ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

The Effect of Problem-Based Learning Strategy on the Achievement of Fourth Scientific Grade Students in Literature and the Development of Their Critical Thinking

Mahmood Asaad Taha Al-Hashemi

University of Kirkuk / College of Basic Education

* *Corresponding author: E-mail* :
mahmood.a.taha@uokirkuk.edu.iq

Keywords:
Problem-Based Learning Strategy
Critical Thinking Skills
Academic Achievement
Fourth-Grade Scientific
Arabic Literature

ARTICLE INFO

Article history:
Received 1 Mar 2025
Received in revised form 25 Jun 2025
Accepted 2 Aug 2025
Final Proofreading 29 Jan 2026
Available online 31 Jan 2026
E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ABSTRACT

The current research aims to identify the effect of using the problem-based learning strategy on the achievement of fourth-grade scientific students in Arabic literature and the development of their critical thinking skills. To achieve the objectives and test the hypotheses of the study, the researcher selected a sample of 69 students from the fourth-grade scientific level in Kirkuk Governorate for the academic year 2024–2025.

The sample was divided into two equal groups: the experimental group (Section A), consisting of 35 students who were taught using the problem-based learning strategy, and the control group (Section B), also consisting of 34 students who were taught using the traditional method. The researcher statistically controlled the two groups for variables such as chronological age (in months), prior knowledge, parental academic achievement, and intelligence, to ensure the homogeneity of the sample. Several statistical tools were used to analyze the data, including: The Z-test for two independent samples to determine the statistical significance of differences between the groups under statistical equivalence. The Chi-square (χ^2) test to compare differences in parental academic achievement. Pearson correlation coefficient to calculate the test reliability. Difficulty and discrimination indices for analyzing test items. The results showed a clear superiority of the experimental group over the control group in both the achievement test and the critical thinking test. In light of these findings, the researcher presented several conclusions, recommendations, and suggestions for future research.

© 2025 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://doi.org/10.25130/jtuh.33.1.2.2026.13

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

أثر استراتيجية التعلم القائم على حلّ المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الادب وتنمية التفكير الناقد لديهم

محمود أسعد طه الهاشمي/ جامعة كركوك/ كلية التربية الاساسية

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثَر استراتيجيةِ التعلّم القائِم علىَ حل المُشكلات في تَحصيل طُلاب الصفِ الرابع العلمي في مادةِ الأدب وتَنمية التَفكير الناقد لديّهم. ولتحقيق أهداف البحث واختبار فرضياته، اختار الباحث عينة متكونة مِن (٦٩) طالبًا من طُلاب الصفِ الرابع العلميّ في محافظة كركوك للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥). تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية (شعبة أ)

وتضم (٣٥) طالباً دُرِّسوا باستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات، والمجموعة الضابطة (شعبة ب) وتضم (٣٤) طالباً دُرِّسوا بالطريقة الاعتيادية. كافأ الباحث إحصائيًا بين المجموعتين في عدد من المتغيرات: العمر الزمني محسوبًا بالشهوّر، اختبار المعرفة السابقة، تحصيل الوالدين، واختبار الذكاء، لضمان تجانس العينتين. وقد استخدم الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات، منها:الأختبار الزائيّ (Z) لعينتين مُستقلتين للتحقق من دَلالة الفروُق بين المجموعتين عِند التكافؤِ الإحصائي، اختبار كاي٢ لمقارنة الفروق بين متغيري التحصيل الدراسي للوالدين، معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار، بالإضافة إلى حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار. وقد أظهرت النتائج تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل من اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد. وفي ضوء هذه النتائج خرج الباحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: استراتيجية حل المشكلات/ تنمية مهارات التفكير الناقد/ التحصيل/ الصف الرابع العلمي/ الادب

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

تُعدّ عملية التعلّم خطوة هادفة ومهمّة من أجل تحقيق الذات والوصول إلى ما يصبو إليه الفرد في المجتمع. ومع وجود الطرائق المختلفة والحديثة للتّعلم ، أصبح المتعلّم يحاول ، وبشتّى الوسائل ، أن يمتلك المهارات الكافية التي تمكّنه من حلّ العديد من المشكلات التي يواجهها، ومنها التفكير النّاقد الذي يُساعده على امتلاك مهارات معينة وأهمها التحليل والتقييم والإستنتاج.

تشير الأدبيات والدراسات إلى وجود ضعف ملحوظ في تعليم مادة الأدب والنصوص، ويتمثل هذا الضعف في عزوف عدد كبير من الطلبة عن التفاعل مع دروسها، بالرغم من أهميتها ودورها البارز في تشكيل شخصياتهم وتنمية ذائقتهم الأدبية.(احمد ، ٢٠٠٦ :٤). إذ أن هناك دراسات عدة أشارت الى وجود ظاهرة الضعف، ومن هذه الدراسات التي شخصت المعاناة هي دراسة (الوائلي ، ١٩٩٦) ، ودراسة (الخزرجي ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (حسين ، ٢٠١١) ، ودراسة (المساري ، ٢٠١٢) .

تُعدّ مشكلة تعليم الأدب والنصوص من المشكلات شبه العامة، إذ يعاني منها أولياء الأمور والمعلمون والطلبة على حد سواء، وتكمن المشكلة الحقيقية ليس في حفظ النصوص، بل في الأسلوب الشكلي الذي تُعالج به، حيث يقتصر تدريس الأدب غالبًا على قراءة سطحية تعتمد على النطق والحفظ، دون التعمق في التحليل أو التفسير المعنوي للنصوص.(عصر، ٢٠٠٠ :١٩٥)

ولاحظ الباحث من خلال عمله ، حيث تم رصد ضعف وقصور في الأساليب التدريسية الاعتيادية، وعدم اعتماد طرائق تدريسية حديثة تواكب متطلبات العصر، وأنّ الطالب يحتاج أن يمتلك مهارات التفكير

الناقد من خلال تدريبه على اتّباع استراتيجيّة حلّ المشكلات وكذلك الأمر بالنّسبة للتحصيل الدّراسي والذي يُعدّ هدف من أهداف الطالبِ. و يرى الباحث إجراء دراسة علمية تهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى الطلاب في مادة الأدب من خلال توظيف استراتيجية حديثة تُعرف بـ (استراتيجية قائمة على حل المشكلات)، تمهيداً لتطبيقها في المدارس. وبِناءً علىَ ما تقدم، تحددت مشكِلة البَحث الحاليّ بالإجابة عَن السؤالِ الأتي:

– ما أثر استراتِيجية التعَلم القائمِ علىَ حلّ المشكلاتِ في تَحصِيل طُلاب الصفِ الرَابع العلميِ في مَادةِ الأدب وتنميةَ التَفكيرِ الناقد لَديهم؟.

ثانياً: اهمية البحث

تُعد التربية الركيزة الأساسية في إصلاح الإنسان والمجتمع، لما تمتلكه من قوة مؤثرة في تهذيب النفوس وتوجيهها لعبادة الله تعالى، كما أنها تسهم في تنمية قدرات الأفراد، وصقل مواهبهم، وتحفيز عقولهم نحو الإبداع. وتُعد التربية وسيلة فعّالة لدفع المجتمع نحو العمل والإنتاج، وحل المشكلات، وتحقيق التقدّم والرقي. (الحيلة، ٢٠٠١: ٦٦).

ومن أبرز أهداف التربية الارتقاء بمستوى تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم العقلية من خلال تزويدهم بالمعارف والعادات والتقاليد الفكرية السليمة. ومن المؤكد أن للتربية دورًا رئيسًا في بناء شخصية الفرد، من خلال تطويره في مختلف جوانب الكمال الممكنة. فهي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الفرد على النمو المتكامل والمتوازن في جميع النواحي، ليصبح قادِرًا على التِكيف معَ ذاته و مَع بيئته المحيطة. (أبو جادو،٢٠٠٣: ٥).

لذلك، يجب أن نجعل تربية الإنسان على التفكير المنطقي السليم هدفًا عامًا وضروريًا في الوقت الحاضر. ويتوجب توجيه الاهتمام نحو تعليم الطلاب التفكير الناقد لمساعدتهم في مواجهة المشكلات والقضايا والصعوبات التعليمية التي تواجههم داخل المدرسة وخارجها، وتنمية قدراتهم على الاستكشاف والتفكير الإبداعي. كما يجب على المعلمين والمعلمات العمل على تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة. (قطامي ونايفة، ٢٠٠٠: ٤١١).

ويرى الباحث ان العالم في الوقت الحاضر تطوراً متسارعاً في مختلف مجالات العلم والمعرفة، ترافقه طفرات معلوماتية هائلة ومتزايدة بوتيرة غير مسبوقة، الأمر الذي يتطلب من الفرد السعي الجاد للتكيّف مع هذه التحولات، والمشاركة الفاعلة في مجريات الحياة. ومن هنا تبرز الحاجة الملحّة إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، بدلاً من الاكتفاء بحفظ المناهج الدراسية دون فهم أو وعي أو قدرة على التطبيق العملي، لضمان إعداد جيل قَادر علىَ التعامُل معَ مُعطيات العصرِ بكفاءة وفاعلية وأن استراتيجيّة حلّ المشكلات المُتّبَعة والمُطبَّقة بشكل صحيح وسليم تُساعد على تنمية التّفكير النّاقد الذي يؤثّر بدوره وبطريقة إيجابية في تحسين التّحصيل الدّراسي ولا يُمكن الإغفال بأننا نعيش في عالم التكنولوجيا مما يدفع المعلم إلى اتباع استراتيجيات مُختلفة ومنها استراتيجية حل المشكلات لكي يُساعد المتعلّم على

إكتساب الكفايات الضروريّة المُتعلّقة بمادة اللغة العربية(الادب)، كما أنّ استراتيجية حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية (الادب) تساعد المتعلّم على تحسين أدائه الأكاديمي وبالتالي تساعده على التّحصيل الدّراسي بطريقة جيدة و مميّزة. كما تلعب المدرسة والمعلّم دوراً مهماً في تحقيق أهداف تربوية عديدة.

هذه الاستراتيجية قد تكون فاعلة في تنمية التفكير لدى المتعلمين كونها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة، طرائق العلم، وعملياته، ومهاراته، والاستقصاء بأنفسهم وهنا يسلك الطالب سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصله إلى النتائج. (البياتي، و المفرجي،٢٠٢٥).

وتؤكد الكثير من الدّراسات التي تمّ الإطّلاع عليها على أهميّة التّعلم عن طريق حلّ المشكلات وتأثيرها على التّفكير النّاقد و التّحصيل الدراسيّ.وقد لا يتحقق ما نهدف إليه إلا بعد تطبيق إستراتيجيّة حلّ المشكلات والتي تتضمّن عدّة مهارات منها: العمل الجماعي والتّفاعل بين أفراد المجموعة وفهم مرادفات بعض الكلمات التي تُعتبر عقبة في فهم النص.

تُعتبر اللغة العربية أداةً مهمة من أدوات التعلم والتعليم، ويُعتمد عليها في تعليم الطلاب مختلف المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية، من خلال مهاراتها الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. (جابر، ١٩٩١: ٣٨).

تلعب اللغة العربية دورًا مهمًا في بناء فكر المتعلم وتشكيل ميوله واتجاهاته، كما تساهم في بناء شخصيته وإبرازها بين أفراد المجتمع بمظهر متميز فكريًا وثقافيًا. كما تنمي في المتعلم روح الخيال، وتمنحه مفردات ومعانٍ جديدة تساعده على الانطلاق نحو آفاق أوسع في التعبير عن ذاته ووصف أفكاره بدقة ووضوح. (إسماعيل، ٢٠٠٥: ١١٠–١١١).

أهمية اللغة العربية في توسيع المخزون اللغوي، وتحسين الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى القدرة على فهم النصوص ذات المستويات العالية، والسرعة في القراءة، والمهارة في التعبير الشفهي، وتقوية الشخصية واكتمالها. من خلال القراءة، يلتفت المتعلم إلى ذاته فيصحح أخطاءه، ويقوّمها ويوجهها نحو الاتجاه الصحيح، بعد أن يستفيد من المحتوى المقروء ويندمج فيه داخل بنيته المعرفية والفكرية. (الدليمي وسعاد، ٢٠٠٥: ١٧٠).

ويعيش العالم اليوم في ظل تغيّرات متسارعة وتحديات متنامية على الصعيدين المحلي والعالمي، يأتي في مقدمتها التطور التكنولوجي المتسارع، مما يفرض ضرورة الإسراع في إعداد عقول مفكرة قادرة على التعامل مع المشكلات وحلها بطرق فعّالة. وتقع مسؤولية تنمية هذه العقول على عاتق المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية، واعتماد طرائق وأساليب تدريس متنوعة تُسهم في تنمية التفكير لدى الطلبة وصقل مهاراتهم العقلية. (محمد، ٢٠٠١: ١).

لقد أولى ديننا الإسلامي الحنيف عناية كبيرة بالتفكير، وحث على استخدام العقل، باعتباره أعظم نعمة أنعم الله بها على الإنسان، وميزة فارقة خصّه بها دون سائر المخلوقات. فالعقل هو أداة الإنسان لفهم

سنن الكون وقوانين الحياة، ووسيلته للاستدلال على وحدانية الله وعظمته. وكلما تأملنا في آيات القرآن الكريم، وجدنا العديد منها تُشيد بالعقل وتدعو إلى إعمال الفكر، ومن هذه الآيات:

قولهِ تَعالى: ((قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلا تَتَفَكَّرُونَ)) (الإنعام:٥٠).

تُبرز هذه الآية الكريمة أهمية التفكير في الإسلام، وتؤكد أن الله سبحانه وتعالى أمر عباده بالتأمل والتدبر والتفكر في أنفسهم وفي الكون من حولهم. فالإسلام هو دين العقل والفكر والتأمل، لا يكتفي بالتلقين، بل يحث على البحث والنظر والاستدلال، ويُعلي من شأن العقل كوسيلة لفهم الحقائق والوصول إلى الإيمان الواعي.

بالإضافة إلى ما سبق، يتكون التفكير الناقد من مجموعة من القدرات الفرعية التي تمكّن الفرد من مراجعة أفكاره وتصحيحها ذاتيًا، والتفكير بشكل عقلاني، وتحليل ما يعرفه والسيطرة عليه. كما تساعده هذه القدرات على التفكير بمرونة وموضوعية. (الكبيسي، ٢٠٠٦: ١٤٩).

ويرى الباحث انه يجب ان تُعد تنمية القدرات الفكرية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، مع التدريب على إتقانها، من الأساسيات اللازمة للفهم العميق وتعديل السلوك. وعندما تفشل هذه العملية في التنمية والتطوير، فإنها تُسفر عن تأثيرات سلبية على حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يعاني الطلاب الذين لم تُنمَّى قدراتهم العقلية ولا تفكيرهم الناقد من صعوبات في مواجهة المشكلات، ويجدون أنفسهم في حالة من الحيرة والارتباك عند التعرض لأي موقف، فيُحاول المعلّم اتّباع طرق عديدة لمساعدة تلاميذه اكتساب كفايات الدروس المطلوبة منه في المنهاج العراقي، فيجد نفسه أحياناً أمام بعض المشاكل التي تكون عقبة أمامه وامام طلابه، فيُحاول أن يُلفت نظرهم لاتباع استراتيجية حلّ المشاكل لما لها من أهميّة في تحصيلهم الدّراسي وفي تنمية التّفكير النّاقد لديهم.

لذا، يرى الباحث أن الصف الرابع الإعدادي هو المرحلة الأنسب لتطبيق هذه الاستراتيجية، نظرًا لأن الطلاب قد بلغوا مرحلة النضج العقلي والتفكير السليم، وتمكنوا من التمييز بين الأمور، مما يجعلهم قادرين على الربط بين الخبرات السابقة والحالية وتنظيمها بشكل فعّال.

ثالثًا: هَدف البحثِ

يهدف البحثِ الحاليِ الىَ مَعرفة اثر استراتيِجية التعلّم القائمِ علىَ حلّ المُشكلات في تَحصيل طُلابِ الصف الرَابع العلميِ في مادةِ الادب وتنميةِ التفكيرِ الناقدِ لَديهم.

رابعًا: فَرضيتا البَحث

يتم التحققِ من الهدف من خلال الفَرضيتين الصِفريتين الآتيتينِ:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) بَين متوسطِ دَرجات طلاب المجموعةِ التجريبيةَ ومتوسط طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي بعد تطبيق الإستراتيجية القائمة على حل المشكلات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) على مقياس مستوى التّفكير النّاقد لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة قبل وبعد تطبيق الإستراتيجيّة القائمة على حل المشكلات.

رابعاً: حدود البحث

١. **الحدود البشرية:** عينة من طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس النهارية في مديرية تربية كركوك (مركز كركوك).
٢. **الحدود المكانية:** إحدى المدارس الثانوية لمحافظة كركوك المركز التابعة لمديرية تربية كركوك.
٣. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.
٤. **الحدود العلمية:** ست موضوعات من مادة الادب المقرر تدريسها في الفصل الثاني أثناء العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م وهي: (الخنساء، ابو طالب، حسان بن ثابت، كعب بن مالك، عبدة بن الطيب، حميد بن ثور الهلالي).

خامساً: تحديد المصطلحات

اولاً: الاثر: عرفه كل من

الجرجاني بأنه: ((له ثلاثة معاني الأول: بمعنى النتيجة, وهو الحاصل من الشيء, والثاني: بمعنى العلامة, والثالث: بمعنى الجزء)). (الجرجاني , ٢٠٠٧ : ١٥).

ويعرف الباحث الاثر اجرائياً بأنه:

تمثل هذه النتيجة ما تحقق فعليًا وبقي أثره لدى طلاب الصف الرابع العلمي (عينة الدراسة)، نتيجة لتدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وذلك في مادة اللغة العربية(الادب).

ثانياً: استراتيجية: عرفه كل من

عطية بأنها: ((مجموعة الخطوات المنظمة التي يضعها المدرس مسبقًا بهدف تحقيق أهداف المنهج، وتشمل كل إجراء أو نشاط يُنفذ لتحقيق غاية تعليمية محددة)). (عطية، ٢٠٠٨: ٣٠).

ويعرف الباحث الاستراتيجية اجرائياً بأنه:

تُعرَّف بأنها مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة بعناية، تُسخَّر من خلالها الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة؛ من أجل مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم المنشودة.

ثالثاً: المشكلة: عرفه كل من

زيتون بأنها ((تشير المشكلة إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبًا بإنجاز مهمّة لم تواجهه من قبل، و تكون المعلومات المزود بِها هذا الفرد غير محددة تمامًا لطريقة الحل)). (زيتون،٢٠٠٥: ٢٧٨).

ويعرف الباحث المشكلة اجرائياً بأنه:

هي الفجوة التي يسعى البحث إلى معالجتها، وتتمثل في التحقق من أثر استراتيجية تعليمية (استراتيجية حل المُشكلات) في تَحصيل طُلاب الصف الرابع العلميٍ وتحصيلهم للمعلومات مقارنة بالطريقة التقليدية، وذلك من خلال قياس النتائج التي تحققها كل مجموعة في الاختبارات المعدّة لهذا الغرض.

رابعاً: التحصيل: عرفه كل من

فرج بأنه: ((ما يحصل عليه الطالب من المعلومات والمواقف زيادة على ما عنده ، وذلك نتيجة لعملية التعليم والتعلم بالوقت نفسه)) .(فرج ، ٢٠٠٥ :١١).

ويعرف الباحث التحصيل اجرائياً بأنه:

هي الدرجات التي حققها طلاب الصف الرابع العلمي في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدّه الباحث، والذي يهدف إلى قياس مدى اكتسابهم للمعلومات والمهارات المحددة في مادة الأدب بعد تنفيذ التجربة.

للصف الرابع العلمي:

حدّد نظام المدارس الثانوية في العراق المرحلة الإعدادية بأنها المرحلة الدراسية التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة، وتستغرق مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتهدف إلى تهيئة الطلبة للالتحاق بالدراسة الجامعية، فضلاً عن إعدادهم للحياة العلمية والإنتاجية، والدراسة الجامعية الأولية. (وزارة التربية ، ١٩٧٧ :٤)

خامساً: مادة الادب: عرفه كل من

الهاشميٍ بأنه: ((الفكرة الجَميلة في العِبارة الجميلةَ التي تحدثُ في نفس قَارئها أو سامِعها لذة فنية)). (الهاشمي، ٢٠٠٦ : ٢١٣).

ويعرف الباحث التحصيل اجرائياً بأنه:

ما يتضمنه كتاب مادة الادب المُقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع العلمي للعام الدراسيٍ ٢٠٢٤/٢٠٢٥ من موضوعات ادبية المُقرر تدريسهَ من قِبل وزَارة التَربية جَمهورية العراق .

سادساً: التنميــة : عرفه كل من

السيد بأنه: ((بأنها تطوير وتَحسين أداء الطالبِ وتمكنهُ من إتقان جَميع المهارات بدرجة منتظمةَ)).(السيد ،٢٠٠٥: ١٨٧).

ويعرف الباحث التنمية اجرائياً بأنه:

((هو نشاط عقلي أو عملي يؤديه الفرد بهدف تحقيق غاية محددة، ويتطلب إنجازه بدرجة مناسبة من السرعة والدقة لتحقيق النتائج المرجوة)).

سابعاً: التّفكير الناقد: عرفه كل من

أبو جادو ونوفل : ((إنهُ حُكم منظَم ذاتيًا يَهدف إلى التَفسير،و التّحليل و التّقييم، و الإستنتاج، و هو يهتمُ بشرح العبارات المتعلّقة بالأدلّة والبَراهين والمَفاهيم والطُرق و المقاييس، التي يَستند إليها الحكم الذي تمّ التَوصل إليهَ)). (أبو جادو و نوفل،٢٠٠٧:85).

ويعرف الباحث التفكير الناقد اجرائياً بأنه:

هي عملية عقلية يُوظف فيها طلاب الصف الرابع العلمي قواعد الاستدلال المنطقي لتحليل المعلومات وتقييمها، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحققونها عند إجابتهم على فقرات اختبار التفكير الناقد المستخدم في البحث.

إطار نظري

يَتضَمن هَذا الجانب إطار نَظري للبحث الحالي و دِرَاسات سَابِقة و هيّ كالأتي:

أولا: إطار نظري :

تُعدّ الجوانب العلمية النظرية للبحث من الركائز الأساسية التي تُعين الباحث على إعداد دراسة علمية ذات أهداف واضحة وفروض تسهم في تحقيق إضافة معرفية جديدة. ويمكن القول إن الأسس النظرية للبحث تمثّل مجموعة من القواعد العامة والمفاهيم التي يسترشد بها الباحث في دراسة مشكلة البحث وتحليلها. كما أن إعداد إطار نظري متكامل يسهم في اختيار الطرائق والأساليب المنهجية المناسبة وتطبيقها على نحو سليم، فضلاً عن مساعدته في تفسير البيانات، واقتراح الفرضيات، وتقويم النتائج في ضوء المفاهيم والنظريات العلمية ذات الصلة. وانطلاقاً من ذلك، يسعى الباحث إلى توضيح عدد من المفاهيم المرتبطة بمتغيرات البحث.(الزبيدي،٢٠٠٥،٢٦).

اولاً- استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات:

إن استراتيجية حل المشكلات هي طريقة منشطة " تخاطب العقول والتفكير لدى التلاميذ و تثير دافعيتهم نحو التعلم إيجابياً، والتي تتمتع بالسمات الممتثلة بالإندماج والتعاون، والتكييف، والمشاركة، و الإنتباه، والتنظيم، والإستعداد للتغيير والإعتراف بمجهود الآخرين والتفكير التخميني، فيشارك و يبحث عن المعلومة بشتّى الوسائل." (محمد،٢٠١٣: ١٣).

ومن خلالها يقوم التلميذ بالبحث معتمداً على مجموعة من الأنشطة كالملاحظة والقياس وقراءة البيانات والتحليل والإستنتاج وهذا ما يساعده على فن التوصل إلى التفكير النّاقد والتّحصيل الدّراسي إذ أن للمعلم أدوار أخرى فهو المرشد والموجّه والوسيط.

"إن استراتيجية حل المشكلات تضع بين يديّ التلميذ كل تلك المهارات التّفكيريّة وتدرّبه عليها عبر خطواتها لمواجهة تلك المشاكل سواء كان في المدرسة أم خارجها." (محمد،٢٠١٣: ٦٧)

اقترح (باير Bayer) استراتيجية محددة لتعليم مهارات التفكير تستند على ست خطوات هي:

١. يبدأ المعلم بتقديم مهارة التفكير المستهدفة ضمن سياق الدرس، مع كتابة اسم المهارة كهدف تعليمي، وتوضيح معناها من خلال كلمات مرادفة، ثم تعريفها بطريقة مبسطة وعملية، مع توضيح مجالات استخدامها وأهميتها في حياة الطالب.

٢. يعرض المعلم خطوات تطبيق المهارة بشكل تفصيلي، مشيراً إلى القواعد والمعلومات التي تساعد الطلبة في استخدامها بشكل صحيح.

٣. يشارك المعلم الطلبة في تطبيق المهارة خطوة بخطوة، موضحاً الهدف من كل خطوة والقواعد المتبعة أثناء التنفيذ.

٤. يجري المعلم نقاشاً بعد التطبيق لمراجعة الخطوات التي تم اتخاذها والقواعد التي تم استخدامها، لتعزيز الفهم.

٥. يكّلف الطلبةَ بِحل تَمرين تَطبيقي أخر تحت إشراف المُعلم للتأكُدِ من تمكنهم من المهارة، إما بشكل فردي أو جماعي.

٦. ينظم المعلم نقاشاً عاماً يهدف إلى الكشف عن تجارب الطلبة الشخصية في تنفيذ المهارة، واستكشاف مجالات استخدامها داخل المدرسة وخارجها.

وفي ضوء ذلك، يُعد أسلوب حل المشكلات من الأساليب الفعالة في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، حيث يوفر بيئة تعليمية نشطة تمنح الطالب حرية التفكير، وتجريب الحلول باستقلالية، مما يعزز ثقته بنفسه ويقوي قدرته على اتخاذ القرارات، وهما من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم للتفاعل مع التحديات المختلفة بفاعلية وكفاءة.(سعادة، ٢٠٠٣، ٣٧).

- أهمية استراتيجيّة حلِّ المشكلاّت:

إن توظيف استراتيجية حل المشكلات في التعليم يجعل عملية التعلّم أكثر تشويقاً ومتعة وفاعلية، كما يُكسبها طابع الرسوخ والثبات؛ لأنه يستند إلى استدعاء خبرات المتعلّم السابقة وربطها بما هو جديد من معارف وخبرات لاحقة، ويتم هذا التعلّم من خلال التفاعل المباشر والمشاركة العملية. ومن أبرز المبرّرات التي تدعو إلى اعتماد هذا الأسلوب في التعليم ما يلي:

١. إثارة دافعية الطلبة نحو التعلّم، إذ يسهم في خلق الرغبة لديهم للتفكير والتأمل سعياً للوصول إلى الحلول الصحيحة للمشكلات.

وقد أشار جون هيني (John Heaney) إلى ذلك بقوله: "إن أسلوب حلّ المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلّم، ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية".

٢- يُسهم إتقان المتعلّمين لأسلوب حلّ المشكلات وتدريبهم على تطبيقه داخل البيئة المدرسية في تنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية، مما يؤهلهم للاستفادة منه في حياتهم العملية لمواجهة التحديات وحلّ المشكلات التي تعترضهم بفاعلية. كما أن هذا الأسلوب يُسهم في تزويد المجتمع بأفراد مؤهّلين ومُدرّبين،

خاصة في ميادين تكنولوجيا المعلومات، ويُنمّي لدى التلاميذ مهارات العمل الجماعي، مما يُمكّنهم من إنجاز مهامهم بروح الفريق، فيكتسبون قيماً إيجابية تُسهم في إحداث تغييرات اجتماعية مرغوبة. إضافةً إلى ذلك، يُكسبهم هذا الأسلوب مهارات تطبيق النظريات، ويُوجّههم نحو الإبداع في العمل. (عبدالعظيم، محمود، ٢٠١٥ : ٢٤)

وفي هذا السياق، يرَى كَازنز ووالتس (Cassans and Walts)أن: "تدريس أسلوب حلّ المشكلات يُعدّ طريقة فعّالة في تنمية المهارات العلمية والعمليات العملية والإبداع العلمي."

ثانيًا– مفهوم التفكير الناقد:

١– يعود مَفهوم التَفكير النَاقد إلىَ أيام سُقراط (Socrates) وفسّر بأنه غَرس التَفكير العَقلاني بهَدف تَوجيه السِلوك. وفي العَصر الحَديث بدأت حَركة التَفكير النَاقد مَع أعمَال جون ديويّ (DEWEY) عِندما استَخدم فِكرة التَفكير المنعكس والإستقصاء. وَفي الثَمانينات مِن القرن العِشرين، بدأ فَلاسِفة الجَامعات يَشعرون بأن الفَلسفة تعمَل شيئاً للمُساهمةِ في حَركة إصلاَح المَدارس والتَربية.(العياصرة،٢٠١١: ٢٢٦)

٢– ويرى جون ديوي (Dewey) أن التفكير الناقد هو "التريّث في إصدار الأحكام حتى يتم التحقق منها"، ويتكوّن من عدة عناصر، منها: صياغة التعميمات بدقة، والتفكير المتأني في الاحتمالات والبدائل، وتعليق إصدار الحكم إلى حين توافر الأدلة والمعلومات الكافية. وقد استخدم سقراط (Socrates) هذا النمط من التفكير من خلال أسلوب التوليد، الذي يعتمد على طرح الأسئلة المتتابعة لاستثارة التفكير والتوصل إلى الحقيقة. الأفكار عند مُحاوريه، ومن ثم توجيه النقد لهم عن طريق الأسئلة السابرة لتغيير وجهات نظرتهم. (عزيز:٢٠١٢: ١٠٨).

٣– ويؤكد سميث (Smith، ١٩٧٧) أن التفكير الناقد يُعد من الركائز الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر يشهد انفجاراً معرفياً وانتشاراً واسعاً لوسائل الإعلام، إلى جانب شيوع الدعايات والإشاعات. لذا، لا بدّ للمتعلم من امتلاك مهارة التفكير الناقد ليتمكن من التمييز بين الحقائق والمزاعم، والحكم على مصداقية المعلومات وتصنيفها بشكل موضوعي.(عزيز:٢٠١٢: ٦١).

–النظريات النفسية التي تناولت وفسّرت التفكير الناقد:

أ– نظرية دور الحدس في التفكير العملي:

صَاحب هَذهِ النظَريةِ هُوَ "والتر كانون"، وهي نظرية فسيولوجية تبحث في آليات التكيف البشري، واستجابات الكر والفر لدى الحيوانات. تركز النَظريةِ علىَ أهمية الحَدس في عمليات التَفكير، والاكتشاف، والإبدَاع، والتَجاربِ الخِلّاقة. كما تؤكد على دور الحَدس في التَوصل إلى نتائجِ علميةِ، موضحة أن هُناك ظروفًا تساعد على تنشيط الحدس، وأخرى قد تعيقه. من بين الظروف المواتية التي تسهم في تفعيل الحدس: الهدوء النفسي، والتأمل، والانخراط في مواقف حياتية محفزة، والابتعاد عن التوتر والضغوط اللحظية. الأحساس بأهَمية المُشكلة والرَغبة في حَلِها وتَوفر المعلوماتِ اللازمة والارتياح والصَفاء الذهنيّ

ومن الظروف غَيرِ المواتية:الخوف، الغَضب، الانزِعاج، والإرهاق الجسديّ والعقليّ.(السيول: ٢٠٠٣: ١٩،٢٠).

ب- نظرية بياجيه (PIAGET)

هناك مَن يرى بأن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرَّد عند بياجيه (Meyer, 1991)، ويتألف من ثلاثة مكونات، هي:

١. توخي الحذر عند صياغة التعميمات.

٢. التأمل والتفكر في مختلف الاحتمالات والبدائل المتاحة.

٣. تأجيل إصدار الحكم على الموقف أو الفكرة إلى حين توفر معلومات وأدلة كافية.

٤. ويُشار في بعض المراجع إلى التفكير الناقد ضمن سياق تناول مهارات حل المشكلات أو التفكير المنطقي.

ت- نظرية (BLOOM)

التفكير الناقد هو نمط من التفكير يتطلب استخدام المستويات الثلاث العليا في تصنيف بلوم المعرفي، وهي: التحليل، والتركيب، والتقويم. ويُعدّ من أرقى أشكال التفكير، إذ يمكّن الفرد من إصدار الأحكام استنادًا إلى معايير دقيقة.

قد يُمارس التفكير الناقد أحيانًا من خلال مهارة واحدة فقط، مثل الكشف عن التحيّز أو التناقض في نص معين، غير أن باير (Beyer) يرى أن كل مهارة من مهارات التفكير الناقد تتضمن بعدين أساسيين: تحليلي وتقييمي.

ومن أجل تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم، يمكن اتباع الخطوات التالية:

١. جمع الدراسات والمعلومات والبيانات المتعلقة بالموضوع.

٢. استعراض وجهات النظر المختلفة المرتبطة به.

٣. تحليل هذه الآراء لتمييز الصائب من الخاطئ.

٤. تحديد جوانب القوة والضعف في كل رأي.

٥. تقويم الآراء بموضوعية بعيدًا عن التحيز الشخصي.

٦. تقديم الحجج والبراهين التي تدعم الرأي السليم.

٧. الرجوع إلى مصادر إضافية عند الحاجة لتدعيم الحجة.

ويتطلب هذا النوع من التفكير قدرات تشمل:

- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
- تقييم موضوعي للموضوعات والقضايا.
- توفّر الموضوعيّة لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصيّة.

ولتنمية هذا النوع من التفكير، يجب مراعاة عدة عوامل أساسية، منها:

١. الالتزام بالنقد العلمي، وعدم الانقياد للأفكار أو الآراء الشائعة دون تمحيص.

٢. تجنب النظر إلى الأمور من زاوية شخصية متعصبة.

٣. الابتعاد عن تبني وجهات نظر متطرفة أو متحيزة.

٤. عدم التسرع أو القفز إلى استنتاجات غير مدروسة.

٥. التمسك بالمعاني الموضوعية والاعتماد على الأدلة، مع تجنب التأثر بالعواطف في الحكم.

(الحديري: ٢٠٠٦: ١٦،١٨)

ثانياً: دراسات سابقة :

١- **دراسة محمد، ٢٠١٣**، عنوان الدراسة: أثر طريقة حل المشكلات في إثارة الدافعية نحو التعلم.

إختار عينة البحث تلاميذ الحلقة الثانية من مادة الأدب في إقليم (كردستان،العراق) وقد بلغ عدد الطلاب (٧٢) من القسمين العلميّ و الأدبيّ وإستخدم الباحث المنهج التجريبي والوصفي التحليلي.

هدفت الدراسة إلى تسليط الضّوء على الدافعية وإبراز أهميتها في التعليم و محاولة التعامل مع طريقة حلّ المشكلات. و تم الوصول الى النتائج التاليه:

١. يوجد فروق دالة احصائيًا في مستوى الدافعيّة نحو التعلّم باستخدام "حلّ المشكلات" مقارنة بطريقة "المحاضرة الجافة".

٢. هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى التفاعل بين التلاميذ الذين يخضعون لطريقة "حل المشكلات" في مادة الأدب، مقارنة مع التلاميذ الذين يخضعون للطرق التقليدية " المحاضرة الجافة".

٣. هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية نحو التعلم بإستخدام طريقة "حل المشكلات" في مادة الأدب. (محمد، ٢٠١٣).

٢- **دراسة الصياح، ٢٠١٥:** عنوان الدراسة: أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تنمية دافعية الإنجاز ومهارة التفكير الناقد لدى المتعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي للكشف عن وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٠) متعلماً ومتعلمة من تلاميذ الصف السابع الأساسي في منطقة دير الزور في الجمهورية العربية السورية، موزعين على مدرستي زكي الإرسوزي وصالح حج حميد، التابعتين لمديرية التربية في محافظة دير الزور. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على طريقة لعب الأدوار في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية دافعية الإنجاز والتفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية تُعزى لمتغير الجنس. و توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات متعلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات متعلمي المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في كل من دافعية الإنجاز و مهارة التفكير الناقد. و عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في كل مندافعية الإنجاز ومهارة التفكير الناقد.(الصياح، ٢٠١٥)

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة :

١- تحديد إشكالية البحث وأهميته.

٢- وجود ضعف عام في مهارات التفكير الناقد في مختلف الفئات العمرية.

٣- وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وحل المشكلات.

٤- تحديد أسلوب البحث وطريقة اختيار العينة.

٥- مراجعة الاساليب الاحصائية الملائمة لتحقيق هدف الدراسة.

٦- تحليل نتائج البحث الحالي في إطار نتائج الدراسات السابقة.

اجراءات البحث

اولاً: منهجيه البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج التّجريبي كونه الأكثر ملاءمة لموضوع البحث والأكثر قدرة على تحقيق أهدافه.

ثانيًا:اختيار التصْميم التجريبي

من الأمور الأساسية التي يجب على الباحث القيام بها عند اعتماد البحث التجريبي، وقبل الشروع في الدراسة، هو اختيار التصميم التجريبي المناسب؛ وذلك لضمان صحة النتائج المستخلصة من فرضيات الدراسة ودقتها. (فان دالين, ١٩٩٤: ٣٩١). فاستُخدم البَاحث التصميم الاتي في (الشكل/١):

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير الناقد	التعلم القائم على حل المشكلات	التحصيل	اختبار تحصيل الدراسي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	التفكير الناقد	اختبار التفكير الناقد

الشكل(١) التصميم التجريبي للبحث

وفقًا لهذا التصميم، قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. المقصود بالمجموعة التجريبية هي التي يتلقى طلابها تدريس مادة اللغة العربية (الأدب) باستخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات، أما المجموعة الضابطة فهي التي يتلقى طلابها نفس المادة بالطريقة التقليدية الاعتيادية.

ثالثًا: مُجتمع البحث والعينة

أ- مجتمعِ ألبحث:

ويتألف مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي(٢٠٢٤-٢٠٢٥)، ويبلغ متوسط أعمار طلاب هذا المجتمع ما بين (١٥-١٧) عامًا.

ب- عينة البحث:

تقتصر عينة البحث على طلاب ثانوية الشهيد عبدالله عبدالرحمن للبنين في محافظة كركوك، حيث سيتمّ إختيار شعبتين من الصّف الرابع العلمي: إحداهما للمجموعة التّجريبية و الأخرى للمجموعة الضّابطة وبأعداد متساوية لكلتا الشّعبتين مع تكافؤها بالعوامل و المتغيّرات التي ينبغي الأخذ بها في البحوث التجريبية. وكما في (جدول/١).

جدول(١)

يوضح توزيع طلاب عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٥	٢	٣٣
الضابطة	ب	٣٤	٣	٣١
المجموع		٦٩	٥	٦٤

رابعًا: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

اتخذ الباحث مجموعة من الإجراءات الأساسية لضبط المتغيرات المحتملة التي قد تؤثر على نتائج التجربة. أهم هذه العوامل:

أ. - السن الفعلي للطالب محسوب بالشهوّر:

تم تحديد العمر الزمني للطلبة بالاعتماد على بيانات بطاقاتهم المدرسية، وحُسب بالأشهر حتى تاريخ ٢٠٢٥/١/٢٨، حيث تبين اعمارهم بالشهور (١٩٢) شهرًا وقام الباحث باحتساب المتوسط الحسابي لأعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم عالج البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار (Z) لعينتين مستقلتين بهدف التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات الأعمار. وقد أظهرت النتائج الواردة في (الجدول/٢) أن القيمة المحسوبة لـ (Z) بلغت (٠.٥٥)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان من حيث متغير العمر الزمني. وكما في (جدول/٢).

جدول (٢) نتائج الإختبار الزائي لطلاب مجموعتا ألبحث للعمر ألزمني

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١٢٩.٩	٧.٣٣	٥٢.٧٢	٠.٥٥	١.٩١	ليست بذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣١	١٢٨	٦.٤١	٤٢			

ب. التَحِصيل العلمي للأب:

من خلال (الجدول/٣) يتضح أن طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئون إحصائيًا في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، حيث أظهرت نتائج البيانات باستخدام اختبار مربع كاي أن القيمة المحسوبة

(كا٢) المحسوبه (٣.١) أقل مِن القيمة الجدولية (كا٢) و ألبالغة (٩.٤١) عندمستوى دلاله (٠.٠٥) وبدرجه حريه (٤).

جدول (٣)

تكرارات تحصيل الدراسي لأباء طلبة مجموعتين ألبحث وقيمه (كا٢) المحسوبه والجدوليه

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب +أمي	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٥	٧	٤	٨	٩	٤	٣.١	٩.٤١	ليست بذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣١	٤	٩	٧	٦	٥				

ج. التحصيل العلمي للأم

من خلال (الجدول/٤) يتضح أن الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لديهم تكرار متقارب للتحصيل الدراسي لأمهاتهم، وأظهرت البيانات أنه باستخدام اختبار مربع كاي فإن القيمة المحسوبة لـ ((1.58) (Ka2)أقل من قيمة (9.38) (Ka2)في الجدول، وبمستوى دلالة إحصائية (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤). كما موضح في الجدول ٤

جدول (٤) تكرارات تحصيل الدراسي لآمهات طلابة مجموعتين ألبحث وقيمه (كا٢) المحسوبه والجدوليه

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب +أمي	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٥	٨	٧	٨	٥	٤	١.٥٨	٩.٣٨	ليست بذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣١	٣	٩	١٠	٦	٣				

د. نتائج اختبار نصف السنة لمادة اللغة العربية

قام الباحث بالحصول على درجات امتحانات نصف السنة في مادة اللغة العربية لطلبة مجموعتي البحث من سجلات إدارة المدرسة، وتم حساب متوسطات درجات المجموعتين، واستخدم اختبار العينة المستقلة (Z) للتمييز بينهما. وترد النتائج في(**الجدول/٥**). وتُقدر قيمة (0.63) Zبأنها أقل بكثير من القيمة

المذكورة (١.٩٢) عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥. وهذا يعني أن متوسط درجات المجموعتين في امتحان النصف الدراسي كان متقاربًا. كما موضح في الجدول ٥.

جدول(٥) نتائج الأختبار الزائي لطلبة مجموعتين ألبحث في درجات نصف ألسنة للسنة الدراسية ٢٠٢٤-٢٠٢٥ لمادة اللغة العربية

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٦٩.٥٢	١٩.٨٥	٣٤٥.٢٢	٠.٦٣	١.٩٢	ليست بذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣١	٦٥.٨٥	١٩.٢٢	٤٠٢.٦٤			

هـ. الذكاء

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة (Coloured Progressive Matrices – CPM)، الذي تم تطويره بصيغته الحالية عام ١٩٥٦. تم اختيار هذا الاختبار نظرًا لتطبيقه المسبق في البيئة العراقية، واعتباره اختبارًا غير لفظي يتميز بمستوى عالٍ من الصدق والثبات، بالإضافة إلى سهولة تطبيقه على أعداد كبيرة، ويتناسب مع الفئة العمرية لعينة البحث.طُبق الاختبار على طلاب المجموعتين في الأسبوع الأول من التجربة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية ١٩ مع تباين قدره ١٢.٢١، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة ١٨.٢ مع تباين ٥.٤٥. وعبر استخدام اختبار (Z) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج الواردة في (الجدول/٦) أن القيمة المحسوبة لـ(Z) بلغت ٠.٨٠، وهي أقل من القيمة الجدولية ١.٩٢ عند مستوى دلالة ٠.٠٥، مما يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ويؤكد تكافؤ المجموعتين في اختبار ألذكاء.

جدول (٦) نتائج الأختبار الزائي لطلبة مجموعتين ألبحث في درجات إختبار ألذكاء لمادة اللغة العربية(الادب)

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١٩	٣.٧٥٤	١٢.٢١	٠.٨٠	١.٩٢	ليست بذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣١	١٨.٢	٢.٤٣٠	٥.٤٥			

٤.المَادة الدراسيةَ

تحديد المَادة العِلميةَ لِموضوعَات البَحث بالاعتماد على الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية (الأدب) المقرر للصف الرابع العلمي، مع إعداد جدول دروس أسبوعي منظم لتوزيع الموضوعات على مدة التجربة بما ينسجم مع الخطة الدراسية المعتمدة. (جدول/٧).

جدول رقم(٧) جدول الدروس الأسبوعي لتوزيع الدروس لمادة اللغة العربية(الادب) لطلاب مجموعتين ألبحث

اليوم	الدَرس الأول	الدرس الثاني
الاحد	التجرِيبية	الضابِطة
الثَلاثاء	الضابِطة	التجرِيبية
الاربعاء	التجريبية	الضابطة

خامساً: مستلزمات البحث

١.**الأهداف العامة:** اطلع الباحث على الأهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية(الأدب) في المرحلة الإعدادية، والتي أعدتها لجنة مختصة في وزارة التربية بجمهورية العراق.

٢.**الأهداف السلوكية:** بناءً على الأهداف العامة، قام الباحث بصياغة (١٢٠) هدفًا سلوكيًا مستندًا إلى محتوى المادة التعليمية.

٣.**اعداد الخطة التدريسية :** ويقصد بإعداد الخطة التدريسيه هي بمثابه ترجمه لحقيقة الاهداف ومحتوى ألمقرر الدراسي وتحويلها لخطة إجرائية قابلة للتطبيق، والمدرس الذي يتصف بالحيويه والنشاط لابد ان يستعين باعداد و تخطيط درسهِ لكي يتمكن من المَوقف الصفيّ ويسيّر بخطه دقيقه ومتزنه نحوَ تحقيقَ الاهداف المرجوّة. (علي،٢٠٢٤، ٢٦١).

حيث أُعد الباحث خطط تدريسية يومية لتدريس المجموعة التجريبية للبحث، بما يتناسب مع المتغيرات المستقلة، ومحتوى المادة، والأهداف السلوكية. وقد تم عرض ثلاث خُطط مِنها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، وكذلك في العلوم التربوية والنفسية، لاستطلاع آرائهم العلمية بشأنها وبناءً على آراء الخبراء وملاحظاتهم، اجريت بعض التعديلات الطفيفة على هذه الخطط، وتم اعتمادها في تدريس الموضوعات المحددة خلال مدة التجربة.

سادساً: اداتا البحث

١ – إعداد الأختبار التحصيلي

يستلزم البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل عينة الدراسة في مادة اللغة العربية (الأدب) بعد انتهاء فترة التجربة، وذلك لتقييم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع الأول (التحصيل). ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث باتباع الخطوات التالية في تصميم الاختبار:

١.إعداد جَدول المواَصفات

عدَّ الباحث اختبار شامل للموضوعات المقرر تدريسها خلال التجربة لطلاب الصف الرابع العلمي، تضمنت تحديد عدد صفحات كل موضوع، وتقدير الأهمية النسبية لمحتوى كل موضوع وفقاً لحجمه، إلى جانب تحديد الأهمية النسبية للأهداف السلوكية المرتبطة به. كما تضمّنت استراتيجية التعلم القائم حل المشكلات عدد الفقرات الخاصة بكل موضوع، والمجموع الكلي لأسئلة الاختبار التحصيلي. وتم تحديد نسبة أهمية المحتوى بناءً على عدد صفحات كل موضوع في المادة الدراسية، وذلك باستخدام المعادلة

الخاصة بحساب الأهمية النسبية للمحتوى، لضمان شمولية الاختبار وعدالته وتوازنه في تغطية المادة العلمية. وبحسب المعادلة الآتية:-

أ- "نسبة أهمية المحتوى"= "زمن تدريس كل فصل" / "الزمن الكلي" × ١٠٠

ب- "النسبة المئوية لكل مستوى" = "مجموع الاهداف لكل مستوى" / "مجموع عدد الاهداف الكلي" × ١٠٠

(العجيلي واخرون، ٢٠٠١، ص٢٥)

ج- "عدد الفقرات لكل مستوى = الوزن النسبي x عدد الفقرات الكلي)"

د- "عدد الفقرات لكل مبحث =عدد الفقرات الكلي x نسبة اهمية المحتوى"

(صفوت، ١٩٨٠، ص٨٣)

٢.صياغةِ فَقرات الأختبار

استخدم الباحث في بناء فقرات الأختبار ألتحصيلي على أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، نظراً لما يتمتع به هذا النوع من شيوع وفاعلية في قياس التحصيل الدراسي بدقة. وقد تألف الاختبار من (٤٠) فقرة، تضم كل فقرة جذراً وأربعة بدائل، تغطي المستويات المعرفية الأولى من تصنيف بلوم، بما يتناسب مع طبيعة المادة العلمية وأهدافها السلوكية.

٣.**صِدقِ الأختبار**: حرص الباحث على التحقق من صدق الاختبار من خلال اعتماد نوعين من الصدق، وهما: **الصدقِ الظاهريّ وصدقِ المُحتوى.**

١.صدق الظَاهريّ: مِن خلال عرض فَقراتِ الأختبار علىَ لجنة من الخُبراءِ للتأكد من ملاءمتها للهدف الذي وُضعت من أجله.

٢.صدقِ المحتوىَ: وذلك بالتأكد من شمولية فقرات الاختبار لمجالات المادة العلمية المراد قياسها، وتمثيلها لأهدافها بشكل دقيق. (جروان، ٢٠٠٦، ص١٠٧)

٤.ألتطبيق الأستطلاعي للأختبار

بعد التأكد من صدق الاختبار التحصيلي، اجرى الباحث تطبيق استطلاعي على عينة مكونة من (٣٤) طَالباً من طُلابِ الصَفِ الرابعِ العلميِ في إعدادية الوليد للبنين، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠٢٥/٤/١٣. هدف التطبيق إلى التحقق من وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، بالإضافة إلى تحديد الوقت المناسب للإجابة عن جميع فقراته بدقة.

٥.التحليل الإحصائي لفقراتِ الاختبار:

يُعد التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار عملية تهدف إلى تقييم استجابات الأفراد لكل فقرة من فقراته، وذلك من خلال تحديد مستوى صعوبتها أو سهولتها، وكذلك مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي الأداء المرتفع والمنخفض. تُسهم هذه العملية في تحسين جودة الفقرات وضمان ملاءمتها لأهداف

القياس، مما يعزز دقة نتائج الاختبار وكفاءته في تقويم تحصيل الطلبة. (العجيلي واخرون، ٢٠٠١، ص ٦٧). فيما يلي شرح مُفصّل:

أ. ايجاد مُعامل صعوبةِ الفَقرات:

يُشير مُعامل صعُوبة الفقرةَ إلى ألنسبة المئويه للإجابات الصحيحةِ عليها، فكلما زادت النسبة دل ذلك على سهولة الفقرة، بينما تدل النسبة المنخفضة على صعوبتها. ويهدف حساب هذا المعامل إلى تحديد الفقرات التي تتمتع بصعوبة وسهولة مناسبة للاحتفاظ بها، وحذف الفقرات التي تكون شديدة الصعوبة أو السهولة.. (جلال، ٢٠٠٤، ص٤٥)

ب.ايجاد القوةِ التمييزيةِ للفَقرات:

هو مؤشر يعبر عن قُدرةِ السؤالِ الأختباريِ علىَ تمييز الفُروقِ الفَرديةِ بين المتعلمين بناءً على مستويات كفاياتهم المختلفة.(النور، ٢٠٠٩، ص٢٢٨). ، وعِندَ حِساب قوةِ تمييزِ كُل فَقرة من فَقراتِ الأختِبار، وجد الباحث إنها كانت تتَرَاوح بَين(٠.٣١– ٠.٥٨).

ج–فَعاليةِ البَدائلِ الخَاطئةِ:

في الاختبَارات التي تتضمن أسئلة من متعددة الخيارات، يحتاج مصمم الاختبار إلى تحليل إجابات الطلاب لكل خيار من خيارات السؤال. ويتم ذلك باتباع نفس الخطوات المستخدمة في حساب قوة تمييزِ السؤَال، باستخدام المعادلة نفسها التي تم شرحها سابقًا.(الكبيسي، ٢٠٠٧، ص١٧٨–١٨٤).

د–ثَباتِ الاختِبار:

يُقصَد بِثبات الأختبار انِه لَو أُعيد استِعمَال الاختبار عِدة مَرات فإنَها تَعطينا النتائجِ نفسها تقريباً.(حمادات، ٢٠٠٩، ص٢١٢).

٢ .مقياس التفكير النّاقد

اعتمد الباحث اختباراً جاهزاً لقياس مستويات التفكير النّاقد لدى أفراد عيّنتيّ البحث : المجموعة التجريبية و الضابطة ، وهو اختبار (محسن، ٢٠١٥) اشتمل الاختبار على خمسة مجالات هي: (الاستنتاج، والافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج). وقد تضمّن الاختبار في صورته الأولية (٥) مواقف اختبارية، احتوى كل موقف منها على (٥) فقرات. وعرض الباحث هذه الفقرات على مجموعة من الخبراء والمختصين للتحقق من سلامة الفقرات وصدقها ومدى ملاءمتها لقياس قدرة الطلاب على التفكير الناقد في مادة اللغة العربية(الادب). وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوَّناً من (٧٥) فقرة. وتم إجراء تطبيق استطلاعي علىَ عَينةٍ مُكونةَ مِن (٣٩) طَالبًا من طُلابِ الصفِ الرَابعِ العلميّ في أعدادية الوليد للبنين الطلاب. وقَد تم تقسيم كل استمارة إلى عدة مجالات، كل منها ضم مجموعة من الأسئلة المتشابهة في عنوان موحّد من أجل دقة المقاربة مع فرضيات البحث. (محسن،٢٠١٥:ص:٨٢)

سابعا: خطوات تنفيذ التجربة:

أ.تطبيق الاختبار على عينات البحث:

بدأت التجربة بتاريخ ٢٠٢٥/٢/٢، وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٢٥/٤/٩. وقبل أسبوع من ختام التجربة، قام الباحث بإبلاغ الطلبة بوجود اختبار شامل يغطي الموضوعات التي تم تدريسها خلال مدة التجربة. وقد تم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث، البالغ عددهم (٦٥) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي في ثانوية الشهيد عبدالله عبد الرحمن للبنين، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٥/٤/١٥ في تمام الساعة التاسعة والنصف صباحاً.

وقد جرى الاختبار في قاعة أُعدّت مسبقاً بالتنسيق مع إدارة المدرسة، وتولى الباحث الإشراف المباشر على سير عملية التطبيق، بمساعدة عدد من مدرّسي المدرسة، بهدف ضمان تنظيم الاختبار والمحافظة على دقة وسلامة إجراءات التجربة.

ب.تطبيق الاختبار لقياس التحصيل

تم إعادة تطبيق الاختبار بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٢٧، أي بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، على العينة نفسها من طلاب البحث، وذلك بهدف قياس مدى استبقاء التحصيل والتفكير الناقد لدى الطلاب للمادة العلمية التي تم تدريسها خلال التجربة.

ثامناً: الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث عددًا من الوسائل الإحصائية في إجراءات البحث وتحليل نتائجه، ومنها:

- الاختبار الزائي (Z) لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند تحقق التكافؤ الإحصائي، وكذلك لتحليل نتائج الاختبار.
- اختبار كا٢، للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين في مُتَغيري التَحصيلِ الدِراسيّ للآباء والأمهات.
- مُعاملِ إرتباط بيرسون، لِحسابَ ثَباتِ الأختبار.
- كما استُخدم مُعامل الصعوبةِ ومُعامل القوةِ التمييزيةِ، لتحليل فقرات الاختبار وبيان مدى ملاءمتها.

عَرض النتائجِ وتَفسيرها

اولاً:عرض النتائج

١.نتائج اختبار التحصيل الدراسي:

للتحقُقِ من صحةِ الفرضيةِ الصفريةِ الأولى التي تنص على "لا تُوجد فروق ذَات دلالةِ إحصائيةِ عند مستوىَ (٠.٠٥) بين متوسطِ درجاتِ طلابِ المجموعةِ التجريبيةِ ومتوسطِ درجاتِ طلابِ المجموعةِ الضابطة في اختبارِ التَحصيل الدراسي قَبل وبَعد تطبيقِ الإستراتيجية القائمةِ على حل المشكلات."

حيث تم تحليل نتائجِ الأختبار التَحصِيلي النهائي، فتبين ان: مُتوسطِ دَرجاتِ طُلاب المَجموعةِ التَجريبيةَ بَلغَ (٢٢)، بِتباين قدره (٥.١٢). بينما بَلغ مُتوسط درجاتِ المجموعةِ الضابطة(١٨)، بتباين

قدره(٨.٦١). وباستخدامِ اختِبار(Z) لِعَينتين مُستقلتين لِقياسِ دَلالة الفُروقِ بَينَ المُتوسطين، ظهرت فُروق ذات دلالة إحصائية لصالح المَجموعةِ التَجريبية. وعليه، تُرفَض الفَرضية الصُفرية، وَ تُقبل الفَرضيةِ البَديلة التي تشير إلى وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في التحصيل الدراسي. (انظر الجدول/٨). جدول (٨)

المُتوسط الحِسابي والانحِراف المعياريّ والقيمةَ الزائيةَ المحسوبةَ والجدَولية لدرجاتِ طلابِ المجموعتينِ التجريبيةَ والضابطةَ في اختبارِ التحصيلِ

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢٢	٢.٥٩	٥.١٢	٤.٧١	١.٩٢	دالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٣١	١٨	٣.١٨٨	٨.٦١			

٢.نتائج اختبار التفكير الناقد:

للتحقُقِ من الفرضيةِ الصفريةِ الثانيةِ والتي تنصُ علىَ انهُ:(لاَ توجد فروُق ذاتِ دلالةٍ إحصائية عِند (٠.٠٥) على مقياس مستوى التّفكير النّاقد لدى أفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة قبل وبعد تطبيق الإستراتيجيّة القائمة على حل المشكلات).

ومن خلال مقارنة نتائج اختبار التفكير الناقد بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٢٠) وبتباين قدره (٢.٦١)، في حِين بَلغ مُتوسط درجات طلاب المجموعة الضَابِطة (١٧) وبتباين قدره (٥.١). وعند استخدام اختبار (Z) لعينتين مستقلتين لقياس دلالة الفروق بين المتوسطين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، تُرفَض الفَرضية الصُفريةَ وتُقبل الفَرضيةَ البديلةَ. يوضّح (الجدول/٩) يبين ذلك.

جَدول (٩) المُتوسطِ الحِسابي والانحِراف المعياريّ والقيمةَ الزائيةَ المَحسوبةَ والجدَولية لدرجاتِ طلابِ المجموعتينِ التجريبيةَ والضابطةَ في اختِبارِ التفكير الناقد

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمةالزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢٠	٢.١١٩	٢.٦١	٥.٤٤	١.٩٢	دَالة احصَائية عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٣١	١٧	٢.٣٨٣	٥.١			

ثانياً: تَفسيرُ النَتائجِ

أ.تَفسيرُ النَتائجِ المُتعلقةِ بالفرضية الأولىَ والخاصةِ بالتحصيل:

اظَهرت النَتائجِ تَفوقَ المَجموعةِ التجريبيةِ عَلىَ المَجموعةِ الضَابطة في(التَحصيل) حَيثُ كانَ لاستراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات الأثر الإيجابيّ في رفَع مُستوىَ تَحصيل الطُلابِ ويعزى سَبب ذَلك إلى:

١.تُعد استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات أداة فعّالة تلبي حاجات الطلاب في إبراز قدراتهم التعليمية، إذ أسهمت في تمكينهم من ممارسة الشرح والتدريس والمناقشة داخل الصف. كما أدّت إلى إثارة اهتمامهم وتشويقهم لمادة اللغة العربية(الادب)، وزادت من رغبتهم في التعرف على محتوى المادة والاستعداد المسبق لها، وقد ساعدت هذه الاستراتيجية في تعزيز التفاعل والاندماج بين الطلاب، مما انعكس إيجابًا على مستوى تحصيلهن في مادة اللغة العربية(الادب).

٢.أدى استعمال استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات الىَ إقَامةُ عِلاقات صَداقةَ بَين الطلاب، و وطَدت تِلكَ العِلاقات بينهم مِن عملهم التَعاونيّ الأستشاريّ، وكَونت لديهم حُباً اكبَر وتَقديرًا لذاتهم، مِما زادَ مِن تقبلهم للمَادةِ الدِراسيةِ (بوزَان وبَاري، ٢٠٠٤، ص١١٤-ص١١٥).

٣. قد تكون الموضوعات التي تم تدريسها أثناء التجربة مناسبة لتطبيق استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات ، الأمر الذي ساعد على تسهيل فهمها واستيعابها من قبل الطلاب، وأسهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي في تلكَ الموضوعاتِ.

٤. تستند استراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات بشكل أساسي إلى مبدأ التعلم ذي المعنى، والذي يقوم على ربط المعرفة الجديدة بالمخزون المعرفي السابق لدى المتعلمين ضمن تسلسل هرمي منظّم. كما تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة تساعد الطلبة على فهم المعاني وإدراك العلاقات بَين المَفاهيم بشَكل وَاضح ومُترابط.(عَبد البَاري، ٢٠١٠، ص٢٧٦).

ب-تَفسِير النتَائجِ المُتَعلقةِ بالفَرضيةِ الثَانيةِ الخَاصةِ بالتفكير الناقد

أظهرت نتائج البحث الحالي تفوّق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا باستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات، على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا بالطريقة الاعتيادية، في اختبار التفكير الناقد، ضمن موضوعات مادة الأدب للصف الرابع العلمي. ويُعزى هذا التفوق إلى فعالية استراتيجية حل المشكلات في تعزيز التعلم ذي المعنى وتنظيم المعرفة وبنائها. كما أنها:

١.تُسهّل عملية التعلم من خلال تكوين بنيات معرفية متماسكة تمكّن الطالب من توظيفها في مواقف جديدة، مما يُسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٢.تُسهم في زيادة الانتباه والإدراك لدى المتعلمين، من خلال ربط المفاهيم بعلاقات ذات مغزى، الأمر الذي يساعد في نقلِ المَعرفة من الذَاكرة قصيرة المدىَ إلى الذاكرةِ طَويلة المدىَ، و بِالتالي تعزيز بقاء التفكير الناقد لفترة أطول.(محمود، ٢٠٠٦، ص٣٠٣).

ثالثًا: الاستنتَاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا البحث، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١. إن اعتماد استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات في تدريس مادة اللغة العربية (الأدب) للصف الرابع العلمي أسهم بشكل إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وساهم في تقليص الزمن اللازم لتعلم المادة، مقارنة بالطريقة التقليدية.

٢. أثبتت استراتيجية حل المشكلات فعاليتها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

٣. ساعدت هذه الاستراتيجية في تنظيم مفاهيم المنهج الدراسي بشكل أكثر ترابطاً ووضوحاً، مما جعل التعلم ذا معنى وقريباً من واقع الطلبة، وعزز من فاعلية التعلم ودفعهم للبحث عن المعرفة بشكل أعمق وأوسع.

رابعًا: التَوصيات

في ضوء النتائج التي توصّل إليها الباحث، يوصي بما يلي:

١. التأكيد على اعتماد استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات في تدريس مادة اللغة العربية (الأدب) في المرحلة الإعدادية، لما لها من دور فعّال في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

٢. إقامة دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع العلمي، تتضمن تدريبهم على توظيف استراتيجية حل المشكلات بشكل فعّال داخل الصف.

٣. تضمين استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات ضمن مفردات مقررات (طرائق التدريس العامة) في كليات التربية الأساسية وكليات التربية للعلوم الإنسانية، لتهيئة المدرسين المبتدئين على استخدامها في الميدان التربوي.

خامساً: المقترحات

استكمالاً للبَحث الحالي يقترح البَاحث مَا يلي:

١. إجرَاء دِراسةَ مُمَاثلة لِمّا قَام بها البَاحث في مَراحِل دِراسيةَ اخرىَ ومَوادٍ دِراسيةَ اخرىَ ولكِلا الجِنسَين.

٢. إجراء دِراسات اخرىَ حَول استخدَام استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات في التَدريس في مُتغيراتٍ اخرىَ غير التَحصيل والتفكير الناقد مِثل الاستطلاَع العلميٍ والتَفكير العلميٍ.

٣. إجراء دِراسات مقارنة لقياس أثر استراتيجية التعلم القائمة على حل المشكلات مقابل طرائق وأساليب تدريسية أخرى، وبشكل خاص في تأثيرها على التحصيل الدراسي، واستبقاء المعلومات، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

References

First: The Holy Qur'an

Second: Sources

1. Abu Jado, Saleh Mohammed Ali (2003). Educational Psychology, 3rd ed., Dar Al-Masira for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
2. Abu Jado, Saleh Mohammed Ali & Mohammed Bakr Nawfal (2007). Teaching Thinking (Theory and Practice), 1st ed., Dar Al-Masira for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
3. Ahmed, Abdul-Hassan Abdul-Ameer (2006). The Effect of Mastery Learning Methods on the Achievement and Retention of Fifth-Grade Literary Students in Literature and Texts, Unpublished PhD Dissertation, Al-Mustansiriyah University, College of Education.
4. Ismail, Zakaria (2005). Methods of Teaching the Arabic Language, University Knowledge House, Jordan.
5. Al-Bayati, Aya Hassan Hadi & Al-Mufraji, Hisham Abdul-Rameedh (2025). The Effect of the Information Processing Strategy on Third-Stage Female Students in the Arabic Language Department in the Course of Teaching Methods and the Development of Their Systemic Thinking, Journal of Kirkuk University for Human Studies, Vol. 20, No. 1, Part One, Kirkuk University.
6. Jaber, Waleed (1991). Methods of Teaching the Arabic Language, 3rd ed., Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
7. Al-Jurjani, Ali ibn Muhammad ibn Ali (2007). The Book of Definitions, edited by Adel Anwar Khudr, Dar Al-Ma'rifa, Beirut, Lebanon.
8. Jarwan, Salah Al-Din Mahmoud (2006). Educational and Psychological Tests and Measurements, 1st ed., Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.
9. Jalal, Saad (2004). Psychological Measurement of Scales and Tests, 1st ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
10. Al-Hudeiri, Shereen Khudr Taher (2006). Critical Thinking and Its Relationship to Cognitive Style (Reflection–Impulsivity) among Preparatory Stage Students, Published Master's Thesis, University of Mosul, College of Education.
11. Hussein, Baydaa Hassan (2011). The Effect of the Reciprocal Teaching Strategy on the Achievement of Fifth-Grade Literary Female Students in Literature and Texts, Unpublished Master's Thesis, University of Diyala, College of Education for Human Sciences.
12. Hamadat, Mohammed Mohsen (2009). Educational Curricula: Their Theories, Concepts, Foundations, Elements, Planning and Evaluation, 1st ed., Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
13. Al-Heila, Mohammed Mahmoud (2001). Teaching Methods and Strategies, 1st ed., University Book House, United Arab Emirates.
14. Al-Khazraji, Taghreed Fadhil Abbas (2004). The Effect of Pre-Summaries and Post-Summaries on the Achievement of Fourth-Grade General Female Students in Literature and Texts, Unpublished Master's Thesis, University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd).
15. Al-Dulaimi, Taha Ali Hussein & Suad Abdul-Karim Al-Waeli (2005). Arabic Language: Its Curricula and Teaching Methods, Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
16. Al-Zubaidi, Wafaa Kazem Saleem Ubaid (2005). The Effect of Using Two Discovery Patterns on the Acquisition and Retention of Islamic Concepts among Fourth-Grade General Female Students, Unpublished PhD Dissertation, University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd).
17. Zaitoun, Kamal Abdul-Hamid (2005). Teaching: Its Models and Skills, 1st ed., Alam Al-Kutub, Cairo.
18. Sarhan (2000). The Relationship between Critical Thinking, Problem Solving, and the Ability to Solve Problems among Palestinian University Students.

19. Saadeh, Joudat Ahmed (2003). Thinking Skills, Dar Al-Shorouq, Amman, Jordan.
20. Al-Sayyid, Hassan Ahmed (2005). Developing Grammar Teaching in Arab Schools Using Computers, Arab Future Books Series, No. 39, Center for Arab Unity Studies, Beirut, Lebanon.
21. Al-Siyoul, Fayez Murad (2003). New Trends in Curricula and Teaching Methods, Alexandria: Dar Al-Wafaa, p. 141.
22. Safwat, Faraj (1980). Psychological Measurement, Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing, Cairo, Egypt.
23. Al-Siyah (2015). The Effect of Using Role-Playing Method on Developing Achievement Motivation and Critical Thinking Skills among Learners, Unpublished Master's Thesis, University of Damascus, College of Education.
24. Abdel-Azim, Abdel-Azim Sabri & Mahmoud, Hamdi (2015). Developing Innovative and Creative Abilities of the Young Leader, Cairo: Arab Group for Publishing and Distribution.
25. Al-Ajeeli, Sabah Hassan et al. (2001). Principles of Educational Measurement and Evaluation, Ahmed Al-Dabbagh Office, Baghdad.
26. Aziz, Hajar Mohammed (2012). Mind Maps and the Development of Critical Thinking, Published Master's Thesis, Jinan University, College of Education.
27. Asr, Hussein Abdul-Bari (1999). Reading Comprehension: The Nature of Its Processes and Overcoming Its Difficulties, Modern Arab Office, Alexandria, Egypt.
28. Atiyah, Mohsen Ali (2008). Linguistic Communication Skills and Their Teaching, Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
29. Ali, Ahmed Daham Ali (2024). The Effect of the SWOT Strategy on the Achievement of Fourth-Grade Literary Students in Sociology and the Development of Their Future Thinking, Journal of Kirkuk University for Human Studies, Vol. 19, No. 2, Part One, Kirkuk University.
30. Al-Ayasrah, Waleed Rafiq (2011). Strategies for Teaching Critical Thinking and Its Skills, 1st ed., Dar Osama, Amman.
31. Van Dalen, Deobold (1994). Research Methods in Education and Psychology, translated by Mohammed Nabil Nawfal et al., 5th ed., Anglo-Egyptian Press, Cairo, Egypt.
32. Faraj, Abdul-Latif bin Hussein (2005). Teaching Methods in the Twenty-First Century, Jordan: Dar Al-Masira.
33. Qatami, Yousef & Naifa Qatami (2000). Psychology of Classroom Learning, Amman.
34. Al-Kubaisi, Abdul-Wahid Hamid (2006). An Invitation to Thinking through the Holy Qur'an, 1st ed., Amman: Dar De Bono for Publishing and Distribution.
35. Mohsen, Raed (2015). The Role of Educational Planning in Raising the Level of Academic Achievement in Schools.
36. Mohammed, Hanafi Ismail (2001). Learning Using Brainstorming Strategies, Teachers College, Qatar.
37. Mohammed, Hiwa Amin (2013). The Effect of the Problem-Solving Method on Stimulating Motivation toward Learning.
38. Al-Massari, Jabbar Saud Abdul (2012). The Effect of the Conceptual Change Text Strategy on the Acquisition of Literary Concepts among Middle School Students in Literature and Texts, Unpublished Master's Thesis, University of Diyala, College of Education for Human Sciences.
39. Al-Noor, Ahmed Yaqoub (2009). Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Al-Janadriyah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
40. Al-Hashimi, Abed Tawfiq (2006). Methods of Teaching Arabic Language Skills and Literature for School Stages, 1st ed., Al-Resalah Foundation, Beirut, Lebanon.
41. Al-Waeli, Suad Abdul-Karim Abbas (1996). The Effect of the Seminar Method on the Achievement of Fifth-Grade Literary Female Students in Literature, Unpublished Master's Thesis, University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd).
42. Ministry of Education (1977). Secondary Schools System, General Directorate of Secondary Education, Directorate of Technical Affairs, Iraq.