المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (1)، العدد (4)، كانون أول 2005م / ذو القعدة 1426هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكّمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيد قاسم كوفحي

مساعد سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة

هيئة التحرير:

أ.د. فريد أبو زينة — أ.د. منى الحديدي

أ.د. شادية التل — أ.د. نزيه حمدي

أ.د. أحمد بطاح — أ.د. محمد فخري مقدادي

الهيئة الاستشارية:

أ.د. اسحق الفرحان — أ.د. أمين الكخن

أ.د. خالد العمري — أ.د. عبدالرحيم ابراهيم

أ.د. عمر الشيخ — أ.د. محمود قمبر

أ.د. سعيد التل — أ.د. آمال كمال

أ.د. سليمان الريحاني — أ.د. عبدالرحمن الأحمد

أ.د. سامي خصاونة — أ.د. انطون رحمة

أ.د. أحمد كاظم — أ.د. حامد عبدالسلام

أ.د. أفنان دروزة — أ.د. محمد الصباريني

أ.د. عبدالله زيد الكيلاني

المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. موسى ربابعة.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمود وردات.

تنضيد وإخراج: أحمد أبوهمام ومحمود السوقي، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 711111 2 962 00 **فرعي** 2075

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Deanship of Research and Graduate Studies Website: *http://graduatestudies.yu.edu.jo*

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (1)، العدد (4)، كانون أول 2005م / ذو القعدة 1426هـ

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوفر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.

2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.

3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

4- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية، شريطة أن يقدم ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.

5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد بأن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.

6- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم أربع نسخ منه (ثلاث منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة إسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة IBM (Ms Word 97,2000,XP) بنط Normal 14 بالعربي، بنط 12 بالانجليزي، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.

7- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.

8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.

9- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.

11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.

12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث.

13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث من إعداده (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.

14- الآراء الواردة في البحوث تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط.

15- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

16- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.

17- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.

18- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

19- تحديد فيما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها كاملاً على نسخة واحدة من البحث التي يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

20- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.

محتويات العدد

المجلد (1)، العدد (4)، كانون أول 2005م / ذو القعدة 1426هـ

البحوث باللغة العربية

- **إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية** **253**

  سمية المحتسب

- **تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن** **265**

  رمزي هارون و ناصر الخوالدة

- **مدى اختلاف امتلاك طلبة الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث التربوي باختلاف مسار برنامج الماجستير** **279**

  عبدالحافظ الشايب

البحوث باللغة الانجليزية

- **العوامل التحفيزية المحددة لاستخدامات طلبة الجامعات لتكنولوجيا التربية: دراسة تحليل المسار** **285**

  سامر خصاونة

- **واقع التربية الرياضية المدرسية في المدارس الابتدائية الأردنية من وجهة نظر معلمي الصف** **295**

  موسى أبو دلبوح وعيد كنعان

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 4، 2005، 253-264

إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية

سمية المحتسب*

تاريخ تسلم البحث 2005/5/10 تاريخ قبوله 2005/11/10

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لبيئة التعلم الصفية، وفيما إذا كان هذا الإدراك يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة وجنسهم ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية. شملت عينة الدراسة على 733 طالباً وطالبة، واستخدمت أداتين، الأولى، استبانة بيئة التعلم البنائية المطورة لأغراض هذه الدراسة، والثانية اختبار المعرفة بالنظرية البنائية. وتم حساب متوسطات علامات فئات الطلبة حسب متغيرات الدراسة وانحرافاتها المعيارية، كما أجري اختبار تحليل التباين الثلاثي (2 ×2 ×3). أظهرت النتائج مستوى متوسط لإدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى إدراك الطلبة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمستوى الدراسي لصالح الأول الثانوي، وللجنس لصالح الإناث، ولدرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية لصالح الفئة البنائية على كل من الانتقالية والتقليدية، وللتفاعل بين المتغيرات الثلاث لصالح طلبة المعلم البنائي من الإناث من الصف الأول الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة مواجهة أسباب التدني في إدراك فئات الطلبة من الذكور ومن طلبة الصف الثاني الثانوي

(الكلمات المفتاحية: ادراك الطلبة، التعلم الصفي، النظرية البنائية).

Students' Perception of Classroom Learning Environment in Physics Lessons & its Relation to Class Level of Study, Sex and Teachers' Degree of Knowledge about Constructivism Theory

Sumaya El-Muhtaseb, *Faculty of Education, Isra University, Jordan.*

***Abstract**: The aim of this study was to investigate secondary students' perceptions of learning classroom environment in physics lessons, and to identify the effects of class level, gender and teachers' degree of knowledge about the constructivist theory on these perceptions. A constructivist learning environment questionnaire was developed for the purpose of the study. The sample consisted of (733) students,The results showed that the sample mean is in the moderate level of conception. Moreover, there was a significant difference in students' perceptions regarding class level in favor of the first secondary class, and gender in favor of female students. Regarding the degree of teachers' knowledge, the results showed a significant difference between the three levels in favor of the constructivist and transitional theories. The results also showed, a significant difference regarding the interaction between the three variables. Consequently, several recommendations were proposed to improve the learning environment of the physics lessons.(**Keywords**: Students' Perception, Classroom Learning, Constructivist Theory).*

خلفية الدراسة: حاز تقييم البيئة الصفية على اهتمام واسع من الباحثين التربويين، وذلك لكونها من بين العوامل الأساسية التي تلعب دورًا بارزًا في نمو الطلبة في الجانبين المعرفي والمهاري والوجداني (Henderson, Fisher & Fraser 1998; Baek & Choi, 2002؛ أبو صهيون، 1988). ويتمثل هذا الدور في اعتماد النمو على طبيعة ما يحدث داخل الغرف الصفية من علاقات متبادلة بين المعلم والطلبة من جانب، والطلبة أنفسهم من جانب آخر، والتي تعد محدداً رئيساً للدرجة التي تلبي فيها احتياجات الطلبة داخل الصف، ومن ثم فإنها تعد مؤشراً على كل من سلوك الطلبة من جهة، وتحصيلهم الأكاديمي، من جهة أخرى. من هنا تكتسب البيئة الصفية أهمية خاصة في تمكين المربين على التنبؤ بتحصيل الطلبة وباتجاههم نحو كل من المدرسة والمعلم و المواد الدراسية.

وقد عرفت البيئة الصفية في الأدب التربوي، تعريفات مختلفة، وذلك تبعاً للتغيرات في النظرة لعمليتي التعلم والتعليم. إذ عرفها اللقاني والجمل (1996, p:45) بالظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي، وبقدر ما تكون الظروف جيدة وملاءمة بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة.

كما عرفها ولسون المشار إليه في خيين وتشاو (Khine & Chiew, 2001, p:2) على أنها "ذلك المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمان فيه أدوات ومصادر معلومات متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم".

وتوصف بيئة التعلم من وجهة النظر البنائية Constructivism بالمعتقدات التي يبنيها الأفراد في موقف اجتماعي عن كل من فرص التعلم والمدى الذي تلعب فيه الشروط الاجتماعية والفيزيقية كمحددات للتعلم (Lorsbach & Tobin, 1995).

وبذلك تتشكل البيئة الصفية من أبعاد مادية وأخرى نفسية واجتماعية، وقد حددت المعايير الوطنية الأمريكية لتعليم العلوم (National Research Council(NRC), 1996, p:6) خصائص

* كلية العلوم التربوية، جامعة الاسراء، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الأبعاد المادية في جوانب الوقت، والمساحة والمصادر على النحو الآتي:

- كفاية الوقت للاستقصاءات الممتدة.
- مواقف تعليمية مصممة بصورة مرنة وداعمة للاستقصاءات.
- توفر مصادر كافية من المواد والأدوات والأجهزة داخل الصف.
- استخدام مصادر خارجية (خبراء ومختصون).
- إشراك الطلبة في تصميم جوانب البيئة المادية.

كما حددت هذه المعايير صفات البيئة النفسية الاجتماعية للبيئة الصفية على النحو الآتي:

- احترام أفكار الطلبة ومهاراتهم، وخبراتهم.
- توافر فرص للطلبة لتقرير محتوى إطار عملهم، وتحمل مسؤولية تعلم أفراد المجموعة.
- دعم التعاون بين الطلبة.
- تيسير الحوارات القائمة على فهم مشترك لقوانين الحوار العلمي.
- نمذجة المعلم للمهارات والاتجاهات والقيم.

ويلحظ المتتبع للدراسات في مجال رصد البيئة الصفية أنها حازت على اهتمام كبير، واستخدمت أدوات عديدة ومتنوعة في معاييرها للتقييم، إلا أن القليل منها انطلق من المنظور البنائي لاستكشاف بيئة التعلم، وقد أظهرت في مجال تقييم إدراكات الطلبة، في مراحل التعليم المختلفة، لجوانب بيئة التعلم الصفية نتائج متنوعة من بينها: تقدير مرتفع لجوانب التماسك والمشاركة والتوجه نحو المهمة من البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا في صفوف العلوم البيئية في المدارس الأسترالية لصالح الإناث مقارنة بالذكور(Henderson et al, 1998)، ولسمات المعلم القيادية وللبيئة التي توفر نماذج ترشدهم لكيفية العمل لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراليا، مع تفضيل أكثر لدى الإناث (Waldrip & Fisher, 1999).

ومن بين الدراسات العربية في مجال تقييم البيئة الصفية دراسة للحوسني (1998) توصلت إلى أن طلبة جامعة السلطان قابوس في عُمان يجدون المناخ الصفي مرضياً بأبعاده الستة وهي: التركيز على تعلم الطلبة، ومشاركتهم الفعالة، واهتمام المعلم بالطلبة، والمناخ غير الودي، والحزم الأكاديمي، والانتماء والبنية التنظيمية، كما أشارت نتائج دراسة لأمبو سعيدي والعفيفي (2004) إلى أن آراء طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان عن الممارسات التدريسية المفضلة في حصص الفيزياء كانت أفضل من آرائهم عن الممارسات الواقعية، وأن تقدير الإناث لهذه الممارسات (الواقعية والمفضلة) كانت أعلى، وكذلك كان تقدير طلبة الصف الأول الثانوي مقارنة مع تقدير الصف الثاني الثانوي. كما أشارت النتائج إلى أن تقديرات أعلى للبيئة الصفية المفضلة رصدت لدى الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع. وتتفق هذه النتائج في جانب تأثر تقدير الطلبة للبيئة الصفية بالمستوى الدراسي للطلبة مع ما توصل إليه كم وفيشر(Kim & Fisher, 1999) في أن تصور طلبة الصف العاشر للبيئة الصفية أقرب إلى البنائية من تصور طلبة الصف الحادي عشر.

ومحلياً، توصلت الأحمد (1992) إلى أن جميع خصائص المناخ الصفي (الانهماك، والانتماء، وتوجه المهمة التعليمية نحو الهدف، ودعم المعلم وتشجيعه، والمنافسة، والنظام والتنظيم، ووضوح التعليمات، وضبط المعلم والتجديد والإبداع)، حسب تقدير طلبة الصفوف الثانوية، كانت متوسطة في إيجابيتها، وأن خصائص المنافسة، ووضوح التعليمات، ودعم المعلم، والانتماء كانت أكثرها إيجابية. كما وجد الشيخ علي (1994) أن هذه الخصائص للمناخ الصفي في المدارس الخاصة في مدينة عمان كانت أفضل منها في المدارس الحكومية حسب تقدير الطلبة.

ويلحظ المتتبع للدراسات في مجال تأثير البيئة الصفية في نتاجات التعلم أن تحصيل الطلبة يرتفع عندما يتعلمون في بيئة صفية مفضلة لهم تتسم بتوفير فرص للاندماج، والانتماء، ودعم المعلم، والتوجه نحو المهمات، والتنظيم، ووضوح التعليمات (Fisher, 1986؛ أبو صهيون،1988). وبذلك تعد البيئة الصفية مؤشراً تنبؤياً على التحصيل الدراسي للطلبة (Baek & Choi, 2002). كما يلاحظ أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين تقدير طلبة المدارس والجامعات لبيئة التعلم واتجاهاتهم نحو مواد العلوم (Fisher ,chiew& Richards, 1996;Marigianti, Fraser & Aldridge, 2001;Henderson et al, 1998 ;Kim & Fisher, 1999)، وبين تقدير الطلبة المعلمين للبيئة الصفية واتجاههم لتوفير بيئة صفية جيدة(Khine and Chiew, 2001).

وبالنظر إلى الدور المهم لممارسات المعلم التدريسية في تصميم بيئة التعلم الصفية، والى ارتباط هذه الممارسات بمعتقداته(NRC,1996)، فإنه من الأهمية بمكان التعرف إلى هذه المعتقدات. فالأبحاث تشير إلى أن كل من المعلمين والطلبة المعلمين الملتحقين ببرامج الإعداد يحملون مجموعة راسخة من المعتقدات عن طبيعة المعرفة، وكيفية تعلم الطلبة، واستراتيجيات التعليم الأفضل المطبقة في بيئة التعلم – التعليم، تكونت عبر تاريخ طويل من خبرات التعلم النمطية في مراحل التعليم المتعاقبة (Thomas & Pederson, 2001).

وقد شكلت النظرة التقليدية التي يحملها المعلم عن العلم، بوصفه طريقة في اكتشاف الحقائق المطابقة للواقع ويقدم بموجب ذلك معرفة صحيحة مؤكدة اعتقادا، ما زال قائما لديهم، بنموذج التوصيل Transmission Model في تدريس العلوم (Dart,1994).

ووفق نموذج التوصيل الشائع الاستخدام يقوم التدريس على عرض المعلم للحقائق والمفاهيم والتعميمات بشكل مباشر، وعلى تكليف الطلبة بتطبيق بعضها في مواقف عملية، وبحل بعض المسائل وبالعمل بصورة منفردة على نشاطات متماثلة لتأكيد وحدة التعلم، مع افتراض أن التعلم الأفضل يحدث في الصف الأكثر هدوءاً(Windschitl, 1999, p 753).مما يدل على أن تعليم العلوم ما زال بعيداً عن حركات الإصلاح، وعن نتائج الأبحاث التجريبية

حول قيمة التعلم بالعمل والتعليم الاستقصائي (NRC, 1996)، وعلى أن استخدام النظرية السلوكية لا زال مسيطراً على الأوساط التعليمية، على الرغم من أن هذا المنحى يخلو من أي نموذج يعود إلى الفهم (المومني، 2001).

لم تعد هذه الصورة للصف مقبولة لدى التربويين في وقتنا الحاضر، وذلك تبعا للتطورات في علم النفس المعرفي وفي نظرية المعرفة، التي تمثلت بتحول علماء النفس المعرفيين نحو وصف العمليات الذهنية للمتعلم، وبتحول الفلاسفة في النظر للمعرفة من النظرة الوضعية التجريبية نحو تأسيس ثقة في النظرة البنائية في بناء المعرفة (Novak, 1988;Wessel,1999).

وقد دفع مثل هذا التحول في النظرة إلى المعرفة وإلى بنائها إلى توجيه النظرة للتدريس من نموذج التوصيل إلى النموذج البنائي في التعلم (Carr et al., 1994).

ولا يخفى ما للبنائية من تأثير في تعليم العلوم والرياضيات المعاصرة. فقد كان لها، منذ الثمانينات من القرن الماضي، التأثير الأكبر في تطوير مناهج العلوم وطرق تدريسها وبرامج إعداد معلميها. وبالرغم من أن البنائية بدأت كطريقة في التعلم إلا أنها توسعت في مجالاتها، فأصبحت نظرية في التربية، والتعليم، والأفكار الأصيلة، والمعرفة الشخصية والمعرفة العلمية (Matthews, 2000).

وبذلك أصبحت البنائية إطاراً فكرياً للتربية المعاصرة، وجاءت بتصورات مضادة لتصورات النظرية الوضعية التجريبية في المعرفة والتعلم والتعليم، التي ترى أن المعرفة مستقلة عن المتعلم، وتكتشف نتيجة للخبرات الحسية، وأن المتعلم ملاحظ حيادي للواقع، وأن التعليم متمركز حول المعلم، ويميل إلى أن يكون ذا اتجاه واحد منه إلى الطالب، ولا يولي اهتماماً يذكر لأنماط التعلم (زيتون وزيتون، 1992).

وتقوم النظرية البنائية في التعلم والتعليم على مبدأين رئيسيين مفادهما:

- التعلم عملية بناء نشطة للمعرفة أكثر منه عملية اكتساب لها.
- التعليم عملية دعم لبناء المعرفة أكثر من كونه عملية توصيل لها (Carusi, 2003).

وتتلخص خصائص المعرفة حسب فلسفة جلاسرسفلد (Glassersfeld,1987,p:124-199) البنائية، ذات التأثير الأكبر في تدريس العلوم والرياضيات، في المقولات الآتية:

- المعرفة تنظيم ملائم للواقع الخبروي، ولا تمثل العالم تمثيلا كاملاً.
- تبتدع المعرفة من الأفراد في أطر ثقافية وتاريخية.
- المعرفة تعود إلى خبرة الفرد، وليست نتاج ملاحظاته للعالم الخارجي.
- تبنى المعرفة، ذات الصلة بخبرات الفرد، باستخدام أبنيته المفاهيمية.

ويعد التعلم، وفقاً للنظرة البنائية لطبيعة المعرفة، عملية بناء مستمرة، نشطة وغرضية (زيتون وزيتون، 1992، ص 48)، تقوم على اختراع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة أو إعادة بناء تراكيبه أو منظومته المعرفية اعتماداً على نظرته إلى العالم. وهذا يعني أن خبرات المتعلم ومعرفته السابقة ذات تأثير واضح على عملية تعلمه، وعلى المعاني التي يكونها للخبرات التي يمر بها. وعليه، فإن كل متعلم يكون فهمه الخاص به عما قام المعلم بتعليمه للصف ككل، فالصفوف ليست كالمصانع تنتج نسخاً متشابهة من سلعة معينة، والتعلم لا يتم بالتوصيل وليس هو عملية نسخ للمعلومات من ذهن المعلم إلى عقل الطالب، وإنما يجب أن يكون قائما على الفهم (ذي المعنى). وعليه من الضروري أن يصل الطالب إلى فهم مشترك مع بقية الطلبة، مما يستدعي أن يتضمن التعلم عمليتي التفاوض والتفسير للوصول إلى هذا الفهم (Cobern, 1995).

ومن جهة أخرى، فإن التعلم ليس عملية تراكمية للمعرفة يقوم المتعلم من خلالها ببناء معرفته حجرا فوق آخر، وإنما هو عملية إبداع للمعرفة تحدث تغييرات ثورية في المنظومات أو التراكيب المعرفية الموجودة لدى التعلم. كما أن التعلم عملية نشطة يبذل فيها المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، أما كونه عملية غرضية، فلأن المتعلم يسعى من تعلمه إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو يجيب عن سؤال يحيره، أو ترضي نزعة داخلية عنده، وهذا يؤكد على أهمية اشتقاق أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته وحاجاته (زيتون و زيتون، 1992، ص 50-51).

وتشكل النظرية البنائية في ضوء نظرتها للتعلم إطارا لتعليم بنائي تتلخص مبادئه وانعكاساتها على أدوار المعلم على النحو الآتي (Carusi, 2003):

- التعلم ليس نتاجاً للتطور بل هو التطور القائم على اختراع المتعلم للمعرفة وتنظيم لذاته، مما يتطلب من المعلمين إتاحة الفرص للطلبة لإثارة أسئلتهم الخاصة، وإنتاج الفرضيات والنماذج واختبارها.
- تيسير التعلم من خلال عملية الإخلال بالتوازن المعرفي يرتبط بظهور الأخطاء. لذا على المعلم النظر إلى الأخطاء كنتيجة لعملية الإدراك عند المتعلم، وعدم محاولة تقليصها أو تجنبها، وينبغي على المعلم مواجهة الطلبة باستقصاءات متحدية وممتدة في أطر واقعية ذات معنى توجههم نحو الاكتشاف وابتداع حلول متعددة كمنشأ للتعارض الذي يحتاج بدوره إلى التوضيح والمناقشة وإلى التأكيد في الوقت ذاته.
- التفكير التأملي يعد القوة المحركة للتعلم من خلال مساهمته في التنظيم الذاتي للمتعلم وتقييمه لخبراته في عملية بنائه للمعنى، مما يتطلب إتاحة فرصة للتعبير بصور مختلفة.
- الحوار داخل المجموعة يثير التفكير المتشعب، لذا على المعلم النظر إلى الصف على أنه مجتمع يتفاوض أفراده حول الأنشطة التي تنفذ.
- المتعلم مسؤول عن الدفاع عن أفكاره، وتسويغها، ودعمها بالأدلة، وكذلك توصيلها لمجتمع الصف، حيث تصبح الأفكار حقائق عندما يكون لها معنى مشترك مع الآخرين.

- المنحى البنائي هو منحى تعاوني يتطلب من المعلم أن يكون ميسرا للتعلم أكثر من كونه مصدراً للسلطة على مادة التعلم.

وتتسع أدوار المعلم البنائي لتشمل الممارسات الآتية (Glassersfeld, 1987, p 199;Watts, 1999; p5-7; Brooks & Brooks, 1993, p4):

- توظيف استراتيجيات تدعم الفهم الفردي عند الانخراط في حل المشكلات من مثل السيقلة أو الإسناد Scaffolding، من خلال توضيح أو تبسيط المادة بصورة تمكن المتعلم من الوصول إلى مستوى أعلى من الفهم، وكذلك النمذجة Modeling من خلال التفكير بصوت عال في حل المشكلة أو تمثيلها أمام الطلبة، ودورة التعلم من خلال خطوات الاستكشاف، وتقديم المفهوم وتطبيقه إذ أن دورة التعلم هذه تتكرر بشكل دائري، ونموذج ويتليWheatley الذي يقوم على تقديم مهمة للطلبة على شكل مشكلة أو سؤال يعملون على إنجازها عن طريق مجموعات متعاونة، وعرض النتائج أمام الصف لمناقشتها جماعيا بهدف الوصول إلى اتفاق جماعي قدر الإمكان.
- الأخذ بالمعرفة السابقة للطالب وتقدير أهميتها في تعلمه، من خلال تصميم أنشطة صفية ومخبرية تساعد على بناء روابط بينها وبين المعرفة الجديدة من جهة، وإمرارهم بخبرات اجتماعية وشخصية عن العالم الطبيعي، من جهة أخرى.
- توفير بيئة غير مهددة، يمكن للطلبة من خلالها التأمل في أفكارهم وتقبل وجهات النظر المخالفة لأفكارهم، من خلال تشجيع كل من استقلالية المتعلم ومبادراته والقبول بها، وطرحه للأسئلة على المعلم وعلى الطلبة الآخرين، وتغذية حب الاستطلاع لديه، والسماح لاستجابات الطلبة وميولهم بتوجيه الدروس، وتغيير الاستراتيجيات التدريسية والمحتوى المعرفي للدرس، وإتاحة وقت كاف لإنجاز المهمات يتحدد بطبيعتها، وطرح أسئلة تثير التفكير مع إعطاء وقت انتظار مناسب بعد طرحها.
- استخدام مصادر تعلم صفية (أدوات، أجهزة، مواد، برمجيات)، جنبًا إلى جنب، مع المصادر الخارجية (خبراء، مختصين ...إلخ).
- تبني أشكال جديدة من التقويم تسمح للطلبة بتوضيح ما يعرفونه من خلال القيام بالتمثيلات، ولعب الأدوار وإجراء الحوارات والمناقشات، وإشراك الطلبة في عملية تقييم أنفسهم والآخرين.
- دعم شعار القليل كثير (less is More)، فالإصرار على تغطية المادة لا يتفق مع هدف التدريس البنائي، وهو الفهم العميق والمفصل للأفكار الجوهرية.

وعليه، يمكن أن نخلص إلى أن توظيف معلم العلوم لمعتقداته البنائية عن المعرفة والتعلم في ممارساته التدريسية والتي لا تقتصر على المحتوى العلمي المقدم، وعلى الوسائل التعليمية المستخدمة وطرائق التدريس والتقويم المتبعة، بل تتعداها إلى العلاقات الاجتماعية المتبادلة بينه وبين الطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، مما يجعل من البيئة الصفية بيئة تعلم غير مهددة، تمكن الطالب من ربط محتوى المادة الدراسية بخبراته الحياتية، وبناء أفكار عن العلوم تعكس فلسفة العلم المعاصر، ومن التعبير عن نفسه، والتأمل في أفكاره، والدفاع عنها، والتفاوض مع المعلم وبقية الطلبة حولها، ومشاركة المعلم في عملية التخطيط لأنشطة صفية مفتوحة قائمة على الاستقصاء التعاوني والتغيير المفاهيمي، وتنفيذ هذه الأنشطة وتقويمها.

وحسب الافتراضات التي تقوم عليها المعايير الوطنية الأمريكية لتعليم العلوم، تتأثر ممارسات المعلمين التدريسية بصورة عميقة بمعتقداتهم حول كل من العلم والتعلم والتعليم، وبطبيعة فهمهم للطلبة ولعلاقاتهم معهم(NRC,1996). وبذلك تتشكل بيئة التعلم الصفية في ضوء المعتقدات التي يحملها المعلـم.

ويتضح من مراجعة الدراسات في مجال التربية العلمية أن هناك اهتماماً ضئيلاً بمعلمي العلوم في ناحيتي معتقداتهم حول موضوع البنائية، وتزويدهم بفرص لتطبيق استراتيجيات التعلم/ التعليم البنائي (Watts, 1999; Hand & Treaguest, 1994). ولم تجد الباحثة إلا عدداً محدوداً من الدراسات الأجنبية والعربية تناولت تعرف أفكار المعلمين المعرفية حول جوانب عملية التعلم / التعليم المرتبطة بالنظرية البنائية. ومن بين هذه الدراسات دراسة لهاند وتريجست (Hand & Treagust 1994) التي كشفت نتائجها عن أن، ممارسات المعلمين التعليمية وأفكارهم حول التعلم والتعليم والمعلم والهدف من التدريس قد تحولت من الصورة التقليدية إلى النظرة البنائية نتيجة تلقيهم تدريباً على أسسها.

كذلك كشف شو وزملاؤه (Cho et al., 1997) عن ظهور تحسن ذي دلالة إحصائية على تصور المعلمين لبيئة التعلم البنائي، نتيجة التحاقهم ببرنامج لتطوير الفلسفة البنائية.

وعلى نحو متسق مع الدراستين أعلاه توصل واتس (Watts, 1999) إلى أن التحاق مجموعة من المعلمين ببرامج تدريبي تضمن ورش عمل حول مبادئ البنائية، والتفكير الناقد، والقضايا الأبستمولوجية والتربوية ذات الصلة بالتعلم والتعليم والبحث التربوي والبحث الإجرائي Action Research ودراسات الحالة، أدى إلى تطور أفكار معظم المشاركين نحو النظرة البنائية، وإلى تحول في الممارسات القائمة على التعليم بطريقة توصيل المعلومات، نحو زيادة الوعي بدور الطلبة، وباعتماد التعلم على الظروف المحيطة بهم، وعلى خبراتهم السابقة وحالاتهم الجسمية والنفسية.

وكذلك وجد فوسنت (Fosnot, 1995, p: 205-217) أن كل معتقدات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة كولومبيا حول التعلم والتعليم، وممارساتهم التدريسية، في أثناء التدريب العملي، قد تغيرت بما يتفق ووجهة نظر النظرية البنائية في التعلم، لدى تعرضهم لبرنامج موجه لمساعدتهم على بناء معتقدات تدريسية بنائية، من خلال إمرارهم بخبرات توفر فرص تمكنهم من التعلم الذاتي (حل المشكلات، وورش العمل، والمشروعات، والعمل

التعاوني) وتحليله، إضافة لتحليل أفكار الأطفال في الصفوف التي تدربوا فيها والتأمل في ممارساتهم التعليمية في أثناء التدريب الميداني.

كما توصل جوليان Julyan و دكوث Duckwooth كما جاء في فوسنت (Fosnot, 1995, p: 55-73) إلى نتائج مشابهة لدى المعلمين الذين انخرطوا في أنشطة ورشة عمل حول موضوع النبات تضمنت عرضاً لأفكار النظرية البنائية.

وفي السياق نفسه، قام المومني (2002) بدراسة محلية أشارت نتائجها إلى مقاومة المعلمات المشاركات للتغيير في الممارسات المتبعة في غرفة الصف عند تدريبهن على كيفية استخدام بعض أفكار النظرية البنائية في جوانب تسهيل الخبرة التعليمية، وبيداجوجيا المعرفة، والمعرفة المتعلقة بالسياق ومعرفة المحتوى.

أما الدراسات العربية في مجال تقييم أفكار المعلمين المرتبطة بالنظرة البنائية فهي محدودة، وتركز اهتمامها في الكشف عن تأثير نماذج بنائية في التعلم والتعليم على نتاجات الطلبة، لكن توجد دراسة واحدة محلية للوهر (2002)، حسب علم الباحثة، هدف فيها إلى استكشاف درجة معرفة معلمي العلوم في الأردن بمقولات النظرية البنائية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة المعلمين ضعيفة بدرجة واضحة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة هذه المعرفة تعزى للاختلاف في المؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فأكثر، والمعلمين المؤهلين تربويا. ولم تظهر وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المعرفة تعزى لجنس المعلم.

في ضوء ما سبق، يتضح أنه على الرغم من الاهتمام الواسع والممتد زمنيا منذ عقود لرصد البيئة الصفية، إلا أن من النادر التصدي لتقييم جوانبها وفق النظرة البنائية، إذ يعد الاهتمام بتقييم إدراك الطالب الذاتي لدوره في الصف ورؤيته لجوانب البيئة الصفية وفقاً لهذه النظرية، حديثًا نسبيًا (Henderson et al.,1998). فقد استخدمت في معظمها أدوات تقليدية استندت إلى النظرية الوضعية الإجرائية في تقييم الإدراك الجماعي للطلبة لطبيعة التفاعل بينهم وبين المعلم وللممارسات التعليمية للمعلم وما يحدث لهم خلال تعلمهم (Lorsbach&Jinks,1999; Fraser ,Robbie& Fisher1996, p:1). كما يتضح أنه على الرغم من الأهمية التي أولاها المفكرون التربويون للتعرف إلى الأفكار التي يحملها معلم العلوم عموماً، والفيزياء، على وجه الخصوص، حول كل من المعرفة، والمعلم، والمتعلم والتعليم والتقويم، كونها تؤثر في كل من ممارستهم التدريسية، وفي كيفية تعاملهم مع الطلبة ومع المادة الدراسية، وفي نظرتهم لدورهم ولدور الطلبة في عملية التعلم، وفي الأحكام التي يصدرونها في غرفة الصف، وبالتالي في النواتج التعليمية التي يسعى النظام التربوية إلى تحقيقها (McDiarmid, et al., 1989)، إلا أن الكشف عن أفكار المعلمين حول النظرية البنائية، من جهة، وعلاقته بإدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، من جهة أخرى، لم يلق اهتماما كافياً من الباحثين. مما يقتضي تقصي طبيعة هذا الإدراك، ومستواه، والعوامل التي تتشكل في ضوئها هذه البيئة ولذلك تعد الدراسة الحالية، محاولة لرصد واقع بيئة التعلم في حصص الفيزياء في الأردن، ومدى اقترابها من التصورات البنائية، حسب إدراكات الطلبة لها، وعن ارتباطها بكل من مستواهم الدراسي (الأول والثاني الثانوي) وجنسهم، لبيان إذا ما كان لاهتمام معلمي الصف الثاني الثانوي الذي ينصب، محلياً، حسب الملاحظات الميدانية للباحثة، على إعداد الطلبة لتحصيل متطلبات امتحان الشهادة الثانوية العامة أثر على درجة الاهتمام بجوانب البيئة الصفية مقارنة بواقعها في الصف الأول الثانوي، وإذا ما كان لمتغير الجنس،محلياً، تأثير في إدراك بيئة التعلم الصفية،مماثل لذلك التأثير الذي أظهرته الدراسات الأجنبية والعربية. كما تحاول فحص افتراضات النظرية البنائية حول الارتباط بين معتقدات المعلم في جانب معرفته بمقولاتها في مجالات المعرفة العلمية، والتعلم، والمتعلم، والمعلم، والتعليم، والتقويم وبيئة التعلم وبين بيئة التعلم الصفية التي يصممها في حصص الفيزياء، حسب إدراك الطلبة لجوانبها.

وبالتحديد، فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية لبيئة التعلم الصفية في حصص مادة الفيزياء ؟
2- هل يختلف مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية لبيئة التعلم الصفية في حصص مادة الفيزياء باختلاف الصف (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) ؟
3- هل يختلف مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية لبيئة التعلم الصفية في حصص مادة الفيزياء باختلاف جنسهم؟
4- هل يختلف مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية في حصص مادة الفيزياء باختلاف درجة معرفة معلميهم بمقولات النظرية البنائية بفئاتها (بنائي، انتقالي، تقليدي) ؟

وتتضمن الدراسة بعض المصطلحات والمفاهيم، في ما يأتي تعريف إجرائي لها:

- مستوى إدراك بيئة التعلم الصفية: توصف بيئة التعلم الصفية من وجهة النظر البنائية بالمعتقدات التي يبنيها الأفراد في موقف اجتماعي عن كل من فرص التعلم والمدى الذي تلعب فيه الشروط الاجتماعية والفيزيقية كمحددات للتعلم. ويقاس مستوى إدراك الطلبة لها من خلال تقديراتهم لدرجة شيوع ما جاء في فقرات استبانة بيئة التعلم البنائية، الموزعة على المحاور الستة الآتية: الصلة بين الفيزياء والحياة، وطبيعة المعرفة العلمية، والصوت الناقد، والمشاركة في إدارة التعلم، والتفاعل بين الطلبة، ومحور السلوك التدريسي للمعلم.
- النظرية البنائية: تعد النظرية البنائية إطاراً فكرياً للتربية المعاصرة في جوانبها المختلفة، وتقوم على مبدأين رئيسيين: أولهما، اعتبار أن التعلم يتم عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة، وثانيهما، اعتبار أن التعليم عملية دعم لبناء المعرفة أكثر من كونه

عملية توصيل لها. وتقاس درجة معرفة المعلم(أي نتاج تعلمه) بالنظرية البنائية بأدائه على الاختبار الذي يتناول المقولات الخمسة والثلاثين التي تضمها النظرية البنائية في مجالات المعرفة العلمية، والتعلم، والمتعلم، والمعلم، والتعليم، والتقويم، وبيئة التعلم، ويصنف حسب أدائه في إحدى الفئات الثلاث الآتية: بنائي، انتقالي أو تقليدي .

أفراد الدراسة

تكون أفراد عينة الدراسة من المعلمين من(12) معلماً ومعلمة تم اختيارها، بصورة قصدية، من بين (50) معلماً ومعلمة ممن أبدوا استعداداً للتعاون في إجراء الدراسة، ويحملون مؤهلاً أكاديمياً هو البكالوريوس في الفيزياء، فضلاً عن المؤهل التربوي الدبلوم / أو الماجستير في أساليب تدريس العلوم، لكون هذه البرامج قد تشتمل على خبرات في النظرية البنائية تزيد احتمال الحصول، من بينهم، على معلمين يمتلكون درجة أعلى من المعرفة بها، تمثل الفئة البنائية. ويدرس هؤلاء المعلمون الفيزياء للصفين الأول والثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدينة عمان، بصورة متزامنة. وفي ضوء آراء المحكمين حول تصنيف المعلمين، حسب أدائهم على اختبار المعرفة بالنظرية البنائية والمشار إليها لاحقاً في وصف الاختبار، صنف المعلمون في فئات ثلاث على النحو الآتي:

- بنائيين: وقد بلغ عددهم معلمين ومعلمتين تراوحت علاماتهم بين 71.4% و 74.3%.
- انتقاليين: وقد بلغ عددهم 14 معلماً ومعلمة تراوحت علاماتهم بين 48.1% و 63%.
- تقليديين: وقد بلغ عددهم 31 معلماً ومعلمة تراوحت علاماتهم بين 34% و 37%

وقد تم اختيار معلمين ومعلمتين من كل من فئتي المعلمين الانتقاليين والتقليديين بصورة عشوائية بسيطة وجميع أفراد فئة المعلمين البنائيين. كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة من الطلبة على النحو الآتي:

تشكل مجتمع الدراسة من (12) مدرسة، هي عدد المدارس التي يدرس فيها أفراد عينة الدراسة من المعلمين الاثني عشر. وقد اختير من كل مدرسة شعبة واحدة من شعب الصف الأول الثانوي العلمي وأخرى من الصف الثاني الثانوي العلمي يدرسها أحد معلمي الفيزياء المختارين، وبذلك تشكلت عينة الدراسة من (24) شعبة موزعة بالتساوي حسب كل من متغيري المستوى الدراسي والجنس من بين (54) شعبة من المستويين الدراسيين في المدارس الاثنتي عشرة. وقد بلغ عدد الطلبة في الشعب المختارة (733) طالباً وطالبة منهم (373) طالباً و (360) طالبة، (412) منهم، من الصف الأول الثانوي و (321) من الصف الثاني الثانوي.

استبانة بيئة التعلم البنائية: وقد قامت الباحثة بتطويرها لأغراض هذه الدراسة على النحو الآتي:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالبيئة الصفية لرصد المقولات الأساسية للنظرية البنائية في مجال البيئة الصفية في جانبي التعلم والممارسات التدريسية لمعلم العلوم، وللإطلاع على الأدوات المستخدمة لقياس تصورات الطلبة لها، ومن بين المقاييس التي تم الاستعانة بها في بناء فقرات الاستبانة، النسخة الحديثة من مقياس بيئة التعلم البنائي Constructivist learning Environment Survey (CIES) المعدلة من قبل تايلر عام 1997 عن نسخة أولى بناها عام 1991 (Lee &Taylor, 2001) بالاستناد إلى المطالبات الشخصية والاجتماعية في بيئة التعلم للنظرية البنائية، وقد استخدمت هذه النسخة في تقييم إدراك عينات واسعة من الطلبة لبيئة التعلم الصفية في استراليا وأمريكا وكوريا وسنغافورة، وتقيس الاستبانة محاور خمسة للبيئة الصفية هي: الصلة الشخصية، والشك العلمي، والصوت الناقد، والضبط المشترك، والتفاوض الطلابي.
- وزعت الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية من طلبة شعبتين من الصف الأول الثانوي العلمي من خارج عينة الدراسة للوقوف على درجة فهمهم للفقرات، وذلك من خلال رصد تساؤلاتهم عن معانيها، وإعادة صياغتها بصورة تشاركية مع الطلبة بحيث يصبح فهمهم لكل منها مطابقا للمعنى الذي تنطوي عليه.
- عرضت الفقرات بعد إجراء التعديلات عليها في ضوء آراء الطلبة أفراد العينة الاستطلاعية، مصحوبة بالأبعاد التي تقيسها كل مجموعة منها على ستة من المختصين في أساليب تدريس العلوم والقياس والتقويم من أساتذة الجامعات ومعلمي العلوم للحكم على كل من: درجة تغطية الفقرات للأبعاد المختلفة لبيئة التعلم البنائية، ودرجة مناسبة كل فقرة من الفقرات لقياس البعد الذي تمثله، ودرجة ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، ونسب الإجابات التي تصنف إدراك الطالب لبيئة التعلم البنائية في الفئات: عال، متوسط، منخفض، وتلك التي تصنف المعلم حسب درجة معرفته بالنظرية البنائية.

وقد أبدى المحكمون موافقتهم على ملاءمة مجموعات الفقرات لقياس البعد الخاص بكل منها، كما أبدوا بعض الملاحظات حول صياغة بعض الأبعاد والفقرات، و اقترحوا صياغة متجانسة لمجموعة الفقرات الخاصة بكل بعد، وبعد إجراء التعديلات المقترحة أعيدت الاستبانة إلى المحكمين ذاتهم حيث حصلت على موافقتهم بالإجماع. كما اتفق على أن يصنف إدراك الطلبة حسب علاماتهم على الاستبانه على النحو الآتي: < 40 منخفض، 40-60 متوسط، > 60 عال. وتألفت الاستبانة بصورتها النهائية من (50) فقرة لكل منها بدائل ثلاثة للإجابة (غالباً، أحياناً، نادراً) موزعة على محاور ستة على النحو الآتي:

1- محور الصلة بين الفيزياء والحياة: ويحدد مدى تقدير الطالب للدرجة التي يرتبط فيها محتوى مادة الفيزياء بخبراته الحياتية خارج المدرسة (الفقرات من 1-5).

2 - محور طبيعة المعرفة العلمية: ويحدد مدى تقدير الطالب للدرجة التي يتحقق له فيها تعلم أفكار عن الفيزياء تعكس فلسفة العلم المعاصرة (الفقرات من 6-10).

3- محور الصوت الناقد: ويحدد مدى تقدير الطالب للدرجة التي يستطيع فيها التعبير للمعلم عن نفسه (الفقرات من 11-15).

4- محور المشاركة في إدارة التعلم: ويحدد مدى تقدير للطالب للدرجة التي يشارك فيها المعلم في عملية التخطيط للأنشطة الصفية وتنفيذها وتقييمها (الفقرات من 16-20).

5- محور التفاعل بين الطلبة: ويحدد مدى تقدير الطالب للدرجة التي يتفاعل فيها الطلبة بصورة تعاونية مع بعضهم (الفقرات من 21-25).

6- محور السلوك التدريسي للمعلم: ويتناول تقدير الطالب للدرجة التي يستخدم فيها المعلم إجراءات تدريسية متسقة والنظرة البنائية (الفقرات من 26- 50).

في ضوء ما ذكر عن عملية بناء الاستبانة يكون قد تحقق لها صدق المحتوى من خلال مراجعة الأدب التربوي حول خصائص بيئة التعلم من وجهة النظر البنائية، وصدق المحكمين الناتج عن عرضها على المختصين وتعديلها وفق اقتراحاتهم. أما بالنسبة للثبات فقد تم التحقق منه عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي بعد تطبيقها على مجموعة من الطلبة من خارج عينة الدراسة عددهم (76) طالباً، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.84)، وتعد قيمة مناسبة تعبر عن أن للاستبانة قدراً كافياً من الثبات لاستخدامها في هذه الدراسة. كما وجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين العلامات الكلية التي حصلها الطلبة أفراد العينة الاستطلاعية عند تطبيق الاستبانة لأول مرة، وعلاماتهم عند إعادة تطبيقها بعد أسبوعين ووجد أن قيمته تساوي 0.92.

اختبار المعرفة بالنظرية البنائية:

يتألف هذا الاختبار الذي أعده الوهر (2002) من (35) سؤالاً، لكل منها بدائل أربعة للإجابة يعبر أحدها عن مقولة من مقولات النظرية البنائية التي يمثلها السؤال، في حين يعبر كل من البدائل الثلاثة الأخرى عن موقف تقليدي (وضعي) من الأمر الذي يعرض له السؤال. ويقيس الاختبار درجة معرفة المعلمين بالمقولات الأساسية أل (35) تقوم عليها النظرية البنائية، حسب الخلاصة التي توصل لها الباحث، في مجالات المعرفة العلمية، والتعلم، والمتعلم، والمعلم، والتعليم والتقويم، والبيئة التعلمية.

وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار بالحصول على اتفاق بين عدد من المحكمين على ملائمة أسئلته لقياس معرفتهم بالمقولات الخمسة والثلاثين المشار إليها أعلاه. كما تم تحقيق ثباته عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي له، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا المحسوبة (0.86).وقد أعطيت الإجابة الصحيحة عن السؤال علامة واحدة، وبذلك تكون العلامة الكلية على الاختبار(35) علامة.

ويصنف المعلم حسب أدائه على الاختبار في إحدى فئات ثلاث حددت بالاستناد إلى اقتراحات مجموعة من المحكمين وهي:

- بنائي، وهو المعلم الذي حصل على علامة أعلى من 70%.
- انتقالي وهو المعلم الذي حصل على علامة ما بين 40-70%.
- أو تقليدي وهو المعلم الذي حصل على علامة أقل من 40%.

النتائج: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. إذ تهدف للكشف عن مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء حسب المتغيرين التصنيفيين، الجنس (ذكور، إناث) والمستوى الدراسي (الأول والثاني الثانوي)، وعن علاقته بدرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية المصنف وفقها المعلم في فئات ثلاث (البنائي، الانتقالي والتقليدي). ويتحدد تعميم نتائج الدراسة باقتصارها في التطبيق على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة عمان دون ضواحيها نظراً لكثافة عدد المدارس فيها وتنوعها، وعلى قياس البيئة الصفية في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر الطلبة باستخدام استبانه بيئة التعلم البنائية، ودرجة معرفة المعلمين بالنظرية البنائية باستخدام اختبار المعرفة بالنظرية العلمية وفي تصنيفها لكل من أفراد العينة من الطلبة حسب مستوى إدراكهم لبيئة التعلم الصفية والمعلمين حسب درجة معرفتهم بالنظرية البنائية على تقديرات المحكمين. وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات فئات الطلبة على استبانة بيئة التعلم الصفية. ويبين الجدول (1) قيم هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (1): المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على استبانة بيئة التعلم البنائية

المستوى الدراسي	الجنس	درجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية								المجموع الكلي		
		بنائي			انتقالي			تقليدي				
		متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد
أول	*ذكور	62.10	11.27	86	52.73	9.85	48	39.66	12.17	82	51.50	15.03	216
	*إناث	67.18	11.51	67	65.04	9.57	81	45.52	13.95	48	60.99	14.42	196
	المجموع	64.33	11.61	153	60.46	11.339	129	41.82	13.12	130	56.01	15.48	412

المستوى الدراسي	الجنس	درجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية								المجموع الكلي			
		بنائي		انتقالي		تقليدي							
		متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد
ثاني	*ذكور	57.71	9.39	49	49.98	10.73	56	29.38	17.05	52	45.57	17.42	157
	*إناث	62.61	11.76	61	48.22	14.76	59	41.50	14.23	44	51.77	16.09	164
	المجموع	60.43	10.99	110	49.08	12.93	115	34.94	16.87	96	48.74	17.01	321
المجموع	ذكور	60.51	10.80	135	51.25	10.37	104	35.67	15.07	134	49.01	16.32	373
	إناث	65.00	11.81	128	57.95	14.60	140	43.60	14.15	92	56.79	15.90	360
المجموع الكلي		62.70	11.50	263	55.09	13.36	244	38.90	15.17	226	52.83	16.55	733

يتبين من الجدول (1) أن مستوى إدراك الطلبة أفراد عينة الدراسة لبيئة التعلم الصفية على أنها بيئة بنائية كان متوسطاً حسب العلامة المحك التي حددها المحكمين للمستوى المتوسط للإدراك (العلامات بين40 و60)، إذ بلغ متوسط المجموع الكلي لعلاماتهم على استبانة بيئة التعلم البنائية (52.83)، ويمثل هذا المتوسط (52.83%) من العلامة النهائية على الاستبانة. وعند حساب النسب التجميعية لتكرارات علامات الطلبة، وجد أن 22% من الطلبة كان مستوى إدراكهم لبيئة التعلم منخفضاً (العلامات على الاستبانة دون 40) وأن 43.1% منهم كان مستوى إدراكهم متوسطاً، في حين أن 34.9% منهم كان مستوى إدراكهم مرتفعاً، مما يؤكد على أن أكبر نسبة من الطلبة كان إدراكهم للبيئة الصفية من منظور بنائي في المستوى المتوسط. كما يتبين من الجدول (1) أن متوسطات علامات الفئات المختلفة للطلبة قد تراوحت ما بين (29.38) لطلبة فئة المعلم التقليدي من الذكور من الصف الثاني الثانوي، و(67.18) لطالبات فئة المعلم البنائي من الصف الأول الثانوي .

وفيما يتعلق بمتوسطات فئات الطلبة حسب متغيرات الدراسة، يتبين أن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي كان أعلى من متوسط طلبة الصف الثاني الثانوي، إذ بلغت قيمتاهما (56.01) و(48.74) على التوالي، وأن متوسط علامات الإناث كان أعلى من متوسط علامات الذكور إذ بلغت قيمتاهما (56.79) و(49.01) على التوالي، وأن متوسطات طلبة المعلمين البنائيين كانت أعلى من تلك الخاصة بطلبة الفئة الانتقالية، التي كانت بدورها أعلى من متوسط طلبة الفئة التقليدية، وقد بلغت هذه القيم على التوالي، (62.70) للفئة البنائية، و(55.09) للفئة الانتقالية، و(38.90) للفئة التقليدية.

وفيما يتعلق بالانحرافات المعيارية للعلامات فقد كانت متقاربة إلى حد ما، إذ تراوحت ما بين (9.39) كحد أدنى و(17.42) كحد أعلى، مما يشير إلى تجانس العلامات على الاستبانة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الأخرى فقد أجري اختبار تحليل التباين الثلاثي (2 ×2 ×3) لمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات بين طلبة الصف الأول الثانوي وطلبة الصف الثاني الثانوي، وبين الطلاب والطالبات، وبين طلبة فئات درجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية (بنائي،انتقالي، تقليدي) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أم لا، ويبين الجدول (2) نتائج هذا الاختبار.

جدول(2): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لمستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية وأثر المستوى الدراسي وجنس الطلبة ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية عليها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	8887.223	1	8887.223	59.557	0.05
الجنس	7180.44	1	7180.44	48.119	0.05
فئة المعلم	64075.738	2	32037.869	214.698	0.05
المستوى*الجنس	310.092	1	310.092	2.078	0.150
المستوى*فئة المعلم	856.061	2	428.031	2.868	0.057
الجنس*فئة المعلم	557.164	2	278.582	2.078	0.155
المستوى*الجنس*فئة المعلم	3068.961	2	1534.48	10.283	0.05
الخطأ	107589.678	721	149.223		
المجموع	2246245.000	733			

يتبين من الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية تبعاً لكل من: المستوى الدراسي لصالح طلبة الصف الأول الثانوي، إذ كان متوسط علاماتهم على الاستبانة (56.1) وهو أعلى من متوسط طلبة الصف الثاني الثانوي (48.74)، والجنس لصالح الإناث حيث كان متوسط علاماتهن على الاستبانة (56.79) وهو أعلى من متوسط علامات الذكور (49.01)، كما يتضح من الجدول (1)، وفئة المعلم (بنائية، انتقالية، تقليدية).

وللوقوف على مصدر الفروق في متوسطات الطلبة في فئات متغير درجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية، أجريت بينها مقارنات ثنائية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe بعد التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين.

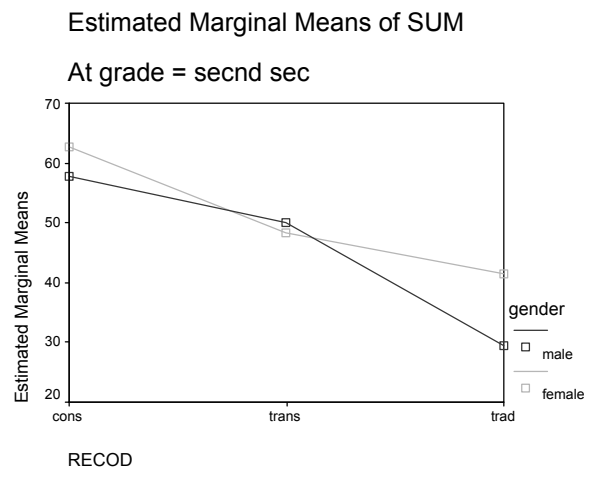
ويبين الجدول رقم (3) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين متوسطات العينة في إدراك بيئة التعلم حسب فئات متغير معرفة المعلم بالنظرية البنائية .

جدول (3): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين متوسطات العينة في إدراك بيئة التعلم حسب فئات متغير معرفة المعلم بالنظرية البنائية

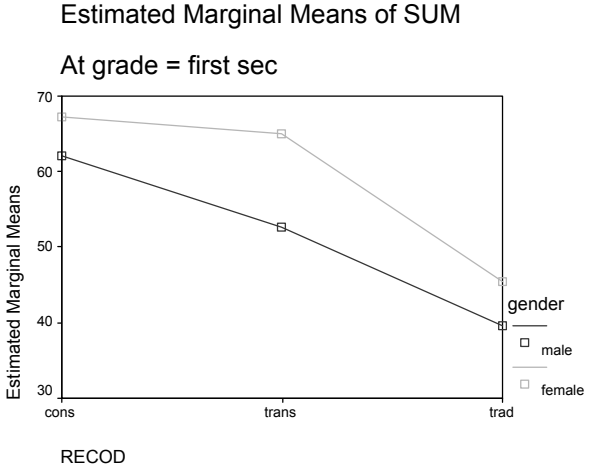
مستوى الإدراك	فئة المعلم		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
بنائي	انتقالي		7.60	0.05
	تقليدي		23.80	0.05
انتقالي	بنائي		7.60-	0.05
	تقليدي		16.20	0.05
تقليدي	بنائي		23.80-	0.05
	انتقالي		16.20-	0.05

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق جوهرية بين فئات المعلم الثلاث. إذ إن مستوى الدلالة المشاهد في الحالات الثلاث كان ($\alpha \leq 0.05$). وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في الجداول (1) من وجود فروق ملاحظة بين متوسطات أداء الطلبة على الاستبانة في فئات المعلم البنائي والانتقالي والتقليدي. إذ يتبين أن متوسطات الأداء لطلبة فئات المعلم الثلاث كانت على التوالي (60.70) لفئة المعلم البنائي و(55.09) لفئة المعلم الانتقالي و (38.90) لفئة المعلم التقليدي. مما يدل على أن الفروق الدالة إحصائيا حسب الجدول (3) هي لصالح المعلم البنائي مقارنة بكل من فئتي المعلم الانتقالي والتقليدي ولصالح المعلم الانتقالي مقارنة بفئة المعلم التقليدي.

وبالنسبة لتأثير التفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة، يشير الجدول (2) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في علامات الطلبة يمكن أن تعزى للتفاعل بين المستوى الدراسي والجنس، أو المستوى الدراسي وفئة المعلم أو الجنس وفئة المعلم، كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات علامات الطلبة على الاستبانة تعزى للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة مجتمعة (المستوى الدراسي× الجنس× فئة المعلم)، وبالرجوع إلى الجدول (1) يتضح أن تأثير التفاعل كان لصالح الطلبة الإناث للمعلمين البنائيين من الصف الأول الثانوي، إذ احتل متوسط هذه الفئة المرتبة الأولى بين متوسطات فئات الطلبة جميعها(67.18)، كما شكل الفرق بينه وبين متوسط علامات الطلبة الذكور للمعلمين التقليدين من الصف الثاني الثانوي الذي بلغ (29.38)، أكبر قيمة للفروق بين متوسطات جميع فئات الطلبة. ولتوضيح أثر متغيري الجنس والمستوى الدراسي في الارتباط بين مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية، وفيما يلي عرض لنتائج الرسم البياني لتوزيع متوسطات علامات الطلبة على كل فئة من فئات متغير درجة معرفة المعلم حسب متغير الجنس في كل مستوى من المستويين الدراسيين مبينة في الشكلين (1) و(2).



الشكل (1): توزيع متوسطات إدراك طلبة الصف الأول الثانوي على فئات المعلم حسب متغير الجنس



الشكل(2): توزيع متوسطات إدراك طلبة الصف الثاني الثانوي على فئات المعلم حسب متغيرا الجنس

يتضح من الشكلين (1) و (2) أن مستوى إدراك الإناث أعلى منه للذكور لدى جميع فئات المعلمين في كل من مستويي الدراسة

الأول والثاني الثانوي، فيما عدا طالبات المستوى الثاني في فئة المعلم الانتقالي، مما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى إدراك بيئة التعلم الصفية لدى الطلبة من الجنسين وفي كل من المستويين الدراسيين، ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية.

المناقشة: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مستوى إدراك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لبيئة التعلم الصفية، وما إذا كان هذا الإدراك يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة، وجنسهم ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية.

وقد أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة إلى أن مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية كان متوسطاً، إذ بلغ متوسط أدائهم على الاستبانة (52.83)، وجاءت علامات 43.1% من الطلبة على الاستبانة في المستوى المتوسط للإدراك. ويبدو أن إدراك مجموعة الطلبة ككل مرض، بصورة عامة، إلا أنه لم يرق إلى الصورة البنائية لبيئة التعلم. مما يشير إلى الافتقار لفرص كافية لتوفير بيئة تعلم بنائية من قبل جميع المعلمين لجميع فئات الطلبة. ويمكن رد هذه النتيجة إلى أنه، وعلى الرغم، من الارتباط الذي أظهرته نتائج هذه الدراسة بين معرفة المعلم بالنظرية البنائية ومستوى إدراك طلبة بيئة التعلم الصفية، إلا أنه ليس من المتوقع من المعلم، الذي يمتلك معتقدات بنائية، تصميم بيئة تعلم بنائية على أرض الواقع، تتفق ومستوى معرفتهم بخصائصها. وعليه تقل فرص توفير مثل هذه البيئة لدى فئتي المعلم الانتقالي والتقليدي على التوالي. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما توصلت إلية العديد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال التصور المرضي أو المتوسط في إيجابيته لجوانب البيئة الصفية من وجهة نظر الطلبة (الأحمد، 1992؛ الحوسني، 1998؛Waldrip &Fisher,1999).

ويمكن أن يعزى ذلك، محلياً وعربياً، إلى وضع المرأة في هذه المجتمعات، إذ لا تجد لنفسها وسيلة لإثبات وجودها إلا من خلال التحصيل الأكاديمي والمثابرة والاجتهاد يجعلانها وهي على مقاعد الدراسة، أكثر انخراطاً في الأنشطة الصفية وبالتالي أكثر تحسساً للجوانب العقلية. في حين ينشغل الطلبة الذكور بالعديد من الاهتمامات والمتشتتات التي تبعده عن التفكير بشكل جدي مقارنة بالإناث.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بباقي الأسئلة، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي أن لمتغيرات الدراسة، كل على حدة، وللتفاعل بين الثلاثة مجتمعة تأثيراً دالاً إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، في حين لم يكن للتفاعل بين أي متغيرين من المتغيرات الثلاث تأثير دال إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

فقد تبين أن هناك فروقاً تعزى للمستوى الدراسي لصالح الصف الأول الثانوي. ويبدو أن تركيز معلمي الفيزياء للصف الثاني الثانوي، كما هو عند غيرهم من معلمي هذا المستوى الدراسي، ينصب على توصيل المعرفة اللازمة لاجتياز امتحان الثانوية العامة للطلبة وتدريبهم على أنماط الأسئلة المتوقعة، متجنبين إضاعة الوقت في أنشطة تعليمية تتناول نتاجات تعلم تتعدى هذه القضايا، اعتقاداً منهم بعدم جدواها لأغراض الامتحان العام. والجدير بالذكر هنا أن طلبة الصف الثاني الثانوي كانوا يرددون، في أثناء إجابتهم عن فقرات الاستبانة، عبارات من مثل: ليس لما يجري في حصص الفيزياء صلة بما جاء الاستبانة، لم ندخل المختبر من بداية الفصل، نحن ندرس لامتحان التوجيهي وليس لما يذكر في فقرات الاستبانة.....إلخ، مما يشير إلى أن معلمي الفيزياء للصف الأول الثانوي يوفرون بيئات تعلم صفية أكثر فاعلية، بعيداً عن ضغط امتحان الثانوية العامة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أمبوسعيدي والعفيفي (2004) ودراسة كم وفيشر (Kim & Fisher, 1999) من تدني تقديرات طلبة الصفوف العليا للبيئة الصفية مقارنة بتقديرات طلبة الصفوف الأقل مستوى.

كما تبين أن هناك فروقاً تعزى للجنس لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين أولهما: متعلق بالمعلمات إذ إن المعلمات من الفئات الثلاثة كانت درجة معرفتهن بالنظرية البنائية أعلى من درجة معرفة المعلمين في نفس الفئات، مما يجعلهن أكثر ميلاً لتوفير بيئة أكثر إيجابية، أما الجانب الآخر فمتعلق بالطالبات أنفسهن، إذ ينظرن إلى عملية التعلم والتعليم بمنظور أكثر جدية وإيجابية مقارنة بالذكور. ويمكن تفسير هذه النظرة في ضوء الوضع المقيد للمرأة في المجتمعات العربية، بما في ذلك المجتمع الأردني، حيث لا تجد لنفسها وسيلة لإثبات وجودها، وللتخفيف من هذه القيود، إلا التحصيل الأكاديمي الذي يفتح أمامها آفاق أوسع في الحياة. فتبدو، وهي على مقاعد الدراسة، أكثر مثابرة، واجتهاداً، وانخراطاً في الأنشطة الصفية، وبالتالي أكثر تحسساً لجوانب البيئة الصفية من الذكور خصوصاً في مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي، كونهم يجدون فرصاً أوفر للانشغال بالعديد من الاهتمامات والمشتتات التي يبدو أنها تبعدهم عن التفكير بشكل جدي مقارنة بالإناث. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه العديد من الباحثين (Khine&Chiew,2001; Marigianti et al 2001; Henderson et al, 1998 ؛أمبوسعيدي والعفيفي،2004).

أما بالنسبة لدرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية، فقد كان له تأثير لصالح فئة المعلم البنائي مقارنة بكل من الانتقالي والتقليدي،ولصالح المعلم الانتقالي مقارنة بالمعلم التقليدي. مما يشير إلى أن امتلاك المعلم لمعرفة بنائية عالية(علامته على الاختبار أعلى من 70%) أو لمعرفة بنائية مختلطة مع المعرفة الوضعية التقليدية(علامته على الاختبار تقع بين 40 و 70%) لجوانب العملية التعليمية التعلمية شكل لدى الطلبة إدراكاً بنائياً لبيئة التعلم أعلى مستوى من إدراك طلبة المعلم الذي يغلب على معرفته الصورة التقليدية لهذه الجوانب. ويمكن النظر إلى هذه النتيجة بوصفها مؤشراً على أن لمعرفة المعلم بالنظرية البنائية انعكاسات على ممارساته الصفية، ومن ثم على تشكيل بيئة تعلم بنائية، ظهرت في مستوى إدراك مرتفع لها لدى الطلبة. إذ يبدو أن المعلم العارف بالنظرية البنائية يوظف إجراءات تدريس وإدارة للتعلم توفر فرصاً للطلبة للربط بين الفيزياء والحياة، وإدراك المعرفة بصورة متسقة

مع فلسفة العلم الحديثة، والتعبير عن أنفسهم، والتفاعل مع بعضهم ومع المعلم والمشاركة في التخطيط لتعلمهم وتنفيده وتقويمه وإدارته. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما توصل إلية بعض الباحثين من أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً يتصل بتطوير فهمهم للنظرية البنائية، تطورت نظرتهم لأدوارهم ولأدوار الطلبة من منظور بنائي(Cho et al.,1997; Watts, 1999). وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين المتغيرات (المستوى الدراسيx الجنسx فئة المعلم) على مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، فيبدو أن للارتباط بين كل منها وبين ومستوى إدراك الطلبة، تأثيراً مؤتلفاً من خلال تفاعلهما معاً. كما يبدو أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية ودرجة معرفة المعلم بالنظرية البنائية بغض النظر عن كل من جنس الطلبة ومستواهم الدراسي.

وفي ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي: 1- البحث في السبل المناسبة التي تساعد كل من معلمي الصف الثاني الثانوي ومعلمي الطلبة الذكور على تكوين بيئة صفية إيجابية لتطوير تقدير طلبتهم لها. 2- القيام بدراسات لتقديم تفسيرات معمقة لتقدم الإناث في نتاجات التعلم، عموماً، وفي إدراكهن للبيئة الصفية على وجه الخصوص، مقارنة بالذكور. 3- تضمين أهداف برامج إعداد لمعلمي العلوم، قبل الخدمة وفي أثنائها، التعريف بالبنائية وأفكارها وما عليها، إذ يتوقع منهم اختيارها وتوظيفها في التعليم بقدر الإمكان. 4-القيام بمزيد من الدراسات في مجال بيئة التعلم البنائية، لفئات أخرى من المعلمين ومن الطلبة، وربطها بمتغيرات أخرى مثل، التحصيل، والاتجاهات، ونوع المدرسة والبرنامج الدراسي، وكذلك استراتيجيات التدريس البنائية.

المصادر والمراجع

أبو صهيون، يعقوب. (1988). أثر المناخ الصفي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة العلوم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الأحمد، حنان، (1992). **المناخ الصفي في صفوف المدارس الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أمبوسعيدي، عبدالله؛ العفيفي، منى، (2004). **البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان**. بحث مقدم في المؤتمر الثامن لمعلمي العلوم والرياضيات، الجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان. .

زيتون،حسن؛ زيتون، كمال، (1992). **البنائية: منظور ابستمولوجي وتربوي**. الإسكندرية.

الحوسني، يوسف، (1998). **المناخ الصفي كما يراه طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختلاف ذلك باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الشيخ علي، فوزية، (1994). **المناخ الصفي من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية في مدينة عمان – دراسة مقارنة -**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي، (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة، عالم الكتب.

مصطفى، مصطفى حسن، (2004). **فاعلية طريقة بنائية لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن جامعة عمان العربية للدراسات العليا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا عمان، الأردن

Baek, S; &Choi, H .(2002).The Relationship between Students Prrceptions of classroom environment and their Academic Achievement in Koria, *Asian Pacific Education Review*, 3(1),125-135.

Brooks, J. G & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding the Case of Constructivist Classroom. Alexandria*, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.

Carr, M., Barker, M.; Bell, B., Biddulph, F.; Jones, A.; Kirkwood, V.; Pearson, J., & Symington, D. (1994). The Constructivist paradigm and some implications for science content and pedagogy. In P. Fensham, R. Gunstone & R. White (Eds.) *The content of science* (pp. 147-160). London: The Falmer Press, pp. 147-160.

Cho,J.; Yager, R.E.;Park, D.Y.&Seo, H.1997). Changes in High School Teachers' Constructivist Philosophies. *School Science and Mathematics*, 97(8):400-406.

Carusi, A . (2003) .Taking Philosophical Dialogue Online. Retrived Februery 3,2005, from World Wide Web *: http www.prsltsn.leeds.ac.uk/philosophy/articles/carusi. html*

Cobern, W.W.(1995). Constructivism for Science Teachers. *Science Education International*.6 (3), P 8-12.

Dart,B(1994). Measuring Constructivist Learninig Environment in Tertiary Education. Retrived Februery 3,2005, from World Wide Web *: http//www.aare.edu.au/4apap/darb94237.txt.*

Fisher, D.L. (1986) Changing The Environment ,Retrived January 25,2005, from World Wide Web*: http//www. scre. ac. Uk / spot lights htm*.

.Fisher, D.L.; Chiew, G.S. & Richards, T.W. (1996). Perceptions of Interpersonal Teacher Behavior in Secondary Science Classrooms: A cross – National Study. Paper presented at the Conference of the Educational Research Association, Retrived January 25,2005, from World Wide Web : *http// www. aave.edu.au/ 96 pap/ gohsc 96474 txt.*

Education (AARE), Retrived Februery 3,2005, from World Wide Web : *http// www. aarc. edu. au/ol pap/ Mar 01668. htm*.

Matthews,M.R.(2000). Constructivism in Science and Mathematics Education. Retrieved from WWW on 10/2/2005.*http//www.csi.unian.it/educa.inglese/mat thews.html.*

National Research Council. (NRC). (1996). *National Science Education Sstandards*. Washington, DC: National Academy Press.

Novak, J. D. (1988). Learning science and the science of learning. *Studies in Science Education*, 15, 77-101. –

Thomas, J.A; . Pedersen , J. E.(2001) . When Do Science Teachers Learn to Teach? A Comparison of School Children's and Preservice Teachers' Science Teacher Illustrations. A paper presented at the Association for the Education of Teachers of Science annual meeting, Costa Mesa. Retrived Februery 3,2005, from World Wide Web : http//*www2.tltc.ttu.edu/thomas/conference paper/2001/2001.htm*

Waldrip, D.G.; Fisher, D.L. (1999). Differences in Country and Metropolitan Student's Perceptions of Teacher – student Interactions and Classroom learning Environment. Paper presented at the Annual Meeting of Australian Association for Research in Education. Retrived Februery 3,2005, from World Wide Web : *http// www. aave. edu. au / 1999 pap/ wal/ 99002. htm*.

Watts, M. (1999). A course for Critical Constructivism Through Action Research: A case Study from Biology. Research in Science & Technology. Education, 17 (1) pp. 5-18.

Wessel. W. (1999). Knowledge Construction in High School Physics: A Study of Student Teacher Interaction. SSTA Research Centre Report #99-04. Retrieved from WWW on 10/2/2005.*http// www.ssta.sk.ca/research/instruction/99-04.htm.*

Windschitl, M. (1999)The Challenges of Sustaining A Constructivist Classroom Culture, *Phi Delta Kappan*, 80, pp. 751-756.

Fosnot, C.T. (1995). Constructivism: Theory, Perspectives and Practice.Teacher colledge,Columbia university. New York and London

Fraser, B.J; McRobbie, C.J; Fisher, D.L.(1996). Personal and Class Forms of A New Classroom Environment Questionaire .Paper presented at the Conference of the Educational Research Association, Singapore and the Australian Association of Research in Education. Singapore, Retrived Februery 3, 2005, from World Wide Web: *http//www.aare.edu.au/96pap/fishd96091.txt*

Glasersfeld, E. von: (1987), *Construction of Knowledge*, Salinas CA, Intersystems Publications.

Hand, H. & Treagust, D.F. (1994). Teachers' Thoughts about Changing to Constructivists Teaching / learning Approaches within Junior secondary science classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 20 (1), pp. 97-113.

Henderson, D.C., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1998). Learning Environment in Senior Secondary School Environmental science classes. Retrived January 25,2005, from World Wide Web : *http// www. AVC. Vt. edu. / nsta – ncate / environment 99. htm*.

Khine, S.M. and Chiew, S.G. (2001). *Investigation of Tertiary Classroom learning Environment in Singapore*, Paper presented at the International Education Research Conference, Australia.

Kim, H and Fisher, D.L. (1999). *Constructivist learning Environments in Science Classes in Kora*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal Quebec, Canada, April).

Lee ,S and Taylor, P. (2001). The Cultural Adaptability of the CLES: A Korean Perspective. Paper Presented at the Annual Conference of Australia Association of Research. Retrieved from WWW on 15/2/2005.*http://www.aare. edu. Au. /01 pap/ lee 1387. htm.*

Lorsbach, A.W. & Tobin, K. (1995). Toward a critical approach to the study of learning environments in science classrooms. *Research in Science Education*, 25, 19–32.

Lorsbach, A.W. AND Jinks, J. L. (1999). Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research. Learning Environments Research, 157-167, Retrieved from WWW on 10/2/2005.*http//www.coe.ilstu.edu/scienceed/jinks/e fficacyler.htm.*

MacDiarmid,G. W., Ball, D.L & Anderson, C. W. (1989). *Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy. East Lansing:* The National Center on Teacher Education.

Marigianti, E.S.; Fraser, B.J. & Aldridge, J.M. (2001). Investigating the learning Environment and Students' outcomes at the University level in Indonesia. Paper presental at the annual meeting of the Australian Association for Research in

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 4، 2005، 265-277

تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن

رمزي هارون* و ناصر الخوالدة*

تاريخ تسلم البحث 2004/11/2 تاريخ قبوله 2005/11/21

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بيان القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: 1- ما القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن وما نسبها المئوية ؟ 2- ما التصنيفات/ المجالات التي تتوزع بموجبها القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال؟ 3- ما الأساليب التي قدمت بها القيم الإسلامية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية لأطفال الروضة؟.وقد اعتمد الباحثان المنهج التحليلي وذلك بتحليل القيم الإسلامية في أناشيد رياض الأطفال وفق تصنيفات حددت في البحث مع التركيز على نوع القيمة المقدمة، ومستوى التركيز عليها (تكرارها) ومناسبتها للمرحلة العمرية، والأساليب المستخدمة في تقديمها في الأناشيد. وقد تم التحقق من صدق التحليل وثباته. وقد أفضت الدراسة إلى نتائج منها أن أناشيد الرياض تضمنت (28) قيمة إسلامية مختلفة تم تصنيفها إلى أربعة مجالات، هي: القيم العقيدية، والقيم التعبدية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية. وكانت قيمة "الشعور بقدرة الخالق وعظمته" الأكثر تكراراً في أناشيد الرياض بينما كانت قيمة "حب الصحابة" أقلها تكراراً. وأظهرت استنتاجات الدراسة أن أناشيد رياض الأطفال قد تضمنت قيماً تلائم المرحلة العمرية التي يمرون بها، وبالتالي يسهل عليهم إدراكها وتمثلها. في المقابل، تضمنت بعض الأناشيد قيماً أخرى تصعب على أطفال هذه المرحلة. وأقرت الدراسة كذلك أن القيم المتعلقة بحياة الطفل وعلاقته بخالقه وبمن حوله كالوالدين لها أهمية خاصة بالنسبة له فيقبل على تعلمها وتمثلها. من جهة أخرى، جاء ترتيب الأساليب التي قدمت بها القيم لأطفال الروضة مخالفا لطبيعة المرحلة التي يعيشونها، إذ ينبغي أن تغرس القيم في أنفسهم من خلال المشاهدات الحسية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوع القيم الإسلامية التي تقدم لأطفال الروضة وأساليب تقديمها في الأناشيد، والاهتمام بالأناشيد على أنها محتوى تعليمي مناسب لهم، وضرورة مراعاة خصائص الطفل النمائية في أساليب تقديم القيم لهم.(**الكلمات المفتاحية:** رياض الاطفال، القيم الاسلامية، الاناشيد).

Analyzing Islamic Values Included in Kindergarten Rhymes in Jordan

Ramzi Haroun and Naseer Alkhawaldeh, *faculty of Educational Sciences, Jordan University, Amman, Jordan.*

***Abstract**: The study aimed at demonstrating the Islamic values included in kindergarten rhymes in Jordan by answering the following questions: 1-What are the Islamic values included in kindergarten rhymes in Jordan, and their percentages? 2- How could Islamic values included in kindergarten rhymes be categorized or classified?3- Which methods are used in presenting Islamic values to children? And to what extent these methods are appropriate to children's characteristics?. To answer the previous questions, the researchers used the analytical approach. The analysis showed that rhymes included (28) Islamic values, of which some were appropriate for the age of the children. On the other hand, other rhymes included Islamic values which were not appropriate for the characteristics of children at this stage of development. In addition, the analysis showed that the most important Islamic values presented in children's rhymes were those relating the child to his or her creator and significant people surrounding him or her such as parents. Finally, the analysis showed that most methods used to present Islamic values were inappropriate and in contrast to children's characteristics. The study recommended that it be necessary to pay attention to the kinds of Islamic values presented to children, and to the methods used to present these values. Finally, the study emphasized that rhymes were appropriate moderators to teach children Islamic values at the kindergarten stage.(**Keywords**: Kindergarten, Islamic Values, Rhymes).*

المقدمة: تعد القيم واحدة من أهم مقومات المجتمع، حيث يحكم النظام القيمي توجهات المجتمع وسلوكيات أفراده، ويضمن له شخصية تميزه عن غيره من المجتمعات، وتجعله قادراً على مواجهة التحديات والتغيرات، والتعامل معها في إطار من القيم التي تشكل هوية المجتمع وثقافته. وقد اهتم الدارسون والباحثون بالقيم؛ وذلك، لأهمية الدور الذي تؤديه في حياة الناس والمجتمعات من كونها معطيات اجتماعية تسهم في التطور والتغير، الذي يطرأ على المجتمعات وعلى مناحي الحياة لمساسها المباشر بالإنسان ودوره في التعامل مع معطيات الحياة.

وتعرف القيم بأنها مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يشعر بها الفرد، من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة عبر عملية التعلم، وتتصف بالثبات النسبي وتشترط قبولاً من الجماعة، وتمثل موجهات للأشخاص حيث تتجسد في سلوكهم واهتماماتهم واتجاهاتهم (البطش وجبريل، 1991). وتعبر القيم عن اتجاهات مشتركة بين أفراد المجتمع للحكم على ما هو جيد أو رديء أو مرغوب فيه وتحديده بالنسبة للأشياء المختلفة والمواقف والأفراد. وترتبط القيم بمعتقدات دينية أو نظم اجتماعية أو ثقافة مادية (إبراهيم، يونس، حافظ، 2004).

وتشكل القيم ركناً أساسيا في التفاعل الاجتماعي؛ كما أنها ظاهرة اجتماعية ثقافية تساعد في ربط البناء الاجتماعي، وتحقيق الامتثال للمجتمع وقواعد نظامه العام، فالقيم السائدة بين أعضاء المجتمع، قد تساعد في التنبؤ بمسيرة الحياة الاجتماعية في ذلك المجتمع وتنظيم القيم التي يحملها أفراد المجتمع، بحسب قوتها

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وأهميتها لدى الفرد في ترتيب يطلق عليه نظام القيم (مساعدة ووليد، 2000؛ زهران، 1977). وللقيم دور في التعرف على شخصية الإنسان وسلوكه، لأنها حاضرة في سلوكه، وهي التي تحدد اتجاه ذلك السلوك، وترسم مقوماته، وتعين لبناته المبنية على النظام التعليمي الذي يعيش فيه (عبده، 1985). وتتضمن التنشئة الاجتماعية إكساب الفرد مجموعة من القيم والمعارف المحددة أو تكوين بنيان قيمي، ويحدد للفرد السلوك المرغوب فيه وغير المرغوب فيه عند المجتمع فيجب؛ لذلك لزم تأكيد دور القيم في بناء الشخصية الفردية ودورها في الحياة (خطاطبة، 2001؛ الهاشمي وعبد السلام، 1980).

ويقوم جوهر السلوك الاجتماعي على مبدأ النظام الذي يحكم العلاقات بين الناس على القيم التي يعيشونها، إذ تلعب القيم دوراً كبيراً في تحقيق التواؤم بين الفرد ومن حوله، فهي تربط بين البناء الاجتماعي والشخصية الفردية. وأما المنظور القيمي فيعد من أوضح مصادر الإحساس الواعي لدى الفرد وعلاقته بالآخرين، فالعلاقة وثيقة بين القيم والتربية، فالقيم أهداف نسعى إلى تحقيقها والتربية أداة منفذة لهذه الأهداف (نشواتي، 2003).

ويمكن إجمال دور القيم في تشكيل الكيان النفسي للفرد في وظائف أساسية منها؛ تزويد الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، وتوجه نحوه، وتولد لدى الفرد بصيرة بتمييز الصواب من الخطأ، وتمكنه من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وتتخذ أساسا ومعياراً للحكم على سلوك الآخرين (عيسى، 1984، 51).

وللنظام القيمي دور في حياة الإنسان ومجتمعه، وتوفير ثقافة موحدة لأفراد المجتمع، تؤهلهم للقيام بمسؤولياتهم (Wilson, 1984) ومسؤولية النظام التربوي الالتزام بنظام قيمي يعرف الأفراد بحقوقهم وواجباتهم، ويحقق المسؤولية الذاتية عندهم. وفي هذا الإطار فإن مؤسسات التربية، ومنها المدرسة عليها مسؤولية عظيمة في تعلم القيم وتنميتها لتوجيه السلوك الثقافي والحضاري للأفراد (Hedin, 1984). وترتبط القيم بشخصية الفرد، وتظهر في صور مختلفة من الاهتمامات والتفضيلات والأحكام. لذا، فترسيخ العقيدة والتصورات الصحيحة عند بناء القيم وتشكيلها ينبغي أن لا يتم عن طريق التلقين، بل ببناء أساس عقيدي متين حتى تصبح معيارا للسلوك، وتنتفي عنها صفة النسبية؛ لأنها تصبح أحكاما محددة ذات مرجعية واضحة (الجلاد، 2005).

وللقيم مصادر متنوعة ومتعددة، ومنها تعاليم الدين التي تعد المصدر الرئيس للقيم عند المتعلم، وتوجه القيم ميول الأفراد واهتماماتهم، فهي الوسيلة التي يعبر فيها الفرد عن نفسه للآخرين، وتساعده على التبرير المنطقي للاعتقادات والاتجاهات والسلوكيات غير المقبولة (الخوالدة، 2003؛ البطش وعبد الرحمن، 1990). وتتميز القيم المرتبطة بالمعتقدات كالقيم الإسلامية بأنها معايير ثابتة في الحكم على الأشياء، فيتعلمها الطفل ويتمثلها في سلوكه على اعتبار أنها تعكس شخصيته، ودوره في الحياة الاجتماعية (إبراهيم، يونس، حافظ، 2004).

وتُستمد القيم الإسلامية من مقاصد الشريعة إذ لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، وهذا يعني ارتباط المعتقد بالسلوك الإنساني؛ فلا يصح للمسلم أن يؤمن بالقرآن الكريم ثم يخالف أحكامه وأوامره. ويشير ابن مسعود (ابن مسعود، 1419هـ، ص 150) إلى أن القيم الإسلامية تشتمل على مكونات، هي: المكون العقلي، والمعرفي، والنفسي، والأدائي، والوجداني. وتتسم هذه القيم بأنها ربانية المصدر، وشاملة، وتتسم بالاستمرارية والعمومية، ومتوازنة، وثابتة، وعالمية (الخزيري، 2002).

ولأن القيم الإسلامية، قيم مطلقة، وليست نسبية، فهي لا تتغير ولا تتبدل، وإنما تمثل إطار حياة الفرد والمجتمع نظراً لثبات مصادرها. ومصدر القيم في الإسلام الوحي المتمثل بالقرآن والسنة، وهي قيم موضوعية وليست ذاتية، فلا تتأثر بالظروف والأحوال فلها في الإسلام سلم ثابت يجمع بين القيم بأنواعها المتعددة في إطار من تنظيم علاقة الفرد مع ربه، وعلاقته مع نفسه، وعلاقته مع الناس (زاهر، 1986).

وتعد القيم الإسلامية المنبثقة عن الإسلام، وما يتضمنه من عقيدة ومعاملات وعبادات وأخلاق أساساً لبناء نسيج الشخصية الإسلامية، وجعلها قادرة على التفاعل الحي مع ذلك المجتمع (فرحان ومرعي، 1988). وعليه، ينبغي أن تكون القيم الإسلامية محل اهتمام المسؤولين في التربية ومتخذي القرار، ومخططي المناهج بما تتضمنه من عناصر متنوعة كالأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم. ولا شك أن الاهتمام بتضمين القيم الإسلامية في تلك المناهج من مراحل التعلم المبكرة، والعمل على إكسابها للأطفال في مرحلة الروضة من الأهمية بمكان؛ لأنها مرحلة يتشكل فيها سلوك هؤلاء الأطفال وما سيكونون عليه في سن الرشد. وقد أوصى حسن (1999)، في دراسته التي هدفت إلى تقديم إطار مفاهيمي متكامل عن القيم والاتجاهات ضمن المناهج الدراسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، بالاهتمام بالقيم بحيث لا تقل في أهميتها عن الجوانب المعرفية. كما أوصى بضرورة وضع خطة تدريب للمعلمين على أساليب تدريس القيم والاتجاهات وتقويمها.

وتكمن أهمية تعليم القيم بأنها من الأسس التي تبنى عليها الأهداف التربوية، بحيث يتضمن تفضيلا لقيم معينة على غيرها. وكذلك لتحقيق التوازن بين القيم التي يرغب المجتمع غرسها في شخصية أبنائه الطلبة، وبين محتوى المناهج الدراسية، لخلق جيل خال من الاضطراب والصراع، لأن نمو الفرد وتقدمه في العمر يؤدي إلى نوع من الاتساق والتناغم بين قيمه وسلوكه، بحيث يمكن أن يوصف سلوك الفرد بما لديه من قيم بارزة (كاظم، 2002). وقد أشار "دوفر وإيكر" إلى أن لمؤسسات التعليم دوراً أساسياً في النظام القيمي. وعليه، فقد أكدا على ضرورة وضوح الأحكام القيمية التي تسعى أي مؤسسة تعليمية لإكسابها لطلبتها، وأن تكون هذه الأحكام القيمية جزءاً من رؤية المؤسسة ورسالتها المعلنة (دوفر وإيكر، 2003). وتتشكل في مرحلة رياض الأطفال ملامح شخصية الطفل، ومن هنا تأتي أهمية غرس القيم الإسلامية في نفوس

الأطفال، إذ يقضي الطفل في هذه المرحلة فترة لا بأس بها من عمره يتعلم ويكتشف ويكتسب القيم والسلوكيات المنبثقة عنها، ومن هنا فإن ما يقدم إليه من مواد تعليمية ينبغي أن تراعي اكتسابه للقيم الإسلامية، فجاء اختيار (الأناشيد) وهي واحدة من المحتويات التعلمية التي يهتم بها طفل هذه المرحلة، وتبني ما يردده وينشده، لأن ذلك سبيل التعبير عن مشاعره واتجاهاته وعلاقته بمن حوله، فكانت الحاجة إلى البحث في تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد أطفال مرحلة الروضة للتعرف على طبيعة هذه القيم ووجودها، وأهميتها، وأنواعها، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل المتعلم.

مشكلة الدراسة: تمشياً مع الدعوات التي تنادي بضرورة الاهتمام بالقيم وتعليمها -خاصة في مرحلة الطفولة- وضرورة تقديمها في محتوى تعليمي مناسب، جاء البحث في هذا الموضوع لدراسة أناشيد رياض الأطفال دراسة تحليلية للقيم الإسلامية التي تتضمنها لأهمية اكتساب الطلبة في هذه المرحلة للقيم الإسلامية وتمثلها وممارستها على شكل سلوكيات، وللتأكد من مناسبتها للمرحلة العمرية للأطفال، بالإضافة إلى عدم وجود دراسة بحثت هذا الموضوع بالذات. وعليه فقد رأى الباحثان ضرورة البحث في هذا الموضوع إذ تلخصت مشكلة الدراسة فيما يأتي:

"ما القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن"؟

هدف الدراسة وأسئلتها: تهدف هذه الدراسة إلى البحث في القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن وما نسبها المئوية ؟

السؤال الثاني: ما التصنيفات /المجالات التي تتوزع بموجبها القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال؟

السؤال الثالث: ما الأساليب التي قدمت بها القيم الإسلامية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية لأطفال الروضة؟

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة مما يأتي:

1- يمكن أن تسهم في دراسة واحدة من القضايا المهمة في تعليم الأطفال؛ وهي القيم التي تقدم لهم؛ والتي ستصوغ شخصياتهم واتجاهاتهم وتحدد سلوكياتهم وتصرفاتهم. وبالتالي الاهتمام بالكيفية التي تقدم بها القيم للأطفال وبنوعية القيم التي تقدم لهم.

2- بالرغم من كثرة الدراسات في القيم، إلا إن هذا الموضوع لم يطرق من قبل من الباحثين -في حدود علم الباحثين- وذلك في جانبين للدراسة أولهما: مرحلة رياض الأطفال والثاني: الأناشيد، إذ إن معظم الدراسات قد تناولت تحليل المناهج والكتب المدرسية والمراحل الدراسية في المدرسة والجامعة.

3- يمكن للدراسة أن تقدم إطارا نظرياً واضحاً يتعلق بالقيم وتعليمها للأطفال في هذه المرحلة، مما قد يساعد واضعي المناهج والكتب المدرسية، وكتب الأطفال على نوع القيم التي ستقدم لهم، وكيفية تقديمها ومناسبتها لهم.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التحليلي، وذلك بمراجعة أناشيد رياض الأطفال في الأردن [ما يزيد على ثلاثمائة أنشودة تم جمعها من (60) روضة خاصة في محافظة عمان في الأردن] تم تحليلها لبيان القيم الإسلامية التي تتضمنها وفق تصنيفات حددت في البحث. وقد ركز الباحثان على تصنيف القيم، ونوع القيمة المقدمة، ومستوى التركيز عليها (تكرارها)، ومناسبتها للمرحلة العمرية (رياض الأطفال)، ثم بيان الأساليب المستخدمة في تقديم القيم الإسلامية في الأناشيد (بعضها قيم ضمنية وأخرى صريحة). وقد حرص الباحثان في منهجية الدراسة على تقديم أمثلة للقيم الإسلامية وللأساليب التي قدمت بها إلى أطفال الروضة.

وتميزت منهجية الدراسة باتباع خطوات التحليل الآتية:

1- اعتماد الجملة وحدة للتحليل.
2- قراءة الأناشيد وتجزئتها إلى جمل وعبارات كاملة المعنى من الباحثين كل على حدة.
3- تحديد الجمل التي تضمنت قيماً إسلامية.
4- تحديد القيمة أو تسميتها.
5- اعادة النظر في الجمل التي اختلف الباحثان في القيم التي تضمنتها والاتفاق عليها بعد قراءتها بإمعان.
6- توليد المجالات أو التصنيفات التي ستوزع القيم بموجبها.
7- رصد القيم ومعدل تكرارها ثم تفريغ نتائج التحليل في جداول للتوصل إلى استنتاجات تحقق أهداف الدراسة.

صدق التحليل: للتعرف على صدق التحليل، قام الباحثان، كل على حدة، بتحليل الأناشيد بعد أن اتفقا على الهدف من عملية التحليل وخطواتها. وبعد ذلك تم التعرف على أوجه الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحثان. وقد كانت نسبة الاتفاق تتراوح بين 78% إلى 100%، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (1). وقد قبلت نسبة التوافق التي تزيد عن 75% للقيم بشكل أساسي، وذلك بناء على رأي المحكمين.

جدول (1): نسب الاتفاق بين الباحثين في تحديد وتسمية القيم التي تضمنتها الأناشيد

القيمة	نسبة الاتفاق %
الشعور بقدرة الخالق وعظمته	82
شكر النعمة	84
الإيمان بالأنبياء وحبهم	78
حب الله	100
بر الوالدين	100
الدعاء	100
الإيمان بالله	100
حب العبادة	100
حب القرآن والحرص على تلاوته	100
النظافة	100

القيمة	نسبة الاتفاق %
الجهاد	100
الاعتزاز بالإسلام	100
الإحسان للجار	100
حب العلم	100
حب الناس	100
حب الوطن	100
كره الأعداء	100
حب القدس والأماكن المقدسة	100
أداء الصلاة	100
أداء الصوم	100
الحج	100
الصدق	100
صلة الرحم	100
إيتاء الزكاة	100
كره الشيطان	100
النظام	100
العطف على الفقراء	100
حب الصحابة	100

أما فيما يتعلق بتصنيفات القيم، فقد عرضت على لجنة من المحكمين للتأكد من مدى ملاءمتها، ومدى صحة عملية التصنيف لكل قيمة من القيم. وبعد الانتهاء من مراجعة آراء المحكمين واقتراحاتهم وجد أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين فيما يخص التصنيفات المقترحة قد بلغت 88.2%. وقد حسبت حسب المعادلة التالية:

نسبة الاتفاق= (عدد مرات التوافق)/ (عدد مرات التوافق+ عدد مرات عدم الاتفاق)× 100%

ثبات التحليل: للتأكد من ثبات عملية التحليل عبر الزمن، قام الباحث الثاني بعمليتي تحليل (في زمنين متباعدين)، وبفاصل زمني مدته ثلاثة أشهر. وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين نتيجتي عمليتي التحليل. وتراوحت نسبة الاتفاق بين 82%-100%، ومثلت هذه النسب مؤشرا لقبول عملية التحليل، مما يشير إلى ثبات عملية التحليل، ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (2).

جدول (2): نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني للقيم والذي قام بها الباحث الثاني

القيمة	نسبة الاتفاق بين التحليلين %
الشعور بقدرة الخالق وعظمته	86
شكر النعمة	82
الإيمان بالأنبياء وحبهم	84
حب الله	88
بر الوالدين	94
الدعاء	100
الإيمان بالله	100
حب العبادة	100

القيمة	نسبة الاتفاق بين التحليلين %
حب القرآن والحرص على تلاوته	100
النظافة	100
الجهاد	100
الاعتزاز بالاسلام	100
الإحسان للجار	100
حب العلم	100
حب الناس	100
حب الوطن	100
كره الأعداء	100
حب القدس والأماكن المقدسة	100
أداء الصلاة	100
أداء الصوم	100
الحج	100
الصدق	100
صلة الرحم	100
إيتاء الزكاة	100
كره الشيطان	100
النظام	100
العطف على الفقراء	100
حب الصحابة	100

مصطلحات الدراسة:

أولاً: القيم الإسلامية: مجموعة من القواعد الأخلاقية ونماذج السلوك المحددة تشمل ميادين السلوك عامة منبثقة عن القرآن الكريم والسنة النبوية، بما يحتويانه من تفاصيل سلوكية وقواعد محددة، ترشد إلى الصالح، وتحد من السيئ في جميع ميادين الحياة (الكيلاني، 1992). وقد قسمت القيم في هذه الدراسة إلى ما يأتي:

أ- القيم العقيدية: وهي القيم التي تتعلق بموضوعات العقيدة الإسلامية كالإيمان بالله وحبه، والإيمان بالأنبياء وحبهم، والجهاد، وكره الشيطان.

ب- القيم التعبدية: وهي القيم التي تتعلق بالعبادات مثل: الدعاء والصلاة والصوم والزكاة والحج وحب القرآن والحرص على تلاوته.

ج- القيم الشخصية: وهي القيم التي تتعلق بالطفل نفسه (أخلاق شخصية) مثل: النظافة، وحب العلم، والصدق، والنظام.

د- القيم الاجتماعية: وهي القيم التي تتعلق بعلاقة الطفل مع الآخرين مثل: بر الوالدين، والإحسان إلى الجار، وحب الناس، وصلة الرحم، والعطف على الفقراء والمحتاجين.

ثانياً: تحليل القيم: طريقة يتبعها الباحثان تهدف إلى التعرف على القيم المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال من خلال خطوات التحليل المتمثلة في: قراءة الأناشيد وتجزئتها إلى جمل وعبارات كاملة المعنى ذات دلالة قيمة معينة، وتحديد القيمة، ثم توليد المجالات التي تتتوزع بموجبها القيم، ورصد القيم

ومعدل تكرارها، ثم تفريغ لنتائج التحليل في جداول للتوصل إلى استنتاجات تحقق أهداف الدراسة.

ثالثاً: رياض الأطفال: المرحلة التعليمية التي تسبق دخول الطفل مرحلة التعليم الأساسي في المدرسة، والتي تغطي المدى العمري 4-6 سنوات.

الدرسات السابقة: لاتوجد –في حدود علم الباحثين– دراسات تحليلية في القيم تناولت مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص أو الأناشيد، ذلك أن الدراسات السابقة قد تناولت تحليل المناهج والكتب المدرسية في مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الأساسية (الابتدائية والإعدادية)، أو المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية. وعليه، فإن الباحثين سيقتصران على عرض الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية (الابتدائية)، أومرحلة الطفولة بشكل عام في موضوع القيم، وكذلك على الدراسات التحليلية واعتبارها دراسات سابقة لموضوع الدراسة الحالية.

ومن الدراسات السابقة تلك الدراسة التي أجراها بكرة (1980) بعنوان "دراسة القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الابتدائية العامة" بهدف بيان مدى تأثير مقرر تربية المسلم على القيم الأخلاقية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، واستخدام إستبانة أعدها الباحث لهذا الغرض. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- عدم شمول مقرر التربية الإسلامية (كتاب تربية المسلم) للقيم الأخلاقية المرغوب فيها.
2- عدم امتلاك التلاميذ في المرحلة الابتدائية لبعض القيم الأخلاقية.

وبهدف تحديد القيم التربوية، التي تهدف إلى تحقيقها برامج الأطفال في المذياع والتلفاز، أجرى الدكروري (1990) دراسته عن طريق تحليل مضمون هذه البرامج، واستخدم استبانة للتعرف على آراء المتصلين خلال دورة تلفازية واحدة. وخلصت دراسته إلى نتائج منها: اشتمال برامج الأطفال على مجموعة من القيم التربوية (الصريحة والضمنية)، وقد حصلت قيم العلم والنجاح، والجمال والانتماء، والإيمان والمحافظة على الصحة على أعلى تكرارات.

وكذلك دراسة بدارنة (1993) التي هدفت إلى التعرف على الأساليب التربوية لغرس القيم العقدية لدى الطفل. وقد قام الباحث بتحديد مفهوم القيم العقدية في الإسلام مبتدئاً بقيم توحيد الربوبية، وقيم توحيد الألوهية، وقيم توحيد الأسماء والصفات، وقيم الإيمان بالملائكة، والكتب السماوية، والرسل واليوم الآخر. ومن أبرز التوصيات التي أوصت بها الدراسة ضرورة تدريب وتعليم الآباء والأمهات والمربيين على الأساليب التربوية المناسبة لغرس القيم العقدية لدى أطفالهم مثل: أسلوب المحاكاة، والتقليد، والتلقين وضرب المثل، والحوار، والقصة، والترغيب والترهيب.

وفي دراسة هدفت إلى معرفة القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية باستخدام طريقة تحليل المحتوى، إذ تم تحليل النصوص الواردة في الكتب التي شملتها عينة الدراسة، وتم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية إذ اعتبرت الجملة المفيدة وحدة التحليل. وتم تصنيف القيم في أحد المجالات التالية: المجال العقدي، والمجال التعبدي، والمجال الفردي، والمجال الاجتماعي، والمجال المادي. وأظهرت الدراسة أن كتب التربية الإسلامية تضمنت (60) قيمة رئيسة تكررت (1177) مرة، وتوزعت على النحوالتالي: مجال العقدي 50.6% والمجال التعبدي 20.5% والمجال فردي 17.7% والمجال الاجتماعي 8.4% والمجال المادي 2.9% (جرادي، 1993).

وبهدف الكشف عن القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في الأردن قام جبر (1995) باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، ثم طور تصنيفاً للقيم الاجتماعية واستخدمه لأغراض الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (79) قيمة إيجابية تكررت (1340) تكراراً، وكان توزيعها على المجالات على النحو التالي: مجال الأمراض الاجتماعية 25.3%، ومجال الأخلاق والآداب الاجتماعية 24.7%، ومجال الأسرة 14.5%، ومجال الرعاية والخدمة الاجتماعية 8.2%، ومجال اللباس والزينة 5.5%، ومجال التعامل مع غير المسلمين 1.9%. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتساقاً محدوداً للقيم مع الأهداف المرسومة لها في منهاج التربية الإسلامية، وأن هذه القيم لم تنم بشكل متدرج من مستوى لآخر، مما يدل على عشوائية التخطيط القيمي عند إعداد الكتب في المرحلة المذكورة.

وأجرت دياب (1996) دراسة بهدف تحديد القيم التربوية المتضمنة في برامج الأطفال التلفازية، وذلك من خلال استخدام تحليل المضمون لعينة من تلك البرامج. وأظهرت الدراسة تركيز البرامج على الجانب العلمي أكثر من الجانب القيمي، وعدم وجود توازن وتكامل بين القيم، وقد ركزت الدراسات المذكورة على بعض القيم مثل: الصداقة والعلم كما أنها لم تركز على بعض القيم الأخرى مثل: القيم الدينية والقيم الاقتصادية.

وهدفت الدراسة التي قام بها أبولطيفة (1999) إلى تعيين القيم التي تبثها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، والتعرف إلى البناء التنظيمي الذي يخضع له، وتحديد الكيفية التي يتم بها نقل هذه القيم للطلبة. واستخدم الباحث طريقة تحليل المحتوى لاستخراج القيم. وبينت الدراسة أن أكثر مجالات القيم شيوعاً كان مجال حفظ الدين ثم تلاه مجال حفظ النفس، وأخيراً مجال حفظ المال. وأن القيم غير خاضعة لبناء تنظيمي متدرج، وأن أكثر الأساليب شيوعاً في تقديم القيم للطلبة هو الأسلوب الوجداني ثم الأسلوب الحسي. وأوصت الدراسة بضرورة تحديد نسق قيمي في كتب التربية الإسلامية، والاهتمام بالقيم لدورها في بناء شخصية الطالب.

وبهدف معرفة القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، فقد أجرى الخزيري (2002) دراسته من خلال

تحليله لمحتوى الكتب. وقد تكون مجتمع الدراسة من دراسة (12) كتاباً للغة العربية والدراسات الاجتماعية. وقد تم تحليل جميع النصوص والجمل والصور الموجودة في تلك الكتب، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى، واعتمد الفكرة الجزئية وحدة تحليل، كما اعتمد تصنيف الإمام البيهقي لشعب الإيمان التي حددها في (77) شعبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القيم الإسلامية الموجودة في الكتب جاءت بنسبة مئوية بلغت 64.4%، إذ جاء حسن الخلق في المرتبة الأولى، وجاء بعدها طلب العلم، وحل مجال المعاملات الرئيسة المرتبة الأولى في تصنيف القيم، في حين جاء مجال العقائد في المرتبة الأخيرة، وجاءت القيم السلبية بنسبة 10.9%، وجاء تحريم الفروج في المرتبة الأولى بين القيم السلبية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالقيم الإسلامية العقيدية في محتوى تلك الكتب، وتبني إجراء يضمن توزيع القيم الإسلامية بشكل منظم ومنطقي، والمبادرة إلى إلغاء القيم السلبية.

ويمكن تلخيص ما أشارت إليه الدراسات السابقة بما يأتي:

1- اعتمد معظمها تحليل المناهج والكتب المدرسية ومنها دراسة بكرة (1980)، ودراسة جبر (1995)، ودراسة أبولطيفة (1999)، ودراسة الخزيري (2002)، في حين تناول البعض الآخر برامج تعليمية، ومنها دراسة الدكروري (1990)، ودراسة دياب (1996).
2- اعتمد بعضها تصنيفات للقيم تباينت الدراسات في مجالاتها.
3- تباينت نتائج الدراسة، ففي حين أشارت بعضها إلى وجود القيم الإيجابية والأخلاقية مثل دراسة بدارنة (1993)، ودراسة جرادي (1993)، ودراسة أبولطيفة (1999)، أشار البعض الآخر إلى بعض القيم سلبية، وحدد وجود القيم أو غيابها مثل دراسة بكرة (1980)، ودراسة جبر (1995)، ودراسة دياب (1996)، ودراسة الخزيري (2002).

وبالنظر في الدراسات السابقة تبين أن هذه الدراسة تختلف عما سبقها من دراسات في أنها تهدف إلى تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن، فاختلفت في الفئة العمرية المقصودة (أطفال الروضة)، وفي موضوع الدراسة (الأناشيد) خاصة لأهميتها بالنسبة لأطفال هذه المرحلة ودورها في بناء شخصياتهم، وتمثلهم للقيم التي تتضمنها أوتدل عليها.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن وما نسبها المئوية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستقصاء القيم الموجودة في أناشيد رياض الأطفال وتسميتها، وتسجيلها، ثم ترتيبها حسب تكرار ورودها ونسبها المئوية. والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3): ترتيب القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد أطفال مرحلة الروضة حسب تكرار ورودها ونسبتها المئوية

القيمة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية%
الشعور بقدرة الخالق وعظمته	1	32	19.27
شكر النعمة	2	15	9.03
الإيمان بالأنبياء وحبهم	3	13	7.83
حب الله	4	12	7.22
بر الوالدين	5	11	6.62
الدعاء	6	10	6.02
الإيمان بالله	7	7	4.21
حب العبادة	8	5	3.01
حب القرآن والحرص على تلاوته	8	5	3.01
النظافة	8	5	3.01
الجهاد	9	4	2.40
الاعتزاز بالاسلام	9	4	2.40
الإحسان للجار	9	4	2.40
حب العلم	9	4	2.40
حب الناس	9	4	2.40
حب الوطن	9	4	2.40
كره الأعداء	10	3	1,80
حب القدس والأماكن المقدسة	10	3	1,80
أداء الصلاة	10	3	1,80
أداء الصوم	10	3	1,80
الحج	10	3	1,80
الصدق	10	3	1,80
صلة الرحم	11	2	1.20
إيتاء الزكاة	11	2	1.20
كره الشيطان	11	2	1.20
النظام	11	2	1.20
العطف على الفقراء	11	2	1.20
حب الصحابة	12	1	0.60
المجموع		166	100

وبالنظر في الجدول السابق تبين أن أناشيد الأطفال في مرحلة الروضة قد اشتملت على (28) قيمة إسلامية وردت في (166) موقعا مختلفا، وأن القيم الإسلامية تباينت في الأناشيد المقدمة في رياض الأطفال، فبعضها تعلق بالخالق وقدرته وعظمته وحبه وشكره، وبعضها تعلق بمن حوله كقيمة بر الوالدين، وبعضها الآخر بعيد عن عالم الطفل وحياته مثل حب العلم والحج وصلة الرحم وإيتاء الزكاة وكره الأعداء، فهذه قيم لا تتناسب مع طبيعة الطفل في هذه المرحلة ويصعب عليه إدراكها أو تمثلها فيما بعد.

كما يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة "الشعور بقدرة الخالق وعظمته" جاءت في الترتيب الأول في (32) تكراراً وبنسبة مئوية 19.27%، وقد تبعها من حيث التكرارات والنسب المئوية القيم المتعلقة بالإيمان بالله وبأنبيائه وشكره وعبادته ودعائه وغيرها من القيم الإيمانية العقيدية، في حين وردت قيمة "حب الصحابة" في

الترتيب الأخير في تكرار واحد، وسبقتها قيم أخرى من حيث التكرارات والنسب المئوية منها "العطف على الفقراء" و"النظام" و"كره الشيطان" و"إيتاء الزكاة" و"صلة الرحم".

السؤال الثاني: ما التصنيفات/ المجالات التي تتوزع بموجبها القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد أطفال مرحلة الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإيجاد تصنيف مناسب للقيم الإسلامية التي تضمنتها أو تدل عليها أناشيد رياض الأطفال. وتبين للباحثين أن هذه القيم تندرج في أربعة تصنيفات/ مجالات هي: القيم العقيدية، والقيم التعبدية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية. والجداول ذوات الأرقام (4) و (5) توضح ذلك.

أولا: القيم العقيدية: وتضم القيم المتعلقة بالإيمان والعقيدة ويوضح الجدول رقم (4) القيم التي تندرج تحت هذا المجال وتكرارها ونسبتها المئوية.

جدول (4): القيم العقيدية وتكرار ورودها ونسبتها المئوية

القيمة	التكرار	النسبة المئوية%
1- الشعور بقدرة الخالق وعظمته	32	19.27
2- الإيمان بالأنبياء وحبهم	13	7.83
3- حب الله	12	7.22
4- الإيمان بالله	7	4.21
5- الجهاد	4	2.40
6- الاعتزاز بالاسلام	4	2.40
7- حب الوطن	4	2.40
8- كره الأعداء	3	1.80
9- حب القدس والأماكن المقدسة	3	1.80
10- كره الشيطان	2	1.20
11- حب الصحابة	1	0.60
المجموع	83	50

وبالنظر في الجدول السابق يتبين حصول قيمة "الشعور بقدرة الخالق وعظمته" على أعلى تكرار وهو (32) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها 19.27%، في حين وردت قيمة "حب الصحابة" في تكرار واحد وبنسبة مئوية بلغت 0.6%. وتتركز القيم الإيمانية العامة في أناشيد رياض الأطفال من خلال لفت النظر إلى آيات الله في الكون ودلائل قدرته.

ثانياً: القيم التعبدية: وتضم القيم المتعلقة بالعبادات، والجدول التالي يوضح القيم التي تندرج تحت هذا المجال وتكرارها ونسبتها المئوية.

جدول (5): القيم التعبدية وتكرار ورودها ونسبتها المئوية

القيمة	التكرار	النسبة المئوية%
1- الدعاء	10	% 6.02
2- حب العبادة	5	% 3.01
3- حب القرآن والحرص على تلاوته	5	% 3.01
4- أداء الصلاة	3	% 1.80
5- أداء الصوم	3	% 1.80
6- الحج	3	% 1.80
7- إيتاء الزكاة	2	% 1.20
المجموع	31	% 18.67

وبالنظر في الجدول رقم (5) أعلاه يتبين حصول قيمة "الدعاء" على أعلى تكرار وهو(10) تكرارات بنسبة مئوية مقدارها 6.02%، في حين وردت قيمة "إيتاء الزكاة" في تكرارين فقط وبنسبة مئوية مقدارها 1.20%.

ثالثاً: القيم الشخصية: وتضم القيم التي تتعلق بالطفل نفسه (بأخلاقه الشخصية)، والجدول رقم (6) يوضح القيم التي تندرج تحت هذا المجال وتكرارها ونسبتها المئوية.

جدول (6): القيم الشخصية وتكرار ورودها ونسبتها المئوية

القيمة	التكرار	النسبة المئوية%
1- شكر النعمة	15	9.03
2- النظافة	5	3.01
3- حب العلم	4	2.40
4- الصدق	3	1.80
5- النظام	2	1.20
المجموع	29	17.46

وبالنظر في الجدول السابق يتبين حصول قيمة شكر النعمة على أعلى تكرار وهو(15) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها 9.03%، في حين وردت قيمة "النظام" في تكرارين فقط وبنسبة مئوية مقدارها 1.20%.

رابعاً: القيم الاجتماعية: وتضم القيم التي تتعلق بعلاقة الطفل بالآخرين، والجدول رقم (5) التالي يوضح القيم التي تندرج تحت هذا المجال وتكرارها ونسبتها المئوية.

جدول (7): القيم الاجتماعية وتكرار ورودها ونسبتها المئوية

القيمة	التكرار	النسبة المئوية%
1- بر الوالدين	11	6.62
2- الإحسان للجار	4	2.40
3- حب الناس	4	2.40
4- صلة الرحم	2	1.20
5- العطف على الفقراء	2	1.20
المجموع	23	13.85

وبالنظر في الجدول السابق يتبين حصول قيمة "بر الوالدين"على أعلى تكرار وهو(11) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها 6.62%، في حين وردت قيمتا "صلة الرحم" و" العطف على الفقراء"بتكرارين لكل منهما وبنسبة مئوية مقدارها 1.2% لكل منهما.

السؤال الثالث: ما الأساليب التي قدمت بها القيم الإسلامية بما يتلاءم مع الخصائص النمائية لأطفال الروضة؟

لقد تم استخدام أساليب متنوعة في تقديم القيم الإسلامية في مرحلة رياض الأطفال صنفها الباحثان في (14) أسلوبا والجدول رقم (8) التالي يوضح ذلك.

جدول (8): الأساليب المستخدمة في عرض القيم وتقديمها للأطفال

الطريقة	التكرار	النسبة المئوية%
1- ربط القيمة بالجزاء المترتب عليها.	23	13.85
2- ربط القيمة بالأوقات والظروف المناسبة لها، والسلوكيات التي تظهر من خلالها.	21	12.65
3- عرض القيمة من خلال بيان أهميتها وأثرها في حياة الفرد والجماعة.	21	12.65
4- ربط القيمة بأركان الدين (أركان الإسلام، وأركان الإيمان).	18	10.84
5- ربط القيمة بالعبادات.	15	9.036
6- عرض القيمة من خلال ربطها بالرسول (ص) وصحابته (القدوة الحسنة).	13	7.83
7- عرض القيمة من خلال ربطها بالمحسوس والمشاهد في حياة الأطفال.	10	6.02
8- عرض القيمة من خلال ربطها بصفات الخالق عز وجل.	9	5.42
9- عرض القيمة من خلال ربط الأشياء بأسبابها.	8	4.81
10- عرض القيمة من خلال توضيح آثار القدرة الإلهية في الحياة والكون.	8	4.81
11- عرض القيمة من خلال ورودها في الأدلة الشرعية.	5	3.01
12- عرض القيمة من خلال بيان الصفات التي تميزها عن غيرها.	5	3.01
13- عرض القيمة من خلال أنها نعمة من نعم الله عز وجل.	5	3.01
14- عرض القيمة من خلال الظروف التي تدل عليها.	5	3.01
المجموع	166	100

ويتبين من الجدول السابق أن أسلوب ربط القيمة بالجزاء المترتب عليها كان أعلاها بتكرار بلغ (23) تكراراً وبنسبة مئوية 13.85%، ويليها ربط القيمة بالأوقات والظروف المناسبة لها والسلوكيات التي تظهر من خلالها، وكذلك بعرض القيمة من خلال بيان أهميتها وأثرها في حياة الفرد والجماعة بتكرار بلغ (21) تكراراً لكل منهما، وبنسبة مئوية مقدارها 12.65% لكل منهما. وجاءت الأساليب المتعلقة بعرض القيمة من خلال أنها نعمة من نعم الله تعالى أو من خلال الظروف التي تدل عليها بتكرار بلغ (5) تكرارات لكل أسلوب وبنسبة مئوية مقدارها 3.01% لكل أسلوب.

وفيما يأتي عرض للأساليب المستخدمة في عرض القيم الإسلامية وتقديمها في أناشيد رياض الأطفال، وبيان مدى ملاءمتها للخصائص النمائية لأطفال الروضة:

أولا: ربط القيمة بالجزاء المترتب عليها:

كما هو واضح في الجدول رقم (8) عرضت نسبة كبيرة من القيم من خلال ربطها بالجزاء المترتب عليها. ومن المهم الإشارة هنا إلى أن معظم القيم التي عرضت عبر هذه الطريقة كانت قيما عقائدية وتعبدية، كما عرضت من خلالها بعض القيم الاجتماعية والشخصية. على سبيل المثال، عرضت قيم حب الله والإيمان به، وحب نبيه من خلال بيان ثواب تمثل هذه القيم، وهذا واضح في أبيات الأنشودة التالية:

حسبي ربي جل الله ما في قلبي غير الله
صلي وسلم يا الله على محمد نور الله
إنا آمنا بالله وصدقنا برسول الله
نرجو الجنة ندخلها يوم الحشر إن شاء الله

ثانيا: ربط القيمة بالأوقات والظروف المناسبة لها، والسلوكيات التي تظهر من خلالها: يعد المكون السلوكي من أهم مكونات القيمة، وبدون وجوده لا فائدة للمكونين المعرفي والانفعالي. فالاعتقاد بأهمية شيء يصبح فاعلا عندما يترجم إلى سلوك يعبر عن هذا الاعتقاد. ونلاحظ من الجدول رقم (8) أن نسبة 12.65 % من القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد أطفال مرحلة الروضة قد عرضت عبر ربطها بالأوقات والظروف المناسبة لها، وعبر تحديد السلوكيات التي تظهر من خلالها. ومن المتوقع أن يتكثف استخدام هذه الطريقة في عرض القيم التي تحتمل ممارسة سلوكية مباشرة. وقد شمل هذا القيم التعبدية والاجتماعية والشخصية، في حين لم تستخدم هذه الطريقة في عرض أي من القيم العقيدية. ومن القيم التي عرضت عبر هذه الطريقة: الاحسان للجار، وصلة الرحم، والصلاة، والصدق، والصوم وغيرها. ومن الأمثلة على استخدام هذه الطريقة في عرض قيمة الصلاة بتحديد مواعيدها التي تأتي عند سماع الآذان، وهذا يتضح في الأبيات التالية:

اللة أكبر الله أكبر
حين يؤذن لا أتأخر

ثالثا: عرض القيمة من خلال بيان أهميتها وأثرها في حياة الفرد والجماعة: احتلت هذه الطريقة في عرض القيم المرتبة الثانية بالتساوي مع طريقة ربط القيمة بالأوقات والظروف المناسبة لها، والسلوكيات التي تظهر من خلالها. وقد استخدمت هذه الطريقة في 21 موقعا من أصل 166 تضمنت قيما إسلامية. وقد لوحظ أن كل القيم التي عرضت من خلال هذه الطريقة كانت قيما تعبدية وشخصية، في حين لم تعرض أي من القيم العقيدية أو الاجتماعية بهذه الطريقة. وشملت القيم التي عرضت من خلال بيان أهميتها في حياة الفرد والجماعة: قيمة العلم، والنظافة، والصلاة، والحرص على تلاوة القرآن، وحب العبادة، والدعاء. ومن الأمثلة على استخدام هذه الطريقة في تناول القيم تناول قيمة حب العلم كما جاء في الأبيات التالية:

في روضة الاستقلال كل المنى والآمال
فيها ندرس ونتعلم نأمل بالغد الأجمل

رابعا: ربط القيمة بأركان الدين (أركان الإسلام، وأركان الإيمان): استخدمت هذه الطريقة في 18 موقعا من أصل 166، وبنسبة 10.84%. وقد جاء استخدامها أساسا لعرض قيم تمثل ركناً للإسلام أو للإيمان، كالصلاة والصوم والزكاة والحج، والإيمان بالله ونبيه عليه الصلاة والسلام. وعلى أية حال، عرضت قيمتان إضافيتان بهذه الطريقة من خلال ربطهما بأركان الدين، وهما قيمة الاعتزاز بالإسلام، وقيمة العلم. إذن، كانت غالبية القيم التي عرضت بهذه الطريقة قيما تعبدية بالدرجة الأولى، وعقائدية بالدرجة الثانية. وفيما يلي مثال من أحد الأناشيد يوضح قيمتي الإيمان بالله والنبي:

أول شرط في الإيمان
نسمعه في كل آذان
لا إله إلا الله
محمد رسول الله
نشهد أن لا رب سواه

خامسا: ربط القيمة بالعبادات: عرض القيم الإسلامية من خلال ربط القيمة بعبادة من العبادات، إما بأنها مكملة لها، أو تتلازم معها أو تمثل شرطا لصحتها. على سبيل المثال، عرضت قيمة النظافة على أنها شرط أساسي لتأدية الصلاة، ويعبر عنها من خلال الوضوء والاغتسال. وفي مثال آخر، عرضت قيمة العطف على الفقراء والإحسان إليهم على أنها تتلازم بشكل أكبر مع بعض العبادات كالصوم، إذ يكثر الإحسان في رمضان. كما تم الربط بين الزكاة والعطف على الفقراء والإحسان إليهم. وفي المثال التالي يربط الشاعر بين قيمة النظافة والصلاة:

أنا ابن المسلمين صار عمري خمس سنين
جيت على روضتكم أتعلم أحكام الدين
النظافة من الإيمان والصلاة عمود الدين

سادسا: عرض القيمة من خلال ربطها بالرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته (القدوة الحسنة): استخدمت هذه الطريقة بشكل أساسي في عرض قيم عقائدية، وبعض القيم الاجتماعية. وكانت القيم تعرض عبر ذكر نموذج سلوكي للرسول صلى الله عليه وسلم أو لصحابته، ومن ثم الدعوة للاقتداء بهذا النموذج. وقد عرضت عبر هذه الطريقة قيم الاعتزاز بالاسلام، وحب الرسول، وحب الله، ومساعدة الفقراء والعطف عليهم. وفي المثال التالي تقدم قيمة مساعدة الفقراء بالتذكير بأفعال الرسول عليه السلام:

نبينا محمد الرسول المرشد
على الفقير يعطف فهو العطوف المنصف

سابعا: عرض القيمة من خلال ربطها بالمحسوس والمشاهد في حياة الأطفال: على الرغم من أهمية هذه الطريقة في عرض القيم في مرحلة ما قبل المدرسة، إلا أنها لم تستخدم إلا في عشرة مواقع فقط، أي في حوالي 6.02%. وقد تضمنت هذه المواقع قيما منها الشعور بعظمة الله وشكر النعمة، إذ عرضت قيمة الشعور بعظمة الله سبحانه وتعالى في عدة مواقع من خلال ربطها بالمحسوس في حياة الأطفال، وهذا واضح في المثال التالي:

ورد أحمر زهر أصفر وفراش في الحقل الأخضر
سبحان الخالق قد صور شمس تسطع ضوء يلمع
والبلبل في عش يطلع سبحان الخالق قد أبدع

أخيرا فقد عرضت قيمة شكر النعمة من خلال عرض نماذج لنعم محسوسة منحها الله للإنسان وتستوجب الشكر عليها. وفيما يلي مثال على ذلك:

نحن نبصر بالعينين نحن نسمع بالأذنين
شكرا لله الخالق
نحن نكتب باليدين نحن نمشي بالقدمين
شكرا لله الخالق

ثامنا: عرض القيمة من خلال ربطها بصفات الخالق عز وجل: استخدمت هذه الطريقة في عرض أربع قيم في تسعة مواقع بنسبة 5.42%. واشتملت القيم على قيمتين تعبديتين هما الدعاء والصلاة، وعلى قيمتين عقائديتين هما الشعور بعظمة الله وحب الله. على سبيل المثال، عرضت قيمة الدعاء من خلال ربطها بمن يتوجه إليه بالدعاء وتحديد صفاته بأنه المجيب، كما يتضح في الأبيات التالية:

يا ربنا يا ربنا نور لنا قلوبنا
فأنت خير من هدى عباده وأرشدا

تاسعا: عرض القيمة من خلال ربط الأشياء بأسبابها: استخدمت هذه الطريقة في ثمانية مواقع مختلفة، بنسبة 4.81%. وقد قدمت من خلالها ثلاث قيم محتلفة؛ اثنتان عقائدية (كره الشيطان، وحب الله)، وواحدة شخصية (شكر النعمة). وعلى سبيل المثال، عرضت قيمة شكر نعمة الله تعالى من خلال ربط نعم معينة بمسببها الخالق العظيم، كما يتضح في الأبيات التالية:

طلعت شمس كبر الغرس
وأخضر السنبل
بلح أحمر موز أصفر
نعم من ربي فلنشكر

عاشرا: عرض القيمة من خلال توضيح آثار القدرة الإلهية في الحياة والكون: كانت جميع القيم التي عرضت بهذه الطريقة قيما عقائدية، تضمنت الشعور بعظمة الله وحب الله والإيمان به. وقد استخدمت هذه الطريقة في ثمانية مواقع مختلفة. ومن الأمثلة على استخدامها الأبيات في الأنشودة التالية:

ورد أحمر زهر أصفر
وفراش في الحقل الأخضر
سبحان الخالق قد صور

حادي عشر: عرض القيمة من خلال ورودها في الأدلة الشرعية: عرضت قيمتان اجتماعيتان من خلال هذه الطريقة هما بر الوالدين، وحب الناس. على سبيل المثال عرضت قيمة بر الوالدين على النحو التالي:

ما رضا الله إلا في رضا الوالدين
ما جمال الكون إلا لجنان الوالدين

ثاني عشر: عرض القيمة من خلال بيان الصفات التي تميزها عن غيرها: استخدمت هذه الطريقة في خمسة مواقع عرضت من خلالها قيمتان تعبديتان هما: الصوم والحرص على تلاوة القرآن. فقد عرضت قيمة الصوم من خلال بيان تميزها بأنها طريق للتوبة والغفران. كما عرضت قيمة الحرص على تلاوة القرآن من خلال بيان الإعجاز القرآني وجمال معانيه.

ثالث عشر: عرض القيمة من خلال أنها نعمة من نعم الله عز وجل: اقتصرت القيم التي عرضت بواسطة هذه الطريقة على قيمتين عقائديتين، هما حب الوطن وحب الرسول صلى الله عليه وسلم. إذ عرض لقيمة حب الوطن من خلال بيان أن الأرض نعمة من الله تعالى، وكذلك الحال بالنسبة لقيمة حب الرسول، إذ ينظر له عليه السلام على أنه نعمة بعث الله بها لعباده المؤمنين.

رابع عشر: عرض القيمة من خلال الظروف التي تدل عليها: استخدمت هذه الطريقة في عرض قيمتين عقائديتين هما حب القدس وحب الرسول صلى الله عليه وسلم. فقيمة حب القدس عرضت من خلال ربطها بالأحداث الدينية كالإسراء والمعراج، أما قيمة حب الرسول عليه السلام، فقد عرضت من خلال بيان الظروف الصعبة التي عاشها، وحقه في الحب بسبب تضحيته في سبيل الإسلام.

مناقشة النتائج

أولا: فيما يتعلق بالسؤال الأول: فبناء على النتائج التي تم عرضها سابقا يستنتج الباحثان ما يأتي:

1- أن الأناشيد تضمنت قيما يسهل على الطفل إدراكها أو إدراك معناها، أو تمثلها مثل قدرة الخالق وعظمته من خلال الأمثلة والشواهد الحسية، التي تنص عليها الأنشودة، وبر الوالدين، والدعاء.

2- أن الأناشيد قد تضمنت قيما لا معنى لورودها في هذه المرحلة، لأن الطفل غير قادر على إدراكها أوتمثلها مثل: الحج وصلة الرحم وإيتاء الزكاة، وعليه فينبغي إعادة النظر في الأناشيد التي تقدم للأطفال في هذه المرحلة من حيث القيم الإسلامية التي تتضمنها أو تدل عليها، لتحقق الفائدة المرجوة منها، ولتكون سلوكاً عند الطفل يمارسه في حياته، وأخلاقا يتميز بها. وهذا ما أكدته دراسة بكرة (1980) ودراسة جبر (1995) في ضرورة الاهتمام بالتدرج بالقيم والبعد عن عشوائية التخطيط القيمي.

3- إن ورود القيم التي احتلت مركز الصدارة له ما يبرره، لأن الإيمان والقيم المرتبطة به قضية فطرية في نفس الطفل خاصة، إذا عرفنا أنه قد تم عرض معظم تلك القيم بوسائل محسوسة، وأمثلة عملية تدل على قدرة الخالق وعظمته.

4- إن ورود قيمة "بر الوالدين" ضمن سياق القيم التي احتلت الصدارة يؤكد أيضاً أهمية هذه القيمة بالنسبة للطفل؛ لأنه يرى العالم والحياة من خلال والديه، فالتركيز عليها له ما يبرره.

5- إن ورود القيم التي احتلت المركز الأخير من حيث التكرار والنسب المئوية يؤكد حقيقة ضعف اهتمام الطفل في هذه المرحلة بهذا النوع من القيم الإسلامية، وبالتالي فإن مَن يكتب أناشيد الأطفال ينبغي أن يدرك أن هذه القيم ليست من اهتمامات الأطفال في هذه المرحلة، فالطفل لا يدرك معنى "الصحابة وحبهم" و"إيتاء الزكاة" و"صلة الرحم".

وهذه النتيجة تتفق مع بعض ما ورد في نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة الدكروري (1990) التي بينت أن قيم العلم والنجاح والإيمان حصلت على أعلى تكرارات، وفي حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة دياب (1996) التي بينت أن القيم الدينية من القيم التي لم يتم التركيز عليها في برامج الأطفال التلفازية.

ثانيا: فيما يتعلق بالسؤال الثاني: بعد عرض القيم في أربعة تصنيفات أو مجالات هي: القيم العقيدية، والقيم التعبدية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية (الجداول 4-7) يتبين للباحثين ما يأبي:

أ- فيما يتعلق بالقيم العقيدية (جدول رقم 4) يلاحظ أن قيمة الشعور بقدرة الخالق وعظمته حصلت على أعلى التكرارات، وهذا ينسجم مع طبيعة الأطفال الذين هم بحاجة إلى بناء اتجاهات إيجابية لديهم في العقيدة والإيمان تتناسب مع فطرتهم وشعورهم بوجود خالق لهذا الكون، وآثار قدرته المبثوثة في حياتهم. وأما قيمة حب الصحابة التي حصلت على أقل التكرارات فهي من القيم العقيدية التي لا يحتاجها أطفال هذه المرحلة، فلا يدركون معناها ولا يتمثلونها. ويرى الباحثان أن القيم العقيدية الواردة في الأناشيد تركز معظمها على معان عامة واضحة وظاهرة في العقيدة، يمكن للطفل أن يدركها مثل الإيمان بالله وحبه والشعور بقدرته وحب الوطن وحب المقدسات. في حين أن هذا ينبغي أن لا يصرف النظر عن ورود بعض القيم العقيدية التي لا معنى لها في حياة الطفل مثل كره الأعداء، وكره الشيطان، وحب الصحابة. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيري (2002) التي أشارت إلى إن مجال العقيدة جاء في المرتبة الأخيرة.

ب- فيما يتعلق بالقيم التعبدية (جدول رقم 5) حصلت قيمة الدعاء على أعلى تكرار، وقيمة إيتاء الزكاة على أقل التكرارات، وهذا ينسجم مع المرحلة العمرية التي يعيشها الطفل، فالطفل يدرك الدعاء بمعناه العام والتوجه إلى الله في ذلك، فهذه صورة العبادة في نظره، خاصة وأن الأطفال حين يتمثلون هذه القيمة في أناشيدهم يدركون معناها ويرفعون أيديهم إلى الأعلى، ولكن بالمقابل فإن قيماً مثل إيتاء الزكاة والحج فإنها من العبادات التي لا يدركها الطفل إلا في مرحلة

متأخرة عن هذه المرحلة، فهو لا يدرك معناها ولا تهمه في حياته اليومية وليست مطلوبة منه في هذه المرحلة.

ويرى الباحثان أن القيم التعبدية الواردة في الأناشيد تناسب في معظمها أطفال الروضة، ومن ذلك قيم الدعاء وحب العبادة وحب القرآن والحرص على تلاوته، وبعضها الآخر غير مناسب مثل "الحج" و"إيتاء الزكاة". وفيما يتعلق بعدم مناسبة بعض القيم فقد إتفقت الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة بكرة (1980)، التي أشارت إلى عدم امتلاك التلاميذ في المرحلة الابتدائية لبعض القيم الأخلاقية.

ج- **فيما يتعلق بالقيم الشخصية** (جدول رقم 6) حصلت قيمة شكر النعمة على أعلى تكرار، فيما حصلت قيمة النظام على أقل التكرارات، وهذا يؤكد أن الشكر والدعاء قيم يدركها الطفل على الأقل إدراكاً عامّاً ويتمثلها وكذلك "النظافة". ويرى الباحثان أن القيم الشخصية الواردة في الأناشيد تناسب أطفال الروضة كقيم شكر النعمة والنظافة وحب العلم والصدق، وأمّا قيمة النظام فقد يصعب عليه إدراكها وتمثلها في هذه المرحلة، ذلك أن فيها مستوى عالياً من التجريد يصعب على الطفل إدراك تفصيلاته.

د- **فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية** (جدول رقم 7) فقد حصلت قيمة بر الوالدين على أعلى تكرار، في حين حصلت قيمتا صلة الرحم والعطف على الفقراء على أقل التكرارات. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة بر الوالدين تناسب المرحلة العمرية للأطفال خاصة وأن اهتمام الوالدين يتركز على الأطفال في هذه المرحلة، وهما عالم الطفل الخاص. في حين أن قيمتي صلة الرحم والعطف على الفقراء لا يدرك الطفل معناهما لأنه تغلب عليه حالة التمركز حول ذاته.

ثالثا: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث (جدول رقم 8) والمتعلق بالأساليب المستخدمة في عرض القيم وتقديمها للأطفال، فقد حصلت أساليب ربط القيم بالجزاء المترتب عليها، وربط القيمة بالأوقات والظروف والسلوكيات المناسبة لها، وعرض القيمة من خلال بيان أهميتها وأثرها في حياة الفرد والجماعة على أعلى التكرارات. في حين حصلت أساليب عرض القيمة من خلال ورودها في الأدلة الشرعية وبيان الصفات التي تميزها عن غيرها، وأنها نعمة من نعم الله عز وجل أو الظروف التي تدل عليها على أقل التكرارات. ويرى الباحثان أن ترتيب الأساليب من حيث التركيز عليها جاء مخالفاً لطبيعة المرحلة، فالأولى التركيز على بعض الأساليب العملية بالنسبة للطفل مثل: عرض القيمة من خلال ربطها بالمحسوس والمشاهد في حياة الأطفال، أو من خلال آثار القدرة الإلهية في الحياة والكون. وعليه ينبغي إعادة النظر في بعض أساليب تقديم القيم الإسلامية للأطفال في مرحلة الروضة. ويمكن مناقشة الأساليب المستخدمة في عرض القيم الإسلامية وتقديمها في أناشيد رياض الأطفال، وبيان مدى ملاءمتها للخصائص النمائية لأطفال الروضة كما يأتي:

أ- فيما يتعلق بأسلوب ربط القيمة بالجزاء المترتب عليها: فإن هذا الأسلوب يصعب على طفل مرحلة الروضة أن يدرك معناه، لأنه يتضمن مفاهيم مجردة غيبية كالجنة ويوم الحشر.

ب- فيما يتعلق بأسلوب ربط القيم بالأوقات والظروف المناسبة لها والسلوكيات التي تظهر من خلالها، تبين للباحثين أن هذا الأسلوب يتميز بأنه يلفت نظر الطفل إلى سلوكيات عملية يقوم بها ويؤديها أو يرى الناس يؤدونها. وعليه، فإن هذا أسلوب يناسب طبيعة المرحلة التي يعيشها الطفل وعلاقته بمن حوله، فهو يقوم على المشاهدات السلوكية التي تسمح له بإدراك يساعده في تمثل القيمة.

ج- فيما يتعلق بأسلوب عرض القيمة من خلال بيان أهميتها وأثرها في حياة الفرد والجماعة، فيبدو للباحثين صعوبة هذا الأسلوب، وعدم مناسبته للأطفال بسبب العرض المعنوي المجرد لبعض القضايا والمفاهيم، مثل الرحمة والغفران.

د- فيما يتعلق بأسلوب ربط القيمة بأركان الدين (الإسلام والإيمان) يعتقد الباحثان أن هذا الأسلوب واضح للطفل لارتباطه بأركان الإسلام التي يتربى الطفل عليها في أسرته قبل مجيئه إلى الروضة.

هـ- فيما يتعلق بأسلوب ربط القيمة بالعبادات، فيرى البحثان أن هذا الأسلوب قد يصعب على الطفل معه إدراك القيمة وتمثلها، فقدرته العقلية لا تسمح له بالربط بين بعض العبادات كالإحسان إلى الفقراء والصوم، لأن هذه مهارة عقلية تصعب على طفل هذه المرحلة.

و- أما فيما يتعلق بأسلوب عرض القيمة بربطها بالقدوة الحسنة الخاصة بالرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته، فيعتقد الباحثان مناسبة هذا الأسلوب لتقديم القيم الإسلامية، لارتباطه بنموذج حي وقدوة واضحة. فالطفل يرى في النموذج والقدوة كل قيمة يجب أن يتعلمها ويتمثلها.

ز- أما فيما يتعلق بأسلوب عرض القيمة من خلال ربطها بالمحسوس والمشاهد في حياة الأطفال، فيرى الباحثان أن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب مناسبة لمرحلة رياض الأطفال، فالطفل معه يستطيع إدراك معنى القيمة وما تدل عليه، ويسهل عليه تمثلها في حياته.

ح- أما فيما يتعلق بعرض القيم من خلال ربطها بصفات الخالق، فيرى الباحثان عدم مناسبة هذا الأسلوب لتعلقة بصفات معنوية للخالق سبحانه وتعالى، يصعب في الغالب على الطفل إدراكها.

ط- أما فيما يتعلق بأسلوب عرض القيم من خلال ربط الأشياء بأسبابها، فيعتقد الباحثان أن هذا الأسلوب في تقديم القيم الإسلامية لا ينسجم مع أطفال الروضة، إذ لا يمكن لهم ربط الأشياء بأسبابها بسهولة، وعليه يرى الباحثان عدم جدوى هذا الأسلوب في ملاءمة الخصائص النمائية لطفل هذه المرحلة.

ك- أما فيما يتعلق بأسلوب عرض القيم من خلال توضيح آثار القدرة الإلهية في الحياة والكون، فيعتقد الباحثان أن هذا الأسلوب يلفت نظر الطفل إلى آثار مادية ليدرك قيما معنوية، والحقيقة أن آثار القدرة هذه أسلوب مادي يصل بالطفل إلى القيمة المرادة.

ي- أما أسلوب عرض القيم من خلال ورودها في الأدلة الشرعية، فيعتقد الباحثان أن طفل مرحلة الروضة لا يمكن له أن يتوصل إلى المعنى أو القيمة التي يدل عليها النص الشرعي، فقد يحب والديه لكنه لا يدرك أن هذا مربوط برضى الله تعالى وحبه.

ك- أما أسلوب عرض القيمة من خلال بيان الصفات التي تميزها عن غيرها، فإن هذا الأسلوب يصعب على طفل الروضة، بل قد لا يسهم في تقديم أي فائدة مرجوة له، لاشتمالها على مفاهيم ومعانٍ مجردة.

ل- أما أسلوب عرض القيم من خلال أنها نعمة من نعم الله، فيرى الباحثان أن هذا الأسلوب يمكن أن يجدي نفعا مع أطفال هذه المرحلة، لو أنه بسط لدرجة الدلالة على النعمة المادية، التي يعيشها الطفل ويحس بها في حياته.

م- أما أسلوب عرض القيم من خلال الظروف التي تدل عليها، فيعتقد الباحثان أن هذا الأسلوب يحتاج من الطفل إلى معرفة غير متوفرة لديه في هذه المرحلة، وبالتالي قد لا يستوعب ذكر الظروف لارتباطها بمواقف لا يعرفها.

ويمكن تلخيص استنتاجات الباحثين بما يأتي:

أولاً: إن أناشيد رياض الأطفال قد تضمنت قيما تلائم المرحلة العمرية التي يمرون بها، وبالتالي يسهل عليهم إدراك هذه القيم وتمثلها مثل، بر الوالدين والدعاء. في المقابل، تضمنت أناشيد أطفال الروضة بعض القيم التي تصعب على أطفال هذه المرحلة، ومن ذلك الحج وصلة الرحم وإيتاء الزكاة.

ثانياً: إن القيم المتعلقة بالإيمان والمرتبطة به مثل: قدرة الخالق وعظمته، وعبادته، ودعائه، مناسبة لأطفال هذه المرحلة، إذا تم تقديمها وعرضها من خلال وسائل محسوسة وأمثلة عملية.

ثالثاً: إن القيم الإسلامية التي ليست من اهتمامات الأطفال في هذه المرحلة، ويصعب عليهم إدراكها وتمثلها، ينبغي أن لا تقدم لهم في مرحلة رياض الأطفال، ومنها "حب الصحابة" و "إيتاء الزكاة" و "صلة الرحم".

رابعاً: من حيث مجالات القيم المقدمة في أناشيد رياض الأطفال خلص الباحثان إلى:

أ- القيم المتعلقة بالإيمان والدلائل المقدسة من خلال المحسوسات والمشاهدات في حياة الطفل تكون أجدى من غيرها من القيم، التي ليست من اهتمامات الطفل في هذه المرحلة.

ب- القيم التعبدية العامة مثل الدعاء والتوجه إلى الله أقرب إلى الطفل من القيم المتعلقة بالعبادات التي لا يحتاجها في هذه المرحلة مثل: إيتاء الزكاة والحج.

ج- القيم الاجتماعية المتعلقة بعلاقة الطفل بمن حوله كالوالدين تعد من القيم المناسبة لأطفال الروضة، وكذلك قيمة حب الناس، وأما القيم المتعلقة بوظائف اجتماعية لا يدركها الطفل مثل: صلة الرحم والعطف على الفقراء فإنها ليست من اهتمامات أطفال هذه المرحلة.

خامساً: ترتيب الأساليب التي قدمت بها القيم لأطفال الروضة جاء مخالفا لطبيعة المرحلة، فالأولى التركيز على بعض الأساليب العملية والانطلاق من المحسوس المشاهد إلى المجرد غير المحسوس في غرس القيم في نفوس الأطفال.

توصيات الدراسة: بناء على الاستنتاجات السابقة فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

1- ضرورة الاهتمام بنوع القيم الإسلامية التي تقدم إلى أطفال الروضة، والاهتمام كذلك بالأساليب التي يتم بها تقديم القيم وعرضها في الأناشيد، وهذا يقتضي إجراء تحليل لما تتضمنه أناشيد رياض الأطفال من قيم إسلامية، وذلك قبل إقرارها على الطلبة.

2- الاهتمام بالقيم الإيمانية والقيم الاجتماعية على وجه الخصوص، لأثرهما المباشر في صقل شخصية طفل هذه المرحلة وتربيته وفق نسق قيمي يجعل القيم التي يتعلمها حكما على سلوكياته وتصرفاته.

3- مراعاة خصائص الطفل النمائية فيما يتعلق بأساليب تقديم القيم لهم في هذه المرحلة، والحرص على تعلمهم القيم وتمثلهم لها من خلال المحسوسات والمشاهدات والأمثلة العملية.

المصادر والمراجع

إبراهيم، محمد ويونس، هاني وحافظ، وحيد (2004). **ثقافة الطفل**، عمان، دار الفكر.

ابن مسعود، عبد المجيد (1419هـ). **القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر**، كتاب الأمة، العدد 67، دار الكتب القطرية، الدوحة.

أبو لطيفة، رائد (1999). القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.

بدارنة، سعد الدين (1993). الأساليب التربوية في غرس القيم العقيدية لدى الطفل المسلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد.

البطش، محمد، وجبريل، موسى (1991). التغير في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقدمهم في العمر، **مجلة**

أبحاث في اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية)، مجلد (2)، عدد (2)، ص ص45-82.

البطش ،محمد ،وعبد الرحمن، معاني (1990). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات**، مجلد (17-أ)، عدد (3)، ص ص 93-136.

بكرة، عبد الرحمن (1980). دراسة القيم الأخلاقية في التربية الأخلاقية من واقع منهج المدرسة الابتدائية العامة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

جبر، عصام (1995). القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية ،عمّان.

جرادي، ناجي (1993). تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

الجلاد، ماجد (2005). **تعلم القيم وتعليمها- تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، عمان، دار المسيرة.

الخزيري، عادل (2002). القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية،عمان.

خطاطبة، عمر (2001). مدى توافر القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية في الصفوف السادس والسابع الأساسية في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

الخوالدة، عدنان (2003). القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

حسن، محمد (1999). **إطار مقترح لتربية القيم والجوانب السلوكية في المناهج التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة**. ندوة الثقافة والعلوم، الجزء الثاني، الإمارات العربية المتحدة.

الدكروري، أحمد عبدالله (1990). القيم التربوية الموجهة للطفل من خلال الراديو والتلفزيون، دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

دوفر، ريتشارد، وإيكر، روبرت (2003). **المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب** (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، السعودية.

دياب، صباح محمد (1996). القيم التربوية المتضمنة في برامج التلفزيون للأطفال في سن التعليم الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

زاهر، ضياء (1986). **القيم في العملية التربوية**، ط2 ، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.

زهران، حامد عبد السلام (1977). **علم النفس الاجتماعي**، ط4 ، القاهرة، عالم الكتب.

عبده، عبد الهادي السيد (1985). إدراك المعلم لنوعية حياته وعلاقته بالرضا عن عمله وأثر ذلك على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، ج5، العدد (6)، ص ص 24-46.

عيسى، محمد رفقي (1984). توضيح القيم أم تصحيح القيم؟ نحو استرتيجية حديثة في الارشاد النفسي. **المجلة التربوية**، المجلد (1)، العدد (3)،ص ص 43-73.

فرحان، اسحق، ومرعي،توفيق (1988). اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الاسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها البيهقي، **أبحاث اليرموك**، مجلد (4)، عدد (20)، ص ص 97-136.

كاظم، علي مهدي (2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 3، العدد 2، يونيو، ص 14-17.

الكيلاني ، ماجد عرسان (1992). **اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية**، ط1، عمان، دار البشير.

مساعدة، عبد الرحمن، ووليد أحمد (2000). القيم الاسلامية كما حددها الامام البيهقي في كتب التربية الاسلامية المقررة على طلبة صفوف المرحلة الثانوية بجمهورية السودان، **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، المجلد 8 (2): 167-201.

نشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي**، ط 4، عمان، دار الفرقان.

الهاشمي، عبد الحميد، وعبدالسلام، فاروق (1980). البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم، **بحوث ندوة خبراء أسس التربية الاسلامية**، ط2، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية.

Hedin, D. (1984). Community Study Applications Apportunities. *National Council For The Social Studies Bulletin*, No.73. Mark & Beary, Washington.

Wilson, Robert (1984). Social Studies Teachers And The Challenge Of Future Change. *Social Studies Review*, Vol. 23, No.3. pp. 70-73.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 4، 2005، 279-283

مدى اختلاف امتلاك طلبة الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث التربوي باختلاف مسار برنامج الماجستير

عبدالحافظ الشايب*

تاريخ تسلم البحث 2005/5/10 تاريخ قبوله 2005/10/26

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى اختلاف امتلاك طلبة برامج الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث التربوي باختلاف مسار برنامج الماجستير (رسالة، امتحان شامل). وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (74) طالباً من طلبة برامج الماجستير المختلفة في جامعتين من الجامعات الأردنية. وكشفت النتائج عن وجود فرق جوهري بين أداء الأفراد في مجموعتي الدراسة ($t_{(72,\ 0.05)} = 7.035$) على اختبار تحصيل في مهارات البحث التربوي. ولم تختلف نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بعد ضبط متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس باعتباره متغيراً مصاحباً. وقد فسّر متغيّر المسار ما مقداره (45%) من التباين في أداء الأفراد على أداة الدراسة. (**الكلمات المفتاحية:** مسار برنامج الماجستير، مهارات البحث التربوي، طلبة الماجستير).

The Extent of Variation of the Educational Research Skills of the Master's Students in the Faculties of Educational Sciences in Jordanian Universities due to the Variation in the Master's Program Track

Abdelhafez Al-Shayeb, *Faculty of Educational Sciences, Al-Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*

*Abstract: The study aimed at identifying the extent of the variation of the educational research skills of the Masters students in the faculties of educational sciences in Jordanian universities due to variation of the Masters program track (thesis, comprehensive the exam). An Achievement test was developed for the purpose of the study. Data were collected from a sample of (74) Masters students in two universities. The results revealed a significant mean difference ($t_{(72,\ 0.05)} = 7.035$). However, ANCOVA indicated the same results after adjusting the scores through controlling the "undergraduate major" variable. It is revealed that (45 %) of the variance in the educational research skills was attributed to the program track. (**Key Words**: Masters Program Track, Educational Research Skills, Masters Students).*

خلفية الدراسة وأهميتها: على الرغم من اهتمام مؤسسات التعليم العالي بالبحث العلمي، وتركيز كليات العلوم التربوية على تنمية مهارات البحث التربوي لدى الدارسين في برامج الدراسات التربوية العليا في جميع التخصصات المختلفة، إلا أن مخرجات هذه البرامج لا زالت تعاني من قصور واضح. ويدلّل ميلر (Miller, 1983) على ذلك بالقول إن ضعف المهارات البحثية كعدم وضوح المشكلة ودلالتها، أو عدم ملاءمة تصميم البحث أو مخالفة قواعد كتابة البحث هي من ضمن العوامل التي تقف وراء رفض الدوريات المتخصصة لنشر نسبة كبيرة من الدراسات التربوية في التخصصات المختلفة، مؤكداً على أن نسبة كبيرة من الباحثين في الميدان التربوي تعوزهم المهارات الأساسية اللازمة للبحث مقارنة بميادين العلوم الأخرى.

ومع أن الخطط الدراسية لبرامج الماجستير في تخصصات العلوم التربوية المختلفة في الجامعات التي تطبق نظام الساعات المعتمدة لا تخلو من مادة اجبارية واحدة على الأقل في مناهج البحث التربوي تتضمن أهدافاً تسعى إلى إعداد الطالب ضمن مكوّنين اثنين هما: إعداد الطالب ليصبح مستهلكاً من خلال تنمية قدرته على قراءة البحوث المنشورة في مجال تخصصه، وتفسير نتائج تلك البحوث، ونقدها، وتوظيف نتائجها لدى إعداد البحث؛ بالإضافة إلى إعداده ليصبح منتجاً من خلال تدريبه على تصميم البحث وإجراء بحوث أصيلة ذات معنى، إلا أن فياديرو (Viadero, 2004) ترى أن هذه الخطط ما تزال عاجزة عن إعداد الطالب الباحث، نتيجة تركيزها على المكوّن المعرفي على حساب المكوّن البحثي لدى الطالب.

وقد أشارت الدراسات التي تصدت لمشكلة ضعف المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات التربوية العليا إلى نوعين من الأسباب؛ يعود النوع الأول إلى أسباب خارجية كشح الموارد المالية المخصصة للتدريب على إجراء البحوث، وبنية البرامج نفسها، بينما يعود النوع الآخر إلى أسباب ذاتية عند الطالب نفسه كالقلق المصاحب لدراسة مادة مناهج البحث، واتجاهات الطلبة السلبية نحو المواد الكميّة وتخصص الطالب في مرحلة البكالوريوس وعاداته الدراسية، واستعداداته العقلية، ومستوى الدافعية لديه، وخبراته البحثية (Viadero, 2004).

وتعزو فياديرو (Viadero, 2004) أسباب ضعف المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات التربوية العليا إلى شح الموارد المالية المخصّصة لأغراض التدريب على إجراء البحوث في كليات العلوم التربوية، مقارنة بالكليات الأخرى ككليات العلوم والهندسة والطب على سبيل المثال في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، مع أن طلبة التخصصات التربوية يشكلون مصدر دخل مهم في معظم الجامعات لأنهم الأكثر عدداً في أغلب الأحيان.

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويشير أنويجبوز (Onwuegbuzie, 1997, 1998) إلى أن معظم طلبة الدراسات التربوية العليا يواجهون صعوبةً بالغة في هذه المادة، مقارنة بالمواد الأخرى ضمن برامجهم. ولا يتوقف الأمر عند ذلك، بل انهم يكوّنون اتجاهات سلبية نحو هذه المادة، الأمر الذي يرفع من مستوى القلق عندهم، ويعيقهم بالتالي من توظيف مهاراتهم البحثية النظرية التي يكتسبونها من المادة في مواقف بحثية فعلية. وقد وجد أنويجبوز (Onwuegbuzie, 2000) في دراسة على عيّنة تكونت من (135) طالباً من طلبة الدراسات التربوية العليا المسجلين في ثلاث شعب لمادة أساسيات البحث التربوي في إحدى جامعات الجنوب الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية أن "قلق الإحصاء"، الذي يعاني منه ما لا يقل عن (80%) من طلبة الدراسات التربوية العليا يقف وراء ضعف الأداء في مواد مناهج البحث التربوي والإحصاء.

ويواجه مدرّس مادة مناهج البحث تحدياً كبيراً إزاء هذا الوضع، إذ إنه مطالب بتكييف مفردات المادة لتتلاءم مع قدرات الطلبة من ناحية، إضافة إلى أنه يجد نفسه مضطراً إلى تغيير اتجاهات الطلبة السلبية نحو المادة. ويحتاج مدرّس المادة هنا إلى قدر كاف من المعلومات عن خصائص الطلبة الذين يدرسون هذه المادة لمواجهة هذا التحدي (Onwuegbuzie, Slate, Schwartz, 2001). وتؤكد ساندرس (Sanders, 2001) على ذلك بالقول إن الأمر يقتضي من مدرّس المادة التعرّف المبكّر على الخبرات الشخصية للطلبة، وتوقعاتهم، واهتماماتهم البحثية حتى يتغلب على مستوى القلق المرافق لهذه المادة.

وتقترح ساندرس (Sanders, 2001) في هذا السياق أيضاً آلية تمكّن المدرّس من التغلب على مستوى القلق المصاحب لهذه المادة من خلال اهتمامه بالأنشطة الصفيّة، كتوزيع الطلبة في مجموعات صغيرة، ومنحهم فرصة المناقشة داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى تكليف الطلبة بشكل مستمر بواجبات بيتية صغيرة، ومتنوعة تهدف إلى إكسابهم مهارة تطوير مشاريع بحثية سواء أكانت فردية أم جماعية.

وتلعب العادات الدراسية التي يعتادها الطلبة في المواد الأخرى، التي تختلف طبيعتها وطريقة تناولها أدوراً هاماً في إعاقة محاولات الطلبة لفهم مفردات هذه المادة. وفي هذا السياق، يشير أنويجبوز (Onwuegbuzie, 1997) إلى أن الطلبة الذين يواجهون صعوبة في تطوير مشاريع لبحوثهم يميلون إلى استخدام عادات دراسية غير مناسبة. وقد أكّدت ذلك نتائج دراسة أنوبجبوز ورفاقه (Onwuegbuzie et al., 2000)، التي أشارت إلى أن العادات الدراسية تعتبر متنبئاً جيداً بالتحصيل الأكاديمي في مادة مناهج البحث. وفي دراسة قام بها أنويجبوز وسليت وشوارتز (Onwuegbuzie, Slate, and Schwartz, 2001) تناولت العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل في مادة مناهج البحث التربوي، لدى عيّنة مكوّنة من (122) طالباً من طلبة الدراسات التربوية العليا، في التخصصات المختلفة والمسجلين في ثلاث شعب للمادة، كشفت نتائجها عن قدرة متغيّر العادات الدراسية على التمييز بين فئتين من الطلبة؛ ذوي التحصيل المرتفع، وذوي التحصيل المنخفض في المادة.

ومما لا شك فيه أن تباين تخصصات الطلبة في مرحلة البكالوريوس، يشكّل عائقاً آخر أمام مدرّس المادة المُطالب بتغطية جميع مفردات الخطة المكتظة بمفاهيم جديدة، أشبه ما تكون مجردة لم يسبق للطلبة أن تعرضوا لها. ففي دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين كفايات المهارات العلمية ومهارات البحث التربوي لدى (124) طالباً من طلبة الدراسات العليا المسجّلين في شعب مختلفة لمادة أساسيات مناهج البحث، تبيّن أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية أفضل تحصيلاً في مادة مناهج البحث التربوي مقارنة مع نظرائهم من ذوي التخصصات الإنسانية(Onwuegbuzie, 2000). كما أن استعدادات الطالب العقلية وامتلاكه للقدرة على التفكير الناقد، تلعب دوراً في امتلاكه لمهارات البحث العلمي بشكل عام، والبحث التربوي على وجه التحديد. ففي دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين قدرة الطالب على تفسير المفاهيم وتطبيقها والتي تشتمل عليها مادة مناهج البحث التربوي معبّراً عنها بالدرجات المتحققة على اختباري تحصيل؛ اختبار منتصف الفصل والامتحان النهائي في المادة، ومهارات التفكير الناقد معبّراً عنها بالدرجة المتحققة على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد California Critical Thinking Skills Test (CCTST) -إذ اشتملت على عيّنة مكوّنة من (103) طلاب من طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية المختلفة المسجلين في مادة أساسيات مناهج البحث في إحدى جامعات الجنوب الشرقي في الولايات المتحدة الأمريكية- تبيّن وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية بمستوى يقل عن (0.01) بين متغيّري التحصيل في مناهج البحث التربوي ومهارات التفكير الناقد (Collins & Onwuegbuzie, 2000). بالإضافة لذلك، فقد وجدت نلسون (Nelson, 1983) أن المعدل التراكمي للطالب في مرحلة البكالوريوس واهتمامه بالمادة وخبراته البحثية تعتبر متنبئات جيدة بتحصيل الطالب في مادة مناهج البحث.

يلاحظ مما سبق أن الدراسات التي تصدت للبحث في مهارات البحث التربوي لدى طلبة برامج الدراسات العليا في التخصصات التربوية المختلفة، تناولت أهم المتغيّرات التي ترتبط بمهارات البحث التربوي المعبّر عنه بالتحصيل في مواد مناهج البحث التربوي أو المواد الكميّة المشابهة لها كالإحصاء التربوي. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، تناولت بعض هذه الدراسات العوامل التي تقف وراء تدني مستوى مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا، لكن لم تلتفت أي منها إلى نوع أو مسار البرنامج نفسه، الذي يمكن أن يكون له أثر في تحفيز الطالب، وزيادة دافعيته نحو امتلاك مهارات البحث التربوي. لهذا، تأتي هذه الدراسة على أنها محاولة للكشف عن أثر نوع أو مسار البرنامج في اكتساب مهارات البحث التربوي لدى طلبة برامج الماجستير في التخصصات التربوية المختلفة في الجامعات الأردنية. وربما تُسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على برامج الدراسات العليا في إعادة تقييم الفوائد المترتبة على استحداث مسار الامتحان الشامل مقارنة

بمسار الرسالة. كما أن هذه الدراسة قد تفتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول جدوى المسار الجديد، واقتراح حلول فاعلة لتحسين مخرجات التعليم العالي، خاصة أن هذه المحاولة هي الأولى من نوعها منذ التفكير في استحداث مسار الامتحان الشامل في برامج الماجستير في كليات العلوم التربوية في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: لقد تطلب تزايد أعداد الملتحقين ببرامج الماجستير، في التخصصات المختلفة التي تقدّمها كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في الآونة الأخيرة، من القائمين عليها، التفكير في استحداث مسار ثان سمي مسار الامتحان الشامل بالإضافة إلى مسار الرسالة المتعارف عليه، بسبب نقص عدد أعضاء هيئة التدريس المسموح لهم بالإشراف على الرسائل الجامعية. ويقضي هذا المسار أن يتقدّم الطالب بعد أن ينهي ما لا يقل عن (18) ساعة معتمدة من متطلبات الحصول على درجة الماجستير البالغة (33) ساعة معتمدة في معظم الجامعات الأردنية إلى امتحان شامل في المواد التي درسها، يُخصّص لمادة مناهج البحث ما لا يتجاوز (% 10) من العلامة الكليّة في هذا الامتحان، في حين يتطلب مسار الرسالة أن يفهم الطالب مهارات البحث الأساسية فهماً عميقاً يؤهله لإعداد رسالة جامعية تخضع للمناقشة ويعتمد نجاحه أو فشله في البرنامج برمته عليها. ومن المتوقع أن يختلف اهتمام ودافعية الطالب باختلاف مسار البرنامج نفسه، الأمر الذي ينعكس على امتلاكه لمهارات البحث التربوي.

لقد سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى اختلاف امتلاك طلبة الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث التربوي، باختلاف مسار برنامج الماجستير (مسار الرسالة، مسار الامتحان الشامل)، مقاساً بالدرجة المتحققة على اختبار تحصيل في أساسيات البحث التربوي تم إعداده لقياس مهارات البحث التربوي الأساسية. وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: هل تختلف مهارات البحث التربوي لدى طلبة برامج الماجستير المختلفة في كليات العلوم التربوية باختلاف مسار البرنامج نفسه (مسار الرسالة، مسار الامتحان الشامل)؟

حدود الدراسة: يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة بعيّنة الدراسة ومدى تمثيلها لمجتمع طلبة برامج الماجستير المختلفة في كليات العلوم التربوية في الأردن. كما يتحدّد تعميم النتائج بالمنهج المستخدم وهو المنهج العلمي المقارن وليس المنهج التجريبي الحقيقي، الذي لا يمكن استخدامه هنا، لأن المتغيّر المستقل الرئيس (نوع المسار) غير قابل للمعالجة، كما لا يمكن للباحث أن يعيّن الأفراد عشوائياً على مستويات التجربة. إضافة لذلك، ومع أن الباحث قام بضبط متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس إحصائياً، إلا أن هناك متغيّرات أخرى لم يتم ضبطها كمتغيّر المعدّل التراكمي للطالب، الذي ربما يؤثر في نتائج الدراسة، ولم يتم أيضاً ضبط متغيّر الجنس نظراً لأن عدد الذكور قليلاً مقارنة بعدد الإناث، إضافة إلى أن الدراسات السابقة لم تُشر إلى أهمية هذا المتغيّر على أنه عامل مؤثر في اكتساب مهارات البحث التربوي.

أفراد الدراسة: تكوّنت عيّنة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين ببرامج الماجستير في التخصصات التربوية المختلفة (المناهج والتدريس بتفرعاتها المختلفة، علم النفس التربوي، التربية الخاصة) في جامعتي آل البيت وجامعة عمّان العربية للدراسات العليا في الأردن؛ منهم (26) طالباً وطالبة مسجلون في مسار الرسالة و(48) طالباً وطالبة مسجلون في مسار الامتحان الشامل. كما توزّع أفراد الدراسة بحسب تخصصاتهم في مرحلة البكالوريوس إلى (52) طالباً في التخصصات الإنسانية و (22) طالباً في التخصصات العلمية. وقد تجمعت البيانات لدى الباحث من خلال تدريسه للمفردات نفسها في الجامعتين بصرف النظر عن اختلاف مسمى المادة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2004/2003، والفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2005/2004.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء اختبار تحصيل موضوعي من نوع الاختيار من أربعة بدائل لقياس مهارات البحث التربوي لدى طلبة الماجستير، إذ اشتمل الاختبار بصورتة الأولى على (48) فقرة. وبعد صياغة فقرات الاختبار، تم عرضها بصورتها الأولية، بالإضافة إلى الأهداف التي تقيسها الفقرات على مجموعة مكوّنة من (5) خبراء في البحث التربوي للحكم على مدى ملائمتها لقياس الأهداف التي صُممت لقياسها، ومدى تمثيلها للمجال السلوكي المشتقة منه. وقد تم حذف الفقرات التي اتفق حول حذفها ثلاثة خبراء أو أكثر، إذ تم حذف (4) فقرات من الاختبار اتفق المحكمون على حذفها ليصبح عدد الفقرات بعد الحذف (44) فقرة. كما تمّ تعديل الفقرات التي اقترح الخبراء تعديلها من حيث الصياغة واللغة المستخدمة.

تم تجريب الاختبار بصورته المعدّلة على (28) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا المسجلين لمادة أساسيات البحث التربوي في الفصل الأول 2004/2003 في جامعة عمّان العربية للدراسات العليا من خارج عيّنة الدراسة، وذلك لأغراض تحليل الفقرات والتحقق من دلالات ثباته. وقد أسفرت عملية تحليل الفقرات عن استبعاد (4) فقرات بسبب تدني معاملات تمييزها ليصبح عدد فقرات الاختبار بشكله النهائي (40) فقرة (الملحق 1). وقد بلغ معامل ثبات الاختبار النصفي للاختبار (0.76)، وبعد التأكد من عدم اختلاف تباين الدرجات على نصفي الاختبار اختلافاً جوهرياً، تم تصحيح معامل الثبات النصفي لأثر الطول باستخدام معادلة سبيرمان – براون، إذ بلغ معامل الثبات المصحّح (0.86)، وهو ثبات مقبول لأغراض الدراسة (Nunally, 1994).

النتائج: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الإحصائي "t" للعيّنات المستقلة لاختبار الفرق بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة (مجموعة مسار الرسالة، مجموعة مسار الامتحان الشامل) على اختبار التحصيل. وقد سبق ذلك التحقق من الإفتراضات التي

يقوم عليها هذا الإحصائي، إذ تبيّن لدى اختبار افتراض سوية توزيع الدرجات على أداة الدراسة باستخدام اختبار Shapiro-Wilk أن درجات الأفراد في كل مجموعة من مجموعتي الدراسة تتوزع اعتدالياً، وقد بلغت قيمة الإحصائي (0.931) في مجموعة الرسالة، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية مقدارها (26) ومستوى دلالة (α<0.05)، بينما بلغت قيمة الإحصائي (0.960) في مجموعة الامتحان الشامل، وهي أيضاً ليست ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية مقدارها (48) ومستوى دلالة (α<0.05). أما بالنسبة لافتراض تجانس التباين، فقد أشارت نتائج اختبار Levene إلى تجانس تباين الدرجات في مجموعتي الدراسة ($F_{(1,72)}$ = 1.107)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية (α<0.05) (Wallnau & Gravetter, 1992).

وأشارت نتائج الإحصائي "t" إلى أن الفرق بين متوسطي أداء الأفراد في المجموعتين هو فرق جوهري ذو دلالة إحصائية (α<0.05). ويلخص الجدول (1) نتائج هذا الاختبار.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار "t" للقرق بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "t"
الرسالة	26	30.307	3.717	72	7.035*
الشامل	48	24.458	3.241		
المجموع	74	26.135	4.405		

$P<0.05$

وكذلك تم حساب حجم الأثر (Δ) للفرق بين المتوسطين من خلال قسمة هذا الفرق على الانحراف المعياري المتجمّع أو المشترك (Pooled Standard Deviation)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر للفرق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (1.713) وحدة معيارية (Glass & Hopkins, 1984). وتشير هذه القيمة إلى حجم أثر كبير حسب تصنيف كوهن (Cohen, 1977).

وتم أستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر المتغيّر المستقل (مسار البرنامج) في المتغيّر التابع (مهارات البحث التربوي معبّراً عنها بالدرجة المتحقّقة على أداة الدراسة) بعد ضبط متغيّر التخصص في البكالوريوس بمستوييه (التخصصات إنسانية، التخصصات علمية) (المتغيّر المصاحب) الذي تبيّن أنه يرتبط بالمتغيّر التابع بمعامل ارتباط مقداره (0.57) وهو ارتباط معنوي ذو دلالة احصائية (α<0.05). ويبيّن الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

جدول (2): نتائج تحليل التباين المصاحب للكشف عن أثر مسار البرنامج على مهارات لبحث التربوي بعد ضبط أثر متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"
المسار	431.510	1	431.510	58.406*
التخصص	314.897	1	314.897	42.622*
الخطأ	524.559	71	11.75	

* $p < 0.05$

يلاحظ من الجدول (2) وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α < 0.05) لمتغيّر مسار برنامج الماجستير على امتلاك الطلبة لمهارات البحث التربوي لصالح طلبة مسار الرسالة إذ بلغ المتوسط المصحّح بعد ضبط متغيّر التخصص في البكالوريوس لأداء طلبة مسار الرسالة على اختبار مهارات البحث التربوي (29.840)، بينما بلغ المتوسط المصحّح لأداء أقرانهم في برنامج الامتحان الشامل (24.712). وفي المجمل، لم تختلف نتائج التحليل قبل ضبط متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس عنها بعد ضبط هذا المتغيّر، إذ بلغت قيمة "t" للفرق بين متوسطي الأداء في المجموعتين بعد ضبط متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس (7.642) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يقل عن (0.05). وقد بلغ حجم الأثر (η^2=0.451)، مما يعني أن حوالي (45 %) من التباين الكلي في المتغيّر التابع (الدرجة المتحققة على اختبار التحصيل الذي يقيس مهارات البحث التربوي) يمكن أن يُعزى إلى اختلاف مسار برنامج الماجستير، وهو أثر قوي حسب معيار كوهن (Cohen, 1977).

وبشكل عام، فقد أشارت النتائج إلى تدني التحصيل في مادة مناهج البحث، إذ بلغ المتوسط العام لأداء أفراد الدراسة (26.135)، أي ما يُعادل (65.337 %) من الدرجة القصوى، وهو بلا شك يعكس تدنياً واضحاً وغير مرضٍ لأداء الطلبة بشكل عام على أداة الدراسة، التي تقيس مفاهيم البحث التربوي وأساسياته.

مناقشة النتائج: هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مهارات البحث التربوي لدى طلبة برامج الماجستير بمساريه؛ الرسالة، والامتحان الشامل مقاساً بالدرجة المتحققة على اختبار تحصيل في مناهج البحث التربوي. وقد أسفرت النتائج عن تدني تحصيل طلبة مسار الامتحان الشامل مقارنة بأقرانهم في مسار الرسالة، إذ تبيّن أن متغيّر المسار ربما يؤثر في تحصيل الطالب في مساق مناهج البحث بالتالي في اكتسابه للمهارات البحثية. ولم يختلف حجم الأثر لهذا المتغيّر بعدما تم ضبط متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس، الأمر الذي يؤكد أهمية متغيّر المسار، الذي فسّر ما مقداره (45 %) من التباين في تحصيل الطلبة في اختبار التحصيل في مادة مناهج البحث، برغم وجود عوامل أخرى قد تؤثر في اكتساب الطالب لمهارات البحث التربوي كتخصصه السابق الذي أشارت له بعض الدراسات، التي تناولت هذا المتغيّر مثل دراسة أنويجبوز (Onwuegbuzie, 2000) التي أشارت إلى أن طلبة التخصصات العلمية أفضل تحصيلاً من أقرانهم من التخصصات الإنسانية في مهارات البحث التربوي.

وعلى الرغم من ضبط متغيّر التخصص في مرحلة البكالوريوس ضبطاً إحصائياً في هذه الدراسة من خلال استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بعد التحقق من تجانس ميل خطي الانحدار، إلا أن هذا الأسلوب لا يعدّ ضبطاً منهجياً للتصميم، ويجب الحذر في تفسير نتائج هذه الدراسة. لهذا، يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مع الأخذ بعين

الاعتبار متغيّر المعدّل التراكمي للطالب في مرحلة البكالوريوس. كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات على عيّنات أخرى من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وضم عدد أكبر من الجامعات في عيّنة الدراسة.

ولعل ما يفسّر وجود فرق جوهري بين أداء أفراد المجموعتين هو الفرق في الاهتمام الذي يوليه الطلبة للمادة، إذ يختلف اهتمام الطالب في مسار الرسالة عنه لدى الطالب في مسار الامتحان الشامل، نتيجة احساسه بأهمية اكتساب المهارات البحثية التي يتطلبها إعداد الرسالة في مرحلة لاحقة. هذا ما يشكّل لديه دافعاً قوياً للعمل الجاد أكثر مما هو الحال عند طالب مسار الامتحان الشامل الذي لا يأبه كثيراً بامتلاك مهارات البحث التربوي، خاصة وأنه يدرك أن امتلاكه لتلك المهارات أو عدمه لن يؤثر على نتيجته في الامتحان الشامل، إذ إن العلامة المخصّصة لهذه المادة لا تشكّل إلا نسبة ضئيلة من العلامة الكلية، وهي في الغالب لا تتجاوز أكثر من (10 %) من العلامة الكليّة، ويمكنه اجتياز الامتحان الشامل من خلال التركيز على المواد الأخرى الأسهل نسبياً. مجمل القول أن الهدف النهائي للطالب الذي يحكم اهتمامه يختلف باختلاف المسار؛ فهدف الطالب في مسار الرسالة هو إعداد بحث (رسالة)، في حين أن الهدف النهائي للطالب في مسار الامتحان الشامل هو اجتياز ذلك الامتحان.

وبصرف النظر عن مسار البرنامج، أشارت النتائج إلى تدني تحصيل طلبة الماجستير في مادة مناهج البحث وأساسياته، الأمر الذي يؤكد ما ذهب إليه ميلر (Miller, 1983)، عندما أشار إلى ضعف المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات التربوية العليا. كما تتسق النتائج مع إشارة أنويجبوز (Onwuegbuzie, 1997, 1998) إلى أن طلبة الدراسات العليا يواجهون صعوبة بالغة في هذه المادة مقارنة بالمواد الأخرى ضمن برامجهم. ويمكن تفسير هذا الانخفاض بجملة من الأسباب، يعود جزء منها إلى عوامل داخلية في ذات الطالب كالدافعية للإنجاز والاستعدادات العقلية ومدى الاهتمام بالمادة، بينما يعود الجزء الآخر إلى عوامل خارجية كبنية البرنامج نفسه، والمدرّس، وطبيعة المادة مقارنة بالمواد الأخرى، وسياسات القبول في برامج الدراسات التربوية العليا.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بضرورة التركيز على المكوّن البحثي لدى الطالب من خلال إعادة النظر في بنية البرامج، وإضافة مادة ثانية في مناهج البحث كمتطلب إجباري، أو من خلال إعادة النظر في آلية الامتحان الشامل بحيث يتطلب النجاح في هذا الامتحان النجاح في كل مادة منفردة. ولعل إعادة النظر في سياسات القبول في برامج الدراسات التربوية العليا بشكل عام، بات أمراً ملحّاً أكثر من أي وقت مضى، وبات من الضروري رفع سقف المتطلبات أو أسس القبول.

المصادر والمراجع

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Collins, Kathleen, M., Onwuegbuuzie, Anthony, J. (2000). *Relationship between critical thinking and performance in research methodology courses*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17-19, 2000).

Glass, G. and Hopkins, K. (1984). *Statistical methods in education and psychology*. (2nd ed.), New Jersey: Prentice-Hall, INC. Englewood Clifs.

Miller, Larry, D. (1983). Teaching research methodology and writing in the Emerald city. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Speech Association (Lincoln, NE, April 7-9, 1983).

Nelson, Kristine, (1983). Differences in graduate and undergraduate performance in a core research course. *Journal of Education for Social Work, 36(2),* 77-84.

Nunally, J., C. (1994). *Psychometric theory*. New York. McGraw Hill Book Company.

Onwuegbuuzie, A. J., Slate, J., Peterson, F., Watson, M., & Schwartz, R. (2000). Factors associated with underachievement in educational research courses. *Research in the Schools, 7,* 53-65.

Onwuegbuuzie, Anthony, J. (2000). Science process skills and achievement in research methodology courses. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid- South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17- 19, 2000).

Onwuegbuuzie, Anthony, J. 1998). The underachievement of African American teachers in research methodology courses: Implications for the supply of American school administrators. *Journal of Negro Education*. Onwuegbuuzie, Anthony, J. (1997). Writing a research proposal: The role of library anxiety, and compositional anxiety. *Library & Information Science Research, 19,*5-33.

Onwuegbuzie, Anthony, J., Slate, J., Schwartz, R. (2001). Role of study skills in graduate-level educational research courses. *Journal of Educational Research, 94(4),* 238-246.

Sanders, Linda, R. (2001). Reducing student anxiety in research methods. (ERIC Document Reproduction Service No. ED457153).

Viadero, D. (2004). Making our work useful: The challenge of translating education research findings clearly, usefully, and accurately. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Wallnau L., and Gravetter, F. (1992). *Statistics for the behavioral sciences*. (3rd ed.), New York: West Publishing Company.

Evans, J. and Penney, D. (1996). All Things Bright and Beautiful? PE in Primary Schools Post the 1988 Education Reform Act. *Educational Review 48(1).*

Hardman, K. and Marshall, J. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review, 6(3): 203-229***.**

Hardman, K. (2000). The World-Wide Survey of Physical Education in Schools: Findings, Issues and Strategies for a Sustainable Future**.** *The British Journal of Teaching Physical Education, 31(4): 29-31.*

Jarvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. and Ojanen, S. (1995). Educating Critical Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 39: 121-137.*

Kirk, D., Colquhoun, D. and Gore, J. (1988). Generalists, Specialists and Daily Physical Education in Queensland**.** *ACHPER National Journal, 122: 7-9.*

Lack, K. (1994). *Integrated Curriculum*. School Improvement Research Series.

Locke, L.F. (1992). Changing Secondary School Physical Education. *QUEST, 44: 361-372.*

Ministry of Education. (1988). The First National Conference of Educational Development. *Message for Teachers, Vol, 3 and 4, Issue 29*, Moe- Jordan.

Ministry of Education. (1992). Physical Education Guidelines for School for the First Four Classes. Ministry of Education. Jordan.

Ministry of Youth. (1993). Physical Education in the Ministry of Education. *The National Conference for Developing Sport Project in Jordan*, Develop Physical Education Committee, Amman, Jordan.

Mismar, B. (2002). An Evaluation of Effective Teaching Practice for Physical Education in the Elementary Grades in Qatar. *The Journal of Educational Research Center, 21: 27- 63***.**

Morgan, I. (1997). The Preparation of Physical Education Teachers During Initial Teacher Training. *British Journal of Physical Education. 28(3) 18-20***.**

Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5th Ed), Boston, Pearson Education Inc.

National Association of Head Teachers. (1999). Survey of Physical Education and Sports in Schools. *The British Journal of Physical Education, 30(2): 29-31.*

Pate, R. Pratt, M., et al. (1995). Physical Activity and Public Health: A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA, 273(5): 402-407.*

Sallis, J., and Mckenzie, T. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly Exercise and Sport, 62(2): 124-137***.**

Shelby, A. (1993). *Difficulties Facing Physical Education Teachers in the Basic Stage which Influence the Implementation of Physical Education Curriculum in Amman*. M.A. thesis. Amman: University of Jordan.

Simons-Morton, B., O'Hara, N., Simons-Morton, D., and Parcel, G. (1987). Children and Fitness: A Public Health Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 58: 295-302***.**

Summerfield, M. (1998). *Promoting Physical Activity and Exercise Among Children*. Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.

Tinning, R., Kirk, D., and Evans, J. (1993). *Learning to Teach Physical Education*. Prentice Hall, Sydney.

Walkley, J., Holland, B., Treloar, R., and Probyn-Smith, H. (1993). Fundamental Motor Skill Proficiency of Children. *The ACHPER National Journal, 40(3): 11-14.*

Warburton, P. (2000). Initial Teacher Training: the Preparation of Primary Teachers in Physical Education. *The British Journal of Teaching Physical Education, 31(4): 6-8.*

play-ground games and organization of competitions, while other activities such as the design of musical games and gymnastics skills had the lowest percentage. This could be due to the lack of equipment and educational technology, such as television, radio, mats, and space. This may appear from the lack of financial support that physical education received from the school capitation. In this context**,** Locke (1992) emphasized how the availability of resources is key in any change efforts and how the prospects for success are dim if there is no enough money.

The study shows that the majority of teachers in Basic Stage schools are limited to one style of teaching, as opposed to a blend of several styles which are recommended. For example, nearly three-quarters of the teachers indicated that they used a direct style of teaching where teachers usually take all decisions during physical education lessons. This shows that the classroom teachers use one teaching style, which could be due to their insufficient or limited knowledge. This result agrees with Morgan (1997) who found that "time offered to foundation courses was inadequate to enable students to teach the subject satisfactorily, that students had inadequate subject knowledge, a limited understanding for the need of progression and a weak grasp of assessment"(p.7)

Mosston and Ashowrth (2002) emphasize the need for using more than one teaching style to meet the students' needs and achieve different types of physical education aims at school. In this regard, the (Department of Education and Science, 1991, P.7) said that where pupils were not achieving their potential (in physical education), it may be due to "a lack of differentiation in the content and/or methods used to meet the needs of pupils of different abilities within the teaching group".

An administrator or supervisor seeking to increase the implementation of physical education activities in Basic Stage schools should take note of the list of perceived needs for offering specialist instructor in teaching the Basic Stage physical education. This could be due to lack of knowledge, experience and confidence in teaching classroom teachers in comparison to the expertise of a specialized physical education teacher who specially trained. This result agreed with Sallis and Mckenzie's (1991) study, which indicated that trained physical educators are more effective than classroom teachers who have little or no training in physical education. These views were also supported by Evans and Penney (1996) who found that classroom teachers may not necessarily be qualified, experienced or have an interest in the subject. Also, the Canadian Association for Health (1995) emphasized the importance for each school to have at least one professionally prepared physical education specialist who can act as the leader and resource teacher assisting all teachers in the development of the total physical education program; the availability of one specialist physical education teacher in each school might provide ideas for teachers and release time for other classroom teachers to enhance instruction in other areas. The classroom teachers may also assist with providing developmentally appropriate physical activity programme and enrichment opportunities for students before school, during the break from and during after-school programmes.

Recommendations: The study recommend that:

- The Ministry of Education should be able to equip starting teachers with a sound knowledge of physical education: such as; guidelines, workshops and sessions.
- The Ministry of Education appoint at least one specialist teacher of physical education in every school to help teachers to discuss ideas and explore ways in which the physical education curriculum and modules in pre service programs are implemented to link physical education theory with practice, and to offer more workshops in physical education.
- The Ministry of Education offer financial support for playgrounds, gyms halls, and equipments.
- The Ministry of Education give more weight to compare to physical education in comparison with other educational subjects (theoretical and practical) in Jordanian Schools.
- physical education teachers should have experience in handling the integrated curriculum.

References

Al-Nahar, H. (1995). The Importance of Physical Education in the Future and its Position Among other School Subjects in Amman. *Dirasat, 22(1): 374-389*.

Booth, M., Macaskill, P., Mcclean, L., Phongsavan, P., Okely, T., Patterson, J., Wright, J., Bauman, A., and Bauer, L. (1997). *NSW Schools Fitness and Physical Activity Survey. Department of Education and Training*, Sydney.

Cale, L. (1996). Health Related Exercise in Schools-P.E. has much to be Proud of? *The British Journal of Physical Education, 27(4): 8-13*.

Canadian Association for Health, Recreation and Dance. (1995). *Global Vision for School Physical Education: the World Forum on Physical Activity and Sport on 21-25 of may*, Quebec, Canada.

Colvin, V. and Johnson, P. (1998). Building A Better Physical Education Programme. *Streamlined Seminar, 17(1): 1-3*.

Council of Physical Education for Children. (2001). *Physical Education is Critical to A Complete Education : A Position Paper from the National Association for Sport and Physical Education.* USA, An Association of the American Alliance for Health, PE, Recreation and Dance.

Department of Education and Science. (1991). *The Teaching and Learning of Physical Education*, London, HMSO.

Statements about physical education: The numbers in table 9 represent the frequency of tallies made to each response. Only 66 out of 150 respondents believe they understand most of the content of physical education lessons and the way it should be taught. The table shows that the vast majority of respondents concentrated on teaching children reading and writing more than physical education. One hundred and twelve (74.7%) of teachers would like more training in physical education. The majority of respondents enjoy physical education and strongly believe 90.6% of their students enjoy physical education. They believe that physical education motivates students to learn and should be more widely taught in the elementary grades.

Results Related to Question 6:

What do Basic Stage school classroom teachers suggest to improve the implementation of physical education activities?

Table 10: Ways to Implement Physical Education, Frequency of Subjects' Responses and Percentage

	Ways to implement physical education	N	%
1	Require education majors to take physical education classes during college.	135	90.0
2	Offer more workshops (in-service, summer, etc.) in physical education.	142	94.7
3	Offer more physical education workshops and interest sessions at conferences.	130	86.7
4	Develop state mandates that require physical education	140	93.3
5	Increase physical education modules in pre-service programs and link physical education theory with practice.	142	94.7
6	Provide more training in terms of physical education specifically for administrators	131	87.3
7	Publish more articles about physical education in journals & magazines.	121	80.7
8	Offer specialist graduate physical education teachers.	149	99.4
9	Organise competition between classes inside the same school.	129	86.0

Ways to Increase Implementation of physical education: There are many things that may help make physical education more prevalent in Basic Stage schools. Respondents were asked to identify the three things that they considered to be the best and most effective ways to get more teachers in schools to implement physical education. The most frequent responses in Table 10 indicated a need for specialist teachers and improvements to pre-service and in-service instruction and training.

Discussion: The initial goal of this study was to investigate the status of physical education in Basic Stage classroom teachers. Although virtually all the teachers in the study were first introduced to physical education in a three credit-hour required, undergraduate course for Basic Stage school classroom teachers, their knowledge varied greatly. As the majority of respondents had not attended any workshops or further training sessions in physical education during their years of teaching, this was disappointing.

The primary conclusion that can be drawn from this finding is that, in the absence of another training, a single three credit-hour course at the university is inadequate for preparing class teachers to incorporate physical education activities. In this context, Tinning et al (1993) identified that the inadequate training Basic Stage teachers receives to teach physical education and the resource constraints are the main obstacles that teachers of physical education face in their teaching. Also, Kirk et al (1988) said that: "generalists simply do not have the knowledge to teach skills" (p.8). Cale (1996) identified ways to support and guide teachers in implementing physical education lessons; he said that "Adequate teacher education and in-service training is essential, as is the availability and development of more practical resources" (p. 12). This shows the need for undergraduate class teacher education programs to devote more time to providing all students with more and better preparation in the teaching of physical education. Also, more opportunities should be offered for in-service professional development in the area.

Despite the efforts of the Jordanian Ministry of Education to ensure the acceptance of the need for physical education to be a compulsory subject in Basic Stage schools, and the increase of lesson time and frequency (two lessons per week) as well as the introduction of new guidelines for classroom teachers, the researcher found the following results: Firstly, the standard of the physical education curriculum in Basic Stage (grades 1-3) schools is still low. Physical education has a precarious place in the timetable compared to other school subjects. In some cases it does not feature in the timetable at all and no physical training is available for students. Secondly, budget cutbacks, inadequate or total lack of facilities, the absence of physical education specialists, as well as other factors such as the influence of the head of school, other school teachers and encouragement from students parents are contributing to its perilous status.

When asked to name the single most important benefit of physical education activities, overwhelmingly the teachers believed that "promotion of the students' psychomotor development such as improving fine motor skills was the greatest benefit. Upon reflection, this answer is somewhat more general than the other choices and incorporates some of the characteristics of other possible responses. This response corresponds with traditional trends where the role of physical education goes beyond simply having children practice physical activities and related skills. These results agreed with those of Hardman (2000) who found that physical education wide world is limited to developing practical performances and skills of the students and recreational activity more than contributing to improve the educational experiences of children.

The limited number of activities implemented by Basic Stage classroom teachers were those such as

activities. The smallest number (84%) said that physical education has potential for integrating other subjects.

Results Related to Question Four:

What are the main factors affecting the implementation of physical education in grades (1-3)?.

Table 6: Major Factors Influencing Teacher Involvement in Physical Education in Lessons, Frequency of Subjects' Responses and Percentage

	Major Factors	N	%
1	Took classes at the undergraduate level	106	70.6
2	Observed physical education specialist teacher(s) and liked what I saw	78	52.0
3	Attended a presentation, workshop, or other in-service meeting	62	41.4
4	Learned about it by reading educational journals	65	43.3
5	An administrator encouraged me to get involved	77	51.4
6	Offered a prize to teach physical education	54	36.0
7	Promoting from the society to pupils who were responsible delivering the physical education curriculum.	102	68.0

Initial involvement in physical education activities

Table 6 shows that nearly three-quarters (M=70.6%) of respondents said that taking the undergraduate class in physical education was the most influential factor in their getting involved in physical activities. Because of the undergraduate requirement, it can be assumed that most of the respondents had taken this class, but clearly some were acquiring information about physical education from other sources. For example, 41% attended a presentation, workshop, or other in-service meeting. 36.0% of respondents thought that offering a prize would encourage them. This, however, receives the lowest percentage.

Table 7: Desired Physical Resources to Increase Ability to Teach Physical Education , Frequency of Subjects' Responses and Percentage

	Desired Physical Resources for Physical Education	N	%
1	General materials and equipment (balls, rackets, stick, etc.).	139	92.7
2	Insufficient financial support for doing these types of activities.	145	96.7
3	Storage space for keeping equipment	102	68.0
4	Availability of area or gym for conducting different types of physical activities	142	94.7
5	Availability of sand bags for small games and exercises	128	85.4
6	Adequate maintenance for the physical equipment	95	63.3
7	Water supply or sinks	137	91.3
8	Others (please specify)		

Physical Resources: In Table 7, financial support, physical space and general materials were given as the most important physical resources for implementing physical education, while maintenance of the equipment and storage space were listed as the lowest importance.

The organization of discussion meetings to exchange and explore different ideas about the teaching of physical education was listed in the "other" category.

Results Related to Question 5: What are the main barriers that face the implementation of physical education activities in grades (1-3)?.

Table 8: Barriers to Implementing Physical Education Activities, Frequency of Subjects' Responses and Percentage

	Barriers	N	Percent
1	Lack of appropriate equipment and supplies for physical education.	122	81.3
2	Insufficient financial support of implementing physical education activities.	143	95.3
3	Insufficient planning time to prepare for delivering physical education skills that need to be taught.	124	82.7
4	Inadequate space in classroom to practice physical activities.	133	88.7
5	Inadequate or insufficient training/expertise in terms of lesson content	128	85.3
6	Lack of interest on my part to learn and implement physical education content	87	58.0
7	Absence of state or national standards for physical education lesson content	94	62.7
8	Lack of administrative support.	112	74.7
9	Lack of support from other teachers	122	81.3
10	Lack of support from students parents.	84	56.0
11	Others	37	24.7

Barriers to implementation: Responses to question 5 shown in Table 8 were limited to two items that best described the suspected barriers to the implementation of physical education. As in Table 7, funding and facilities were identified as the most important factors, with the vast majority of teachers ticking items related to each.

They were also asked to freely respond to the items in Table 8 by adding other barriers that they believed made the implementation of physical education difficult. Thirty-seven respondents indicated there were other barriers such as: **a-** load of teaching for class teachers. **b-** "the large number of lessons. **c.** "the need to complete teaching the other school subjects such as Arabic and mathematics uses up time allocated for physical education lessons" **.**

Table 9: Teacher Agreement with Statements about Physical Education, Frequency of Subjects' Responses and Percentage

	Statements	N	%
1	I think physical education should be more widely implemented in schools.	120	80.0
2	I have the expertise needed to teach physical education effectively.	66	44.0
3	I need more training in physical education in order to implement it effectively.	112	74.7
4	More emphasis is placed on literacy and numeracy than the development of Physical education	143	95.3
5	I believe physical education activities motivate students to learn.	135	90.0
6	I feel prepared to develop new physical education activities for my students.	84	56.0
7	Most students enjoy physical education	136	90.6
8	I enjoy physical education.	100	66.7
9	I feel capable and comfortable using physical education materials and equipment.	92	61.4

		N	%
Teachers qualifications	Diploma	53	35.3
	Bachelor's	87	58.0
	Master	10	6.7
Courses in physical education	One course	109	72.7
	Two courses	37	24.7
	Three courses	4	2.7
Number of workshop	None	133	88.7
	One	13	8.6
	More than two	4	2.7
Number of students per class	15 – 24	15	10.0
	25 – 34	68	45.3
	35 – 44	67	44.7

One hundred and nine (72.7%) respondents reported that they had taken one course in physical education at the undergraduate level. Thirty-seven (24.7%) reported they had taken two courses, whereas 4 (2.7%) reported they had taken three courses. One hundred and thirty-three (88.7%) respondents had not taken any physical education workshop, whereas 13 (8.6%) reported taking one course, and only four teachers (2.7%) attended more than two workshops of a half-day or less.

Results Related to Question One: What are the perceptions of Basic Stage classroom teachers about the implementation of physical education activities in grades (1-3)?

Table 3: Types of Physical Education Activities Used by Class Teachers in Their Classrooms, Frequency of Responses and Percentage

	Physical education activity	N	%
1	Playground games i.e tag	142	94.7
2	Design games using music for use inside the classroom	51	34.0
3	Design simple games with or without use of materials.	89	59.4
4	Teaching of basic gymnastic skills i.e forward roll	57	38.0
5	Organize competitions and races i.e. hurdles	144	96.0
6	Design of games in the form of stories with actions	117	78.0

As shown in Table 3, respondents ticked the response that corresponded with the types of physical education activities they used in the lessons they taught. Teachers' responses in Table 3 showed that most of the physical education activities can be implemented as organising competitions and races, the design of games in the form of stories with actions. Gymnastic skills and design games using music for use inside the classroom received the lowest percentages of the responses in the table.

Results Related to Question two:

What are the main methods used by basic stage classroom teachers in the implementation of physical education activities?

Table 4: Method of Implementing Physical Education Activities, Frequency of subjects' Responses and Percentage

	Physical education activity	N	%
1	Activities are integrated with class instruction on a periodic basis when they conveniently and/or appropriately fit in with my curriculum	87	58.0
2	I have not implemented physical education activities yet	43	28.6
3	I schedule a certain time of the day or week to do these activities with the entire class.	43	28.6
4	I take all decisions regarding teaching physical education	117	78.0
5	I design a sequence of questions to help students to explore and learn new physical skills.	59	39.3

As Table 4 shows the majority of the respondents frequently used a direct style where teachers dictate the lesson objectives, skills, time and the recording of students' progress. A smaller percentage (39.3%) used guided discovery style. Also, more than half of the respondents integrated physical education activities with other subjects. The Table also indicates that a small percentage of teachers 28.6% offer extra time and provide opportunities to do these activities with the entire class.

Results Related to Question Three: What are the advantages of physical education activities to grades (1-3) students?

Table 5 : Benefits of Physical Education, Frequency of subjects Responses and Percentage

	Benefits	N	%
1	Builds lifelong skills such as problem solving, creative thinking, and self-directed learning	131	87.4
2	Provides students with opportunities to apply concepts and skills from many disciplines such as math and science.	126	84.0
3	Helps students learn to identify, solve, and evaluate practical problems in the environment where physical education is taught.	134	89.4
3	Promotes students' affective development such as improving self-esteem and motivation to learn.	138	92.0
4	Promote habits of healthy living such as showering after exercise	130	86.6
5	There is no significant benefit	16	10.7
6	Promotes students' psychomotor development such as improving fine motor skills.	143	95.3
7	Develops social relations through team games	139	92.7

Table 5 illustrates the benefits of physical education as identified by the respondents. (95.3%) agreed that physical education promotes students' psychomotor development such as improving fine motor skills and promotes students' affective development such as improving self-esteem and motivation to learn. Also, 92.7% agreed that physical education helps to develop social skills through carrying out the different

c) The benefits of physical education to Basic Stage school students grades (1-3).
d) The major factors that affect the Basic Stage school classroom teacher implementation of the physical education activities.
e) The main barriers of the implementation of physical education activities in grades (1-3).
f) f) Suggestions to improve the situation of implementing physical education in grades (1-3).

Questions of the Study: This study addressed the following Questions:

1. What are the perceptions of Basic Stage classroom teachers on the implementation of physical education activities in grades (1-3)?
2. What are the main methods used by basic stage classroom teachers in the implementation of physical education activities?
3. What are the advantages of physical education activities for students in grades (1-3)?
4. What are the main factors affecting the implementation of physical education in grades (1-3)?
5. What are the main barriers that face the implementation of physical education activities in grades (1-3)?
6. What do Basic Stage school classroom teachers suggest to improve the implementation of physical education activities?

Significance of the Study:

The significance of the study has three main areas:

1- It clarifies the status of teaching physical education in grades (1-3).
2- It supplies the desire makers with objectives information for decision making.
3- It helps the physical education superior in carrying out inservice training workshops.

Procedure

Population and Sample: The population of this study consisted of Basic Stage classroom teachers who were teaching physical education in the first three grades in Jordanian public schools in the North part of Jordan during the second scholastic semester 2004-2005. The participants in this study had received only one or two modules in physical education. The sample of the study consisted of (230) Basic Stage classroom teachers who were randomly selected, but the responses of only (150) participants were included in the analysis of the results. This was due to the other 80 participants not being familiar with or having a vague understanding of the subject of physical education.

Research instrument: For the purposes of the study, the researchers developed a questionnaire of two parts. Part one consisted of elicited personal information about the teachers and part two consisted of a 4 item scale. In its first draft it consisted of 70 items. After giving it to three faculties in the field of physical education for Basic Stage classroom teachers and two faculties of curriculm and instruction, the final questionnaire draft consisted of 8 sub-scales and 62 items (see appendix A).

The reliability of the questionnaire was established through using Cronbach alpha. It was found to be 0. 86%.

Data Analysis: The survey was distributed to (*n*=230 male and female teachers) who were teaching grades (1-3) in the directorates of Education of Irbid the first and Bani Kananah in the North part of Jordan.

Each survey was coded to track the non-respondents; the survey was distributed hand to hand to the respondents. Descriptive statistics (percentage and frequencies) was used to analyse the data. Then all responses were tallied and reported according to frequency and percentage of the total number of responses to that question.

Results: The introductory question separated those who were familiar with elementary school physical education (*n*=150) from those who were unfamiliar with it (*n*=80). Those who ticked the response that they were "not familiar with physical education at all" or "only have a vague understanding of it" were not included in the analysis. Although a detailed definition was provided to describe the term "a vague understanding" may have encouraged some respondents to give an inaccurate response and thus their surveys have not been included.

Table 1: Initial Discriminatory Item Results

	Discriminatory Item	N	Percent
1	Not familiar with physical education	54	23.5
2	Vague understanding and lack of teaching experience of physical education	26	11.3
3	Awareness of theoretical knowledge, but does not teach physical education lessons.	56	24.3
4	Have some experience in teaching physical education	76	33.1
5	Experienced in teaching physical education	18	7.8
	Grand total	230	100%

Background Information: Questions regarding the personal characteristics about the participants in the study revealed that all respondents were qualified as class teachers and 88 out of 150 (58.7%) were female. The majority of respondents taught at second and third grade levels, with only twenty-seven respondents teaching 3rd grade as clarified in table 2.

Table 2: The Distribution of Classroom Teachers and Percentage According to Gender, Class Taught, Experiences, Qualifications, Courses, Workshops and Number of Students Per Class.

		N	%
Gender	Male	62	41.3
	Female	88	58.7
Class taught	1st class	27	18.0
	2 class	63	42.0
	3 class	60	40.0
Years of experiences	1-5	54	36.0
	6-10	38	25.3
	11- 15	18	12.0
	16 and above	40	26.7

Mismar (2002) considered physical education in the basic stages as one of the most important subjects within school timetable.

The term "elementary school physical education" is used to describe all forms of elementary level activities that involve children from grades 1-3 in hands-on, experiential activities. This includes physical activities, problem solving activities, and others that engage students in active inquiry, encourage interaction with their friends, and develop child self-confidence.

In the beginning of the 1990's Jordanian universities (University of Jordan, Yarmouk, and Mutah) established a Pre-service programme for classroom teachers. Recent threats to existing undergraduate and graduate courses or programs have frequently been noticed, including the threat to classes at the universities funded by the Jordanian government. At these universities, the required three credit-hour elementary education undergraduate course in teaching physical education is being eliminated. Pre-service physical education courses for classroom teachers are endangered. The delegate of the key stage 1 and 2 primary conference came to the conclusion that "there is an inadequate base of knowledge and skills in physical education at the end of the initial teacher training as cited in (Warburton, 2000, p.6).

Literature Review: In assessing the limited research base for physical education, Simons-Morton, et al (1987) suggested that there be a need to identify the value, and to find ways to ease the implementation, of physical education. This point is further illustrated by Colvin and Johnson (1998); they described how "physical education is also changing" and "is designed to enhance the cognitive motor effective and physical fitness development of every child" (Council of Physical Education for Children, 2001). In addition, Evans and Penney (1996) asserted the need for regular physical education in schools.

Sallis and Mckenzie (1991) studied the status of Basic Stage physical education programmes. The results showed that 50% of children have physical education three or more times per week. It was also indicated that trained physical educators were more effective than classroom teachers who had little or no training in physical education. During the scheduled time, children were not very active and were not being prepared for lifetime physical activity. The National Association of Head Teachers (1999) carried out "a survey of physical education and sport in schools". The result showed that 94% of primary schools have no gym, 17% of primary schools upkeep and maintenance is less than adequate, 86% of primary schools report that their school budget share is the single funding resource to pay for the maintenance and improvement of a playing field, 46% of primary schools say it is not easy to have pupils available to represent the school in sports teams after school. Shellby (1993) studied the difficulties facing physical education teachers which influence the implementation of physical education programme in Amman". Examples of these difficulties were problems with school administration, physical education teachers themselves, lack of school resources, and the supervision system. Hardman and Marshall (2000), in the world wide survey of physical education in schools, found that the physical education is "suffering from decreasing time, budgetary controls with inadequate financial funding, material and personal resources, has low subject status and esteem and is being ever more marginalized and undervalued by authorities"' (p.223). Given that there have been numerous attempts over the years to raise the profile of physical education in primary schools, then one can't be optimistic about change despite the mounting evidence pointing to the decline in children's fitness and fundamental motor skills. Welk et al (1993) found that many children attending Vicorian primary schools were not sufficiently competent in a range of fundamental motor skills of the sort necessary for them to successfully participate in sports, games and related activities. Similar concerns emerged from Booth et al (1997) who reported the low percentage of children who mastered even the most basic skills of running, jumping, catching and throwing.

Inspite of the importance of physical education for elementary school students, no studies have been carried out to investigate the situation of physical education in grades (1-3). Moreover, none of the reviewed studies investigated the teachers' suggestions to improve the situation of teaching physical education for children grades (1-3).

This study attempted to discover the prevalence and status of physical education in the classrooms as viewed by Basic Stage classroom teachers in order to gain insight as to why and how physical education is being implemented and how physical education can find greater acceptance in Basic Stage schools in the future.

Statement of the Problem: Although physical education has become an important subject throughout all levels of schooling and is an important factor in the health of students, concerns about the status of physical education in the first three grades of Basic Stage classes have been raised by school teachers, students, and parents. One of the most frequent complaints is that teachers do not pay enough attention or grasp the importance of regular physical education lessons. Furthermore, questions have also been raised regarding whether the qualities and abilities of Basic Stage physical education teachers are of a high enough standard. However, no studies have investigated these points. This study is a step toward filling this gap.

Purpose of the Study: This study aimed at investigating the status of physical education in elementry schools in Jordan as perceived by Basic Stage school classroom teachers through describing:

a) The physical education activities they implement in their classes.
b) The methods they use in implementing the physical activities.

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 1, No. 4, pp 295-302

The Status of Physical Education in Jordanian Basic Stage (Grades 1-3) Schools as Reported by Classroom Teachers

Mousa Abu dalbouh and Eid Kanan *

Received Date: Aug. 3, 2005 **Accepted Date: Dec. 11, 2005**

***Abstract**: This study investigated the status of Physical Education in the Basic Stage schools (grades 1-3) in the Northern part of Jordan. The sample of the study consisted of 230 classroom teachers. For the purposes of this study a sixty-two-item questionnaire of 4 likert items was developed. Descriptive statistics (frequency and percentages) were used to analyze the collected data. The results revealed that 34.5% of the basic stage classroom teachers were not familiar with the importance of the implementation of physical education activities. The results also revealed that physical education has a low status regarding its suitability to Basic Stage schools. The study recommended conducting in-service workshops for Basic Stage classroom teachers on how to implement new ideas and methods of implementing physical education classes.(**Key Words**: Physical Education, Classroom Teacher, Basic Stage Education).*

واقع التربية الرياضية المدرسية في المدارس الابتدائية الأردنية من وجهة نظر معلمي الصف

موسى أبو دلبوح وعيد كنعان، كلية التربية، جامعة اليرموك.

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج التربية الرياضية المدرسية للمرحلة الابتدائية (الصفوف الأول والثاني والثالث) في شمال الأردن. وقد تكون عينة الدراسة من عينة عشوائية ممثلة بلغت 230 معلماً ومعلمة صف. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن 34.5% من معلمي الصف لديهم فهم غامض وعدم ممارسة التربية الرياضية. كما أشارت النتائج إلى أن مادة التربية الرياضية تحظى بمكانة متدنية في الجدول الدراسي، وأن مادة التربية الرياضية في الجدول المدرسي لا تحظى بالاهتمام من قبل معلمي المواد الدراسية الأخرى والإدارة المدرسية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضرورة توفير معلم مختص بتدريس التربية الرياضية في كل مدرسة، بحيث يتبادل الخبرات ويساعد معلم الصف على تحقيق الأهداف وتنفيذ محتوى برنامج المهارات الحركية للصفوف الثلاثة الأولى. بالإضافة إلى ضرورة توفير ورش عمل وندوات لمعلمي الصف لمساعدتهم على تدريس مادة التربية الرياضية (**الكلمات المفتاحية**: التربية الرياضية، معلم الصف، التربية الابتدائية).

Introduction and Background: The curricula of the Basic Stage schools revolve, as of necessity, around content and methodology that are well-known to elementary school teachers and administrators (Ministry of Education, 1988). Pre-service and in-service courses and workshops provide teachers with skills, knowledge, and attitudes which influence their lesson plans and the way they teach. Cale (1996) emphasized the importance of adequate teacher education and how in-service training is essential, as is the availability and development of more practical resources which are relevant to national curriculum requirements. Physical education sometimes termed as "a new basic" has increased in status and is unfamiliar to most elementary school teachers.

Physical education has had a long history of development in Jordanian schools. Previously, it has suffered from lack of motivation, absence of curriculum and lack of specialist physical education teachers (Ministry of Youth, 1993). Physical education in Basic Stage schools received a great deal of attention in the first national conference of educational reform in 1987 in Jordan. A new physical education guideline for teachers has been designed and introduced to Basic Stage schools. The time allotted to teach physical education in elementary schools was increased by two lessons per week (Ministry of Education, 1992).

The goal of the physical education programme in Jordanian Basic Stage schools was mainly to provide a variety of motor activities to help all students age 6, 7, and 8 years develop their motor skills. Besides developing motor skills, physical education has aimed to develop children mentally, emotionally and socially.

Evans and Penney (1996) argued that physical education at the elementary level should play a more prominent role as part of the elementary curriculum. Sallies and McKenzie (1991) believed that the school of physical education is seen as an ideal site for the promotion of regular physical activities. In addition, Summerfield (1998) asserted that physical education provided at school is an ideal way to encourage activity and develop fitness among children and, for many children, will be their only preparation for an active lifestyle.

Current understanding of Basic Stage school physical education emphasizes that we must teach physical education to all students, beginning in the earliest school years. Pate, Pratt et al (1995) mentioned that children and adults should strive for at least 30 minutes per day of moderate intensity physical activity.

* Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
© 2005 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

computer literacy courses. *Journal of Educational Technology Systems, 31*(4), 393-409.

Shuell, T. J. & Farber, S. L. (2001). Students' perceptions of technology use in college courses. *Journal of Educational Computing Research, 24,* 21-30.

Sproull, L., Zubrow, D. & Kiesler, S. (1986). Cultural socialization to computing in college. *Computers in Human Behavior, 2*, 257-275.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins College Publishers, Inc**.**

Torkzadeh, G. & Dwyer, D. J. (1994). A path analytic study of determinants of information system usage. *Omega*, 22, 339-348.

Torkzadeh, G. & Koufteros, X. (1994). Factorial validity of a computer self-efficacy scale and the impact of computer training. *Educational and Psychological Measurement, 54*(3), 813-821.

Venkatesh, V. & Davis, F. D. (1996). A model of the antecedents of perceived ease of use: Development and test. *Decision Sciences, 27*(3), 451-481.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impacts of conception of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 407-415**.**

Zhang, Y. & Espinoza, S. (1998). Relationships among computer self-efficacy, attitudes toward computers, and desirability of learning computer skills. *Journal of Research on Computing in Education, 30*(4), 420-431.

Geiger, M. A. & Cooper, E. A. (1996). Using expectancy theory to assess student motivation. Issues in Accounting Education, *11*(1), 1-5**.**

Goggin, N. L., Finkenberg, M. E., & Morrow, J. R. (1997). Instructional technology in higher education teaching. *Quest, 49*(3), 280-290**.**

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan**.**

Gutek, B. A., Winter, S. J., & Chudoba, K. M. (1992). *Attitudes toward computers: When do they predict computer use?* Proceedings of the Fifty-second Annual Meeting of the Academy of Management.

Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall**.**

Henry, J. W. & Stone, R. W. (1994). A structural equation model of end-user satisfaction with a computer-based medical information system. *Information Resources Management Journal, 7*(3), 21-33**.**

Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology, 72,* 307-313.

Hogarty, K. Y., Lang, T. R., & Kromrey, J. D. (2003). Another look at technology use in classrooms: The development and validation of an instrument to measure teachers' perceptions. *Educational and Psychological Measurement, 63*(1), 139-162.

Holzinger, S. K. (1992). A model for hospitality computer anxiety. *Journal of Educational Technology Systems, 18*, 53-57**.**

Institute for Higher Education Policy. 2000, April. [online]. *Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education*. Retrieved April 15, 2002, from *http://www.ihep.com/PUB.html*

Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1989). *LISREL 8: User's Reference Guide.* Chicago: scientific Software, Inc**.**

Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago: scientific Software, Inc**.**

Kernan, M. C. & Howard, G. S. (1990). Computer anxiety and computer attitudes: An investigation of construct and predictive validity issues. *Educational and Psychological Measurement, 50*, 681-690.

Kinzie, M. B. & Delcourt, M. A. B. (1991). *Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy*. Chicago, IL: American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 891).

Kulik, C. C. & Kulik, J. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behavior, 7*(12), 75-94.

Liaw, S. S. (2002). Understanding user perceptions of world-wide web environments. *Journa*l *of Computer Assisted Learning, 18*, 137-148.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 1-15.

Loehlin, J. C. (1987). Heredity, environment, and the structure of the California psychological inventory. *Multivariate Behavioral Research, 22*(2), 137-149.

Loyd, B. H. & Loyd, D. E. (1985). The reliability and validity of an instrument for the assessment of computer attitudes. *Educational and Psychological Measurement, 45,* 903-909.

Mills, S. C. & Ragan, T. J. (2000). A tool for analyzing implementation fidelity of an integrated learning system. *Educational Technology Research and Journal, 48*(4), 21-41.

Murphy, C. A., Coover, D. & Owen, S. V. (1989). Development and validity of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement, 49,* 893-899.

Nunally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press**.**

Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc**.**

Richards, C. & Ridley, D. (1997). Factors affecting college students' persistence in online computer-managed instruction. *College Student Journal, 31*, 490-495.

Rosen, L. D. & Maguire, P. D. (1990). Myths and realities of computerphobia: A meta analysis. *Anxiety Research, 3,* 175-191.

Rosen, L. D. & Weil, M. M. (1990). Computers, classroom instruction, and the computerphobic university student. *Collegiate Microcomputer, 8*, 275-283.

Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 471-506.

Schacter, J. & Fagnano, C. (1999). Does computer technology improve student learning and achievement? How, when, and under what conditions? *Journal of Educational Computing Research, 20*(4), 329-343.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on Motivation in Education*, 3, 13-43.

Sein, M. K. Bostrom, R. P. & Olfman, L. (1987). Training end users to compute: cognitive, motivational, social issues. *INFOR, 25,* 236-255**.**

Shiue, Y. M. (2003). The effects of cognitive learning style and prior computer experience on Taiwanese college students' computer self-efficacy in

beliefs play in student motivation to use educational technology systems. The results are consistent with the notion that one of the strongest sources of self-efficacy beliefs is an individual's direct experience with the same or a similar phenomenon. This suggests that, for instructors in higher education settings, attention must be paid early to setting conditions that enhance the development of positive efficacy beliefs. This includes both efforts to reduce ET-related anxiety and the development of ET-related expertise through positive prior experiences or training. Unfortunately, it is tempting for instructors, when they develop instruction with these technologies, to focus on the instructional 'bells and whistles' the technology provides and, as a consequence, to overlook the need to develop students' confidence and capacity to effectively use the technology for learning.

This research suggests at least two ways in which this could represent a fatal flaw in the use of educational technology. First, the value of facilitating student success with ET is seen in the causal linkage from previous success with ET to self-efficacy and subsequent motivation, and in the ability of previous success to minimize anxiety reactions to ET. Secondly, pre-course training was examined in this study to more directly test the role of instructor support activities in fostering self-efficacy beliefs and subsequent motivation to use ET systems. Pre-course training showed a significant relationship with self-efficacy and a negative relationship with anxiety. Thus, students who reported receiving some type of instructor-provided training in the application of ET to learning activities at the beginning of their courses reported more positive efficacy beliefs about their capacity to use ET to meet learning demands and significantly less anxiety about doing so than did students who did not receive such training.

Although little research has addressed instructor support activities in a technology learning contexts, these findings suggest that even minimal activities aimed at preparing students to use ET to meet course learning demands may pay substantial dividends in terms of reducing anxiety, a potential block to the development of positive efficacy beliefs. Thus, preparatory activities such as familiarizing students with the technology, discussing how it will be used to meet learning objectives, and providing opportunities to experience some early successes with the technology appear to be important strategies contributing to the formation of positive attitudes, building strong efficacy beliefs, and motivating students to use ET.

The findings of this study extend previous research by demonstrating the importance of self-efficacy in enhancing learning-related motivation in environments characterized by the use of educational technology. Findings suggest that instructors should consider the importance of students' anxiety, self-efficacy and motivation when designing classes employing some form of educational technology in the teaching and learning process. Moreover, instructors should consider how to prepare students to use instruction-related technologies prior to class, and how preparatory activities can best be designed to enhance efficacy beliefs and reduce anxiety**.**

References

Agarwal, R. S. & Stair, R. M. (2000). The evolving relationship between general and specific computer self-efficacy—an empirical assessment. *Information Systems Research, 11*(4), 1-17.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency**.** *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive view.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavior change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(3), 125-139.

Bentler, P. M. & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods and Research, 16*, 78-117.

Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationships of career related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28,* 399-410.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc**.**

Chisholm, M. I., Carey, J., & Hernandez, A. (2002). Information technology skills for a pluralistic society: Is the playing field level? *Journal of Research on Technology in Education, 35*(1), 58-79**.**

Compeau, D. R. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. MIS Quarterly, 19, 189-211.

Compeau, D. R., Higgins, C. A., & Huff, S. (1999). Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study. *MIS Quarterly, 23*(2), 145-158.

Congressional Web-based Education Commission 2000, December. [online]. *A vision of e-learning for America's workforce*. Retrieved March 25, 2002, from *http://www.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/WBECReport.pdf*

DeLoughery, T. J. (1993). Two researchers say "technophobia" may afflict millions of students. *Chronicle of Higher Education*, A25-A26.

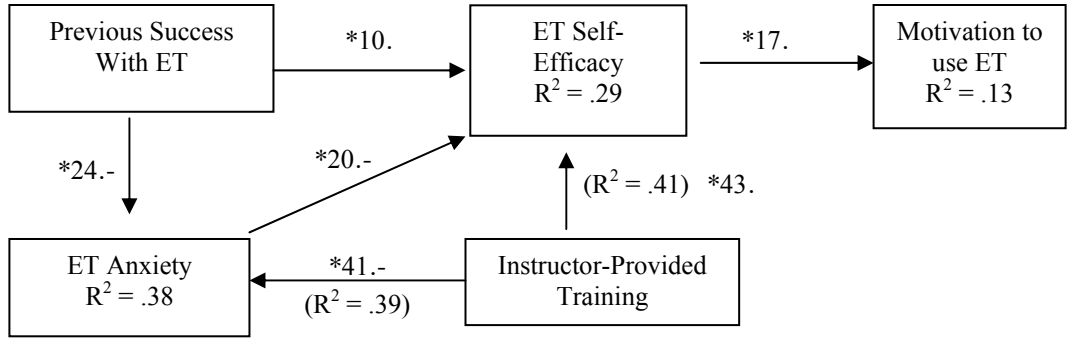
Fabry, D. L. & Higgs, J. R. (1997). Barriers to the effective use of technology in education: Current status. *Journal of Educational Computing Research, 17*(4), 385-395.

Fletcher-Flinn, C. & Gravett, B. (1995). The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research, 12*(3), 219-242.

However, the chi-square by itself should not be used as the sole indicator of model fit due to its sensitivity to sample size and violations of multivariate normality. Therefore, consideration of other fit indices is considered essential. For example, the values for GFI (.99), AGFI (.94), CFI (.99), and NNFI (.97) indicated that the model fit the data sufficiently (Byrne, 1998). The RMSEA (.08) value indicated that there was a minimal amount of error associated with the tested path model (Byrne, 1998). The standard errors of all the estimates were small enough to say that the estimates are relatively precise. The t-values for the paths were above the absolute value of 1.96 indicating that paths were significant at the .05 level (Joreskog & Sorbom, 1989).

Finally, the modification indices provided by LISREL did not suggest any significant changes to improve the model, implying that this model fits the data relatively well. The intercorrelations of the measures presented in Table 1 indicated none which exceeded .80, a level commonly regarded as indicative of problems in these kinds of analyses (Hair et al., 1998).

Six separate paths were tested in this model. The results of the path analysis are summarized in Figure 2 which displays the standardized path coefficients (beta weights), as well as the explained variance (R^2) for the dependent variables (ET anxiety, ET self-efficacy, and motivation to use ET). As can be seen, all six of the hypothesized paths were supported ($p < .05$).



Note: $p < .05$ The path from ET anxiety to ET self-efficacy had an R^2 value of .33.

Figure 2: A model of University Students' Motivation to use Educational Technology/Tested

The model shows that previous success has a direct positive effect on self-efficacy (beta = .10) and a negative direct effect on anxiety (beta = -.24). Training has a negative direct effect on anxiety (beta = -.41) and a positive direct effect on self-efficacy (beta = .43). Anxiety has a negative direct effect on self-efficacy (beta = -.20). Finally, self-efficacy has a positive direct effect on motivation (beta = .17) (see Figure 2). Overall, this model had an adequate predictive power as shown by the R^2 statistic. From this model, 13% of the variance in motivation was explained by self-efficacy. Furthermore, 29% of the variance in self-efficacy was explained by previous success. Previous success explained 38% of the variance in anxiety, while 33% of the variance in self-efficacy was explained by anxiety. Morover, instructor-provided training explained 41% of the variance in self-efficacy and 39% of the variance in anxiety.

Discussion: This study represents one of the few efforts to evaluate more precisely the antecedents and causal role of self-efficacy in university students' motivation to use ET to complete course-related learning activities. According to social cognitive theory, antecedent variables such as students' previous success with ET, anxiety, and pre-course training are important because they provide cues used in making self-efficacy judgments that, in turn, can influence student motivation levels.

The results are consistent with the conceptualization of self-efficacy as a mediator between previous success with ET, ET anxiety, and instructor-provided training and motivation to use ET. Specifically, previous success with ET was associated with higher levels of self-efficacy and lower levels of ET anxiety; instructor-provided training contributed positively to efficacy beliefs and negatively to ET anxiety; and ET anxiety was negatively associated with efficacy beliefs. ET self-efficacy, in turn, was positively associated with motivation to use ET. These findings are congruent with a social learning perspective on the development and role of self-efficacy as a contributor to the direction, intensity, and persistence of effort related to the use of ET in the university classroom.

How this Research Contributes to New Knowledge

A major criticism in the design and implementation of educational technology is that such efforts are often done with little reference to theories of behavior or the principles of learning. For example, Salas and Cannon-Bowers (2001) have suggested that a science of e-learning has yet to evolve and that, until it does, many issues about how to best support and use these systems to enhance learning will remain unanswered. In short, we are only beginning to understand how these systems can best be designed and what factors influence the ability of learners to use these technologies as learning tools.

This study represents a theory-based effort to evaluate several fundamental antecedents to the development of ET self-efficacy beliefs among university students, to examine the role that those

confirmatory manner when we test for a loosely constructed model believed to underly data. Some researchers believe the two methods should be used as progressively more rigorous tests suggesting that the measurement models tested in CFA should be based on prior EFA (Bentler & Chou, 1987).

In the present study, exploratory common factor analysis was used to identify the underlying latent structure of the data. The results of the factor analysis closely paralleled the hypothesized variables and the following scales and items emerged: ET self-efficacy (8 items), motivation to use ET (4 items), previous success with ET (8 items), ET anxiety (5 items), and instructor-led training (4 items). All of these scales (except for ET self-efficacy) used a five-point Likert-type scale with values ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Estimates of reliability using Cronbach's alpha were acceptable for all scales (see Table 1).

Data Analysis: The Pearson product moment correlation coefficient was the statistical measure used to determine the strength of the associations among the hypothesized variables (Table 1). An alpha level of .05 was used to determine the significance of relationships. All variables were tested using covariance matrices generated by PRELIS and utilized a maximum likelihood method to estimate parameters in the path model.

In the present data analysis, rigorous constraints were not placed on the data because it is considered inappropriate (Bentler & Chou, 1987). For example, factors were allowed to correlate with one another. Moreover, the value of 1.0 was set to the factor loading parameter of one randomly selected item from each latent factor based on the recommendations of researchers such as Byrne (1998). This type of constraint allows the LISREL program to create a scale for the latent constructs. Finally, error terms were not permitted to correlate. We usually need a strong theoretical justification to allow the correlation of errors.

In path analysis, the null hypothesis states that data fits the hypothesized model accurately. The researcher will want to fail to reject the null hypothesis. Perhaps the most essential measure of overall fit is the chi-square statistic (Joreskog & Sorbom, 1989). However, because the chi-square fit indicator index is sensitive to sample size and violations of the assumption of multivariate normality, alternative fit indexes were used to complement the chi-square index (Tabachnick & Fidell, 1996).

Alternative fit indices generally provide an insight into the degree to which the overall path model predicted the observed covariance matrix accurately while minimizing error. There are two general types of fit indices (Hair et al., 1998). The first type is the covariance matrix reproduction indices (e.g., RMSEA, GFI, and AGFI) that describe the extent to which the proposed model regenerates the sample covariances. The second one is called the incremental fit indices (CFI and NNFI), which indicate the comparative fit of a model to the fit of a null model.

Six fit indices were examined in this study including the chi-square test. These indices were the goodness of fit index (GFI), the adjusted goodness of fit index (AGFI), the comparative fit index (CFI), the nonnormed fit index (NNFI), and the root mean square error of approximation (RMSEA) (Byrne, 1998).

In general, obtaining a non-significant chi-square value suggests model adequacy and fitness to the data. Large chi-square values indicate a poor fit while small chi-square values indicate a good fit. A value of .90 or above for the GFI and AGFI is usually recommended for an acceptable level of fit (Hair et al., 1998). Finally, RMSEA values below .05 indicate very good fit while an RMSEA values between .05 and .08 indicate a moderate fit. Any values above .08 indicate poor fit (Joreskog & Sorbom, 1993). The last two fit indices (CFI and NNFI) are considered incremental fit indices because they measure the proportionate improvement in the fit of the proposed model relative to a baseline represented by the null model. These measures have the advantage of being less influenced by sample size when compared to other indices such as GFI. Generally, values above .90 are considered sufficient (Byrne, 1998).

Results

Correlations: The correlation matrix shown in table 1 indicated that previous success was associated with ET self-efficacy ($r = .54$, $p < .01$); anxiety was negatively associated with training ($r = -.02$, $p < .01$), previous success ($r = -.62$, $p < .01$), and ET self-efficacy ($r = -.57$, $p < .01$); and ET self-efficacy was positively associated with motivation to use ET ($r = .36$, $p < .01$). Training and self-efficacy showed no meaningful correlation.

Table 1: Cronbach's Alpha, Means, Standard Deviations, and Correlation Coefficients for the Latent Variables

	α	Mean	SD	1	2	3	4	5
1. ET self-efficacy	.95	7.28	1.82	--				
2. Previous Success with ET	.91	3.63	.78	.54**	--			
3. ET Anxiety	.93	2.19	.97	-.57**	-.62**	--		
4. Motivation to use ET	.88	3.33	.85	.36**	.68**	-.52**	--	
5. Instructor-led training	.71	3.11	.84	-.01	.18**	-.02	.18**	--

* $p < .05$ **$p < .01$

Path Analysis: The initial model was moderately consistent with the data (X^2 (3) = 8.78, $p = .03$). In this model, the chi-square value was significant. A significant chi-square value indicates that the proposed path model does not completely fit the observed covariances and correlations (Hair et al., 1998).

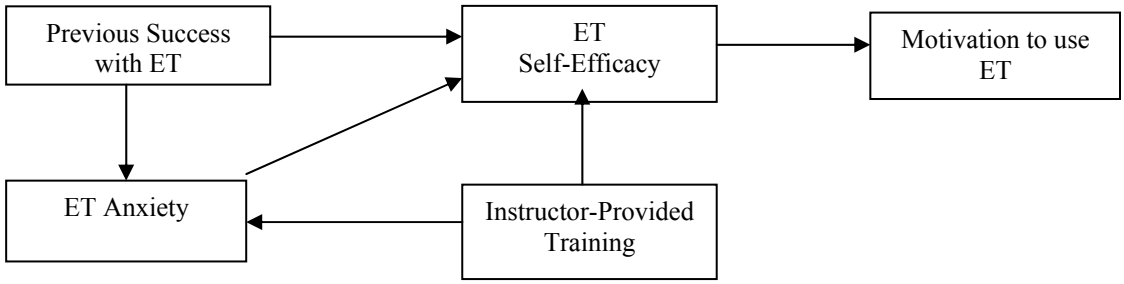


Figure 1: A model of university students' motivation to use ET

Metholdology

Research Design: To assess the adequacy of the model and fit to the data, the path analysis using LISREL 8.51 (Joreskog & Sorbom, 1993) was used in this study. The application of the path analysis provides a way to a) model and estimate multiple and interrelated causal relationships, b) represent unobserved variables or concepts in these relationships and account for measurement error in the estimation process; and c) test a set of relationships concurrently (as a unit) instead of only focusing on bivariate relationships (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). One advantage of LISREL is that it provides tests of relationships between constructs that are not attenuated by measurement error (Loehlin, 1987). In addition, statistics representing the goodness of fit between the model and the data can, given a supporting theory, provide guidance to model modification and improvement.

Subjects: Subjects in this study were 282 undergraduate students enrolled in a variety of courses at the Hashemite University. In terms of student status, the sample composed of 12% freshman, 19% sophomores, 34% juniors, and 35% seniors. Ninety-seven percent of the students were under 21 years of age. Gender distribution was 42% male and 58% female.

Procedure*:* Data reported here were collected from students attending 15 courses that were using some form of educational technology (e.g., microsoft office tools, Blackboard, and the Internet) as a part of instruction. These undergraduate courses represented various fields of study including Vocational Education, English, Arabic, Mathematics, Physics, Chemistry, Nursing, Engineering, and Economics & Business. Permission to include a particular class in the study was first obtained from the course instructor who was contacted in person or by telephone. Once permission was obtained, the researcher visited the class, explained the nature and goal of the study, and distributed the instruments. Students were asked to return the instruments to the class instructor and were then collected by the researcher.

Instrumentation: A 29-item (writen in Arabic) survey was used in this study. The instrument was developed from several sources. The first part of the instrument, the ET self-efficacy measure, was adapted from a computer self-efficacy measure developed and tested by Compeau and Higgins (1995); Compeau, Higgins, and Huff, (1999). The Compeau and Higgins' scale was modified in the present study to more specifically reflect efficacy beliefs related to the use of educational technologies. Items in this measure consisted of a stem ("I could complete the requirements of a university course using educational technology . . .") and a series of eight phrases that completed the stem (e.g., ". . . if I had never used technology like it before"). Respondents were asked to rate each completing phrase along a ten-point scale that used three anchors (1 = not at all confident; 5 = moderately confident; 10 = totally confident).

The researcher developed the other scales used in the study (previous success, anxiety, instructor-provided training, and motivation) with the assistance of several content judges who had expertise in the use of educational technology in the classroom. Scale items were drafted by the researcher and submitted to the content judges for review. Based on their feedback, items were added, dropped or reworded where necessary. A preliminary questionnaire was pilot tested with a group of 28 students and instructors. Feedback from this pilot test led to minor modifications in the wording of several items.

Exploratory factor analysis was conducted to provide some evidence of construct validity for the measures. Factor analysis has been recognized as "the heart of the measurement of psychological constructs" (Nunally & Bernstein, 1994, p. 111). Factor analysis is a data reduction technique that examines the intercorrelations among variables to identify underlying (latent) variables, or factors, that explain the pattern of correlations within a set of observed variables. In short, it is used to identify a small number of factors that explain most of the variance observed in a much larger number of variables.

A central question when we use factor analysis for construct validation concerns which method to use, exploratory factor analysis (EFA) or confirmatory factor analysis (CFA). Although there are no generally accepted decision rules, most researchers agree that the use of CFA requires the presence of a strong theoretical framework underlying the hypothesized latent variables and indicators. EFA, on the other hand, has no such requirement even though the latent variables may be drawn from a theoretical framework, as were the variables examined in this study. In addition, EFA makes no assumptions about the number of factors (hence its exploratory nature), but can be used in a

Efficacy beliefs can influence the choice and direction of an individual's course of action and the levels of effort and persistence (motivation) put forth to achieve a certain task (e.g., use of computer technology) (Bandura, 1986). This suggests that self-efficacy plays a key role in individual motivation especially when a person is faced with novel situations (Bandura, 1982). The link between self-efficacy and motivation is clearly established in the literature. Self-efficacy has been related to students' motivation to work harder (Linnenbrink & Pintrich, 2002), and is predictive of people's tendency and motivation to engage in a task (Bandura, 1986; Bandura, Adams, & Beyer, 1977; Betz & Hackett, 1981; Murphy, Coover, & Owen, 1989; Schunk, 1989; Zhang & Espinoza, 1998).

In general, the research examining self-efficacy's role in individual perceptions and use of ET confirms these expectations and has shown that individuals continually make decisions about accepting and using ET and that efficacy beliefs play an important role in these decisions (Venkatesh & Davis, 1996).

A good deal of research over the past two decades has demonstrated that efficacy beliefs influence behavior and performance through effects on direction, intensity, and persistence of effort, three core elements of motivation (Pajares, 1997). Because motivation is primarily concerned with how behavior is activated and maintained, the motivation to use ET is clearly essential to students' learning and success in technology supported courses (Geiger & Cooper, 1996; Graham & Weiner, 1996; Liaw, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich & Schunk, 2002). In fact, some argue that motivation is more important than knowledge acquisition especially when individuals have to deal with new computer applications (Sein, Bostrom, & Olfman, 1987). From a self efficacy perspective, this suggests that the optimal effective use of ET will occur in classrooms in which students come with or build positive beliefs about what they are able to do with that technology, set goals for themselves, and plan courses of action for using the technology. In short, they must approach ET as their problem solving tool of choice for carrying out course-related learning activities (Holzinger, 1992).

The information on which efficacy beliefs are built can come from a variety of sources such as prior mastery experiences and anxiety reactions (Agarwal & Stair, 2000; Bandura, 1982; Compeau & Higgins, 1995). Social learning theory suggests that previous performance successes, particularly in novel, challenging or difficult situations, help reduce anxiety levels which in turn build and reinforce positive efficacy beliefs. Ineffective performance or failures, on the other hand, tend to create doubt (higher levels of anxiety) and undermine self-beliefs of capabilities (Kernan & Howard, 1990; Loyd & Loyd, 1985; Rosen & Maguire, 1990; Wood & Bandura, 1989). Thus, it is reasonable to expect that university students approach course-related ET learning situations with various prior experiences related to the technology being used. Their earlier success in those experiences will be attended to and closely evaluated. The resulting information will be used to make judgments about their anxiety levels and present capabilities, and these judgments will likely affect their motivation to use the technology (Shiue, 2003; Torkzadeh & Koufteros, 1994).

Along these same lines, the successful use of ET often requires that students understand and apply highly sequenced strategies to complete assignments and meet learning demands. Training can help students learn these strategies and provide opportunities for early successes. Both of these outcomes can lead to the development of positive efficacy beliefs (Torkzadeh & Dwyer, 1994). It is therefore likely that those students who receive in a course some type of training from their instructor about how to use relevant dimensions of ET may develop and report more positive efficacy beliefs than students who do not receive such training.

Individual psychological states represent another potentially important source of efficacy information. Strong emotional reactions to a task such as that associated with computer use are believed to provide cues about the level of success or failure that can be anticipated in completing that task (Pajares, 1997). For example, Rosen and Weil (1990) have defined computer anxiety as the fear of current and/or future interaction with computer related technology which forms global negative attitudes about computers and their associated use. Thus, when task demands associated with the computer technologies utilized in education produce such reactions, students may interpret these reactions to indicate that they do not have adequate skills or capabilities to complete the required learning tasks successfully. On the other hand, when anxiety reactions are no longer present (e.g., after the student develops some expertise) the recognition that he or she is no longer reacting negatively could lead to heightened efficacy beliefs (Kernan & Howard, 1990; Loyd & Loyd, 1985; Rosen & Maguire, 1990).

Overview of the Model: The objective of the present study was to model and test the extent to which previous success, ET anxiety, and instructor-provided training influenced ET efficacy beliefs, and subsequent motivation to use ET in the university classroom. The research model hypothesized a positive link from previous success to self-efficacy and a positive link from training to self-efficacy. Anxiety is hypothesized to be a function of two constructs: previous success with ET and instructor-provided training, both of which will presumably reduce anxiety reactions. Anxiety is likely to be negatively associated with ET efficacy beliefs. Figure 1 presents the hypothesized relationships.

for advancing the reputation of the institution as a whole (Chisholm, Carey, & Hernandez, 2002).

Although there is great potential in the use of computer technology in university instruction, there remains a number of critical issues related to students' reactions to these technologies. There are indications that as many as one-third of college students suffer from technophobia (DeLoughery, 1993), or a fear of computer and information technology. This may be compounded by the instructional demands of computer-based instructional technologies which require students to be capable of using a variety of related technologies such as e-mail, internet search engines, chat rooms, databases and so on (Kinzie & Delcourt, 1991). Multiple demands of this kind can leave students feeling shocked, confused, at a loss for personal control, angry and withdrawn (Sproull, Zubrow, & Keisler, 1986). Such reactions could impair students' belief in their capacity to use and learn from the technology and undermine their motivation to use them in the future.

It is also important to note that students' use of ET in university and college classrooms is generally non-volitional. That is, when course activities and requirements are built around ET, students have little choice about whether or not to use the technology. Under these conditions the influence of individual attitudes, perceptions, and beliefs on students' use of the technology, learning, or other important outcomes may be substantially amplified (Gutek, Winter, & Chudoba, 1992, Henry & Stone, 1994).

These kinds of considerations underscore the critical importance of understanding how students react to and use ET in college and university classrooms. Researchers have generally been less concerned with the comparative value of ET than they have with learner characteristics and reactions to ET. A good deal of research has been done in the last decade examining individual attitudes, beliefs, and perceptions of computer-based instruction and information technology (IT) (for example, Gutek, Winter, & Chudoba, 1992). However, there are at least two flaws in the previous research concerning this issue. First, to a large degree, the research has focused on teachers' integration of technology in the classroom and teachers' attitudes toward computer technology. Only a handful of studies (e.g., (Liaw, 2002; Richards & Ridley, 1997) have examined the factors that encourage students to mobilize their efforts in the use of ET. Technology may be present in the classroom environment but unless students effectively utilize it, the full learning advantages to be gained from ET may not be realized (Shuell & Farber, 2001). Despite demands to use ET to complete assignments, factors such as anxiety associated with computer use, previous success with computers, instructor-provided training, and confidence in one's ability to use computers may play an important role in determining students' motivation and the extent to which ET is actually used.

These concerns have led to calls for researchers to begin to examine not if students achieve certain outcomes using ET but factors that facilitate achievement of desired outcomes (Congressional Web-based Education Commission, 2000; Institute for Higher Education Policy, 2000). Second, research related to computer-based instruction and information technology has tended to focus solely on user attitudes and anxiety and how these constructs are associated with individual differences variables (e.g., gender). However, many of these studies lack an adequate theoretical base that would allow for the development of more concrete insights into the causes of individual reactions (Henry & Stone, 1994) and how those reactions might influence motivation and achievement. In contrast, this study draws upon the field of social psychology, in particular social learning theory (Bandura, 1982), as the theoretical framework which has focused on self-efficacy as an antecedent to students' motivation to use ET. Using this theoretical foundation, the study seeks to develop and test a path model describing a number of antecedent variables that influence the efficacy beliefs of university students about using ET as well as their subsequent motivation to do so.

Purpose of the Study: The purpose of the present study was to develop a model of the psychological predictors of ET efficacy beliefs and subsequesnt motivation to use ET in the Hashemite University classrooms.

Importance of the Study: The advances in technology especially those related to education have presented challenges to both researchers and professionals at the university level to integrate technology in the teaching/learning process. In the past, teachers were bundeled with demands to integrate technology into the curriculum and were primarly held accountable for any unsuccessful process. However, students' role was not fully considered. The importance of the present study lies essentially in reaching the following outcomes: (a) to gain a deeper understanding of the factors which influence students' motivation to use educational technology as a learning tool, (b) to help administrators in higher education settings recognize the importance of instructor-provided training and feedback in fostering positive self-efficacy beliefs and subsequent motivation to use educational technology, and (c) to help instructors and administrators consider the importance of students' anxiety, self-efficacy, and motivation when designing classes employing some form of educational technology in the teaching and learning process.

Theoretical Framework: The literature has explored various social and cognitive constructs that can impact the effective use of computer technology (Compeau & Higgins, 1995; Hill, Smith, & Mann, 1987). One such construct is that of self-efficacy (Bandura, 1986), defined as a person's belief in his or her ability to execute specific courses of action required to effectively deal with prospective situations in a given domain of activity.

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 1, No. 4, pp 285-293

Determinants of University Students' Motivation to Use Educational Technology: A Path Analytic Study

Samer Khasawneh *

Received Date: June 9, 2005 **Accepted Date: Dec. 4 , 2005**

Abstract: *The objective of the present study was to model and test the extent to which previous success, educational technology (ET) anxiety, and instructor-provided training influenced ET efficacy beliefs, and subsequent motivation to use ET in the university classroom. Social Learning Theory (Bandura, 1982) was used as the theoretical framework to develop hypotheses and to test relationships. The results, based on a sample of 282 students, supported the hypothesized causal model. Previous success had a positive direct effect on self-efficacy (β = 0.10) and negative effect on anxiety (β = -0.23). Training had a negative direct effect on anxiety (β = -0.41) and positive effect on self-efficacy (β = 0.43). Anxiety had a negative direct effect on self-efficacy (β = -0.20). Finally, self-efficacy had a positive direct effect on motivation (β = .17). This study provides some evidence that this model is helpful in determining students' motivation to use ET.* (***Keywords***: *Social Learning Theory, Self-Efficacy, University Students, Motivation, Educational Technology, and Path Analysis).*

العوامل التحفيزية المحددة لاستخدامات طلبة الجامعات لتكنولوجيا التربية: دراسة تحليل المسار

سامر خصاونة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر النجاح السابق، وقلق استخدام التكنولوجيا التربوية، والتدريب المقدم من المدرس على اعتقادات الثقة بالنفس في استخدام التكنولوجيا التربوية وعواقب ذلك على دافعية المدرس الجامعي لاستخدام التكنولوجيا التربوية في الغرفة الصفية. ولبناء إطار نظري للدراسة وتطوير فرضياتها واختبار العلاقات تم اعتماد نظرية باندورا (1982) أساساً لهذه الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة المستندة إلى عينة قوامها 280 طالباً وطالبة دعماً للنموذج المقترح. كما بينت النتائج أن هناك علاقة مسار إيجابية بين النجاح السابق والثقة بالنفس بنسبة 0.10، وعلاقة مسار سلبية بين النجاح السابق والقلق بنسبة - 0.23 ، وعلاقة مسار سلبية بين التدريب والقلق بنسبة -0.41، وعلاقة مسار إيجابية بين التدريب والثقة بالنفس بنسبة 0.43. أما مسار العلاقة بين القلق والثقة بالنفس فكانت سلبية وبنسبة – 0.20، فيما كان مسار العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية إيجابية وبنسبة بلغت0.17، وقد قدمت هذه الدراسة بعض الشواهد التي تثبت فائدة النموذج المتبنى في تحديد دافعية الطلبة نحو استخدام التكنولوجيا التربوية. (**الكلمات المفتاحية**: نظرية التعلم الاجتماعية، الثقة بالنفس، تكنولوجيا التعليم، الدافعية، التكنولوجيا التربوية).

Introduction: The advancements in computer technology have significantly changed the way education is delivered and implemented in the classroom. Computer-based technologies are widely used as an instructional tool in almost every teaching-learning setting and their use is continuing to expand across university campuses (Hogarty, Lang, & Kromrey, 2003; Shuell & Farber, 2001). For example, nearly 30% of instructors in colleges and universities utilize some form of instructional technology for course delivery (Goggin, Finkenberg, & Morrow, 1997). This suggests that colleges and universities make considerable investments in computer technology to enhance students' learning. However, if students are not motivated to use these technologies, successful implementation can be difficult to accomplish.

At the university level, teachers often require students to complete coursework utilizing some form of educational technology (ET). In these situations, students may need to use a mixture of computer software (e.g., PowerPoint, Macromedia), university-based technology (e.g., digital drop box, discussion board), library technology (e.g., indexes, databases) and the Internet in order to succeed in their university classes. It is widely believed by administrators and education leaders that technology integration in the curriculum will provide students with the needed skills to survive and compete in the 21st century (Fabry & Higgs, 1997) as well as increase their learning (Fletcher-Flinn & Gravett, 1995; Kulik & Kulik, 1991; Mills & Ragan, 2000; Shuell & Farber, 2001) and achievement (Schacter & Fagnano, 1999). Evidence for this can be seen on many campuses worldwide in the development of computer literacy requirements for their students, and an increasing emphasis on the recruitment and retention of technology-competent students as a key

* Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan.

© 2005 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 1, No. 4, December 2005, Thu Al-qadah 1426 H

Articles In Arabic

- **Students' Perception of Classroom Learning Environment in Physics Lessons & its Relation to Class Level of Study, Sex and Teachers' Degree of Knowledge about Constructivism Theory** **253**
  Sumaya El-Muhtaseb
- **Analyzing Islamic Values Included in Kindergarten Rhymes in Jordan** **265**
  Ramzi Haroun and Naseer Alkhawaldeh
- **The Extent of Variation of the Educational Research Skills of the Master's Students in the Faculties of Educational Sciences in Jordanian Universities due to the Variation in the Master's Program Track** **279**
  Abdelhafez Al-Shayeb

Articles In English

- **Determinants of University Students' Motivation to Use Educational Technology: A Path Analytic Study** **285**
  Samer Khasawneh
- **The Status of Physical Education in Jordanian Basic Stage (Grades 1-3) Schools as Reported by Classroom Teachers** **295**
  Mousa Abu dalbouh and Eid Kanan

Publication Guidelines

1- *JJES* publishes genuinely original researches characterized by clear academic methodology.

2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.

3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on separate sheet of paper a long with keywords which will help readers to search through related databases.

4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a floppy disk compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), font 14 Normal/ Arabic and 12 English.

5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.

6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are selected by the editor- in- chief confidentially.

7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate, or re-word his/her manuscript or any part thereof in manner that conforms to publication policy.

8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance, or rejection.

9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.

10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors and citations. Also he should refer to the primary sources and publication ethics.

11- The researcher should submit a copy from each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.

12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.

13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.

14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the articles is published.

15- Arranging articles in *JJES* is based on editorial policy.

16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and Yarmouk University.

17- The author should submit a written consent that his article isn't published or submitted to any journal.

18- Authers should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.

19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.

The Hashimite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 1, No. 4, December 2005, Thu Al-qadah 1426 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 1, No. 4, December 2005, Thu Al-qadah 1426 H

Jordan Journal of Educational Sciences (*JJES*): An International Refereed Research Journal established by the Higher Research Committee, Ministry of Higher Education & Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Ahmad Audeh
EDITORIAL SECRETARY: Mr. Qasem Koufahi
EDITORIAL SECRETARY ASSISTANT: Mrs. Safaa Alawneh

EDITORIAL BOARD:

Prof. Farid Abu Zinah
Prof. Ahmad Battah
Prof. Nazih Hamdi
Prof. Shadia Al-Tal
Prof. Muna Hadidi
Prof. Mohammad Miqdadi

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Ishaq Al-Farhan
Prof. Khalid Al-Umary
Prof. Omar Al-Sheikh
Prof. Said Al-Tal
Prof. Suliman Rihani
Prof. Sami Khasawnih
Prof. Ahmad Kazim
Prof. Afnan Darwazeh
Prof. Abdullah El-Kilani
Prof. Amin Al-Kukhun
Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim
Prof. Mahmoud Qamber
Prof. Amal Kamal
Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahamad
Prof. Anton Rahma
Prof. Hamid Abed Al-Salam
Prof. Moh'd Subbarini

Prof. Mousa Rababah, **Arabic Language Editor**

Prof. Mahmud Wardat, **English Language Editor**

Ahmad Abu Hammam and Mahmoud Al Souqi,**Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan
Tel. 00 962 7211111 **Ext**. 2075
E-mail: *jjes@yu.edu.jo*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
http://graduatestudies.yu.edu.jo