Doi: 10.34120/0085-036-143-002

تقويم مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية في كُتُب التربية الإسلامية المدرسية في ضوء المعايير العلمية اللازمة

د. علي إسماعيل الهولي
كلية التربية – جامعة الكويت
دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل وتقييم مدى تَوَخِّي مؤلِّفي كُتُب التربية الإسلامية المدرسية للدقة العلمية في كتابة واختيار مخرَجات التعلُّم النفسحركية. اتبعت هذه الدراسة منهجَ البحوث الوصفية، وطبقت أسلوبَ تحليل المحتوى لتحقيق أهدافها. وعكست أداةُ التحليل أهدافَ الدراسة، حيث تم بواسطتها تقييم المخرجات النفسحركية المُتَضَمَّنة في الكُتُب المدرسية بالمقارَنة مع معاييرَ معينة مطلوبة لبناء مخرج تعلمي نفسحركي. و كشفت أهم نتائج الدراسة عن عدم انطباق معايير بناء المخرج التعلمي النفسحركي إلا على 12 عبارة فقط من مجموع 319 عبارة في المرحلة الابتدائية، وعلى 11 عبارة فقط من مجموع 304 عبارة في المرحلة المتوسطة. وعرضت الدراسة في المناقشة لبعض الأسباب المحتملة التي تقف وراءَ هذه النتائج، وأوصت المؤلفين والممارسين التربويين باستخدام وتطبيق معايير بناء المخرجات التعلمية النفسحركية الموضوعة في هذه الدراسة، واقترحت على الباحثين إجراء دراسات مماثلة تطبق على كتب أو وثائق مجالات دراسية مدرسية أخرى للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، تقويم مناهج التربية الإسلامية، كتب التربية الإسلامية، مُخرَجات التعلُّم النفسحركية.

مقدمة

تبلورت حركة التعليم القائم على المخرجات Outcome-Based Education في تسعينيات القرن العشرين على يد رائدها William Spady؛ لتعرِض غايتها المتمثلة في إعداد المتعلمين للحياة بمعناها الواسِع بدلاً من الاقتصار على إعدادهم للجامعة أو الوظيفة، وفي تركيزها على ما يؤديه المتعلم بدلا مما يتمتع به من معرفة مجردة بالمحتوى. وقد شجعت هذه الحركة على الانتقال من التعليم المتمركز حول المعلِّم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم (Ewell, 2005)، أو الانتقال من التركيز على المنهج المدرّس (Taught Curriculum) إلى المنهج المتعلَّم (Learned Curriculum)، وربط المنهج وأساليب التدريس والتقييم بهذه المخرجات (Rao, 2020). وتحاول بعض أنظمة التعليم في العالم العربي مؤخرا –ومنها النظام التعليمي في الكويت– انتهاجَ هذا النهج الذي اعتمد ما يسمى بمناهج الكفايات (وزارة التربية بدولة الكويت – قطاع التعليم العام، 2016) وما يتفرع منها من مخرجات في الوحدات الدراسية المُتَضَمَّنة في جميع مواده ومقرراته الدراسية في التعليم العام وفي كافَّة المجالات الدراسية. ومناهج التربية الإسلامية متمثلة في كتب التربية الإسلامية المدرسية تعتبر مثالا يعكس هذا التوجه خاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث توضع كفايات خاصة للتربية الإسلامية تنبثق من الكفايات العامة للتعليم في الكويت. وتنتظم الكفايات الخاصة بالتربية الإسلامية في وحدات دراسية محدَّدة لكل صف دراسي، وكل وحدة دراسية يوضع لها مخرجات للتعلم سواء في المجال المعرفي أو الوجداني أو النفسحركي (المهاري) (وزارة التربية بدولة الكويت أ، 2016؛ وزارة التربية بدولة الكويت ب، 2016).

إن تحديد وتدوين مخرجات التعلم في المناهج والكتب المدرسية هو من الأهمية بمكان، فهو يوجِّه المعلمين إلى اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة والأنشطة التعليمية الملائمة؛ لإكساب المتعلمين هذه المخرجات، وكذلك إرشادهم لتطبيق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تَمَثُّل المتعلمين لهذه المخرجات المطلوبة بصورة عادلة وموضوعية. ووجود هذه المخرجات بهذا الشكل المحدد والمكتوب يتيح أيضا الفرصة أمام المعلمين الزملاء للتواصل والالتقاء وتكامل الجهود حول مخرجات موحدة ومتفَق عليها. كما يتيح أيضا للمتعلمين قَدْراً أكبر من التركيز والتعلم الذاتي؛ لتحصيل ما هو متوقع منهم، وتُعين أولياء الأمور كذلك

على توفير الأجواء المناسبة لأبنائهم، لبناء وتكوين هذه المخرجات (Mahajan & Singh, 2017; Zorluoglu & Guven, 2020). ولكي تُعطي ثمارَها على الوجه الأكمل لا بد لمخرجات التعلم المتَصَوَّرة من أنْ تتصف بالدقة والصحة في الصياغة والبناء، وفي الشكل وفي المضمون، ولا بد من التأكد من أنَّ كل مخرَج من هذه المخرجات يمثل نوعه بصورة صحيحة؛ ذلك أنَّ أي خلل في الشكل الصياغي أو البنائي للمخرجات التعلمية، أو في صدق تمثيلها لما تعبِّر عنه سوف يعوقها عن تحقق فوائدها المرجوّة التي من أجلها تم تدوينها وتضمينها في الوثائق التربوية والكتب المدرسية (Cedefop, 2017)، وفي هذا الإطار أُجريت دراسة قام بها كل من (Agcam & Babanoglu, 2020) لتقييم الأفعال المستخدمة في عبارات مخرجات تعلُّم مناهج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كشفت نتائجها عن أن 14% فقط من مجموع تلك العبارات تستخدِم أفعالاً صحيحة ومناسبة لصياغة عبارات مخرجات التعلم، أما بقية العبارات 86% فتحمل أفعالا غير مناسبة، وأن 41% من الأفعال المستخدمة في عبارات مخرجات التعلم غير قابلة للقياس، وبالتالي يصعب تقييمها. ويندرج مصطلح "مخرجات التعلم Learning outcomes" تحت مظلة بناء المنهج وعلى وجه التحديد تحت موضوع أهداف بناء المنهج (Eisner, 2005; Ewell, 2005). ويتداول الأدب التربوي وخاصة لدى العاملين بالمناهج في كثير من الأحيان هذا المصطلح بصورة تبادلية مع مصطلح الأهداف التعليمية (Allan, 1996). وتأخذ مخرجات التعلم أشكالاً عدة: فقد تكون مخرجات لبرنامج تعليمي، أو لِمقرر دراسي، أو لِمجرَّد وحدة دراسية. وتندرج مخرجات التعلم تحت تصنيف المجالات الثلاثة المعروفة لدى الكثير من النظم التعليمية العالمية، وهي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفسحركي، وأجرى الطويسي (2013) دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية باعتبارها انعكاسا لمخرجات التعلم شملت 589 سؤالاً وردت في كُتُب التربية المهنية، كشفت عن أنَّ نسبة الأسئلة المعرفية كانت هي الأغلب 80%، تليها الوجدانية 13%، وآخرها النفسحركية 7%.

وفي نطاق كُتُب التربية الإسلامية أجريت مجموعة من الدراسات على الأسئلة التقويمية المثبتة فيها باعتبارها انعكاسا لمخرجات التعلم، مثل دراسة (العياصرة، 2005) ودراسة (سلمان والخوالدة، 2009) ودراسة (عويس، 2010)، وجاءت نتائج تلك الدراسات بصفة عامة لتكشف التركيز على المجال المعرفي بدرجة

أولى على حساب المجالين الآخرين: الوجداني، والنفسحركي، وأوصت بضرورة إيجاد التوازن بين المجالات الثلاثة. وتناولت دراسة أخرى (عمرو وأبو عواد، 2013) أمرَ تقويم الأنشطة التعليمية الواردة في كُتُب التربية الاسلامية، وخلصت إلى نتائج مشابهة تتمثَّل في أن الأنشطة التكوينية والختامية تركز على الجانب المعرفي. وفحصت دراسات أخرى أهداف مادة التربية الإسلامية (الحردان، 2011؛ حسن وحمد، 2021) وانتهت إلى التوصية بضرورة مراجعة أهداف منهج التربية الإسلامية؛ لتغطي المجال الوجداني والمهاري (النفسحركي) بصورة أكبر. وبصورة عامة فإنَّ هناك تشابهاً كبيراً بين الأهداف السلوكية التدريسية الإجرائية وبين مخرجات التعلم، حيث يحمل كل نوع منهما شروطاً ومعاييرَ تشبه النوع الآخر، إلا أنه يمكن بصورة إجمالية التفريق بينهما بصورة توضيحية وفق ما يأتي في الجدول رقم 1 (Bradley et al., 2015; Hammons, 2017).

جدول رقم 1

الفرق بين المُخرج التعلمي والهدف السلوكي التدريسي

المُخرج التعلمي	الهدف السلوكي التدريسي
يُوضع عادة من قبل الجهة التي تصمم وتبني المناهج والكتب المدرسية.	يُوضع عادة من قبل معلم الفصل.
يتطلب فترة زمنية متوسطة المدى ليمكن اكتسابه، بمعنى أنه يتحقق بعد الانتهاء من دراسة مقرر، أو بعد عام دراسي، أو فصل دراسي، أو منتصف فصل دراسي، أو على أقل تقدير بعد الانتهاء من دراسة وحدة تعليمية مكونة من عدة دروس.	يتطلب عادة فترة زمنية قصيرة المدى ليمكن اكتسابه، بمعنى أنه يتحقق بعد الانتهاء من أداء حصة دراسية واحدة أو جزء منها.
أكبر من الهدف السلوكي التدريسي.	أصغر من المُخرَج التعلُّمي.

وينسب السبق في صياغة مصطلح "النفسحركي Psychomotor" إلى الطبيب وعالم التشريح والطبيب النفسي واختصاصي علم الأمراض العصبية الألماني كارل فيرنيك Carl Wernicke (1848–1905)، وذلك عندما قام بدراسته لفقدان القدرة على الكلام (Aphasia) وكيف يمكن تفسير أداء الانسان من خلال المدخلات الحسية، والمخرجات الحركية، والتنسيق بين هذه المدخلات وهذه المخرجات بواسطة الوظائف النفسية الداخلية (Weckowicz, 2010)، من هنا حصل هذا المصطلح على مسماه المكوّن

من كلمتين: نفس psycho + حركي motor حيث يقصد بالنفس العقل، ويقصد بالحركي الجسم الفسيولوجي (Tan, 2007). وهناك من ينسب هذا المصطلح إلى أحد مؤسسي علم النفس العصبي الألماني فيلهلم جريسنجر Wilhelm Griesinger الذي استخدم هذا المصطلح للمرة الأولى في عام 1844 (Probst et al., 2010).

والمجال النفسحركي في مجال التعليم بصفة عامة معنيٌّ بالسؤال: كيف يحرك أو يتحكم المتعلم ببدنه؟ وبصفة خاصة يتمثل هذا المجال في المهارات الجسدية الحركية العضلية وما فيها من تناسق وسرعة وبراعة ودقة وقوة ورشاقة، كما يفعل أصحاب الرياضات المختلفة والمتنوعة في أدائهم البدني، ويتمثل أيضا في الأفعال التي تتطلب تَحَكُّماً بدنياً بالأدوات أو الآلات أو ما شابهها كما يفعل الحرفيون وأصحاب المهن العملية، وتصف موسوعة Britannica التعلمَ النفسحركي بأنه تنمية أنماط منظمة للأنشطة العضلية الموجَّهة بإشارات من البيئة، وهو متعلق بكيفية استخدام أجسام وحواس الأفراد للتفاعل مع العالم حولهم (Cratty & Noble, 2016). ومن جانبه يرى جانيه بأن التعلم النفسحركي ما هو إلا حركات عضلية متناسقة تتجسد بالتسلسل والتوقيت الدقيق (Gagne, 1985). ويُطلق على المجال النفسحركي تسميات أخرى مثل المهارات الحسية الحركية Sensorimotor skills، والمهارات الحركية الإدراكية Perceptual motor skills، والمجال الحركي Kinesthetic. ويقصد بالمهارات الحركية الحركات المتسلسلة المتعلمة (المكتسبة) التي تدمج معا لإنتاج فعل سلس وفعال من أجل إتقان مهمة معينة (Davis et al., 2011).

وهناك عدد من فئات المهارات النفسحركية أشهرها:

أولا- المهارات الحركية الكبيرة، وهي الحركات المتعلقة بالعضلات الكبيرة مثل عضلات الساقين والذراعين والجذع، ويتم عن طريقها مهارات الوثب، والمشي، والجري، وغيرها. وبصفة عامة كل القدرات البدنية التي تتطلب قوة، أو سرعة، أو رشاقة، أو مرونة، أو اتِّزان (توازن) يمكن تصنيفها تحت فئة المهارات الكبيرة. وفي هذا المجال أظهرت نتائج دراسة (Tandon et al., 2020) التي وقفت على العلاقة بين جودة بيئات أنشطة الحركات الكبيرة البدنية ومخرجات التعلم النفسحركية الموضوعة في مراكز العناية بالأطفال في ولاية واشنطن في الولايات المتحدة

الأمريكية – أظهرت وجودَ علاقة إيجابية وتراصفٌ جيد بين مخرجات التعلم الموضوعة وبيئات أنشطة تعلُّم الحركات البدنية الكبيرة.

ثانيا– المهارات الحركية الدقيقة وهي حركات تتطلب استخدام مجموعات عضلية أصغر مثل تلك الموجودة في اليد والمعصم، وتستدعي مهماتٍ بدنيةً تتطلب الدقةَ والتحديد عند القيام بها مثل مهارات الخياطة (Pathways Organization, n.d.).

ثالثا– مهارات التناسق (التوافق) البدني الثنائي Bilateral & body coordination**، ويقصَد بها المهارات التي تتطلب تناسقا بين حركات الأطراف العليا والأطراف السفلى للجسم. وعادة ما يتم إشراك كل أجزاء الجسد للقيام بها** (Planinsec & Pisot, 2006).

رابعا– مهارات التحكم بالأشياء أو الأدوات، ويقصَد بها المهارات التي تتطلب التحكم بأداة أو آلة ما، مثل التحكم بالكرة أو تشغيل جهاز تجميع صناعي.

ويقر كلٌّ من (Paul Fitts) و(Michael Posner) أنَّ المتعلم عند تعَلُّمه للمهارة النفسحركية يمر بثلاث مراحل هي: المرحلة المعرفية Cognitive، والمرحلة الترابطية Associative، والمرحلة الذاتية الآلية Autonomous؛ حيث يتعرف المتعلم في المرحلة المعرفية على المهارة المطلوبة عن طريق المدرب أو المعلم الذي يستخدم أمثلة عملية أو عروضا توضيحية لكيفية القيام بها، وتتصف الحركات فيها بشيء من الصعوبة، وتتطلب من المتعلم التفكير في كل حركة قبل أن يقوم بها. وتكون الحركات في المرحلة الارتباطية أكثر تلقائية وسلاسة عند المتعلم وتتطور بصورة كبيرة بعد التدريب لكنها لم تصبح دائمة بعد. أمَّا في المرحلة الذاتية الآلية المستقلة فيكون المتعلم قادراً على تنفيذ المهارة الحركية بأعلى مستوى وبصورة آلية وباللاوعي، أيْ: لا يحتاج إلى التفكير في تفصيلاتها، وتصبح وكأنها عادة هو معتاد عليها (Fitts & Posner, 1976). ويتم تقييم المهارات (الأفعال) النفسحركية عن طريق الملاحظة المباشرة أو عبر التسجيل المرئي أو العرض العملي أو عن طريق التصوير المتسلسل لكل خطوة من خطوات الأداء، وباستخدام قوائم الأداء ومؤشراته Rubrics (Kasilingam et al., 2014).

ومع أنَّ بلوم ومن حذا حذوه (Bloom, 1959) أشاروا في عملهم الأصيل عن المجالات والأهداف التعليمية إلى المجال النفسحركي، إلا أنهم لم يذْكُروا له أي تفصيلات، ولم يضعوا تصنيفاً لمستوياته؛ لذلك جاء بعد ذلك بعضُ المهتمين في هذا المجال، ووضعوا له مستوياتٍ وتصنيفاتٍ، ومن أشهر هذه التصنيفات ما جاء في دراسات (Simpson, 1972; Dave, 1970; Harrow, 1972; Dawson, 1998; Romiszowski, 2009)، وغيرهم. ويعرض جدول رقم 2 توضيحاً موجزاً لهذه التصنيفات والمستويات المختلفة في كل تصنيف.

جدول رقم 2

بعض تصنيفات ومستويات المجال النفسحركي

المستوى / المصنّف	1 ←	2 ←	3 ←	4 ←	5 ←	6 ←
DAVE (1970)	Imitation تقليد/محاكاة	Manipulation معالجة جيدة	Precision تكوين دقة	Articulation ترابط حركي	Naturalization تبَنِّي/اكتساب	
HARROW (1972)	Reflex Movement حركة انعكاسية	Fundamental Movements حركات أساسية	Perceptual Abilities قدرات حركية حسية	Physical Abilities قدرات بدنية	Skilled Movements حركات ماهرة	Nondiscursive Communication تواصل غير لفظي
SIMPSON (1972)	Perception وعي/ ملاحظة/إدراك حسي	Set استعداد/تهيئة	Guided Response استجابة موَجَّهة	Mechanism آلية / تعَوُّد	Complex Overt Response استجابة علنية مركبة	Adaptation تكيف/تعديل 7. Origination إبداع
DAWSON (1998)	Observation مشاهدة	Trial محاولة	Repetition تكرار	Refinement صقل/تحسين	Consolidation دمج/كل متماسك	Mastery إتقان
ROMISZ-OWSKI (2009)	Acquiring Knowledge اكتساب معرفة	Executing actions تنفيذ أفعال	Transfer نقل	Automatization أتمتة / تلقائية	Generalization المصنّف تعميم	

وهناك تصنيف آخر وضعه بيكسلر (Bixler, 2011) في جامعة Penn State University، مستفيدا من آراء زايس (Zais, 1976)، وهو تصنيف غير معقد، يتكون من

أربعة مستويات فقط، يناسب سياق بناء وصياغة مخرجات التعلم النفسحركي المدرسي المتعلق بطبيعة بعض المناهج المدرسية، التي لا تركِّز بدرجة أولى على الجانب الحركي. ويتكون هذا التصنيف من المستويات التالية: 1–المشاهدة Observing، ويقصد بها بدرجة أولى استخدام حاسَّة البصر، والتركيز الذهني على الأداء الحركي، حيث يقوم المتعلم بمراقبة أداء شخص آخر ذي خبرة يقوم بتنفيذ حركة معينة؛ 2–التقليد Imitating، ويُقصَد به محاولة تقليد سلوك جسدي، وهذا الأمر يُعتبَر من الخطوات الأولى في تعلُّم المهارة الحركية، حيث يقوم المعلم أو المدرب بملاحظة المتعلم وإعطائه التوجيه والتغذية الراجعة على ما يقوم به من أداء. هنا الحركة ليست تلقائية أو سَلِسة؛ 3–التدرّب Practicing، ويُقصَد به محاولة المتعلم التمرّن على أداء وممارسة نشاط بدني معيَّن مراتٍ ومراتٍ، حيث يقوم بتكرار المهارة الحركية مراراً وتكراراً، ويؤدِّي الحركة بتسلسلها الكامل إلى أنْ يقترب من الوصول إلى أداء الحركة بصورة تلقائية وسلسة؛ 4– التعديل/ التكيف Adapting، ويقصد به التحسين والتعديل الطفيف في النشاط البدني الذي يقوم به من أجل إتقانه، وهنا يصل المتعلم إلى مستوى إتقان المهارة الحركية. يلاحظ أن الأداء النفسحركي؛ لكي يتم اكتسابه وإتقانه لا بد من مروره بأغلب مستوياته (مراحله) بصورة تسلسلية تتابُعيه، بصورة تختلف عن بعض أفعال المجال المعرفي، التي يمكن اكتسابها بالمرور على مرحلة ذات مستوى واحد من مستوياته الستة المعروفة.

وهناك اعتقادٌ خاطئ وشائع هو أنَّ الأفعال إذا كانت حركية أو جسدية فهي دائما تُعَبِّر عن الجانب النفسحركي. وحقيقة الأمر أنه يوجد هناك تعلُّمٌ معرفيٌّ يتم التعبير عنه بواسطة الحركة البدنية على سبيل المثال، تشريح القلب ثم رسمه (فهذه الإجراءات الجسدية الحركية ما هي إلا وسيلةٌ للتعلُّم المعرفي، أو النظر في الميكروسكوب، ومن ثم تحديد ورسْم الخلية، أو استخدام المتعلم حركة الكتابة لحل مسألة ما، وكذلك الأمر مع بعض الحركات أو الأداء البدني الذي يُعَبِّر عن الجانب الوجداني كأنْ يُرَبِّت المتعلمُ على كتف زميله للتعبير عن التعاطف. ولكي تكون المهارة مهارة نفسحركية يجب أنْ يكون هناك نية تعليمية واضحة مقصودة لبناء وتنمية الحركات البدنية عن طريق التكرار والتدريب (Organizational Psychology Degrees, n.d.; Wilson, n.d.).

وعلى الرغم من إدراج (Kibler, 1970) للتواصل اللفظي ضمن الجانب النفسحركي في محاولته الأولية لوضع وصف لهذا المجال، إلا أننا نركَن إلى كتابات وأعمال اختصاصيين آخرين أخرجوا القدراتِ اللفظيةَ من تحت مظلة المجال النفسحركي، واعتبروا الأداء اللفظي أمراً آخَرَ مختلِفاً عن الأداء الحركي، حيث أخرج (Harrow, 1972) التواصل اللفظي من الجانب النفسحركي، وبَيَّنت موسوعة بريتانكا Britannica أنَّ البحث المتعلِّق بالتعلُّم النفسحركي اهتم وركَّز على تعلُّم النشاط التناسقي (التوافقي) الذي يشمل الذراعين واليدين والأصابع والقدمين، ولم يلتفت إلى العمليات اللفظية (Cratty & Noble, 2016)، كذلك فرّق (Gardner, 1983) بين الذكاء البدني الحركي Bodily - kinesthetic وبين الذكاء اللفظي اللغوي Verbal-linguistic باعتبار أن لكل منهما كينونته الخاصة. وقسّم جانيه (Gagne, 1985) مخرجات التعلم إلى خمس فئات هي المهارات الفكرية intellectual skills، والاستراتيجية المعرفية cognitive strategy، والمعلومات اللفظية verbal information، والمهارات الحركية motor skills، والاتجاهات attitude. ثم صنّف المهارات الفكرية، والاستراتيجية المعرفية، والمعلومات اللفظية تحت المجال المعرفي، والمهارات الحركية تحت المجال النفسحركي، والاتجاهات تحت المجال الوجداني. بناء على ما تَقَدَّم وبصورة عامة لا يمكن تصنيف الأداء اللفظي تحت تصنيف النفسحركي إلا في مواقفَ قليلةٍ ومحددةٍ عند بناء المهارة لَدى المتعلم، مثل تعليم الطفل كيفية النطق الصوتي المهاري في مواقفَ معَيَّنةٍ أو عند بداية تعليم مهارة الكتابة وكيفية مسك القلم عند الطفل الصغير أو كيفية تعليم الفرد كيفية الكتابة بخط جمالي معَيَّن.

وللكشف عن وضع المجال النفسحركي ومخرجاته التعَلُّمية في عدة أنواع ومستويات من التعليم أُجرِيتْ دراساتٌ بحثية منها دراسة أُجرِيتْ على جامعة (Universiti Putra MalaysiaMohayidin et al., 2008) للوقوف على مدى اكتساب المتعلمين للمخرجات المعرفية والنفسحركية والوجدانية الموضوعة، ووضَعت مقياساً متدرجاً لقياس درجة اكتساب كل نوع من أنواع المخرجات التعَلُّمية مكَوَّنا من واحد إلى عشرة (1 يعنى الأدنى و10 يعني الأعلى)، فأظهرت النتائج المتعلقة بمخرجات التعَلُّم النفسحركية حصولها على مستوى 4 أيْ: بدرجة منخفضة. وفي

دراستين مرتبطتين بالتعليم المهني (Gracy, 2018; Hyland, 2019) تم الكشف عن أنَّ المخرجات التعَلُّمية النفسحركية مهمَلة وغير مبحوثة بصورة مُرْضِية، وأنَّ الاهتمام كان موجَّهاً بدرجة أولى إلى الجوانب المعرفية، وأوصت الدراستان بإعادة النظر بهذا الأمر، والوقوف على الدور الذي يلعبه الجانب الحركي والبدني في هذا النوع من التعليم. وفي دراسة قامت بها (Negash, 2019) هدفت إلى تحليل شمولية أهداف التعَلُّم التي تم إعدادها لمقررات أحد برامج إعداد المعلمين الجديدة لمعلمي المرحلة الابتدائية في أثيوبيا، وتم فيها جمع المعلومات عن طريق دراسة وتحليل توصيفات 124 مقررا، واستبانة شارك فيها 23 معلماً للمعلمين، ومقابلة مع استشاري للمناهج، أظهرت النتائج أنَّ مخرجات التعَلُّم للمجالات الثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية لم تَحْظَ بنفس القدر من الاهتمام من قِبَل واضعي البرنامج ومقرراته، حيث كان الاهتمامُ والتركيز ينْصَبَّان على الجانب المعرفي، في مُقابِل إهمال الجانبين؛ النفسحركي والوجداني. وأظهرت الدراسة كذلك أنَّ واضِعي ومصممي البرنامج ومقرراته لم يكونوا مهتمين بمسألة شمولية مخرجات التعَلُّم؛ وذلك لأسباب مختلفة منها: النقص الواضِح في المعرفة، وفي الخبرة، وفي الاهتمام المهني، إلى جانِب نقص الوقت عند هؤلاء المصممين، وغياب الاشراف المهني الجاد على عملية بناء البرنامج.

وللتعامل مع الأمر السابق والوقوف على مفهوم "المُخرَج التعَلُّمي النفسحركي" ومنْع اختلاط معناه مع المجالات الأخرى، تم في هذه الدراسة استخدام طريقة علمية لتحليل المفهوم، ويُقصَد بتحليل المفهوم: Concept Analysis النشاط الذي يتم فيه توضيح المفهوم وصفاته وعلاقته بالمفاهيم الأخرى (Nuopponen, 2010). وتم اختيار طريقة رودجرز التطورية Rodgers' evolutionary Method (Rodgers, 1989) لتحليل مفهوم "المُخرَج التعَلُّمي النفسحركي"، وهذه الطريقة تتكون من خطوات ليست بالضرورة أن تسير وفْق المسار الخَطِّي، بل يمكن أنْ تظهَر معاً بصورة متزامنة. والجدول رقم 3 يوضح تطبيق هذه الخطوات على مفهوم "المُخرَج التعَلُّمي النفسحركي".

جدول رقم 3

خطوات تحليل مفهوم " المُخرَج التعلُّمي النفسحركي" وفق نموذج روجرز Rodgers

الخطوة		المفهوم
تسميته	←	الناتج/ المُخرَج التعَلُّمي النفسحركي
مصطلحاته البديلة	←	الحركي/ الأدائي/ الحِسِّي الحركي/ الحركي الإدراكي/ العصبي العضلي / المهاري / العملي
مجاله الدراسي	←	التربية والتعليم
أهم سماته	←	بدني/ يتطلب تدريبا/ يتم تعَلُّمه وقياسه بالمشاهدة
سوابقه	←	القصد (لم يحدث بالصدفة) / المشاهدة/ التقليد/ التدريب
عواقبه	←	الاكتساب/ الأداء الحركي الصحيح / الإتقان
حالته النموذجية	←	يظهر المتعلم نموذجا عمليا أدائيا صحيحا للفعل المطلوب

على هذا التحليل يمكن وصف مُخرَج التعَلُّم النفسحركي في هذه الدراسة بأنه: ناتج من منتجات التربية والتعليم، ذو طبيعة بدنية حركية، يتطلب قصداً وتدريباً لاكتسابه، ويتم تَعَلُّمه وقياسه عادة بواسطة المشاهدة، ويعكس عند تحققه أداءً عملياً صحيحاً مطلوباً يقوم به المتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لتعامُل الباحث واطِّلاعه بصورة مستمرة على الوثائق والكتب المدرسية المحلية عن طريق ما يقدِّمه من تطبيقات وواجبات لمقررات الدراسات العليا التي يقوم بتدريسها، وخاصةً مقرَّرَي "بناء المنهج" و"تقويم المنهج" وشعورِه بأنَّ بعضَ هذه الوثائق والكتب المدرسية يفتقِر إلى الدقة العلمية، ويعتريها بعض النقص خاصة فيما يتعلق بأهداف ومخرجات التعلُّم النفسحركية، كل ذلك مهّد لإحساس الباحث بمشكلة الدراسة وشكَّلَ لديه حافِزاً قويَّاً ليقوم بفحص ودراسة وتحليل هذه المخرجات وِفْق أسلوب علمي يتمثل بإجراء دراسة علمية بحثية، واختيار حالةً واحدة تكون مُنطَلَقاً لدراسة هذا الأمر وهي حالة كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك لكونها تُدْرِجُ في متنها بصورة صريحة قوائمَ مكتوبة لمخرجات التعلم النفسحركية (المهارية) وهذا بدوره يُعين

على إجراء دراسة تحليلية تقويمية عليها. هذا ولم يسبق أن أُجرِيَتْ دراسة على مخرجات التعلم النفسحركية بصورة منفردة في الكتب المدرسية بصفة عامة وفي كتب التربية الإسلامية المدرسية بصفة خاصة – حسب علم الباحث – مما أوجد فجوة بين واقع البحث التربوي والحاجة إلى تحليل هذه المخرجات ودراستها، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: إلى أيِّ مدى يراعي مؤلفو كتب التربية الإسلامية المدرسية في التعليم العام بدولة الكويت الدقة العلمية عند اختيار ووضع مخرجات التعلُّم النفسحركية في هذه الكتب؟ وينبثق من السؤال الرئيس للدراسة، ثلاثة أسئلة على النحو التالي:

1 – ما المعايير التي يجب توافرها في مُخْرَج التعَلُّم النفسحركي؛ ليصح إطلاق هذه التسمية عليه؟

2 – ما مدى انطباق معايير المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي على المُخْرَجات النفسحركية (المهارية) الواردة والمُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلة الابتدائية؟

3 – ما مدى انطباق معايير المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي على المُخْرَجات النفسحركية (المهارية) الواردة والمُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1 – تحديد صفات وملامح مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية.

2 – تركيب وبناء معايير للحكم على مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية.

3 – الكشف عن مدى انطباق معايير المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي على مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية (المهارية) الواردة في كتب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت.

أهمية الدراسة

يتوقع الباحثُ أنْ تسهِم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين – عند رغبتهم بإجراء دراسات مماثلة – على الاستفادة من آلياتها وأداتها في تعزيز أسلوب

التقَصِّي لتحليل ونقد وتقييم كيفية كتابة واستخدام مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية وِفْقَ شروطها ومعاييرها العلمية والفنية، ويتوقع لهذه الدراسة أيضا عند الأخذ باستنتاجاتها وتوصياتها أنْ تقدِّم لِمَن يَعنيه الأمر من العاملين في مجال بناء وتنمية المناهج والكتب المدرسية توجيها لعملية تصميم وبناء هذه المخرجات بصورة تسمح بتراصف المحتوى وأساليب التدريس والتقييم معها.

حدود الدراسة

تقتصِر هذه الدراسة على حالة مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية المُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت للعام الدراسي 2020–2021، ولا تتعداها إلى دراسة المخرجات التعلمية الأخرى، كذلك لم يتم تضمين كُتُب المرحلة الثانوية في هذه الدراسة بسبب اختلاف تنظيمها الذي كان مرتكِزا على الدروس والموضوعات وليس على الوحدات الدراسية؛ كما هو الحال مع كُتُب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وكذلك بسبب عدم إدْرَاج مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية في متن كُتُب الطالب، وإنما ذكرت مجموعة منها على سبيل الأمثلة وليست بصورة كاملة في أدلة أو كُتُب المعلم للمرحلة الثانوية؛ لذلك لم يتم تضمينها في هذه الدراسة. واقتصرت هذه الدراسة على مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية دون غيرها نظرا لشعور الباحث بأنَّ الكثير مما دُوِّن من هذه المخرجات لا يعكس حقيقة هذه المُخْرَجات بصورة تامة؛ حيث أدخل فيها ما ليس منها، وكذلك لكونها الأكثر تعَرُّضا للخطأ في البناء والاستخدام. وأيضا لكون هذه المخرجات هي الأقل بحثاً في الأدب التربوي.

مصطلحات الدراسة

تقويم كتب التربية الإسلامية: عملية مكوّنة من إصدار حكم تشخيصي واقتراح إجراء علاجي وفق معايير محددة على جزء أو أجزاء من محتوى وثائق رسمية للتربية الإسلامية تأخذ شكل كتب مدرسية وُضعت من قبل سلطات تعليمية. وفي الدراسة الحالية هذه العملية موجهة نحو عبارات مخرجات التعلم النفسحركية المكتوبة والمثبتة في هذه الكتب للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة والمقررة من قبل وزارة التربية بدولة الكويت.

مُخرج التعَلُّم النفسحركي: عبارة مكتوبة ومقصودة تصف أداءً بدنياً حركياً محدَّداً قابِلاً للمشاهدة، يقوم به المتعلم بصورة صحيحة، بعد استكماله لنشاطات تعليمية وتدريبية.

معايير مُخرجات التعَلُّم النفسحركية: قواعد أو خواص أو شروط واجب توفرها كأساس للحكم على اتصاف مخرجات التعَلُّم بأنها نفسحركية، وهي في هذا البحث محدَّدة في أداة التحليل والدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

تتبَع الدراسة الراهنة منهجَ البحوث الوصفية التحليلية، وتستخدِم الأسلوبَ الناقد، وتحليل المحتوى لتحقيق أهدافها. وهذا النوع من الدراسات ملائم لتحليل نصوص كُتُب ووثائق المناهج المدرسية، ويستخدِمه الكثير من مصلِّحي المناهج Curriculum reformers حيث يُتيحُ لهم مجالاً اوسع لِفهم الظاهرة المدروسة بشكل أفضل في السياق (الموقف) الذي تظهر فيه (Mason & Bramble, 1997). ويتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه يضمَنَ للمشتغلين المختصين في المناهج كمال المنهج، والاهتمام بتحليل وتفسير وتقييم المحتوى الذي يتم دراسته وبحثه. (Eisner, 1991)، وكذلك للحصول على استنتاجات صحيحة، وقابِلة للتكرار من النصوص المطبوعة في سياقات استخدامها (Krippendorf, 1980).

مجتمع الدراسة

يتكَوَّن مجتمع هذه الدراسة من جميع عبارات مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية (المهارية) المثبتة والمدونة في كُتُب التربية الإسلامية المدرسية لصفوف المرحلتين الابتدائية (من الصف الأول حتى الخامس) والمتوسطة (من الصف السادس حتى الصف التاسع) في التعليم العام لدولة الكويت في العام الدراسي 2020–2021، ويبلغ عددها الإجمالي 623 عبارة. ونظراً لإمكانية تطبيق الدراسة على كل مجتمع الدراسة لم يتم استخدام أسلوب العينة في هذه الدراسة؛ وذلك للحصول على موضوعية أكبر. وتتخذ كُتُب التربية الإسلامية المدرسية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة التنظيم التالي: يُخصَّص لكل صف كتابان (جزءان)، وكل جزء مُكَوَّن من وحدتين دراسيتين،

وكل وحدة دراسية مُكَوَّنة من 6–8 دروس. وهذه الدروس تغَطِّي مجالاتِ العقيدة، والحديثِ الشريف، والفقه، والسيرة، والتهذيب. بالإضافة إلى مجال الثقافة الإسلامية في المرحلة المتوسطة. انظر التفصيلات الكمية في جدول رقم 4.

جدول رقم 4

جدول بيانات مجتمع الدراسة

المرحلة	عدد الكتب	عدد الوحدات الدراسية	عدد الدروس	عدد عبارات مخرجات التعلم النفسحركية
الابتدائية	10	20	131	319
المتوسطة	8	16	128	304
المجموع	18	36	259	623

ويوضح جدول رقم 5 تفصيلات عدد مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية المشمولة بالدراسة والتحليل موزعة على الصفوف والوحدات الدراسية.

جدول رقم 5

عدد عبارات مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية موزعة على كتب الصفوف الدراسية ووحداتها

كتاب الصف (الوحدات الدراسية)	عدد مخرجات التعلم النفسحركية
الأول (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	51 = 13+14+13+11
الثاني (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	54 = 13+14+14+13
الثالث (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	56 = 18+19+10+9
الرابع (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	74 = 23+22+16+13
الخامس (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	84 = 21+23+17+23
السادس (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	78 = 20+18+20+20
السابع (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	81 = 25+22+19+15
الثامن (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	71 = 20+19+15+17
التاسع (وحدة1+ وحدة2 + وحدة3 + وحدة4)	74 = 19+17+21+17
المجموع	**623** = 172+168+145+138

أداة الدراسة (أداة التحليل):

تم مراجعة مجموعة من المصادر والمراجع والأدبيات العلمية المرتبطة بالمجال النفسحركي Psychomotor Domain للوقوف على حقيقته وصفاته وملامحه ومستوياته وكيفية تكَوِّنه وماهية مُخْرَجات التعَلُّم فيه، ومن ثم بناء أداة التحليل والتي حملت قائمة بأهم معايير مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركي؛ لِيُصار إلى استخدامها في تقييم عبارات المخرَجات النفسحركية (المهارية) المتضمنة في كُتُب التربية الإسلامية محل الدراسة (Popenici & Millar, 2015; CBU, 2017; Chatterjee & Corral, 2017).

وجدول رقم 6 يبَيِّن شكلَ أداة التحليل المستخدمة في الدراسة.

جدول رقم 6

شكل أداة التحليل المستخدمة في الدراسة

الرقم	وحدة التحليل (عبارة المُخرَج التعَلُّمي النفسحركي كما وردت في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية)	انطباق المعيار الأول	انطباق المعيار الثاني	انطباق المعيار الثالث	انطباق المعيار الرابع	فئة مُخرَج التعَلُّم النفسحركي (نفسحركي – أو شبه نفسحركي – أو ليس بنفسحركي)
	يصبح المتعلم بعد دراسته دروس الوحدة الدراسية قادرا على:					
1.	أداء الصلاة بأركانها بشكل صحيح متقَن.	نعم	نعم	نعم	نعم	نفسركي حقيقي
2.	المصافحة عند لقاء الأخوة.	نعم	نعم	لا	نعم	شبه نفسحركي
3.	التعبير عن حب النبي صلى الله عليه وسلم.	لا	لا	لا	لا	ليس بنفسحركي
4.	الحوار والنقاش لاستنتاج الحقائق.	لا	لا	لا	نعم	ليس بنفسحركي
5.	إجادة الحُكم على مبطلات الصوم.	لا	لا	لا	لا	ليس بنفسحركي

* وهكذا تم تطبيق هذا التحليل على جميع عبارات مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية المُدْرَجة في كتب المرحلة الابتدائية وعددها 319 عبارة.

* واستخدام نفس أداة التحليل وتطبيقها على جميع عبارات مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية المُدْرَجة في كتب المرحلة المتوسطة وعددها 304 عبارة.

صدق أداة التحليل: تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من صدق أداة

التحليل، بعد بنائها تم عرْضها على خمسة اختصاصيين في المناهج وطرق التدريس لتقييم شكل ومحتوى ومناسبة الأداة لغرض الدراسة، وتم تزويدهم بغرض الدراسة والآلية المزمع القيام بها، وطُرح عليهم السؤالان التاليان: ما مدى مناسبة المعايير الموضوعة وشموليتها للحكم على مخرجات التعلم النفسحركية؟ وهل فئات التحليل المستخدمة في الأداة مناسبة وتتصف بالتمايز عند استخدام مفتاح الحكم الذي وضعه الباحث؟ وجاءت ملاحظات المحكمين الإجمالية بمناسبة ما وضعه الباحث من مفتاح للحكم، وبتمايز فئات التحليل ومناسبتها، إلا أنهم أوصوا بتقليل عدد المعايير، فقام الباحث بدمج بعض المعايير ليصبح عددها أربعة لتأخذ الأداة شكلها النهائي.

ثبات أداة التحليل: تم استخدام طريقة مُعامِل الثبات بين المحللين (الأفراد) Intercoder reliability coefficient لقياس ثبات أداة التحليل في هذه الدراسة، حيث قام محِّللٌ آخَر مختص في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بعد اطِّلاعه على هدف الدراسة وآلية التحليل فيها باستخدام أداة التحليل وتطبيقها على أربعة كتب مدرسية من كتب التربية الإسلامية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تم اختيارها بطريقة عشوائية، ومن ثم تم مقارنة ما تَوَصَّل إليه هذا المحِّللُ مع ما قام به مؤلف الدراسة من تحليل لنفس الكتب المختارة وقياس درجة الاتفاق بين التحليلين عن طريق إيجاد معامل الارتباط باستخدام معادلة (هولستي Holsti) والتي أظهرت نسبة اتفاق بلغت 96، وهي نسبة ثبات عالية تدلل على إمكانية الوثوق بنتائج هذه الدراسة.

فئات ووحدة التحليل: تم اعتبار حقيقة المُخرَج النفسحركي وفئاته الثلاث – حسب درجة انطباق المعايير عليه – (نفسحركي – شِبْه نفسحركي – ليس بنفسحركي) هي فئات التحليل، أمَّا العبارة المعبِّرة عن المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي كما جاءت في كتب التربية الإسلامية المدرسية فهي وحدة التحليل المستخدَمة في هذه الدراسة.

أسلوب (طريقة) التحليل – تحليل المعلومات: تم استخدام التحليل العلائقي relational analysis في هذه الدراسة كأحد أساليب تحليل المحتوى للنصوص

للوقوف على علاقة النص الموجود في الكُتُب محل الدراسة بمعايير مخرجات التعلم النفسحركية (Colorado State University, n.d.).

خطوات إجراء التحليل: سارت عملية التحليل وفق الخطوات التالية:

1 – قراءة محتوى مجتمع الدراسة بصورة شاملة وكاملة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

2 – تنظيم مُخْرَجات التعَلُّم وِفْقَ الوحدات الدراسية الأربع لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية (من الصف الأول حتى الصف الخامس).

3 – تنظيم مُخْرَجات التعَلُّم وِفْقَ الوحدات الدراسية الأربع لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة (من الصف السادس حتى الصف التاسع).

4 – تحديد واختيار معايير المخرج النفسحركي وتدوينها لتضمينها ضمن أداة التحليل.

5 – بناء أداة الدراسة، وتطبيقها على مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية لصفوف المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

6 – الوصول إلى نتائج للتحليل واستخلاص المُخرَجات التعلمية النفسحركية الحقيقية التي تنطبق عليها المعايير.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المعايير التي يجب توافُرها في مُخَرَج التعَلُّم النفسحركي ليصح إطلاق هذه التسمية عليه؟

صفات المُخَرَج التعَلُّمي النفسحركي. تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال ما تم عرْضُه فيما تقدَّم في هذه الدراسة، ومن خلال دراسة طبيعة المجال النفسحركي في الكتابات العلمية والأدبيات والبحوث في المجالات التربوية والعلمية المختلفة حيث يمكننا تلخيص أهم ملامح مُخَرَج التعَلُّم النفسحركي على هذا النحو: هو أداء (فعل) متعلِّق بالحركة الجسدية، يتم القيام به بواسطة الأطراف العليا أو السفلى أو الجسد، وتتطلب مهارات حركاته الكبيرة استخدامَ العضلات الكبيرة والتوافقَ العضليَّ العصبيَّ، كما تتطلب مهاراتُ حركاته الدقيقة استخدامَ التآزر الحسي الحركي باستخدام العضلات

الصغيرة، ويتطلب اكتسابُه وتنميتُه تكراراً وتدريباً بدنياً، وفيه صعوبةٌ نسبية في الأداء عند بداية تَعَلُّمه، ولم يتم اكتسابه وإتقانه مِن قبْل في مرحلة زمنية (عمرية) سابقة تكون في أحوال كثيرة خارج المدرسة كالأسرة أو وسائل الإعلام، ولم يصل إلى مستوى الإتقان والتلقائية والآلية (مستوى اللاوعي) بمعنى أنه يتطلب وجودَ نية تعليمية واضحة وقصدا ووعيا وتركيزا لحركة البدن عند تَعَلُّمه، ويمر بمراحلَ تسلسلية عند تَعَلُّمه، ويجب قياسه بواسطة الملاحظة (المشاهدة) المباشرة، أو عن طريق التسجيلات المرئية وباستخدام قوائم الأداء ومؤشراته Rubrics، وتتطلب المستويات المتقدمة منه تدريباً كبيراً للوصول إلى مستوى حركي مهاري عالٍ، وينبغي أن يكون ناتجا لدراسة وتَعَلُّم برنامج أو مقرَّر أو وحدة تعليمية على أقل تقدير.

معايير المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي. من تلك الملامح والصفات سالفة الذكر تمَّ وضع أربعة معايير (شروط) لتستخدَم في أداة الدراسة كمعايير للحكم على ما سميّ بمُخَرَجات التعَلُّم النفسحركية (المهارية) التي وردت ودونّت في كتب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة (من الصف الأول حتى الصف التاسع). وهذه المعايير هي:

المعيار الأول: يُنفَّذ بواسطة حركة أطراف الفرد العليا أو السفلى أو الجذع أو الجمع بينهم، وهذه الحركة تتم بواسطة عضلات الجسم الكبيرة أو الصغيرة (الدقيقة) أو الجمع بينها.

المعيار الثاني: يتم البدء بتعَلُّمه عن طريق مشاهدة مثال عملي أو ما يحاكيه.

المعيار الثالث: يتطلب اكتسابُه واتقانه تكراراً وتدريباً بدنياً (فيه صعوبة نسبية، ولم يتم اكتسابُه بصورة مسبقة).

المعيار الرابع: يتم قياسه بواسطة الملاحظة (أداة للملاحظة).

وضع الباحث مفتاحاً لتسهيل الحُكم عل كل عبارة من عبارات مُخَرَجات التعَلُّم، ولتيسير تصنيفها تحت إحدى فئات التحليل الثلاث المستخدمة في هذه

الدراسة (مُخَرَج تعَلُّمي نفسحركي حقيقي، مُخَرَج تعَلُّمي شبه نفسحركي، مُخَرَج تعَلُّمي ليس بنفسحركي) على النحو التالي:

المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي الحقيقي: لا بد أن تنطبق عليه جميع المعايير الأربعة السابقة.

المُخْرَج التعَلُّمي شِبْه النفسحركي: يجب أن ينطبق عليه المعيار الأول، لكن قد لا ينطبق عليه معيار واحد من المعايير الثلاثة الباقية (المعيار الثاني أو الثالث أو الرابع).

المُخْرَج التعَلُّمي ليس بالنفسحركي: إذا لم ينطبق عليه المعيار الأول، أو إذا لم ينطبق عليه اثنان أو أكثر من المعايير الثلاثة الباقية الأخرى (الثاني والثالث والرابع).

السؤال الثاني: ما مدى انطباق معايير المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي على المُخْرَجات النفسحركية الواردة والمُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلة الابتدائية؟

أولا- لم تنطبق معايير مُخَرَج التعَلُّم النفسحركي الأربعة إلا على عدد قليل من عبارات المُخَرَجات المهارية (النفسحركية) الواردة في كتب المرحلة الابتدائية على النحو الذي يوضحه جدول رقم 7.

جدول رقم 7

مُخرجات التعلُّم النفسحركية الحقيقية في المرحلة الابتدائية (المُخرجات التي انطبقت عليها المعايير الأربعة)

	نص المخرج	عدد مرات التكرار / الصف
يصبح المتعلم بعد دراسته دروس الوحدة الدراسية قادرا على:		
1	التعبير الحركي الإبداعي.	8 مرات / الصفوف 1-2
2	أداء الوضوء كما عَلَّمنا الرسول صلى الله عليه وسلم.	مرة واحدة / الصف الأول
3	تطبيق الصلاة بصورة صحيحة والمداومة على أدائها في وقتها.	مرة واحدة / الصف الأول
4	أداء الصلاة بأركانها بشكل صحيح ومتقَن.	مرة واحدة / الصف الثاني
5	تطبيق صلاة الجماعة.	مرة واحدة / الصف الثالث

المعيار 1 = ينفذ بواسطة حركة الأطراف العليا أو السفلى أو الجذع.
المعيار 2 = يبدأ بتعلمة بواسطة مثال عملي.
المعيار 3 = لم يسبق تَعَلُّمه - يتطلب تكراراً وتدريباً.
المعيار 4 = يتم قياسه بواسطة الملاحظة.

ثانيا– المُخْرَجات النفسحركية المُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية وانطبق عليها المعيار الأول، لكن اختل فيها معيار واحد من المعايير الثلاثة الباقية، فأخذت شكلَ شِبْهِ النفسحركي، موضحة في جدول رقم 8.

جدول رقم 8

مُخرجات التعلُّم شبه النفسحركية في المرحلة الابتدائية (المخرجات التي انطبق عليها المعيار الأول، واختل فيها واحد من المعايير الثلاثة الباقية)

	نص المخرج	لم ينطبق معيار	عدد مرات التكرار/ الصف
يصبح المتعلم بعد دراسته دروس الوحدة الدراسية قادراً على:			
1	تطبيق وسائل صلة الرحم بزيارة الأقارب والسؤال عنهم.	3	مرة واحدة / الصف الأول
2	التعبير بالرسم.	3	مرتان / الصف الثالث
3	إجادة استخدام وسائل النظافة والزينة الشرعية.	3	مرة واحدة / الصف الثالث
4	تطبيق آداب الاستئذان عند الدخول على أهل البيت.	3	مرة واحدة / الصف الرابع
5	طلاقة الوجه.	3	مرة واحدة /الصف الرابع
6	المصافحة عند لقاء الأخوة.	3	مرة واحدة / الصف الرابع

المعيار 1 = ينفذ بواسطة حركة الأطراف العليا أو السفلى أو الجذع.
المعيار 2 = يبدأ بتعلمة بواسطة مثال عملي.
المعيار 3 = لم يسبق تعلمه – يتطلب تكراراً وتدريباً.
المعيار 4 = يتم قياسه بواسطة الملاحظة.

ثالثا– أمَّا بقية المُخرَجات التي أطلق عليها مسمى مُخرَجات نفسحركية (مهارية) و المُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية (من الصف الأول حتى الخامس) وعددها 300 مخرجاً تعلمياً من مجموع 319، فلا يصح تسميتها بنفسحركية (مهارية) لعدم انطباق المعيار الأول عليها أو لاختلال اثنين أو أكثر من معايير مُخَرَج التعَلُّم النفسحركي الباقية فيها. والنتيجة الإجمالية لمخرَجات كُتُب المرحلة الابتدائية موضحة في جدول رقم 9.

جدول رقم 9

المخرجات المُدْرَجة في كُتُب المرحلة الابتدائية موزعة على فئات التحليل

نوع المُخْرَج التعلمي	العدد	%
نفسحركي حقيقي	12	3.8
شبه نفسحركي	7	2.2
ليس بنفسحركي	300	94.0
المجموع	319	100.0

السؤال الثالث: ما مدى انطباق معايير المُخْرَج التعَلُّمي النفسحركي على المُخرَجات النفسحركية (المهارية) الواردة والمُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلة المتوسطة؟

أولا- المُخرَجات النفسحركية الحقيقية والتي انطبقت عليها المعايير الأربعة نجدها في الجدول رقم 10.

جدول رقم 10

مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية الحقيقية في المرحلة المتوسطة (من الصف السادس حتى الصف التاسع) (المخرجات التي انطبقت عليها المعايير الأربعة)

	نص المخرج	عدد مرات التكرار / الصف
يصبح المتعلم بعد دراسته دروس الوحدة الدراسية قادرا على:		
1	تطبيق الاغتسالات الواجبة والمستحبة.	مرة واحدة/الصف السادس
2	ممارسة العبادة البدنية.	مرة واحدة/الصف السادس
3	إجادة ترتيب فرائض الوضوء.	مرة واحدة/الصف السادس
4	إحسان الذبح لإراحة الذبيحة.	مرة واحدة/الصف السادس
5	إجادة ترتيب خطوات الاغتسال.	مرة واحدة/الصف السادس
6	إحسان المسح على الجبيرة.	مرة واحدة/الصف السادس
7	إتقان المسح على الخفين والجوربين.	مرة واحدة/الصف السادس
8	ممارسة الرياضة البدنية.	مرة واحدة/الصف السادس
9	إجادة التيمم بالتراب الطاهر.	مرة واحدة/الصف السادس

تابع/ جدول رقم 10

مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية الحقيقية في المرحلة المتوسطة (من الصف السادس حتى الصف التاسع) (المخرجات التي انطبقت عليها المعايير الأربعة)

	نص المخرج	عدد مرات التكرار / الصف
10	التمثيل والمحاكاة ولعب الأدوار.	مرة واحدة / الصف السابع
11	التطبيق العملي.	مرة واحدة / الصف السابع

المعيار 1 = ينفذ بواسطة حركة الأطراف العليا أو السفلى أو الجذع.
المعيار 2 = يبدأ بتعلمة بواسطة مثال عملي.
المعيار 3 = لم يسبق تعلمه – يتطلب تكرارا وتدريبا.
المعيار 4 = يتم قياسه بواسطة الملاحظة.

ثانيا– المُخْرَجات التي انطبق عليها المعيار الأول، لكن اختل فيها أحد المعايير الثلاثة الباقية فأصبحت شِبْهَ نفسحركية موضحة في جدول رقم 11.

جدول رقم 11

مُخْرَجات التعَلُّم شِبْه النفسحركية في المرحلة المتوسطة (المخرجات التي انطبق عليها المعيار الأول، لكن اختل فيها أحد المعايير الثلاثة الباقية)

	نص المخرج	لم ينطبق معيار	عدد مرات التكرار/ الصف
	يصبح المتعلم بعد دراسته دروس الوحدة الدراسية قادراً على:		
1	تنظيف البدن والثوب والمكان.	3	مرة واحدة / الصف السادس
2	المداومة على غسل اليدين عند الاستيقاظ من النوم.	3	مرة واحدة / الصف السادس
3	إجادة التطهر من النجاسات.	3	مرة واحدة / الصف السادس
4	المحافظة على المرافق العامة.	3	مرة واحدة / الصف السادس
5	كَف الأذى القولي والفعلي عن المارة.	3	مرة واحدة / الصف السادس
6	حسن استقبال الضيف.	3	مرة واحدة / الصف السادس

المعيار 1 = ينفذ بواسطة حركة الأطراف العليا أو السفلى أو الجذع.
المعيار 2 = يبدأ بتعلمة بواسطة مثال عملي.
المعيار 3 = لم يسبق تعلمه – يتطلب تكرارا وتدريبا.
المعيار 4 = يتم قياسه بواسطة الملاحظة.

ثالثا– بقية المُخْرَجات التعَلُّميّة والتي سميت نفسحركية (مهارية) ووردت في كتب المرحلة المتوسطة (من الصف السادس حتى الصف التاسع) لا يصح تسميتها بنفسحركية ومجموعها 287 مخرجاً من مجموع 304؛ وذلك إمَّا لعدم انطباق المعيار الأول عليها، أو لاختلال اثنين أو أكثر من المعايير الثلاثة الباقية فيها. والنتيجة الإجمالية للمخرجات المُدْرَجة في كُتُب المرحلة المتوسطة موزعة على فئات التحليل موضحة في الجدول رقم 12.

جدول رقم 12

المخرجات المُدْرَجة في كُتُب المرحلة المتوسطة موزعة على فئات التحليل

نوع المخرج التعلمي	العدد	%
نفسحركي حقيقي	11	3.6
شبه نفسحركي	6	2.0
ليس بنفسحركي	287	94.4
المجموع	304	100.0

تفسير النتائج ومناقشتها

كان الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن مدى مراعاة مؤلفِي كُتُب التربية الإسلامية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت للدقة العلمية في تطبيق معايير المُخْرَج التعَلُّميّ النفسحركي على ما وضعوه وصنفوه وأدْرجوه في هذه الكُتُب على أنه مخْرَجات مهارية (نفسحركية). وأظهرت النتيجة العامة للدراسة عدم اتباع الدقة العلمية في اختيار وكتابة مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية في كُتُب التربية الإسلامية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث أظهرت نتيجة رئيسة للدراسة عدم انطباق المعايير الفنية للمُخرَج التعَلُّمي النفسحركي على العبارات المُدْرَجة في كُتُب التربية الإسلامية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة والمصنفة في الكتب المذكورة على أنها مخرَجات نفسحركية (مهارية) إلا على عدد قليل جدا من تلك العبارات. ويُمكن عزو ذلك إلى عدم تطبيق القائمين على تأليف هذه الكتب للمعايير والصفات الفنية والعلمية لمُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية،

وإلى خلطهم بين المُخْرَجات النفسحركية والمُخْرَجات المعرفية. وهذه النتيجة مهمة لكون تحديد نوع المُخْرَجات بصورة صحيحة مرتبط ومتراصف مع الاختيار الصحيح لمحتوى الموضوعات ولأساليب التدريس والتقييم المطلوب تطبيقها على المتعلمين. ويمكن إيعاز اختلاط أمر مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركي على واضعي ومؤلفي كُتُب التربية الإسلامية هو استخدام تسمية (المهارية) على هذه المُخْرَجات وتتداخل معنى مفهوم المهارة عندهم، التي تعني بصفة عامة الحذق بالعمل أو القيام بالأداء وفق مستوى عالٍ بعد تعَلُّم أمر ما سواء كان ضمن المجال المعرفي أو الوجداني أو الحركي، وفاتهم أن المقصود بالمهارة هنا هو الضلع الثالث من تعلم الفرد وهو التعلم المرتبط بجسد وحركة المتعلم، لأنَّ كُتُب التربية الإسلامية مَحلَّ الدراسة في تصنيفها لمُخْرَجات التعَلُّم، صنفتها في ثلاثة مجالات هي: مجالات المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، وبتصنيفها الثلاثي هذا يكون المقصود من الجانب المهاري، هو الجانب الجسدي والحركي للمتعلم. وأشارت مقدمة بعض هذه الكتب بصراحة للجانب الحركي؛ ليكمل الجانبين المعرفي والوجداني، كما ورد بقلم لجنة تأليف المناهج من كتاب الصف الأول ابتدائي للتربية الإسلامية على سبيل المثال لا الحصر؛ على النحو التالي: "إن هذا الكتاب هو الأول من سلسلة كتب المرحلة الابتدائية، المَبْنِية على نظرية الكفايات التي تربط المعارف السابقة للمتعلم بالمعطيات الجديدة، وتطرح التعلم كمهمات وظيفية شمولية تهتم بمكونات المتعلم الشخصية على المستوى العقلي، والوجداني، والحركي من خلال البناء المتدرج للمعارف ..." (وزارة التربية بدولة الكويت، 2018/ 2019: 13).

وهذه النتيجة المتمثلة بقلة عدد المُخْرَجات التعَلُّمية النفسحركية وعدم سلامة كتابتها وبنائها بصورة صحيحة متوافقة مع نتائج عدد من الدراسات في الأدب التربوي التي أشارت إلى الأهداف والأسئلة النفسحركية، ومنها دراسات عربية مثل دراسات (الطويسي، 2013؛ وعمرو وأبوعواد 2013؛ حسن وحمد 2021)، ودراسات أجنبية مثل دراسات (Gracy, 2018; Hyland, 2019; Negash, 2019)، إلا أنَّ تلك الدراسات أوعزت السبب في ذلك إلى عدم كفاية المعرفة والتدريب والاهتمام المهني من قِبَل التربويين المعنيين بأمر كتابة وبناء أهداف وأسئلة

مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية. إلا أنَّ الباحث في هذه الدراسة يرى أنَّ السبب الرئيس وراء هذه الظاهرة هو عدم مناسبة مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية لأغلب موضوعات مادة التربية الإسلامية لطبيعتها التي يغلب عليها الجانب المعرفي والوجداني، وأن الجانب النفسحركي في التربية الإسلامية لا يكون إلا في أضيق الحدود ولموضوعات فيها شيء من الجانب الحركي والبدني؛ ربما مثل بعض العبادات البدنية كالصلاة بأنواعها والوضوء والتيمم والاغتسال وما شابه ذلك. ويؤيد هذا التفسير مكتب التربية العربي لدول الخليج (2016) في إطاره المرجعي لمناهج التربية الإسلامية حيث جاء ما نصه " "تظهر الأهداف في المجال النفسحركي بشكل قليل جدا في التربية الإسلامية ... ونشير إلى بعض الأمثلة للأهداف في التربية الإسلامية في هذا المجال (مع ملاحظة أن البعض قد لا يجدها تنطبق تماما على هذا المجال): أنْ يؤدي المتعلم حركات الوضوء بشكل صحيح، أن يؤدي المتعلم التيمم بشكل صحيح، أنْ يرمي المتعلم الجمرات بشكل صحيح " (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2016: 74).

ورغم قلة عدد مُخْرَجات التعَلُّم النفسحركية الحقيقية والتي تم استخلاصها من هذه الدراسة إلا أنَّ بعضا منها أيضا شابها العمومية وعدم التحديد. ومن المحتمل أنّ مؤلفي كتب التربية الإسلامية المدرسية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة قد كُلِّفوا بوضع مُخْرَجات تعلم نفسحركية (مهارية) لموضوعات هذه الكتب ظنّا منهم بضرورة توافر الأنواع الثلاثة من المخرجات (المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية) لكل وحدة من الوحدات الدراسية فيها، وكان الأسلم أنْ يُكتفَى بوضع المخرجات المعرفية والوجدانية لأغلب الموضوعات توافقا وتراصفا مع طبيعة هذه المادة الدراسية. كما تمثلت المحدودية في الدراسة الحالية في عدم التمكن من تطبيقها على مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للحصول على نتائجَ أكثرَ شمولية لعدم توثيق وتدوين المعنيين بالأمر مُخرَجات التعلُّم بصورة شاملة وكاملة في أي من وثائق هذه المناهج أو أدلة المعلمين. ويمكن الاستنتاج بصورة إجمالية من هذه الدراسة أنَّ طبيعة مادة التربية الإسلامية وكُتُبها المدرسية لا تتوافق مع مُخرَجات التعلُّم النفسحركية ذات الطبيعة الجسدية

الحركية، وقد أشار بلوم في العمل الأصيل لتصنيف الأهداف التربوية (Bloom, 1956) إلى ظاهرة عدم مناسبة تعامُل بعض المواد والمقررات الدراسية مع المجال النفسحركي، وتأتي الدراسة الحالية لتكشف صلاحية واستمرار وجهة النظر تلك وانطباقها على مادة التربية الإسلامية وكُتُبها المدرسية.

التوصيات والمقترحات

بناء على نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها يمكن التوصية بالتالي:

1 – الطلب من التربويين المعنيين بأمر التأليف في التربية الإسلامية المدرسية والممارسين لتنفيذ محتواها عدم التكلّف في وضع المخرجات النفسحركية – إلا في مواضع استثنائية قليلة جدا – والاكتفاء بمخرجات الجانبين المعرفي والوجداني.

2 – استخدام جهات وضع المناهج والكتب المدرسية للمعايير الموضوعة للمُخرَج التعلُّمي النفسحركي في هذه الدراسة، أو استخدام أداة الدراسة فيها وتطبيقها على مُخرَجات التعلُّم النفسحركية المقترحة، قبل تضمينها في المناهج أو الكتب للتحقق من انطباق المعايير العلمية للمُخرَجات التعلمية النفسحركية عليها.

3 – دعوة المختصين بالتربية وعلومها إلى نشر ثقافة معايير مُخرَجات التعلُّم النفسحركية على جميع العاملين في المجال التربوي وعلى الملتحقين بكليات التربية وبرامج إعداد المعلمين.

4 – إجراء دراسة مماثلة على مُخرَجات التعلُّم النفسحركية لمناهج المرحلة الثانوية حال تدوين هذه المخرجات بصورة كاملة في كُتُب أو أدلة المعلمين أو أي وثائق أخرى للتربية الإسلامية.

5 – إجراء دراسة مماثلة تطَبَّق على مُخرَجات التعلُّم النفسحركية على كُتُب أو على وثائق لمواد دراسية أخرى للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

Evaluating Psychomotor Learning Outcomes in Islamic Education Textbooks in the light of the Necessary Scientific Criteria

Dr. Ali I. Al-Houli
College of Education - Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

This study aims to determine if the authors of Islamic education school textbooks use scientific accuracy in their writing psychomotor learning outcomes. It was conducted using descriptive research method and content analysis approach. The instrument used in this study is an analysis tool that evaluates the psychomotor learning outcomes found in school textbooks. The study revealed that the criteria for constructing a psychomotor learning outcome were only applicable to 12 phrases out of 319 total phrases in the elementary stage and only 11 phrases out of 304 in the intermediate level. The study presented some of the possible reasons behind the previous results and proposed that textbooks authors and other practitioners should use the criteria established in the current study to develop psychomotor learning outcomes. It also suggested that researchers should conduct similar studies to other school subjects to compare their results with present study.

Keywords: Content analysis, Evaluation of Islamic Education Curricula, Islamic education school textbooks, Psychomotor learning outcomes

Refrences

Agcam, R., & Babanoglu, P. (2020). Evaluation of the learning outcomes in the revised EFL curriculum: A research on outcome verbs. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(1), 127-142.

Al-Ayasirah, M.A. (2005). Analysis of evaluative questions in the Islamic education textbooks (Grades 1-4) in Jordan and the Sultanate of Oman: A comparative study, (in Arabic). *Journal of King Saud University - Educational Sciences and Islamic Studies, 17* (2), 683-721.

Al-Hardan, A.M. (2011). *Evaluating curriculum objectives of Islamic education and alternative goals in the light of students' needs and problems in Syria's preparatory schools,* (in Arabic). [Unpublished Master Thesis]. Arab Educational, Cultural and Scientific Organization.

Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. In: *Studies in Higher Education, 21*(1), 93-108.

Al-Tweissi, A. (2013). An analytical study of evaluative questions in prevocational education textbook for 5th, 6th, and 7th grades in Jordan, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 14*(3), 417-444.

Amro, A. M. & Abu Awad, F. M. (2013). Evaluation of formative and summative activities in education textbooks of Islamic classes for grades I, II and III in Jordan, (in Arabic). *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 1(2), 409-433.*

Arab Bureau of Education for the Gulf States (2016). *Reference framework for Islamic education curricula,* (in Arabic).

Bixler, B. (2011). *Psychomotor objectives.* Instructional Goals and Objectives. http://personal.psu.edu/bxb11/Objectives/psychomotorobjs.html

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain.* David McKay Co, Inc.

Bradley, J., Munger, L. & Hord, S. (2015). Activities vs. outcomes: The difference makes all the difference. *Journal of Staff Development,* 36(5), 48-53, 58. https://mc2.nmsu.edu/files/2018/02/activities-vs-outcomes.pdf

CBU. (2017). *Learning outcomes: Easy as ABCD.* California Baptist University (CBU). https://assets.speakcdn.com/assets/2091/writing_perfect_learning_outcomes.pdf.

Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: A European Handbook*. Luxembourg: Publications Office. http://dx.doi.org/10.2801/566770

Chatterjee, D. & Corral, D. (2017). How to write well-defined objectives. *Journal of Education in Perioperative Medicine, 19*(4), 1-4.

Colorado State University (n.d.). *Content Analysis: Types of content analysis*. Writing@CSU https://writing.colostate.edu/guides/page.cfm?pageid=1308&guideid=61

Cratty, B.J. & Noble, C. E. (2016, April 1). *Psychomotor learning*. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/science/psychomotor-learning.

Dave, R.H. (1970). Psychomotor levels. In R.J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives* (pp. 20-21). Educational Innovators Press.

Davis, E.E., Pitchford, N. J., & Limback, E. (2011). The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4-11 years is underpinned by visual processing and fine manual control. *British Journal of Psychology, 102*(3), 569-84. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2011.02018.x

Dawson, W.R. (1998). *Extensions to Bloom's taxonomy of educational objectives.* Putney Publishing.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.

Eisner, E.W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner.* Routledge: World Library of Educationalists Series.

Ewell, P. (2005). *Applying learning outcomes to higher education: An overview*. Paper prepared for the Hong Kong University Grants Committee. National Center for Higher Education Management Systems.

Ewies, M.G. (2010). *An Analysis of the questions recorded in the Islamic education textbooks for the basic stage in the United Arab Emirates,* (in Arabic). [Unpublished Master Thesis]. Yarmouk University - College of Education.

Fitts, P.M. & Posner, M.I. (1967). *Human performance.* Brooks/Cole.

Gagne, R.M. (1985). *The conditions of Learning and theory of instruction* (4th ed.). New CBS College Publishing.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gracy, K.F. (2018). Holistic competency development and the significance of learning domains in audiovisual archiving education. *Education for Information, 34*(1), 55-77. https://doi.org/10.3233/EFI-189006

Hammons, J. (2017). Instructional objectives versus learning objectives: A difference does make a difference!. *Journal of Faculty Development, 31*(1), 61-62.

Harrow, A.J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: a guide for developing behavioral objectives*. David McKay.

Hassan, M.M. & Hamad, O. I. (2021). Evaluating the objectives of the Islamic education curriculum in the secondary stage in the light of curriculum standards from the point of view of teachers in Sudan, (in Arabic). *Al-Qalzam Journal for Educational, Psychological and Linguistic Studies, 1*, 79-92.

Hyland, T. (2019). Embodied learning in vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training, 71*(3), 449-463. https: //doi.org/10.1080/13636820.2018.1517129

Kasilingam, G., Ramalingam, M. & Chinnavan, E. (2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists, 6*(4), 27-33. https://doi.org/10.5530/jyp.2014.1.5

Kibler, R.J., Barker, L.L. & Miles, D.T. (1970). *Behavioral Objectives and Instruction*. Allyn & Bacon.

Krippendorf, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage.

Mahajan, M. & Singh, M. (2017). Importance and benefits of learning outcomes. IOSR *Journal of Humanities and Social Science, 22*(3), 65-67. https://doi.org/10.9790/0837-2203056567

Mason, E. J., & Bramble, W. J. (1997). *Research in education and behavioral sciences*. Brown & Benchmark.

Ministry of Education in the State of Kuwait (2016a). *Kuwait National Curriculum - Primary Stage: Curriculum and standards for a Subject of Islamic studies* (in Arabic).

Ministry of Education in the State of Kuwait (2016b). *Kuwait National Curriculum - Intermediate Stage: Curriculum and standards for a Subject of Islamic studies,* (in Arabic).

Ministry of Education in the State of Kuwait - Public Education Sector (2016). *The basic document for the intermediate stage in the State of Kuwait,* (in Arabic).

Ministry of Education in the State of Kuwait (2018/2019). *Islamic Education - Grade One - Part One* (2nd ed.) (in Arabic). Kuwait: Ministry Education - Educational Research and Curriculum Sector - Curriculum Development Department.

Mohayidin, M., Suandi, T., Mustapha, G., Konting, M., Kamaruddin, N., Man, N., Adam, A., & Abdullah, S. (2008). Implementation of outcome-based education in University Putra Malaysia: A focus on students' learning outcomes. *International Education Studies, 1*(4), 147-160. https://doi.org/10.5539/ies.v1n4p147

Negash, M. (2019). Comprehensiveness of learning outcomes formulated in the newly designed Ethiopian primary school teacher education courses. *Journal of Teacher Education and Educators, 8*(1),79-91.

Nuopponen, A. (2010). Methods of concept analysis - a comparative study. Part 1 of 3. *The LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition, 1*(1), 4-12.

Organizational Psychology Degrees. (n.d.). *What are psychomotor skills*? Retrieved November 5, 2020, from https://www.organizationalpsychologydegrees.com/faq/what-are-psychomotor-skills/Pathways (n.d.). Motor skills. Retrieved November 15, 2020, from https://pathways.org/topics-of%20development/motor-skills/%20(on

Planinsec, J., & Pisot, R. (2006). Motor coordination and intelligence level in adolescents. *Adolescence, 41*(164), 667-76.

Popenici, S., & Millar, V. (2015). *Writing learning outcomes: A practical guide*

for academics. Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Australia. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1215.6246

Probst, M., Knapen, J., Poot, G. & Vancampfort, D. (2010). Psychomotor Therapy and Psychiatry: What's in a Name? *The Open Complementary Medicine Journal*, 2, 105-113.

Rao, N.J. (2020). Outcome-based education: An outline. *Higher Education for the Future, 7*(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/2347631119886418

Rodgers, B.L. (1989). Concepts, analysis and the development of nursing knowledge: The evolutionary cycle. *Journal of Advanced Nursing, 14*(4), 330-335. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1989.tb03420.x

Romiszowski, A. (2009). Fostering Skill Development Outcomes. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.). *Instructional-design theories and models, Volume III: Building a common knowledge base,* (pp. 202-224). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203872130

Salman, K.A. & Al-Khawaledeh, N.A. (2009). Evaluative questions in Islamic Education Textbooks for basic and secondary stages in Jordan: An Analytical Study, (in Arabic). *Studies, Educational Sciences, 36 (-Supplement)*, 251-266.

Simpson, E.J. (1972). *The Classification of educational objectives in the psychomotor domain.* Gryphon House.

Tan, U. (2007). Psychomotor theory: Mind-brain-body triad in health and disease. *NeuroQuantology, 4*(2), 101-133. https://doi.org/10.14704/nq.2006.4.2.93

Tandon, P., Hassairi, N. Soderberg, J. & Joseph, G. (2020). The relationship of gross motor and physical activity environments in childcare settings with early learning outcomes. *Early Child Dev Care, 190*(4), 570-579.

https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1485670

Weckowicz, T. E. (2010). *A history of great ideas in abnormal psychology.* Elsevier Publishers.

Wilson, L.O. (n.d.). *Three domains of learning - What are the differences between the cognitive, affective, and psychomotor taxonomies?* The

Second Principle. Retrieved October7, 2020, from https://thesecondprinciple.com/instructionaldesign/threedomainsoflearning/

Zais, R.S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Harper & Row Publishers.

Zorluoglu, S., & Guven, C. (2020). Analysis of 5th grade science learning outcomes and exam questions according to revised Bloom taxonomy. *Journal of Educational Issues, 6*(1), 58-69. https://doi.org/10.5296/jei.v6i1