

مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين

خالد بوقحوص *

تاريخ تسلم البحث 2008/7/9

تاريخ قبوله 2009/6/1

Critical Thinking Skills That are Included in the Intermediate Stage Science Books Used in Public Schools of the Kingdom of Bahrain

Khalid Bugaahos, Faculty of Education, Bahrain University, Bahrain

Abstract: This study aimed at constructing a tool for measuring the prevalence of critical thinking skills in science books; determining whether such skills are included and sequenced in terms of theme and frequency in science books of the intermediate stage in the Kingdom of Bahrain; and listing classes in terms of frequency of such skills in the science books. To achieve these goals, a tool for content analysis was constructed including 37 critical thinking skill items covering three major themes. The reliability and validity of this tool were verified, then it was applied to all science books used in the intermediate stage, which were six student books and six workbooks. After the analysis, it was found that only 15 critical thinking skills out of 37 were included and distributed over the three themes at a rate of 5 per theme. The themes were arranged according to three ranks based on the frequency of skills. The first theme came first, the second theme came second and the third theme came third. As to the ranking of prevalence of critical thinking skills, the three intermediate classes ranked in the following order: the first intermediate class ranked first, the second intermediate class ranked second and the third intermediate class ranked third. (**Keywords:** Thinking Skills, Critical Thinking, Critical Thinking Skills, Science Books In Kingdom Of Bahrain).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة لقياس درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم الدراسية، وإلى تحديد مدى تضمن كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين لهذه المهارات، وترتيبها من حيث التكرار والمحور الذي تنتمي إليه، وتحديد ترتيب الصفوف الدراسية من حيث تكرار الاهتمام بهذه المهارات في كتب العلوم المقررة على هذه الصفوف. وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم تصميم وبناء استمارة لتحليل المحتوى، تضمنت سبعة وثلاثين مهارة من مهارات التفكير الناقد، مقسمة على ثلاثة محاور. وقد تم التحقق من صدقها وثباتها. وتم تطبيقها على جميع كتب العلوم المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية والبالغ عددها ستة كتب دراسية، وست كراسات للأنشطة العملية. كشفت نتائج هذا التحليل أن كتب العلوم للمرحلة الإعدادية تضمنت خمس عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد من أصل سبع وثلاثين مهارة، وقد جاءت هذه المهارات موزعة على المحاور الثلاثة بمعدل خمس مهارات في كل محور. وجاء ترتيب المحور الأول في المرتبة الأولى، والثاني في المرتبة الثانية، والثالث في المرتبة الثالثة بناءً على تكرارات المهارات. أما عن ترتيب تكرارات مهارات التفكير الناقد حسب الصفوف الدراسية فقد جاءت في المرتبة الأولى الكتب الدراسية للصف الأول الإعدادي وجاءت في المرتبة الثانية كتب الصف الثاني الإعدادي وفي المرتبة الثالثة كتب الصف الثالث الإعدادي. (**الكلمات المفتاحية:** التفكير، مهارات التفكير، التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، كتب العلوم بمملكة البحرين).

بدأ الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه مجالاً علمياً معرفياً في بداية القرن الماضي في الفترة ما بين (1910 - 1939) في كتابات جون ديوي (John Deuey) التي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي (Reflective Thinking)، والتساؤل (Inquiry)، ودعوته إلى التحرر من الجمود الذهني في التفكير وخاصة في كتابه (الديمقراطية والتربية) (ديوي، 1997)، ثم جاء إدوارد جلسر وآخرون (Edward Glasser) وأعطوا معنى واسعاً لمصطلح التفكير الناقد ليشمل فحص العبارات، في الفترة ما بين (1940-1960)، ثم جاء إنس وآخرون (Ennis, R.H.) وامتدت جهودهم في هذا المجال من عام 1962-1979 ليميزوا بين التفكير الناقد وحل المشكلات، إذ أشاروا إلى أن التفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، على حين يبدأ حل المشكلات بمشكلة يراد الوصول إلى حل لها، ثم امتدت هذه الجهود إلى اليوم في الاهتمام بالتفكير الناقد (الشرقي، 2005).

مقدمة: يعد التفكير الناقد من الأنشطة العقلية الإنسانية ذات الأهمية لتطور المسيرة البشرية على وجه الأرض، لذا بدأ الاهتمام به منذ زمن بعيد، حيث تشير العطاري (1999) إلى أن التفكير الناقد بدأ مع أرسطو قبل خمسة وعشرين قرناً، فقد وضع أرسطو أساساً للتفكير الراسخ في التفكير الناقد، وتبعه تلميذاه أفلاطون وسقراط. ويؤكد عدد من الباحثين Boghossian, (2004; 2006) (Garlikove) على أن الطريقة السقراطية في الحوار كانت تعتمد تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ (الطلاب)، وهي طريقة متنامية في الاستخدام ومناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الحوار مع الطلاب. وقد استمر الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه نشاطاً إنسانياً، حيث أورده ابن منظور (1997) في معجم لسان العرب؛ فذكر أن الفعل (نقد) يعني ميز الدراهم وأخرج الزيف منها.

* كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

إلى أنه سيكون لتدريس التفكير استمرارية وتأثير على تدريس مهارات التفكير الناقد والابتكاري داخل حجرة الدراسة.

ومن المناهج أو المقررات الدراسية التي يمكن أن تنمي التفكير بعامة والتفكير الناقد بخاصة مناهج العلوم، لارتباطها بتفسير الظواهر العلمية والنظر إليها نظرة ناقدة للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة، كما أشار إلى ذلك كل من هيوبرتي وديفز (Huberty & Davis, 1998). إن مناهج العلوم الدراسية من المجالات الخصبة لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة لما تتميز به من إثارة للتفكير، وتحد للعقل فيما تتصدى له من ظواهر وأحداث طبيعية وحيوية، حيث يتم تطوير الاتجاه الناقد للمعرفة العلمية وتنميته عن طريق التعرف إلى الافتراضات أو الاستدلالات التي يمكن أن يجربها الطلبة في مادة العلوم (الدرور، 2001).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت أهمية التفكير الناقد للطلاب بصورة عامة وطلبة العلوم بصورة خاصة، من خلال تضمينها في المناهج الدراسية. فقد قام الدرور (2001) بإجراء دراسة تهدف إلى تعرف أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي (11-12 سنة) في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من 128 طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً تعزى لاستخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما قام الأسمرى (1998) بتحليل الكتب الدراسية لمقرر التاريخ في المرحلة الثانوية (بنين) في المملكة العربية السعودية لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد في هذه الكتب بعد تحليلها من خلال إعداد قائمة بالمهارات الخاصة بالتفكير الناقد. وقد وجد الباحث أن هناك اختلافاً في الكتب الثلاثة التي حللها من حيث اشتمالها على مهارات التفكير الناقد. فوجد أن مهارة (عرض الحقائق في سياق منطقي) جاءت في المرتبة الأولى في كتاب الصف الأول الثانوي، أما في كتاب الصف الثاني الثانوي فقد جاءت مهارة (الدقة والتحديد في تعريف المصطلحات) في المرتبة الأولى، في حين نالت مهارة (الصلة: صلة المعلومات بالموضوع المراد دراسته) المرتبة الأولى في كتاب الصف الثالث ثانوي. إلا أن الباحث وجد تشابهاً في الكتب الثلاثة موضع البحث من حيث افتقارها إلى معظم مهارات التفكير الناقد في محتوى الكتب الثلاثة بالمرحلة الثانوية.

وفي دراسة ميدانية قام بها كرم (1993) عن المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير وطبقها على عينة من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها لمواد دراسية مختلفة لمعرفة المشكلات التي تعيق تطبيق المنهج وتدرسه، وتنمية مهارات التفكير من خلال استخدام استبانة لقياس ذلك، كان من نتائج الدراسة أن وجود كم هائل من المعلومات والحقائق أدى إلى إهمال الجوانب الأخرى مثل مهارات التفكير، إضافة إلى عدم اشتمال المواد الدراسية على أمثلة واضحة تستثير تفكير المتعلمين، كذلك وجد أن أسلوب المناقشة والأسئلة التي تستخدم لا يثير تفكير المتعلمين.

وفي دراسة قام بها البكر (2004) هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى

وقد برزت أهمية التفكير الناقد من خلال العديد من الدراسات (Monroel, 1987; Folley, 1988; Cotton, 1991) التي أكدت أهميته وفوائده العديدة للطلبة الدارسين. حيث أشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والتفكير الناقد. كما أكد هذه النتيجة كذلك الشرقي (2005) من خلال دراسته حول التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها التحصيل الدراسي، التي طبقها على 288 طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، فوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

وقد خلص هنري ووليام (Henery & William, 1995) في الدراسات الميدانية التي راجعوها إلى أن التفكير الناقد يزيد من النمو المعرفي للطلبة، ويطور من مجال المعرفة لديهم، وتؤكد السرور (2005) أن تعليم التفكير الناقد جزء مهم من عملية تعليم التفكير في المواقف التعليمية، ويهدف إلى حصول الطلاب على تفكير عالي المستوى، مثل تطوير المفاهيم وحل الصراعات وتفسير المعلومات وتطبيق القيم، وتحديد أفكار الدرس والتعبير عن هذه الأفكار.

كما يؤكد غانم (2004) أن التفكير الناقد يكسب الطلبة تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة.

ويرى بروكفيلد (Brookfield, 1997) أن أهمية التفكير الناقد لا تقتصر على كونه صالحاً لإثراء حياة الإنسان ومساعدته على تغيير وضعه إلى الأفضل فحسب، بل إن تعليم التفكير الناقد يعود على المجتمع بالأثر الإيجابي. بل ويذهب كفاقي (1983) إلى أبعد من ذلك، حيث يرى أن تعليم الأفراد للتفكير الناقد وممارستهم له لا يزال من العوامل التي تساعد على حدوث النهضة الفكرية والثقافية في بداية العصور الحديثة. كما تأتي أهمية التفكير الناقد من الاعتقاد المتزايد بأن علينا أن ننشئ أجيالاً قادرة على التفكير الناقد وذلك بسبب التحديات والمشاكل المنبثقة من البيئة العالمية السياسية، والاقتصادية، والتحويلات العالمية. (عبدالحמיד، 1993).

هذا بعض ما ذكر حول أهمية التفكير الناقد وفوائده، والفوائد التي تعود مباشرة على الطلبة بصورة خاصة وعلى المجتمع بصورة عامة نتيجة لتنمية التفكير الناقد؛ لذا تسابقت دول العالم إلى تبني التفكير الناقد وتدريب طلابها عليه في مناهجها وبرامجها التربوية. فقد أكد ديفيز (Davies, 2006) أهمية أن تدخل مهارات التفكير الناقد في مختلف المناهج الدراسية. وقد طورت العديد من البرامج التربوية التي تهدف إلى تدريب الطلبة على التفكير الناقد بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية (عبيد وعفانة، 2003).

وتذكر بريسيسون (1995) أن التركيز على تنمية عمليات التفكير العليا جعل من تدريس التفكير عبر كافة المناهج الدراسية خياراً حيوياً في إعادة بناء التعليم المدرسي. وتشير جميع الدلائل

وجه العموم والتفكير الناقد بصورة خاصة، وخاصة في ظل المتغيرات الدولية والانفتاح العالمي الإعلامي بين مختلف دول وأقطار العالم، حيث لم تعد الحدود والحواسر بين الدول تقف عقبة أمام انتقال ثقافات المجتمعات الأخرى وقيمها، مما يؤكد على أهمية الاهتمام بتنمية التفكير الناقد ليكون بمثابة المصفيات التي يمكن من خلالها تفحص وتمحيص ما يرد إلى أبنائنا وقبول ما هو مفيد ومناسب ودرء غير المناسب لنا ولمجتمعاتنا. فأصبح تدريس مهارات التفكير الناقد وتنميتها على غاية من الأهمية للتعامل مع الزيادة المطردة في تعقيد الحياة اليومية التي نعيشها ومشكلاتها المتجددة (Page & Mukherjee, 2007).

وهكذا غدا تعليم مهارات التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية لدول العالم سواء الغربية أو حتى العربية، وهدفاً رئيسياً تسعى مناهجها لتحقيقه، لما حققه من نتائج إيجابية ثبت أثرها سواء على حياة الفرد أو المجتمع (المغيص، 2005). وتعد تجربة سنغافورة في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد نموذجاً ينبغي التوقف عنده والاستفادة منه، حيث أصبح تعليم التفكير ركيزة أساسية لإصلاح التعليم وتطويره، وهدفاً أساسياً من أهدافه. وقد استفادت سنغافورة في وضع خطط هذا النوع من التعليم مما تبلور من اتجاهات تربوية، وما تم استحداثه من استراتيجيات تعليمية في مجال تعليم التفكير الناقد وتنمية مهاراته. وقد أوضح تان (Tan, 2006) أن المناهج السنغافورية اهتمت بتنمية مهارات التفكير بعامة والتفكير الناقد تحديداً، وذلك من خلال إصدار وثيقة بعنوان "مدارس مفكرة... أمة متعلمة" عام 1997. وفي عام 2006 تم طرح مقررات على مستوى A Level GCE في المرحلة الثانوية بعنوان "المعرفة والتساؤل" والتي تهتم بتنمية التفكير الناقد تحديداً.

وتعد مملكة البحرين كذلك من الدول التي أولت التفكير أهمية خاصة في مناهجها، وأكدت عليه كهدف يجب تحقيقه من خلال الأهداف العامة للمناهج، حيث ذكرت وثيقة وزارة التربية والتعليم تحت عنوان "التقسيم الإداري - المهمات - المشاريع التطويرية" (وزارة التربية والتعليم، 2003 "أ"، ص5) أن من الأهداف العامة للتعليم الأساسي: "تنمية مهارات التفكير وتوظيفها في بحث ما يواجهه من قضايا ومشكلات وتحليلها وتقويمها".

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم بالتأكيد بتنمية مهارات التفكير الناقد كما ورد في وثيقة منهج العلوم للتعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2003 "ب"، ص11) التي بينت أنه من بين الاتجاهات والميول والقيم والعادات في منهج العلوم الموحد تنمية العقل الناقد، وهو الحرص على إثبات ما يعزز ويؤكد قول الغير أو إنفيه، وتفحص مصدر المعلومات ومدى صحتها.

وسعت وزارة التربية والتعليم من خلال أدبياتها السابقة إلى تأكيد أهمية تنمية التفكير بصورة عامة وإلى أهمية تنمية التفكير الناقد بصورة خاصة. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إلى أي مدى انعكس ذلك في الكتب الدراسية لمقرر العلوم للمرحلة

طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من خلال إعداد الباحث لقائمة بمهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (138) طالباً ممن يدرسون العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، أظهرت نتائج الدراسة أن تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أعلى من المتوسط. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل التعليمي، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق التفكير الناقد تعزى لصالح الخبرة المرتفعة والمتوسطة.

وهناك دراسة قام بها راو (Rao, 2005) هدفت إلى وصف بعض الجهود المبذولة في دمج مهارات التفكير الناقد في محتوى مقرر الذكاء الاصطناعي، ركز فيها على ست من مهارات التفكير الناقد وهي التحليل الجزئي والكلي، والمقارنة، واتخاذ القرار، والتفسير (أو الشرح السببي)، والتنبؤ، والتصميم.

وقد وجدت الدراسة أنه يمكن دمج مهارات التفكير الناقد في محتوى المقرر بصورة طبيعية. ومن خلال نتائج الدراسة تبين أن هذا الدمج يحفز الطلاب على التفكير ويحسن قدراتهم على التعلم. كما قام روبنسون (Robinson, 2005) بدراسة هدفت إلى تعرّف مدى مساهمة مناهج التربية البيئية لطلاب المدارس الإعدادية في تنمية مهارات التفكير الناقد، عن طريق أداة خاصة لقياس التفكير الناقد للتربية البيئية (CTTE)، وعلاقة ذلك بالمتغيرات التالية: الجنس والقدرات الدراسية والوضع الاجتماعي والاقتصادي. وقد تم اختيار عينة عشوائية من الصفوف السادس، والسابع، والتاسع يمثلون خمس مدارس مختلفة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد تم تدريس المجموعة التجريبية للوحدات النسبية البيئية المتضمنة مهارات التفكير الناقد، فيما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية للوحدة العادية. وبعد التدريس لمدة ثمانية أسابيع بما مجموعه 16 درساً، تبين من النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وفي الدراسة التي قام بها سولون (Solon, 2003) على ثلاث مجموعات من الطلاب بلغ عددهم 75 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتكونت كل مجموعة من 25 طالباً، لدراسة أثر إدخال مهارات التفكير الناقد من خلال المناهج الدراسية والمحتوى الدراسي تحديداً. وقد وجد أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست

مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المقررات الدراسية. وتتفق أليغريتي (Allegretti, 2005) مع سولون في هذه النتائج من خلال دراستها الميدانية عن تأثير إدخال مهارات التفكير الناقد في محتوى المقررات الدراسية على الطلبة؛ حيث وجدت أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست المقررات الدراسية التي تحتوي على مهارات التفكير الناقد.

وقد تنامي الاهتمام في العديد من أقطار العالم مثل كندا، وبريطانيا، وإيرلندا، وأستراليا، ونيوزلندا، وسنغافورة بالتفكير على

الإعدادية؟ هذا ما ستحاول هذه الدراسة الوصول إليه والإجابة عنه.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد:

هناك تعريفات عديدة ومتفاوتة للتفكير الناقد من حيث الشمول والانتساع والمحتوى حسب نظرة كل باحث لهذا المصطلح، ولذا سيقصر الباحث على التعريف الإجرائي التالي للتفكير الناقد، وهو مستنتج من خلال القراءات المختلفة حول هذا الموضوع. فالتفكير الناقد هو: عملية عقلية يتم من خلالها تفحص موقف محدد، وفهمه، ثم تحليله، والربط بين عناصره للوصول إلى إصدار حكم حوله.

مهارات التفكير الناقد:

هي مجموعة من العمليات العقلية المختلفة اللازمة لممارسة التفكير الناقد.

المرحلة الإعدادية:

وهي المرحلة التعليمية التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وهي المرحلة الثانية في السلم التعليمي بمملكة البحرين، حيث يلتحق بها الطالب بعد انتهائه من المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

منهج الدراسة:

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المضمون (المحتوى) حيث إنه من أساليب البحث العلمي التي تستخدم في تحليل محتوى المناهج الدراسية والكتب المدرسية تحديداً لدراسة مدى تناول تلك الكتب للقضية موضع الدراسة. ويمكن تعريف تحليل المضمون بأنه أسلوب يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة، أو المحتوى المراد تحليله من حيث: الشكل والمضمون، تلبية لاحتياجات البحث المصوغة في تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية طبقاً للتصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث، وذلك بهدف استخدام هذه البيانات بعد ذلك في تحديد مدى تضمن تلك المادة أو المحتوى للقضية موضع الدراسة. ويتم تناول وتحليل المحتوى من خلال الكلمات، والجمل، والرموز، والصور، وكافة الأساليب التعبيرية شكلاً ومضموناً، بشرط أن تتم عملية التحليل بصفة منتظمة ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، وأن يستند الباحث في عملية جمع البيانات وتبويبها على الأسلوب الكمي بصفة أساسية (طعيمة، 1987؛ الأسمرى، 1998). ولذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى في هذه الدراسة لأنه الأنسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وذلك من خلال تحليل محتوى كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية لتحديد مدى تضمينها لمهارات التفكير الناقد موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب العلوم التي تدرس لطلاب المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين والبالغ عددها 12 كتاباً مقسمة على ثلاث سنوات، لكل سنة أربعة كتب: كتابان لكل

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد ما مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها لدى طلبة التعليم العام في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين كخطوة أولى. ثم الإجابة عن الأسئلة الثلاث الآتية:

1. ما مدى تضمن مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم المقررة للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟
2. ما مدى التوازن في الاهتمام بمهارات التفكير الناقد التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟
3. في أي من صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة بمملكة البحرين برزت مهارات التفكير الناقد أكثر من غيرها؟ وفي أي من وحدات التحليل المستخدمة في تحليل الكتب المدرسية برزت هذه المهارات بصورة أكثر من غيرها؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

1. بناء قائمة بمهارات التفكير الناقد التي ينبغي على مصممي المناهج الدراسية مراعاتها أثناء تصميم مناهج العلوم، وبالأدات كتب العلوم للمرحلة الإعدادية.
 2. قياس مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين لمهارات التفكير الناقد.
 3. تحديد ترتيب مهارات التفكير الناقد حسب درجة تضمينها في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، وتحديد المحاور التي برزت فيها أكثر هذه المهارات من غيرها.
 4. تحديد ترتيب الكتب الدراسية التي برزت فيها مهارات التفكير الناقد حسب الصفوف الدراسية، وحسب وحدة التحليل المستخدمة في تحليل تلك الكتب الدراسية.
- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:
1. أهمية التفكير الناقد وتنميته من خلال المناهج المدرسية وخاصة مناهج العلوم، حيث يمثل هذا النوع من التدريس اتجاهاً هاماً في العصر الحديث في ميدان تدريس العلوم.
 2. سد الحاجة المتزايدة لإعداد أداة ملائمة لقياس مهارات التفكير الناقد في الكتب المدرسية.
 3. قلة الدراسات السابقة التي تناولت مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم بمملكة البحرين وخاصة في المرحلة الإعدادية.
 4. رفع توصيات لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين حول مدى تضمن مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم المدرسية لتعزيز جوانب القوة في هذا المجال ومعالجة جوانب النقص إن وجدت.

والأشكال، وعدد أسئلة التقويم. وقد تم تحليل جميع كتب العلوم الدراسية المقررة على طلبة المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين والمكونة من 12 كتاباً مقسمة على ثلاث سنوات دراسية، كل سنة مكونة من فصلين دراسيين، ولكل فصل دراسي كتاب للعلوم بالإضافة إلى كراسة العلوم للأنشطة والتطبيقات العملية. والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

فصل دراسي وهما كتاب العلوم وكراسة العلوم للأنشطة والتطبيقات العملية.

والجدول رقم (1) يبين عدد كتب العلوم في المرحلة الإعدادية موزعة حسب الصف الدراسي والفصل الدراسي، الطبعة وسنة نشر كل كتاب والناشر، ومكان الطباعة، وعدد الوحدات الدراسية في كل كتاب، وعدد الموضوعات، وعدد الصفحات، ومتوسط عدد الجمل، وعدد الأنشطة، وعدد الصور والرسومات

الجدول رقم (1): عينة الدراسة من كتب العلوم الدراسية للمرحلة الإعدادية

المجموع الكلي	كتب العلوم للثالث الإعدادي				كتب العلوم للثاني الإعدادي				كتب العلوم للأول الإعدادي				معلومات عامة عن كتب العلوم للمرحلة الإعدادية	
	الجزء الأول	الجزء الثاني	كراسة العلوم ج1	كراسة العلوم ج2	الجزء الأول	الجزء الثاني	كراسة العلوم ج1	كراسة العلوم ج2	الجزء الأول	الجزء الثاني	كراسة العلوم ج1	كراسة العلوم ج2	الجزء الأول	الجزء الثاني
رقم الطبعة	الأولى	الأولى	الأولى	الثالثة	الثالثة	الثالثة	الأولى	الأولى	الأولى	الأولى	الثانية	الثانية	الأولى	الأولى
سنة النشر	2003	2003	2003	2005	2005	2005	2003	2003	2003	2003	2003	2004	2003	2003
الناشر	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية	وزارة التربية
مكان الطبع	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال	مطبعة أوال
عدد الوحدات	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
عدد الموضوعات	24	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
عدد الصفحات	124	100	40	48	312	120	136	29	32	317	132	106	31	25
متوسط عدد الجمل	1290	1550	467	424	3731	1204	2502	382	405	4493	1624	1537	289	288
عدد الأنشطة	26	26	26	26	104	14	18	15	18	65	21	11	21	12
عدد الصور والرسومات والأشكال	110	75	24	24	233	83	123	13	19	238	107	85	21	13
عدد أسئلة التقويم الذاتي والوحدات	113	138	-----	-----	251	132	125	-----	-----	257	129	127	-----	-----

خلال الكتب والمناهج المدرسية؛ ومن ثم تصنيف هذه المهارات في محاور مشتركة.

تم في البداية اشتقاق العديد من مهارات التفكير الناقد بلغ عددها أكثر من خمس وأربعين مهارة، عرضها الباحث على عدد من أساتذة كلية التربية وعلم النفس بلغ عددهم خمسة أساتذة للاستئناس بأرائهم، وللتأكد من ارتباط هذه المهارات بالتفكير الناقد. وقد أبدى هؤلاء الأساتذة آراءهم واقتراحوا حذف بعض تلك المهارات، وتعديل صيغة البعض الآخر. وقد أخذ الباحث بهذه الآراء وحذف بعض المهارات مع تعديل بعض العبارات الأخرى، ليبلغ عدد مهارات التفكير الناقد التي توصل إليها الباحث سبعة

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم أداة خاصة لقياس مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الناقد. وقد مر إعداد أداة الدراسة بعدد من الخطوات بدأت بمراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية في هذا المجال (Brookfield, 1997; Ennis, 1985 & 1996; Facione, 1999; Ruggiero, 1988 & 2001; Rao, 2005; 1998 بوقحوص والخليلي، 2005؛ جروان، 1999؛ حسن، 1995؛ محمود، 1998؛ السيد، 1995؛ الأسمر، 1998؛ قطامي وقطامي، 2000). وبعد ذلك تم تحديد مهارات التفكير الناقد وحصرها من تلك التي يمكن تنميتها من

وثلاثين مهارة. بعدها، ومن خلال الرجوع إلى الدراسات والأدبيات السابقة تم تصنيف هذه المهارات إلى ثلاثة محاور رئيسية؛ وتحت كل محور صُنفت المهارات المناسبة له على النحو التالي:

المحور الأول: فهم الموضوع وتحديده. وتندرج ضمن هذا المحور المهارات الفرعية العشر الآتية:

1. تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع.
2. تحديد الأفكار الفرعية في الموضوع.
3. تحديد المشكلة (الادعاء) في الموضوع.
4. تحديد الحجج والبراهين المؤيدة والمعارضة للموضوع.
5. تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع من تلك التي ليس لها صلة به.
6. تحديد المعلومات الناقصة في الموضوع.
7. تحديد العبارات الغامضة أو غير المفهومة في الموضوع.
8. تلخيص الموضوع.
9. تحديد المصطلحات الخاصة بالموضوع وتعريفاتها.
10. طرح الموضوع في صورة مشكلات وقضايا قابلة للمناقشة.

المحور الثاني: تحليل الموضوع ونقده. وتندرج ضمن هذا المحور خمس عشرة مهارة، وهي كالآتي:

1. تحديد العلاقات (الترايط) بين عناصر الموضوع.
2. تحديد الحجج (البراهين) المتصلة بالموضوع.
3. اكتشاف المغالطات المنطقية (أخطاء الاستدلال).
4. التمييز بين المقدمات والنتائج.
5. التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق.
6. تحديد مستوى دقة الحجج.
7. تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
8. تحديد درجة الانسجام أو التناقض بين الحجج.
9. تصنيف الحجج بناءً على نقاط الضعف والقوة فيها.
10. إجراء المقارنات الموضوعية بين الآراء المختلفة حول الموضوع.
11. تحديد مدى كفاية الحجج.
12. تحديد الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في الحجج.
13. طرح عدد من الفرضيات (الحلول المؤقتة) حول الموضوع.
14. طرح عدد من التساؤلات حول الموضوع.
15. التأكد من الادعاءات (الفرضيات أو الحجج أو الآراء أو الأسئلة).

المحور الثالث: إصدار الحكم: وتندرج ضمن هذا المحور اثنتا عشرة مهارة، وهي الآتية:

1. أن يكون الحكم مصوغاً بلغة واضحة ومفهومة.
2. أن يكون الحكم مرتبطاً بالفكرة الرئيسة للموضوع.
3. أن يكون الحكم بعيداً عن التحيز الشخصي.
4. أن يكون الحكم مبنياً على خلفية وإطلاع على الموضوع.
5. أن يكون الحكم مبنياً على حجج واضحة.
6. أن يكون الحكم مبنياً على شواهد صادقة ودقيقة.
7. أن يكون الحكم مؤيداً للحجج السابقة أو مفنداً لها.

8. أن يكون الحكم مبنياً على التجربة العلمية الدقيقة.
 9. أن يكون الحكم مدعوماً بحجج جديدة في حالة الاختلاف مع الحجج السابقة.
 10. أن يكون الحكم منطقياً ومقبولاً عقلياً.
 11. أن يكون الحكم مبنياً على عدد كاف من الحجج.
 12. التسلسل والاتساق في مسار الاستدلال للوصول إلى الحكم.
- وبعد تحديد مهارات التفكير الناقد وتوزيعها على المحاور الثلاثة وضعت في استمارة خاصة وفقاً لهذا التقسيم، لتطبيقها على كل من جمل كتب العلوم المدرسية، والأنشطة، والصور، وأسئلة التقويم الخاصة بكل وحدة دراسية، وذلك لتحليلها وللتعرف على مدى احتوائها على هذه المهارات. وبعد ذلك تم قياس صدق أداة الدراسة وثباتها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تمت مراعاة صدق الأداة في المراحل الأولى لبنائها كما أشير إلى ذلك آنفاً. وعلاوة على هذه الإجراءات، وبعد استكمال بناء الأداة، قام الباحث بعرضها على ثلاثة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في مجال القياس والتقويم والمناهج وطرق تدريس العلوم؛ وقد أبدوا رأيهم في استمارة التحليل من حيث وضوح العبارة، وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط كل بند من بنود الاستمارة بالهدف من وضع استمارة التحليل تحديداً. وقد جاءت آراؤهم متفقة على أن استمارة التحليل تفي بما وضعت من أجله، مع الإشارة لبعض الملاحظات حولها والتي أخذ بها الباحث في تعديل استمارة التحليل لتخرج بالصورة النهائية المعدلة. وقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال قيام الباحث بتطبيق استمارة التحليل على كتابين من كتب العلوم للمرحلة الإعدادية تم اختيارهما بطريقة عشوائية، وهما كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي (الجزء الأول) وكتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي (الجزء الثاني)، ثم تم إعادة تطبيق استمارة التحليل بعد شهرين من التطبيق الأول وحساب معامل الارتباط بين كل من التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط لكتاب الصف الأول الإعدادي - الجزء الأول (0,94)، وبلغ معامل ارتباط كتاب الصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني (0,91)، وبالتالي يمكن القول أن استمارة تحليل المحتوى ثابتة بناءً على الإجراء السابق.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة والحصول على النتائج وهي كما يلي:

1. بعد إعداد أداة الدراسة وتقنينها تدرب الباحث على تطبيقها، من خلال التطبيق على ثلاث وحدات دراسية (وحدة من كل كتاب من كتب العلوم لكل صف من صفوف المرحلة الإعدادية)، لضمان دقة التطبيق.
2. بعدها بدأ الباحث في تطبيق استمارة التحليل على جميع كتب العلوم الستة بالإضافة إلى الكراسات العملية المصاحبة لكل كتاب من كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، وقد كانت وحدات التحليل التي طبق عليها الباحث في كل الكتب هي: الجمل،

ومن خلال الجدول رقم (2) يتضح أن هناك خمسا من مهارات التفكير الناقد في المحور الأول تضمنتها كتب العلوم الدراسية للمرحلة الإعدادية (50%)، في حين أن هناك خمسا أخرى من هذه المهارات لم تتضمنها هذه الكتب.

أما الجدول رقم (3) فيبين أن كتب العلوم الثلاثة التي جرى تحليلها تتضمن وبدرجات متفاوتة خمسا من مهارات التفكير الناقد الخمس عشرة الواردة في المحور الثاني؛ وهو تحليل الموضوع ونقده، أي ثلث هذه المهارات (33%). وهو مؤشر على ضعف الاهتمام بهذا المحور في هذه الكتب.

يبين الجدول رقم (4) أن كتب العلوم الثلاثة التي جرى تحليلها تتضمن خمسا من مهارات التفكير الناقد الاثنتي عشرة الواردة في المحور الثالث؛ وهو إصدار الرأي، أي بما يعادل 41% من هذه المهارات. ويتضح أن التكرارات التي وردت فيها هذه المهارات كانت قليلة في كل منها، كما أنها كانت قليلة مقارنة بتلك التي وردت في مهارات التفكير الناقد في المحورين الأول والثاني.

والأنشطة، والرسومات مع الصور والأشكال، وأسئلة التقويم التي تأتي في نهاية كل وحدة من وحدات الكتب المدرسية.

3. استغرق التحليل من الباحث مدة شهرين.
4. بعدها تم تفريغ استمارات التحليل في استمارة واحدة لحساب التكرارات ومعرفة النتائج.

النتائج: وتتضمن نتائج التحليل الخاصة بالإجابة عن كل سؤال من الأسئلة الثلاث الواردة في مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم المدرسية المقررة للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أداة الدراسة، وهي استمارة تحليل المحتوى لتحديد التكرارات لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد في كل محور من محاور الاستمارة، وفي كل وحدات التحليل المستخدمة في هذه الدراسة من الجمل، والأنشطة، والصور، والرسومات، والأشكال، وفي أسئلة التقويم. والجدول ذوات الأرقام 2، 3، 4 تبين نتائج هذا التحليل لكل من هذه المحاور الثلاثة.

الجدول رقم (2): التوزيع التكراري لمهارات التفكير الناقد في المحور الأول (فهم الموضوع وتحديده) التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية

المجموع الكلي	كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					مهارات التفكير الناقد المحور الأول: فهم الموضوع وتحديده
	الجمالي	الأنشطة	الصور	التقويم	المجموع	الجمالي	الأنشطة	الصور	التقويم	المجموع	الجمالي	الأنشطة	الصور	التقويم	المجموع	
695	255	98	149	2	6	214	90	109	2	13	226	68	145	4	9	1. تحديد الفكرة الرئيسية في الموضوع
499	115	62	28	2	23	214	79	93	5	37	170	89	64	4	13	2. تحديد الأفكار الفرعية في الموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	3. تحديد المشكلة (الادعاء) في الموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4. تحديد الحجج والبراهين المؤيدة والمعارضة للموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5. تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع من التي ليس لها صلة
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	6. تحديد المعلومات الناقصة في الموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	7. تحديد العبارات الغامضة أو غير المفهومة في الموضوع
240	77	9	43	4	21	76	13	42	8	13	87	14	48	7	18	8. تلخيص الموضوع
281	83	24	5	---	54	100	32	8	---	60	98	23	16	5	54	9. تحديد المصطلحات الخاصة بالموضوع وتعريفاتها
130	40	---	---	31	9	41	---	---	33	8	49	---	---	46	3	10. طرح الموضوع في صورة مشكلات وقضايا قابلة للمناقشة
1845	570	193	225	39	113	645	214	252	48	131	630	194	273	66	97	المجموع

الجدول رقم (3): التوزيع التكراري لمهارات التفكير الناقد في المحور الثاني (تحليل الموضوع ونقده) التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية

المجموع الكلّي	كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					مهارات التفكير الناقد المحور الثاني: تحليل الموضوع ونقده
	المجموع	التقويم	الصور	الأنشطة	الجمالي	المجموع	التقويم	الصور	الأنشطة	الجمالي	المجموع	التقويم	الصور	الأنشطة	الجمالي	
367	112	55	30	3	24	107	37	28	12	30	148	57	46	23	22	1. تحديد العلاقات (الترابط) بين عناصر الموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2. تحديد الحجج (البراهين) المتصلة بالموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	3. اكتشاف المغالطات المنطقية (أخطاء الاستدلال)
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4. التمييز بين المقدمات والنتائج
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5. التمييز بين الآراء الشخصية والحقائق
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	6. تحديد مستوى دقة الحجج
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	7. تحديد مصداقية مصدر المعلومات
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	8. تحديد درجة الانسجام أو التناقض بين الحجج
17	8	8	---	---	---	6	6	---	---	---	3	3	---	---	---	9. تصنيف الحجج بناء على نقاط الضعف والقوة فيها
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	10. إجراء المقارنات الموضوعية بين الآراء المختلفة حول الموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	11. تحديد مدى كفاية الحجج
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	12. تحديد الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في الحجج
879	297	---	61	51	185	246	---	82	54	110	336	---	90	89	157	13. طرح عدد من الفرضيات (الحلول المؤقتة) حول الموضوع
296	79	---	---	79	---	26	---	---	26	---	191	---	---	191	---	14. طرح عدد من التساؤلات حول الموضوع
112	33	---	---	33	---	31	---	---	31	---	48	---	---	48	---	15. التأكد من الادعاءات (الفرضيات أو الحجج أو الآراء أو الأسئلة)
1671	529	63	91	166	209	416	43	110	123	140	726	60	136	351	179	المجموع

الجدول رقم (4): التوزيع التكراري لمهارات التفكير الناقد في المحور الثالث (إصدار الحكم) التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية

المجموع الكلي	كتب العلوم للمرحلة الإعدادية					كتب العلوم للمرحلة الثانوية الإعدادية					كتب العلوم للمرحلة الأولى الإعدادية					مهارات التفكير الناقد المحور الثالث: إصدار الحكم
	المجموع	التقويم	الصور	الأنشطة	الجمال	المجموع	التقويم	الصور	الأنشطة	الجمال	المجموع	التقويم	الصور	الأنشطة	الجمال	
63	21	8	----	13	----	19	6	----	13	----	23	4	----	19	----	1. مصوغ بلغة واضحة ومفهومة
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2. مرتبط بالفكرة الرئيسة للموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	3. بعيد عن التحيز الشخصي
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4. مبني على خلفية وإطلاع على الموضوع
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5. مبني على حجج واضحة
125	23	----	----	23	----	62	----	----	62	----	40	----	----	40	----	6. مبني على شواهد صادقة ودقيقة
52	7	3	----	4	----	23	2	----	21	----	22	2	----	20	----	7. مؤيد للحجج السابقة أو مفند لها
136	32	5	----	27	----	46	4	----	42	----	58	2	----	56	----	8. مبني على التجربة العلمية الدقيقة
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	9. مدعوم بحجج جديدة في حالة الاختلاف مع الحجج السابقة
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	10. منطقي ومقبول عقليا
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	11. مبني على عدد كاف من الحجج
128	20	----	----	20	----	67	----	----	67	----	41	----	----	41	----	12. التسلسل والاتساق في مسار الاستدلال للوصول إلى الحكم
504	103	16	----	87	----	217	12	----	205	----	184	8	----	176	----	المجموع

محور فهم وتحديد الموضوع على خمس مهارات من أصل عشر مهارات، واحتوى المحور الثاني وهو محور تحليل الموضوع ونقده على خمس مهارات من أصل خمس عشرة مهارة، واحتوى المحور الثالث كذلك وهو محور إصدار الحكم على خمس مهارات من أصل اثنتي عشرة مهارة.

ومن الملاحظ كذلك أن تكرار بعض من المهارات الخمس عشرة التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية يَعد

وبصورة إجمالية؛ يتضح أن كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية تضمنت خمس عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد من أصل سبع وثلاثين مهارة احتوتها استمارة التحليل، أي أن محتوى كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية تضمن أقل من نصف عدد مهارات التفكير الناقد.

وقد جاءت هذه المهارات موزعة بالتساوي على المحاور الثلاثة لمهارات التفكير الناقد. فقد احتوى المحور الأول وهو

إلى درجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة.

وربما يرجع السبب في ضعف تنمية الكتب الدراسية بصورة عامة لمهارات التفكير عموماً والتفكير الناقد خصوصاً إلى أن تضمين هذه المهارات في الكتب المدرسية يحتاج إلى متخصصين في كتابتها وملمين بكيفية تضمينها، حيث من الملاحظ أن عدداً من مؤلفي الكتب المدرسية متخصصون في الناحية العلمية وليس لديهم إلمام كاف بالجوانب التربوية، أو قد يرجع السبب كما ذكرت الدراسات السابقة إلى أن مؤلفي هذه الكتب المدرسية يركزون على الكم من المعارف والمعلومات التي ستسنى من قبل الطلبة بعد فترة من الزمن، دون التركيز على المهارات التي يمكن أن تبقى مع الطلبة طوال حياتهم إذا تمكنوا منها وتدرّبوا على استخدامها في المدرسة وفي حياتهم العملية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى التوازن في الاهتمام بمهارات التفكير الناقد التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين؟

لتحديد الترتيب النسبي لمهارات التفكير الناقد التي تضمنتها كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين التي خضعت للتحليل، تم استخراج النسبة المئوية لتكرار كل مهارة من هذه المهارات مقارنة بالعدد الإجمالي لتكرار جميع هذه المهارات؛ ومن ثم استخرجت رتبة كل منها، ثم تم استخراج مجموع النسب المئوية لتكرارات كل محور من المحاور الثلاثة بغرض ترتيب هذه المحاور. والجدول رقم (5) يوضح الخمس عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد التي تضمنتها كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية مع ذكر تكرارات كل مهارة والنسبة المئوية لها مقارنة ببقية مهارات التفكير الناقد ورتبتها، وكذلك ترتيب المحاور الثلاثة من حيث مجموع تكرارات مهارات التفكير الناقد بها والنسبة المئوية لها.

قليلاً، ولا يمكن لقلة ورودها اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية لها. كما يتضح من الجدول نفسه أن هناك اثنتين وعشرين مهارة لم تتضمنها كتب العلوم المدرسية في مختلف الصفوف الدراسية للمرحلة الإعدادية، وهي مهارات مهمة لاكتمال منظومة التفكير الناقد وتنميته لدى الطلبة، وتعد المناهج الدراسية والكتب المدرسية تحديداً من المجالات الهامة لتنمية مهارات التفكير الناقد، وهذا ما أكد عليه العديد من الباحثين (Huberty & Davis, 1998; Davies, 2006؛ بريسيسون، 1995؛ الدردور، 2001؛ عبيد وعفانة، 2003)

وبشكل عام يتضح أن ورود مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية جاء ضعيفاً فلم ترد إلا خمس عشرة مهارة من أصل سبع وثلاثين مهارة، أي أن أقل من نصف مهارات التفكير الناقد هي التي وردت في كتب العلوم المدرسية في المرحلة الإعدادية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصل إليه الأسمرى (1997)، فقد وجد أن في الكتب الثلاثة التي قام بتحليلها لتحديد مدى تضمينها لمهارات التفكير الناقد جاءت هذه المهارات قليلة جداً في محتواها، كما أن الرسومات والصور والأشكال أو ما سماها بالوسائل المساعدة في الكتب الدراسية لا تنمي التفكير الناقد ولا تساعد على ذلك، فقد اعتمد مؤلفو الكتب الثلاثة على سرد المعلومات كما وردت في المراجع والمصادر دون وضع أسئلة تقيس مهارات التفكير الناقد. وكان كرم (1993) قد سبق وبين أن الكتب الدراسية تحتوي على كم هائل من المعلومات والحقائق الأمر الذي أدى إلى إهمال الجوانب الأخرى مثل مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة. وقد أكد ذلك مجموعة من الباحثين (الوهيبي، 1985؛ حمدان، 1988؛ الهابس، 1991) حينما أكدوا أن المناهج الدراسية والكتب المدرسية تحديداً ضعيفة

الجدول رقم (5): ترتيب مهارات التفكير الناقد حسب الرتبة والمحاور

مهارات التفكير الناقد حسب المحاور					
النسبة			النسبة		
الرتبة	المئوية	التكرار	الرتبة	المئوية	التكرار
المحور الأول: "فهم الموضوع وتحديده"					
			2	17,3	695
			3	12,4	499
1	45,9	1845	7	6	240
			6	7	281
			9	3,2	130
المحور الثاني: "تحليل الموضوع ونقده"					
			4	9,1	367
			15	0,4	17
2	41,5	1671	1	21,8	879
			5	7,4	296
			12	2,8	112

المجموع حسب المحاور						مهارات التفكير الناقد حسب المحاور
النسبة	النسبة	الرتبة	الرتبة	النسبة	الرتبة	
التكرار	التكرار	المئوية	المئوية	التكرار	الرتبة	
المحور الثالث: "إصدار الحكم"						
63	1,6	13				1. مصوغ بلغة واضحة ومفهومة
125	3,1	11				2. مبني على شواهد صادقة ودقيقة
52	1,3	14	504	12,6	3	3. مؤيد للحجج السابقة أو مفند لها
136	3,4	8				4. مبني على التجربة العلمية الدقيقة
128	3,2	10				5. التسلسل والاتساق في مسار الاستدلال للوصول إلى الحكم
4020	100	-	4020	100	-	المجموع
ويتضح من الجدول رقم (5) أن ترتيب المحاور جاء كما يلي: احتل المحور الأول الرتبة الأولى بتكرارات لمهارات التفكير الناقد فيه بلغت 1845 تكراراً للمهارات الخمس التي تضمنها وبنسبة مئوية بلغت 45,9%. يأتي بعده وفي المرتبة الثانية المحور الثاني حيث بلغ عدد تكرار مهارات التفكير الناقد فيه 1671 تكراراً وبنسبة مئوية بلغت 41,5%. وجاء في المرتبة الثالثة المحور الثالث وبفارق كبير بينه وبين المحاور السابقة حيث بلغ عدد التكرارات في المحور الثالث 504 تكرارات فقط وبنسبة مئوية بلغت 12,6% مقارنة بالمحاور الأخرى. ويعد المحور الثالث أهم المحاور حيث يمثل خلاصة التفكير الناقد وهو إصدار الحكم، بينما يمثل المحوران الآخران وهما المحور الأول الذي يركز على فهم الموضوع وتحديده، والثاني الذي يركز على تحليل الموضوع ونقده، خطوتين تمهيديتين للمحور الثالث الذي يتم من خلاله إصدار الحكم، ويجب أن يكون هذا الحكم متصفاً بعدد من الصفات والمعايير حتى يمكن الاعتماد عليه في الحكم على الموضوع محل الدراسة. أما بالنسبة لتكرار المهارات، فمن الجدول رقم (5) يتضح أن أعلى خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد حصلت على تكرارات عالية وهي - حسب الترتيب - مهارة طرح عدد من الفرضيات حول الموضوع حيث حصلت على الترتيب الأول من بين مهارات التفكير الناقد الخمس عشرة بتكرارات بلغت 879 وبنسبة مئوية بلغت 21,8%. ثم جاءت في المرتبة الثانية مهارة تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع (حيث بلغت النسبة 17,3%) وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة تحديد الأفكار الفرعية في الموضوع (النسبة 12,4%)، وتلتها في المرتبة الرابعة مهارة تحديد العلاقات بين عناصر الموضوع (النسبة 9,1%)، وبعدها وفي المرتبة الخامسة جاءت مهارة طرح عدد من التساؤلات حول الموضوع (النسبة 7,4%). أما أقل خمس مهارات تكراراً من الخمس عشرة مهارة فقد جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة تصنيف الحجج بناءً على نقاط الضعف والقوة حيث بلغت التكرارات 17 تكراراً فقط بنسبة بلغت 0,4%، وقبلها جاءت في المرتبة الثانية قبل الأخيرة مهارة تأييد الحكم للحجج السابقة أو تفنيدها (النسبة 1,3%)، وجاءت في المرتبة الثالثة قبل الأخيرة مهارة صياغة الحكم بلغة واضحة						

للصفوف الثلاثة معاً، تم تحديد رتبة كل من هذه الصفوف بحسب اهتمام كتبها بمهارات التفكير الناقد. والجدول رقم (6) يبين هذه النتائج.

الإعدادية الثلاثة. ومن ثم تم تحديد الرتبة لكل منها في كل من هذه الصفوف. ومن خلال المجموع الإجمالي للتكرارات في كل صف والنسبة المئوية لهذه التكرارات بحسب إجمالي وحدات التحليل

الجدول رقم (6): تكرارات مهارات التفكير الناقد حسب الصف الدراسي وحسب وحدة التحليل

المجموع الكلي حسب وحدة التحليل				الثالث الإعدادي				الثاني الإعدادي				الأول الإعدادي				الصف الدراسي			
النسبة المئوية التكرار				النسبة المئوية التكرار				النسبة المئوية التكرار				النسبة المئوية التكرار				وحدة التحليل			
3	21,6	869		1	26,8	322		3	21,2	271		3	17,9	276		الجمالي			
1	31,4	1261		3	24,3	292		1	29,4	376		1	38,5	593		الأنشطة			
2	27	1087		2	26,3	316		2	28,3	362		2	26,6	409		الصور والرسومات والأشكال			
4	20	803		4	22,6	272		4	21,1	269		4	17	262		التقويم			
---	100	4020		---	100	1202		---	100	1278		---	100	1540		المجموع			
---	100	4020		3	29,9	1202		2	31,8	1278		1	38,3	1540		المجموع الكلي حسب الصف الدراسي			

وربما يرجع السبب في زيادة تكرارات التفكير الناقد في الأنشطة إلى أن الأنشطة من خلال كراسات التربية العملية المصاحبة لكل كتاب مدرسي من الكتب الستة المقررة على طلبة المرحلة الإعدادية في مقرر العلوم تتيح للطالب ممارسة مستويات مختلفة من مهارات التفكير الناقد بسبب تنوعها وتكليف الطالب بالقيام بها، وملاحظة النتائج، والتحليل، والمقارنة، والنقد؛ كل ذلك يتم من خلال ممارسة الأنشطة الموجودة في الكراسات العملية المصاحبة للكتب الدراسية والتي تطلب من الطالب تنفيذها سواء بصورة فردية أو من خلال المجموعات.

كما أنها تتيح للطلاب الفرصة للممارسة العملية من خلال إجراء التجارب وتنفيذ المشاريع العلمية، مما ينمي المهارات العلمية مثل استخدام الأدوات العلمية، وأدوات القياس، والتجريب؛ وكذلك تنمي المهارات الأكاديمية ككتابة التقارير والأبحاث، وإعداد الجداول والرسومات البيانية، وغيرها من الممارسات الأكاديمية؛ كما تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها مهارات التفكير الناقد، وهذا ما أكد عليه عدد من الباحثين (Murrain, 2005; Rieth & Johnmann, 1995; Mayo, 2002).

ومما تجدر الإشارة إليه أنه من خلال ملاحظة الباحث واحتكاكه بالميدان، لاحظ أن العديد من مدرسي العلوم في المرحلة الإعدادية لا يطبقون التجارب العملية الواردة في كراسات الأنشطة العملية، وهذا يؤدي إلى أن يفقد الطلبة العديد من مهارات التفكير الناقد التي يمكن أن يكتسبوها من خلال هذه الأنشطة.

أما مجيء الصور والرسومات والأشكال في المرتبة الثانية من حيث احتواؤها على مهارات التفكير الناقد، فيرجع السبب في ذلك إلى أن طريقة تأليف الكتب المدرسية للعلوم في المرحلة الإعدادية تعتمد على الإكثار من الصور والرسومات والأشكال، وربطها بأسئلة محددة تتيح للطالب الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف

ويتضح من خلال الجدول رقم (6) أن مهارات التفكير الناقد جاءت في المرتبة الأولى في الكتب الدراسية للصف الأول من المرحلة الإعدادية، حيث بلغت نسبة التكرارات في كتب هذا الصف 1540 تكراراً بنسبة بلغت 38,3 %، ثم جاءت تكرارات مهارات التفكير الناقد في المرتبة الثانية في كتب الصف الثاني الإعدادي، حيث بلغ عدد التكرارات 1278 تكراراً بنسبة بلغت 31,8 %، وجاءت في المرتبة الثالثة في كتب الصف الثالث الإعدادي بتكرارات بلغت 1202 تكراراً وبنسبة مئوية بلغت 29,9 %.

ويلاحظ أنه لا يوجد اختلاف كبير فيما يخص توزيع تكرارات مهارات التفكير الناقد في الكتب المدرسية للمراحل الثلاث، التي جاءت متقاربة إلى حد ما، وكان من المفترض أن يزداد تكرار هذه المهارات مع تقدم السنوات والصفوف الدراسية، حيث يزداد النمو العقلي للطلاب مع تقدم المرحلة والصفوف الدراسية وبالتالي يكونون قادرين على التفكير المجرد مع تقدم العمر، ولذا يكونون مستعدين ذهنياً لاستخدام مهارات التفكير بصورة أعمق، مما يوجب زيادة حركات التفكير في المناهج المدرسية مع تقدم السنوات.

أما من حيث ترتيب تكرارات مهارات التفكير الناقد في وحدات التحليل المستخدمة، فقد جاءت تكرارات مهارات التفكير الناقد في الأنشطة في المرتبة الأولى، حيث بلغ تكرارها في الأنشطة 1261 بنسبة بلغت 31,4%، وفي المرتبة الثانية جاءت في الصور والرسومات والأشكال حيث بلغت التكرارات 1087 بنسبة بلغت 27%، وفي المرتبة الثالثة جاءت في الجمل حيث بلغت التكرارات 869 تكراراً بنسبة بلغت 21,6%، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت في التقويم حيث بلغت التكرارات 803 تكرارات بنسبة بلغت 20%.

العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (91).
مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية
السعودية، 148-117.

بوقحوص، خالد أحمد والخليلي، خليل يوسف. (2005). التفكير
الناقد ما بين غموض المعنى عند من كتب فيه وتوجيهات
التدريس المضللة. مجلة جامعة الملك سعود، 18، العلوم
التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، المملكة العربية
السعودية، (1) 39-1.

حمدان، مبارك سعيد ناصر. (1988). تقويم كتاب التاريخ
المقرر للصف الثاني متوسط بمدارس المملكة العربية
السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود - الرياض.

الدردور، عامر. (2001). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في
تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد - المملكة
الأردنية الهاشمية.

ديوي، جون. (1978). الديمقراطية والتربية، ترجمة لوقاء
نظمي. الانجلو المصرية، القاهرة.

السور، نادية. (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي.
عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

الشرقي، محمد بن راشد. (2005). التفكير الناقد لدى طلاب
الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض
المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية،
جامعة البحرين، المجلد 6 (2)، 116-89.

طعيمة، رشدي. (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية:
مفهومه وأسس واستخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالحاميد، جابر. (1993). التفكير الناقد: أبعاده وتنميته
وتقويمه. محاضرة قدمت بمعهد الدراسات التربوية، جامعة
القاهرة.

عبيد، وليام وعفانة، عزو. (2003). التفكير والمنهج المدرسي.
الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العتاري، سناء. (1999). مستوى مهارات التفكير الناقد
وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة
من طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة،
جامعة القدس، القدس - فلسطين.

غانم، محمود محمد. (2004). التفكير عند الأطفال. عمان: دار
الثقافة للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم
الصفحي (الفصل التاسع). الأردن: دار الشروق.

وغيرها من مهارات التفكير بعامة والتفكير الناقد تحديداً، فقد
وظفت الكتب الدراسية الصور والرسومات والأشكال بصورة جيدة
تخدم تنمية مهارات التفكير الناقد.

أما التقويم والذي جاء في المرتبة الأخيرة من حيث احتواؤه
على مهارات التفكير الناقد، فقد كان من المفروض أن يوظف
توظيفاً أكبر لتنمية مهارات التفكير الناقد، في حين جاءت معظم
أسئلة كتب العلوم للمرحلة الإعدادية لقياس مهارات التذكر، والحفظ،
والمستويات الدنيا من مهارات التفكير.

وهذا ما وجدته الأسمرى (1997) حيث وجد أن معظم
الأسئلة الواردة في الكتب الثلاثة التي قام بتحليلها لا تنمي مهارات
التفكير الناقد، وإنما تسعى إلى تنمية المستويات الدنيا من التفكير.
التوصيات: بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي
الباحث بما يلي:

1. إعادة صياغة كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين
بحيث يتم تضمينها مهارات التفكير الناقد المختلفة في كافة
الصفوف الدراسية من المرحلة الإعدادية، وفي مختلف كتب
العلوم المقررة على طلبة هذه المرحلة، وذلك بالاستفادة من
النتائج التشخيصية الواردة في الجداول.

2. تدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على تنمية مهارات
التفكير الناقد لدى طلبة هذه المرحلة من خلال المناهج
الدراسية والكتب المدرسية تحديداً، لتمكينهم من التعامل مع
مضامين الكتب لاستخراج المهارات الخاصة بالتفكير الناقد
التي لم تفصح عنها صراحة مضامين هذه الكتب.

3. إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على مدى تضمين بقية
المناهج والكتب المدرسية وخاصة مقررات العلوم للمراحل
الدراسية المختلفة لمهارات التفكير الناقد. وذلك لأن مهارات
التفكير الناقد وإكسابها للطلبة ليست حكراً على مادة تعليمية
أو منهج أو مقرر، إلا أن مقررات العلوم قد تحمل مواقف
تتطلب توظيف هذه المهارات بشكل أوضح.

المصادر والمراجع:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (1997).
لسان العرب (1)، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

الأسمرى، سعد فهران عبدالرحمن. (1998). تحليل كتب التاريخ
للمرحلة الثانوية (بنين) في المملكة العربية السعودية في
ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة،
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود
- الرياض، المملكة العربية السعودية.

بريسيسون، باربرا. (1995). في جيمس كليف وهيربرت ويلبرج
محرران. (عبدالعزیز عبد الوهاب البابطين مترجم) التدريس من
أجل تنمية التفكير (ص ص 26-45). الرياض: مكتب التربية
العربي لدول الخليج.

البكر، رشيد النوري. (2004). مدى تنمية معلم العلوم الشرعية
لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة

- Facione, P.A. (1999). **Critical thinking: What is it? And why it counts?** [On-Line], 18 November, 2007 from the World Wide Web: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why_2006.pdf
- Folley, W. (1988). An analysis of the relationship between critical thinking ability achievement and subject performance. **Dissertation Abstract International**, 48, 1644.
- Garlikove, R. (2004). **The Socratic Method: Teaching by asking instead of by telling**. Retrieved on November 1, 2004 from: http://www.garlikov.com/soc._meth.html
- Henry, J., & William, E. (1995). Critical thinking lacks definition and uniform evolutions criteria. **Journalism & Mass Communication Educator**, 50 (3), 12-28.
- Hurberty, C., & Davis, E. (1998). Evolution of a state critical thinking skills training program. **Studies in Educational Evaluation**, 24 (1), 45-69.
- Mayo, L. A. (2002). Running an after-school astronomy club. **Mecury**, 31 (6), 14-22.
- Monroel, E. (1987). An analysis of the relationship between critical thinking ability, achievement and subject performance. **Dissertation Abstract International**, 41 (4), 1495.
- Murray, M. (2005). **After-school science clubs**. Retrieved on 28 April, 2008 from: <http://carbon.hampshire.edu/-manual/ch3.html>.
- Page, D., & Mukherjee, A. (2007). Promoting critical-thinking skills by using negotiation exercises. **Journal of Education for Business**. May/ June. 251-257.
- Rao, K. (2005). **Infusing critical thinking skills in the content of a1 course**. ITi CSE' 05, June 27. Monate de Caparica, Portugal. 173-177.
- Rieth, E. J., & Johnmann, C. A. (1995). After-school hands-on science. **Education Digest**, 60 (5), 64-66.
- Robinson, T. Y. (2005). **A study of the effectiveness of environmental education curricula in promoting middle school students' critical thinking skills**. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved on 1 June, 2008 from: <http://gradworks.umi.com/31/95/3195340.html>.
- Ruggiero, V.R. (1988). **The art of thinking: A guide to critical and creative thought**. 2nd ed. New York; Cambridge; Philadelphia; San Francisco; Washington; London; Mexico City; São Paulo; Singapore; Sydney: Harper & Row Publisher, 1988.
- Ruggiero, V.R. (1998). **Teaching thinking across the curriculum**. New York; Cambridge; Philadelphia; San Francisco; Washington; London; Mexico City; São Paulo; Singapore; Sydney: Harper & Row Publishes.
- Ruggiero, V.R. (2001). **Beyond feelings: A guide to critical thinking** (6th edition). California: Mayfield Publishing Co.
- Solon, T. (2003). Generic critical thinking infusion and course content learning in introductory psychology. كرم، إبراهيم. (1993). **المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، التربية المعاصرة**. الكويت: كلية التربية، جامعة الكويت، السنة العاشرة، العدد السادس والعشرون، 185-204.
- كفافي، علاء الدين. (1983). **معوقات التفكير النقدي: العلاقة بين التفكير النقدي وبعض المتغيرات السيكولوجية**. **حولية كلية التربية**، 1 (2)، 219-223.
- المغصيب، عبد العزيز عبد القادر. (2005). **تعليم التفكير الناقد (قراءة في تجربة معاصرة)**. قسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة قطر. الدوحة، قطر.
- الهابس، عبدالله بن عبدالعزيز. (1991). **واقع منهج التاريخ في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم. (2003). **التقسيم الإداري - المهمات - المشاريع التطويرية**. المنامة، مملكة البحرين: إدارة المناهج.
- وزارة التربية والتعليم. (2003). **منهج العلوم للتعليم الأساسي**. المنامة، مملكة البحرين: إدارة المناهج.
- الوهبي، فاطمة عبدالرحمن. (1985). **دراسة مسحية عن تدريس الاجتماعيات بمدارس البنات الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرئاسة العامة لتعليم البنات، كلية التربية للبنات، المملكة العربية السعودية.
- Allegretti, C. L. (2005). **Thinking critically: Instruction and assessment**. Poster presented at "Engaging minds: Best Practices in Teaching Critical Thinking Across the Psychology Curriculum" Conference. A Hanta, GA. October 1, 2005.
- Boghossian, P. (2006). Socratic pedagogy, critical thinking and inmate education. **The Journal of Correctional Education**, 57 (1), 42-63.
- Brookfield, S.D. (1997). **Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. San Francisco. Oxford: Jossey – Bss Publishers.
- Cotton, K. (1991). **Teaching Thinking Skills, School Improvement Research Series**. Retrieved on October 25, 2004 from the World Wide Web: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cull.html>.
- Davies, W. M. (2006). An "infusion" approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. **Higher Education Research & Development**, 25 (2), 173-193.
- Ennis, R.H. (1985). Goals for critical thinking curriculum in: A. Costa (Ed.) **Developing minds: A resource book for teaching thinking**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Journal of Instructional Psychology**, 34 (2), 95-109.
- Tan, C. (2006). Creating thinking schools through "knowledge and inquiry": The curriculum challenges for Singapore. **The Curriculum Journal**, 17 (1), 89-105.

أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في تقديرات القدرة للأفراد والخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق نموذج راش في نظرية الاستجابة للفقرات

نضال الشريفيين* و إيمان طعمانة**

تاريخ قبوله 2009/8/6

تاريخ تسلم البحث 2009/1/8

The Effect of Multiple Choice Test Number of Alternatives on The Estimation of a person's Ability and the Psychometric Properties of a Test and its Items According to Rasch Model in Item Response Theory (IRT)

Nedal al-Shraifin, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Eman Ta'mnah, Faculty of Educational studies, Arab Open University, Amman, Jordan.

Abstract: This study investigated the effect of multiple choice test number of alternatives on the estimations of: a Person's ability, item difficulty, and the information function of test and its items. To achieve the study objectives, a multiple choice achievement test consisting of 40 items in tenth grade maths was constructed. The test took three different forms in terms of the number of alternatives: Form One with three alternatives, Form Two with four alternatives, and Form Three with five alternatives. The test forms were applied on a total sample of 600 male and female students, with 200 students assigned to each form. Data obtained for each form of the test were analyzed separately using (BIGSTEPS) and (BILOG-MG). The study findings revealed the following: there were no statistically significant differences ($\alpha=0.05$) among the standard error means of item in the estimation of difficulty parameters, and no statistically significant differences ($\alpha=0.05$) among a person's reliability coefficients due to number of alternatives. However, item reliability coefficients were equal and there were statistically significant differences ($\alpha=0.05$) among the standard error means of a person's ability parameters, and such estimations in a person's ability were more accurate in Form One of the test than in Form Three, and in Form Two of the test than in Form Three whereas such estimations were similar in Forms One and Two. In addition to that, Form One of the test yielded more information at the low ability level but at the medium and high ability levels, the most information was in Form Three of the test, and there were statistically significant differences ($\alpha=0.05$) among criterion validity coefficients in favor of Form Two of the test. (**keywords:** Number of Alternatives, Multiple-choice Test, Rasch Model, Information Function, Psychometric Properties, Item Response Theory (IRT)).

يمكن أن تترتب على ذلك في المواقف والمجالات المتعددة على مستوى الفرد و المجتمع إلى حد قد يصعب معالجته، أو قد يحتاج علاجه إلى وقت طويل مما يعيق عملية التنمية ومواكبة تطور المجتمعات الأخرى، وللحصول على قرارات أكثر دقة يجب توفر معلومات صادقة ودقيقة من خلال التخطيط و الإعداد الجيد للاختبار (عودة، 2002).

وهناك أشكال عدة لهذه الاختبارات منها الاختبارات ذات الإجابة المختارة والاختبارات ذات الإجابة المنتجة. ولفقرات الإجابة المختارة أشكال متعددة تستخدم لقياس تحصيل الطلبة، ولكن فقرات الاختيار من متعدد تتمتع بانتشار واسع، وتستخدم لأغراض

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في تقديرات القدرة للأفراد، وتقديرات الصعوبة للفقرات، واقتران المعلومات للفقرات والاختبار. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد في الرياضيات لطلبة الصف العاشر الأساسي، تكون الاختبار بصورته النهائية من (40) فقرة. وتم تشكيل ثلاث صور للاختبار تختلف فقط في عدد بدائل فقراتها؛ فكانت ثلاثة بدائل لفقرات الصورة الأولى، وأربعة بدائل لفقرات الصورة الثانية، وخمسة بدائل لفقرات الصورة الثالثة. طبقت صور الاختبار على عينة مكونة من (600) طالب وطالبة بواقع (200) طالب وطالبة لكل صورة، ثم حللت الاستجابات على كل صورة من صور الاختبار بشكل مستقل باستخدام برنامجي (BIGSTEPS) و (BILOG-MG). أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقديرات معالم الصعوبة للفقرات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين معاملات ثبات الأفراد تعزى لعدد البدائل، بينما كانت معاملات الثبات للفقرات متساوية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقديرات معالم القدرة للأفراد؛ حيث كانت التقديرات أكثر دقة لقدرات أفراد الصورة الأولى للاختبار منها لقدرات أفراد الصورة الثالثة له، وكانت التقديرات لقدرات أفراد الصورة الثانية أكثر دقة منها للصورة الثالثة، بينما لم تختلف دقة تقدير معالم القدرة للأفراد لكل من الصورتين الأولى والثانية. إضافة إلى ذلك أعطت الصورة الأولى كمية معلومات أكبر من الصورتين الثانية والثالثة عند مستويات القدرة المنخفضة، بينما أعطت الصورة الثالثة للاختبار كمية أكبر من المعلومات عند مستويات القدرة المتوسطة والمرتفعة من الصورتين الأخريين. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين معاملات صدق المحك ولصالح الصورة الثانية للاختبار. (الكلمات المفتاحية: عدد البدائل، اختبار الاختيار من متعدد، نموذج راش، اقتران المعلومات، الخصائص السيكومترية، نظرية الاستجابة للفقرات).

مقدمة: تعد الاختبارات من أهم الأدوات التي تزودنا بالبيانات التي يستند إليها في اتخاذ العديد من القرارات المهمة التي تخص الفرد والمجتمع، فالاختبار إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الأفراد، وانتشر استخدام الاختبارات انتشاراً واسعاً في العديد من المجالات، حيث تصمم هذه الاختبارات لأهداف متنوعة مثل اختيار شخص لوظيفة ما من بين مجموعة من المتقدمين لهذه الوظيفة، أو لأغراض التصنيف كتحديد مسار الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم، وفي تقويم تحصيل الطلبة من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات الصفية وغير ذلك الكثير (Allen & Yen, 1979). وعملية تقويم الأفراد تكتسب أهمية كبيرة بقدر أهمية القرارات المبنية عليها، ويقدر خطورة القرارات الخاطئة التي

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

** كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة/فرع الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

عليها الاختبار، بالإضافة إلى أن مفهوم ثبات الاختبار يعرف على أساس أن صور الاختبارات متوازنة والتي يصعب الحصول عليها عملياً، كما أنها تفترض تساوي تباين خطأ القياس لجميع الأفراد رغم أنه يختلف باختلاف مستوى القدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985).

وقارنت دراسة هامبلتون وجونز (Hambleton & Jonse, 1993) بين النظريتين التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، وبينت جوانب القصور في النظرية التقليدية، وكيف جاءت نظرية الاستجابة للفقرة لتعالج هذه الجوانب، وأشارت إلى التفوق الذي تظهره نظرية الاستجابة للفقرة في حل المشكلات التي تعجز عن حلها النظرية التقليدية. أما دراسة هوانج (Hwang, 2002) التي قامت خلالها بالمقارنة التحليلية والتجريبية بين إحصائيات الفقرة والأفراد خلال النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة مستخدمة اختبار رياضيات من نوع الاختبار من متعدد بأربعة بدائل لكل فقرة، حيث أظهرت النتائج أن افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة قوية، وأكثر قوة في القياس ويتمثل ذلك في تحرر القياس من قدرة العينة التي تؤدي الاختبار، وتحرر القياس من الفقرات التي يجيب عنها الأفراد، إضافة إلى خاصية اللاتغير لتقديرات معالم الفقرة والقدرة والتي تقتصر إليها النظرية التقليدية، وما لها من أهمية في التطبيق للاختبارات التكيفية، وبنوك الفقرات، وتحيز الفقرات.

وتقوم نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) على مجموعة من الافتراضات الأساسية وهي: افتراض أحادية البعد (Unidimensionality)، وافتراض الاستقلال الموضوعي (Local Independence)، والعلاقة الوتيرية بين القدرة والأداء على الفقرة (Item Characteristic Curve)، وافتراض التحرر من السرعة في الأداء (Speededness). وقد انبثق عنها مجموعة من النماذج منها النموذج اللوجستي أحادي المعلمة (نموذج راش) (Rasch Model)، الذي استخدم في تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة. حيث يعتبر هذا النموذج من أبسط هذه النماذج وأكثرها شهرة، والدالة الرياضية التي تعبر عنه تربط بين احتمال إجابة الفرد إجابة صحيحة على الفقرة ومعلمة صعوبة الفقرة، ومنحنى خصائص الفقرة لهذا النموذج تختلف فقط في موقعها على متصل السمة. كما يفترض أن جميع الفقرات تتساوى في قوتها التمييزية وأن معلمة التخمين تساوي (صفرًا). والدالة الرياضية التي تمثل هذه الاحتمالية يعبر عنها كالتالي:

$$p_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-Da(\theta - b_i)}} \dots\dots\dots (i = 1, 2, \dots, n)$$

حيث:

$P_i(\theta)$: احتمال إجابة الفرد الذي مستوى قدرته (θ) بشكل صحيح عن الفقرة (i).

a: ميل منحنى خصائص الفقرة عند نقطة انعطاف المنحنى (معلم تمييز الفقرة)، ويفترض في نموذج راش أن تكون قيمة التمييز ثابتة لجميع الفقرات وفي الغالب تكون قيمتها مساوية الواحد الصحيح.

متنوعة، كما أشارت نتائج الأبحاث التي قارنت فقرات الاختبار من متعدد مع غيرها من أنواع الفقرات مثل فقرات الصواب والخطأ وفقرات التكميل أن فقرات الاختبار من متعدد تستطيع قياس التحصيل بشكل أكثر صدقاً وثباتاً وأكثر كفاءة وفاعلية (Frisbie & Sweeney, 1982). ومما لاشك فيه أن فقرات الاختبار من متعدد من أكثر أشكال الأسئلة التي لها استخدام واسع في الاختبارات التحصيلية واختبارات الاستعداد، وعند بناء مثل هذه الاختبارات ينتج تساؤل هام عن عدد البدائل التي يجب أن تتضمنها كل فقرة، حيث أن زيادة عدد البدائل يؤدي إلى زيادة صعوبة الفقرة وثبات الاختبار كما أن فرصة التخمين تقل. (Budesu & Nevo, 1985)

وقد تنبأ إيبيل (Ebel, 1969) من خلال الصيغة الرياضية التي طورها بأن التحسن في ثبات الاختبار الموضوعي يزداد بزيادة عدد البدائل من بديلين إلى ثلاثة، ولكن يكون هذا التحسن صغيراً عند زيادة عدد البدائل إلى أربعة أو أكثر. ومن خلال الدراسات التجريبية التي قام بها كل من كوستين (Costin, 1972) وستراتون وكاتس (Straton & Catts, 1980) وجدوا بأن الاختبار المكون من ثلاثة بدائل أكثر ثباتاً من بديلين أو أربعة أو خمسة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار. وفي دراسة أخرى لكوستين (Costin, 1970) التي تم فيها حساب درجة الصعوبة ودرجة التمييز للفقرات وكذلك ثبات الاختبار بالاعتماد على مفاهيم النظرية التقليدية (الكلاسيكية) في القياس ومقارنتها باختباري الاختيار من متعدد (ذي الثلاثة بدائل، وذي الأربعة بدائل)، كانت درجة الصعوبة ودرجة التمييز للفقرات ذات الثلاثة بدائل أعلى منها للفقرات ذات الأربعة بدائل، وكذلك وجد أن ثبات الاختبار ذي الثلاثة بدائل أعلى منه للاختبار ذي الأربعة بدائل.

وتوصلت دراسة كريهان وهالدينا وبريور (Crehan, 1993 Haladyna & Brewer) إلى أن الفقرات ذات البدائل الثلاثة أصعب من الفقرات ذات البدائل الأربعة، بالإضافة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة لعدد البدائل على تمييز الفقرات. أما دراسة تريفيسان وساكس وميشيل (Trevisan, Sax & Micheal, 1994) فلم تجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الثبات تعزى لعدد البدائل، بينما أوصت دراسة الشبلي (1995) باستخدام فقرات بثلاثة بدائل لبناء أسئلة الاختبار من متعدد.

فقد أظهرت الدراسات السابقة أنه لا يوجد اتفاق على العدد المثالي للبدائل، كما أنها لم تدرس أثر عدد البدائل لكل فقرة، وقدرة الفرد على ثبات الاختبار، كما أن هذه الدراسات قامت بتحليل البيانات المستمدة من الاختبارات في ضوء النظرية التقليدية التي خدمت المتخصصين في القياس ومستخدمي الاختبار بشكل جيد لفترة طويلة، ولكن هذه النظرية عانت من بعض جوانب القصور، ومنها: اعتماد إحصائيات الفقرات الشائع استخدامها، مثل: الصعوبة والتمييز على عينة الأفراد المستخدمة للحصول على هذه الإحصائيات والتي تؤثر بدورها على متوسط مستويات القدرة، كما أن درجات الأفراد في الاختبار تعتمد على عينة الفقرات التي اشتمل

بدرجة عالية من الدقة أكثر من الاختبارات القصيرة. إن اقتران معلومات الاختبار مفيد جداً في نظرية الاستجابة للفقرة، فهو يخبرنا عن قدرة الاختبار في تقدير قدرة الأفراد.

وباستخدام نموذج راش ذي المعلمة الواحدة، فإن دالة معلومات الفقرة تزداد مع زيادة مستوى القدرة حتى تصل إلى القيمة العظمى والتي تكون عند مستوى القدرة المتوافق مع صعوبة الفقرة، وبعد هذه النقطة يبدأ اقتران المعلومات بالانخفاض، وينسجم ذلك مع ما توصلت إليه دراسة جودوين (Jodoin, 2003) ودراسة الشريفيين (2006) واللذين توصلتا إلى أن قيمة اقتران المعلومات لاختبار الاختيار من متعدد تتزايد تدريجياً بتزايد القدرة حتى تصل إلى أقصى قيمة ممكنة لها عندما يكون مستوى القدرة متوافق مع صعوبة الفقرة ($\theta=b$). كما جاء في توصيات دراسة ليفين ودراسجو (Levine & Drasgow, 1983) أنه بزيادة عدد بدائل الفقرة يمكن الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الأفراد ذوي القدرة المنخفضة، أما بالنسبة لذوي القدرات المرتفعة فإنه ينصح بالتقليل من عدد بدائل الفقرة.

ويشير كروكر و ألجينا (Crocker & Algina, 1987) أن اقتران المعلومات له فوائد متعددة مثل مقارنة اختبارات مختلفة بقياس السمة نفسها، أو مقارنة طريقتين مختلفتين لتصحيح نفس الاختبار، بالإضافة إلى مقارنة استراتيجيات مختلفة في تشكيل اختبارات مختلفة مثل المقارنة بين الاختبار التقليدي والاختبار التكيفي وذلك من خلال كمية المعلومات التي يعطيها كل اختبار منها. كما أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) إلى أن كمية المعلومات التي تعطيها مجموعة من الفقرات عند مستوى قدرة معين تتناسب عكسياً مع الخطأ المعياري في تقدير القدرة، ويمكن توضيح ذلك من خلال العلاقة الآتية:

$$SE(\theta)=1/[I(\theta)]^{1/2}$$

حيث $SE(\theta)$: الخطأ المعياري في التقدير.

$I(\theta)$: اقتران المعلومات للاختبار.

ويمكن الاستفادة من اقتران المعلومات للاختبار في حساب الكفاءة النسبية للاختبار مقارنة باختبار آخر. وقد عرف لورد (Lord, 1980) الكفاءة النسبية للاختبار Y بالنسبة للاختبار X بأنها النسبة بين اقتران المعلومات للاختبارين ويعبر عنها كالتالي:

$$RE\{Y, X\} = \frac{I\{\theta, Y\}}{I\{\theta, X\}}$$

حيث $I\{\theta, Y\}$, $I\{\theta, X\}$: هي اقتران المعلومات للاختبارين X, Y على الترتيب.

و درجات الاختبارين X, Y يمكن أن تكون الدرجات في اختبارين مختلفين عند مستوى القدرة نفسها، أو نحصل على هذه الدرجات من الاختبار نفسه بطريقتين. وتعرف الكفاءة النسبية فقط عندما نأخذ النسبة بين اقتران المعلومات للاختبارين X, Y عند مستوى القدرة نفسه، وتختلف الكفاءة النسبية للاختبارين باختلاف مستوى القدرة.

b_i : النقطة التي تقع على متصل القدرة عندما يكون ميل منحنى خصائص الفقرة أكبر ما يمكن (معلم الصعوبة للفقرة).

ويشير هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) أن إحدى الطرق التي تمكننا من خلال نماذج السمات الكامنة بناء اختبارات أفضل، بحيث تعطي معلومات أكثر حول السمة الكامنة المقدرة هو استخدام اقتران المعلومات، ويمكن استخدامها أيضاً للتأكد من دقة تقدير معالم الفقرة ومعلمة القدرة، وتأتي أهمية اقتران معلومات الفقرة من كون مساهمة كل فقرة باقتران معلومات الاختبار يتحدد بشكل مستقل عن باقي الفقرات في الاختبار، أما في النظرية التقليدية فإن مساهمة الفقرة بثبات الاختبار وصدقه لا يتحدد بشكل مستقل عن باقي فقرات الاختبار. واقتران معلومات الاختبار هي مقدار يتناسب عكسياً مع الخطأ المعياري في التقدير، وبذلك تعتبر تقديراً لثبات الاختبار لأنه بزيادة الخطأ المعياري في التقدير يقل الثبات والعكس صحيح. وفي حالة نموذج راش يمكن كتابة اقتران المعلومات للفقرة كالاتي:

$$I_i(\theta) = P_i(\theta)[1 - P_i(\theta)]$$

حيث:

$P_i(\theta)$: احتمال الإجابة عن الفقرة (i) إجابة صحيحة.

أما اقتران معلومات الاختبار فهي عبارة عن ناتج جمع اقترانات المعلومات للفقرات جميعها ويمكن التعبير عنها بالصيغة الآتية:

$$I(\theta) = \sum I_i(\theta)$$

حيث:

$I_i(\theta)$: اقتران معلومات الفقرة (i).

$I(\theta)$: اقتران معلومات الاختبار.

والمعلومات التي يقدمها الاختبار ليس من الضروري أن تكون ثابتة باختلاف قيمة (θ) ، وهي عند مستوى قدرة معين تعتمد على خصائص الفقرات المستخدمة لتقدير (θ) فعلى سبيل المثال المعلومات التي تزودنا بها عند المستويات العليا من القدرة تكون قليلة باستخدام فقرات سهلة جداً لأن كل ذوي القدرة المرتفعة تقريباً سيجيبون عنها إجابة صحيحة، ويمكن للفقرات نفسها أن تزودنا بكمية أكبر من المعلومات عن القدرة لذوي القدرة المنخفضة (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983). حيث تقيس الفقرة القدرة بدرجة عالية من الدقة عند مستوى القدرة المتوافق مع معلمة صعوبة الفقرة، وتنخفض كمية معلومات الفقرة مع ابتعاد مستوى القدرة عن صعوبة الفقرة، ويقترب من الصفر عند أطراف تدرج القدرة. ونظراً لأن الاختبار مكون من مجموعة من الفقرات، لذلك فإن المعلومات التي يقدمها الاختبار عند أي مستوى قدرة هي مجموع مقدار معلومات الفقرات عند ذلك المستوى. لذا فإن المستوى العام لاقتران معلومات الاختبار سوف يكون أكبر من المعلومات لفقرة مفردة. وبناءً عليه فإن الاختبار يقيس القدرة بدرجة عالية من الدقة أكثر من فقرة مفردة. وكلما زاد عدد فقرات الاختبار تزداد كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار، لهذا يتوقع أن الاختبارات المحتوية على عدد أكبر من الفقرات تقيس قدرة الفرد

ويرى تريفيسان وساكس وميشيل (Trevisan, Sax & Michael, 1991) أن التنبؤ بقدرات الأفراد على الاختبار يكون أكثر دقة إذا ربطنا ذلك بمستويات القدرة، حيث وجدوا أن الاتجاه المفضل لعدد البدائل هو أربعة بدائل، تليه ثلاثة بدائل، ثم خمسة بدائل للطلبة ذوي القدرة المنخفضة، أما بالنسبة لذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المتوسطة لا يوجد تفضيل لعدد معين من البدائل، حيث لم توجد فروق دالة إحصائية، وكان العدد المثالي للبدائل عبر مجموعات القدرة هو ثلاثة بدائل وذلك باستخدام النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة. أما في دراسة جرين وساكس وميشيل (Green, Sax & Michael, 1982) تم مقارنة اختبارات الاختيار من متعدد ذات الثلاثة بدائل، وذات الأربعة بدائل، وذات الخمسة بدائل، حيث وجدت فروق دالة إحصائية لمعاملات ثبات الاختبار المقدر باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسو (KR-20) لذوي القدرة المنخفضة والمتوسطة فقط بتفضيل أربعة بدائل، بينما لذوي القدرة المرتفعة فلا توجد فروق دالة إحصائية.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تهدف إلى معرفة أثر عدد البدائل على متغيري صعوبة الفقرة واقتران المعلومات لل فقرات والاختبار بالإضافة إلى قدرة الفرد، حيث تم تحليل البيانات المستمدة من صور الاختبار بطريقة أكثر موضوعية وهي استخدام النموذج اللوجستي أحادي المعلمة (نموذج راش) الذي يكسب الدراسة أهمية أخرى لما يتميز به من إمكانية تقدير صعوبة الفقرات بطريقة مستقلة عن قدرات الأفراد، وكذلك تقدير قدرات الأفراد بطريقة مستقلة عن صعوبة الفقرات. كما أنه يلاحظ من الدراسات السابقة الذكر أنه لا يوجد اتفاق على عدد مثالي للبدائل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً للانتشار الواسع لاستخدام اختبارات الاختيار من متعدد، وخاصة في المجال التعليمي؛ حيث يفضل المعلمون استخدام اختبارات الاختيار من متعدد بأربعة أو خمسة بدائل لفقراتها، لاعتقادهم أنها تتميز بشكل أفضل بين الطلبة، بينما لم تتفق الدراسات التي بحثت في العدد المثالي للبدائل على عدد البدائل الأفضل، كما أشارت إلى أن عدد البدائل الأفضل يتباين بتباين قدرات الطلبة، كما أن هذه الدراسات استخدمت النظرية الكلاسيكية في تحليل تلك الاختبارات والتي تعاني من عدة أوجه قصور أبرزها اختلاف قيم معالم الفقرات مثل الصعوبة والتمييز باختلاف عينة الأفراد رغم أن هذه الدراسات اعتبرت متوسطات الصعوبة ومتوسطات التمييز مؤشراً على أفضلية عدد بدائل معين، وأما هذه الدراسة فقد استخدمت نموذج راش في تحليل الاستجابات على صور الاختبار الثلاث، والذي يتميز بأن تقديرات قدرات الأفراد متحررة من صعوبة الفقرات، وتقديرات صعوبة الفقرات متحررة من قدرات عينة الأفراد، كما هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد على تقديرات القدرة للأفراد والصعوبة للفقرات المقدر وفقاً لنموذج راش، وكذلك أثرها على اقتران المعلومات للفقرة والاختبار الذي يعد مؤشراً على ثبات الاختبار، ثم تحديد أي من صور الاختبار الثلاث أكثرها كفاءة،

وذلك بعد التحقق من افتراضات نموذج راش. وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل تختلف دقة تقدير معلمة صعوبة الفقرة المقدر باستخدام نموذج راش باختلاف عدد بدائل فقرات الاختبار؟
2. هل تختلف دقة تقدير معلمة قدرة الفرد المقدر باستخدام نموذج راش باختلاف عدد بدائل فقرات الاختبار؟
3. هل تختلف معاملات صدق المحك باختلاف عدد بدائل فقرات الاختبار؟
4. هل تختلف قيم اقتران المعلومات للفقرة والاختبار عند كل مستوى من مستويات القدرة باختلاف عدد بدائل فقرات الاختبار؟
5. هل تختلف الكفاءة النسبية للصورتين الثانية والثالثة للاختبار بالنسبة للصورة الأولى عند كل مستوى من مستويات القدرة باختلاف عدد بدائل فقراته؟

تعريف المصطلحات

اختبار الاختيار من متعدد:

اختبار تتكون كل فقرة من فقراته من أرومة وله بدائل عدة، يعطى الفرد العلامة (1) عند اختيار البديل الصحيح و العلامة (0) عند اختيار البديل الخاطئ. وله ثلاثة صور تختلف فقط في عدد البدائل: ثلاثة، أربعة، خمسة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.

صعوبة الفقرة:

القيمة التي تدرج على متصل السمة ويكون احتمال إجابة الفقرة عندها إجابة صحيحة مساوياً 50%.

قدرة الفرد:

قيمة يتم تقديرها تعظم أرجحية استجابات الفرد عن فقرات الاختبار.

اقتران المعلومات للفقرة:

اقتران رياضي يبين مدى مساهمة الفقرة في اقتران معلومات الاختبار بشكل مستقل عن الفقرات الأخرى للاختبار.

اقتران المعلومات للاختبار:

اقتران رياضي يعبر عن مجموع اقتران المعلومات لجميع فقرات الاختبار عند مستوى معين من القدرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2006-2007 التابعين لمدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن.

ومن خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي السنوي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى تم الحصول على قائمة بأسماء مدارس الذكور وأخرى بأسماء مدارس الإناث، بعد ذلك تم تحديد المدارس التي توجد فيها شعب للصف العاشر الأساسي، وكان عدد هذه المدارس (76) مدرسة منها (35) مدرسة للذكور و(41) مدرسة للإناث، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية

رابعاً: عرض الاختبار بصورته الأولية (60 فقرة) على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة للتأكد من صدق المحتوى للاختبار، وطلب من كل منهم على حدة أن يبدى رأيه بالإجابة عن فقرات الاستبيان المعد لذلك، حول طول الاختبار ودقة الصياغة ومدى تمثيل الفقرات للأهداف وبناءً على آرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار، وتم حذف الفقرات التي أجمع المحكمون على أن هناك فقرات أخرى تؤدي الهدف نفسه كما تم الأخذ برأي المحكمين بأن الاختبار طويل ولا يناسب الزمن المخصص له وبناءً على ذلك تم حذف (15) فقرة، و تعديل الفقرات المتبقية وصياغتها بشكل دقيق، حيث بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (45) فقرة.

خامساً: التجريب الأولي للاختبار على عينة استطلاعية. حيث تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على مجموعة مكونة من (45) طالباً وطالبة من طلبة المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك موزعين على شعبتين؛ شعبة للذكور وشعبة للإناث تم اختيارهما بشكل عشوائي من شعب الصف العاشر الأساسي في المدرسة، وبالاغتماد على التجريب الأولي للاختبار تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار. ثم أجريت عملية التحليل لبيانات التجريب الأولي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) حيث تم حساب درجة صعوبة الفقرات بإيجاد نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من بين الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، وتم حساب القدرة التمييزية للفقرات من خلال حساب معاملات الارتباط بوينت بايسيريال بين الفقرة والاختبار، وكان ذلك بالاغتماد على مفاهيم النظرية التقليدية في القياس وذلك لأن عدد أفراد العينة الاستطلاعية (45) طالباً وطالبة وهو غير كافٍ لكي نستخدم نموذج راش في التحليل حيث أن استخدامه يتطلب حجم عينة (200) فرد كحد أدنى كما أشار بيجر (Bejar,1980). والجدول (1) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية.

العنقودية حيث اشتملت عينة الدراسة على (3) مدارس يوجد فيها شعب للصف العاشر، وتم تحديد عدد الشعب والطلبة في كل مدرسة، وطبق الاختبار على جميع الشعب الموجودة في كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها والتي بلغ عددها (15) شعبة لأن علامة الاختبار سيتم احتسابها ضمن علامات الطلبة وذلك لضمان جدية الطلبة في الإجابة على فقرات الاختبار، وكان عدد أفراد العينة (602) طالباً وطالبة ولكن تم حذف ورقة عشوائياً من كلتا الصورتين ذوات الأربعة بدائل وذوات الخمس بدائل لأغراض التحليل وذلك للحصول على أعداد متساوية من الطلبة لكل نموذج حيث أصبح عدد أفراد العينة التي حللت استجاباتهم (200) طالباً وطالبة لكل صورة من صور الاختبار الثلاث.

أداة الدراسة:

تم بناء الاختبار التحصيلي في مبحث الرياضيات وفقاً للخطوات الآتية، وبالاغتماد على خطوات بناء الاختبار التحصيلي التي أوردها غرونلند ولين (Gronlund & Linn, 1990) كما يلي: أولاً: تحديد الغرض من الاختبار وهو قياس تحصيل الطلبة في وحدتي الهندسة التحليلية والإحصاء والاحتمالات لمادة الرياضيات، بافتراض أن المعارف أو المهارات في هاتين الوحدتين تقيسان سمة أو قدرة أحادية البعد (Unidimensional)، حيث يتم تدريس هذه المعارف في كتاب الرياضيات المقرر لطلبة الصف العاشر، وهو ما تم التحقق منه عند التحقق من افتراضات نموذج راش.

ثانياً: كتابة أهداف المحتوى و عمل جدول مواصفات، تم فيه ربط مستويات الأهداف بمحتوى المادة الدراسية موضوع الاختبار، ويوضح الملحق (1) جدول المواصفات الذي بني عليه الاختبار.

ثالثاً: تم كتابة (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة منها خمسة بدائل أحدها الإجابة الصحيحة، وقد روعيت فيها الأسس الفنية في كتابة هذا النوع من الفقرات، وملاءمتها للهدف الذي تقيسه من حيث المحتوى والمستوى المعرفي، كما روعي أن لا تعتمد إجابة إحدى هذه الفقرات على إجابة الفقرات الأخرى.

الجدول(1): معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية

أرقام الفقرات	معامل الصعوبة	معامل التمييز	أرقام الفقرات	معامل الصعوبة	معامل التمييز	أرقام الفقرات	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.76	0.49	16	0.56	0.24	31	0.22	0.19
2	0.89	0.26	17	0.76	0.24	32	0.29	0.03
3	0.42	0.49	18	0.67	0.17	33	0.33	0.49
4	0.62	0.55	19	0.27	0.36	34	0.58	0.49
5	0.82	0.6	20	0.42	0.3	35	0.31	0.53
6	0.7	0.54-	21	0.44	0.64	36	0.42	0.56
7	0.49	0.38	22	0.31	0.39	37	0.33	0.41
8	0.58	0.59	23	0.38	0.17	38	0.36	0.58
9	0.64	0.4	24	0.2	0.28	39	0.29	0.13-
10	0.31	0.46	25	0.38	0.46	40	0.33	0.63
11	0.58	0.36	26	0.27	0.59	41	0.49	0.52

أرقام الفقرات	معامل الصعوبة	معامل التمييز	أرقام الفقرات	معامل الصعوبة	معامل التمييز	أرقام الفقرات	معامل الصعوبة	معامل التمييز
12	0.49	0.56	27	0.24	0.14	42	0.36	0.16
13	0.62	0.62	28	0.78	0.3	43	0.42	0.33
14	0.73	0.41	29	0.22	0.27	44	0.27	0.19
15	0.78	0.3	30	0.24	0.52	45	0.42	0.43

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الصعوبة تتراوح بين (0.2 و 0.89) بوسط قدره (0.47)، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (-0.54 و 0.64) بوسط قدره (0.36) وقد تم حذف الفقرات (2، 5، 6، 32، 39)؛ وذلك نظراً لتدني معاملات التمييز للفقرات (6، 32، 39) فقد كانت معاملات التمييز لهذه الفقرات (-0.54، 0.03، -0.13) على التوالي، أما الفقرتان (2، 5) فقد تم حذفهما نظراً لارتفاع معامل الصعوبة لهاتين الفقرتين (فقرات سهلة) فقد كانت معاملات الصعوبة لهما على التوالي (0.89، 0.82). وبعد حذف هذه الفقرات أصبح الاختبار بصورته النهائية مكون من (40) فقرة. وتم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة (كودر-ريتشاردسون-20) (KR-20)، وكانت قيمة معامل الثبات للاختبار (0.84).

سادساً: تم حذف أحد المموهات عشوائياً من بدائل كل فقرة من فقرات الاختبار ذي الخمسة بدائل لتكوين الاختبار ذي الأربعة بدائل (الصورة الثانية للاختبار)، وكذلك حذف أحد المموهات عشوائياً من بدائل كل فقرة من فقرات الاختبار ذي الأربعة بدائل لتكوين الاختبار ذي الثلاثة بدائل (الصورة الثالثة للاختبار)، ويوضح الملحق (2) فقرتين من فقرات الاختبار كما وردت في صور الاختبار الثالث.

سابعاً: إعداد ورقة تعليمات للاختبار وورقة الإجابة النموذجية لكل صورة من صور الاختبار الثالث.

ثامناً: إجراءات جمع البيانات: بعد تطبيق صور الاختبار الثالث بصورتها النهائية على عينة الدراسة، تم جمع استجابات الطلبة

الجدول (2): قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر للعاملين الأول والثاني، ونسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني لصور الاختبار الثالث

الصورة	العامل		نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الثاني
	الأول	الثاني	
الأولى	الجذر الكامن نسبة التباين المفسر	8.83 %21.53	3.63 %8.86
الثانية	الجذر الكامن نسبة التباين المفسر	8.23 %20.07	3.91 %9.53
الثالثة	الجذر الكامن نسبة التباين المفسر	8.82 %21.52	3.74 %9.12

يلاحظ من الجدول (2) أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من (2)، وأن ما يفسره العامل الأول من التباين أكبر من (20%)، وهذان مؤشران على أحادية البعد كما أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985). كما يتضح تحقق افتراض أحادية البعد من خلال التمثيل البياني باستخدام (Scree Plot) لقيم الجذور

البعد كما أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985). كما يتضح تحقق افتراض أحادية البعد من خلال التمثيل البياني باستخدام (Scree Plot) لقيم الجذور

لفقرات الصورة الثانية، وضمن المدى (0.27, 0.57) لفقرات الصورة الثالثة. وبالتالي يمكن اعتبار معاملات التمييز متكافئة في كل نموذج، وهذا مؤشر على تحقق هذا الافتراض. ومن الجدير بالذكر أن افتراضات نظرية الاستجابة للفقرات لن تتحقق بشكل مطلق في أي مجموعة من البيانات (Albanese & Foresyth, 1984).

5. افتراض انخفاض مؤشر التخمين:

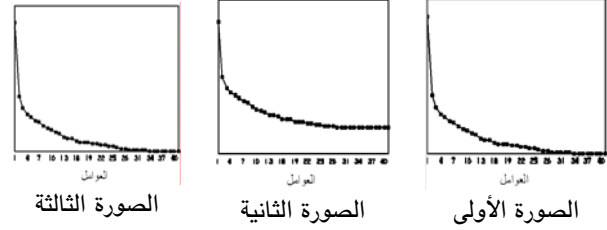
فيما يتعلق بانخفاض مؤشر التخمين، فلا توجد طريقة مباشرة لتحديد ما إذا كان الفرد أجاب عن الفقرة بالتخمين (عشوائية الاختيار) أم لا. ولكن عند رسم خطوط الانحدار غير الخطي للدرجات على الاختبار (منحنيات خصائص الفقرة)، كما في الملاحق (3، 4، 5) والتي تمثل منحنيات الخصائص لبعض الفقرات في كل صورة من صور الاختبار الثلاث على الترتيب، لوحظ أن الخط التقاربي (الأسفل) (Lower Asymptote) يقترب من الصفر في الفقرات جميعها، وهذا يحدث عندما لا يلجأ الفرد إلى الإجابة عشوائياً. وهو مؤشر على حسن مطابقة الفقرات للنموذج.

عاشراً: تم التحقق من مطابقة الاستجابات عن فقرات كل صورة من صور الاختبار الثلاث لنموذج راش (Rasch Model) كما يلي:

تم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا عن فقرات كل صورة من صور الاختبار الثلاث باستخدام برنامج (BIGSTEPS) المصمم لتحليل البيانات وفقاً لنموذج راش. حيث يحذف البرنامج استجابات الأفراد الحاصلين على العلامة الكاملة (40)، أو الحاصلين على العلامة (صفر)، وكذلك يحذف الفقرات التي يجب عنها أفراد العينة جميعهم إجابة صحيحة، أو تلك التي يخفق جميع الأفراد في الإجابة عنها. ولم يكن هناك أي من الحالات الأربعة السابقة في استجابات أفراد عينة الدراسة، لذلك دخلت (40) فقرة جميعها في التحليل لاستجابات (200) فرد لكل صورة من صور الاختبار بشكل منفصل.

ولمطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار بصوره الثلاث مع نموذج راش، تم استخدام بعض المؤشرات الإحصائية التي يعتمد عليها برنامج (BIGSTEPS) لاختيار الأفراد المطابقين للنموذج، وكذلك الفقرات المطابقة للنموذج وفق ما أشار إليه (Linacre, 2002) وهي: إحصائي المطابقة الكلية للأفراد/ لفقرات (Total ZSTD) (Fit Statistic) ويعتمد هذا الإحصائي في حسابه على متوسط مربعات البواقي المعيارية (MNSQ) (Mean Square Statistic)، حيث تكون القيمة المتوقعة لهذا المتوسط أصغر أو تساوي واحد، وذلك عند تمام المطابقة. ولما كان متوسط مربعات البواقي المعيارية لا يكون إلا موجباً لذا فهو توزيع ذو ذيل واحد، وبالمثل يكون توزيع (t) للمطابقة الكلية. وينبغي نظرياً أن يكون التوزيع التقريبي لهذا الإحصائي التائي اعتدالياً، له متوسط (صفر) وانحراف معياري يساوي (واحد). ولهذا الإحصائي مؤشراً: إحصائي المطابقة الموزون للفرد/لفقرة (The standardized Information)

الكامنة للعوامل المكونة لكل صورة من صور الاختبار الموضح في الشكل (1).



الشكل (1): التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لكل صورة من صور الاختبار

يلاحظ من الشكل (1) استقرار في قيمة الجذر الكامن بعد العامل الأول تقريباً وهذا يدل على وجود عامل سائد على بقية العوامل وهذا مؤشر آخر على تحقق افتراض أحادية البعد كما أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985). كما بلغت قيمة معامل الثبات الذي تم تقديره باستخدام طريقة كرونباخ α لصور الاختبار الثلاثة (0.90, 0.91, 0.93) على الترتيب، وهي مؤشر جيد على أحادية البعد كما أشار هتي (Hattie, 1985).

2. افتراض الاستقلال الموضوعي (Local Independence): وهذا الافتراض مكافئ لافتراض أحادية البعد (Hambleton & Swaminathan, 1985).

3. افتراض التحرر من السرعة في الأداء (Speededness): أنهى جميع الطلبة الإجابة عن فقرات الاختبار ضمن الوقت المحدد للإجابة، ولذلك كان إخفاق الطلبة في الإجابة عن فقرات الاختبار بسبب انخفاض قدرتهم وليس بسبب تأثير عامل السرعة.

4. افتراض تساوي القدرة التمييزية: أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) إلى أنه لكي يتحقق تكافؤ مؤشرات التمييز ومطابقتها للنموذج يجب أن تكون قيمتها واقعة ضمن حدود المدى (متوسط معاملات التمييز ± 0.15)، ويوضح الجدول (3) متوسطات معاملات التمييز وأدنى قيمة وأعلى قيمة لمعاملات التمييز لصور الاختبار الثلاث.

الجدول (3): متوسطات معاملات التمييز لصور الاختبار الثلاث

الصورة الأولى	الصورة الثانية	الصورة الثالثة
متوسط معاملات التمييز	0.40	0.44
أدنى قيمة	0.30	0.32
أعلى قيمة	0.51	0.52

ويلاحظ من الجدول (3) تقارب معاملات التمييز لفقرات كل صورة من صور الاختبار، حيث كانت واقعة ضمن المدى (0.25, 0.55) لفقرات الصورة الأولى، وضمن المدى (0.29, 0.59)

(Weighted Fit Statistic for Person\Item (ZSTD)
الخارجية (Outfit)، والداخلية (Infit).

ويستخدم هذا الإحصائي لمطابقة الأفراد والفقرات للنموذج؛ فيما يتعلق بالأفراد يعتبر إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) مؤشر إحصائي للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في استجابات الأفراد عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى قدراتهم. وبالتالي فهو يبنى عما إذا كان هناك شيء غير متوقع عند استجابة الفرد عن الفقرة. بينما يعتبر إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) مؤشر إحصائي بديلاً عن السابق وله صفات مشابهة ولكنه أكثر حساسية للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في استجابات الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدراتهم. وذلك لكل تقدير من تقديرات القدرة. أما فيما يتعلق بالفقرات يقوم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) باختبار ملائمة الفقرة للنموذج، وذلك بوجه عام من فرد إلى فرد. فإذا حدث اتساق بين الاستجابات الملاحظة للأفراد على الفقرة واحتمال نجاحهم كما يتوقع النموذج، كان معنى هذا أن هناك اتساق بين الاستجابات الملاحظة للأفراد على هذه الفقرة ودرجاتهم الكلية على الاختبار، أي أن استجاباتهم على باقي فقرات الاختبار. وهذا يدل على الاتفاق بين السمة التي تعبر عنها الفقرة والسمة التي تعبر عنها باقي الفقرات وذلك عبر العينة كلها، ومعنى هذا ملائمة الفقرة بوجه عام لمتطلبات النموذج. بينما يعتبر إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) اختبار لمدى استقرار الصعوبة النسبي للفقرات، عبر مستويات القدرة المختلفة؛ أي اختبار مدى ثبات تدرج صعوبة الفقرات عند كل مستوى من مستويات القدرة.

ويتم حساب الإحصائيات السابقة من خلال البرنامج لكل تقدير من تقديرات القدرة للأفراد، وكذلك لكل تقدير من تقديرات الصعوبة للفقرات. حيث يعد الفرد غير مطابق للنموذج عندما تزيد قيمة إحصائي المطابقة الخارجية أو الداخلية (ZSTD) عن (2)، أو أن يكون متوسط مربعات البواقي المعيارية (MNSQ) الداخلية أو الخارجية أكبر من (1)؛ أي يقع خارج حدود المطابقة وهي (0.7-1.3). ولمعرفة المزيد عن هذه الإحصائيات والاطلاع على المعادلات الخاصة بها، يمكن الرجوع إلى (Wright, Mead & Bell, 1980, P13-34; Wright & Stone, 1979, P77).

تم تحليل الاستجابات للمرة الأولى وذلك لحذف الأفراد غير المطابقين للنموذج، حيث تم تقدير قدرة كل فرد والخطأ المعياري في تقدير هذه القدرة، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD)، ومتوسط مربعات البواقي المعيارية الداخلية والخارجية (MNSQ). والجدول (4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات القدرة مقدرة بوحدة اللوجيت والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وقيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية، ومتوسط المربعات للمطابقة الداخلية والخارجية لصور الاختبار الثلاث.

الجدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات القدرة لأفراد كل صورة مقدرة بوحدة اللوجيت والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة وقيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (عدد الأفراد = 200، عدد الفقرات = 40)

الصورة	القدرة	الخطأ المعياري	Infit		Outfit	
			إحصائي المطابقة الداخلية		إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات	قيمة الإحصائي	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
الأولى	المتوسط الحسابي	0.1	0.36	1	1	0
	الانحراف المعياري	0.76	0.03	0.14	0.2	1.1
الثانية	المتوسط الحسابي	-0.32	0.36	1	1.03	0
	الانحراف المعياري	0.77	0.02	0.12	0.21	1
الثالثة	المتوسط الحسابي	-0.57	0.37	1	0.99	-0.2
	الانحراف المعياري	0.88	0.03	0.15	0.22	1

الاستجابات المتوقعة تبعاً لقدراتهم، أي أنها تتباعد عن توقعات النموذج.

بعد استبعاد الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج من استجابات كل صورة، وإعادة التحليل لاختبار مدى ملائمة الفقرات للنموذج، فقد تم تقدير معلمة الصعوبة لكل فقرة، بالإضافة إلى الخطأ المعياري في قياس الصعوبة وقيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات (ZSTD) ومتوسط المربعات الداخلية والخارجية للفقرات (MNSQ)، وذلك لكل صورة من صور الاختبار. ويبين الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات الصعوبة للفقرات مقدرة بوحدة اللوجيت والخطأ المعياري في قياس الصعوبة، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية.

ويتضح من الجدول (4) اقتراب المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية من الواحد، وهو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما يلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية والانحراف المعياري لها تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (0، 1) على الترتيب، وكذلك متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية والانحراف المعياري لها أيضاً تقترب من القيم المثالية التي يفترضها وهي (0، 1) على الترتيب. وبناءً على قيم إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد، تم استبعاد استجابات (10، 12، 13) فرداً من أفراد كل صورة من صور الاختبار الثلاث على الترتيب لم تتطابق استجاباتهم الملاحظة مع

الجدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات الصعوبة لفقرات كل صورة مقدرة بوحدة اللوجيت والخطأ المعياري في قياس الصعوبة وكذلك قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (عدد الأفراد = 190، 188، 187 على الترتيب، عدد الفقرات = 40)

الصورة	الصعوبة	الخطأ المعياري	Infit		Outfit	
			إحصائي المطابقة الداخلية		إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات	قيمة الإحصائي	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
الأولى	المتوسط الحسابي	0	0.16	1	1	-0.3
	الانحراف المعياري	0.84	0.01	0.13	0.2	2.2
الثانية	المتوسط الحسابي	0	0.17	1	1.03	-0.2
	الانحراف المعياري	0.78	0.01	0.17	0.26	2.8
الثالثة	المتوسط الحسابي	0	0.17	1	1	-0.3
	الانحراف المعياري	0.86	0.02	0.22	0.3	2.8

وبناءً على قيم متوسطات المربعات تم استبعاد الفقرات الواقعة خارج حدود المطابقة، وهي (0.7 - 1.3) من فقرات كل صورة، وكانت (3، 2، 7) فقرات على الترتيب من صور الاختبار الثلاث، والتي أشارت نتائج التحليل أنها غير متطابقة مع توقعات النموذج، وكانت الاستجابات الملاحظة عنها تتباعد عن الاستجابات التي يتوقعها النموذج. وأعيد التحليل مرة ثالثة بعد حذف الأفراد غير المطابقين، والفقرات غير المطابقة من كل صورة وذلك

يلاحظ من الجدول (5) اقتراب المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية من الواحد وهو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما يلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية والانحراف المعياري بعيداً نوعاً ما عن القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (0، 1) على الترتيب، وكذلك متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية والانحراف المعياري لها أيضاً بعيداً نوعاً ما عن القيم المثالية التي يفترضها وهي (0، 1) على الترتيب.

صور الاختبار، ويقصد بالقيمة المتحررة لقدرة الفرد بأن قدرة الفرد لا تختلف سواء استخدمت جميع فقرات الاختبار في قياسها أو أي مجموعة فرعية منها؛ أي أنها متحررة من عينة الفقرات (Hambleton & Swaminathan, 1985).

الجدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القيم المتحررة لمعالم قدرة الأفراد والخطأ المعياري في قياس القدرة مقدرة بوحدة اللوجيت لكل صورة من صور الاختبار

صورة الاختبار	الأولى		الثانية		الثالثة	
	القدرة	الخطأ المعياري	القدرة	الخطأ المعياري	القدرة	الخطأ المعياري
المتوسط الحسابي	0.18	0.37	-0.21	0.37	-0.48	0.41
الانحراف المعياري	0.81	0.05	0.83	0.02	0.95	0.04

نتائج التحليل المتحررة لقدرات أفراد الصور الثلاث على الترتيب مقدرة بوحدة اللوجيت.

كما يوضح الجدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القيم المتحررة لصعوبة الفقرات والخطأ المعياري في قياس الصعوبة مقدرة بوحدة اللوجيت لكل صورة من صور الاختبار، ويقصد بالقيمة التقديرية المتحررة لصعوبة الفقرات بأن تقدير معلمة صعوبة الفقرة لا يتأثر باختلاف عينة الأفراد التي تؤدي الاختبار؛ أي أن تدرج درجة صعوبة الفقرة في باقي فقرات الاختبار يبقى ثابتاً مهما اختلف الأفراد الذين يؤدون الاختبار؛ أي أنها متحررة من عينة الأفراد (Hambleton & Swaminathan, 1985).

الجدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القيم المتحررة لصعوبة الفقرات والخطأ المعياري في قياس الصعوبة مقدرة بوحدة اللوجيت لكل صورة من صور الاختبار

صورة الاختبار	الأولى		الثانية		الثالثة	
	الصعوبة	الخطأ المعياري	الصعوبة	الخطأ المعياري	الصعوبة	الخطأ المعياري
المتوسط الحسابي	0	0.16	0	0.17	0	0.17
الانحراف المعياري	0.78	0.01	0.75	0.01	0.82	0.02

المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج معاً. وقد بلغ متوسط قدرات الأفراد (0.18) لوجيت أي أن مستوى الاختبار يصبح أكثر ملاءمة لقدرات الأفراد نظراً لاقتراب قيمة متوسط القدرة للأفراد من قيمة متوسط الصعوبة للفقرات والبالغ (صفر) لوجيت. وهذا يعني حسن مطابقة الفقرات للنموذج والذي تؤكد قيم إحصائيات المطابقة للفقرات حيث اقتربت من الوضع المثالي، وهو أن يكون متوسط المربعات للقدرات يساوي (1) والانحراف المعياري لهذه الأخطاء يساوي (صفر). وكذلك متوسط تقدير قدرات الأفراد المستجيبين على الصورة الثانية للاختبار قد ازداد بمقدار (0.06) لوجيت بعد حذف الأفراد غير المطابقين وازداد بمقدار (0.05) بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج معاً. وقد بلغ متوسط قدرات الأفراد (-0.21) لوجيت؛ أي أن مستوى الاختبار يصبح أكثر ملاءمة لقدرات الأفراد نظراً لاقتراب قيمة متوسط القدرة للأفراد من قيمة متوسط الصعوبة للفقرات والبالغ (صفر) لوجيت. وهذا يعني حسن مطابقة الفقرات للنموذج والذي تؤكد قيم إحصائيات المطابقة للفقرات، حيث اقتربت من

للحصول على النتائج النهائية المتحررة من صعوبة الفقرات، وقدرات الأفراد. ويوضح الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القيم المتحررة لمعالم قدرة الأفراد والخطأ المعياري في قياس القدرة مقدرة بوحدة اللوجيت لكل صورة من

ويلاحظ من الجدول (6) أنه بالانتقال من الصورة الأولى إلى الثالثة يتناقص متوسط تقديرات القدرة للأفراد بشكل مطرد؛ حيث بلغ الفرق لمتوسط التقدير بين الصورتين الأولى والثانية (0.39) لوجيت، وبين الصورتين الثانية والثالثة (0.27) لوجيت، بينما كانت أكبر قيمة لمتوسطات الخطأ المعياري للصورة الثالثة، أما للصورتين الأولى والثانية فكانت متساوية حيث بلغت (0.37) لوجيت. كما يلاحظ أن الانحراف المعياري لتقديرات قدرات الأفراد يتزايد بشكل مطرد بالانتقال من الصورة الأولى إلى الثالثة حيث بلغ الفرق لمتوسط التقدير بين الصورة الأولى، والثانية (0.02)، وبين الصورتين الثانية، والثالثة (0.12). وتوضح الملاحق (6، 8، 10)

يلاحظ من الجدول (7) أن متوسطات الصعوبة لفقرات الصور الثلاث متساوية، وتساوي (صفر) لوجيت لكل منها، كما أن متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات الصعوبة متقاربة لجميع صور الاختبار. وتوضح الملاحق (7، 9، 11) نتائج التحليل المتحررة لصعوبة فقرات الصور الثلاث على الترتيب مقدرة بوحدة اللوجيت. وللتأكد من جودة مطابقة البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على صور الاختبار الثلاث، والتحقق من موضوعية تفسير النتائج لصور الاختبار الثلاث بصورتها النهائية حيث تكونت كل صورة من (37، 38، 33) فقرة على الترتيب، أي بعد حذف الأفراد غير المتطابقين، والفقرات غير المطابقة، وكذلك التحقق من افتراضات نموذج راش، حيث يعد ذلك تحقيقاً لمعدى صدق نموذج راش في تحقيقه لموضوعية القياس، ولقد أشارت النتائج إلى تحقق شروط الموضوعية في صور الاختبار والتي تتلخص بما يلي:

إن متوسط تقدير قدرات الأفراد المستجيبين على الصورة الأولى للاختبار قد نقص بمقدار (0.03) لوجيت بعد حذف الأفراد غير المطابقين وازداد بمقدار (0.11) بعد حذف الأفراد غير

المثالية التي يفترضها النموذج وهي (0, 1) على الترتيب. وهذا مؤشر على عدم اختلاف الصعوبة النسبية لفقرات كل صورة عند معظم الأفراد المستجيبين عن فقراته؛ وهذا يعني تحرر تقديرات قدرات الأفراد لكل صورة من صعوبة الفقرات.

وأشارت النتائج إلى أن القيم التقديرية المتحررة لصعوبة فقرات الصورة الأولى قد تراوحت بين (-1.81، 1.66) وحدة لوجيت، بمتوسط قدره (صفر) لوجيت، وانحراف معياري قدره (0.78)، وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لصعوبة الفقرات (0.16) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات صعوبة الفقرات. وأن القيم التقديرية المتحررة لصعوبة فقرات الصورة الثانية قد تراوحت بين (-1.66، 1.43) وحدة لوجيت، بمتوسط قدره (صفر) لوجيت وانحراف معياري قدره (0.75)، وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لصعوبة الفقرات (0.17) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات صعوبة الفقرات. كما أن القيم التقديرية المتحررة لصعوبة فقرات الصورة الثالثة قد تراوحت بين (-1.77، 2) وحدة لوجيت، بمتوسط قدره (صفر) لوجيت وانحراف معياري قدره (0.82)، وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لصعوبة الفقرات (0.17) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات صعوبة الفقرات.

عرض النتائج ومناقشتها

بعد التحقق من مطابقة الأفراد والفقرات لنموذج راش، تم عرض النتائج المتعلقة بالتساؤلات التالية ومناقشتها على النحو الآتي:

1. النتائج المتعلقة بدقة تقدير معلمة صعوبة الفقرة

باستخدام نموذج راش لصور الاختبار الثلاث.

لمعرفة قيم معالم الفقرات ومعالم الأفراد لكل صورة من صور الاختبار بصورتها النهائية، تم تقدير هذه المعالم كما ذكر سابقاً باستخدام برنامج (BIGSTEPS)، حيث كان المتوسط الحسابي لصعوبة فقرات كل صورة (صفر) لوجيت وهو ثابت لجميع صور الاختبار. وكانت المتوسطات الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الصعوبة لفقرات كل صورة (0.16، 0.17، 0.16) على الترتيب، وهي قيم متدنية تشير إلى دقة تقدير معالم الصعوبة لفقرات كل صورة. وللكشف عن الفروق في دقة تقدير معالم صعوبة الفقرات لصور الاختبار الثلاث تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير هذه المعالم باستخدام برنامج (SPSS) كما هو موضح في الجدول (8).

الوضع المثالي وهو أن يكون متوسط المربعات للقدرات يساوي (1) والانحراف المعياري لهذه الأخطاء يساوي (صفر). وفيما يتعلق بمتوسط تقدير قدرات الأفراد المستجيبين على الصورة الثالثة للاختبار قد ازداد بمقدار (0.05) لوجيت بعد حذف الأفراد غير المطابقين وبمقدار (0.04) بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج معاً. وقد بلغ متوسط قدرات الأفراد (0.48) لوجيت أي أن مستوى الاختبار يصبح أكثر ملاءمة لقدرات الأفراد نظراً لأن قيمة متوسط القدرة للأفراد أصبح أقرب إلى قيمة متوسط الصعوبة للفقرات والبالغ (صفر) لوجيت من متوسط قدرات الأفراد قبل حذف الأفراد والفقرات. وهذا يعني حسن مطابقة الفقرات للنموذج والذي تؤكد قيم إحصائيات المطابقة للفقرات حيث اقتربت من الوضع المثالي وهو أن يكون متوسط المربعات للقدرات يساوي (1) والانحراف المعياري لهذه الأخطاء يساوي (صفر). ويلاحظ أن الصورة الأولى هو أكثرها مطابقة لأن متوسط تقديرات القدرة لأفراد النموذج أكثرها قرباً من متوسط تقديرات الصعوبة لفقراته، تليها الصورة الثانية في حسن المطابقة ثم الصورة الثالثة.

كما أن الزيادة في متوسط الخطأ المعياري في القياس لتقديرات القدرة لأفراد الصور الثلاث كانت (0.01، 0.01، 0.04) لوجيت على الترتيب، ويعود السبب في ذلك إلى نقصان عدد أفراد العينة بمقدار (10، 12، 13) فرداً من أفراد كل صورة على الترتيب، وكذلك نقصان عدد فقرات الاختبار بمقدار (7.5%، 5%، 17.5%) من فقرات كل صورة على الترتيب. ويلاحظ أن أكبر زيادة في متوسط الخطأ المعياري في القياس كانت للصورة الثالثة، ويعود السبب في ذلك إلى أن نسبة الفقرات المحذوفة من الصورة الثالثة هي أكبر نسبة. وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لتقديرات قدرة الأفراد لصور الاختبار (0.37، 0.37، 0.41) على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ولعل السبب في ذلك صغر حجم العينة. حيث أشار العبابنة (2004) في دراسته إلى أن دقة تقديرات معالم الفقرات تزداد بزيادة حجم العينة، وكذلك تزداد دقة تقدير معلم القدرة بزيادة عدد فقرات الاختبار.

وبينت النتائج أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) لفقرات كل صورة على الترتيب (0.99، 1.02، 0.99) والانحراف المعياري لها (0.16، 0.23، 0.21) وهي تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (1، 0) على الترتيب. وهذا الإحصائي يشير إلى مدى استقرار مستوى الصعوبة النسبي للفقرات عبر مستويات القدرة المختلفة، مما يدل على تدرج صعوبة الفقرات عند كل مستوى من مستويات القدرة. وهذا مؤشر على تحقق أحد افتراضات نموذج راش وهو استقلال صعوبة الفقرات عن عينة الأفراد، وبالتالي تكون الفقرات مطابقة للنموذج (Wright, Mead & Bell, 1980).

كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) لأفراد كل صورة قد بلغ (0، 0، 0.1) على الترتيب والانحراف المعياري له (1، 0.9، 0.8) على الترتيب وهي تقترب من القيم

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير معالم الصعوبة لصور الاختبار الثلاث

مجموع درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.0009	2	0.00043
داخل المجموعات	0.02	105	0.00017
الكلي	0.0209	107	

ويلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات معالم الصعوبة تعزى لعدد البدائل. وهذا يتعارض مع دراسة بيدسكو ونيفو (Budescu & Nevo, 1985) التي أشارت إلى تزايد معلمة الصعوبة بزيادة عدد بدائل فقرات الاختبار، وكذلك تعارضت مع: دراسة الشبلي (1995)، ودراسة كريهان وهالدينا وبريور (Crehan, Haladyna & Brewer, 1993)، التي أشارت إلى أن الفقرات ذات الثلاثة بدائل هي الأكثر صعوبة.

2. النتائج المتعلقة بدقة تقدير معلمة قدرة الفرد المقدرة باستخدام نموذج راش لصور الاختبار الثلاث.

تم تقدير القيم المتحررة لقدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديرها لكل صورة من صور الاختبار. حيث بلغت متوسطات معالم القدرة لصور الاختبار الثلاث (0.18، -0.21، -0.48) على الترتيب، والمتوسط الحسابي للأخطاء المعيارية (0.37، 0.37، 0.41) على الترتيب. وكانت قيم متوسطات الأخطاء المعيارية مقبولة لجميع صور الاختبار وهذا يشير إلى دقة تقدير السمة لمعظم الأفراد في كل صورة. وكانت الأخطاء المعيارية تقل كلما اقتربت تقديرات معالم القدرة من الصفر؛ أي تزداد الدقة في التقدير لمعالم القدرة كلما اقتربت متوسطات تقديرات القدرة للأفراد من متوسطات تقديرات الصعوبة للفقرات، وذلك لأن مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار تصبح أكثر ملاءمة لمستوى قدرات الأفراد المستجيبين عنها.

وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير قدرات الأفراد لصور الاختبار الثلاث الموضحة في جدول (9)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير قدرات الأفراد تعزى لعدد البدائل، حيث كان متوسط الأخطاء المعيارية للصورة الثالثة أعلى منه للصورتين الأولى والثانية.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير معالم القدرة لصور الاختبار الثلاث

مجموع درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.209	2	0.104
داخل المجموعات	0.869	561	0.00155
الكلي	1.078	563	

وتم استخدام طريقة شفهي (Scheffe's Method) لعقد المقارنات البعدية بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة لأفراد الصور الثلاث لمعرفة أي الفروق دالة إحصائياً، ويبين الجدول (10) نتائج المقارنات الثنائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية.

الجدول (10): نتائج المقارنات الثنائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقديرات القدرة لصور الاختبار الثلاث

صورة الاختبار	متوسط الخطأ	الفروق في المتوسطات	الدلالة
الأولى	0.37	0.00317	0.736
الثانية	0.37		
الثالثة	0.41	0.0424 *	0.00
الأولى	0.37	0.0392 *	0.00
الثالثة	0.41		

* ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$)

ويلاحظ من الجدول (10) أن الفروق بين متوسطات الأخطاء المعيارية كانت دالة إحصائياً بين الصورتين الأولى والثالثة ولصالح الصورة الثالثة؛ أي أن فقرات الصورة الأولى (الفقرات ذات الثلاثة بدائل) أكثر دقة في تقدير قدرات الأفراد من فقرات الصورة الثالثة (الفقرات ذات الخمسة بدائل)، كما أشارت إلى أن الفروق بين متوسطات الأخطاء المعيارية كانت دالة إحصائياً بين الصورتين الثانية والثالثة، ولصالح الصورة الثالثة؛ أي أن فقرات الصورة الثانية (الفقرات ذات الأربعة بدائل) أكثر دقة في تقدير قدرات الأفراد من فقرات الصورة الثالثة (الفقرات ذات الخمسة بدائل)، كما أشارت إلى أن الفروق بين متوسطات الأخطاء المعيارية بين الصورتين الأولى والثانية لم تكن دالة إحصائياً؛ أي أن دقة تقدير قدرات الأفراد لا تختلف بين الصورتين الأولى والثانية باختلاف عدد البدائل من ثلاثة إلى أربعة بدائل على الترتيب.

3. النتائج المتعلقة بمعاملات صدق المحك لصور الاختبار الثلاث.

تم باستخدام برنامج (SPSS) إيجاد معاملات صدق المحك لكل صورة بإيجاد معامل الارتباط بيرسون بين العلامات الكلية للأفراد على فقرات صور الاختبار، والعلامات الكلية للأفراد في نهاية

الجدول(13): نتائج المقارنات الثنائية بين معاملات صدق المحك

صورة الاختبار	معامل الارتباط	Z_j^{**}	قيمة Z المحسوبة	الدرجة
الأولى	0.815	1.142	3.912*	1.96
الثانية	0.913	1.545		
الثالثة	0.861	1.297	2.401*	1.96
الأولى	0.815	1.142	1.502	1.96
الثالثة	0.861	1.297		

* ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)

** Z_j العلامة الفشرية المقابلة لمعامل صدق المحك.

ويتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات صدق المحك بين الصورتين الأولى، والثانية لصالح الصورة الثانية، وكذلك بين الصورتين الثانية، والثالثة لصالح الصورة الثانية بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الصورتين الأولى والثالثة.

4. النتائج المتعلقة بقيم اقتران المعلومات للفقرات والاختبار، والكفاءة النسبية لصور الاختبار الثلاث.

لإيجاد اقتران المعلومات للفقرات، والاختبار لصور الاختبار الثلاث تم استخدام البرنامج الإحصائي (BILOG-MG) المصمم لتحليل البيانات وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرات. والجدول (14) يبين تقديرات قدرات أفراد صور الاختبار الثلاث بوحدة اللوجيت وقيم اقتران المعلومات لكل صورة عند مستويات مختارة من القدرة.

الجدول (14): قيم اقتران المعلومات لكل صورة من صور الاختبار الثلاث عند مستويات مختارة من القدرة

القدرة (0)	اقتران المعلومات			اقتران المعلومات			القدرة (0)
	صورة (1)	صورة (2)	صورة (3)	صورة (1)	صورة (2)	صورة (3)	
-3	2.08	1.63	1.45	0.2	3.62	4.07	5.47
-2.8	2.23	1.79	1.65	0.4	3.58	4.09	5.58
-2.6	2.39	1.96	1.86	0.6	3.51	4.09	5.64
-2.4	2.55	2.14	2.10	0.8	3.43	4.06	5.65
-2.2	2.70	2.33	2.35	1	3.33	4.00	5.62
-2	2.85	2.52	2.62	1.2	3.21	3.91	5.53
-1.8	2.99	2.71	2.90	1.4	3.09	3.81	5.40
-1.6	3.13	2.90	3.19	1.6	2.95	3.68	5.22
-1.4	3.25	3.08	3.49	1.8	2.81	3.54	5.00
-1.2	3.36	3.26	3.79	2	2.65	3.37	4.75
-1	3.45	3.43	4.09	2.2	2.50	3.20	4.48
-0.8	3.53	3.59	4.37	2.4	2.34	3.02	4.18
-0.6	3.59	3.73	4.65	2.6	2.18	3.83	3.88
-0.4	3.63	3.85	4.90	2.8	2.02	2.64	3.57

الفصل الدراسي الأول بافتراض أنها تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، حيث يصعب تقدير ثبات هذه العلامات من البيانات التي توفرت للباحثين لذا حرص الباحثان وبالتنسيق مع المشرفين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى أن يكون الاختبار في نهاية الفصل الدراسي السابق موحداً لأفراد عينة الدراسة، ومنسجماً ذلك مع حرص وزارة التربية والتعليم على أن تكون الاختبارات المطبقة موحدة لطلبة الصف العاشر؛ لأنه يتم تصنيف الطلبة عند الانتهاء من هذا الصف إلى أفرع التعليم المختلفة: علمي، أدبي، إدارة معلوماتية...الخ. والجدول (11) يبين معاملات صدق المحك لصور الاختبار الثلاث.

الجدول (11): معاملات صدق المحك لصور الاختبار الثلاث

صورة الاختبار	الأولى	الثانية	الثالثة
معامل الصدق	0.815	0.913	0.861

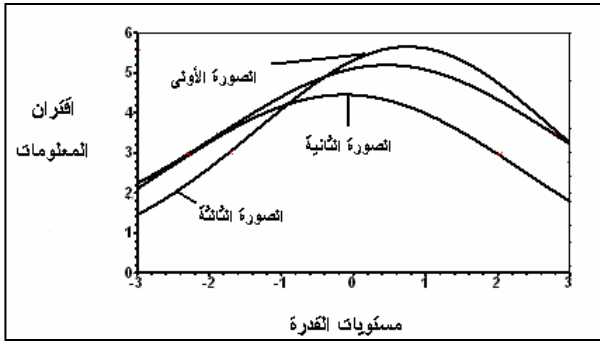
ويلاحظ من الجدول (11) أن قيم معاملات الارتباط بين أداء الطلبة على اختبار الرياضيات المعد من قبل الباحثين كمتنبئ، وعلامة المحك المستخدم (التحصيل في الرياضيات) كانت جميعها موجبة ومرتفعة وهذا يعني أن نسبة التباين المشترك بين الاختبارين كانت عالية، وربما يعود ذلك إلى تشابه المحتوى بين الاختبارين حيث بلغت أعلى قيمة (0.913) للصورة الثانية للاختبار (الفقرات ذات الأربعة بدائل)، وأدنى قيمة (0.815) للصورة الأولى للاختبار (الفقرات ذات الثلاثة بدائل)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

وللإجابة عن سؤال الدراسة " ما أثر الفروق بين دلالة معاملات الصدق التنبؤية للصور الثلاث " باستخدام الإحصائي (V) الذي أشار إليه هيز (Hays, 1972, P664)، يبين الجدول (12) نتائج التحليل المتعلقة بمعاملات صدق المحك.

الجدول (12): نتائج التحليل المتعلقة بمعاملات صدق المحك

الصورة	معامل الصدق	قيمة V	χ^2	درجات الحرية
الأولى	0.815	15.323	5.991	2
الثانية	0.913			
الثالثة	0.861			

ويلاحظ من الجدول (12) أن قيمة (V) أكبر من قيمة (χ^2) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات صدق المحك تعزى لعدد البدائل. حيث كان أعلى معامل صدق للصورة الثانية تليها الصورة الثالثة، ثم الصورة الأولى؛ أي أن الصورة الثانية (ذات الأربعة بدائل) كانت أكثرها دقة في قياس محتوى الاختبار. و للكشف عن دلالة الفروق بين معاملات صدق المحك تم استخدام اختبار Z، ويبين الجدول (13) نتائج المقارنات الثنائية بين معاملات صدق المحك.



الشكل (2): منحنيات اقتران المعلومات لصور الاختبار الثلاث

كما أن قيمة اقتران المعلومات تعد مؤشراً على ثبات الاختبار كونها تتناسب عكسياً مع خطأ التقدير الذي يزداد ثبات الاختبار بنقصانه، وبعد التحقق من جودة مطابقة فقرات الاختبار لنموذج راش واستبعاد الفقرات التي لم تحقق هذه المطابقة، وتحديد القيم التقديرية لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، ينبغي الحصول على نوعين من الثبات يطلق عليهما الثبات المتعلق بالقياس (Sample Reliability) والثبات المتعلق بالمقياس (Reliability Test). مفهوم الثبات في إطار نموذج راش يشير إلى مدى الدقة في تقدير موقع كل من الأفراد، والفقرات على متصل السمة التي نهدف لقياسها (أي المعارف الأساسية في الرياضيات)، ويمكن تحديد مدى دقة الفقرات في تعريف متصل السمة بإيجاد النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية المحررة لصعوبة الفقرات، ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم. ويطلق على هذه النسبة معامل الفصل بين الفقرات (Item Separation Index)، والذي يجب أن تكون قيمته أكبر ما يمكن. فإذا لم تزد هذه القيمة عن (2) يصعب قياس السمة بواسطة هذه الفقرات (Wright & Masters, 1981).

ويتم الحصول على معامل ثبات العينة باستخدام الصيغة الآتية: $(R = G^2 / (1 + G^2))$ (Wright & Master, 1981). حيث G : ترمز إلى النسبة التي أشرنا إليها. أما إذا كانت G : ترمز إلى النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية المحررة لقدرات الأفراد، ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم، فإن R : تسمى عندئذ بمعامل ثبات الاختبار وهو يشير إلى مقدرة الفقرات على الفصل بين أفراد العينة أو التمييز بينهم اعتماداً على القيم التقديرية للقدرات التي تم الحصول عليها.

وبلغ الثبات المتعلق بالأفراد لصور الاختبار الثلاث باستخدام الصيغة الرياضية السابقة (0.80، 0.81، 0.84) على الترتيب. وهي قيم مقبولة، حيث تدل على كفاية عينة الأفراد لكل صورة في الفصل بين فقرات هذه الصورة. كما بلغ الثبات المتعلق بفقرات صور الاختبار الثلاث (0.95) لجميع صور الاختبار، وهي قيمة مرتفعة تدل على كفاية فقرات كل صورة في الفصل بين الأفراد المستجيبين على هذه الصورة، وبالتالي التميز بين مستوى المعارف الأساسية في الرياضيات لدى هؤلاء الأفراد. وكانت أعلى قيمة لمعامل ثبات الأفراد للصورة الثالثة تليها الصورة الثانية ثم الصورة الأولى أي أن معامل ثبات الأفراد يزداد بزيادة عدد البدائل، ولعل

القدرة (θ)	اقتران المعلومات			القدرة (θ)	اقتران المعلومات		
	صورة (3)	صورة (2)	صورة (1)		صورة (3)	صورة (2)	صورة (1)
-0.2	3.26	3.45	1.87	3	5.13	3.95	3.64
0					5.4	4.3	3.7

ويلاحظ من الجدول (14) أن قيمة اقتران المعلومات لكل صورة اختبار تتزايد تدريجياً بتزايد القدرة (θ) حتى تصل إلى أقصى قيمة ممكنة لها عندما تكون قيمة القدرة (صفرًا) لوجيت، وهي تقابل متوسط الصعوبة للفقرات (صفرًا) لوجيت، وهذا يتطابق مع ما هو متوقع من نموذج راش حيث أن قيمة اقتران المعلومات تكون أقصى ما يمكن عندما تكون قيمة القدرة (0 = θ)، وهذا ما تؤكد قيمة الخطأ المعياري لتقدير صعوبة الفقرات التي كانت أقل ما يمكن عند متوسط الصعوبة لفقرات كل صورة حيث بلغت قيمته (0.15، 0.16، 0.16) لصور الاختبار الثلاث على الترتيب، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة جودوين (Jodoin, 2003)، ودراسة الشريفيين (2006). ويلاحظ أن الصور الثلاث تعطي أكبر قدر من المعلومات عند مستويات القدرة المتوسطة، وتعطي أقل كمية من المعلومات عند مستويات القدرة المرتفعة والمنخفضة، بمعنى أن الصور الثلاث تعطي معلومات قليلة عن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة والمنخفضة. كما كانت الصورة الأولى هي الأعلى في كمية المعلومات تليها الصورة الثانية، ثم الصورة الثالثة وذلك عند مستويات القدرة المنخفضة؛ أي أن الصورة الأولى (ذات الثلاثة بدائل) تعطي معلومات أكثر عن ذوي القدرة المنخفضة، أما عند مستويات القدرة المتوسطة فإن الصورة الثالثة هي الأعلى في كمية المعلومات تليها الصورة الثانية ثم الصورة الأولى؛ أي أن الصورة الثالثة (ذات الخمسة بدائل) تعطي معلومات أكثر عن ذوي القدرة المتوسطة، في حين كانت كمية المعلومات تتناقص تدريجياً بنقصان عدد البدائل عند مستويات القدرة المرتفعة؛ أي أن الصورة الثالثة (ذات الخمسة بدائل) تعطي معلومات أكثر عن ذوي القدرة المرتفعة. وبناءً على ذلك إذا كانت مجموعة الأفراد المراد قياس السمة لديها من ذوي القدرات المتوسطة أو المرتفعة فيفضل استخدام فقرات الاختبار من متعدد التي لكل فقرة من فقراتها خمسة بدائل (الصورة الثالثة)، أما إذا كانت مجموعة الأفراد من ذوي القدرة المنخفضة فيفضل استخدام فقرات الاختبار من متعدد التي لكل فقرة من فقراتها ثلاثة بدائل (الصورة الأولى)، وذلك للحصول على أكبر قدر من المعلومات. كما يوضح الشكل (2) منحنيات اقتران المعلومات لصور الاختبار الثلاث التي توضح كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار عند مستويات القدرة المختلفة.

يلاحظ من الجدول (16) أن قيم معامل الفصل بين الفقرات في صور الاختبار الثلاث كانت (4.5، 4.28، 4.45) على الترتيب، ونظراً لأن هذه القيم تزيد عن (2) فإن فقرات الاختبار تعد كافية لتعريف متصل السمة التي نرغب في قياسها كما أشار رايت وماستر (Wright & Master, 1982). حيث كانت فقرات كل صورة من صور الاختبار قادرة على إظهار ست طبقات إحصائية متميزة لتقدير قيم الصعوبة للفقرات. وهذا يتعارض مع دراسة بيدسكو ونيغو (Budescu & Nevo, 1985) التي أشارت إلى أن الثبات يزداد بزيادة عدد البدائل، وكذلك مع دراسة كوستن (Costin, 1972) التي توصلت إلى أن الاختبار الذي لفقراته ثلاثة بدائل أكثر ثباتاً من الاختبارين ذي الأربعة والخمسة بدائل، كما تعارضت مع دراسة جريين، وساكس، ومشييل (Green, Sax & Michael, 1982) التي أشارت إلى وجود فروق بين معاملات الثبات تعزى لعدد البدائل.

كما تم تقدير قيم معامل الفصل بين الأفراد، ومعامل ثبات الأفراد، وعدد الطبقات الإحصائية المتميزة للأفراد وذلك لدراسة أثر عدد البدائل على كل منها، ويوضح الجدول (17) هذه القيم لصور الاختبار الثلاث، حيث أن معامل الفصل بين الأفراد هو ناتج قسمة الانحراف المعياري المعدل من الخطأ على الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ المعياري في القياس، ويستخدم في حساب عدد الطبقات الإحصائية المتميزة لقدرات الأفراد حسب المعادلة السابقة.

الجدول (17): معامل الفصل بين الأفراد ومعامل الثبات للأفراد وعدد الطبقات الإحصائية لكل صورة من صور الاختبار

صورة الاختبار	معامل الفصل بين الأفراد	معامل الثبات للأفراد	عدد الطبقات الإحصائية
الأولى	1.99	0.8	2.987
الثانية	2.04	0.81	3.053
الثالثة	2.26	0.84	3.347

ويلاحظ من الجدول (17) أن قيم معامل الفصل بين الأفراد في صور الاختبار الثلاث كانت (1.99، 2.04، 2.26) على الترتيب، ونظراً لأن هذه القيم تزيد عن (2) للصورتين الثانية والثالثة وقريبة جداً من (2) للصورة الأولى فإن عينة الأفراد تعد كافية في الفصل بين الفقرات وبالتالي تعريف متصل السمة الذي تقيسه هذه الفقرات كما أشار رايت وماستر (Wright & Master, 1982). كما وجد أن قيم معاملات الثبات المتعلقة بالأفراد (0.8، 0.81، 0.84) على الترتيب، وهي قيمة مرتفعة، وتدل على أن فقرات كل صورة قادرة على إظهار ثلاثة طبقات إحصائية لقدرات الأفراد، أي إظهار الفروق الفردية بين الأفراد.

ولإيجاد الكفاءة النسبية للصورتين الثانية والثالثة بالنسبة للصورة الأولى عند مستويات القدرة المختلفة، تم قسمة اقتران المعلومات للصورة الثانية على اقتران المعلومات للصورة الأولى، وكذلك قسمة اقتران المعلومات للصورة الثالثة على اقتران

السبب في ذلك هو نقصان فرصة تخمين الإجابة الصحيحة من قبل الأفراد، وبذلك يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة بسبب ارتفاع قدرتهم وليس بسبب عامل التخمين. وللكشف عن دلالة الفروق بين معاملات الثبات للأفراد تم استخدام الإحصائي (V)، ويبين الجدول (15) نتائج التحليل المتعلقة بمعاملات ثبات الأفراد.

الجدول (15): نتائج التحليل المتعلقة بمعاملات ثبات الأفراد

الصورة	معامل الثبات	قيمة V	(χ^2) درجات الحرية
الأولى	0.8	1.508	2
الثانية	0.81		
الثالثة	0.84		

ويلاحظ من الجدول (15) أن قيمة (V) أقل من قيمة (χ^2) وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية بين معاملات ثبات الأفراد، وهذا ما تؤكد قيم اقتران المعلومات المتقاربة لصور الاختبار الثلاث عند مستويات القدرة المختلفة. وتم تقدير قيم معامل الفصل بين الفقرات، ومعامل ثبات الاختبار وعدد الطبقات الإحصائية المتميزة لصعوبة الفقرات وذلك لدراسة أثر عدد البدائل على كل منها، ويوضح الجدول (16) هذه القيم لصور الاختبار الثلاث، حيث إن معامل الفصل بين الفقرات هو مقياس يبين مدى دقة الفقرات في تعريف متصل السمة التي يهدف الباحثان إلى قياسها وهي القدرة الرياضية، ويستخدم في حساب عدد الطبقات الإحصائية المتميزة لصعوبة الفقرات (Difficulty Strata) حسب المعادلة التالية:

$$H_i = \frac{(4G_i + 1)}{3}$$

حيث:

G_i : معامل الفصل بين الفقرات أو بين الأفراد.

H_i (Difficulty Strata): عدد الطبقات الإحصائية لصعوبة الفقرات (المستويات المتميزة إحصائياً لتقديرات قيم معالم الصعوبة للفقرات وتبتعد مراكزها عن بعضها البعض بمقدار ثلاث وحدات من وحدات الأخطاء المعيارية في التقدير)، أو (Ability Strata): عدد الطبقات الإحصائية لقدرات الأفراد (المستويات المتميزة إحصائياً لتقديرات قيم معالم قدرات الأفراد وتبتعد مراكزها عن بعضها البعض بمقدار ثلاث وحدات من وحدات الأخطاء المعيارية في القياس) (Linacre & Wright, 1993).

الجدول (16): معامل الفصل بين الفقرات ومعامل الثبات للاختبار وعدد الطبقات الإحصائية لكل صورة من صور الاختبار

صورة الاختبار	معامل الفصل بين الفقرات	معامل الثبات للاختبار	عدد الطبقات الإحصائية
الأولى	4.5	0.95	6.333
الثانية	4.28	0.95	6.04
الثالثة	4.45	0.95	6.267

الأولى للاختبار، وإلى (30) فقرة من الصورة الثالثة للاختبار لإعطاء القدر نفسه من المعلومات التي تنتج (21) فقرة من الصورة الأولى للاختبار.

لذا فإنه من الضروري وعند بناء الاختبارات المقننة أو الاختبارات التكيفية اختيار عدد بدائل فقرات الاختبار من متعدد تبعاً لمستوى قدرة الأفراد، حيث أن الاختبار ذو الثلاثة بدائل يتناسب، وبدرجة أكبر مع الأفراد ذوي القدرات المنخفضة كونه يعطي معلومات أكبر من الاختبارين ذوي الأربعة أو الخمسة بدائل عند مستوى القدرة نفسه. أما لمجموعة الأفراد ذوي القدرة المرتفعة أو المتوسطة يفضل استخدام الاختبار ذو الخمسة بدائل كونه يعطي معلومات أكبر عن أفراد هذه الفئة.

المصادر والمراجع

الشبلي، علي مصطفى. (1995). أثر عدد البدائل في اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد على تجانسه الداخلي والخصائص السيكومترية لفقراته. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشريفين، نضال كمال. (2006). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس والتقويم التربوي والنفسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(7)، 80-109.

العبانة، عماد غصاب. (2004). أثر حجم العينة وطريقة انتقائها على دقة تقدير معالم الفقرة والقدرة لاختبار قدرة عقلية باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

علام، صلاح الدين. (1995). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (2002). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل.

Albanese, M. A., & Forsyth, R. A. (1984). The one - two and modified two - Parameter latent trait models: An empirical study of relative fit. *Education and Psychological Measurement*, 44, 229 - 246.

Allen, M.J., and Yen, W.M. (1979). *Introduction to Measurement Theory*. California: Cole publishing company.

Bejar, I. I. (1980). A procedure for investigating the Unidimensionality of Achievement test based on item parameter estimates. *Journal of Educational Measurement*, 17(4), 283

Budescu, D. V. & Nevo, B. (1985). Optimal number of options: An investigation of the Assumption of proportionality. *Journal of Educational Measurement*. 22(3), 183 - 196.

Cerhan, K., Haladyna, T. and Brewer, B. (1993). Use of an inclusive option and the optimal number of

المعلومات للصورة الأولى. والجدول (18) يبين قيم الكفاءة النسبية لصورتين الاختبار الثانية والثالثة بالنسبة للصورة الأولى للاختبار عند مستويات مختارة من القدرة.

الجدول (18): قيم الكفاءة النسبية لصورتين الاختبار الثانية والثالثة بالنسبة للصورة الأولى للاختبار عند مستويات مختارة من القدرة

القدرة (0)	الكفاءة النسبية		
	صورة (1)	صورة (2)	صورة (3)
-3	1	0.784	0.697
-2.5	1	0.830	0.802
-2	1	0.884	0.919
-1.5	1	0.937	1.05
-1	1	0.994	1.186
-0.5	1	1.050	1.324
0	1	1.162	1.459
0.5	1	1.152	1.583
1	1	1.201	1.688
1.5	1	1.242	1.758
2	1	1.272	1.792
2.5	1	1.296	1.783
3	1	1.844	1.743
المتوسط	1	1.127	1.368

ويلاحظ من الجدول (18) أن متوسط الكفاءة النسبية للصورة الثالثة للاختبار مقارنة بالصورة الأولى للاختبار تساوي (1.368) وهذا يعني أن قيمة اقتران المعلومات للصورة الثالثة تساوي (1.368) قيمة اقتران المعلومات للصورة الأولى، أي أن الصورة الثالثة للاختبار تعطي معلومات أكبر من الصورة الأولى وعند مستويات القدرة جميعها باستثناء مستويات القدرة ($\theta = -3, -2, -2.5$)، وهذا يعني أن الأفراد عند مستويات القدرة جميعها تقريباً يحتاجون إلى (30) فقرة من الصورة الثالثة للاختبار لإعطاء القدر نفسه من المعلومات التي تنتج عن (41) فقرة من الصورة الأولى للاختبار.

كما أن متوسط الكفاءة النسبية للصورة الثانية للاختبار مقارنة بالصورة الأولى للاختبار تساوي (1.127) وهذا يعني أن قيمة اقتران المعلومات للصورة الثانية تساوي (1.127) قيمة اقتران المعلومات للصورة الأولى، أي أن الصورة الثانية للاختبار تعطي معلومات أكبر من الصورة الأولى وعند مستويات القدرة جميعها باستثناء مستويات القدرة ($\theta = -3, -2.5, -2, -1.5$)، وهذا يعني أن الأفراد عند مستويات القدرة جميعها تقريباً يحتاجون إلى (30) فقرة من الصورة الثانية للاختبار لإعطاء القدر نفسه من المعلومات التي تنتج عن (31) فقرة من الصورة الأولى للاختبار.

بينما يلاحظ أن الصورة الأولى للاختبار هي الأكثر كفاءة عند مستويات القدرة المنخفضة، فمثلاً عند مستوى القدرة ($\theta = -3$) لوجيت نحتاج إلى (30) فقرة من الصورة الثانية للاختبار لإعطاء القدر نفسه من المعلومات التي تنتج عن (24) فقرة من الصورة

- Linacre, J. M., & Wright, B. D. (1993). **A user Guide to BIGSTEPS. (computer program)**. Version 2.4, Chicago: MESA Press.
- Linacre, J. M. (2002). **A user Guide to WINSTEPS/MINISTEPS. (computer program)**. Chicago: ISBN Press.
- Lord, F. M. (1980). **Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. .
- Straton, R.G. and Catts, R.M. (1980). A comparison of two, three and four choice items tests given a fixed total number of choices. **Educational and Psychological Measurement**, 40.
- Trevisan, M.S., Sax, G. & Michael, W.B. (1991). The effect of number of options per item and student ability on test validity and reliability. **Educational and Psychological Measurement**, 51, 829-837.
- Trevisan, M.S., Sax, G. & Michael, W.B. (1994). Estimating the optimum number of options per item using an incremental option paradigm. **Educational and Psychological Measurement**, 54(1), 86 - 91.
- Wright, B., Mead, R., & Bell, S. (1980). **BICAL, Calibrating Items With Rasch Modal. Research Memorandum**. Chicago: Statistical Laboratory.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). **Rating Scale Analysis Rasch Measurement**. MESA Press, Kimbark Avenue, Chicago, P. 59.
- Wright, D. & Stone, M. (1979). **Best Test Design A handbook for Rasch Measurement**, Chicago: MESA Press.
- options for multiple Choice items. **Educational and Psychological Measurement**, 53, 241-247.
- Costin, F. (1970). The Optimal number of alternative in multiple Choice achievement tests: Some empirical evidence for a mathematical Proof. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 353-358.
- Costin, F. (1972). Three-Choice versus four-Choice items: Implications for reliability and validity of objective achievement tests. **Educational and Psychological Measurement**, 32, 1035 - 1038.
- Crocker, L., & Algina, J. (1987). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. N. Y.: Harcourt Jovanovich.
- Ebel, R. L. (1969). Expected reliability as a function of choices per item. **Educational and Psychological Measurement**, 29, 565 - 570.
- Frisbie, D. A., and Sweeney, D.S. (1982). The relative merits of Multiple true-False achievement test. **Journal of Educational Measurement**, 19(1), 29-35.
- Green, K., Sax, K. & Michael, W. B. (1982). Validity and reliability of tests having differing number of options for students of differing levels of a ability. **Educational and Psychological Measurement**, 42, 239 - 245.
- Gronlund, N., and Linn, R. (1990). **Measurement and Evaluation in Teaching**. New York: Macmillan publishing Co., Inc.
- Hambleton, R.K., and Jonse, R.W. (1993). Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory and their Applications to test development. **Educational Measurement. Issues and Practice**, 38-47.
- Hambleton, R.K., and Swaminathan, H. (1985). **Item Response Theory Principle and Application**. Kluwer: Nijhoff Publishing.
- Hashway, R. M. (1978). **Objective Mental Measurement: Individual and Program Evaluation Using the Rasch Model**. U. S. Of America: Praeger.
- Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing unidimensionality of tests and items. **Applied Psychological Measurement**, 9, 139-164.
- Hays, W. L. (1973). **Statistic for The Social Sciences**. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Hulin, C. L., Drasgow, F. & Parsons, C.K. (1983). **Item Response Theory: Application to Psychological Measurement**. Illinois: Dow Jones _ Irwin..
- Jodoin, M. G. (2003). Measurement efficiency of innovative item Formats in computer-Based testing. **Journal of Educational Measurement**, 40(1). 1-15.
- Julian, E. R. (1988). Using computerized patient simulations to measure the clinical competence of physicians. **Applied Measurement in Education**, 4(1), 299 - 318.
- Levine, M. V., and Drasgow, F. (1983). The relation between incorrect option choice and estimation ability. **Educational and Psychological Measurement**, 43, 675-685.

ملحق (1)

جدول مواصفات الاختبار

عدد الفقرات	مستويات الأهداف (النسبة)				الموضوع (النسبة)
	تحليل (10%)	تطبيق (40%)	استيعاب (30%)	معرفة (20%)	
6	1	2	2	1	التوازي والتعامد (10%)
6	1	2	2	1	بعد نقطة عن مستقيم (10%)
6	1	2	2	1	خصائص المثلث (10%)
6	1	2	2	1	خصائص متوازي الأضلاع (10%)
6	1	2	2	1	مقاييس التشتت (10%)
6	1	2	2	1	تعديل البيانات وأثره على مقاييس التشتت (10%)
12	1	5	4	2	مفهوم الاحتمال وقوانين الاحتمالات (20%)
12	1	5	4	2	الاحتمال المشروط واستقلال الحوادث (20%)
60	8	22	20	10	عدد الفقرات

ملحق (2)

أمثلة على فقرات الاختبار كما وردت في صورته الثلاث

الصورة الأولى

1. إذا كان التباين لمجموعة من المشاهدات يساوي (9)، وعدلت كل من هذه المشاهدات حسب العلاقة $V = 34 - 2S$ ، حيث س: المشاهدة قبل التعديل، ص: المشاهدة بعد التعديل، فما قيمة الانحراف المعياري للملاحظات بعد التعديل:
(أ) 6 (ب) 3 (ج) 18
2. أطلق صيادان كل منهما طلقة واحدة نحو هدف معين، فإذا كان احتمال إصابة الأول للهدف (0.5)، واحتمال إصابة الثاني للهدف (0.4) فما احتمال إصابة الهدف من الصيادين معا:
(أ) 1 (ب) صفر (ج) 0.2

الصورة الثانية

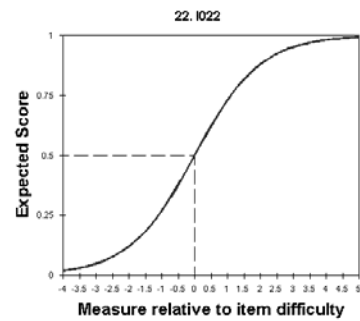
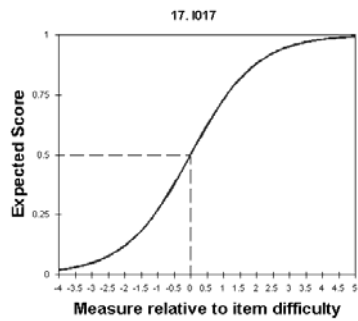
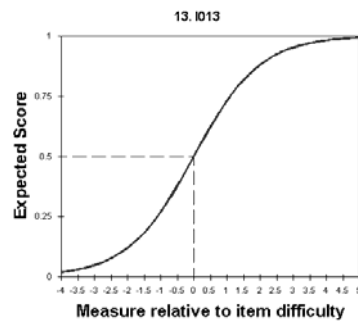
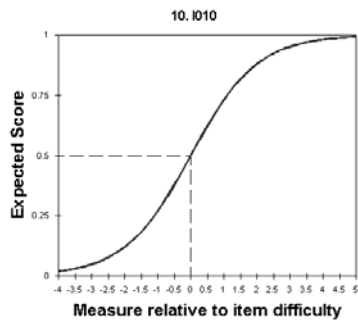
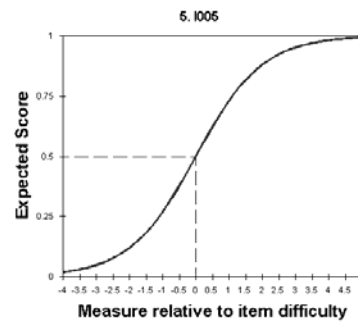
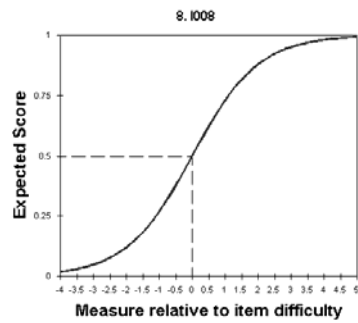
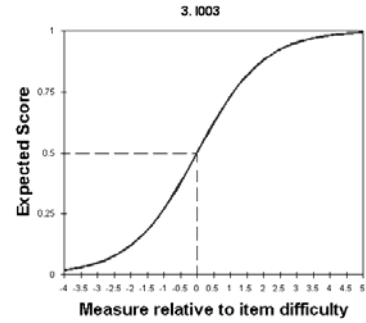
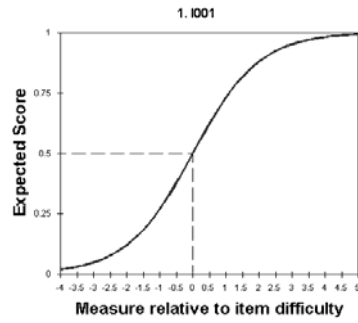
1. إذا كان التباين لمجموعة من المشاهدات يساوي (9)، وعدلت كل من هذه المشاهدات حسب العلاقة $V = 34 - 2S$ ، حيث س: المشاهدة قبل التعديل، ص: المشاهدة بعد التعديل، فما قيمة الانحراف المعياري للملاحظات بعد التعديل:
(أ) 6 (ب) 3 (ج) 18 (د) 40
2. أطلق صيادان كل منهما طلقة واحدة نحو هدف معين، فإذا كان احتمال إصابة الأول للهدف (0.5)، واحتمال إصابة الثاني للهدف (0.4) فما احتمال إصابة الهدف من الصيادين معا:
(أ) 1 (ب) 0.1 (ج) صفر (د) 0.2

الصورة الثالثة

1. إذا كان التباين لمجموعة من المشاهدات يساوي (9)، وعدلت كل من هذه المشاهدات حسب العلاقة $V = 34 - 2S$ ، حيث س: المشاهدة قبل التعديل، ص: المشاهدة بعد التعديل، فما قيمة الانحراف المعياري للملاحظات بعد التعديل:
(أ) 6 (ب) 16 (ج) 3 (د) 18 (هـ) 40
2. أطلق صيادان كل منهما طلقة واحدة نحو هدف معين، فإذا كان احتمال إصابة الأول للهدف (0.5)، واحتمال إصابة الثاني للهدف (0.4) فما احتمال إصابة الهدف من الصيادين معا:
(أ) 0.9 (ب) 1 (ج) 0.1 (د) صفر (هـ) 0.2

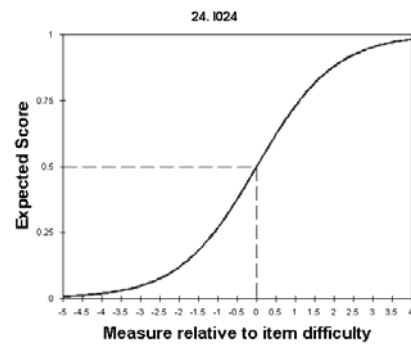
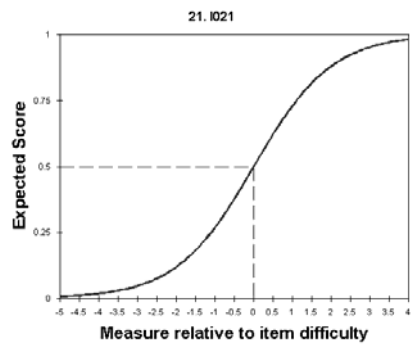
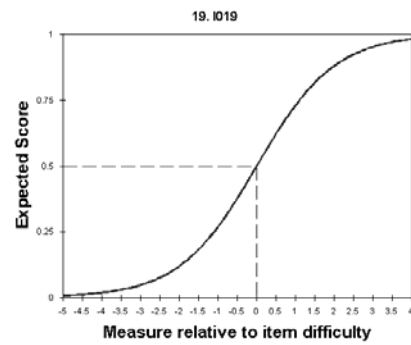
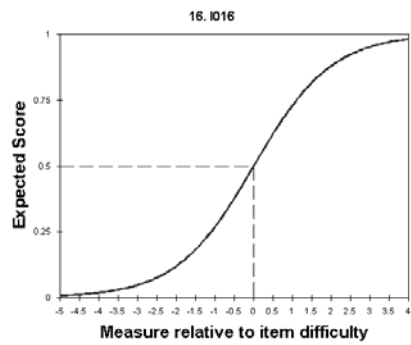
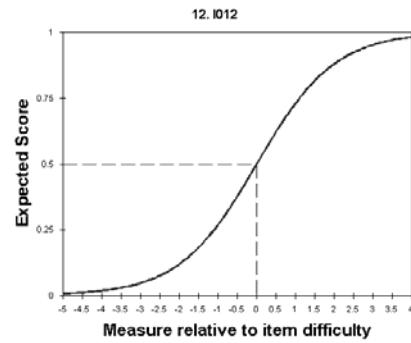
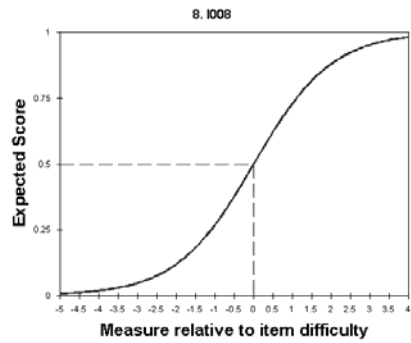
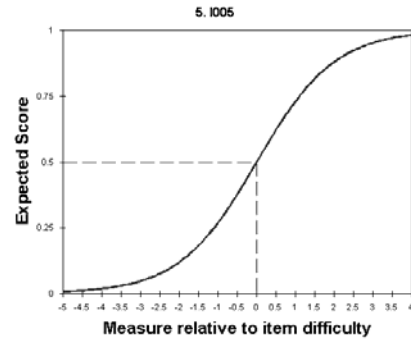
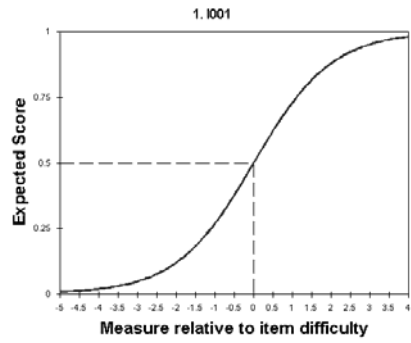
ملحق (3)

منحنيات الخصائص لبعض فقرات الصورة الأولى للاختبار



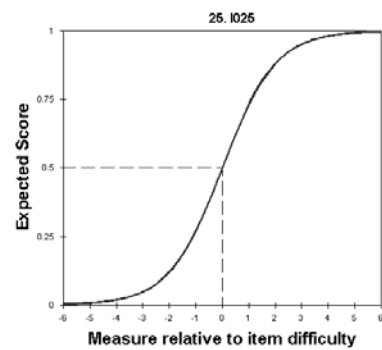
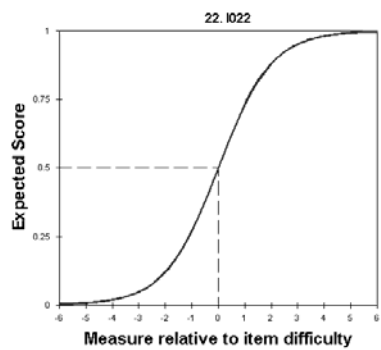
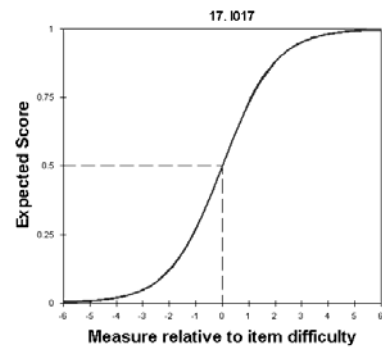
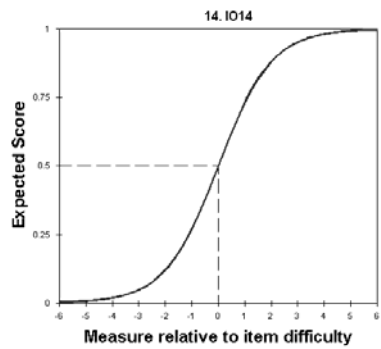
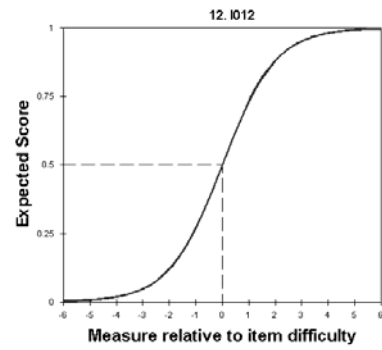
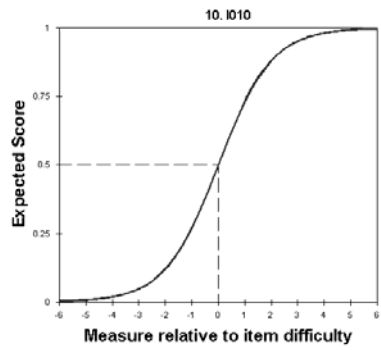
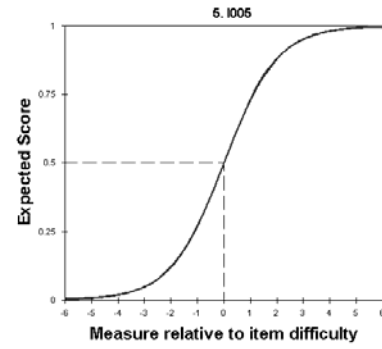
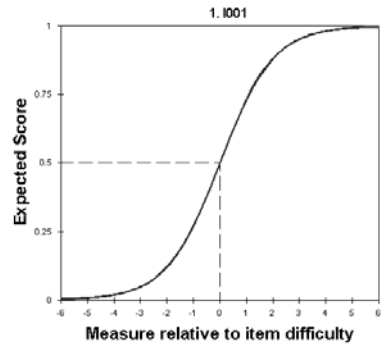
ملحق (4)

منحنيات الخصائص لبعض فقرات الصورة الثانية للاختبار



ملحق (5)

منحنيات الخصائص لبعض فقرات الصورة الثالثة للاختبار



ملحق (6)

قدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في قياسها لأفراد الصورة الأولى بصورتها النهائية مرتبة تنازلياً (عدد الأفراد = 190)

القيم				القيم			
الخطأ المعياري	المتحررة لقدرات الأفراد بوحدة اللوجيت	تكرار الأفراد	الدرجات الكلية للأفراد	الخطأ المعياري	المتحررة لقدرات الأفراد بوحدة اللوجيت	تكرار الأفراد	الدرجات الكلية للأفراد
0.35	0.19	21	20	0.61	2.66	2	34
0.35	0.07	20	19	0.54	2.32	5	33
0.35	0.05-	4	18	0.5	2.06	5	32
0.35	0.18-	10	17	-	-	0	31
0.35	0.3-	9	16	-	-	0	30
0.36	0.43-	20	15	-	-	0	29
0.36	0.56-	13	14	0.4	1.28	9	28
0.37	0.69-	4	13	0.39	1.12	4	27
0.37	0.83-	8	12	0.38	0.98	5	26
0.38	0.97-	5	11	0.37	0.84	10	25
-	-	0	10	0.36	0.7	4	24
-	-	0	9	0.36	0.57	6	23
0.42	1.44-	3	8	0.36	0.44	10	22
0.44	1.63-	1	7	0.35	0.32	11	21
				0.37	0.18	الوسط الحسابي	
				0.05	0.81	الانحراف المعياري	
				190 مجموع التكرارات			

ملحق (7)

صعوبة الفقرات والخطأ المعياري في تقدير هذه الصعوبة لكل فقرة من فقرات الصورة الأولى بصورتها النهائية مرتبة تنازلياً (عدد الفقرات = 37 فقرة)

رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري
39	1.66	0.19	33	0.63	0.16	29	0.12-	0.16	26	0.7-	0.16
19	1	0.17	10	0.53	0.16	11	0.14-	0.16	35	0.73-	0.16
9	0.79	0.17	4	0.46	0.16	17	0.14-	0.16	25	0.75-	0.17
22	0.95	0.17	34	0.43	0.16	18	0.22-	0.16	15	0.78-	0.17
38	0.95	0.17	3	0.31	0.16	32	0.24-	0.16	21	0.92-	0.17
13	0.81	0.16	20	0.22	0.16	2	0.36-	0.16	1	1.04-	0.17
37	0.74	0.16	24	0.19	0.16	6	0.36-	0.16	14	1.33-	0.19
16	0.71	0.16	31	0.17	0.16	30	0.54-	0.16	36	1.33-	0.19
5	0.63	0.16	8	0.07	0.15	40	0.54-	0.16	12	1.81-	0.21
23	0.63	0.16									
المتوسط	0	0.16									
الانحراف المعياري	0.78	0.01									

ملحق (8)

قدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في قياسها لأفراد الصورة الثانية بصورتها النهائية مرتبة تنازلياً (عدد الأفراد = 188)

القيم				القيم			
الخطأ المعياري	المتحررة لقدرات الأفراد بوحدة اللوجيت	تكرار الأفراد	الدرجات الكلية للأفراد	الخطأ المعياري	المتحررة لقدرات الأفراد بوحدة اللوجيت	تكرار الأفراد	الدرجات الكلية للأفراد
0.35	0.11-	10	18	0.43	1.65	5	31
0.35	0.23-	5	17	-	-	0	30
-	-	0	16	-	-	0	29
0.35	0.48-	5	15	-	-	0	28
0.36	0.6-	15	14	0.38	1.01	15	27
0.36	0.73-	10	13	-	-	0	26
0.37	0.87-	2	12	0.36	0.74	5	25
0.38	1-	13	11	0.36	0.61	9	24
0.39	1.15-	13	10	0.35	0.49	21	23
0.4	1.31-	12	9	-	-	0	22
0.42	1.47-	13	8	0.35	0.24	15	21
0.44	1.65-	1	7	0.35	0.12	14	20
				0.35	0	5	19
				0.37	0.21-		الوسط الحسابي
				0.02	0.83		الانحراف المعياري
						188	مجموع التكرارات

ملحق (9)

صعوبة الفقرات والخطأ المعياري في تقدير هذه الصعوبة لكل فقرة من فقرات الصورة الثانية بصورتها النهائية مرتبة تنازلياً (عدد الفقرات = 38 فقرة)

رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة	الخطأ المعياري
9	1.34	0.19	16	0.55	0.16	37	0.09-	0.16	14	0.61-	0.16
10	1.08	0.18	4	0.52	0.16	18	0.14-	0.16	12	0.74-	0.16
24	1.08	0.18	20	0.42	0.16	8	0.19-	0.16	40	0.74-	0.16
6	0.98	0.18	29	0.31	0.16	11	0.19-	0.16	38	0.84-	0.16
28	0.95	0.18	2	0.26	0.16	21	0.24-	0.16	30	0.87-	0.16
39	0.95	0.18	23	0.19	0.16	19	0.26-	0.16	1	1.03-	0.17
7	0.8	0.17	17	0.16	0.16	5	0.46-	0.16	15	1.03-	0.17
26	0.8	0.17	32	0.04-	0.16	22	0.56-	0.16	25	1.5-	0.18
31	0.72	0.17	34	0.04-	0.16	35	0.58-	0.16	36	1.66-	0.19
3	0.63	0.17	33	0.09-	0.16						
المتوسط	0	0.17									
الانحراف المعياري	0.75	0.01									

ملحق (10)

قدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في قياسها لأفراد الصورة الثالثة بصورتها النهائية مرتبة تنازلياً (عدد الأفراد = 187)

القيم				القيم			
الخطأ المعياري	المتحررة لقدرات الأفراد بوحدة اللوجيت	تكرار الأفراد	الدرجات الكلية للأفراد	الخطأ المعياري	المتحررة لقدرات الأفراد بوحدة اللوجيت	تكرار الأفراد	الدرجات الكلية للأفراد
0.37	0.06-	9	16	0.55	2.21	8	29
0.38	0.2-	17	15	-	-	0	28
0.38	0.34-	9	14	-	-	0	27
0.38	0.48-	4	13	-	-	0	26
0.39	0.63-	5	12	-	-	0	25
0.4	0.79-	13	11	0.41	1.12	4	24
0.4	0.95-	20	10	-	-	0	23
0.42	1.11-	15	9	0.39	0.8	16	22
0.43	1.29-	15	8	-	-	0	21
0.45	1.49-	17	7	-	-	0	20
0.48	1.7-	11	6	-	-	0	19
0.51	1.94-	3	5	0.37	0.22	9	18
				0.37	0.08	12	17
				0.41	0.48-		الوسط الحسابي
				0.04	0.85		الانحراف المعياري
						187	مجموع التكرارات

ملحق (11)

صعوبة الفقرات والخطأ المعياري في تقدير هذه الصعوبة لكل فقرة من فقرات الصورة الثالثة بصورتها النهائية مرتبة تنازلياً (عدد الفقرات = 33 فقرة)

رقم الفقرات	صعوبة الفقرات	الخطأ المعياري	رقم الفقرات	صعوبة الفقرات	الخطأ المعياري	رقم الفقرات	صعوبة الفقرات	الخطأ المعياري	رقم الفقرات	صعوبة الفقرات	الخطأ المعياري
28	2	0.25	7	0.55	0.18	31	0.02-	0.16	14	0.71-	0.16
5	1.03	0.19	33	0.46	0.17	24	0.05-	0.16	35	0.74-	0.16
39	0.99	0.19	17	0.43	0.17	1	0.07-	0.16	40	0.74-	0.16
9	0.88	0.19	34	0.40	0.17	8	0.07-	0.16	22	0.91-	0.16
10	0.71	0.18	4	0.34	0.17	38	0.2-	0.16	12	1.22-	0.16
2	0.68	0.18	16	0.23	0.17	21	0.33-	0.16	36	1.5-	0.17
19	0.65	0.18	18	0.23	0.17	11	0.46-	0.16	15	1.53-	0.17
20	0.65	0.18	3	0.03	0.16	32	0.53-	0.16	25	1.77-	0.18
13	0.58	0.18									
		المتوسط الحسابي	0	0.17							
		الانحراف المعياري	0.82	0.02							

تحليل القيم الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفيين الثامن والعاشر الأساسيين المقررة في الأردن ومدى انسجامها مع المعايير المستخلصة من رسالة عمان

تميم عودات

تاريخ قبوله 2009/8/19

تاريخ تسلم البحث 2008/1/15

Content Analysis of Value in Islamic Education Textbooks for Eighth and Tenth Grade in Jordan and the Extent to which they are Appropriate to Criteria Derived from the Amman Message

Tameem Odat, Ministry of Education, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed to analyze Islamic Education Textbooks for eighth and tenth grade in Jordan and identify values included in them and whether they are appropriate to Criteria derived from the Amman Message. The sample of the study consisted of Islamic Education Textbooks for 8th and 10th grades in Jordan in the school year 2006/2007. To achieve the purpose of the study, the researcher selected the analytic descriptive method depending on the paragraph as a unit for analysis. The researcher also prepared a list of criteria derived from the Amman message. Then the researcher analyzed the content of the Islamic Education textbooks in light of these criteria. One of the most important results that the study revealed was having 65 criteria from Amman message that were used in the Islamic Education textbooks and it showed that Islamic Education textbooks concern with the Amman message was not enough which indicated that the Amman message was not taken into consideration in the process of writing these textbooks. Based on these results, it is recommended to design more descriptive and experimental studies for all stages and reconsider the process of writing the Islamic education textbooks by taking into consideration the Amman message as one of the basic sources in designing and developing it. **Keywords:** (Values, Islamic education textbooks, Amman Message, Standards).

وتؤدي القيم وظائف عديدة في مجال تربية الفرد وتنشئته فتعمل على إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي وتعديل السلوك لدى الأفراد، وإيجاد نوع من التوازن الاجتماعي والثبات للحياة الاجتماعية وتوجيه الجهود نحو هدف مشترك (الخطيب، 2003). وإذا غابت القيم أو تضاربت فإن الإنسان يغترب عن ذاته وعن مجتمعه ويفقد دوافعه للعمل ويقل إنتاجه، لذا عرف العدو كيف يحارب الإسلام، فكانت الهجمة على قيم الإسلام والمسلمين جائزة ومنظمة هدفها تشويه صورته وطمس حقيقته والنيل من مبادئه وقيمه، فوصفوه بأنه دين الإرهاب والعنف والهرج، وقد لعب الإعلام الخبيث دوره في إلصاق هذه التهم بالإسلام، حيث اجتزأ الأحداث والمشاهد وألبسها ثوب الإسلام زوراً وبهتاناً، مع أن الإسلام منها براء، وساعدهم في هذا من لبسوا ثوب الإسلام وهو منهم براء (ربابعة، 2005).

ولحرص جلالة الملك عبد الله الثاني على إبراز الصورة المشرفة للإسلام في العالم أجمع وتوضيح الهدف من رسالة الإسلام في تحقيق الخير والرحمة للناس أجمعين، والتبشير بمبادئ الإسلام السامية وقيمه، التي صنعت عبر التاريخ أمة قوية متماسكة وحضارة

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل القيم الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفيين الثامن والعاشر الأساسيين المقررة في الأردن ومدى انسجامها مع المعايير المستخلصة من رسالة عمان. تكونت عينة الدراسة من كتابي التربية الإسلامية المقررين على طلبة الصفيين الثامن والعاشر الأساسيين في الأردن للعام الدراسي 2006/2007م، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً الفقرة وحدة للتحليل، وإعداد قائمة المعايير المستخلصة من رسالة عمان وتحليل محتوى الكتب في ضوء تلك المعايير. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحصول على (65) معياراً من رسالة عمان، استخدمت في تحليل كتب التربية الإسلامية، حيث ظهر أن اهتمام كتب التربية الإسلامية بمعايير رسالة عمان غير كافٍ، وكان التركيز على مجال المعايير الاعتقادية على حساب بقية المعايير، مما يدل على عدم أخذ رسالة عمان بعين الاعتبار عند تأليف تلك الكتب. بناءً على هذه النتائج تم التوصية بإجراء المزيد من الدراسات الوصفية والتجريبية ولجميع المراحل الدراسية، ثم إعادة النظر في تأليف كتب التربية الإسلامية من خلال وضع رسالة عمان واحدة من المراجع الرئيسة في إعدادها وتطويرها. **الكلمات المفتاحية:** (القيم، كتب التربية الإسلامية، رسالة عمان، معايير).

مقدمة: تصنع المجتمعات الحية منظومة من القيم المتوازنة التي تشكل نسقاً قيمياً يتخذها الناس معياراً لقياس أفعالهم وأفعالهم وتصرفاتهم في الحياة، إذ تصبح تلك المنظومة مصدراً لتنظيم شؤون الحياة في المجتمع بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية (الخوالدة، 2003).

القيمة في الإطار الإسلامي كبقية القيم هي مكون معرفي ووجداني وأدائي، يوجه السلوك ثم يدفعه ولكنه إلهي المصدر، يهدف إلى إرضاء الله تعالى دائماً (الفرحان ومرعي، 1988)، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "الإيمان بضع وسبعون شعبة أعلاها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من شعب الإيمان" (مسلم، 1995، كتاب الإيمان، باب عدد شعب الإيمان، حديث رقم 152).

فغرس القيم واعتقادها والعمل بها يعد ثمرة لمعرفتها وفهمها، إذ القيم قوة موجهة لسلوك الفرد وتصرفاته، ولا يقبل إيمان الإنسان بلا عمل ولا عمل بلا إيمان فقال تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ {2} كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ (الصف: 2-3).

* وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009 إربد، الأردن.

ويرسم صورة مسيئة للإسلام فيقول تعالى: مُبَيِّنَ إِلَيْهِ وَاتَّقُوهُ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (الروم: 31)

لهذا فإن التعدد والتنوع في إفهام الناس للنصوص والقضايا، والحاجة الماسة للمناقشة والحوار البناء الهادف، لمبرر مهم لظهور مثل رسالة عمان.

2. تستمد رسالة عمان مسوغاتها من نظرتها إلى الظرف الذي يظهر الإرهاب فيه، إذ يحلل المنخرطون في الإرهاب أعمالهم بالظرف الذي يعيشون فيه من تهمة وإحباط واستهداف وتعرض للقيم التي يحملونها، ويؤدي هذا الظرف في أغلب الممارسات إلى التأثير في تفكير الفرد في معرض ممارساته للخروج من هذا الظرف وتغييره، إذ تستبعد القيم الإسلامية الثابتة من عدل وسماحة واحترام الأبرياء، وما إلى ذلك من قيم راسخة تعد لب التصور الإسلامي للوجود، مستبعدا التصور الإسلامي للتغيير الذي يرد أسباب نجاح التغيير إلى الذات، (عليما، 2005)، وهذا ما أكدته صراحة الآية الكريمة في قوله تعالى: لَهُ مَعْقِبَاتٌ مِّنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ (الرعد: 11)

ومتجاهلا مراحل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كما في حديث النبي صلى الله عليه وسلم: "من رأى منكم منكرا فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الأيمان"، (مسلم، 1995، كتاب الإيمان، باب كون النهي عن المنكر من الإيمان، رقم 177)

متناسيا قيام منهج الدعوة على الرفق واللين في قوله تعالى: ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ {125} وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ (النحل: 125 - 126)، وإن الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم السلم والأمان، بل يأمر الإسلام أتباعه معاملة مخالفهم بالحسنى ومبادلتهم بالمنافع، (الغزالي، 2004)، وهذا واضح في قوله تعالى: لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ {8} إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ (الممتحنة: 8 - 9)

المسلمون بحاجة إلى الحوار فيما بينهم، للخروج بصورة يتحاورون فيها مع الآخرين، ويعرفون بأنفسهم بالطرق المعاصرة، فالخطاب الإسلامي يجب أن يواكب المعاصرة، ويستخدم الوسائل العقلية والمنطقية والجمالية، فكثير من الغرب بعيد عن الفهم السليم للإسلام ويكتب عنه ظلما وبهتانا وعدوانا (التازي، 2005).

3. تستمد رسالة عمان كذلك قيمتها من وعي تام بأسباب تراجع الأمة في المجتمع الإنساني، ومثولها على كرسي اعتراف أمام ادعاء لا يخرج من تهمة إلا ليواجه أخرى، تلك الأسباب التي

عظيمة، أساسها توحيد الله تعالى والأيمان برسالة نبيه، صلى الله عليه وسلم، والتأكيد على أن منهج الدعوة لله تعالى يقوم على الرفق واللين ورفض العنف والغلظة في التوجيه والتعبير، وأن جميع أشكال التطرف والإرهاب الذي يراد بها الممارسات الخاطئة واستخدام وسائل غير أخلاقية من تهديم العمران واستباحة المدن، بعيد كل البعد عن الإسلام الذي يقوم على الاعتدال والتسامح، فقد قام جلالتة في شهر رمضان من عام 1425هـ/ تشرين الثاني 2004م بإطلاق رسالة عمان. بهذا الصدد يقول جلالة الملك عبدالله الثاني (2004): "انطلاقا من مفهومنا للإسلام دين الحق والعدل والمساواة فقد أطلقنا في العام الماضي رسالة عمان للتأكيد على رسالة الإسلام الحقيقية وإبراز صورته المشرقة القائمة على مبادئ التسامح والاعتدال والتعايش والانفتاح والحوار ونبد العنف والإرهاب والتصدي للادعاءات وللتعاليم الزائفة للمتطرفين". (ص. 8)

وتستمد رسالة عمان مسوغاتها من عدة قضايا كانت الدافع المهم لظهورها. من هذه المسوغات ما يأتي:

1. النظرة الموضوعية للعقل البشري، وآلياته في اكتساب المعرفة ودور هذه المعرفة في بناء اتجاهات الفرد نحو القضايا، وتوجيه سلوكياته الملاحظة المتعلقة بتلك القضايا، إذ تحترم رسالة عمان التنوع في تصورات الأفراد للموضوع المعرفي الواحد، فعلى الرغم من ثبات النصوص إلا أن الأفراد لا يطورون فهمها موحدا لهذه النصوص، مما يوجد الحاجة للحوار المستمر والتفاوض البناء والمناقشات المتعمقة، لبناء أفضل فهم وتبينه وترجمته إلى سلوكيات ظاهرة، الأمر الذي يجعل تنوع الآراء وسيلة للتقدم، لا وسيلة للتشرذم والهدم" (عليما، 2005، 46).

وقد انتقد علماء الشرع وأساتذة ومفكرون ما سموه بالإرهاب الفقهي الذي تمارسه بعض المدارس الفقهية على المسلمين في التشدد بأراء مدارسهم، وعدم قبول الرأي الآخر مما يعبر عن ضيق الفهم والأفق، والذي يرسم صورة مسيئة للإسلام والمسلمين (ندوة الجهل وأثره في عبادة المسلمين، 2006).

والمسلمون متفقون على أن كتاب الله تعالى وسنة نبيه، صلى الله عليه وسلم، هما مصدرا التشريع، والمذاهب الفقهية وآراء العلماء وجهة نظر في فهم النص السماوي، والتفاوت بين الناس في الإدراك والاستنباط حقيقة معروفة، والفقهاء والمجتهدون وإن اختلفت آراؤهم يحترم بعضهم بعضاً ويحترم حريته في مخالفته، فالأمام مالك بن أنس يرفض حمل الناس على مذهبه في كتابه الموطأ ويقول: إن أصحاب رسول الله، صلى الله عليه وسلم تفرقوا في الأمصار وقد يكون لديهم ما فاتته، وروي أن الشافعي ترك مذهبه في قنوت الصبح لما صلى مع جماعة الأحناف في أحد مساجد بغداد، احتراماً؛ لرأي مذهب أصحاب البلد، (الغزالي، 1998؛ القرصاوي، 1981)، وهذا نابع من الأوامر الربانية في نبد التفرق والتشرذم في الرأي، الذي يضر بالإسلام ويصدع وحدته

من مرحلة الشباب، وذلك أن الطلبة في هذه المرحلة وعبر وسائل الإعلام المختلفة يدركون ما يجري حولهم سواء في المجتمع المحلي أو العالمي من تيارات فكرية ودينية وممارسات متنوعة منها المشروعة كالدفاع عن الأموال والممتلكات والبلاد ما يسمى بالكفاح المشروع، ومنها الخطأ كترويع وقتل المدنيين الأمنيين وما يسمى بالإرهاب، ثم ما يتعرض له الإسلام من هجمات جائزة هدفها تشويه صورته وطمس حقيقته والنيل من مبادئه، فقد وصف بأنه دين الإرهاب والعنف والتخلف وقد أسهم في مثل هذه النظرة والهجمة من هم من أبناء الإسلام سواء بجهلهم أو تقليدهم لأصحاب التيارات المنحرفة، هذه وغيرها تجعل الطالب أمام تيارات وأفكار مختلفة يحتاج لمعرفة السبيل لكيفية التعامل معها.

وقد أشار الإطار العام للمناهج أن ربط الطالب بالحياة اليومية تجعل من عملية التعلم ذات معنى وقيمة، فالكتاب المدرسي الذي يتضمن مواضيع مثيرة لاهتمام الطلبة تساعد على تطوير مفاهيم جديدة لتكوين روابط مع العالم الخارجي، واستخدام معرفتهم في تحليل القضايا وحل المشكلات. (وزارة التربية والتعليم، 2005)

لهذا فإن القيم والمبادئ المتضمنة في رسالة عمان تشكل عند الطالب قاعدة فكرية علمية ناقدة قائمة على هدى الدين وقيمه الإنسانية والروحية، تفتح ذهنه على الدور الحضاري الكبير الذي يجب أن تؤديه رسالة الإسلام في المجتمعات المعاصرة، وتساعد في التعامل مع مجتمعه بوعي وبصيرة، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو ذاته ومجتمعه، ليقوم بدوره الإيجابي في بناء مجتمعه والحضارة الإنسانية، خدمة لدينه ووطنه.

ولما كان للقيم نصيب من التطورات التي ظهرت في مجال علم النفس وبنات القيم من أهم المفاهيم التي أخذ يدرسها علم النفس التربوي وظهور محاولات عديدة للباحثين للتظليل لكيفية تعلم القيم وتعليمها سهل للقائمين على المناهج تضمين القيم والاتجاهات في مناهجهم التربوية، لأن أهم وسيلة من وسائل المدرسة لغرس القيم لدى الأطفال هو الكتاب المدرسي الذي يتعامل ويتفاعل الطالب معه مباشرة (نشواتي، 1986).

وتعد كتب التربية الإسلامية هي الأقرب لأن تكون الوسيط التعليمي الفعال لتعليم القيم وتعلمها والتركيز على الجوانب التطبيقية والعملية فيها، حيث إن مبادئ الإسلام وأحكامه تقوم على القيم والاتجاهات وتشكل العمود الفقري فيها، لذا إنه من الضروري أن تهتم كتب التربية الإسلامية بالقيم والمبادئ المتضمنة في رسالة عمان، لما تحويه هذه الرسالة من القيم والمبادئ التي سماها الباحث المعايير والتي تتناسب مع قضايا المجتمع المعاصر سواء على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، والتي تبرز صورة الإسلام المشرقة القائمة على مبادئ التسامح والاعتدال والانفتاح والحوار ونبد العنف والإرهاب.

ونظراً لأهمية القيم في تشكيل شخصية الطالب والدور المحوري للكتب المدرسية بشكل عام والتربية الإسلامية بشكل خاص في ذلك، وما خلص به الباحث في دراسته لرسالة عمان من مجموعة من القيم والمبادئ التي سماها المعايير، فقد رأى ضرورة

لا يكمن في نصوص مصادر فكرها الأصلية من قرآن وتراث إسلامي، بل تتصل بكيفيات أدوات النظر إلى تلك المصادر، وطريقة استيعابها وتمثلها للتعامل مع الواقع ورؤية المستقبل، وعلى الرغم مما للقرآن الكريم والسنة المطهرة من قداسة، فإن ذلك لا يمنع من تحديث أدوات التوصيل والنظر والدراسة، وطرائق الاجتهاد وكيفيات التعامل مع النصوص القرآنية والنبوية والعمل على تنزيل روح النصوص الإسلامية على واقع الناس وحياتهم وتحسين هذا الواقع وقيادته نحو الأفضل (عليما، 2005).

وبعد أن كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن التطرف والإرهاب وحمل المتآمرون على الإسلام وألصقوا هذا المفهوم بقيمه ومبادئه بالإسلام والمسلمين عبر وسائل الإعلام والاتصال حتى أصبح هذه القضايا من أبرز ما يطرح في المسار الإعلامي جاءت رسالة عمان تدفع هذا التجني وتصد هذه الهجمة من خلال التذكير بحقيقة الإسلام ومبادئه وقيمه الربانية، فترسي أهم القيم والمبادئ التي تظهر حقيقة الإسلام المشرقة (البراج، 2005).

وقد اشتملت رسالة عمان على الكثير من القيم والمبادئ الإسلامية الأصلية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وتبرز بشكل واضح سماحة الإسلام ووسطيته وانفتاحه على الحضارات وتعكس قيم الخير والحق والعدل والمساواة لتشكّل مادة خصبة للمعنيين بالإصلاح الشامل أو البناء التربوي الأصيل وفق منهج الإسلام الوسط (بني صالح، 2005؛ خصاونة، 2005).

ونظراً لأهمية هذه الرسالة فقد أقيم العديد من المؤتمرات والندوات على المستوى الوطني لدراساتها وتحليلها والتداول في سبل تفعيلها في مختلف القطاعات الرسمية مثل مؤتمر رسالة عمان في عيون الآخرين (2006) ومؤتمر مضامين رسالة عمان (2007) ومؤتمر رسالة عمان الصورة المشرقة للإسلام (2008) ومؤتمر تأصيل الفكر التنويري ورسالة عمان (2008).

وقد كتب العديد من الكتاب والباحثين في القيم والمبادئ المستنبطة من رسالة عمان مثل مقال شديفات (2005) في الجوانب التربوية ومقال القضاة (2005) في الجانب الاجتماعي ومقال عريبيات (2005) والمفلح (2008) في وسطية الإسلام في رسالة عمان، والرياحنة (2008) في العهود والمواثيق في رسالة عمان، والفقير (2008) في عالمية الإسلام، وكل هذا ليدل على أهمية رسالة عمان وما اشتملت عليه من قيم ومبادئ إسلامية.

ولأهمية رسالة عمان على الصعيد التربوي قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بوضع خطة تربوية شاملة لنشرها في جميع الأوساط التربوية والتعريف بها كان من أهمها تضمين المفاهيم والقيم النبيلة الواردة في رسالة عمان في مناهج ومحتوى الكتب المدرسية الحديثة وبخاصة كتب التربية الإسلامية وكتب التربية الاجتماعية والوطنية (عبابنة، 2005).

فالقيم والمبادئ تعد ضرورة للطلبة عامة وطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن خاصة، لأنهم في مقتبل مرحلة التمييز والبلوغ، التي تعد مرحلة تهيئة وتنشئة وتشكيل وإعداد لما بعدها

- **المرحلة الأساسية:** هي إحدى المراحل الدراسية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وتشمل الصفوف من الأول وحتى العاشر.
- **كتب التربية الإسلامية:** كتب التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الأساسية العليا من السابع حتى العاشر الأساسي في الأردن في عام (2006 - 2007م).
- **معايير رسالة عمان:** هي مجموعة من المبادئ والقيم الاعتقادية والإنسانية والاجتماعية والسياسية والتربوية والعلمية والثقافية التي وجهها جلالة الملك عبدالله الثاني في تشرين الثاني من عام 2004م، إلى العالم أجمع؛ لإبراز الصورة الحقيقية المشرقة للإسلام، والقائمة على مبادئ التسامح والاعتدال والتعايش والانفتاح والحوار ونبذ العنف والإرهاب.

الدراسات السابقة:

كل ما وجده الباحث من دراسات ذات صلة برسالة عمان هو مؤتمرات وندوات ومقالات وكتابات في مجالات متنوعة وغير محكمة، لذا سيتم تقسيمها على النحو الآتي:

أولاً: المؤتمرات والندوات

عقد في الجامعة الهاشمية مؤتمر بعنوان "رسالة عمان في عيون الآخرين" في الفترة الواقعة بين (20-21/9/2006م) بمشاركة نخبة من المفكرين والسياسيين وقادة الرأي من الأكاديميين والمؤرخين والباحثين المختصين في حوار الأديان من مختلف دول العالم.

وكان من أهم توصيات المؤتمر اعتماد رسالة عمان وثيقة أساسية للمؤتمر، والعمل على ترجمة ما ورد فيها من قيم ومبادئ ومركزات، إلى آليات عمل، يتم تعميمها والعمل على نشرها في مختلف الدول العالمية، وتتبناها المؤسسات الأكاديمية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية بدعم تنفيذ الوسائل والآليات المقترحة لتعميم رسالة عمان كما وردت في أوراق المشاركين في المؤتمر، وتنفيذ الوسائل والآليات المقترحة لتعميم رسالة عمان كما وردت في أوراق المشاركين في المؤتمر (مؤتمر رسالة عمان في عيون الآخرين، 2006).

وأقام مركز بترا للدراسات والأبحاث بالتعاون مع بلدية السلط بتاريخ 2007/2/14 ندوة حول مضامين رسالة عمان وأهميتها في توضيح الصورة الحقيقية للإسلام أكد فيه المشاركون من مختلف القطاعات المدنية والسياسية والدينية والعلمية على مضامين رسالة عمان وأهمية هذه الرسالة في توضيح الصورة الحقيقية للإسلام. وأوصى المشاركون في نهاية الندوة بضرورة انعكاس رسالة عمان من خلال الواقع الاجتماعي والسياسي، وأن تشكل هذه الرسالة مصدراً لبناء مؤسسات وأدوات متعددة إعلامياً وتربوياً وثقافياً وسياسياً تتبنى الخطاب الإسلامي المعتدل والوسطي وتجسد مناهج التعليم والتربية وتضبط الرسالة الإعلامية في الأردن في

إجراء دراسة حول واقع تلك المعايير في كتب التربية الإسلامية من خلال تحليل محتواها ومعرفة مدى تضمينها لهذه المعايير.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وفي ضوء ما تقدم فإنه أصبح من الأهمية التعرف على مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للمعايير المستخلصة من رسالة عمان، حيث تحددت مشكلة الدراسة بتحليل القيم الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين المقررة في الأردن ومدى انسجامها مع المعايير المستخلصة من رسالة عمان. وقد اشتملت الدراسة على الأسئلة الآتية:-

1. ما مدى تضمين المعايير المستخلصة من رسالة عمان في محتوى كتابي التربية الإسلامية المقرران على طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في الأردن ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=α) في النسب المئوية لمجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان بين كتابي التربية الإسلامية المقرران لطلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين ؟

أهداف الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتحقيق الهدفين الآتيين:

- تعرف مدى تضمين المعايير المستخلصة من رسالة عمان في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في الأردن.
- الكشف عن الفروق بين كتابي التربية الإسلامية المقررين على الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في الأردن في مدى تضمينهما لمجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من موضوعها الذي أصبح يكتسب أهمية خاصة في الأردن وعلاقاته الدولية، حول المبادئ والقيم التي انطلقت من رسالة عمان، للتأكيد على رسالة الإسلام الحقيقية وإبراز صورته المشرقة القائمة على مبادئ التسامح والعدل والتعايش والانفتاح والحوار ونبذ العنف والإرهاب والتصدي للدعوات والتعاليم الزائفة للمتطرفين، لذا تتحدد أهمية الدراسة في الآتي:

1. تقديم قائمة بالمعايير المستخلصة من رسالة عمان يمكن الاستفادة منها في تطوير كتب التربية الإسلامية.
2. توجيه اهتمام القائمين على تطوير المناهج الدراسية لزيادة التأكيد على تضمين المعايير المستخلصة من رسالة عمان وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.
3. الإسهام في نشر ثقافة التسامح والاعتدال ونبذ العنف والتطرف والإرهاب، الذي تتبنى فكرتها المملكة الأردنية الهاشمية في الوقت المعاصر.
4. فتح المجال أمام دراسات أخرى في الكشف عن مدى تضمين المناهج والكتب للمعايير المستخلصة من رسالة عمان.

التعريفات الإجرائية:

هناك عدد من المصطلحات في هذه الدراسة التي يجب تحديدها إجرائياً وهي كما يلي:

وتوضيح الصورة الحقيقية للمبادئ والقيم الإسلامية الصحيحة في مختلف المحافل الدولية (مؤتمر الإرهاب في العصر الرقمي، 2008).

ثانياً: المقالات والكتابات

قامت العيص (2005) بعرض أهم المبادئ والقيم التي انطلقت منها رسالة عمان، إذ اشتمل المقال على بيان عالمية الإسلام وأنه دين الرحمة والسلام، وعرض المقال لاحترام الإسلام للإنسانية جمعاء على اختلاف عقائدهم وأجناسهم وقامت العيص بسرد الأدلة والنصوص الشرعية والشواهد التاريخية التي تدعم مبادئ وقيم رسالة عمان مثل العدل والمساواة والتسامح والحريات والحقوق الإنسانية في الإسلام.

وكتب عليمات (2005) مقالا بعنوان "رسالة عمان ظروف نشأتها ومبرراتها" تحدث فيه عن تأثير الدين في تشكيل تصورات الفرد وتحولاته الشخصية والفكرية، ثم تحدث عن أهم المبررات التي انطلقت منها رسالة عمان منها مبرر الحوار وضرورته ومبرر الظرف الذي يقع فيه الإرهاب ومبرر تراجع دور الأمة الإسلامية في المجتمع الإنساني، وأخيراً وضع عليمات حاجة العالم الحقيقية إلى التعرف على الإسلام بلغة الحاضر الذي يفهمونه.

وفي مقال شديفات (2005) حاول الوقوف على أهم المواقف التربوية في رسالة عمان وكانت أهم المحاور التي تحدث عنها واستخلصها من رسالة عمان تركيزها على تأصيل البناء التربوي الشامل للفرد المسلم في جميع الجوانب والأبعاد، واهتمام رسالة عمان بالبحث العلمي والتعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام المتميزة للكون والحياة والإنسان، والعناية المتوازنة بالجوانب الروحية والاقتصادية والاجتماعية، والتركيز على المربي القدوة الملتزم بالدين والخلق والسلوك، وتأكيد الرسالة على مبادئ المشاركة والتعاون في مجموعات العمل والرأي وغيرها من المبادئ التربوية في رسالة عمان التي تحمل مواقف تربوية أصيلة وشاملة.

أخذ القضاة (2005) في مقاله الجانب الاجتماعي في رسالة عمان فتحدث عن التكافل الاجتماعي في رسالة عمان، فعرف التكافل الاجتماعي وبين أهدافه والفئات التي تستحق التكافل والرعاية الاجتماعية، وبين جوانب التكافل الاجتماعي وقيمه ومبادئه التي ركزت عليه رسالة عمان.

أما عربيات (2005) فقد كتبت عن وسطية الإسلام في رسالة عمان، فوضح منهج الإسلام القائم على القصد والاعتدال، ثم بين مفهوم الوسطية في اللغة ومدلولات هذه الكلمة في القرآن الكريم وفي السنة النبوية الشريفة، وأخيراً أشار عربيات إلى أهمية تركيز الخطاب الديني وإعداد الدعاة على منهج الإسلام الوسط المعتدل.

وتحدث الفقير (2006) عن عالمية الإسلام في رسالة عمان مدعماً هذه النظرة بعدة أمور منها التكريم الإنساني وتحريم الإسلام قتل النفس بغير حق ودعوة الإسلام للمحافظة على البيئة العالمية وتأسيس الإسلام قواعد الالتقاء مع الديانات الأخرى، ثم بين الفقير ثمرات عالمية الإسلام منها تقدم العلوم والمعارف وتأسيس

سياق التأكيد على دور الأردن الحضاري (مؤتمر مضامين رسالة عمان، 2007).

وأقيم في جامعة البلقاء التطبيقية في كلية الكرك مؤتمر حول "رسالة عمان الصورة المشرقة للإسلام" بالتعاون مع مديرية شباب الكرك في (2008/10/29م)، نوقشت في المؤتمر أوراق عمل حملت عدة عناوين منها الحوار وتقبل الآخر، الشباب والتحديات الفكرية، الوسطية والاعتدال، العفو والتسامح من مبادئ الإسلام، ودور المؤسسات الأمنية في ترسيخ المفهوم الاجتماعي (مؤتمر رسالة عمان الصورة المشرقة للإسلام، 2008).

وافتتح في محافظة عجلون أعمال مؤتمر لشباب عجلون حول مضامين رسالة عمان والذي نظمته مديرية شباب المحافظة في القاعة الهاشمية بتاريخ (2008/11/8م)، وشارك في المؤتمر نخبة من المفكرين والدعاة والباحثين والإعلاميين وعلماء الشرع في الأردن ناقشوا عدة محاور منها الغلو والتطرف والإرهاب والتربية الشبابية في الإسلام وجهود المؤسسات الدينية والمدنية في نشر رسالة عمان.

وفي ختام المؤتمر أوصى المشاركون بضرورة التعاون على الخير لأعمار الحياة وعدم الانزلاق وراء الأهواء التي توصل الأمة إلى الفرقة والضياع، والإشارة إلى فلسفة القتال تقوم على مبدأ الدفاع عن عقيدة المسلمين، والدعوة إلى تحريم القتال بين المسلمين ودعوتهم إلى البحث عن مصادر القوة المادية والمعنوية لا لبس نفوذهم بل لتأمين ديارهم وحماية أنفسهم، والتأكيد على أن رسالة عمان لكل المسلمين، ودعوة غير المسلمين إلى قراءة الإسلام والتعرف عليه بتجرد وموضوعية (مؤتمر مضامين رسالة عمان، 2008).

ونظّم بمديرية شباب الطفيلة بالشاركة مع جامعة الطفيلة التقنية ووزارة الأوقاف مؤتمر تأصيل الفكر التنويري ورسالة عمان بتاريخ 2008/11/18م، بهدف إبراز دور رسالة عمان كدعوة للتسامح والتفاهم بين الشعوب ودور الشباب في تحمل مسؤولياتهم تجاه الرسالة باعتبارهم فرسان التغيير، وشارك في المؤتمر مختلف القطاعات والشخصيات في محافظة الطفيلة، تحدثوا فيها عن جوانب مهمة من رسالة عمان والتعمق في تناول محتواها التأصيلي للفكر المعتدل ونبذ العنف والتطرف ودعوة الشباب إلى تحمل مسؤولياتهم وإبراز مضامينها التي تعكس روح الإسلام (مؤتمر تأصيل الفكر التنويري ورسالة عمان، 2008).

وعقد في جامعة الحسين بن طلال مؤتمر بعنوان الإرهاب في العصر الرقمي في الفترة الواقعة بين 10-2008/7/13م، شارك في المؤتمر (230) باحثاً من مختلف دول العالم ناقشوا فيه (150) ورقة علمية

وكان من أهم توصيات المشاركون في أعمال مؤتمر ضرورة تفعيل مبادرة جلالة الملك التي انبثقت عنها رسالة عمان ونشرها على نطاق واسع على المستوى الدولي، وثمن المشاركون في المؤتمر لجلالته هذه المبادرة وللأردن مواقفه العربية والإسلامية الأصيلة النابعة من أصالة شعبه وقيادته والدور الفاعل في السياسة الدولية

بالتكاتب والسنة وفعل الصحابة وشواهد التاريخ مليئة بالأمثلة الدالة على احترام الإسلام والمسلمين بعهودهم ومواثيقهم.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكوّن مجتمع الدراسة وعينته من كتابي التربية الإسلامية المقررين على طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين، حيث كانت هذه الطبعة هي الأولى التي تصدر لهذين الكتّابين، إذ قررت وزارة التربية والتعليم تدريسهما في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بتاريخ 2006/6/1م بدءاً من العام الدراسي 2006 - 2007م، وقد قسّم كل كتاب إلى فصلين مستقلين وكل فصل إلى ست وحدات وهي (القرآن الكريم وعلومه، الحديث الشريف وعلومه، العقيدة الإسلامية، السيرة النبوية، الفقه الإسلامي، النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية) وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، لأن وزارة التربية والتعليم الأردنية تقوم بتطوير كتب التربية الإسلامية، حيث لم يظهر من الكتب في زمن الدراسة إلا هذان الكتابان وبهذا كانت عينة الدراسة هي نفس المجتمع، ويوضح الجدول رقم (1) عرضاً لمحتوى كتب عينة الدراسة.

حياة كريمة للبشرية، وتعليم الناس العفو والصفح وتحقيق مقاصد الشريعة بحفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

وتناول المفلح (2008) وسطية الإسلام في رسالة عمان في مقالته التي بين فيها أهم المفاهيم التي تطرحها رسالة عمان وهي الوسطية، حيث بين تعريفها وخصائصها وذكر أمثلة في المعاملات والعبادات والأخلاق على مفهوم الوسطية في الإسلام، وخلص إلى أن الدين الإسلامي بوسطيته يقرر للإنسان من الحقوق ما يكافئ واجباته ويلبي حاجاته ويحفظ له كرامته ويصون له إنسانيته، فهو إنساني الطابع واقعي لا يقبل الواقع السيئ يجمع بين الثبات والتطور

أما الريحانة (2008) فعرض موضوع احترام الإسلام للعهود والمواثيق كمحور مهم من محاور رسالة عمان، إذ بدأ بتعريف العهد والميثاق لغة واصطلاحاً، ثم مشروعتيهما في القرآن والسنة وفعل الصحابة، وبين أنواع العهود والمواثيق، وأخيراً أشار لاحترام الإسلام للمعاهدات والمواثيق قولاً وعملاً من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية مع التمثيل العملي من السيرة النبوية والتاريخ الإسلامي.

وخلص الريحانة إلى أن العهود والمواثيق هي وعود مؤكدة يجب حفظها والوفاء بها وأن إبرام العهود والمواثيق أمر مشروع

جدول (1): محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين

المجموع	الوحدات الدراسية وعدد الدروس في كل وحدة						الصف
خمس وحدات	النظام والأخلاق الإسلامية	الفقه الإسلامي	السيرة النبوية	العقيدة الإسلامية	الحديث الشريف وعلومه	القرآن الكريم	الفصل
31 درساً	أربعة دروس	خمس دروس	سبعة دروس	خمس دروس	خمس دروس	خمس دروس	الأول
							الثاني
30 درساً	خمس دروس	خمس دروس	سبعة دروس	أربعة دروس	أربعة دروس	خمس دروس	الأول
							الثاني
29 درساً	ثلاثة دروس	ستة دروس	خمس دروس	خمس دروس	خمس دروس	خمس دروس	الأول
							الثاني
32 درساً	ستة دروس	ستة دروس	خمس دروس	خمس دروس	خمس دروس	خمس دروس	الأول
							الثاني

وتم إجراء معاملات الصدق لهذه الأداة بعرضها على مجموعة

من المحكمين من ذوي الاختصاص التربوي والشرعي وبناءً على ملحوظات المحكمين التي كان من أهمها حذف بعض المعايير لتكررها والتعديل على بعضها بتغييرها من مجال إلى آخر، وإضافة معيارين في المجال الثقافي، قام الباحث بالتعديل حتى أصبحت بصورتها الحالية الآتية.

أولاً: المعايير المتعلقة بالجانب الإعتقادي:

1. توحيد الله سبحانه وتعالى.
2. الإيمان برسالة محمد صلى الله عليه وسلم.
3. الارتباط الدائم بالخالق بالعبادات كالصلاة والصوم والحج.
4. تربية النفس وتزكيتها بالعبادة والعمل الصالح.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي قائمة المبادئ المستخلصة من رسالة عمان من خلال الرجوع لرسالة عمان وقراءتها قراءة ناقدة متفحصة، مستعيناً بالأدب النظري والبحوث والدراسات التي كتبت حول رسالة عمان لتحليلها واستخلاص المبادئ والمفاهيم والمرتكزات الأساسية فيها التي أسماها الباحث بالمعايير، حيث أصبحت قائمة المعايير أداة لتحليل كتب التربية الإسلامية، ثم قام الباحث بعد ذلك بتصنيف المعايير التي توصل إليها سابقاً إلى سبعة مجالات وهي (الإعتقادي والإنساني والاجتماعي والسياسي والتربوي والعلمي والثقافي) والتي تضمنت (65) معياراً.

5. الإيمان بجميع الرسل عليهم السلام والأديان السماوية وعدم الإنكار.
6. عدم التفريق بين الرسل عليهم الصلاة والسلام.
7. التقاء المؤمنين بالديانات الأخرى على أساس المودة والإحسان والتسامح.
8. محاربة الدين للغلو والتطرف والتشدد.
9. التمييز العقدي للمسلم.
- ثانياً: المعايير المتعلقة بالجانب الإنساني:**
 1. وحدة الجنس البشري.
 2. تكريم الإنسان دون النظر إلى لونه أو جنسه أو دينه.
 3. الإخوة الإنسانية بين جميع البشر على اختلاف أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم.
 4. المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان.
 5. ضمان حق الحياة والكرامة والأمن.
 6. التعاون مع قوى الخير ومحبي العدل لتحقيق العدل الإنساني.
 7. دعوة الإسلام للانخراط والمشاركة في المجتمع المعاصر.
 8. بعد الإسلام عن كل أشكال التطرف والإرهاب.
 9. استنكار الإسلام لمفهوم الإرهاب المعاصر.
 10. الإرهاب هو اعتداء على الحياة الإنسانية بصورة باغية ومتجاوزة لأحكام الله تعالى.
 11. نشر المودة والعدل والإحسان بين أفراد الجنس البشري.
 12. تحريم البغي والعدوان في الإسلام.
 13. تأكيد التاريخ الإسلامي على أن الإسلام أخلاقي الغايات والوسائل.
 14. مشاركة الأمة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية.
 15. هدف رسالة الإسلام تحقيق الخير والرحمة للناس.
 16. السلام العادل الشامل بين شعوب الأرض.
- ثالثاً: المعايير المتعلقة بالجانب الاجتماعي:**
 1. التكافل الاجتماعي.
 2. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
 3. الناس متساوون في الحقوق والواجبات.
 4. حسن الجوار.
 5. الحث على التسامح.
 6. أداء الأمانات.
 7. ضمان الحاجات الأساسية لكل فرد في المجتمع.
 8. تبني المنهج الإسلامي في تحقيق التنمية الشاملة.
- رابعاً: المعايير المتعلقة بالجانب السياسي:**
 1. تحقيق الأمن الشامل.
 2. الوفاء بالعهود والمواثيق وتحريم الغدر والخيانة.
 3. معاملة الآخرين بالمثل فلا تعد ولا عدوان.
 4. تحريم الإسلام الاعتداء على المدنيين المسالمين فلا قتال لغير المقاتلين في الحروب من شيوخ ونساء وأطفال وغيرهم.
5. تحريم استخدام الوسائل غير الأخلاقية من تهديم العمران واستباحة المدن في الحرب والسلام إلا إذا دعت الحاجة كما حددتها الضوابط الشرعية.
6. العدل في الحكم والمعاملة بين الناس.
7. الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم السلم والأمان.
8. تحريم الإسلام الإجهاد على الجرحى وقتل الأسرى.
9. وسائل مقاومة الظلم وإقرار العدل مشروعة بوسائل مشروعة.
10. الأخذ بأسباب المنعة والقوة وبناء الذات.
11. احترام القانون الدولي.
12. احترام المواثيق والقرارات الدولية.
13. تحقيق مبادئ الشورى.
14. الاستفادة من تجارب المجتمعات المعاصرة في تطبيق الشورى والديمقراطية.
- خامساً: المعايير المتعلقة بالجانب التربوي:**
 1. قيام منهج الدعوة على الرفق واللين ورفض العنف والغلظة في التوجيه والتعبير.
 2. تربية الفرد على الاعتدال والتوسط والتيسير والتوازن.
 3. تطوير مناهج الدعاة.
 4. تشكيل الشخصية المتكاملة في جميع الجوانب الروحية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.
 5. التركيز على تربية الأجيال الشابة.
 6. الاهتمام بالقودة الحسنة في العملية التربوية.
 7. توعية الجيل بأسباب العنف والتطرف وسبل محاربتها.
- سادساً: المعايير المتعلقة بالجانب العلمي:**
 1. الإفادة من ثورة الاتصالات الحديثة.
 2. الاهتمام بالبحث العلمي.
 3. التعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام للكون والحياة والإنسان.
 4. الاستفادة من إنجازات العصر في مجال العلوم والتكنولوجيا.
 5. الحث على العلم والتفكير والتدبر.
- سابعاً: المعايير المتعلقة بالجانب الثقافي:**
 1. الاستقلال الفكري للمسلم.
 2. الإطلاع على الثقافات المعاصرة.
 3. محاربة الجهل والانغلاق والتبعية.
 4. تجديد المشروع الحضاري للإسلام.
 5. التصدي لمحاولات تشويه صورة الإسلام.
 6. التبصير بحقائق الإسلام ودوره في المجتمع المعاصر.
- ثبات التحليل:**

استعان الباحث بأستاذ في التخصص نفسه، وله خبرة في عملية التحليل ليكون محللاً آخر، ومن ثم قام الباحث والمحلل الآخر بعملية التحليل بشكل مستقل، ثم قام الباحث بحساب النسبة المئوية للاتفاق بينه وبين المحلل الآخر في عدد الفقرات التي اتفقا

عليها، وعدد الفقرات التي لم يتفقا عليها بواسطة معادلة هولستي وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100\%$$

وقد بلغت النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين (الباحث والمحلل الآخر) (89%) وهي نسب عالية تدل على توفر درجة عالية من الثبات في التحليل، وهذا يعني أن أداة التحليل تتصف بثبات عال يجعلها صالحة لغايات التحليل.

وحدة التحليل:

تم استخدام الفقرة وحدة للتحليل، ويبين احمد والحمادي (1987) بأن الفقرة أسهل وأنسب المقاييس لسهولة حصرها بدقة ولمناسبتها فهي ليست صغيرة الحجم جدا كالكلمة ولا كبيرة الحجم جدا كالمقال.

فئة التحليل:

جعلت فئة التحليل قائمة المعايير المستخلصة من رسالة عمان، والتي قام الباحث بإعدادها وتحكيمها.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية وتحديد الرتب لكل معيار من المعايير المستخلصة من رسالة عمان لكل كتاب على حدا.

كما استخدم الباحث اختبار (كا2) لفحص الفروق النسب المئوية لمجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان بين كتابي الثامن والعاشر الأساسيين.

عرض النتائج ومناقشتها:

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو " ما مدى تضمين المعايير المستخلصة من رسالة عمان في محتوى كتابي التربية الإسلامية المقرران على طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في الأردن؟".

قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية لكل من الصفين الثامن والعاشر الأساسيين مغطيا بذلك مجالات الدراسة وهي (الاعتقادية، الإنسانية، الاجتماعية، السياسية، التربوية، العلمية، الثقافية)، ورصد التكرارات والنسب المئوية للمعايير المستخلصة من رسالة عمان في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين، وفق قائمة المعايير التي أعدها الباحث، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (2) و(3).

جدول رقم (2): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المعايير المستخلصة من رسالة عمان في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي

الرتبة	النسبة	التكرارات	المعيار	الرقم	المجال
2	26.4%	19	توحيد الله سبحانه وتعالى	1.	مجال المعايير الاعتقادية
4	9.7%	7	الإيمان برسالة محمد صلى الله عليه وسلم.	2.	
1	36.1%	26	الارتباط الدائم بالخالق بالعبادات كالصلاة والصوم	3.	
5	6.9%	5	تربية النفس وتزكيتها بالعبادة والعمل الصالح	4.	
3	16.7%	12	الإيمان بجميع الرسل عليهم السلام والأديان السماوية	5.	
6	1.4%	1	عدم التفريق بين الرسل عليهم الصلاة والسلام	6.	
6	1.4%	1	التقاء المؤمنين بالديانات الأخرى على أساس المودة والإحسان والتسامح	7.	
7	0%	0	محاربة الدين للغلو والتطرف والتشدد	8.	
6	1.4%	1	التمييز العقدي للمسلم	9.	
	100% 44%	72	المجموع		
3	0%	0	وحدة الجنس البشري.	1.	مجال المعايير الإنسانية
2	11.1%	1	تكریم الإنسان دون النظر إلى لونه أو جنسه أو دينه	2.	
3	0%	0	الإخوة الإنسانية بين جميع البشر على اختلاف أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم.	3.	
3	0%	0	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان.	4.	
1	55.6%	5	ضمان حق الحياة والكرامة والأمن.	5.	
3	0%	0	التعاون مع قوى الخير ومحبي العدل لتحقيق العدل الإنساني.	6.	

الرتبة	النسبة	التكرارات	المعيار	الرقم	المجال
3	%0	0	دعوة الإسلام للانخراط والمشاركة في المجتمع المعاصر.	7.	
3	%0	0	بعد الإسلام عن كل أشكال التطرف والإرهاب.	8.	
3	%0	0	استنكار الإسلام لمفهوم الإرهاب المعاصر.	9.	
2	%11.1	1	الإرهاب هو الاعتداء على الحياة الإنسانية بصورة باغية ومتجاوزة لأحكام الله تعالى	10.	
2	%11.1	1	نشر المودة والعدل والإحسان بين أفراد البشر.	11.	
2	%11.1	1	تحريم البغي والعدوان في الإسلام.	12.	
3	%0	0	تأكيد التاريخ الإسلامي على أن الإسلام أخلاقي الغايات والوسائل.	13.	
3	%0	0	مشاركة الأمة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية.	14.	
3	%0	0	هدف رسالة الإسلام تحقيق الخير والرحمة للناس.	15.	
3	%0	0	السلام العادل الشامل بين شعوب الأرض.	16.	
	%100 %5.6	9	المجموع		
1	%42.1	8	التكافل الاجتماعي.	1.	مجال المعايير الاجتماعية
2	%21.1	4	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.	2.	
3	%10.5	2	الناس متساوون في الحقوق والواجبات.	3.	
4	%5.3	1	حسن الجوار.	4.	
5	%0	0	الحث على التسامح.	5.	
2	%21.1	4	أداء الأمانات.	6.	
5	%0	0	ضمان الحاجات الأساسية لكل فرد في المجتمع.	7.	
5	%0	0	تبني المنهج الإسلامي في تحقيق التنمية الشاملة.	8.	
	%100 %11.7	19	المجموع		
6	%6.5	2	تحقيق الأمن الشامل.	1.	مجال المعايير السياسية
6	%6.5	2	الوفاء بالعهود والمواثيق وتحريم الغدر والخيانة.	2.	
5	%9.7	3	معاملة الآخرين بالمثل فلا تعد ولا عدوان.	3.	
7	%3.2	1	تحريم الإسلام الاعتداء على المدنيين المسالمين.	4.	
8	%0	0	تحريم استخدام الوسائل غير الأخلاقية من تهديم العمران واستباحة المدن في الحرب والسلام إلا إذا دعت الحاجة كما حددتها الضوابط الشرعية.	5.	
3	%16.1	5	العدل في الحكم والمعاملة بين الناس.	6.	
7	%3.2	1	الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم السلم والأمان.	7.	
8	%0	0	تحريم الإسلام الإجهاز على الجرحى وقتل الأسرى.	8.	
2	%19.4	6	وسائل مقاومة الظلم وإقرار العدل مشروعة بوسائل مشروعة.	9.	
1	%22.6	7	الأخذ بأسباب المنعة والقوة وبناء الذات.	10.	
8	%0	0	احترام القانون الدولي.	11.	
8	%0	0	احترام المواثيق والقرارات الدولية.	12.	
4	%12.9	4	تحقيق مبادئ الشورى.	13.	
8	%0	0	الاستفادة من تجارب المجتمعات المعاصرة في تطبيق الشورى والديمقراطية.	14.	

الرتبة	النسبة	التكرارات	المعيار	الرقم	المجال
	%100 %19.1	31	المجموع		
1	%66.7	6	قيام منهج الدعوة على الرفق واللين ورفض العنف والغلظة في التوجيه والتعبير.	1.	مجال المعايير التربوية
3	%0	0	تربية الفرد على الاعتدال والتوسط والتيسير والتوازن	2.	
3	%0	0	تطوير مناهج الدعاة.	3.	
3	%0	0	تشكيل الشخصية المتكاملة في جميع الجوانب الروحية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.	4.	
3	%0	0	التركيز على تربية الأجيال الشابة.	5.	
2	%33.3	3	الاهتمام بالقدوة الحسنة في العملية التربوية.	6.	
3	%0	0	توعية الجيل بأسباب العنف والتطرف وسبل محاربتها	7.	
	%100 %5.6	9	المجموع		
3	%11.1	1	الإفادة من ثورة الاتصالات الحديثة.	1.	مجال المعايير العلمية
4	%0	0	الاهتمام بالبحث العلمي.	2.	
2	%22.2	2	التعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام للكون والحياة والإنسان.	3.	
3	%11.1	1	الاستفادة من انجازات العصر في مجال العلوم والتكنولوجيا.	4.	
1	%55.6	5	الحث على العلم والتفكير والتدبر.	5.	
	%100 %5.6	9	المجموع		
4	%0	0	الاستقلال الفكري للمسلم.	1.	مجال المعايير الثقافية
4	%0	0	الإطلاع على الثقافات المعاصرة.	2.	
1	%53.8	7	محاربة الجهل والانغلاق والتبعية.	3.	
4	%0	0	تجديد المشروع الحضاري للإسلام.	4.	
3	%15.4	2	التصدي لمحاولات تشويه صورة الإسلام.	5.	
2	%30.8	4	التبصير بحقائق الإسلام ودوره في المجتمع المعاصر.	6.	
	%100 %8	13	المجموع		

الأمانات، وكان المجال الثقافي في المرتبة الثالثة بتكرار (13) ونسبة (8%) وكان التركيز على معايير محاربة الجهل والانغلاق والتبعية والتبصير بحقائق الإسلام ودوره في المجتمع المعاصر، في حين جاءت المجالات والإنسانية التربوية والعلمية في المرتبة الأخيرة وكان تكرارها متساو حيث بلغ (9) ونسبة (5.6%)، وتركز الاهتمام في المجال الإنساني على معيار ضمان حق الحياة والكرامة والأمن، أما في المجال التربوي فكان التركيز على قيام منهج الدعوة على الرفق واللين ورفض العنف والغلظة في التوجيه والتعبير ومعيار الاهتمام بالقدوة الحسنة في العملية التربوية، وكان التركيز في المجال العلمي على الحث على العلم والتفكير والتدبير ومعيار التعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام للكون والحياة والإنسان.

يظهر من الجدول رقم (2) أن مجموع تكرارات معايير رسالة عمان الواردة في كتاب الثامن بلغت (162) تكراراً، توزعت على جميع المجالات وكان في المرتبة الأولى مجال المعايير الاعتقادية بتكرار (72) ونسبة مئوية (44.4%) وكان التركيز على معايير الارتباط الدائم بالخالق بالعبادات كالصلاة والصوم والحج، وتوحيد الله تعالى، وجاءت المعايير السياسية في المرتبة الثانية بتكرار (31) ونسبة مئوية (19.1%)، حيث كان التركيز على معايير الأخذ بأسباب المنعة والقوة وبناء الذات ووسائل مقاومة الظلم وإقرار العدل مشروعة بوسائل مشروعة، في حين قل التركيز على بقية المعايير في المجال السياسي، وجاء المجال الاجتماعي في المرتبة الثالثة بتكرار (19) ونسبة (11.7%)، وكان التركيز على معايير التكافل الاجتماعي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وأداء

كما أشارت النتائج إلى أن معايير المجالات الإنسانية والتربوية والعلمية في كتاب الصف الثامن جاءت في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن القائمين على المناهج مهدوا لدراسة مثل هذه المواضيع في الصفوف الأولى للمرحلة الأساسية العليا ليتم إعطاؤها بتوسع أكبر في الصفوف المتقدمة في المرحلة الأساسية العليا مثل الصف التاسع والعاشر، ثم إعطاؤها بتوسع أكبر في المرحلة الثانوية والجامعية، لما في هذه المواضيع من تجرد وصعوبة، حيث إن أغلب موضوعات المجالات الإنسانية والتربوية والعلمية هي مناقشات فكرية ودينية تحتاج لتأسيس فقهي وشرعي وعقدي قبل أخذها، فعلى سبيل المثال نلاحظ في المجال الإنساني أن المعايير تتعلق بالأخوة الإنسانية بين جميع البشر ومبادئ حقوق الإنسان والدعوة للإنخراط في المجتمع المعاصر وقضايا الإرهاب المعاصر والسلام العادل الشامل وغيرها، أما في المجال التربوي فنلاحظ أن المعايير تبحث في منهج الدعوة وتطوير مناهج الدعاة وتربية الأجيال الشابة وغير ذلك، أما المجال العلمي فنلاحظ أن معظم المعايير تبحث في سبل الإفادة من ثورة الاتصالات وكيفية التعامل والاستفادة منها على أساس نظرة الدين، وطرق التفكير والبحث العلمي.

أما التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي فهي في الجدول رقم (3) الآتي:

ولا يوجد ما يتفق أو يختلف مع هذه النتائج لعدم وجود دراسات سابقة أجريت على كتب التربية الإسلامية في هذا الموضوع حسب علم الباحث وحدود اطلاعه.

ويمكن تفسير سبب مجئ المجال الاعتقادي في المرتبة الأولى أن في الكتاب وحدة كاملة في العقيدة، كما أن جميع كتب التربية الإسلامية تربط مواضيعها بالعقيدة، وهذا يجعل مجالات الجانب الاعتقادي تتكرر كثيراً.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى تركيز خطط التطوير التربوي على إعداد المواطن المؤمن بربه والمنتمي لوطنه وأمتة والمتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية (وزارة التربية والتعليم، 1989)، وهذه جوهر موضوع العقيدة ومجالاته التي كانت الأكثر تكراراً.

وكان أكثر المعايير تكراراً في المجال الاعتقادي توحيد الله تعالى وتربية النفس وتركيتها بالعبادات، وقد يعود كما يبين الصاوي (1997) إلى أن معيار توحيد الله تعالى هو الأم في موضوعات العقيدة ومنه تتفرع جميع مواضيع العقيدة، لهذا يلاحظ التكرار الكبير لهذا المعيار في كتب التربية الإسلامية، ثم إن ثمره هذا التوحيد هو العبادة والعمل الصالح وهو المعيار الثاني الذي احتل أكبر تكرار بين المعايير في المجال الاعتقادي، وهذا يعود لاهتمام وتركيز خطط التطوير التربوي والخطوط العريضة لمناهج التربية الإسلامية عليهما، فضلاً عن أنه في مقدمة الفلسفة العامة للتربية في الأردن فتم التركيز على هذين المعيارين (وزارة التربية والتعليم، 2005).

جدول رقم (3): التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مجالات المعايير المتضمنة في رسالة عمان في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي

المجال	الرقم	المعيار	التكرارات	النسبة	الرتبة
مجال المعايير الاعتقادي	1.	توحيد الله تعالى	14	16.3%	3
	2.	الإيمان برسالة محمد صلى الله عليه وسلم.	9	10.5%	5
	3.	الارتباط الدائم بالخالق بالعبادات كالصلاة والصوم	16	18.6%	2
	4.	تربية النفس وتركيتها بالعبادة والعمل الصالح	18	20.9%	1
	5.	الإيمان بجميع الرسل عليهم السلام والأديان السماوية	9	10.5%	5
	6.	عدم التفريق بين الرسل عليهم الصلاة والسلام	13	15.1%	4
	7.	التقاء المؤمنين بالديانات الأخرى على أساس المودة والإحسان والتسامح	3	3.5%	6
	8.	محاربة الدين للغلو والتطرف والتشدد	1	1.2%	7
	9.	التمييز العقدي للمسلم	3	3.5%	6
المجموع			86	100% 44%	
مجال المعايير الإنسانية	1.	وحدة الجنس البشري.	1	4.3%	5
	2.	تكریم الإنسان دون النظر إلى لونه أو جنسه أو دينه	0	0%	6
	3.	الأخوة الإنسانية بين جميع البشر على اختلاف أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم.	0	0%	6
	4.	المحافظة على مبادئ حقوق الإنسان.	2	8.7%	4
	5.	ضمان حق الحياة والكرامة والأمن.	5	21.7%	1
	6.	التعاون مع قوى الخير ومحبي العدل لتحقيق العدل الإنساني	2	8.7%	4

المرتبة	النسبة	التكرارات	المعيار	الرقم	المجال	
6	0%	0	دعوة الإسلام للانخراط والمشاركة في المجتمع المعاصر.	7.		
4	8.7%	2	بعد الإسلام عن كل أشكال التطرف والإرهاب.	8.		
6	0%	0	استنكار الإسلام لمفهوم الإرهاب المعاصر.	9.		
6	0%	0	الإرهاب هو الاعتداء على الحياة الإنسانية بصورة باغية ومتجاوزة لأحكام الله تعالى	10.		
2	17.4%	4	نشر المودة والعدل والإحسان بين أفراد البشر.	11.		
5	4.3%	1	تحريم البغي والعدوان في الإسلام.	12.		
3	13.1%	3	تأكيد التاريخ الإسلامي على أن الإسلام أخلاقي الغايات والوسائل.	13.		
6	0%	0	مشاركة الأمة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية.	14.		
4	8.7%	2	هدف رسالة الإسلام تحقيق الخير والرحمة للناس.	15.		
5	4.4%	1	السلام العادل الشامل بين شعوب الأرض.	16.		
	100% 11.3%	23	المجموع			
1	40%	6	التكافل الاجتماعي.	1.		مجال المعايير الاجتماعية
4	6.7%	1	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.	2.		
5	0%	0	الناس متساوون في الحقوق والواجبات.	3.		
5	0%	0	حسن الجوار.	4.		
3	13.3%	2	الحث على التسامح.	5.		
5	0%	0	أداء الأمانات.	6.		
2	20%	3	ضمان الحاجات الأساسية لكل فرد في المجتمع.	7.		
2	20%	3	تبني المنهج الإسلامي في تحقيق التنمية الشاملة.	8.		
	100% 7.7%	15	المجموع			
1	25.8%	8	تحقيق الأمن الشامل.	1.	مجال المعايير السياسية	
3	9.7%	3	الوفاء بالعهود والمواثيق وتحريم الغدر والخيانة.	2.		
5	3.2%	1	معاملة الآخرين بالمثل فلا تعد ولا عدوان.	3.		
4	6.5%	2	تحريم الإسلام الاعتداء على المدنيين المسالمين.	4.		
4	6.5%	2	تحريم استخدام الوسائل غير الأخلاقية من تهديم العمران واستباحة المدن في الحرب والسلام إلا إذا دعت الحاجة كما حددتها الضوابط الشرعية.	5.		
2	16.1%	5	العدل في الحكم والمعاملة بين الناس.	6.		
5	3.2%	1	الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم السلم والأمان.	7.		
4	6.5%	2	تحريم الإسلام الإجهاز على الجرحى وقتل الأسرى.	8.		
3	9.7%	3	وسائل مقاومة الظلم وإقرار العدل مشروعة بوسائل مشروعة.	9.		
4	6.5%	2	الأخذ بأسباب المنعة والقوة وبناء الذات.	10.		
6	0%	0	احترام القانون الدولي.	11.		
4	6.5%	2	احترام المواثيق والقرارات الدولية.	12.		
6	0%	0	تحقيق مبادئ الشورى.	13.		
6	0%	0	الاستفادة من تجارب المجتمعات المعاصرة في تطبيق الشورى والديمقراطية.	14.		
	100% 15.9%	31	المجموع			

المرتبة	النسبة	التكرارات	المعيار	الرقم	المجال
1	52.4%	11	قيام منهج الدعوة على الرفق واللين ورفض العنف والغلظة في التوجيه والتعبير.	1.	مجال المعايير التربوية
3	14.3%	3	تربية الفرد على الاعتدال والتوسط والتيسير والتوازن	2.	
6	0%	0	تطوير مناهج الدعاة.	3.	
2	19.1%	4	تشكيل الشخصية المتكاملة في جميع الجوانب الروحية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.	4.	
6	0%	0	التركيز على تربية الأجيال الشابة.	5.	
4	9.5%	2	الاهتمام بالقدوة الحسنة في العملية التربوية.	6.	
5	4.7%	1	توعية الجيل بأسباب العنف والتطرف وسبل محاربتها	7.	
المجموع		21			
	100% / 10.8%				
3	7.1%	1	الإفادة من ثورة الاتصالات الحديثة.	1.	مجال المعايير العلمية
4	0%	0	الاهتمام بالبحث العلمي.	2.	
2	42.9%	6	التعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام للكون والحياة والإنسان.	3.	
4	0%	0	الاستفادة من انجازات العصر في مجال العلوم والتكنولوجيا.	4.	
1	50%	7	الحث على العلم والتفكير والتدبر.	5.	
المجموع		14			
	100% / 7.2%				
2	20%	1	الاستقلال الفكري للمسلم.	1.	مجال المعايير الثقافية
3	0%	0	الإطلاع على الثقافات المعاصرة.	2.	
2	20%	1	محاربة الجهل والانغلاق والتبعية.	3.	
3	0%	0	تجديد المشروع الحضاري للإسلام.	4.	
3	0%	0	التصدي لمحاولات تشويه صورة الإسلام.	5.	
1	60%	3	التبصير بحقائق الإسلام ودوره في المجتمع المعاصر.	6.	
المجموع		5			
	100% / 2.6%				

المنهج الإسلامي في تحقيق التنمية الشاملة، وفي المرتبة السادسة جاءت العلمية بتكرار (14) ونسبة (7.2%)، حيث كان التركيز على معايير الحث على العلم والتفكير والتدبر والتعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام للكون والحياة والإنسان، في حين أن المعايير الثقافية جاءت في المرتبة الأخيرة بتكرار (5) ونسبة مئوية (2.6%)، وكان التركيز على معايير التبصير بحقائق الإسلام ودوره في المجتمع المعاصر والاستقلال الفكري للمسلم ومحاربة الجهل والانغلاق والتبعية.

ومن حيث مدى توافر المعايير المتضمنة في رسالة عمان في محتوى كتب التربية الإسلامية فلم يجد الباحث في حدود بحثه واطلاعه دراسة تعارض أو توافق ذلك.

ويلحظ تفوق تكرار مجال المعايير الاعتقادية على باقي المجالات مما يدل على أهمية الجانب الاعتقادي في كتب التربية الإسلامية، ولكن مع أهمية هذا الجانب فيجب أن لا يطغى على بقية الجوانب، لأن الإسلام ليس فقط عقيدة، بل هو عقيدة وشريعة،

يظهر من الجدول رقم (3) أن مجموع تكرارات معايير رسالة عمان الواردة في محتوى كتاب العاشر بلغت (195) تكراراً، توزعت على جميع المجالات وكان في المرتبة الأولى مجال المعايير الاعتقادية بتكرار (86) ونسبة (44%) حيث كان التركيز على معايير تربية النفس وتزكيته بالعبادة والعمل الصالح والارتباط الدائم بالخالق بالعبادات كالصلاة والصوم والحج وتوحيد الله تعالى وعدم التفريق بين الرسل عليهم الصلاة والسلام، وجاءت المعايير السياسية في المرتبة الثانية بتكرار (31) ونسبة مئوية (15.9%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المعايير الإنسانية بتكرار (23) ونسبة (11.3%)، حيث كان التركيز على معايير ضمان حق الحياة والكرامة والأمن ونشر المودة والعدل والإحسان بين أفراد الجنس البشري وجاءت المعايير التربوية في المرتبة الرابعة بتكرار (21) ونسبة (10.8%)، وفي المرتبة الخامسة جاءت المعايير الاجتماعية تكرار (15) ونسبة (7.7%)، وكان التركيز على معايير التكافل الاجتماعي وضمان الحاجات الأساسية لكل فرد في المجتمع وتبني

1. غموض هذه المفاهيم في العصر الحاضر وكثرة الاتجاهات والآراء في تفسيرها سواء على المستوى الشرعي أو الفكري، عند المسلمين وغير المسلمين، ومن هذه المعايير التي تحتوي على مفاهيم مُشكّلة الفهم وغامضة مفاهيم (الغلو والتشدد والتطرف، الإرهاب، السلام، التنمية الشاملة، القانون الدولي، الديمقراطية، القرارات الدولية، المشروع الحضاري الإسلامي وغيرها).

2. الممارسات الخاطئة والسلبية لبعض المفاهيم الواردة في المعايير المتضمنة في رسالة عمان من قبل الدول القوية وخاصة أمريكا والدول الأوروبية، مما أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو بعض هذه المفاهيم مثل (التقاء الديانات على أساس التسامح، الأخوة الإنسانية، الانخراط في المجتمع المعاصر والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية، حسن الجوار، الإطلاع على الثقافات المعاصرة، مبادئ حقوق الإنسان وغيرها).

وإن عدم التوازن في انتشار المعايير وسوء التنظيم في توزيعها، ثم انعدام وندرة تكرار بعض المعايير في محتوى كتب التربية الإسلامية، ليدل على أن رسالة عمان لم تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد كتب التربية الإسلامية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في النسب المئوية لمجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان بين كتابي التربية الإسلامية المقرران لطلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين؟ قام الباحث باستخدام اختبار (كا2) لمقارنة النسب المئوية بين كتابي التربية الإسلامية المقرران للصفين الثامن والعاشر الأساسيين، ومعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في النسب المئوية لمجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان بين الكتابين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4)

وعلم وعمل، فكما أن المجال الاعتقادي يصحح الأفكار والمعتقدات فإن المجالات الأخرى الإنسانية والسياسية والاجتماعية والعلمية والثقافية والتربوية، تمثل الجانب العملي للمعتقد السليم فقد أشارت إلى هذا التوازن وزارة التربية والتعليم الأردنية (1989) أنه لابد من إعداد المواطن المؤمن بربه المنتمي لوطنه وأمته، والمتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، القادر على تكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو ذاته ومجتمعه، المستوعب للإسلام عقيدة وشريعة والواعي لما فيه من قيم واتجاهات.

ويلحظ أن مجالات المعايير الاجتماعية والسياسية الأكثر تكراراً بعد المجال الاعتقادي، ويمكن تفسير ذلك أنها وردت بشكل كبير في وحدتي السيرة النبوية والنظم والأخلاق الإسلامية إلى جانب ذكرها في الوحدات الأخرى، حيث إن منهج المؤلفين في ترتيب أحداث السيرة النبوية، كما وضحت الخطوط العريضة لمبحث التربية الإسلامية، ومقدمات كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للمناهج المطورة أن القائمين على المناهج رتبوا أحداث السيرة النبوية تاريخياً، فبدءوا بأول صفوف المرحلة الأساسية وهو الصف الأول الأساسي بموضوع مولد النبي صلى الله عليه وسلم، وينتهي آخر صفوف المرحلة الأساسية وهو العاشر الأساسي بموضوع وفاة النبي صلى الله عليه وسلم وترجمة لبعض شهداء على ثرى الأردن (وزارة التربية والتعليم، 2005)، حيث جاء نصيب أحداث السيرة النبوية المتعلقة بالجانب الاجتماعي والسياسي في الصف الثامن الأساسي، لذا نجد تفوق تكرار هذين المجالين على غيرهما من المجالات بعد المجال الاعتقادي.

أما في وحدة النظم والأخلاق الإسلامية، فيعزى كثرة المعايير الاجتماعية والسياسية في هذه الوحدة، اعتماد منهج المؤلفين كما هو موضح في الخطوط العريضة لمبحث التربية الإسلامية، في تأليف هذه الوحدة على خرائط مفاهيم أعدوها مسبقاً حيث ركزوا في الصفوف الأولى للمرحلة الأساسية على مفاهيم الأخلاق والآداب الإسلامية المتعلقة بالجانب الأسري، ثم في نهاية المرحلة الأساسية في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر كان النصيب الأكبر للمفاهيم المتعلقة بالآداب والنظم في الجانب الاجتماعي والسياسي (وزارة التربية والتعليم، 2005)، حيث كان التركيز في بداية المرحلة الأساسية على الجوانب الأخلاقية في سلوك الفرد والبيت والأسرة، بحيث ينتقل من الخاص إلى العام ومن المحسوس إلى المجرد، فنجد المواضيع في الصفوف العليا من الرحلة الأساسية تبحث في الجوانب الأكثر تجرداً وصعوبة وتحتاج لمرحلة عمرية أكبر لاستيعابها لدى الطلاب لتعلقها بالمجتمع والجوانب السياسية، لهذه الأسباب نجد أن المعايير الاجتماعية والسياسية احتلت المرتبة الثانية في تكراراتها بعد المعايير الاعتقادية.

وظهر للباحث من خلال النتائج أن كثيراً من المعايير المتضمنة في رسالة عمان في مختلف المجالات لم يرد لها أي تكرار في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر، وقد يعزى ذلك إلى سببين:

جدول رقم (4): اختبار (كا2) للمقارنة بين النسب المئوية لمجالات المعايير المستخلصة من رسالة عمان بين كتابي الثامن والعاشر الأساسيين

المجال	كتاب الثامن		كتاب العاشر		د.ح.	الدلالة الإحصائية
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
الاعتقادي	72	44.4%	86	44%	1	0,265
الإنساني	9	5.6%	23	11.3%	1	0,013*
الاجتماعي	19	11%	15	7.7%	1	0,493
السياسي	31	16.1%	31	15.9%	1	1,000
التربوي	9	5.6%	21	10.8%	1	0,028*
العلمي	9	5.6%	14	7.2%	1	0,297
الثقافي	13	8%	5	2.6%	1	0,059

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

لذا فإن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تدل على عدم التوازن في التوزيع وسوء التنظيم الرأسي في المرحلة الدراسية، مما يدل على أن التنظيم للمفاهيم والمبادئ والقيم لم يكن وفق خطة مرسومة تراعي التنظيم الرأسي في التخطيط، حيث إنه من المفروض أن تكون الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح كتاب الصف العاشر الأساسي في معظم المجالات وذلك لتجرد المفاهيم والمبادئ والقيم المستخلصة من رسالة عمان.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج، أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، وعرض جوانب تحتاج للتحديث والتطوير في نفس الموضوع أو مواضيع مشابهة ويظهر ذلك من خلال ما يلي:

1. إجراء الدراسات التحليلية والوصفية للمبادئ والمفاهيم والقيم والاتجاهات في رسالة عمان من قبل الباحثين المهتمين.
2. استخدام قائمة المعايير المستخلصة من رسالة عمان والتي تضمنتها هذه الدراسة بوصفها أحد المراجع المعتمدة في إعداد كتب التربية الإسلامية خاصة والكتب الدراسية عامة من قبل واضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم.
3. استخدام قائمة المعايير ومنهجية التحليل في تحليل كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية الدنيا والثانوية.
4. استفادة القائمين على المناهج من نتائج التحليل في إعادة النظر في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا.

المصادر والمراجع

احمد، شكري سيد؛ والحمادي، عبدالله محمد. (1987). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية. جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.

و يظهر من هذا الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في النسب المئوية لجميع المجالات بين كتابي التربية الإسلامية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين، باستثناء المجال الإنساني والتربوي، إذ وجد فيهما فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر الأساسي في الأردن.

ومن حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجالات بين الكتابين فلم يجد الباحث في حدود بحثه وإطلاعه دراسة تعارض ذلك أو توافق.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الدلالة الإحصائية بين الكتابين في معظم المحاور، إلى كون الإطار العام لمبحث التربية الإسلامية (2005) قسم الكتب المطورة إلى محاور متعددة في العقيدة والفقه والحديث والسيرة وأصول الفقه والنظم والفكر، وتكررت بعض المعايير التي تتوافق مع هذه المحاور دون الأخذ بعين الاعتبار مضامين رسالة عمان، في حين لم تتكرر المعايير التي لا تتوافق مع المحاور الأساسية في كتب التربية الإسلامية، مع أن هذه المعايير هي التي تفضي على المحاور الجوانب العملية والتطبيقية لمبادئ الإسلام في حياة الأمم والشعوب، وتجعل من الإسلام دعوة عالمية متقدمة على الحضارات وصالحة لكل زمان ومكان.

ومن خلال مناقشة السؤال السابق يظهر أن معظم معايير المجالات تحتاج لمرحلة عمرية أكبر، فهي تناسب مرحلة الطلاب العمرية في الصف العاشر أكثر منها في الصف الثامن، ولأن الصف العاشر يكون الطالب في نهاية المرحلة الأساسية العليا وقد تم تأسيسه في الجوانب العقدية والشرعية، ليكون مؤهلاً لإعطائه جملة من المعارف والمفاهيم الفكرية بشكل موسع ومبني على ما تم إعطائه إياه في الصفوف الدنيا من المرحلة الأساسية.

العيس، سائدة. (2005). رسالة عمان تذكرة وتواصل. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 30-25.

الغزالي، أبو حامد. (1998). إحياء علوم الدين. بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.

الغزالي، محمد. (2004). التعصب والتسامح بين المسيحية والإسلام. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.

الفرحان، إسحاق أحمد؛ مرعي، توفيق أحمد. (1988). اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الأمام البيهقي. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4، (2)، 136-97.

الفقيه، نوح. (2006). رسالة عمان عالمية لا عولمة. مجلة الأقصى، القوات المسلحة الأردنية، العدد 1009، 74-73.

القراضوي، يوسف (1981). الخصائص العامة للإسلام. القاهرة: دار غريب للطباعة.

القضاة، قاسم سليمان. (2005). رسالة عمان والتكافل الاجتماعي. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 77-73.

مؤتمر رسالة عمان الصورة المشرقة للإسلام، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الكرك، الكرك، 2006/9/21-20 متاح: www.alarabalyawm.net/pages.php

مؤتمر رسالة عمان في عيون الآخرين، الجامعة الهاشمية، الأردن، الزرقاء، 20-21، أيلول، 2006، متاح: www.alarabalyawm.net/pages.php

مؤتمر مضامين رسالة عمان، مديرية شباب عجلون، الأردن، عجلون، 2008/11/8، متاح: www.alarabalyawm.net/pages.php

مؤتمر تأصيل الفكر التنويري ورسالة عمان، مديرية شباب الطفيلة، الطفيلة، الأردن، 2008/11/18م، متاح: www.alarabalyawm.net/pages.php

مؤتمر الإرهاب في العصر الرقمي، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، معان، 10-13/7/2008.

المفلح، محمد يونس. (2008). الوسطية في الإسلام ورسالة عمان. مجلة هدي الإسلام، وزارة الأوقاف الأردنية، 52، (7)، 99-94.

نشواتي، عبدالمجيد. (1986). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

ندوة الجهل وأثره في عبادة المسلمين (2006)، عمان، متاح: <http://www.jordan.jo/News/wmview.php>

ندوة مضامين رسالة عمان، الأردن، السلط، 2007/2/14، متاح: www.petra-international.com/index.php

الإطار العام لمبحث التربية الإسلامية. (2005). إدارة المناهج والكتب المدرسية. عمان. الأردن.

البراج، خالد سليمان. (2005). الإرهاب من منظور إسلامي. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 71-64.

بني صالح، حسين أنيس. (2005). تحليل رسالة عمان وخطة وزارة التربية والتعليم في نشرها. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 39-44.

التازي، عبد الهادي. (2005). لقاء مع مندوب المركز الأردني للإعلام على هامش مشاركته في المؤتمر الإسلامي الدولي الذي عقد في عمان. متاح: <http://www.jordan.jo/News/wmview.php>

خصاونة، أنور. (2005). تحليل رسالة عمان وخطة وزارة التربية والتعليم في نشرها. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 60-54.

الخطيب، طه ياسين. (2003). القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4، (1)، 153-123.

الخواودة، محمد محمود. (2003). التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية والإسلامية في جامعة اليرموك. دراسات، العلوم التربوية، 30، 1، 105-121.

ربابعة، محمد احمد. (2005). رسالة عمان والرحمة المهداة محمد صلى الله عليه وسلم. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 21-16.

الرياحنة، مروان سالم. (2008). من محاور رسالة عمان احترام الإسلام للعبود والمواثيق. مجلة هدي الإسلام، وزارة الأوقاف- الأردن، 52، (10)، 99-109.

شديفات، يعقوب. (2005). رسالة عمان إضاءات تربوية. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، 1، 63-61.

الصاوي، أحمد محمد. (1997). شرح الصاوي على جوهر التوحيد. دمشق: دار ابن كثير.

عبابنة، نواف عبد الرحمن. (2005). تحليل رسالة عمان وخطة وزارة التربية والتعليم في نشرها. مجلة رسالة المعلم، 44، (1)، 21-16.

عبدالله الثاني. (2004). رسالة عمان. المملكة الأردنية الهاشمية. عرييات، خالد صالح. (2005). رسالة عمان ووسطية الإسلام. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 87-85.

عليمات، خلف. (2005). رسالة عمان ظروف نشأتها ومبرراتها. مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم - الأردن، 44، (1)، 48-45.

وزارة التربية والتعليم. (1989). المرحلة الأولى ل خطة التطوير التربوي. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2005). الإطار العام للمناهج والتقويم. عمان: الأردن.

ملحق الدراسة

نص رسالة عمان

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على نبيه المصطفى وعلى آله وأصحابه الغر الميامين، وعلى رسل الله وأنبيائه أجمعين.
قال تعالى: يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (الحجرات: 13).

هذا بيان للناس، لإخوتنا في ديار الإسلام، وفي أرجاء العالم، تعزز عمان، عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية، بأن يصدر منها في شهر رمضان المبارك الذي أنزل فيه القرآن هدى للناس وبينان من الهدى والفرقان، نصارح فيه الأمة، في هذا المنعطف الصعب من مسيرتها، بما يحق بها من أخطار، مدركين ما تتعرض له من تحديات تهدد هويتها وتفرق كلمتها وتعمل على تشويه دينها والنيل من مقدساتها، ذلك أن رسالة الإسلام السمحة تتعرض اليوم لهجمة شرسة ممن يحاولون أن يصوروها عدواً لهم، بالتشويه والافتراء، ومن بعض الذين يدعون الانتساب للإسلام ويقومون بأفعال غير مسئولة باسمه، هذه الرسالة السمحة التي أوحى بها الباري جلت قدرته للنبي الأمين محمد صلوات الله وسلامه عليه، وحملها خلفاؤه وآل بيته من بعده عنوان أخوة إنسانية ودينا يستوعب النشاط الإنساني كله، ويصدق بالحق ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، ويكرم الإنسان، ويقبل الآخر.

وقد تبنت المملكة الأردنية الهاشمية نهجا يحرص على إبراز الصورة الحقيقية المشرقة للإسلام ووقف التجني عليه ورد الهجمات عنه، بحكم المسؤولية الروحية والتاريخية الموروثة التي تحملها قيادتها الهاشمية بشرعية موصولة بالمصطفى صلى الله عليه وسلم، صاحب الرسالة، ويتمثل هذا النهج في الجهود الحثيثة التي بذلها جلالة المغفور له بإذن الله تعالى الملك الحسين بن طلال طيب الله ثراه على مدى خمسة عقود، وواصلها، من بعده، بعزم وتصميم جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين، منذ أن تسلم الراية، خدمة للإسلام، وتعزيزاً لتضامن مليار ومائتي مليون مسلم يشكلون خمس المجتمع البشري، ودوراً لتهميشهم أو عزلهم عن حركة المجتمع الإنساني، وتأكيداً لدورهم في بناء الحضارة الإنسانية، والمشاركة في تقدمها في عصرنا الحاضر.

والإسلام الذي يقوم على مبادئ أساسها: توحيد الله والإيمان برسالة نبيه، والارتباط الدائم بالخالق بالصلاة، وتربية النفس وتقويمها بصوم رمضان، والتكافل بالزكاة، ووحدة الأمة بالحج إلى بيت الله الحرام لمن استطاع إليه سبيلاً، وبقواعده النازمة للسلوك الإنساني بكل أبعاده، صنع عبر التاريخ أمة قوية متماسكة، وحضارة عظيمة، وبشر بمبادئ وقيم سامية تحقق خير الإنسانية قوامها وحدة الجنس البشري، وأن الناس متساوون في الحقوق والواجبات، والسلام، والعدل، وتحقيق الأمن الشامل والتكافل الاجتماعي، وحسن الجوار، والحفاظ على الأموال والممتلكات، والوفاء بالعهود، وغيرها وهي مبادئ تؤلف بمجموعها قواسم مشتركة بين أتباع الديانات وفئات البشر؛ ذلك أن أصل الديانات الإلهية واحد، والمسلم يؤمن بجميع الرسل، ولا يفرق بين أحد منهم، وإن إنكار رسالة أي واحد منهم خروج عن الإسلام، مما يؤسس إيجاد قاعدة واسعة للالتقاء مع المؤمنين بالديانات الأخرى على صعد مشتركة في خدمة المجتمع الإنساني دون مساس بالتميز العقدي والاستقلال الفكري، مستنديين في هذا كله إلى قوله تعالى: آمَنَ الرُّسُلُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلُّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ (البقرة: 285)

وكرم الإسلام الإنسان دون النظر إلى لونه أو جنسه أو دينه فيقول تعالى: وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (الإسراء: 70).

وأكد أن منهج الدعوة إلى الله يقوم على الرفق واللين: ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (النحل: 125)، ويرفض الغلظة والعنف في التوجيه والتعبير: فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ (آل عمران: 159)

وقد بين الإسلام أن هدف رسالته هو تحقيق الرحمة والخير للناس أجمعين، قال تعالى: وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ (الأنبياء: 107) وقال صلى الله عليه وسلم "الراحمون يرحمهم الرحمن، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء"، (أبو داود، 1997، كتاب الأدب، باب الرحمة، رقم 4941)،

وفي الوقت الذي دعا فيه الإسلام إلى معاملة الآخرين بالمثل، حث على التسامح والعفو للذين يعبران عن سمو النفس قال تعالى: وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ (الشورى: 40)، وقال تعالى: وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (فصلت: 34). وقرر مبدأ العدالة في معاملة الآخرين وصيانة حقوقهم، وعدم بخس الناس أشياءهم فقال تعالى يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَتَانُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ (المائدة: 8)، وقوله تعالى: إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (النساء: 58)، وقوله تعالى: وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (الأعراف: 85).

وأوجب الإسلام احترام المواثيق والعهود والالتزام بما نصت عليه، وحرم الغدر والخيانة قال تعالى: وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ (النحل: 91).

وأعطى للحياة منزلتها السامية فلا قتال لغير المقاتلين، ولا اعتداء على المدنيين المسالمين وممتلكاتهم، أطفالاً في أحضان أمهاتهم وتلاميذ على مقاعد الدراسة وشيوخاً ونساءً؛ فالاعتداء على حياة إنسان بالقتل أو الإيذاء أو التهديد اعتداء على حق الحياة في كل إنسان وهو من أكبر الآثام، لأن حياة الإنسان هي أساس العمران البشري قال تعالى: مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ (المائدة: 32).

والدين الإسلامي الحنيف قام على التوازن والاعتدال والتوسط والتيسير: وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعِ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضَيِّعَ إِيْمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَّوُفٌ رَحِيمٌ (البقرة: 143)، وقال صلى الله عليه وسلم: "يسروا ولا تتسروا وبشروا ولا تنفروا وتطاولوا" (البخاري، 2002، كتاب المغازي، باب بعث أبو موسى ومعاذ إلى اليمن قبل حجة الوداع، رقم 4344)، وقد أسس للعلم والتدبر والتفكير ما مكن من إيجاد تلك الحضارة الإسلامية الراسخة التي كانت حلقة مهمة انتقل بها الغرب إلى أبواب العلم الحديث، والتي شارك في إنجازاتها غير المسلمين باعتبارها حضارة إنسانية شاملة، وهذا الدين ما كان يوماً إلا حرباً على نزعات الغلو والتطرف والتشدد، ذلك أنها حجب العقل عن تقدير سوء العواقب والاندفاع الأعمى خارج الضوابط البشرية ديناً وفكراً وخلقاً، وهي ليست من طباع المسلم الحقيقي المتسامح المنشرح الصدر، والإسلام يرفضها - مثلما ترفضها الديانات السماوية السمحة جميعها - باعتبارها حالات ناشزة وضروباً من البغي، كما أنها ليست من خواص أمة بعينها وإنما هي ظاهرة عرفتها كل الأمم والأجناس وأصحاب الأديان إذا تجمعت لهم أسبابها، ونحن نستنكرها وندينها اليوم كما استنكرها وتصدى لها أجدادنا عبر التاريخ الإسلامي دون هوادة، وهم الذين أكدوا، مثلما نؤكد نحن، الفهم الراسخ الذي لا يتزعزع بأن الإسلام دين أخلاقي الغايات والوسائل، يسعى إلى خير الناس وسعادتهم في الدنيا والآخرة، والدفاع عنه لا يكون إلا بوسائل أخلاقية، فالغاية لا تبرر الوسيلة في هذا الدين، والأصل في علاقة المسلمين بغيرهم هي السلم، فلا قتال حيث لا عدوان وإنما المودة والعدل والإحسان يقول تعالى: لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ (الممتحنة: 8)، وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِنْ ابْتَهَتْهُ فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ (البقرة: 193).

وإننا نستنكر، دينياً وأخلاقياً، المفهوم المعاصر للإرهاب والذي يراد به الممارسات الخطأ أيًا كان مصدرها وشكلها، والمتمثلة في التعدي على الحياة الإنسانية بصورة باغية متجاوزة لأحكام الله، تروغ الأمنيين وتعتدي على المدنيين المسالمين، وتجهز على الجرحى وتقتل الأسرى، وتستخدم الوسائل غير الأخلاقية، من تهديم العمران واستباحة المدن قال تعالى: قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبِّيَ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (الأنعام: 151)، ونشجب هذه الممارسات ونرى أن وسائل مقاومة الظلم وإقرار العدل تكون مشروعة بوسائل مشروعة، وندعو الأمة للأخذ بأسباب المنعة والقوة لبناء الذات والحفاظ على الحقوق، ونعي أن التطرف تسبب عبر التاريخ في تدمير بنى شامخة في مدنيات كبرى، وأن شجرة الحضارة تذوي عندما يتمكن الحقد وتتغلق الصدور، والتطرف بكل أشكاله غريب عن الإسلام الذي يقوم على الاعتدال والتسامح، ولا يمكن لإنسان أنار الله قلبه أن يكون مغالياً متطرفاً، وفي الوقت نفسه نستهنج حملة التشويه العاتية التي تصور الإسلام على أنه دين يشجع العنف ويؤسس للإرهاب، وندعو المجتمع الدولي، إلى العمل بكل جدية على تطبيق القانون الدولي واحترام المواثيق والقرارات الدولية الصادرة عن الأمم المتحدة، والزام كافة الأطراف القبول بها ووضعها موضع التنفيذ، دون ازدواجية في المعايير، لضمان عودة الحق إلى أصحابه وإنهاء الظلم، لأن ذلك من شأنه أن يكون له سهم وافر في القضاء على أسباب العنف والغلو والتطرف.

إن هدي هذا الإسلام العظيم الذي تنتشر بالانتساب إليه يدعونا إلى الانخراط والمشاركة في المجتمع الإنساني المعاصر والإسهام في رقيه وتقدمه، متعاونين مع كل قوى الخير والتعقل ومحبي العدل عند الشعوب كافة، إبرازاً أميناً لحقيقتنا وتعبيراً صادقاً عن سلامة إيماننا وعقائدنا المبنية على دعوة الحق سبحانه وتعالى للتآلف والتقوى، وإلى أن نعمل على تجديد مشروعنا الحضاري القائم على هدي الدين، وفق خطط علمية عملية محكمة يكون من أولوياتها تطوير مناهج إعداد الدعاة بهدف التأكد من إدراكهم لروح الإسلام ومنهجه في بناء الحياة الإنسانية، بالإضافة إلى إطلاعهم على الثقافات المعاصرة، ليكون تعاملهم مع مجتمعاتهم عن وعي وبصيرة، قال تعالى: قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (يوسف: 108)، والإفادة من ثورة الاتصالات لرذ الشبهات التي يثيرها أعداء الإسلام بطريقة علمية سليمة دون ضعف أو انفعال وبأسلوب يجذب القارئ والمستمع والمشاهد، وترسيخ البناء التربوي للفرد المسلم القائم على الثوابت المؤسسية للثقافة في الذات، والعاملة على تشكيل الشخصية المتكاملة المحصنة ضد المفاصد، والاهتمام بالبحث العلمي والتعامل مع العلوم المعاصرة على أساس نظرة الإسلام المتميزة للكون والحياة والإنسان، والإفادة من إنجازات العصر في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وتبني المنهج الإسلامي في تحقيق التنمية الشاملة الذي يقوم على العناية المتوازنة بالجوانب الروحية والاقتصادية والاجتماعية، والاهتمام بحقوق الإنسان وحياته الأساسية، وتأكيد حقه في الحياة والكرامة والأمن، وضمان حاجاته الأساسية، وإدارة شؤون المجتمعات وفق مبادئ العدل والشورى، والإفادة مما قدمه المجتمع الإنساني من صيغ وآليات لتطبيق الديمقراطية.

والأمل معقود على علماء أمتنا أن يبنوا بحقيقة الإسلام وقيمه العظيمة عقول أجيالنا الشابة، زينة حاضرتنا وعدة مستقبلنا، بحيث تجنبهم مخاطر الانزلاق في مسالك الجهل والفساد والانغلاق والتبعية، وتنير دروبهم بالسماحة والاعتدال والوسطية والخير، وتبعدهم عن مهاوي التطرف والتشنج المدمرة للروح والجسد؛ كما نتطلع إلى نهوض علمائنا إلى الإسهام في تفعيل مسيرتنا وتحقيق أولوياتنا بأن يكونوا القدوة والمثل في الدين والخلق والسلوك والخطاب الراشد المستنير، يقدمون للأمة دينها السمح الميسر وقانونه العملي الذي فيه نهضتها وسعادتها، ويبثون بين أفراد الأمة وفي أرجاء العالم الخير والسلام والمحبة، بدقة العلم وبصيرة الحكمة ورشد السياسة في الأمور كلها، يجمعون ولا يفرقون، ويؤلفون القلوب ولا ينفرونها، ويستشرفون آفاق التلبية لمتطلبات القرن الحادي والعشرين والتصدي لتحدياته. والله نسأل أن يهيئ لأمتنا الإسلامية سبل النهضة والرفاه والتقدم، ويجنبها شرور الغلو والتطرف والانغلاق، ويحفظ حقوقها، ويديم مجدها، ويرسخ عزتها، إنه نعم المولى ونعم النصير.

قال تعالى: وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ (الأنعام: 153)، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

التربية الوجدانية للطفل: رؤية إسلامية

محمود الحيارى

تاريخ تسلم البحث 2008/8/27

تاريخ قبوله 2009/8/19

Child's Affective Education: An Islamic Approach

Mahmoud Al-Hyari, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The purpose of the current study was to present the Islamic educational approach in building child's affective side. Another purpose was to investigate methods used to plant such affective educational elements in the child's character. This was done by referring to the Holy Qu'ran, the Prophet's traditions, and the teaching of modern and old scholars as well as international conventions that do not contradict the Islamic educational approach. The study found out that the Islamic educational approach is well-balanced, comprehensive, unique and different from all other educational approaches. It was also found that the Islamic educational approach has preceded other educational approaches in focusing on the child's affective education. The study ended with some relevant results and recommendations. (Keywords: Child's Affective Education, Islamic Approach).

والعناية بالأطفال في منهج التربية الإسلامية تشمل جميع مراحل نموهم، كما تشمل جميع قضاياهم، فتشمل الحمل والرضاعة، قال تعالى: (وَحَمَلُهُ وَقِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا) [الأحقاف: 14]، كما تشمل الحضانة والنفقة والتربية البدنية والتربية الروحية والاجتماعية، وإكسابه القيم الدينية قال تعالى (وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنْمِ الرُّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ) (البقرة آية 233)، وأنه لا فرق بين الذكر والأنثى قال تعالى: (فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مَنْ ذَكَرَ أَوْ أَنْثَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ) [آل عمران: 195].

ولقد اهتم المربون المسلمون من أمثال ابن سحنون، والزرنجي، والغزالي، وابن مسكويه، والقابسي بتربية الأطفال، باستخراج الأساليب التربوية من القرآن الكريم والسنة النبوية، وفي ذهنهم وفي قلوبهم أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - هو الأسوة والقدوة، قال تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ) [الأحزاب: 21]، فكان القدوة الماثلة للعيان، يستطيع الكبير والصغير أن يتبعها وينقلها.

لكن غياب الإسلام عن معظم مجالات الحياة، وتشويه صورته في المجالات التي بقي فيها، وظهور نظريات كثيرة في تربية الأطفال، وازدياد تأثير وسائل الإعلام في مسيرة حياة الطفل، ولاسيما القنوات الفضائية التي تسهم في تشكيل شخصية الطفل، رافق ذلك عدم وجود استراتيجيات وطنية لتعزيز التماسك الداخلي

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى بيان منهج التربية الإسلامية في بناء الجانب الوجداني للطفل، عن طريق ذكر أهم المكونات للتربية الوجدانية، والأساليب التي تؤدي إلى غرسها عند الطفل، وبيان أبرز المشكلات والتحديات التي تواجهها، من خلال استعراض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وأقوال العلماء من السلف والمعاصرين، وبالإستفادة من التشريعات الدولية التي لا تتعارض مع منهج التربية الإسلامية، وتبين أن منهج التربية الإسلامية منهج شامل متوازن ومتميز عن باقي المناهج، وأنه سبقها في الاهتمام بالجانب الوجداني عند الطفل، وخلص الباحث إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات. (الكلمات المفتاحية: التربية الوجدانية، الطفل، رؤية إسلامية).

مقدمة: اعتنى الإسلام بالطفولة بصورة واضحة، فتناول منهج التربية الإسلامية الطفولة في مجالاتها المختلفة، فحُب الأبناء أمر فطري عند الإنسان، قال تعالى (زَيْنٌ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَبَإِ) [آل عمران: 14]، فهم زينة الحياة الدنيا قال تعالى: (الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا) [الكهف: 46]، وهم مصدر استقرار للنفس وطمانينتها قال تعالى: (وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا) [الفرقان: 74]، والآباء يرغبون أن يرثهم الأبناء قال تعالى: " (وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِنْ وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا {5} يَرِثُنِي وَيَرِثْ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا) [مريم: 5-6].

ولقد أرسى الإسلام مبادئ شاملة لرعاية الطفولة، وكان أولها الحرص على تكوين الأسرة بصفتها الأساس في بناء المجتمع الإسلامي، جاء في الحديث "إذا خطب إليكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير". (الترمذي: حديث رقم 865)، والزواج بهذه المواصفات يولد المودة والرحمة بين أفراد الأسرة، قال تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً) [الروم: 21].

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

جميع مراحل نموه، وفي جميع جوانب شخصيته، فكان للجانب الوجداني القُدح المُعلّى، لأنه منبع تكوين القيم، والاتجاهات والعواطف، ولأنه أساس راحة النفس وطمأنينتها، ولقد حظي هذا الجانب الوجداني باهتمام الباحثين والدارسين من منطلقات فكرية مختلفة، ولكن نظراً لضبابية العالم المعيش من حيث العناية بالطفل؛ فإن من المناسب عرض جانب مهم من منهج التربية الإسلامية، وهو في مجال التربية الوجدانية للطفل، لتظهر دلائل الإسلام وإبداعاته فيما يتفوق في تربية الطفل التربية الشمولية. من هذا المنطلق أحب الباحث أن يسهم في بيان اهتمام المنهج الإسلامي في تربية الطفل وخاصة من الناحية الوجدانية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدّ التربية الوجدانية في منهج التربية الإسلامية أساساً في تربية الطفل تربيته شاملة، وفي جميع مراحل نموه، لكن غياب الإسلام في معظم مجالات الحياة، وضعف تطبيقات منهج التربية الإسلامية، وخاصة في مجال النمو الوجداني، وظهور نظريات كثيرة في تربية الطفل، بالإضافة إلى تأثير وسائل الإعلام المختلفة في تنشئة الطفل وتربيته وجدانه، وظهور كثير من المشكلات والتحديات، مما أدى إلى ظهور واقع مختلف كثيراً عن توجيهات منهج التربية الإسلامية للأطفال، فظهر ذلك في بناء شخصية الطفل، في تفكيره، وثقته بنفسه، وأحاسيسه ومشاعره، وسلوكه وتفاعله مع مجتمعه.

فمن هنا جاءت هذه الدراسة لتسهم في بيان أهم مكونات التربية الوجدانية للأطفال من رؤية إسلامية، وفي بيان أساليب فعالة في إحداثها، وأثر هذه التربية في سلوك الطفل وممارساته، مع الإشارة إلى أبرز المشكلات والتحديات التي تواجه التربية الوجدانية للطفل.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مفهوم التربية الوجدانية، وأهم مكوناتها، وأساليب إحداثها عند الأطفال، وأبرز المشكلات والتحديات التي تواجهها؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم التربية الوجدانية للطفل في منهج التربية الإسلامية؟
2. ما أهم مكونات التربية الوجدانية للطفل في منهج التربية الإسلامية؟
3. ما الأساليب التي تساعد في إحداث التربية الوجدانية عند الأطفال في منهج التربية الإسلامية؟
4. ما المشكلات والتحديات التي تواجه التربية الوجدانية للطفل؟

التعريفات الإجرائية:

1. التربية الوجدانية: هي تنمية ما يتعلق بانفعالات الفرد ومشاعره، وعواطفه، واتجاهاته، وإشباعها بما يحقق حاجاته وتنمية قدراته ومواهبه، ويؤدي إلى بناء شخصيته والإسهام الفاعل في بناء مجتمعه، وفي هذه الدراسة قام الباحث بتحديد مفهوم التربية الوجدانية إجرائياً بالعودة إلى معاجم اللغة، ومن تحليل بعض النصوص القرآنية، ومن الدراسات السابقة.

للأسرة، مما أدى إلى ظهور واقع يختلف كثيراً عن توجيهات منهج التربية الإسلامية للأطفال.

جاء في دراسة حسين، وتفاحة، (2006): عنوانها "مواد وبرامج الأطفال في القنوات الفضائية العربية"، أن الصغار الذين يتعرضون للعنف المتلفز أكثر انطوائية وعدوانية، وأن الطفل الذي يتعرض للتلفاز دون رقابة أو انتقائية يصبح أقل إحساساً بالآلام الآخرين ومعاناتهم، ويكون أكثر رهبة وخشية من المجتمع المحيط به.

ومما زاد الأمر تعقيداً وضع الأطفال في العالم الإسلامي، وهم يعانون مما يعوق نموهم وتنميتهم بوصفهم ضحايا الحروب والعنف، وضحايا التمييز العنصري، والاحتلال لأوطانهم، وبوصفهم لاجئين وأطفالاً مشردين، وهم يعانون أيضاً أزمات الفقر، والجوع، وما يتبعهما من الأمراض والأمية، حتى البيئة لم تسلم لهم بنقاها.

ولابد من الاعتراف بوجود مشكلات يتعرض لها عالمنا المعاصر تمس الطفولة والأسرة لم يكن لها مثيل في المجتمعات السابقة. وقد ذكر الخشاب (2006): أصبحت الأسرة تواجه العديد من التحديات التي تحد من دورها في تنشئة أبنائها، ومنها تعدد المؤسسات المؤثرة في التنشئة وعلى رأسها التلفاز، وقنواته الفضائية، ثم الحاسبات الآلية والشبكة الدولية للمعلومات.

ومن الإحساس بهذه المشكلة في الأردن أعلنت ثلاثون منظمة غير حكومية، يوم الخميس 2008/8/7، تأسيس شبكة محلية لحماية حقوق الطفل، وذلك بمبادرة من المركز الوطني لحقوق الإنسان، بالمشاركة مع مؤسسة إنقاذ الطفل في الدنمارك. وتهدف هذه الشبكة استقطاب الدعم الوطني لحقوق الأطفال من أجل زيادة الوعي بحقوق الأطفال، ومراقبة الانتهاكات لها، وتسعى هذه الشبكة إلى إدخال تغييرات في التشريعات لجعلها منسجمة مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال، وغيرها من المواثيق والاتفاقيات ذات الصلة. صحيفة الغد، 2008

إلا أنه لا بد من مواجهة هذه المشكلات بحلول تقوم على أسس وقواعد سليمة تضمن للطفل، وللمن يقوم على رعايته، أكبر قدر من الحماية، وتصمد أمام أنماط الحياة المعقدة وغير المستقرة.

ومن هذه الحلول ما كان وفق منهج التربية الإسلامية، فقد أشار عبد الوهاب (2006): إلى أهمية التربية بشكل عام والتربية الوجدانية بشكل خاص في إطار الشريعة الإسلامية، في بناء شخصية الطفل وسلامته النفسية من العقد والانحرافات، وبتمتع بمستوى من التكيف والصحة النفسية يمكنه من التفاعل الإيجابي، وعدم الاضطراب أمام المشكلات التي تواجهه، كما توجه سلوكه وتحدد نمط تفكيره، وتعزز لديه الثقة بالنفس، وتثير فيه الرغبة في العطاء.

ويرى الباحث أن الأسس والقواعد التي تضمن للطفل حقه في التربية والرعاية القادرة على الصمود أمام التحديات المدروسة، هي الأسس والقواعد نفسها التي تشكلت في ظلها الأمة الإسلامية الأولى؛ إذ اتسعت مجالات هذه الأسس لتشمل رعاية الطفل في

الدينية فيها، وخلصت الباحثة إلى رسم فلسفة تربوية مستقلة، نابغة من البيئة الإسلامية لتنمية الأساس الديني والخلقي عند الأطفال.

وبينت دراسة راجي (1996) تحت عنوان "منهج تربية الطفل في التشريع الإسلامي"، مظاهر اهتمام الإسلام بمرحلة الطفولة، التي تشتد فيها حاجة الطفل إلى الرعاية، ومن القضايا التي أثارها الباحثة: أن التربية حق للطفل خاصة الطفل في بيئته الأولى وفي محيطه المدرسي، وتحدثت عن وسائل التربية الإسلامية وشمولها، معتمدة على القرآن الكريم والسنة النبوية، وعلماء التربية المسلمين. وخلصت الباحثة إلى أنه بمنهج التربية الإسلامية تكون التربية متواصلة، توجه الفرد نحو الخير، وإلى إقامة مجتمع إسلامي سليم، وأمة رائدة ترشد الإنسانية إلى المعروف.

واستقصت دراسة السماك (1998). عنوانها: "حقوق الطفل بين الشريعة الدولية والشريعة الإسلامية"، الأسباب والدوافع التي أدت إلى ظهور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سنة 1990م، ومقارنة موادها مع حقوق الطفل في الإسلام، وأبرز القضايا التي اعترضت عليها دول العالم الإسلامي لمخالفتها المنهج الإسلامي في نظرتها إلى الأطفال. وبين الباحث تفوق المنهج الإسلامي في نظرتة للأطفال، وخلص إلى تقديم اقتراح تشكيل هيئة أهلية للدفاع عن حقوق الطفل، مهمتها الكشف عن أي انتهاك لحقوق الطفل، متخطية حدود الطائفية أو المذهبية أو المنطقة.

هدفت دراسة أجراها السيد (2004). وعنوانها: "المنهج النبوي لتربية الطفل المسلم"، بيان المنهج النبوي في بناء شخصية الطفل، من جوانبها المختلفة، العقيدية، العبادية، الاجتماعية، الأخلاقية، العاطفية، العلمية، الفكرية، مع ذكر الأساليب التربوية النبوية، والأساليب النفسية المؤثرة في نفس الطفل، وختم الدراسة بذكر مجموعة من الأحاديث تخص علاقة الآباء بأطفالهم، وتخص العناية بالطفل بصورة عامة. وخلص الباحث إلى أنه لا مجال لتغيير الواقع من دون تكوين سليم للطفل، ولا تكوين سليم للطفل من غير إعداد وتربية، وأفضل مرحلة للتربية هي مرحلة الطفولة، لأنها أطول مرحلة، والإنسان يتميز فيها بالمرونة والصفاء والفطرية.

وفي دراسة أجرتها الزعبي (2006). عن دور المدرسة في التربية الوجدانية تبين أن البحث النفسي والتربوي الحديث بدأ يتعامل مع عملية التربية الاجتماعية الوجدانية كهدف في ذاتها، وليس فقط كأحد مخرجات عملية التعلم والتعليم في المدرسة، ويعود السبب في ذلك أن الباحثين والتربويين أدركوا الآثار الإيجابية المتعددة والهامة لهذا التربية في شخصية المتعلم، وتكيفه مع حياته المدرسية العامة.

وفي دراسة أجراها هانسن (Hansen, 1993) عن آفاق السلوك الأخلاقي وصف تعلم الجوانب الانفعالية عند الطفل بأنه عملية ضمنية تحدث داخل قاعة الدراسة أكثر من كونها برنامجاً محدداً يضاف إلى الأنشطة، وأن هذا يأتي من خلال مراعاة المعلم لمشاعر وأحاسيس واتجاهات الأطفال واحترامهم، وكذلك تشجيعهم على الانجاز والتفوق مع تجنب أسلوب التوبيخ والسخرية تجاه

2. الرؤية الإسلامية: هي الآراء التربوية التي تستند إلى أدلة من المصدرين الرئيسيين لمنهج التربية الإسلامية، وهما القرآن الكريم والسنة النبوية، وإلى آراء علماء المسلمين المتخصصين في القضايا التربوية، وإلى آراء الباحثين المحدثين من المسلمين وغيرهم، بما لا يتعارض مع أصول منهج التربية الإسلامية ومبادئه وأهدافه.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة وقام بالإجراءات التالية:

1. استخراج بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي لها علاقة بالتربية بشكل عام، والتربية الوجدانية بشكل خاص، مستفيداً من أقوال المفسرين وشرح الحديث، وقسم من هذه الآيات والأحاديث لا يحتاج إلى عناء كثير لمعرفة الشاهد فيها.
2. الاستدلال بآراء بعض علماء المسلمين المتخصصين الذين كتبوا في القضايا التربوية، خاصة في مكونات التربية الوجدانية للطفل، وأساليب بنائها.
3. الاستدلال بآراء بعض الباحثين التربويين المحدثين، الذين اهتموا بمجالات التربية الإسلامية المختلفة.
4. الاستدلال بآراء بعض الباحثين غير المسلمين الذين كتبوا في قضايا تتعلق بالتربية الوجدانية.
5. ذكر أبرز مكونات التربية الوجدانية للطفل من وجهة نظر إسلامية.
6. ذكر أبرز الأساليب التي تسهم في بناء التربية الوجدانية عند الطفل.
7. ذكر بعض المشكلات والتحديات التي تواجه بناء التربية الوجدانية عند الطفل مثل الحروب، وسوء (التغذية) والامية.
8. مناقشة نتائج الدراسة حسب أسئلتها.
9. تقديم التوصيات.

الدراسات السابقة:

تسعى المناهج التربوية الحديثة إلى الاهتمام بالطفل، وجعله محورياً للعملية التربوية، دون الالتفات إلى منهج التربية الإسلامية الذي تميز بأصوله وخصائصه، وسبق التشريعات الحديثة بالاهتمام بالطفل، الذي تناول الطفولة في جميع مراحلها، وعالج جميع قضاياها.

وقد كُتب الكثير عن حقوق الطفل من وجهة نظر المنهج التربوي الإسلامي، ويرى الباحث أن يشير إلى عدد منها كما يشير إلى دراسات أخرى ذات ارتباط ببناء التربية الوجدانية عند الطفل.

هدفت دراسة أجرتها إبراهيم (1979). تحت عنوان "تنمية الشعور الديني عند الأطفال"، إلى بيان أساليب تربية الأطفال في الإسلام وفي المناهج الغربية، وبيان موقف المجتمع الإسلامي من الطفل، والأسس النفسية للاتجاه الديني عند الأطفال، مع ذكر خصائص النمو الروحي في مرحلة الطفولة، وتحديد أهداف التربية

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها ومناقشتها على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما مفهوم التربية الوجدانية في منهج التربية الإسلامية؟، ومناقشتها.

الوجدان لغة واصطلاحاً: الوجدان لغة: هو مصدر الفعل وَجَدَ، له استعمالات كثيرة في اللغة العربية، ومنها وَجَدَ أَحَبَّ، ووجد غضب، ووجدان إحساس، وَجَدَ في الحزن وَجْدًا، اسكندر (بلا)، والتهانوي (1996م)، وجاء في المعجم الفلسفي الذي أصدره مجمع اللغة العربية في القاهرة سنة 1983م الوجدان Affection بأنه مجموع الظواهر الوجدانية من لذة وألم وانفعال، والوجدان كلمة مرادفة للكلمة الفرنسية (Sentiment) والكلمتين الإنجليزيتين Feeling, Affection.

والوجدان مصطلح يستخدم لوصف أي شيء يتعلق بانفعالات الفرد أو مشاعره أو اتجاهاته، كما ورد في (المعجم الوسيط) يطلق على كل إحساس أولي باللذة والألم، ويطلق كذلك على أنواع من الحالات النفسية من حيث تأثرها باللذة أو الألم في مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك والمعرفة.

ويمكن القول: إن الأحاسيس والمشاعر الكامنة في أعماق الإنسان وما ينتج عنها من مشاعر سعادة وألم ومشاعر إيجابية أو سلبية كل ذلك يشكل الوجدان عند الإنسان.

والتربية اصطلاحاً حملت تعريفات كثيرة تدور حول التنمية للكيان الإنساني بما فيه من طاقات وقدرات وملكات، وهناك من يرى أنها عملية تكيف أو تفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، وهي عملية طويلة الأمد ولا نهاية لها إلا بانتهاء الحياة" ناصر (1995م). ويمكن تعريف التربية اصطلاحاً: بأنها عملية مقصودة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها، وفق محتوى تعليمي، وتقوم بها جهات كثيرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

إن مفهوم التربية الوجدانية وفق منهج التربية الإسلامية عملية مقصودة تعاونية من الأطراف المحيطة بالطفل، سواء تعاملت معه بصورة مباشرة أم غير مباشرة من أجل الارتقاء بأحاسيسه، ومشاعره، وعواطفه، وإشباعها بما يحقق حاجاته، كما تعني التربية الوجدانية للطفل العملية التي يقوم المجتمع من خلالها بنقل القيم والمبادئ الأخلاقية السامية، إلى أفراده بقصد تهذيب سلوكهم، وتنمية وجدانهم، وقدراتهم، ومواهبهم، بما يدفع بهم إلى الإسهام الفاعل في تطوير المجتمع الذي يعيشون.

ولا بد من الإشارة إلى أن التربية الوجدانية بوصفها أحد مكونات التربية الشاملة للإنسان لها أبعاد كثيرة قال تعالى ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ {1} الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ {2} وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ {3} وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ {4} وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ {5} إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ {6} فَمَنْ ابْتَغَىٰ وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْعَادُونَ {7} وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ {8} وَالَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ {9} أُولَٰئِكَ هُمُ الْوَارِثُونَ﴾ (المؤمنون: 1-10). فالفلاح هو

الأطفال، وهي عوامل ترتبط بلا شك بالاتزان الانفعالي، وأبعاد الشخصية لدى المتعلم.

وفي دراسة شيلدون (Sheldon, 1994) عن أهمية تضمين التربية الوجدانية والاجتماعية في المنهج، يرى أن يؤخذ عند بناء المنهج التكاملي بفكرة التربية الوجدانية، لأن ذلك يحقق التفاعل والتعاون بين التلاميذ أنفسهم، وزيادة نشاطهم الصفّي، والمشاركة المتميزة ومشاركته المجتمع، كما يؤدي ذلك إلى نمو مهاراتهم للتعليم الفردي، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والمدرسة.

ويشير أسبي وروبيك (Aspy & Roebvck, 1982) في دراستهما إن التربية الوجدانية الاستثمار الصحيح في العملية التعليمية ليست ترفاً فهي يمكن أن توفر المال للمدرسة بمعنى أنها الاستثمار الصحيح في المجال التربوي، فهي تنمي باستمرار مهارات التكامل مع الآخرين، وتحفز التلاميذ على الالتزام بالحضور إلى المدرسة وتخفض التكلفة التي تنفقها المدرسة في ضبط التلاميذ، وتوفير الوقت.

وهدف دراسة راينوفتش (Rabinovitz, 1985) إلى تقديم برنامج لتنمية مفهوم التربية الوجدانية لدى الأطفال قائم على استخدام أنشطة معينة لتنمية فهم الأطفال لذواتهم وللآخرين وبيان أثر اهتمام المدرسة في التربية الوجدانية في التلاميذ أنهم يندمجون في موضوع التعلم بنشاط واضح، يتعلمون نواحي أكاديمية. ويتعلمون كيف يشاركون ويتعاونون، ويتعلمون مهارات حل المشكلات ويقدرّون ما يمكن أن يفعله الآخرون لهم، وما يمكن أن يفعلوه أنفسهم للآخرين.

وهدف دراسة جراهام (Graham, 2003) إلى تصميم أساليب تدريسية تصلح مع التعلم الوجداني وبين أن التربية الوجدانية لا تؤثر في نمو الأطفال فحسب، بل لقد أجريت أبحاث لتشمل آثار التربية الوجدانية في المتعلمين الكبار، وظهر ذلك في التقسيم الحديث للمجال الوجداني بحيث تضمن أبعاداً كالنمو الانفعالي والخلقي والاجتماعي والروحي والجمالي والواقعي، فكل بُعد يتضمن مكونات المعرفة والمهارات والاتجاهات، ولكنها ليست قاصرة، على ذلك فحسب.

وفي تعقيب الباحث على الدراسات السابقة العربية والأجنبية، حاولت الدراسات العربية بيان منهج التربية الإسلامية في الطفولة، وحاجة الطفل إلى الرعاية، وأشارت إلى أساليب تربية الأطفال في الإسلام وفي المناهج الغربية، وأشار بعضها إلى بناء شخصية الطفل من جوانبها المختلفة.

أما الدراسات الأجنبية فقد أشارت إلى التربية الوجدانية وأهميتها في العملية التعليمية، وأثرها في سلوك المتعلم، مع ذكر بعض الأنشطة التي يمكن أن تحدث التربية الوجدانية عند المتعلمين.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في منهجيتها، حيث ركزت على تربية الجانب الوجداني من رؤية إسلامية.

وسلم- الأسوة والقُدوة إلى يوم الدين، ويرى الباحث أن مكونات التربية الوجدانية للطفل تتفاوت في أهميتها وأثرها في إحداث هذه التربية.

ومن أهم هذه المكونات:

1. الإيمان بالله:

يولد الطفل ولا يعرف معنى الإيمان بالله، ولا يستطيع أن يصل إليه عن طريق الاستدلال المنطقي أو بفحص الوقائع التي ترد إليه عن طريق حواسه، وإنما يتمثلها فيما يتمثل من أفكار وأحكام ومشاعر عن طريق والديه، وأهله وبيئته، فهو يتشرب من مشاعر والديه نحو الأشياء والأشخاص، ويتشرب الدين بالقدر الذي توفره له أساليب التنشئة، قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: " ما من مولود يولد إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه". (البخاري، حديث رقم 1270)، والحقيقة أن تعاليم الدين لا تعد واجبات مفروضة علينا بقدر ما هي وجدان وعمل، وينبع هذا الوجدان من تطلع الطفل إلى معرفة سر وجوده، وسر ما حوله، وينبع أيضاً من حاجته إلى قوة عظيمة تحميه وتوجهه.

2. تسمية المولود:

لابد من تسمية الطفل باسم مقبول في الوسط الذي يعيش فيه، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله أن بعض الأطفال ينزعجون من أسمائهم، أو من أسماء عائلاتهم. والاسم الحسن حق للطفل على أبيه أو على من يقوم برعايته. ولما ولد الحسن بن علي رضي الله عنهما جاء رسول الله - صلى الله عليه وسلم-، فقال لعلي: "أروني ابني ما سميتموه؟" فقال علي: سميت به حرباً، قال: "بل هو حسن" (ابن حنبل، الحديث رقم 1365).

ولا يخفى على أحد إحساس الطفل ومشاعره وهو يحمل اسماً لا يحبه، وأثر ذلك في تشكيل انفعالاته ومشاعره عندما يكبر.

3. الحضانة:

إن الحضانة هي إيواء الصغير ورعايته وتدريب شؤونه حتى سن البلوغ، وهي من الحقوق التي تثبت للطفل عند ولادته، والحضانة حق للنساء، فالأم أولى بها من الأب، وتقدم الخالة على العمة وفي كتب الفقه تفصيل لذلك، وفي الحديث أن امرأة اشتكت إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- قالت: يا رسول الله إن هذا ابني كان بطني له وعاء وحجري له حواء، وثديي له سقاء وأن أباه طلقني وأراد أن ينزعه مني فقال - صلى الله عليه وسلم-: (أنت أحق به ما لم تتزوجي). (أبو داود، رقم 1938)

ويشترط في الحضانة أن تكون أمينة على دين الطفل وخلقه ورعايته وتأديبه، وفي الواقع فإن الطفل بحاجة إلى رقابة والده، وإلى تعاون الأسرة ليعيش عيشة سوية، لأن فترة الحضانة هي الفترة التي يكتسب فيها الطفل القيم والاتجاهات والعادات الإيجابية.

ولا تخفى أهمية هذا الحق من حقوق الطفل في تكوين وجدانه، فالأمومة والأبوة والحنان والرضاعة وتنمية الجسد كلها عوامل مهمة في تنمية جوانب شخصيته.

مقصد التربية في الإسلام، وهو ثمرة التربية الوجدانية، له مكونات معرفية وسلوكية لها أبعادها في الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والروحية والانفعالية وغيرها.

وهذا ما تؤكد عليه دراسة جراهام (Graham, 2002): من أن المجال الوجداني له أبعاد كالنمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي والروحي والجمالي والواقعي.

وتتميز التربية الوجدانية عن التربية في مجالات النمو الأخرى أنها أساس للمجالات الأخرى وأنها تؤثر في نمو الأطفال وتوازنهم الانفعالي وفي بناء شخصية الطفل من جوانبها المختلفة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتبين من نتائج السؤال الأول أن الوجدان وصف يتعلق بالانفعالات والمشاعر والعواطف والاتجاهات، وأن التربية الوجدانية في منهج التربية الإسلامية لها مكونات معرفية وسلوكية، لها أبعادها في الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والروحية والانفعالية وغيرها، وأنها من مكونات التربية الشاملة للإنسان، كما أشارت إلى ذلك الآيات القرآنية في سورة المؤمنون من (1-10) التي ورد ذكرها، وهي توجه الفرد نحو الخير وإقامة المجتمع السليم وتتفق بذلك معها دراسة راجي (1996) التي أثبتت أن تربية الطفل في التشريعات الإسلامية تكون تربية متواصلة توجه الفرد نحو الخير، والأمر بالمعروف.

كما أشارت دراسة هانسن (Hansen, 1993): أن مراعاة المعلم لمشاعر الأطفال وأحاسيسهم واتجاهاتهم، وتشجيعهم على الإنجاز والتفوق يؤدي إلى تعلم الجوانب الانفعالية عند الطفل. وأشارت دراسة جراهام (Graham, 2003): إلى أن الجانب الوجداني يتضمن أبعاداً كالنمو الانفعالي والخلقي والاجتماعي والروحي والجمالي والواقعي.

وذكرت الزعبي في دراستها (2006): أن التربية الوجدانية من مخرجات عملية التعلم والتعليم في المدرسة، وأن التربويين أدركوا آثارها الإيجابية في شخصية المتعلم، وتكيفه مع حياته المدرسية العامة.

ولذلك فإن التربية الوجدانية لا تؤثر في نمو الأطفال وتوازنهم الانفعالي فحسب، بل هي أساس لمجالات النمو الأخرى، وتؤثر في بناء شخصية الطفل في جوانبها المختلفة.

نتائج السؤال الثاني: ما أهم مكونات التربية الوجدانية للطفل في منهج التربية الإسلامية؟، ومناقشتها.

يولد الطفل وهو لا يعرف ما حوله، ولا يعرف خصائص هذا الكون المادي الذي يحيط به، قال تعالى: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" [النحل: 78]، ولهذا لا يكون الطفل على معرفة بما يلزم لمواجهة الحياة، ومن رحمة الله بعباده أن خلق الناس من ذكر وأنثى، وجعل مسؤولية تربية الأطفال ابتداءً على والديهم، وأن من رحمته أيضاً إرسال الرسل والأنبياء بهديه، وليقتدي بهم الناس، وكان محمد - صلى الله عليه وسلم- آخر الرسل والأنبياء، فكان القرآن آخر المناهج الربانية للناس، وكان محمد - صلى الله عليه

أنساب، وفي ذلك طعنة نجلاء للأخلاق الفاضلة، وانتشار مريع للفساد والإباحية.

ويعد الإسلام من حقوق الطفل حقه بالانتساب لأبيه قال تعالى: (ادعوهم لأبائهم) ولهذا حرم الإسلام التبني، وإنما الذي رخص الإسلام به وحث عليه هو كفالة اليتيم ورعايته.

وإذا نظرنا إلى إحصائية بسيطة في بعض دول الغرب عن عدد الأطفال الذين ليس لهم آباء معروفون، لأدركنا عظمة الإسلام في هذه المسألة يقول السماك (1998): أما الأطفال الذين ولدوا من زواج غير رسمي، أي بصورة غير شرعية فيشكلون ثلث أطفال بريطانيا، وفي أيسلندا يشكل الأطفال المولودون من دون زواج رسمي (57) بالمائة، فلم تعد العائلة تشكل المعادلة المثالية لحياة هنيئة في تلك البلاد. بينما وضع الإسلام لأطفال الظروف الاستثنائية، كالأيتام والمعوقين جسدياً أو عقلياً واللاجئين وغير الشرعيين والمشردين والمتسولين وعديمي الجنسية تشريعات تحفظ حقوقهم في المجتمع، وهم نسبة تكاد لا تذكر.

وقد استمع الباحث إلى تقرير مقدم عن معاناة الذين لا يعرفون لهم نسباً في إحدى الفضائيات اللبنانية، إذ لا وظيفة لهم، ومن الصعوبة أن يجدوا من يقبل أن يزوجه، أو يتعامل معهم مالياً، وتضمن التقرير مقابلات شخصية معهم، ظهر فيها أنهم فقدوا العاطفة والمشاعر وكل ما يشكل وجدانهم، وذلك لعدم نسبتهم إلى أب لأنهم لا يعرفون لهم أباً.

6. حق الرحمة والشفقة، والحنان:

لم يهتم الإسلام بالجوانب الجسمية في تربية الأطفال فحسب، بل اعتنى بالناحية النفسية كما يقول الأمين (2000): لما لها من أثر في حياة الطفل حيث يسعد الطفل بوجود الحنان والرحمة، ويشقى بفقدانها، فيكون منحرفاً، شقياً، لعدم التوافق النفسي، وإن كثيراً من المجرمين والمنحرفين يرجع سلوكهم إلى فقدان أبويهم صغراً أو من يقوم مقامهم، لذا حض الإسلام على رحمة الأولاد، وقد أكد ذلك بذكر مجموعة من الأحاديث في باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، ومنها: عن عائشة رضي الله عنها: جاء أعرابي إلى النبي - صلى الله عليه وسلم - فقال: (تقبلون الصبيان فما نقبلهم، فقال النبي - صلى الله عليه وسلم - أو أملك إن نزع الله من قلبك الرحمة). (البخاري، حديث رقم 5539).

وفي الحديث كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يخطبنا فجاء الحسن والحسين عليهما قميصان أحمران يمشيان ويعثران فنزل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - من المنبر فحملهما فوضعهما بين يديه ثم قال: صدق الله ورسوله (إنما أموالكم وأولادكم فتنة) نظرت إلى هذين الصبيين يمشيان ويعثران فلم أصبر حتى قطعت حديثي ورفعتهما. (ابن حنبل، الحديث رقم 21917).

ويقول الخطيب، وعيد (2002): إن الحكمة من مداعبة الطفل تنجلي في إدخال السرور إلى قلبه وإشعاره بالعطف والحنان مما يؤدي إلى الهدوء النفسي، والانفعالي لدى الطفل، ويحسن بالمربي والوالدين أن يظهرُوا الحنو على الأولاد وملاطفتهم،

وذكرت الجشي (1996): وتزداد أهمية هذا الحق من حقوق الأطفال يوماً بعد يوم على الصعيد الوطني والدولي، لأنه في هذه الفترة بحاجة إلى حماية ورعاية وتزويده بالمهارات والوسائل التي تساعد على تنمية قدراته الجسدية والنفسية والثقافية، وتسليحه معنوياً ومادياً ليصبح قادراً على مواجهة الحياة بكفاءة واقتدار، حتى أن المجتمع الدولي أصبح ينظر إلى حقوق الأطفال حقوقاً إنسانية عالمية لا يمكن تأجيلها أو التغاضي عنها.

4. الرضاعة:

وقد ذكر موكو (1978): تنمو أحاسيس الطفل انطلاقاً من نموه الجسدي والعصوي، فالعلاقة بين النمو الجسدي والنمو الوجداني واضحة وخاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل.

وحق الرضاعة من حقوق الطفل المكفولة سواء أكانت العلاقة الزوجية قائمة أم منقطعة، قال تعالى: (وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةُ بَوْلِدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ "). [البقرة: 233].

وقد ذكر أحمد (2006): انه قد ثبت علمياً أن رضاعة الطفل من ثدي أمه تمنحه الحنان والأمان والثقة، وأن أكثر الأمراض النفسية والجسمية مصدرها الرضاعة الصناعية، بينما يزيد التصاق الطفل بالأم أثناء عملية الرضاعة لمدة 45 دقيقة زيادة الرابطة الوجدانية بين الأم والطفل على نحو فاعل.

فواجب الوالدين تجاه أولادهما لا يترك تنظيمه للفطرة كما يذكر قطب (1971): إن على الوالدة المطلقة واجباً تجاه طفلها الرضيع، واجباً يفرضه الله عليها ولا يتركها فيه لفطرتها وعاطفتها التي قد تفسدها الخلافات الزوجية، فيقع الغرم على هذا الصغير، فالله أولى بالناس من أنفسهم، وأبر منهم وأرحم من والديهم، والله يفرض للمولود على أمه أن ترضعه حولين كاملين، لأنه سبحانه يعلم أن هذه الفترة هي المثلى من جميع الوجوه الصحية والنفسية للطفل، وتثبت البحوث الصحية والنفسية أن فترة عامين ضرورية لنمو الطفل نمواً سليماً من الوجهتين الصحية والنفسية.

وكلا الوالدين مسؤول تجاه هذا الصغير الرضيع، هي تمدّه باللبن والحضانة، وأبوه يمدّها بالغذاء والكساء لترعاه، وكل منهما يؤدي واجبه في حدود طاقته، فلا يتخذ أحدهما من الطفل سبباً للإضرار بالآخر، فلا يستغل الأب عواطف الأم وحنانها ولهفتها على طفلها، ليهدها فيه أو تقبل إرضاعه بلا مقابل، ولا تستغل هي عطف الأب على ابنه وحبّه له لتثقل كاهله بمطالبها.

5. نسبة الولد إلى أبيه:

إن من فوائد الزواج في الإسلام المحافظة على الأنساب، ويقول الخطيب، وعيد (2002): إن بالزواج الذي شرعه الله لعباده يفتخر الأبناء بانتسابهم إلى آبائهم قال تعالى: (ادْعُوهُمْ لِأَبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ) [الأحزاب: 5]، ولا يخفى ما في هذا الانتساب من اعتبارهم الذاتي واستقرارهم النفسي، وكرامتهم ولو لم يكن ذلك الزواج الذي شرعه الله لأصبح المجتمع بأولاد لا كرامة لهم ولا

والمسح على رؤوسهم لأن ذلك يشعر الطفل بالثقة بالنفس والراحة النفسية، كما يحبهم إلى المربين والوالدين.

7. حق التربية والتعليم وجهة نظر خاصة:

لما كان الطفل هو أهم استثمار للمستقبل، فقد اهتم أصحاب الفلاسفة الفكرية والنظريات التربوية والتشريعات بتعليم الطفل وتربيته، وقد اهتم الإسلام بالتعليم والتربية، وأشار العلماء إلى أبرز العلوم التي ينبغي تعليمها للأطفال وهو القرآن الكريم، ومسؤولية الآباء في تعليم أبنائهم: ويقول ابن القيم (1997): "فمن أهمل تعليم ولده ما ينفعه وتركه سدى فقد أساء إليه غاية الإساءة، وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء وإهمالهم لهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه، فأضاعوها صغاراً فلم ينتفعوا بأنفسهم ولم ينفعوا آباءهم كباراً".

لكن الباحث يرى طرق هذا الحق من زاوية أخرى، فكما يعلم الجميع أن الظروف الاقتصادية، في جميع بلاد العالم الإسلامي ليست بالسهلة، وقد استدعت كثيراً من النساء إلى البحث عن العمل في أي مكان من أجل التخفيف من ضغوط الحياة الاجتماعية، واقتضى هذا إقبالها على التعليم المنظم من أجل الحصول على شهادة تمكنها من الوظيفة في مجالات مختلفة، وأصبحت فرصة المرأة المتعلمة في الزواج أكبر من فرصة غير المتعلمة، وفرصة الوظيفة في الزواج أكبر من غير الوظيفة، ومن هنا ظهرت المعاناة إذا أدت قلة فرص العمل إلى ارتفاع نسبة الفتيات غير المتزوجات، ولا يخفى أن هذا الهم ألقى بظله على انفعالات الشباب وعواطفهم واحتباس الألم الوجداني المقليل عليهم في صدورهم، ومن هنا كان الضغط الاجتماعي على الآباء والأمهات من أجل تعليم أبنائهم ونيلهم أعلى الدرجات العلمية، ويرى الباحث أن يتدخل التشريع فيسهم في علاج هذه القضية بتخصيص مبلغ من المال للمتزوجات من أجل تخفيف معاناتهن.

8. حق الأطفال بتهديب نفوسهم بتربيتها على محاسن الأخلاق:

لقد أكد الإسلام ضرورة تربية الأطفال على القيم الأخلاقية وترى إبراهيم (1979): إن عملية النمو الخلقي ليست عملية بسيطة مأمونة الجانب، ولذا فمن ألزم واجبات الآباء والمربين الذين يتعهدون الأطفال بالرعاية أن يدرسوا مشكلات النمو ويقدرها خطورتها.

ومن أبرز القيم الأخلاقية:

أ- الصدق: والصدق مصلحة اجتماعية يعود نفعها على الأفراد والجماعات، وقد دعا الإسلام إلى تربية الأطفال على الصدق، فإن الأخلاق والسلوك التي يعتادها الطفل في صغره تحدد سلوكه في كبره، قال - صلى الله عليه وسلم- للمرأة التي دعت ابنها لتعطيه تمرّاً: "أما إنك لو لم تعطه شيئاً كتبت عليك كذبة". (أبو داود، حديث رقم 4439).

ب- الأمانة: خلق أصيل اتصف به الأنبياء والرسل، قال تعالى: "أبلغكم رسالات ربي وأنا لكم ناصح أمين". [الأعراف: 68]،

وعرف الرسول - صلى الله عليه وسلم- بالأمانة منذ طفولته حتى اشتهر وصفه بالصادق الأمين.

ج-

سلامة الصدر: علامة على حب الخير للجميع، وخلو القلب من الحقد واللؤم والحسد، فقد طلب النبي - صلى الله عليه وسلم-، من أنس بن مالك أن يسامح من يسيء إليه، ويفرغ قلبه من وساوس الشيطان، فقال له: "يا بني إن قدرت أن تصبح وتمسي، وليس في قلبك غش لأحد فافعل" ثم قال: "يا بني وذلك من سنتي، ومن أحيا سنتي فقد أحياني ومن أحياني كان معي في الجنة". (الترمذي، حديث رقم 2602).

د-

الأدب: قال - صلى الله عليه وسلم- "لأن يؤدب الرجل ولده، خير من أن يتصدق بصاع". (الترمذي، حديث رقم 1874). وعن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنه قال: كنت غلاماً في حجر رسول الله - صلى الله عليه وسلم- فكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: (يا غلام سم الله كل بيمنك، وكل مما يليك). (البخاري، حديث رقم 6816).

هذه الخصال الحميدة والأخلاق الفاضلة تدخل في إصلاح النفوس، وتقويم اعوجاجها، وحسن المعاملة للآخرين. وهي أشد ارتباطاً بالجانب الوجداني للطفل، فقد روى الترمذي أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم- قال: (ما نحل والدُ ولدًا من نحل أفضل من أدب حسن). (أحمد ابن حنبل). ج4، ص77.

فقد ذكر علوان (1985): فمسؤولية الآباء والأمهات مسؤولية كبرى في تأديب الأولاد على الخير وتخليقهم على مبادئ الأخلاق، فهم مسؤولون عن تخليق الأولاد منذ الصغر على الصدق، والأمانة، والاستقامة، والإيثار، وإغاثة الملهوف، واحترام الكبير، وإكرام الضيف، والإحسان إلى الجار، والمحبة للآخرين.

وقد ذكر الغزالي (1983): "أيها الولد ومما ينبغي لك أن تفعله إذا قرأت العلم أو طالعت، ينبغي أن يكون علمك يصلح قلبك، ويزكي نفسك، عن الأخلاق الذميمة، وتشتغل بحبة الله تعالى وعبادته، والاتصاف بالأوصاف الحسنة". صفحة 86

9. المساواة بين الذكر والأنثى وعدم المفاضلة بينهما:

جاء في الحديث "من كانت له أنثى فلم يئدها ولم يهينها ولم يؤثر ولده - يعني الذكر - عليها أدخله الله الجنة". (أبو داود، حديث رقم 4408)، وعدم المساواة يحدث في نفوس الأبناء الكثير من العداوة، والكراهية، وهذا ليس بين الذكر والأنثى بل بين الذكور مع بعضهم والإناث كذلك.

وللعدل أثره في نفوس الأطفال، وهو من العوامل التي تغرس فيهم الثقة والمودة وروح الانسجام، والعدل حق للأبناء، إذ يقول عليه السلام: "إن لبنيك من الحق أن تعدل بينهم". (ابن حنبل، حديث رقم 17646).

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه المكونات لا يعمل كل مكون وحده، وتحصل التربية بوساطة هذه المكونات تشرياً، وإذا نقص مكون منها اشتكت باقي المكونات كما أشار حديث الرسول - صلى الله عليه وسلم- (تري المؤمنين في تواضعهم وتعاطفهم كمثل الجسد

إذا اشتكى عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى). (البخاري، حديث رقم 5552).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

من خلال عرض أبرز مكونات التربية الوجدانية للطفل من نظرة إسلامية، يتبين أنها تتفاوت في أهميتها وأثرها في تكوين التربية الوجدانية للطفل، وفي بناء شخصيته الشاملة. فالإيمان بالله هو الأساس لهذه التربية، وينبع ذلك من تطلع الطفل إلى معرفة سر وجوده، وسر ما حوله.

والمكونات الأخرى من تسمية المولود، ورضاعته وحضانتها، والرحمة به والشفقة عليه، وتربيته وتعليمه، وتهذيب نفسه على محاسن الأخلاق، وغيرها من المكونات هي أساسية أيضاً، وأهميتها كبيرة ولكنها متفاوتة في تأثيرها وأولوياتها.

وقد أكدت دراسة إبراهيم (1979): إلى ضرورة رسم فلسفة تربوية مستقلة نابعة من البيئة الإسلامية لتنمية الأساس الديني والخلقي عند الأطفال. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة السيد (2004): التي بينت المنهج النبوي في بناء شخصية الطفل، من جوانبها المختلفة، العقيدية، والعبادية، والاجتماعية، والأخلاقية، والعاطفية، والعلمية والفكرية.

وقد أشارت دراسة جراهام (2003): أن التربية الوجدانية لها أبعاد مختلفة، وكل بعد له مكونات معرفية، ومهارات، واتجاهات وغيرها.

ولابد من الإشارة إلى أن هذه المكونات رغم التفاوت في أهميتها وتأثيرها، إلا أنها مترابطة، فكل مكون محتاج إلى المكونات الأخرى، كالدواء النافع الذي يتألف من مجموعة عناصر بنسب متفاوتة، ويتم بناء التربية الوجدانية تشرياً حسب الأساليب المتبعة في غرسها، ولهذا قد يكون البناء سليماً وقد يكون غير ذلك.

نتائج السؤال الثالث: ما الأساليب التي تساعد في إحداث التربية الوجدانية عند الأطفال في منهج التربية الإسلامية؟، ومناقشتها.

إذا كانت هناك مشكلة في: ماذا نعلم أبناءنا؟ فإن المشكلة الأهم هي: كيف نعلمهم؟ فالبناء الوجداني للطفل أصعب من أي بناء آخر في شخصية الطفل، والباحث ينقل تجربة خاصة في البناء الوجداني للأطفال، حيث كان عضواً في لجنة تشرف على مجموعة مدارس (مدارس ذكور ومدارس إناث من طلاب المرحلة الأساسية، وكذلك مدارس لرياض الأطفال)، وكانت إدارة المدرسة تجري تقويماً للأساليب التي تستعملها المعلمات لمعرفة مدى تحقق رسالة المدارس وقد وجدت الإدارة ما يلي:

1. إن المعلمات اللواتي يستخدمن القصص الإسلامي كن أكثر تأثيراً في التربية الوجدانية عند الأطفال، ويتمثل ذلك في تصرفاتهم، مثل: الحرص على الصدق والصلاة والصيام ومساعدة الآخرين.

2. إن المعلمات اللواتي كن يختلطن مع الأطفال في ساحات المدرسة يلمسن رؤوس الأطفال ويشاركنهم في الأكل، أكثر تأثيراً في وجدان الطفل، حيث تبلغ ثقة الطالب بالمعلمة أن يفعل ما تطلب منه وأن يتحدث معها في قضاياها الخاصة.

3. إن للرحلات المدرسية وزيارة الأماكن ذات البعد التاريخي مثل: مقامات الصحابة وأرض المعارك الإسلامية، كانت تحدث فيضاً وجدانياً في حب الرسول - صلى الله عليه وسلم- وصحابته الكرام.

4. إن الدروس العملية أكثر تأثيراً من الوعظ، ومن الدروس النظرية، في البناء الوجداني للأطفال، وأذكر أن إحدى المعلمات رتبت أن يعطى درس الحج في موسم الحج، حيث عملت مجسماً للكعبة وطلبت من الأطفال وخاصة البنات إحضار ملابس أمهاتهن للصلاة وطلبت من الطلاب أن يطوفوا حول مجسم الكعبة ويدعوا بالأدعية المأثورة، وأخرى رتبت أن يتناول الأطفال "طلاب أحد الفصول" الإفطار في شهر رمضان في المدرسة، وكانت أبعاد هذه النشاطات الوجدانية عظيمة، حتى أن بعض أولياء أمور الأطفال طلبوا من إدارة المدرسة تكرار مثل هذه النشاطات.

وتشير دراسة أسبي وروبيك (Aspy & Roebvck, 1982) إن التربية الوجدانية ليست ترفاً وإنما هي الاستثمار الصحيح في المجال التربوي، فهي تنمي باستمرار مهارات التكامل مع الآخر وتحفز التلاميذ على الالتزام بالحضور إلى المدرسة، ويشير أيضاً راينوفتش (Rabinovitz, 1995) والزعيبي (2006) إلى أثر اهتمام المدرسة في التربية الوجدانية في التلاميذ أنهم يندمجون بموضوع التعلم بنشاط واضح، ويتكيفون مع حياتهم المدرسية العامة.

ويستعرض الباحث الآن بعض أساليب تحقيق التربية الوجدانية عند الأطفال

1. القدوة:

قال تعالى: "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً" (الاحزاب: 21). الإسوة والأسوة ما يتأسى به، مثل القدوة والقدوة، ويقال هو أسوتك أي مثلك وأنت مثله، يقول السعدي (2001): "فالأسوة نوعان: أسوة حسنة، وأسوة سيئة، فالأسوة الحسنة في الرسول - صلى الله عليه وسلم-، فإن المتأسّي به، سالك طريق الصراط المستقيم، وأما الأسوة بغيره إذا خالفه، فهو الأسوة السيئة" صفحة 661.

جاء في الحديث عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: بت عند خالتي ميمونة ليلة، فلما كان في بعض الليل، قام رسول الله فتوضاً من شن معلق وضوءاً خفيفاً، ثم قام يصلي فقامت فتوضأت نحوه مما توضأ، ثم جئت فقامت عن يساره، فحولني فجعلني عن يمينه ثم صلى ما شاء الله. (البخاري، حديث رقم 135).

والحاجة إلى الاسوة فطرة مفطور عليها كل إنسان، ويرى الإمام الغزالي (1985) على المتعلم البحث عنها فقال: "والآن أبين لك ما يجب على سالك سبيل الحق:- فاعلم أنه ينبغي للسالك شيخ مُرشد مرب، ليخرج الأخلاق السيئة منه بتربيته، ويجعل مكانها خلقاً حسناً، ولا بد للسالك من شيخ يودبه ويرشده إلى سبيل الله تعالى. وشرط الشيخ الذي يصلح أن يكون نائباً لرسول الله صلوات الله وسلامه عليه أن يكون عالماً". صفحة 63

2. اختيار الأصدقاء:

ومما يكمل القدوة اختيار الأصدقاء الأخيار، ومصاحبة أصحاب الخلق الفاضل فإن الأطفال يحاكي بعضهم بعضاً، ويتشبه كل بالآخر.

قال تعالى: (الْأَخِلَاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا الْمُتَّقِينَ). (الزخرف: 67). فالخلة هي الصبة قد تكون لله وقد تكون لغير ذلك، فما كان منها مناسباً للأوصاف والأخلاق والسير الفاضلة عندها ينتفع كل صاحب بصاحبه.

وقد ذكر القرطبي (2003) في تفسير هذه الآية: كان خليلان مؤمنان فبعد موتهما جمع الله بينهما فيقول الله تعالى: ليثن كل واحد منكما على صاحبه فيقول كل منهما: يا رب إنه كان يأمرني بطاعتك وطاعة رسولك ويأمرني بالخير وينهاني عن الشر، ويخبرني أنني ملائكتك، فيقول الله تعالى: نعم الخليل ونعم الاخ ونعم صاحب كان. ج 8، صفحة 109.

ويذكر الزرنوجي (1985): وأما اختيار الشريك، فينبغي أن يختار المجد، والورع صاحب الطبع المستقيم، والمتفهم، ويفر من الكسلان، والمعتل، والمكثار (كثير الكلام)، والمفسد، والفتان. صفحة 44

وقد نبه المربون المسلمون على قضية الاختلاط وما ينشأ عنها سواء ما كان بين الذكور أنفسهم أم الذكور والإناث، فقد ذكر ابن سحنون (1972): "أكره للمعلم أن يعلم الجواري ولا يخلطن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهم"

وذكر القابسي (1985): "ومن صلاحهم (أي الصبيان)، ومن حسن النظر لهم، الا يخلط المعلم بين الذكور والإناث وإنه لينبغي للمعلم أن يحترس الصبيان بعضهم من بعض إذا كان فيهم من يخشى فسادهم، يناهز الاحتلام أو يكون له جراً. صفحة 153

3. اللعب:

ومن حديث طويل عن أم خالد بنت خالد بن سعيد قالت: أتيت رسول الله - صلى الله عليه وسلم- مع أبي قالت: فذهبت ألعب بخاتم النبوة، فزبرني أبي، قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم-: "دعها. . . .". (البخاري، حديث رقم 5993)

وجاء في شرح هذا الحديث أنها بقيت فترة من الزمن وهي تلعب، وأن أم خالد كانت صبية مميزة عندما كانت تلعب بخاتم النبوة.

ويذكر أبو زناد (2006): إن للنشاط العضلي والجسدي دوراً كبيراً في تحسين الصحة النفسية للإنسان، والمعروف أن الرياضيين يتمتعون بروح معنوية عالية مقارنة بغيرهم، وأن الفرح والسرور الذي يصيب الإنسان بعد ممارسته الألعاب هو نتيجة للانتعاش الذهني الناجم عن نشاط الدورة الدموية.

وذكر أبو حامد الغزالي (1988): "ينبغي أن يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعلم دائماً يميئ قلبه، ويبطل نكاهه، وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً." صفحة 33

4. القصة:

قال تعالى: (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ). (3: يوسف)

فقد وصف الله تعالى ما يقصه أحسن القصص، لأنه حق وصدق، ويتحرك القصص القرآني في مجالات كثيرة، فقد ذكر القرطبي (2003): أن قصص القرآن ذكر الأنبياء والصالحين والتوحيد، والسير، والسياسة والمعاشرية مما يصلح الدين والدنيا. ج9، صفحة 120.

وقد استعمل الرسول - صلى الله عليه وسلم- القصة، قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "بينما رجل يمشي فاشتد عليه العطش فنزل بئراً فشرب منها، ثم خرج فإذا هو بكلب يلهث يأكل الثرى من العطش، فقال: لقد بلغ هذا مثل الذي بلغ بي، فملأ خفه، ثم أمسكه بفيه ثم رقي فسقى الكلب فشكر الله له فغفر له، قالوا: يا رسول الله، وإن لنا في البهائم أجراً؟ فقال: في كل كبد رطبة أجر". (البخاري حديث رقم 2190)

للقصة تأثير سحري في نفوس الأطفال فهم يقبلون على سماع القصص بحماس، لأنها توافق ميولهم، وتجلب انتباههم وتثير شوقهم، والقرآن مليء بالقصص ذات العبرة فإذا تتبع المسلم أحداث القصة انطبعت نفسه بتعاليمها، واقتدى ببطل القصة، وتحلى بصفات أبطالها، وابتعد عن صفات العاصين وسلوكهم.

5. الترغيب والترهيب:

فقد جاءت دعوة الإسلام وابتدأت ببيان الجنة ونعيمها والنار وجحيمها، ولم تبدأ بالتحريم والتكليف. قال تعالى: (فقلت استغفروا ربكم انه كان غفاراً، يرسل السماء عليكم مدراراً، ويمدركم بأموال وبنين، ويجعل لكم جنات ويجعل لكم أنهاراً) (نوح: 10-11)، يقول السعدي (2001) في تفسير هذه الآيات: "نصحهم نوح عليه السلام، فرغبهم بمغفرة الذنوب وما يترتب عليها من حصول الثواب، واندفاع العقاب ورغبهم أيضاً بخير الدنيا العاجل، يرسل المطر متتابعاً، ويكثر أموالكم وأولادكم ومن لذات الدنيا ومطالبها" صفحة 889. وقال تعالى: "أرأيت إن كذب وتولى، ألم يعلم بأن الله يرى، كلا لئن لم ينته لنسفعا بالناصية" (العلق: 13-5).

يقول السعدي (2001): إن الذي ينهى عن إتباع الحق، ألا يخاف الله، ويخشى عقابه، ثم توعده الله إن استمر على حاله ليأخذنه بناصرته أخذاً عنيفاً. صفحة 930.

يقول ابن مسكويه (بلا) عن تعليم الصبيان: "والشريعة هي التي تقوم الأحداث وتعودهم الأفعال المرضية، وتعد نفوسهم لقبول الحكمة وطلب الفضائل، والبلوغ إلى السعادة الانسية بالفكر الصحيح والقياس المستقيم وعلى الوالدين أخذهم بها وبسائر الآداب الجميلة بضروب السياسات من الضرب، إذا دعت إليه الحاجة أو التوبيخات إن صدتهم، أو الإطعام في الكرامات أو غيرها مما يميلون إليه من الراحة، أو يحذرونه من العقوبات حتى إذا تعودوا ذلك واستمروا عليه مدة من الزمن كثيرة أمكن فيهم حينئذ أن يعلموا براهين ما أخذوه تقليداً وينبهوا على طرق الفضائل

فتعليم الأطفال الدعاء من أفضل الأساليب في تنمية وجدانهم، وترقيق قلوبهم، وتقوية إيمانهم بالله تعالى.

وعن ابن عباس قال: كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يعلمنا هذا الدعاء، كما يعلمنا سورة من القرآن "اللهم إني أعوذ بك من عذاب جهنم. وأعوذ بك من عذاب القبر. وأعوذ بك من فتنة المسيح الدجال. وأعوذ بك من فتنة المحيا والممات". (ابن ماجه حديث رقم 3097)

يقول ابن سحنون (1972): عن دور المعلم في تعليم الصبيان الدعاء: "وليتعهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ويعرفهم عظمتهم وجلاله ليكبروا على ذلك". صفحة 111
وقد ذكر الزرنوجي (1986): "ينبغي لطالب العلم أن يشتغل بالشكر باللسان والجنان والإيمان والمال، ويرى الفهم، والعلم، والعقل، والتوفيق من الله تعالى ويطلب الهداية من الله بالدعاء، والتفرغ إليه، فإنه تعالى هاد من استهداه". صفحة 92

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن عملية بناء الجانب الوجداني عند الطفل ليست سهلة، فربما تكون أصعب من أي بناء تربوي آخر في تربية الطفل الشاملة، لكن هذا لا يعني عدم وجود أساليب فعالة في إحداثه، إلا أن هذه الأساليب تقدر حسب أحوال المتعلمين وقدراتهم، ومن أبرز هذه الأساليب القدوة، وقد كان الرسول - صلى الله عليه وسلم - القدوة المثلى، والأسوة الحسنة، وقد كان كما وصفته عائشة رضي الله عنها قرآناً يمشي على الأرض. مما يعني أن القدوة الحسنة لها تأثير كبير في تربية الطفل وجدانياً.

وقد ذكر علوان (1985) في القدوة عن الجاحظ قال: أن عقبة بن أبي سفيان، لما دفع ولده إلى المؤدب قال له: "ليكن أول ما تبدأ به إصلاح بني إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنت والقبيح عندهم ما استقبحت". صفحة 668

ولكن هناك أساليب أخرى لها أهميتها ومجالاتها في غرس مكونات التربية الوجدانية عند الطفل، فالقصص، والأصدقاء، واللعب، والترغيب والترهيب، وحفظ القرآن الكريم، والشعر وغيرها من الأساليب التي لا بد من الأخذ بها حتى يكتمل بناء التربية الوجدانية عند الطفل. وهذه الأساليب وحدها لا تكون نافعة ما لم يكن عون من الله تعالى، ولهذا كان الدعاء شيء أساسي في منهج التربية الإسلامية، وهو من قبيل الأخذ بالأسباب، فإذا استخدمت وسائط التربية في منهج التربية الإسلامية هذه الأساليب فإن من المتوقع إحداث تربية وجدانية سليمة عند الطفل، فينشأ مكونها الأول وهو الإيمان بالله بشكل صحيح، وإذا ما صاحب الطفل أصحاب الخلق الحسن، وإذا ما حفظ القرآن الكريم والشعر النظيف، ووجد القدوة الصالحة، وإذا ما اشتغل لسانه بالشكر لله تعالى على نعمه وطلب الهداية منه، فإن الله تعالى هاد من استهداه.

وقد أشار السيد في دراسته (2004): إلى أن هناك أساليب تربوية نبوية، وأساليب نفسية تؤثر في نفس الطفل، كما أشارت

واكتسابها والبلوغ إلى غاياتها بهذه الصناعة التي نحن بسببها والله الموفق". صفحة 54

6. تعليم الأطفال القرآن وحفظه:

قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه). (البخاري حديث رقم 4639)
ويقول الغزالي (1983): وينبغي لطالب العلم أن يبدأ في دروسه وحفظه ومذاكرته بالأهم فالأهم، فأول ما يبتدئ به القرآن العظيم، وكان السلف لا يعلمون الحديث والفقه إلا لمن حفظ القرآن. صفحة 68

وفي الحديث "إن لله أهلين من الناس قيل: من هم يا سول الله؟ قال: هم حملة القرآن هم أهل الله وخاصته". (ابن ماجه حديث رقم 211)

وقد ذكر الزرنوجي (1986): "من أقوى أسباب الحفظ: قراءة القرآن، وقيل ليس شيء أزيد للحفظ من قراءة القرآن نظراً". صفحة 95

7. تحفيظ الشعر والأناشيد:

عن أبي ابن كعب أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: "إن من الشعر لحكمة". (ابن ماجه حديث رقم 3023)
يقول ابن سحنون (1972): "وينبغي للمعلم أن يعلم الصبيان الحساب وليس شرطاً، وكذلك الشعر، والغريب والعربية، والخط، وجميع النحو". صفحة 102

والقرآن أصل التعليم، ومنبع الدين، والعلوم، ولم يقتصر المربون في تعليمهم للولدان على القرآن فقط فاهتموا في تعليم اللغة العربية، ورواية الشعر، وتجويد الخط وغيرها، ولكن ليس كل شعر فما كان فيه من ذكر الحمية والخناء، وقبح الهجاء، فيكره تعليمه للصبيان.

يقول ابن مسكويه: "ومن لم يتفق له التربية الصالحة في مبدأ نشوئه ثم ابتلى بأن يربيه والده على رواية الشعر الفاحش، وقبول أكاذيبه، واستحسان ما يوجد فيه من ذكر القبانح ونيل اللذات، كما يوجد في شعر "امرئ القيس والنابعة" وأشباههما، ثم صار بعد ذلك إلى رؤساء يقربونه على روايتها وقول مثلها، ويجزلون له العطية، وامتحن بأقران يساعدونه على تناول اللذات الجسمانية، مال طبعه إلى الاستكثار من المطاعم والملابس والمراكب والزينة، كما اتفق لي مثل ذلك في بعض الأوقات، فليعد ذلك شقاء لا نعيما، وخسرانا لا ربحاً، وليجهد على التدرج إلى فطام نفسه". صفحة 8

8. تعليم الأطفال الدعاء:

قال تعالى (وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ): (186 البقرة).

يقول السعدي (2001م): "إن الله تعالى الرقيب الشهيد، المطلع على السر واخفي، يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، فهو قريب أيضاً من داعيه بالإجابة، فمن دعا ربه بقلب حاضر ودعاء مشروع، ولم يمنع مانع من إجابة الدعاء، كأكمل الحرام ونحوه، فإن الله قد وعده بالإجابة" صفحة 87.

4. قلة الدراسات عن واقع الطفل:

تقول الجشي (1996): "ولعل أهم ملاحظة تتمثل في حاجة دول الخليج إلى الإحصاءات السكانية والاجتماعية المتعلقة بالبناء الأسري، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والصحي، بمعنى وضع نظام لرصد هذه المستويات والخدمات المقدمة، ولاسيما من حيث الحجم، والتوزيع والفعالية، وهذا راجع إلى النقص في مجال البحوث والدراسات المتعلقة بالطفولة، مما يؤدي إلى غياب مصدر أساسي من مصادر المعلومات والبيانات التي تمكن من إلقاء الضوء على أهم المشكلات، وتحديد الاحتياجات الأساسية للطفل وتحديد برامج الأطفال الشمولية."

هذه نماذج من المشكلات التي تحول دون نيل الأطفال حقوقهم، ومن الملاحظ أن حل هذه المشكلات ليس محصوراً بمنهج معين ولا بدولة وحدها، وإنما يتعلق ببرامج وطنية ودولية، ولا يوجد في منهج التربية الإسلامية ما يمنع من حل هذه المشكلات عن طريق تعاون دولي.

ويرى الباحث أن يشير إلى بعض التشريعات ذات الصلة الدولية التي قد تخفف من أثر المشكلات والتحديات التي تواجه الأطفال وتحول دون تنمية وجدانهم، وتتمثل هذه التشريعات ببيان حقوق الأطفال وحمايتهم، ومن هذه التشريعات الوثيقة التي وضعتها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) الخاصة بحقوق الطفل، عرضت على الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1989م، وأصبحت شرعة دولية في أيلول 1990م، وأصدرت الجامعة العربية ميثاق حقوق الطفل العربي عام 1989م، وإعلان القاهرة حول "حقوق الإنسان في الإسلام" عام 1990م، وأصدرت منظمة العواصم والمدن الإسلامية إعلان أنقرة لرعاية الطفل وحمايته عام 1993م.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

العلاقة بين النمو الوجداني والنمو الجسدي واضحة، وأي مؤثر في أحدهما يؤثر في الآخر، قال تعالى: "الذي أطعمهم من جوع وأمّنهم من خوف" (قريش: 4)، فحاجة الإنسان إلى الطعام والأمن في ظاهرها قضية مادية، ولكنها في الواقع مؤثرة في الانفعالات والعواطف، والأحاسيس، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحروب، وسوء التغذية، والأمية وغيرها من المشكلات التي تؤدي إلى نقص أو خلل في التربية الوجدانية عند الطفل، وهي مشكلات تزداد تعقيداً واتساعاً، وربما كان نصيب أطفال العالم الإسلامي من هذه المشكلات أكثر من غيرهم، وكل نقص في الاحتياجات العضوية الأساسية للطفل مثل نقص الغذاء والعناية هو نقص في الاحتياجات العاطفية مثل الحب والعواطف.

ونظراً لأن هذه المشكلات والتحديات ذات أبعاد إقليمية ودولية، فإن الحل لهذه القضايا، أو التخفيف من آثارها، يحتاج إلى جهد وطني وعالمي، فكان للتشريعات ذات البعد الدولي والإقليمي مثل الوثيقة التي وضعتها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف، 1990)، وميثاق حقوق الطفل العربي، الذي أصدرته الجامعة العربية في عام (1989) أثر في التخفيف من هذه

دراسة راينوفتش (1985, Rabbinoitz): إلى أن التربية الوجدانية عند الأطفال تبنى باستخدام أنشطة معينة لتنمية فهم الأطفال لذواتهم وللآخرين.

نتائج السؤال الرابع: ما المشكلات والتحديات التي تواجه التربية الوجدانية للطفل؟، ومناقشتها.

يشاهد أن مشكلات أطفال الغرب، وضياح حقوقهم بدأت تصل بقية أطفال العالم، فضلاً عن مشكلات أخرى وتحديات تواجه أطفال العالم الثالث، وخاصة أطفال العالم الإسلامي، ومنها:

1. الحروب والأطفال:

إسرائيل إحدى الدول الموقعة على اتفاقية حقوق الطفل العالمية، وهي في الوقت نفسه، لا تقيم وزناً لا لحقوق الطفل ولا للقانون الدولي في حق غير اليهود، فالقانون عندها يسمح بملاحقة الأطفال إذا بلغوا 12 سنة، وقد ذكرت الحلو (2002): عن تقرير للحركة العالمية للدفاع عن الأطفال أن قوات الاحتلال اليهودي اعتقلت 87 طفلاً من 2000/9/29 إلى 2001/1/31، وأن معظم الأطفال الفلسطينيين الذين استشهدوا أو جرحوا هم في وضع المراقب أو الموجود في مناطق الأحداث. وما جرى في الحرب على أطفال غزة في نهاية عام 2008م ومطلع هذا العام أكبر شاهد على ذلك.

ولا ننس أطفال الصومال والسودان والعراق وغيرها من دول العالم الإسلامي. فكيف تتم تنمية وجدانية سليمة في ظل الخوف والقتل والاعتقال للأطفال؟

2. التغذية:

تنمو أحاسيس الطفل انطلاقاً من نموه الجسدي والعضوي، فالعلاقة بين النمو الجسدي والنمو الوجداني واضحة وخاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل.

يقول موكو (1978): إن كل نقص في الاحتياجات العضوية الأساسية للطفل مثل نقص الغذاء والعناية، هو نقص في الاحتياجات العاطفية، مثل الحب والعواطف، فالطفل الذي يحصل على غذائه من حليب أمه، إذا جاء موعد فطامه، حرم من حليب أمه وهو من الاحتياجات العضوية، الأمر الذي يكون مؤلماً كما يعكس ألماً وجدانياً.

وإذا نظرنا إلى واقع شعوب العالم الإسلامي، نتساءل كم عدد الأطفال الذين يموتون جوعاً؟ ومن ثم نتساءل كيف تكون هناك تربية وجدانية سليمة؟

3. الأمية:

الأمية حالة يصعب معها تحقيق التقدم، وجني فوائد تكنولوجيا العصر، فالأمية تقود إلى التأخر. وقد أدت الأمية إلى خروج الأطفال في سن مبكرة للبحث عن العمل، فوقعوا تحت استغلال أرباب العمل، وحرّموا من كثير من حقوقهم، فلا يأكلون ولا ينامون ولا يلعبون، كما يفعل غيرهم من الأطفال الأسوياء.

أبو زناد، خليل. (8 كانون الثاني 2006). اللعب يعيد فرح الطفولة وينعش الذهن والجسد، صحيفة الغد الأردنية، العدد 524 صفحة 29.

أحمد، سمير كامل. (2006). التربية الوجدانية والصحة النفسية للطفل، ورقة مقدمة من المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة "التربية الوجدانية للطفل"، 8-2006/4/9. 84-52.

إسكندر، نجيب (بلا)، معجم المعاني للمترادف والمتوارد والنقيض من أسماء وأفعال وأدوات وتعابير، ط1، بغداد، مطبعة الزمان.

الأمين، محمد الصوفي. (2000). الطفل في الإسلام، مجلة التربية - قطر، العددان (133-134)، 266-279.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1988). الجامع الصحيح بشرح فتح الباري، ط2، القاهرة، دار الريان للتراث.

الترمذي عيسى بن محمد. (1988). صحيح سنن الترمذي، ط1، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

التهانوي، محمد علي. (1996). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، بيروت، مكتبة لبنان، 2.

الجشي، بهية. (1996). اتفاقية حقوق الطفل والطموح، مجلة الفكر العربي، قطر، 143-170.

حسين، لارا، وتفاحة، أماني. (8 كانون الثاني 2006). مواد وبرامج الأطفال في القنوات الفضائية، صحيفة الغد الأردنية 524، 28.

الحو، وفاء. (2002). تقرير الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، 2، (70)، 195-207.

الخشاب، سامية مصطفى. (2006). دور الأسرة في التربية الوجدانية، ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة "التربية الوجدانية للطفل"، 8-2006/4/9. 42-25.

الخطيب، إبراهيم، وعيد، زهدي (2002). تربية الطفل في الإسلام، ط1، عمان، الدار العلمية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

راجي، ملكية. (1996). منهج تربية الطفل في التشريع الإسلامي، منار الإسلام، أبو ظبي، العدد الرابع، السنة 22، 106-117.

الزرنوجي، برهان الدين. (1980). تعليم المتعلم في طريق التعلم، تحقيق صلاح محمد ونذير حمدان، دمشق، بيروت، دار بن كثير.

المشكلات وقد اقترحت دراسة السماك (1998) تشكيل هيئة أهلية للدفاع عن حقوق الطفل.

وفي الختام يتبين بعد عرض نتائج هذه الدراسة أن لتربية الطفل وجدانياً أثراً إيجابية متعددة سواء أكانت في بناء شخصيته، أم في بناء الاتجاهات السليمة، أم في تكيفه مع الآخرين لبناء المجتمع السليم، والسعي نحو الخير، وتكوين الأمة الراشدة التي تبذل المعروف لجميع البشر، ويؤكد اسبي وروبيك (Aspy & Roebvck, 1982) إن التربية الوجدانية هي الاستثمار الصحيح في المجال التربوي، فهي تنمى مهارات التكامل مع الآخرين باستمرار، وتحفز التلاميذ على الالتزام بالحضور إلى المدرسة.

التوصيات:

في ضوء عرض المكونات الأساسية لتنمية الجانب الوجداني عند الطفل وذكر أهم الأساليب التي تساعد في غرسها يوصي الباحث بما يلي:

- 1- ضرورة تركيز المناهج المدرسية على تنمية الجانب الوجداني للطفل لأنه أساس التربية الشاملة لشخصية الطفل.
- 2- ضرورة تضمين المناهج النشاطات العملية ذات الأثر الفاعل في تنمية وجدان الطفل، مثل الصلاة جماعة، والصيام، والإفطار الجماعي، وزيارة مقامات الصحابة رضوان الله عليهم.
- 3- الاهتمام بتعليم القرآن الكريم تلاوة، وحفظاً، وتفسيراً، لأنه أساس المنهج الإسلامي في التربية.
- 4- الانضمام إلى الاتفاقات الدولية التي تهتم بالأطفال وحقوقهم وتسعى للتخفيف من معاناتهم.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، عواطف. (1979). تنمية الشعور الديني عند الأطفال، جده، دار المجمع العلمي.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1997). تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق بشير محمد عيون، ط2، دمشق: مكتبة البيان، ص139.
- ابن حنبل، أحمد بن محمد. (1983). مسند الإمام أحمد، تحقيق ولي الله بن محمد عباس، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- ابن سحنون، محمد. (1972). كتاب آداب المعلمين، تحقيق حسن حسني عبد الوهاب، ط2، تونس، مطبعة المنار.
- ابن ماجة، محمد ابن يزيد الغزويني. (1986). صحيح سنن ابن ماجة، ط1، بيروت، المكتب الإسلامي.
- ابن مسكويه، أحمد بن محمد بن يعقوب. (بلا). تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ط2، بيروت، دار مكتبة الحياة.
- أبو داود، ابن الأشعث السجستاني. (1974). سنن أبي داود، ط1، بيروت، دار الحديث.

- Aspy, D. N & Roebuck, F. N (1982). Affective Education: *Sound investment. Educational Leadership*, 39 (7), 488-493.
- Graham, S. L. (2003). Instructional Design for Affective Learning in Theological Education: *British Journal of Theological Education*, (14 (1), 58-77.
- Hansen, D. (1993). The Horizons of Moral: *A Replay To David Bloom Curriculum inquiry*, 23, (2), 227-233.
- Rabinovitz, J. (1985). Affective Education: its As Easy As D- U- S O individual psychology: *The journal of Adlerian Theory Research & practice*, 41 (2), 215-221.
- Sheldon, K. L. (1994). Including Affective and social Education the Integrated Curriculum. *Paper Presented at Annual Meeting of the Southeastern Regional Association of teacher educators*, October 11-15
- الزغبى، رفعة. (2006). دور المدرسة في التربية الوجدانية، ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة "التربية الوجدانية للطفل"، 8-9/4/2006، 463-478.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2001). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- السمالك، محمد (1998). حقوق الطفل بين الشريعة الدولية والشريعة الإسلامية، دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر، مجلة الاجتهاد، بيروت، العددان (39-40)، 379-394.
- السيد، عبد الباسط محمد (2004). المنهج النبوي لتربية الطفل المسلم، ط1، عمان: دار القدس، مكتبة الملك فيصل الإسلامية.
- عبد الوهاب، سمير. (2006). التربية الوجدانية للطفل- تساؤلات ومنطلقات، ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة "التربية الوجدانية للطفل"، 8-9/4/2006، 41-51.
- عطيات، فرح. (7 آب 2008). شبكة لحماية حقوق الأطفال في المملكة، جريدة الغد الأردنية (1451)، 30.
- علوان، عبد الله ناصح. (1985). تربية الأولاد في الإسلام، ط2، حلب، بيروت، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 2، 171.
- الغزالي، أبو حامد. (1988). تهذيب أحياء علوم الدين، ط1، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، 3، 33.
- الغزالي، محمد بن محمد أبي حامد. (1983). أيها الولد، تحقيق عبدا لله احمد أبو زينه، ط4، القاهرة، دار الشروق.
- القابسي، علي بن محمد بن خلف. (1985). أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، ط1، دار اقرأ.
- القرطبي، محمد بن احمد الأنصاري. (2003). الجامع لأحكام القرآن، الرياض، دار عالم الكتب.
- قطب، محمد. (1982). منهج التربية الإسلامية، ط6، بيروت، دار الشروق، 2، 146.
- مجمع اللغة العربية. (1983). المعجم الفلسفي، القاهرة.
- مجمع اللغة العربية. (1985). المعجم الوسيط، ط3، القاهرة، دار عمران.
- موكو، جورج. (1978). التربية الوجدانية والمزاجية للطفل، ترجمة الدكتور منير العصرة، والدكتور نظمي لوقا، القاهرة، دار المعرفة.
- ناصر، إبراهيم. (1990). مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، 9.

مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات

سليمان البلوشي و عبدالله أمبوسعدي*

تاريخ قبوله 2009/8/26

تاريخ تسلم البحث 2008/10/12

The Level of the Ability of Designing Inquiry Experiments by Science Student Teachers at Sultan Qaboos University: Some Variables

Abdullah Ambosaedi, Suleman Balushi, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Oman

Abstract: The study aimed at exploring science student teachers' skills in designing inquiry experiments. The subjects of the study were 82 student teachers joining the B.Sc. and Teacher Qualification Diploma (TQD) programs at Sultan Qaboos University. They were asked to design six inquiry activities using a designing form, including 14 items each of which dealt with a different inquiry skill: questioning, determining and controlling variables, predicting, planning for materials, observations, measuring, procedures, trials, safety precautions, collecting and representing data, reasoning, and explanations. The findings showed that the student teachers' designing level was weak, especially in controlling variables, trials, explanations, and safety precautions. In addition, the B.Sc. students outperformed TQD students, and biology majors outperformed chemistry and physics majors. (Keywords: Inquiry-based Learning, Fair Testing, Designing Experiments, Science Teaching, Science Student Teachers, Inquiry Skills).

يعمل التلاميذ خلال الاستقصاء العلمي على طرح أسئلة حول العالم الطبيعي، ومن ثم البحث عن أدلة بهدف الإجابة عن هذه الأسئلة، بذلك فإنهم يطورون قدرات حل المشكلات، ومهارات التفكير والاتصال لديهم (Cuevas, et al., 2005)، إنهم بذلك يتعلمون العلم (Learn Science)، ويتعلمون كيف يؤدون أو يمارسون العلم (Learn to do Science)، كما يتعلمون عن العلم (Learn about Science) (National Research Council) (NRC), 2000, p. xv)، ويتطلب هذا امتلاكهم لمهارات تقع ضمن المتطلبات الأساسية للتعليم المبني على الاستقصاء وهي: تصميم الاستقصاءات العلمية وتنفيذها، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، وبناء التفسيرات، واستقراء الاستنتاجات، والتواصل بالنتائج (Marx, et. al., 2004; Wallace, Tsoi, Calkin & Darley, 2003).

يواجه كل من المتعلمين والمعلمين تحديات ضمن بيئة التعلم المبني على الاستقصاء، وتكمن هذه التحديات في التغييرات التي يفرضها هذا المنحى التدريسي على عناصر العملية التعليمية، فيجد المتعلم نفسه في بيئة التعلم المبني على الاستقصاء مطالب بتغيير الكيفية التي يتفاعل بها في الغرفة الصفية، وبتغيير الكيفية التي يتعامل بها مع المحتوى العلمي، فهو مطالب بالتعاون مع الأقران،

ملخص: هدفت الدراسة إلى استكشاف مستوى قدرة تصميم التجارب الاستقصائية لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. اشتملت عينة الدراسة على (82) طالبا معلما في برنامجي البكالوريوس ودبلوم التأهيل التربوي، حيث طلب منهم تصميم ستة أنشطة استقصائية باستخدام بطاقة للتصميم اشتملت على (14) بنداً يتعلق كل واحد منها بعنصر من عناصر الاستقصاء وهي: التساؤل، وتحديد المتغيرات، وضبطها، والتنبؤ، والتخطيط للمواد، واحتياطات السلامة، والملاحظات، والقياسات، والإجراءات، ومحاولات القياس، وجمع البيانات، وتمثيلها، والاستدلال، والتفسير. أشارت النتائج إلى ضعف مستوى عينة الدراسة في التصميم الاستقصائي، وخاصة في ضبط المتغيرات والتخطيط لمحاولات القياس والتفسير وتحديد احتياطات الأمن والسلامة، كما أشارت النتائج إلى تفوق طلبة البكالوريوس على دبلوم التأهيل، وتفوق تخصص الأحياء على تخصصي الكيمياء والفيزياء، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بعدد من التوصيات لتنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة المعلمين. (الكلمات المفتاحية: التعلم المبني على الاستقصاء، الاختبار العادل، التصميم التجريبي، تدريس العلوم، الطلبة المعلمون في العلوم، مهارات الاستقصاء).

خلفية الدراسة وأهميتها:

تسعى النظم التربوية الحديثة لتحقيق العديد من الأهداف من بينها هدف امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الذي يعد مطلباً أساسياً في ظل التأثيرات المتعددة للحياة العصرية بتقدمها التقني والإعلامي، لذلك لابد للبيئات التعليمية أن تسعى إلى تحويل المتعلم من مجرد متذكر للمعلومات إلى متحمل مسؤولية أكبر حول تعلمه يتمتع بحس المبادرة لتطوير هذا التعلم، وفي هذا الإطار فإننا بحاجة إلى طرق وأساليب تعمل على تحقيق ذلك ومنها التعلم المبني على الاستقصاء، الذي يقدم للتلاميذ الفرصة للتأمل والتساؤل وتحليل عدد كبير من البيانات المطبوعة أو الرقمية أو الإعلامية التي يتميز بها عالمنا التقني المعاصر (Cuevas, Lee, Hart & Deaktor, 2005).

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

(2003) برنامجا علاجيا مدعما ببرنامح حاسوبي بهدف تصحيح النموذج الذهني الخاطئ عن السببية لدى المتعلمين، ويقوم البرنامج العلاجي على حث المتعلمين لبناء تنبؤات عن مخاطر الزلازل بحيث يدرسون تأثير عدة متغيرات أحادية ويكونون تنبؤات جامعة للتأثيرات الأحادية للمتغيرات، ثم يختبرون صحة هذه التنبؤات باستخدام برنامج حاسوبي مصمم خصيصا لذلك بحيث يختبر مستويات مختلفة لكل متغير، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي في تطوير قدرة المتعلمين على المقارنة بين المستويات المختلفة للمتغيرات السببية، وأنهم كانوا فهموا أكثر دقة لموضوع الزلازل، وكانوا أكثر قدرة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

تؤدي القدرات المعرفية وفوق المعرفية للمتعلمين دورا في تشكيل مستوى التمكن من عمليات العلم ضمن التعلم المبني على الاستقصاء، فعلى سبيل المثال قد يبني المتعلمون نموذجا ذهنيا خاطئا عن السببية عندما يعتقدون أن متغيرا سببيا واحدا يكون مسئولا عن جميع النتائج في تجربة ما، وهذا بدوره يدفعهم للاعتقاد بعدم أهمية التحكم في بقية المتغيرات في التجربة الاستقصائية التي يقومون بها، ويمكن فهم هذه العقبة الذهنية التي يواجهها المتعلمون في التعلم الاستقصائي بالرجوع إلى مبادئ النظرية المعرفية التي تصنف الوظائف العقلية إلى مستويين: الأول هو المستوى المعرفي الذي يحدث فيه الأداء الفعلي للعمليات العقلية المرتبطة بالموقف الذي يمر به المتعلم، كأن يولد عدة بدائل، أو يحدد المتغير التابع، أو يصف البيانات تبعا للنتائج، بينما يعرف المستوى الثاني بالمستوى فوق المعرفي والذي يتضمن التفكير في عمليات التفكير، ويشتمل على المعرفة الضمنية والتحكم بالتفكير وإدارته، وبالرجوع إلى تكوين المتعلمين لنموذج ذهني خاطئ عن السببية، فإن الأدب التربوي يشير إلى أن المتعلمين عاليي المستوى في القدرات فوق المعرفية يرون أن اكتشاف العلاقات السببية لنظام ما هو الهدف الرئيسي من النشاط الاستقصائي، بينما قد يقوم المتعلمون منخفضو القدرات فوق المعرفية بإجراء التجارب الاستقصائية بهدف الوصول إلى نتائج مثيرة أو دراماتيكية (Keselman, 2003).

وأكدت عدد من الدراسات على أهمية التعلم المبني على الاستقصاء وفاعليته في تعزيز التعلم المبني على المعنى، فقد قام ماركس وآخرون (Marx, et al., 2004) بدراسة طويلة لفاعلية منهج مطور للعلوم قائم على التعلم المبني على الاستقصاء ومعزز بالمعينات التكنولوجية، وأشارت النتائج إلى تطور سنوي دال إحصائيا لمعدلات التلاميذ التحصيلية، كما تبين أنه يمكن للتلاميذ الذين صنفوا قبل الدراسة على أنهم ضعيفو المستوى أن يحققوا نجاحا في دراسة العلوم إذا تم تصميم المنهج بصورة دقيقة وربطه ببرنامح مناسب لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بسياسات ملائمة على مستوى إدارات المناطق التعليمية.

وبالإضافة إلى اعتناء الأدب التربوي بالدراسات التي تبحث في فاعلية التعلم المبني على الاستقصاء بشكل عام، فإن هناك دراسات

والتفكير العميق في المفاهيم المركبة، وربط المحتوى العلمي بحياته اليومية داخل المدرسة وخارجها، والتحكم الذاتي في سلوكه وتفكيره خلال الأسبوع تحسبا للتغيرات التي يملئها تطور المشروع الاستقصائي الذي يقوم به مع أقرانه، والتعامل مع نظام جديد في التقويم مختلف عما تعود عليه، أما المعلمون فإنهم يواجهون تحديات في بيئة التعلم المبني على الاستقصاء تتعلق بتغيير نمط التفكير والأداء المعتمد على التلقين والتدريس المباشر، إلى تطوير معارف وأساليب تدريسية وتقنيات تقييمية واستراتيجيات إدارية مختلفة تتماشى مع البيئة الاستقصائية (Marx, et al., 2004; Keselman, 2003).

ولقد أجريت العديد من الدراسات (Gado, 2005; Brown, 1993; Bolton, Chadwell & Melear, 2002; Gottfried, 1993) حول آراء المعلمين وتصوراتهم عن التعلم المبني على الاستقصاء، ومنها أيضا دراسة الحارثي (2008) والبلوشي (1998) (Al-Balushi, 1998) اللتان أجريتا على عينتين من معلمي العلوم بسلطنة عمان، وأجمعت نتائج هذه الدراسات أنه على الرغم من أن معلمي العلوم يرون أن للتعلم المبني على الاستقصاء عددا من الفوائد لتلاميذهم فيما يتعلق بدافعيتهم للتعلم وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي ومهارات الاتصال وزيادة الفضول العلمي وغيرها، إلا أنهم يرون أنه يستهلك وقتا طويلا في التخطيط والتنفيذ، وقد يستغرق المتعلمون وقتا طويلا في التصميم التجريبي، وأن هذا الوقت قد يكون على حساب المحتوى المطالبين بتغطيته، وأنه يحتاج إلى أدوات وتجهيزات قد لا تكون في متناول اليد، وأنه يصعب تقييمه، وأنه يحتاج، خاصة الاستقصاء المفتوح، إلى قدرات عقلية عالية قد لا يمتلكها تلاميذهم خاصة فيما يتعلق بالتصميم التجريبي، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من التيه لديهم، وظهر خوف لدى البعض منهم من أن جميع الأهداف التدريسية قد لا تتحقق لدى جميع الطلبة في الصف الواحد، خاصة في الاستقصاء المفتوح، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم العدل في عملية التقييم (Al-Balushi, 1998).

نتيجة لهذه الصعوبات التي يواجهها كل من المعلمين والمتعلمين في التعلم الاستقصائي، زاد الاهتمام بالتعلم المبني على الاستقصاء في السنوات الأخيرة للتغلب على هذه الصعوبات، مع زيادة الانتقاد الموجه للأنشطة المعملية المدرسية التي تتبع أسلوب كتب الطبخ (Cookbook laboratory activities) والمختبر المدرسي بشكل عام وما يرتبط به من أهداف وممارسات ومخرجات (Wallace, et al., 2003). ولا يتأتى للمتعلمين الفهم العميق لخصائص الاستقصاء وعملياته من خلال الحفظ الصم لخطوات الطريقة العلمية، أو تعلم المصطلحات المرتبطة بالاستقصاء كالتساؤل والملاحظة والفرضية والتنبؤ، وإنما من خلال الاندماج في أنشطة استقصائية تتيح لهم تدريبا مستمرا على عمليات الاستقصاء وخطواته (NRC, 2000)، ذلك لأن الاندماج في الأنشطة الاستقصائية وحده يكفل للمتعلمين تطوير المفاهيم والأفكار العلمية بنفس الطريقة التي يفكر بها العلماء (Keselman, 1996; NRC, 2003)، لذلك فقد صمم كيزلمان (Keselman, 1996)

وفي تقرير آخر منشور (MacIntyre & Lewthwaite, 2005) للدراسة السابقة نفسها ولكن بالنظر إلى متغيرات أخرى غير التفكير الابتكاري، أشار المؤلفان إلى أن مستوى قدرة التصميم التجريبي للمتعلمين كان ضعيفا، كما كانت الإناث أفضل في تصميماتهن التجريبية عن الذكور، بينما لم تكن هناك فروق مرتبطة بالفئة العمرية، كما أشارت النتائج إلى أن أفضل المعدلات تم تحقيقها في التخطيط للملاحظات، ثم في ضبط المتغيرات، ثم التخطيط لأخذ القياسات، كما وجد الباحثان أنه كلما كان المتعلمون على معرفة بالأشياء التي يتعلق بها الموقف المراد تصميم اختبار عادل له، كان ضبطهم للمتغيرات أكثر دقة، ولأن عينة الدراسة كانت من نيوزلاند وعلى معرفة كبيرة بأنواع الألبان فإن ضبطهم للمتغيرات المرتبطة بتصميم اختبار عادل لتحديد أي أنواع الألبان أصلح للحفظ في الثلاجة، حصل على أعلى معدل من بين الاختبارات الثمانية، وفي المقابل فإن التخطيط لتفسير النتائج والتخطيط لإجراء محاولات قياس متكررة حصلت على أضعف المعدلات، حيث لم ينجح أي تلميذ في التخطيط لتفسير النتائج، بينما نجح أربعة فقط من بين (88) متعلما في التخطيط لإجراء محاولات قياس متكررة.

إن النتائج التي توصلت إليها دراسة ماك انتاير وليوثويت (MacIntyre & Lewthwaite, 2005) بخصوص دور ارتباط الاستقصاءات بواقع التلميذ في التمكن من المهارات الاستقصائية تؤيدها دراسة جرين وستاينبرج وويفر (Green, Szteinberg & Weaver, 2008) التي قارنت بين اكتساب المتعلمين لعمليات العلم في المختبرات القائمة على الخبرات الحقيقية أو ما يعرف بالمختبر الواقعي أو الحقيقي (Authentic Laboratory) والمختبرات التقليدية، وخلصت إلى أن المختبر القائم على تجارب أكثر ارتباطا بواقع المتعلمين كان أكثر فاعلية في تطوير عمليات العلم لدى المتعلمين من المختبرات التقليدية.

وفي سلطنة عمان قام كل من البلوشي والمقبالي (2006) بدراسة أثر التدريب في تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على نتائج اختبار عمليات العلم والتحصيل، وجدول الاستقصاء عبارة عن منظم تخطيطي يتكون من عدة خانات، تختص كل خانة بعملية من عمليات العلم كالتساؤل والتنبؤ وتفسير التنبؤ والملاحظة والتصميم التجريبي والمقارنة والتفسير وغيرها، تم تطبيق الدراسة على عينة من (130) طالبة بالصف التاسع من التعليم الأساسي مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية دالة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم، بينما لم تكن هناك فروق فيما يخص التحصيل الدراسي.

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوع التعلم المبني على الاستقصاء بوصفه ركيزة أساسية في التربية العلمية، وأصبح له صدى عالميا في العديد من الدول (Sarquis, 2008)، وتم تصميم العديد من البرامج العالمية التي تعنى بتدريب كل من المعلمين والمتعلمين على التعلم المبني على الاستقصاء (Lees, 2008;)

اعتنت بفحص قدرات المتعلمين في التصميم التجريبي، فقد قام والاس وآخرون (Wallace, et al., 2003) بدراسة لمعرفة أثر المختبر القائم على الاستقصاء على التغيير المفاهيمي والمعتقدات حول التعلم والقدرة على التصميم التجريبي، وأجريت للمتعلمين مقابلات قبلية وبعدية تم الطلب منهم خلالها تصميم تجارب استقصائية، وفيما يخص تصميم التجارب والاختبارات الاستقصائية فقد أشارت النتائج إلى تطور قدرة الطلبة على تطوير تصاميم لاختبارات استقصائية، فعلى سبيل المثال كانت التجربة التي صممها إحدى الطالبات بعد البرنامج في المقابلة البعدية أكثر منطقية ووضوحا من حيث كيفية الحصول على العينات، وضبط المتغيرات، وقياس نمو النبات كمتغير تابع، كما تحسنت قدرة طالبة أخرى على قياس المتغيرات التابعة، ففكرتها في المقابلة قبلية كانت محدودة بملاحظة تأثير الأسمدة على حياة الأسماك في البحيرة، وفي المقابل فإن تصميمها التجريبي في المقابلة البعدية كان أكثر دقة ومعتمدا على وجود أوعية ضابطة وأخرى تجريبية، والتأكيد على المراقبة والقياس الدقيق للمتغيرات في النظام الحيوي كمستوى النترات والرقم الهيدروجيني والأكسجين المذاب ومعدلات نمو النباتات والحيوانات، وليس فقط ملاحظة ما إذا كانت ستموت أم لا كما اقترحت في المقابلة قبلية، وينطبق هذا التطور على طالب آخر الذي اقترح في المقابلة البعدية قياسات أكثر دقة معتمدة على ارتفاع النباتات وسمك الأغصان، وطول الأوراق.

كما قام كوفاز وآخرون (Cuevas, et al., 2005) بدراسة هدفت إلى فحص فاعلية التعلم المبني على الاستقصاء في قدرة التلاميذ على تنفيذ الاستقصاءات العلمية بما تتطلبه من عمليات ومهارات، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية التدريس بالاستقصاء في امتلاك التلاميذ للقدرة على القيام بعمليات العلم ضمن منظومة الاستقصاء العلمي، وطور ليوثويت وماك انتاير (Lewthwaite & MacIntyre, 2005) في دراسة لهما مجموعة من الاختبارات الاستقصائية التي يطلق عليها مصطلح الاختبار العادل (Fair-testing)، والتي يتم خلالها الطلب من المتعلمين تصميم استقصاء علمي بتحديد وتغيير متغير مستقل واحد واختبار أثر ذلك على متغير تابع واحد، ومن أمثلة الاختبارات العادلة التي طلب من المتعلمين تصميم استقصاءات علمية لها: تصميم اختبار عادل يساعد في الكشف عن نوع الصمغ الأفضل، من بين ثلاثة أنواع معطاة، للصق مكعبين من الثلج، أو تصميم اختبار عادل لتحديد هل السكر يذوب أفضل في الماء الساخن أم البارد، أو تصميم اختبار عادل لاختبار أي أنواع الورق أفضل لحفظ الشطائر من الجفاف، حيث تم الطلب من عينة الدراسة تصميم ثمانية اختبارات عادلة لثمانية مواقف مختلفة، وأشارت النتائج إلى أنه كلما كانت المواد المراد اختبارها محددة للمتعلمين، ظهرت دلالات على التفكير الابتكاري بصورة أكبر، كما أن هذه الدلائل كانت أكثر وضوحا في تحديد الخطوات الإجرائية للاستقصاء وفي اقتراح طرق عرض النتائج، بينما كانت الدلائل على التفكير الابتكاري أقل وضوحا في تحديد القياسات المطلوبة للتجربة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة بمحاولتها التعرف على مستوى قدرة التصميم الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس، والمقارنة بين مستوى قدرة التصميم لدى الطلبة المعلمين في برنامجي البكالوريوس ودبلوم التأهيل، وبين طلبة التخصصات العلمية المختلفة، وتحقيقاً لهذه الأهداف يحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى قدرة الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في التصميم للتجريب الاستقصائي؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى قدرة الطلبة المعلمين في التصميم للتجريب الاستقصائي باختلاف البرنامج الذي ينتمون إليه (بكالوريوس - دبلوم تأهيل تربوي)، وباختلاف التخصص (أحياء - كيمياء - فيزياء)؟

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود هي:

- الحدود الموضوعية: تقصي مستوى قدرة التصميم الاستقصائي لعدد ست تجارب من نوع الاختبار العادل (Fair Testing) في فروع العلوم الثلاثة (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء) بمعدل تجربتين لكل فرع، والمهارات التي تتقنها الدراسة الحالية تشمل تحديد السؤال، وتحديد العوامل (المتغيرة والتابعة والمضبوطة)، والتنبؤ، وتحديد الأدوات والمواد، وتحديد احتياطات الأمان والسلامة، والملاحظة، والقياس، وتحديد خطوات التجربة، وتكرار المحاولات، والتخطيط لجمع البيانات وتمثيلها واستخلاص النتائج وتفسيرها.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2007/2006.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على طلبة تخصص العلوم بكلية التربية/جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

لهذه الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها كما يلي:

التعلم المبني على الاستقصاء: هو إعطاء المتعلم فرصاً تعليمية "ليمارس قدراته التفكيرية كتصميم التجارب والبحث عن الحلول وضبط المتغيرات وابتكار طرق للقياس وجمع وعرض البيانات تمهيداً لبناء معنى اعتماداً على تحليله للبيانات التي حصل عليها" (أبوسعيد والبلوشي، 2009، ص198).

مستوى قدرة التصميم التجريبي: ورد في خطايبة (2005، ص34) أن عملية تصميم التجارب (Designing Experiments) تعني "تخطيط عمليات جمع المعطيات لتقرير النتائج"، وأنها "استخدام خطط منظمة متتالية لاختبار الفرضيات وتفسير النتائج بعبارة قابلة للقياس"، ويعرف المؤلفان مستوى قدرة التصميم التجريبي إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه الدرجة التي يحصل

(Soriano & Barbiric, 2008). كما تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في قدرات التصميم الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين الذين هم على مشارف التخرج ودخول ميدان العمل في تدريس العلوم، وسيكون لهم تأثير على قدرات تلاميذهم الاستقصائية، وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من محاولتها تحديد أي عمليات العلم، والتي تشكل منظومة التصميم الاستقصائي، يتقن تصميمها الطلبة المعلمون في تخصص العلوم، وأيهما يشكل نقطة ضعف لديهم، وتحتاج إلى اهتمام أكبر ضمن برامج الإعداد، بهذا فإن عملية تخطيط هذه البرامج فيما يخص القدرات الاستقصائية للطلبة المعلمين ستنبع من حاجات الطلبة أنفسهم، وسيسهل تحديد طبيعة الخبرات العملية المفترض تقديمها لهم، وعليه يمكن تحديد أي العمليات التي يمكن التخطيط لتدريب المتعلمين عليها أكثر من غيرها.

يتم إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بمسارين هما: الطريقة التكاملية والطريقة التتابعية، ففي المسار التكاملي (برنامج البكالوريوس)، يأخذ طالب تخصص العلوم مقرراته الأكاديمية في العلوم ومقرراته التربوية بالتزامن، بمعدل 72 ساعة معتمدة للمقررات الأكاديمية و39 لمقررات الإعداد المهني (التربوية) من مجموع الساعات البالغة 129 ساعة معتمدة منها 18 ساعة متطلبات الجامعة (كلية التربية، 2004). ويتخصص الطالب في هذا البرنامج بعد انتهائه من دراسة ثلاثة مقررات علمية في السنة الأولى ويكون عنده تخصص رئيسي وتخصص فرعي، ويمارس الطالب في المقررات الأكاديمية العديد من التجارب إما بشكل فردي أو جماعي، إذ لمعظم المقررات العلمية في الغالب ساعتان نظريتان وثلاث ساعات مختبر، لكن أغلب ما يمارسه الطالب في هذه التجارب من نوع كتب الطبخ (Cook- book Experiments)، أي يتبع الطالب فيه خطوات محددة لإجراء التجارب دون أن يكون له تدخل فيها.

أما النوع الثاني من الإعداد فيعرف بالنمط التتابعي (برنامج التأهيل التربوي)، وفيه يدرس الطالب لمدة خمس سنوات في كلية العلوم (150 ساعة معتمدة، شاملة متطلبات الجامعة وعددها 18 ساعة معتمدة)، بعدها يلتحق الطالب بكلية التربية، ويتم تأهيله لمدة سنة كاملة في الجانب المهني (التربوي)، إذ عليه دراسة 30 ساعة معتمدة وانجازها لها بنجاح ليكون مؤهلاً للتدريس، وفي هذا النوع من الإعداد يلاحظ زيادة في عدد المقررات الأكاديمية مقارنة بنمط الإعداد التكاملي، وكذلك زيادة في عدد التجارب التي يقوم بها، وإن كان الأكثرية أيضاً من نوع كتب الطبخ (Cook- book Experiments)، كما يميز هذا النوع من الإعداد وجود مشروع التخرج في حالة رغب الطالب ذلك (يمكن لبعض الطلبة دراسة مقررات علمية بديلة عن مشروع التخرج)، وفي هذا المشروع يفترض أن يبحث الطالب عن إجابة لسؤال علمي ممارساً فيه عدداً من مهارات البحث والتقصي كتحديد سؤال الاستقصاء وفرض الفروض وجمع البيانات، وضبط المتغيرات، وتصنيف النتائج، والتنبؤ، والقياس وغيرها.

مختلفة منها تصميم اختبار تجريبي لمعرفة أي نوع من ورق المحارم لديه قوة تحمل أكبر، أو تصميم اختبار تجريبي لمعرفة أي أوراق لف الفطائر تساعد على المحافظة عليها طرية. يقوم بعدها الطالب بكتابة تفاصيل تصميمه التجريبي في الفراغ المعطى من دون تقديم إرشادات أخرى له، فيما يشبه الاستقصاء المفتوح، بعدها قام مؤلفا تلك الدراستين بتحليل التصاميم التجريبية لعينة الدراسة وفقا لأربعة عشر معياراً هي: تحديد العوامل، وتحديد التعريفات الإجرائية، وتحديد قائمة المواد والأدوات المطلوبة، والتخطيط للقياس، والتخطيط لأخذ الملاحظات، وكتابة الخطوات، وتحديد احتياطات الأمان والسلامة، والتخطيط لضبط المتغيرات، والتخطيط لتكرار المحاولات، والتخطيط لجمع البيانات، والتخطيط للاستنتاجات، والتخطيط للتفسير.

نظرا لغياب التدريب على تصميم استقصاءات مفتوحة في التجارب التي يقوم بها الطالب المعلم ضمن المقررات العملية في برنامج إعداد معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس، فقد ارتأى مؤلفا الدراسة الحالية احتواء أداة الدراسة على الموقف الاستقصائي الرئيسي المتمثل في الطلب من الطالب المعلم تصميم اختبار تجريبي في موقف معين، متبوعا بأربعة عشر سؤالاً فرعياً يجب عنهما في سبيل استكمال متطلبات تصميمه التجريبي، وهذه الأسئلة هي:

1. اكتب سؤالاً يحدد الهدف من النشاط الاستقصائي.
 2. ما العوامل التي ستقوم بقياس أثرها؟
 3. ما العوامل التي ستقوم بتثبيتها؟
 4. ما النتائج التي تتنبأ بها؟
 5. ما المواد والأدوات التي ستستخدمها في هذا النشاط؟
 6. ما احتياطات الأمان والسلامة التي ستحرص على إتباعها؟
 7. ما الملاحظات التي تنوي تسجيلها؟
 8. ما القياسات التي تنوي تسجيلها؟
 9. حدد ثلاث خطوات في هذا النشاط الاستقصائي.
 10. ما المحاولات التي ستقوم بتكرارها لتدعم نتائجك؟
 11. كيف تخطط لجمع البيانات؟
 12. كيف تخطط لتمثيل البيانات؟
 13. كيف تخطط لاستخلاص الاستنتاجات؟
 14. كيف تخطط لإيجاد تفسيرات للنتائج التي ستحصل عليها؟
- لقد تكونت أداة الدراسة من ستة أنشطة أو مواقف استقصائية في كل من الأحياء والكيمياء والفيزياء بمعدل نشاطين لكل مادة قدمت للطالبة المعلمين في تخصص العلوم (جدول 2)، بحيث تطبق الأداة في ست مرات، وفي كل مرة يعطى أحد الأنشطة الستة، متبوعاً بالأربعة عشر سؤالاً التي وضحت أعلاه، والأنشطة المبينة في جدول (2) مرتبة حسب تسلسل تقديمها لعينة الدراسة، ونظراً لأنه لا توجد حاجة إلى ترتيب هذه الأنشطة على أساس معين، فقد كان هذا التسلسل عشوائياً.

عليها الطالب المعلم بعد تصميمه لستة استقصاءات علمية بحيث تعبر خطته التي يضعها عن السؤال الاستقصائي والعوامل التي ينوي اختبار أثرها وضبط المتغيرات والتنبؤات والمواد والأدوات والقياسات وتكرار المحاولات وخطوات التجربة والملاحظات وجمع البيانات وتمثيلها واحتياطات الأمان واستخلاص النتائج وتفسيرها.

الاختبار العادل (Fair-Testing): يعرف ماك انتاير وليوثوايت (MacIntyre & Lewthwaite, 2005, p27) الاختبار العادل (Fair-Testing) على أنه "تحديد الكيفية التي يعتمد فيها المتغير التابع على المتغير المستقل عند تثبيت بقية المتغيرات"، ويعرفه المؤلفان إجرانياً في الدراسة الحالية على أنه قدرة الطالب على التخطيط العلمي السليم لاستقصاء مدى صحة الفرضيات أو التنبؤات التي يقوم بصياغتها.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية تخصص العلوم في السنة الأخيرة لمرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم 55 طالباً معلماً، ومن جميع طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص العلوم (دبلوم لمدة سنة لخريجي كلية العلوم يحصل بعدها الخريج على إجازة أو شهادة في التدريس) والبالغ عددهم 40 طالباً معلماً للعام الأكاديمي 2007/2006، أي أن مجموع مجتمع الدراسة كان 90 طالباً معلماً، أما عينة الدراسة فقد بلغت 82 طالباً معلماً من البرنامجين، أي أن عينة الدراسة نقصت ثمانية طلاب فقط عن مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) تفصيلاً لعينة الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والبرنامج

التخصص	البرنامج		المجموع والنسبة
	البكالوريوس	دبلوم التأهيل	
أحياء	20	15	35 (42.68%)
كيمياء	13	10	23 (28.05%)
فيزياء	14	10	24 (29.27%)
المجموع والنسبة	47 (57.32%)	35 (42.68%)	82 (100%)

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في قياس مستوى قدرة التصميم الاستقصائي فقد تم الرجوع إلى الأدب التربوي، ووجد الباحثان أن ما اتبعه ماك انتاير وليوثوايت (MacIntyre & Lewthwaite, 2005) وليوثوايت وماك انتاير (Lewthwaite & MacIntyre, 2005) في قياس هذه القدرة يعتبر أساساً جيداً لبناء أداة الدراسة، حيث اعتمدا على فكرة الاختبار العادل (Fair Testing) والذي يعرفه جت ودوجان (Gott & Dugan) الوارد في ماك انتاير وليوثوايت (MacIntyre & Lewthwaite, 2005, p27) على أنه "تحديد الكيفية التي يعتمد فيها المتغير التابع على المتغير المستقل عند تثبيت بقية المتغيرات"، وطلب من عينة الدراسة في تلك الدراستين تصميم اختبار تجريبي، لثمانية مواقف

جدول (2): توزيع الأنشطة الاستقصائية حسب المادة

المادة	الأنشطة الاستقصائية	اسم النشاط
الفيزياء	تحديد أثر زيادة عدد المصابيح في دائرة شدة الإضاءة موصلة على التوالي في شدة الإضاءة.	
الكيمياء	تحديد أي أنواع السوائل أكثر قدرة على تأكسد الفواكه منع تحول لون سلطة الفواكه إلى اللون البني	
الأحياء	تحديد أثر نوع النشاط الذي يقوم به الفرد في سرعة نبضات القلب	نبضات القلب
الفيزياء	تحديد العلاقة بين نوع السائل وسرعة انسيابه على سطح مائل	اللزوجة
الكيمياء	تحديد أثر درجة حرارة الماء في إذابة السكر	الذائبية
الأحياء	تحديد أي حاسة من حواس الجسم (البصر- السمع - الجلد) تكون ردة فعلها أسرع	الحواس

صدق الأداة وثباتها: تم التحقق من صدق الأداة من خلال عدد من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، ولم تكن هناك سوى تعديلات لغوية بسيطة، أما الثبات فقد تم التحقق منه عن طريق ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة الفا (0.77) وهو يعد مناسباً لغرض الدراسة.

تطبيق أداة الدراسة: تم تطبيق الأنشطة أثناء المحاضرة النظرية لمقرر طرق تدريس العلوم (2) الذي يدرسه الطلبة في السنة الرابعة لطلبة البكالوريوس (تعد السنة الرابعة السنة الأخيرة لطلبة البكالوريوس) ومقرر طرق تدريس العلوم بالنسبة لطلبة دبلوم التأهيل، بمعدل نشاط واحد في كل أسبوع ولمدة ستة أسابيع، والوقت كان مفتوحاً للطلبة لحل الأنشطة لكنه لا يزيد في المعدل عن 25 دقيقة.

عملية التصحيح: لتحديد الدرجة التي تحدد مستوى قدرة التصميم التجريبي لكل فرد من أفراد عينة الدراسة فقد تم تصميم بطاقة تقدير (Rubric) لإجابة الطالب المعلم عن كل سؤال (المهارة) لكل نشاط من الأنشطة الاستقصائية، فمثلاً في نشاط "تحديد أي حاسة من حواس الجسم (البصر- السمع - الجلد) تكون ردة فعلها أسرع" تم إعطاء الطالب المعلم درجتين (2) لو قام بكتابة السؤال: أي حاسة من حواس الجسم (البصر- السمع - الجلد) تكون ردة فعلها أسرع؟ أو أي صياغة قريبة من هذا المعنى، ودرجة واحدة (1) لو أغفل ذكر أحد عناصر السؤال كذكر الحواس أو ردة الفعل، و صفر درجة لو قام بكتابة سؤال بعيد كل البعد عن السؤال المطلوب، أو عدم كتابة أي شيء، وهكذا بالنسبة لباقي المهارات. ويوضح الملحق (1) مثالا على التصحيح لنشاط " أثر درجة حرارة الماء في إذابة السكر".

حساب العلامة الكلية: يتم حساب العلامة الكلية بالكيفية الآتية:

• العلامة الكلية للطالب في كل مهارة من المهارات: نظراً لأن الدرجة القصوى التي يحصل عليها الطالب في كل مهارة في كل نشاط استقصائي من الأنشطة الستة كانت (2)، فإن علامته الكلية في كل مهارة من المهارات هي مجموع درجاته في هذه المهارة في الأنشطة الستة التي قدمها، وبذلك فإن العلامة القصوى كانت $(2 \times 6 = 12)$.

• العلامة الكلية لمستوى قدرة التصميم التجريبي: نظراً لأن العلامة الكلية القصوى التي يحصل عليها الطالب في كل مهارة كانت (12)، فإن علامته الكلية لمستوى قدرة التصميم التجريبي هي مجموع علاماته في المهارات الأربع عشر، وبذلك فإن العلامة القصوى لمستوى قدرة التصميم التجريبي كانت (168).

الحد الأدنى من الأداء: تم استشارة المحكمين حول الحد الأدنى من الأداء المتوقع من الطالب المعلم في العلوم في استمارة تصميم التجارب الاستقصائية من نوع الاختبار العادل، وكان هناك اتفاق على أن معدل (60%) هو الحد الأدنى الذي يمكن اعتماده للأداء في استمارة التصميم، ولقد علل المحكمون ذلك بأن (60%) هي الحد الأدنى لنجاح طالب جامعة السلطان قابوس في المقررات الدراسية، وعليه فإن هذا هو الحد الأدنى المقبول منه، سواء أكان للمعارف أم المهارات التي يمتلكها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: يستعرض الجدول (3) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي يبحث في مستوى قدرة التصميم التجريبي لعينة الدراسة، وتشير النتائج إلى أن عنصر (التساؤل) حصل على أعلى المتوسطات (9.60)، تلاه (المواد) ثم (التنبؤ) بمتوسطات مقدارها (7.87) و (7.37) على التوالي، بينما جاء (ضبط المتغيرات) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (3.17)، و(المحاولات) و(التفسير) في المرتبتين قبل الأخيرة بمتوسطات مقدارها (3.44) و (3.89) على التوالي، ولعل هذه النتائج جاءت مخالفة لنتائج دراسة ماسينتي وليوثويت (MacIntye & Lewthwaite, 2005) التي أشارت إلى أن (ضبط المتغيرات) جاء في المرتبة الثانية بعد تدوين الملاحظات، بينما اتفقت معها في أن التخطيط لتفسير النتائج والتخطيط لإجراء محاولات قياس متكررة حصلت على مستويات ضعيفة.

كانت الدرجة التي حققها الطلبة المعلمون في عنصر (التساؤل) الأعلى من بين جميع عناصر الاستقصاء، وقد يرجع ذلك إلى أن السؤال الاستقصائي يمكن صياغته من الفكرة التي أعطيت للطالب على رأس كل نشاط استقصائي، لكن على الرغم من كون هذه الدرجة كانت الأعلى من بين جميع عناصر الاستقصاء، إلا أن هذا لا يعتبر مستوى عالياً، فلقد كانت (9.60) أي (68.57%) وهي نسبة ليست بالكبيرة، لكن بالنظر إلى طبيعة التجارب التي يجريها الطلبة المعلمون في مختبرات العلوم، فإن ممارسة هذه العملية لا يُعدّ بالأمر المألوف، وذلك لأن التجارب التي تشتهر بها

يسبق أي استقصاء، ولقد عُدَّ التساؤل أساساً للاستقصاء العلمي، والطريقة التي يعبر بها العلماء والمتعلمون عن تفكيرهم، ويعمل على تعزيز فهم المتعلمين للمفاهيم العلمية (Marbach-Ad & Sokolove, 2000).

المختبرات التابعة للمقررات العلمية في كثير من الجامعات هي من النوعين التأكيدى أو المقنن، اللذين لا يطلب خلالهما من المتعلم أن يصيغ أسئلته الاستقصائية، حيث يتم عادة تحديد المشكلة من قبل المعلم أو أستاذ المادة (خطابية، 2005؛ أمبوسعيدى والبلوشي، 2009)، وهذا يقلل من أهمية التساؤل كنشاط ذهني

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب عناصر الاستقصاء

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط*	عناصر الاستقصاء
1	68.57%	2.19	9.60	1. التساؤل
5	49.07%	1.93	6.87	2. تحديد المتغيرات
14	22.64%	1.44	3.17	3. ضبط المتغيرات
3	52.64%	2.20	7.37	4. التنبؤ
2	56.21%	1.45	7.87	5. المواد
11	28.29%	1.35	3.96	6. السلامة
6	48.86%	2.23	6.84	7. الملاحظة
9	39.79%	1.41	5.57	8. القياس
4	51.29%	1.74	7.18	9. الخطوات
13	24.57%	2.36	3.44	10. المحاولات
8	42.57%	2.81	5.96	11. جمع البيانات
7	47.57%	2.36	6.66	12. تمثيل البيانات
10	36.50%	2.68	5.11	13. الاستدلال
12	27.79%	2.23	3.89	14. التفسير
-	49.70%	12.50	83.49	المجموع**

**الدرجة القصوى لقدرة التصميم التجريبي هي 168

*الدرجة القصوى لكل مهارة هي 12

(1995; Haidar & Abraham, 1991; Johnston, 1991; (المقبالي، 2003).

وبالنظر إلى الأهمية النسبية للمتوسطات التي يعرضها جدول (3) نجد أنها نسب متدنية، ولم تتعد الأهمية النسبية للمجموع (49.70%)، أي أقل من (60%) التي حددها المحكمون كحد أدنى للأداء المتوقع من الطالب المعلم في العلوم على استمارة تصميم النشاط الاستقصائي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ماك انتايروليوتويت (MacIntyre & Lewthwaite, 2005) التي أشارت إلى أن مستوى قدرة التصميم التجريبي للمتعلمين في الصفوف من الثالث إلى السادس كان ضعيفاً، لكن الفارق الكبير في المستوى الدراسي بين طلاب المرحلة الابتدائية والطلبة المعلمين في المرحلة الجامعية يضع أكثر من علامة استفهام حول كفاءة الخبرات العلمية والعملية التي تقدم للطلاب المعلم في تخصص العلوم من أجل صقل قدراته الاستقصائية، ومن أهم ما يسوغ هذه النتائج المتدنية، كما تمت الإشارة إليه مسبقاً، هو طبيعة التجارب العملية التي يؤديها الطلبة المعلمون في تخصص العلوم في الجامعة، فهي تجارب من نوع الـ (Cookbook) أو (كتاب الطبخ)، أي إما أن تكون من النوع التأكيدى، أو الاستقصاء المقنن، وهما أدنى أنواع الاستقصاء وفقاً لتصنيف درجات الاستقصاء (خطابية، 2005)، لذلك فإن هؤلاء الطلبة لم تتح لهم فرصة التدريب

يُعدّ ضعف الطلبة المعلمين في (ضبط المتغيرات) نتيجة غير متوقعة في ظل تدريبهم المستمر في التجارب العملية ضمن برنامج الإعداد على ضبط المتغيرات المختلفة، لكن قد يكون السبب وراء هذا الضعف هو أنهم ليسوا بأنفسهم من يقوم بالتخطيط لضبط المتغيرات، وإنما تحتوي أدلة التجارب على تصميم مخطط لضبط المتغيرات، ويقتصر عمل الطالب على التنفيذ وليس التخطيط. كما أن ضعف المتعلمين في (التفسير) يُعزّد ما ذهب إليه الأدب التربوي في أن عملية التفسير تذهب أبعد من المستوى الظاهري الذي تتعامل معه جميع عناصر الاستقصاء الأخرى، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمستوى الدقائقي للظاهرة قيد الدراسة، لذلك فإن التفسير العلمي الدقيق لا يتأتى للطلاب من مجرد التعامل الظاهري مع المواد والأدوات، ويحتاج أن يلجأ للمراجع والمصادر التي تبين العلاقات التي تجمع مكونات العالم الميكروسكوبي أو الدقائقي حتى يتمكن من فهم النتائج والاستدلالات الظاهرية التي توصل إليها، من هنا جاء ضعف المتعلمين من عدم قدرتهم على الربط بين النتائج الظاهرة للتجربة والتي تقع ضمن المستوى الظاهري وبين تفسير هذه النتائج والتي ترتبط بالمستوى الدقائقي أو الميكروسكوبي للمادة (Bradley, 2008; Steenberg & Harrison & Treagust, 2008; Al-Balushi, 2003; Vos & Verdonk, 1996; Williamson & Abraham,

المناسبة على تصميم التجارب الاستقصائية، وانعكس هذا بشكل واضح في نتائج هذه الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: يتعلق السؤال الثاني بالمقارنة بين قدرات الطلبة المعلمين في برنامجي البكالوريوس والدبلوم، وكذلك طلبة التخصصات الثلاثة: الأحياء والكيمياء والفيزياء فيما يتعلق بتصميماتهم الاستقصائية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (4): نتائج اختبار ت للمقارنة بين طلبة البكالوريوس والدبلوم من حيث عناصر الاستقصاء

عناصر الاستقصاء	البكالوريوس (ن=47)		الدبلوم (ن=35)		درجة الحرية	قيمة ت	الاحتمالية
	م	ع	م	ع			
1. التساؤل	9.19	2.00	10.14	2.34	80	1.98	0.051
2. المتغيرات	7.13	1.80	6.51	2.06	80	1.43	0.156
3. ضبط المتغيرات	3.51	1.41	2.71	1.38	80	2.55	*0.013
4. التنبؤ	7.30	2.30	7.45	2.08	80	0.32	0.748
5. المواد	8.19	1.45	7.43	1.36	80	2.42	*0.018
6. السلامة	3.94	1.39	4.00	1.31	80	0.21	0.833
7. الملاحظة	7.04	2.31	6.54	2.12	80	1.05	0.298
8. القياس	5.62	1.29	5.51	1.56	80	0.33	0.746
9. الخطوات	7.45	1.62	6.83	1.85	80	1.60	0.113
10. المحاولات	3.89	2.06	2.83	2.62	80	2.06	*0.042
11. جمع البيانات	6.55	2.79	5.14	2.67	80	2.26	*0.027
12. تمثيل البيانات	7.17	2.24	5.97	2.37	80	2.34	*0.022
13. الاستدلال	6.04	2.29	3.86	2.67	80	3.98	**0.001
14. التفسير	4.32	2.24	3.31	2.11	80	2.06	0.043
المجموع	87.36	10.86	78.29	12.81	80	3.46	**0.001

* قيمة ت دالة عند مستوى دلالة (0.05)

** قيمة ت دالة عند مستوى دلالة (0.01)

البكالوريوس لتصميم أنشطة استقصائية متنوعة للدروس التي قاموا بتدريسها ضمن مناهج العلوم في التعليم الأساسي بالسلطنة والتي تقع ضمن المناهج المعتمدة على الاستكشاف والاستقصاء (Ambusaidi & Alzain, 2008)، الأمر الذي انعكس على أدائهم في الاختبارات الاستقصائية التي قدمت لهم ضمن الدراسة الحالية.

ثانياً: مستويات قدرات التصميمات الاستقصائية حسب التخصص: يستعرض جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التخصصات الثلاثة في اختبارات التصميم الاستقصائي حسب عنصر الاستقصاء، بينما يبين جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، ويستعرض جدول (7) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية.

جاءت هذه النتائج مخالفة للتوقع القائم على طول فترة إعداد طلبة الدبلوم، والتي تشتمل على عدد أكبر من المقررات العملية مقارنة ببرنامج إعداد طلبة البكالوريوس، وكذلك مرور بعض طلبة الدبلوم بخبرة مشروع التخرج والذي لا يدخل ضمن متطلبات برنامج البكالوريوس. لكن في المقابل فإن طلبة البكالوريوس مروا بخبرات تدريسية على فترات أطول من طلبة الدبلوم ضمن التدريس المصغر والتربية العملية، وهذا قد يبرر تفوقهم، حيث يتضمن برنامج البكالوريوس مقررين لطرق تدريس العلوم ويُعدّ التدريس المصغر جزءاً منهما، ومقرراً في التربية العملية على مدار فصلين دراسيين، بينما يتضمن برنامج الدبلوم مقرراً واحداً لطرق التدريس، ومقرراً واحداً للتربية العملية على مدار فصل دراسي واحد، ولا بد أن هذا الفرق في الإعداد أتاح فرصة أكبر لطلبة

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب عنصر الاستقصاء

عناصر الاستقصاء	الأحياء (ن=35)		الكيمياء (ن=23)		الفيزياء (ن=24)	
	م	ع	م	ع	م	ع
1. التساؤل	9.77	2.26	9.57	2.23	9.38	2.10
2. المتغيرات	6.97	2.02	7.13	1.94	6.45	1.79
3. ضبط المتغيرات	3.63	1.55	3.00	1.24	2.67	1.31

الفيزياء (ن=24)		الكيمياء (ن=23)		الأحياء (ن=35)		عنصر الاستقصاء
ع	م	ع	م	ع	م	
2.74	7.13	2.32	7.22	1.68	7.63	4. التنبؤ
1.53	7.54	1.45	7.74	1.38	8.17	5. المواد
1.22	3.54	1.38	4.22	1.38	4.09	6. السلامة
2.13	6.21	2.11	6.62	2.27	7.49	7. الملاحظة
1.31	5.63	1.34	5.43	1.54	5.63	8. القياس
1.56	6.79	1.80	7.43	1.82	7.29	9. الخطوات
2.11	2.50	1.88	2.78	2.41	4.51	10. المحاولات
2.48	5.63	3.31	5.35	2.68	6.60	11. جمع البيانات
2.69	5.75	1.88	7.22	2.28	6.91	12. تمثيل البيانات
2.62	4.46	2.44	5.17	2.84	5.51	13. الاستدلال
2.22	3.83	2.02	3.22	2.35	4.37	14. التفسير
11.40	77.50	10.31	82.00	12.74	88.57	المجموع

جدول رقم (6): تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين التخصصات حسب عنصر الاستقصاء

نوع الاستقصاء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1. التساؤل	التخصص الخطأ	2.27 385.45	2 79	1.13 4.88	0.233	0.793
2. المتغيرات	التخصص الخطأ	5.99 295.54	2 79	2.99 3.74	0.800	0.453
3. ضبط المتغيرات	التخصص الخطأ	14.105 155.51	2 79	7.05 1.97	3.583	*0.032
4. التنبؤ	التخصص الخطأ	4.31 386.71	2 79	2.16 4.90	0.441	0.645
5. المواد	التخصص الخطأ	6.16 165.37	2 79	3.08 2.09	1.471	0.236
6. السلامة	التخصص الخطأ	6.28 140.61	2 79	3.14 1.78	1.76	0.178
7. الملاحظة	التخصص الخطأ	26.50 376.44	2 79	13.25 4.77	2.781	0.068
8. القياس	التخصص الخطأ	0.61 159.50	2 79	0.31 2.02	0.152	0.859
9. الخطوات	التخصص الخطأ	5.50 240.75	2 79	2.75 3.05	0.903	0.410
10. المحاولات	التخصص الخطأ	71.54 378.66	2 79	35.77 4.79	7.463	**0.001
11. جمع البيانات	التخصص الخطأ	25.65 613.24	2 79	12.82 7.76	1.652	0.198
12. تمثيل البيانات	التخصص الخطأ	29.28 421.16	2 79	14.64 5.33	2.75	0.070

نوع الاستقصاء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
13. الاستدلال	التخصص الخطأ	16.01 564.01	2 79	8.01 7.14	1.121	0.331
14. التفسير	التخصص الخطأ	18.59 383.42	2 79	9.30 4.85	1.92	0.154

* قيمة ت دالة عند مستوى دلالة (0.05)

جدول رقم (7): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين التخصصات حسب عنصر الاستقصاء

عنصر الاستقصاء	التخصص	كيمياء	فيزياء
ضبط المتغيرات	أحياء	0.629	*0.962
	كيمياء	-	0.333
المحاولات	أحياء	*1.732	*2.014
	كيمياء	-	0.283

* قيمة ت دالة عند مستوى دلالة (0.05)

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصات في التصميم الاستقصائي في عنصري (ضبط المتغيرات) و(المحاولات). عند النظر إلى نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في جدول (7) يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح طلبة تخصص الأحياء على تخصص الفيزياء في عنصري (ضبط المتغيرات) و(المحاولات)، وكذلك كانت لصالح تخصص الأحياء على تخصص الكيمياء في عنصر (المحاولات).

يمكن تفسير تفوق طلبة تخصص الأحياء في التصميم التجريبي بالرجوع إلى طبيعة التجارب العملية التي يجرونها ضمن برنامج الإعداد، فكثيراً ما تقوم التجارب العملية في علم الأحياء على التعامل مع أشياء أكثر ارتباطاً بالواقع مما يقوم بها طلبة تخصصي الكيمياء والفيزياء، فهم على سبيل المثال يتعاملون مع تشريح كائنات حية، واستزراع كائنات دقيقة، وملاحظة تأثير تغيير مستويات عوامل مختلفة على نمو أو سلوك أو شكل كائنات حية واقعية، لذا كانت استفادتهم من هذه التجارب فيما يخص مهارات التصميم التجريبي أكثر من طلبة تخصصات الكيمياء الذين عادة ما يتعاملون مع مواد كيميائية في سياق لا يرتبط بواقع يعيشونه أو يدركونه، وكذلك الحال في تجارب الفيزياء التي ترتبط بالظروف المعيارية أكثر من الظروف الطبيعية الواقعية، ولعل في دراسة ماسينتي وليوثويت (MacIntye & Lewthwaite, 2005) ما يؤيد ذلك، حيث أشارت نتائجها إلى أنه عندما كان الطلبة النيوزلنديون على معرفة كبيرة بأنواع الألبان نتيجة تعاملهم اليومي معها، فإن ضبطهم للمتغيرات المرتبطة بتصميم اختبار عادل لتحديد أي أنواع الألبان أصلح للحفظ في الثلاجة حصل على أعلى معدل من بين الاختبارات الثمانية، فكلما كان المتعلمون على معرفة بالأشياء التي تتعلق بها الموقف المراد تصميم اختبار عادل له، كان ضبطهم للمتغيرات أكثر دقة، كما إن دراسة جرين وستاينبرج وويفر

بناء على نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. إعادة نمذجة المختبرات العلمية في برنامج إعداد معلمي العلوم لتشمل الأنواع المختلفة من الاستقصاء، بدل اقتصرها على التجارب التأكيديّة أو الاستقصاء المقنن الذي لا يتيح فرصة لمبادرات الطالب فيما يتعلق بالتصميم التجريبي.
2. ربط التجارب العملية في مختبرات العلوم بواقع المتعلم، وتصميم تجارب تدرس الظواهر المحيطة به، وتستخدم مواد وأدوات من حياته اليومية، لما لذلك من تأثير إيجابي على قدرته في تصميم استقصاءات علمية.
3. الاهتمام بتنمية عمليات العلم المختلفة، وخاصة تلك التي ظهر من نتائج هذه الدراسة أنها حصلت على مستويات متدنية كالتفسير وضبط المتغيرات، والاهتمام بالمهارات العملية المتعلقة بتحديد احتياطات الأمن والسلامة والتخطيط؛ لأهميتها البالغة في ضبط سلامة المختبرات والعاملين فيها.
4. لابد من الاهتمام بربط نتائج التجارب العملية بشكل مستمر بالمستوى الميكروسكوبي (الدقائقي) للمادة؛ وذلك لتمكين المتعلمين من بناء تفسيرات علمية دقيقة للظواهر التي يستقصونها خلال الأنشطة العملية.
5. عقد ورش تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة؛ لزيادة فاعلية التصميم الاستقصائي لديهم.
6. الاهتمام بالبحوث التي تعمل على دراسة قدرات المتعلمين ومعلمي العلوم في التصميم الاستقصائي، وزيادة عمق هذه البحوث لتدرس كل عملية من عمليات العلم بصورة مستفيضة تؤدي لفهم دقيق لطبيعة الصعوبات التي يواجهها المتعلمون فيما يخص كل عملية من عمليات العلم، الأمر الذي يؤدي - بطبيعة الحال - إلى تصميم برامج علاجية دقيقة للتغلب على هذه الصعوبات.

- Bradley, J.D. (2008). Substances, molecules and symbols in the ICT age. A paper presented at the **20th International Conference in Chemical Education: Chemistry in the ICT Age**, Mauritius, 3-8-August-2008.
- Cuevas, P.; Lee, O.; Hart, J. & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. **Journal of Research in Science Teaching**, 42(3): 337-357.
- Gado, I. (2005). Determinant of k-2 school teachers orientation towards inquiry-based science activities: A mixed method study. **International Journal of Science and Mathematics Education**, 3(4): 511-539.
- Gottfried, P.J. (1993). A formative evaluation of scientific work experience program for science teachers. A paper presented at the meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, August-2008. (ERIC Document Reproduction Service No. ED362398).
- Green, K.; Szteinberg, G.; & Weaver, G. (2008). Authentic laboratory experiences and students' development of scientific process skills. A paper presented at the **20th International Conference in Chemical Education: Chemistry in the ICT Age**, Mauritius, 3-8-August-2008.
- Haidar, A. H. & Abraham, M. R. (1991). A comparison of applied and theoretical knowledge of concepts based on the particulate theory of matter. **Journal of Research in Science Teaching**, 28(10): 919-938.
- Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. **Science Education**, 80(5): 509-534.
- Johnstone, A.H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. **Journal of Computer Assisted learning**, 7(75):75-83.
- Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. **Journal of Research in Science Teaching**, 40(9): 898-921.
- Lees, A.B. (2008). Non-linear POGIL for developing cumulative skills and multi-disciplinary and multi-disciplinary chemical concepts for nonscience majors. A paper presented at the **20th International Conference in Chemical Education: Chemistry in the ICT Age**, Mauritius, 3-8-August-2008.
- Lewthwaite, B. and MacIntyre, B. (2005). Towards understanding creativity in science investigative planning, **STERpapers**, 3-24.
- MacIntyre, B. and Lewthwaite, B. (2005). Systematic processes in investigative planning in science. **STERpapers**, 25-41.
- Marx, R.W.; Blumenfeld, P.C.; Krajcik, J.S.; Fishman, B.; Soloway, E.; Geier, R. & Tal, R.T. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: **المصادر والمراجع:**
- أمبوسعيدى، عبدالله خميس، والبلوشي، سليمان محمد (2009). طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية (ط1). دار المسيرة، عمان: الأردن.
- البلوشي، سليمان محمد، والمقبالي، فاطمة يوسف (2006). أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين**, 7(1): 43-61
- الحارثي، علي بن سالم (2008). **العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم حول استخدام إستراتيجية التعلم المبني على الاستقصاء وممارساتهم الصفية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- خطابية، عبدالله محمد (2005). **تعليم العلوم للجميع**. دار المسيرة، عمان: الأردن.
- كلية التربية، جامعة السلطان قابوس (2004). **دليل الخطط الدراسية للتخصصات العلمية**. مسقط، مطبعة جامعة السلطان قابوس.
- المقبالي، فاطمة يوسف (2003). **فاعلية استخدام التمثيل الجزيئي في التفسير العلمي للظواهر الكيميائية وتعديل الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان**. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، رسالة ماجستير غير منشورة.
- Al-Balushi, S. M. (2003). **Exploring Omani Pre-Service Science Teachers' Imagination at the Microscopic Level in Chemistry, and their Use of the Particulate Nature of Matter in their Explanations**. Ph.D. Dissertation. The University of Iowa, Iowa, USA.
- Al-Balushi, S.M. (1998). **Science Teachers' Perceptions Regarding the Integration of both Inquiry and Science Applications Approaches into their Laboratory Activities**. Unpublished Master Thesis. Iowa City, Iowa, USA: The University of Iowa.
- Ambusaidi, A. and Alzain, M. (2008). The science curriculum in Oman schools: Past, present and future, in R. Coll and N. Taylor (Eds.). **Science Education in Context: An International Examination of the Influence of Context on Science Curricula Development and Implementation**, Rotterdam, Sense Publishers: 85-97.
- Brown, S.L.; Bolton, K.; Chadwell, N. & Melear, C.T. (2003). Pre-service secondary science teacher apprenticeship experience with scientists. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465610).

- Assessment of learning in urban systemic reform. **Journal of Research in Science Teaching**, 41(10): 1063-1080.
- Marbach-Ad, G., & Sokolove, P.G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? **Journal of Research in Science Teaching**, 37(8): 857-870.
- National Research Council. (2000). **Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning**. Washington, DC: National Academy Press.
- Sarquis, J. (2008). Implementing POGIL: One step at a time. A paper presented at the **20th International Conference in Chemical Education: Chemistry in the ICT Age**, Mauritius, 3-8-August-2008.
- Soriano, M.R. & Barbiric, D. (2008). POGIL ChemActivities: Colligative properties. A paper presented at the **20th International Conference in Chemical Education: Chemistry in the ICT Age**, Mauritius, 3-8-August-2008.
- Steenberg, E. & Bradley, J.D. (2008). Using two-dimensional molecular drawings to evaluate teachers' conceptual change in chemistry. A paper presented at the **20th International Conference in Chemical Education: Chemistry in the ICT Age**, Mauritius, 3-8-August-2008.
- Vos, W. & Verdonk, A. H. (1996). The particulate nature of matter in science education and in science. **Journal of Research in Science Teaching**, 33(6): 657-664.
- Wallace, C.S.; Tsoi, M.Y.; Calkin, J. & Darley, M. (2003). Learning from inquiry-based laboratories in nonmajor biology: An interpretive study of the relationships among inquiry experience, epistemologies, and conceptual growth. **Journal of Research in Science Teaching**, 40(10): 986-1024.
- Williamson, V. M. & Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental methods of college chemistry students. **Journal of Research in Science Teaching**, 32(5): 521-534.

الملحق (1)

نموذج لاستمارة تصحيح (Rubric) للتصميم التجريبي لنشاط الدائنية

صمم نشاطا استقصائيا يساعدك في معرفة أثر درجة حرارة الماء في إذابة السكر.		
0	1	2
1. اكتب سؤالاً يحدد الهدف من النشاط الاستقصائي		
كتابة السؤال: ما أثر ارتفاع درجة الحرارة في سرعة ذوبان السكر؟ أو أي صياغة قريبة من هذا المعنى	إغفال ذكر أحد عناصر السؤال كدرجة الحرارة أو ذوبان السكر.	كتابة سؤال بعيد كل البعد عن السؤال المطلوب أو عدم كتابة أي شيء
2. ما العوامل التي ستقوم بقياس أثرها؟		
درجة حرارة الماء	ذكر درجة الحرارة وعامل آخر	عدم ذكر درجة الحرارة أو عدم كتابة أي شيء
3. ما العوامل التي ستقوم بتثبيتها؟		
- نوعية الماء - حجم الماء - كمية أو كتلة السكر - سرعة تحريك السكر في الماء	ذكر 2-3 فقط من العوامل السابقة	ذكر عامل واحد فقط مما سبق أو ذكر عوامل أخرى غير هذه أو عدم كتابة أي شيء
4. ما النتائج التي تتنبأ بها؟		
تزيد الدائنية بزيادة درجة الحرارة	تقل الدائنية بزيادة درجة الحرارة	ذكر نتائج بعيدة عن الاستنتاجين السابقين أو عدم كتابة أي شيء
5. ما المواد والأدوات التي ستستخدمها في هذا النشاط؟		
ماء، أكواب، ثيرموميتر، سخان أو موقد، سكر، ميزان، قضيب للتحريك، أداة لقياس الزمن	ذكر 5-6 من الأشياء السابقة	ذكر أقل من 5 مما سبق أو عدم كتابة أي شيء
6. ما احتياطات الأمان والسلامة التي ستحرص على اتباعها؟		
- عدم تقريب الوجه من فوهة وعاء الماء الساخن - عدم ترك الماء يغلي لفترات طويلة - عدم ترك طرف الثيرموميتر يلامس قاع الوعاء الموضوع على الموقد	ذكر اثنين أو أقل من الاحتياطات السابقة	ذكر احتياطات بعيدة عن الاحتياطات السابقة أو عدم كتابة أي شيء
7. ما الملاحظات التي تنوي تسجيلها؟		
ملاحظة السكر يذوب في الماء	ذكر الملاحظة السابقة مع أخرى لا علاقة لها بما يجب ملاحظته	ذكر ملاحظات بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء
8. ما القياسات التي تنوي تسجيلها؟		
- قياس الزمن الذي سيستغرقه السكر حتى يذوب كلياً في الماء - قياس درجات حرارة الماء	ذكر أحد القياسين السابقين	ذكر قياسات بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء

0	1	2
9. حدد ثلاث خطوات في هذا النشاط الاستقصائي		
القدرة على كتابة 3 خطوات مرتبطة بالتجربة مثل ما يلي:	القدرة على كتابة 1-2 من الخطوات المرتبطة بالتجربة (ربما مع خطوات أخرى غير مرتبطة)	- تسخين الماء لدرجات حرارة مختلفة - تذويب كميات متساوية من السكر في أوعية بها ماء بدرجات حرارة مختلفة - قياس الزمن الذي سيستغرقه السكر حتى يذوب كلياً في الماء
10. ما المحاولات التي ستقوم بتكرارها لتدعم نتائجك؟		
إعادة قياس الوقت الذي يستغرقه السكر حتى يذوب في الماء (لثلاث مرات على الأقل)	ذكر ما سبق مع محاولات أخرى لا علاقة لها بما يجب إعادة قياسه	ذكر محاولات بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء
11. كيف تخطط لجمع البيانات؟		
تصميم جدول بدرجات حرارة الماء والمحاولات المختلفة لقياس الزمن الذي يستغرقه السكر ليذوب	ذكر تسجيل الزمن المستغرق من دون ذكر تصميم الجدول لذلك أو إغفال تسجيل المحاولات المعادة	ذكر طرق بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء
12. كيف تخطط لتمثيل البيانات؟		
رسم بياني للعلاقة بين درجات حرارة الماء والزمن الذي يستغرقه السكر ليذوب	ذكر الرسم البياني من دون التحديد الدقيق أنه للعلاقة بين درجات حرارة الماء والزمن الذي يستغرقه السكر ليذوب	ذكر طرق بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء
13. كيف تخطط لاستخلاص الاستنتاجات؟		
دراسة الرسم البياني لاستخلاص العلاقة بين درجات حرارة الماء والزمن الذي يستغرقه السكر ليذوب	ذكر طرق أخرى لاستخلاص العلاقة مثل استخدام البيانات المباشرة في جدول تسجيل البيانات أو الاعتماد على الملاحظة فقط	ذكر طرق بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء
14. كيف تخطط لإيجاد تفسيرات للنتائج التي ستحصل عليها؟		
الرجوع لمبادئ النظرية الحركية للجزيئات لتفسير الظاهرة	ذكر مصادر قد تفقد للتفسير من غير تحديد النظرية الحركية للجزيئات	ذكر طرق بعيدة عما سبق أو عدم كتابة أي شيء

أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة

العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من

طلاب الصف السادس الأساسي

حمدان نصر *

تاريخ قبوله 2009/10/6

تاريخ تسلم البحث 2008/11/24

The Effect of Accompanying Listening Teaching Activities and Previous Achievement in Arabic on the Development of Imagination of Sixth Graders

Hamdan Nuser, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at exploring the effect of accompanying listening teaching activities in Arabic lessons on the development of the learners' imagination. The study sample consisted of 59 sixth grade male students in two groups chosen randomly from the Yarmouk University Model School. The experimental group received instruction of listening skills using drawing, kinetic representation and cognitive activities. The control group received post-listening instruction in the conventional method by answering the after listening text questions included in the textbook. The experiment was conducted for 10 weeks in the 2nd semester 2008. To measure the effect of the experiment, the researcher used a three- part test which measured the dimensions of the imaginative ability of children, the first part of the test aimed at assessing the drawing effect on the development of the learners' imagination; the second aimed at developing the cognitive responses; and the third part focused on the effect of kinetic representation on the learners' imagination while listening to the teacher. The test was administered before and after the experiment. The reliability of the test was calculated by test retest and found to be 0.82 for the 1st part (drawing), 0.85 for the second part (cognitive response) and 0.74 for the kinetic representation activities comprising a total 0.87. It was found that there were significant statistical differences at $(0.05=\alpha)$ in favor of the experimental group on the three dimensions. Besides, it was found that there was no interaction between the tested teaching activities and the students' previous achievement levels in Arabic subject concerning the imaginative ability, which indicates that all students benefited from the teaching of the listening activities regardless of their previous different levels. (**Keywords:** The Accompanying Listening Teaching Activities, Achievement in Arabic, Imagination)..

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام معلمي اللغة العربية لنشاطات تعليمية مصاحبة للاستماع في تنمية قدرات الطلاب على إنتاج الصور الذهنية المجردة حول أفكار، وأحداث وردت في المادة المسموعة. تكونت عينة الدراسة من (59) طالبا ممن يدرسون في المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك، بواقع شعبتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية، إحداهما مجموعة تجريبية تعرضت لتعليم نصوص الاستماع بالتلقي المباشر مصحوبا بعدد من الأنشطة الفنية، والمعرفية، والحركية، لتنمية القدرة على التخيل وإتاحة الفرصة للطلاب لإنتاج ما يمكن من الصور الذهنية المجردة المرتبطة بالشخص والأفكار والأحداث موضع التخيل الواردة في النصوص المسموعة، في حين درس طلاب المجموعة الضابطة النصوص ذاتها بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم التي تقتصر على الاستماع للنصوص والإجابة شفويا أو كتابة عن أسئلة الاستيعاب الاستماعي التي تليها كما هي في كتاب لغتنا العربية المقرر لأفراد العينة. طبقت الدراسة خلال عشرة أسابيع من الفصل الثاني للعام 2008، بواقع حصة واحدة أسبوعيا. و لقياس أثر التجربة أعد الباحث اختبارا من ثلاثة أقسام تقيس الأبعاد الفنية، والمعرفية، والحركية للقدرة على التخيل عبر مواقف الاستماع، وتم تصديق الاختبار بعرضه على محكمين من ذوي الاختصاص. و أجريت له معاملات الثبات بطريقة الإعادة حيث بلغت (0.82) للقسم الخاص بالرسم اليدوي، و (0.85) للقسم الثاني الخاص بالتعبير عن التخيل بالاستجابة المعرفية، و (0.74) للقسم الثالث الخاص بالتعبير الحركي، في حين بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.87). وهي معاملات ثبات عالية ومناسبة لأغراض هذه الدراسة. أظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(0.05=\alpha)$ بين متوسطات درجات العينة على اختبار القدرة على التخيل ككل، وكأجزاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لدراسة نصوص الاستماع بطريقة النشاطات المصاحبة. ووجود فروق دالة $(0.05=\alpha)$ في اختبار القدرة على التخيل ككل تعزى للتحصيل في اللغة العربية لصالح المستوى المرتفع. وعدم وجود فروق دالة تعزى للتفاعل بين مستوى تحصيل الطلاب السابق في اللغة العربية، والنشاطات التعليمية المصاحبة المستخدمة في تدريس الاستماع. (الكلمات المفتاحية: رياضيات، تعلم، تعليم، نماذج، بنائية).

والتخيل قدرة مركبة، تتيح للدماغ فرصة إنتاج صور ذهنية مجردة، ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسية مدار التفكير والتناول، ولذا فإنها تقوم بوظيفة توليدية، تتمثل في تحريض المخزون الخبري، وإثارته لإنتاج متغيرات وبدائل متنوعة وعديدة، وهي من العوامل المؤثرة والمسؤولة عن التفكير الإبداعي أحد الأهداف الأساسية للتربية المعاصرة، وإن كانت وحدها غير كافية لتشكيل الأفكار المنتجة حيال موضوع معين، حيث تختلف باختلاف الخبرات المعرفية والعملية السابقة لدى الفرد، ومدى العلاقة العاطفية بينه وبين الموضوع مدار التفكير والتخيل، فضلا عن درجة تجريد هذا الموضوع، لذا يسهم التخيل في جعل الإنسان قادرا

مقدمة: تنامي الوعي لدى الباحثين، وخبراء مناهج اللغة في العالم خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بوجوب رعاية القدرات العقلية العليا لدى الطلبة، باعتبارها من أبرز مخرجات التعليم اللغوي، وأداة التقدم والتطور في مناحي الحياة المختلفة، حتى أصبح يطلق على هذا القرن، عصر التكنولوجيا والإبداع والتفوق.

* كلية التربية- جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

ويرى رون (Ron, 2001) أن القدرة على التصور تشكل معظم أساسيات التفكير لدى الإنسان، ويتساءل الخبراء عن ماهية هذه القدرة الذهنية، وكيف يمكن الإحاطة بها، والعمل عليها كأحد أبرز مخرجات العملية التعليمية. فينظر إيجان (Egan, 1992) إلى أن هذه القدرة ليست ضد التفكير العادي المألوف فحسب، ولكنها أبعد من ذلك، إنها تمتد الفرد بنوع من السياق الذي يقوده إلى التفوق. وهناك ما يرى أن التخيل قوة مؤثرة وأداة فاعلة لتطوير الحياة، تتأثر هذه بعوامل داخلية وأخرى خارجية لعل أهمها ما لدى الفرد من مخزون خبري ثري ومتنوع، الأمر الذي يدعو القائمين على إعداد المناهج المدرسية، والمعلمين إلى وجوب الاعتناء بتشكيل هذه القدرة العقلية، والعمل على تنميتها لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (Barrow, 1990).

ويتساءل بعضهم كيف يتشكل الخيال؟ وكيف يحفز القارئ والكتاب والمستمع والمتحدث على التصور، والاندماج في الأحداث؟ وكيف يسهم كل ذلك في استيعاب المعاني والأفكار المجردة غير المرئية، وغير المحسوسة، وكيف تعمل القدرة على التخيل في مساعدة الفرد على الانتقال إلى أماكن قد لا يستطيع أن يصلها حقيقة؟ وكيف يخدم التخيل عمليات الخلق والإبداع؟ (Egan, 1994).

ويبين رون (Ron, 2001; Andrew, 2004) كيف توحد القدرة على التخيل لدى الفرد خبراته اللغوية والجمالية، وتفتح قنوات الاتصال بين هذين المجالين. ويؤكد وجوب أن تسهم مناهج تعليم اللغة، والعمليات التعليمية التعليمية المصاحبة في إنعاش هذه القدرة وتطويرها، ويعتقد أن أساليب الدراما التعليمية وسرد القصة، والتلقي من بين الأساليب الفاعلة في تشكيل هذه القدرة وتنميتها فضلاً عن استخدام الأضداد والمجاز والاستعارة، ويرى أن كل شخص في التربية يمكن أن يتحدث بسهولة عن التخيل والخيال، ولكن ربما لا أحد يفهم حقيقة هذه القدرة المركبة، وكنهها وكيف تعمل، ومدى تأثيرها في الجوانب العقلية واللغوية الأخرى للفرد، الأمر الذي يستدعي تناول هذه القدرة المهمة في ميدان تدريس اللغة بالبحث والتقييم.

وللتخيل أهمية بارزة في حياة الإنسان، حيث يحسن قدرته على التفكير وابتكار حلول نوعية للقضايا، والمشكلات التي تفرقه في عصر تسوده أشكال مختلفة من الصراعات (Spencer, 2003). إذ يسهم التخيل في إدارة استراتيجية العصف الذهني Brainstorming Strategy Management، واستمطار الصور الذهنية أثناء الاستماع، ومحاولة الإفادة منها بأقصى ما يمكن لاستيعاب المسموع بمستوياته المختلفة (القطامي، 2000). وقد يعاب على مدرسي اللغة اهتمامهم الزائد بالحقائق والمعارف والمعلومات، على حساب رعاية هذه القدرة المحورية، والوسائل اللازمة لذلك كالاستماع إلى الرسائل الصوتية المختلفة، وتعرف الأضداد، وتحويل المألوف من الأشياء والمعاني إلى ما هو غير مألوف والعكس، وعمل الاستنتاجات وتوقع النهايات، ووضع

على النظر إلى الموقف من زوايا متعددة، ويشعره بالحرية، ويمدّه بالقدرة على الخلق والإبداع (Spencer, 2003).

وهناك ما يشير إلى أن التخيل مفهوم فلسفي ذهني مركب، يصعب تعريفه كمصطلح سلوكي ثابت، وهناك من يرى أنه ليس مهارة أو أسلوباً، كما أنه ليس إحساساً ملحوظاً. إذ يرى بارو (Barrow, 1990) أن مفهوم "التخيل" يعني الميل نحو تصور غير مألوف للأشياء والأفكار والمعاني، وأن تعلم هذه القدرة وتعليمها يتطلب استخدام نشاطات فنية وعملية، وتوفير بيئة تعليمية غنية بوسائل التعلم. وترى سبارسهوت (Sparshott, 1991) أن التخيل هو القدرة على أن يصل الفرد إلى ما هو غير متوقع، ويضع حلولاً ناجعة، وغير مألوفة.

وفي إطار الحديث عن طبيعة الصور الذهنية التي ينتجها الدماغ في موقف التخيل يرى جري وووليم صن وكيب ودولفن (Gray & Williamson & Kaip & Dolphin, 2007) أن الصور المنتجة ذات طبيعة كلية، وليست صوراً فردية متأثرة بمكان أو زمان، وتختلف القدرة في ذلك من فرد لآخر؛ فمن الناس من يفكر بصورة كلية، في حين يفكر بعضهم بطريقة جزئية. ويعاني كثير من الأفراد من توليد مثل هذه الصور. فقد كشفت دراسة وندر ورولف (Wonder & Rollin, 1998) عن أن ثلاثة من كل عشرة أشخاص يعانون اضطراباً في بناء تلك الصور، وأن التدريب على ممارسة التخيل قد حسن قدرتهم على التصور.

ويعتقد بعض الخبراء أن من الصعب تحديد مفهوم جامع للتخيل، لأنه عمليات أدائية ذهنية تعمل على تثبيت البيانات، وإعادة إنتاجها بأشكال مختلفة، وتشير نتائج البحث إلى أن التخيل سلوك خاص بالإنسان وملزم له، وهو جزء من الخط التطوري الذي يبدأ في وقت مبكر من الحياة، وتتشكل بداياته في الأسرة، ويتمثل في نمط خاص للوظائف العقلية التي تعمل على توسيع تصور الفرد للعالم (Mayes & Coken, 1992). وحينما يتخيل الأفراد فإنهم يرسمون في عقولهم معرفة جديدة للأشياء الواقعية. وإثارة الخيال هو التدريب العقلي الذي إذا مارسه الإنسان منذ طفولته، فإنه يخرج ذكياً يقظاً وواعياً (زلط، 1997)، وتنمو لديه القدرة على التفكير المجرد، ومع الوقت يستطيع التمييز بين الأشياء، وإعطائها معان جديدة مستنبطة (عبد الوهاب، 2004).

وفي مجال الحديث عن العلاقة بين القدرة على التخيل والتفكير، هناك من يرى أن التخيل هو التفكير العميق للفرد، يتوصل به إلى ما بداخله، حيث إن الدماغ والتخيل يعملان في إطار واحد، في حين يذهب بعضهم إلى أن التخيل ليس صوراً خيالية مجردة، ولكنه أهداف ورغبات ومقاصد وخطط للدماغ، لا بل هو قلب التفكير، وأداة الفهم الواعي (Potter, 2008). أما بيرنس (Burns, 1998) فيرى أن التخيل قدرة كامنة لدى الفرد مسؤولة عن خلق أشياء جديدة في شكل أفكار، وحلول، ومقترحات، ومعان، وربطها بالماضي بأشكال مختلفة، وغير مألوفة، وهي في الحقيقة أداة العقل المبدع.

المعلومات والبيانات، واكتساب المفاهيم، وإعادة بناء الأفكار، وما يتطلبه ذلك من عمليات تحويل وتنظيم وإحلال وتكامل (Egan, 2005).

وفي إطار الحديث عن أهمية رعاية القدرة على التخيل من حيث هو هدف من أهداف التربية المعاصرة، يرى بعضهم أن الخطوة الأولى في طريق إصلاح المدرسة المعاصرة تطوير القدرة على التخيل لدى الطلبة، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أعيد النظر في تأهيل المعلمين، وتدريبهم ليتمكنوا من إحداث تغييرات نوعية في البيئة الصفية، وفي محتوى المناهج المدرسية، وفي استراتيجيات التدريس المستخدمة (Misled, 2004)، خاصة وأن هناك ما يشير إلى أن التخيل هو عامل مؤثر من عوامل التدريس اللغوي الفعال، وقد تم تجاهله منذ فترة بعيدة في مختلف مراحل التعليم في العالم (Egan, 1992).

وهناك من يرى أن ممارسة القراءة والاستماع من العمليات اللغوية التي توفر بيانات غنية لإعمال الذهن، وتشكيل و/أو تنمية القدرة على التخيل، وذلك عبر النشاطات والتفاعلات المتعددة التي ينتظر أن ينفذها الطلبة حول النصوص المسموعة والمقروءة (Golden, 1996)، وأن المناقشات المجموعية والمهمات اللغوية المشتركة، وما يصاحبها من نشاطات شفوية، وألوان التمثيل الحركي، والتعبير الفني كلها عوامل مؤثرة في تشكيل القدرة على التخيل، وتنميتها لدى الطلبة (Malian, 1996; Campbell & Dickinson, 1996).

و في هذا المجال توصلت كنج (King, 2007) في دراسة حديثة لها بعنوان "تنمية الخيال والإبداع عبر الأدب"، إلى أن الطلبة الذين أتيحت لهم فرصة كتابة القصص بأسلوب التعلم التشاركي تحسنت قدراتهم في توليد المعاني المجردة واستحضارها، وأن عملية التفاعل طوّرت ما لديهم من تعبيرات لغوية مكتوبة وملفوظة. ولذا أوصت بضرورة استخدام نشاطات كتابية مصاحبة في مواقف تعليم نصوص الاستماع. ويتفق ذلك مع ما صرح به برونر من أن التفكير السرد يمدّ الفرد بثقافة إنسانية، تتضمن أدوات فعالة للتعلم، وتشكيل الخيال (Bruner, 1990).

وفي مجال دور نشاطات التعلم والتعليم في تعزيز القدرة على التخيل، أجرى سبينال (Spinal, 1994) دراسة حول أثر تجميع الكلمات وتفريقها في تقييم أثار الفنون في تعليم اللغة الثانية، وتأثير هذه النشاطات بالاستناد إلى نظرية فيجاتوسكي Vygotsky التي تؤكد أهمية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد عبر الوسائط، والنشاطات الفنية في اكتساب اللغة، وتنمية التفكير بعمامة، والتخيل على وجه الخصوص وأظهرت الدراسة أن النشاطات والتدريبات الفنية أسهمت بشكل ملموس في تنمية القدرة على التخيل، وعمقت في الوقت ذاته وعيا لدى عينة الدراسة بأهمية التفكير التشعبي Divergent Thinking. وفي الاتجاه ذاته أجرى شوي (Chiu, 2002) دراسة لتقصي أثر ممارسة الألعاب اللغوية في تنمية القدرة على إنتاج الصور الذهنية، واكتساب مهارات اللغة أشارت إلى أن الألعاب الذهنية واستخدام لغة الجسد

الاحتمالات التي هي وسائل لتعزيز القدرة على التصور والتفكير (اللوزي, 2005).

وتقديرا لأهمية القدرة على التخيل، ودورها في العملية التعليمية، يرى رون (Ron, 2001:64) أن المؤسسات التربوية في العالم في القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة إلى مناهج دراسية تأخذ بالاعتبار متطلبات تعليم أشكال التخيل من أجل إحداث تكامل بين عالم المعرفة، وعالم الجمال، ويقول: "إنه إذا كان التخيل عملية يتم عبرها تصنيف الأفكار، فإن التركيز عندها يكون قدرة للإحاطة بالفكرة لفترة طويلة لعمل شيء ما نحوها". وفي هذا الاتجاه ويحاول التربويون والباحثون في هذا القرن تقصي الوسائل، والأساليب التي قد تسهم في تكوين القدرة على التخيل لدى الطلبة، وهناك ما يشير إلى أن استخدام استراتيجيات سرد القصة Storytelling، ولعب الدور Role playing، والتعلم التعاوني Cooperative Learning، والتعلم التشاركي Collaborative Learning، من الوسائل المؤثرة في تشكيل هذه القدرة الذهنية عالية المستوى (Rivers, 1987; Barton, 1990). وقد كشفت نتائج بعض الدراسات ذات الصلة أن مواقف تعليم الاستماع، وما يستخدم فيها من نشاطات لغوية تحفز الطلبة على استخدام ما لديهم من قدرات ذهنية مجردة في استحضار صور ذهنية للجهول، وغير المحسوس من الأشياء المتضمنة في النصوص المسموعة، وبذلك يصبح مهارة لغوية أكثر حيوية، فضلا عن أن التخيل يجعل الطلبة أكثر قدرة على الربط بين المهارات اللغوية من ناحية، والتعلم الجديد والسابق من ناحية ثانية، وتوظيف ذلك لتعميق الفهم وممارسة عمليات التدويت، الأمر الذي يؤدي بشكل أو بآخر إلى إدراك أدق للأفكار والمعاني والعلاقات القائمة بينها، والعمل على صناعة أفكار جديدة غير مسبقة (Bruner, 1990).

وللتخيل دور في الإبداع الأدبي، وبخاصة في مجال بناء الصور الفنية اللازمة للتعبير والتواصل اللغوي الفعال، ويتطلب التخيل المقصود لإحداث الصورة الفنية حدوث التباعد بين الأشياء كأن تجعل الجامد ناطقا كالإنسان حتى تكون الصورة مؤثرة ومبدعة (عليان, 2008؛ الوالي, 1990)

وتشهد الأنظمة التربوية في العالم هذه الأيام جدلا واسعا حول أهمية التخيل بوصفه مدخلا لإصلاح التعليم، وتحسين نوعية التعلم، وبخاصة ما يتعلق بإنتاج الأفكار، والمعاني المجردة واستخدامها (Osburq, 2003). فيرى بعضهم أن تنمية القدرة على التخيل هو قلب التعلم النابض، خاصة إذا ربط ذلك بنشاطات ومهمات تربوية، ولا شك أن فاعلية التدريس تعتمد على مدى توظيف معلم اللغة للمحتويات التعليمية في توفير الفرص المناسبة لاكتساب القدرة على التخيل كتصميم النشاطات، وعقد المناقشات، وإدارة الحوارات، وما يمكن أن يقوم به الطلبة من أدوار، وإجراءات تطبيقية تمكنهم من التفكير بأشكال مختلفة، وممارسة ألوان التصور التي تفضي إلى تطوير القدرة على التخيل. وهناك ما يدل على أن التخيل من حيث هو قدرة عقلية مركبة تؤثر في كيفية تحصيل

تفاعلية وإبداعية عالية، وينمي الطلاقة اللفظية، ويطوّر القدرة على ممارسة الحوار الداخلي، وتخيل الأحداث والأماكن المجهولة وغير المرئية، وأن ما يصاحب السرد من نشاطات فنية وحركية، وصراعات معرفية خلال الأعمال المجموعية كلها تؤثر إيجاباً في تنمية القدرات العقلية العليا ومنها التخيل. ويدعم ذلك ما توصلت إليه الباحثة في دراسة ثانية قدّمت في مؤتمر عقد في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "بناء الجسور، وتأثير سرد القصة"، حيث اختبرت الدراسة تأثير أربع استراتيجيات في السرد في علاقة الطلبة بمعلميهم، وخلصت إلى نتيجة مفادها أن الطلبة من خلال سرد الأحداث تعرضوا لتأثيرات مباشرة في الصور الذهنية المتوافرة لديهم حول الأحداث، والشخص الواردة في القصص المسموعة، مما أدى إلى تطوير قدراتهم على التخيل والإبداع، وزاد من درجة إشراكهم وتفاعلهم مع مضامين النصوص المسموعة (Mello, 2001).

ويشير الأدب التربوي في مجال العرض والتلقي، إلى أن أسلوب سرد القصة من العوامل المؤثرة في زيادة الاحتفاظ بالمعلومات، وقد يرجع ذلك إلى عوامل مصاحبة كاللعب التخيلي، والحركات الجسمية، وعوامل التمثيل والتقمص، ولعب الدور التي تسهم في تنشيط التفكير، وتعميق الفهم (Colon-Via, 1997). وفي هذا الاتجاه كشف البحث عن أثر سلوك المعلم الفاعل في تعليم طلابه، وباستعراض ما يزيد على (150) دراسة ظهر أن هناك ما يزيد على (20) عاملاً تستخدم في الحكم على فاعلية التدريس، لعل أبرزها تنظيم البيئة الصفية، وأسلوب التدريس، وفلسفة المعلم، والتخطيط، وقدرة المعلم على التخيل. وعلى الرغم من تأثير التخيل في كل من هذه العوامل، غير أن هناك ما يشير إلى أن هذه القدرة قد تم تجاهلها من واضعي المناهج والمعلمين على حدّ سواء (Egan, 1992).

وتقدير الأهمية التخيل للفرد سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، فقد حدد هسكفنز (Haskvitz, 2008) فرصاً لتدعيم القدرة على التخيل، ورأى عدم الاقتصار في ذلك على الموسيقى والفن، والتوسع في الملاحظة التي هي أم التخيل، وحث الطلبة على التفكير في البدائل، واستخدام طرائق جديدة للتجريب بأفكار غير مألوفة. وعلى الرغم من أهمية هذه القدرة العقلية للمعلم والطلبة في مواقف التدريس بعامة، واللغوية بخاصة، إلا أن طلبة المرحلة الأساسية لا يزالون يعانون صعوبات في توليد الصور الذهنية، بسبب محدودية الوقت الذي يتاح لهم لممارسة هذه القدرة، والقصور في استخدام الوسائل والأدوات اللازمة للتحقيق في عالم المجردات، كالرسم والتمثيل، والتصور والإصغاء إلى القصص والحكايات وأشكال الوصف. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التقويمية عجز نسبة عالية من طلبة المرحلة الأساسية عن خلق صور مجردة للعالم الذي يعيشون فيه، والتعبير عنها بالرسم أو بالتعبير الحركي (عليان، 2008; Shannon, 1999; Malian, 1996).

وأظهرت دراسة إيجان (Egan, 1994) بعنوان "تخيل الأطفال والتعلم" وجود نقص حاد في اهتمام معلمي اللغة بتوظيف التخيل

Bodylanguage طوّرت القدرة على التخيل، وحسنت نوع الخيال المنتج، وعمقت الفهم وسهلت عمليات اكتساب مهارات الاستماع، وتعميق الفهم.

وتعدّ الصور التوضيحية متعددة العناصر، والحديث حولها من طلبة المجموعة الواحدة، ومحاولة اكتشاف العلاقات القائمة بين عناصر كل منها أحد العوامل المهمة في تحفيز القدرة على التصوّر، وترجمتها إلى وحدات لغوية مدركة (Klutzy, 1984). وهناك من يؤكد أهمية قيام الطلبة ببعض النشاطات الفنية التي تتمثل في محاولة حذف بعض الأشياء أو إضافتها إلى الصورة القائمة، أو إجراء تعديلات تجعل ما تدل عليه تلك الصورة من معانٍ ودلالات غير مألوف للقارئ، وهذه كلها عوامل وتدريبات تنمي القدرة على ممارسة التخيل بصورة أكثر فاعلية، وبالتالي ينمو التفكير الإبداعي الذي يمثل الصورة الجانبية لهذه القدرة، ولا شك أن المعاني والأفكار غير المألوفة هي أحد مؤشرات الإبداع (اللوزي، 2005; Norman, 2000; Calkins & Harwayre, 1991).

ويعدّ تحريك القدرة على التخيل وتحفيزها وتدريبها عناصر أساسية، ومحور العمليات الإبداعية لدى (جوردون) وما كان لنموذج أن يرى الوجود من غير التخيل، فالسماع للدماغ في نصفه الأيمن بالعمل بحرية يمثل عند جوردون مقدمة لا بد منها لإنعاش الذاكرة، واستخدام الخيال للوصول إلى النصف الأيسر من جديد بصياغات منطقية ناضجة ومبدعة (Gordon & Proze, 1981)، ولا شك أن إثارة الخيال هو تفعيل للطاقات، وللإمكانات الإبداعية الكامنة عند الفرد (Ross, 2003).

وفي سياق الحديث عن العوامل المؤثرة في تكوين القدرة على التخيل، وأهميتها في الارتقاء بمستويات التفكير، واكتساب مهارات اللغة و/أو تعلمها، توصل عدد من الخبراء إلى أن ممارسة الرسم الفني، وسرد القصص، والتعبير الحركي هي مصادر ثرية لتنمية قدرات الطلبة على التخيل في مراحل التعليم المختلفة، وأن مواقف الاستماع، وما يصاحبها من أشكال التدريب المختلفة، وتوظيف الخبرات اللغوية السابقة هي الفرص الأكثر مناسبة لتشكيل قدراتهم التخيلية، التي هي المفتاح لعمليات التعلم المختلفة (Georgis, 2006; Salli, 2000; Egan, 1992).

وعند الحديث عن الاستماع، لا بد من الحديث عن تقنية سرد القصة لأنها الوجه الآخر لهذه العملية العقلية، وأحد أساليب تعزيز القدرة على توليد الصور الذهنية. وفي ضوء طبيعة العلاقة القائمة بينهما فقد ربطت سيلفستر (Sylvester, 1987) تقنية سرد القصة بمواقف تعليم الاستماع، وبالقدرة على التخيل، وتنمية الإحساس بالسرور والأمل. وهناك من يرى أن الموقف التعليمي المركب من السرد والتلقي يطور القدرة على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة من ناحية، وبينهم وبين معلمهم من ناحية ثانية، فضلاً عن أشكال التفاعلات والصراعات المعرفية التي تقع بين الطلبة والكتاب (Cherry, 1990).

وفي هذا الصدد توصلت ميلو (Mello, 1997) إلى أن سرد القصص لأغراض الاستماع يعمل على إعادة بناء الخبرة في عمليات

المعقدة. ناهيك عن ندرة الدراسات العربية التي سعت إلى تنمية هذه القدرة الذهنية المركبة عبر مواقف تعليم نصوص الاستماع، ففي حدود علم الباحث لم يعثر على دراسة عربية واحدة مشابهة. وفي ضوء هذه المبررات فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقصي أثر كل من النشاطات التعليمية المصاحبة لتعليم الاستماع، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. وعليه فإنه من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سدّ ثغرة في هذا الميدان، وتخطو خطوة نحو البحث في هذا الموضوع الذي يعدّ من أبرز الموضوعات المعاصرة المطروحة على الساحة التربوية.

وسعى إلى تحقيق هذه الأهداف فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الآتي:

س1: هل هناك اختلاف في القدرة على التخيل لدى طلاب الصف السادس الأساسي يعزى إلى نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع (مصاحب، عادي)، أو مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية (مرتفع، منخفض)، أو التفاعل بينهما ؟

فرضية الدراسة

في ضوء السؤال السابق حاولت الدراسة التحقق من صحة الفرضية الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طلاب الصف السادس الأساسي في أبعاد القدرة على التخيل، وعليها ككل تعزى للنشاط التعليمي المصاحب في تدريس موضوعات الاستماع، ولمستوى التحصيل المرتفع في اللغة العربية، وللتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية في النتائج التي يتوقع أن تسفر عنها الدراسة الحالية ممثلة في الآتية:

- لفت انتباه القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها بضرورة توفير عدد من التدريبات والنشاطات التعليمية الحركية، والفنية، واللغوية، والمعرفية التي تسهم في تشكيل القدرة على التخيل، وتمكين الطلبة من ممارسة هذه الرياضة العقلية، عبر مواقف تدريس الاستماع.
- تعريف معلمي اللغة العربية بالنشاطات الفنية والحركية والمعرفية المعتمدة في الدراسة، وكيفية استخدامها في مواقف التدريس ذات العلاقة.
- توفير أداة مناسبة لقياس القدرة على التخيل لدى الطلبة، وسدّ النقص في هذا الجانب حيث تفتقر مراكز القياس والتقويم لمثل هذه الاختبارات.
- تزويد معلمي اللغة العربية بالمؤشرات السلوكية الدالة على اكتساب القدرة على التخيل، مما يساعدهم في توزيع المحتويات التعليمية المقررة لخدمة هذه القدرة العقلية المركبة.

في تعليم مهارات اللغة، وكذلك الأفكار والمعاني المجردة، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه ميلو (Mello, 2001) من أنه على الرغم من أن النشاطات التخيلية واسعة الانتشار، وتعمل بطرق عديدة، غير أنها ما تزال بعيدة عن اهتمام معلمي اللغة، واستخدامهم لها في مواقف التدريس التي تتطلب ذلك كالاستماع والكتابة. ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه نتائج التقويم في هذا الشأن من أن (95%) من طلبة المرحلة الأساسية يصنفون في ضوء تخيلاتهم أنهم مبدعون، في حين أن (5%) منهم فقط هم كذلك (Haskvitz, 2008).

ولما كان استخدام التخيل في غرفة الصف ما يزال محدوداً، لا بل قد يكون نادر الحدوث، فيتوقع أن تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها بأهمية متغير التخيل في تفعيل أدوار الطلبة والمعلمين في مواقف تدريس مهارات الاستماع، واستخدام كل ما من شأنه توفير الفرص اللازمة لتنمية قدرات الطلبة على تصوّر الأشياء المجردة، والمحسوسة الغائبة في محاولة لتقريبها إلى الذهن لفهم دلالاتها. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضاً من أنها تجيئ في الوقت الذي يشهد فيه النظام التربوي في الأردن حركة مراجعة شاملة لجميع عناصره ومكوناته، وعلى جميع الصعد بقصد إعادة النظر في إعادة صياغة شخصية المواطن الأردني بما يتناسب وخصائص العصر، وطبيعة الحياة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، وما يسودها من مفاهيم علمية وتربوية جديدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استناداً إلى ما جاء في خلفية هذه الدراسة من أفكار وأراء حول دور القدرة على التخيل في اكتساب مهارات اللغة، وفي ضوء المؤشرات الدالة على انخفاض كفاءة الطلبة في مراحل التعليم المختلفة في هذه القدرة، وضعف اهتمام معلمي اللغة العربية بتنميتها عبر مواقف التعليم اللغوي، وعلى الرغم من أن مناهج اللغة العربية المطوّرة في الأردن قد أولت اهتماماً خاصاً بمهارة الاستماع في جميع مراحل التعليم، غير أن معلمي اللغة العربية لم يتمكنوا بعد من إعطاء هذه المهارة ما تستحقه من تناول وتوظيف في تنمية منظومة القدرات الذهنية العليا، وعلى رأسها القدرة على التخيل وما ترتب على هذا الإهمال من ضعف الطلبة في القدرة على التخيل ورسم الصور الذهنية لبعض الأشياء المحسوسة والمجردة (عليان، 2008؛ مدكور، 2007؛ اللوزي، 2005؛ نصر، 1997؛ عبدالعزيز، 1989)، ويعزز ذلك نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي أكدت هذا الإهمال وما ترتب عليه من أشكال الضعف في الاستماع الواعي، وفي القدرة على التصوّر (Mello, 2001; Egan, 2005; King, 2007)

وتأتى هذه الدراسة في الوقت الذي يتعمق فيه الجدل بين خبراء تدريس اللغات الحية في العالم حول مدى إسهام معلمي اللغتين الأولى، والثانية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المدارس، ودور مواقف التعليم اللغوي في تشكيل و/أو توفير مستلزمات الإبداع، وفي مقدمتها تنمية القدرة على التخيل أحد متطلبات هذا القرن للعيش في مجتمع متغير، تكتنفه المشكلات

- مدة تطبيق التجربة العملية ثمانين حصص صفية، بواقع حصّة أسبوعياً ولمدة شهرين من الفصل الدراسي الثاني للعام 2008/2007م.

عينة الدراسة

تألفت العينة من (59) طالباً من الصف السادس الأساسي يدرسون في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، واختيرت المدرسة بالطريقة المتيسرة لسهولة تطبيق التجربة، وإمكانية متابعتها من الباحث. ولأغراض الدراسة اختيرت شعبتان بالطريقة العشوائية، فكانت الشعبة (ب) وعدد طلابها (28) مجموعة تجريبية، والشعبة (ج) وعدد طلابها (31) مجموعة ضابطة.

أداة الدراسة

هي اختبار تألف من ثلاثة أقسام تقيس أبعاد القدرة على التخيل: الأول ويضم عشر فقرات، يتيح للطلاب في كل فقرة أن يتخيل الفكرة أو الحدث أو الشخصية أو المكان مما ورد في القصة التي استمع إليها، ويعبر عن الصور الذهنية المنتجة والمرتبطة بالرسم اليدوي. أما القسم الثاني: فيضم عشر فقرات يتيح للطلاب أن يجيب على كل فقرة بأكبر عدد ممكن من الاستجابات المعرفية المرتبطة، والمستوحاة مما ورد في القصة المسموعة، وهي وسائل وأدوات لبلورة الصور الذهنية المنتجة ذات الصلة بالشئ مدار التخيل. أما القسم الثالث: فهو اختبار موقعي يضم أربعة مواقف مستخلصة مما ورد في المسموع، يتيح للطلاب في كل منها تكميم الدور المناسب، من خلال توليد صور ذهنية مرتبطة بعناصر الموقف، والتعبير عنها بحركات جسدية و/أو صوتية مناسبة. وقد بنيت فقرات هذا الاختبار ملحق (1) وفق الإجراءات الآتية:

- روجع الأدب التربوي المتعلق بمهارة الاستماع، والقدرة على التخيل، حيث اطلع على عدد من الدراسات، والاختبارات التي استخدمت في قياس التفكير، والقدرة على التخيل، ومن بينها اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، واختبار جامعة ييل للتخيل (Davidson & Worsham, 1992; Golden, 1996; Chiu, 2002; Johnson & Giorgio, 2003; King, 2007).
- اختيرت قصة طولها (187) كلمة، بعنوان "رأس الأفعى"، لتكون محتوى لبناء الاختبار روعي في اختيارها توفر المضامين، والعناصر التي تتيح الطالب المستمع توليد صور ذهنية مجردة حولها، والتعبير عنها بأداءات فنية أو حركية أو معرفية مناسبة.
- حل محتوى القصة، وحددت فيه العناصر التي تشكل مثيرات مناسبة للطلاب لإنتاج الصور الذهنية، والتعبير عنها بواحدة من الأداءات التعبيرية (الفنية أو المعرفية أو الحركية) المعتمدة في الدراسة.
- وزعت الفقرات في الاختبار بصورة أولية بواقع (10) فقرات للقسم الأول الخاص بأداء الرسم اليدوي و(10) فقرات للقسم الثاني الخاص بالأداء المعرفي، و(4) مواقف للقسم الثالث الخاص بالأداء الحركي.

صدق الاختبار

- بيان أهمية تأثير القدرة على التخيل في تحسين عمليات التعلم والتعليم اللغوي من ناحية، وتنمية التفكير الإبداعي من ناحية أخرى.

التعريفات الإجرائية:

التخيل: قدرة ذهنية مركبة تتيح للدماغ إنتاج صور ذهنية حول أشياء مجردة، وتختلف هذه القدرة من شخص لآخر، وتتأثر بعوامل داخلية وأخرى خارجية، ويقصد بها في الدراسة الحالية الدرجة المتحققة للطلاب على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية.

الاستماع: مهارة لغوية ذهنية أدائية تتشكل لدى الطالب نتيجة تعرضه لنصوص وقصص مختلفة، وتدريبات مصاحبة في مواقف محددة ومضبوطة، تمكنه من الإصغاء الواعي للرسائل الصوتية المتلقاة، وفهم ما تضمن من أفكار ومضامين، ونقدها وتقويمها، وممارسة أشكال التخيل المحتملة.

النشاط المصاحب: ويقصد به في الدراسة الحالية تلك الفرص التعليمية التعليمية المخطط لها التي تتاح لطلاب المجموعة التجريبية، فرادى أو مجموعات، تنفيذ تدريبات فنية، وحركية، ومعرفية ذات صلة بالمسموع، تتيح لهم فرصة توليد صور ذهنية مجردة حول أفكار، ومعان وأشياء غير حسية وردت في نصوص الاستماع، تؤدي بشكل أو بآخر إلى فهمها، وتنمية قدراتهم على إنتاج مزيد من الصور الذهنية المجردة غير المألوفة.

النشاط التعليمي: وهو الفرصة التي تتاح للطلاب لممارسة أعمال ومهام لغوية، وحركية وفنية مناسبة لازمة لتنفيذ درس الاستماع تحت إشراف معلم اللغة العربية، بما يحقق الأهداف المتوخاة من تدريس نصوص الاستماع المقررة.

التحصيل السابق: وهو الدرجة المتحققة للطلاب على الاختبارات المدرسية في مبحث اللغة العربية التي خضع لها أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الأول، الذي سبق تطبيق التجربة وقد اعتمدت هذه الدرجة في تصنيفهم إلى مستويين؛ تحصيل مرتفع، وتحصيل منخفض.

محددات الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية وفق الآتية:

- النشاطات التعليمية المصاحبة محدودة في تمثيل الصور الذهنية المتولدة حول الأشياء المسموعة بالرسم اليدوي، أو التمثيل الحركي، أو الاستجابات اللغوية الشفوية والكتابية، التي تسمح للطلاب ممارسة مهارات التركيز، والاستدعاء، وفهم المسموع بما يمكنه من ممارسة التفكير المجرد.
- عينة الدراسة عبارة عن شعبتين من طلاب الصف السادس الأساسي المذكور ممن يدرسون في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك للعام الدراسي 2008/2007م.
- المحتوى التعليمي الذي اعتمد في الدراسة عبارة عن نصوص الاستماع المقررة لأفراد العينة في الفصل الدراسي الثاني من منهج اللغة العربية المقرر، وعددها أربعة نصوص كتبت بالأسلوب السرد.

وهذا القسم اختبار موقفي فردي، يتاح فيه للطالب قراءة أربع عبارات مكتوبة تصف كل واحدة موقفاً يتاح فيه للطالب التعبير عن الموقف بأداء حركي مناسب، ويعطى خمس درجات على استجابته الحركية في لكل موقف؛ ودرجتان للتعبير الجسدي المناسب، ودرجتان لتلوين الصوت المصاحب، ودرجة واحدة للألفاظ والعبارات اللغوية المناسبة المصاحبة للأداء الحركي. وحللت المواقف المصورة من محللين اثنين، ثم أخذت المتوسطات الحسابية لتقديراتها.

- حددت الاستجابات الصحيحة للاختبار من حيث الكم والكيف، وتقدير الدرجات المستحقة وفقاً للمعايير المعتمدة لذلك، ولآراء الخبراء، ولمعيار الأغلبية من الطلاب المستجيبين. حيث اعتمدت في كل فقرة الاستجابات التي أجمع عليها ما يزيد على (70%) من الطلاب عينة الدراسة.

المؤشرات السلوكية للقدرة على التخيل

تمكّن الباحث بالرجوع إلى آراء الخبراء، والأدب التربوي في مجال القدرة على التخيل من تحديد عدد من المؤشرات السلوكية لأبعاد التعبير عن الصور الذهنية المجردة (التخيل) وهي :

- (1) التعبير الفني بالرسم وتمثل في الأفكار والمعاني والشخص والاحداث. والتدخل في صور الكائنات الحية، والأشياء ليصبح المألوف غير مألوف والعكس. فضلاً عن تمثيل العلاقات.
- (2) التعبير المعرفي وتمثل في تعرف المختلف والمؤتلف مما ورد في المسموع. وتسلسل الأحداث والأفكار والعمليات المتضمنة. واستدعاء معلومات وبيانات أساسية في المسموع.
- (3) التعبير الحركي وتمثل في الأداء الجسدي لحركات موضعية. وتلوين أصوات لوحدة لغوية متنوعة. واستخدام تقنيات التقليد والمحاكاة والتمثيل.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

استخدم في الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تدرس موضوعات الاستماع المقررة في منهج اللغة العربية المطور من خلال العرض اللغوي الشفوي المباشر مصحوباً بنشاطات معرفية وحركية وفنية صممت لهذه الغاية، في حين تدرس المجموعة الضابطة موضوعات الاستماع المقررة ذاتها من خلال العرض المباشر، وبالمعالجات اللغوية المحددة في دليل المعلم الخاصة بتناول موضوعات الاستماع.

وللإجابة عن سؤال الدراسة، والتحقق من صحة الفرضية ذات الصلة، استخدمت المتوسطات الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية لأداء العينة على اختبار القدرة على التخيل الذي يقيس الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيل منفردة ومجمعة في القياسين القبلي والبعدي. ووفق مستويي التحصيل السابق لطلاب العينة في اللغة العربية (مرتفع، منخفض). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية المعدلة، استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد.

للتحقق من الصدق الخارجي للاختبار عرضت القصة، والفقرات الخاصة بكل قسم من الأقسام الثلاثة للاختبار، بالإضافة إلى المؤشرات السلوكية موضع الدراسة على هيئة محكمين؛ هم مجموعة من أساتذة الجامعة في كليتي التربية بجامعة اليرموك، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا من تخصصات مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعدد من المتخصصين في تعليم التفكير، فضلاً عن عدد من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدرسة النموذجية، حيث طلب إليهم التأكد من مدى مناسبة القصة من حيث الشكل والمضمون لمستوى أفراد العينة، وللمؤشرات السلوكية المقترحة لتشكيل القدرة على التخيل، ثم دراسة فقرات الاختبار لمعرفة مدى انتمائها لهذه القدرة. وقد أظهر المحكمون موافقتهم على الفقرات جميعها ما عدا بعض الملاحظات الشكلية، حيث أجريت التعديلات الخاصة بهذا الشأن، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار

حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث طبق مرتين على عينة قوامها (22) طالباً من غير عينة الدراسة، بفارق زمني مقداره (12) يوماً، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل ثبات فقرات القسم الأول من الاختبار الذي يتمثل في التعبير عن الصور الذهنية المجردة بالرسم اليدوي (0.82)، في حين بلغ معامل ثبات فقرات القسم الثاني الخاص بالتعبير عن الصور الذهنية بالاستجابات المعرفية (0.85)، أما الاختبار الموقفي الخاص بالتعبير الحركي الصوتي للصور الذهنية وعددها أربعة فقد بلغ (0.74) أما معامل ثبات الاختبار ككل فقد بلغ (0.87) وهي معاملات ثبات عالية، ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار

صححت فقرات الاختبار أداة الدراسة على النحو الآتي:

القسم الأول: أعطيت الفقرات الخاصة بهذا القسم (50) درجة موزعة كما يلي.

- أعطيت كل فقرة من الفقرات العشر الخاصة بالتعبير بالرسم خمس درجات؛ درجتان لمعيار "الدقة في التعبير عن الصور الذهنية للشيء أو الفكرة موضع التخيل"، ودرجتان لمعيار "مدى ارتباط الرسم أو الصورة الفنية بالفكرة أو الشيء موضع التخيل"، ودرجة واحدة لمعيار "مدى اكتمال الرسم الفني موضع التعبير".

القسم الثاني: أعطيت الفقرات الخاصة بهذا القسم (30) درجة.

- أعطيت فقرة التعبير بالاستجابة المعرفية (3) درجات، تمثل متوسط استجابات عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات العشر، حيث تراوح عدد استجابات عينة الدراسة على فقرات هذا القسم بين (1-5) استجابة مرتبطة.

القسم الثالث: أعطيت الفقرات الخاصة بهذا القسم (20) درجة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وذلك تبعا لنوع النشاط التعليمي المستخدم في مواقف تدريس الاستماع من ناحية، وبحسب مستوى التحصيل السابق للعينة في اللغة العربية من ناحية ثانية، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

للإجابة عن سؤال الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدى للأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيل، وعليها ككل

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء العينة على اختبار القدرة على التخيل حسب نوع النشاط التعليمي (مصاحب، عادي) ومستوى التحصيل السابق في اللغة (مرتفع، منخفض).

الأبعاد	نوع النشاط	مستوى التحصيل	قبلي		بعدي		المتوسط المعدل	العدد
			س	ع	س	ع		
فني	مصاحب	مرتفع	31.43	3.18	45.21	2.52	44.27	14
		منخفض	30.43	3.67	41.93	4.21	41.90	14
		Total	30.93	3.41	43.57	3.80	43.09	28
	عادي	مرتفع	31.06	7.60	33.75	6.28	33.65	16
		منخفض	28.87	7.68	30.93	7.11	31.95	15
		Total	30.00	7.59	32.39	6.73	32.80	31
	الكلي	مرتفع	31.23	5.87	39.10	7.55	38.96	30
		منخفض	29.62	6.03	36.24	8.05	36.93	29
		Total	30.44	5.95	37.69	7.87	37.94	59
معرفي	مصاحب	مرتفع	20.29	2.09	25.36	2.82	24.27	14
		منخفض	19.43	3.13	25.57	2.71	25.16	14
		Total	19.86	2.65	25.46	2.71	24.71	28
	عادي	مرتفع	20.38	4.56	21.37	3.83	20.10	16
		منخفض	15.53	4.85	16.80	4.97	19.57	15
		Total	18.03	5.24	19.16	4.93	19.83	31
	الكلي	مرتفع	20.33	3.57	23.23	3.90	22.18	30
		منخفض	17.41	4.50	21.03	5.97	22.36	29
		Total	18.90	4.28	22.15	5.11	22.27	59
حركي	مصاحب	مرتفع	13.43	2.56	17.79	1.12	17.76	14
		منخفض	13.64	2.59	16.57	1.60	16.56	14
		Total	13.54	2.53	17.18	1.49	17.16	28
	عادي	مرتفع	15.25	2.14	15.19	1.60	14.70	16
		منخفض	12.20	2.21	12.87	1.64	13.43	15
		Total	13.77	2.64	14.06	1.98	14.06	31
	الكلي	مرتفع	14.40	2.49	16.40	1.90	16.23	30
		منخفض	12.90	2.47	14.66	2.47	14.99	29
		Total	13.66	2.57	15.54	2.35	15.61	59
الكلي	مصاحب	مرتفع	65.14	5.72	88.36	5.09	86.73	14
		منخفض	63.50	5.72	84.07	6.32	83.69	14
		Total	64.32	5.68	86.21	6.04	85.21	28
	عادي	مرتفع	66.69	10.93	70.31	8.72	67.51	16
		منخفض	56.60	12.13	60.60	11.48	65.46	15
		Total	61.81	12.44	65.61	11.13	66.49	31
	الكلي	مرتفع	65.97	8.78	78.73	11.61	77.12	30
		منخفض	59.93	10.05	71.93	15.06	74.58	29
		Total	63.00	9.83	75.39	13.74	75.85	59

الاختبار البعدي للقدرة على التخيل ككل، وكأبعاد مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة، فبينما بلغت المتوسطات الحسابية

وبالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول (1) يتبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية في

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيل، لصالح أي من نوعي النشاط التعليمي (المصاحب، العادي)، ولصالح أي من مستويي التحصيل السابق للعينة في اللغة العربية (المرتفع، المنخفض)، ولمعرفة أثر التفاعل بين نوع النشاط التعليمي ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد على كل بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيل المعتمدة في الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

المعدلة لأداء طلاب المجموعة الضابطة على البعد الفني (32.39)، وعلى البعد المعرفي (19.16)، وعلى البعد الحركي (14.06)، وعلى الأبعاد الثلاثة مجتمعة (65.16). بلغت متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية (43.57) على البعد الفني، و(25.46) على البعد المعرفي، و(17.18) على البعد الحركي، و(86.21) لأدائهم على الاختبار ككل، وقد يعود هذا التباين إلى الاختلاف في نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع (مصاحب/ عادي)، وإلى الاختلاف في متغير مستوى التحصيل المدرسي السابق في اللغة العربية لدى عينة الدراسة (مرتفع/ منخفض).

الجدول(2): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد لأبعاد اختبار القدرة على التخيل البعدي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسطات ع المعدلة	درجات الحرية	مجموع المربعات	أبعاد التخيل	مصدر التباين
0.000	222.86	1437.9	1	1437.9	الفني	المجموعة
0.000	75.997	323.965	1	323.965	المعرفي	ويلكس = 0.168
0.000	73.620	130.536	1	130.536	الحركي	ح = 0.000
0.007	7.967	51.404	1	51.404	الفني	التحصيل
0.756	0.098	0.417	1	0.417	المعرفي	ويلكس = 0.763
0.002	10.694	18.961	1	18.961	الحركي	ح = 0.003
0.639	0.2230	1,436	1	1,436	الفني	المجموعة
0.223	1.518	6.472	1	6.472	المعرفي	*التحصيل
0.927	0.008	0.015	1	0.015	الحركي	ويلكس = 0.95 ح = 0.535
		6.452	52	335.508	الفني	الخطأ
		4.263	52	221.670	المعرفي	
		1.773	52	92.201	الحركي	
			58	3588.508	الفني	الكلي
			58	1511.627	المعرفي	
			58	320.644	الحركي	

أداء الطلاب فقط في البعدين (الفني والحركي) من القدرة على التخيل لصالح الطلاب من ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في البعد المعرفي، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية المعدلة ذات الصلة كما هي في الجدول (3).

وبالنظر إلى نتائج هذا التحليل يتبين أن قيم (ف) المحسوبة للمتوسطات الحسابية لأداء طلاب العينة التجريبية على كل من الأبعاد الثلاثة: الفنية والمعرفية والحركية للقدرة على التخيل أكبر من القيمة الجدولية لهذه المتوسطات، وأن هذه الفروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ لصالح النشاط التعليمي المصاحب الذي استخدم في تنفيذ مواقف تدريس الاستماع لطلاب المجموعة التجريبية.

ويظهر تحليل التباين الثنائي كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على التخيل تعزى للتفاعل بين نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس الاستماع، ومستوى التحصيل السابق للعينة في اللغة العربية.

وفيما يتعلق بأثر متغير مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية على أداء العينة في أبعاد القدرة على التخيل فقد أظهر التحليل وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لأداء طلاب المجموعة التجريبية في كل بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيل موضوع الدراسة، وعليها مجتمعة كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء نظرائهم في المجموعة الضابطة، غير أن الفروق بين هذه المتوسطات في أبعاد القدرة على التخيل جاءت متباينة. ولمعرفة تأثير نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع على أداء الطلبة في اختبار القدرة على التخيل (ككل) استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء العينة كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات العينة على الأبعاد الثلاثة للتخيل وعليها ككل

أبعاد التخيل	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي (ت)	المتوسط الحسابي (ض)
الفني	50	43.068	32,798
المعرفي	30	24.714	19.831
الحركي	20	17.160	14.061
الأبعاد ككل	100	85.210	66.487

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأبعاد اختبار القدرة على التخيل ككل

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	130.220	2715.226	1	2715.226	المصاحب (القبلي)
.000	241.816	5042.105	1	5042.105	نوع النشاط
.047	4.118	85.872	1	85.872	التحصيل
.688	.163	3.405	1	3.405	نوع النشاط × التحصيل
		20.851	54	1125.955	الخطأ
			58	10944.034	المجموع

الخاصة بكل بعد من أبعاد القدرة على التخيل، وعليها مجتمعة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تعرضوا فقط لتلقي نصوص الاستماع، ثم الإجابة عن مجموعة الأسئلة المحددة التي تليها، والمقررة في الكتاب المدرسي بعيدا عن التعدد والتنوع في التدريبات المرتبطة بالتفكير، والتصور الذهني المجرد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كولن فلا (Colon-Vila, 1997) من أن التلقي عبر سرد القصص، وما يرافق ذلك من نشاطات أدائية كلامية، وكتابية وحركية يطور الخيال لدى المستمعين المشاركين في تلك النشاطات اللغوية والفنية. وكذلك مع نتائج دراسة ميلان (Malian, 1996) التي كشفت عن تأثير ممارسة الرسم اليدوي للشخص والأحداث والأشياء المسموعة، وما يصاحب هذا الأداء الفني من تلوين، وعمليات ذهنية مركبة في حفز الدماغ لمزيد من التخيل. وتؤكد أهمية النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع ما توصلت إليه دراسة سلك (Sillick, 1997) من أن القصص هي أبرز مصادر تشكيل القدرة على التخيل. فضلا عن المعالجة الذهنية للصور الحسية، وبخاصة في غياب المصدر الحسي الأصل.

وتجني هذه النتيجة منسجمة أيضا مع ما تراه ميلو (Mello, 2001) من أن التدريبات المصاحبة لعمليات تلقي اللغة الشفوية سواء أكانت زوجية أم مجموعية تعاونية، وما يتخللها من تفاعلات فكرية واجتماعية، وحوارات لغوية تسهم في تطوير الخيال، وتوليد الصور الذهنية المجردة التي تعزز القدرة على تخيل الأشياء والأفكار غير المحسوسة. وفي هذا السياق توصلت كنج (King, 2007) في دراسة حديثة لها من أن الاستماع للرسائل اللغوية الشفوية ضروري لتنمية القدرة على توليد صور ذهنية للأشياء

بالنظر إلى الجدول (4) يتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تعزى لنوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع لصالح النشاط التعليمي المصاحب، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (241.816) وبدلالة إحصائية $(\alpha=0.000)$. ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في اختبار القدرة على التخيل ككل تعزى إلى متغير مستوى التحصيل لصالح طلاب ذوي التحصيل المرتفع في اللغة العربية. وعدم وجود فروق دالة عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تعزى لأثر التفاعل بين نوع النشاط التعليمي المستخدم، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.163) وبدلالة إحصائية (0.688).

ولعل تفوق طلاب المجموعة التجريبية في كل بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيل موضوع الدراسة، وعليها مجتمعة يعود بالدرجة الأولى إلى عوامل متداخلة بعضها قد تكون ظاهرة ولملموسة، وبعضها خفية ترتبط بشكل مباشر بالنشاطات الذهنية والفنية والحركية التي نفذها طلاب المجموعة التجريبية، وما تركته من آثار إيجابية في تشكيل القدرة على التخيل والتي طبقت في تدريس نصوص الاستماع. حيث أتاحت لطلاب هذه المجموعة ممارسة عمليات الرسم الفني لبعض الأفكار والمشاهد، وتحويل ما هو مألوف من الصور الحسية ومن الأشياء، والشخص والأحداث الواردة في القصص والنصوص المسموعة إلى صور غير مألوفة والعكس، سواء أكان ذلك أثناء الاستماع أم بعده، وما رافق تلك العمليات الفنية من نشاطات ذهنية وحركية أسهمت بصورة أو بأخرى في تشكيل و/أو تنمية قدراتهم على التخيل، وإنتاج الصور الذهنية المجردة، مما جعلهم يتفوقون في أدائهم في فقرات الاختبار

1. تعريف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بطريقة تدريس موضوعات الاستماع بالنشاطات التعليمية المصاحبة وكيفية استخدامها في تنفيذ دروس الاستماع بعد أن كشفت الدراسة فاعلية استخدام هذا النوع من النشاطات.
2. إجراء دراسة للتثبت من أثر النشاطات المعرفية المصاحبة لتدريس الاستماع في تنمية القدرة على التخيل.
3. دعوة أعضاء مناهج اللغة العربية إلى اعتبار القدرة على التخيل أحد مخرجات التعليم اللغوي في مراحل التعليم المختلفة، وتعزيز المحتويات التعليمية بالنشاطات وفرص التدرب المرتبطة بهذه القدرة.
4. تطبيق الدراسة على عينات من صفوف دراسية أخرى لمعرفة أثر متغيري نوع النشاط التعليمي المصاحب، ومستوى التحصيل في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل.

المصادر والمراجع:

- الوالي، محمد (1995). الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- القطامي، نايبة (2000). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- اللوزي، مريم موسى (2005). بناء برنامج تدريبي وفق نموذج وليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- زلط، أحمد (1997). أدب الطفولة، أصوله ومفاهيمه، ط4، القاهرة: الشركة العربية.
- عبد العزيز، عبد الحميد (1989). دراسة للخيال عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة من حيث علاقته بأساليب المعاملة الوالدية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- عبد الوهاب، سمير (2004). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان: دار المسيرة.
- عليان، يوسف، أيمن (2008). أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عمرو، محمد جمال (1993). رأس الأفعى، سلسلة حكايات العم حكيم، عمان: دار المنهل للتوزيع والنشر.
- مدكور، علي أحمد (2007). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسية والمعنوية على حدٍ سواء. ويدعم ذلك ما توصل إليه أرمسترونج (Armstrong, 2005) من أن استخدام الصور البيانية في العروض الشفوية والكتابية، واستخدام علوم البلاغة يطور القدرة على التخيل لدى الكتاب والمتحدثين، ويجعل الدماغ لديهم أكثر انشغالا وديناميكية في توليد أفكار ومعان جديدة، وغير مألوفة. وفيما يتعلق بالأثر الدال لمستوى التحصيل المرتفع في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل فقد أظهرت نتائج (تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد) لأبعاد اختبار القدرة على التخيل جدول (2) وجود أثر دال إحصائي عند مستوى $(\alpha=0.05)$ للتحصيل في المؤشرات السلوكية الدالة على كل من البعدين: الفني والحركي لصالح طلاب ذوي التحصيل المرتفع السابق في اللغة العربية. وقد يعزى ذلك إلى العلاقة الارتباطية بين اللغة والتفكير، ودور المعرفة اللغوية في إغناء الخبرات السابقة للطلاب المتلقين، وتمكينهم من ممارسة النشاطات التعليمية اللازمة للتفاعل مع نصوص الاستماع بسهولة ويسر، وإقذارهم على تنفيذ المهمات اللغوية بعامة، والنشاطات الحركية والفنية التعبيرية المطلوبة بفاعلية ضمن النشاط التعليمي المصاحب لتدريس الاستماع. ويدعم ذلك ما يراه عليان (2008) واللوزي (2005) وروس (Ross, 2003) من وجود ارتباط دال إحصائي بين الوعي اللغوي للطلبة وقدرتهم على التصور، وإنجاز المهام والنشاطات التعبيرية الفنية منها، والحركية التي تهيئهم لاكتساب القدرة على التخيل، و/أو تنميتها. ولا شك أن هذه النتائج تؤكد دور كل من متغير النشاطات التعليمية المصاحبة، ومتغير مستوى التحصيل اللغوي في تكوين القدرة على التخيل، وتنميتها لدى عينة الدراسة، الأمر الذي يدل على قبول الجزئين الأول والثاني من فرضية الدراسة. أما عدم وجود أثر دال في القدرة على التخيل لدى عينة طلاب المجموعة التجريبية يعزى للتفاعل بين متغيري نوع النشاط التعليمي المصاحب لتدريس الاستماع، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية، فقد يكون مرد ذلك إلى أثر النشاطات التعليمية التي صممت، واستخدمت في تنفيذ دروس الاستماع في الدراسة الحالية، وما اشتملت عليه من تطبيقات أدائية كانت مناسبة للطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض على حدٍ سواء، وأن فرص التدريب الصفية التي تعرض لها الطلاب من المستويين فيما يتعلق بكل من الأبعاد المعرفية والفنية والحركية عبر هذه النشاطات كانت متكافئة، الأمر الذي جعل تأثيرها وانعكاسها على فئتي التحصيل في اللغة العربية واحدة. ولعل في ذلك ما يشير إلى فاعلية هذه النشاطات التعليمية المصاحبة، وقدرتها على إحداث تغييرات كمية ونوعية في القدرة على التخيل لدى الطلبة بغض النظر عن الاختلاف في قدراتهم اللغوية المتوفرة، مما يعلي من منزلة منظومة النشاطات التعليمية المستخدمة في الدراسة في التنمية الذهنية بعامة، والقدرة على التخيل بخاصة.

التوصيات:

بالاستناد إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتية:

- King, N. (2007). Developing imagination creativity, and literacy through collaborative story making: A way of knowing, *Harvard Educational Review*, 77 (2), 204-227.
- Klutzy, R. L. (1984). *An information processing perspective*. New York: W.H. Freeman.
- Malian, K. (1996). The road less traveled: storytelling and imaginative play, *Storytelling world*, 9(1), 22-23.
- Mayes, L., & Coken, D. (1992). The development of capacity for imagination in early childhood psychoanalytic, *Study of the child*, 1(47), 23-47.
- Mello, R. (1997). Creating pictures in my mind, A qualitative study of children's responses to storytelling in the classroom *The Primer* 26(1) 4-11.
- Mello, R. (2001). *Building bridges: how storytelling influence teachers student relationships*, Paper presented at the Storytelling in the Americas Conferens, 30 September.
- Misled, H. (2004). Imagination is the first step on the road to school reform. *Journal of Staff development*, 25(1), 76-82.
- Norman, R. (2000). Cultivating Imagination in adult, Education Proceeding of Annual Adult Education Research.
- Osburq, B. (2003) A failure the imagination, *English Journal*, 92 (5), 56-59.
- Potter, H. (2008). *Every imagination of heart*, Fairies, inc Resource Centre. Bermuda.
- Rivers, W.M. (1987). *Interactive language teaching*, Cambridge University Press.
- Ron, L. (2001). *Imagination: the missing link in curriculum and teaching education*. Turner publishing company.
- Ross, E. I. (2003). *Write now! Surprising ways to increase your creativity*, 3Ed. New York: Barnes & Noble, Inc.
- Salli, j. (2000). *Force of imagination. The sense of elemental*. Indiana: Indiana university press.
- Shannon, P. (1999). Sociological imagination, stories and learning to be literate, *Theory and research in Social Education*, 27(3). 396-407.
- Sillick, A. (1997). The telling of the story. *Namta Journal*, 22 (1), 64-80.
- Sparshott, F. (1991). Imagination the very idea, *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 48, 1-8.
- Spencer, M.M. (2003). What more needs saying about imagination? *Reading teacher*, 57(1), 105-111.
- Spinal, S.U. (1994). *Words Together, Words a part: An Assessment of the effectiveness of arts- Based curriculum for second language learners*. Annual the American Educational Research Association, April 4-8.
- Sylvester, F. (1987). Once upon a time, *Instruction*, 97(2), 34-39.
- Wonder, N., & Rollin, S.A. (1998). Teaching imagination skills to lower socioeconomic youth, *Journal of poetry therapy*, 11(3), 155-73.
- نصر، حمدان علي (1997) مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 31 (2)، 196-163.
- Armstrong, M. (2005). Teaching imagination, *Forum*, (2), 47, 38-44.
- Barrow, R. (1990). *Some observation on the concept of imagination*, In, Egan Kieran and Don Nadamer, (Eds) *Imagination and Education*, New York: Teacher College.
- Barton, B. (1990) *Stories in the classroom: storytelling reading aloud and role plying with children*, New York: Heinemann Educational booking.
- Bruner, J.C. (1990). *Acts of meaning*, Cambridge: Harvard university press.
- Burns, C. (1998). *Masonic and Occult Symbols Illustrated*. Bermuda: Christian Resource Center.
- Calkins. C., & Harwayre, S. (1991). *Living between the Lines*, Heinemann educational book, inc. Hanover Street Portsmouth.
- Campbell, L., & Campbell, B., & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*, London: Allan and Bacon.
- Cherry, L. (1990). *The Grant Kaput Tree: A Tale of the Amazon. Memory and Awareness*, Rainforest Harcourt.
- Chiu, M.M. (2002). Metaphorical reasoning: novices and experts solving and understanding negative number problems. *Educational Research Journal*. 17 (1), 19-41.
- Colon-Vila, L. (1997). Storytelling in an ESL classroom, *Teaching Pre K-8*, 27 (5), 58-59.
- Davidson, N., & Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*, New York and London: Teachers college press.
- Egan, K. (1992). *A very short history of imagination in teaching and learning*, London, Onts: Aithouse Press.
- Egan, K. (1994). Young children's imagination and learning: Engaging children's emotion and response, *young children*, 49(6), 87-93.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*, Josses-bass, an imprint of Wiley.
- Georgis, D. (2006). Hearing the better story: learning and aesthetics of loss and expulsion, *Review of education, Pedagogy and Cultural studies*, 28 (2), 165-178.
- Golden, L. (1996). Critical imagination serious play with narrative and gender, *Gender and Education*, 8 (3), 323-335.
- Gordon, W., & Proze, T. (1981). Conscious sub conscious interaction in creative act, *Journal of Creative Behavior*, 15, 133-139.
- Gray, P. S., & Williamson, W.B., & Kaip, D., & Dolphin, J. (2007). *The research imagination*, Cambridge University Press.
- Haskvitz, A. (2008). *Make your Child smarts*, Brain child Company, U S A.
- Johnson, N, J., & Giorgio, C. (2003). Imagination. *Reading teacher*, 56 (5), 504-511.

ملحق(1)

اختبار القدرة على التخيل

عزيزي الطالب

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على توليد الصور الذهنية المجردة، ذات الصلة بأحداث وأفكار وشخص وعلاقات وردت في القصة/ النص الذي تستمع إليه، والتعبير عن هذه الصور بأداءات فنية، وحركية، ومعرفية. ويتكون الاختبار من ثلاثة أقسام:

الأول: ويتألف من عشرة أسئلة، هي عبارة عن مشاهد وردت في المسموع، ومطلوب منك إنتاج صور ذهنية مجردة مرتبطة، والتعبير عنها برسوم فنية مناسبة.

الثاني: ويتألف من عشرة أسئلة مفتوحة، يمثل كل واحد مثيرا معرفيا من النص المسموع، وعليك توليد صور ذهنية مرتبطة والتعبير عنها بأكبر عدد ممكن من الاستجابات المعرفية الصحيحة.

الثالث: ويتألف من أربعة مواقف مستقلة من النص المسموع، وعليك إنتاج صور ذهنية مجردة مرتبطة بكل واحد من هذه المواقف، وبعبارة عنها بالأداء الحركي أو الصوتي أو كليهما معا.

تعليمات الإجابة:

- استمع جيدا إلى القصة الآتية، وحاول أن تتخيل الصور الذهنية المتعلقة بكل موقف أو سؤال من أسئلة الاختبار الذي بين يديك ثم أجب على النحو الآتي :
- اقرأ السؤال قراءة متأنية، وحدد إجابتك ونوع الأداء التعبيري المناسب لذلك.
 - أجب مستخدما ما لديك من فهم متحصل ومخزون معرفي في التعبير عن الصور المتخيلة.
 - راع الدقة في الإجابة والتعبير سواء أكان التعبير فنيا أم حركيا أم معرفيا.
 - اكتب بخط واضح ومقروء بعيدا عن الأخطاء الإملائية.
 - اسأل معلمك إذا لم تفهم مطلب السؤال، أو نمط التعبير المناسب عن الصور المتخيلة.

مع تمنياتي لك بالنجاح والتوفيق

قصة رأس الأفعى

اجتمعت الأرناب المسكينة ذات يوم، وراحت تبكي وتندب حظها، وتساءل أرنابا صغيرا عن سبب بكائه وعرف السبب... فقد أكلت الأفعى اليوم أرنابا جديدا. وقف أرناب عجوز وقال : " يجب أن نشكو أمرنا للأسد فهو ملك الغابة"، ذهبت الأرناب إلى الأسد، وأخبرته بما فعلت الأفعى، فنظر الأسد إليها بغضب، وأمر القرد بقطع ذيها عقابا لما فعلت بالأرناب، فرحت الأرناب كثيرا بهذا الحكم العادل فقد نالت الأفعى عقابها.

وما هي إلا أيام قليلة حتى نما للأفعى ذيل جديد، فعادت تأكل الأرناب كعادتها، فرجعت الأرناب تشتكي إلى الأسد حالها، وفي كل مرة يحكم الأسد بقطع ذيل الأفعى فينمو مكانه ذيل جديد.

اجتمعت الأرناب لبحث هذه المشكلة فقال أرناب ذكي: " لن تكف الأفعى عن أكلنا والاعتداء علينا، إلا إذا قطع رأسها، لكن الأسد يرفض هذا الأمر". وهكذا اتفقت الأرناب على قتل الأفعى، فوقف الأرناب الذكي قرب صخرة، بينما اختبأت الأرناب فوق الصخرة بانتظار الأفعى الشريرة. شمّت الأفعى رائحة الأرناب عن بعد، فأسرعته إليه لتأكله كالعادة غير أن الأرناب تعاونت، وألقت بالصخرة من أعلى على رأس الأفعى، فقطع رأسها عن جسدها. وما هي إلا لحظات حتى فارقت الحياة وماتت، فرحت الأرناب المقهورة وهتفت معا " الشر لا يموت إلا بقطع رأسه".

القسم الأول: التعبير عن الصور الذهنية بالرسم (50 علامة)

كوّن صورا ذهنية مرتبطة بكل مشهد من المشاهد الآتية وعبر عنها بالرسم المناسب.

1. المكان الذي وقعت فيه أحداث محاكمة الأفعى القصة.
2. الأفعى من الحيوانات الزاحفة، أضف إليها بعض صفات الطيور.
3. أول حدث ورد في القصة التي استمعت إليها.
4. الأسد حيوان قوي مقترس، أضف إليه ما يجعله حيوانا أليفاً.
5. الغاية مفهوم له دلالات متعددة، عبر بالرسم عما يدل عليه.
6. هيئة الأرنب العجوز في صورة إنسان طاعن في السن.
7. الأرانب المقهورة وقد نصبت كمينا لقتل الأفعى.
8. القرد وهو ينفذ حكم القاضي بقطع ذيل الأفعى.
9. نهاية أخرى مناسبة للقصة غير ما انتهت إليه.
10. الشخصية التي تتمنى لو تقوم بدورها في القصة.

انتهت أسئلة القسم الأول من الاختبار

القسم الثاني: التعبير عن الصور الذهنية بالاستجابة المعرفية (30 علامة)

اسم الطالب:

أجب في الفراغ عن كل سؤال من الآتية بأكبر عدد ممكن من الاستجابات الصحيحة.

- س1. الأرنب والأفعى يختلفان في:
- س2. الأسد والقرد يتشابهان في :
- س3. أحداث جاءت تالية لـ "وقف الأرنب الذكي قرب الصخرة":
- س4. شخوص يمكن إضافتها للقصة لمساعدة الأرانب في القضاء على الأفعى :
- س5. عقوبات رادعة أخرى ضد الأفعى:
- س6. عندما بدأ القرد بقطع ذيل الأفعى قامت الأفعى ب :
- س7. أسباب قيام الأفعى بأكل الأرنب الصغير:
- س8. شخوص كان عليها أن تشارك في جلسة محاكمة الأفعى:
- س9. دروس وعبر مستفادة من القصة:
- س10. عناوين بديلة مناسبة للقصة.

انتهت أسئلة القسم الثاني من الاختبار

القسم الثالث: التعبير عن الصور الذهنية بالأداء الحركي (20 علامة)

اقرأ كل موقف من الآتية، ثم عبر عن الصور الذهنية المرتبطة به فرديا بأداءات حركية/ صوتية مناسبة.

1. " قطع رأس الأفعى ففارقت الحياة "
2. " شمّت الأفعى رائحة الأرنب، فاتجهت نحوه "
3. " بدأ القرد بقطع القرد ذيل الأفعى "
4. " قال الأرنب العجوز : يجب أن نشكو أمرنا للأسد "

No	Items	Always	Often	Some times	Rarely	never
Dimension two: students						
26	Students ask questions to obtain clarification grading.					
27	Students are given opportunities to use their own learning strategies in the classroom.					
28	The number of students in English classes should not exceed than twenty-four.					
29	Students prefer the teacher- centered lesson to student- centered ones.					
30	Students reject peer feedback.					
31	Students have limited time to use their own learning strategies.					
32	Students can not make actual use of language, and understand its use.					
33	Grammatical errors prevent shy student from practicing.					
34	Pronunciation errors prevent shy student from practicing.					
35	Students have no chance to practice English language out- side the classroom.					
36	Students understand grammar through drilling and after exercises.					
37	Students overuse the first language.					
38	Students are unable to think directly in the target language.					
39	Students prefer getting the information from the teacher rather than from other sources.					
40	Activities are controlled by few students while others remain passive participants.					
41	Students do not initiate the learning process.					
42	Fixed seats hinder students from group- work.					
43	Large classrooms prevent students from practicing their own strategies.					
44	Text books and materials are not in line with CLT procedures.					
45	Weak students become weaker in group work.					
46	The EFL classes are suffering from lack of resources, visual aids, structural- based exam and cultural view of CLTA.					
47	Students' language weaknesses hinder teacher from using external resources.					

APPENDIX 2
OBSERVATION CHECKLIST
Classroom Observation Checklist

The classroom observation checklist includes practices related to EFL teachers and practices related to students inside the classroom.

Dimension one: Teacher

No	Items	Always	Often	Some times	Rarely	never
1	The teacher gathers students in group or/ and pair- work					
2	Teacher uses language activities for carrying out meaningful tasks to promote learning.					
3	The teacher uses language that is meaningful to the learner to support the learning process.					
4	The teacher Presents brief dialogues or several mini-dialogues.					
5	The teacher usually questions students about dialogue content and situations.					
6	The teacher raises questions related to students' personal experiences.					
7	The teacher uses different techniques to clarify the meaning of the structure.					
8	The teacher focuses on authentic and meaningful communication in classroom activities.					
9	The teacher integrates all different language skills.					
10	The teacher links classroom language learning with language activities out side the classroom.					
11	The teacher focuses on meaning rather than grammar.					
12	The teacher emphasizes mother tongue in teaching English.					
13	The teacher gives feed back to students frequently.					
14	The teacher uses technology such as: video, television, tape recorder, overhead projector... etc.					
15	The teacher postpones reading and writing until speech is mastered.					
16	The teacher suffers from low proficiency in the spoken target language.					
17	The teacher teaches grammar by using mother tongue.					
18	The teacher teaches grammar by using different exercises.					
19	The teacher uses the traditional method for teaching English.					
20	The teacher uses Communication games inside the classroom.					
21	The teacher uses problem solving techniques in the classroom.					
22	The teacher uses Interpersonal exchange.					
23	The teacher uses the story completion techniques in English classroom.					
24	The teacher uses simulation and role play.					
25	The teacher corrects students' writing assignment in the classroom.					

No.	Items	Strongly agree	Agree	Un-certain	Disagree	Strongly disagree
	memorized.					
45	In CLT classes, Language is learned for the purpose of communication.					
46	Questions and answers in CLT classes should be based on dialogues and situations.					
47	In CLT classes, limited time should be given to students to use their own strategies.					
48	Visual cues, tapes, pictures, and sentence fragments are very important in CLT classes.					
49	A variety of games, role plays, and simulations must be prepared to support CLT class activities.					
Dimension four: Miscellaneous						
50	CLT rarely emphasizes comprehensible pronunciation.					
51	CLT often emphasizes using any device that helps the learning process.					
52	In CLT classes there should be an attempt to communicate from the very beginning of the course.					
53	CLT materials should address learners' needs to promote learning process.					
54	CLT stresses that language is learned through communication.					
55	CLT activities are designed according to the structural syllabus.					
56	In CLT classes, teachers should emphasize functional communicative activities and social interactional activities.					
57	There should be many textbooks designed to support CLT.					
58	Evaluation of learning in CLT should be oral.					
59	In CLT classes, a discussion of the function must be done before presenting the materials.					

No.	Items	Strongly agree	Agree	Un-certain	Disagree	Strongly disagree
19	CLT learners need long term rewards.					
20	In CLT, students should interact with other people through pair and group- work.					
21	In CLT, students prefer teacher- centered lessons to student- centered ones.					
22	In CLT, students should act with each other rather than with the teacher.					
23	CLT emphasizes that students should have an opportunity to practice language outside of the classroom.					
24	In CLT classes, student should act as a negotiator.					
25	In CLT classes, students must get information from teachers only rather than other sources.					
26	CLT emphasizes that students should contribute as much as they gains.					
27	In CLT classes, students determine how teaching and learning are alike.					
28	In CLT students motivate themselves.					
29	In CLT classes, students should work cooperatively rather than individually.					
Dimension three: class procedures						
30	Group- work activities take too much time to be organized and waste a lot of valuable teaching time.					
31	In CLT classes, speaking is the most important skill.					
32	In CLT classes, mother tongue should be forbidden.					
33	In CLT classes, there must be a context to teach structure and functions.					
34	In CLT classes, teachers have to solicit responses to easier items from students who are below the average and to harder items from those above the average.					
35	In CLT classes reading and writing must be postponed until speech is mastered.					
36	In CLT classes, communicative activities come after long process of drilling and exercising.					
37	CLT encourages language games and role-play inside the classroom.					
38	In CLT classes, language is often developed through trial and error.					
39	In CLT classes, teachers give instructions in the target language.					
40	CLT should use problem solving as a communicative technique inside the classroom.					
41	Seating arrangement should not be standard.					
42	CLT techniques urge students to ask questions to obtain answers.					
43	Teachers should encourage the teaching of rules because they are essential for effective communication.					
44	Dialogue in CLT class is centered around communicative functions, and not normally					

APPENDIX 1
QUESTIONNAIRES

**Questionnaire
Teachers' Knowledge of CLT**

Enclosed is a questionnaire developed for the master's degree research in Teaching English as a Foreign Language in the department of Curriculum and Instruction at the Faculty of Education at Yarmouk University, Irbid- Jordan. The validity of this research depends heavily on your objective responses. Therefore, you are kindly requested to provide your opinions. Rest assured that all responses will be kept confidential and will only be used for the purpose of academic research.

With my best regards,

Biographical Information:

Put a check mark (☑) in the appropriate box

Experience: 1 – 5 years ☐ 5 - 10 years ☐ 10 – 15 years ☐ More than 15 years ☐

Sex: Male ☐ Female ☐

Degree: Bachelor ☐ Diploma ☐ Master ☐ Doctorate ☐

Mark with ☑ under the response you think is the most appropriate.

Dimension one: The teacher

No.	Items	Strongly agree	Agree	Un-certain	Disagree	Strongly disagree
1	In Communicative Language Teaching Approach (CLTA), the teacher should emphasize communicative competence.					
2	In the CLT classes, the teacher starts with grammar then meaning.					
3	The role of teacher in CLT classes is viewed as a facilitator and guide to students.					
4	The teachers' task is to motivates students.					
5	The teacher plans a set of activities and techniques.					
6	In CLT classes teacher has to focus on developing students abilities to use language for different purposes.					
7	In CLT classes, the teacher discusses students homework and assignments.					
8	The teacher gives students chance to do some listening exercises.					
9	The teacher is responsible for organizing the resources for the students.					
10	Vocabulary is presented to students in the form of isolated word lists.					
11	In CLT, the teacher provides students with feedback.					
12	The teacher emphasizes fluency more than accuracy.					
13	CLT teachers correct all grammatical errors made by students.					
14	In CLT classes, the teacher is a researcher and a learner at the same time.					
15	The teachers' task is to respond to learner needs.					
16	In CLT classes, teacher should be aware of the individual differences among students.					
Dimension two: students						
17	In CLT classes, students can learn best by using plenty of rules than analysis					
18	In CLT classes, students should be trained to think directly in second language.					

and the results of the second question showed that there were significant differences among teachers at the level of 0.05 of significant in the favor of male; and the results of the third question shows that there were no statistical significant differences at the level of 0,05 of significance related to other dimensions. And finally the results of the fourth question shows that the teachers have good knowledge about the characteristics of CLTA in different degrees, and they practiced these characteristics as much as possible inside their classroom and there were some obstacles that hinder the teachers from using the characteristics of CLTA in spite of their awareness of the usefulness of these characteristics

Based on the findings of the research, the researcher recommend the following:

- EFL classes should not exceed than 25 pupils.
- The EFL classes should be equipped with the modern technology to help the teacher to use the CLTA strategy inside the classroom.
- Similar survey research in other part of Jordan to be carried.
- Survey research on the obstacles that encounter the EFL teacher when using the CLT techniques.

References:

- Al- Afeef, Mohammad Hamid (2002). **Communicative Language Teaching in the Upper Basic Grades in Jerash District: Ateachers' Perspective**. Unpublished Master thesis, Yarmouk University, Irbid.
- Brown, H. Douglas (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco, California. A Pearson Education Company.
- Borchers, Tim (1999). *Small Group Communication* Moorhead State. Retrieved from <http://www.abacon.com>
- Burton, Graeme and Richard Dumbleby (1990). **Teaching Communication**. London.
- Joyce Chiou-hui Chou (2005). *Exploring English Teachers' Beliefs and Practical Knowledge about Communicative Language Teaching in EFL Contexts*. doctoral thesis, Language Education at Indiana University. Available at: <http://www.abacon.com>.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. **ELT Journal**, 50 (3).
- Lai-Mui Chau, Choi-Man Chung (1987). *Diploma in Education Graduates' Attitude Towards Communicative Language Teaching*. Cambridge: Oxford University Press.
- Li, Defeng (1998). It's Always More Difficult than you plan and imagine: teachers' perceived difficulties in introducing the CA in South Korea. **TESOL quarterly** (4).
- Mahmoud, faiq M. (1992). **An Evaluation of EFL teachers Attitudes toward Teaching English at the Secondary stage**. Unpublished Master thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Mangubhai, Francis; Marland, Perce; Dashwood, Ann; Son, Jeong-Bae (2004). *Teaching a Foreign Language: One Teacher's Practical Theory .Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* (3) .A available at <http://search.ebscohost.com>.
- Nunan, David (1991). Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL Quarterly** (25). available at:
www.Wikipediathefreencyclopedia/Nunan.jo.htm
- Pandey S.K. (2003). **Teaching Communication**. Ajay Verma for Commonwealth Publisher. New Delhi.
- Rao, Zhenhui (1996).Reconciling Communicative Approaches to the Teaching of English with Traditional Chinese Methods. *Research in the Teaching of English*, Vol. 30 (4), 485 – 470.
- Razmjoo, Seyyed Ayatollah and Riazi , Abdol-Mehdi (2006). **Do High Schools or Private Institutes Practice Communicative Language Teaching? A case Study of Shiraz Teachers in High Schools and Institutes**. Available at: [www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/4_2/razmjoo .htm](http://www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/4_2/razmjoo.htm)
- Rubin, Joan and Anita, Wenden (1981). *Learning Strategies in Language Learning*. Joan Rubin Associates, Berkely, CA, **Prentice/Hall International Englewood Cliffs**, new jersey.
- Sato, Kazuyoshi and Kleinsasser, Robert G (1999). *Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings*. **Modern Language Journal**, (83)
- Thabet, Samiha Saif (2002). **Obstacles of Using Communicative Techniques in Yemeni English Foreign Language Classes**. Unpublished Master thesis. Yarmouk University. Irbid.
- Widdowson, H. G. (1977). *The Teaching of English as Communication*. Mentioned in C.J Brumfit and K. Johnson (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Walton street, oxford University press.(p.117- 119)
- Wilkins, K G (1999) Development discourse on gender and communication in strategies for social change. **Journal of Communication**. Retrieved from <http://www.search.ebscohost.com>
- Wong Suk Fun (1998). **Teachers' perceptions of Communicative Language Teaching in Hong Kong Secondary language classrooms: An investigation into the implementation of the Syllabus for English**. Available at: <http://ec.hku.hk>

classrooms. The researcher also observed that the teachers were linked classroom language learning with language activities outside the classroom to clarify the meaning and to keep the students active all the time, this strategy was very easy to use by the teachers but it was observed to be used in different degrees, that means not all the teachers used it. They focused on authentic and meaningful communication in classroom activities, they used language activities for carrying out meaningful tasks to promote learning. They usually asked students about dialogue content and situations, this technique was observed as most used techniques specially at the beginning of the class. They were also using Interpersonal exchange that promotes the communication ability for the learners. These findings are consistent with the findings of the following researchers: Chau and Chung (1987) examined the actual use of CLTA in class, they asked teachers to rate the lessons for which CLTA is suitable almost all teachers consider oral lesson suitable whereas all the other lessons get very low percentages. The use of CLTA seems to be limited to oral lesson only. And there is still a gap between the theoretical appeal of communicative language teaching and its ability to produce results. Choi (1999) that Korean EFL teachers have positive beliefs about the concepts of CLTA. It also reports that there are some discrepancies between teachers' beliefs about CLTA and their practices of CLTA. The concepts of CLTA that teachers support are (1) developing communicative classroom environments that blend the language skills of listening, speaking, reading, and writing, (2) providing appropriate, meaningful and comprehensive input to learners, (3) using motivational activities such as games and songs, (4) using audio-visual materials in language classroom, (5) using learner-centered activities, and (6) teaching grammar in a communicative way. However, the teachers report that their teaching practices in classroom instructions are still largely teacher-centered, teacher dominated and drill-driven rather than learner-centered. Sato and Kleinsasser (1999) found that the teachers believed that CLTA (a) emphasized communication in L2, (b) relied heavily on speaking a listening skill, (c) involved little grammar teaching, and (d) used time-consuming activities. Al-Afeef (2002) found that the teachers nearly almost use CLTA. All CLTA characteristics were said to be used, but in different degrees. And the teachers hold fairly favorable attitudes towards CLTA. They favor CLTA characteristics in different degrees. Classroom observations checklist was revealed a certain degree of consistency between the teacher's responding and their actual teaching. Mangubhai (2004) found that the CLTA components of the teacher's practical theory were largely consistent with features commonly listed in texts about CLTA approaches, though there were some components of her theory that were not generally discussed in the CLTA literature. The framework used for representing the teacher's practical theories of CLTA is also assessed and

considered suitable for wider use. Joyce (2005) explored experienced English teachers' knowledge about CLT with their practice in EFL contexts. The results indicated that teachers' beliefs from their own language learning experience, their teaching experience, and their training inform their instructional practice in CLTA. Their practical knowledge was the knowledge that they generate as a result of their experiences as teachers in their own teaching contexts.

The results which showed the obstacles that encounter the EFL teachers and prevent them from using most of CLTA activities and techniques due to several reasons were consistent with Brown (2000), who concluded that the worst problems that face the EFL teachers are large classes, shortage of resources, furniture, and visual aids. Brown suggested that teachers use inexpensive accessible local resources in more creative and imaginative ways, generate contextualized questions and give precedence to pair-work and seat-work because they are easier to handle in large classes. Table (14) shows the students' mean scores and standard deviation of each item of the observed classroom checklist. It can be inferred that the most characteristics which was not used by the EFL teachers is entitled "the EFL classes are suffering from lack of resources, visual aids, structural, based exam and cultural view of CLTA (5.00)" the shortage of CLTA techniques is shown to be the most important feature that EFL teachers and students are suffering from, which hinder the applying of CLTA inside the EFL classes.

The researcher was found that the students used some of the CLTA techniques and activities and neglect others due to the shortage of the technology and resources. It was observed that the students used some CLTA characteristics and strategies which do not need effort to bring them inside the classrooms such as "the students understand grammar through drilling and after exercises. Whereas the characteristics that hindered students from practicing CLTA strategies inside the classes were as following: The EFL classes are suffering from lack of resources, visual aids, structural-based exam and cultural view of CLTA, students have no chance to practice English language outside the classroom, large classrooms prevent students from practicing their own strategies, students have limited time to use their own learning strategies, fixed seats hindered students from group-work, the activities were controlled by few students while others remain passive participants, students' language weaknesses hinder teacher from using external resources.

Conclusion and Recommendations

The findings of this research concluded that all CLTA characteristics included in both the questionnaire and the observation checklist were known and used by the EFL teachers in different degrees. The results of the first question showed that concerning the experience the mean difference was significant at the 0.05 level, there were statistical significant differences due to experiences in favour of more than 15 years experience;

(1992) who found no significant differences in the teachers attitudes due to their experience.

Discussion of the results of the second question:

The second question investigated the influence of the gender on the teachers' knowledge of CLTA characteristics and their actual use of its techniques inside the EFL classes. A T-Test was conducted to test the variable of gender. Table 5 shows that the mean score differences among teachers are significant at the 0.05 level of significant for the favor of male. The results reflect that the male have more knowledge of CLTA than the females, this may due to the fact that the male teachers have more chance to teach abroad and have gain more information from different syllabus concerning the characteristics of CLTA, the researcher got this information personally from the teachers themselves during the observation of the classroom. And also it is easier for the males to attend the EFL seminars offered by the Ministry of Education. This result is inconsistent with the study of Thabet (2002), she found that there is no statistical significant effect on the specialist' perceptions and knowledge of CLTA, on the one hand, and teachers' perceptions, knowledge of CLTA and classroom practices, on the other hand. And also consistent with Al- Afeef (2002), who found there is no statistical significant difference in the teachers' attitudes towards the characteristics of CLTA due to their gender.

Discussion of the results of the third question:

The third question investigated the effect of qualifications on the teachers' awareness of the characteristics of CLTA and their actual use of its techniques inside the EFL classes. Table (7) showed that there are no statistical significant differences between teachers' knowledge and their actual use of CLTA inside the classes at the 0.05 level of significance due to qualification. This result may due to the fact that all the teachers are trained to use the CLTA strategies inside the EFL classes with different degree. Also this result may due to the fact that EFL syllabus is designed according to CLTA and the "text books and materials are in line with CLTA procedures and the materials address learners' need in promoting learning process.

These results are inconsistent with Al- Afeef (2002), who found there was a statistical significant difference in the teacher's' attitudes towards genuine communication and towards the teachers roles due to their qualifications in favor of holders of Bachelor degree.

Discussion of the results of the fourth question:

The fourth question investigated the actual classroom instructional practice of EFL classes in Irbid First Directorate of Education schools. Table (8) showed the mean scores and standard deviation of each dimension of the observation checklist, the mean scores of students' dimension was higher than the teachers' dimension, this results might due to the fact that the students implemented the CLTA techniques because they were following a well designed syllabus and the

text book. In addition, the materials were in line with CLTA, and the text book was well organized and contained most of the characteristics of CLTA. As the researcher observed that the teachers rarely used simulation and role play, they seldom used problem solving techniques in the classroom, communication games, story completion techniques, they never used technology such as: video, television, tape recorder, overhead projector because they were not available inside the classrooms, and they never gathered students in group and/ or in pair work because the sets are fixed and unmovable, thus the teachers can not form a group-work. These results showed that the teachers rarely used the techniques of CLTA inside their classroom, it was worth to mention that they used only the available techniques of CLTA such as: they were integrated all different language skills, they used language that was meaningful to the learner to support the learning process and the they focused on authentic and meaningful communication classroom activities. These results were consistent with the following researchers founding: Li's (1998) found that the difficulties for the teachers coming from CLTA itself are inadequate account of EFL teaching, and lack of effective assessment instruments. Wong (1998) found that the EFL teachers favor CLTA in theory, but in practice they follow more traditional approaches because of the many constraints on the implementation of CLTA in the classroom. They prefer to be flexible in adopting teaching approaches. Brown (2000) found that problems that face the EFL teachers are large classes, shortage of resources, furniture, and visual aids. Al-Afeef (2002) found that the teachers nearly almost use CLTA. All CLTA characteristics are said to be used, but in different degrees.

Table (9) showed that most EFL teachers used the characteristics and the strategies of CLTA inside their classrooms. As the researcher observed the teachers, most of them were using the characteristics of CLTA. The teachers were integrated all different language skills this result due to the fact that the EFL textbooks is designed in a way that allowed the teachers to integrate all the languages skills. The researcher observed that the teachers on one hand were doing their best to use most of CLTA strategies, but on the other hand they were obliged to neglect the others in spite of their awareness of their importance, but they were neglected for one reason or another. The researcher observed that the teachers used some strategies which were available inside the classrooms such as: they corrected students writing assignment, they used language that is meaningful to the learner to support the learning process, they raised questions related to students' personal experiences in order to maintain the spoken skill and to built a closed relation between the students and their environment and even with the teacher him self. The teachers taught grammar by using different exercises, these techniques are available in all EFL text-books and the teachers used it daily inside their

Rank	No.	Items	Mean	SD
31	41	Students do not initiate the learning process.	4.64	1.01
32	43	Large classrooms prevent students from practicing their own strategies.	4.64	0.74
33	31	Students have limited time to use their own learning strategies.	4.47	1.12
34	42	Fixed seats hinder students from group- work.	4.40	0.83
35	40	Activities are controlled by few students while others remain passive participants.	4.11	1.05
36	33	Grammatical errors prevent shy student from practicing.	3.64	0.64
37	34	Pronunciation errors prevent shy student from practicing.	3.62	0.68
38	47	Students' language weaknesses hinder teacher from using external resources.	3.45	0.83
39	26	Students ask questions to obtain clarification grading.	3.28	1.10
40	45	Weak students become weaker in group work.	3.09	0.80
41	28	The number of students in English classes should not exceed than twenty-four.	2.94	0.99
42	38	Students are unable to think directly in the target language.	2.87	0.54
43	37	Students overuse the first language.	2.36	0.67
44	32	Students can not make actual use of language, and understand its use.	2.28	0.77
45	27	Students are given opportunities to use their own learning strategies in the classroom.	2.19	1.41
46	30	Students reject peer feedback.	1.94	0.73
47	44	Text books and materials for the students are not in line with CLT procedures.	1.34	0.94

It can be noticed from Table 10 that the highest mean scores is for the item entitled "the EFL classes are suffering from lack of resources, visual aids, structural-based exam and cultural view of CLTA (5.00)", then in the second rank came the item entitled "Students have no chance to practice English language out side the classroom (4.83)", then followed the other items ranked in descending order and finally came the item entitled: Text books and materials are not in line with CLTA procedures (1.34).

The finding of the present study revealed that the teachers often have knowledge about the characteristics of the CLT, and the mean scores were (3.86).

Table 11 shows the mean score and standard deviation of each dimension of the questionnaire.

Table (11): The mean scores and standard deviation of each dimension

Rank No.	Items	Mean	SD
1	The teacher	3.97	.29
2	Class procedures	3.86	.25
3	Students	3.80	.29
4	Miscellaneous	3.73	.32
	All items	3.86	.21

Table 11 indicates that the dimension entitled **the teacher** is the most overwhelming aspect of the questionnaire (3.97). Dimension entitled **miscellaneous** is the least in comparison with the other dimensions (3.73). The results revealed that the teachers almost use the characteristics of CLTA and the mean scores were (3.35) and when the researcher observed the students inside the classroom, the results revealed that they were almost use the characteristic of CLTA, and the mean scores were (3.61). The researcher also found that there is a statistical significant difference between teachers'

knowledge of the CLTA characteristics and their actual use of its techniques inside the classrooms due to experience in the favor of more than 15 years, and also found that there is a statistical significant difference between the teachers' knowledge of the CLTA characteristics and their actual use of its techniques inside the classrooms which attributed to gender and for the favor of the male, and also found that there is no statistical significant differences between teachers' knowledge of the CLTA characteristics and their actual use of its techniques inside the classrooms which attributed to qualification, and finally the results found that there is actual use of the CLTA strategies inside the EFL classrooms (3.47).

Discussion of the findings

Discussion of the results of the first question:

The first question investigated the effect of experience on the teachers' awareness of CLTA characteristics and their actual use of its techniques inside the classrooms. The results in table 6 showed that the teachers who have ten and more years of experience know more about the teachers' roles, students' role, classroom procedures, and other miscellaneous of the CLTA, this result is consistent with the teachers' practice inside the classroom as showed in Table (9). These results are consistent with Joyce (2005) who concluded that teacher beliefs from their own language learning experience, their teaching experience, and their training inform their instructional practice in CLTA. Their practical knowledge is the knowledge that they generate as a result of their experiences as teachers in their own teaching contexts. And also are consistent with Al- Afeef (2002) who found that there is a statistical significant difference due to experience. Where as the result is inconsistent with Mahmoud

Table (8): The mean scores and standard deviation of each dimension of the observation checklist

Rank	No.	Items	Mean	SD
1	2	Students	3.61	.27
2	1	The teacher	3.35	.33
		All items	3.47	.18

Table 8 indicates that the mean of the students' dimension (3.61) is higher than the mean of the teachers' dimension (3.35) and the total means of the two dimensions is (3.47). Table 13 shows the mean scores and standard deviation of each item of the observed checklist ranked in a descending order.

Table (9): The mean scores and standard deviations of each item of the observed checklist concerning teacher The Teacher

Rank	No.	Items	Mean	SD
1	9	The teacher integrates all different language skills.	4.94	0.32
2	25	The teacher corrects students writing assignment.	4.94	0.32
3	3	The teacher uses language that is meaningful to the learner to support the learning process.	4.85	0.36
4	6	The teacher raises questions related to students' personal experiences.	4.83	0.43
5	18	The teacher teaches grammar by using different exercises.	4.83	0.52
6	10	The teacher links classroom language learning with language activities out side the classroom.	4.77	0.73
7	8	The teacher focuses on authentic and meaningful communication in classroom activities.	4.68	0.59
8	2	Teacher uses language activities for carrying out meaningful tasks to promote learning.	4.64	0.53
9	7	The teacher uses different techniques to clarify the meaning of the structure.	4.47	0.62
10	19	The teacher uses the traditional method for teaching English.	4.47	0.91
11	5	The teacher usually questions students about dialogue content and situations.	4.21	0.59
12	4	The teacher Presents brief dialogues or several mini-dialogues.	4.19	0.54
13	22	The teacher uses Interpersonal exchange.	3.83	1.46
14	13	The teacher gives feed back to students frequently.	3.77	0.81
15	15	The teacher postpones reading and writing until speech is mastered.	2.57	0.80
16	24	The teacher uses simulation and role play.	2.51	1.20
17	11	The teacher focuses on meaning rather than grammar.	2.21	0.51
18	21	The teacher uses problem solving techniques in the classroom.	1.98	0.97
19	20	The teacher uses Communication games inside the classroom.	1.96	0.72
20	23	The teacher uses the story completion techniques in English classroom.	1.91	1.06
21	12	The teacher emphasizes mother tongue in teaching English.	1.70	1.40
22	17	The teacher teaches grammar by using mother tongue.	1.55	1.12
23	14	The teacher uses technology such as: video, television, tape recorder, overhead projector... etc.	1.49	1.20
24	1	The teacher gathers students in group or/ and pair- work	1.47	1.04
25	16	The teacher suffers from low proficiency in the spoken target language.	1.02	0.15

It can be noticed from Table 9 that most EFL teachers practice the strategies of CLTA inside their classroom. The item entitled "The teacher integrates all different language skills (4.94) ranked the first, the teacher corrects students writing assignment" (4.94) ranked second, the teacher uses language that is meaningful to the learner to support the learning process

(4.85) came third; the teacher raises questions related to students' personal experiences (4.83) came fourth and so on, the item "the teacher suffers from low proficiency in the spoken target language" (1.02) rank the last. Table (10) shows the mean scores and standard deviation of the students dimension ranked in a descending order.

Table (10): The mean scores and standard deviations of each items of the observed checklist (the students dimension)

Rank	No.	Items	Mean	SD
26	46	The students in EFL classes are suffering from lack of resources, visual aids, structural- based exam and cultural view of CLTA.	5.00	0.00
27	35	Students have no chance to practice English language out- side the classroom.	4.83	0.56
28	36	Students understand grammar through drilling and after exercises.	4.83	0.38
29	29	Students prefer the teacher- centered lesson to student- centered ones.	4.79	0.59
30	39	Students prefer getting the information from the teacher rather than from other sources.	4.74	0.64

		N	Mean	Std. Deviation
Students	Total	144	3.97	0.293
	Bachelor	100	3.78	0.275
	Diploma	24	3.80	0.159
	Master or Doctorate	20	3.88	0.433
	Total	144	3.80	0.287
Class procedures	Bachelor	100	3.85	0.221
	Diploma	24	3.92	0.220
	Master or Doctorate	20	3.86	0.404
	Total	144	3.86	0.253
Miscellaneous	Bachelor	100	3.75	0.311
	Diploma	24	3.67	0.226
	Master or Doctorate	20	3.69	0.442
	Total	144	3.73	0.320
All items	Bachelor	100	3.85	0.187
	Diploma	24	3.85	0.114
	Master or Doctorate	20	3.89	0.380
	Total	144	3.86	0.213

It can be seen from table 6 that the most favorable dimension which reflects the teachers' knowledge of CLTA due to qualification is the dimension entitled **"the teacher"** (3.97) and the highest mean is for the teachers who hold the Master and Ph.D degrees (4.06), then in the second rank the dimension entitled **"classroom procedures"** (3.86), the highest mean is for the teachers who hold diploma degree (3.92). In the

third rank come the dimension entitled **"students"** (3.80) and the highest means is for the teachers who hold Master and Ph.D degrees (3.88). Finally, the dimension entitled **"miscellaneous"** (3.73), the highest means is for the teachers who hold bachelor degree (3.75). Table 7 shows the results of ANOVA for groups of qualification knowledge of CLTA.

Table (7): Results of ANOVA for the teachers' qualification in their knowledge of CLTA

Dimension		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
The teacher	Between Groups	.201	2	0.101	1.179	0.31
	Within Groups	12.039	141	0.085		
	Total	12.240	143			
Students	Between Groups	0.178	2	0.089	1.079	0.34
	Within Groups	11.625	141	0.082		
	Total	11.803	143			
Class procedures	Between Groups	0.077	2	0.039	.602	0.54
	Within Groups	9.058	141	0.064		
	Total	9.135	143			
Miscellaneous	Between Groups	0.163	2	0.082	.796	0.45
	Within Groups	14.441	141	0.102		
	Total	14.604	143			
All items	Between Groups	0.028	2	0.014	.305	0.73
	Within Groups	6.485	141	0.046		
	Total	6.513	143			

It can be noticed from Table 7 that the results, of the teachers' knowledge of CLTA characteristics with regard to the teachers qualifications show no statistic significant differences at the 0.05 level of significance in all of the dimensions.

Results Related to the Fourth Question

The fourth question investigates the actual classroom instructional practice of EFL teachers to the characteristics of CLTA in Irbid First Directorate public schools. Table (8) shows the mean scores and standard deviation of each dimension of the observation checklist.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Class procedures	Between Groups	.096	2	0.048	0.749	.47
	Within Groups	9.039	141	0.064		
	Total	9.135	143			
Miscellaneous	Between Groups	.085	2	0.042	0.412	.66
	Within Groups	14.520	141	0.103		
	Total	14.604	143			
All items	Between Groups	.172	2	0.086	1.915	.15
	Within Groups	6.341	141	0.045		
	Total	6.513	143			

Table (4) shows the post multiple comparisons of the teachers' experience.

Table (4): Results of multiple comparisons of the teachers' responses according to their experience

Dependent Variable	(I) EXPER	(J) EXPER	Mean Difference (I-J)	Sig.
The teacher	10 or less	11-15	-.22	0.06
		>15	-.22(*)	0.02
	11-15	10 or less	.22	0.06
		>15	.00	0.99
	>15	10 or less	.22(*)	0.02
		11-15	.00	0.99

With regard to experience table 4 shows that the mean difference is significant at the 0.05 level there are statistically significant differences due to experience between teachers of 10 or less and teachers of more than 15 years of experience in favour of more than 15 years of experience.

Results Related to the Second Question

The second question investigates if there is a statistically significant difference between the teachers' knowledge of the CLTA characteristics and their actual use of it due to gender. A t-test was conducted to detect if the variable of gender has a significant effect on teachers' knowledge of CLT at the 0.05 level of significance. Table (5) shows the significance of the mean scores of the teachers' knowledge of CLTA due to gender.

Table (5): Results of the independent T- Test of the effect of gender on teachers' knowledge of CLTA (T-Test)

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig.(2tailed)
The teacher	male	63	3.93	0.288	-1.404	142	0.16
	female	81	4.00	0.294			
Students	male	63	3.83	0.328	1.131	142	0.26
	female	81	3.77	0.251			
Class procedures	male	63	3.88	0.305	0.736	142	0.46
	female	81	3.85	0.204			
Miscellaneous	male	63	3.80	0.369	2.290	142	0.02
	female	81	3.67	0.265			
All items	male	63	3.87	0.253	0.682	142	0.49
	female	81	3.84	0.178			

Table (5) shows that the means of the male teachers are higher than those of the female teachers in term of their knowledge of the CLTA, the mean scores differences among teachers are significant at the 0.05 level of significance in favor of males.

Results Related to the Third Question

Table (6): The mean scores and standard deviations of the teachers' knowledge of CLTA according to their qualifications

		N	Mean	Std. Deviation
The teachers	Bachelor	100	3.96	0.275
	Diploma	24	3.94	0.169
	Master or Doctorate	20	4.06	0.453

The third question investigates if there is a statistical significant difference between teachers' knowledge of CLTA characteristics and their actual use of it due to qualification. Table (6) shows the mean scores and standard deviations of the teachers' knowledge of CLTA characteristics due to qualifications.

2. Each item of the teachers' questionnaire was followed by five options. These options were given values that rank from 5 to 1 (Strongly agree = 5, Agree = 4, Uncertain = 3, Disagree = 2, Strongly disagree = 1).

For the contrasting items the opposite rank was true (Strongly agree = 1, Agree = 2, Uncertain = 3, Disagree = 4, Strongly disagree = 5)

The same was true for the observation check list.

3. After calculating the data they were entered to computer and analyzed by SPSS program (Statistical Package for Social Sciences). The following tests were conducted: mean scores, Standard deviations, T – test, and One way ANOVA.

4. Having compared the responses of the observed teachers with their actual use of the characteristics of CLTA, the researcher classified their responses into consistent/ inconsistent. Then calculated the percentages of consistency/ inconsistency of each observed teacher and of all observed teachers together.

Findings of the Study

Results Related to the First Question

The first question investigates if there is a statistically significant difference between teachers' knowledge of CLTA characteristics and actual use of CLT techniques which can be attributed to experience. Table 2 shows the means and standard deviations of the teachers' respond form according to their experience of each dimension of the questionnaire.

Table (2): The mean scores and standard deviations of the teachers' respond on each dimension of the questionnaire according to their experience.

Dimension	Experience	N	Mean	Std. Deviation
The teacher	10 or less	14	3.77	0.412
	11-15	23	3.99	0.202
	>15	107	3.99	0.283
	Total	144	3.97	0.293
Students	10 or less	14	3.71	0.321
	11-15	23	3.86	0.282
	>15	107	3.79	0.283
	Total	144	3.80	0.287
Class procedures	10 or less	14	3.83	0.258
	11-15	23	3.92	0.204
	>15	107	3.86	0.262
	Total	144	3.86	0.253
Miscellaneous	10 or less	14	3.68	0.324
	11-15	23	3.77	0.290
	>15	107	3.72	0.327
	Total	144	3.73	0.320
All items	10 or less	14	3.76	0.286
	11-15	23	3.90	0.163
	>15	107	3.86	0.210
	Total	144	3.86	0.213

Table 2 shows that the dimension entitled "the teacher" came in the first rank (3.99); and finally came the dimension of "miscellaneous" (3.77). Table 3 shows

the results of one-way ANOVA of the teachers' knowledge of the characteristics of CLTA due to experience.

Table (3): Results of oneway ANOVA of the teachers' knowledge of the CLTA characteristics due to experience.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
The teacher	Between Groups	.620	2	0.310	3.760	.026
	Within Groups	11.621	141	0.082		
	Total	12.240	143			
Students dimensions	Between Groups	.210	2	0.105	1.279	.28
	Within Groups	11.592	141	0.082		
	Total	11.803	143			

Experience by years	gender	
	Male	female
Less than 10	5	9
10> – 15	10	12
More than 15 years	48	60
Total	63	81

Research Instruments

The researcher used two instruments to collect the data: teachers' questionnaire, and classroom observation checklist to elicit answers to the questions of the study. Since there are no ready-made instruments that suit the purpose of this study, the two instruments were built by the researcher himself based on the main characteristics and frame work of CLTA.

The questionnaire:

The teachers' questionnaire (Appendix 1) consists of four dimensions (Teacher; Students; Classroom procedures; Miscellaneous). The questionnaire consists of 59 items with five options (Strongly agree; Agree; Uncertain; Disagree; Strongly Disagree). The first dimension of the questionnaire is designed to measure the teachers' awareness of the principles and characteristics of CLTA. It consists of 16 items gathered from the main characteristics of CLTA cited in (Brown, 2001; Richards and Rodgers, 1985). The second dimension is designed to measure the teachers' awareness of how to deal with students inside the EFL classroom. The second dimension consists of 13 items derived from (Richards and Rodgers, 1985; Nunan, 1991; Brown, 2001). The third dimension is designed to measure the teachers' awareness of CLTA classroom procedures and it consists of 20 items adopted from (Richards and Rodgers, 1985). The fourth dimension is designed to measure the miscellaneous aspects of CLTA when applying it inside the EFL classroom. The dimension consists of 10 items which cover: CLTA device, procedures, classroom atmosphere, CLTA syllabus, means to evaluate the students' achievement when using CLTA activities, and CLTA materials.

The teachers were asked to mark with tick ☒ under the response they think is the most appropriate. A written letter was given to the teachers that explain how to respond to the items of the questionnaire.

The observation checklist:

The observation checklist (Appendix 2) consists of two dimensions. The first dimension is meant to check teachers' practices in terms of the use of group or/ and pair work, CLTA activities, meaningful language, brief dialogues, raise questions related to the students personal experiences, different techniques to clarify meaning, integrate of 4 skills, link language classroom with language activities out side classroom, focus on meaning rather than grammar, feedback, technology: video, television, tape recorder, teacher proficiency in spoken target language, the use of traditional method, communication games, problem solving techniques, interpersonal exchange, story completion techniques,

simulation and role play, correct students writing assignment.

The second dimension is meant to check student practices in terms of the use of questions to obtain clarification grading, use their own learning strategies, students number in the classroom, students role, time giving to the students to use their own strategies, actual use of language, grammatical errors, pronunciation errors, the role of the first language, thinking in foreign language, the active and the passive students, students weakness.

The researcher and his colleague observed the chosen teachers inside the classrooms and spotted down the teachers actual teaching techniques in accordance with the characteristics of CLTA.

Validity

Both the questionnaire and the checklist were given to a jury of 7 specialists in the given field. Five professors from the Faculty of Education/ Department of Curriculum and Instruction and the others were from different Faculties at Yarmouk University, in order to elicit their views as to accuracy, adequacy, and representation of the items and attitudes. Then the two instruments were reviewed and modified based on the suggestions and comments provided by these experts.

Reliability

A group of 11 male teachers and 3 female teachers were chosen for the pilot study to insure the reliability of questionnaire and determine if any of its items need to be modified and wrote their comment. Ten days later, the researcher distributed the questionnaire to the same group to respond it. Cronbach alpha was used to calculate the internal reliability which was found to be 0.83 for the teachers' questionnaire.

Variables of the study

The study has three independent variables:

- Experience:** It was divided into three levels:
A) less than 10 years. B) > 10 – 15 years.
C) more than 15 years.
- sex:**
A) Male. B) Female.
- Degree:**
A) Bachelor. B) Diploma.
C) Master. D) Doctorate.

The dependent variables were:

- The teachers' awareness of the characteristics and the major features of the Communicative Language Teaching Approach.
- The teachers' actual practices of the communicative language teaching methods inside the Jordanian English language 10th grade.

Study design and statistical analysis

In order to analyze the collected data, the researcher followed the following procedures:

- This study was conducted using the descriptive survey research design. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used to analyze the data in order to answer the questions of the study.

foreign languages that emphasizes interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language (Borchers 1999).

Context is the physical or social situation in which the communication takes place (Burton and Dimpleby) (1990).

Communication strategy is to use one's linguistic or communicative knowledge to remain in the conversation by using gestures or mime, and circumlocution or paraphrase (Rubin and Wenden, 1981).

Review of Related Literature

Karavas-Doukas (1996) conducted an attitudinal survey on fourteen Greek teachers of English to assess teachers' beliefs about CLTA. She found that the survey results leaned toward agreement with CLTA principles, but when she observed the classroom teaching environments, the classroom practices deviated considerably from the principles of communicative approaches. Teachers tended to follow an eclectic approach, exhibiting features of both traditional and communicative approaches in their classroom practices.

Wong (1998) conducted an exploratory study of teachers' attitudes towards CLTA, which had been advocated 15 years in the current English syllabus for secondary schools. Wong also set out to investigate whether the principles of CLTA have been applied to English teaching, and to address the problems that may hinder the implementation of this approach in the language classroom. In addition, he examines whether teachers' backgrounds influence their teaching beliefs and the use of the communicative approach to language teaching. In achieving these purposes, a survey based on questionnaires and follow-up interviews was conducted on a sample of 114 English language teachers of 12 secondary schools in Hong Kong. The principal findings reveal that the current syllabus for English is perceived to be outmoded and in need of revision. Teachers, in general, favor CLTA in theory, but in practice they follow more traditional approaches because of the many constraints on the implementation of CLTA in the classroom. They prefer to be flexible in adopting teaching approaches. Additional findings show that teachers' background which include teachers with English degrees, teaching in high schools and English-medium schools have significant effects on the frequency of using CLTA in English classes. There are also significant differences between subject-trained and non-subject-trained English teachers' attitudes towards some aspects of CLTA and classroom practices.

Sato and Kleinsasser (1999) conducted a study which documented the views and practices of communicative language teaching method (CLTM) by Japanese second language in service teachers. They tried to answer the following questions: (a) What are Japanese teachers' beliefs and knowledge about CLTA? (b) How do they implement CLTM in their classrooms? (c) How are their beliefs and knowledge about CLTA acquired and developed? Using multiple data sources

including interviews, observations, and surveys, they reports how teachers defined CLTM and implemented it in their classrooms. Teachers resorted to their personal ideas and experiences, solidifying their notions of foreign language teaching in further pursuing their evolving conception of CLTM. The researchers found that the teachers believed that CLTM (a) emphasized communication in L2, (b) relied heavily on speaking a listening skill, (c) involved little grammar teaching, and (d) used time-consuming activities.

Al- Afeef (2002) conducted a study to find if the EFL teachers in Jerash District used the characteristics of CLTA, and to what extent. The study also aimed to find if the EFL teachers hold positive attitudes toward CLTA. The researcher found that the teachers nearly almost use CLTA. All CLTA characteristics are said to be used, but in different degrees. And the teachers hold fairly favorable attitudes towards CLTA. They favor CLTA characteristics in different degrees. Classroom observations revealed a certain degree of consistency between the teacher's responses and their actual teaching.

Razmjoo and Riazi (2006) first explored high school and institute teachers' attitudes toward CLTA within the context of an expanding circle (Iran) where English is practiced as a foreign language. Secondly, they explored the extent to which the teachers of these two contexts materialize and substantiate their attitudes. To fulfill the objectives, a questionnaire consisting of five main factors was administered to 100 male and female high school and institute teachers. Moreover, a classroom observation scheme, designed on the basis of literature on CLTA, was used to monitor how well and to what extent teachers practice what they believe. Descriptive and inferential analysis of the data indicated that high school and institute teachers' attitudes toward CLTA are positive, indicating a welcoming atmosphere toward the implementation of CLTA. However, among the participants only the teachers of institutes practice a quasi-CLT type of approach in their classes.

Population and sample

The population of this study was all the EFL teachers of the upper basic grade tenth at the public schools in Irbid First Directorate of Education, in the second semester of the academic year 2007- 2008. The total number was 545 teachers (226 male and 319 female). They teach English in 157 public schools.

The sample of this study consisted of 144 EFL teachers (63 male and 81 female) who were chosen purposefully. From this sample, the researcher has also chosen randomly 47 teachers (28 male and 19 female) for classroom observations. In addition, 14 teachers (11 male and 3 female) participated in the pilot study to determine the internal reliability of the questionnaire. Table 1 shows the distribution of the sample according to the teachers' experience and gender.

Table (1): Distribution of the sample according to the teachers' experience and gender.

of a syllabus, since the mid-1970s the scope of Communicative Language Teaching has expanded. Both American and British proponents now see it as an approach (and not a method) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills. (Wilkins, 1999).

Communicative Language Teaching Approach (CLTA) is usually characterized as a broad approach to teaching, rather than as a teaching method with a clearly defined set of classroom practices. As such, it is most often defined as a list of general principles or features. One of the most recognized of these lists is Nunan's (1991) five features of CLTA:

- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
- The introduction of authentic texts into the learning situation.
- The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.
- An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
- An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

The teacher's problem is that students who have received several years of formal English teaching frequently remain deficient in the ability to actually use the language, and to understand its use, in normal communication, whether in the spoken or in the written mode. It seems that the reason for this state of affairs is that teachers do not do their job properly; it means that they do not follow the proper approach to English teaching, and the assumption is that if only teachers could be persuaded to put this approach into practice, then the problem would disappear. The contextualization of language items by presenting them in situational settings in the class does provide for the communicative function of language, if the teacher wishes, for example, to teach the present continuous tense, the recommended approach will advise to invent some kind of situation to demonstrate its meaning. (Widdowson, 1977).

The researcher has arrived at the problem of the study from his observation as a diplomat (at the Iraqi Ministry of Foreign Affairs) that some of the English Foreign Language graduates face difficulties in filling any simple application form, and also face difficulties when trying to communicate in any simple interview. After joining the Master's program at the Curriculum and Instruction Department, at the Faculty of Education at Yarmouk University, the researcher realized the source of some foreign language students' problems and their inability to stay in conversation. This study will set out to investigate teachers' knowledge of the characteristics and strategies of CLTA and their actual practice inside EFL classes.

Statement of the problem

The researcher observed during his work in the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Iraq that most EFL graduates (in Arab countries) face difficulties in filling any simple application form, and also face difficulties when trying to communicate in any simple interview. In terms of more complicated tasks, students lack the necessary skills to communicate their feelings orally to others and are even unable to convey basic information to others, and they are far from what they say and how they say it in English in any interview with a foreigner (as observed by the researcher). Since the researcher was studying in Jordan (at Yarmouk University), he conducted this study in Jordanian public schools trying to discover the possible reasons for these problems.

This study aims at investigating the practices of EFL teachers inside the EFL classes when using CLTA framework in teaching English to 10th grade students in secondary schools for boys and girls in Irbid First Directorate of Education. It also measures the teachers' knowledge of the principles of the CLTA and to what extent they use it inside EFL classroom. Finally it attempts to determine if the variables of gender, experience and qualifications have an effect on teachers' knowledge of CLTA and their actual practices inside the classroom. This study attempts to answer the following questions:

1. Is there a significant difference between teachers' knowledge of the CLTA characteristics and their actual practice in the classroom which can be attributed to experience?
2. Is there a significant difference between teachers' knowledge of the CLTA characteristics and their actual practice in the classroom which can be attributed to gender?
3. Is there a significant difference between teachers' knowledge of the CLTA characteristics and actual practice in the classroom which can be attributed to qualifications?
4. What are the actual classroom instructional practices of EFL teachers in Irbid First Directorate schools?

Significance of the study

The importance of this study stems from Communicative Language Teaching activities (group-work, authentic materials, fluency rather than accuracy, student-centered class, techniques) The researcher believes that if these techniques were adopted by the EFL teachers or instructors at any level inside the Jordanian classroom, the results would be good and English teachers could achieve their goals of having fluent speakers. Furthermore, the results of this study might be a starting point for other researchers in the given field.

Definitions of terms

The researcher adopts the following definitions:

Communicative Language Teaching Approach (CLTA): is an approach to the teaching of second and

Measuring EFL Teachers' Knowledge of Communicative Language Teaching Approach and their Practices in the Jordanian Public Schools

Ali Alkhayat *

Received Date: 27/8/2008

Accepted Date: 2/11/2009

Abstract: The purpose of this study was to measure the English as a foreign language (EFL) teachers' knowledge of the principles of the communicative language teaching approach (CLTA) and the extent to which they apply it inside the English language classrooms. The sample of this study consisted of 144 (63 male and 81 female) EFL teachers who were chosen purposefully. From this sample, the researcher has also chosen randomly 47 teachers (28 male and 19 female) for classroom observation. Two instruments were used to collect the data: a teachers' questionnaire and a classroom observation checklist to elicit answers to the questions of the study. From the findings of this research, it can be concluded that all the CLTA characteristics included in the questionnaire and the observation checklist which can be attributed to the variables of experience, gender, and qualifications were known and used by the EFL teachers in different degrees. The results of the first question showed that concerning the experience the mean difference was significant at the 0.05 level; there were statistical significant differences due to the teachers' experience in favour of the teachers of more than 15 years of experience. The results of the second question showed that there were significant differences between male and female teachers at the level 0.05 of significance in the favor of the males. The results of the third question showed that there were no statistical significant differences at the level of 0.05 of significance related to other dimensions. Finally the results of the fourth question showed that the teachers had good knowledge of the characteristics of CLTA in different degrees; they used these characteristics as much as possible inside their classrooms; and there were some obstacles that hinder the teachers from using the characteristics of CLTA in spite of their awareness of its usefulness. (**Keywords:** Communicative language teaching, English as a Foreign Language, Strategies, Techniques, Group- work, Authentic Language)..

Introduction

Humans use language to reflect physical and psychological reality; they become closer friends through the use of language. Language can be used to express ideas, to interact, to get things done and to create images. The basic uses of language are to inform, to persuade and to entertain, to interact, to express one's feeling and attitudes (Pandey, 2003).

The innovativeness of the 1970s brought affective factors to the forefront of some widely experimental language-teaching methods. The late 1970s and early 1980s witnessed the beginning of what we now recognize as a communicative approach. The late 1980s and 1990s showed the development of approaches that

قياس معرفة معلمي اللغة الإنجليزية لمنحى التعليم باللغة التواصلية وتطبيقهم له في المدارس الأردنية الحكومية

علي الخياط، إربد، الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى قياس معرفة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ منحى التعليم باللغة التواصلية و مدى تطبيقهم له داخل صفوف اللغة الانجليزية. كما حاولت أيضاً إثبات فيما إذا كان لمتغيرات الجنس و الخبرة والمؤهل العلمي تأثير على معرفة معلمي اللغة الانجليزية لأستراتيجية التواصل وتطبيقهم الفعلي لها داخل الصف. وتكونت عينة الدراسة من 144 معلم لغة أنجليزية (63 ذكراً و 81 أنثى) الذين تم اختيارهم قصدياً. ومن هذه العينة قام الباحث بأختيار بطريقة عشوائية 47 معلم (28 ذكور و 19 إناث) لغرض الملاحظة داخل الصف. تم استخدام أداتين لجمع البيانات: استبانة المعلم وقائمة الملاحظة للحصول على إجابات لأسئلة الدراسة. وقد توصلت نتائج البحث الى ان جميع صفات التدريس باللغة التواصلية و المتضمنة في كل من الاستبانة وقائمة الملاحظة والتي تعزى الى متغيرات الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي كانت معروفة من معلمي اللغة الانجليزية، وقد تم استخدامها بدرجات متفاوتة. أظهرت نتائج السؤال الاول الخاص بمتغير الخبرة ان المتوسط الحسابي أشار الى وجود فرق ذي دلالة أحصائية لمستوى الدلالة 0.05 لمستوى عشر سنوات أو أقل و أكثر من خمسة عشر سنة خبرة ولصالح أكثر من خمسة عشر سنة خبرة. و أظهرت أجابة السؤال الثاني لمتغير الجنس بوجود فرق ذي دلالة إحصائية لمستوى الدلالة 0.05 ولصالح الذكور، و أظهرت أجابة السؤال الثالث المتعلق بالمؤهل العلمي عدم وجود فرق دال احصائياً ولاي من المستويات. و أخيراً أظهرت نتائج السؤال الرابع أن المعلمين يمتلكون معلومات جيدة عن التعليم باللغة التواصلية وبدرجات مختلفة، ويطبقون صفاتها قدر المستطاع داخل صفوفهم وهناك بعض المعوقات التي تعيق المعلمين عن تطبيقها على الرغم من معرفتهم بفوائدها. (الكلمات المفتاحية: التعليم باللغة التواصلية، اللغة الانجليزية، الإستراتيجية، التقنيات، العمل الجماعي، اللغة الأصلية).

highlighted the fundamentally communicative properties of language and classrooms were increasingly characterized by authenticity, real-world simulation, and meaningful tasks (Brown 2000).

Wilkins's contribution was an analysis of the communicative meanings that a language learner needs to understand and express. Rather than describe the core of language through traditional concepts of grammar and vocabulary, Wilkins attempted to demonstrate the systems of meanings that lay behind the communicative uses of language. The work came to be referred to as the Communicative Approach, or simply Communicative Language Teaching. (The terms notional-functional approach and functional approach are also sometimes used.) Although the movement began as a largely British innovation, focusing on alternative conceptions