

أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخُلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. جمال عبدالفتاح العساف

كلية العلوم التربوية - جامعة البلقاء التطبيقية

الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجيات: توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي، في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالباً وطالبة، موزعين في (٨) شعب في (٨) مدارس، من مديرية عمان الثانية، وقد اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تتكون من شعبتين، عدد أفرادها (٦٣) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية تتكون من ست شعب، عدد أفرادها (١٨٠) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء الخطط الدراسية حسب الاستراتيجيات الثلاث (توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي) في الوحدة الأولى من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع. وقد طبق اختبار القيم الذي قام الباحث بإعداده - في ضوء اختبار "البورت" للقيم - بما يتلاءم مع البيئة الأردنية على عينة الدراسة، بعد التأكد من صدقه وثباته.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم في المجالات مجتمعة تعزى إلى الاستراتيجية المتبعة في التدريس لصالح استراتيجيتي توضيح القيم والنمو الخُلقي، كما وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في تنمية القيم في المجال السياسي تعزى إلى الاستراتيجية المتبعة في التدريس لصالح الاستراتيجيات الثلاث: توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم في المجال الاقتصادي تعزى إلى الاستراتيجية المتبعة في التدريس. أما في المجال الاجتماعي فقد ظهرت فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم ولصالح استراتيجية توضيح القيم. وفي المجال الديني، لم تظهر فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم تعود إلى الاستراتيجية المتبعة في التدريس، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم في المجال الخُلقي، ولصالح استراتيجية توضيح القيم. وفي المجال الجمالي، ظهرت فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم ولصالح استراتيجية توضيح القيم.

المقدمة:

تعد التربية الأداة الرئيسة في تنمية الإنسان، إذ إنها محور التقدم، وحجر الزاوية في كل تطوير وإصلاح، ويقع على كاهلها مسئولية إعداد الإنسان وتشكيل عقله وتنمية قيمه، التي تؤهله لأن يكون مواطناً واعياً ملتزماً بواجباته ومدرکاً لأهدافه، كما أنها الوسيلة التي تسهم في معالجة المشكلات والأزمات التي تعاني منها المجتمعات.

ومن أبرز الأزمات التي تواجه المجتمعات: أزمة القيم التي أصبحت تعاني منها مجتمعات العالم بصفة عامة، والمجتمع العربي الإسلامي خاصة، في ظل تيارات فكرية تهدد قيمنا الروحية والأخلاقية؛ عن طريق طرح الأفكار والقيم المتناقضة مع هوية الإنسان العربي؛ بهدف القضاء على القيم والتقاليد التي تحدد معالم الشخصية العربية الإسلامية (اللقاني، ٢٠٠١). ومن هنا بدأت التربية تتحمل تلك المسئولية، وأصبحت (القيم) شغلها الشاغل والوظيفة الأساسية لها (الرشيد، ٢٠٠٠).

فتنمية القيم لدى المتعلم واكتسابه لمسلکیاتها من أهم أهداف المنهج المدرسي، فهي من المحكات المهمة لاختيار أهداف المنهج. ومن نقاط البداية المهمة في تطوير المنهج تحديد القيم والأهداف التربوية والسياسات التعليمية (Beauchamp, 1981). وإذا كانت تنمية القيم لدى الناشئة مسئولية جميع المناهج الدراسية، فإن مناهج الدراسات الاجتماعية من أهمها في تحمل هذه المسئولية؛ لما لها من دور فاعل في إعداد الطلبة بوصفهم مواطنين صالحين.

ومنهاج التاريخ يُعنى بالمكان والزمان وتفاعل الإنسان معهما ونواتج هذا التفاعل، وبالتالي فهو يُعنى بدراسة القيم ما دام هناك بشر ومكان؛ فالإنسان هو الذي يتخذ القرار استناداً إلى مفاهيم معينة وقيم خاصة. فالعلاقة بين التاريخ والقيم علاقة واضحة، فدراسة التاريخ تكسب الفرد مهارة التفكير والتبرير في فحص الروايات ونقدها والوصول إلى الحقيقة (الجمال، ١٩٩٥؛ Laughlin and Hartoonian, 1995؛ Parker and Jarolimek, 1984).

ومن جانب آخر تبرز قضية الممارسة التدريسية، إذ ما زالت الطريقة القائمة على المحاضرة والإلقاء هي السائدة ضمن الممارسات التدريسية من قبل المعلمين، ودلت الدراسات على عدم فاعليتها التدريسية في تنمية القيم لدى الطلبة، كما أشارت دراسة زريق (١٩٨٥)، بل في التدريس بشكل عام، كما أشارت دراسة خريشة (١٩٨٥) وعبيدات (١٩٨٥) وطلافة (١٩٩٥). فالمشكلة في تدريس التاريخ ليست مشكلة (كم)، ولكنها مشكلة (كيف)؛ بمعنى أنه ليس المقصود من تدريس التاريخ حفظ الطالب أكبر قدر من حقائقه ومعلوماته، وإنما إكسابه المهارات والقيم بأسلوب يزيد من ميله نحو دراسة التاريخ (اللقاني، ١٩٩٠). ومن المحاولات التي جسدت هذه (الكيفية) ما قام به الجمل (١٩٩٥) وزيدان (٢٠٠٢)، غير أنها تفتقر لتوضيح الطريقة التدريسية التي استخدمتها في تنمية القيم.

وقد اختلف الباحثون في تعريف القيم، إذ يجد المتتبع لهذا المفهوم من خلال السيرة التاريخية للإنسان استعماله بطريقتين متباينتين. أولاً: أن للفرد قيمة، وثانياً: أن للشيء قيمة، فـ"بيرى" (Perry, 1954) و"لويس" (Lewis, 1962) يعبران عن وجهة النظر القائلة "أن للشيء قيمة"، ويريان أن لجميع الأشياء قيمة، بينما انطلق كل من "ألبرت" و"فيرنون" و"لندزي" (Allporot, Vornon and Lindzey, 1960)، الذين كانوا من أوائل من اهتم بالقيم من وجهة النظر القائلة "أن للفرد قيمة فيعرفونها بأنها مفاهيم إيجابية وهي عناصر فعالة في تحديد المرغوب من الأفعال والوسائل والغايات، إما ضمنية أو صريحة، وتستنتج من السلوك اللفظي وغير اللفظي الذي يتضمن الموافقة؛ كالمديح والمكافأة والدعم أو عدم الموافقة؛ كاللوم والعقاب والقمع".

ومن جهة أخرى فقد عبّر عنها "بانكس" (Banks, 1977)، بأنها "نوع من المعتقد الذي يقع عادة في مركز النظام الكلي لمعتقدات الفرد، ويُشير إلى الكيفية التي يجب أن يكون عليها السلوك".

وعبّر عنها "سميث" و"دشبرتائين" (Smith and Deshertanin, 1994) بأنها "هي كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية".

في حين يرى لطفي (١٩٨٩)، "أن القيم عبارة عن معيار للحكم على الأشياء أو نمط من أنماط الحياة، قد تكون مفهوماً واسعاً أو محدوداً؛ اعتقاداً قوياً أو ضعيفاً، هدفاً أو وسيلة، صفةً شخصيةً أو ميزةً اجتماعيةً، طريقةً في التفكير أو ممارسةً وعملاً وتطبيقاً، موقفاً ومبدأً يتقبله الفرد ويتمسك به المجتمع، مرغوباً فيها أو مرغوباً عنها".

وقد امتد الخلاف في تعريف القيمة والنظرة إليها إلى الموضوعية والنسبية؛ بمعنى: هل هي نسبية ذاتية، أي أن الإنسان هو الذي يخلقها ويخلعها على الأشياء والمواقف، وأنها توزن بمقدار ما تشبع حاجته ولذائذه؟ أم أنها موضوعية مطلقة موجودة في الأشياء الخارجية ومستقلة عن وجود الإنسان. فالحق حق سواء رضي الإنسان أو لم يرض، وقد ظهرت اتجاهات فكرية متعددة في هذا المجال؛ منها:

أ - اتجاه فكري يرى أن القيم نسبية مردّها إلى الواقع الاجتماعي الذي تنبثق منه، ومن ثم فهي متغيرة متطورة حسب الظروف والأحوال، فليس هنالك - على حد تعبير ديوي - خيرية قصوى ولا شرية مطلقة، بل هنالك عدّة مواقف كل موقف يتسم بخيرية أو شرية لا تتشابه مع الموقف الآخر، وأن القيم أساسها العادات والخبرة (أبو العينين، ١٩٨٨).

وأكد ذلك جماعة الوضعية الفرنسية بزعامة "أوغست كونت" الذي ربط القيم بالواقع لا بالتأملات، وكذلك دعاة البراجماتية أمثال: "ويليم جيمس" و"جون ديوي"، الذين أكدوا أن القيم أساسها العادات والخبرة الهادفة (بركات، ١٩٨٣).

ب - اتجاه فكري يرى أن القيم مطلقة، ويمثله جماعة المثاليين والحدسيين والمطلقيين، الذين يؤكدون أن العالم عالمان متباينان؛ عالم المثل، وعالم الواقع، وأن القيم المنبثقة من عالم المثل هي القيم السائدة، ويمثل هذا الاتجاه في جذوره الفيلسوف اليوناني "أفلاطون" و"كودورث" في عصر النهضة؛ حيث يردون القيم إلى طبيعة الفعل ذاته؛ فالخير خير في ذاته،

بغض النظر عن الظروف المحيطة به، فالقيم من هذا المنظور لا تتغير ولا تتعدل ولا تتطور ولا تخضع لتفكير الجماعة، ولا تبالي بإرادة الناس؛ لأنها خير في ذاتها. فالقيم المُلزِمة في البيئة (م) مثلاً، تكون كذلك في مختلف البيئات، فإذا كان هذا الإلزام موجوداً مثلاً عند قدماء اليونان، فينبغي أن يظل كذلك حتى الآن، فلا وجود لقيم نسبية تخص الماضي ولا تخص الحاضر (الربيع، ١٩٨٠).

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن الاتجاهين السابقين يمثلان تيارين فلسفيين مختلفين؛ أحدهما التيار الواقعي الجديد الذي لا يعترف بقيمة شيء خارج ما هو مُدرك بالواقع الخارجي الحسي. والآخر تمثله الفلسفة المثالية التي تعتبر الحقيقة المطلقة هي الحقيقة الموجودة في عالم المثل (عالم الأفكار)، فأى حقيقة تأتي من عالم المثل هي حقيقة ثابتة غير قابلة للتغيير (حقيقة مطلقة)، أما العالم الحسي - وإن كانت الفلسفة المثالية تعترف بوجوده - إلا أنها تعتبره وجوداً مطلقاً؛ أي غير حقيقي. فالحقائق الموجودة في العالم الحسي الواقعي هي حقائق غير ثابتة، وبالتالي فهي غير مطلقة، ويعتبرها المثاليون حقائق ناقصة. فالقيم التي مصدرها العالم المثالي (عالم الأفكار) هي قيم ثابتة لا يقرر الإنسان وجودها، ولا يقرر الواقع وجودها، وإنما يستطيع العقل أن يكتشفها كما هي في عالم المثل. إن هذه الجدلية القائمة بين المثاليين والواقعيين الجدد هي جدلية مرتبطة بنظرية المعرفة ارتباطاً وثيقاً؛ فالعقلانيون يقررون المعرفة الدوجماتية (وهي المعرفة الثابتة ثبوتاً قطعياً جازماً لأن مصدرها المسلمات العقلية نفسها)، وهي أساس المعرفة عندهم. أما المعارف الحسية فتخضع للتجربة والإدراكات الحسية، لذلك هي معرفة غير مطلقة. أما الواقعيون الجدد الذين يرون أن مصدر المعرفة هو التجربة والحس فإنهم يقرّون بأن المعارف غير ثابتة وغير دوجماتية، لأنها تخضع للتفكير الموضوعي خارج الوعي الإنساني. وهذا الجدل هو ما تمّ نقله إلى ميدان الصراع في القيم باعتبارها أحد الميادين الفلسفية التي تتبثق نظرية المعرفة عنها.

ومن هنا يمكن القول إن الإشكالية قائمة بين البراجماتيين الذين يمثلون الواقعية الجديدة، وبين المثاليين في نظرتهم للقيم من حيث إنها ثابتة، وإن

مصدرها ثابت، أو متغيرة؛ لأنها تخضع للتجربة. وأياً كان الأمر، فإن هناك سمات وأوجه اتفاق تساعد على تحديد المفهوم في نسقه الذهني من خلال أن:

- ١ - القيم عناصر توجيه في الحياة بالنسبة لمحتضنها، وهذا ما دعا البعض إلى القول إنها أهداف. وعلى هذا فهي توجّه حيال نوع معين من الخبرة.
- ٢ - المسار الذي تفرضه القيم على الفرد للتعامل مع خبرات الحياة يعد بالنسبة له أفضل المسارات.
- ٣ - القيم إنسانية؛ فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بالفرد والإنسان.
- ٤ - القيم ذاتية؛ أي يحس كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.
- ٥ - القيم نسبية؛ بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر، ومن زمن إلى زمن، ومن ثقافة إلى ثقافة.
- ٦ - القيم تجريبية؛ فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص يجربها في فعل أصيل هو فعل التقدير، ولكل نوع منها تقدير خاص به (بركات، ١٩٨٣؛ أبو العينين، ١٩٨٨).

وللقيم عناصر أساسية تتبع من عالم الفكر والوجدان؛ فهي تتكون من عناصر مكتسبة من المجتمع، تتألف فيما بينها لتكون القيم التي تسهم في بناء النظام الاجتماعي وتماسكه واستمراره، وهذا يعني أن الفرد يختار قيمه ويقدرها في عقله ووجدانه، ويقوم بممارسة تلك القيم المختارة، ومن ثم تتراكم هذه القيم لدى الفرد ويتشكل منها النظام القيمي لديه.

غير أن هناك اتفاقاً بين دارسي القيم على أنه لا يوجد تصنيف شامل لها، وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية؛ فالقيمة الواحدة يمكن أن تصنف تحت أكثر من نوع. ويعد "أفلاطون" أول من صنّف القيم حيث اعتبر أن القيم التي توجه سلوك الفرد والجماعة هي ثلاث: قيم الحق والخير والجمال، وصنّفها "كليكهون" (Klakhoun) إلى قيم جمالية وقيم معرفية وقيم أخلاقية،

أما "ريمان" (Riman) فقد صنّفها إلى قيم موجهة من الذات وقيم فردية، وقيم تتعلق بالآخرين والجماعة (البطش وجبريل، ١٩٩١).

ويعد "ثورستون" (Thurstone) أول من درس القيم بمنهجية علمية، كما يعتبر "سبرانجر" (Spranger) أول من بدأ بدراسة القيم وصنّفها بناء على أنماط الشخصية التي قسمها إلى قيم نظرية وسياسية واقتصادية وجمالية ودينية، معتبراً أن كل مجموعة من هذه القيم تمثل نمطاً معيناً من الشخصية (خليفة، ١٩٩٢).

وتوجد قيم أخرى مثل القيم الاجتماعية صنّفها علماء الاجتماع على أساس نظرياتهم التي تفسر علاقة الأفراد والجماعات الإنسانية، كقيم العطاء والوفاء والحرية والاستقلالية التي جاءت ضمن مجموعة المعايير التي تحددها الجماعة للدلالة على التزام وتقيد الأبناء وأفراد الجماعة بأعراف المجتمع وتقاليده.

وتباينت النظريات النفسية التي فسرت اكتساب القيم، فالاتجاه السلوكي ركز على أن اكتساب القيم هو سلوك مكتسب نتيجة التفاعل بين المتعلم والمثيرات البيئية، وما ينتج عن هذا التفاعل من اكتساب المتعلم للسلوكيات المرغوبة، وأكد هذا الاتجاه أيضاً أهمية النماذج الاجتماعية كالمحاكاة، لما لها من أثر كبير في تنمية القيم (Krathol, 1964). في حين يرى الاتجاه المعرفي أن اكتساب الفرد للقيم مرتبط بمدى نمو التفكير عنده، ولا دخل للنماذج الاجتماعية كالمحاكاة أو التكيف السلوكي الاجتماعي بمقتضى المثيرات البيئية في ذلك (أي تنمية القيم). فالمسألة الأخلاقية عند المعرفين ترتبط بمدى توازن علاقته الاجتماعية وقدراته العقلية، فتطور الخلق عند الفرد مرتبط بمراحله العمرية (بدران، ١٩٨١).

أما الاتجاه الإسلامي فينحو في تفسيره لاكتساب القيم منحى شمولياً في جميع جوانب التربية القيمية للفرد، في مراحله العمرية المختلفة، وقد راعى في ذلك أثر النمو الجسمي وعلاقته بالنمو العقلي والنضج البيولوجي. وهذه الجوانب وتبايناتها تؤخذ بعين الاعتبار في مجال التكليف، ومن سمات هذا الاتجاه أنه يتيح للفرد إعادة النظر في كل تعلم وعادة، كما يتيح تكوين أطر سليمة تبرز من خلالها شخصيته (العوا، ١٩٩٢).

وسيتم عرض أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد في تنمية القيم لدى الطلبة، وهو ما يمثل محور الدراسة، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً - استراتيجية توضيح القيم:

يعتبر كل من "راث" و"هارمون" و"سيمون" (Raths, Harmin and Simon) من أوائل من نادوا باستخدام هذه الاستراتيجية، فهي من أكثر أساليب تعليم القيم انتشاراً في فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، وتقوم على أساس عملية اتخاذ القرارات، حيث يقوم الطلبة باختيار حلول من بين عدة بدائل. وتقود هذه العملية الطلبة لتحديد وتوضيح قيمهم الشخصية، ويعد دور المعلم حساساً ومهماً لنجاح هذا الأسلوب حيث يتوجب عليه أن يساعد الطلبة في توضيح قيمهم، دون التعدي على حقوق الآخرين في الخصوصية والسرية، وعُرف "راتس" و"هارمون" و"سيمون" هذه الاستراتيجية على أنها منهجية تتكون من عدة خطوات، تتمثل في: الاختيار بحرية من بين البدائل المتاحة بعد النظر في العواقب التي تتبع كل بديل، والتقدير والاعتزاز لهذه القيمة، والعمل بها، وتكرار ممارستها (Langhlin & Hartoonian, 1995).

وقد قدّم "رالف" (Ralph, 1979) مجموعة من الأنشطة تسهم في توضيح القيم لدى الطلاب منها لعب الدور، والقصة ذات النهاية المفتوحة، والقصة التي تدور حول المشكلة، والمقابلة العلنية.

ثانياً - استراتيجية تحليل القيم:

قدّمت هذه الاستراتيجية من قبل "بانكس" (Banks) و"جك" (Juck) و"نوفتن" (Noughton) حيث تؤكد هذه الاستراتيجية على المنطق والتفكير التأملي، وتشجع الطلبة على تقويم الدليل بدلاً من قبول حكم أو قيمة موجودة أصلاً. ويجب على الطلبة الذين يتبعون هذه الاستراتيجية أن يستخدموا التفكير العقلاني والدفاع عن أفكارهم واستخدام قيمهم في المواقف المختلفة، فهم يحاولون أن يفهموا نتائج ومواقف قيم معينة ويفهموا الصراعات التي قد تنشأ بين قيمتين، ويفهموا الأسباب التي تكمن وراء اختيارات قيمة معينة (Laughlin & Hartoonian, 1995).

ثالثاً - استراتيجيّة النمو الخُلقي، أو التفكير (التعليل) الخُلقي:

يعرف النمو الخُلقي بأنه جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخُلقية للفرد أثناء فترة نموه (توق وعدس، ١٩٩٧). فتؤكد هذه الاستراتيجية أن الطلبة بإمكانهم تعزيز قدرات تفكيرهم الأخلاقي عن طريق المناقشات المُدارة (الموجّهة) بشكل مناسب للمشكلات الأخلاقية والعقلانية، فيتم نقل الطلبة عبر المراحل المختلفة للتفكير الأخلاقي، حيث يستطيع الطلبة تحقيق هذا التقدم الصاعد من خلال النضج والممارسة العقلية مع المشكلات الأخلاقية (Laughlin and Hartoonian, 1995).

وقد طور العالم المعرفي "كوهلبرج" (Kohlberg) نظرية "بياجيه" ووسعها بحيث أصبحت تشمل ثلاثة مستويات وست مراحل. فقد صمّم "كوهلبرج" مواقف افتراضية على شكل معضلات خُلقية مختلفة عن قصص "بياجيه"، وكان يسأل الطفل عن "ماذا يجب أن يفعل بطل القصة؟"، "ولماذا قرّر ذلك؟" وعُدّ سبب اختيار الإجابة بأهمية الإجابة نفسها، وهذا يعني بطريقة غير مباشرة الأساس الخُلقي الذي اعتمده الفرد في حكمه. وبناءً على دراساته المستفيضة، وضع "كوهلبرج" نظريته المطورة عن نظرية "بياجيه" في النمو الخُلقي والتي تشمل ثلاثة مستويات عامة تضم كل منها مرحلتين خُلقيتين (Ellis, 1998).

ومن خلال ما سبق، يتضح مدى أهمية كل من هذه الاستراتيجيات الثلاث في مجال التربية القيمية، إذ انفردت كل من هذه الاستراتيجيات بنقاط اختلاف من خلال أوجه عدة، تتمثل فيما يلي: بالنسبة للمبدأ النظري، وجد في استراتيجية توضيح القيم أن الطالب يتوصل لاتخاذ القرار بالاختيار بين مجموعة بدائل بمساعدة المعلم، أما استراتيجية تحليل القيم فإن الطالب يتوصل لأفضل الأسباب في اتخاذ قراره حول انتقاء قيمه من بين اختيارات قيمية معتمداً، على تحليل الأدلة الداعمة والمعارضة لكل منها وتقييمها ضمن نطاق الموقف الظرفي (الموقف المعبر عن القيمة) لكل قيمة والظروف المحيطة به، والمشاعر الانفعالية المصاحبة له.

وفي استراتيجية النمو الخُلقي، فإن تعلم القيم يزداد بالنمو الخُلقي الذي يزداد كلما تعرض الطالب للممارسة العقلية (التفكير) المؤدية إلى النمو الخُلقي، فالمعلم هنا يتمثل دوره في خلق معضلات موقفية (الموقف التعليمي الذي يتم من خلاله عرض بنية القيمة) يبدؤها بمعضلة وينهيها بمعضلة. أما في استراتيجية توضيح القيم فإن دور المعلم مسهل لعملية التعلم، وطراح للأسئلة من دون إبداء إجابة محددة أو تفضيل، ولاعب للدور من خلال إتاحة الفرصة للطلاب لتصور الموقف القيمي بأبعاده المختلفة. وطرح القضايا والبدائل وتعزيز التفكير التأملي المتجه نحو القيمة والاستجابات المتجهة نحو القيمة.

أما في استراتيجية تحليل القيم، فالمعلم محرك معرفي يساعد الطلبة على تذويت المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار، ومسهل لطرح الخيارات القيمة ليقوم الطالب بالانتقاء منها وتيسير تقديم مزيج من الخيارات القيمة ليقوم الطالب أيضاً بتحليلها وتقييمها، وموجه للطلبة لقضايا الموقف الظرفي والظروف المحيطة والمشاعر الانفعالية المصاحبة له.

ويكون الطالب في هذه الاستراتيجية (تحليل القيم) نشطاً فعلاً يذوت المعرفة المرتبطة باتخاذ قراره القيمي، فهو قادر على الانتقاء بتحليل الأدلة وتقييمها، ومراعٍ للموقف الظرفي والظروف المحيطة والمصاحبة له. وفي استراتيجية توضيح القيم فإنه نشط فعال يقوم بعملية التفكير التأملي ويتخذ القرار ويختار من بين البدائل. أما في النمو الخُلقي فإنه يواجه المعضلات بحلول تعتمد على مستوى نموه الخُلقي، مما يرتقي بمستوى إجابته مع كثرة معالجة المعضلات الخُلقية المطروحة من قبل المعلم. لذا فقد هدفت الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخُلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية، وغيرها من عوامل التغير الثقافي، من إعادة تشكيل كثير من مفاهيمنا عن الحياة، وتقويض أغلب

تصورات الإنسان عن ذاته، وعن عالمه - لهو أمر أدى إلى التفاوت - وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة، على حد سواء، وعدم مقدرة أفراد المجتمع على التمييز بين ما هو صائب وما هو خاطئ، وبالتالي ضعفت مقدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة، وعجزوا عن تطبيق كل ما يؤمنون به من قيم، كل ذلك أدى إلى ظهور الأزمة القيمية (زاهر، ١٩٩٤).

ومن هنا بدأت مشكلة القيم تفرض نفسها، بل يكاد الاهتمام بها يكون أهم المشكلات التي تواجه المجتمعات. ويمكن القول إن كثيراً من مشكلاتنا المعاصرة هي مشكلات أخلاقية، تعكس خلفها أزمة قيمية تهدد تلك المجتمعات.

ومن أجل ذلك، بدأت التربية تتحمل المسؤولية في حل تلك الأزمة القيمية التي تعاني منها المجتمعات بصفة عامة. ولما كان مبحث التاريخ من أكثر المباحث اهتماماً بالقيم، بل إن تنمية القيم من أهم أهدافه، جاءت هذه الدراسة التي تتمحور مشكلتها حول الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات كل من: توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخُلقي والطريقة العادية في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع، في مبحث التاريخ، وبالتحديد فإن هذه الدراسة ستجيب عن السؤالين التاليين:

١ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في أداء طلبة الصف التاسع على مقياس القيم الكلي تعزى إلى استراتيجية تعلمهم في مبحث التاريخ (تحليل القيم، توضيح القيم، النمو الخُلقي، الطريقة العادية)؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في أداء طلبة الصف التاسع على أبعاد مقياس القيم الستة تعزى إلى طريقة تعلمهم في مبحث التاريخ (تحليل القيم، توضيح القيم، النمو الخُلقي، الطريقة العادية)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من قلة عدد الدراسات التي تناولت جانب القيم في المجال التدريسي في الأردن، كذلك أهمية موضوعها، وهو تنمية القيم لدى الطلبة في الصف التاسع، بالإضافة إلى أهمية الأدوات المستخدمة، ومنها الاستراتيجيات المستخدمة، كذلك أهمية نتائجها للعاملين في مجال المناهج وطرق التدريس ومعلمي الدراسات الاجتماعية.

تعريفات الدراسة الإجرائية:

- القيم: معايير للحكم على الأشياء والمواقف: المادية منها والمعنوية، وتعبّر عن مدى التزام الفرد بمعتقداته وآرائه، يُحكم على مدى امتلاك الفرد لها في هذه الدراسة من خلال الدرجة المتحققة للفرد على المقياس المعد لهذه الغاية.
- توضيح القيم: استراتيجية تتضمن مجموعة أنشطة تعليمية تعليمية يقوم بها الطالب تحت إشراف المعلم، لمساعدته في التعرف إلى الخيارات المتاحة أمامه، وحثه على التفكير في عواقب كل بديل ممكن، ودفعه إلى تحليل مشاعره فيما يتصل بالقضية أو الحدث المعروض عليه، ثم استكشاف الأعمال التي يقتنع أن عليه القيام بها في ضوء الجانب العقلي والوجداني والأدائي.
- تحليل القيم: استراتيجية تتضمن مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تساعد الطالب على استخدام منهجية تشجع على المنطق والتفكير التأملي وتقويم الدليل، بدلاً من قبولهم الأحكام والقيم الجاهزة من خلال أهداف تعليمية محددة.
- النمو الخُلقي: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تشجع الطلبة على المناقشات المُدارة (الموجّهة) بشكل مناسب للمشكلات الأخلاقية والعقلانية، وتتم بطريقة تطويرية، يُنقل بواسطتها التلاميذ عبر المراحل المختلفة للتفكير الخُلقي من خلال أهداف تعليمية محددة.

- الطريقة العادية: مجموعة من الإجراءات التي يتم فيها التعلم بمساعدة المعلم لطلّبه، وتوجيههم بصورة مباشرة، ويكون للمعلم دور أساسي في إدارة الصف وإعطاء المعلومات، وشرح المفاهيم والمصطلحات وتوضيحها، ويكون دور الطالب مستمعاً أو مشاركاً عندما يُطلب منه ذلك.
- تنمية القيم: الفرق بين ما هو كائن من القيم لدى الطلبة وما وصل إليه مستوى هذه القيم بعد استخدام استراتيجيات تعلم القيم.

الدراسات السابقة:

قام "ستانلي" (Stanley, 1983) بدراسة هدفها التعرف إلى كيفية تعامل كتب طرق تدريس الدراسات الاجتماعية مع القيم وتدريسها، ومن أجل تحقيق هذا الهدف حُلّل (٣٦) كتاباً من تلك الكتب، في ضوء تناولها لموضوع تعلم القيم وطرق تدريسها ومدى التغطية العامة لهذا الموضوع.

ودلت النتائج على أن كتابين فقط من بين الكتب التي تم تحليلها تناولت تعلم القيم على نحو كافٍ، وأن أكثر طرق تعلم القيم شيوعاً هما طريقة توضيح القيم وتحليل القيم، يليها في الترتيب طريقتا التطور الأخلاقي ونقل القيم.

وفي دراسة قام بها "جونسون" (Johnson, 1981) جرى التعرف إلى أثر المناقشة التي تتناول قصص أطفال منتقاة وتمثيل أدوار الشخصيات فيها في زيادة النمو الأخلاقي لدى المشاركين من طلبة الصف السادس الأساسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً في النمو الأخلاقي، يعزى إلى مناقشة القصص وتمثيل أدوار الشخصيات فيها.

وأجرى لطفي (١٩٨٥) دراسة هدفت التعرف إلى أثر تكامل التاريخ مع الدين في اكتساب القيم الدينية وفي تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد دلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب القيم الدينية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل

المدرسي بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى زريق (١٩٨٥) دراسةً قارن فيها بين أسلوبين يمكن استخدامهما في تدريس القيم الاجتماعية، هما: أسلوب المحاكمة العقلية، وأسلوب المحاضرة. وكانت أداة البحث الرئيسة في الدراسة اختبار توضيح القيم الذي أعده زريق، وتوصلت الدراسة للنتيجة التالية هي: أن متوسط أداء الطلبة الذين تعلموا القيم الاجتماعية بطريقة المحاكمة العقلية أفضل من متوسط أداء الطلبة الذين تعلموا القيم الاجتماعية بطريقة المحاضرة.

وقد هدفت دراسة عبيدات (١٩٨٩) إلى معرفة فاعلية طريقتين من طرائق التعليم هما: القصة والاستقصاء في تعليم مجموعة من القيم. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثراً إيجابياً لطريقة التدريس في تعليم مجموعة من القيم المختارة في هذه الدراسة على الذكور أكثر من الإناث، وكانت أكثر طرق التدريس فاعلية في تعليم القيم للذكور القصة مع المناقشة، ثم القصة بدون مناقشة، ثم الاستقصاء.

وقام "مارتيز" (Martinez, 1992) بدراسة أرادت التعرف إلى مساهلات النمو الأخلاقي في مرحلة ما قبل المراهقة، حيث أظهرت النتائج في حالة المجموعة التجريبية ما يلي: (١) وجود زيادة في جودة وكمية التفاعلات بين الطلبة والمعلم (٢) وجود زيادة في تصور الدعم والمساعدة التي يوفرها المعلم (٣) زيادة في مشاركة الطلبة فيما يعتبر نشاطات صفية ممتعة وابتكارية (٤) المحافظة على الأمن والتنظيم الجيد والجهود البارزة من جانب الطلبة للحصول على نتائج طيبة. أما فيما يخص التطور الأخلاقي للطلبة، فقد ظهر وجود تحسنات على المستويين التقليدي والمنضبط، لدى المجموعة التجريبية على حساب المستوى ما قبل التقليدي. أما لدى المجموعة الضابطة فلم يكن هناك ما يدل على تطور أخلاقي، كما أن عدد الطلبة ذوي المستوى المتزايد من التطور الأخلاقي كان أعلى بكثير في المجموعة التجريبية منه في المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة الجمل (١٩٩٥) إلى بناء برنامج لتنمية بعض القيم من خلال منهج التاريخ للصف الثاني الثانوي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

أما دراسة زيدان (٢٠٠٢) فقد سعت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تكاملي مقترح في منهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مجموعة من القيم التربوية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية التي درست البرنامج التكاملي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية، على مقياس القيم لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال مراجعة هذه الدراسات، يلاحظ أهمية موضوع القيم وأثره في مناهج الدراسات الاجتماعية، وفي أبعاده الوجدانية خاصة. أيضاً نلاحظ أن دراسة الجمل (١٩٩٥) قدمت نموذجاً مقترحاً وتجريب وحدة مختارة لتنمية مجموعة من القيم التربوية لدى الطلبة، كذلك استخدمت بعض الدراسات المحاكمة العقلية كاستراتيجية تدريسية للقيم، وقد أثبتت جدواها في تنمية القيم كما في دراسة زريق (١٩٨٥)، غير أن الدراسات الآتية: زيدان (٢٠٠٢)، والجمل (١٩٩٥)، ولطفي (١٩٨٥) لم تظهر الطريقة التدريسية التي استخدمت في تنمية القيم، واكتفت في محتواها بتقديم بعض الطرق التدريسية في مجال القيم. وتميزت الدراسة الحالية باستخدام ثلاث استراتيجيات لتنمية القيم، وهذا ما لم تقم به أية دراسة سابقة.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في معرفة الوسائل والأنشطة التي يمكن استخدامها في تنمية القيم لدى الطلبة، وفي بناء أداة القياس في الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

تتضمن طريقة الدراسة وإجراءاتها وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها وإجراءات تطبيقها ومتغيراتها والمعالجة الإحصائية، وفيما يلي تفصيل لذلك.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم في عمّان الثانية (٢٠٠٤-٢٠٠٥)، والبالغ عددهم (٦٥٤٠) طالباً، موزعين في (٩٠) مدرسة، منها (٤٠) مدرسة للذكور و(٥٠) مدرسة للإناث، تضم (١٨٦) شعبة، منها (١١٩) شعبة للذكور وتضم (٣٢٠٩) طلاب، و(٦٧) شعبة للإناث تضم (٣٣٣١) طالبة(❖).

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من (١٢٥) طالباً و(١١٨) طالبة موزعين في (٨) شعب في (٨) مدارس، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تتكون من شعبتين عدد أفرادها (٦٣)، ومجموعة تجريبية تتكون من ست شعب عدد أفرادها (١١٨) طالباً وطالبة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب استراتيجية التدريس والجنس وعدد الطلبة

المجموعة	اسم المدرسة	الاستراتيجية	الجنس	عدد الطلبة	عدد الشعب
تجريبية	ابن طفيل الثانوية	توضيح القيم	ذكور	٣٤	١
	علي رضا الركابي	النمو الخُلقي	ذكور	٣٠	١
	محمد الشريقي الثانوية	تحليل القيم	ذكور	٣٠	١
	أم طفيل الثانوية	توضيح القيم	إناث	٣٢	١
	أم القطين الأساسية	تحليل القيم	إناث	٢٦	١
	السويسة الثانوية	النمو الخُلقي	إناث	٢٨	١
ضابطة	تلاع العلي الثانوية	الطريقة العادية	إناث	٣٢	١
	علي بن أبي طالب الثانوية	الطريقة العادية	ذكور	٣١	١
المجموع				٢٤٣	٨

(❖) التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل إجراء الدراسة، قام الباحث بتطبيق مقياس القيم على مجموعات الدراسة الأربع، واستخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال، وللمجالات مجتمعة لكل مجموعة. وكانت النتائج كما هي في الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة
على الاختبار القبلي

المجموعة المعيارية	المجموعة التجريبية الثالثة: النمو الخُلقي		المجموعة التجريبية الثانية: توضيح القيم		المجموعة التجريبية الأولى: تحليل القيم		المجال
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
القيم السياسية.	١,٤٥	٠,٩٦	١,٧٣	١,٠٧	١,٦٦	١,١٢	١,٠٣
القيم الاقتصادية.	٢,٩١	١,٣٧	٣,٣٠	١,٣٧	٣,٥٠	١,٤١	١,٣٥
القيم الاجتماعية.	٣,٢٢	١,٤٤	٣,٢٣	١,٣٧	٣,٣٩	١,١٥	١,٢٧
القيم الدينية.	٢,٨٣	١,٣٥	٢,٧٦	١,١٠	٣,٠٩	١,١٦	١,١٩
القيم الخُلقية.	٢,٨٣	١,٣٩	٣,٦٥	١,٤١	٣,٥٠	١,٣٦	١,٤٠
القيم الجمالية.	٢,٦٢	١,٣٩	٢,٧٩	١,٣٥	٢,٨٩	١,٠٤	١,١٠
المجالات مجتمعة.	١٥,٨٦	٥,٤٢	١٧,٤٥	٤,٨٦	١٨,٠٤	٤,٢٤	٤,٣٧

ويلاحظ من الجدول (٢) تفاوت المتوسطات الحسابية للمجالات المختلفة في الاستراتيجيات المختلفة، وكذلك الحال بالنسبة للمجالات المجتمعة في الاستراتيجيات المختلفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة في مجموعة تحليل القيم (١٥,٨٦)، وفي مجموعة توضيح القيم (١٧,٤٥)، بينما بلغ في مجموعة النمو الخُلقي (١٨,٠٤)، في حين بلغ في المجموعة الضابطة (١٨,١٠). وهذا يدل على وجود فروق ظاهرة، ولمعرفة ما إذا كان لهذه الفروق دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

الجدول (٣)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مجموعات الدراسة
على الاختبار القبلي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيم السياسية قبلي	بين المجموعات	٣,١٦٢	٣	١,٠٥٤	٠,٩٦٠	٠,٤١٢
	داخل المجموعات	٢٦٢,٤٠٢	٢٣٩	١,٠٩٨		
	المجموع	٢٦٥,٥٦٤	٢٤٢			
القيم الاقتصادية قبلي	بين المجموعات	١٢,٨٤٧	٣	٤,٢٨٢	٢,٢٦٣	٠,٠٨٢
	داخل المجموعات	٤٥٢,٢٢٣	٢٣٩	١,٨٩٢		
	المجموع	٤٦٥,٠٧٠	٢٤٢			
القيم الاجتماعية قبلي	بين المجموعات	١,٣١٥	٣	٠,٤٣٨	٠,٢٥٣	٠,٨٥٩
	داخل المجموعات	٤١٣,٣٥٢	٢٣٩	١,٧٣٠		
	المجموع	٤١٤,٦٦٧	٢٤٢			
القيم الدينية قبلي	بين المجموعات	٤,٦٢٧	٣	١,٥٤٢	١,٠٦٩	٠,٣٦٣
	داخل المجموعات	٣٤٤,٨٨٧	٢٣٩	١,٤٤٣		
	المجموع	٣٤٩,٥١٤	٢٤٢			
القيم الخلقية قبلي	بين المجموعات	٢٣,١٥٠	٣	٧,٧١٧	٣,٩٩١	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٤٦٢,١١٨	٢٣٩	١,٩٣٤		
	المجموع	٤٨٥,٢٦٧	٢٤٢			
القيم الجمالية قبلي	بين المجموعات	٨,٢١٦	٣	٢,٧٣٩	١,٨٠٣	٠,١٤٧
	داخل المجموعات	٣٦٣,٠٢٧	٢٣٩	١,٥١٩		
	المجموع	٣٧١,٢٤٣	٢٤٢			
الكلية قبلي	بين المجموعات	١٩٠,٣٠٤	٣	٦٣,٤٣٥	٢,٨١٩	٠,٠٤٠
	داخل المجموعات	٥٣٧٨,٦١٧	٢٣٩	٢٢,٥٠٥		
	المجموع	٥٥٦٨,٩٢٢	٢٤٢			

يتضح من الجدول (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات المجموعات الأربع على الاختبار القبلي في المجال الخُلقي وفي المجالات مجتمعة، وهذا كافٍ للدلالة على عدم وجود تكافؤ بين هذه المجموعات، مما دفع الباحث إلى استخدام تحليل التباين المصاحب عند استخراج النتائج لإزالة أثر هذه الفروق.

إجراءات الدراسة:

- ١ - إعداد مقياس القيم والتأكد من صدقه وثباته.
- ٢ - بناء الاستراتيجيات التعليمية الثلاث (توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي).
- ٣ - تطبيق مقياس القيم قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية في مدارس عينة الدراسة قبل التجربة.
- ٤ - تدريس المجموعات التجريبية حسب الاستراتيجيات الثلاث، والمجموعة الضابطة حسب الطريقة العادية، من خلال المعلمين الموجودين في مدارس عينة الدراسة، إذ تساوت مؤهلاتهم العلمية (درجة البكالوريوس في التاريخ في المجموعات التجريبية والضابطة كافة)، وتراوحت سنوات الخبرة لديهم من (٢-٣) سنة، وذلك لضمان التكافؤ ما بين معلمي المجموعة التجريبية والضابطة من حيث الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي.
- ٥ - تطبيق مقياس القيم على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعدياً.
- ٦ - جمع البيانات واستخراج النتائج.

أدوات الدراسة:

أولاً - مقياس القيم:

قام الباحث بإعداد مقياس القيم بالرجوع للدراسات والبحوث التي تناولت مقاييس القيم وبخاصة مقياس (البطش وعبد الرحمن، ١٩٩٠؛ البلخي،

١٩٩١؛ الصالح، ١٩٩٤؛ الجمل، ١٩٩٥؛ العتوم وخصاونة، ١٩٩٩؛ Allport and Lindzey, 1960؛ Rokeach, 1973).

كما تم مراعاة تناسب المقياس مع مادة التاريخ ومع البيئة الأردنية. وقد تضمن هذا المقياس ستة مجالات هي: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، والجمالية، والخلقية، وتضمن كل مجال من مجالات المقياس السابقة توضيحاً إجرائياً للبعد المتضمن لكل نوع من أنواع القيم السابقة، التي اعتمد عليها في بناء فقرات المقياس لكل منها، كما تم مراعاة تناسب المقياس مع المرحلة العمرية وطبيعة المادة التعليمية المدرّسة من خلال الوحدة التعليمية، والملحق (١) يوضح ذلك. وللتأكد من صدق أداة القياس في صورتها الأولية، تم عرضها على نخبة من المحكمين المختصين في مجال المناهج، وعلم النفس التربوي، وأصول التربية، والبالغ عددهم (١٢)، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول المقياس، فيما يتعلق بمدى ارتباط الفقرات بموضوع الدراسة وتدرج البدائل على كل فقرة، وتراوحت علامات كل فقرة من (١-٤)، وإبداء أية ملاحظات أخرى. وتم الأخذ بهذه التعديلات في جوانبها المختلفة السابقة، المتعلقة بتعديل الصياغة اللغوية وحذف بعض الفقرات والبدائل لكل فقرة التي أجمع معظم المحكمين عليها، واختيار بديلين لكل فقرة، بدلاً من أربعة بدائل.

وتم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي، والبالغ عددهم (٣٢) طالباً، كما تم إعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ومن ثم حساب معامل الثبات بالإعادة الكلي، إذ بلغ (٠,٧٨)، وتراوحت معاملات الارتباط بالإعادة للمجالات الستة ما بين (٠,٤٥ - ٠,٧٠)، وبذلك أصبح الاختبار في صيغته النهائية.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس من خلال المعلمين المدربين من قبل الباحث وعددهم

ثمانية معلمين، إذ تم تطبيقه على عينات الدراسة التجريبية والضابطة في اليوم نفسه كقياس قبلي، واستغرق تطبيق المقياس (٤٥) دقيقة لكل مجموعة على حده، وهذا أيضاً ما تم في القياس البعدي، إذ تم توزيع المقياس على عينات الدراسة في الصف التاسع، وطلب منهم وضع إشارة (×) حول الإجابة التي يراها مناسبة.

تصحيح المقياس:

تضمن المقياس في صورته النهائية (٣٦) فقرة على المقياس الكلي، وبهذا فإن مدى العلامات تراوح ما بين (٣٦-٠) على المقياس الكلي، أما فيما يتعلق بالأبعاد فقد شمل المقياس ستة مجالات وهي:

- ١ - المجال السياسي: ويتضمن الفقرات التالية: (١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١)، وتراوح مدى العلامات لهذا المجال ما بين (٦-٠).
- ٢ - المجال الاقتصادي: ويتضمن الفقرات التالية: (٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢)، وتراوح مدى العلامات لهذا المجال ما بين (٦-٠).
- ٣ - المجال الاجتماعي: ويتضمن الفقرات التالية: (٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣)، وتراوح مدى العلامات لهذا المجال ما بين (٦-٠).
- ٤ - المجال الديني: ويتضمن الفقرات التالية: (٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤)، وتراوح مدى العلامات لهذا المجال ما بين (٦-٠).
- ٥ - المجال الخُلقي: ويتضمن الفقرات التالية: (٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥)، وتراوح مدى العلامات لهذا المجال ما بين (٦-٠).
- ٦ - المجال الجمالي: ويتضمن الفقرات التالية: (٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦)، وتراوح مدى العلامات لهذا المجال ما بين (٦-٠).

ثانياً: الخطط الدراسية حسب الاستراتيجيات الثلاث: (توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي) المستخدمة في تدريس الوحدة الأولى من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع، إذ تم إعداد هذه الخطط

حسب الاستراتيجيات الثلاث في ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بخطوات بناء الاستراتيجيات الثلاث، وقراءة المواضيع المتضمنة في الوحدة الأولى بتدبر وعمق، وإعداد مذكرات التحضير المتضمنة للجوانب الآتية من حيث المبدأ النظري لهذه الاستراتيجيات، وتحديد التعريف الإجرائي لهذه الاستراتيجيات من خلال الإجراءات التعليمية التعليمية التي يقوم بها الطالب تحت إشراف المعلم، وتحديد دور الطالب ودور المعلم، وتحديد الفترات الزمنية لكل خطوة من إجراءات تنفيذ الاستراتيجيات، وبناء مواضيع الوحدة الأولى في ضوء آلية خطوات الاستراتيجيات الثلاث، وتم عرض الخطط على لجنة من المحكمين البالغ عددهم (٦) أشخاص من أساتذة الجامعات والمختصين في الميدان التربوي. والملحق (٢) يتضمن أمثلة على تلك الخطط، وقد رأيت أن أختار هذه الأمثلة بذاتها، كونها نماذج دالة لأستغني بذلك عن الإطالة.

تصميم الدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية، وتتضمن المتغيرات الآتية:

١ - المتغير المستقل: الاستراتيجيات، وتشمل: استراتيجية توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي، والضابطة التي درست بالطريقة العادية، ويتكون من (الاستراتيجيات الثلاث: توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي، والطريقة العادية).

٢ - المتغير التابع: أداء طلبة الصف التاسع الأساسي على مقياس القيم في مجالاته الستة التي تشمل المجالات: (السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والديني، والخُلقي، والجمالي).

واتبع الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي وفق التصميم الآتي كما هو موضح في الجدول (٤):

الجدول (٤)

تصميم عينة الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي

المقياس البعدي	استراتيجية التدريس	المقياس القبلي	الاستراتيجيات
مقياس القيم	التدريس باستراتيجية توضيح القيم	مقياس القيم	الأولى (توضيح القيم)
مقياس القيم	التدريس باستراتيجية تحليل القيم	مقياس القيم	الثانية (تحليل القيم)
مقياس القيم	التدريس باستراتيجية النمو الخُلقي	مقياس القيم	الثالثة (النمو الخُلقي)
مقياس القيم	الطريقة العادية	مقياس القيم	المجموعة الرابعة (العادية)

المعالجة الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير التابع حسب متغيرات الدراسة، كما تم استخدام الإحصائيات التالية:

- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة التكافؤ القبلي.
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة الفروق البعدية على الأداة الكلية وأبعادها الفرعية.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة مرتبةً وفقاً لأسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في أداء طلبة الصف التاسع على مقياس القيم الكلي تعزى إلى استراتيجية

تعلمهم في مبحث التاريخ (تحليل القيم، توضيح القيم، النمو الخُلقي، الطريقة العادية)٩.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم بمجالاته الستة، وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجالات مجتمعة

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٢٠,٣٨	٤,١٢
توضيح القيم	٦٦	٢٣,٠٣	٢,٩١
النمو الخُلقي	٥٦	٢٢,١٦	٣,٥٨
العادية	٦٣	١٩,٥٧	٥,٠٩
المجموع	٢٤٣	٢٠,٦٥	٤,٢٢

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢٣,٠٣) وانحراف معياري (٢,٩١) لاستراتيجية توضيح القيم، وبين متوسط حسابي (١٩,٥٧) وانحراف معياري (٥,٠٩) للطريقة العادية. إلا أن هذه المتوسطات جميعها بحاجة إلى اختبار دلالتها الإحصائية، ونظراً لعدم تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة في استجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم بمجالاته الستة مجتمعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	٦١٨,١٣٢	١	٦١٨,١٣٢	٤٥,٧٣٩	٠,٠٠٠
الطريقة	٤٦٨,٩٣٤	٣	١٥٦,٣١١	١١,٥٦٦	٠,٠٠١
الخطأ	٣٢١٦,٤٤٤	٢٣٨	١٣,٥١٤		
الكلي	٤٣١١,٠٧٠	٢٤٢			

نلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع تعزى للطريقة. وللتعرف على مصادر الفروق، تم استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية، وكانت النتيجة كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية في المجالات مجتمعة

الطريقة		تحليل القيم	توضيح القيم	النمو الخُلقي	العادية
تحليل القيم	الفرق بين المتوسطات	–	–٢,٦٥*	–١,٧٨	٠,٨١
	مستوى الدلالة	–	٠,٠٠١	٠,٠٨٢	٠,٦٨٤
توضيح القيم	الفرق بين المتوسطات	٢,٦٥*	–	٠,٨٧	٣,٤٦*
	مستوى الدلالة	٠,٠٠١	–	٠,٦٣٠	٠,٠٠٠
النمو الخُلقي	الفرق بين المتوسطات	١,٧٨	–٠,٨٧	–	٢,٥٩*
	مستوى الدلالة	٠,٠٨٢	٠,٦٣٠	–	٠,٠٠٢
العادية	الفرق بين المتوسطات	–٠,٨١	–٣,٤٦	٢,٥٩*	–
	مستوى الدلالة	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	–

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم بمجالاتها الستة بين تحليل القيم وتوضيح القيم، ولصالح توضيح

القيم، وبين توضيح القيم والنمو الخُلقي والطريقة العادية ولصالح توضيح القيم والنمو الخُلقي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين كل من تحليل القيم والنمو الخُلقي، وتحليل القيم والطريقة العادية، والنمو الخُلقي وتوضيح القيم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في أداء طلبة الصف التاسع على مجالات مقياس القيم الستة تعزى لطريقة تعلمهم في مبحث التاريخ (تحليل القيم، توضيح القيم، النمو الخُلقي، الطريقة العادية)؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم في المجال السياسي، وكانت النتائج كما في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال السياسي

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٣,٠٥	١,٥٧
توضيح القيم	٦٦	٣,٣٣	١,٣٣
النمو الخُلقي	٥٦	٣,٢٧	١,٣٨
العادية	٦٣	١,٧٩	١,٢٧
المجموع	٢٤٣	٢,٨٥	١,٥٢

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المجال السياسي للقيم، حيث تراوحت بين متوسط (٣,٣٣) وانحراف معياري (١,٣٣) لاستراتيجية توضيح القيم، وبين متوسط حسابي (١,٧٩) وانحراف معياري (١,٢٧) للطريقة

العادية، إلا أن هذه المتوسطات جميعها تحتاج إلى اختبار دلالتها الإحصائية. ونظراً لعدم تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، والجدول (٩) يبين النتيجة تلك.

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة في استجابة طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال السياسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	١٠,٠٠٤	١	١٠,٠٠٤	٥,٢٨٢	٠,٠٢٢
الطريقة	٩٩,٨٠٢	٣	٣٣,٢٦٧	١٧,٥٦٣	٠,٠٠١
الخطأ	٤٥٠,٨٠٧	٢٣٨	١,٨٩٤		
الكلي	٥٨٥,٦٦٧	٢٤٢			

يلاحظ من الجدول (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم في المجال السياسي تعزى إلى الطريقة، وللتعرف إلى مصدر هذه الفروق قام الباحث باستخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية، وكانت النتيجة كما في الجدول (٩).

الجدول (١٠)

نتائج استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية في المجال السياسي

الطريقة	تحليل القيم	توضيح القيم	النمو الخُلقي	العادية
تحليل القيم	الفرق بين المتوسطات	-	٠,٢٨-	٠,٢٢-
	مستوى الدلالة	-	٠,٦٧٣	٠,٨٤٠
توضيح القيم	الفرق بين المتوسطات	٠,٢٨	-	٠,٠٦
	مستوى الدلالة	٠,٦٧٣	-	٠,٩٩٤
النمو الخُلقي	الفرق بين المتوسطات	٠,٢٢	٠,٠٦-	-
	مستوى الدلالة	٠,٨٤٠	٠,٩٩٤	-

تابع/ الجدول (١٠)

نتائج استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية في المجال السياسي

الطريقة	تحليل القيم	توضيح القيم	النمو الخُلقي	العادية
الفرق بين المتوسطات	١,٢٦*	١,٥٤*	١,٤٧*	-
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين الطريقة العادية وكل من استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخُلقي، لصالح الاستراتيجيات الثلاث، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخُلقي.

وفيما يتعلق بالمجال الاقتصادي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس القيم، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١١).

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع

على مقياس القيم في المجال الاقتصادي

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٣,٤٣	١,٠٣
توضيح القيم	٦٦	٣,٩٥	١,١٣
النمو الخُلقي	٥٦	٣,٩٣	١,٠٤
العادية	٦٣	٣,٦٢	١,٤٥
المجموع	٢٤٣	٣,٧٤	١,١٩

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المجال الاقتصادي للقيم، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,١٣) لاستراتيجية

توضيح القيم، وبين متوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٤٥) للطريقة العادية. إلا أن هذه المتوسطات جميعها بحاجة إلى اختبار دلالتها الإحصائية، ونظراً لعدم تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، ودلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم في المجال الاقتصادي تعزى إلى الطريقة.

أما في المجال الاجتماعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم، وكانت النتائج كما في الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الاجتماعي

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٣,٦٧	١,٠٨
توضيح القيم	٦٦	٤,٠٦	٠,٩١
النمو الخُلقي	٥٦	٣,٩٥	١,٠٩
العادية	٦٣	٣,٤٣	١,٣٢
المجموع	٢٤٣	٣,٧٨	١,١٣

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المجال الاجتماعي للقيم، وتراوحت بين متوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٩١) لاستراتيجية توضيح القيم، وبين متوسط حسابي (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,٣٢) للطريقة العادية. إلا أن هذه المتوسطات جميعها بحاجة إلى اختبار دلالتها الإحصائية، ونظراً لعدم تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، وكانت النتائج كما في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة في استجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الاجتماعي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	٦,٨٢١	١	٦,٨٢١	٥,٦٧٧	٠,٠١٨
الطريقة	١٥,٤٩٩	٣	٥,١٦٦	٤,٣٠	٠,٠٠٦
الخطأ	٢٨٥,٩٨٠	٢٣٨	١,٢٠٢		
الكلية	٣٠٨,٠٠٠	٢٤٢			

يلاحظ من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم في المجال الاجتماعي تعزى إلى الطريقة. وللتعرف إلى مصادر الفروق، تم استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما في الجدول (١٤).

الجدول (١٤)

نتائج استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية في المجال الاجتماعي

الطريقة		تحليل القيم	توضيح القيم	النمو الخُلقي	العادية
تحليل القيم	الفرق بين المتوسطات	-	-٠,٣٩	-٠,٢٧	٠,٢٤
	مستوى الدلالة	-	٠,٢٠٨	٠,٥٤٩	٠,٦٢٠
توضيح القيم	الفرق بين المتوسطات	٠,٣٩	-	٠,١١	٠,٦٣*
	مستوى الدلالة	٠,٢٠٨	-	٠,٩٤٢	٠,٠٠٧
النمو الخُلقي	الفرق بين المتوسطات	٠,٢٧	-٠,١١	-	٠,٥٢
	مستوى الدلالة	٠,٥٤٩	٠,٤٢	-	٠,٠٥٣
العادية	الفرق بين المتوسطات	-٠,٢٤	٠,٦٣*	٠,٥٢	-
	مستوى الدلالة	٠,٦٢٠	٠,٠٠٧	٠,٥٣	-

يلاحظ من الجدول (١٤) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم في المجال الاجتماعي بين جميع الطرق باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة توضيح القيم والطريقة العادية، لصالح توضيح القيم.

وفي المجال الديني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم، وكانت النتائج كما في الجدول (١٥).

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الديني

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٣,٤٥	١,٠٦
توضيح القيم	٦٦	٣,٦١	٠,٩٣
النمو الخُلقي	٥٦	٣,٥٩	٠,٩٧
العادية	٦٣	٣,٧٣	١,٠٧
المجموع	٢٤٣	٣,٦٠	١,٠٦

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع في المجال الديني للقيم، إذ تراوحت بين متوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (١,٠٧) للطريقة العادية، وبين متوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,٠٦) لاستراتيجية تحليل القيم. إلا أن هذه المتوسطات جميعها بحاجة إلى اختبار دلالتها الإحصائية، ونظراً لعدم تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، وكانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم الدينية تعزى للطريقة.

وفي المجال الخُلقي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم، وكانت النتيجة كما في الجدول (١٦).

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الخُلقي

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٣,٤٥	١,١٣
توضيح القيم	٦٦	٤,٢٠	١,١٣
النمو الخُلقي	٥٦	٣,٩٣	١,١١
العادية	٦٣	٣,٧٨	١,٣٦
المجموع	٢٤٣	٣,٨٥	١,٢١

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس القيم في المجال الخُلقي، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (١,١٣) لاستراتيجية توضيح القيم، وبين متوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (١,١٣) لاستراتيجية تحليل القيم. إلا أن هذه المتوسطات جميعها تحتاج إلى اختبار دلالتها الإحصائية، ونظراً لعدم تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، وكانت النتائج كما في الجدول (١٧).

الجدول (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة في استجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الخُلقي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	١٦,١٣٤	١	١٦,١٣٤	١١,٩٥٣	٠,٠٠١
الطريقة	١٠,٩٨٤	٣	٣,٦٦١	٢,٧١٢	٠,٠٤٦
الخطأ	٣٢١,٢٥٤	٢٣٨	١,٣٥٠		
الكلي	٣٥٥,٣٦٦	٢٤٢			

يلاحظ من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم الخلقية تعزى للطريقة. وللتعرف على مصادر الفروق، تم استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية، والجدول (١٨) يبين النتيجة تلك.

الجدول (١٨)

نتائج استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية في المجال الخُلقي

الطريقة	تحليل القيم	توضيح القيم	النمو الخُلقي	العادية
تحليل القيم	الفرق بين المتوسطات	-	٠,٧٥-*	٠,٤٨- ٠,٣٣-
	مستوى الدلالة	-	٠,٠٠٣	٠,١٣٥ ٠,٤٢٣
توضيح القيم	الفرق بين المتوسطات	٠,٧٥*	-	٠,٢٧ ٠,٤٢
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٣	-	٠,٥٩٩ ٠,١٨٧
النمو الخُلقي	الفرق بين المتوسطات	٠,٤٨	٠,٢٧-	- ٠,١٥
	مستوى الدلالة	٠,١٣٥	٠,٥٩٩	- ٠,٩٠١
العادية	الفرق بين المتوسطات	٠,٣٣	٠,٤٢-	٠,١٥- -
	مستوى الدلالة	٠,٤٢٣	٠,١٨٧	٠,٩٠١ -

يلاحظ من الجدول (١٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين طريقة تحليل القيم وتوضيح القيم في تنمية القيم الخُلقيّة، ولصالح توضيح القيم، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع الطرق في تنمية القيم.

وفي المجال الجمالي، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القيم، وكانت النتائج في الجدول (١٩).

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الجمالي

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحليل القيم	٥٨	٣,٣٣	١,٢٣
توضيح القيم	٦٦	٣,٨٨	١,٢٥
النمو الخُلقي	٥٦	٣,٥٠	٠,٩٧
العادية	٦٣	٣,١٦	١,٢٩
المجموع	٢٤٣	٣,٤٧	١,٢٢

يلاحظ من الجدول (١٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (١,٢٥) لاستراتيجية توضيح القيم، وبين متوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٢٩) للطريقة العادية. إلا أن هذه المتوسطات جميعها بحاجة إلى اختبار دلالتها الإحصائية. وفي ضوء عدم تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب.

الجدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر الطريقة في استجابات طلبة الصف التاسع على مقياس القيم في المجال الجمالي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التباين المصاحب	٥٠,٣٨٢	١	٥٠,٣٨٢	٤١,٠٨٧	٠,٠٠٠
الطريقة	٢٣,١٥٣	٣	٧,٧١٨	٦,٢٩٤	٠,٠٠١
الخطأ	٢٩١,٨٣٧	٢٣٨	١,٢٢٦		
الكلي	٣٦٠,٥٧٦	٢٤٢			

يلاحظ من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في

تنمية القيم الجمالية تعزى للطريقة. وللتعرف على مصدر الفروق، تم استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية، وكانت النتيجة كما في الجدول (٢١).

الجدول (٢١)

نتائج استخدام طريقة "توكي" للمقارنات البعدية في المجال الجمالي

الطريقة	تحليل القيم	توضيح القيم	النمو الخُلقي	العادية
تحليل القيم	الفرق بين المتوسطات	-	٠,١٧-	٠,١٧
	مستوى الدلالة	-	٠,٠٥١	٠,٨٦٦
توضيح القيم	الفرق بين المتوسطات	٠,٥٥	-	٠,٣٨
	مستوى الدلالة	٠,٠٥١	-	٠,٣٠٢
النمو الخُلقي	الفرق بين المتوسطات	٠,١٧	٠,٣٨-	-
	مستوى الدلالة	٠,٨٦٨	٠,٣٠٢	-
العادية	الفرق بين المتوسطات	٠,١٧-	٠,٧٢*	٠,٣٤-
	مستوى الدلالة	٠,٨٦٦	٠,٠٠٤	٠,٤٠٦

يلاحظ من الجدول (٢١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تنمية القيم الجمالية بين استراتيجية توضيح القيم والطريقة العادية ولصالح استراتيجية توضيح القيم، بينما لا توجد فروق بين بقية الطرق.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

دلت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع تعزى للاستراتيجية المتبعة، بين استراتيجيتي تحليل القيم وتوضيح القيم، لصالح استراتيجية توضيح القيم. وكذلك وجود فروق بين كل من استراتيجية توضيح القيم واستراتيجية النمو

الخُلقي، والطريقة العادية، لصالح توضيح القيم والنمو الخُلقي. ويعزو الباحث هذه النتيجة، فيما يتعلق باستراتيجية توضيح القيم، فإنها تميزت في تحقيق التطابق بين السلوك الشخصي والقيم التي يتبناها الطلبة، ومساعدتها لهم على إثبات قدراتهم، وتحقيق قيمهم الشخصية، فأدى ذلك لتنمية الحس الوجداني لديهم، خصوصاً من خلال طبيعة المادة الدراسية المتضمنة لإرث القيم التي تحتاج لإذكاء الوعي فيها وإبرازها، وهو ما تم في آليات استراتيجية توضيح القيم، إضافة لتنوع الأساليب المستخدمة في عرض الاستراتيجيات من: لعب الدور، وحل المشكلات، والحوار، والمناقشة التي عززت الاتجاه السابق، وفي استراتيجية النمو الخُلقي يعزو الباحث تميزها في هذا السؤال كونها ترتبط بطبيعة الوحدة الدراسية التي تمثل معضلات تاريخية عُرضت في هذه الوحدة، فهذه الاستراتيجية يتم من خلالها، وبحسب خطوات بنائها، نقل الطلبة وبطريقة تطويرية عبر المراحل المختلفة للتفكير الخُلقي، فيرتقي مستوى نمو الطلبة الخُلقي بمستوى إجاباتهم مع كثرة معالجة المعضلات الخُلقية المطروحة من قبل المعلم. وهذا يتفق مع دراسة زيدان (٢٠٠٢)، ودراسة الجمل (١٩٩٥)، إلا أن الدراسات السابقة هذه لم تحدد الاستراتيجية التي تم تدريس المحتوى من خلالها، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عنها. إلا أنها بينت في الأدب النظري أثر كل من تحليل القيم وتوضيحها والنمو الخُلقي في تنمية القيم لدى الطلبة، باعتبار أن هذه أهم الاستراتيجيات التي تنمي القيم عند الطلبة.

ثانياً - مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

لقد أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة إحصائية في تنمية القيم في المجال السياسي تعزى للاستراتيجية المتبعة في التدريس لصالح كل من استراتيجية توضيح القيم، وطريقة تحليل القيم، وطريقة النمو الخُلقي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة فيما يتعلق باستراتيجية توضيح القيم، إلى أن المبادئ التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية تركز على مساعدة الطالب في عملية اتخاذ القرارات؛ إذ يقوم الطلبة باختيار الحلول المقترحة من بين عدة بدائل، وكذلك

تركز على دور المعلم المهم الذي يقوم على مساعدة الطلبة في توضيح قيمهم، دون التعدي على خصوصياتهم، أو إبداء الرفض، أو الإيجاب لاختياراتهم القيمية التي اختيرت من قبلهم بحرية، وبشكل ذاتي، وإظهار تمسكهم بها ودفاعهم عنها، بعد تقييمهم للبدائل الأخرى، وإظهار السلوك الدال على تمسكهم بها.

وقد أثرت سلسلة الخطوات المتبعة في هذه الاستراتيجية على عينة الدراسة بشكل إيجابي، من خلال إكسابهم المهارات الأساسية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات التي أظهرت الفروق ما بين استراتيجية توضيح القيم، والطريقة العادية. وهذه الأمور السابقة لم تتح لطلبة المجموعة الضابطة التي درست بطريقة يغلب عليها طابع السرد والتلقين، كما يمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية هم أقرب إلى الاستقلالية في اتخاذ قراراتهم المؤثرة في سلوكهم، والنابعة من صميم ذواتهم وتحليلاتهم، وهذا يتفق مع نظرية ومراحل النمو الشخصي والاجتماعي لدى "أريكسون" الذي تحدث عن أزمة الهوية في هذه المرحلة العمرية (حمدان، ٢٠٠٢). فتمثل هذه الاستراتيجيات فرصة لهم في اتخاذ القرار في الجانب السياسي، مما شكل أثراً وحافزاً لهم في لعب الدور القيادي الذي يتقبلونه بعين الرضا، والتبصر، والقيادة. وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كل من "ستانلي" (Stanly, 1983) التي بينت أن استراتيجيتي توضيح القيم وتحليل القيم هي من أكثر استراتيجيات القيم شيوعاً، وتؤيد آراء كل من "واطسون" و"آستون" (Watson and Aston, 1995)، و"لافلاين" و"هارتنيون" (Langlin and Hartonian, 1995)، و"رالف" (Ralph, 1979) التي بينت أهمية استراتيجية توضيح القيم في تنمية القيم لدى الطلبة.

وفيما يتعلق باستراتيجية تحليل القيم، فإنها تؤكد على أهمية المنطق، والتفكير التأملي، وتشجيع الطلبة على تقييم الدليل المؤيد أو المعارض لأية قيمة، بدلاً من قبول الأحكام القيمية الموجودة أصلاً. فممارسة الطلبة للتفكير العقلاني الذي تساعد عليه هذه الاستراتيجية، وما تتطلبه من مستويات عليا في التفكير، أدى إلى فهم نتائج المواقف القيمية وتحليلها، وتحليل الصراعات التي تنشأ بين

قيمتين مختلفتين، وفهمهم كذلك للأسباب التي تكمن وراء اختياراتهم القيمة. فجاءت خطوات البنية التحليلية لهذه الاستراتيجية بمهاراتها المختلفة مؤثرة في فهم الطلبة، وبشكل إيجابي، في المجال السياسي، مما أظهر الفروق بين هذه الاستراتيجية والطريقة العادية، إذ إن هذه الاستراتيجية تقوم على تحديد القيم ومقارنتها، وإظهار أوجه الشبه والاختلاف فيها، وتحليل المشاعر المصاحبة والأحكام والصراعات القيمة التي قد تنشأ ضمن الموقف الذي وُجدت فيه القيمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "ستانلي" (Stanly, 1983)، وتؤيد آراء كل من "واطسون" و"آستون" (Watson and Aston, 1995)، و"لافلاين" و"هارتونيان" (Langlin and Hartoonian, 1995). وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع المدرسة الإنسانية التي أكدت الدور المركزي للطلاب، وإعطاؤه دوراً إيجابياً في عملية التعلم والتعليم والحرية والديمقراطية واتخاذ القرار (توق وعدس، ١٩٩٧).

وفيما يتعلق بوجود فروق بين استراتيجية النمو الخُلقي والطريقة العادية، فربما يكون سبب ذلك تعزيز هذه الاستراتيجية قدرات الطلبة في تفكيرهم الأخلاقي عن طريق المناقشات الموجهة بشكل مناسب للمشكلات الخُلقية من قبل المعلم الذي أبدى تفهمه لهذا الدور، وفي هذا الجانب؛ خصوصاً أن المرحلة العمرية الممثلة لعينة الدراسة جاءت ممثلة للمستوى الثاني للنمو الخُلقي، المعروف بالمستوى التقليدي عند "كولبرج" (Kohlberg)، إذ تكون نظرة الفرد للأخلاقية على أنها الالتزام بمعايير المجتمع، إلا أن هذا الالتزام لا تحركه النتائج المباشرة للسلوك، بل المحافظة على النظام الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي ركزت على دور النمو الخُلقي في تنمية القيم مثل: دراسة "جونسون" (Johnson, 1981)، ودراسة "مارتينز" (Martinez, 1992).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الاقتصادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم في هذا المجال تعزى إلى الاستراتيجية المتبعة في التدريس، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية لا يمتلكون قدرة تجريدية على تمثل القيم الاقتصادية؛ فهي غير متشكلة عندهم

كمرحلة عمرية، فهم في الواقع أفراد مستهلكون من وجهة النظر الاقتصادية والاجتماعية، فلم يخوضوا تجارب فيها قيم اقتصادية، وبالتالي فلا يمكن أن يحدث أثر لانتقال التعلم عند الطالب في هذا المجال، مع العلم أنه قد وُجد تحسن في المتوسطات البعدية في الاستراتيجيات الثلاث، إلا أنها غير دالة إحصائياً، ولكن يمكن أن تكون مؤشراً على قدرة هذه الاستراتيجية في إحداث هذا التحسن.

أما على صعيد البعد الاجتماعي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية توضيح القيم، والطريقة العادية فقط، لصالح استراتيجية توضيح القيم. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية تحليل القيم واستراتيجية النمو الخُلقي، والطريقة العادية (التقليدية) لما تحتويه طبيعة هذه الوحدة الدراسية من معضلات في موضوعاتها يتعرض لها الطالب داخل الغرفة الصفية بطريقة النمو الخُلقي، وتحليل القيم، والطريقة العادية. إلا أن طريقة توضيح القيم تميزت عن الطرق السابقة لما وفرته هذه الاستراتيجية من ربط للمواقف التعليمية داخل المدرسة بالمواقف التي تواجه الطلبة خارج المدرسة في حياتهم الاجتماعية، وتكون على شكل مواقف تعليمية داخل المدرسة، ليدرس الطلبة من خلالها المعرفة العلمية دراسة عملية عن طريق معالجة مواقف ومشكلات الحياة المختلفة، ليحصل على المعرفة، ويكتسب القيم المختلفة، خصوصاً أن استراتيجية توضيح القيم تتيح للطلبة التعبير عن مشاعرهم، واختيارهم للقيمة المرغوبة بحرية، والنظر في عواقب كل بديل، والتقدير والاعتزاز بالقيمة المختارة، وبالتالي يشعر الطالب بأن هذه الاستراتيجية تستجيب لحاجاته، وميوله، وتفضيلاته القيمية، فتعمل بالتالي على تنقية خبراته من خلال تمحيصها، والنتائج المترتبة عليها، إضافة للعلاقة التي تسود بين المعلم والطالب في استراتيجية توضيح القيم من خلال وسائل التحبب والإعجاب التي قدمتها هذه الاستراتيجية في جعل أدوار الطلبة أدواراً إيجابية أكثر فاعلية، بعكس ما يسود في الطريقة العادية من أدوار السرد والتلقين من قبل المعلم.

كما بينت النتائج على المجال الديني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم الدينية تعزى للاستراتيجية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القيم الدينية متأصلة في نفوس الطلبة، بوصفهم يعيشون في مجتمع وصلت فيه هذه القيم إلى مرحلة الإشباع من خلال وسائل المجتمع المدني المختلفة (من أسرة، ومسجد، وإعلام، ومنهاج... الخ)، إضافة إلى تركيز منهاج التربية الإسلامية من خلال الأسس الفلسفية والخطوط العريضة على تعميق وتنمية وغرس القيم الدينية والأخلاقية منذ الصغر في نفوس الطلبة، فلم تستطع أي من الاستراتيجيات الثلاث، أو حتى الطريقة العادية من تكوين بنية معرفية قيمة وإضافتها يمكن أن يعزى إلى إحدى الاستراتيجيات، خصوصاً أننا نعيش في مجتمع ذي ثقافة واحدة، وفي مرحلة صعبة يتوحد فيها الخطاب الاجتماعي بالعودة إلى القيم الدينية، ومن خلال وسائل مختلفة من: إعلام مرئي، ومسموع، ومكتوب، وحتى داخل الحراك الاجتماعي الواحد. إضافة لما يحتويه منهاج التربية الإسلامية المقرر ضمن المناهج التربوية التي يدرسها الطلبة منذ بداية المرحلة التعليمية المدرسية، حتى نهايتها، من إكساب الطالب مجموعة من القيم الدينية. وهذا يتفق مع رأي "سكنر" الذي يرى أن الفرد يتعلم قيمه مدفوعاً بالبيئة الاجتماعية، وأكد أن الأحداث البيئية لها أثر كبير في تطور تعلم القيم (Shaffer, 1996). مع العلم أنه قد وجد تحسن في المتوسطات البعدية في الاستراتيجيات الثلاث، إلا أنها غير دالة إحصائياً، ولكن يمكن أن تكون مؤشراً على قدرة هذه الاستراتيجيات في إحداث هذا التحسن لو تضمنت الخطط الدراسية مادة قيمية بحتة.

دلت النتائج المتعلقة بالمجال الخُلقي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم الخُلقية تعزى إلى الاستراتيجية، وذلك ما بين استراتيجية تحليل القيم، واستراتيجية توضيح القيم، لصالح استراتيجية توضيح القيم. ويعزو الباحث هذه النتيجة لما يقوم به المعلم من دور بارز في استراتيجية توضيح القيم، من مساعدة الطالب على اتخاذ القرار المناسب لاختيار القيمة من بين مجموعة بدائل قيمية، إضافة لما تتيحه استراتيجية توضيح القيم

للطالب من لعب الدور، والتعايش مع الموقف لظرف القيمة من خلال ما يقوم به المعلم من خطوات وإجراءات لتوضيح القيمة، ومعززة بالتفكير التأملي لدى الطالب، إضافة لما يكتسبه الطالب من ذاتية في استراتيجية توضيح القيم تختلف عن استراتيجية تحليل القيم، التي تراعي المواقف الظرفية، والظروف المحيطة والمصاحبة للموقف القيمي؛ إذ إن الطالب يميل إلى تفضيل قيم الجماعة في استراتيجية تحليل القيم في تقييم الموقف الظرفي للقيمة، في حين أن استراتيجية توضيح القيم تتجه نحو قيم الفرد الذاتية. هذا من جانب، ومن جانب آخر لما تتطلبه استراتيجية تحليل القيم من مستويات عليا في التفكير، وهو ما يتفق مع رأي الجمل (١٩٩٥)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "سكونلي" (Schoenly, 1997) التي بينت عدم وجود أثر بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تدريس القيم بطريقة تحليل القيم.

وأخيراً، دلت النتائج المتعلقة بالمجال السادس المتضمن للقيم الجمالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم الجمالية تعزى إلى الاستراتيجية، وذلك ما بين استراتيجية توضيح القيم والطريقة العادية، لصالح استراتيجية توضيح القيم. ويعزو الباحث تفوق استراتيجية توضيح القيم على الطريقة العادية في المجال الجمالي عند طلبة الصف التاسع الأساسي للفئة العمرية التي مثلتها عينة الدراسة؛ إذ تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) سنة، وتعد هذه المرحلة العمرية مرحلة مراهقة، حيث يبدأ اهتمام الطالب بالبعد الجمالي، والتناسق، والتناغم، والتلاؤم ما بين تصرفاته، ولباسه، وقيمه الجمالية. وهذا ما تؤكده استراتيجية توضيح القيم من خلال تركيزها على ذاتية الفرد في تفضيلاته القيمية. فهو محور عملية التعلم، بعكس ما يكون في الطريقة العادية من عد المعلم محور العملية التدريسية؛ فهي تهتم بجانب واحد من جوانب شخصية التلميذ، وهو الجانب المعرفي، خاصة في أدنى مستوياته، وهو مستوى التذكر، مع إهمال الجوانب المهمة الأخرى مثل: الجانب الوجداني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيدان (٢٠٠٢) التي بينت تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة، وتتفق هذه النتيجة مع أفكار المدرسة الإنسانية، ومن روادها

"ماسلو" الذي تحدث عن هرم الحاجات والدوافع، وتبدأ بالحاجات الفسيولوجية التي إذا تم إشباعها، فإن الطالب يشعر بالأمن، ومن ثم الانتماء إلى الجماعة، وتقدير الذات. وتأتي الحاجات الجمالية في قمة الهرم (Zanden, 1980).

التوصيات:

في ضوء النتائج المنبثقة عن هذه الدراسة، يقدم الباحث التوصيات التالية:

- ١ - تركيز برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وأثناءها على استراتيجيات تدريس القيم، خصوصاً توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي.
- ٢ - مراعاة إدارة المناهج وقسم الكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم لضرورة الموازنة في تضمين القيم بأبعادها المختلفة (السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والدينية، ...الخ) في منهاج الدراسات الاجتماعية.
- ٣ - إجراء دراسات أخرى تشمل مراحل عمرية مختلفة، وذلك لبيان فاعلية الاستراتيجيات الثلاث (توضيح القيم، وتحليل القيم، والنمو الخُلقي) في تنمية القيم لدى الطلبة.
- ٤ - تضمين خطط تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة لاستراتيجية توضيح القيم التي تميزت بأثرها في هذه الدراسة.
- ٥ - تقويم برامج إعداد معلمي التاريخ في الجامعات في ضوء مدى إسهامها في تنمية القيم لدى الطلبة.
- ٦ - تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية في الجامعات وكليات التربية على تهيئة المناخ الصفّي المناسب لتنمية القيم لدى الطلبة.
- ٧ - إجراء دراسة حول الصعوبات التي تعوق تنمية القيم لدى الطلبة، وكيفية التغلب عليها.

The Effect of Using Value Clarification, Value Analysis and Moral Growth Strategies on Values Development in History Classes of Ninth Grade Students

Dr. Jamal A. Al-Assaf
College of Educational Sciences
Al-Balqa' Applied University
H. K. J

Abstract

This study sought to investigate the effectiveness of using value Clarification, value analysis and moral growth strategies on developing ninth grade students' values in history Classes.

The study sample consisted of (243) male and female students distributed into (8) sections at (8) different schools in Amman Second Education Directorate. The sample was chosen by a random serial method. It was divided into two groups:

- Control group which consisted of (63) male and female students.
- Experimental group which consisted of (180) male and female students.

To achieve the study objectives, the researcher prepared educational plans according to the three strategies "value clarification, value analysis and moral growth" in the first unit of the ninth grade history text book.

Adapted from Albort value test, the researcher implemented a value test to suit the Jordanian environment. The instrument validity was established by a jury of judges. The instrument reliability was tested by the test repetition and it was (0.78).

This study attained to the results that there were statistically significant differences in developing values in all aspects attributed to teaching strategy and was in favor of the two strategies (value clarification and moral developing) In addition, there were statistically significant difference in developing political values, attributed to teaching strategy, and was in favor of the three strategies:

(value clarification, values analysis and moral growth). While there were no statistically significant differences in developing economical values attributed to the teaching strategy.

on the other hand, there were statistically significant differences in the social aspect in favor of value clarification strategy.

In the religious aspect, there were no statistically significant differences, in developing value, attributed to the teaching strategy, while there were statistically significant differences, in the moral aspects, in favor of value clarification strategy.

In artistic aspects, there were statistically significant differences, in favor of value clarification strategy.

المراجع

- ١ - أبو العينين، علي خليل مصطفى، (١٩٨٨). القيم الإسلامية والتربية. (ط١). المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.
- ٢ - بدران، أمية، (١٩٨١). مدى انطباق مراحل الحكم الأخلاقي لـ"كولبرج" على طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٣ - بركات، لطفي، (١٩٨٣). القيم والتربية. (ط١). الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
- ٤ - البطش، محمد وجبريل، موسى، (١٩٩١). التغير في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين لتقدمهم في العمر. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٧(٢)، ٤٥-٨١.
- ٥ - البطش، محمد وعبد الرحمن، هاني، (١٩٩٠). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، ١٧(٣)، ٩٣-١٣٦.
- ٦ - البلخي، محمد عامر، (١٩٩١). نمو القيم لدى طلاب المرحلة الإعدادية وعلاقته بتدريس مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- ٧ - حمدان، محمد زياد، (٢٠٠٢). ترشيد التدريس. (ط١). عمان: دار التربية الحديثة.
- ٨ - الخريشة، علي كايد، (١٩٨٥). أثر كل من استراتيجية "هيلدا تابا" ونموذج "ميرل تنسون" والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٩ - خليفة، محمد عبد اللطيف، (١٩٩٢). ارتقاء القيم دراسة نفسية. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (١٦٠).

- ١٠ - الربيع، ميمون، (١٩٨٠). نظرية القيم في الفكر المعاصر. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- ١١ - الرشيد، حمد، (٢٠٠٠). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، ١٤ (٥٦)، ٦٣-١٥.
- ١٢ - زريق، محمد صباح، (١٩٨٥). أثر طريقتي المحاكمة العقلية والمحاضرة في توضيح القيم الاجتماعية لطلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- ١٣ - زاهر، ضياء، (١٩٩٤). القيم في العملية التربوية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- ١٤ - زيدان، يسرى عبد الغني، (٢٠٠٢). برنامج تكاملي مقترح في منهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مجموعة من القيم التربوية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ١٥ - طلافحة، حامد، (١٩٩٥). أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ١٦ - عبيدات، أحمد، (١٩٨٥). أثر كل من طريقة الاكتشاف وطريقة المنظم المتقدم الشارح والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الأول ثانوي العام ذوي التفكير المجرد وذوي التفكير المحسوس في مادة الجغرافيا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ١٧ - العتوم، عدنان وخصاونة، أمل، (١٩٩٩). مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة آل البيت. مجلة المنارة، المجلد (٤)، العدد (١)، ٣-٥٧.

- ١٨ - العوا، عادل، (١٩٩٢). الإسلام الاجتماعي والتربية على القيم الروحية. مجلة العربي، الكويت، ٤٠٦، ٣٢-٣٧.
- ١٩ - لطفي، شهاب سليمان، (١٩٨٩). تحليل القيم في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٢٠ - اللقاني، أحمد حسين، (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.
- ٢١ - اللقاني، أحمد حسين، (١٩٩٠). تدريس المواد الاجتماعية. الجزء الثاني. القاهرة: عالم الكتب.
- 22 - Allporot, G. W., Vornon, P. E. and Lindzey, S. (1960). **Study on Values**. Boston: Houghton Mifflin.
- 23 - Banks, James, (1977). **Teaching Strategies for the Social Studies**. Addison-Westey Publishing Company, Reading Massachusetts.
- 24 - Beauchamp, J. (1981). **Curriculum Theory**. (4th Ed.). I Taskca: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- 25 - Ellis, Arthur, K. (1998). **Teaching and Learning Elementary Social Studies**. (6th ed.). Allyn and Bacon a Viacom Company.
- 26 - Johnson, M. B. (1981). A Study to Determine the Effects of Moral Development among Sixth Grade Students Utilizing Kohlbergs Theory of Moral Development and Selected Children's Stories. **Dissertation Abstract**, 42(6), 2417A.
- 27 - Krathwohl, DR. (1964). **Taxonomy of Education Objectives the Clarification of Education Coals Handbook**. A Effective Domain Copyright, Dacid Mckay.
- 28 - Laughlin, Margaret & Hartoonian, Michael, (1995). **Challenges of Social Studies Instruction in Middle and High School**, Harcourt Brance and Company.
- 29 - Lewis, C. (1962). **An Analysis of Knowledge and Valuation**. Lasallell Open Court.

- 30 - Martinez, Ramon. (1992). Facilitators of Moral Development in Pre-Adolescence. **Dissertation Abstracts**, C55/03, p.697.
- 31 - Parker W. and Jarolimek, J. (1984). **Citizenship and the Critical Role of the Social Studies**. New York: Library of Congress.
- 32 - Perry, R. B. (1954). **Realms of Values: A Critique of Human Civilization**. Cambridge Harvard University Press.
- 33 - Rokeach, M. (1973). **The Nature of Human Values**. New York: the Free Press.
- 34 - Schoenly, Lorraine Cadwell. (1997). The Effect of the Value Analysis Teaching Method on the Assimilation of Professional Nursing Values. **Dissertation Abstracts**, B57/12, p.7455.
- 35 - Shaffer, David R. (1996). **Developmental Psychology: Children and Adolescents**. (3rd Ed.). Brockcolo California.
- 36 - Smith, J. & P. Deschertanin, (1994). **Values Clarification**, Phildelta: Kappa, La.
- 37 - Stanley, William, B. (1983). Training Teachers to Deal with Values Education. **The Social Studies**, vol.74, p.40.
- 38 - Watson B. and Asthon E. (1995). **Education Assumptions and Values**. London David Fulton Publishers.
- 39 - Zanden, James. (1980). **Educational Psychology in Theory and Practice**. Random House: New York.