حل المشكلة.

المراجع:

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

٢. أبو زينة، فريد و عبابنة، عبد الله (٢٠٠٧): مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، عمان، دار المسيرة.

٣. أبورياش، حسين، وقطيط، غسان (٢٠٠٨) حل المشكلات، عمّان: دار اليازوري العلمية.

٤. الأغا، إحسان، والأستاذ، محمود. (١٩٩٩). تصميم البحث التربوي:النظرية والتطبيق، غزة: مطبعة الرنتيسي.

٥. الألوسي، شهاب الدين، (٢٠٠١). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. بيروت: دار الكتب العلمية.

٦. بالعبيد، شيخة بنت عبد الله أحمد البريكي (د.ت): القيم التربوية المتضمنة في القصص– ضمن النشاط غير المنهجي– بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧. البنا، مكة و آدم، ميرفت (٢٠٠٨) فعالية نموذج بابيي البنائي في تنمية الحس العددي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١(١٣١)١٥١-٢٠٢.

٨. بهجات، رفعت (٢٠٠٢) الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي، القاهرة: عالم الكتب.

٩. الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٠). تعليم التفكير، عمان، دار الكتاب للنشر والتوزيع.

١٠.حسان، تمام: البيان في روائع القرآن، مكتبة الأسرة، ج٢، (د.ت) ص ٣٥٣.

١١.حلمي، فودة و عبد الرحمن، صالح. (١٩٨٨). المرشد في كتابة البحوث التربوية، بيروت: دار العلم للملايين.

١٢.الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى (٢٠٠١) طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية، عمّان: دار حنين.

١٣.الخوالدة، ناصر، (٢٠٠٣). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية. دراسات، ٣٠ (١)، ٧٤- ٨٧.

١٤.دعنا، كفاية عبد الحميد داود، (٢٠٠٦)، أثر استخدام إستراتيجية قائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

١٥.الرازي، فخر الدين، (١٩٩٠). تفسير مفاتيح الغيب.ط ٢، بيروت: دار أحياء التراث.

١٦.رضا، محمد رشيد، (١٩٩٩). تفسير المنار. بيروت: دار الكتب العلمية.

١٧.ريان، فكري حسن (:(1999التدريس أهدافه أسسه تقويم نتائجه، القاهرة : عالم الكتب.

١٨.الزعبي، علي (٢٠١٤) تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل لمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٣)٣٠٥-٣٢٠.

١٩.الزمخشري، جار الله، (١٩٩٥). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. بيروت: دار الكتب العلمية.

٢٠.زيتون، حسن حسين، (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب، القاهرة.

٢١.زيدان، أبو الحمد أبو الوفا (٢٠٠٧): تربية المرأة في القصص القرآني، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٢.السامرائي وآخرون، (٢٠٠٠). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير. (ط١)، اربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

٢٣.السكران، محمد (:(1989أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية .عمان :دار الشروق.

٢٤.السمارات، ياسمين(٢٠١٣) أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات فى تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١(٢)٢٤٧-٢٧٤.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٥.الشامي، محمد، (٢٠٠٥). الثقافة الإسلامية أساليب تدريس. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

٢٦.عاشور، محمد، (١٩٩٩). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية.

٢٧.عباس، فضل حسن(١٤٠٧): القصص القرآني إيحاؤه ونفحاته. دار الفرقان. الأردن.

٢٨.عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (١٩٨٣): "بناء معايير اختيار القصة في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

٢٩.عبد الهادي، نبيل أحمد: (٢٠٠٤) نماذج تربوية تعليمية معاصرة، عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.

٣٠.عليوة، رائد محمد حسن، (٢٠٠٦). أثر استخدام نموذجي : البنائي للتعلم و حل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية و القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء أسلوبهم المعرفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

٣١.القرطبي، أبو عبد الله محمد الأنصاري، (٢٠٠٦). الجامع لأحكام القرآن، الرسالة، بيروت.

٣٢.قطامي، نايفة والزوين، فرتاح (٢٠٠٩) دمج الكورت في المنهج المدرسي، عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

٣٣.الكريباني، أحمد سويلم نزال، (٢٠٠٧). مستوى التكيف النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

٣٤.النخالة، منى (٢٠٠٦) أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة.

35. watts, m (1991) The science of problem – solving – a practical guide for science teacher. great – Britain: cassell educational limited.

36. Rogalla, M. and Margison, J. 2004. Future Problem Solving Program Coaches Efficacy in Teaching For Successful Intelligence and Their Patterns Of Successful Behavior, Roeper Review, 26 (3): 175-177.

37. Cheng, K. (2011). "When Creative Problem Solving Strategy Meets Web-Based Cooperative Learning Environment in Accounting Education". New Horizons in Education, 59(1).106-118.

38. Cramond, B. et.al. (1999). "Generalizability of Creative Problem Solving Procedures to Real-Life Problems.". Journal for the Education of the Gifted, 13(2). 141-155.