

دور استراتيجيات الاستقصاء وحل المشكلات في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والاعدادية

م.م. فاطمة مكي حميد

مدرسة غريب طوس / جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية/ قسم اللغة العربية

fatmamky1978@gmail.com

07827261882

مستخلص البحث:

ان ما نشهده اليوم من ضعف مستوى طلبتنا في اللغة العربية يتجلى في قراءتهم، وكفائتهم، وثقافتهم فضلا عما نشهده من شيوخ الاغلاط اللغوية، والنحوية لدى الكثير من المعلمين انفسهم، وعدم تمكنهم من وصف مشاعرهم باللغة العربية الفصيحة، وهذا من ثم ينعكس سلبا على لغة الطلبة، وشيوخ الاغلاط اللغوية التي تظهر بشكل مستمر في مواقف متعددة من حياة الطلبة، حتى في المراحل المختلفة لدراساتهم، ومن هنا تتجلى مشكلة الضعف في اكتساب مهارات اللغة العربية، وتعليمها، وهي غائبة نوعا ما، فالاستماع الى عربي فصيح صحيح امر نادر، والقراءات الجهرية ليس لها وجود يذكر على الرغم من اهميتها بوصفها سيدة القراءات، وقد عبر الدكتور طه حسين عن رأيه في صعوبة اللغة، فهو يرى ان اللغة العربي لا تدرس في مدارسنا وانما يدرس في هذه المدارس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل الطلبة وشعورهم؛ ما أصعب هذه اللغة! كلمة ترددها الألسن الكثيرة من ابناء اللغة العربية، ومن غيرهم، ولو انصف هؤلاء لقالوا: ما اعقم الوسائل، والاساليب المستعملة لتعليم هذه اللغة! نعم ان الصعوبة ليست في اللغة نفسها، وليست في قواعدها؛ انما في الطرائق، والاساليب التي تدرس بها، فلا بد من تطويرها بما يتناسب مع اعمار الطلبة، والمرحلة الدراسية. ومن المشاكل التي يعاني منها اساتذة اللغة العربية، هي استخدام الطرائق، والاساليب التقليدية في المناهج الدراسية، وعدم المشاركة في وضع الاهداف التعليمية من المشاكل التي يعاني منها طلبة قسم اللغة العربية، وهي ابتعاد التدريسي في اثناء عرض المادة عن استعمال اللغة العربية الفصيحة، والاعتماد على العامية وعدم الربط بين الجانب النظري، والتطبيقي، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين هذه مجموعة من المشاكل التي تجعل طالب اللغة لا يتكلم اللغة العربية الفصيحة

الكلمات المفتاحية: الاستقصاء، حل المشكلات في اللغة العربية الفصيحة، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

الفصل الاول التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ان الانسان بطبيعته يعيش في بيئة تزخر بالأحداث والصعوبات التي تتجسد في مواقف مختلفة سواء كانت في مواقف الحياة العامة او الخاصة التي تظهر بشكل مشكلات تشغل تفكيره فيحاول حلها (نعومي ، 2002 ، ص14) لذا عرف دافيدوف (2000) حل المشكلة الانسانية بانه ((محاولة تتضمن هدفا ما وعقبات تحول دون تحقيقه فالفرد يدرك هدفا ما ، ويواجه صعوبات تعترض وصوله اليه وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف والعمل على التغلب على تلك العقبات)). . (دافيدوف، 2000، ص105) فالاستقصاء هو البحث وراء المعرفة باستخدام الأسئلة ذات الصلة بهذه المعرفة وما يتولد عنها من فرضيات تحتاج إلى جمع المعلومات اللازمة لاختيار صحة هذه الفرضيات ومن ثم الوصول إلى المعرفة المطلوبة، وأن الطلبة يمرون بمواقف متعددة ومتنوعة بعد الانتهاء من دوامهم المدرسي، فقد يشاهدون التلفزيون أو يستمعون إلى الإذاعة وقد يطالعون الصحف والمجلات ويتفاعلون مع ما شاهدوا وطلعوا واستمعوا، وقد ينجم عن هذا التفاعل والاحتكاك تعلم أو تعديل في سلوكهم والطلبة في تفاعلهم و احتكاكهم مع مكونات البيئة التي يعيشون فيها، قد يشاهدون أو يستمعون أو يطالعون اخباراً ومعلومات عن أحداث جارية ووقائع وتطورات ومشكلات جديدة قد تكون لها علاقة من حيث خلفياتها التاريخية أو الجغرافية أو العلمية أو الاجتماعية أو السياسية مع بعض مفردات مناهجهم الدراسية لاسيما مناهج المواد الاجتماعية. ولكن هذه المناهج لا تتضمن هذه الأحداث الجارية والتطورات والقضايا الجديدة، لان هناك فجوة زمنية بين وضع المنهج المدرسي وزمن حدوث ما اشرنا اليه من أحداث جارية، وما يتصل به من كتب مدرسية وكاملته على ذلك نرى إن العديد من الأحداث الجارية على الأصعدة الوطنية والقومية والإنسانية لم يتضمنها محتوى كتب المواد الاجتماعية في مدارسنا الثانوية إلا بعد مضي مدة من الزمن. (الأمين، 1986: ص3)

ولحل المشكلات اهمية كبيرة في حياة المتعلم وزيادة مستوى تحصيله العلمي وجعله منظم التفكير والعمل وقادراً على تحديد المشكلات وتحليلها الى عناصرها الرئيسية واتجاهات البحث فيها لجمع المعلومات وتمحيصها واقتراح الفرضيات واختبارها ثم اقرار الحل المناسب والصحيح والانتهاء الى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلات المبحوثة وتعميم الحلول على مواقف تعليمية اخرى في المدرسة او الحياة (بشارت ، 2006 ، ص2)

لقد دفع حل المشكلات الى احتلال اهمية كبيرة خاصة لدى علماء النفس الذين يحاولون جاهدين معرفة ما يقوم به الافراد عندما يواجهون تحديات مختلفة وخاصة انهم لا يستطيعون ملاحظة ما يحدث في عقول الناس اثناء قيامهم بحل المشكلات ، لذا اتجه العديد من العلماء السلوكيين الى اجراء العديد من الدراسات في هذا المجال من خلال وضع الافراد امام مشكلات مهينة من قبلهم بحيث تعد مهاما مباشرة وجيدة التحديد مع اعطاء المشتركين تعليمات وأحيانا يقدم للافراد مشكلات اكثر اقترابا من مشكلات الحياة الواقعية ذات حلول كثيرة وممكنة .

(دافيدوف ، 2000 ، ص105-106)

وقد وصف لستر (lester) طريقة حل المشكلات بالتدريس كالقلب بالنسبة للإنسان وقد ارتبطت طريقة حل المشكلات في وقت مبكر من القرن العشرين اذ قام بالعديد من المحاولات لوضع هذه الطريقة في مواقف التجريب الفعلي (الخليلي وحيدر ، 1996 ، ص203)
(اللقاني ، 1994 ، ص235)

وطريقة حل المشكلات هي ايجاد بيئة تعليمية يكون لها الدور الاكبر في عملية التعلم اذ تفسح المجال للتلاميذ للتفكير بحرية وتعطيهم زمام الامور لاتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلة وامتلاك التلميذ لهذه المهارة في المدرسة يسهل عليه التمكن من اتخاذ القرارات في حياته العملية والتعلم القائم على المشكلات موجود على مر العصور ففي العصر الحجري تعلم الناس المهارات والوسائل لحل المشكلات لذا عد حل المشكلات اكثر اشكال السلوك الانساني تعقيدا واهمية فضلا عن كونه الاداة الاساسية لتنمية اساليب التفكير السليم واعتبر الحيلة طريقة حل المشكلات طريقة حل المشكلات طريقة تعليمية متقدمة خاصة في هذا العصر (الحيلة ، 1998 ، ص164)
اهمية البحث والحاجة اليه

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد في تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها: (الطالب ، 1994 ، ص32)

عرفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة. أن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد في تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، أما توماس الاكوين، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية". ويرى هيجل: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستالوتزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

ويرى جون ديوي أن التربية: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي". (حسن ، 2000 ، ص59) فالتربية عموما تعتبر عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية. (كورت ، 1998 ، ص23)

لأشك أن واقع التغيرات المتسارعة والتحولات الهيكلية المعاصرة وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة التربية تزداد تعقيدا ، فقد أصبحت النظم التربوية اليوم وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلبه التنمية الشاملة ، أصبحت مسؤولة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير نفسها وتجديدها بما يجعلها أكثر قدرة وملائمة لميول الطالب واستعداداته وقدراته وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطور باستمرار (السنبل ، 2004 ، ص 28) .

إن هدف التربية هو جعل كل فرد يعيش في هذا العصر مسلحاً بالعلم ليستطيع أن يعيش في مجتمع يزخر بالمخترعات العلمية ويعالج مشكلاته بالطرق السليمة (سليم ونادر، 1972، ص 60). إن من المتفق عليه في الأوساط التربوية أن التدريس يهدف إلى تزويد الطالب بالخبرات والميول والمهارات التي تساعد على النجاح في حياته العملية ومواجهة مشكلات المستقبل وتحدياته بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي السليم (إسيتيه وآخرون، 1987، ص 136 – 137). أن تعليم اللغة ينبغي أن يقوم على أساس وظيفتها في الحياة، وإذا علمنا أن اللغة منطوقة، أو مكتوبة، وظيفتها أساسية، هي تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات الإنسانية، أدركنا أن مراعاة هذه الوظيفة في عملية تعليمها، هي السبيل القويمة التي لا مندوحة عن السير فيها. ولهذا الاتصال ناحيتان هما التعبير والاستقبال (النعمي، 2004، ص 25) تعد اللغة من أبرز الخصائص البشرية التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، لينفرد بها عن سائر مخلوقاته، فهي وعاء الفكر والمعرفة ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، وعن طريقها ينمو الفرد اجتماعياً ومعرفياً (الدوغان، 1993، ص 11). وإذا تأملنا وظيفة اللغة نجدها تقوم على التواصل والاتصال، وهذا يشير إلى دورها الاجتماعي، غير أن الوظيفة النفسية للغة لا تقل بأي حال من الأحوال عن الوظيفة الاجتماعية (أبو عرقوب، 1989، ص 10). واللغة من أهم الظواهر الاجتماعية ومن أنجح وسائل الرقي الحضاري، فهي الأداة الطبيعة لأفراد المجتمع في الإفصاح عما في أذهانهم، ففي مفرداتها سجل لأخلاق أهلها وعاداتهم ونشاطهم الأدبي والفكري، وهي المؤثر القوي في السلوك الإنساني والموجه له (الاسود، 2000، ص 14). ولغة أية أمة عنوان لثقافتها وحضارتها، لهذا عملت الأمم على ترقية لغاتها وعلى تطويرها (تيمور، 1956، ص 4). فحظيت بعناية الكثير من الفلاسفة والمفكرين، فمنذ أقدم العصور التفت إليها الفلاسفة، وعكفوا على دراسة ألفاظها وجملها من حيث دلالاتها على الأفكار والمعاني، ووضعوا لذلك علماً خاصاً، سُمي بـ (علم المنطق) (خاطر، 1989، ص 7). واللغة الحية هي القدرة على العطاء المستمر، والتي تستطيع أن تستوعب حاجات العصر، وإن تلبى متطلباته العامة، وتستجيب لكل جديد متجاوبة مع الحياة، ومتفاعلة مع احتياجاتها، ولا تقف مكتوفة جامدة لا تدري ما تصنع أمام الزحف الحضاري الهادر. وحماية اللغة من أهم واجبات اللغوي، لأن عدم الاهتمام بها وفتح الباب أمام عوامل التغيير، يعني القضاء عليها، ولا تتحقق هذه الحماية برفض التطور أو بتحجير اللغة، وإنما تتم بضرب من المحافظة التي تسمح بقدر من التطور إذا كان حسناً، وقائماً على أسس ومسوغات، فلا بد لمن يتصدى لحماية اللغة أن يعمل على نموها وإن يؤمن بأنها كائن حي، أو أشبه بشجرة نامية تحتاج بين الحين والآخر إلى تجديد في غذائها وقطع ما جف من أغصانها، لتبقى حية وتظل قوية ومثمرة (العزاوي، 1990، ص 20). واللغة العربية من اللغات الحية التي تمتلك القدرة على العطاء الثمر، ومسايرة النهوض العلمي، وتلبية حاجاته وإمكانية التعبير عن مكنوناته لتقبلها الاشتقاق وتوليد الألفاظ وتنميتها وتغذيتها وهذا دليل على حيوية اللغة العربية؛ وديمومتها وقدرتها على الخلود ما دامت قادرة على متطلبات العصر والمستجدات فيه (مدكور، 2000، ص 173)

واللغة العربية لغة غنية ، ودقيقة ، وشاعرة ، تمتاز بوفرة الصيغ وطريقتها في تكوين الجمل على درجة عالية من التطور أعلى منها في اللغات الجزرية الأخرى ، ويتضح ذلك من طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني، وهذه الطواعية أكثر ما تتمثل في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفة خاصة ، وفي قدرتها على استيعاب المولد والمعرّب والدخيل بصفة عامة . والعربية هي اللغة الأم لما يربو على مائة وستين مليون مسلم من العرب ، وهي اللغة المقدسة لما يزيد على ألف مليون مسلم في جميع أنحاء العالم ، إذ إنها لغة القرآن الكريم . وهي اقدر اللغات التي تعين المفكر المتدبر على فهم آيات القرآن الكريم (التميمي ، 2001، ص50).

وتُعد اللغة العربية من مفاخر العربي العظمى في الجاهلية ، وبعد مجيء الإسلام عزّز القرآن الكريم مكانتها ، فزادها ثراءً وارتقاءً وانتشاراً (محمد، 1985، ص35-36) .

ويكفي اللغة العربية فخراً وتعظيماً إنها تفردت عن اللغات الأخر بحمل الرسالة السماوية . قال تعالى : ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) يوسف / 2 ، وقال تعالى: ((إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) الزخرف / 3 ، وقال تعالى: ((كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ)) فصلت / 3 . وتعهد الله سبحانه وتعالى بالحفاظ على هذه اللغة الشريفة ، قال تعالى: ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)) الحجر / 9 ، وقد وقفت العربية قوية شامخة أمام الهجمات الشرسة والمحاولات الدنيئة التي خطط لها الحاقدون ، والتي أراد بها أصحابها تجريد العربية من معانها الأصيلة ، وإلباسها أردية ليست على مقاسها ، لكن لغة (الضاد) وقفت بوجه هذه المحاولات وانتصرت عليها ، لأنها تحمل كنوز التراث المضيئة منذ أكثر من أربعة عشر قرناً (صالح، 1989، ص70) . وفيما يتعلق بلفظ الاستقصاء فقد أشارت بعض الكتابات إليه إلا أن ذلك لم يضم تعريفاً واضحاً لـ (الاستقصاء) وربما كان أحد أسباب عدم وضوح التعريف ارتباط التدريس بالاستقصائي ببعض المصطلحات المتشعبة ، ذلك أن الاستقصاء يوصف تارة بأنه أسلوب، وتارة بأنه طريقة، وأخرى بأنه منهج ؛ وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحديد معنى الاستقصاء ، فإنه ما يزال يتسم بعدم الوضوح الى حدّ ما، فالكثير يرى أن الاستقصاء مجرد إثارة الأسئلة، ويعتقد فريق آخر أن الاستقصاء تحليل المعلومات ، ويرى فريق ثالث أن الاستقصاء مماثل للتفكير الناقد . ومهما يكن من اختلاف في التعبيرات والاصطلاحات ، فإنها تلتقي جميعاً في عنصر واحد ، إذ تشير بصورة رئيسة الى طريقة محددة يتعلم بها الطلبة، أو يتبعونها في التعلم وهذا أفضل وصف للطريقة الاستقصائية. (الجبر وسر الختم، 1983، ص 64-65)

حل المشكلات ، حيث ازداد الاهتمام في السنوات العشر الأخيرة . بحل المشكلات (، في إطار سيكولوجية التفكير ، والتفكير الابتكاري بصورة خاصة وفي إطار التربية بصورة عامة حيث أصبح موضوع حل المشكلات هدفاً من أهداف التربية في الوقت الحاضر . وبتقدم الخبرات والمعارف ، ظهر أن الانسان المعاصر يحتاج أكثر مما كان يحتاجه سلفاً ، الى أعمال الذهن بفاعلية أكبر وبعمليات ذهنية أوسع ، لما تقتضيه ظروف الحياة التي يواجهها ، ومع زيادة التعقيد

في حياته اليومية ، وظهور الحاجة المتزايدة الى مواجهة مواقف يومية متعددة ، قد تتطلب اتخاذ قرارات ، فقد ظهرت الحاجة الى التعرف على الأساليب التي يستخدمها الفرد في حل مشكلاته (عليان ، 1998، ص6). إن طريقة حل المشكلات هي من بين الطرائق الفعالة التي يعتمد عليها في تدريس الدراسات الاجتماعية ويعرفها بعض التربويين على أنها 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.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى معرفة (استراتيجيات الاستقصاء وحل المشكلات في اللغة العربية).

حدود البحث

يحدد البحث الحالي بـ

- 1-مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية أو الثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2024-2025).
 - 2-عينة من طالبات الصف الخامس الإعدادي (الأدبي) من هذه المدرسة.
- تحديد المصطلحات:** ستعرض الباحثة عددا من المصطلحات التي تتعلق بموضوع بحثها هي
- * طريقة الاستقصاء :-**

عرفها كينث جورج 1974: بأنها " نمط أو نوع من التعليم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها " . (George,1974,P. 81)

وعرفها راشيل سون 1978: بأنها " عملية حل المشكلة وتتضمن توليد الفرضيات واختبارها وهذا يعني إن الاستقصاء يطرح أسئلة بحثية تحتاج إلى اختبار لتحديد الإجابة عن المشكلة ذات العلاقة " . (Ongley,1978,P. 422)

وعرفها الأمين 1992: بأنها " بحث المرء أو الفرد معتمداً على نفسه للوصول الى الحقيقة او المعرفة عموماً " . (الأمين، 1992، ص 68)

التعريف الإجرائي للاستقصاء:- طريقة تشرف الباحثة فيها على نشاط الطالبات اشرافا كلياً فضلاً عن توجيههن ، وصولاً إلى المعلومات والحقائق التي تساعدن في وضع حلول للمشكلات التي صيغت على شكل مواقف تعليمية .

حل المشكلات : عرّف حل المشكلات كلٌّ من :

دافيدوف عام 1983 : محاوله تتضمن هدفاً وعقبات تحول دون تحقيقه

(دافيدوف ، 1983 ص394) .

الصراف عام 1986 : ما يقوم به الطالب من اجراء سلوك مستخدماً مجموعة من المهارات العقلية ، كالتحليل والتركيب والاستدلال للوصول الى الحل المطلوب ذهنياً

(الصراف ، 1986 ص137)

الكبيسي عام 1989 : مجموعة من العمليات المعرفية ، تستلزم وجود تنبيهات يستتبعها عمليات عقلية داخل الدماغ يمكن التعرف على طبيعتها عن طريق استجابات يقوم بها الشخص

مستخدماً المعلومات والمهارات او كليهما معاً . لمعالجة العقبات التي تواجهه في المواقف الحياتية عن طريق توليد الافكار (الكبيسي ، 1989 ، ص 43) .

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1- طريقة الاستقصاء

يقال قصصت الشيء إذا تتبعته أثره شيئاً بعد شيء ، ومنه قوله تعالى: ((وقالت لأخته قصيه ...)) ((القصص ، آية 11) ، أي اتبعي أثره ، وقصا المكان يقصو قصواً : بعد ، والقصي والقاصي : البعيد ، (ابن منظور ، دبت ، ج 7 ، ص 74) ، ويقال نزلنا منزلاً لا تقصيه الإبل أي لا تبلغ أقصاه ، وتقصيت الأمر واستقصيته ، واستقصى فلان في المسألة ، وتقصى بمعنى : بلغ الغاية فيها (ابن منظور ، دبت ، ج 15 ، ص 183) .

الاستقصاء في الاصطلاح :-

أما تعريفات الاستقصاء من وجهة نظر تربوية، فقد جاءت متنوعة بتنوع فلسفات وأفكار المقدمين لها ، واختلاف أهدافهم ، التي يبتغون تحقيقها باستعماله، وعلى الرغم من هذا التنوع فهو يشترك في الخصائص والأهداف والأفكار والعمليات الفكرية والمنهجية العامة التي يقوم على أساسها الاستقصاء، والتي تتضح من مفهوم التعريفات الآتية :

❖ الاستقصاء هو (عملية حل المشكلة تضمن توليد الفرضيات واختبارها)

(Angloy , 175 , p422)

❖ ويعرفه السكران بأنه (الطريقة الفاعلة والمعاصرة التي يكون فيها الطالب مركز الفاعلية ، بحيث يوضع في موقف يتطلب تفكيراً عميقاً بالتعاون والتوجيه من جانب المعلم ، وصولاً إلى الأهداف المنشودة) (السكران ، 1999 ، ص 156)

❖ وتعرض العنبيكي تعريف ترويت بأنه (طريقة تعلم تركز على العملية التعليمية وعلى صوغ الفرضيات والمشاركة الفاعلة للطلبة أكثر في النتائج العلمية) (العنبيكي ، 2000 ، ص 27) .

❖ وحدد عبد الحميد بان طريقة الاستقصاء (تمثل استراتيجية للتفكير في معالجة المعلومات بشكل منظم ومتسلسل من خلال الحواس لانتاج شيء عقلائي وفكري معين)

(الاحمد ، 2001 ، ص 104) .

❖ في حين حدد المختار طريقة الاستقصاء بأنها (تمثل أنشطة عقلية وتفكيرية قائمة على تجربة معينة ، لأنها تركز على التفكير ، فضلاً عن عوامل أخرى)

(الاحمد ، 2014 ، ص 104) .

إن كل من ينعم النظر في هذه التعريفات ، يستطيع أن يحدد طبيعة الاستقصاء ومفهومه ، فقد أكد التعريف الأول على ذكر الاستقصاء بوصفه عملية لحل المشكلات التي تبدأ بتحديد المشكلة ، وتوليد الفرضيات ، ثم محاولة اختبارها ، ثم استنتاج ما يصح لحل المشكلة . أما التعريف الثاني ، فقد وازن بين دور المدرس ، ودور الطلبة ، فالطلبة هم محور العملية التعليمية ، والمدرس مرشد وموجه .

نبذة تاريخية عن الاستقصاء

وعلى هذا الأساس استنار العلماء المسلمون بالتوجيهات القرآنية والإرشادات النبوية في ميادين العلوم المختلفة ، كالتربية والتعليم والفلك والطب والرياضيات والكيمياء والفيزياء وغيرها من العلوم ، فنهجوا النهج نفسه الذي اكتسبوا مفاهيمه من معلمهم الأول محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وفي البحث والاستقصاء والتجريب ، من اجل الوصول إلى نتائج سليمة لما يواجههم من مشكلات أو أسئلة تحتاج إلى إجابات مقنعة ، وتاريخنا الإسلامي حافل ومليء بالعلماء والمفكرين الذي ساروا على هذا في ميادين الحياة المختلفة ، وأوصوا بدورهم باتباعه . فوجد بعد الانفتاح على القضايا القائمة والمشكلات المتجددة التي حصلت بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وانقطاع الوحي ، إذ أوضح الإمام علي ابن أبي طالب رضي الله عنه راية في هذه القضية ، فلم يقصر مقررات المنهاج على استظهار آيات القرآن وتلاوته ، وانما دعا إلى إعمال العقول في حدود الأطر التي رسمها القرآن الكريم ، أما عبد الله بن مسعود رضي الله عنه فقد قرر أن الناس لم يكونوا زمن البعثة بحاجة إلى تحكيم قلوبهم إزاء المشكلات والقضايا المستجدة لان الوحي كان يعالجها ويصدر حكمه فيها ، ولكن أما وقد صارت تحدث مشكلات لا يجد العلماء لها حلوأً مباشرة في القرآن الكريم والسنة الشريفة فلا بد من إعمال العقل والاجتهاد ، وقد أعلن ذلك بوضوح حين قال: ((فاجتهد برأيك ولا تقل أني أخاف وأخشى ، فان الحلال بين والحرام بين ، وبين ذلك أمور مشتبهة فدع ما يريبك إلي ما لا يريبك)) (الكيلاني، 1999، ص 80) .

أهداف الطريقة الاستقصائية : تهدف الطريقة الاستقصائية إلى ما يأتي :-

1-هدف إنساني : يؤكد على الاهتمام بذات الطلبة ، وجعلهم مركزاً للعملية التعليمية ، وتعليمهم أصول المناقشة ، واحترام وجهات النظر ، وإبداء الآراء بحرية وطلاقة، واحترام الآراء، والنظام والمثابرة ، فضلاً عن المشاركة في صناعة المادة العلمية .

(الطشاني، 1998 ، ص 267)

2-هدف معرفي : يتركز في الاهتمام على اكتساب المعرفة بطريقة فاعلة ، والتأكد من صحة المادة المعرفية ، وكفاية المعلومات والأدلة ، ومناقشة البدائل ، وصياغة الفرضيات والمقترحات ، وطرائق اختبار صلاحيتها وقبولها ، واستخلاص النتائج والقيم والمفاهيم والتعميمات منها .

(الطيشاني ، 2000 ، ص 267)

أنواع الاستقصاء

أولاً : أنواع الاستقصاء من حيث الهدف

ينقسم الاستقصاء من حيث الهدف على أربعة أنواع ، هي :

1-استقصاء الحقائق يعتمد هذا النوع من الاستقصاء على معلومات حقيقية ، تعد مؤشرات أساسية في سير الاستقصاء ، ويمكن الحصول عليها بسهولة ، ويشترط أن تكون دقيقة وموضوعية ، وذلك لكون الطلبة المستقصين تتوافر لديهم المعلومات والمعرفة التامة بها ، ولا يحتاجون إلى جهد كبير من اجل الإدلاء بها والتوصل إليها .

2- الاستقصاء التفسيري إن هذا النوع من الاستقصاء يكشف عن الدوافع الحقيقية لدى الطلبة التي تكون وراء الجواب ، ويهدف من هذه الطريقة التعرف على الدوافع التي تقف وراء سلوك الطلبة ، أو الأنشطة التي يقومون بها ، واكتشاف دوافعهم من عملية التدريس .

3- استقصاء الرأي إن الهدف من هذا النوع من الاستقصاء هو التعرف على آراء الطلبة تجاه موضوع أو موقف أو فكرة معينة ، لأن الآراء تمثل التعبير الشفهي للموقف الذي يبديه الطلبة بما يعتقدون ، إلا أن هناك مشكلة كبيرة يواجهها المدرس وهي أن الطلبة في بعض الأحيان لا يعبرون عن آرائهم بصدق ، مما يصعب على المدرس التوصل والتعرف على المواقف الحقيقية للطلبة .

4- استقصاء قياس النتائج: يعتمد هذا النوع من الاستقصاء على قياس مدى تأثير عامل معين على إجراء فعل ما على ظاهرة معينة ، بشرط أن يكون للمدرس معلومات على العوامل والظاهرة قبل التدريس ، ثم يقوم بالاستقصاء من أجل التعرف على مدى تأثير هذا العامل على الظاهرة ، ويجب على المدرس أن يراقب الوحدات القياسية كافة ، فيما يتعلق بجميع العوامل التي تحيط بالظاهرة ، وذلك للتأكد من عدم إحداث تغيرات في الظاهرة المعنية .

(الاحمد ، 2014 ، ص107-108)

ثانياً : أنواع الاستقصاء من حيث القائمين به : ينقسم الاستقصاء من حيث القائمين به على ثلاثة أنواع هي :

1-الاستقصاء الحر : في هذا النوع من الاستقصاء يعطي للطلبة الحرية الكاملة باختيار الأسئلة والأدوات والأنشطة ، من أجل جمع المعلومات ومواجهة المشكلات والمواقف باستخدام قدراتهم الفعلية والعقلية والفكرية وتوظيفها ، والمعلومات التي لديهم تمكنهم من وضع الخطط المناسبة للتوصل إلى المعرفة ، لذا نجد الطلبة في عملهم هذا يقتربون من سلوك العلماء الحقيقيين ، وتكون لديهم خبرة وقدرة على جمع المعلومات وتطبيقها وتحويلها وتقويمها وصولاً إلى الاستنتاجات والمعالجات المناسبة (الاحمد ، 2014 ، ص108-109)

2-الاستقصاء المعدل: في هذا النوع من الاستقصاء ، تعرض مشكلة معينة على الطلبة من قبل المدرس ثم يقوم بتوجيههم من بعد نحو خطوات بحثها ، ويقدم لهم المساعدات المطلوبة إذا ما واجهتهم بعض الصعوبات . (فرج ، 2006 ، ص91)

3-الاستقصاء الموجه: إن هذا النوع من الاستقصاء ، يكون المدرس الموجه والمرشد للطلبة ، وذلك من خلال قيامه بإعداد خطة البحث ، وتحديد الإجراءات والأنشطة التي يجب أن يتبعها الطلبة ، لذا نجد أن الاعتماد يكون على المدرس ، ويمكن وصف هذا النوع من الاستقصاء بأنه نوع من تدريب الطلبة على البحث والتحليل من أجل أن يكون الاعتماد عليهم مستقبلاً ، لذا فهو مرحلة وسطية بين التقليد والحدثة في طرائق التدريس ، لأننا نضع الطلبة في مواقف لم يعدها من قبل ، والهدف تهيئته لما يجب أن يكون عليه في المستقبل . (نشوان ، 2000 ، ص82)

خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء

إن كل عمل يسير وفق خطوات متتابعة يكمل بعضها الآخر ، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة ، ومع أن الاستقصاء في حقيقته يقوم على خطوات متتابعة ، وإن هذه الخطوات ، أو المراحل تتباين عند الباحثين وفي بعض الأدبيات على النحو الآتي :

❖ حدد جبر ثلاث خطوات للاستقصاء (تحديد المشكلة ، وصياغة الفرضيات ، ثم فحص تلك الفرضيات) (جبر ، 2004 ، ص 69-75)

❖ وذكر فريدريك ، أربع خطوات للاستقصاء وهي (مواجهة موقف محير ، وجمع البيانات والمعلومات ، وإعادة تنظيم المعلومات ، ثم تحليل الاستقصاء وتقويمه) .

(بل ، 2005 ، ص 203 – 204)

❖ وحدد خليفة عند تطبيقه طريقة الاستقصاء ست خطوات ، تتمثل في الآتي : (الشعور بالمشكلة ، وتحديد المشكلة ، ووضع حل تجريبي للمشكلة ، وفحص الحل التجريبي ، والوصول إلى قرار ، ثم تطبيق القرار وتعليمه) (خليفة ، 2004 ، ص 15)

طريقة حل المشكلات

إن الإنسان بطبيعته يعيش في بيئة تزخر بالأحداث والصعوبات التي تتجسد في مواقف مختلفة سواء كانت في مواقف الحياة العامة أو الخاصة التي تظهر بشكل مشكلات تشغل تفكيره فيحاول حلها (نعومي ، 2002 ، ص 14) لذا عرف دافيدوف (2000) حل المشكلة الانساني (Human problem solving) بأنه ((محاولة تتضمن هدف ما وعقبات تحول دون تحقيقه فالفردي يدرك هدفاً ما ، ويواجه صعوبات تعترض وصوله اليه وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف والعمل على التغلب على تلك العقبات)) . (دافيدوف ، 2000 ، ص 105)

ولحل المشكلات أهمية كبيرة في حياة المتعلم وزيادة مستوى تحصيله العلمي وجعله منظم التفكير والعمل وقادراً على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسية واتجاهات البحث فيها لجمع المعلومات وتمحيصها واقتراح الفرضيات واختبارها ثم اقرار الحل المناسب والصحيح والانتهاج إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلات المبحوثة وتعميم الحلول على مواقف تعليمية أخرى في المدرسة أو الحياة (بشارت ، 2006 ، ص 2) لقد دفع حل المشكلات إلى احتلال أهمية كبيرة وخاصة لدى علماء النفس الذين يحاولون جاهدين معرفة ما يقوم به الأفراد عندما يواجهون تحديات مختلفة وخاصة أنهم لا يستطيعون ملاحظة ما يحدث في عقول الناس أثناء قيامهم بحل المشكلات ، لذا اتجه العديد من العلماء السلوكيين إلى إجراء العديد من الدراسات في هذا المجال من خلال وضع الأفراد أمام مشكلات مهيئة من قبلهم بحيث تعد كمهام مباشرة وجيدة التحديد مع إعطاء المشتركين تعليمات وأحياناً يقدم للأفراد مشكلات أكثر اقتراباً من مشكلات الحياة الواقعية ذات حلول كثيرة وممكنة . (دافيدوف ، 2000 ، ص 105-106)

وقد وصف لستر (Lester) طريقة حل المشكلات بالتدريس كالقلب بالنسبة للإنسان

(Lester ,1980 , p.12) وقد ارتبطت طريقة حل المشكلات بـ (John Dewey) في وقت مبكر من القرن العشرين إذ قام بالعديد من المحاولات لوضع هذه الطريقة في مواقف التجريب الفعلي (الخليلي وحيدر ، 1996 ، ص 203) (اللقاني ، 1994 ، ص 235)

ومن بين الاوائل الذين اهتموا بهذه الطريقة جانبية (Gagne) اذ يشير الى ان حل المشكلات هو تعلم استخدام المبادئ والتنسيق فيما بينها لبلوغ الهدف كما وضع هذا الاسلوب او الطريقة في قمة الهرم الذي صممه (هرم النتائج العلمية او انماط التعليم) (سركز و خليل ، 1996 ، ص108-109) ، (سلامة ، 2001 ، ص95) . ويرى اخرون انه اسلوب معين او طريقة معينة للتفكير تغلب بها على ما يصادفنا من عقبات سواء كان ذلك في حياتنا ام تعلمنا .

(محمد ومحمد، 1991 ، ص143) وطريقة حل المشكلات هي ايجاد بيئة تعليمية يكون لها الدور الاكبر في عملية التعلم اذ تفسح المجال للتلاميذ للتفكير بحرية وتعطيهم زمام الامور لاتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلة وامتلاك التلميذ لهذه المهارة في المدرسة يسهل عليه التمكن من اتخاذ القرارات في حياته العملية والتعلم القائم على المشكلات موجود على مر العصور ففي العصر الحجري تعلم الناس المهارات والوسائل لحل المشكلات (بشارت ، 2006 ، ص1) لذا عد حل المشكلات اكثر اشكال السلوك الانساني تعقيدا واهمية فضلا عن كونه الاداة الاساسية لتنمية اساليب التفكير السليم (عزيز ، 1997 ، ص8) واعتبر الحيلة طريقة حل المشكلات طريقة حل المشكلات طريقة تعليمية متقدمة خاصة في هذا العصر (الحيلة ، 1998 ، ص164)

الدراسات السابقة

دراسة العمري 1990 أجريت هذه الدراسة في الأردن / الجامعة الأردنية ، ورامت تعرّف أثر استعمال طريقة الاستقصاء في التحصيل ، والاحتفاظ في مادة دراسات الفكر العربي الإسلامي لدى طلبة كليات المجتمع العام في الأردن للعام الدراسي (1990-1998).

تكونت عينة الدراسة من (4) شعب من طلبة كلية عمان للمهن الهندسية للدارسين لمادة الفكر الإسلامي، قسمت على مجموعتين متطابقتين عشوائياً، مجموعة تجريبية درست بطريقة الاستقصاء، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية وقد كان اختبار المجموعتين التجريبية والضابطة على أساس اختبار تحصيلي لجميع الشعب الدراسية لمادة الفكر العربي الإسلامي.

وقد درس الباحث نفسه المجموعتين بمعدل ستة دروس اسبوعياً ؛ واختبرت وحدة الدراسة (وحدة القضايا المعاصرة) التي تقسم على (الإسلام والمرأة، وتحديد النسل وتنظيمه، ونحن والتراث) وكوفئ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) باختبار تحصيلي قبلي.

واستعمل الباحث اختباراً تحصيلياً اشتمل على معرفة وحدة القضايا المعاصرة وفهمها وتطبيقها، وتأكد من صدقه وثباته الذي بلغ (0.81) تقريباً، وباستعمال الاختبار التائي تبين ما يأتي:-

- 1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط تحصيل الطلبة الذين تعلموا بطريقة الاستقصاء وبين متوسط تحصيل الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الاستقصاء.
- 2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين احتفاظ الطلبة الذين تعلموا بطريقة الاستقصاء، وبين احتفاظ الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الاستقصاء. (العمري ، 1990 ، ص482-484) .

دراسة رمضان 1993

أجريت هذه الدراسة بجامعة البحرين ورمت قياس فاعلية الطريقة الاستقصائية في التحصيل الدراسي وتنمية بعض مكونات التفكير الرياضي لدى طلاب كلية التربية – قسم الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً؛ وقسمت عشوائياً على مجموعتين إحداهما تجريبية تتكون من (28) طالباً وضابطة تتكون من (25) طالباً؛ ودرست في التجربة موضوعات (القسمة، والكسور، وتدریس جوانب التعلم في الرياضيات) من مقرر طرائق تدريس الرياضيات. وقد أعد اختباران إحداهما تحصيلي يتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والتكميل، والصواب والخطأ، والآخر اختبار التفكير الرياضي الذي يتكون من ثلاثة مجالات (التعميم، المنطق الشكلي، الاستنتاج) بواقع (9) أسئلة لكل مجال. وطبق الاختبار قبلياً على أفراد مجموعتي البحث. وبعد إنهاء التجربة التي استمرت (8) أسابيع، طبق الاختباران على المجموعتين التجريبية والضابطة. وبعد تحليل النتائج باستعمال تحليل التباين المتلازم توصل إلى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل الكلي وعدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من التجربة والضابطة في التفكير الرياضي مما يعني عدم تفوق الطريقة الاستقصائية على الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الرياضي بمجالاته الثلاثة. (رمضان، 1993، ص 275-283)

دراسة الزهراني 2001 أجريت هذه الدراسة في السعودية / جامعة أم القرى في محافظة المخوة، ورمت تعرف أثر الطريقة الاستقصائية الموجهة في التحصيل الدراسي في وحدة الكهرباء الساكنة لمادة الفيزياء لدى تلاميذ الصف الثاني في المستويات المعرفية الآتية (التذكر، والفهم، والتطبيق) بلغت عينة الدراسة (61) طالباً، وزعت عشوائياً على مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغ عدد أفرادها (30) طالباً درست بالطريقة الاستقصائية، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (31) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية). وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع اختيار من متعدد، عرض على المحكمين، وجرب على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً، وقد بلغ ثبات الاختبار (0.81) ثم طبقه على عينة الدراسة في صورته النهائية قبل بدء التجربة وبعدها، واستعمل الباحث تحليل التباين المصاحب (Anacova) لاختبار فرضيات الدراسة عند مستوى (0.05)، فتوصل إلى ما يأتي:-

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين طلاب المجموعتين عند مستوى التذكر.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي عند مستويي (الفهم، والتطبيق) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث لتحديد مجتمع البحث وعينته وأعداد أدوات تتسم بالموضوعية والصدق والثبات، ومن ثم استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها.

أولاً: منهج البحث :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في بحثه الحالي

ثانياً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية في مديرية تربية محافظة بابل للعام الدراسي 2025-2026م

ثانياً: عينة البحث:

بعد تحديد مجتمع البحث الحالي بدقة اتبع الباحث الخطوات الآتية لاختيار عينة ممثلة بـ (40) طالباً وطالبة من مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة بابل، للعام الدراسي 2024-2025م والجدول رقم (1) يبين ذلك .

جدول (1) عينة البحث

المجموع	الجنس	المدارس
	ذكور	متوسطة المدحتية للبنين
20	20	ثانوية الثريا للبنات
20	20	المجموع
40		

ثالثاً: أداة البحث

لما كان البحث الحالي يهدف الى التعرف على الاستقصاء وحل المشكلات .

مقياس الاستقصاء وحل المشكلات

تبنى الباحث مقياس كودي، 2000 ، الذي بلغت عدد فقراته (34) فقرة .

صدق المقياس: اعتمد الباحث في قياس صدق المقياس على الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من الخبراء (ملحق 2) من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحية الفقرات او عدم صلاحيتها في التعرف على الاستقصاء وحل المشكلات واجريت بعض التعديلات على بعض كلمات الاختبار لكونها لا تلائم عينة البحث . وابقى الباحث موافقة نسبة (80%) من آراء الخبراء ؛ فقد نال جميع الفقرات على نسبة (80%) فما فوق .

جدول (2) يوضح آراء الخبراء حول صلاحية الفقرات لمقياس الاستقصاء وحل المشكلات

الفقرات	الموافقون	الرافضون	المحسوبه	الجدوليه	مستوى الدلاله
32، 33 1,2,3,5,7,8,10، 11,12,14، 15,16,17,18,20,21,22,23، 25,26,28	10	صفر	10	3.84	داله
4,6,9,13,19,24,27	9	1	6.4	3.84	داله

ثبات المقياس: اعتمد الباحث طريقة اعادة الاختبار لإيجاد ثبات الاختبار فقام بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة اختبرت بطريقة عشوائية بلغت (40) طالبا وطالبة وكان الفاصل الزمني لإعادة الاختبار هو (15) يوما ، إذ يشير (Adams) إلى أن الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني يجب أن لا يتجاوز الاسبوعين او الثلاثة . (ADAMS : 1966 , p.85) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لا يجد العلاقة بين التطبيق الأول والثاني ، وجد أن معامل الثبات يساوي (95%) ويعد هذا العامل مقبولا مقارنة بقيم تقويم دلالة معامل الارتباط . (جابر وكاظم : 1986 ، ص312)

الوسائل الإحصائية: تحقيقاً لاهداف البحث استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:-

1. مربع كاي ، لاستخراج قيم الاتفاق بين آراء الخبراء .

$$\chi^2 = \frac{(ل-ف)^2}{ف}$$

(العساف:1989، ص152)

2. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

$$r = \frac{ن مجس ص - مجس \times مج ص}{\sqrt{\{ن مجس^2 - (مجس)^2\} \{ن مجص^2 - (مجص)^2\}}}$$

(عودة: 2000، ص276)

3. معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

$$r = \frac{r^2}{r+1}$$

(مهرنر وليهم: 2003، ص343)

4. الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{s_p^2 (n_1 - 1) + s_p^2 (n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

(البلداوي: 2004، ص127)

الفصل الرابع نتائج البحث ومناقشتها

عرض النتائج وتفسيرها

سيتم في هذا الفصل استعراض النتائج التي توصل اليها البحث وعلى وفق أهدافه ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري وكما يأتي أدناه، علماً بأن التحليلات الإحصائية قد تم إجرائها باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية .

قياس الاستقصاء وحل المشكلات لدى عينة البحث :

وقد تحقق هذا الهدف من خلال أتباع الاجراءات العلمية المتعلقة ببناء هذا المقياس وقد تم استعراض هذه الاجراءات في الفصل السابق .

بلغ عدد الطلبة بالاستقصاء وحل المشكلات (40) طالبا وطالبة ، كان الوسط الحسابي لعينة الذكور الذين يتمتعون بالاستقصاء وحل المشكلات والبالغ عددهم (40) هو (37.9) والتباين (28.41) بينما كان الوسط الحسابي لعينة الاناث والبالغ عددهن (40) هو (36.8) والتباين (53.6) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المستخرجة (0.808) لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية هي غير ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (39) . جدول (3) المقارنة في الاستقصاء وحل المشكلات

ت	نوع العينة	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المستخرجة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
1	الطلبة	37.9	28.41	0.808	2.021	غير دلالة
2	الطالبات	36.8	53.6			

الهدف الثاني : الفروق الدلالية الاستقصاء وحل المشكلات بين الذكور والاناث
 قبل تفسير الفروق الدلالية بين الذكور والاناث لابد ان نشير الى ان الارتباطات الذاتية في التطبيق ، هي في جوهرها ارتباطات لقياس الثبات بطريقة اعادة الاختبار ويجب ان تكون معاملات الارتباطات- المستقرة- بين المتغيرين في كل تطبيق ذات دلالة معنوية ولا تعود للصدفة وقد كانت معاملات الارتباط التلازمية بين الذكور والاناث في التطبيق الاول (0.26) وفي التطبيق الثاني (0.24) وهما ذات دلالة معنوية بدرجة حرية (39) ومستوى دلالة (0.05) كما موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4)

النسبة الكلية للمتغيرين		القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى دلالة
0.24		0.20	39	0.05

وهذا يعني ان العلاقة مستقرة بين الذكور والاناث خلا الفترة الفاصلة بين التطبيقين ولا تعود للصدفة ، اذن يمكننا الان تفسير معاملات الارتباطات المتقاطعة وهي التي يعول عليها في تحديد السببية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

اصبح من الملحاحات على معلمينا اليوم استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المواد الاجتماعية عامة والتاريخ بصورة خاصة وذلك لما لهذه الطريقة من مزايا في غرفة الصف اضافة الى ان هذه الطريقة تساعد التلميذ على فهم مشاكله وحلها ثم نقلها الى الحياة العملية .
 والتاريخ علم قائم على الموضوعية له منهجيته الخاصة بالبحث والدراسة وهو مرتبط بجميع العلوم الاخرى بعلاقة تاريخية تلك العلوم فضلا عن أن التاريخ يحتوي على الكثير من المشكلات التي تستوجب الوقوف عليها ودراستها بهذه الطريقة العلمية .

1- الوصول الى المفهوم بعد ان يكون المتعلم قد اطلع على مجموعة من الامثلة للوصول الى التعميم

2- ان يصل المتعلم الى التعميم من دون توجيه او اشراف

3- يمكن ان يحدث الاكتشاف باستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم بالاستنباط

4- ويمكن ان يحدث بأسلوب العرض المباشر المصحوب بمشاركة جماعية من الطلبة

ويمكن تحديد بعدين اساسيين يمكن الاعتماد عليهما للتوصل الى فهم طريقة الاكتشاف في التعليم والتعلم : تسلسل المواقف والمثيرات التي تقود المتعلم الى التعميم .

التوصيات:

1- اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي والمرحلة الثانوية .

2- اهمية دراسة حل المشكلات لدى طلبة المرحلة المتوسطة

3- دراسة علاقة الاستقصاء وحل المشكلات في التحصيل الدراسي للمرحلة الثانوية .

المصادر

1. ابراهيم ، عاهد واخرون ، (1989) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، عمان ، دار عمان للنشر والتوزيع ، ط1 ، ص49.
2. ابراهيم ، عبد الستار ، (1978) ، افاق جديدة في دراسة الابداع ، الكويت ، وكالة المطبوعات للنشر، ص154.
3. ابراهيم ، فاضل خليل واخرون ، (2003) ، اثر استخدام طريقة الاستقصاء في اكتساب المفاهيم الزمنية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي ، جامعة الموصل ، مجلة كلية المعلمين ، شهر كانون الاول، ص324
4. ابراهيم، الياس: مناهج واساليب التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
5. ابو حطب ، فؤاد وسيد احمد عثمان ، (1976) ، التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ص184.
6. ابو سرحان ، عطية عودة ، (2000) دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط ، عمان ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، ص62.
7. آيات عبد المجيد. (1996). دراسة لأثر برنامج إثرائي للأساليب المعرفية على نمو استراتيجيات التفكير في ضوء المتغيرات الشخصية لدى الموهوبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
8. باري ي. باير. (1994). الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية: استراتيجية التدريس، ترجمة سليمان محمد الجبر، الرياض: مكتبة العبيكان.
9. بلقيس، علي منير ود. يوسف العنيزي، طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1982.
10. التميمي ، كمال محمد . درجة إتقان مهارة التجويد لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، 1992 ، ص67.
11. الجبوري ،يس عبد الرحمن قنديل. (1984). "مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية لتدريس العلوم في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". رسالة ماجستير غير منشورة: كلية التربية – جامعة الإسكندرية.
12. الجبوري، صبحي ناجي ، (1996) ، اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات ، اطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة بغداد ، كلية التربية، ابن رشد ، بغداد – العراق ، ص73-710.
13. حسن زيتون. (2002). مهارات التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
14. الخفاجي ، مظفر كاظم . التحويل في الإلقاء بين شخصية الممثل والشخصية الدرامية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ، 1994 ، ص53 – 134.

15. دنيا، محمد محمود طنطاوي ، (1982) ، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ص 85-92.
16. الراجح، احمد عزت: اصول علم النفس، ط8، المكتبة المصري الحديث، الاسكندرية، 1985.
17. رزوق، اسعد: موسوعة علم النفس، مراجعة عبدالله عبد الدايم، بيروت، الموسوعة العربية للدراسات والنشر، 1977.
18. الريان، فكري حسن: التدريس واهدافه واسسه تقويمه نتائجها وتطبيقاتها، ط3، القاهرة، عالم الكتاب، 1971.
19. زوبعي، عبد الجليل وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار المطابع مديرية دار الكتب والنشر، 1981.
20. زيان ، ماجدة عبد التواب . وحدة علاجية مقترحة للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساس ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة طنطا ، 1989 ، ص44.
21. زيتون، شاكر محمود وآخرون: اصول تدريس المواد الاجتماعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، 2001.
22. زينب رفاعي حسن. (1989). أثر المعرفة المسبقة للأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي واتجاهاتهم العلمية في مادة العلوم العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
23. زينب عبد الحميد وحسن زيتون. (1983). تدريس العلوم البيولوجية، طنطا: كلية التربية.
24. سعادة، جودت احمد: مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين، 1984.
25. سعد ، صبري الدمرداش. (1973). المدخل في تدريس العلوم البيولوجية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
26. سعد، نهاد صبيح: الطرائق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، البصرة، 1990.
27. السكران، محمد: اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان، 1989.
28. سمارة، عزيز وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط2، عمان، 1989.
29. الشحاتة، حسن: طرق تدريس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1998.
30. الشمري، جاسم حسن عبد: التنشئة السياسية لطلبة معاهد اعداد المعلمين في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية، 1989، رسالة ماجستير غير منشورة.
31. صالح، احمد زكي، علم النفس التجريبي، دار النهضة العربية، الطبعة الاولى، مصر، 1972.
32. العاني، ابراهيم: تعليم التفكير، مكتبة الملك فهد، السعودية، 1976.
33. عبد الدائم سلام سيد سلام وصفية سلام. (1997). المرشد في تدريس العلوم، الرياض: بدون ناشر.

- 34.الأحمد، سالم، 2014، الاستقصاء في تدريس قواعد اللغة العربية، مجلة الرافد.
35. عبد الرزاق، طالب محمود ياسين: اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الرابع الثانوي العام في مادة الجغرافية العامة
36. عبد المنعم حسن. (1986). مقدمة في تدريس العلوم الفيزيائية، الإسكندرية: مطبعة فلمنج.
- 37.العساف، صالح ابن حمد: المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، ط1، الرياض، جامعة الامام محمد ابن سعود الاسلامية، 1989.
- 38.العنبيكي، سندس جدوع: اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ، جامعة بغداد، 1999.
- 39.العنبيكي، فؤاد: التفكير العلمي، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، 1978.
40. عيسى، مصباح الحاج، وجون جلبرت: ارتقاء المستويات الادراكية وعلاقتها بذلك بثلاث طرق مختلفة في تدريس الفيزياء في الكويت، المجلة التربوية للبحوث التربوية، السنة الاولى، العدد الاول، 1981.
41. فان دالين، ديويولد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون، ط3، الانجلو المصرية، القاهرة، 1985.
42. فرج، سيد أحمد. (2006). أثر الطريقة الاستقصائية في تدريس العلوم على الاتجاه نحو العلوم وتربسها وعلى إدراك عناصر التدريس الاستقصائي لمعلمي العلوم قبل التخرج، المنيا: دار حراء.
43. فرج، عثمان لبيب: دراسة مقارنة لفاعلية طريقتين عن طريق التدريس طريقة المحاضرة والمناقشة الجماعية في مجموعات صغيرة في تعليم الكبار، مجلة التربية الحديثة، العدد 2، السنة الثالثة والاربعون، 1998.
44. كمال عبد الحميد زيتون. (1982). مستوى أداء معلمي العلوم لعمليات الاستقصاء البيولوجية وعلاقته بسلوكيات التدريس الاستقصائي، التربية العلمية المعاصرة، ع28، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
45. مصطفى أحمد بيومي. (1984). تأثير استخدام الطريقتين الاستقصائية والتاريخية على تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية جامعة المنيا.



The Role of Inquiry and Problem-Solving Strategies in Arabic Language for Intermediate and Preparatory Levels

Fatima Makki Hamid

Gharib Tous School / University of Babylon / College of Basic Education /

Department of Arabic Language

fatmamky1978@gmail.com

07827261882

Abstract:

The weakness of our students' Arabic language skills today is evident in their reading comprehension, proficiency, and culture. This is compounded by the prevalence of linguistic and grammatical errors among many teachers themselves, and their inability to describe their feelings in classical Arabic. This, in turn, negatively impacts students' language skills, and the prevalence of linguistic errors that continually appear in various situations in students' lives, even at various stages of their education. Hence, the problem of weakness in the acquisition and teaching of Arabic language skills becomes apparent, and they are somewhat absent. Listening to correct classical Arabic is rare, and oral recitations are negligible when measured against their importance as the master of recitations. Dr. Taha Hussein expressed his opinion on the difficulty of the language. He believes that Arabic is not taught in our schools, but rather something foreign is taught in these schools, unrelated to life, nor to the students' minds and feelings. How difficult this language is! A phrase frequently repeated by Arabic speakers and non-native speakers. If they were fair, they would say: "How sterile the means and methods used to teach this language are!" Yes, the difficulty lies not in the language itself or its grammar, but rather in the methods and approaches used to teach it. These must be developed to suit the students' ages and educational level. Among the problems facing Arabic language teachers are the use of traditional methods and approaches in the curricula and the lack of participation in setting educational objectives. Among the problems facing Arabic language department students are the instructors' avoidance of using classical Arabic when presenting the material, their reliance on colloquial language, the failure to connect theory with practice, and the failure to take into account individual differences among learners. These are a group of problems that prevent language students from speaking classical Arabic.

Keywords: Inquiry, problem-solving in standard Arabic, and failure to consider individual differences among learners.