

المركز الوطني
لتطوير المناهج والتقويم
National Center
for Curriculum Development and Evaluation

أثر المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية في تنمية التفكير الناقد والإبداعي، وحلّ المشكلات، والمهارات الحياتية والتحصيل لدى الطلبة

أ.د. عبد الله فلاح المنيزل
أ.د. محمد خير السلامات

سلسلة الدراسات الوطنيّة لتطوير المناهج والتقويم

دراسات مبنيّة على الأدلّة لتطوير المناهج والتقويم

العدد 7

2026

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم
وحدة الدراسات والبحوث
+962-5376262/5 | P.O.Box 2088 Amman 11941
info@nccd.gov.jo | www.nccd.gov.jo

أُجريت هذه الدراسة بدعم من المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم.



المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية، التي طوّرها المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم في الأردن، في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتُمد المنهج ما قبل التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، لقياس التغيّر في أداء الطلبة قبل تطبيق المناهج المطوّرة وبعده. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف التاسع والعاشر والثاني عشر في المدارس الأردنية المطبّق فيها منهاجا اللغة العربية واللغة الإنجليزية المطوّران خلال العام الدراسي (2026/2025).

واختيرت عيّنة قصدية طبقية بلغ حجمها (635) طالبًا وطالبة من المدارس، موزّعين على الأقاليم الثلاثة في المملكة الأردنية الهاشمية، بواقع (309) طلّاب وطالبات لمبحث اللغة العربية، و(326) طالبًا وطالبة لمبحث اللغة الإنجليزية. ولجمع البيانات، أُعدّ اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، كما أُعدّ اختبار تحصيلي في اللغة العربية، واختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية. وقد جرى التحقّق من صدق هذه الأدوات وثباتها وفق الإجراءات العلمية المناسبة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في المتغيّرات المستهدفة؛ ما يُشير إلى وجود أثر إيجابي للمناهج المطوّرة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، مع تفاوت في حجم هذا الأثر بين المتغيّرات المختلفة. كما بيّنت النتائج وجود فروق في بعض المتغيّرات تُعزى إلى الجنس والمستوى الصفّي بعد ضبط أثر القياس القبلي. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بالاستمرار في تطوير المناهج وفق مدخل الكفايات ونواتج التعلّم، وتعزيز تضمين أنشطة تعليمية تستهدف تنمية مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية، والاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين المناهج والممارسات التدريسية، وإجراء دراسات تقويمية دورية لقياس أثر المناهج المطوّرة في مختلف المباحث الدراسية والمراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المناهج المطوّرة، منهاج اللغة العربية، منهاج اللغة الإنجليزية، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حلّ المشكلات، المهارات الحياتية، التحصيل الدراسي.

Abstract

This study aimed to investigate the impact of the developed Arabic and English language curricula, developed by the National Center for Curriculum Development and Assessment in Jordan, on the development of students' critical thinking, creative thinking, problem-solving skills, life skills, and academic achievement. To achieve the study objectives, a pre-experimental research design employing a one-group pretest–posttest design was adopted to measure changes in students' performance before and after the implementation of the developed curricula. The study population comprised all students enrolled in Grades 9, 10, and 12 in Jordanian schools where the developed Arabic and English language curricula were implemented during the 2025/2026 academic year. A purposive stratified sample of 635 students was selected from schools across the three regions of the Hashemite Kingdom of Jordan. The sample included 309 students studying the Arabic language curriculum and 326 students studying the English language curriculum.

To collect the data, a test was developed to measure critical thinking, creative thinking, problem-solving skills, and life skills. In addition, two achievement tests were developed: one for the Arabic language curriculum and another for the English language curriculum. The validity and reliability of all instruments were established using appropriate scientific and psychometric procedures. The findings revealed statistically significant differences between the pretest and posttest administrations on the targeted variables, indicating a positive impact of the developed curricula on students' critical thinking, creative thinking, problem-solving skills, life skills, and academic achievement. However, the magnitude of the effect varied across the different outcome variables. The results also indicated significant differences in some variables attributable to gender and grade level after controlling for pretest scores.

Based on these findings, the study recommends continuing the development of school curricula in accordance with the competency-based and learning outcomes approach, strengthening the integration of learning activities that promote higher-order thinking skills and life skills, utilizing the study findings to improve curricula and instructional practices, and conducting periodic evaluation studies to assess the impact of the developed curricula across different school subjects and educational stages.

Keywords: Developed Curricula, Arabic Language Curriculum, English Language Curriculum, Critical Thinking, Creative Thinking, Problem Solving, Life Skills, Academic Achievement.

المقدّمة

تُعد المناهج الدراسية أحد أهمّ عناصر النظام التعليمي؛ إذ تُمثّل الإطار الذي تُنظّم عن طريقه الخبرات التعليمية بما يُحقّق النموّ المتكامل للمتعلّمين، ويضمن مواءمة مُخرَجات التعليم مع حاجات المجتمع ومتطلّبات التنمية. وقد شهدت فلسفة تطوير المناهج خلال العقود الأخيرة تحوّلًا من التركيز على اكتساب المعرفة إلى التركيز على بناء الكفايات ونواتج التعلّم، بما يُعزّز قدرة الطلبة على توظيف معارفهم في مواقف الحياة الواقعية، وهو ما جعل تطوير المناهج أحد أهم مؤشّرات إصلاح التعليم وتحسين جودته.

وتؤكّد الأدبيات التربوية أنّ تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، أصبحت من الأهداف الرئيسة للمناهج الحديثة، لما لهاتين المهارتين من دور في تمكين الطلبة من تحليل المعلومات، وتقويم الأدلّة، وإنتاج حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم. وتُشير منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) إلى أنّ المدارس التي تدمج التفكير الناقد والإبداعي في المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم؛ تُسهِم بصورة أكبر في إعداد الطلبة للتعامل مع بيئات العمل والحياة المتغيّرة، مقارنة بالمناهج التي تُركّز على الحفظ والاستظهار فقط (الدليمي والهويمل، 2018؛ طه والبتال، 2023؛ Scott, 2015; UNSCO, 2020).

كما تحتل المهارات الحياتية وحلّ المشكلات مكانة محورية في المناهج المعاصرة، إذ تؤكّد منظّمة الصحّة العالمية أنّ هذه المهارات تشمل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واتّخاذ القرار، وحلّ المشكلات، والتواصل الفعّال، وإدارة الذات، وتُمثّل أساسًا لتمكين الطلبة من مواجهة التحدّيات اليومية واتّخاذ قرارات مسؤولة؛ لذا، توصي المنظّمة بدمج تعليم المهارات الحياتية بصورة منهجية في المناهج الدراسية، وربطها بالأنشطة الصفّية والمواقف الحياتية الواقعية، بدلًا من تقديمها بوصفها مفاهيم نظرية منفصلة (الطراونة، 2021؛ World Health Organization, 2020).

وتكتسب مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية أهمّية خاصّة في هذا المجال؛ نظرًا لكونها البيئة التعليمية التي يمارس فيها الطلبة القراءة التحليلية والكتابة الإبداعية والمناقشة والاستدلال والتواصل، وهي عمليات معرفية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتنمية التفكير والتحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج برنامج (PISA 2022) أنّ تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على توظيف المعرفة في مواقف جديدة أصبحت من المؤشّرات الرئيسة للحكم على جودة النظم التعليمية (OECD, 2024)، الأمر الذي دفع عددًا من الدول إلى إعادة تصميم مناهجها بما يُعزّز هذه الكفايات. (أبو عجمية، 2019)

وانطلاقًا من هذه التوجّهات، عمل المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم في الأردن على تطوير مناهج اللغتين العربية والإنجليزية وفق توجّهات حديثة تستند إلى نواتج التعلّم والكفايات، بهدف الارتقاء بالتحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى الطلبة. إلّا أنّ هذه المناهج - ولا سيّما المطبّقة لأوّل مرّة في العام الدراسي (2026/2025) - لم تخضع بعد لتقويم تجريبي يقيس أثرها الفعلي في نواتج تعلّم الطلبة.

ومن هنا، جاءت الدراسة الحالية لتقويم أثر المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، بما يوفّر أدلّة علمية تُسهِم في دعم عمليات تطوير المناهج واتّخاذ القرار التربوي.

مشكلة الدراسة

شهدت السنوات الأخيرة توجّهًا وطنيًّا نحو تطوير المناهج الدراسية في الأردن، بما ينسجم مع التوجّهات العالمية التي تؤكّد أهمّية الانتقال من التركيز على اكتساب المعرفة إلى تنمية الكفايات والمهارات العليا، وفي مقدّمتها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، إلى جانب تحسين التحصيل الدراسي. وانطلاقًا من هذا التوجّه، قام المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم بتطوير المناهج المدرسية بصورة عامّة ومناهج اللغتين العربية والإنجليزية بصورة خاصّة وفق فلسفة تعليمية حديثة، تستند إلى نواتج التعلّم والكفايات، وبدأ تطبيقها فعليًّا في مدارس المملكة.

وعلى الرغم من أنّ تطوير المناهج يُعدّ خطوة أساسية في إصلاح التعليم؛ فإنّ نجاح هذه المناهج لا يُمكِن الحكم عليه عن طريق جودة تصميمها أو محتواها فقط، وإنّما عبر الأدلّة التجريبية التي تقيس أثرها في نواتج تعلّم الطلبة. وتؤكّد الأدبيات التربوية أنّ تقويم أثر المناهج بعد تطبيقها، يُمثّل مرحلة رئيسة في دورة تطوير المناهج، إذ يمكّن من الحكم على مدى تحقيقها للأهداف التي صُمّمت من أجلها، والكشف عن جوانب القوّة وفرص التحسين، بما يدعم اتّخاذ القرارات التربوية المبنية على الأدلّة.

وعلى الرغم من حداثة تطبيق مناهج اللغتين العربية والإنجليزية المطوّرة في الأردن؛ فإنّ الدراسات التي تناولت أثرها في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ما تزال محدودة، ولا تتوافر حتّى الآن بيانات علمية كافية يُمكِن الاستناد إليها في الحكم على مدى فاعلية هذه المناهج في تحقيق نواتج التعلّم المستهدفة، ولا سيّما في الصفوف التي شهدت تطبيق المناهج الجديدة.

وانطلاقًا من هذه الفجوة البحثية، جاءت هذه الدراسة التي تُنفّذها وحدة الدراسات والبحوث في المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم؛ لتقويم أثر المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية، في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، عن طريق المقارنة بين أدائهم قبل تطبيق المناهج وبعده، وكذلك الكشف عن أثر متغيّرَي الجنس والمستوى الصفي في هذه النواتج، بما يوفّر أدلة علمية يُمكِن الإفادة منها في دعم عمليات التطوير المستقبلي للمناهج وتحسين جودة العملية التعليمية. وفي ضوء ذلك، سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات التفكير الناقد والإبداعي عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق وذلك في الصفّين (9 ،12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات حلّ المشكلات عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق وذلك في الصفّين (9، 12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المهارات الحياتية عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق؛ وذلك في الصفّين (9، 12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التحصيل في اللغتين العربية والإنجليزية عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق وذلك في الصفّين (9، 12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغتين العربية والإنجليزية عند الطبة، بعد تطبيق المناهج المطوّرة عليهم، تُعزى إلى الجنس والمستوى الصفّي بعد أخذ الأداء على الاختبار القبلي في الحسبان؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تقويم أثر المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية، التي طوّرها المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم في الأردن، في تحقيق نواتج التعلّم المستهدفة لدى الطلبة، وذلك عن طريق:

1. التحقّق من أثر المناهج المطوّرة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.
2. التحقّق من أثر المناهج المطوّرة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.
3. التحقّق من أثر المناهج المطوّرة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة.
4. التحقّق من أثر المناهج المطوّرة في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
5. الكشف عن الفروق في أثر المناهج المطوّرة في التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والمهارات الحياتية، والتحصيل الدراسي؛ تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمستوى الصفي، بعد ضبط أثر القياس القبلي.

أهمّية الدراسة

تكمن أهمّية الدراسة في:

1. **الإضافة الى المعرفة:** تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات التي تضيف شيئًا جديدًا إلى المعرفة في الميدان للأسباب الآتية:

- تُسهِم في تقييم أثر المناهج المطوّرة التي اعتُمِدت حديثًا؛ ما يُساعد صُنّاع القرار على تطوير إستراتيجيات تعليمية أكثر كفاءة.
- تُغطّي فجوة بحثية، حيث إنّ الدراسات السابقة تناولت الموضوع جزئيًّا فقط، دون تقديم تقييم شامل لتأثير المناهج في مختلف الجوانب المعرفية والحياتية (Al-Momani, 2017).
- تُعزّز ممارسات التدريس الحديثة، عن طريق تزويد المعلّمين بإرشادات حول كيفية تعزيز مهارات الطلبة بناءً على نتائج الدراسة.
- تُفيد العاملين في السياسات التعليمية في الأردن بصورة عامّة والعاملين على تطوير المناهج في المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم بصورة خاصّة، وذلك عبر تسليط الضوء على المجالات التي يُمكِن فيها تحسين المناهج الدراسية لتنمية التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل بصورة أفضل.
- يُمكِن أن تُساعد النتائج على تحسين منهاجَي اللغتين العربية والإنجليزية؛ لتتماشى بصورة أفضل مع حاجات الطلبة.
- يُمكِن للمعلّمين الاستفادة من فهم كيفية استجابة مستويات الصفوف المختلفة للمنهاج الدراسي، من حيث تنمية المهارات المعرفية والحياتية. ومن ثَمّ، ينعكس ذلك على ممارستهم التعليمية - التعلّمية.

2. **الإسهام في خدمة المجتمع (التأثيرات الاجتماعية - الاقتصادية والتربوية)** سيكون لهذه الدراسة انعكاس على المجتمع من عدة جوانب منها:

- تنمية التفكير عند الطلبة، الذي سيزيد من قدرتهم على حلّ المشكلات المعقّدة، والتوصّل إلى حلول مبتكرة. ومن ثَمّ، حلّ مشكلات المجتمع سواء في المجال العلمي أو الاجتماعي.
- بما أنّ المناهج المطوّرة تُركّز على المهارات الحياتية وهي جزء من مهارات القرن الواحد والعشرين؛ فإنّها ستؤدّي في النهاية إلى زيادة قدرة الأفراد على العمل ضمن مجموعات (التعلّم التعاوني) والتفاعل مع الأخرين؛ ما سيُساعد في النهاية على تكوين علاقات اجتماعية قوية، وتعزيز عملية التفاهم والتعاون بين أفراد المجتمع.
- ستُزوّد المناهج المطوّرة الطلبة بالمهارات الضرورية التي تجعلهم مستقبلًا، قادرين على المنافسة في سوق العمل.
- تحسين الظروف المجتمعية، عبر التركيز على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة؛ ما يُمكّنهم من طرح وتطوير أفكار جديدة تُساعد على تنمية المجالات الصحّية والتعليمية والبيئة وغير ذلك من المجالات، بالإضافة إلى زيادة قدرة المجتمع على مواكبة التطوّرات في مجالات التكنولوجيا والاقتصاد.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تقويم أثر المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية، التي طوّرها المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم في الأردن، في تنمية كلّ من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات والمهارات الحياتية، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة الصفّين التاسع والثاني عشر في مبحث اللغة العربية، وطلبة الصفّين العاشر والثاني عشر في مبحث اللغة الإنجليزية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على عيّنة من المدارس الحكومية والخاصّة في المملكة الأردنية الهاشمية، موزّعة على الأقاليم التعليمية الثلاثة (الشمال، والوسط، والجنوب)، بما يُحقّق تمثيلًا جغرافيًّا لمجتمع الدراسة، وفي مدارس مديريات (قصبة عمان، ولواء الجامعة، ووادي السير، وقصبة إربد، والكرك).
- **الحدود الزمانية:** أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2025/2026.

مصطلحات الدراسة

- **المناهج المطوّرة:** المناهج التي تخضع لعملية تطوير منهجية تستند إلى مراجعة فلسفة المنهاج وأهدافه ومحتواه وإستراتيجيات تدريسه وتقويمه؛ بهدف تحسين نواتج التعلّم، ومواءمتها مع حاجات المتعلّمين ومتطلّبات المجتمع، وبما ينسجم مع الكفايات والمهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين (UNESCO, 2021; OECD, 2024). كما يُعرّفها المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم في الأردن، بأنّها مناهج قائمة على نواتج التعلّم والكفايات، وتُركّز على التعلّم النشط وتنمية مهارات التفكير والتعلّم الذاتي وربط التعلّم بالحياة الواقعية (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2023). ويُقصَد بالمناهج المطوّرة في هذه الدراسة منهاجا اللغة العربية واللغة الإنجليزية اللذان طوّرهما المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم في الأردن، وبدأ تطبيقهما في المدارس الأردنية خلال العام الدراسي (2026/2025)، ويُقاس أثرهما عن طريق التغيّر في درجات الطلبة بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.
- **التفكير الناقد:** عملية عقلية هادفة ومنظّمة تتضمّن تفسير المعلومات وتحليلها وتقويمها والاستدلال عليها؛ بهدف إصدار أحكام أو اتّخاذ قرارات تستند إلى الأدلة والمنطق (Facione, 2011). ويقاس اجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مجال التفكير الناقد ضمن اختبار المهارات الذي أُعدّ لهذه الغاية، والمكوّن من مجموعة من المواقف التي تقيس قدرة الطالب على تحليل المعلومات، والاستدلال، وتقويم البدائل، واتّخاذ القرار.
- **التفكير الإبداعي:** القدرة على إنتاج أفكار جديدة وأصيلة ومرنة ومفيدة، وتطوير حلول متعدّدة للمشكلات بصورة تتّسم بالطلاقة والمرونة والأصالة (Runco & Jaeger, 2012). ويقاس اجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مجال التفكير الإبداعي ضمن اختبار المهارات الذي أُعدّ لهذه الغاية، والذي يقيس قدرة الطالب على توليد الأفكار الجديدة، واقتراح حلول متنوّعة وأصيلة للمواقف التعليمية والحياتية.
- **حلّ المشكلات:** عملية معرفية يستخدم فيها الفرد معارفه ومهاراته لتحديد المشكلة وتحليلها، واقتراح بدائل للحلّ، واختيار البديل الأنسب، وتقويم النتائج (OECD, 2024). ويقاس اجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مجال حلّ المشكلات ضمن اختبار المهارات الذي أُعدّ لهذه الغاية، والذي يقيس قدرة الطالب على تحليل المواقف وتحديد المشكلة واختيار الحلّ الأنسب.
- **المهارات الحياتية:** القدرات التي تُمكّن الفرد من التكيّف الإيجابي والسلوك التكيّفي، بما يُساعده على التعامل بفاعلية مع متطلّبات الحياة اليومية وتحدّياتها، وتشمل التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار والتواصل وإدارة الذات (World Health Organization, 2020). ويستمرّ هذا التعريف مرجعًا عالميًّا معتمدًا إلى اليوم، وتستند إليه وثائق اليونيسف واليونسكو الحديثة. ويقاس اجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مجال المهارات الحياتية ضمن اختبار المهارات الذي أُعدّ لهذه الغاية، والذي يقيس قدرة الطالب على توظيف المهارات اللازمة للتعامل مع المواقف اليومية بكفاءة وفاعلية.

الإطار النظري

شهدت المناهج التعليمية في الأردن تطورات كبيرة على مر السنين، حيث عملت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم على تحسين جودة التعليم لتلبية متطلّبات العصر، وذلك عن طريق اعتماد إطار تعليمي حديث يُحدّد الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي وأساليب التدريس والتقويم، بما يتناسب مع المستجدات التربوية وحاجات سوق العمل. وقد ركّزت هذه المناهج على قضايا مثل تنمية المهارات الأساسية عند الطلبة كالتفكير الناقد والإبداعي، والتكامل بين المواد لتعزيز التعلّم ذي المعنى، والتقنيات الحديثة مثل التعلّم الرقمي. (وزارة التربية والتعليم ، 2017)

لقد مرّت عملية تطوير المناهج بأربع مراحل، هي: المرحلة الأولى (ما قبل التسعينات)، التي اعتمدت على الحفظ والتلقين والتركيز على المحتوى النظري أكثر من التطبيقات العملية.

والمرحلة الثانية (1990-2000) مرحلة الإصلاحات الأوّلية، التي جرى فيها إدخال مناهج أكثر تنوّعًا، وبدأ التركيز على المهارات اللغوية الأساسية.

وفي المرحلة الثالثة (2003-2016) مرحلة التطوير الشامل، فقد جرى إطلاق مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، وإعادة هيكلة المناهج لتشمل مهارات القرن الحادي والعشرين.

أمّا المرحلة الرابعة (2017 - إلى الآن) المرحلة الحديثة، فقد شهدت إنشاء المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم عام 2017، وتطوير مناهج جديدة تعتمد على الكفايات والتعلّم النشط. (المركز الوطني لتطوير المناج والتقويم، 2020؛ الخطيب، 2015)

وبالنسبة إلى مناهج اللغة العربية؛ فإنّ أبرز التغييرات - على الرغم من المقاومة من قِبَل بعض المعلّمين وصعوبة مواكبة التطوّرات اللغوية في العالم الرقمي - تمثّلت في ما يأتي:

1. الانتقال من النحو التقليدي إلى التركيز على المهارات التواصلية (القراءة، الكتابة، الاستماع، المحادثة).
2. إدراج نصوص معاصرة من الأدب العربي والعالمي.
3. دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية عبر منصّات إلكترونية.

وبصورة عامّة، يُمكِن القول إنّ المناهج المطوّرة في اللغة العربية بدأت تُركّز على مهارات التفكير النقدي والتحليل والبحث، إذ أصبح الطلبة يُشجّعون على التفكير في النصوص الأدبية والنقد الأدبي، وكذلك تحليل النصوص بما يتماشى مع القِيَم المعاصرة، كما اعتمدت المناهج المطوّرة في اللغة العربية على أساليب تعليمية أكثر تفاعلية، مثل التعلّم النشط والمناقشات الجماعية، وجرى إدخال مشروعات بحثية وقراءة موسّعة تُشجّع على التفاعل الفعلي مع النصوص الأدبية بدلًا من الحفظ الصمّ.

وبالنسبة إلى التكنولوجيا في التعليم، فقد جرى إدخال منصّات التعلّم الرقمية واستخدام الوسائط المتعدّدة لتطوير مهارات الطلبة في القراءة والكتابة. (وزارة التربية والتعليم، 2019؛ السبية، 2020؛ المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم، 2020، 2023-2024؛ الخوالدة، 2023)

وبالنسبة إلى مناهج اللغة الإنجليزية، فإنّ أبرز التغييرات - على الرغم من التحدّيات المتعلّقة بضعف البنية التحتية في بعض المدارس، ونقص المعلّمين المؤهلّين لتدريس الإنجليزية بطريقة حديثة - تمثّلت في ما يأتي (المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم، 2021؛Brown,2014):

1. اعتماد المنهج التواصلي Communicative Language Teaching (CLT) بدلًا من الطريقة التقليدية.
2. إدخال اختبارات دولية مثل TIMSS وPISA.
3. التركيز على الإنجليزية لأغراض أكاديمية ومهنية.

بصورة عامّة، يُمكِن القول إنّ أبرز التغييرات في مناهج اللغة الإنجليزية تمثّلت في إدخال المزيد من الموادّ التي تُشجّع على التفكير النقدي، مثل قراءة المقالات ومناقشة القضايا الاجتماعية والاقتصادية، والتركيز على تحسين مهارات الطلبة في الكتابة الأكاديمية والبحث العلمي، بالإضافة إلى المهارات اللغوية المتكاملة لتشمل مهارات الاستماع والتحدّث جنبًا إلى جنب مع القراءة والكتابة؛ ما يُسهِم في تحسين الكفاية اللغوية الشاملة، والتركيز كذلك على التعلّم القائم على المشروعات عن طريق تشجيع الطلبة على تطبيق معرفتهم اللغوية في حلّ مشكلات واقعية. بالإضافة إلى ذلك، يُمكِن القول أنّ المهارات الحياتية ضرورية لتمكين المتعلّمين من التعامل مع حياتهم وتحدّياتها بنجاح، وإعدادهم لفهم الأحداث اليومية والاستجابة لها بصورة مناسبة؛ لذا؛ فإنّ الدمج المدروس لموضوعات المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، يُمكِن أن يؤدّي إلى توعية المتعلّمين بالحقائق المستقبلية وتحسين القِيَم والمهارات اللازمة للتعاون مع الآخرين (وزارة التربية والتعليم، 2020؛2021؛ Bani Amer & Krishna Gopal Singha, 2023).

لقد جرى الاستناد على عدد من النظريات والنماذج في عملية تطوير المناهج، ومن هذه النظريات ذات العلاقة المباشرة بالمناهج المطوّرة:

- **نظرية التعلّم البنائي (Constructivist Learning Theory):** التي تفترض أنّ المعرفة تُبنى عن طريق التفاعل النشط مع البيئة؛ ما يُعزّز التفكير الناقد والإبداعي (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). وفي سياق الحديث عن المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية، تُعزّز نظرية التعلّم البنائية من فاعلية المناهج المطوّرة، حيث إنّ الطلبة لا يتعلّمون بصورة منفصلة عن العالم الخارجي، بل يتفاعلون مع مفاهيم جديدة بناءً على خبراتهم الشخصية والسياقات التي يعيشون فيها. على سبيل المثال، في مناهج اللغة العربية والإنجليزية المطوّرة، تُستخدم أنشطة تدعم التعلّم التعاوني، وتطبيق المعرفة عن طريق المشروعات الصفية أو التعلّم التجريبي، وهو ما يُعزّز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة.
- **نظرية التعلّم النشط (Active Learning):** هي إحدى النظريات التي تُركّز على إشراك الطلبة في عملية التعلّم بصورة نشطة بدلًا من أن يكونوا مجرّد متلقين للمعلومات. في هذا النموذج، يُشجّع الطلبة على التفاعل مع المحتوى الدراسي، والمشاركة في الأنشطة التي تُعزّز من فهمهم، وتُحفّزهم على التفكير النقدي، وتحفز مهاراتهم الإبداعية وحل المشكلات. يتطلّب التعلّم النشط من الطلبة المشاركة الفعّالة عن طريق المناقشات، وحلّ المشكلات، واستخدام الأنشطة الجماعية، والتعلّم التجريبي (Bonwell & Eison ,1991; Prince,2004).

وفي سياق الحديث عن أثر المناهج المطوّرة في اللغة العربية والإنجليزية في تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات، يُمكِن استخدام التعلّم النشط بوصفه أداة رئيسة عن طريق دمج إستراتيجيات التعلّم النشط، مثل التعلّم القائم على المشاريع، والتعلّم التعاوني، واستخدام الأسئلة المفتوحة؛ لتشجيع الطلبة على التفكير النقدي والإبداعي. تُسهِم هذه الأنشطة في تحفيزهم على المشاركة الفعّالة وتحليل المشكلات المعقّدة. ومن ثَمّ، تنمية مهاراتهم في حلّ المشكلات.

- **نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory):** تشير هذه النظرية إلى أن التعلم الفعّال يرتبط بكيفية استقبال المعلومات وتنظيمها وترميزها وتخزينها واسترجاعها، وأن تعلم المفاهيم والمهارات يتأثر بطريقة عرض المعلومات وتنظيمها ومدى إتاحة الفرص للمتعلم لمعالجتها بصورة نشطة (زيتون، 2015؛ الزغول، 2010) .وفي سياق المناهج المطورة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصفوف السادس والعاشر والثاني عشر، تتضح أهمية هذه النظرية من خلال تنظيم المحتوى والأنشطة التعليمية

بصورة تساعد الطلبة على معالجة المعلومات اللغوية والنصوص المختلفة، وربط المعارف الجديدة بخبراتهم ومعارفهم السابقة، وتحليل المعلومات واستنتاج العلاقات بينها، ثم توظيفها في مواقف جديدة. كما أن الأنشطة التي تتطلب قراءة النصوص وتحليلها، والمقارنة بين الأفكار، واستخلاص النتائج، وتفسير المعلومات، وتوظيفها في مواقف ومشكلات جديدة، يمكن أن تسهم في تنمية عمليات التفكير المرتبطة بمعالجة المعلومات، ومن ثم دعم مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات التي تستهدفها المناهج المطورة.

- **نموذج E5 التعليمي:** يُعد نموذج E5 من النماذج التدريسية القائمة على التعلم النشط والاستقصاء، إذ يمر التعلم فيه بمراحل مترابطة تتيح للطلبة استدعاء معارفهم السابقة، والانخراط في الخبرات التعليمية، وتفسير المفاهيم، وتطبيقها في مواقف جديدة، بما يدعم بناء المعرفة بصورة نشطة. وفي سياق المناهج المطورة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية، يمكن أن تتجسد مبادئ هذا النموذج في الأنشطة التي تتيح للطلبة استدعاء خبراتهم السابقة، والتفاعل مع النصوص والمواقف اللغوية، واكتشاف المفاهيم والمعاني، ومناقشة الأفكار وتفسيرها، ثم تطبيق ما تعلموه في مواقف لغوية وحياتية جديدة. ومن ثم، فإن توظيف مثل هذه الممارسات في المناهج المطورة يمكن أن يوفر بيئة تعليمية تساعد الطلبة على تحليل المعلومات، وتوليد الأفكار، وتقييم البدائل، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وهي عمليات ترتبط بصورة مباشرة بمهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات.
- **مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الحديثة:** تُعد مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، والتعاون، والتواصل، والمهارات الرقمية والحياتية من المهارات التي تحظى بأهمية متزايدة في النظم التعليمية الحديثة. وقد صنفتها مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21) ضمن مجالات رئيسة تشمل مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، والمهارات الحياتية والمهنية .(Scott, 2015) وتتصل هذه المهارات بصورة مباشرة بطبيعة المناهج المطورة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية، ولا سيما عندما تتضمن هذه المناهج أنشطة تتجاوز استرجاع المعلومات إلى تحليل النصوص والأفكار، ومناقشة القضايا، وتقديم التفسيرات والحجج، وإنتاج نصوص وأفكار جديدة، والتعاون في أداء المهمات والمشروعات، وتوظيف المعرفة اللغوية في مواقف جديدة. ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى المناهج المطورة بوصفها بيئة تعليمية يُفترض أن تتيح فرصًا لممارسة هذه المهارات وتنميتها، الأمر الذي يجعل فحص مدى إسهامها في تنمية التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات لدى الطلبة أمرًا ذا أهمية بحثية (Al-Soud, 2020).

باختصار، يُمكِن القول إنّ مثل هذه النظريات والنماذج التي اعتمدت عليها بطريقة أو بأخرى عملية تطوير المناهج، تتّفق على ضرورة تحفيز الطلبة ليكونوا نشطين في عملية التعلّم. وفي حالة المناهج المطوّرة التي تُطبّق في اللغتين العربية والإنجليزية لطلبة الصفوف السادس والعاشر والثاني عشر في الأردن، تُستخدَم إستراتيجيات التعلّم النشط والبنائية ومعالجة المعلومات ونموذج (E5) التعليمي؛ لتحفيز الطلبة على التفكير النقدي والإبداعي وحلّ المشكلات، فعن طريق الأنشطة التفاعلية مثل المشروعات الجماعية أو دراسة الحالات، يُمكِن للطلبة بناء معرفتهم الخاصّة وتطبيق مهارات التفكير النقدي والإبداعي في سياقات واقعية؛ ما يُعزّز تحصيلهم الأكاديمي.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى عدة دراسات سابقة ذات صلة بمتغيرات الدراسة، ويمكن تناولها كما يلي:

هدفت دراسة المصري وآخرين (Almasri et al., 2016) إلى تحليل نصوص كتب اللغة الإنجليزية(Action Pack) للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن؛ للكشف عن مدى تضمينها المهارات الحياتية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، حيث شملت عينة الدراسة نصوص كتب اللغة الإنجليزية للصفوف المستهدفة. وأظهرت النتائج أنّ المهارات الحياتية توزّعت بصورة غير متوازنة بين الكتب، إذ حصلت مهارة التواصل الفعّال على أعلى نسبة في كتاب الصف السادس، تلتها مهارة حلّ المشكلات في كتاب الصف السابع، ثمّ مهارة التواصل الفعّال في كتاب الصف الخامس. وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير واضحة ومتوازنة لتوزيع المهارات الحياتية في كتب اللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة الطورة (2016) إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلّميه. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة مكوّنة من (48) فقرة موزّعة على (4) مجالات، طُبقّت على جميع معلّمي ومعلّمات الصف الثالث الأساسي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة معان، والبالغ عددهم (128) معلّمًا ومعلّمة. وأظهرت النتائج أنّ مستوى تقويم الكتاب جاء متوسّطًا بصورة عامّة، في حين حصل مجال الإخراج الفنّي على تقدير مرتفع، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيّري الجنس أو المؤهّل العلمي.

وهدفت دراسة المحاسنة (2018) إلى الكشف عن درجة تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن لمضامين الاقتصاد المعرفي. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، حيث شملت العينة جميع كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى. وأظهرت النتائج ارتفاع تضمين بعض المضامين، مثل تنمية التفكير العلمي وتنمية الثروة اللغوية ومهارات الاستماع، في حين كان تضمين مضامين إدارة الوقت والتقويم الذاتي وحلّ المشكلات وتنمية الأفكار الإبداعية والقيادة محدودًا أو غائبًا، وأوصت الدراسة بتطوير كتب اللغة العربية في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي.

وهدفت دراسة يغمور وعبيدات (2018) إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلّمين. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة مكوّنة من (51) فقرة طُبّقت على عينة بلغت (229) معلّمًا ومعلّمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في بني كنانة. وأظهرت النتائج أنّ جميع مجالات تقويم الكتاب جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أعلاها مجال الصور والرسومات، يليه الإخراج الفنّي ثمّ التقويم فالأنشطة التعليمية.

وكان الهدف من دراسة أبو جابر وآخرون (2018) الكشف عن درجة مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمتطلّبات الثورة المعلوماتية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة لتحليل المحتوى، إضافة إلى استبانة طُبّقت على عيّنة مكونة من (20) مشرفًا تربويًّا و(65) معلّمًا للغة العربية. وأظهرت النتائج أنّ درجة مراعاة كتب اللغة العربية لمتطلبات الثورة المعلوماتية جاءت ضعيفة، سواء في نتائج تحليل المحتوى أو في تقديرات المعلّمين والمشرفين.

وهدفت دراسة العمايرة والدليمي (2020) إلى تقصّي فاعلية وحدة دراسية مطوّرة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. واتّبعت الدراسة المنهج شبه

التجريبي، وطُبّقت الوحدة المطوّرة على عيّنة مكوّنة من (63) طالبة. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للوحدة المطوّرة في تحسين مهارات فهم المقروء وتنمية مهارات الكتابة لدى أفراد العيّنة.

وهدفت دراسة الحجايا (2020) إلى التعرّف إلى درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في كتاب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن من وجهة نظر المعلّمات. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة مكوّنة من (78) فقرة طُبّقت على عيّنة بلغت (102) معلّمة. وأظهرت النتائج أنّ درجة تحقق معايير الجودة الشاملة جاءت متوسّطة بصورة عامّة، وكان مجال الإخراج الفنّي الأعلى تقييمًا، في حين جاء مجال المحتوى في المرتبة الأخيرة.

كما هدفت دراسة أبو صعيليك والخطايبة (Abusa'aleek & Al-Khataybeh, 2020) إلى تقويم قابلية قراءة نصوص كتاب (Action Pack 12)، والتحقّق من مدى ملاءمتها اللغوية لطلبة الصف الثاني عشر في الأردن. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت معادلات قابلية القراءة لتحليل عيّنة مكوّنة من (20) نصًّا من أصل (36) نصًّا في الكتاب. وأظهرت النتائج أنّ (80%) من النصوص جاءت دون المستوى اللغوي المتوقّع للطلبة، و(15%) كانت غير مناسبة، في حين لم يكن سوى (5%) من النصوص ملائمًا لمستواهم، إلّا أنّ الكتاب كان مناسبًا لغويًّا بصورة عامّة لطلبة الصف الثاني عشر.

أما دراسة العدوان (Aladwan, 2021) فقد هدفت إلى تحليل درجة تضمين المحتوى التربوي والأنشطة التعليمية في كتاب (Action Pack 5) المخصّص لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، حيث شملت العينة (25%) من صفحات الكتاب، بالإضافة إلى جميع الأنشطة التعليمية البالغ عددها (122) نشاطًا. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى تضمين المحتوى الذي يُحفّز التفكير، مقابل ارتفاع مستوى تضمين الأنشطة التعليمية التي تُعزّز مشاركة الطلبة في عملية التعلّم.

وهدفت دراسة الزيود (2021) إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة طُبّقت على عيّنة مكوّنة من (131) معلّمًا ومعلّمة. وأظهرت النتائج أنّ مستوى تقويم الكتاب جاء مرتفعًا في جميع المجالات، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيّرَي الجنس أو المؤهّل العلمي.

وهدفت دراسة أبو رديعة (2021) إلى تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة تناولت (5) مجالات هي: مقدّمة الكتاب، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والتقويم. وطُبّقت على معلّمي اللغة العربية في مديرية قصبة المفرق. وأظهرت النتائج أنّ مجال الوسائل والأنشطة التعليمية حصل على أعلى متوسّط، في حين جاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة بني عامر والخطايبة (Bani Amer & Al-Khataybeh, 2022) إلى تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية للصف السابع الأساسي في الأردن في ضوء المهارات الحياتية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، واعتمدت كتب اللغة الإنجليزية للصف السابع عيّنةً للدراسة. وأظهرت النتائج أنّ الكتب تضمنت جميع مجالات المهارات الحياتية، إلّا أنّ نِسَب تضمينها جاءت متفاوتة، حيث احتلّت مهارة التواصل الفعّال المرتبة الأولى، في حين جاءت مهارات التفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات، واتّخاذ القرار، والتعاطف في المراتب الأخيرة. وأوصت الدراسة بتحقيق قدر أكبر من التوازن والتكامل في تضمين المهارات الحياتية.

كما هدفت دراسة بني عامر وسنقها (Bani Amer & Singha, 2023) إلى التعرّف إلى المهارات الحياتية المتضمّنة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى في ضوء نموذج معدّل لتصنيف المهارات الحياتية. وأظهرت النتائج وجود تفاوت في تضمين مجالات المهارات الحياتية، حيث تصدّرت مهارة التواصل الفعّال أعلى نسب التضمين، في حين جاء التفكير الناقد في المرتبة الأخيرة؛ ما يُشير إلى غياب إستراتيجية متوازنة لتوزيع المهارات الحياتية في الكتب.

وهدفت دراسة الجعافرة (2023) إلى تحليل مدى استجابة أنشطة الاستماع المتضمّنة في كتاب الطالب (Action Pack Three) للإرشادات العامّة ونتاجات التعلّم ودمج المهارات اللغوية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، حيث جرى تحليل جميع أنشطة الاستماع الواردة في الكتاب. وأظهرت النتائج أنّ الكتاب تضمّن أنواعًا متنوّعة من أنشطة الاستماع المتوافقة مع الإرشادات العامّة والنتاجات الخاصّة، كما أسهمت هذه الأنشطة في دمج المهارات اللغوية المختلفة. وأوصت الدراسة بإجراء تحليلات إضافية لبقية المهارات اللغوية في ضوء معايير أخرى، مثل الأصالة والتوازن والتنظيم.

كما هدفت دراسة الزعبي والصمادي (2023) إلى تحليل النصوص القرائية في كتاب (Action Pack 6) للتحقّق من مدى ملاءمتها لمستوى الطلبة وبيئتهم. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، حيث شملت جميع النصوص القرائية الواردة في الكتاب. وأظهرت النتائج أنّ النصوص القرائية جاءت مناسبة للمستوى اللغوي للطلبة ومتوافقة مع بيئتهم التعليمية.

وهدفت دراسة طه والبتال(2023) إلى تحليل واقع مناهج اللغة العربية في الأردن، وطرح رؤية مستقبلية لتطويرها في ضوء الممارسات العالمية الفضلى. واتّبعت الدراسة المنهج التحليلي، مستندة إلى نموذج (ستفلبيم) (CIPP) في تقويم وثيقة المنهاج، ومنهجية النقد التربوي في تحليل الكتب المدرسية وأدلة المعلّمين. وأظهرت النتائج وجود حاجة إلى تطوير وثيقة المنهاج، وتعزيز مراعاة الفروق الفردية، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والممارسات العالمية في تعليم اللغة العربية، مع الحدّ من التحيّزات الجندرية.

وهدفت دراسة فيومي وآخرون (Fayyoumi et al., 2024)إلى استقصاء المهام اللغوية الفاعلة المضمّنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، حيث اعتمدت الجمل والفقرات وحدةً للتحليل في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية. وأظهرت النتائج محدودية تضمين المهام اللغوية الفاعلة في النصوص والأسئلة، إذ تركّزت بصورة أكبر في مهام الحوار والوصف، وأوصت الدراسة بتعزيز الأنشطة اللغوية التفاعلية وإستراتيجيات التدريس التي تُنمّي القراءة النقدية والكتابة الإبداعية والتواصل، بما يتناسب مع الحاجات النمائية للطلبة.

وهدفت دراسة الكركي والطويسي (2024) إلى الكشف عن مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمّنة والمقترح تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، حيث شملت كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى. وأظهرت النتائج ارتفاع نسبة تضمين مهارات التعلّم والابتكار والمهارات الحياتية، في مقابل غياب مهارات المعلومات والتكنولوجيا، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في الكتب بما يضمن تضمين هذه المهارات بصورة متوازنة.

أما دراسة الغزو (Alghazo, 2024) فقد هدفت إلى تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب (Pupils' Book of Action Pack 10)، واتّبعت المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى، واعتمدت الأنشطة التعليمية وحدةً للتحليل. وأظهرت النتائج تفاوتًا في نسب تضمين المهارات الحياتية الرئيسة، وأوصت الدراسة

بتنفيذ برامج تدريبية تُعنى بتفعيل أنشطة المهارات الحياتية، والتوسّع في تضمينها عبر مختلف المراحل التعليمية.

وهدفت دراسة القعايدة والعدوان (2024) إلى الكشف عن درجة تضمين المعايير العالمية في كتب اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي في الأردن. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة لتحليل المحتوى اشتملت على (31) مؤشّرًا موزّعة على مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. وأظهرت النتائج أنّ مهارة التحدّث حظيت بأعلى مستوى من تضمين المعايير العالمية، تلتها القراءة ثمّ الكتابة والاستماع، وأوصت الدراسة بتعزيز تضمين المعايير العالمية في نصوص الاستماع وأنشطة الكتابة.

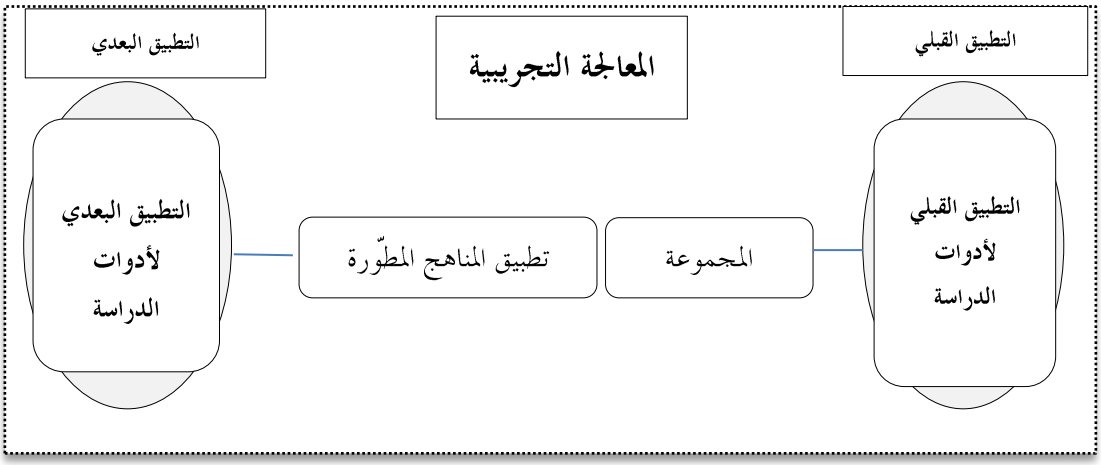
يتّضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام متزايد بتقويم مناهج اللغتين العربية والإنجليزية في الأردن، إلّا أنّ هذا الاهتمام اتّخذ مسارات بحثية متنوّعة. فقد ركّزت غالبية الدراسات على تحليل محتوى الكتب المدرسية للكشف عن مدى تضمينها المهارات الحياتية، ومهارات التفكير، والمعايير العالمية، ومهارات القرن الحادي والعشرين؛ كما في دراسات (المصري وآخرين، 2016؛ العدوان، 2021؛ بني عامر والخطايبة، 2022؛ بني عامر وسنقها، 2023؛ الغزو، 2024؛ القعايدة والعدوان، 2024). في المقابل، اتّجهت مجموعة أخرى من الدراسات إلى تقويم الكتب المدرسية من وجهة نظر المعلّمين أو المشرفين التربويين، كما في دراسات (الطورة، 2016؛ يغمور وعبيدات، 2018؛ الحجايا، 2020؛ الزيود، 2021؛ أبو رديعة، 2021). كما تناولت بعض الدراسات تطوير وحدات أو برامج تعليمية محددة وقياس أثرها في بعض نواتج التعلّم، مثل دراسة العمايرة والدليمي (2020).

وتتّفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بالمناهج المدرسية ونواتج التعلّم، كما تستفيد من نتائجها في بناء الإطار النظري وتفسير النتائج. إلّا أنّها تختلف عنها من عدة جوانب؛ إذ إنّ معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي، ولا سيّما تحليل المحتوى أو الدراسات المسحية، بينما اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم القياسين القبلي والبعدي؛ لقياس الأثر الفعلي للمناهج المطوّرة في أداء الطلبة. كما تتميّز الدراسة الحالية بأنّها لا تقتصر على تقويم المحتوى أو تحليل الكتب المدرسية، وإنما تنتقل إلى تقويم أثر المناهج بعد تطبيقها ميدانيًّا عن طريق قياس مجموعة متكاملة من نواتج التعلّم، تشمل التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، في كلّ من مادّتَي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بصورة شاملة.

وانطلاقًا من ذلك، تسدّ الدراسة الحالية فجوة بحثية تتمثّل في ندرة الدراسات الوطنية التي تقيس الأثر المباشر للمناهج المطوّرة في نواتج تعلّم الطلبة باستخدام تصميم شبه تجريبي وعلى عيّنة واسعة تُمثّل مدارس حكومية وخاصّة في المملكة، الأمر الذي يمنح نتائجها أهمّية تطبيقية يُمكِن الإفادة منها في تطوير المناهج، وتحسين ممارسات التدريس، ودعم قرارات المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم ووزارة التربية والتعليم المبنية على الأدلّة العلمية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج ما قبل التجريبي، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها. ويقوم هذا التصميم على قياس مستوى أداء أفراد العيّنة في المتغيّرات المستهدفة (التحصيل، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حلّ المشكلات، المهارات الحياتية) قبل تطبيق المناهج المطوّرة، ثم إعادة قياسها بعد التطبيق. ومن ثَمّ، مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي؛ للكشف عن أثر المناهج المطوّرة في تنمية المهارات المستهدفة لدى الطلبة. ويُمكِن تمثيل التّصميم المستخدم في الدّراسة كما يظهر في الشّكل (1).



الشكل (1): تصميم البحث.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية من الصفوف التاسع والعاشر والثاني عشر المُطبق فيها المناهج المطوّرة في مادّتَي اللغة العربية واللغة الإنجليزية خلال العام الدراسي 2026/2025.

عيّنة الدراسة

اختيرت عيّنة الدراسة بطريقة قصدية طبقية، إذ قُسِّمت المملكة إلى (3) مناطق تعليمية (الشمال والوسط والجنوب)، ثمّ اختيرت المدارس بما يضمن تمثيلًا جغرافيًّا مناسبًا لمجتمع الدراسة. وبلغت العيّنة النهائية (635) طالبًا وطالبة من الجنسين، توزّعوا على الصفوف التاسع والعاشر والثاني عشر، وشاركوا في تطبيق أدوات الدراسة الخاصّة بمنهاجَي اللغتين العربية الإنجليزية. ويُبيّن الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيّرات الدراسة.

الجدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لنوع المجموعة والصفّ والمنهاج المطبّق والمقياس/الاختبار

المنهاج المطبق	المتغير	الصف	العدد
اللغة العربية	الصف	التاسع	205
		الثاني عشر	104
	الجنس	ذكر	108
		أنثى	201
	الكلي	-	**309**
اللغة الإنجليزية	الصف	العاشر	185
		الثاني عشر	141
	الجنس	ذكر	131
		أنثى	195
	الكلي	-	**326**
	المجموع الكلي		**635**

يتّضح من الجدول (1)، أنّ العدد الكلي لأفراد عيّنة الدراسة النهائية بلغ (635) طالبًا وطالبة، توزّعوا إلى (309) طالبًا وطالبة في عيّنة اللغة العربية، و(326) طالبًا وطالبة في عيّنة اللغة الإنجليزية. وفي عيّنة اللغة العربية، بلغ عدد طلبة الصف التاسع (205) طالبًا وطالبة، مقابل (104) من طلبة الصف الثاني عشر، كما بلغ عدد الذكور (108) طلّاب، في حين بلغ عدد الإناث (201) طالبة. أمّا في عيّنة اللغة الإنجليزية، فقد بلغ عدد طلبة الصف العاشر (185) طالبًا وطالبة، وبلغ عدد طلبة الصف الثاني عشر (141) طالبًا وطالبة، كما بلغ عدد الذكور (131) طالبًا، مقابل (195) طالبة.

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

أوّلًا: اختبار المهارات الحياتية والتفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات:

أُعدّ اختبار لقياس مستوى امتلاك طلبة الصفوف (التاسع والعاشر والثاني عشر) للمهارات الحياتية والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات؛ وذلك انطلاقًا من أهمّية هذه المهارات في إعداد المتعلّمين لمتطلّبات الحياة المعاصرة، وكونها تُمثّل محورًا رئيسًا في المناهج الحديثة والتقييمات الوطنية والدولية. وقد روعي عند بناء الاختبار الالتزام بالأسس العلمية لبناء الاختبارات التربوية، ومرّ بالمراحل الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

رُوجِعت الأدبيات النظرية والدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت المهارات الحياتية والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات (النعيمي والخزرجي، 2022؛ الزعبي وسوالمة، 2017؛ Avci & Korur, 2022; Kubo, 2023; Ulya et al., 2024; Amrianto et al., 2024)؛ بهدف تحديد المفاهيم الرئيسة والأبعاد الفرعية

والمؤشّرات السلوكية، التي ينبغي أن يقيسها الاختبار، والاستفادة من الأساليب الحديثة في صياغة الفقرات وبناء الاختبارات القائمة على المواقف.

2. تحديد الأبعاد الرئيسة للاختبار

في ضوء نتائج مراجعة الأدبيات، حُدّدت (4) مجالات رئيسة للاختبار، تُمثّل البناء النظري للأداة، وهي: المهارات الحياتية، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي والابتكار، وحلّ المشكلات واتّخاذ القرار . وقد اختيرت هذه المجالات لما بينها من تكامل في قياس أداء الطلبة في المواقف التعليمية والحياتية، ولارتباطها المباشر بالمهارات التي تستهدفها المناهج الحديثة.

3. إعداد جدول المواصفات

أُعدّ جدول مواصفات للاختبار، حُدّد فيه عدد الفقرات المخصّصة لكلّ مجال، بما يضمن: تمثيل جميع المهارات المستهدفة بصورة متوازنة، ومراعاة الأهمّية النسبية لكل مجال، وتحقيق صدق المحتوى، ومنع التركيز على جانب دون آخر.

4. صياغة فقرات الاختبار

صِيغت فقرات الاختبار في صورة مواقف حياتية وتعليمية واقعية تتطلّب من الطالب توظيف المعرفة والمهارة في اتّخاذ القرار أو تحليل الموقف أو اختيار الحلّ الأنسب؛ بدلًا من قياس الحفظ أو الاسترجاع فقط.

5. بناء فقرات قائمة على المو اقف

روعي أن تكون غالبية فقرات الاختبار مبنية على مواقف حياتية واقعية؛ بهدف قياس قدرة الطلبة على توظيف المهارات في مواقف مشابهة لما يواجهونه في الحياة اليومية، وليس مجرد قياس المعرفة النظرية. وشملت هذه المواقف سياقات مدرسية واجتماعية وصحّية وبيئية وعلمية وتقنية، بما يُعزّز من الصدق التطبيقي للاختبار.

6. إعداد الصورة الأولية للاختبار

تكوّنت الصورة الأولية للاختبار من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، ولكلّ فقرة أربعة بدائل، واحد منها فقط يُمثّل الإجابة الصحيحة، وتوزّعت الفقرات على المجالات الأربعة كما يُظهرها الجدول (2).

الجدول 2

توزيع فقرات الاختبار على مجالاته بصورته الأولية

المجال	عدد الفقرات
المهارات الحياتية	18
التفكير الناقد	15
التفكير الإبداعي	11
حل المشكلات واتخاذ القرار	6
المجموع	**50**

7. إعداد تعليمات الاختبار

وُضِعت تعليمات واضحة للاختبار، تضمّنت الهدف منه، والزمن المخصّص للإجابة (50 دقيقة)، وطريقة تسجيل الإجابات، والتنبيه إلى ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات، واختيار بديل واحد فقط لكلّ سؤال؛ بما يضمن توحيد إجراءات التطبيق بين جميع أفراد العيّنة.

8. التحقّق من الصدق الظاهري

عُرِضت الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وذلك للحكم على:

- مدى مناسبة الفقرات للمجالات التي تقيسها.
- شمولية الفقرات للمهارات المستهدفة.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- وضوح المواقف والبدائل.
- مناسبة مستوى الصعوبة للطلبة.
- خلو الفقرات من التحيّز أو الغموض.

وفي ضوء ملاحظات المحكّمين أُجريت التعديلات اللازمة، حيث أُعيدت صياغة بعض الفقرات، وعُدّلت بعض البدائل، وحُذفت أو استُبدلت الفقرات التي لم تُحقّق نسبة الاتّفاق المطلوبة، حتى خرج الاختبار بصورته المناسبة للتطبيق وبعدد (50) فقرة.

9. الخصائص السيكومترية للاختبار

طُبّق الاختبار على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة الرئيسة؛ للتحقّق من وضوح الفقرات والتعليمات، وتحديد الزمن المناسب للإجابة، كما أُجري تحليل إحصائي لفقرات الاختبار، شمل:

- **صدق الاتّساق الداخلي:** حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلّية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت القِيَم بين (0.721-0.901)، كما حُسِبت معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت القِيَم بين (0.736-0.931)، وجميع هذه القِيَم موجبة ودالّة إحصائيًّا؛ ما يدلّ على تمتّع فقرات الاختبار ومجالاته بدرجة مرتفعة من الاتّساق الداخلي.
- **الثبات:** حُسب معامل (ألفا كرونباخ) لكلّ مجال من مجالات الاختبار، حيث بلغت لمجال المهارات الحياتية (0.812)، ولمجال التفكير الناقد (0.723)، ولمجال التفكير الإبداعي (0.741)، ولمجال حلّ المشكلات واتّخاذ القرار (0.821)، وكذلك للاختبار ككلّ بلغت قيمته (0.881)، وقِيَم هذه المعاملات مرتفعة؛ ما يُشير إلى تمتّع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، ويؤكّد صلاحيته للتطبيق على أفراد الدراسة.

10. الصورة النهائية للاختبار

بعد الانتهاء من إجراءات بناء الاختبار، وعرضه على المحكّمين، وإجراء التعديلات المقترحة، والتأكّد من تمتّع فقراته بالخصائص السيكومترية المناسبة من حيث الصدق والثبات، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوّنًا من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، تتضمّن كلّ فقرة أربعة بدائل، أحدها فقط يُمثّل الإجابة الصحيحة، ويُغطّي الاختبار (4) مجالات رئيسة، هي :المهارات الحياتية، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات. وقد وزّعت فقرات الاختبار على المجالات الأربعة بما يُحقّق التوازن في قياس المهارات المستهدفة؛ إذ خُصّصت (18) فقرة لقياس المهارات الحياتية، و(15) فقرة لقياس التفكير الناقد، و(11) فقرة

لقياس التفكير الإبداعي، و(6) فقرات لقياس مهارات حلّ المشكلات، ليصبح مجموع فقرات الاختبار (50) فقرة.

وصحّح الاختبار تصحيحًا موضوعيًّا، حيث خُصّصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ أو غير المجاب عنها، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (0-50) درجة. كما زوّد الاختبار بتعليمات واضحة توضّح الهدف من الاختبار، وآلية الإجابة، والزمن المخصّص للإجابة والبالغ (50) دقيقة، مع التأكيد على اختيار بديل واحد فقط لكلّ فقرة، والإجابة عن جميع الفقرات؛ بما يضمن توحيد إجراءات التطبيق لطلبة عيّنة الدراسة جميعهم.

ثانيًا: اختبار مهارات اللغة العربية

أُعدّ اختبار لقياس مستوى امتلاك طلبة الصفّين (التاسع والثاني عشر) لمهارات اللغة العربية، وذلك في ضوء الأهداف العامّة لمناهج اللغة العربية والإطار الوطني للمناهج، وانطلاقًا من أهمّية تنمية المهارات اللغوية بوصفها أساسًا لاكتساب المعرفة والتواصل الفعّال، وركيزةً أساسيةً للنجاح في مختلف المباحث الدراسية.

وقد روعي عند بناء الاختبار الالتزام بالأسس العلمية لبناء الاختبارات التحصيلية، بما يضمن صدقه وثباته وقدرته على قياس المهارات اللغوية المستهدفة، ومرّ بالمراحل الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

روجِعت الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت تقويم مهارات اللغة العربية (البري، 2022؛ طعامنة، والفيومي، 2022؛ ساجت والقلمجي، 2024، والاختبارات التحصيلية في اللغة العربية، بالإضافة إلى تحليل وثائق منهاج اللغة العربية للصفّين التاسع والثاني عشر، والأدلّة الإرشادية ونواتج التعلّم، بهدف تحديد المهارات اللغوية الأساسية التي ينبغي أن يقيسها الاختبار.

2. تحديد الأبعاد الرئيسة للاختبار

في ضوء نتائج مراجعة الأدبيات وتحليل المحتوى، حُدّدت أربعة محاور رئيسة تُمثّل البناء النظري للاختبار، وهي:

- القراءة (فهم المقروء).
- الكتابة (الإملاء).
- البناء اللغوي (البلاغة).
- البناء اللغوي (النحو والصرف).

وقد اختيرت هذه المحاور كونها تُمثّل المكوّنات الأساسية للكفاية اللغوية في المرحلة الأساسية والثانوية، وتُسهِم بصورة مباشرة في قياس مستوى تمكّن الطلبة من مهارات اللغة العربية.

3. إعداد جدول المواصفات

أُعدّ جدول مواصفات للاختبار، وحُدّد فيه عدد الفقرات المخصّصة لكلّ محور وفق الأهمّية النسبية للمهارات اللغوية، ومستويات الأهداف التعليمية؛ بما يضمن التمثيل المتوازن لجميع نواتج التعلّم، ويُعزّز صدق المحتوى، ويمنع التركيز على جانب لغوي دون آخر.

4. صياغة فقرات الاختبار

صِيغت فقرات الاختبار وفق الأهداف السلوكية المحدّدة لكلّ محور، مع مراعاة التنوّع في مستويات الأداء اللغوي، بحيث تضمّنت أسئلة تقيس الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والاستنتاج والتوظيف اللغوي،

ولم تقتصر على قياس الحفظ أو استرجاع المعلومات. كما روعي أن تتّسم الفقرات بالوضوح والدقّة اللغوية، وأن تكون مناسبة للخصائص النمائية والمعرفية للطلبة.

5. إعداد الصورة الأوّلية للاختبار

تكوّنت الصورة الأوّلية للاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، ولكلّ فقرة أربعة بدائل، واحد منها فقط يُمثّل الإجابة الصحيحة، وتوزّعت الفقرات على المحاور الأربعة كما يأتي:

الجدول 3

توزيع فقرات الاختبار على محاوره بصورته الأولية

المحور	عدد الفقرات
القراءة (فهم المقروء)	6
الكتابة (الإملاء)	3
البناء اللغوي (البلاغة)	6
البناء اللغوي (النحو والصرف)	25
المجموع	**40**

6. إعداد تعليمات الاختبار

وضِعت تعليمات واضحة للاختبار تضمّنت الهدف منه، والزمن المخصّص للإجابة (45) دقيقة، وطريقة تسجيل الإجابات على ورقة الإجابة، والتنبيه إلى ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات، واختيار بديل واحد فقط لكلّ سؤال، بالإضافة إلى التأكيد على مراجعة الإجابات قبل تسليم ورقة الإجابة، بما يضمن توحيد إجراءات التطبيق لطلبة عيّنة الدراسة جميعهم.

7. التحقّق من الصدق الظاهري

عُرِضت الصورة الأوّلية للاختبار على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم. وفي ضوء ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات والنصوص والبدائل، حتى خرج الاختبار بصورته المناسبة للتطبيق.

8. الخصائص السيكومترية للاختبار

طُبّق الاختبار على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة الرئيسة؛ للتحقّق من وضوح الفقرات والتعليمات، وتحديد الزمن المناسب للإجابة، كما أُجري تحليل إحصائي لفقرات الاختبار، شمل:

- **صدق الاتّساق الداخلي:** حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلّية للمحور الذي تنتمي إليه، فتراوحت القِيَم بين (0.593-0.893)، كما حُسِبت معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للاختبار، فتراوحت القِيَم بين (0.666-0.867)، وجميع هذه القيم موجبة ودالّة إحصائيًّا؛ ما يدلّ على تمتّع فقرات الاختبار ومحاوره بدرجة مرتفعة من الاتّساق الداخلي.
- **الثبات:** حُسِب معامل ألفا كرونباخ لكلّ محور من محاور الاختبار، فتراوحت القِيَم بين (0.674-0.911)، وكذلك للاختبار ككلّ (0.856)، وجميع هذه القيم مناسبة؛ ما يُشير إلى تمتّع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، ويؤكّد صلاحيته للتطبيق على أفراد الدراسة.

9. الصورة النهائية للاختبار

بعد الانتهاء من إجراءات بناء الاختبار، وعرضه على المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة، والتأكّد من تمتّع فقراته بالخصائص السيكومترية المناسبة من حيث الصدق والثبات، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوّنًا من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، تتضمّن كلّ فقرة أربعة بدائل، أحدها فقط يُمثّل الإجابة الصحيحة، ويغطّي أربعة محاور رئيسة، هي: القراءة (فهم المقروء)، والكتابة (الإملاء)، والبناء اللغوي (البلاغة)، والبناء اللغوي (النحو والصرف). وقد وزّعت فقرات الاختبار على المحاور الأربعة بما يُحقّق التوازن في قياس المهارات اللغوية المستهدفة؛ إذ خُصّصت (6) فقرات لمحور القراءة (فهم المقروء)، و(3) فقرات لمحور الكتابة (الإملاء)، و(6) فقرات لمحور البناء اللغوي (البلاغة)، و(25) فقرة لمحور البناء اللغوي (النحو والصرف)، ليصبح مجموع فقرات الاختبار (40) فقرة. وصُحّح الاختبار تصحيحًا موضوعيًّا، حيث خُصّصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ أو غير المجاب عنها، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (0-40) درجة.

ثالثًا: اختبار مهارات اللغة الإنجليزية

لقياس مستوى امتلاك طلبة الصفّين (العاشر والثاني عشر) لمهارات اللغة الإنجليزية، أُعدّ هذا الاختبار في ضوء الأهداف التعليمية للمناهج المطوّرة، التي تُركّز على تنمية الكفاية اللغوية والقدرة على توظيف اللغة الإنجليزية في مواقف الحياة اليومية، وفهم النصوص، والتواصل الفعّال، واستخدام التراكيب اللغوية بصورة صحيحة. وقد روعي عند بناء الاختبار الالتزام بالأسس العلمية لبناء الاختبارات التربوية، ومرّت عملية إعداده بالمراحل الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

روجعت الأدبيات النظرية والدراسات ذات الصلة بقياس مهارات اللغة الإنجليزية (Swaie & Algazo, 2023; Akçay & Önal, 2023)، بالإضافة إلى الأطر المرجعية الخاصّة بتعليم اللغة الأجنبية، ومنهاج اللغة الإنجليزية للصفّين العاشر والثاني عشر، والدراسات التي تناولت بناء اختبارات الكفاية اللغوية؛ وذلك بهدف تحديد المهارات الرئيسة التي ينبغي قياسها، والاستفادة من الأسس العلمية في إعداد فقرات الاختبار وصياغتها.

2. تحديد الأبعاد الرئيسة للاختبار

في ضوء مراجعة الأدبيات والأهداف التعليمية لمبحث اللغة الإنجليزية، حُدّدت أربعة محاور رئيسة تُمثّل البناء النظري للاختبار، وهي:

- مهارات القراءة والفهم.
- المهارات اللغوية.
- مهارات التواصل الوظيفي.
- مهارات الكتابة والتراكيب اللغوية.

وقد اختيرت هذه المحاور لما تُمثّله من مكوّنات أساسية للكفاية اللغوية التي تستهدفها مناهج اللغة الإنجليزية، ولتكاملها في قياس قدرة الطلبة على فهم اللغة واستخدامها في مواقف التواصل المختلفة.

3. إعداد جدول المواصفات

أُعدّ جدول مواصفات للاختبار، وحُدّد فيه عدد الفقرات المخصّصة لكل محور، بما يضمن تمثيل جميع المهارات المستهدفة بصورة متوازنة، ومراعاة الأهمّية النسبية لكلّ محور، وعدم التركيز على جانب دون آخر.

4. صياغة فقرات الاختبار

صِيغت فقرات الاختبار وفق أسلوب الاختيار من متعدّد، بحيث تضمّنت كلّ فقرة أربعة بدائل، أحدها فقط يُمثّل الإجابة الصحيحة.

5. بناء الفقرات

اعتُمِد في صياغة فقرات الاختبار على نصوص ومواقف حياتية ووظيفية متنوّعة، بما يعكس الاستخدام الحقيقي للغة الإنجليزية. فقد اشتمل الاختبار على نصوص قرائية قصيرة، ومواقف تواصلية، وأسئلة تقيس استخدام التراكيب اللغوية والمفردات والاستنتاج وتسلسل الأفكار والتواصل في المواقف اليومية، بالإضافة إلى فقرات تقيس مهارات الكتابة والتعبير الوظيفي.

6. إعداد الصورة الأولية للاختبار

تكوّنت الصورة الأوّلية للاختبار من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، وتوزّعت الفقرات على أربعة محاور رئيسة كما يُظهرها الجدول (4).

الجدول 4

توزيع فقرات اختبار مهارات اللغة الإنجليزية على محاوره بصورته الأولية

المحور	عدد الفقرات
مهارات القراءة والفهم	10
المهارات اللغوية	12
مهارات التواصل الوظيفي	8
مهارات الكتابة والتراكيب اللغوية	10
المجموع	**40**

7. إعداد تعليمات الاختبار

أُعدّت تعليمات واضحة للاختبار تضمّنت الهدف منه، وطريقة الإجابة عن الفقرات، والزمن المخصّص للإجابة والبالغ (45) دقيقة، مع التأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات، واختيار إجابة واحدة صحيحة لكلّ سؤال، وتظليل رمز الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة.

8. التحقّق من الصدق الظاهري

عُرِضت الصورة الأوّلية للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصّصين في مناهج اللغة الإنجليزية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، واللغة الإنجليزية التطبيقية*. وفي ضوء ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة، حيث أُعيدت صياغة عدد من الفقرات، وعُدّلت بعض البدائل، حتّى أصبح الاختبار أكثر ملاءمة للتطبيق.

9. الخصائص السيكومترية للاختبار

طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة؛ للتحقّق من وضوح الفقرات والتعليمات، وتحديد الزمن المناسب للإجابة، كما أُجري تحليل إحصائي لفقرات الاختبار، شمل ما يأتي:

- **صدق الاتّساق الداخلي:** حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلّية للمحور الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت القِيَم بين (0.551-0.832)، كما حُسِبت معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلّية للاختبار، وتراوحت بين 0.612-0.921)، وهذه القِيَم موجبة ودالّة إحصائيًّا، وتدلّ على تمتّع فقرات الاختبار ومحاوره بدرجة مرتفعة من الاتّساق الداخلي.
- **الثبات:** حُسِب معامل ألفا كرونباخ لكلّ محور من محاور الاختبار، وكذلك للاختبار ككلّ، وأظهرت النتائج معاملات ثبات مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.680-0.823)؛ ما يُشير إلى تمتّع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، ويؤكّد صلاحيته للتطبيق على أفراد الدراسة.

10. الصورة النهائية للاختبار

بعد الانتهاء من إجراءات بناء الاختبار، وعرضه على المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة، والتأكد من تمتّع فقراته بالخصائص السيكومترية المناسبة من حيث الصدق والثبات، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوّنًا من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، تتضمّن كلّ فقرة أربعة بدائل، أحدها فقط يمثل الإجابة الصحيحة.

وتوزعت فقرات الاختبار على أربعة محاور رئيسة، هي: مهارات القراءة والفهم، والمهارات اللغوية، ومهارات التواصل الوظيفي، ومهارات الكتابة والتراكيب اللغوية، بواقع (10) فقرات للقراءة والفهم، و(12) فقرة للمهارات اللغوية، و(8) فقرات لمهارات التواصل الوظيفي، و(10) فقرات لمهارات الكتابة والتراكيب اللغوية، ليصبح مجموع فقرات الاختبار (40) فقرة.

وصُحّح الاختبار تصحيحًا موضوعيًّا، حيث خُصّصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ أو غير المجاب عنها، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (0-40) درجة.

إجراءات الدراسة

اتّبعت الدراسة مجموعة من الإجراءات المنظّمة لضمان تنفيذ التطبيق القبلي والبعدي بصورة موحّدة ودقيقة، وذلك على النحو الآتي:

1. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتنفيذ الدراسة من المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم، ووزارة التربية والتعليم، واستكمال جميع الإجراءات الإدارية المتعلّقة بتطبيق أدوات الدراسة في المدارس المستهدفة.
2. تحديد المدارس المشاركة في الدراسة في أقاليم المملكة الثالثة، وذلك في مديريات (قصبة عمان، ولواء الجامعة، ووادي السير، وقصبة إربد، والكرك).
3. تنسيق عملية التطبيق مع مديريات التربية والتعليم وإدارات المدارس؛ لضمان تنفيذ إجراءات الدراسة وفق الخطة الزمنية المحدّدة.
4. إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية، بعد التحقّق من خصائصها السيكومترية.

5. بناء دليل موحّد للإجراءات والتعليمات التنظيمية، بهدف ضمان توحيد ظروف التطبيق وتحقيق أعلى درجات الدقّة والموضوعية في جمع البيانات.
6. اختيار المطبّقين من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم التي ستُطبَّق أدوات الدراسة في مدارسها المختارة.
7. عقد اجتماع مع (40) مشرفًا تربويًّا (للغة العربية، واللغة الإنجليزية) وأربع منسّقات، وذلك لتعريفهم بالدراسة وأهدافها، وآلية تطبيق أدوات الدراسة، وإطلاعهم على دليل الإجراءات الموحّد، حيث تركّزت مهمّة المشرفين التربويين في تطبيق أدوات الدراسة، أمّا المشرفات فقد تركّزت مهمّتهنّ على متابعة التطبيق، والاستجابة لأيّة استفسارات من المشرفين، وتسهيل مهمّتهم، بالإضافة إلى متابعة تنفيذ إجراءات التطبيق والتأكّد من الالتزام بالتعليمات المنظّمة للعمل.
8. تنفيذ التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على طلبة العيّنة قبل تطبيق المناهج المطوّرة، وفق تعليمات موحّدة لضمان تكافؤ ظروف التطبيق بين جميع المدارس المشاركة.
9. تطبيق المناهج المطوّرة في مادّتَي اللغة العربية واللغة الإنجليزية خلال العام الدراسي (2026/2025)، وفق الخطّة الدراسية المعتمدة في وزارة التربية والتعليم.
10. بعد انتهاء فترة تطبيق المناهج، عُقِد اجتماع مع المشرفين التربويين والمنسّقات، وإطلاعهم على تعليمات التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.
11. نُفّذ التطبيق البعدي لأدوات الدراسة في المدارس المشاركة، وبأسلوب التطبيق البعدي نفسه، مع الحرص على أن يخضع لهذا التطبيق الطلبة الذين تقدّموا للتطبيق القبلي فقط.
12. جُمِعت أوراق الإجابة من جميع المدارس المشاركة، ورُوجعت للتأكد من اكتمالها وصلاحيتها للتحليل الإحصائي، ثُمّ رُمّزت البيانات وأُدخلت إلى الحاسوب باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
13. أُجريت المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك عن طريق حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الأوّل

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات التفكير الناقد والإبداعي عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق وذلك في الصفّين (9 ،12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية"؟ حُسِبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي، واستُخدِم اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطات الأداء في مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. ويعرض الجدول (5) النتائج.

الجدول 5

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسّطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد والإبداعي في مادّتَي اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

المادة	المتغيّر	أعلى درجة	التطبيق	المتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرّية	قيمة الدلالة	اتّجاه الفروق
اللغة العربية	التفكير الناقد	14	القبلي	5.51	2.64	3.639	308	0.000	لصالح البعدي
			البعدي	6.06	2.56				
	التفكير الإبداعي	11	القبلي	3.42	1.63	1.176	308	0.241	لا توجد فروق
			البعدي	3.56	1.60				
اللغة الإنجليزية	التفكير الناقد	14	القبلي	6.98	2.81	2.118	325	0.035	لصالح البعدي
			البعدي	7.27	2.46				
	التفكير الإبداعي	11	القبلي	3.45	1.60	1.978	325	0.049	لصالح البعدي
			البعدي	3.68	1.61				

يتّضح من الجدول (5) ما يأتي:

أولًا: مادّة اللغة العربية

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة التفكير الناقد، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ إذ ارتفع المتوسّط الحسابي من (5.51) في التطبيق القبلي إلى (6.06) في التطبيق البعدي. وتُشير هذه النتيجة إلى وجود تحسّن في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بعد تطبيق المنهاج المطوّر في اللغة العربية.

وتُبيّن النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التفكير الإبداعي؛ ما يدلّ على أنّ التحسّن الذي ظهر في المتوسّط الحسابي من (3.42) إلى (3.56) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. ويُشير ذلك إلى أنّ تطبيق المنهاج المطوّر في اللغة العربية لم يُحدث أثرًا جوهريًّا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة خلال فترة التطبيق.

يُمكِن تفسير التحسّن الدالّ إحصائيًّا في مهارة التفكير الناقد في ضوء الفلسفة التي استندت إليها المناهج المطوّرة للغة العربية، والتي انتقلت من التركيز التقليدي على حفظ المعلومات واسترجاعها إلى التركيز على التفاعل مع النصوص، وتحليلها وتفسيرها وتقويمها. فقد أصبحت الأنشطة التعليمية في المنهاج المطوّر تتطلّب من الطلبة ممارسة عمليات عقلية عُليا، مثل المقارنة والاستنتاج واستخلاص الأفكار الرئيسة والحكم على المواقف والأفكار، وهي جميعها مكوّنات أساسية للتفكير الناقد.

ويُمكِن إرجاع هذه النتيجة إلى اعتماد المناهج المطوّرة على مبادئ التعلّم البنائي والتعلّم النشط، اللذين يؤكّدان على دور المتعلّم بوصفه مشاركًا فاعلًا في بناء المعرفة، وليس مجرد متلقٍّ لها. فالمناقشات الصفّية، وتحليل النصوص الأدبية والوظيفية، والأنشطة القائمة على التساؤل والاستقصاء، جميعها وفّرت فرصًا للطلبة لممارسة مهارات النقد والتحليل بصورة متكرّرة، الأمر الذي انعكس إيجابيًّا على أدائهم في التطبيق البعدي.

ومن جهة أخرى، قد يكون التحسّن في التفكير الناقد مؤشّرًا على نجاح المناهج المطوّرة في ترجمة توجّهات مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ممارسات تعليمية فعلية داخل الغرفة الصفّية. فالإطار الخاصّ بمنهاج

اللغة العربية ركّز على بناء متعلّم قادر على فهم النصوص وتحليلها وتقويمها وربطها بواقعه، وهو ما يتوافق مع طبيعة مهارات التفكير الناقد التي تستهدفها الدراسة.

أما في ما يتعلّق بعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في التفكير الإبداعي، فيُمكِن تفسير ذلك بأنّ تنمية الإبداع تتطلّب مدّة زمنية أطول وخبرات تعليمية متراكمة كي تظهر آثارها بصورة واضحة وقابلة للقياس. كما أنّ الإبداع يرتبط بتوفير بيئات تعليمية تسمح بإنتاج أفكار أصيلة ومتنوّعة، وتمنح الطلبة مساحة واسعة للتعبير الحرّ والتجريب، وهي ممارسات قد لا تكون قد ترسّخت بصورة كافية خلال الفترة الأولى من تطبيق المنهاج المطور.

كذلك قد يُعزى عدم تحقّق فروق دالّة في التفكير الإبداعي، إلى أنّ التركيز الفعلي في أثناء تنفيذ المنهاج من قِبَل المعلمين قد انصبّ بدرجة أكبر على تنمية الفهم والتحليل والنقد، بوصفها مهارات مرتبطة بصورة مباشرة بالمحتوى اللغوي والاختبارات المدرسية، مقارنة بالأنشطة التي تستهدف الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة، وهي الأبعاد الرئيسة للتفكير الإبداعي؛ لذا، ظهر تحسّن طفيف في المتوسّطات الحسابية، إلّا أنّه لم يكن كافيًا للوصول إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وتتّفق نتيجة الدراسة المتعلّقة بتحسّن مهارات التفكير الناقد مع ما أشارت إليه دراسة المحاسنة (2018) التي بيّنت أن كتب اللغة العربية تتضمّن مضامين مرتبطة بالاقتصاد المعرفي، وبخاصّة تنمية التفكير العلمي والثروة المعرفية وتوظيف المعرفة في مواقف حياتية متنوّعة، وهي مضامين تُسهِم بطبيعتها في تعزيز مهارات التفكير العليا ومنها التفكير الناقد. كما تتّفق مع ما توصّلت إليه دراسة طه والبتال (2023) من أنّ مناهج اللغة العربية الحديثة في الأردن أصبحت أكثر اهتمامًا بمهارات القرن الحادي والعشرين وبوظيفية المعرفة اللغوية وربطها بحياة المتعلّمين، وأن كتب المرحلة الأساسية العليا حقّقت تقدّمًا في جعل المعرفة اللغوية أكثر ارتباطًا بواقع الطلبة، الأمر الذي يُسهِم في تنمية قدراتهم التحليلية والنقدية. وتتّفق أيضًا مع دراسة العمايرة والدليمي (2020) التي أثبتت فاعلية وحدة دراسية مطوّرة في ضوء المنحى التكاملي في تحسين مهارات فهم المقروء والكتابة لدى الطلبة، حيث إنّ تنمية الفهم العميق للنصوص والقدرة على معالجتها تُعدّ مدخلًا أساسيًّا لتطوير التفكير الناقد.

أمّا النتيجة المتعلّقة بعدم وجود أثر دالّ في التفكير الإبداعي، فتتّفق مع ما توصلت إليه دراسة المحاسنة (2018) التي أشارت إلى ضعف تضمين بعض المضامين المرتبطة بتنمية الأفكار الخلّاقة والأنشطة غير المألوفة في كتب اللغة العربية. كما تتوافق مع دراسة طه والبتال (2023) التي بيّنت وجود حاجة إلى مزيد من توظيف الممارسات العالمية الفضلى وإستراتيجيات التعليم التي تُعزّز الإبداع والابتكار وتراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين. كذلك أشارت دراسة فيومي وآخرين (2024) إلى أنّ المهام اللغوية التفاعلية القادرة على تنمية الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي لا تزال محدودة نسبيًّا في بعض الكتب المدرسية، وهو ما قد يُفسّر محدودية أثر المنهاج في هذا الجانب خلال فترة التطبيق الحالية.

ثانيًا: مادّة اللغة الإنجليزية

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التفكير الناقد، حيث بلغت قيمة (ت) (2.118) عند مستوى دلالة (0.035)، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ ما يدلّ على تحسّن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة بعد تطبيق المناهج المطوّرة.

كذلك، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التفكير الإبداعي، حيث بلغت قيمة (ت) (1.978) ومستوى الدلالة (0.049)، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ ما يُشير إلى تحسّن مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بعد تطبيق المناهج المطوّرة.

يُمكِن النظر إلى هذه النتيجة بوصفها مؤشّرًا على نجاح المنهاج في الانتقال من التركيز على اكتساب المعرفة اللغوية المجرّدة إلى توظيف اللغة أداةً للتفكير والتواصل والاستقصاء وبناء المعرفة، وهو ما يُعدّ من المرتكزات الأساسية للمناهج الحديثة القائمة على الكفايات.

كما ويُمكِن تفسير التحسّن في مهارة التفكير الناقد بأنّ مناهج اللغة الإنجليزية المطوّرة تعتمد بصورة كبيرة على توظيف النصوص القرائية والأنشطة الحوارية التي تتطلّب من الطلبة تحليل الأفكار، والمقارنة بين وجهات النظر، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتقييم المعلومات المقدّمة في النصوص المختلفة. فهذه الممارسات التعليمية تجعل المتعلّم في موقف الباحث عن المعنى والناقد للمعلومات، بدلًا من الاقتصار على دور المتلقّي للمحتوى. كما أنّ طبيعة الأسئلة المصاحبة للنصوص في المناهج الحديثة لم تعُد تُركّز على الاسترجاع المباشر للمعلومات، بل أصبحت تستهدف مستويات التفكير العليا كالتحليل والتفسير والاستدلال وإصدار الأحكام، الأمر الذي يُفسّر التحسّن الذي طرأ على أداء الطلبة في مهارة التفكير الناقد.

ويُمكِن أيضًا تفسير هذه النتيجة في ضوء المدخل التواصلي الذي تستند إليه مناهج اللغة الإنجليزية الحديثة، حيث يقوم هذا المدخل على استخدام اللغة في مواقف حقيقية تُحاكي الحياة اليومية، وتتطلّب من الطلبة التفاعل مع الآخرين ومناقشة القضايا المختلفة وتبرير آرائهم والدفاع عنها بالأدلّة والحجج المنطقية. ومن المعروف أنّ مثل هذه الأنشطة تُعدّ من أكثر الممارسات التعليمية ارتباطًا بتنمية التفكير الناقد؛ لأنّها تدفع المتعلّم إلى ممارسة عمليات عقلية معقّدة تشمل التحليل والتقويم واتّخاذ القرار.

أمّا التحسن الذي ظهر في مهارة التفكير الإبداعي، فيُمكِن تفسيره بأنّ تعلّم اللغة الإنجليزية وفق المناهج الحديثة توفّر بيئة خصبة للإبداع أكثر من كثير من الممارسات التعليمية التقليدية. فالمنهاج يتضمّن مهامّ مفتوحة النهاية، وأنشطة قائمة على المشروعات، ومواقف تواصلية تسمح للطلبة بإنتاج أفكار متعدّدة والتعبير عن آرائهم الشخصية بطرائق متنوّعة، دون التقيّد بإجابة واحدة صحيحة. وتُساعِد هذه الأنشطة على تنمية أبعاد التفكير الإبداعي المتمثّلة في الطلاقة والمرونة والأصالة، عن طريق تشجيع الطلبة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول للمواقف المطروحة.

وقد يكون لطبيعة اللغة الإنجليزية نفسها دور في هذه النتيجة؛ إذ إنّ تعلّم لغة أجنبية يضع الطالب بصورة مستمرّة أمام مواقف تتطلّب إعادة تنظيم المعرفة وإعادة صياغة الأفكار واختيار البدائل اللغوية المناسبة للتعبير عنها. وتُشير الأدبيات التربوية إلى أنّ الانخراط في بيئات تعلّم متعدّدة اللغات يُسهِم في توسيع أنماط التفكير وتعزيز المرونة المعرفية، وهي من المكوّنات الأساسية للتفكير الإبداعي. وعليه، فإنّ ممارسة الطلبة المستمرّة لأنشطة الكتابة الإبداعية، والعروض الشفوية، وحلّ المشكلات اللغوية والتواصلية؛ أسهمت في تنمية قدراتهم الإبداعية بصورة ملحوظة.

ومن زاوية أخرى، يُمكِن تفسير هذه النتيجة بالانسجام الواضح بين أهداف المناهج المطوّرة ومبادئ نظريات التعلّم التي استند إليها تطوير المناهج الأردنية، وبخاصّة النظرية البنائية ونظرية التعلّم النشط؛ فهاتان النظريتان تنظران إلى الطالب بوصفه مشاركًا نشطًا في بناء المعرفة، عن طريق الاستقصاء والتجريب والتفاعل الاجتماعي، وهو ما يتجسّد في كثير من الأنشطة الواردة في كتب اللغة الإنجليزية المطوّرة؛ لذا، فإنّ التحسّن

الـذي ظهـر في مهـارتَي التفكير الناقـد والإبـداعي يُعـدّ انعكاسًـا طبيعيًّـا لبيئـة تعلّـم، تسـمح للطلبـة بالمناقشـة والتجريب واكتشاف المعارف بأنفسهم.

ويُمكِن النظـر إلى هـذه النتيجـة بوصـفها دليلًا على نجـاح المنـاهج المطوّرة في ترجمـة توجّهـات مهـارات القـرن الحادي والعشرين إلى ممارسات تعليمية واقعية. فالمناهج الحديثة لم تعُد تُركّز على الكفاية اللغوية فقط، بل أصبحت تستهدف إعداد طالب قادر على التفكير والتحليل والإبداع والتواصل والعمل التعاوني؛ لذا، فإنّ التحسّن المتزامن في كلّ من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، يُشير إلى أنّ المنهاج لم يُسهِم فقط في تعلّم اللغة، بل أدّى دورًا أوسع في بناء القدرات العقلية والمعرفية التي يحتاج إليها الطلبة للتعامل مع متطلّبات الحياة المعاصرة.

وأخيرًا، تجدر الإشارة إلى أنّ ظهور فروق دالّة إحصائيًّا في التفكير الناقد والإبداعي معًا في اللغة الإنجليزية، مقارنة بظهور أثر دالّ في التفكير الناقد فقط في اللغة العربية، قد يعكس طبيعة الأنشطة التعليمية في مناهج اللغة الإنجليزية، التي تعتمد بدرجة أكبر على المشروعات والمهامّ المفتوحة والتعلّم التواصلي، وهي إستراتيجيات تمنح الطلبة فرصًا أوسع للتعبير الحرّ وتوليد الأفكار الجديدة. كما قد يُشير إلى أنّ تنفيذ المنهاج داخل الغرفة الصفّية كان أكثر تركيزًا على الممارسات التي تدعم الإبداع والابتكار، الأمر الذي ساعد على ظهور أثر المنهاج بصورة أوضح على مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

تتّفق هذه النتيجة مع دراسة العدوان (2021) التي أظهرت أنّ الأنشطة التعليمية المتضمّنة في كتب اللغة الإنجليزية تُسهِم في زيادة انخراط الطلبة في عملية التعلّم، وأنّها توفّر فرصًا للتفاعل والمشاركة الفاعلة، وهي عوامل ترتبط بتنمية التفكير الناقد والإبداعي. كما تنسجم مع نتائج دراسة الكركي والطويسي (2024) التي بيّنت أنّ كتب اللغة الإنجليزية تتضمّن بدرجة مرتفعة مهارات التعلّم والابتكار، والتي تشمل التفكير الناقد والإبداعي؛ ما يُشير إلى أنّ هذه المهارات أصبحت جزءًا من البناء المنهجي للمناهج الحديثة.

واتّفقت أيضًا مع دراسات (بني عامر والخطايبة، 2022؛ بني عامر وسنقها، 2023؛ الغزو، 2024)، والتي أظهرت تضمين كتب اللغة الإنجليزية لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، وإن كانت بنسب متفاوتة؛ الأمر الذي يوفّر أساسًا نظريًّا يُفسّر التحسّن الذي ظهر لدى الطلبة بعد تطبيق المناهج المطوّرة. كما تتّفق النتائج مع دراسة المصري وآخرين (2016) التي أشارت إلى وجود مهارات حياتية متعدّدة في كتب اللغة الإنجليزية، من بينها مهارات الإبداع والتفكير الناقد وحلّ المشكلات.

ويُمكِن القول إنّ نتائج الدراسة الحالية تتجاوز ما قدّمته تلك الدراسات؛ إذ لم تقتصر على تحليل المحتوى، وإنّما قدّمت دليلًا ميدانيًّا تجريبيًّا على انعكاس هذه التضمينات المنهجية على أداء الطلبة الفعلي، وهو ما يُمثّل إضافة نوعية للأدب التربوي المتعلّق بالمناهج المطوّرة في الأردن.

النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الثاني

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات حلّ المشكلات عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق وذلك في الصفّين (9، 12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية"؟ حُسِبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي، واستُخدِم اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطات الأداء في مهارات حلّ المشكلات، ويعرض الجدول (6) النتائج.

الجدول 6

نتائج اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات في مادة اللغة العربية واللغة الانجليزية

المادة	المتغير	أعلى درجة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	اتجاه الفروق
اللغة العربية	حل المشكلات	7	القبلي	3.00	1.78	1.237	308	0.217	لا توجد فروق
			البعدي	3.15	1.73				
اللغة الإنجليزية	حل المشكلات	7	القبلي	3.76	1.92	0.928	325	0.354	لا توجد فروق
			البعدي	3.87	1.81				

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

أوّلًا: نتائج اللغة العربية المتعلّقة بمهارات حلّ المشكلات

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حلّ المشكلات، وعلى الرغم من ارتفاع المتوسّط الحسابي من (3.00) في التطبيق القبلي إلى (3.15) في التطبيق البعدي، إلّا أنّ هذا الارتفاع لم يكن كافيًا للوصول إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

يُمكِن تفسير هذه النتيجة بأنّ مهارات حلّ المشكلات تُعدّ من المهارات المركّبة التي لا تنمو عن طريق التعرّض للمحتوى التعليمي وحده، بل تحتاج إلى مواقف تعليمية متكرّرة تتطلّب من الطالب تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات المرتبطة بها، واقتراح بدائل للحلّ، وتقويم النتائج المترتّبة على كلّ بديل؛ لذا، فإنّ ظهور تحسّن محدود في المتوسّطات الحسابية دون أن يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، قد يُشير إلى أنّ المدّة الزمنية التي طُبّق خلالها المنهاج لم تكن كافية لإحداث تغيّرات جوهرية في هذه المهارة.

ويُمكِن أن يُعزى ذلك إلى طبيعة المحتوى اللغوي في مناهج اللغة العربية، والذي قد يُركّز بدرجة أكبر على تنمية مهارات الفهم القرائي والتحليل اللغوي والنقد الأدبي مقارنة بتركيزه على معالجة المشكلات الحياتية أو المواقف المفتوحة، التي تتطلّب اتّخاذ قرارات أو اقتراح حلول متعدّدة. فعلى الرغم من أهمّية هذه المهارات في بناء التفكير، إلّا أنّها لا تؤدّي بالضرورة إلى تنمية مهارات حلّ المشكلات بصورة مباشرة، ما لم تُصمّم الأنشطة التعليمية خصّيصًا لهذا الغرض.

ومن الممكن أن يكون تطبيق المنهاج داخل الغرفة الصفّية قد ركّز على تحقيق نواتج التعلّم المرتبطة بالمعرفة اللغوية والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، نظرًا لما تفرضه الممارسات التقويمية والاختبارات المدرسية من اهتمام بهذه الجوانب. ونتيجة لذلك، قد لا يتعرّض الطلبة بصورة كافية لمواقف تعليمية تتطلّب توظيف إستراتيجيات منظّمة لحلّ المشكلات.

كذلك، تُعدّ مهارة حلّ المشكلات من المهارات التي تحتاج إلى تكامل الخبرات التعليمية بين الموادّ الدراسية المختلفة، ولا ترتبط بمادّة دراسية واحدة فقط. فتنمية هذه المهارة تتطلّب مشروعات تعليمية ومهامّ حياتية واقعية وأنشطة قائمة على الاستقصاء والبحث واتّخاذ القرار، وهي ممارسات تحتاج إلى تفعيل مستمرّ عبر مختلف المباحث الدراسية؛ كي تظهر آثارها بصورة واضحة لدى الطلبة.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المحاسنة (2018)، التي أشارت إلى أنّ بعض المجالات المرتبطة بالإبداع والأفكار الخلّاقة وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، لم تحظَ بمستويات مرتفعة من التضمين في كتب

اللغة العربية، الأمر الذي قد يحدّ من فرص تنمية المهارات المركّبة، ومنها مهارات حلّ المشكلات. كما بيّنت دراسة طه والبتال (2023) وجود حاجة إلى مزيد من توظيف التطبيقات العملية والإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تُعزّز مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج اللغة العربية. فعلى الرغم من التطوّر الذي شهدته المناهج، إلّا أنّ تنمية مهارات معقّدة مثل حلّ المشكلات، تتطلّب تركيزًا أكبر على الأنشطة التطبيقية والمواقف الواقعية.

وتتّفق هذه النتيجة أيضًا مع ما يُمكِن استنتاجه من دراسة فيومي وآخرين (2024)، التي بيّنت أنّ الأنشطة المتضمّنة في كتب اللغة العربية تُركّز بصورة أكبر على مهارات القراءة والتواصل والتفاعل اللغوي، في حين أنّ مهارات حلّ المشكلات تتطلّب أنماطًا أكثر تخصّصًا* من الأنشطة التعليمية، التي تضع المتعلّم أمام مواقف تتطلّب اتّخاذ القرار واختيار البدائل المناسبة.

ثانيًا: نتائج اللغة الإنجليزية المتعلّقة بمهارات حلّ المشكلات

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حلّ المشكلات، حيث بلغت قيمة (ت) (0.928) عند مستوى دلالة (0.354)؛ ما يدلّ على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي. وقد ارتفع المتوسّط الحسابي من (3.76) في التطبيق القبلي إلى (3.87) في التطبيق البعدي، إلّا أنّ هذا الارتفاع لم يكن ذا دلالة إحصائية.

يُمكِن تفسير هذه النتيجة بأنّ تنمية مهارات حلّ المشكلات تتطلّب انتقال الطلبة من مجرّد ممارسة الأنشطة الصفّية إلى توظيف المعرفة والمهارات في مواقف جديدة ومعقّدة تتطلّب التحليل واتّخاذ القرار. وعلى الرغم من أنّ مناهج اللغة الإنجليزية المطوّرة تتضمّن عددًا من الأنشطة التفاعلية والتواصلية، إلّا أنّ هذه الأنشطة قد تكون موجّهة بصورة أكبر نحو تطوير الكفايات اللغوية ومهارات التواصل والتفكير الناقد، أكثر من تركيزها على بناء مهارات حلّ المشكلات بصورة مباشرة ومنظّمة.

وقد يعود عدم ظهور فروق دالّة إحصائيًّا إلى أنّ مهارات حلّ المشكلات تحتاج إلى خبرات تراكمية طويلة المدى كي تظهر نتائجها بصورة واضحة. فهذه المهارة تتطلّب تدريبًا مستمرًّا على مواجهة مواقف جديدة، وتحليل المعطيات، واختيار البدائل المناسبة، وتقويم الحلول المقترحة. وهي عمليات معرفية عُليا لا يُتوقّع أن تتطوّر بصورة ملحوظة خلال مدّة زمنية محدودة.

وقد يكمن السبب في أنّ طبيعة الأنشطة التي تتضمّنها المناهج ركّزت على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وهي مهارات ظهرت فيها فروق دالّة إحصائيًّا في نتائج الدراسة، بينما لم تكن مهارات حلّ المشكلات محورًا مستقلًّا وواضحًا في الممارسات التعليمية والتقويمية المصاحبة لتطبيق المنهاج؛ لذا، قد يُحقّق الطلبة نموًّا في بعض المهارات العقلية المرتبطة بحلّ المشكلات دون أن ينعكس ذلك على أدائهم الكلّي في هذه المهارة.

ويُمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنّ تعلّم اللغة الأجنبية يُركّز غالبًا على استخدام اللغة أداةً للتواصل والتفاعل الاجتماعي، في حين أنّ تنمية مهارات حلّ المشكلات تتطلّب تصميم مواقف تعليمية واقعية ومعقّدة تتجاوز حدود تعلّم اللغة ذاتها. ومن ثَمّ، فإنّ مجرّد تطوير المناهج لا يكفي لتحقيق تحسّن ملحوظ في هذه المهارة، ما لم يقترن بإستراتيجيات تدريسية وتقويمية تستهدفها بصورة مباشرة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بني عامر والخطايبة، 2022؛ بني عامر وسنقها، 2023؛ الغزو، 2024)، التي أشارت إلى وجود تضمين لمهارات حلّ المشكلات في كتب اللغة الإنجليزية المطوّرة. إلّا أنّ الدراسة الحالية تُشير إلى أنّ مجرّد تضمين هذه المهارات في المحتوى لا يعني بالضرورة تحقّق أثر مباشر في أداء الطلبة،

وهذا يُبرِز أهمّية كيفية تنفيذ المنهاج داخل الغرفة الصفّية، ومدى توظيف المعلّمين للأنشطة المرتبطة بحلّ المشكلات. كما تختلف النتيجة مع ما أظهرته دراسة المصري وآخرين (2016) من تضمين مهارات حياتية متعدّدة من بينها حلّ المشكلات، في كتب اللغة الإنجليزية. ويُمكِن تفسير هذا الاختلاف بأنّ الدراسات السابقة ركّزت على تحليل المحتوى والكشف عن مدى توافر المهارة في الكتب المدرسية، في حين أنّ الدراسة الحالية تقيس الأثر الفعلي لهذه المناهج في أداء الطلبة، وهو مستوى مختلف من البحث قد تتأثّر نتائجه بعوامل متعدّدة تتعلّق بالتدريس والتقويم ومدّة التطبيق.

النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الثالث

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المهارات الحياتية عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة في اللغتين العربية والإنجليزية عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق؛ وذلك في الصفّين (9، 12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية"؟ حُسِبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي، واستُخدِم اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة (Paired Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطات الأداء في المهارات الحياتية، ويعرض الجدول (7) النتائج.

الجدول (7)

نتائج اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية في مادة اللغة العربية واللغة الانجليزية

المادة	المتغير	أعلى درجة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	اتجاه الفروق
اللغة العربية	المهارات الحياتية	18	القبلي	11.68	3.68	0.248	308	0.804	لا توجد فروق
			البعدي	11.63	3.34				
اللغة الإنجليزية	المهارات الحياتية	18	القبلي	12.64	3.50	0.821	325	0.412	لا توجد فروق
			البعدي	12.80	3.07				

يتضّح من نتائج الجدول (7) ما يأتي:

أوّلًا: نتائج اللغة العربية المتعلّقة بالمهارات الحياتية

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية، حيث بلغ المتوسّط الحسابي في التطبيق القبلي (11.68) مقابل (11.63) في التطبيق البعدي؛ ما يُشير إلى عدم حدوث تغيّر جوهري في مستوى امتلاك الطلبة لهذه المهارات بعد تطبيق المنهاج المطوّر.

يُمكِن تفسير هذه النتيجة بأنّ المهارات الحياتية تختلف عن المهارات المعرفية، التي يُمكِن أن تتأثّر بصورة مباشرة بالمحتوى الدراسي خلال مدّة زمنية محدودة، إذ إنّ اكتساب المهارات الحياتية وتطويرها يرتبط بتراكم الخبرات والمواقف التعليمية والاجتماعية التي يمرّ بها المتعلّم داخل المدرسة وخارجها؛ لذا، فإنّ إحداث تغيّر ملموس في هذه المهارات يتطلّب وقتًا أطول من المدّة التي خضعت فيها المناهج المطوّرة للتطبيق.

ويُمكِن أن يُعزى ذلك إلى أنّ المهارات الحياتية بطبيعتها تتطلّب الانتقال من مستوى المعرفة إلى مستوى الممارسة الفعلية. فامتلاك الطلبة لمفاهيم مرتبطة بالتواصل أو التعاون أو اتّخاذ القرار، لا يعني بالضرورة تحوّل هذه المفاهيم إلى سلوكات وممارسات يومية قابلة للقياس. ومن ثَمّ، فإنّ تضمين المهارات الحياتية في المحتوى الدراسي لا يكفي وحده لإحداث أثر واضح، ما لم يُصاحبه تدريب عملي مستمرّ وأنشطة تطبيقية تُتيح للطلبة ممارسة تلك المهارات في مواقف واقعية.

ومِنَ التفسيرات الممكنة أيضًا أنّ تنفيذ المنهاج داخل الغرفة الصفّية قد ركّز بصورة أكبر على تحقيق الأهداف اللغوية والمعرفية المرتبطة بالقراءة والكتابة والتحليل اللغوي، نظرًا لارتباطها المباشر بعمليات التقويم المدرسي، في حين أنّ المهارات الحياتية تحتاج غالبًا إلى إستراتيجيات تدريسية خاصّة، مثل التعلّم التعاوني، والتعلّم القائم على المشروعات، ولعب الأدوار والمحاكاة، وحلّ المشكلات الواقعية. وإذا لم توظّف هذه الإستراتيجيات بصورة منتظمة فإنّ أثر المنهاج في هذا الجانب قد يبقى محدودًا.

قد تُشير هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة كانوا يمتلكون بالفعل مستوًى مقبولًا من بعض المهارات الحياتية قبل تطبيق المنهاج، نتيجة تأثير الأسرة والمجتمع والمدرسة ووسائل الإعلام والأنشطة اللامنهجية، الأمر الذي يجعل إحداث فروق كبيرة بعد فترة تطبيق محدودة أمرًا أكثر صعوبة. فعدد من المهارات الحياتية تتشكّل عن طريق مصادر متعدّدة تتجاوز حدود الكتاب المدرسي؛ ما يُقلّل من حجم الأثر المتوقّع للمنهاج وحده.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة المحاسنة (2018)، التي أشارت إلى تفاوت مستويات تضمين بعض متطلّبات الاقتصاد المعرفي والمهارات المرتبطة بتطبيق المعرفة في المواقف الحياتية في كتب اللغة العربية، وهو ما قد يُفسّر محدودية الأثر المباشر للمنهاج في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة. كما تنسجم مع ما أشار إليه طه والبتال (2023) من أنّ تطوير المناهج يُمثّل خطوة مهمّة نحو تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، إلّا أنّ تحقيق هذه الأهداف يتطلّب تكاملًا بين المحتوى والمنهاج وطرائق التدريس وأساليب التقويم. وعليه، فإنّ عدم ظهور فروق دالّة لا يعني غياب المهارات الحياتية من المنهاج، بل قد يعكس الحاجة إلى مزيد من التفعيل العملي لهذه المهارات داخل البيئة الصفّية.

ثانيًا: نتائج اللغة الإنجليزية المتعلّقة بالمهارات الحياتية

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية، على الرغم من وجود ارتفاع طفيف في المتوسّط الحسابي من (12.64) إلى (12.80)، إلّا أنّ هذا الارتفاع لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

يُمكِن تفسير ذلك بأنّ تنمية المهارات الحياتية تُعدّ عملية تربوية طويلة الأمد تتجاوز حدود تعلّم اللغة بوصفها مادّة دراسية. فعلى الرغم من أنّ مناهج اللغة الإنجليزية المطوّرة تتضمّن مواقف تواصلية وأنشطة تعاونية ومشروعات تعليمية تدعم بعض المهارات الحياتية، إلّا أنّ تحوّل هذه الأنشطة إلى سلوكات مستقرّة لدى الطلبة يحتاج إلى ممارسة مستمرة في مواقف حياتية متنوّعة.

وتُعدّ المهارات الحياتية من أكثر المهارات تأثّرًا بالعوامل البيئية والاجتماعية والثقافية، حيث تُسهِم الأسرة والأقران والأنشطة المدرسية والمجتمع المحلّي في تشكيلها بدرجة قد تفوق تأثير المنهاج الدراسي ذاته؛ لذا، قد يكون أثر المنهاج المطوّر محدودًا مقارنة بتأثير هذه العوامل الأخرى؛ ما يُفسّر عدم ظهور فروق دالة إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.

ومن التفسيرات المحتملة أيضًا، أنّ المناهج المطوّرة للغة الإنجليزية ركّزت بصورة أكبر على تنمية مهارات التفكير والتواصل والكفايات اللغوية، وهي جوانب قد تظهر نتائجها بصورة أسرع وأكثر وضوحًا من المهارات الحياتية. ويتّضح ذلك من نتائج الدراسة نفسها التي أظهرت تحسّنًا في بعض مهارات التفكير، في حين لم يظهر الأثر ذاته في المهارات الحياتية؛ ما يدلّ على أنّ هذه المهارات تحتاج إلى تدخّلات تعليمية أكثر عمقًا واستمرارية. كذلك، قد يُعزى عدم ظهور فروق دالّة إلى طبيعة أداة القياس المستخدمة؛ إذ إنّ قياس المهارات الحياتية عن طريق الاختبارات قد لا يعكس بدقّة مستوى امتلاك الطلبة الفعلي لهذه المهارات، لأنّها تظهر غالبًا عن طريق الأداء والممارسة في المواقف الواقعية أكثر من ظهورها في الاختبارات التقليدية؛ لذا، قد توجد تحسّنات فعلية محدودة لم تستطع الأداة الكشف عنها بصورة كافية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المصري وآخرين (2016)، التي أظهرت تضمين عدد من المهارات الحياتية في كتب اللغة الإنجليزية. إلّا أنّ هذا الاختلاف يُمكِن تفسيره بأنّ الدراسة المذكورة ركّزت على تحليل المحتوى والكشف عن مدى توافر المهارات في الكتب المدرسية، بينما ركّزت الدراسة الحالية على قياس أثر تلك المناهج في أداء الطلبة الفعلي. كما تختلف مع ما توصّلت إليه دراسات (بني عامر والخطايبة، 2022؛ بني عامر وسنقها، 2023؛ الغزو، 2024)، التي أكّدت وجود مهارات حياتية ومهارات مرتبطة بمتطلّبات القرن الحادي والعشرين في كتب اللغة الإنجليزية المطوّرة. إلّا أنّ نتائج الدراسة الحالية تُشير إلى أنّ تضمين المهارات في المحتوى لا يضمن بالضرورة تحقّق أثر مباشر لدى الطلبة، ما لم يُترجم إلى ممارسات تعليمية وتطبيقات صفّية مستمرّة.

النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الرابع

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التحصيل في اللغتين العربية والإنجليزية عند الطبة، قبل تطبيق المناهج المطوّرة عليهم، ومهاراتهم بعد عملية التطبيق وذلك في الصفّين (9، 12) بالنسبة إلى اللغة العربية، وفي الصفّين (10، 12) بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية"؟ حُسِبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي، واستُخدِم اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطات التحصيل. ويعرض الجدول (8) النتائج.

الجدول (8)

نتائج اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مادة اللغة العربية واللغة الانجليزية

المادة	المتغير	أعلى درجة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	اتجاه الفروق
اللغة العربية	التحصيل	40	القبلي	12.28	3.77	2.041	308	0.042	لصالح البعدي
			البعدي	12.80	4.47				
اللغة الإنجليزية	التحصيل	40	القبلي	22.66	9.85	2.971	325	0.003	لصالح البعدي
			البعدي	23.53	10.00				

يتّضح من نتائج الجدول (8) ما يأتي:

أوّلًا: نتائج اللغة العربية المتعلّقة بالتحصيل

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للتحصيل، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ ما يُشير إلى تحسّن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بعد تطبيق المنهاج المطوّر.

يُمكِن تفسير هذه النتيجة بأنّ المنهاج المطوّر للغة العربية جاء في إطار توجهات تطويرية هدفت إلى تحسين جودة التعلّم، والانتقال من التركيز على حفظ المعلومات واستظهارها إلى التركيز على بناء الفهم العميق وتوظيف المعرفة في مواقف متنوّعة. وقد أسهمت هذه التوجهات في تعزيز قدرة الطلبة على استيعاب المحتوى اللغوي بصورة أفضل، الأمر الذي انعكس إيجابيًّا على مستوياتهم التحصيلية.

ويُمكِن إرجاع هذا التحسّن إلى تطوير المحتوى التعليمي وتنظيمه بصورة أكثر ترابطًا وتسلسلًا، بحيث أصبحت الموضوعات والأنشطة التعليمية أكثر ارتباطًا بخبرات الطلبة وحاجاتهم التعليمية. وتُشير الأدبيات التربوية إلى أنّ تنظيم المحتوى وفق تسلسل منطقي ومراعاة خصائص المتعلّمين، يُسهِمان في رفع مستوى الفهم والاستيعاب، وهو ما ينعكس بدوره على التحصيل الدراسي.

وقد تضمّن المنهاج المطوّر أنشطة وأساليب تعلّم متنوّعة، أتاحت للطلبة فرصًا أكبر للتفاعل مع المحتوى التعليمي مقارنة بالمناهج التقليدية؛ فتنوّع الأنشطة القرائية والكتابية والتواصلية يُسهِم في زيادة اندماج الطلبة في عملية التعلّم، ويُعزّز دافعيّتهم نحو التعلّم، الأمر الذي ينعكس إيجابيًّا على تحصيلهم الأكاديمي.

كذلك، قد يُعزى التحسّن في التحصيل إلى توافق المنهاج المطوّر مع الاتّجاهات الحديثة في التقويم، والتي تُركّز على قياس الفهم والتطبيق والتحليل أكثر من التركيز على الحفظ والاسترجاع. فكلّما انسجمت أهداف المنهاج وأنشطته وأساليب تقويمه، زادت فرص تحقيق نواتج التعلّم المستهدفة وتحسّن أداء الطلبة في الاختبارات التحصيلية.

ومن الجدير بالملاحظة، أنّ التحسّن الذي ظهر في التحصيل جاء متّسقًا مع النتائج التي أظهرت تحسّنًا في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادّة اللغة العربية؛ إذ تُشير الأدبيات التربوية إلى وجود علاقة إيجابية بين تنمية مهارات التفكير العُليا والتحصيل الدراسي، حيث يُساعِد التفكير الناقد الطالب على فهم المحتوى بصورة أعمق وتحليل المعلومات وربطها بالمعارف السابقة؛ ما يؤدّي إلى تحسين الأداء الأكاديمي بصورة عامّة.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة العمايرة والدليمي (2020) التي أظهرت فاعلية وحدة دراسية مطوّرة في ضوء المنحى التكاملي في تحسين مهارات الفهم القرائي والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث يُعدّ تحسّن هذه المهارات مؤشّرًا على قدرة المناهج المطوّرة على رفع مستوى التعلّم والتحصيل.

وتتّفق مع دراسة طه والبتال (2023) التي بيّنت أنّ المناهج الحديثة للغة العربية في الأردن اتّجهت نحو تعزيز الكفايات اللغوية ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتحقيق تعلّم أكثر ارتباطًا بحياة الطلبة، وهو ما يُمكِن أن ينعكس إيجابيًّا على مستوى التحصيل الدراسي. وتتّفق كذلك مع دراسة المحاسنة (2018) التي أشارت إلى تضمين كتب اللغة العربية لعدد من متطلّبات الاقتصاد المعرفي المرتبطة بتنمية المعرفة وتوظيفها، وهي عناصر تُسهِم في تحسين جودة التعلّم ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

ثانيًا: نتائج اللغة الإنجليزية المتعلّقة بالتحصيل

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للتحصيل، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ ما يدلّ على تحسّن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بعد تطبيق المنهاج المطوّر.

يُمكِن تفسير هذه النتيجة بأنّ المناهج المطوّرة للغة الإنجليزية بُنيت وفق توجهات حديثة، تُركّز على تنمية الكفاية التواصلية واستخدام اللغة في مواقف واقعية ذات معنى، الأمر الذي يجعل التعلّم أكثر ارتباطًا بخبرات الطلبة اليومية، وأكثر قدرة على جذب اهتمامهم ودافعيتهم للتعلّم. ومن المعروف أنّ ارتفاع الدافعية نحو التعلّم يُعدّ من العوامل الرئيسة المؤثّرة في التحصيل الدراسي.

ويُمكِن أن يُعزى هذا التحسّن إلى اعتماد المنهاج على أنشطة تفاعلية متنوّعة، مثل التعلّم التعاوني والمشروعات والمناقشات والأنشطة الرقمية، التي تُسهِم في زيادة مشاركة الطلبة في عملية التعلّم. وقد أثبت عدد من الدراسات أنّ زيادة انخراط المتعلّم في الأنشطة الصفية ترتبط إيجابيًّا بتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي.

ومن التفسيرات المهمّة أيضًا، أنّ المنهاج المطوّر لم يُركّز على تنمية المهارات اللغوية بصورة منفصلة، بل سعى إلى تحقيق التكامل بين مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة ضمن سياقات تعليمية واقعية. ويُساعِد هذا التكامل على بناء تعلّم أكثر عمقًا واستدامة، الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة على مستوى التحصيل.

ويُمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة نفسها من تحسّن دالّ إحصائيًّا في مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة في مادّة اللغة الإنجليزية. فتنمية هذه المهارات العقلية العُليا تُسهِم في تحسين قدرة الطلبة على فهم النصوص وتحليل المعلومات ومعالجة المواقف التعليمية بصورة أكثر فاعلية، وهو ما يؤدّي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي.

ويُلاحظ أنّ مستوى الدلالة في اللغة الإنجليزية كان أعلى من نظيره في اللغة العربية، وهو ما قد يُشير إلى أنّ أثر المنهاج المطوّر كان أكثر وضوحًا في هذه المادّة. وقد يعود ذلك إلى طبيعة التغييرات التي طرأت على مناهج اللغة الإنجليزية الحديثة، والتي تضمّنت تطويرًا شاملًا في المحتوى والأنشطة والإستراتيجيات التعليمية والموارد الداعمة للتعلم.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة العدوان (2021) التي أظهرت أنّ الأنشطة التعليمية المتضمّنة في كتب اللغة الإنجليزية تُسهِم في زيادة انخراط الطلبة في التعلّم وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة، وهو ما يُعدّ من العوامل الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي. ومع دراسة الكركي والطويسي (2024) التي أكّدت تضمين كتب اللغة الإنجليزية لمهارات التعلّم والابتكار ومهارات الحياة والعمل، بما يُعزّز جودة التعلّم ويُسهِم في تحسين نواتج التعلّم الأكاديمية. وتتّفق مع دراسات (بني عامر والخطايبة، 2022؛ بني عامر وسنقها، 2023؛ الغزو، 2024؛ المصري وآخرين، 2016)، التي بيّنت أنّ المناهج المطوّرة للغة الإنجليزية تتضمّن مهارات التفكير وحلّ المشكلات ومهارات القرن الحادي والعشرين، وهي مهارات ترتبط عادة بارتفاع مستويات الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي. وعلى الرغم من دلالة الفروق إحصائيًّا، إلّا أنّ حجم الزيادة في المتوسّطات الحسابية كان محدودًا؛ ما يُشير إلى أنّ المناهج المطوّرة بدأت تُحقّق أثراً إيجابيًّا في التحصيل، إلّا أنّ تعظيم هذا الأثر يتطلّب مزيدًا من الوقت والاستقرار في التطبيق، إلى جانب توفير الدعم المهني للمعلّمين، وتعزيز توظيف الإستراتيجيات التعليمية المرتبطة بفلسفة المناهج المطوّرة.

النتائج المتعلّقة بسؤال الدراسة الخامس

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغتين العربية والإنجليزية عند الطلبة، بعد تطبيق المناهج المطوّرة عليهم، تُعزى إلى الجنس والمستوى الصفّي بعد أخذ الأداء على الاختبار القبلي في الحسبان"؟ فقد جرى ما يأتي:

أوّلًا: مادّة اللغة العربية

حُسِبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل، حسب متغيّرَي الجنس والصف، وكانت النتائج كما يُظهرها الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغة العربية حسب متغيري الجنس والصف

المتغير	الجنس				الصف			
	ذكر		أنثى		التاسع		الثاني عشر	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التحصيل	12.01	3.70	12.43	3.81	11.75	3.33	13.33	4.35
التفكير الناقد	4.94	2.76	5.82	2.53	5.28	2.58	5.97	2.71
الإبداعي	3.35	1.73	3.46	1.57	3.49	1.65	3.27	1.58
حل المشكلات	2.89	1.68	3.06	1.83	3.01	1.77	2.98	1.80
المهارات الحياتية	11.73	3.94	11.66	3.54	11.57	3.75	11.91	3.53

يتّضح من نتائج الجدول (9)، وجود تباين في المتوسّطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمستوى الصفّي. فقد كانت المتوسّطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور في التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات، في حين تقاربت المتوسّطات الحسابية بين الجنسين في المهارات الحياتية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين طلبة الصف التاسع وطلبة **الثاني عشر** في بعض المتغيّرات، إلّا أنّ الحكم على دلالة هذه الفروق يتطلّب إجراء تحليل التباين المصاحب متعدّد المتغيّرات بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للمقاييس.

وللتحقّق من دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية للطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية في اللغة العربية تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمستوى الصفّي بعد ضبط أثر القياس القبلي، استُخدِم تحليل التباين المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA)، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغة العربية حسب متغير الجنس والصف

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	η^2
الجنس قيمة وليكس لامبدا **0.867** قيمة مستوى الدلالة: **0.000**	التحصيل	44.93	1	44.93	2.84	0.093	0.009
	التفكير الناقد	55.47	1	55.47	11.62	0.001	0.037
	التفكير الإبداعي	4.51	1	4.51	1.80	0.181	0.006
	حل المشكلات	68.51	1	68.51	27.75	0.000	0.084
	المهارات الحياتية	63.54	1	63.54	8.34	0.004	0.027
الصف قيمة وليكس لامبدا: **0.949** قيمة مستوى الدلالة: **0.008**	التحصيل	11.24	1	11.24	0.71	0.400	0.002
	التفكير الناقد	0.33	1	0.33	0.07	0.792	0.000
	التفكير الإبداعي	1.15	1	1.15	0.46	0.500	0.002
	حل المشكلات	14.32	1	14.32	5.80	0.017	0.019
	المهارات الحياتية	74.11	1	74.11	9.72	0.002	0.031
المتغير المصاحب التطبيق القبلي	التحصيل	707.53	1	707.53	44.72	0.000	
	التفكير الناقد	312.67	1	312.67	65.48	0.000	
	التفكير الإبداعي	8.76	1	8.76	3.49	0.063	
	حل المشكلات	23.12	1	23.12	9.36	0.002	
	المهارات الحياتية	819.25	1	819.25	107.50	0.000	
الخطأ	التحصيل	4762.41	301	15.82			
	التفكير الناقد	1437.21	301	4.77			
	الإبداعي	755.68	301	2.51			
	حل المشكلات	743.12	301	2.47			
	المهارات الحياتية	2293.95	301	7.62			
الكلي	التحصيل	56760.00	309				
	التفكير الناقد	13345.00	309				
	التفكير الإبداعي	4702.00	309				
	حل المشكلات	3983.00	309				
	المهارات الحياتية	45261.00	309				

يتّضح من نتائج الجدول (10)، وجود أثر دالّ إحصائيًّا لمتغيّر الجنس في المتغيّرات التابعة مجتمعة، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.867)، وبلغ مستوى الدلالة المصاحب لها (0.000)؛ ما يُشير إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في واحد أو أكثر من المتغيّرات التابعة بعد ضبط أثر التطبيق القبلي.

وبالرجوع إلى نتائج التحليلات الأحادية، تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس في التفكير الناقد، حيث بلغت قيمة (ف) (11.62) عند مستوى دلالة (0.001)، وفي حلّ المشكلات حيث بلغت قيمة (ف) (27.75) عند مستوى دلالة (0.000)، وفي المهارات الحياتية حيث بلغت قيمة (ف) (8.34) عند مستوى دلالة (0.004). في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس في التحصيل في اللغة العربية أو التفكير الإبداعي، إذ بلغت قِيَم الدلالة (0.093) و(0.181) على التوالي.

كما أظهرت النتائج وجود أثر دالّ إحصائيًّا للمستوى الصفّي في المتغيّرات التابعة مجتمعة، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.949)، وبلغ مستوى الدلالة المصاحب لها (0.008)؛ ما يدلّ على وجود فروق بين طلبة الصف التاسع وطلبة الثاني عشر في واحد أو أكثر من المتغيّرات التابعة.

وبفحص نتائج التحليلات الأحادية، تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المستوى الصفّي في حلّ المشكلات، حيث بلغت قيمة (ف) (5.80) عند مستوى دلالة (0.017)، وكذلك في المهارات الحياتية، حيث بلغت قيمة (ف) (9.72) عند مستوى دلالة (0.002). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المستوى الصفّي في التحصيل أو التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي. كما أظهرت النتائج وجود أثر دالّ إحصائيًّا للتطبيق القبلي في التحصيل والتفكير الناقد وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية؛ ما يؤكّد أهمّية ضبط أثر الأداء السابق عند دراسة الفروق في التطبيق البعدي.

ولتحديد اتّجاه الفروق التي ظهرت تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمستوى الصفّي، حُسِبت المتوسّطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية للمتغيّرات التابعة بعد ضبط أثر التطبيق القبلي، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغة العربية حسب متغيري الجنس والصف

المتغير	الجنس				الصف			
	ذكر		أنثى		التاسع		الثاني عشر	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التحصيل	12.18	0.42	13.02	0.28	12.81	0.28	12.38	0.43
التفكير الناقد	5.46	0.23	6.39	0.16	5.89	0.16	5.96	0.23
الإبداعي	3.71	0.17	3.45	0.11	3.65	0.11	3.51	0.17
حل المشكلات	2.40	0.17	3.43	0.11	3.15	0.11	2.67	0.17
المهارات الحياتية	10.81	0.29	11.80	0.20	11.85	0.20	10.75	0.30

يتّضح من نتائج الجدول (11) أنّ المتوسّطات الحسابية المعدّلة للإناث، كانت أعلى من الذكور في التحصيل والتفكير الناقد وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، في حين كان المتوسّط المعدّل للذكور أعلى بصورة طفيفة في التفكير الإبداعي. وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين المصاحب، يتبيّن أنّ الفروق الدالّة إحصائيًّا بين الجنسين كانت في التفكير الناقد وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، وقد جاءت جميعها لصالح الإناث.

وتُشير المتوسّطات المعدّلة إلى أنّ طلبة الصف التاسع حقّقوا متوسّطات أعلى من طلبة الصف الثاني عشر في كلّ من حلّ المشكلات والمهارات الحياتية، وهما المتغيّران اللذان ظهرت فيهما فروق دالّة إحصائيًّا تبعًا للمستوى الصفّي. فقد بلغ المتوسّط المعدّل لطلبة الصف التاسع في حلّ المشكلات (3.15) مقارنة بـ(2.67) لطلبة الصف

الثاني عشر، كما بلغ المتوسّط المعدّل للمهارات الحياتية لدى طلبة الصف التاسع (11.85) مقارنة بـ(10.75) لطلبة الثاني عشر؛ ما يُشير إلى أنّ الفروق كانت لصالح طلبة الصف التاسع.

وتتّفق النتائج مع دراسة العمايرة والدليمي (2020) التي أكّدت فاعلية الوحدات المطوّرة في تنمية المهارات العُليا، كما تنسجم مع ما أشار إليه (طه والبتال، 2023؛ فيومي وآخرون 2024) من أنّ المناهج الحديثة تتّجه نحو تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا سيّما التفكير الناقد والمهارات الحياتية، وإن كانت لا تزال بحاجة إلى مراعاة الفروق الفردية بصورة أكبر. وفي المقابل، تختلف النتائج عن دراستي (الطورة، 2016؛ الزيود، 2021) اللتين لم تجدا فروقًا تُعزى إلى الجنس، ويُعزى ذلك إلى أنّ الدراستين تناولتا تقويم الكتب من وجهة نظر المعلّمين، بينما ركّزت الدراسة الحالية على أثر المناهج في أداء الطلبة.

وأظهرت النتائج وجود فروق تُعزى إلى المستوى الصفّي في حلّ المشكلات والمهارات الحياتية فقط، وكانت لصالح طلبة الصف التاسع، وهو ما يتوافق مع ما طرحه طه والبتال (2023) بشأن اختلاف طبيعة المناهج بين المرحلة الأساسية والثانوية. كذلك، تختلف النتائج مع دراسة المحاسنة (2018) التي أشارت إلى ضعف تضمين كتب اللغة العربية السابقة لمهارات حلّ المشكلات والأفكار الخلّاقة، إذ تُشير نتائج الدراسة الحالية إلى تحسّن هذه الجوانب في المناهج المطوّرة.

ثانيًا: مادّة اللغة الإنجليزية

حُسِبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة، في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل حسب متغيّرَي الجنس والصف، وكانت النتائج كما يُظهرها الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغة الإنجليزية حسب متغيري الجنس والصف

المتغير	الجنس				الصف			
	ذكر		أنثى		العاشر		الثاني عشر	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التحصيل	21.08	10.31	25.17	9.47	21.83	9.76	25.75	9.92
التفكير الناقد	6.87	2.59	7.54	2.35	7.15	2.43	7.42	2.50
الإبداعي	3.48	1.76	3.82	1.49	3.71	1.57	3.64	1.66
حل المشكلات	3.59	1.90	4.06	1.73	3.98	1.78	3.72	1.84
المهارات الحياتية	13.02	2.97	12.66	3.13	12.67	3.14	12.98	2.96

يتّضح من نتائج الجدول (12)، وجود تباين في المتوسّطات الحسابية لدرجات الطلبة على المقاييس المختلفة تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمستوى الصفّي؛ إذ كانت المتوسّطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور في التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات، في حين كان متوسّط الذكور أعلى بصورة طفيفة في المهارات الحياتية. كما تُشير النتائج إلى وجود اختلافات ظاهرية بين المستويات الصفّية في معظم المتغيّرات، إلّا أنّ الحكم على دلالة هذه الفروق يتطلّب إجراء التحليل الإحصائي المناسب بعد ضبط أثر القياسات القبلية.

وللتحقّق من دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية للطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية في اللغة الإنجليزية، تبعًا لمتغيّرَي الجنس والمستوى الصفّي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي لتلك المقاييس، استُخدِم تحليل التباين المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA)، وكانت النتائج كما يُبيّنها الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغة الإنجليزية حسب متغير الجنس والصف

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	η^2
الجنس	التحصيل	37.20	1	37.20	1.41	0.235	0.004
قيمة وليكس لامبدا 0.968	التفكير الناقد	3.24	1	3.24	0.81	0.370	0.003
	التفكير الإبداعي	6.00	1	6.00	2.41	0.121	0.008
قيمة مستوى الدلالة: 0.071	حل المشكلات	1.62	1	1.62	0.62	0.433	0.002
	المهارات الحياتية	37.08	1	37.08	4.99	0.026	0.015
الصف	التحصيل	46.20	1	46.20	1.76	0.186	0.005
قيمة وليكس لامبدا: 0.965	التفكير الناقد	8.22	1	8.22	2.05	0.154	0.006
	التفكير الإبداعي	2.38	1	2.38	0.96	0.328	0.003
قيمة مستوى الدلالة: 0.050	حل المشكلات	25.18	1	25.18	9.57	0.002	0.029
	المهارات الحياتية	0.01	1	0.01	0.00	0.969	0.000
المتغير المصاحب التطبيق القبلي	التحصيل	12446.17	1	12446.17	472.92	0.000	
	التفكير الناقد	242.27	1	242.27	60.35	0.000	
	التفكير الإبداعي	7.78	1	7.78	3.13	0.078	
	حل المشكلات	34.99	1	34.99	13.30	0.000	
	المهارات الحياتية	461.47	1	461.47	62.09	0.000	
الخطأ	التحصيل	8369.01	318	26.32			
	التفكير الناقد	1276.61	318	4.01			
	الإبداعي	791.18	318	2.49			
	حل المشكلات	836.61	318	2.63			
	المهارات الحياتية	2363.41	318	7.43			
الكلي	التحصيل	212984.00	326				
	التفكير الناقد	19202.000	326				
	التفكير الإبداعي	5256.000	326				
	حل المشكلات	5941.000	326				
	المهارات الحياتية	56496.000	326				

يتّضح من نتائج الجدول (13)، عدم وجود أثر دالّ إحصائيًّا لمتغيّر الجنس في المتغيّرات التابعة مجتمعة، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.968)، وبلغ مستوى الدلالة المصاحب لها (0.071)، وهي قيمة غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وعند فحص النتائج الأحادية تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى

الجنس في التحصيل في اللغة الإنجليزية والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحلّ المشكلات. في المقابل، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية، وبحجم أثر منخفض وفق قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.015$).

وأظهرت النتائج وجود أثر دالّ إحصائيًّا لمتغيّر الصف في المتغيّرات التابعة مجتمعة، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.965)، وبلغ مستوى الدلالة المصاحب لها (0.050)؛ ما يُشير إلى وجود فروق بين الصفوف في واحد أو أكثر من المتغيّرات التابعة. وبالرجوع إلى التحليلات الأحادية، تبيّن أن الفروق الدالّة إحصائيًّا ظهرت في متغيّر حلّ المشكلات فقط، وبحجم أثر منخفض بلغ ($\eta^2 = 0.029$)، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في اللغة الإنجليزية، أو التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي، أو المهارات الحياتية.

كذلك، تُشير النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًّا للتطبيق القبلي في كلّ من التحصيل في اللغة الإنجليزية والتفكير الناقد وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، بينما لم يظهر أثر دالّ إحصائيًّا للتطبيق القبلي في التفكير الإبداعي، وتؤكّد هذه النتائج أهمّية ضبط أثر الأداء القبلي عند تفسير الفروق في التطبيق البعدي.

ولتحديد اتّجاه الفروق المرتبطة بمتغيّر الجنس في المهارات الحياتية، ومتغيّر الصف في مهارة حلّ المشكلات، حُسِبت المتوسّطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية، بعد ضبط أثر القياسات القبلية، كما هو موضّح في الجدول (14).

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لمقاييس التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والمهارات الحياتية والتحصيل في اللغة الإنجليزية حسب متغيري الجنس والصف

المتغير	الجنس				الصف			
	ذكر		أنثى		العاشر		الثاني عشر	
	المتوسط	الخطأ المعياري	المتوسط	الخطأ المعياري	المتوسط	الخطأ المعياري	المتوسط	الخطأ المعياري
التحصيل	23.05	0.46	23.76	0.38	23.80	0.39	23.01	0.44
التفكير الناقد	7.12	0.18	7.33	0.15	7.39	0.15	7.06	0.17
التفكير الإبداعي	3.50	0.14	3.78	0.12	3.73	0.12	3.55	0.14
حل المشكلات	3.74	0.14	3.89	0.12	4.11	0.12	3.52	0.14
المهارات الحياتية	13.23	0.24	12.52	0.2	12.88	0.21	12.87	0.24

يتّضح من نتائج الجدول (14)، أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل للذكور في المهارات الحياتية بلغ (13.23) بخطأ معياري مقداره (0.24)، في حين بلغ لدى الإناث (12.52) بخطأ معياري مقداره (0.20)؛ ما يُشير إلى أن الفروق الدالة إحصائيًا التي أظهرتها نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد في المهارات الحياتية كانت لصالح الذكور.

كما يتبيّن أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل لطلبة الصف العاشر في مهارة حلّ المشكلات بلغ (4.11) بخطأ معياري مقداره (0.12)، مقابل (3.52) لطلبة الصف الثاني عشر بخطأ معياري مقداره (0.14)؛ ما يدلّ على أنّ الفروق الدالة إحصائيًّا في حلّ المشكلات كانت لصالح طلبة الصف العاشر.

أمّا بالنسبة إلى بقية المتغيّرات التابعة، وهي التحصيل في اللغة الإنجليزية والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، فقد ظهرت فروق بسيطة في المتوسّطات الحسابية المعدّلة بين فئات الجنس والصف، إلّا أنّ هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية وفق نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدّد.

وتتّفق هذه النتائج مع دراسات (المصري وآخرين، 2016؛ بني عامر والخطايبة، 2022؛ بني عامر وسنقها، 2023؛الغزو، 2024) التي أكّدت وجود تباين في تضمين مهارات التفكير والمهارات الحياتية في مناهج اللغة الإنجليزية؛ ما قد يُفسّر ظهور أثر المناهج في بعض المهارات دون غيرها. كما تتّفق مع دراسة الجعافرة (2023) التي بيّنت أن أنشطة كتاب (Action Pack) تُسهِم في دمج المهارات اللغوية المختلفة، بما يدعم تنمية بعض المهارات العُليا مثل حلّ المشكلات.

وفي المقابل، تختلف النتائج مع بعض الدراسات التي أشارت إلى ضعف أو عدم التوازن في تضمين المهارات الحياتية والتفكير الناقد في المناهج، مثل دراسات (العدوان، 2021؛ الكركي والطويسي، 2024)، إذ تُشير نتائج الدراسة الحالية إلى أنّ المناهج المطوّرة أسهمت في الحفاظ على مستويات متقاربة بين الطلبة في معظم المتغيّرات، ولم تظهر فروق دالّة في التحصيل أو التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي تبعًا للجنس أو الصف.

ويُمكِن تفسير ذلك بأنّ تطوير المناهج وما تضمّنته من أنشطة تفاعلية وفّر فرص تعلّم متكافئة للطلبة، في حين قد يُعزى تفوّق طلبة الصف العاشر في حلّ المشكلات إلى طبيعة الأنشطة التعليمية في هذه المرحلة، التي تُركّز بدرجة أكبر على المواقف التطبيقية مقارنة بالصف الثاني عشر، الذي يغلب عليه الإعداد للامتحانات النهائية.

توصيات الدراسة

1. الاستمرار في تطوير مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية وفق التوجّهات الحديثة، التي أثبتت فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد، مع المحافظة على العناصر التي أسهمت في تحقيق هذا الأثر الإيجابي.
2. إثراء مناهج اللغة العربية بأنشطة تعليمية وإستراتيجيات تدريسية تُعزّز التفكير الإبداعي، ولا سيّما الأنشطة المفتوحة النهاية، ومهامّ الكتابة الإبداعية، والمشروعات التعليمية، في ضوء عدم ظهور أثر دالّ للمناهج المطوّرة في هذا المجال.
3. تعزيز تضمين مهارات حلّ المشكلات في المناهج المطوّرة عن طريق مواقف تعليمية واقعية وأنشطة تطبيقية تستلزم تحليل المشكلات واقتراح الحلول واتّخاذ القرار، في ضوء عدم تحقّق أثر دالّ للمناهج في تنمية هذه المهارات.
4. إعادة النظر في تصميم الأنشطة المرتبطة بالمهارات الحياتية في المناهج المطوّرة، بحيث تُركّز على الممارسة والتطبيق العملي داخل البيئة الصفية وخارجها، نظرًا لعدم تحقّق أثر دالّ في تنمية هذه المهارات.
5. تنفيذ برامج تنمية مهنية مستمرّة لمعلّمي اللغتين العربية والإنجليزية، تُركّز على توظيف الإستراتيجيات التدريسية التي تُنمّي التفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات، والمهارات الحياتية؛ بما يضمن ترجمة أهداف المناهج المطوّرة إلى ممارسات صفّية فاعلة.
6. مواءمة أساليب التقويم مع نواتج التعلّم المستهدفة في المناهج المطوّرة، عن طريق التوسّع في استخدام أدوات تقويم أدائية ومواقف تطبيقية تقيس التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والمهارات الحياتية، إلى جانب قياس التحصيل الدراسي.
7. إجراء تقويم وطني دوري لأثر المناهج المطوّرة في نواتج التعلّم المختلفة، بما يُتيح توفير بيانات علمية مستمرّة تُسهِم في تطوير المناهج وتحسين آليات تنفيذها واتّخاذ القرارات المبنية على الأدلّة.

المقترحات البحثية

1. إجراء دراسة طولية لقياس الأثر بعيد المدى للمناهج المطوّرة في تنمية التحصيل، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات، والمهارات الحياتية لدى الطلبة، عبر الصفوف الدراسية المتعدّدة.

2. إجراء دراسة تجريبية لتقصّي أثر توظيف إستراتيجيات تدريس حديثة، مثل التعلّم القائم على المشكلات والتعلّم القائم على المشروعات، في تعزيز مهارات حلّ المشكلات والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية.
3. إجراء دراسة تقويمية للكشف عن مستوى تنفيذ معلّمي اللغتين العربية والإنجليزية للمناهج المطوّرة داخل الغرف الصفّية، وعلاقة ذلك بتحقيق نواتج التعلّم المستهدفة لدى الطلبة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جابر، ماجد عبد الكريم ، والهاشمي، عبد الرحمن، وأبو وزنة، فلسطين. (2018). درجة مراعاة كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا لمتطلبات الثورة المعلوماتية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلّمي اللغة العربية في الأردن. *دراسات، العلوم التربوية*، 45 (3)، 71-83.

أبو رديعة، عواد. (2021). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق. *مجلّة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (25)، 39-59.

أبو عجمية، جهاد. (2019). أثر استخدام إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث اللغة العربية لدى طلّاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(31)، 96-116.

البري، ردينا (2022). فعالية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى طالبات الصف التاسع في محافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية و النفسية، 6*(13)64-82.

الحجايا، نايل. (2020). معايير الجودة الشاملة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلّمات في مديرية قصبة الطفيلة. *العلوم التربوية*، 3(3)، 385-413.

الخطيب، أحمد. (2015). *تطوّر التعليم في الأردن: التحدّيات والفرص*. دار الفكر للنشر.

الخوالدة، عليان. (2023). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن في ضوء معايير إعداد الكتاب الجيد. *مجلة العلوم* الإنسانية الطبيعية، *4* (6)، https://doi.org/10.53796/hnsj468

الزعبي، آمال وسوالمه، يوسف (2017). بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد باستخدام نظرية استجابة الفقرة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15* (3)، 55-92.

الزغول، عماد. (2010). *نظريات التعلّم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن. (2015). *إستراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرائق التعليم والتعلّم*. القاهرة: عالم الكتب.

ساجت، زهراء والقلمي، عدي (2024). بناء اختبار لقياس مهارات الإعراب لدى طلبة أقسام اللغة العربية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية،21*(83)248-265.

السيبية، سعد. (2020). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن العام الدراسي 2018-2019 أنموذجًا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(5)، 45* - 63.

الطراونة، صدقية. (2021). درجة توفّر مهارات التفكير الناقد لدى معلّمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلّة العلوم التربوية والنفسية، 5*(37)، 20-38.

طعامنة أحمد والفيومي خليل (2022). درجة امتلاك طلبة الصف السادس للمهارات اللغويّة في ظل التعليم المدمج من وجهة نظر معلميهم في الأردن. *مجلة المناهج وطرق التدريس1*(15)،106-135.

الطورة، هارون. (2016). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلّميه. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 32(2)، 301-321.

العمايرة، إيمان عبد الفتاح والدليمي، طه. (2020). فاعلية وحدة دراسية مطوّرة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 576-588.

القعايدة، جواهر خلف قاسم، والعدوان، طه علي. (2024). درجة تضمين المعايير العالمية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلّة البلقاء للبحوث والدراسات*، 27(2)، 206-220.

الكركي، زينه والطويسي، أحمد (2024). مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة والمقترح تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، 9 (3)،102-127.

المحاسنة، ربا. (2018). درجة تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن لمضامين الاقتصاد المعرفي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14(2)، 127-141.

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم. (2020). *الإطار العامّ للمناهج الأردنية*. المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم.

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم. (2020). *تقرير تطوّر المناهج في الأردن*. وزارة التربية والتعليم.

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم. (2021). *الإطار المرجعي لمنهاج اللغة الإنجليزية*. وزارة التربية والتعليم.

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم. (2021). *تطوير مناهج اللغة الإنجليزية: مهارات القرن الحادي والعشرين*. https://www.ncdc.gov.jo

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم. (2023). *الإطار العامّ للمناهج الأردنية*. https://nccd.gov.jo

المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم. (2024-2023). *الإطار الخاصّ لمنهاج اللغة العربية: المعايير والنتاجات ومؤشّرات الأداء*.

النعيمي، لطيفة والخزرجي، ضمياء (2022). المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. *مجلة ديالى للبحوث الانسانية*,*3*(63)، 535-572.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2021). *التقرير السنوي لتطوير المناهج 2020-2021*.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2019). *دليل معلّم اللغة العربية للصفوف الأساسية*. https://www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2020). *التقرير السنوي للمركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم*.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2017). *الإطار العام للمناهج والكتب المدرسية*.

يغمور، خلود، عبيدات، لؤي. (2018). تقويم كتاب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في تربية بني كنانة. *دراسات، العلوم التربوية*، 4 (45)، ملحق 4، 357-375.

المراجع الأجنبية

Abusa'aleek, R., & Khataybeh, A. (2020). Analyzing the readability level of the English textbooks used in Jordan. *Research in English Language Pedagogy*, *8*(2), 334–348.

Akçay, I., & Önal, N. (2023). Developing an achievement test for primary school english course: validity and reliability study. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, *5*(2), 778-788.

Al Masri, A., Smadi, M., Aqel, A., & Hamed, A. (2016). The inclusion of life skills in English textbooks in Jordan. *Journal of Education and Practice*, *7*(16), 81–96.

Aladwan,y.(2021). Do the Educational Content and Activities of Action Pack Textbook Involve Jordanian EFL Fifth-Grade Students in Learning English Language? *An Analytical Study.11*(12),1548-1552

Alghazo, A. (2024). An analysis of life skills in the content of English language textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, *15*(2), 466–475. https://doi.org/10.17507/jltr.1502.15

Al-Jaafreh, N. M. (2023). A content analysis of the listening activities in the pupil's book of *Action Pack Three* that respond to the general guidelines and specific outcomes and integrate language skills. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, *14*(42), 1–12.

Al-Momani, K. (2017). An analysis of the Jordanian science curriculum and its contribution to developing higher-order thinking skills. *Jordanian Journal of Education*, *13*(3), 85–98.

Al-Soud, M. (2020). Life skills development through science education in Jordan. *Arab Journal of Educational Research*, *22*(4), 45–60.

Al-Zou'bi, T., & Smadi, O. (2023). A content analysis of the English reading text's appropriateness in the pupil's book of *Action Pack Six* in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 52–63.

Amrianto, A., Rohman, F., Dharmawan, A., & Sari, S. (2024). Development of a 4C skills evaluation instrument for biology: A validity and reliability study on Indonesian high school students learning. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, *7*.

Avci, D. E., & Korur, F. (2022). Evaluation of the Life Skills of Students in Adolescence: Scale Development and Analysis. *Journal of Science Learning*, *5*(2), 226-241.

Bani Amer, M. A., & Al-Khataybeh, M. M. (2022). An analysis of life skills in the content of seventh-grade English language books in Jordan. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE)*, 5(1), 1–9.

Bani Amer, M., & Singha, K. G. (2023). The life skills included in secondary stage English language textbooks in Jordan. *International Research Journal of Educational Research*, 14(2), 1–11.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1).

British Council Jordan. (2020). *English language education reform in Jordan: Towards critical thinking and academic skills*. https://www.britishcouncil.jo

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Longman.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, *1*(1), 1-23.

Fayyoumi,K.R.,hanandeh,A.,and Ayasrah,s.(2024). Analyzing Active Tasks in Jordanian Primary Arabic Textbooks: Teaching. *International Journal of Instruction.*17(2).497-518

Kubo, Y. (2023). Development of a Critical Thinking Test for English Education in Japan: Validation Through Factor Analysis. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, *34*, 49-64.

OECD. (2024). *Curriculum Frameworks and Visualizations Beyond National Frameworks.*

Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. Routledge.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.

Runco, M.., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Scott, C. L. (2015). *What kind of learning for the 21st century?* [Working Papers]. The Futures of Learning.

Swaie, M & Algazo, M. (2023) Assessment purposes and methods used by EFL teachers in secondary schools in Jordan. Front. Educ. 8:1192754. doi: 10.3389/feduc.2023.1192754

Taha, H., & AlBatal, M. (2023). *Arabic language curricula in the Arab world: Present practices and future prospects*. Abu Dhabi Arabic Language Center.

Ulya, H., Sugiman, & Rosnawati, R. (2024). Design and content validity of mathematics creative problem-solving ability instrument for junior high school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20*(6), em2462. https://doi.org/10.29333/ejmste/14661

UNESCO, P. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (pp. 1-186). Paris: unesco.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – Monitoring*. https://gem-report-2020.unesco.org/monitoring

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

World Health Organization. (2020). Life Skills Education School Handbook-Noncommunicable Diseases: Introduction. *World Health Organization. Retrieved from https://www. who. int/publications/i/item/97-8924-000484-9*.