فاعلية إنموذج أوزبورن – بارنس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها

*ياسر خلف رشيد الشجيريّ، موسى حسن عبد مجول الراوي**

ملخص

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى أثر إنموذج أوزبورن – بارنس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية وقياس اتجاهاتهم نحوها، استعمل الباحثان المنهج التجريبي، واعتمدا تصميماً تجريبياً ذي ضبط جزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقد اختار الباحثان العينة بطريقة عشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً موزعين على شعبتين، صاغ الباحثان (134) هدفاً سلوكياً معتمدين على تصنيف بلوم(bloom) في المجال المعرفي لمستويات (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق)، وقد استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، أعدّ الباحثان اختباراً بعدياً لقياس مستوى تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية مكوناً من (40) فقرة موضوعية، ومقياساً لاتجاه الطلبة نحو المادة مكوناً من (40) فقرة موزعة بين أربع مجالات، وتم التأكد من صلاحية الفقرات وصدقها وثباتها، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية: (الاختبار التائي (t.test) لعينة واحدة، والاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان – براون، ومربع كاي (كا^2)، ومعامل إيتا)، توصلا إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج اوزبورن– بارنس في الاختبار التحصيلي البعدي، وحجم هذا الأثر ضخم وفق معيار كوهين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج اوزبورن– بارنس في مقياس الاتجاه، وحجم هذا الأثر ضخم وفق معيار كوهين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط عينة الدراسة (التجريبية) والمتوسط الفرضي لمقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية، لصالح العينة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس، وحجم هذا الأثر ضخم وفق معيار كوهين.

الكلمات الدالة: انموذج أوزبورن – بارنس، تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة، التربية الإسلامية، الاتجاه نحو المادة.

المقدمة

أصبحت الثقافة الإسلامية والأسس التربوية والتعليمية القرآنية ضرورة ملحة للفرد والمجتمع وأجهزة الإعلام والمؤسسات التربوية– التعليمية أكثر من أي زمن مضى، وذلك لمّا دبّ في الاسلام من روح جديدة، وشعور المسلمون في عصرنا الراهن بضرورة الالتجاء إلى القرآن، فيممّوا وجوههم نحوه ليعرفوه ويأخذوا بتعاليمه المنقذة؛ لانَّ القرآن رسالة لكلّ الناس وهو المنفذ الوحيد والسبيل الواضح الذي يقودهم إلى السعادة والفلاح دائماً وأبداً.

إنّ العصر الذي نعيشه يتسم بالثورة العلمية والتكنولوجيا، ويحمل في طياته تغيرات عديدة في مناحي الحياة جميعها، لعل من أبرزها: الاعتماد على العقل البشري أكثر من ذي قبل، والتدفق السريع في المعلومات من خلال شبكة الانترنيت التي تكاد تلغي بُعدَ الزمان بعد أن ألغت بُعدَ المكان، ونتيجة لهذه التغيرات كان من الضروري الاستجابة لها عن طريق تطوير مؤسسات المجتمع بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها، ومنها مؤسسات التربية التي تُعدُّ هي الأولى المكلفة بالاهتمام والتطوير لمواكبة طبيعة العصر

* كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة الأنبار، العراق، وكلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق. تاريخ استلام البحث 2015/7/14، وتاريخ قبوله 2016/4/30.

© 2018 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

والاستجابة للتحولات التي تشمل مختلف مجالات الحياة.

وفي ظل التطورات الحديثة اتجهت التربية نحو تكوين اتجاهات ايجابيه لدى الطلبة نحو المواد الدراسية والتي يُعدُّ اكتسابها أحد الأهداف الأساسية للعملية التربوية والتعليمية بعدَّها محددات موجهه للسلوك الاجتماعي.

لذلك التربية في العصر الحديث اتجهت لبناء نماذج حديثة لتكون حلاً لمشكلة استظهار الطلبة، والحفظ من دون استيعاب وتمييز، وقدرة على التطبيق بحيث تساعد هذه النماذج على التفكير المنطقي الصحيح، واستيعاب المفاهيم.

إنَّ أهمية النموذج التعليمي تكمن في جعل الطالب يحقق أهدافه فعلاً، وهذا يتطلّب عمليات جماعية وفردية معاً في حلّ المشكلات العلمية والحياتية المتنوعة، "بقصد زيادة فاعلية مهارات التفكير لدى الطلبة وذلك عن طريق تخفيف حدة التعصب للآراء والتدرّب على احترام جميع الآراء مهما كانت بقصد توليد اكبر عدد من الأفكار الإبداعية حول المشكلة مع إتاحة أجواء من الحرية تسمح بطرح كل الأفكار التي تدور في خواطرهم" (أبو رياش وقطيط، 2008).

كذلك سارت المقاربة ما بعد الحداثة على النهج نفسه، ومن النماذج التي تمَّ تحليلها والتي تهتم بالسيرة الحقيقية للأفعال والقرارات التي يعيشها الطلبة خلال مراحل التفاعل، تميز في هذا المضمار انموذج اوزبورون–بارنس لحلّ المشكلات الإبداعية من بين مجموعة كبيرة من الطرائق والاستراتيجيات والأساليب والنماذج التي ينظر إليها بنظرة العصر الحديث أو المعاصر في تنظيم استعمال الذهن أمام الطلبة لفتح آفاق كبيرة تنقلهم نقلات واسعة بين الواقع والمأمول، تعمل بصفتها محركاً للتحليل أو التصور المرن وترفع درجة التطور أو التعديل المتوقعة في العناصر التركيبية للمشكلة بدءاً بالصياغة الأولى للمشكلة حتى القبول النهائي للحلّ.(الصمادي والصمادي، 2009).

إنّ انموذج أوزبورن الحل الإبداعي للمشكلات **(cps)** يعمل على تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص كما أنه يطوّر قدرة الفرد على استعمال المهارات فوق المعرفية بدرجة عالية عندما يواجه مشكلة تتحدى قدرته العقلية. **(Davis, 1998).**

إنّ الحل الإبداعي للمشكلات يضم ملاحظة الفرد للكثير من المشكلات في المواقف التي يواجهها وإدراك الأخطاء ونواحي النقص ويضم ارتفاع مستوى الوعي وزيادته، لانَّ اهمية انموذج اوزبورن–بارنس تأتي من جانب التدريب الفعلي والعملي في ميدان التدريس، ويمكن ايجاز الاهمية بما يأتي:

1. يجعل الفرد مدركا لأهمية التعريف الصحيح للمشكلة.
2. يجنب الفرد الميل إلى قبول الحل الاول للمشكلة إذ أنه ليس دائماً هو أفضل الحلول ويوجه الأفراد للبحث على حلول أكثر فاعلية.
3. يساعد على تجنب عادات التفكير التقليدية.
4. يزوّد الفرد بمجموعة من التقنيات بالإضافة إلى الإطار يمكنهم من مواجهة المشكلات بطريقة فعالة.
5. يساعد الفرد على توليد حلول أكثر إبداعاً من الحلول المولدة بشكل فردي وتقويمها بشكل جيد معتمد على أفكار جيدة.
6. تكوين اتجاه إيجابي نحو قدرات الأفراد الإبداعية، وأنهم قادرون على فهم وتحديد وحل المشكلة الصحيحة وجعلهم قادرين على تطوير الحلول، ووضع الخطط لتطبيق الحل.**(Flack, 1998).**

ويرى الباحثان انّ الإبداع يتحدد بدرجات التفكير المبذولة بهدف إيجاد حل لمشكلة ما أو صعوبة تواجه الفرد المبدع في حالة اختلال توازنه الذهني، والفرد المبدع تتفوق لديه درجة الحساسية للمشكلات وبذلك يُعدُّ حل المشكلة بطريقة إبداعية قدرة عقلية ونهج متفرد من أجل التعامل مع الحياة.

وللمدرس والطريقة التي يتبعها في تدريسه اكبر الأثر في تنمية الاتجاهات او إعاقتها عن النمو، عن طريق توفير المناخ الصفي المناسب، وعن طريق مناقشة الطلبة فيما يعرض من آراء وأفكار تتضمنها المادة الدراسية ومنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، لانَّ الاتجاهات تنظيم مكتسب لصفة الثبات والاستمرار النسبي للمعتقدات التي يراها الفرد نحو موقف او موضوع او اشياء او رموز في البيئة التعليمية التي تستثير هذه الاستجابة.

وبذلك تؤدي الاتجاهات دوراً رئيساً في توجيه سلوك الفرد وتساعده على التكيف والتوافق الشخصي والاجتماعي، والاتجاه ما هو الا استعداد او نزعة للاستجابة تجاه موضوع معين، او أي شيء في البيئة التي تثير هذه الاستجابات بشكل معين بناءً على مثيرات او مواقف معينة يمر بها الفرد، مما يجعله يصدر سلوكيات يحكم عن طريقها على اتجاهه نحو تلك الاستجابات، وهذا الاستعداد اما ان يكون وقتياً او مستمراً، ويتكون هذا الاتجاه دوماً نتيجة الخبرة واحتكاك الفرد ببيئته، مما يجعل لهذه الخبرة أثراً

كبيراً في توجيه استجابات الفرد للمواقف والأشياء التي هي موضوع الاتجاه.

وفي ضوء ما تقدم ونظراً لأهمية انموذج أوزبورن– بارنس في العملية التعليمية – التعلمية، والدور الذي يمكن أن يؤديه في تحقيق الأهداف التربوية، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، واطلاع الباحثين وخبرتهما التدريسية ومتابعتهما لمستويات الطلبة التحصيلية في مادة التربية الإسلامية للمراحل عامة والمرحلة المتوسطة خاصة، يعتقد الباحثان بضرورة إجراء دراسة تكشف أثر استعمال انموذج اوزبورن–بارنس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو المادة، وبوفق علم الباحثين لا توجد أية دراسة في هذا المجال في العراق تسلط الضوء على إنموذج أوزبورن–بارنس في مادة التربية الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة، لذا جاءت هذه الدراسة محاولة لتحديد درجة التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية.

انموذج أوزبورن – بارنس:

توجد في الحياة اليومية مشكلات متنوعة ومتعددة تتطلب حلّا، وفي أغلب الأحيان نتوصل إلى حلول لهذه المشكلات، إلا أنّ هذه الحلول قد لا تكون ذات قيمة عالية، لابتعادها عن الابداع، أي أنها حلول عديدة ومتنوعة وغير شائعة يتمخض عنها ناتج مقبول، وهذا لا يمكن تحقيقه عن طريق المحاولة والخطأ، مع أن إعادة المحاولة والتجريب من الممكن أن يؤدي بالفرد إلى حلول إبداعية، لكن من المعلوم أنَّ الاعتماد على المحاولة والخطأ يؤدي إلى مخاطر كبيرة، وباهظة التكاليف في الوقت والجهد والمال، والنتائج التي يقدمها غير مضمونة، لهذه الاسباب يجب أن تكون هناك خطة من أجل حل المشكلات عن طريق منهج مدروس مسبقاً.

وهذا ما دفع بالعالم ألكس أوزبورن (**Osborne**) إلى دراسة العديد من الشخصيات ذات الافكار الإبداعية البارزة والتي تعبر عن هذه القدرات العقلية العليا، بهدف تقديم العمليات الإبداعية في حل المشكلات لتصبح متاحة ويمكن دراستها وتدريب الأفراد على تطبيقها في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات (الصمادي، 2010، 17).

ويُعدُّ أوزبورن من الأوائل الذين وضعوا أسس أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات وخطواته، حيث أورد في كتابه الخيال التطبيقي (1953) "**Applied Imagination**" سبع مراحل للحلّ الإبداعي للمشكلات وهذه الخطوات هي:

1. التوجه: تحديد المشكلة.
2. الإعداد: جمع البيانات.
3. التحليل: تقييم المدة المناسبة.
4. الفرص: جمع البدائل بجمع الآراء.
5. الاختمار: السكون حتى يتدفق الإشراق.
6. التوليف: وضع الأجزاء معاً.
7. تحقيق: تقييم الأفكار التي تم الانتهاء إليها.(الهويدي، وجمل، 2003).

وهذا التصور يعبر عن خبرته في مجال الإعلانات، واستمرت دراسات أوزبورن إلى جانب تطبيقاته لاستراتيجيات المراحل السبع في عملية الحلّ الإبداعي للمشكلات في النسخة الثانية من الخيال التطبيقي (1963م) حيث أعاد صياغة تصوره لنموذج الحلّ لإبداعي للمشكلات بحيث قسم الخطوات السبع إلى ثلاث مراحل، وهي: (ابو جادو، ونوفل، 2008).

1. البحث عن الحقائق.
2. البحث عن الأفكار.
3. البحث عن الحل.

وبعد وفاة أوزبورن عام (1966) أكمل زميله بارنس شرح وتوضيح أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات عن طريق كتاب بارنس السلوك الإبداعي"**Workbook.1967**" "**Creative Behavior**" وأشار فيه إلى المسار الحلزوني للحل الإبداعي للمشكلات محتوياً المراحل الخمس الخاصة بمنهج أوزبورن–بارنس (**Osborn –Parnes**) وهذه المراحل هي:

1. البحث عن الحقائق.
2. البحث عن المشكلات.
3. البحث عن الأفكار.

4. البحث عن الحل.
5. البحث عن قبول الحل.**(Isaksen, Dorval, 1995)**

وبالنظر لما يمتاز به أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات من الشمول وكونه يحتوي أغلب مهارات التفكير الإبداعي المتنوعة، ولعدم اشتراط عمراً محدداً كشرط لتعلم أسسه ومهاراته، كان موضوع الدراسةالحالية، انموذج الحلّ الإبداعي للمشكلات لطلبة المرحلة المتوسطة لتطبيق هذا الأسلوب عليهم لما لهذه المرحلة من أهمية في بناء تفكير الطالب بطريقة إبداعية.

ويشير الباحثون الى أن إنموذج اوزبورن–بارنس قد مرَّ بمجموعة من المراجعات والتعديلات، بدأت بتوصل أوزبورن **(Osborn)** إلى سبع خطوات في الحل الإبداعي للمشكلة، ثمّ أعاد أوزبورن صياغته لهذا الأنموذج بحيث ركز الخطوات السبع في ثلاث مراحل، وبعد ذلك قدم سيدني بارنس **(Sidney parnes)** تصوراً جدياً للنموذج يتكون من خمس مراحل، بعد ذلك أضافت روث نولر **(Ruth Noller)** بالتعاون مع بارنس مرحلة جديدة هي المشكلة الضبابية، **(Isaksen, Dorval, 1995)**.

وبهذا أصبح انموذج الحل الإبداعي للمشكلات يتكون من ست مراحل لحل المشكلة بطريقة إبداعية، موزعة على ثلاثة مكونات هي: فهم المشكلة، وتوليد الأفكار، والتخطيط للتنفيذ **(Donald et al, 2002)**

المكون الأول: فهم المشكلة (Understanding the Problem):

إنّ الخطوة الأولى لتحقيق القفزة الإبداعية لدى الفرد في تركيز جهده على تحديد المشكلة أو التحدي الذي يواجه الفرد، إذ إنّ تحديد المشكلة يساعد الفرد على أن يجد البدائل الناجحة، لذا يهتم هذا المكون في تحديد آلية تمكن الفرد من تركيز جهده لحل المشكلة، ويتضمن هذا المكون من ثلاث مراحل أساسية هي:

1. المشكلة الضبابية **(Mess Finding)**: كون الموقف المشكل هنا عاماً غير محدد، لذا تركز هذه المرحلة على تحديد واختيار هدف عام عن طريق مناقشة موضوع المشكلة باستعمال أسلوب العصف الذهني لإنتاج هدف أو أكثر؛ ليكون محور الجهد ومحاولة لإنجاز الحل المبدع.(هيجان، 1999).
2. جمع البيانات **(Data Finding)**: تهدف هذه المرحلة إلى الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات التي تساعد الطلبة في توضيح المشكلة الضبابية وتحديد المشكلة عن طريق استعمال أسلوب العصف الذهني، ومن ثمّ محاكمة هذه البيانات لتحديد أيها الأنسب لفهم المشكلة، وذلك بإرشاد الطلبة وتوجيههم إلى مراجعة الموضوعات ذات العلاقة، لزيادة وعي الطلبة بالمشكلة الضبابية وتحليل المشكلة وتوضيحها، كما تساعد على فهم الظروف المحيطة بالمشكلة، ويجب التأكيد هنا على ضرورة التأكد من أنّ كل الأفكار التي تمّ طرحها في جلسة العصف الذهني تمّ تسجيلها وأخذها بعين الاعتبار. (السرور، 2002).
3. تحديد المشكلة **(Problem Finding)**: الهدف هنا هو التوصل لتحديد المشكلة، ووضع صياغات متعددة لمشكلات متعددة، ثمّ اختيار أو استخلاص صياغة محددة بدقة – عن طريق مراجعة البيانات المتجمعة في المرحلة السابقة – تساعد على توليد الأفكار والبدائل المتعددة.**(Gary, 1998)**.

المكون الثاني: توليد الأفكار (Generating Ideas):

ويتضمن مرحلة واحدة ونشاطاً واحداً وهو إيجاد الأفكار وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل الانموذج، لأنَّه في هذه المرحلة يَتم تسجيل أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تسهم في حل المشكلة – وإن بدت غير وثيقة الصلة بالمشكلة – أو تكون هي حلاً للمشكلة، فهذه المرحلة تساعد الطالب على توسيع تفكيره والتغلب على العوائق التي تحد منه لأننا نقبل هنا جميع أفكار الطلبة بغض النظر عن مدى مساهمتها في حلّ المشكلة، أي لا نصدر الأحكام على أفكار الطلبة. (الصمادي والصمادي، 2009).

ومن أجل سلامة تطبيق هذه الخطوة بالصورة الصحيحة يجب الالتزام بمبدأين أساسيين، وأربعة قواعد، فالمبادئ هي:

1. تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء استقبال الأفكار من الطلبة.
2. الكميّة تولّد النوعيّة، بمعنى أنّ أفكاراً كثيرةً من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيّمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.(الصمادي، 2010).

أما القواعد الأربعة، فهي:

1. لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة، وذلك انسجاماً مع المبدأ الأول المشار إليها أعلاه حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين.

2. تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون التفات لنوعيتها، والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.
3. التركيز على الكمّ المتولد من الأفكار اعتماداً على المبدأ الثاني الذي ينطلق من الافتراض بأنه كلما زادت الأفكار المطروحة كلما زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.
4. الأفكار المطروحة ملكٌ للجميع، وبإمكان أيّ من المشاركين الجمع بين الفكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف والإضافة.(جروان، 1999).

المكون الثالث: التخطيط للعمل (التنفيذ) (Planning for action):

يهدف هذا المكون إلى ترجمة الأفكار المهمة إلى إجراءات تنفيذية على أرض الواقع، أي وضع خطة الحل، ويتضمن مرحلتين هما: (الصمادي والصمادي، 2009).

1. إيجاد الحلول (**Solution Finding**):تهدف هذه المرحلة إلى تمحيص الأفكار وتحليلها وتقييمها لاختيار أكثرها مناسبة لحل المشكلة، وهذه المرحلة تركز على مهارة التصنيف والتحديد؛ أي الانتقال من عدد كبير من الأفكار لعدد أقل بناءً على أساس المفاضلة، وتوليد معايير تقيس أهمية وقيمة الحلول الممكنة مثل التوقيت، والتكلفة، والقبول، وقابلية التطبيق. (ابو جادو، ونوفل، 2008).
2. قبول خطة الحل (**Acceptance Finding**):في هذه المرحلة يتم التركيز على دراسة إمكانية نجاح خطة الحل – التي تمّ تبنيها – في الواقع، وتحديد العوامل المساعدة والميسرة لعملية التنفيذ، مما يساعد الفرد على قبول الخطة وتبنيها، كما وتتضمن هذه المرحلة تحديد المعيقات المحتملة في التطبيق، ودراسة كيفية مواجهة هذه المعيقات وعمل التعديلات المطلوبة لنجاح هذه الخطة بفاعلية. (الصمادي، 2010).

ولا بدّ من التأكيد على أنّ أهم عناصر نجاح الحل الإبداعي للمشكلات تتلخص في ما يأتي:

1. وضوح المشكلة مدار الدراسة لدى الطلبة والمدرس قبل بدء الجلسة.
2. وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها من الجميع، بحيث يأخذ كل طالب دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.
3. خبرة المدرس وجديّته وقناعته بقيمة أسلوب الحل الإبداعي للمشكلة بوصفه احد الاتجاهات المعرفية في تحفيز الإبداع.(جروان، 1999).

ولقد صنف الباحثون العوامل التي تؤثر في انموذج الحل الإبداعي للمشكلات، ومن هذه العوامل:(الصمادي، 2010).

1. مهارة الطالب في استعمال التكتيكات والأدوات الخاصة بالتفكير التقاربي والتفكير التباعدي.
2. الفهم الدقيق لمراحل العملية الإبداعية، ومهارات التفكير الإبداعي.
3. دوافع الفرد نحو مواجهة المواقف الجديدة والمربكة، التي تشمل مستوى من التحدي المقبول لقدراته المعرفية.
4. الإطار الاجتماعي والثقافي الذي نشأ فيه الفرد ويعيش فيه.
5. تمتع الفرد بروح المثابرة والتحدي، وعدم تغلغل اليأس إلى نفسه، وهذا يحتاج إلى مستوى عالٍ من الدافعية.
6. الشخصيات الموجودة في بيئة الفرد والتي لها تأثير عليه (القدوة، أو المثل الأعلى).
7. الأسلوب المفضل في الإبداع واتخاذ القرارات وحل المشكلات. (الاعسر، 2000).

ويتضح مما سبق إنّ انموذج أوزبورن–بارنس لحل المشكلات الإبداعي له ميزات متنوعة، مما جعله محط انظار الباحثين، وكانت ابرز ميزات هذا الانموذج ما يأتي:

1. كلّ خطوة من خطوات الانموذج، مرتبطة بهدف معين تسعى لتحقيقه.
2. الدعم التجريبي للأنموذج حيث أثبتت البحوث فاعليته لتحقيق الأهداف المرجوة منه.
3. قابليته للتطبيق وسهولة تعليمه للأفراد في مختلف الاعمار.
4. يمكن أن يدمج العديد من النشاطات المتنوعة، ويزود بأدوات إضافية لجعل الاختلاف حقيقياً، وتحفيز التغيرات المهمة والدائمة.
5. عملي يمكن أن يستعمل في حل المشكلات.
6. إيجابي يساعد على إطلاق المواهب المبدعة والتركيز على التفكير البناء.

7. يسمح باستعمال العديد من الأدوات لتوليد الافكار التي يتطلبها الحل، لينتهي بالحل الفعال للمشكلة. (روشكا، 1989).
8. يركز على اهمية توليد أكبر قدر من الحلول في بداية عملية حل المشكلة، واختيار الأفضل منها.
9. يزيد من قدرة الفرد بحساسية المشكلة ويحددها بدقة حتى يتم حلّها بشكل صحيح (الفريحات، 2004).

الاتجاهات:

عُرِّف الاتجاه بتعاريف عديدة، منها: "ميل للتعرف بطريقة معينة نحو جوانب البيئة، أو هو الاستعداد المكتسب الذي يوجه الاستجابات نحو أصناف معينة من الأشياء، أو الأشخاص، أو الحوادث، كما يشير إليه كذلك بانه تنظيم مستمر للعمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفية نحو بعض جوانب حياة الفرد" (الزوبعي وآخرون، 1981).

هو نمط ثابت وعام ونسبي، وأنه استجابة لمنبه أو شيء أو شخص أو أمر محدد، وكلما كان هذا المنبه قويّاً يكون الاتجاه أقوى، وأن أفضل طريقة لقياس اتجاه الشخص نحو موضوع ما هي ملاحظة كيف يسلك أو يتصرف إزاء هذا الموضوع (فالطلبة الذين ينسون باستمرار ملابس التربية الرياضية، ويدّعون المرض عند حلول حصة التربية الرياضية لهم اتجاهات سلبية إزاء هذا النشاط، والطلبة الذين يقضون وقت فراغهم في مساعدة زميل لهم في دروسه أو معاونة جار لهم في الذهاب إلى السوق المركزي لديهم اتجاهات إيجابية نحو معاونة الآخرين، كثيراً ما نستدل على اتجاهات الناس مما يقولونه، ولكن لا يمكننا قياس الاتجاه إلا بملاحظة السلوك الفعلي).(أبوعلام، 2004).

يرى الباحثان أن الاتجاه هو مفهوم يعبر عن نسق او تنظيم لمشاعر الشخص ومعارفه وسلوكه عن موضوع معين ويتمثل في درجات من القبول او الرفض للموضوع المراد قياسه.

مما سبق يمكن تلخيص خصائص الاتجاهات بما يأتي:

1. تتشكل الاتجاهات نتيجة الخبرات والتنشئة الاجتماعية، لذ فهي مكتسبة ومتعلمة.
2. تتميز الاتجاهات بخصائص انفعالية عن طريق الموقف التفضيليّ عند الفرد (الحب – الكراهية) تجاه موضوع ما.
3. يمكن الاستدلال على الاتجاهات عن طريق ملاحظة سلوك الفرد تجاه الموضوع أو الشيء المعني.
4. الاتجاهات هي عبارة عن علاقة قائمة بين الفرد وموضوع معين.
5. يمكن قياس الاتجاهات وتقويمها.
6. يحرك الاتجاه سلوك الفرد نحو الاشياء والموضوعات التي تحيط به، لذا يكون الاتجاه دينامياً متحركاً.
7. يمكن أنْ يكون الاتجاه ايجابياً أو سلبياً أو محايداً.
8. قد يكون الاتجاه قوياً ويبقى قوياً، يقاوم التعديل والتغيير وقد يكون ضعيفاً يمكن تعديله وتغييره.
9. قد تكون الاتجاهات ثابتة، أو متغيرة، يمكن تعديلها وتغييرها وهي محددة بموضوعاتها.

من هذه الخصائص نستنتج انَّ الاتجاه ليس سمة نظرية أو موروثة، بل هو مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة، وما يقوم به الفرد من سلوك لا يدل على اتجاهه الحقيقي نحو ذلك السلوك بشكل دائم، فقد تكون هناك عوامل اجتماعية تجعل الفرد يحجم عن التعبير الصريح عن اتجاهه الحقيقي بإزاء الموضوعات المختلفة، ويتصف اتجاه الفرد بديمومة نسبية أي إن الفرد الذي يحمل توجهاً نحو مادة التربية الإسلامية لا يتغير سلوكه بموقف طارئ. ولكن هذا لا يعني ان الاتجاه متغير بطبيعته، ولكن هذا التغيير يحدث على المدى الطويل وان قوة الاتجاه ورسوخه وصلابة الرأي عند الأفراد، تجعل الاتجاه يقاوم التعديل، اما ضعف الاتجاه وعدم رسوخه وعدم وضوح اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه قد يجعل من الاتجاه سهل التعديل.

للاتجاه مكونات ثلاث يكمل بعضها البعضالآخر، ولهذه المكونات علاقة بتوجيه الاستجابة سواء أكانت ايجابية ام سلبية، وهي مرتبة وفق مراحل تكوين الاتجاه، على النحو الآتي:

1. المكون المعرفي **Knowledge Component**:ويمثل هذا المكون المرحلة الأولى من تكوين الاتجاه، ويحتوي على حصيلة المعارف والمعلومات والحقائق التي تتجمع لدى الفرد ولها علاقة بموضوع الاتجاه.
2. المكون الوجداني **Affective component**:ويمثل المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، ويشير إلى مشاعر الحب والكراهية التي يواجهها الفرد تجاه موضوع الاتجاه، إذ يكون مرتبطاً بتكوينه العاطفي، وهذا يؤدي إلى موقف تفضيلي لموضوع الاتجاه (حب، أو كراهية، أو تأييد، أو رفض).
3. المكّون السلوكي**Behavioral component**: ويمثل هذا المكون المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه، ويشير إلى الخطوات الاجرائية

التي ترتبط بسلوك الانسان نحو موضوع الاتجاه، ببيان قبوله أو رفضه استناداً إلى تفكيره النمطيّ بشأنه واحساسه الوجداني به، لذا يُعدُّ هذا المكون المحصلة النهائية والترجمة العملية لتفكير الانسان وانفعالاته بشأن مثيرات هذا الموضوع مكونةً الاتجاه العام نحوه، سواء اكان ايجابياً ام سلبياً. (بلقيس ومرعي، 1982).

ومن يستقرئ الدراسات المرتبطة بالاتجاهات، يجد مكوناتها تسير في خمس مراحل، هي:

1. مرحلة التعرف والاستكشاف.
2. مرحلة الاختيار والتفضيل.
3. مرحلة التأييد والمشاركة.
4. مرحلة الاهتداء والدعوة العملية.
5. مرحلة التضحية والالتزام.

وأن في كل مرحلة من هذه المراحل الخمس يكون الطالب أمام حالتين من حالات العمل هما:

1. حالة الاستعداد (الإحساس والميل).
2. حالة الفعل (ترجمة الشعور والإحساس إلى عمل).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنّ التطلع الى المستقبل ضروري للخروج من أية ازمة، وتتجسد فيه الرؤى المناسبة والحلول المفترضة للمشكلات القائمة، فالمستقبل النموذجي المفترض، لن يتحقق من دون معالجة جدّية لمقومات الواقع عموماً، والمعوقات العملية التربوية على وجه الخصوص والأمر يكون أكثر إلحاحاً إذا ارتبط بالتربية الإسلامية.

واستناداً إلى أهمية مادة التربية الإسلامية في مدارسنا وما تحتاجه هذه المادة من وسائل وأساليب في عملية التدريس، وفي ضوء المؤشرات الدالة على وجود ضعف لدى الطلبة في التحصيل الدراسي وفي الاتجاه الحقيقي نحو مادة التربية الإسلامية، وعدم تناسب مخرجات التعليم في هذه المادة مع أهدافها المنشودة وأهميتها في بناء المجتمع وقيمة عقائده، وهذا ما اكدته دراسات عديدة أبرزها دراسة (العزاوي، 1999) و(السعدون، 2003) و(الحديثي والجبوري، 2011) التي اثبتت أن طريقة المحاضرة التقليدية هي الأكثر شيوعاً في تدريس مادة التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة في العراق، إذ بلغت نسبة استعمال هذه الطريقة بوفق رأي المدرسين(80,40%) وبوفق رأي المشرفين بلغت(93,94%) وهي نسبة عالية مقارنة بالطرائق التدريسية الاخرى، ومن هنا شخّص الباحثان مشكلة الدراسة بصورتها الأولية وقاما بزيارات ميدانية عديدة للمدارس المتوسطة والثانوية في محافظة الأنبار/ قضاء القائم، والتقيا مع مدرّسي مادة التربية الإسلامية فيها فضلاً عن مقابلة المشرفين الاختصاص والتربويين، للتعرف إلى الطرائق المتبعة في تدريس التربية الإسلامية والمشكلات التي تواجههم، فوجدا أنّ أغلب المدرسين يتبعون الطرائق التقليدية في تدريسهم، وقد تبين للباحثين أنَّ سبب ذلك هو عدم امتلاك المدرسين المعلومات الكافية عن طرائق التدريس الحديثة، فقد أبدى الكثير منهم جهلهم بطرائق اخرى، وقال البعض الآخر بانَّ طرائق التدريس الأخرى تحتاج إلى وقت أكبر مما هو متوفر للدرس، وصرّح البعض الآخر انهم يعتقدون أنَّ مادة التربية الإسلامية لا يمكن تدريسها إلا بطريقة واحدة هي طريقة المحاضرة التقليدية، ويؤكد ذلك ما يوجهه مشرفي التربية الإسلامية من النقد لأساليب التدريس بأنَّها لا تبعث في الطالب الميل إلى ما يتعلمه، فضلاً على ارتكازها على التلقين من جانب المدرس، والحفظ والاستظهار من جانب الطالب مع عدم إتاحة الفرص الكافية له للإبداع، والابتكار، والتنمية، والتفكير، والاتجاه نحو المادة.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الاتي:

– ما أثر استعمال إنموذج اوزبورن–بارنس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحو المادة.

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية التي تمثل أهداف البحث:

1. ما أثر استعمال انموذج اوزبورن–بارنس مقابل الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية؟
2. ما أثر استعمال انموذج اوزبورن–بارنس مقابل الطريقة التقليدية لقياس اتجاه طلاب الصف الثاني المتوسط نحو مادة التربية الاسلامية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة لا بُدّ من تفحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج أوزبورن – بارنس ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الانموذج الاعتيادي في الاختبار التحصيلي البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمتوسط الفرضي لدرجات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية في التطبيق البعدي.

أهمية الدراسة:

يرى الباحثان أنّ أهمية الدراسة الحالية تتلخص فيما يأتي:

1. إنّ استعمال انموذج أوزبورن – بارنس قد يسهم في تقبل الطلاب لمادة التربية الإسلامية بصورة أوسع وأدق لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو المادة، إذا ما احسن استعماله بالطريقة المناسبة، واثبت نجاحه مع عينة الدراسة الحالية.
2. زيادة وعي الطلاب بأهمية مادة التربية الإسلامية وإسهامها بإعداد الطلاب إعداداً سليماً.
3. إفادة الجهات المختصة من نتائج الدراسة في اعتماد خطوات هذا النموذج في تدريس التربية الإسلامية.
4. تزويد المسؤولين في التربية والتعليم بنموذج تدريسي جديد يحدد خطوات استعمال طريقة الحل الإبداعي للمشكلات في تدريس مادة التربية الإسلامية.
5. قد يوفر هذه الدراسة أنموذجاً جديداً في تدريس التربية الإسلامية، وهو إنموذج أوزبورن– بارنس ليساعد الطلبة في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وزيادة اتجاههم نحو مادة التربية الإسلامية.
6. أهمية المرحلة المتوسطة لأن هذه المرحلة تتطلب إعداداً شاملاً يتناول جوانب مهمة منها شخصية الطالب بكل جوانبها.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

3. الحدود المكانية: متمثلة بالمدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة الأنبار/ قضاء القائم.
4. الحدود الزمانية: متمثلة بالفصل الدراسي الأول 2012/ 2013.
5. الحدود الموضوعية: متمثلة بموضوعات من كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسه للصف الثاني متوسط.
6. الحدود البشرية: متمثلة بطلاب الصف الثاني متوسط في المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية القائم.
7. الحدود الدراسية:متمثلة بمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وهي: انموذج أوزبورن – بارنس، والتحصيل الدراسي، والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية.

تحديد المصطلحات:

1) إنموذج أوزبورن –بارنس (الحل الإبداعي للمشكلات):

– عرَّفه عامر(2007) بأنَّه: (مواجهة المشكلات الغير معتادة وتوليد حلول جديدة ونادرة للمشكلة وليست مجرد تجديد مما سبق اقتراحه من حلول تقليدية لها وذلك اعتماداً على قدرات التفكير الاقترابي) (عامر، 2007).

ويعرف انموذج أوزبورن–بارنس إجرائياً بأنّه: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستعملها الباحثان مع طلبة الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية (المجموعة التجريبية) والتي تسير خطواتها وفق المراحل التي تبدأ بـ (فهم المشكلة) لتشمل المشكلة الضبابية، وجمع البيانات، وتحديد المشكلة، و(توليد الأفكار) ومن ثمّ (تخطيط للعمل) لتشمل إيجاد الحلول وقبول خطة، من أجل إيجاد مواقف تعليمية حرّة وإطلاق العنان لأفكار الطلبة لإيجاد حلول للمشكلات المطروحة واختيار الأنسب منها.

2) التحصيل:

– عرَّفه زيتون (2001) بأنَّه: ((ما حدث من تغيرات نسبية في نتاجات التعلم لدى الطُلاب نتيجة تلقينهم منظومة تدريس ما، بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة، أو على بعض مكوناتها أو عناصرها)) (زيتون، 2001).

ويعرف التحصيل إجرائياً بأنّه: هو الدرجات التي يحصل عليها طلاب الثاني المتوسط (عينة الدراسة) في موضوعات مادة التربية الإسلامية المحددة بعد دراستهم لها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

3) التربية الاسلامية.

– عرّفها الخوالدة وإسماعيل (2001) بأنَّها: (عملية تفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به مشتقة بنور الشريعة الإسلامية لهدف بناء الشخصية الإنسانية المسلمة المتكاملة في جوانبها كلها وبطريقة متوازنة) (الخوالدة وإسماعيل، 2001).

وتعرف التربية الإسلامية إجرائياً بأنّها: موضوعات الكتاب المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط الذي يحتوي على احاديث للرسول محمد ﷺ في الفصل الاول ومباحث في السيرة النبوية وحياة الصحابة رضوان الله تعالى عليهم في الفصل الثاني التي أقرتها وزارة التربية للعام 1433هـ/2012م والتي تسعى الى ترسيخ القيم والمبادئ الإسلامية في أذهان الطلاب.

4) الإتجاه.

– عرفه العمايرة (1999) بأنه: (استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول او الرفض وهذه الموضوعات قد تكون اشياء او اشخاصاً او افكاراً او مبادئ او نظماً اجتماعية) (العمايرة، 1999).

ويعرف الاتجاه إجرائياً بأنّه: محصلة الاستجابات المعلنة المقاسة بالدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الثاني متوسط على مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية والذي أعده لهذا الغرض.

دراسات سابقة

قسمت الدراسات السابقة وفق تسلسلها الزمني إلى قسمين: الدراسات التي تناولت المتغير المستقل انموذج اوزبورن–بارنس، والدراسات التي تناولت المتغيرين التابعين (التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية وسيتم عرضها كالأتي:

دراسات تناولت المتغير المستقل (انموذج اوزبورن – بارنس):

أجرى (الفريحات، 2004) لدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج قائم على انموذج اوزبورن لحلّ المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، وصمم برنامجاً تدريبياً والذي تالف من (23) جلسة تدريبية قائمة على انموذج اوزبورن لحل المشكلات الإبداعية، وباستعمال تحليل التباين المشترك (**ANCOVA**) تم التوصل الوجود فرق في أداء طلبة المركز الريادي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية يعزى للبرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق في أداء طلبة المركز الريادي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (الدرجة الكلية) وعلى بعد الاصالة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعدي الطلاقة والمرونة، وعدم وجود فرق في أداء طلبة المركز الريادي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية يعزى للتفاعل بين المجموعتين والجنس.

وأجرى (الصمادي، 2007) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على انموذج الحل الإبداعي للمشكلات (**CPS**) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في الاردن، وتكونت عينة الدراسة من (86) طالبة من طالبات الصف التاسع تم اختيارهن عشوائياً، وتمَّ اعداد برنامجاً تدريبياً قائماً على انموذج الحل الإبداعي للمشكلات (**CPS**) وتكون محتوى البرنامج من المعرفة الرياضية التي احتوتها وحدة تحليل المقادير الجبرية، كما طور الباحث أداة لقياس المهارات فوق المعرفية في الرياضيات تكونت من (50) فقرة من نوع ليكرت، كما استعمل اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات الذي قام ببنائه الهباهبة (1991)، استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي المشترك (**ANCOVA**) الذي أظهر: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات وابعاده الثلاثة ومقياس المهارات فوق المعرفية ومجالاته الثلاثة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها (الهيتي، 2012) هدفت التعرف إلى أثر تصميم تعليمي – تعلمي مبني وفق انموذج اوزبورن– بارنس في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الرابع العلمي– وتنمية مهارات ما فوق المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبة تم اختيارهن قصدياً، وقد اعد اداتين الأولى اختبار تحصيلي، واما الاداة الثانية فكانت لتنمية المهارات فوق المعرفية على وفق تصنيف مارزونو لمهارات ما فوق المعرفة، وباستعمال الوسيلة الإحصائية **(t-test)** لعينتين مستقلتين توصل الى النتائج الاتية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق التصميم التعليمي ألتعلمي بناءً على انموذج اوزبورن– بارنس، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل وفي اختبار مهارات ما فوق المعرفة، ولمصلحة المجموعة التجريبية، ولمصلحة الاختبار البعدي.

دراسات تناولت المتغيرين التابعيين(التحصيل والاتجاه في التربية الإسلامية):

أجرت (السعدون، 2003) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الاساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (273) طالباً وطالبة، واعدت الباحثة اداتين لدراستها، الأولى اختباراً تحصيلياً والثانية فقد كانت مقياساً للاتجاه، واستعملت الباحثة تحليلِ التباينِ الأحادي وتوصلت إلى وجود فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجاتِ طلبةِ مجموعاتِ الدراسة الثلاثِ في الاختبارِ التحصيلي البعدي وفي الاتجاه نحو المادة، لمصلحةِ (طلبةِ/ طلاب/ طالبات) المجموعةِ التجريبيةِ الأولى.

وفي دراسة اجراها (المرشود، 2009) هدفت التعرف إلى أثر استخدام برمجية تعليمية مقترحة على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الاول الثانوي في مادة التوحيد واتجاهاتهم نحوها في مدينة مكة المكرمة، تكونت عينتها من (56) طالباً قسموا الى مجموعتين، واعدت ثلاث ادوات للدراسة الأولى برمجة تعليمية في وحدة العبادة من مادة التوحيد، والثانية اختباراً تحصيلياً والثالثة مقياس الاتجاه نحو البرامج التعليمية، استعمل تحليل التباين المصاحب للتوصل إلى النتائج الاتية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي ومقياس الاتجاه ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (الفقيه، 2012) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذ، وقد اعدت اداتين: الأولى اختباراً تحصيلياً، والثانية مقياس اتجاه نحو مقرر الفقه، واستعمل الوسيلة الإحصائية **(t-test)** لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وتم الوصل إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي بين طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح المقياس البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المقياس والاتجاه البعدي للمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات السابقة نجد اهتمام الباحثين باوزبورن– بارنس وأثره في التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة في مادة الرياضيات كونه برنامجاً تعليمياً أو تدريبياً او تصميماً تعليمياً– تعلمياً، فدراسة (الفريحات، 2004)هدفت التعرف إلى أثر برنامج قائم على انموذج اوزبورن لحلّ المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة(الصمادي، 2007) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على انموذج الحل الإبداعي للمشكلات **(CPS)** في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات، ودراسة (الهيتي، 2012) هدفت التعرف إلى أثر تصميم تعليمي – تعلمي مبني وفق انموذج اوزبورن– بارنس في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الرابع العلمي– وتنمية مهارات ما فوق المعرفة، ولم يجد الباحثان دراسة تناولت أثر أنموذج أوزبورن– بارنس في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية.

أما الدراسات السابقة التي تناولت (التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية) فقد أثبتت فاعلية الطرائق التدريسية والاساليب والبرامج في معالجة الضعف لدى الطلبة في مواد التربية الإسلامية، فضلاً عن اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة (السعدون، 2003) و(المرشود، 2009) في اختيار المرحلة المتوسطة أو الثانوية، واختلافها مع دراسة (الفقيه، 2012) كونها اختارت المرحلة الابتدائية، ومما تنفرد به الدراسة الحالية هي إجراء التجربة على عينة في مدينة عراقية (مدينة القائم) نادراً ما

خضع أفراد هذه المدينة للدراسات والابحاث التربوية والنفسية سابقاً، لكونها مدينة حدودية ويصعب وصول الباحثين اليها.

والجدير بالذكر لقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في أمور أهمها: بلورة مشكلة الدراسة الحالية، ووضع تصور مسبق لكيفية تحقيق أهداف الدراسة، ورسم منهجية الدراسة وخطواتها، والاطلاع على المقاييس الخاصة بقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية، واختيار الوسائل الإحصائية التي تخدم الدراسة الحالية، والإفادة منها في تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات

اتبع الباحثان إجراءات المنهج التجريبي؛ لكونها تلائم تحقيق هدفا الدراسة الحالية، وعلى النحو الآتي:

التصميم التجريبي.

اختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذي ضبط جزئي، وجداه مناسباً لظروف الدراسة الحالية للتوصل إلى نتائج دقيقة، وعلى ما مبين في جدول (1).

الجدول (1):التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	الاداة	المتغير التابع
التجريبية	- العمر الزمني - اختبار الذكاء - تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية - المعدل العام - التحصيل الدراسي للآباء - التحصيل الدراسي لأمهات	انموذج أوزبورن – بارنس	الاختبار البعدي	التحصيل الدراسي
الضابطة		الطريقة التقليدية	مقياس الاتجاه	الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

مجتمع البحث والعينة:

ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة الأنبار/ قضاء القائم للعام الدراسي (2012– 2013م)، وبلغ العدد الكلي للمدارس (24) مدرسة، وعدد الشعب (52) شعبة، وعدد الطلبة (1797) طالباً وطالبة، ومنها تمَّ اختيار مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق التدوير والخلط والانتقاء المباشر، فكانت ثانوية دمشق للبنين هي عينة البحث الواقعة في مركز القضاء إذ تحتوي على (3) شعب دراسية، ويبلغ عدد طلاب الصف الثاني متوسط الكلي فيها (110) طالباً، وبعد إجراء قرعة بين الشعب فكانت شعبة (ج)هي المجموعة التجريبية وكان من نصيبها انموذج أوزبورن – بارنس، في حين كانت شعبة (أ)هي المجموعة الضابطة التي كان من نصيبها الطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد طلاب المجموعتين (73) طالباً، بعد أن استبعد الباحثان (11) طالباً من المجموعتين، بسبب الرسوب وكان عددهم (5) طلاب من المجموعة التجريبية و(6) طلاب من المجموعة الضابطة، فكان عدد طلاب المجموعة التجريبية (31)طالباً وعدد طلاب المجموعة الضابطة (31)طالباً، وأنَّ عملية استبعاد الطلاب الراسبين كان إحصائياً فقط، مع بقائهم في قاعة الصف حفاظاً على نظام المدرسة.

إجراءات تكافؤ المجموعتين:

حرص الباحثان قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعتي الدراسة إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة، وبعد الحصول على البيانات الخاصة بهذه المتغيرات من الوثائق الرسمية للطلاب واختبارهم، أظهرت عملية التكافؤ ما يأتي:

1. المجموعتان متكافئتان في متوسط العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.931) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.004)وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (60) وعلى ما مبين في الجدول (2).
2. المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات اختبار الذكاء– المصفوفات المتتابعة لرافن**Raven** الصيغة العادية المقننة على البيئة العراقية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.629) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.004) وهي ليس ذات

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (60) وعلى ما مبين الجدول(2).

3. المجموعتان متكافئتان في متوسط تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية للسنة السابقة (للصف الأول المتوسط) للعام الدراسي 2012/2011م، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.063) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.004)وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (60) وعلى ما مبين في الجدول (2).

4. المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات المعدل العام للدرجات التي حصل عليها الطلاب في السنة السابقة (الصف الاول المتوسط) 2012/2011م إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.38) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.004) وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (60) وعلى ما مبين في الجدول (2).

5. المجموعتان متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء، إذ بلغت قيمة (كا^2) المحسوبة (0.105) أصغر من من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة (5.99)، وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2) وعلى ما مبين في الجدول (3).

6. المجموعتان متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ بلغت قيمة (كا^2) المحسوبة (0.690) أصغر من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة (5.99)، وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2) وعلى ما مبين في الجدول (3).

الجدول (2): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعمر الزمني، واختبار الذكاء، وتحصيل الطلاب في مادة التربية في الصف الأول المتوسط، والمعدل العام لدرجات طلاب الطلاب في الصف الأول المتوسط 2012/2011لطلاب مجموعتي الدراسة

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
العمر الزمني	التجريبية	31	164.548	3.767	1.931	2.004	60	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	31	162.774	3.461				
اختبار الذكاء	التجريبية	31	38.870	6.756	0.629	2.004	60	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	31	37.806	6.549				
تحصيل التربية الاسلامية	التجريبية	31	74.548	8.402	0.063	2.004	60	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	31	74.419	7.495				
المعدل العام	التجريبية	31	71.516	6.682	0,38	2,004	60	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	31	70.903	6.001				

الجدول (3): قيم (كا^2) لمتغيري التحصيل الدراسي لآباء الطلاب وأمهاتهم بعد دمج الخلايا لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	ابتدائية فما دون	ثانوية (متوسطة وإعدادية)	بكالوريوس فما فوق	قيمة كاي		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0,05)
						المحسوبة	الجدولية		
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	31	8	12	11	0.105	5,99	2	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	31	9	12	10				
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	31	7	13	11	0.690	5,99	2	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	31	8	13	10				

أداتا الدراسة:

يتطلب تحقيق أهداف الدراسة الحالية تطبيق أداتين هما:

الأداة الأولى: الاختبار التحصيلي.

الدراسة الحالية تتطلب إعداد اختبار لقياس تحصيل الطُلاب – عينة الدراسة – لمعرفة مدى تأثير انموذج أوزبورن – بارنس في تحصيلهم، ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز في مادة التربية الإسلامية، ومناسب للموضوعات المحددة من الكتاب المقرر، لذا أعدَّ الباحثان اختباراً تحصيلياً معتمدين في ذلك على الأغراض السلوكية المحددة، ومحتوى المادة الدراسية، متسماً بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة الدراسة، وقد مرَّ هذا الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه هي:

1. **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس أثر انموذج أوزبورن –بارنس في تحصيل طُلاب عينة الدراسة للمحتوى المعرفي الذي تضمنه كتاب التربية الإسلامية المقرر لطُلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2012/ 2013م.
2. **أبعاد الاختبار:**التزم الباحثان بقياس المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم (**Bloom**)للمجال المعرفي (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق) لملاءمتها مستوى المرحلة المتوسطة.
3. **إعداد لائحة جدول مواصفات الاختبار:**أعدَّ الباحثان خارطة اختبارية شملت موضوعات من كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط والأغراض السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي من تصنيف بلوم (معرفة، واستيعاب، وتطبيق)، كما مبين في الجدول (4).

الجدول (4): مواصفات الاختبار التحصيلي (الخريطة الاختبارية)

ت	الموضوعات	عدد الصفحات	نسبة الأهمية	مستويات الأغراض السلوكية			المجموع
				معرفة %43.28	فهم %39.55	تطبيق %17.17	
1	حلاوة الإيمان	2	%5.6	1	1	–	2
2	الإخلاص	3	%8.3	1	1	1	3
3	البرّ والإثم	2	%5.6	1	1	–	2
4	الحياء والحث على التخلق به	3	%8.3	1	1	1	3
5	النهي عن الحسد	2	%5.6	1	1	–	2
6	من أخلاق الرسول ﷺ	5	%13.9	2	2	1	5
7	عمر بن الخطاب (الفاروق) ﷺ	6	%16.6	4	3	1	8
8	الخليفة عثمان بن عفان ﷺ	4	%11.1	2	2	1	5
9	جعفر بن أبي طالب (الطيّار)ﷺ	5	%13.9	2	2	1	5
10	معركة مؤتة وأسبابها	4	%11.1	2	2	1	5
المجمـوع		36	%100	17	16	7	40

4. **تحديد نوع فقرات الاختبار وترتيبها:**أعدَّ الباحثان فقرات الاختبار التحصيلي لمادة التربية الإسلامية من نوع الاختبارات الموضوعية، وبلغ عدد فقراته (40) فقرة، كان نصيب اختبار الصواب والخطأ (10) فقرات، واختبار التكميل (10) فقرات، واختبار الاختيار من متعدد (20) فقرة. وهذه الأسئلة وزعت على المستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف (**Bloom**)، مع مراعاة التدرج بدءً من المعرفة فالاستيعاب فالتطبيق. فجاءت فقرات الاختبار مرتبة كالآتي: الصواب والخطأ، وإكمال الفراغات، والاختيار المتعدد.
5. **تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار:**وضع الباحثان التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي تضم عدد أسئلة الاختبار، وفقراته، وضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وكتابة الاسم كاملاً والبيانات الأخرى في المكان المحدد لها، والإجابة على ورقة الأسئلة وفي المكان المحدد لكل فقرة وقراءة كل فقرة بدقة وموضوعية قبل الإجابة عنها، وبهذا

أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة استطلاعية، ليتسنى للباحثين تحليل فقراته إحصائياً.

6. **تحليل فقرات الاختبار:** لفرض تحليل الفقرات الاختبار التحصيلي، اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

1. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الاساسية للدراسة، والهدف من ذلك:

أ. معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار والطول المناسب له.

ب. تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض إعادة صياغتها.

ج. إيجاد معامل الصعوبة، وقوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار.

وقد طبّق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة (متوسطة حصيبة للبنين) وكان عدد طلاب العينة الكلي (80) طالباً.

2. تصحيح إجابات طلاب العينة الاستطلاعية.

3. ترتيب درجاتهم تنازلياً (من أعلى درجة إلى أقل درجة).

4. تصنيف تقسيم العينة إلى مجموعتين عليا ودنيا، وبما أنّ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (80) طالباً فإنه نسبة (50%) تتألف من (40) طالباً في كل فئة وبعد ذلك تم حساب مستوى الصعوبة، وقوة التمييز، ومعامل صلاحية الفقرات الاختبارية كالآتي:

أ. **مستوى صعوبة الفقرة:** بعد أن وفق الباحثان مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحثُ أنَّها كانت تتراوح بين (43%–70%)، ويستدل من هذا أنَّ جميع الفقرات تُعدُّ مقبولة، إذ يشير بلوم **(Bloom)** إلى أنَّ الاختبار يُعدُّ جيداً إذا كانت فقراته تتراوح في مستوى صعوبتها بين (0.20 – 0.80). **(Bloom, 1971).**

ب. قوة تمييز الفقرة: بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحثان أنَّها كانت تتراوح بين (33%–63%)، ويستدل من هذا أنَّ جميع الفقرات تُعد مقبولة، إذ يشير براون **(Brown)** إلى أنَّ الفقرات التي قدرتها التمييزية (0.20) فما فوق تُعدُّ مقبولة. **(Brown, 1981).**

ويرى أيبل **(Ebel)** أنَّ الفقرات التي قدرتها التمييزية (0.30) فما فوق تُعدُّ مقبولة. **(Ebel, 1972).** وعلى كلا القولين المتقدمين فإنَّ معامل التمييز جيد لفقرات الاختبار، إذ بلغت أدنى درجة (33%).

ج. فعالية البدائل:عند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد التي تألف منها السؤال الثالث من الاختبار وجد الباحثان أنها كانت تتراوح بين (–43%، –70%)، هذا يعني إن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طُلاب المجموعة الدنيا أكبر من طُلاب المجموعة العليا، وبناءً على ذلك بقت البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه من دون تغيير.

7. **تقنين الاختبار:**يقصد بالتقنين إجراء الصدق والثبات على الاختبار. (الرشيدي، 2000).فبعد الانتهاء من تحليل فقرات الاختبار قنن الباحثان الاختبار عن طريق معرفة صدقه وثباته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، وفيما يأتي بيان الأمور التي قام بها الباحثان لتقنين الاختبار:

أ. **صدق الاختبار:**صدق الاختبار هو مقدرته على قياس ما وضع من اجله فالاختبار التحصيلي يكون صادقا إذا تمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف الدراسية التي وضع من أجلها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها. (ملحم، 2000).

ومن اجل التحقق من صدق المحكمين (الظاهري)، وصدق المحتوى للاختبار، ومناسبته للأغراض السلوكية المراد قياسها فقد عرض الباحثان الاختبار مع الأغراض السلوكية ومستوياتها مع لائحة جدول مواصفات الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس التربية الإسلامية، والتربية، وعلم النفس، لاستطلاع آرائهم فيه وبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي للأغراض السلوكية التي وضعت الفقرات لقياسها، وفي ضوء اتفاق نسبة (80%) من آراء الخبراء البالغ عددهم (24) خبيراً، فقد قبلت الفقرة التي أيد صلاحيتها (19) خبيراً، وقد أجريت بعض التعديلات على قسم من الفقرات، ولم يحذف الخبراء أية فقرة من فقرات الاختبار؛ لأنها حصلت على نسبة موافقة أكثر من (80%) وبذلك أصبحت فقرات الاختبار جميعها صالحة لقياس التحصيل البعدي لطلاب عينة الدراسة، وبهذا تحقق للأداة صدق المحكمين الظاهري.

ب. **ثبات الاختبار:** اختار الباحثان طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك بتقسيم فقرات الاختبار على قسمين: القسم الأول يضم درجات الفقرات الفردية، والقسم الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج الباحثان معامل الثبات بين النصفين فكان مقداره (0.768)، ثم صحح بمعادلة (سبيرمان – براون) فبلغ

الثبات (0.869)، ويُعدُّ الثبات جيداً إذا بلغ (0.67) فأكثر.**(Adams, 1964)**. وبذلك تحقق الباحثان من ثبات الاختبار.

ج. **تحديد الزمن المناسب للاختبار:** توصل الباحثان إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار التحصيلي، برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب وكان (30) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب وكان (60) دقيقة في الإجابة عن أسئلة الاختبار في التطبيق الأول، وتَمَّ حساب المدى الزمني، فكان الزمن المناسب للاختبار وهو (45) دقيقة، وبذلك اصبح الاختبار بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

الاداة الثانية: إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية:

عرف تايلور **(Tyler, 1971)** مفهوم مقياس الاتجاه "بانه موقف مقنن صمم خصيصاً للحصول على عينة من سلوك الفرد ويعبر عن هذه العينة بالأرقام" **(Tyler, 1971)**.

فقد أعدّ الباحثان مقياساً للاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية بهدف استعماله للتعرف على اتجاهات طلاب الثاني المتوسط نحو مادة التربية الإسلامية، وقد مرّت عملية إعداد المقياس بعدد من الإجراءات، من أهمها:

- **إعداد المقياس:** سارت عملية إعداد المقياس على وفق الخطوات الآتية:

1. **الهدف من المقياس:** هو قياس اتجاهات طلاب الصف الثاني المتوسط نحو مادة التربية الإسلامية.
2. **أبعاد المقياس:** عن طريق مراجعة عدد من الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت قياس اتجاه الطلاب نحو المادة الدراسية بصفةٍ عامة، والتربية الإسلامية بصفةٍ خاصة، وتوصل الباحثان إلى اعتماد الأبعاد الآتية:
   أ. اتجاه الطلاب نحو طبيعة مادة التربية الإسلامية.
   ب. اتجاه الطلاب نحو قيمة مادة التربية الإسلامية.
   ت. اتجاه الطلاب نحو الاستمتاع بمادة التربية الإسلامية.
   ث. اتجاه الطلاب نحو تعلم مادة التربية الإسلامية.
3. **صياغة فقرات المقياس:** تمت صياغة الفقرات بصورة واضحة وسليمة بحيث تغطي الأبعاد الأربعة، وأن تكون محددة وواضحة وخالية من الغموض لتناسب أفراد العينة.
4. **بدائل المقياس:** استعمل الباحثان طريقة ليكرت للتقديرات المستجمعة **(Likarts Method of Summated Ratings)** وفيها يقدم للطالب عبارات تتصل بموضوع قياس الاتجاه، وأمام كل عبارة عدد من الاستجابات تبدأ بتأييد تامّ وتنتهي بمعارضة تامّة ويحتوي المقياس على نوعين من العبارات:
   - موجبة: تعكس تفضيل الطالب للموضوع المطروح.
   - سالبة: تعكس رفض وعدم استحسان الطالب للموضوع المطروح.

   وهو واحد من أفضل مقاييس الاتجاهات واكثرها استعمالاً. (رودني، 1985).

وبعد عرض فقرات المقياس على المحكمين، واستبعاد الفقرات غير المناسبة، اصبح عدد فقرات الاختبار الكلي(40) فقرة، وقد وفق الباحثان درجة الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (200) درجة، واقل درجة (40) درجة، بمتوسط مقداره (120) درجة.

5. **تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس:** بيّن الباحثان أنَّ المقياس يتضمن خمسة بدائل هي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وعلى الطلاب (أفراد العينة) قراءة الملاحظات الخاصة بكيفية الإجابة عن المقياس، إذ لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وطلب منهم الإجابة عن الفقرات جميعها وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة، ولا يجوز ان تكون هناك إجابتين على الفقرة الواحدة بل ينبغي أن تكون إجابة واحدة لكل فقرة.
6. **التطبيق الاستطلاعي للمقياس:** لغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس، والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته، فقد طبق الباحثان المقياس على عينة بلغ عددها (40) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في (متوسطة الكرابلة للبنين) التابعة لمديرية تربية القائم، ولغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والعبارات والكلمات، قد سمح الباحثان لأفراد العينة الاستطلاعية بالاستفسار عن الكلمات والعبارات غير الواضحة أو غير المفهومة لهم، وعُدّلت قسم من الكلمات في ضوء ملاحظاتهم واستفساراتهم، وكان متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس هو (45)

دقيقة، وتم حساب ذلك عن طريق قياس زمن اجابة كل طالب على حدة، وتقسيم المجموع الكلي على عدد الطلبة.

7. **صدق المقياس:** ويقصد به أن يقيس ما هو مفروض أن يقيسه فعلاً، ولكي يتحقق صدق المقياس في الدراسة الحالية، تمّ الاعتماد على نوعين، احدهما قائماً على تقدير كيفي أو منطقي وهو(صدق المحكمين، الظاهري)، والأخر يعتمد على تقدير كمي وهو (صدق الاتساق الداخلي) كما يأتي:

أ. **صدق المحكمين (الظاهري):**إنّ أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس هو أن يقرر عدد من الخبراء أو المحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها **(Eble, 1972)**.

وفي ضوء ذلك عرض الباحثان فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية، على مجموعة من المحكمين في طرائق التدريس، والعلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (22) وقد طلب من كل واحد من المحكمين بيان رأيه في مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات وبدائلها المقترحة وبيان الحاجة إلى تعديل قسم من العبارات أو إعادة صياغتها أو حذف قسم من الفقرات بهدف التعرف إلى مدى صلاحيتها، وفي ضوء الملاحظات العلمية التي أبداها السادة المحكمين تم تعديل وإعادة صياغة وحذف بعض الفقرات والبالغ عددها (4) فقرات إذ لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من آراء الخبراء.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** أشار المختصون في القياس النفسي إلى أن ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بمحك خارجي أو داخلي يُعدُّ مؤشراً على صدقها (أي صدق فقرة المقياس في قياس ما أعدت لقياسه)، وحينما لا يتوافر لدينا محك خارجي يستعمل غالبا محك داخلي وان أفضل محك داخلي هو درجة المجيب عن المقياس **(Guilford, 1954)**. وعليه فقد اعتمد الباحثان معامل ارتباط بيرسون **(Pearson)** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي المقياس.

وبعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، حدد الباحثان درجات الطلاب وجمع درجات كل بعد وجمع درجات المقياس ككل، ومن ثمّ حساب معامل ارتباط درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد ثم معامل ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجداول (5) و(6) و(7) و(8) و(9) تبين معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ومستوى الدلالة في جدول لكل منها:

الجدول (5): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول (اتجاه الطلاب نحو طبيعة مادة التربية الإسلامية) والدرجة الكلية للبعد

ت	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أحب مادة التربية الإسلامية لأنها ماد ممتعة	0.842	دالة عند 0.01
2	أنتظر حصص مادة التربية الإسلامية بشوق	0.936	دالة عند 0.01
3	دراسة مادة التربية الإسلامية لا تنمي لديّ مهارات التفكير العلمي	0.924	دالة عند 0.01
4	أحب أن أصبح مدرساً لمادة التربية الإسلامية في المستقبل	0.908	دالة عند 0.01
5	أودّ لو تحذف مادة التربية الإسلامية من جدول الدروس	0.936	دالة عند 0.01
6	أشعر بالارتياح أثناء أداء اختبار مادة التربية الإسلامية	0.952	دالة عند 0.01
7	أرى أنّ مادة التربية الإسلامية شاملة لمجالات متنوعة من الحياة	0.375	دالة عند 0.01
8	أُفضل إضافة موضوعات أخرى على مقرر التربية الإسلامية	0.896	دالة عند 0.01
9	أشعر أنّ دراسة الموضوعات الإسلامية تستند على الحفظ أكثر من الفهم	0.734	دالة عند 0.01
10	أرى أنّ طبيعة الموضوعات التي يحتويها كتاب مادة التربية الإسلامية ملامسة للواقع	0.675	دالة عند 0.01

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.01) = 0.393

الجدول (6): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني (اتجاه الطلاب نحو قيمة مادة التربية الإسلامية) والدرجة الكلية للبعد

ت	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أرى أنّ مادة التربية الإسلامية لم تضف شيئاً جديداً لحياتي	0.752	دالة عند 0.01
2	تجعلني مادة التربية الإسلامية أتعامل مع المواقف بمنطق سليم	0.538	دالة عند 0.01
3	تشجع مادة التربية الإسلامية روح التعاون بين الطلاب	0.323	دالة عند 0.05
4	أرى أن مادة التربية الإسلامية لها أثر كبير في بناء الحضارة الإنسانية	0.334	دالة عند 0.05
5	أشعر أنّ مادة التربية الإسلامية أقل أهمية من المواد الأخرى	0.728	دالة عند 0.01
6	أرى أنّ دراسة مادة التربية الإسلامية تساعد على حل كثير من المشاكل التي تواجهني في الحياة العملية	0.754	دالة عند 0.01
7	أتمنى أن تزيد عدد حصص مادة التربية الإسلامية	0.658	دالة عند 0.01
8	أعتقد أنّ مادة التربية الإسلامية لها قيمة في المجتمع	0.599	دالة عند 0.01
9	دراسة التربية الإسلامية تزيد من التزامي وسلوكي الديني	0.605	دالة عند 0.01
10	درس التربية الإسلامية يقوي اعتزازي بهويتي الأصلية	0.355	دالة عند 0.05

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.01) = 0.393

الجدول (7): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث (اتجاه الطلاب نحو الاستمتاع بمادة التربية الإسلامية) والدرجة الكلية للبعد

ت	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أستمتع بدراسة مادة التربية الإسلامية	0.519	دالة عند 0.01
2	أود التعرف إلى كثير من موضوعات مادة التربية الإسلامية	0.309	دالة عند 0.05
3	أحب أن أقضي وقتاً طويلاً في دراسة مادة التربية الإسلامية على حساب المواد الأخرى	0.451	دالة عند 0.01
4	أكره دراسة موضوعات مادة التربية لإسلامية في وقت فراغي	0.642	دالة عند 0.01
5	أكون سعيداً عندما أتعلم شيئا جديدا في موضوعات مادة التربية الإسلامية	0.404	دالة عند 0.01
6	أشعر بالضيق لعدم توجيه المدرس أسئلة لي في حصة مادة التربية الإسلامية	0.486	دالة عند 0.01
7	أفرح عندما يتغيب مدرس مادة التربية الإسلامية إلى الدرس	0.556	دالة عند 0.01
8	تشجعني دراسة مادة التربية الإسلامية على إبداء الآراء والأفكار الخاصة بي	0.663	دالة عند 0.01
9	لا أحب أن أتغيب عن دروس مادة التربية الإسلامية	0.381	دالة عند 0.05
10	لا أحب المشاركة الصفية في شرح مادة التربية الإسلامية	0.698	دالة عند 0.01

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.01) = 0.393

الجدول (8): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع (اتجاه الطلاب نحو تعلم مادة التربية الإسلامية) والدرجة الكلية للبعد

ت	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أعتقد ان استعمال الوسائل والأساليب التعليمية تساعد في تعلم مادة التربية الإسلامية	0.627	دالة عند 0.01
2	لا يربط مدرس مادة التربية الإسلامية الموضوعات الإسلامية بالواقع الحاضر	0.753	دالة عند 0.01
3	أحب مادة التربية الإسلامية لتنوع فروعها ومصادرها	0.634	دالة عند 0.01
4	أرى أن مدرس مادة التربية الإسلامية يهتم بالطلاب المتفوقين فقط	0.641	دالة عند 0.01
5	أشعر أن مدرس مادة التربية الإسلامية هو السبب في ابتعادي عن دراستها	0.545	دالة عند 0.01
6	أسلوب مدرس مادة التربية الإسلامية لا يساعدني على فهم الموضوع	0.422	دالة عند 0.01
7	أعنى باكتساب معلومات جديدة في مادة التربية الإسلامية	0.659	دالة عند 0.01
8	لا يعطي مدرس مادة التربية الإسلامية فرصة لطرح الأسئلة في نهاية الدرس	0.656	دالة عند 0.01
9	مدرس مادة التربية الإسلامية مهتم بتقدمي العلمي	0.777	دالة عند 0.01
10	مدرس مادة التربية الإسلامية يستخدم التوبيخ والالفاظ الجارحة عند وقوع الطالب في الخطأ	0.734	دالة عند 0.01

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.01) = 0.393

الجدول (9): معاملات الارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

ت	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	اتجاه الطلاب نحو طبيعة مادة التربية الإسلامية	0.614	دالة عند 0.01
2	اتجاه الطلاب نحو قيمة ماد التربية الإسلامية	0.340	دالة عند 0.05
3	اتجاه الطلاب نحو الاستمتاع بمادة التربية الإسلامية	0.357	دالة عند 0.05
4	اتجاه الطلاب نحو تعلم مادة التربية الإسلامية	0.628	دالة عند 0.01

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.05)

الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجداول السابقة أنّ معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس ككل دالة إحصائياً وهذا يعني أنّ أبعاد المقياس متسقة، وأنّ المقياس ككل على مستوى عال من الاتساق الداخلي، وان فقراته صالحة.

أ. **ثبات المقياس:** من أجل حساب ثبات مقياس الاتجاه للدراسة الحالية اعتمد الباحثان طريقة إعادة التطبيق (إعادة تطبيق المقياس)، فقد طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (متوسطة الكرابلة للبنين) التي بلغ عددها (40) طالباً بتاريخ 7/ 11/ 2012م، وبعد أسبوعين أعاد الباحثان تطبيق المقياس، وتُعدُّ مدة أسبوعين مناسبة، اذ أن قصر المدة تتيح فرصة التذكر، وطول المدة يتيح فرصة لنمو الأفراد ثم تغيير أدائهم، (داود وعبدالرحمن، 1990).، ووفق الثبات بمعامل الارتباط بيرسون (**Person**) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، فبلغ (0.84)، وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير الأدب التربوي الى ان مثل هذه النسبة تعد جيدة وعالية وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

إجراءات تطبيق التجربة: اتبع الباحثان أثناء تطبيق التجربة الاجراءات الآتية:

1. إجراءات تطبيق التجربة:

أ. باشر الباحثان التجربة على أفراد مجموعتي الدراسة في يوم الأثنين (8/ 10/ 2012) بتدريس حصتين أسبوعيا لكل مجموعة واستمرت مدة التجربة (13) اسبوعاً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2012م– 2013م)، وانتهت يوم

الأثنين الموافق (7/ 1/ 2013)، بتطبيق الأداتين، اختبار التحصيل البعدي، ومقياس الاتجاه.

ب. درّس الباحث الثاني بنفسه المجموعتين على وفق الخطط التدريسية التي أعدت وعرضت على الخبراء والمحكمين، معتمداً استعمال انموذج أوزبورن – بارنس في تدريس طلاب المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية في تدريس طلاب المجموعة الضابطة.

ج. حاول الباحثان توفير ظروف متشابهة للمجموعتين من حيث استعمال الوسائل التعليمية.

2. إجراءات تطبيق أداتي الدراسة:

أ. طبق الباحثان اختبار التحصيل البعدي على طلاب مجموعتي الدراسة يوم الأثنين (7/ 1/ 2013)، في وقت واحد وهو الدرس الثاني، بعد أن أخبرهم بموعد الاختبار قبل أسبوعين من إجرائه وذلك من أجل تحقيق التكافؤ بين طلاب العينة في الاستعداد والتهيؤ للاختبار، ولم يحدث أي شيء يؤثر في سير الاختبار.

ب. طبق الباحثان مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية على طلاب مجموعتي الدراسة يوم الأربعاء (9/ 1/ 2013) تحت الاجراءات والظروف نفسها ولكلا المجموعتين.

الوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات:

1. الاختبار التائي(**t-test**) لعينتين مستقلتين.
2. الاختبار التائي(**t-test**) لعينة واحدة.
3. مربع كاي (كا2).
4. معادلة معامل صعوبة الفقرة.
5. معادلة تمييز الفقرة.
6. حساب فعالية البدائل.
7. معامل ارتباط بيرسون.
8. معادلة سبيرمان– براون.
9. معامل إيتا2.

عرض النتائج وتفسيرها

سيعرض الباحثان النتائج التي تَمَّ التوصل إليها وتفسيرها، وعرض الاستنتاجات، والتوصيات والمقترحات.

اولاً: عرض النتائج:

1. متغير التحصيل الدراسي:

من أجل الإجابة عن السؤال الأول: (ما أثر استعمال انموذج اوزبورن–بارنس مقابل الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية؟) وتحقيق الهدف الاول الذي ينص على: ((معرفة أثر انموذج أوزبورن – بارنس في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية))، تمّ اختبار الفرضية الصفرية الأولى، التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج أوزبورن – بارنس ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الانموذج الاعتيادي في الاختبار التحصيلي البعدي)، وعند تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المكون من (40) فقرة، أظهرت نتائج إجابات الطلاب (عينة الدراسة) ان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (31.419)، ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة (23.838)، وبلغ الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية(4.145)، في حين بلغ الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة (4.627)، وكان مقدار التباين بين درجات المجموعة التجريبية (17.185)، ومقدار التباين بين درجات المجموعة الضابطة (21.406)، ولغرض اختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين(التجريبية والضابطة)، تمّ استعمال الاختبار التائي(**t- test**) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (6.061) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدارها (2.004) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (60)، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10): الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة لعينة الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (0.05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	31	31.419	4.145	17.185	6.061	2.004	60	دالة إحصائياً
الضابطة	31	23.838	4.627	21.406				

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق انموذج أوزبورن – بارنس على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أُجري بعد انتهاء مدة التجربة، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحثان.

وفيما يتعلق بحجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، قام الباحثان بحساب مربع إيتا، وعن طريقه امكن ايجاد قيمة (D) التي تعبر عن حجم التأثير لاستراتيجية اوزبورن– بارنس، ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق وحجم التأثير في الاختبار التحصيلي البعدي

الاداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي البعدي	60	6.091	0.379	1.563	ضخم

ويستدل من الجدول (11) ان حجم التأثير(قوة او درجة التأثير) ضخم، على وفق معيار كوهين (**Cohens Standard**) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى التأثير على وفق معيار كوهين

الاداة المستعملة	حجم التأثير				
	ضخم	كبير جداً	كبير	متوسط	صغير
D	1,5	1,1	0,8	0,5	0,2

(حسن، 2010)

2. متغير الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية:

من اجل الإجابة عن السؤال الثاني: (ما أثر استعمال انموذج اوزبورن–بارنس مقابل الطريقة التقليدية لقياس اتجاه طلاب الصف الثاني المتوسط نحو مادة التربية الاسلامية؟) وتحقيق الهدف الثاني الذي ينص على: ((معرفة أثر انموذج أوزبورن – بارنس في قياس اتجاهات طلاب الصف الثاني متوسط نحو مادة التربية الإسلامية))، تمّ اختبار الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

– **الفرضية الصفرية الثانية:** التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه)، وعند تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الاسلامية المكون من (40) فقرة، أظهرت نتائج إجابات الطلاب (عينة الدراسة) ان متوسط درجات الاتجاه لطلاب المجموعة التجريبية (160.645)، ومتوسط درجات الاتجاه لطلاب المجموعة الضابطة (128.322)، وبلغ الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية(17.553)، في حين بلغ الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة (21.316)، وكان مقدار التباين بين درجات المجموعة التجريبية(308.103)، ومقدار التباين بين درجات المجموعة الضابطة(454.359)، ولغرض اختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين(التجريبية والضابطة)، تم استعمال الاختبار التائي(**t- test**) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (6.518) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدارها (2.004) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (60)، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، والقيمة التائية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) ومستوى الدلالة لعينة الدراسة في مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (0.05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	31	160.645	17.553	308.103	6.518	2.004	60	دالة إحصائياً
الضابطة	31	128.322	21.316	454.359				

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق انموذج أوزبورن – بارنس على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه البعدي الذي أُجري بعد انتهاء فترة التجربة.وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحثان.

وفيما يتعلق بحجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية)، قام الباحثان بحساب مربع إيتا، وعن طريقه امكن ايجاد قيمة(**D**) التي تعبر عن حجم التأثير لاستراتيجية اوزبورن– بارنس، ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14): القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وحجم التأثير في مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية

الأداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
مقياس اتجاه الطلاب نحو مادة التربية الإسلامية	60	6.518	0.414	1.681	ضخم

ويستدل من الجدول (14) ان حجم التأثير(قوة أو درجة التأثير) ضخم، على وفق معيار كوهين (**Cohens Standard**) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير.

– **الفرضية الصفرية الثالثة:** التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمتوسط الفرضي لدرجات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية في التطبيق البعدي)، وعند تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الاسلامية المكون من (40) فقرة، أظهرت نتائج إجابات الطلاب (عينة الدراسة) ان متوسط درجات الاتجاه للعينة ممثلة بطلاب المجموعة(التجريبية) (160,645)، وبلغ الانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة (17,553)، وكان مقدار التباين بين درجات العينة (308,103)، ولغرض اختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات العينة ممثلة بطلاب المجموعة (التجريبية)، وبين المتوسط الفرضي لمقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية تم استعمال الاختبار التائي (**t- test**) لعينة واحدة للمقارنة بين هذين المتوسطين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (12,892) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي مقدارها (1,697) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (30)، والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، والقيمة التائية ومستوى الدلالة لعينة الدراسة في مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (0.05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	31	160,645	17,553	308,103	12,892	1,697	30	دالة إحصائياً

وهذا يدل على وجود فروق معنوية دالة احصائياً في مقياس الاتجاه البعدي الذي أُجري بعد انتهاء مدة التجربة، اي ان المجموعة التجريبية لديها اتجاه ايجابي نحو مادة التربية الاسلامية، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحثان.

وفيما يتعلق بحجم التأثير بين عينة الدراسة الحالية والمجتمع في مقياس (الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية)، قام الباحثان بحساب مربع إيتا، وعن طريقه امكن ايجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير، ولصالح العينة، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16): يوضح القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق بين العينة ومتوسط المجتمع وحجم التأثير في مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية

الاداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
مقياس اتجاه الطلاب نحو مادة التربية الإسلامية	30	12,892	0,847	4,707	ضخم

ثانياً: تفسير النتائج:

1. تفسير نتيجة متغير التحصيل الدراسي.

أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، أن التدريس وفق انموذج أوزبورن – بارنس في مادة التربية الإسلامية يؤثر إيجابياً في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط، ويرى الباحثان أن هذه النتائج تعود الى سبب أو أكثر من الاسباب الآتية:

1. إنّ انموذج أوزبورن – بارنس في كل درس يهتم بتوليد أكبر قدر ممكن من الحلول والأفكار الإبداعية عن طريق ممارسة أسلوب العصف الذهني.
2. إنّ انموذج أوزبورن – بارنس يطلق العنان للطلاب أثناء طرح أفكارهم حيث تكون لهم الحرية التامة فيها ويعبرون عمّا يجول في خواطرهم، حتى وإن كانت غريبة وغير مألوفة والتركيز عليها، فأغلب الأحيان تكون الأفكار غير المنطقية او الاعتيادية سبيلاً إلى حلول جديدة، ولا يتم الحكم على الأفكار أثناء توليدها وإنما يتم تأجيل الحكم حتى الانتهاء من توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.
3. إنّ خطوات الدرس والمواقف التدريسية على وفق انموذج أوزبورن – بارنس تركز على احترام آراء الطلاب والانفتاح على الخبرات الجديدة وتوفير الحرية في طرح الأفكار والعمل الجماعي داخل المجموعة، وهذا يولد زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب.
4. إنّ انموذج أوزبورن – بارنس ولّد لدى طلاب المجموعة التجريبية حب الاستطلاع والحماس والدافعية والتنافس للمشاركة من أجل الوصول الى الحل الإبداعي للمشكلات.
5. في إحدى خطوات انموذج أوزبورن – بارنس يتم تحليل الفكرة فعن طريق هذه الخطوة يتعرف الطالب على الفكرة صالحة أم غير صالحة فهذه الخطوة تزود الطالب بمعرفة ما هو صواب وما هو غير صواب ويبتعد عنه.

ونتيجة هذه الدراسة تتفق مع نتيجة دراسة (الفريحات، 2004)، ودراسة (الصمادي، 2007)، ودراسة (الهيتي، 2012).

2. تفسير نتيجة متغير الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية.

أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، أن التدريس على وفق انموذج أوزبورن – بارنس والطريقة الاعتيادية أثر إيجاباً في اتجاهات طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية، ويعزو الباحثان هذه الى النتيجة الى سبب أو أكثر من الاسباب الآتية:

1. إنّ التدريس وفق انموذج أوزبورن – بارنس يعطي تأثيراً إيجابياً في اتجاهات الطلاب نحو مادة التربية الإسلامية أكثر من الطريقة الاعتيادية.
2. إن ارتفاع مؤشر اتجاهات الطلاب نحو مادة التربية الاسلامية له ارتباط بالبيئة التعليمية وتوفير المناخ الصفي المناسب، واعطاء الفرصة للطلاب لتنفيذ المهارات اللازمة، ومناقشتها بحرية مع الطلاب.
3. إن استطلاع اتجاهات الطلاب نحو مادة التربية الاسلامية، ولاسيما في المرحلة المتوسطة يزود المدرس بتغذية راجعة عن الطالب، ودافعيته واتجاهه ومستواه، مما يكون لدى المدرس رؤية تقويمية متكاملة لمسيرة الطالب بالفصل الدراسي.
4. إنّ استطلاع آراء الطلاب لمعرفة اتجاهاتهم نحو مادة التربية الاسلامية ساهم بطريقة فاعلة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.
5. إنّ التدريس وفق انموذج أوزبورن – بارنس يجعل الطلاب يشاركون بمعارف عقلية حرة، واستطلاع آراء الطلاب عن

اتجاهاتهم نحو مادة التربية الإسلامية يجعلهم يشاركون مشاركة وجدانية فاعلة، وهذا يولد روح التفاعل المثمر بين المدرس والطالب، بين القدرات العقلية والجوانب الوجدانية.

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسة (السعدون، 2003)، ودراسة (المرشود، 2009)، ودراسة (الفقيه، 2012).

ثالثاً: الاستنتاجات:

توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1. أثر انموذج أوزبورن – بارنس بشكل كبير في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، هذا ما أكده الاختبار التحصيلي البعدي الذي أُجري في نهاية التجربة.
2. إنّ استعمال انموذج أوزبورن – بارنس في تدريس مادة التربية الإسلامية للصف الثاني المتوسط قد أسهم في زيادة فاعلية التدريس قياساً بالتحصيل والاتجاه نحو المادة.
3. إنّ تدريس مادة التربية الإسلامية من مدرسي المادة في ضوء الطرائق التي تركز على التلقين والحفظ، لم يُعدَّ مناسباً مع اهداف المادة من اجل تنمية قدرات الطلاب ومراعاة متطلبات العصر الحديث.
4. أثبت انموذج أوزبورن – بارنس فاعليته في جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية كما مبين في خطواته، وهذا ما يدعوا إليه المنظرون في الطرائق الحديثة.
5. إنّ انموذج أوزبورن – بارنس له القدرة العالية في جعل الطلاب أكثر مهارة وحرية في إعطاء الأفكار المتعددة وتحليلها ونقدها.

رابعاً: التوصيات:

يوصي الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة اعتماد انموذج أوزبورن – بارنس في تدريس مادة التربية الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة كونه أسلوباً أثبت فاعليته في تدريس هذه المادة.
2. تدريب المدرسين أثناء الخدمة على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ومنها انموذج أوزبورن – بارنس، وتوجيههم على استعمال طرائق حديثة بدلاً من الطرائق الاعتيادية القديمة.
3. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين والاختصاص على أهمية استعمال انموذج أوزبورن – بارنس في تدريس مادة التربية الإسلامية، ومتابعة ذلك اثناء الزيارات الميدانية.
4. ضرورة استطلاع آراء الطلاب عن اتجاهاتهم نحو مادة التربية الاسلامية والبحث عن الحاجات التعليمية والامكانات لان معرفة الاتجاه يعكس رؤية الطلبة وتصوراتهم، ويزود المدرس بتغذية راجعة عن مستوى التحصيل الدراسي، وما يثير اهتمامهم.

خامساً: المقترحات:

يقترح الباحثان الآتي:

1. إجراء دراسات مستقبلية تقيس أثر انموذج أوزبورن – بارنس في مادة التربية الإسلامية في متغيرات تابعة أخرى لمتناولها الدراسة الحالية مثل: (اكتساب المفاهيم، أو اكتساب المهارات، أو الاحتفاظ، أو تنمية التفكير الابتكاري، أو التفكير الناقد، او التفكير الجانبي، او التفكير العلمي).
2. إجراء دراسة لمعرفة أثر انموذج أوزبورن – بارنس في مراحل دراسية أخرى من هذه المرحلة، أو الابتدائية والإعدادية في مادة التربية الإسلامية.
3. إجراء دراسة لتصميم تعليمي– تعلمي وفق انموذج أوزبورن – بارنس في مادة التربية الاسلامية وعلى مراحل دراسية أخرى.
4. إجراء دراسة مقارنة بين انموذج أوزبورن – بارنس ونماذج تعليمية حديثة أخرى لغرض التعرف إلى فاعلية كل منها.
5. إجراء دراسة لبناء برنامج تعليمي على وفق انموذج اوزبورن– بارنس في ضوء الحاجات التعليمية لطلبة المرحلة المتوسطة.

المراجع

أبو جادو، ص، ونوفل، م. (2008م) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الاردن دار المسيرة. ص 62 – 276.

أبو رياش، ح، وقطيط، غ. (2008م) حل المشكلات، ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع ص221.

أبوعلام، ر. (2004م)، التعلُّم أسسه وتطبيقاته، ط1، الاردن، عمان، دار المسيرة. ص280.

الأعسر، ص. (2000م) الإبداع في حل المشكلات، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص75.

بلقيس، أ، وتوفيق، م.(1982م) الميسر في علم النفس التربوي، ط1، الاردن، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص 183.

جروان، ف. (1999م) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، الاردن، عمان، دار الكتاب الجامعي، ص117–119.

الحديثي، أ، والجبوري، ف. (2011م) الطرائق والاساليب الشائعة في تدريس مادة التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي مادة التربية الاسلامية ومدرساتها والمشرفين الاختصاص، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، ص 83 –84.

حسن، ع. (2010م) حجم التأثير في بحوث الموهوبين، المؤتمر العلمي الثامن: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم– الواقع والطموح، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 21–22 ابريل، ص 290.

الخوالدة، ن، وإسماعيل، ز. (2001م) طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان، الاردن، دار حنين للنشر والتوزيع، والكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص 25.

داود، ع، عبد الرحمن، أ. (1990م) مناهج البحث التربوي، ط1، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، ص57.

الرشيدي، ب. (2000م) مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتاب الحديث، ص 164.

رودني، د. (1985م) أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة: محمد سعيد صبار واخرون، اربد، الاردن، جامعة اليرموك، ص 82.

روشكا، أ. (1989م) الابداع العام والخاص، ترجمة: غسان عبدالحي ابو فخر، الكويت، عالم المعرفة، ص 72 – 73.

الزوبعي، ع، وآخرون. (1981م) الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ص 90.

زيتون، ح. (2001م) تصميم التدريس (رؤية منظومية)، ط2، القاهرة، دار الكتب، ص 479.

السرور، ن. (2002م) مقدمة في الإبداع، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ص 208.

السعدون، ع. (2003م) أثر الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، العراق، بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، ص 1107.

الصمادي، م. (2007م) أثر برنامج قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الاردن، (إطروحة دكتوراة غير منشورة)، عمان، الأردن، الجامعة الاردنية.

الصمادي، م. (2010م) الحل الإبداعي للمشكلات، ط1، عمان، الاردن، دار قنديل للنشر والتوزيع، ص 17–35.

الصمادي، م، والصمادي، ي. (2009م) أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج اوزبورن بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم إلانسانية السنة السابعة، العدد (42)، ص3–5.

عامر، أ. (2007م) التفكير التحليلي والقدرة والمهارة والاسلوب، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، ط1، جلمعة القاهرة، مصر، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، ص 18.

العزاوي، و. (1999م) أثر استخدام اسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التربية الاسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق، كلية التربية ابن رشد، ص 87.

العمايرة، م. (1999م) اصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص310.

الفريحات، ع. (2004م) أثر برنامج قائم على نموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون، (إطروحة دكتوراة غير منشورة)، عمان، الاردن، جامعة اليرموك، ص 38.

الفقيه، ع. (2012م) فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الفقه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي واتجاه التلاميذ نحوه، (رسالة ماجستير غير منشورة)، السعودية، كلية التربية، جامعة ام القرى.

المرشود، أ. (2009م) أثر استخدام برمجية تعليمية مقترحة على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة التوحيد واتجاهاتهم نحوها في مدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ملحم، س. (2000م) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 273.

الهويدي، ز، وجهاد، ج. (2003م) اساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع، ط1، العين، الامارات، دار الكتاب الجامعي، ص 92–93.

الهيتي، ن. (2012م) تصميم تعليمي– تعلمي باستخدام أنموذج اوزبورون– بارنس وأثره في تحصيل الرياضيات وتنمية المهارات ما فوق المعرفية لطالبات-الرابع العلمي، (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، العراق، بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.

هيجان، ع. (1999م) المدخل الإبداعي لحل المشكلات، ط1، الرياض، السعودية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، ص 52.

Adams, G. (1963) Measurement and Evolution Education Psychology and Guidance, New York, Hottrin chart and win Ston, p:94.

Bloom, B. S, Hastings. J. T. & Maolaus G. F. (1971) Hand book on formative and summative evaluation of student Learning, New York, McGraw- Hill ,P:66.

Brown, F. G.(1981) Measuring classroom achievement, Holt Rinehart & Winston, London, P:140.

Davis, G. (1998) Creative problem solving model.Retrieved April 20, 2005 from:http:/members.ozemail. comarl~cavema/crativi/Brain/eps.html , P:34.

Donald. J. Scott, G. & Brian, D. (2002) Creative Problem Solving (cps), A Contemporary Framework for Managing Change. Retrived April 20, 2005 from: http//www.creativelearining.com , P:115.

Ebel, Robert. L (1972) Essentials of Education and Measurement, 2nd, New York jersey, Prentice- Hall, P: 566.

Flack. J. (1998) A goldilocks Problem with a three-bear solution. Teaching Prek-8, vol. 28 (8), P: 26.

Gary, D. (1998). CPS Model Creativity is Forever. Retrieved April 5, 2005from:htt//members.optusnet.com.au /~charles57/Creative/Brain/cps.htm , P: 53.

Guilford, J. P. (1954) Psychometric Method, New York, McGraw-Hill , P: 417.

Isaksen, S. G. & Dorval, K. B. (1995) Shanging Views of Creative Problem Solving: Over 40 years of Continuous Improvments. Retrieved February 5, 2005 From: htt://www.bafflostate.edue/center/creativity/Resources/Reading/Room/ Directorycps. Html , P: 5.

Tyler, L. E.(1971) Test and Measurement, 2nd (ed), New Jersey Prentice-Hall Inc. , P: 35.

The Impact of Osborne - Barnes Model on Second Intermediate Students' Achievement in Islamic Education Subject and their Attitudes Towards It

*Yaser Kh. Al-Shujayri, Mousa H. Al-Rawi**

ABSTRACT

The study aims at revealing the impact of Osborne – Barnes model on Second Intermediate students' achievement in Islamic Education Subject and measuring their attitudes towards it. The researchers used the experimental approach, and they adopted an experimental design with partial adjustment for two groups (experimental and control). The researchers chose the sample randomly. The sample consisted of 62 students distributed in two classes. Then the researchers formed 132 behavioral goals based on Bloom's taxonomy of the cognitive domain (knowledge, comprehension, and application). The experiment lasted for one semester. A post-test was designed to measure students' achievement in Islamic Education subject. The test consisted of 40 multiple choice items, and a scale to measure students' attitudes toward the subject. The attitudinal scale consisted of 40 items. The items were distributed on four dimensions. The researchers calculated the validity and the reliability of the items. To collect the data of the study, the researchers used T-test for one sample, T-test for two dependent samples, Pearson Correlation Coefficient, Spearman-Brown Formula, K^2 and Eta Formula. The findings of the study revealed the following:

1- There were statistical significance differences at (α= 0.05) between the averages of the two groups (control and experimental) and in favor of the experimental group which studied via Osborne-Barnes model in the post achievement test, and the size effect was huge according to Cohen Standard Effect Size.
2- There were statistical significance differences at (α= 0.05(between the averages of the two groups (control and experimental) and in favor of the experimental group which was studied via Osborne-Barnes model in the scale of attitude, and the size effect was huge according to Cohen Standard Effect Size.
3- There were statistical significance differences at (α= 0.05) between the average of the experimental group, and the hypothetical mean of the attitude scale towards the Islamic Education subject in favor of the experimental group in the post application scale, and the size effect was huge according to Cohen Standard Effect Size.

Keywords: Osborne-Barnes model, Intermediate students achievement, Islamic Education, Attitude towards Islamic Education.

* Faculty of Education for Human Sciences Anbar University, Iraq; and Faculty of Education for Human Sciences, University of Tikrit, Iraq. Received on 14/7/2015 and Accepted for Publication on 30/4/2016.