



# مجلة الطفولة العربية

## مجلة فصلية تصدرها

### الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"  
بتشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية  
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:

<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

**EBSCO Publishing**

Arab World Research Source

[www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source](http://www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source)

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

**Edu. Search**

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

[www.mandumah.com](http://www.mandumah.com)

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي  
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

## قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة ، وتعتمد في تحكيم بحوثها محكمين إثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري ، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غزفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

### قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
  7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
  8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
  9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
  10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

### قواعد خاصة :

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

### أولاً - المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

**(أ) في البحوث الكمية:**

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

**(ب) في البحوث النوعية:**

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجردة grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

**(ج) في البحوث المختلطة:**

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكمي.

**ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:**

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

## قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

### قواعد التوثيق:

#### أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون ، 1999)، أو (Skinner et al., 1965) ، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين» ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها ، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ . عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب . عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة ، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.

ج . عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: [www.doi.org](http://www.doi.org) ، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.48>

ح . عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

## قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

### ثانياً. الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

### ثالثاً. عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

### رابعاً. التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

### مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ.د. فايزة الخرافي
	أ.د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبداللطيف الحمد
	السيد سعد علي الناهض
	السيد محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد قتيبة يوسف الغانم

### الهيئة الاستشارية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ.د. الغالي أحرشاو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

### هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ.د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ.د. قاسم الصراف
	أ.د. بدر عمر العمر
	أ.د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ.د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله

### أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

## محتويات العدد الثاني والتسعين

- 9 ❖ افتتاحية العدد
- 11 ❖ البحوث والدراسات:
- 11 - تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول  
توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ  
الواجبات المنزلية: دراسة نوعية  
سلمى بنت علي بن حميد العلوية
- 41 - اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في  
مادة العلوم في ولاية السويق بسلطنة عُمان  
د. ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي
- 63 - ضغط الواجبات المنزلية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة  
الصف الرابع للتعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في  
سلطنة عُمان  
منى بنت خميس الجهورية  
أ. د. سعيد بن سليمان الظفري
- 83 - التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية من خلال مستوى التدفق النفسي  
والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان  
فهيمة بنت حمد السعيدية  
عفراء بنت يوسف الريامية
- ❖ كتاب العدد:
- 113 - علم النفس المدرسي: معالم نظرية ومنهجية وتطبيقية  
عرض ومراجعة: الدكتورة لطيفة الوزاني الطيبي
- 119 - حل مشكلة الواجب المنزلي بالتعلم المقلوب  
عرض ومراجعة: د. عامر بن محمد بن عامر العيسري
- ❖ المقالات:
- 127 - الواجبات المنزلية هي الحلقة الأقوى في العملية التربوية  
د. عطا محمد إسماعيل أبو جبين

## إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:  
«القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي»  
ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة  
لمشروع مبارك عبدالله المبارك الصباح

38

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية  
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة



# القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي



الأستاذ الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس والتقويم التربوي والنفسي

2022

## افتتاحية العدد

على الرغم من الجدل الكبير حول ((الواجبات المنزلية)) من حيث فاعليتها وجدواها ، والأطر اللازمة لتنظيمها، فإنّ الموضوع ما زال يشهد حراكاً بحثياً مستمراً على المستويين الإقليمي والعالمي، نتج عنه تنظيم العديد من المؤتمرات، وإصدار عشرات الكتب، ونشر مئات البحوث العلمية شملت سنين التعليم التي يمر بها الطلبة من مرحلة رياض الأطفال مروراً بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ويأتي إصدار العدد (92) من مجلة الطفولة العربية مساهمة من المجلة في تسليط الضوء على هذا الموضوع المهم والحيوي للأطفال بمختلف أعمارهم.

يحمل ملف هذا العدد عنوان: ((الواجبات المنزلية: تصورات واتجاهات)) ، ويضم أربعة أبحاث، وعرض لكتابين ، ومقال ، تنوعت الأبحاث في عيناتها، ومنهجياتها، وتصوراتها واتجاهاتها، لتعرض تجارب الأطفال واتجاهاتهم ودافعيتهم عبر صفوف متعددة، بدءاً بالصف الرابع باتباع المنهج النوعي لدراسة تصورات المعلمين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، والوقوف على آراء المعلمين القائمين على تعليم الأطفال؛ حيث يمثلون عاملاً مهماً في جعل خبرة الواجبات المنزلية خبرة محببة تسهم في بناء شخصية الأطفال سواء في المدارس العادية، أو في المدارس الخاصة بذوي الإعاقة، فضلاً عن تناول العبء الذي تمثله الواجبات المنزلية من خلال دراسة ضغط الواجبات المنزلية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الصف الرابع، وانتقالاً لصفوف أعلى لدراسة موقف الطلبة الإيجابي والسلبي نحو الواجبات المنزلية عبر دراسة اتجاهاتهم نحوها في مادة العلوم لدى طلبة الصف العاشر. كما تنبأ البحث الأخير بإدارة الواجبات المنزلية من خلال متغيرين نفسيين على قدر كبير من الأهمية وهما التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي. ولا شك أن نتائج هذه الأبحاث ستثري تجارب العاملين على عملية التنشئة والتربية والتعليم بما يعزز النمو المتكامل للأطفال عبر مراحل حياتهم.

وأما عرض كتابين حديثين، حمل الأول عنوان ((علم النفس المدرسي: معالم نظرية ومنهجية وتطبيقية)) ، وحمل الثاني عنوان ((حل مشكلة الواجب المنزلي بالتعلم المقلوب))، وكلاهما يمثل إضافة علمية قيمة للمكتبة العربية.

وتضمن ختام ملف العدد مقال يحتوي على استعراض الواجبات المنزلية من زوايا مختلفة وتوصل إلى أنها الحلقة الأقوى في العملية التربوية. وفي ختام ملف العدد .

تأمل مجلة الطفولة العربية أن يكون ملف هذا العدد مساهمة جادة، وقيمة مضافة في الحراك البحثي حول الواجبات المنزلية. كما تأمل أن يكون هذا الملف رافداً مفيداً لكل معلم وولي أمر مهتم بهذا الموضوع، وأن يفتح الباب على مصراعيه للباحثين لدراسته من زوايا جديدة ومتعددة.

والله ولي التوفيق ،

هيئة التحرير



## البحوث والدراسات

## تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية: دراسة نوعية

Doi: 10.29343/1-92-1

د. سلمى بنت علي بن حميد العلوية

وزارة التنمية الإجتماعية ، سلطنة عُمان

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، وظفت الدراسة المنهج النوعي، وجمعت المعلومات من خلال المقابلات شبه المقتنة مع (40) معلماً ومعلمة. وبعد تحليل البيانات تم تصنيف الاستجابات إلى ست فئات رئيسية، انبثق منها عدد من الفئات الثانوية، وتضمنت كل فئة منها تصورات معينة تمحورت حول: (1) تطبيقات الحوسبة السحابية، من حيث معارف معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية، (2) فوائد توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، (3) الممارسات التي يقوم بها معلمي المعهد في التدريس والمرتبطة بتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية، (4) توظيف هذه التطبيقات في تنفيذ الواجبات المنزلية، (5) تحديات توظيف هذه التطبيقات، (6) الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس. وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح بعض التوصيات ومن أهمها إيجاد حلول للتحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في ممارسات معلمي المعهد التدريسية، وعقد دورات تدريبية لمعلمي المعهد لدعمهم في توظيف برامج، وتطبيقات تكنولوجية من شأنها أن تعزز وتسهل تعلم الطلبة المكفوفين، كما تعزز مستوى تنفيذهم للواجبات المنزلية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الحوسبة السحابية، الطلبة المكفوفين، الواجبات المنزلية.

### Perceptions of Omar Bin Al-Khattab Institute Teachers for the Blind on the Use of Cloud Computing Applications in Teaching and Homework Implementation: A Qualitative Study

Dr. Salma Ali Humaid Alalawi

Ministry of Social Development, Sultanate of Oman

#### Abstract:

The study aims to investigate the teachers' perceptions of the Omar bin Al-Khattab Institute for the Blind about employing cloud computing applications in teaching and carrying out homework. The study employed the qualitative approach and collected information through semi-structured interviews with (40) teachers. After analyzing the data, the responses were classified into six main categories, from which a number of secondary categories emerged, and each category included specific perceptions centered around: 1) Cloud computing applications, in terms of the knowledge of the teachers of the Bin Al-Khattab Institute for the Blind about cloud computing applications, 2) the benefits of employing applications Cloud computing in teaching, 3) the teaching practices of the institute's teachers related to employing cloud computing applications, 4) employing these applications in carrying out homework, 5) the challenges of employing these applications, 6) the training needs needed to employ cloud computing applications in teaching. In light of the results of the study, some recommendations were proposed, the most important of which is finding solutions to the challenges facing the employment of cloud computing applications in the teaching practices of the institute's teachers, and holding training courses for the institute's teachers to support them in employing programs and technological applications that enhance and facilitate the learning of blind students, as well as enhance their level of implementation. For homework.

Keywords: cloud computing applications, blind students, homework.

تم إستلام البحث في أغسطس 2021 وأجيز للنشر في ديسمبر 2021

## المقدمة:

تُعد الإمكانيات الكبيرة لشبكة الإنترنت ضرورة جِداً في الوقت الحالي، لاسيما في العملية التعليمية، إذ إن دمج التقنيات الحديثة في نظام العملية التعليمية يجعلها متجددة، وميسرة للطلبة، إضافة إلى أن النظام التقليدي لا يستطيع أن يعد الفرد بالقدر الكافي من المقومات اللازمة لتحديات العصر الحالي، لاسيما في ظل الأزمات مثل جائحة كورونا التي عطلت مسار العملية التعليمية، وكان لها تأثير سلبي على قطاع التعليم (حسن، 2020؛ العنزي والسعيد، 2021). كما أصبح توظيف التطبيقات الإلكترونية الحديثة في التدريس أمراً لا بد منه؛ لما له من أثر بارز في تنمية المستوى التعليمي للطلبة العاديين عامة، والطلبة من ذوي الإعاقة خاصة (سرحان، 2017؛ العريني، 2017)، ومنها تطبيقات الحوسبة السحابية (عبد الحي، 2019؛ عبد المنعم، 2019؛ الفقي والمالكي، 2018). وقد تنامت الدعوات لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، وتطبيق الواجبات المنزلية من خلال الملتقيات والمؤتمرات مثل، ملتقى الواجبات المنزلية نحو ممارسات إيجابية وإبداعية المنعقد في جامعة السلطان قابوس عام 2019 بسلطنة عمان، والمؤتمر الدولي للحوسبة السحابية، المنعقد في جامعة الأميرة نورا عام 2017 بالسعودية، والمؤتمر الدولي حول استخدام تكنولوجيا الحوسبة السحابية لخدمة التعليم في الدول العربية عام 2016 بتونس، لما لها من فوائد عديدة على الطلبة والمعلمين.

وتعد الحوسبة السحابية مستقبل التعلم الإلكتروني، لما لها من مزايا ترتبط بشكل واضح بتخفيض كلفة بيئات التعلم من أجهزة وبرامج، إذ إنها تتيح التطبيقات، والبرامج من خلال خدمات متنوعة عبر الويب، ويستطيع الطلبة أن يصلوا إليها عبر أي جهاز شخصي أو محمول ليقوم باستخدام هذه الخدمات في تخزين ملفاته الخاصة مع إمكانية التشارك مع الآخرين، علاوة على استخدام بعض البرامج التطبيقية عبر مواقع الخادم مثل برامج معالجة النصوص، والجدول الإلكترونية، وغيرها من البرامج (نصر الدين، 2019).

وقد برزت الحوسبة السحابية واستخدامها بعد تطور البنية التحتية، وظهور إصدارات متنوعة للويب، إذ توافرت مساحات تخزينية كبيرة، وسرعات هائلة للإنترنت، فضلاً عن إتاحة عدد كبير من تطبيقات التي يمكن للطلبة استخدامها دون أن تكون هناك برامج تُشغلها على الجهاز الذي يستخدمه. وقد عرفت الحوسبة السحابية على أنها: وسيلة تعتمد في عملها على شبكة الإنترنت، ومراكز البيانات عن بعد، وتقنية المحاكاة الافتراضية، وتسمح بتشغيل البرمجيات، والتطبيقات، وتخزين البيانات (العريني، 2019). كما عُرفت الحوسبة السحابية على أنها «مجموعة من البرمجيات الافتراضية التي توفرها شركات خدمات الحاسوب مثل جوجل (Google) وميكروسوفت (Microsoft) عبر الشبكة العنكبوتية (حوسبة، تخزين، مشاركة، تصفح، اتصال، معالجة، تعاون)، والتي يمكن الوصول إليها مجاناً أو بمقابل مادي مجاناً من قبل المؤسسات أو الأفراد (إسماعيل، 2018).

وقد أتاحت الحوسبة السحابية العديد من التطبيقات التي يمكن توظيفها في المؤسسات التربوية، وتتيح المجال للمعلمين بتوظيفها أثناء التدريس، مثل نظام السحابة (Cloud Course)، الذي يتيح للمعلمين عمل أنشطة تعلم ومتابعتها، وتطبيقات مشاركة الفيديو، واليوتيوب، ودروبكس، وجوجل درايف، وجوجل دوكس، وغيرها من التطبيقات (الفقي والمالكي، 2018).

ومن أبرز مميزات الحوسبة السحابية: إجراء الاختبارات المباشرة، وسهولة إرسال التدريبات والواجبات والمشروعات للطلبة، وسهولة الوصول للاختبارات، والتدريبات، والمشروعات المقدمة من الطلبة، والتغذية

الراجعة بين الطلبة والمعلمين، وسهولة التواصل بين الطلبة بعضهم البعض، ومساعدة الطلبة على إدارة مشاريعهم وواجباتهم، وسهولة وصول الطلبة لكل البرامج في أي وقت، ومن أي مكان، إضافة إلى أن الحوسبة السحابية تضيء الطابع الشخصي للتعلم، وتتميز بالمرونة وتحفز الابتكار، والتعاون (يوسف، 2020).

ومما لا شك فيه، أنه كلما تطورت العملية التعليمية، تغير دور المعلم، وأصبح عليه الإلمام بكل ما هو جديد في مجال المستحدثات التكنولوجية، وأصبح واجب عليه القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي، والتكنولوجي الهائل من جهة، ومطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة أخرى (نصر الدين، 2019).

وقد جاءت هذه الدراسة لتقيس تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتطبيق الواجبات المنزلية، وقد أشارت الدراسات (عجوة، 2017؛ Kim et al., 2013)، إلى أن هناك ما يقرب من (45) مليون شخص في العالم يعانون من الإعاقات البصرية التي تتفاوت إعاقاتهم بين الكف التام، وضعاف البصر. علاوة على ذلك، فإن الإعاقة البصرية من أكثر الإعاقات انتشاراً في سلطنة عُمان إذ بلغت نسبة الإعاقة البصرية حوالي (33.9%) من جملة ذوي الإعاقة في السلطنة (وزارة التنمية الاجتماعية، 2019). وتعد الإعاقة البصرية من أكثر الإعاقات تأثيراً على التعليم والتعلم إذ إن حاسة البصر مسؤولة عن (83%) من المعلومات والمهارات التي يتلقاها الفرد (عبد الفتاح، 2004)، ويلتحق الطلبة المكفوفون كأقرانهم غير المعاقين بجميع المراحل التعليمية، ويتلقون نفس المناهج الدراسية (السيد، 2000؛ العلوي، 2021)؛ وبالتالي فهم في أمس الحاجة إلى توظيف التقنية الحديثة، والتطبيقات المعينة على التعلم حتى تساعدهم على التعلم، وتلبي احتياجاتهم ومطالبهم (Zubillaga & Madrid, 2013).

وقد أكدت العديد من الدراسات على فوائد توظيف التكنولوجيا في تدريس الطلبة المكفوفين (Pugach & Warger, 2006)، وكذلك الدراسات المحلية كدراسة (عجوة، 2017؛ العلوي، 2017)، ومن أبرز هذه الفوائد، تنمية التحصيل الدراسي لدي الطلبة، وإثارة دافعيتهم للتعلم، والالتزام بالواجبات المنزلية، والاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول. وقد أتاحت التكنولوجيا للمكفوفين العديد من الفرص التي جعلت تعلمهم أسهل عن السابق، بسبب ابتكار العديد من الوسائل التعليمية، والأدوات والأجهزة، مما دعا التربويين لاسيما المعلمين إلى إعادة النظر في طبيعة الوضع التربوي، وضرورة مجاراة التحولات السريعة، ومواكبة عصر المعلومات، والثورة التقنية، وتوظيفها في ممارساتهم التدريسية (يحيى، 2003).

علاوة على ذلك، طالبت الكثير من المنظمات التي تنادي بحقوق المعاقين ضرورة جعل محتوى الويب متاح، وسهل الاستخدام للمكفوفين، وأن تكون البرامج والتطبيقات، والوسائط المتعددة المستخدمة ذات صيغ بديلة ومدعمة بالصوت؛ ليسهل وصفها للمستخدمين المكفوفين للتعرف على محتواها (Bacigalupo, 2009). إضافة إلى ذلك طُورت العديد من البرامج التي تساعد المكفوفين على التعامل مع التطبيقات والبرامج الإلكترونية بسهولة ويسر منها البرامج الناطقة، علاوة على تنافس الشركات لتوفير أنظمة تشغيل خاصة للمعاقين، مثل شركة سكايب (بشارة، 2008).

ويعرف عبد العزيز (2008) الإعاقة البصرية بأنها: «حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره (العين) بفعالية وكفاية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلباً في نموه وأدائه» (ص351). ويستخدم معظم الطلبة المكفوفين بشكل مستمر شكلاً من أشكال الحوسبة السحابية إذ إن استخدام تطبيقات الحاسوب في الدراسة، وتصفح مواقع الويب، وإرسال رسالة بريد إلكتروني، واستخدام

تطبيقات الهاتف المحمول تعد جميعها أشكالاً للحوسبة السحابية (إسماعيل، 2018).

وعلى الرغم من التطور الهائل في التقنيات الحديثة في الحاسب الآلي، والهواتف الذكية، والمدعمة باللمس والسمع والشاشات القارئة، وقدرة العديد من المكفوفين الدخول إلى شبكات الويب واستخدامها؛ إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت تفعيل تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس الطلبة المكفوفين، وتطبيق الواجبات المنزلية (العلوي، 2019)، ومن هنا، ظهرت الحاجة إلى توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تعليم الطلبة المكفوفين لاسيما في تدريسهم وتنفيذ الواجبات المنزلية، والتي أثبتت الدراسات فاعليتها (القحطاني وفودة، 2017؛ Chandra & Malaya, 2012) في تنمية التحصيل الدراسي للطلبة، وتحسن مستوى تنفيذ الطلبة للواجبات المنزلية.

وتعد الواجبات المنزلية ضرورة مهمة في العملية التعليمية، إذ إنها توظيف لما يدرسه الطلبة في المدرسة، وتأكيداً على المعلومات التي يكتسبونها من المعلم، وعلى الرغم من الجدل الذي يدور حول الواجبات المنزلية من حيث كثرتها أو صعوبتها أو إرهاقها للطلبة، فقد أثبتت بعض الدراسات (عبد، 2017؛ المعمرى والزوامري، 2019)، أن لها دوراً كبيراً في تحسين مستوى الطلبة التحصيلي، وتنمية مهارات التفكير لديهم، لاسيما إذا كانت الواجبات المنزلية تم التخطيط لها، وذات أهداف واضحة، ومرتبطة بحاجات الطلبة وقدراتهم، ونفذت بطريقة مشوقة كإدخال التقنية في تنفيذها وتطبيقها (القحطاني وفودة، 2017). وقد عرف المدني (2003) الواجبات المنزلية على أنها «مجموعة من الواجبات التي يكلف بها الطلبة لأدائها في المنزل بغية تثبيت ما تم تعلمه داخل الفصل». وتكمن أهمية الواجبات المنزلية في تمكين الطلبة من ممارسة مهارات متنوعة، وربط خبرات الطلبة، وتكاملها عن طريق البحث في الكتب والمراجع، ومساعدة الطلبة في الاحتفاظ بالمعلومات التي تم تعلمها داخل الفصل، ومساعدة الطلبة على تطوير عادات الدراسة والتعلم المستقل (السيد، 2019).

وتحقق الواجبات المنزلية العديد من الأهداف، مثل الأهداف المعرفية، مثل إلمام الطلبة بالمعلومات المستجدة عن مواضيع الدروس التي يتعلمونها، وتوجيه الطلبة إلى اكتشاف قدراتهم ومواهبهم، أما بالنسبة للأهداف الوجدانية فتتمثل في تعزيز الثقة بالنفس، علاوة على أنها تخلق لدى الطلبة دافع لتفوق العلمي، كما تمثلت الأهداف المهنية في تدريب الطلبة على التعلم الذاتي والمستمر، وإكساب الطلبة مهارة حل المشكلات، وإثارة خيال وفكر الطلبة (الفتلاوي، 2004).

ومن أقرب الدراسات للدراسة الحالية دراسة الحجيلان (2004) التي سعت لتعرف على فاعلية تدريس وحدة في الحاسب الآلي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنور المعلوماتي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والتطبيقية القبلي والبعدي لمقياس التنور المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة المطوع (2016) التي سعت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الحاسب الآلي نحو تطبيقات الحوسبة السحابية في المملكة العربية السعودية، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (77) معلماً بمحافظة القويعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي الحاسب الآلي نحو

## تطبيقات الحوسبة السحابية.

ودراسة الشمري (2017) التي بحثت في متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات واتجاهات المعلمين نحوها، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (104) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لمتطلبات الحوسبة السحابية التي اشتملت عليها أداة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما كشفت النتائج أن مستوى اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحوسبة السحابية جاء بدرجة كبيرة جداً.

ودراسة السيد والشليل (2017) التي بحثت في مدى تفعيل خدمات الحوسبة السحابية في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلم لغة عربية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على استخدام معلمي اللغة العربية لخدمات الحوسبة السحابية في التدريس.

ودراسة النملة (2018) التي هدفت لتعرف على حل إلكتروني مقترح لتحسن أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (68) معلماً من معلمي التعليم العام، تم توزيعهم (36) معلماً للمجموعة الضابطة، و(32) للمجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وبحثت دراسة شعيب (2017) في أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي والانخراط في التعلم لدى طالبات دبلوم مراكز مصادر التعلم، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي التكنولوجي لدى طالبات عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي لمقياس الوعي التكنولوجي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانخراط في التعلم لدى طالبات عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم.

وسعت دراسة الشطي (2017) إلى تحديد واقع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجه استخدامها، والكشف عن العلاقة بين مستوى استخدامهم لها وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (138) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة كان بدرجة ضعيفة، وأن معوقات استخدامها لديهم كانت بدرجة عالية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محوري الاستبانة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

ودراسة العريني (2017) التي بحثت في فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق

دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لصالح التطبيق البعدي. ودراسة أحمد (2017) التي سعت للكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجانب المعرفي للمحتوى العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة البحث من (30) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي.

وسعت دراسة سرحان (2017) لتعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني القائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وظفت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وهدفت دراسة النملة (2018) إلى بناء وتطبيق حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية، وشبكات التواصل الاجتماعية، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (68) معلماً من معلمي مراحل التعليم العام، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، ضابطة (36) معلماً، وتجريبية (32) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة القرني (2019) للتعرف على المهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع قواعد البيانات لطلبة المرحلة الثانوية، ومدى فاعلية توظيف الحوسبة السحابية في تنمية مهارات قواعد البيانات لديهم، والعلاقة بين تنمية مهارات قواعد البيانات باستخدام الحوسبة السحابية في زيادة دافعية الإنجاز لديهم. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لرصد وتحليل الدراسات والأدبيات المتصلة بالإطار النظري للدراسة والتحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة، والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين من ذوات التطبيق القبلي والبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتكونت من (25) طالباً استخدمت برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية، وضابطة (20) طالباً تم تدريسهم بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات قواعد البيانات)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية في تنمية مهارات قواعد البيانات) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والأداء المهاري لمهارات قواعد البيانات لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للقياس البعدي في مقياس دافعية الإنجاز.

ودراسة أبو حكمة (2019) التي بحثت في اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة أم القرى نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في مقرر تكنولوجيا التعليم، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (126) طالباً من طلبة كلية التربية الذكور في مرحلة البكالوريوس، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي متوسط نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

ودراسة سيفين وآخرون (2020) التي هدفت إلى تنمية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس لدى معلمي المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إلكتروني قائم على الويب، وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة العتل وآخرون (2020) التي بحثت في متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس مقرر الحاسوب من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة في دولة الكويت واتجاهاتهم نحوها، وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتمونت عينة الدراسة من (176) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو استخدام الحوسبة السحابية، وكانت أهم متطلبات استخدامها في تدريس مقرر الحاسوب، امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمعارف والمهارات الكافية لاستخدام الحاسوب في التدريس، تزويد الطلبة بعناوين الحسابات التي يمكنهم التواصل معها، ومشاركة المستندات من خلالها، ونشر الوعي بأهمية وفوائد استخدام الحوسبة السحابية في التعليم.

يتضح من الدراسات السابقة أن بعض الباحثين بذلوا جهوداً علمية لدراسة الحوسبة السحابية، إلا إن هناك ندرة في الدراسات التي ربطت بين تصورات المعلمين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، واستفادات الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري كدراسات (أبو حكمة، 2019؛ سيفين وآخرون، 2020؛ العتل وآخرون، 2020)، كما أن عينة الدراسة هي نفسها عينة الدراسات السابقة، إذ اختارت فئة المعلمين كدراسة (أبو حكمة، 2019؛ سيفين وآخرون، 2020؛ الشمري، 2017؛ العتل وآخرون، 2020)، كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتوفر عنصر الحداثة، وفي عينة الدراسة حيث اعتمدت على عينة من معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين من محافظة مسقط بسلطنة عُمان الذين يمثلون إحدى فئات المجتمع ذات الدراية بحكم الممارسة العملية، والقدرة على تحديد تصوراتهم حول توظيف الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، كما تميزت الدراسة في المنهجية التي وظفتها، إذ وظفت المنهج النوعي الذي يعني بالتعمق في موضوع الدراسة، إضافة إلى ذلك، ركزت الدراسة الحالية على دراسة تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، وما يندرج تحت هذه التصورات من معارف ومعتقدات.

### مشكلة الدراسة:

تعد الحوسبة السحابية مهمة جداً في العملية التعليمية، إذ إنها تؤدي إلى تعزيز التعلم، وممارسة الأنشطة، وإثراء الخبرات التعليمية (أبو حكمة، 2019)، علاوة على إشارة العديد من الدراسات (عبد الحي، 2019؛ الفقي والمالكي، 2018؛ نصر الدين، 2019؛ يوسف، 2020) إلى مزايا الحوسبة السحابية التي تجعل منها تقنية فاعلة وملائمة لتوظيفها في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، وبالرغم من التطور الهائل في التقنيات الحديثة في الحاسب الآلي والهواتف الذكية، والمدعمة باللمس والسمع والشاشات القارئة، وقدرة العديد من المكفوفين الدخول إلى شبكات الويب واستخدامها؛ إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية -على حد

علم الباحثة- التي تناولت تفعيل التطبيقات الحديثة في تدريس الطلبة المكفوفين (بن ياسين، 2010؛ سيفين وآخرين، 2020).

ولما كان دور معلمي معهد عمر بن الخطاب مرتبطاً بتصوراتهم حول تطبيقات الحوسبة السحابية، فقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أفكار قد تسهم في تمكين توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية من خلال الاعتماد على مصدر مهم يتمثل في تصورات معلمي المعهد ومعتقداتهم نحوها. علاوة على ذلك لا توجد دراسات على المستوى العربي عموماً، وفي سلطنة عُمان خصوصاً - على حد علم الباحثة - درست تصورات ومعتقدات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول أهمية وتحديات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتطبيق الواجبات المنزلية.

إضافة إلى خبرة الباحثة في الميدان التربوي، المتمثلة في صعوبة متابعة الواجبات المنزلية؛ بسبب قلة نصاب حصص المواد الدراسية، وبالتالي قلة الوقت لمتابعة الواجبات. ولما للواجبات المنزلية أثر مباشر في متابعة إدراك الطلبة للمادة العلمية التي يتعلمونها والتي ينعكس أثرها على التحصيل الدراسي كما أشارت دراسة (الزهراني، 2013؛ القحطاني وفودة، 2017).

#### أسئلة الدراسة:

1. ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية؟
2. ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول فوائد توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس؟
3. ما الممارسات التدريسية والمرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية لدى معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين؟
4. ما ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية؟
5. ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس؟
6. ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس؟

#### أهداف الدراسة:

1. التعرف على تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين تطبيقات الحوسبة السحابية.
2. التعرف على تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب حول أهمية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.

3. الكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والمرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية.
4. الكشف عن ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية.
5. التعرف إلى تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.
6. الكشف عن تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.

### أهمية الدراسة:

#### أولاً: الأهمية النظرية:

1. ندرة الدراسات العربية التي تناولت تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، مما قد يضيف على هذه الدراسة جانب المبادرة.
2. تكتسب هذه الدراسة أهميتها العلمية بما سوف تضيفه إلى التراكم المعرفي من خلال المعلومات التي توضح تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية.
3. تعطي الدراسة الفرصة لإعادة النظر في البيئة التعليمية المعاصرة، ومعرفة مدى الحاجة إلى استحداث بيئة تعليمية حديثة توظف فيها تطبيقات الحوسبة السحابية.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. هذه الدراسة والنتائج التي توصلت إليها تقود باحثين آخرين لإجراء دراسات أخرى، من ضمنها الدراسات المقترحة في نهاية الدراسة، من أجل فهم واقع توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية من قبل معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين؛ مما يقود إلى اتخاذ قرارات تؤدي إلى زيادة فاعلية توظيفها في التدريس، وتنفيذ الواجبات المنزلية.
2. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في استنباط دراسات جديدة تلقي المزيد من الضوء على البرامج التدريبية التي يحتاجها معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين، والتي تساعد في التعامل مع التطبيقات التكنولوجية الحديثة لاسيما في ظل جائحة كورونا.
3. تساهم نتائج الدراسة في تشجيع الباحثين والباحثات على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

4. يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة المعلمون في سلطنة عُمان، واستخدام هذه التطبيقات ليصبح تأثيرها فاعلاً وجذاباً للطلبة.

5. يساعد المشرفين التربويين ومخططو المناهج في رسم خطة عملية إجرائية لتدريب المعلمين على هذا النوع من التطبيقات من أجل تنمية مهاراتهم وقدراتهم في التدريس وتطبيق الواجبات المنزلية.

#### حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تتمثل في معرفة تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس .

2. الحدود البشرية: معلمو معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين.

3. الحدود المكانية: معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين بمحافظة مسقط.

4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2022.

#### مصطلحات الدراسة:

1. تطبيقات الحوسبة السحابية: عرفها إسماعيل (2018) بأنها: «مجموعة من البرمجيات الافتراضية التي توفرها شركات خدمات الحاسوب مثل شركة جوجل (Google)، وميكروسوفت (Microsoft)، عبر الشبكة العنكبوتية (تخزين، مشاركة، تصفح، اتصال، تعاون، إلخ)، والتي يمكن الوصول إليها مجاناً، حيث توظف هذه الخدمات في العملية التعليمية وحل الواجبات المنزلية، وتقديم التغذية الراجعة لها من قبل المعلمين» (ص. 19). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: مجموعة من التطبيقات والخدمات التعليمية التي تقدمها شركات خدمات الحوسبة مثل، جوجل ومايكروسوفت، وياهو، عبر تكنولوجيات مختلفة، لتوفير جميع المواد الكمبيوترية الافتراضية (التطبيقات - الأجهزة - التخزين)، ويمكن للمعلمين استخدام وتوظيف تطبيقاتها في تصميم بيئات تعليمية افتراضية، والاستفادة منها في التدريس، من أجل تحسين تعليم الطلبة المكفوفين، ومستوى تنفيذهم للواجبات المنزلية.

2. الطلبة المكفوفين: عرفتهم العلوي (2017) بأنهم: «الطلبة الذين لديهم إبصار أقل من 6/60 في العينين معاً أو في العين الأقوى بعد العلاج، واستخدام العدسات المضمخة، ويتم على هذا الأساس قبول الطلبة في المؤسسات التربوية الخاصة بالمكفوفين، وفي هذه الدراسة هم الطلبة المكفوفين الذين طبقت عليهم أداة الدراسة» (ص125). وتعرفهم الدراسة إجرائياً على أنهم: الطلبة الذين يعانون من الكف التام أو ضعف البصر، والذين ينتسبون لمعهد عمر بن الخطاب في محافظة مسقط بسلطنة عُمان.

3. الواجبات المنزلية: عرفها الثمالي (2016) بأنها: «مجموعة من المهام والأنشطة يكلف بها المعلم طلبته، بحيث يتم إنجازها داخل المنزل في غير ساعات الدوام الرسمي، وتكون مرتبطة بما يدرسه في المدرسة، لتحقيق أغراض وأهداف محددة» (ص269). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: الأنشطة اللاصفية

والواجبات التي يطلب المعلم من طلبته الإجابة عليها خارج أوقات الدوام الرسمي.

### منهجية الدراسة:

وظفت الدراسة المنهج النوعي، إذ تم استخدام المقابلات الشخصية شبه المقننة (interviews semi - structured) مع عينة من المشاركين، بهدف التوصل إلى نتائج تمثل الواقع الحقيقي، والبحث النوعي هو الذي يركز في فهم وشرح واستطلاع، واكتشاف، وتوضيح المواقف، والمشاعر، والتصورات، والمواقف، والقيم، والمعتقدات، والخبرات لدى الناس حول المشكلة المدروسة (الفقيه، 2017؛ كريسويل، 2019).

### مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع البحث جميع معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والبالغ عددهم (117) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة المكفوفين في العام الدراسي 2022/2021.

### أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية شبه المقننة، حيث تكون دليل مقابلة المعلمين في صورته النهائية من أحد عشر سؤالاً تنوعت على النحو الآتي: أسئلة تقديم، أسئلة مباشرة، أسئلة متابعة، أسئلة تمحيص، أسئلة تحديد. حيث تمت صياغة عبارات الدليل بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوعات المقابلة، وبناء على مفهوم الحوسبة السحابية، إضافة إلى خبرة الباحثة في هذا السياق. بعد ذلك عرضت الأسئلة على ثلاثة من ذوي الخبرة والتخصص في تكنولوجيا التعليم، لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة والدقة العلمية واللغوية، ومدى ارتباط الفقرات بهدف الدراسة وأهداف المقابلة، كما أجرت الباحثة مقابلة واحدة لكل معلم مشارك في الدراسة، وتراوحت مدة المقابلة 20 دقيقة، ومن ثم أفرغت المقابلات على الورق. وللتأكد من الصدق اعتمدت الباحثة على الاستنتاجات في وصف ما قاله معلمو المعهد عند المقابلة، إضافة إلى ذلك تم التحقق من صدق الأداة بعرض ما قاله المشاركون عليهم، وإتاحة الفرصة لهم بالحذف أو الإضافة على ما أشاروا إليه واعتمادها. كما تم تدوين الملاحظات أثناء المقابلة. أما بالنسبة لثبات الأداة، فتم تجريب أسئلة المقابلة على خمسة من معلمي المعهد من خارج عينة الدراسة مرتين، بين المرة الأولى والثانية أسبوعان، وبعد تحليل البيانات لوحظ أن الاختلاف بين إجابات المعلمين في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية كان قليلاً.

### تحليل المقابلات:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على الأفكار والآراء التي ظهرت من البيانات التي جمعت من المقابلات، ومن ثم التوصل إلى الفئات الرئيسية والفئات الفرعية من خلال تفريغ المقابلات بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الأخرى، والقراءة المتعمقة لكل الإجابات التي وردت في المقابلة، وترميز إجابات المستجيبين، وتصنيف استجابات المستجيبين إلى فئات رئيسية تنبثق منها فئات ثانوية، وللتأكد من عدم تأثير ذاتية الباحثة،

تم إشراك معلم يحمل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، ومهتم بالتعليم الإلكتروني، والتطبيقات الحديثة في التدريس في تحليل النتائج، وتمت مناقشته في القضايا التي وجد فيها خلاف حتى تم الوصول إلى رأي موحد فيها. وتعد هذه الإجراءات وفق منهج البحث النوعي التي أكدتها بعض المراجع مثل (أبي زينة وآخرين، 2007؛ Patton, 2002).

### نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف معارف معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (1):

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لتصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية في الفئة الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئة الرئيسية	الفئة الفرعية	ذكور		إناث		المجموع	
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية	تصورات جيدة	10	67%	22	88%	32	80%
	تصورات ضعيفة	5	33%	3	12%	8	20%
	المجموع	15	100%	25	100%	40	100%

يمكن تصنيف تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول تطبيقات الحوسبة السحابية في فئتين، هي:

الفئة الأولى: تصورات جيدة: ترى هذه الفئة - والتي مثلها (67%) من المعلمين، و (88) من المعلمات (80% من المعلمين والمعلمات)، أن تصوراتهم النظرية لتطبيقات الحوسبة السحابية جيدة، ولكنهم يحتاجون لمعرفة آلية تطبيقها عملياً. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد: قال المعلم (أ1) «معرفة عن تطبيقات الحوسبة السحابية لأبأس بها.. إذ إن تطبيقات الحوسبة السحابية تختصر الكثير.. وذات جدوى ممتازة».

في حين قال المعلم (أ5) « معارفي جيدة، وحضرت بعض الورش والدورات تعرفت من خلالها على أبرز التطبيقات خصوصاً تلك المتعلقة بالتواصل، والتفاعل المباشر مع الطلبة مثل تطبيق زوم (Zoom)، وتطبيق ميت (Meet)، كما تعرفت على تلك التطبيقات المتعلقة بتخزين البيانات والرجوع إليها وقت ما نشاء من أي مكان...».

وأضافت المعلمة (ب30) « معارفي جيدة، إنها تطبيقات ذكية تسهل إعداد مشاريع كبيرة، وعلى نطاقات واسعة حتى لو كانوا أعضاء المشروع الواحد يتواجدون في مناطق متفرقة...».

وذكر المعلم (أ6) «معارفي نظرية، وسمعت عن التطبيقات من خلال الأصدقاء، وبعض الدورات التي أخذتها...»

في حين أكدت المعلمة (ب 29) «معارفي جيدة ... وأستخدم التطبيقات لحفظ الملفات والبيانات». وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن تطبيقات الحوسبة السحابية غزت جميع مجالات الحياة بما فيها مجال التعليم، مما جعل إدراك معلمي المعهد لها جيداً، علاوة على أن هذه التطبيقات يمكن استخدامها من خلال أجهزة الحاسب الآلي وأجهزة الهواتف الذكية التي تدعم تطبيقات الحوسبة السحابية مما جعل انتشارها، والتعرف عليها عملية سهلة وسريعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشمري، 2017؛ المطوع، 2016).

الفئة الثانية: تصورات ضعيفة: ترى هذه الفئة - التي مثلها (33%) من المعلمين، و(12%) من المعلمات (20% من المعلمين والمعلمات) أن تصوراتهم ضعيفة، ولا يوظفون تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد: قال المعلم (أ8) «معارفي بسيطة جداً، ويصعب على استخدامها بسبب ضيق الوقت ومشاكل شبكات الإنترنت، وكذلك بسبب قلة العثور على تطبيقات تناسب الطالب الكفيف».

وأضافت المعلمة (ب39) « معرفتي بسيطة عن تطبيقات الحوسبة السحابية، وفي توظيفها في مجال التدريس...تلقيت فقط الشيء البسيط عن طريق التعلم عن بعد، نحن بحاجة لمعرفة آلية توظيف مثل هذه التطبيقات ». وتعزى الباحثة هذه النتيجة لانخفاض دافعية هؤلاء المعلمين والمعلمات لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس لاسيما في ظل كثرة المهام المطالبين بالقيام بها في المدرسة.

نتائج السؤال الثاني: ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول فوائد توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول فوائد توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس إلى عدة فئات، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (2):

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لتصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول فوائد توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية

الفئة الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
الفوائد للمعلم	اختصار الوقت والجهد، في توزيع الأنشطة والتصحيح	9	13%	22	14%	31	16%
	الاحتفاظ بالمادة العلمية، والبيانات والملفات وإمكانية الرجوع إليها مرة أخرى	10	14%	19	12%	29	15%
	تسهيل عملية توصيل المعلومات للطلبة المكفوفين	9	13%	18	12%	27	14%

الفوائد للطلبة المكفوفين	التشويق والاثارة والمتعة أثناء التعلم	7	10%	17	11%	24	12%
	يستطيع الطالب الكفيف الرجوع إلى المادة في التطبيق في أي وقت، وتنمية قدراتهم المعرفية	8	11%	20	13%	28	14%
	تسهم في زيادة استقلالية الطالب الكفيف من خلال قيامه بالكثير من المهام الموكلة إليه دون الحاجة لمساعدة الآخرين	7	10%	15	10%	22	11%
الفوائد لولي الأمر	تساعد ولي الأمر في مساعدة ابنه في عملية التعلم	8	11%	12	8%	20	10%
	تسهم في تسريع وتيرة التفاعل بين المعلم وولي الأمر.	7	10%	18	12%	25	13%
	تسهل إشراك ولي الأمر في العملية التعليمية	6	8%	15	10%	21	11%
المجموع		71	100%	156	100%	196	100%

تشير بيانات جدول (2) إلى أن الفوائد المرتبطة بمعلمي المعهد، تشمل، اختصار الوقت والجهد، والمادة العلمية تكون متواجدة بشكل مستمرة، ويستطيع الطالب الرجوع إليها في أي وقت، وتوفر التشويق والإثارة والمتعة للطلاب.

الفئة الأولى: الفوائد للمعلم: هناك العديد من الفوائد لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، وقد أشار (13%) من المعلمين و (14%) من المعلمات أن اختصار الوقت والجهد، في توزيع الأنشطة والتصحيح، في حين أشار (14%) من المعلمين و (12%) من المعلمات إلى الاحتفاظ بالمادة العلمية، والبيانات والملفات وإمكانية الرجوع إليها مرة أخرى، وأضاف (13%) من المعلمين، و(12%) من المعلمات، تسهيل عملية توصيل المعلومات للطلبة المكفوفين، وأكد (10%) من المعلمين و(11%) من المعلمات أن التشويق والإثارة والمتعة أثناء التعلم من أبرز فوائد توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

ذكرت المعلمة (ب22) «توفر العديد من الخدمات التي تسرع وتسهل من إعداد مختلف المشاريع، ومن هذه الخدمات تخزين ونقل ومعالجة وعرض البيانات».

ذكر المعلم (أ10) «سهولة الاستخدام، والاحتفاظ بالمادة العلمية، والبيانات والملفات بشكل مستمر، وإمكانية توظيفها والرجوع إليها مرة أخرى...».

وأضافت المعلمة (ب36) «لها العديد من الفوائد منها، سهولة الاستخدام، وحفظ الملفات الصور والبيانات في حال فقدانها، وغير مكلفة مادياً، وتقلل من الوقت في عملية التدريس».

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن تطبيقات الحوسبة السحابية تنمي مهارات المعلمين في شرح دروس المنهج، ورسم الخرائط الذهنية كأداة للتعليم الإلكتروني، وتساعد على التنوع في عملية تقييم طلبتهم، واستخدام التقويم في وضع جداول زمنية لمساعدة الطلبة في إدارة الوقت، وتمكّن المعلم من الوقوف على الاحتياجات المعرفية للطلبة وتنميتها، وتطوير هذه الاحتياجات، مما انعكست فوائدها على الطلبة. وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة (أحمد، 2017؛ سرحان، 2017؛ Slavkov, 2015)، كما أنها تتيح للمعلم عرض أفكاره، ومساهماته في أي وقت، دون قيود تتعلق بالزمان والمكان (خليفة، 2015؛ العريني، 2017)، إضافة إلى ذلك، إنشاء قواعد بيانات وإرسال الواجبات بسهولة ويسر (زيدان، 2016). كما تتفق مع نتيجة دراسة (الشطيبي، 2017) التي أثبتت أن تطبيقات الحوسبة السحابية من شأنها أن تنشئ بيئة تدريب تمكنهم من تطوير كفاءتهم المهنية.

الفئة الثانية: الفوائد للطلبة المكفوفين: أشار (11%) من المعلمين، و(13%) من المعلمات إلى أن الطالب الكفيف يستطيع الرجوع إلى المادة في التطبيق في أي وقت، كما أنها تنمي قدراتهم المعرفية، في حين أشار (10%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات إلى أنها تسهم في زيادة استقلالية الطالب الكفيف من خلال قيامه بالكثير من المهام الموكلة إليه دون الحاجة لمساعدة الآخرين وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

ذكر أحد المعلمين (أ 2) «نعم تسهل التطبيقات للطالب الكفيف الرجوع إلى المادة بسهولة، وعدم التشتت في إيجاد المعلومة، وسهول المذاكرة، والمراجعة، كما أنها تقلل من حجم الكتاب المدرسي...».

وأضاف معلم آخر (أ5) «تساعد الطلبة على اكتساب حصيلة معلوماتية كبيرة، كما تكسب الطلبة مهارات جديدة تشجعهم على تنمية تعلمهم الذاتي...»

وأكدت المعلمة (ب16) «تنمي مهارات الطلبة التكنولوجية...».

ذكرت المعلمة (ب24) «تنمي تطبيقات الحوسبة السحابية التحصيل الدراسي لدى الطلبة...».

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس له أهمية كبيرة في تنمية مهارات الطلبة المعلوماتية والتكنولوجية مقارنة بالطرق العادية في التدريس، علاوة على ذلك، فإن حداثة هذه التطبيقات تثير دافعية الطلبة وتشوقهم للتعلم، كما أنها تتيح الفرص لطلبة التعلم الذاتي، والحصول على المعلومات والمفاهيم من مصادر مختلفة غير الكتاب المدرسي، الأمر الذي أسهم في تنمية التحصيل الدراسي، والعديد من المهارات لدى الطلبة، إضافة إلى ذلك فإن تطبيقات الحوسبة السحابية تتيح الفرص لطلبة التواصل المستمر والفعال سواء بين الطالب والمعلم أو الطالب وزملائه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سرحان، 2017؛ الشمري، 2017؛ الجيلان، 2015؛ العريني، 2017؛ القرني، 2019). كما تتفق مع نتيجة دراسة (الشطيبي، 2017) التي أثبتت أن تطبيقات الحوسبة السحابية من شأنها أن تنشئ بيئة تعليمية تمكن الطلبة من تبادل المعارف والمهارات.

كما أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية تزيد من دافعية الطلبة للتعلم، وتزودهم بالتغذية الراجعة، كما أشارت لذلك نتيجة دراسة (Yunwu & Lan, 2015)، وتساهم في مشاركة الطلبة الآراء مع زملائهم وتنمية الجانب الأدائي لهم (Vitkar, 2012).

الفئة الثالثة: الفوائد لولي الأمر: أشار (11%) من المعلمين، و(8%) من المعلمات أنها تساعد ولي الأمر في مساعدة ابنه في عملية التعلم، وأضاف (10%) من المعلمين، و(12%) من المعلمات أنها تسهم في تسريع وتيرة التفاعل بين المعلم وولي الأمر، وأضاف (8%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات أنها تسهل إشراك ولي الأمر في العملية التعليمية. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

ذكر المعلم (أ12) «يسهل إشراك ولي الأمر في العملية التعليمية...».

وتعزى هذه النتيجة إلى رغبة أولياء الأمور في تقديم العون لأبنائهم المكفوفين، ومتابعتهم لاسيما وأن أغلب الطلبة المكفوفين في معهد عمر بن الخطاب ملتحقين بسكن داخلي بعيداً عن أسرهم مما يجعل من تطبيقات الحوسبة السحابية وسيلة لتقديم الدعم لأبنائهم.

نتائج السؤال الثالث: ما الممارسات التدريسية لدى معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والمرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف الممارسات التدريسية لدى معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والمرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (3):

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية للممارسات التدريسية لدى معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والمرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية في الفئة الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئة الرئيسية	الفئة الفرعية	ذكور		إناث		المجموع	
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
الممارسات التدريسية المرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية	ممارسة جيدة	13	87%	24	96%	37	92%
	ممارسة ضعيفة	2	13%	1	4%	3	8%
	المجموع	15	100%	25	100%	40	100%

تشير بيانات جدول 3 أن الممارسات التدريسية لدى معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين والمرتبطة بتطبيقات الحوسبة السحابية تنوعت بين الممارسات الجيدة، والممارسات الضعيفة.

الفئة الأولى: ممارسة جيدة: ترى هذه الفئة والتي مثلها (87%) من المعلمين، و(96%) من المعلمات (92% من المعلمين والمعلمات)، أن من المعلمين من يرى أن ممارسته جيدة.

وهنا التعليق الذي أشار إليها صاحب هذه الفئة من معلمي المعهد:

ذكر المعلم (أ1) «عرض فيديوهات مسموعة وشرح للمادة، وعرض ألعاب مسلية بما يخدم المادة المعطاة».

وأضافت المعلمة (ب21) «تقديم بعض القصص والألعاب التعليمية...».

وذكر المعلم (أ6) «شرح دروس المنهج، وفي درس النحو «الحال» قمت بعرض الأمثلة، كما توصلت إلى الاستنتاج أو القاعدة لدرس مع عرض مقطع سمعي وبصري... قمت بعرض الأمثلة في منصة كلاس روم بعد ما استردت المعلومات من Google Drive بعد ذلك عرضت عليهم المقطع المرئي والسمعي... كان ذلك جماعياً...»

وأكد المعلم (أ7) «أستخدم اليوتيوب، وجوجل في التدريس، وجوجل كلاس روم، أقدم أنشطة بسيطة تتناسب مع طلابي ومقدرتهم عن طريق فيديو أو عرض لعبة تعليمية، أوظف التطبيقات في الأنشطة الفردية...».

وذكرت المعلمة (ب40) «أستخدم تطبيق زووم (Zoom) في شرح دروس مادة الجغرافيا، وتطبيق الأنشطة الفردية».

وذكر المعلم (أ9) «وظفت التطبيقات في مادة المهارات الدراسية، من حيث إنشاء جدول المذاكرة

اليومي، وإنشاء جدول المذاكرة في العطلات الدراسية...».

وأضافت المعلمة (ب18) «أوظف تطبيق جوجل ميت ويكون متزامن ومباشر مع الطلبة وأقوم بشرح الدرس بشكل مفصل وإدراج بعض الصور، ومقاطع فيديو والعروض التقديمية، قمت بإنشاء درس عن الاسعافات الأولية عن طريق جوجل ميت عنوان الدرس الاسعافات الأولية، قمت بإدراج بعض مقاطع الفيديو، والصور عن بعض الاصابات الطارئة مثل، الرعاف وأسباب الرعاف وأعراض الرعاف وطرق إسعاف شخص مصاب بالرعاف، كانت الأنشطة جماعية...».

وذكر المعلم (أ11) «أوظف التطبيقات بعض الأحيان في مجال الاستماع...»

في ذكر المعلم (أ12) «أستعين بمثل هذه البرامج كاليوتيوب؛ ليسهل وصول المعلومة للطلبة المكفوفين، ويثري الدرس...».

وأضافت المعلمة (ب20) «أثناء شرح الدرس عن بعد على المنصة أقوم بعرض الملفات التي قمت بتحضيرها مسبقاً للدرس بسهولة من خلال السحابة التخزينية بدل البحث من الإنترنت أو من أقراص التخزين...».

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الحوسبة السحابية تعد وسيلة عصرية مرنة، وسهلة الاستخدام، يستطيع المعلم من خلالها التعرف على مواطن الخلل المتوقعة في أدائه، والعمل على تغيير ممارساته التدريسية من خلال التركيز على الأداء الفعال (سيفين وآخرون، 2020؛ النملة، 2018؛ Ally et al., 2014).

الفئة الثانية: ممارسة ضعيفة: ترى هذه الفئة والتي مثلها (2%) من المعلمين، و(1%) من المعلمات (8% من المعلمين والمعلمات)، أن من المعلمين من يرى أن ممارسته ضعيفة.

وهنا التعليق الذي أشار إليها أحد معلمي هذه الفئة :

ذكر المعلم (أ14) «نادراً ما أوظف هذه التطبيقات في التدريس...».

وتعزى هذه النتيجة إلى تدني خلفية المعلمين عن مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، وضرورة تنميتهم في هذا المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سيفين وآخرين، 2020).

نتائج السؤال الرابع: ما ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات

الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول

توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية إلى عدة فئات، وذلك حسب ما يوضحه جدول (4):

جدول 4 التكرارات والنسب المئوية لممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية

الفئة الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية	أوظف تطبيق دروبكس (Drop Box) في تخزين محتوى الدروس للطلبة، والرجوع لها وقت تنفيذ واجباتهم المنزلية	1	3%	2	3%	3	3%
	أوظفها لأنها تساعد على الحصول السريع للمعلومات	9	29%	22	32%	31	31%
	أوظفها لأنها تنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي	10	32%	20	29%	30	30%
	أوظفها لأنها تشجع الطلبة على العمل الجماعي وتنفيذ الأنشطة غير الصفية	3	10%	5	7%	8	8%
	أوظف اليوتيوب (YouTube)	8	26%	20	29%	28	28%
	المجموع	31	100%	69	100%	100	100%

تشير بيانات جدول (4) أن ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية تنوعت بين استخدام اليوتيوب، وتطبيق الدروبكس، وغيرها من تطبيقات الحوسبة السحابية، إذ أشار (3%) من المعلمين، و(3%) من المعلمات أن هذه التطبيقات تخزن محتوى الدروس للطلبة، وتسهل على الطلبة الرجوع لها وقت تنفيذ واجباتهم المنزلية، وأضاف (29%) من المعلمين، و(32%) من المعلمات أنها تساعد الطلبة على الحصول السريع للمعلومات، وأكد (32%) من المعلمين، و(29%) من المعلمات أنها تنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي، في حين أكد (10%) من المعلمين، و(7%) من المعلمات أنها تشجع الطلبة على العمل الجماعي، وتنفيذ الأنشطة غير الصفية، ويمكن تصنيف ممارسات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية إلى عدة فئات فرعية، وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من المعلمين والمعلمات:

قالت المعلمة (ب25) «غالباً ما أوظف تطبيقات الحوسبة السحابية في إرسال الواجبات المنزلية للطلبة، ومتابعة مدى تنفيذهم لها...».

وأكد المعلم (أ1) «نادراً ما أنواع في توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في الواجبات المنزلية، وأكتفي باستقبالها من الطلبة عن طريق الإيميل...».

وأضافت المعلمة (ب28) «أكثر ما يجعلني أوظف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنفيذ الواجبات المنزلية، تشوق الطلبة لاستخدام التقنية...».

وقالت المعلمة (ب33) «هناك العديد من تطبيقات الحوسبة السحابية المناسبة في تطبيق الواجبات المنزلية، والطلبة المكفوفين يوظفونها في حل واجباتهم المنزلية، لاسيما في ظل التقنيات المساعدة مثل قارئ

الشاشة الذي سهل توظيف التقنية لديهم...».

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في متابعة الواجبات المنزلية، لها دوراً كبيراً في إثارة دافعية الطلبة لحل الواجبات، لأنها خارجة عن الروتين المعتاد في متابعة الواجبات، علاوة على ما تتميز به التقنيات والتطبيقات الحديثة من خاصية جذب وإثارة دافعية الطلبة للتعلم والمثابرة في حل الواجبات بطريقة غير تقليدية (القحطاني وفودة، 2017)، علاوة على أن تطبيقات الحوسبة السحابية تمكن من الوصول المباشر إلى مجموعة من الموارد الأكاديمية المختلفة، والتطبيقات البحثية والأدوات التعليمية، التي تساعد المعلمين في إعداد واستخدام المستندات، والجدول، والصور، والعروض التقديمية دون الحاجة إلى مساحات تخزين كبيرة، ودون تعرض أعمالهم للفيروسات أو التلف (Aaron & Roche, 2011).

نتائج السؤال الخامس: ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس؟  
كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه جدول (5):

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لتصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس في الفئات الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
تحديات متعلقة بالمعلم	تدني الخبرة العملية في توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية	6	5%	15	7%	21	6%
	تدني الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الحوسبة السحابية	9	8%	19	9%	28	8%
	ضيق الوقت، والعبء التدريسي الذي يحول دون توظيف هذه التطبيقات	10	8%	22	10%	34	10%
	عدم قدرة المعلم في التحكم أو ضبط الصف	8	7%	11	5%	19	6%
تحديات متعلقة بالطلبة المكفوفين	عدم تقبل البعض لتوظيف مثل هذا النوع من التطبيقات في التدريس	4	3%	9	4%	13	4%
	تدني قدرة بعض الطلبة المكفوفين على التعامل مع الكثير من تطبيقات الحوسبة السحابية	5	4%	8	4%	13	4%
	عدم توفر أجهزة خاصة بالطلبة المكفوفين مدعمة بالصوت لخدمته على التعامل مع هذه التطبيقات	4	3%	3	1%	7	2%

الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التركرارات	%	التركرارات	%	التركرارات	%
تحديات متعلقة بولي الأمر	لا يجيدون استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لتعليم أبنائهم، ومتابعتهم في عملية تعلمهم.	7	6%	6	3%	13	4%
	ضعف شبكة الإنترنت	8	7%	22	10%	30	9%
	صعوبة استخدام بعض تطبيقات الحوسبة السحابية، وتكييفها لخدمة الطلبة المكفوفين	6	5%	8	4%	14	4%
	عدم وجود كادر تقني يقدم لنا العون	5	4%	7	3%	12	3%
تحديات متعلقة بالجانب الفني	عدم قدرة الجهاز الناطق الخاص بالكيف التعرف على التطبيقات	4	3%	5	2%	9	2%
	كثافة المناهج الدراسية، والتي تتطلب لوقت كبير لإنجازها	8	7%	23	10%	31	9%
	كبر حجم العبء التدريسي للمعلمين، والمهام الموكلة عليه	9	8%	22	10%	31	9%
	عدم توفر أدلة تشرح آلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية المختلفة	13	11%	23	10%	36	10%
تحديات متعلقة بالنظام التعليمي	عدم تكييف المناهج لتوظيف هذه التطبيقات	14	12%	20	9%	34	10%
	المجموع	120	100%	223	100%	345	100%

تشير بيانات جدول (5) أن المعوقات المرتبطة بمعلمي المعهد، تشمل الحاجة إلى دورات في توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، وتكثيف المشاغل، والتدريب العملي في هذا المجال، ويجب أن يشمل التدريب كلاً من الطالب وولي الأمر ولا يقتصر على المعلم، وزيادة الدورات التدريبية في استخدام التطبيقات التي تناسب الطلبة المكفوفين، والحاجة إلى وجود دليل يشرح آلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس الطلبة المكفوفين.

الفئة الأولى: تحديات متعلقة بالمعلم: أشار (5%) من المعلمين، و(7%) من المعلمات إلى تدني الخبرة العملية في توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية، في حين أشار (8%) من المعلمين، و(9%) من المعلمات إلى تدني الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الحوسبة السحابية، وأضاف (8%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات «ضيق الوقت، والعبء التدريسي الذي يحول دون توظيف هذه التطبيقات»، وأكد (7%) من المعلمين، و(5%) من المعلمات «عدم قدرة المعلم في التحكم أو ضبط الصف»، وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

ذكرت المعلمة (ب21) «عدم تلقى تدريب كافٍ للتطبيقات الأنسب لتدريس الطلبة الكفيف،...». وأضاف المعلم (أ11) «تدني ثقافتي، وإطلاعي في مجال توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية، وأحتاج للمزيد من الدورات والورش التدريبية...تحتاج مثل هذه التطبيقات إلى وقت وممارسة». وقال المعلم (أ8) «حاجة بعض التطبيقات لوقت طويل لتهيئتها لطلبة، وقلة التطبيقات التي تناسب

## الطلبة المكفوفين».

وأضافت المعلمة (ب19) «ليس لديه خبرة كافية بالتطبيقات...».

في حين ذكر المعلم (أ9) «ضييق الوقت، وقلة نصاب المادة من الحصص الدراسية»

أما المعلمة (ب27) «صعوبة استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، عدم قدرة المعلم على ضبط الطلبة أثناء الحصة الدراسية الإلكترونية...».

في حين ذكر المعلم (أ12) «عدم تقبل البعض لتوظيف مثل هذا النوع من التطبيقات في التدريس...».

الفئة الثانية: المعوقات المتعلقة بالطلبة المكفوفين: فأشار (3%) من المعلمين، و(4%) من المعلمات إلى عدم تقبل البعض لتوظيف مثل هذا النوع من التطبيقات في التدريس، وأشار (4%) من المعلمين، و(4%) من المعلمات إلى تدني قدرة بعض الطلبة المكفوفين على التعامل مع الكثير من تطبيقات الحوسبة السحابية، في حين أشار (3%) من المعلمين و(1%) من المعلمات إلى عدم توفر أجهزة خاصة بالطلبة المكفوفين مدعمة بالصوت لخدمته على التعامل مع هذه التطبيقات. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

ذكر المعلم (أ12) «عدم توافر أجهزة خاصه بالطالب الكفيف تساعده على تطبيق هذه الحوسبة في التدريس...».

وذكر معلم آخر (أ10) «الطالب الكفيف يعتمد على السمع، والتطبيقات تعتمد على البصر، وبالتالي نحن بحاجة إلى موائمة هذه التطبيقات، وجعلها مناسبة للطالب الكفيف...».

وقال المعلم (أ9) «عدم ملاءمة كثير من التطبيقات للطلبة المكفوفين... عدم مقدرة الطلبة على استخدام البرامج، وضعف الإمكانيات المادية لبعض الطلبة...».

وذكرت المعلمة (ب36) «عدم تقبل الطلبة للتطبيقات التكنولوجية الحديثة في التدريس».

الفئة الثالثة: تحديات متعلقة بولي الأمر: أشار (6%) من المعلمين، و(3%) من المعلمات إلى أن أولياء الأمور لا يجيدون استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لتعليم أبنائهم، ومتابعتهم في عملية تعلمهم، وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

قال المعلم (أ2) «معرفة أولياء الأمور بتطبيقات الحوسبة السحابية محدودة جداً...».

أضافت المعلمة (ب29) «يجيد بعض أولياء الأمور استخدام التطبيقات، وأغلبهم لا...».

الفئة الرابعة (تحديات متعلقة بالجانب الفني): أشار (7%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات إلى ضعف شبكة الإنترنت، في حين أكد (5%) من المعلمين، و(4%) من المعلمات أن أبرز التحديات هي صعوبة استخدام بعض تطبيقات الحوسبة السحابية، وتكييفها لخدمة الطلبة المكفوفين، وقال (4%) من المعلمين، و(3%) من المعلمات أن التحديات تتمثل في صعوبة استخدام بعض تطبيقات الحوسبة السحابية، وتكييفها لخدمة الطلبة المكفوفين، وقال (4%) من المعلمين، و(3%) من المعلمات أن عدم وجود كادر تقني يقدم لنا العون يشكل تحدي من تحديات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس وتنفيذ الواجبات المنزلية، وأشار (3%) من المعلمين، و(2%) من المعلمات إلى عدم قدرة الجهاز الناطق الخاص بالكفيف التعرف على التطبيقات. ذكر المعلم (أ3) «تدني الدعم التقني، ....» وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

وذكر معلم (7أ) « عدم توافر الأجهزة...».

وأضاف المعلم (5أ) «عدم قدرة الجهاز الناطق الخاص بالكفيف التعرف على التطبيقات...».

وذكرت المعلمة (ب35) «التحديثات بشكل مستمر للتطبيقات».

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حبيب وآخرون، 2018؛ خليفة، 2015؛ السحيم، 2015)، التي أظهرت أن درجة معوقات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية كبيرة جداً بسبب عدم توافر الإنترنت، أو ضعف الشبكة، وقلة وعي المعلمين بالمجال التعليمي لتطبيقات الحوسبة السحابية؛ بسبب قلة الدورات التدريبية في مجال الحوسبة السحابية.

الفئة الخامسة: المعوقات المرتبطة بالنظام التعليمي: أشار (7%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات إلى كثافة المناهج الدراسية، والتي تتطلب لوقت كبير لإنجازها، وأشار (8%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات إلى كبر حجم العبء التدريسي للمعلمين، والمهام الموكلة عليه، في حين أشار (11%) من المعلمين، و(10%) من المعلمات إلى عدم توفر أدلة تشرح آلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية المختلفة، وأضاف (12%) من المعلمين، (9%) من المعلمات أن عدم تكييف المناهج لتوظيف هذه التطبيقات من أبرز التحديات المتعلقة بالنظام التعليمي والتي تحول دون توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

أكد المعلم (2أ) « عدم ارتباط الدروس باستخدام التقنية...».

وذكر المعلم (14أ) « عدم تكييف، وتهيئة المادة العلمية التعليمية للمساعدة على تنفيذ هذه التطبيقات...».

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن أبرز متطلبات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية توفير الإنترنت في كل مدرسة، وبسرعة مناسبة، وتوفير إدارات المدارس للموارد اللازمة لاستخدام الحوسبة السحابية (السحيم، 2015)، وتوعية الكادر التعليمي وتأهيله لمواكبة الاتجاهات الحديثة في المجال التعليمي (الجليفي، 2016)، وأهمية تبني إدارات المدارس خدمات الحوسبة السحابية، وتأهيل البنية التحتية للاتصالات، والتأكد من تغطية الإنترنت للمدارس كاملة، وتطوير الكفايات المهنية للمعلمين كمتطلب لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم (Micu et al., 2011)، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشمري، 2017).

نتائج السؤال السادس: ما تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول الاحتياجات

التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (6):

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لتصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس في الفئة الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	ذكور		إناث		المجموع	
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%
التصورات حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس	احتياجات مُلحة	14	93%	25	100%	39	97%
	احتياجات غير مُلحة	1	7%	-	-	1	3%
المجموع		15	100%	25	100%	40	100%

يمكن تصنيف تصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين للاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس في فئتين، هما:

الفئة الأولى: احتياجات مُلحة: ترى هذه الفئة التي مثلها أربعة عشر معلماً وخمس وعشرون معلمة (97% من المعلمين والمعلمات) أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس مُلحة تتمثل في: الحاجة إلى دورات تدريبية لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية، والحاجة إلى دليل يشرح تطبيقات الحوسبة السحابية ونوع الأنشطة التي تتناسب مع كل تطبيق، وأمثلة تشرح آلية توظيف التطبيقات، والتعريف بالتطبيقات المناسبة لطلبة المكفوفين. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي المعهد:

قال المعلم (أ15) «أحتاج إلى دورات تدريبية في توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية، لأن الدورة التي أخذتها كانت بسيطة جداً لم أتمكن من خلالها على التعرف على بقية التطبيقات المناسبة في التدريس...»  
وأضاف المعلم (أ4) «أحتاج إلى دورات تدريبية خاصة لمعلمي الطلبة المكفوفين، لاسيما أنني تلقيت الشيء البسيط عن طريق التعلم عن بعد عن هذه التطبيقات...».

وقال معلم آخر (أ6): «أحتاج للتدريب على تطبيقات الحوسبة السحابية، لأن الدورات التي أخذتها مقتصرة على تطبيقات بسيطة ومحدودة، وأحتاج لمعرفة المزيد عن هذه التطبيقات...»  
ويذكر معلم آخر (أ2) «أحتاج إلى التعرف على أسماء التطبيقات، ومميزاتها وماذا تخدم، وما هي أهم التطبيقات التي تساعد الطالب الكفيف...».

في حين ذكر معلم آخر (أ14) «أحتاج إلى دورات تدريبية، ودليل يشرح آلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية حتى أتمكن من توظيفها توظيفاً صحيحاً».  
وأضافت المعلمة (ب16) «نحتاج توفير تطبيقات مُهيئة لطلبة المكفوفين، ومزودة بأنظمة تخدم الطلبة المكفوفين، ويستطيع الجهاز الناطق التعرف عليها».

وذكر المعلم (أ11) «أحتاج إلى دليل استرشادي يوضح لي الممارسات الصحيحة لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية أثناء تدريسي لمادتي».

وذكرت المعلمة (ب17) «أحتاج إلى التعرف على كيفية استخدام التطبيقات، وتوظيفها في عملية التدريس، وطرق نقل وإضافة الملفات والصور والفيديوهات، وإضافة برامج سمعية وصوتية...».

وذكر المعلم (أ10) «نحتاج إلى زيادة في عدد الدورات التدريبية، وتخصيص يوم واحد من كل أسبوع

لحضور دورة تدريبية في هذا المجال،...».

وأضاف المعلم (أ12) «نحتاج لأدلة إرشادية تتضمن توصيفات لكل التطبيقات، وماذا تخدم، وكيفية التعامل معها باستخدام قارئ الشاشة للمكفوفين...».

وأضاف المعلم (أ14) «نحتاج إلى دليل إرشادي يتضمن فهرس العناوين لجميع تطبيقات الحوسبة السحابية المناسبة للعملية التعليمية، وطريقة الدخول لها، وطريقة الحفظ، وطريقة مشاركة البيانات، وطرق معالجة البيانات. عموماً كل ما يمكن أن يسهل على المعلم استخدام هذه التطبيقات...».

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين خاصة في ظل هذه الظروف التي وضعتهم فيها جائحة كورونا إلى توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية، والتي من شأنها أن تسهل ممارساتهم التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مهران، 2017). كما تتفق مع نتيجة دراسة (Soroko & Shinenko, 2013)، التي أشارت إلى أن أبرز متطلبات توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية تطوير الكفايات المهنية للمعلمين من خلال الورش وأوراق العمل، ووجود الأدلة الإرشادية لتوظيف الصحيح لهذه التطبيقات. علاوة على ذلك فإن الدورات التدريبية كلما زادت زاد إدراك المعلمين لمتطلبات الحوسبة السحابية، ولأنها تنور المعلمين بمتطلبات استخدامها مما يجعل استجاباتهم أعلى في توظيفها في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الجليفي، 2016؛ السحيم، 2015) التي أظهرت أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم. كما ترى الباحثة أهمية توفير المتطلبات اللازمة لاستخدام الحوسبة السحابية في التدريس لمواكبة التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم، إذ أن توظيفها أصبح ضرورة ملحة (المطوع، 2016؛ المنهراوي، 2015).

الفئة الثانية: احتياجات غير ملحة: ترى هذه الفئة والتي مثلها معلم واحد فقط (3% من المعلمين والمعلمات) أن من المعلمين من يرى أن حاجته للتدريب على توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية غير ملحة. وهنا التعليق الذي أشار إليها صاحب هذه الفئة من معلمي المعهد:

يذكر المعلم (أ7) «نحتاج قليلاً للتدريب على توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، ولكن نحتاج لتوفير البنية التحتية المناسبة لتطبيقها في التدريس...».

#### الاستنتاجات:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ست فئات رئيسية لتصورات معلمي معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين حول توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس، تنوعت بين أهمية وتحديات التطبيقات، والممارسات التدريسية التي يقوم بها معلمو المعهد والمرتبطة بالتطبيقات السحابية في التدريس، وتطبيق الواجبات المنزلية، والاحتياجات اللازمة لمعلمي المعهد في ضوء هذه التطبيقات، وانبثق من هذه الفئات الرئيسية عدد من الفئات الثانوية.

#### التوصيات:

1. تشجيع معلمي المعهد مادياً؛ لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس الطلبة المكفوفين.
2. تسخير الإمكانيات المتاحة؛ لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس الطلبة المكفوفين.

3. تضمين برامج التدريب المقدمة لمعلمي المعهد مواضيع عن آلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس الطلبة المكفوفين، والإستراتيجيات المناسبة له.
4. توفير أدلة إرشادية تبين أنواع التطبيقات الحاسوبية التي تفيد وتثري العملية التعليمية، وتوصيفها، وآلية توظيفها في التدريس.
5. يؤمل أن يعالج صانعو القرار في سلطنة عُمان، التحديات والمعوقات اللوجستية التي تواجه توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في التدريس.
6. التأكيد على أهمية توفير البنية التحتية اللازمة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية.
7. عمل دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

#### المقترحات:

1. إجراء دراسة تجريبية تقيس أثر توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل الدراسي، ومستوى تنفيذ الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية.
2. إجراء دراسة تجريبية تقيس أثر بيئات التعلم القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الدافعية للتعلم، وبقاء أثر التعلم لدى الطلبة.
3. إجراء دراسة تجريبية تقيس أثر استخدام بيئة التعلم القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية مهارات مهارات التفكير الناقد والاتجاهات طلبة المراحل المختلفة نحوها.
4. إجراء دراسات حول دور الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى الطلبة.

#### المراجع

##### أولاً: المراجع العربية:

- أبو حكمة، يحيى (2019). اتجاهات طلاب كلية التربية في جامعة أم القرى نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في مقرر تكنولوجيا التعليم. *مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 19(136)، 291-334.
- أبو زينة، فريد، الإبراهيم، مروان، وقنديجي، عامر، وعدس، عبد الرحمن، وعليان، خليل (2007). *مناهج البحث العلمي: طرق البحث النوعي*. دار المسيرة.
- أحمد، أميرة (2017). استخدام التعلم المدمج القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وأثره في تنمية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث*، (34)، 186 - 153.

- إسماعيل، نهى (2018). مدى فاعلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في تعزيز الأداء التقني للملتحقين ببرامج المكتبات والمعلومات: دراسة تجريبية. *بحوث في علم المكتبات والمعلومات*، 21، 221 - 183.
- بشار، غادة (2004). فاعلية برمجية تدريبية لتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المكفوفين بمملكة البحرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.
- الثمالي، عبد الرزاق (2016). أثر الواجبات المنزلية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي "دراسة تجريبية". *المجلة العلمية*، 32(1)، 299 - 263.
- الجليفي، تهناني (2016). توظيف الحوسبة السحابية في مهام المشرفات التربويات في إدارة التعليم في محافظة الخرج: تصور مقترح [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حبيب، ندى، وحسن، أنور، وجلوب، إسماعيل، ومهدي، نداء (2018). الحوسبة السحابية رؤية مستقبلية لبيئات التعليم الإلكتروني في العراق [ورقة بحثية]. المؤتمر العلمي الأول لدائرة التعليم الجامعي الأهلي. العراق.
- الحجيلان، ازدهار (2015). فاعلية تدريس وحدة في الحاسب الآلي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
- حسن، إبراهيم (2020). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا: الواقع والمأمول. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4)، 355 - 337.
- خليفة، زينب (2015). الحوسبة السحابية خدماتها ودورها في العملية التعليمية. *مجلة كلية التربية*، (31)، 522 - 507.
- السحيم، نهى (2015). تصور مقترح لتبني بعض تطبيقات التخزين في الحوسبة السحابية بالمجال التعليمي، من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بالرس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- سرحان، محمد (2017). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني القائمة على إحدى تطبيقات الحوسبة السحابية في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، 25(4)، 297 - 236.
- السيد، عبد العال، والشليل، سلطان (2017). مدى تفعيل خدمات الحوسبة السحابية في تدريس اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، 156-193.
- السيد، عبير (2000). *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سيفين، عماد، ومحمد، نهى، وأحمد، منصور (2020). التعلم القائم على الويب وتنمية استخدام بعض تطبيقات الحوسبة السحابية. *مجلة العلوم التربوية*، (43)، 186-203.
- الشطيبي، فهد (2017). واقع استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر العلوم. *مجلة جمعية*

الثقافة من أجل التنمية، 17(113)، 170 – 105.

شعيب، إيمان (2017). أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي والانخراط في التعلم لدى طالبات دبلوم مراكز مصادر التعلم. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (5)، 169-125.

الشمري، عيد (2017). متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات، واتجاهات المعلمين نحوها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(6)، 123 – 108.

عبد الحي، نرمين (2019). بيئة تعلم اجتماعية قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية وأثرها على العبء المعرفي ودافعية الإنجاز وبقاء أثر التعلم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، إسماعيل (2004). التنمية الفكرية والثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد المنعم، منى (2019). أثر استخدام تقنية الحوسبة السحابية على تنمية بعض مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

عبد، حنان (2017). أثر استخدام الواجبات البيتية الحرة في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. مجلة الأستاذ، 2(220)، 277 – 298.

العتل، محمد، والشمري، عبيد، والعنزي، دلال (2020). متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس مقرر الحاسوب من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة في دولة الكويت واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية، 77(1)، 328-288.

عجوة، عائشة (2017). استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة السلطان قابوس لمصادر تكنولوجيا المعلومات لأغراض التعلم ومعيقات الاستخدام في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الألكسو للمعلومات، (27)، 104 – 76.

العريفي، حصة (2019). تصور مقترح قائم على الحوسبة السحابية لتطوير أداء القيادات الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(3)، 165 – 188.

العريني، حنان (2017). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

العلوي، سلمى (2017). فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصف المقلوب عبر الهواتف الذكية في التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى الطلبة المكفوفين في الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. مجلة الألكسو للمعلومات، (27)، 120 – 130.

العلوي، سلمى (2019، ديسمبر 11 – 10). فاعلية توظيف الحوسبة السحابية في متابعة الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي ومستوى تنفيذ الواجبات في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن

المكفوفين في سلطنة عمان [بحث مقدم]. الملتقى البحثي الأول الواجبات المنزلية نحو ممارسات إيجابية وإبداعية، مسقط، سلطنة عمان.

العلوي، سلمى (قيد النشر). مستوى المواطنة البيئية لدى طلبة الحلقة الثانية المكفوفين في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.

العنزي، سامي، والسعيد، عيد (2021). التعلم عن بعد كخيار استراتيجي في فنلندا في مجابهة أزمة كوفيد 19 وإمكانية الاستفادة منها في دولة الكويت: دراسة مقارنة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(1)، 276 - 252.

الفتلاوي، سهيلة (2003). المدخل إلى التدريس. دار دمشق.

الفقي، ممدوح، والمالكي، مسفر (2018). التفاعل بين استراتيجيات المناقشات الإلكترونية (التشاركية/ الموجية) في بيئة التعلم الإلكترونية والأسلوب المعرفي لطلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف وأثره على قوة السيطرة المعرفية ومهاراتهم في المشاركة لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية. مجلة العلوم التربوية، 26(3)، 72 - 1.

الفقيه، أحمد. (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2(3)، 358 - 359.

القحطاني، مها؛ وفودة، ألفت (2017). أثر استخدام الحوسبة السحابية في متابعة الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي ومستوى تنفيذ الواجبات لوحدة (مكونات الحاسب المادية وملحقاتها) للصف الأول المتوسط في محافظة القويعية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6(1)، 76 - 65.

القرني، متعب (2019). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات قواعد البيانات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، 35(9)، 469 - 453.

كريسول، جون (2019). تصميم البحوث الكمية - النوعية - المزجية (ترجمة عبد المحسن القحطاني). دار المسيلة للنشر والتوزيع، (2014).

المدني، يزن (٢٠٠٤). أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل في مادة الرياضيات على تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

المطوع، سلمان (2016). اتجاهات معلمي الحاسب الآلي نحو تطبيقات الحوسبة السحابية وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

المعمري، سيف؛ والزوامري، أمل (2019). الممارسات المرتبطة بالواجبات المنزلية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة ظفار بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2(108)، 18 - 1.

المنهراوي، داليا (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على الحوسبة السحابية في تحصيل وتحسين الأداء التقني

لطالبات مقرر التعليم الإلكتروني بدبلوم إدارة مصادر التعلم في جامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية*، (4)، 202-228.

مهران، ميساء (2017). واقع الإفادة من تقنيات وتطبيقات الحوسبة السحابية في الأوساط الأكاديمية: الكوادر التدريسية بجامعة الإسكندرية نموذجاً. *مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات*، (48)24، 8126 - 1110.

نصر الدين، محمد (2019). تصميم بيئة تعلم افتراضية قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية*، (3)183، 126 - 43.

النملة، عبد العزيز (2018). حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية. *مجلة العلوم التربوية*، (16)، 485-537.

وزارة التنمية الاجتماعية (2019). *النشرة الإحصائية 2019*. سلطنة عمان.

يحيى، زكريا، (2003، ديسمبر 4). أهمية استخدام المعاق بصرياً لشبكة المعلومات الإنترنت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الخاص [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي السنوي التاسع للجمعية المصرية للتكنولوجيا التعليم. القاهرة، مصر.

يوسف، زينب (2020). أثر التفاعل بين نمطي إدارة المناقشات الإلكترونية ومستوى السعة العقلية في بيئة الحوسبة السحابية على مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية*، (2)185، 367 - 273.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aaron, L., & Roche, C. (2011). Teaching learning and collaborating in the cloud: Application of cloud computing for education in post-secondary institutions. *Journal of educational technology systems*, 40(2), 95-111.

Ally, M., Margarete, G & Martin. (2014). *Preparing teachers for a mobile world to improve access to education. Teacher development UNESCO publication*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11125-014-9293-2#page-1>

Bacigalupo, M.(2009). *One billion forgotten. Human rights watch*. Retrieved from: <https://off.to/xWrW>.

Chandra, D. & Malaya, D. (2012, March 26). *Role of Cloud Computing in Education. International Conference on Computing*. Electronics and Electrical Technologies. . India.

Kim. H.N., Smith-Jackson. T.L., & Nam. C. S. (2013). Elicitation of Haptic User Interface Needs of People with Low Vision. *Journal of Human-Computer Interaction*, 29, 488-500.

Micu, D., Orza, B., Porumb, S., & Porumb, C. (2012). *Cloud computing and its application to blended learning in engineering*. Retrieved from: <https://off.to/txH2>

Slavkov, N. (2015). Sociocultural theory the L2 writing process and Google Drive: strange bed-fellows. *TESL Canada journal, revues test du Canada*, 32(2), 80-94.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Beverly Hills.

Pugach. M., & Warger, C. (2006). How does technology support special education agenda in john wood dward and larry Cuban (Editor) *technology curriculum and professional development*, California, Corwin Press, INC.

Soroko N., & Shinenko M. (2013). Use of Cloud Computing For Development of Teachers' Information and Communication Competence. *Informational Technologies in Education*, (17), 118-130.

Vitkar, S. (2012). Cloud basic model for e-learning in higher education. *International journal of advanced engineering technology*, 3(2), 38-42.

Yunwu, D., & Lan, Z. (2015). University blended learning based on cloud computing in mobile internet environment. *Journal of Gannan Normal University*. [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-GNSY201503022](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-GNSY201503022).

Zubillaga. A., & Madrid. C. (2013). Disability in the Perception of Technology among University Students. *Scientific Journal of Media Education*, 40, 165-172.

## اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مادة العلوم في ولاية السويق بسلطنة عُمان

Doi: 10.29343/1-92-2

د. ناصر بن سلّيم بن ناصر المزيدي  
أستاذ مساعد- كلية العلوم والآداب  
جامعة نزوى

### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مادة العلوم بولاية السويق بسلطنة عُمان، تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من عدة مدارس في ولاية السويق. ولجمع بيانات الدراسة تم تصميم استبيان مكون من ثلاثة محاور، اهتمت بأهمية الواجب المنزلي والدافعية لإنجازه وحله. وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة أن طلبة الصف العاشر يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الواجبات المنزلية. وأنه توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة والطالبات نحو الواجبات المنزلية لصالح الطالبات. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات وأعطت بعض المقترحات المناسبة وذات العلاقة. الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، مادة العلوم، طلبة الصف العاشر، الواجبات المنزلية.

### Tenth graders' Attitudes towards homework's in science in Al –Suwaiq in the Sultanate of Oman.

Dr. Nasser Sulaiyum Nasser Al-Mazidi

Assistant Professor

College of Arts and Science, University of Nizwa, OMAN

### Abstract:

The current study aimed to know the attitudes of the tenth-grade students towards homework in the science subject in Suwaiq State at the Sultanate of Oman. The study sample consisted of (302) male and female students who were randomly selected from ten schools in Suwaiq state. To collect study data, the researcher designed a questionnaire consisting of three domains, which focused on the importance of homework and motivation to accomplishing homework and solving homework. After verifying the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to the study sample. The results of the study revealed that tenth grade students have positive attitudes towards homework. There are statistically significant differences between the attitudes of male and female students towards homework for the benefit of female students. Based on the results, the study recommended a set of recommendations and gave some appropriate and relevant proposals.

Keywords: Attitudes, Science, Tenth Grade Students, Homework.

## المقدمة:

تقوم المؤسسات التعليمية بنشر ثقافة التعلم الذاتي لدى الطلاب من خلال المناهج الدراسية التي تقدمها لهم. وتتناول تلك المناهج الدراسية موضوعات متعددة ومتنوعة تهدف إلى إكساب الطلبة مبادئ أساسية للتفكير السليم، وقدرة البحث عن طرائق لحل المشكلات التي قد تعترض حياتهم في الحاضر والمستقبل، ولما كانت المناهج لا تبلغ درجة الكمال، كان لا بد من اللجوء إلى طرق مساعدة للوصول للأهداف الأساسية، ومن تلك الطرق تكليف الطلبة بنشاطات هادفة يقومون بها خارج الدوام المدرسي (ضمرة، 2005).

ولقد حظيت الواجبات المنزلية باهتمام الكثير من التربويين، حيث تُعتبر الواجبات المنزلية عنصراً فاعلاً وهاماً في العملية التعليمية، لأنها تلعب دوراً كبيراً وبارزاً في جعل الطلبة يطبقون ما تعلموه من معارف ومهارات داخل الغرفة الصفية، كما تجعلهم على تواصل مستمر مع المدرسة حتى وهم في بيوتهم، إضافة إلى أنها تكشف مواطن الضعف والقصور وعليه يتم معالجتها، ومواطن القوة التي يجب تعزيزها (صابر، 1995).

ونظراً لأهمية الواجبات المنزلية، والمكانة البارزة التي تحتلها، والتأثيرات التي تتعدى الطالب نفسه إلى المعلم والأسرة، ولما تسهم به من تحقيق للأهداف التعليمية المخطط لها في المناهج الدراسية، فقد دأب التربويون على محاولة تعريفها بشكل شامل، فكان نتاج تلك المحاولات، إثراء الأدب التربوي بالعديد من التعريفات، فتعرف (أبو السميد، 2008) الواجبات المنزلية بأنها «هي ما يُكلف به الطلاب من أعمال كتابية أو قرائية خارج وقت الدوام الرسمي».

في حين يعرفها كل من كوبر وآخرون (Cooper et al., 2006) بأنها «مجموعة من المهمات يعطيها المعلم لطلبته ليقوموا بها خارج وقت الدراسة».

ويعرفها شحاته وآخرون (2003) بأنها: «أي مهمات أو أنشطة يكلف المعلمون طلابهم بها، بحيث يتم إنجازها في المنزل / البيت في غير ساعات الدوام الرسمي المدرسي، وتكون ذات علاقة بما يدرس لهم من موضوعات في المادة / المقرر المدرسي، وتشمل جملة مهام».

وعرف زيتون (1998) الواجبات المنزلية على أنها «مهمات يكلف بها المدرسون تلاميذهم، بحيث يطلب منهم إنجازها في غير ساعات الدوام المدرسية».

من عرض التعريفات السابقة نستنتج أن الواجبات المنزلية هي أعمال ومهمات تكون ذات طابع قرائي أو كتابي أو أنشطة مهارية يؤديها الطالب بطلب من المعلم داخل أو خارج أوقات الدوام المدرسي.

وأشارت العديد من الدراسات مثل دراسة بروك وآخرون (Brock et al., 2007) ودراسة كوبر وآخرون (Cooper et al., 2006) ودراسة الشرع وعابد (2008) إلى أن الهدف الرئيسي من الواجبات المنزلية هو رفع المستوى التحصيلي للطلاب. في حين قسم كوبر وآخرون (Cooper et al., 2006) أهداف الواجبات المنزلية إلى أهداف أكاديمية، وهي تختص برفع المستوى التحصيلي للطلاب، وأهداف غير أكاديمية ويندرج تحتها مجموعة من الغايات مثل: ربط البيت بالمدرسة، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، وتحسين الانضباط الذاتي لدى الطلاب، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعليم والمدرسة، وإرضاء للمشرفين التربويين من قبل المعلمين، وعقاب للطلبة

من قبل المعلم. ويرى زيتون (1998) أن الواجبات المنزلية التي يُرجى الاستفادة منها تتصف بخصائص تعمل على زيادة نمو الطلاب وتحصيلهم، وتكون مرتبطة بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها المعمول بها في البلد وفي المدرسة ذات العلاقة، كما ويستحسن أن يتم إثابة أو عقاب الطلبة على أدائها.

ذُكرت العديد من الدراسات (بلكيس، 1997؛ العجمي، 1989؛ Johon-، 1989؛ Cooper, 2001; Arends, 2004; son & Ponitus, 1989) أن للواجبات المنزلية أثراً إيجابية منها تحسين التحصيل الدراسي، وتوثيق الصلة بين البيت والمدرسة، وتشجع الطلبة على تحمل المسؤولية والمبادرة، وتعزز تعلم الطلبة وفهمه للمحتوى التعليمي وإتقانه، وترفع وتزيد من الوقت الأكاديمي الذي يقضيه الطلبة في التعلم، كما أنها تلبي حاجات الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمراعاة الفروق الفردية.

كما تذكر بعض الدراسات (Cooper et al., 2006; Kralovec & Buell, 2001; Minke, 2017) أن للواجبات المنزلية بعض الآثار السلبية منها التسبب في القلق والاضطرابات النفسية، والحرمان من الاستمتاع بوقت الفراغ وبالأنشطة الاجتماعية، وزيادة الاختلافات بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، والتشعب ويتضمن: فقدان الاهتمام بالمواد الأكاديمية والتعب الجسدي والعاطفي، وتدخل الآباء عن طريق الضغط على الطلبة لاستكمال الواجبات المنزلية، والغش: عن طريق نقل الإجابات من الطلبة الآخرين أو المساعدة التي تتخطى إعطاء الدروس الخصوصية.

مما سبق يتضح أن الواجبات المنزلية لها آثار إيجابية وسلبية، وهناك من التربويين من ينادي بالإبقاء عليها والإكثار منها، بينما البعض الآخر ينادي بإيقافها بشكل كلي، وهناك رأي آخر وهو الوسط بين الرأيين وينادي بتقنينها بحيث يزيد من آثارها الإيجابية ويقلص آثارها السلبية.

### الواجبات المنزلية في النظام التعليمي بسلطنة عُمان:

منذ عام 1998م والتقويم التربوي في سلطنة عُمان يتصف بالتحديث والتغيير المستمر، لمسايرة الاتجاهات العالمية في استخدام أساليب التقويم، حيث تم إدخال العديد من أدوات التقويم المختلفة وتقنينها لتتلاءم مع البيئة العمانية.

وفي وقتنا الحاضر تستخدم الوزارة ممثلة في المديرية العامة للتقويم التربوي عدة أدوات لتقويم الطلبة في المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلاب من خلال المناهج العلمية كمنهاج العلوم في الصف العاشر، حيث تم تقسيم أدوات التقويم إلى نوعين من الأدوات وتم تسميتها بأدوات التقويم المستمر والنوعان هما: أدوات التقويم التكويني، وأدوات التقويم الختامي.

والتقويم المستمر هو التقويم المنظم خلال مسار عمليتي التعليم والتعلم، الذي يهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين والارتقاء بأدائهم (وزارة التربية والتعليم، 2018).

وتعرف وثيقة التقويم (وزارة التربية والتعليم، 2018) التقويم التكويني بأنه التقويم الذي يلازم عملية التدريس اليومية، وتهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة.

أما التقويم الختامي فتعرفه نفس الوثيقة بأنه التقويم الذي يهدف لقياس تعلم الطلبة، أي إصدار حكم على مدى نجاح المتعلم في استيفاء معايير التقويم لقياس أهداف / مخرجات التعلم بنهاية تدريس وحدة معينة أو مجموعة دروس أو مخرجات تعلم محدد خلال الفصل الدراسي أو بنهايته.

ويستخدم التقويم التربوي عدة أدوات لتقويم الطلبة في المعارف والمهارات الخاصة بمادة العلوم للصف العاشر، ومن ضمن تلك الأدوات، أداة الواجب المنزلي، فالواجب المنزلي كما تعرفه وثيقة تقويم الطلبة «بأنها تعيينات من المقرر الدراسي، يحددها المعلم ويكلف الطالب بأدائها داخل أو خارج المدرسة دون إشراف المعلم، وأن يقوم بتصحيحها بدقة، وتعريف كل طالب بأخطائه أولاً بأول». حيث تقوم أداة الواجب البيتي بمساعدة الطلاب على تثبيت المعلومات والحقائق، وتنمية مهاراتهم الذهنية كالفهم والتفكير. بينما تساعد المعلم في التعرف على مدى التقدم الذي يحرزه طلبته، وتقديم التوجيهات المناسبة لكل طالب لتطوير مستواه التحصيلي (وزارة التربية والتعليم، 2018).

وتشترط وثيقة تقويم الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2018) مجموعة من الشروط ليكون الواجب المنزلي ذا فاعلية منها ارتباطها بمخرجات المنهج، وتنوعها بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، تعريف الطلبة بالمخطط الزمني المقترح لتقييمهم، وتقيس جميع مستويات التعلم المختلفة (معرفة، تطبيق، استدلال)، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب واختلافها بين مجموعة من الطلبة وأخرى، ومناقشة الطلبة فيها وتقديم تغذية راجعة تساعدهم على تحسين وتطوير أدائهم.

## الاتجاهات:

### تعريف الاتجاهات:

يستخدم مصطلح الاتجاهات كترجمة عربية لاصطلاح Attitudes في اللغة الإنجليزية، ولقد حاول الكثير من علماء النفس وعلماء الاجتماع وضع تعريف محدد لمفهوم الاتجاه، ولكن وجهات نظرهم اختلفت وتباينت في هذا المجال. فالبعض يعرف الاتجاه بأنه درجة العاطفية الإيجابية أو السلبية المرتبطة بموضوع معين. وهناك من يعرفها على أنها نظم دائمة من التقييمات الإيجابية أو السلبية والمشاعر الانفعالية وميول للاستجابة مع أو ضد موضوعات معينة (السليتي، 2008؛ الكندري، 2012).

ويعرف اللقاني والجمل (2003) الاتجاه بأنه «حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات» ويعرف عدس وتوق (2009) «الاتجاه بأنه يمثل حالة أو وضعاً نفسياً عند الفرد (-Ori- entation) يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو كل ما له صلة بها».

في حين يعرفه زيتون (2014) «بأنه مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف وكيفية تلك الاستجابة من حيث القبول والرفض».

من العرض السابق لتعاريف الاتجاه نستخلص أن هناك صعوبة في الاتفاق على تعريف واحد للاتجاه،

فكل تعريف من التعاريف السابقة ركّز على جانب أو مكون خاص، وهذا دليل على طبيعة الاتجاه نفسه، فقد يكون إيجابياً في فترة بالنسبة لموضوع معين ثم يختلف بالنسبة لنفس الموضوع بعد المرور بخبرات مختلفة. ونستخلص أيضاً أنه كلما كان المؤثر أو الموضوع أو الموقف ذو قيمة عالية لدى الفرد كان الاتجاه قوياً، وإننا نستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهري للفرد.

### مكونات الاتجاهات:

يشير الأدب التربوي والنفسي إلى أن الاتجاهات لها ثلاثة مكونات متداخلة ومتراصة ومتكاملة، وهي: (خطابية، 2005؛ السليتي، 2008؛ محمد، 2009؛ ملحم، 2006؛ الكندري، 2012)

1. المكون المعرفي: يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، بحيث يبني اتجاه الفرد على ما لديه من معارف ومعتقدات، ويمثل بعضها معارف صحيحة ثابتة والبعض الآخر غير صحيح، وكلها تؤلف البعد المعرفي للاتجاه. حيث يتمثل هذا الجانب في أفكار الفرد ومعلوماته والحقائق المرتبطة بالاتجاه. ويعتمد المكون المعرفي للاتجاه على طبيعة الخبرات التي تراكمت عند الفرد أثناء احتكاكه بعناصر بيئته المادية والاجتماعية. ولا يكون الفرد اتجاهات حيال موضوع ما إلا إذا كان لديه معرفة عنه، وقد يكون مصدر تلك المعرفة عقيدة أو سلطة أو خرافة. وفي هذه الدراسة تعد الواجبات المنزلية هي المكون المعرفي الذي يبني الطلبة عنه المعارف والمعتقدات التي من خلالها يكونون الأفكار والمعلومات والحقائق المرتبطة باتجاهاتهم نحوها. واهتم محور أهمية الواجبات المنزلية في أداة الدراسة بهذا المكون المعرفي حيث ركزت فقراته على وضع المعلومات والمعارف الخاصة بمادة العلوم ومعلم مادة العلوم وارتباطها بالمستوى التحصيلي بشكل عام مادة العلوم، وربطها بالتعلم الذاتي للطلبة وبنثقته بنفسه.

2. المكون العاطفي: يرتبط هذا المكون بالجوانب الانفعالية نحو موضوع الاتجاه. ويتمثل المكون في مشاعر الحب أو الكره التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه. وهذا المكون هو المؤثر على قبول أو رفض أو المحايدة للاتجاه، وهنا تتوقف طبيعة شعور الفرد على العلاقة بين موضوع الاتجاه وألويات الفرد وأهدافه التي يراها مهمة من وجهة نظره، فيكون شعور الفرد إيجابياً نحو الموضوع إن كان يحقق أهدافه، وسلبياً إن لم يحققها. واهتم محور الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي في أداة الدراسة بهذا المكون، حيث ربطت فقرات هذا المحور المشاعر التي يحسها الطالب من تأديته للواجبات المنزلية، كالفرح والرضا بتكليف المعلم للطلاب بأداء الواجب المنزلي، والخوف من التقصير في أدائها، وحب الطالب لتلك التكاليف التي يعطيها له المعلم في نهاية الحصة، وربط الواجبات المنزلية بأسئلة الاختبارات التي يخضع لها الطلبة.

3. المكون السلوكي: يشير المكون السلوكي إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بالتصرفات والاستعدادات السلوكية التي يؤتيها الفرد بالفعل نحو موضوع ما. حيث يتم ترجمة المكونات المعرفية والعاطفية إلى أفعال من خلال المكون السلوكي. فقد يمتلك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع ما (المكون المعرفي)، غير أنه لا يشعر حياله برغبة قوية (المكون العاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (المكون السلوكي). وبرز هذا المكون في أداة الدراسة من خلال المحور الثالث الذي أهتم بحل الواجبات المنزلية، حيث جاءت فقراته لتقرر السلوك الذي يقوم به الطالب في حل الواجبات المنزلية كحل الأسئلة الصعبة فقط، واستمتاع

الطالب بحل تلك الواجبات بشكل كلي، وحله للواجبات بمساعدة زملائه أو باعتماده على نفسه.

وبشكل عام تمت الاستفادة من هذه المكونات الثلاثة عند بناء المقياس الخاص بالاتجاهات نحو الواجبات المنزلية، حيث ركز المقياس على المعارف، والمشاعر، والسلوكيات الإيجابية، والسلبية اتجاه الأسئلة والأنشطة التي تقدم لهم، والأدوار والمسؤوليات التي يقومون بها، للاستفادة القصوى من تلك الواجبات.

#### أهمية دراسة الاتجاهات:

يوضح زيتون (2014) أن تكوين الاتجاهات وتنميتها لدى الطلبة هو من الأهداف الرئيسية لتدريس العلوم لدى المختصين بالتربية العلمية وتدريس العلوم، ويرجع ذلك - في جزء منه- إلى دور الاتجاهات كموجهات السلوك يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك الذي يقوم به الطالب؛ وكذلك اعتبارها دوافع توجه الطالب لاستخدام طرق العلم وعملياته ومهاراته بمنهجية علمية في البحث والتفكير، ومن ثم ضرورتها في تكوين العقلية العلمية، إذ لا يستقيم التفكير العلمي بدونها. في حين يرى أبو جادو (1998) أن الاتجاهات تساعد الفرد على تحقيق الأهداف، وبناء الخطط، وتنظيم الخبرة، وتوجيه السلوك الاجتماعي، والتنبؤ به. ويؤكد كل من جي وجي (Gee & Gee, 2006) على أهمية دراسة الاتجاهات لأنها مهمة في تقرير مصير الفرد ومدى نجاحه في حياته الشخصية والمهنية، فقوة الاتجاهات تكمن في قدرتها على تشكيل الدوافع الخاصة بالعمل وتخطي الصعاب، أو الإحباط والخضوع للعوائق التي قد تكون سبباً للفشل.

#### عوامل تكوين الاتجاهات:

الاتجاهات كغيرها من المفاهيم النفسية تتأثر بعوامل مختلفة عند تكوينها، منها ما هو وراثي، ومنها ما مكتسب من البيئة، ويذكر الزق (2009) أن العوامل الأساسية التي تؤثر في تكوين الاتجاهات هي:

- الوراثة: للوراثة أثر طفيف في تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفروق الفردية الموروثة كبعض السمات الجسدية والذكاء.

- الوالدان: يلعب الوالدان دوراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وإكسابه الاتجاهات الفردية والاجتماعية، وذلك بحكم سيطرتهم على العوامل الأساسية.

- المدرسة: وتلعب المدرسة دوراً هاماً في تطوير الاتجاهات لدى الطلبة وتكوينها، وذلك من خلال تفاعلهم مع الأقران والمعلمين، ومما لا شك فيه أن هذه الأفاق الجديدة توفر للطالب معلومات جديدة من مصادر جديدة، ويعتبر الأقران في فترات المدرسة أهم المجموعات المرجعية للطالب، هذا إضافة إلى العناصر الاجتماعية الأخرى التي يبدأ الطالب الاتصال بها والتواصل والتفاعل معها بصورة مختلفة.

- المجتمع: يلعب المجتمع دوراً بارزاً في تكوين الاتجاهات من خلال العادات والتقاليد والقيم السائدة فيه.

وبناء على تلك العوامل، وتفاعل الطالب معها، وخصوصاً بما هو متعلق بالبيئة والمجتمع الذي ينشأ فيه ويتفاعل معه، يكون الطالب اتجاهات متنوعة ومختلفة حول المواضيع المختلفة التي تلامس أهدافه في الحياة.

ومن كل ما سبق يتضح أن الاتجاهات تتسم بالتعقيد والتداخل في المكونات، والعوامل التي تساهم في

تكوينها، وهذا ما يؤكد عليه كل من بوتير وويذيرل (Potter & Wetherell, 1987) في أن الاتجاهات شديدة التعقيد، ومتداخلة المكونات، وعليه يكون من الصعب اكتشاف جميع جوانبها.

### الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث هنا الدراسات السابقة التي اهتمت بالواجبات المنزلية بشكل عام، والدراسات التي اهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية بشكل خاص وهي:

#### أولاً: الدراسات التي اهتمت بدراسة الواجبات المنزلية:

تنوعت الدراسات التي أُجريت على الواجبات المنزلية واختلفت، من حيث المتغيرات التي درستها، والعينات التي تطرقت إليها وبحثتها، ومن تلك الدراسات الدراسة التي قام بها ماركوم (Marcum, 2018) التي هدفت إلى معرفة آراء المعلمين وأولياء الأمور في الواجبات المنزلية في المرحلة الابتدائية. حيث تكونت الدراسة من سبعة معلمين وسبعة أولياء أمور. واستخدم الباحث أداة المقابلة للحصول على بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الواجبات المنزلية قد تكون مفيدة وغير مفيدة في المرحلة الابتدائية.

أما دايفيدوتش ويافش (Davidovitch & Yavich, 2017) فقد قاما بدراسة هدفت إلى معرفة آراء كل من المعلمين والآباء والطلاب في فاعلية الواجبات المنزلية في المرحلة الابتدائية في إسرائيل. تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً، و(18) معلماً، و(18) أباً من مدرسة دينية، و(55) طالباً، و(18) معلماً، و(17) أباً من مدرسة علمانية. استخدم الباحثان استبيان واحد لكل الفئات الثلاث (المعلمين والطلبة والآباء). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن آراء المعلمين، ويليهم الطلاب ثم الآباء كانت إيجابية نحو فاعلية الواجبات المنزلية.

وفي دراسة أخرى قام بها الكثيري (2012) وهدفت إلى معرفة آراء طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الواجبات المنزلية، وتصوراتهم حول العلاقة بين تحصيلهم وأدائهم للواجبات، ومعرفة أسلوب أدائهم لواجباتهم، إضافةً إلى تصوراتهم نحو دور المعلمين والأسرة في التعامل مع الواجبات. تكونت عينة الدراسة من (1246) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية (الأول والثاني والثالث) الثانوي. واستخدم الباحث استبانة لجمع بيانات الدراسة. وأوضحت نتائج الدراسة أن آراء الطلاب غلب عليها الإيجابية في تصوراتهم حول العلاقة بين تحصيلهم والواجبات المنزلية، وفي أسلوب أداء واجباتهم المنزلية، وفي آرائهم نحو أداء المعلمين.

وفي دراسة قام بها رحال (2001) هدفت إلى التعرف على أفضل الإستراتيجيات في تقييم الواجبات البيتية التي تؤثر على التحصيل الدراسي، واحتفاظ الطلبة بالمعلومات. قام الباحث باستخدام ثلاث إستراتيجيات: إستراتيجية وضع درجات على الواجب البيتية، وإستراتيجية توقيع المعلم على الواجب البيتية، وإستراتيجية عدم تقييم الواجب البيتية. تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في نابلس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن وضع الدرجات على الواجب البيتية هي أفضل الإستراتيجيات المستخدمة في تقييم الواجب البيتية، التي بدورها حسنت من التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات.

وقام حافظ (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الواجبات المنزلية في مادة العلوم على تحصيل طلاب السنة الأولى المتوسطة، وذلك بمقارنة ثلاث إستراتيجيات مختلفة: عدم فرض واجبات منزلية، فرض واجبات

منزلية مع التغذية الراجعة، وفرض واجبات منزلية بدون تغذية راجعة. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي من إحدى مدارس المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعات الثلاث، وطبق اختبار قبلي وبعدي على العينة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الذين أخذوا واجبات منزلية مع تصحيح المعلم لها ارتفع مستوى تحصيلهم مقارنة بالطلاب الذين لم يأخذوا واجبات منزلية، والذين أخذوا واجبات منزلية بدون تصحيح لها.

وقام هارس وآخرون (Harris et al., 1993) بدراسة هدفت إلى تقصي وجهات نظر الطلبة نحو الواجبات المنزلية. تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، من ثلاث مدارس حكومية شاملة في بريطانيا. وبينت نتائج الدراسة أن الإناث يُخططن ويُنظمن وقت تنفيذ الواجبات المنزلية أفضل من الذكور. كما بينت النتائج أن الطلبة يؤخرون تنفيذ الواجبات المنزلية إلى اللحظات الأخيرة من الوقت، أو لا ينفذونها.

#### التعليق على الدراسات السابقة التي اهتمت بالواجبات المنزلية:

- يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن الإستراتيجيات المستخدمة في تقييم الواجبات المنزلية لها الأثر الواضح في التحصيل الدراسي للطلبة، وخصوصاً الإستراتيجيات التي يكون للمعلم دور فيها كتلك التي في دراسة رحال (2001)، وحافظ (1994).

- تنوعت العينات التي استهدفتها تلك الدراسات، فبعضها استهدف المعلمين والطلبة وأولياء الأمور كدراسة (Davidovitch & Yavich, 2017)، ودراسة (Marcum, 2018) التي استهدفت معرفة آراء المعلمين وأولياء الأمور فقط، لكونها في المرحلة الابتدائية.

- مالت آراء الطلبة حول الواجبات المنزلية إلى الإيجابية في دراسة الكثري (2012)، في حين بينت نتائج دراسة (Harris et al., 1993) أن الإناث يُخططن ويُنظمن وقت تنفيذ الواجبات المنزلية أفضل من الذكور.

مما سبق ذكره يتبين أهمية الدراسة الحالية في معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية من حيث العينة المستهدفة، والصف الدراسي، وكذلك المادة الدراسية.

#### ثانياً: دراسات اهتمت بدراسة الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية:

لقد أُجريت العديد من الدراسات حول اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية، وتنوعت تلك الدراسات حسب طبيعة المناهج المستخدمة، والمتغيرات المدروسة، والعينات التي أُجريت عليها تلك الدراسات فقد قامت كل من الأحمد والسبيعي (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصلية في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من (31) طالبة في المجموعة التجريبية، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثتان مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لجليلمينو (Gugliilmino, 1977)، وبعد تطبيق المقياس أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي المرتبط بالواجبات المنزلية.

في حين قامت أبو السميد (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات وآراء الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين نحو الواجبات البيتية. تكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة من طلبة المدارس المتوسطة في مدارس عمّان الغربية، وأولياء أمورهم. أما عينة المعلمين والمعلمات فقد تكونت من (57) معلماً ومعلمة. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، حيث تم تطبيق نفس الاستبانة على الفئات الثلاث من العينة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات كل الفئات الثلاث إلى إيجابيات الواجبات لصالح الآباء والمعلمين.

ومن جانب آخر فقد هدفت دراسة الشرع وعابد (2008) إلى معرفة اتجاهات الطلبة في مدارس مدينة عمّان نحو الواجبات البيتية، وما إذا كانت اتجاهاتهم تختلف باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (1467) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان مقياساً للاتجاهات نحو الواجبات البيتية. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية بشكل عام إيجابية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية تعزى لمتغيري نوع المدرسة ومستوى التحصيل لصالح المدارس الحكومية وللطلبة ذوي التحصيل المتوسط. ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وقام شارب وآخرون (Sharp et al., 2001) بدراسة تحليلية للدراسات التي أجريت في الفترة من عام 1988 إلى عام 2001 بشأن اتجاهات الطلبة حول الواجبات المنزلية. وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الواجبات المنزلية، وأن لمتغيري الجنس والعمر دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية. كما أوضحت النتائج أن اتجاهات الطلبة تتسم بالإيجابية نحو الواجبات المنزلية كلما ارتقىنا عبر الصفوف الدراسية.

وفي دراسة قام بها كوبر وآخرون (Cooper et al., 2001)، والتي هدفت إلى معرفة علاقة اتجاهات الوالدين نحو الواجبات المنزلية باتجاهات أبنائهم نحوها، ومعرفة أثر الواجبات المنزلية في الأداء الصفّي لطلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (28) معلماً و(428) ولي أمر، و(428) طالباً. استخدم الباحثون استبانة خاصة بكل من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة. وقد أظهرت النتائج على عدم وجود ارتباط بين اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية ودرجاتهم الصفية، وأن اتجاهات الوالدين نحو الواجبات المنزلية تؤثر على اتجاهات أبنائهم نحوها.

وقام كل من شن وستيفنسن (Chen & Stevenson, 1989) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية، حيث تكونت عينة الدراسة من (3500) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والخامس الأساسيين في عدة مدن في ثلاث دول هي أمريكا والصين واليابان. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلبة الصينيين واليابانيين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الواجبات المنزلية، بينما كانت اتجاهات الطلبة الأمريكيين سلبية. كما أظهرت النتائج أيضاً أن طلبة الصف الخامس لديهم اتجاهات تميل إلى السلبية مقارنة بطلبة الصف الأول الأساسي.

وأجرى رشيد (1991) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين وطلبة الصفوف (السابع والثامن والتاسع) نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة إربد الحكومية، ومعرفة المشكلات التي تعوق أداءها. تكونت عينة الدراسة من (111) معلماً ومعلمة، و(636) طالباً وطالبة. وأوضحت النتائج أن اتجاهات الطلبة والمعلمين تميل نحو الإيجابية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

### التعليق على الدراسات السابقة التي اهتمت بالاتجاهات نحو الواجبات المنزلية:

- يظهر من الدراسات السابقة أن الدراسات التي اهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية قليلة جداً، وبالذات في الصف العاشر. حيث لم يحصل الباحث إلا على دراستين اهتمتا باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية وهما دراسة كل من (الشرع وعابد، 2008)، ودراسة (أبو السميد، 2008) مما يؤكد على أهمية إجراء الدراسة الحالية لسد جزء من الفجوة في مثل هذه الدراسات التي تهتم باتجاهات الطلبة.
  - معظم الدراسات كانت نتائجها تشير إلى الاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها الطلبة نحو الواجبات المنزلية كدراسة (الشرع وعابد، 2008)، ودراسة (Sharp, et al., 2001)، ودراسة (Chen & Stevenson, 1989)، ودراسة (رشيد، 1991).
  - انفردت دراسة (Chen & Stevenson, 1989) بمقارنة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في ثلاث دول هي: أمريكا والصين واليابان مما أعطت صورة واضحة عن كيفية تفاعل طلبة تلك الدول مع الواجبات المنزلية.
  - أوضحت نتيجة دراسة (الشرع وعابد، 2008) أن الجنس ليس دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية، في حين أن دراسة شارب وآخرون (Sharp et al., 2001) التحليلية أوضحت نتائجها عكس ذلك.
  - لا توجد دراسة واحدة أجريت واهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في سلطنة عُمان على حد علم الباحث.
- مما سبق عرضه من دراسات اهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية يتبين أهمية إجراء الدراسة الحالية التي قد تسد نقصاً علمياً يعوق الفائدة العلمية المرجوة من الواجبات المنزلية، وذلك لاهتمامها بمعرفة اتجاهات طلبة منطقة جغرافية معينة وهي سلطنة عُمان باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من العالم، وأيضاً باهتمامها بمقارنة اتجاهات طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية، وقد جاء الإحساس بهذه المشكلة من خلال عمل الباحث في الحقل التربوي، وشعوره بتذمر المعلمين من عدم قيام الطلبة بأداء واجباتهم المنزلية حسب ما هو مطلوب منهم، وبالطريقة التي تحقق الأهداف التي من أجلها

قاموا بتكليفهم بها. حيث أن الكثير من الطلبة يعتمدون على الطالب المتميز في حل الواجبات، وعندما يقوم المعلم بتصحيحها لا يجد أي فروقات فردية بين طلابه، فالجميع يحصل على الدرجة النهائية، ولكون هذا الأمر تكرر أمام الباحث في أكثر من مدرسة، وأبدى المعلمون والمعلمات استياءهم من هذا الأمر، وبمحاورتهم عن الأسباب الرئيسية المؤدية لهذه المشكلة ومناقشتهم فيها، كانت إجاباتهم تدور حول سببين هما الاتجاهات والدافعية التي يمتلكها الطلبة عن الواجبات المنزلية، وبناءً على ذلك، ورغبة في التحقق بشكل علمي عن حقيقة تلك الأسباب جاءت هذه الدراسة لتتقصى اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان؟

2- هل تختلف اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان باختلاف النوع الاجتماعي؟

**فرضية الدراسة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

**أهداف الدراسة:**

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

1- معرفة واستقصاء اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان.

2- معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

**أهمية الدراسة:**

1- دراسة الاتجاهات التي يمتلكها الطلبة عن الواجبات المنزلية ومعرفتها يلعب دوراً هاماً في تحصيلهم الدراسي. لذا تعد دراسات تحديد الاتجاهات من الدراسات التي تلعب دوراً أساسياً وهاماً في البحوث التربوية.

2- قد يستفيد الباحثون والقائمون على العملية التعليمية من مقياس الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية عند بناء مقاييس اتجاهات تخص الواجبات المنزلية.

3- قد يستفيد المعلمون من المقياس في معرفة وتحديد اتجاهات طلبتهم نحو الواجبات المنزلية التي يكلفونهم بها مما يجعلهم يطورون فيها بشكل مستمر.

4- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم توصيات تتعلق باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في الصفوف العليا.

5- قلة أو ندرة الدراسات التي بحثت في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في سلطنة عمان.

#### حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة الصف العاشر في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 / 2020م في مدارس ولاية السويق.

#### مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: (Attitude) يعرف اللقاني والجمل (2003) الاتجاه بأنه «حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات» (ص7).

بينما يعرفه الباحث إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية، والذي أعده الباحث لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

الواجب المنزلي: (Homework) يعرفها كوبر وآخرون (Cooper et al., 2006, p.1) بأنها «مجموعة من المهام يعطيها المعلم لطلبته ليقوموا بها خارج وقت الدراسة».

طلبة الصف العاشر: هم الطلاب والطالبات الذين يدرسون في المدارس الحكومية في ولاية السويق وتتراوح أعمارهم بين (15-16) سنة.

ولاية السويق: هي إحدى ولايات محافظة شمال الباطنة، يحدها من الجنوب ولاية الرستاق، بينما يحدها من الغرب ولاية الخابورة، ويحدها من الشرق ولاية المصنعة، ويحدها من الشمال بحر عُمان. تبعد عن محافظة مسقط ما يقرب من 95 كم.

#### منهج وإجراءات الدراسة

##### منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي للملاءمة لطبيعة الدراسة، حيث يهدف إلى «وصف وضع الأشياء أو الأمور كما هي موجودة في الوقت الحاضر» (نصر الله، 2016، ص133)، كما يسمح بتحديد اتجاهات أفراد العينة عن الواجبات المنزلية، حيث قامت بتقصي المتغير التابع اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية على المتغير المستقل النوع الاجتماعي للطلبة (ذكور، إناث)، من خلال توزيع استبانة إلكترونية من إعداد الباحث على عينة الدراسة، وتحليلها والخروج بإجابات على أسئلتها.

##### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يدرسون في الصف العاشر في ولاية السويق في العام الدراسي (2019 / 2020م) والبالغ عددهم (2312)، أما عينتها فقد تم اختيارها بشكل عشوائي من مدارس

الولاية، حيث تم أولاً قسمة المدارس التي بها الصف العاشر إلى مدارس ذكور ومدارس إناث وتم اختيار عشر مدارس بشكل عشوائي، خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث عن طريق القرعة. ثم تم اختيار شعبة واحدة عن طريق القرعة أيضاً من كل مدرسة لتطبق المقياس، وبلغ عدد أفراد العينة (302) طالباً وطالبة.

#### أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم مقياس اتجاهات، الهدف منه معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية. حيث استفاد الباحث من الدراسات السابقة كدراسة الشرع وعابد (2008)، ودراسة أبو السميد (2008)، ودراسة الكثيري (2012) في كتابة محاور المقياس وفقراته. واشتمل المقياس في صورته الأولى على (3) محاور، و(30) فقرة، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي المؤلف من التقديرات: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. ولغرض الحصول على صدق المقياس، تم استخدام أسلوب صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (9) محكمين متخصصين في علم النفس والمناهج والإشراف التربوي، والتقويم التربوي، وذلك لمعرفة رأيهم في المقياس من حذف أو تعديل أو إضافة وفق ما يرونه مناسباً، ولإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول محاور المقياس وفقراته من حيث الدقة في الصياغة اللغوية، وانتماء كل فقرة للمحور الذي وضعت لقياسه، ومناسبة محاور المقياس والفقرات لكل لمستوى الطلبة.

وللتأكد من ملاءمة ومقروئية فقرات المقياس للفئة المستهدفة، عُرض المقياس على (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من خارج عينة البحث، حيث طُلب منهم قراءة الفقرات والإشارة إلى الفقرات غير الواضحة. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظات الطلبة، تم تعديل فقرات المقياس وأصبح في صورته النهائية مكوناً من (32) فقرة، موزعة على (3) محاور، هي أهمية الواجب المنزلي، والدافعية لإنجاز الواجب المنزلي، وحل الواجب المنزلي. وللحصول على ثبات المقياس، تم تطبيقه على (35) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات، والذي بلغت قيمته (0.83)، كما تم حساب معاملات الثبات لمحاور المقياس، والجدول (1) يبين معاملات الثبات للمقياس الكلي ومحاوره.

#### جدول (1) معاملات الثبات للمقياس الكلي ومحاوره الفرعية

معامل الثبات	عدد الفقرات	محاور الاتجاه الفرعية
0.87	11	أهمية الواجب المنزلي
0.75	11	الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي
0.64	10	حل الواجب المنزلي
0.83	32	المجموع

ومن خلال ما تقدم يتبين أن أداة الدراسة تتصف بخصائص الصدق والثبات اللذان يعطيان الضوء الأخضر لتطبيق الأداة بشكل فعلي على عينة الدراسة.

### الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» للعينتين المستقلتين.

### نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: «ما اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان؟»

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل ولكل محور، وهي مرتبة تنازلياً حسب ما يوضحها الجدول (2).

جدول 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة والأداة ككل

الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
1	الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي	3.79	0.70	موجب عالٍ
2	حل الواجب المنزلي	3.60	0.58	موجب عالٍ
3	أهمية الواجب المنزلي	3.35	0.55	موجب متوسط
	المجموع	3.57	0.52	موجب عالٍ

يتضح من الجدول (2) أن جميع محاور الأداة حصلت على متوسط فوق (3) مما يعني أن الاتجاهات بشكل عام لدى طلبة الصف العاشر كانت إيجابية نحو الواجبات المنزلية. فقد حصل محور الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي على أعلى المتوسطات (3.79) بانحراف معياري (0.70)، يليه محور حل الواجبات المنزلية، الذي حصل على متوسط (3.60) وبانحراف معياري (0.58)، ثم يأتي محور أهمية الواجبات المنزلية وحصل على متوسط (3.35) وانحراف معياري (0.55). وبشكل عام فإن متوسط الأداة ككل حصل على متوسط (3.57) وانحراف معياري (0.52) وهذا المتوسط اتجاهه إيجابي. وحتى نتعرف أكثر على الفقرات التي أثرت في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل الفقرات الخاصة بالمقياس وترتيب الفقرات تنازلياً حسب ما يوضحه الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
1	أقوم بحل واجباتي المنزلية للحصول على درجات في المادة.	4.43	0.95	موجب عالٍ جداً

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
2	أفضل الواجبات المنزلية التي لها علاقة بأسئلة الامتحانات.	4.29	1.03	موجب عال جداً
3	أقوم بحل الواجبات المنزلية المطلوبة بشكل كلي.	4.11	0.97	موجب عال
4	أقوم بحل واجباتي المنزلية لأنها تنمي لدي حس المسؤولية اتجاه دروسي.	4.09	1.07	موجب عال
5	الواجب المنزلي يزيد من مستوى تحصيلي الدراسي	4.08	0.97	موجب عال
6	أقوم بحل واجباتي المنزلية لأنها مفيدة لي.	4.07	1.10	موجب عال
7	يعلمني حل الواجبات المنزلية الاعتماد على النفس.	4.06	1.14	موجب عال
8	الواجبات المنزلية تساعدني في تثبيت المعلومات الجديدة التي تعلمتها في المدرسة.	4.05	0.99	موجب عال
9	الواجبات المنزلية تساعدني في فهم الدروس الصعبة.	4.02	1.02	موجب عال
10	أقوم بحل واجباتي المنزلية لأنها تساعدني في التحضير للدروس الجديدة.	3.97	1.15	موجب عال
11	الواجب المنزلي يساعدني في التعلم الذاتي.	3.89	1.07	موجب عال
12	الواجب المنزلي مهم لأنه يميز الطلبة ذوي الاهتمام بالتعلم من غيرهم.	3.84	1.15	موجب عال
13	أعتقد أنني قادر على حل واجباتي المنزلية دون مساعدة أسرتي.	3.83	1.10	موجب عال
14	أقوم بحل الواجب المنزلي لأنال رضى المعلم.	3.73	1.30	موجب عال
15	أقوم بحل الواجب المنزلي لأنني أحب مادة العلوم.	3.73	1.15	موجب عال
16	أقوم بحل واجباتي المنزلية لأنها تساعدني في تنظيم وقتي.	3.72	1.21	موجب عال
17	تعزز الواجبات المنزلية الثقة في نفسي.	3.72	1.15	موجب عال
18	عندما أحل واجباتي المنزلية يهتم بي المعلم كثيراً.	3.68	1.15	موجب عال
19	أقوم بحل واجباتي المنزلية خوفاً من أن يقوم المعلم بإنقاص درجاتي.	3.67	1.43	موجب عال

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
20	أقوم بحل الواجب المنزلي لأنني أحب معلم مادة العلوم.	3.61	1.25	موجب عالٍ
21	أستفيد أكثر عندما أقوم بحل واجباتي المنزلية بمساعدة زميلي.	3.50	1.32	موجب عالٍ
22	الواجبات المنزلية حبيبتني في مادة العلوم.	3.50	1.20	موجب عالٍ
23	الواجبات المنزلية تساعد أسرتي في معرفة مستواي التحصيلي في المادة.	3.43	1.30	موجب عالٍ
24	أستمتع بحل الواجبات المنزلية أكثر من الأنشطة الأخرى في المدرسة.	3.34	1.27	موجب متوسط
25	أكتفي بحل الأسئلة الصعبة في الواجبات المنزلية.	3.19	1.24	موجب متوسط
26	الواجبات المنزلية تمثل عبء إضافي علي.	3.05	1.30	موجب متوسط
27	أقوم بحل واجباتي المنزلية في الغرفة الصفية.	3.05	1.12	موجب متوسط
28	أفرح عندما يعطينا المعلم واجبا منزليا في نهاية كل حصة دراسية.	2.85	1.35	موجب متوسط
29	أحتاج إلى من يقوم بتذكيري لحل واجباتي المنزلية.	2.82	1.35	موجب متوسط
30	الواجبات المنزلية غير مهمة لأن المعلم لا يقوم بتصحيحها.	2.37	1.40	سالب منخفض
31	أقوم بحل الواجب المنزلي خوفاً من عقاب أسرتي.	2.36	1.31	سالب منخفض
32	تقوم أسرتي بحل الواجبات المنزلية الصعبة عني.	2.26	1.29	سالب منخفض

يبين الجدول (2) أن محور الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي جاء في الترتيب الأول بحصوله على متوسط (3.79)، ويتضح من الجدول (3) أن أعلى متوسط في هذا المحور حصلت عليه الفقرة (1) «أقوم بحل واجباتي المنزلية للحصول على درجات في المادة»، حيث حصلت على متوسط (4.43) بانحراف معياري (0.95) تليها الفقرة (2) «أفضل الواجبات المنزلية التي لها علاقة بأسئلة الامتحانات»، بمتوسط (4.29) وانحراف معياري (1.03)، في حين حصلت الفقرة (32) «تقوم أسرتي بحل الواجبات المنزلية الصعبة عني»، على أقل متوسط من بين الفقرات حيث بلغ متوسطها (2.26) وانحراف معياري (1.29)، وأتت قبلها الفقرة (31) «أقوم بحل الواجب المنزلي خوفاً من عقاب أسرتي»، بمتوسط (2.36) وانحراف معياري (1.31). ويبين الجدول (2) أن محور حل الواجبات المنزلية أتى ثانياً في الترتيب بمتوسط (3.60)، ويظهر الجدول (3) أن أعلى متوسط في هذا المحور حصلت عليه الفقرة (3) «أقوم بحل الواجبات المنزلية المطلوبة بشكل كلي»، بمتوسط (4.11) وانحراف

معياري (0.97)، تلتها مباشرة الفقرة (4) « أقوم بحل واجباتي المنزلية لأنها تنمي لدي حس المسؤولية اتجاه دروسي». بمتوسط (4.09) وانحراف معياري (1.07)، فيما حصلت الفقرة (25) « أكتفي بحل الأسئلة الصعبة في الواجبات المنزلية». على أقل المتوسطات في هذا المحور (3.19) بانحراف معياري (1.24)، فيما جاءت الفقرة (24) « أستمتع بحل الواجبات المنزلية أكثر من الأنشطة الأخرى في المدرسة». قبلها بمتوسط (3.34) وانحراف معياري (1.27). ويبين الجدول (2) أن محور أهمية الواجب المنزلي جاء ثالثاً في الترتيب بمتوسط (3.60)، ويظهر الجدول (3) أن الفقرة (5) « الواجب المنزلي يزيد من مستوى تحصيلي الدراسي» حصلت على أعلى متوسط في هذا المحور حيث بلغ (4.08) بانحراف معياري (0.97) تليها الفقرة (8) « الواجبات المنزلية تساعدني في تثبيت المعلومات الجديدة التي تعلمتها في المدرسة» بمتوسط (4.05) وانحراف معياري (0.99). بينما حصلت الفقرة (30) « الواجبات المنزلية غير مهمة لأن المعلم لا يقوم بتصحيحها» على أقل المتوسطات في هذا المحور حيث بلغ (2.37) وانحراف معياري (1.40)، وأتت قبلها الفقرة (26) « الواجبات المنزلية تمثل عبء إضافي علي» بمتوسط (3.05) وانحراف معياري (1.30).

ويتبين من خلال عرض النتائج السابقة أن الطلبة بشكل عام لديهم اتجاهات إيجابية نحو الواجبات المنزلية، وتتبع تلك الاتجاهات الإيجابية من حرصهم على الحصول على الدرجات العالية في هذه الأداة التقويمية، وهذا ما أوضحت استجاباتهم في محور الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي، ومحور أهمية الواجب المنزلي، ومن جانب آخر فإن إحساسهم بالمسؤولية جعلهم يقومون بتأدية واجباتهم المنزلية بشكل كلي لرغبتهم في رفع مستواهم التحصيلي الذي يُعد الغاية التي ينشدها كل طالب، وظهر هذا جلياً من خلال استجاباتهم على محور حل الواجب المنزلي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Davidovitch & Yavich, 2017) ودراسة الشرع وعابد(2008)، ودراسة (Sharp et al., 2001)، ودراسة (Chen & Stevenson, 1989)، ودراسة رشيد، (1991) التي أشارت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية كانت إيجابية، ودراسة الكثيري، (2012) التي بينت أن آراء الطلاب غلب عليها الإيجابية في تصوراتهم حول العلاقة بين تحصيلهم والواجبات المنزلية، ودراسة الأحمد والسبيعي، (2015) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي المرتبط بالواجبات المنزلية، ودراسة أبو السميد، (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات كل الفئات الثلاث إلى إيجابيات الواجبات لصالح الآباء والمعلمين.

ويفسر الباحث الاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها الطلاب عن الواجبات المنزلية إلى أهميتها في زيادة تحصيلهم الدراسي، ومساهمتها في فهم المفاهيم العلمية، ومساعدتها لهم في اكتساب المهارات الخاصة بالتعلم الذاتي والاعتماد على النفس، كما يفسرها كذلك بحبهم لمادة العلوم وحب الطلبة لمعلمهم، حيث تتداخل جميع تلك الأسباب لتصل إلى الغاية النهائية التي يسعى كل طالب إلى تحقيقها وهي الحصول على تحصيل أكاديمي مرتفع ومرضٍ له ولعلميه وأسرته.

إجابة السؤال الثاني: «هل تختلف اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان باختلاف النوع الاجتماعي؟»

للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار الفرضية القائلة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي»، تم إجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الجنسين والتي يبينها الجدول (4).

جدول (4) اختبار (ت) للعينتين المستقلتين تبعاً لمتغير الجنس

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي	ذكر	166	3.54	0.63	2.14	0.030
	أنثى	136	3.68	0.50		
حل الواجب المنزلي	ذكر	166	3.32	0.55	0.74	0.460
	أنثى	136	3.37	0.55		
أهمية الواجب المنزلي	ذكر	166	3.71	0.74	2.11	0.040
	أنثى	136	3.88	0.65		
الكلي	ذكر	166	3.51	0.56	1.98	0.050
	أنثى	136	3.64	0.46		

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور في المقياس ككل بشكل عام بلغ (3.51) وبنحرف معياري (0.56)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.64) وبنحرف معياري (0.46). كما ويظهر الجدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.98)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05 \leq \alpha$ )، مما يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث في الأداة ولصالح الإناث.

كما ويظهر الجدول (4) أن محوري الدافعية لإنجاز الواجب المنزلي وأهمية الواجب المنزلي كان لهما الأثر في خروج النتيجة الكلية للمقياس أنه ذا دلالة إحصائية فهذان المحوران كانت الفروق بين متوسطاتهما في الجنسين ذات دلالة إحصائية، وعليه تم رفض الفرضية التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مدارس ولاية السويق بسلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويفسر الباحث النتيجة السابقة إلى أن الإناث أكثر اهتماماً من الذكور بأداء الواجبات المنزلية، وأهمية إنجازها، كما يفسرها الباحث أيضاً إلى اعتبار الواجبات المنزلية إحدى أدوات التقويم التي لها وزن نسبي في درجات الطلاب مما جعل الطالبات أكثر رغبة وحرصاً على الحصول على تلك الدرجات التي تساهم في نجاحهن في مادة العلوم. وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشرع وعابد، (2008) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية. بينما تتفق مع نتائج الدراسة التحليلية التي أجراها شارب وآخرون (Sharp et al., 2001) التي أسفرت نتائجها عن وجود دلالة إحصائية لمتغير الجنس في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية.

## التوصيات والمقترحات:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

- 1- تكليف الطلبة بواجبات منزلية ترتبط بنوعية الأسئلة التي تأتي في الإمتحانات.
- 2- تكليف الطلبة بواجبات منزلية تراعي المعارف والمهارات التي تساعد الطلبة على رفع تحصيلهم الدراسي.
- 3- تدريب معلمي العلوم على التنوع في تكليف الطلبة بواجبات منزلية تكون ذات أهداف محددة.

كما تقترح الدراسة الآتي:

- 1- القيام بدراسة مشابهة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية طبقاً لمتغير مكان وجود المدرسة (ساحلي أو جبلي).
- 2- القيام بدراسة مشابهة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في صفوف أخرى ومع متغيرات كنوع المحتوى المعرفي (فيزياء - كيمياء - أحياء).

## المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- أبو السميد، سهيلة (2008). اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين نحو الواجبات البيتية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 13(1)، 163 - 197.
- أبو جادو، صالح (1998). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الأحمد، نضال؛ والسبيعي، نورة (2015). أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصلية في تنمية الإتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 66، 165 - 182.
- بلقيس، أحمد (1997). *تنظيم نشاطات الطلبة الكتابية الصفية والمنزلية والمدرسية والميدانية المرافقة للمنهاج*. منشورات معد التربية، الأنروا.
- حافظ، عبد الله (1994). أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم: مقارنة ثلاث استراتيجيات مختلفة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز. العلوم التربوية*، (7)، 207 - 224.
- خطاييه، عبد الله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رحال، علاء (2001). *أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات لتقييم الواجبات البيتية على التحصيل والاحتفاظ لدى*

- طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة الإحصاء في الرياضيات للمدارس التابعة لوكالة الغوث في نابلس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.
- رشيد، خليل (1991). اتجاهات المعلمين وطلبة الصفوف الثلاثة (السابع والثامن والتاسع) من المرحلة الأساسية نحو الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية والمشكلات التي تعوق أداء هذه الواجبات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. الأردن.
- الزق، أحمد (2009). علم النفس. (ط1). دار وائل.
- زيتون، عايش (2014). أساليب تدريس العلوم. (ط4). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال (1998). التدريس نماذج ومهاراته. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- السليتي، فراس (2008). إستراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعماد، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- الشرع، إبراهيم؛ وعابد، أسامة (2008). اتجاهات الطلاب نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22(3)، 701-731.
- صابر، ملكة (1995). الواجبات المنزلية لطلاب الصفوف الدنيا في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جدة. مجلة رسالة الخليج العربي، 15، 99 - 170.
- ضمرة، بسام عبد الله (2005). أثر متابعة الواجبات البيتية وربطها بحياة الطالب اليومية في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس وكالة الغوث في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- العجمي، مهدي (1989). مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية للصفين الأول والثاني الابتدائيين بإشراف الهيئة التدريسية - دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية قطر، 8(8)، 121 - 152.
- عدس، عبد الرحمن؛ وتوق، محي الدين (2009). المدخل إلى علم النفس. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الكثيري، سعود (2012). آراء طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الواجبات المنزلية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 319 - 367.
- الكندري، أحمد (2012). علم النفس الاجتماعي المعاصر. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.
- محمد، نائل (2009). علم النفس التعليمي. دار البداية.

ملحم، سامي (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نصر الله، عمر (2016). *أساسيات مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها*. دار وائل للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2018). *وثيقة تقويم تعلم الطلبة مواد العلوم للصفوف (7 - 10)*. المديرية العامة للتقويم التربوي.

### ثانياً: المراجع الأجنبية :

Arends, R. (2004). *Learning to teach* (Vol. 6th). New York: McGraw-Hill.

Brock, S., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Han, K. (2007). Dose homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from non-dominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349 - 372.

Chen, C.. & Stevenson. H.W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561.

Cooper, H. (2001). Homework for all in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 28-34.

Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69, 181-199.

Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *International Education Studies*, 10(10), 90-108.

Gee, J., & Gee, V. (2006). *The winner's Attitude: Change How You Deal with Difficult People and Get the Best out of Any Situation*. Mac Graw-Hill Inc.

Harris, S., Nixon, J., & Rudduck, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education*, 5(1), 3-14.

Johanson, E., & Ponitus, A. (1989). Homework: a survey of teacher beliefs and practices. *Research in Education*, (41), 71 - 78.

Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational leadership*, 58(7), 39-42.

Marcum, J. (2018). *Parent and Teacher Perceptions of Elementary School Homework*. Electronic Thess and Dissertations. paper 3377.: [https:// dc.etsu.edu/3377](https://dc.etsu.edu/3377).

Minke, T. (2017). Types of Homework and Their Effect on Student Achievement. *Culminating Project in Teacher Development*. 24.

Potter, J, & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Sage Publications.

Sharp, C., Keys, W., Benefield, P., Flannagan, N., Sukhnandan, L.,Mason, K. Hawker, J., Kimber, J., Kendall, L., & Hutchison, D. (2001). *Recent Research on Homework An Annotated Bibliography*, from:<http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/recent-research-on-homework-anannotated-bibliography>. Cfm.

## ضغط الواجبات المنزلية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان

Doi: 10.29343/1-92-3

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري

منى بنت خميس الجهورية

أستاذ بقسم علم النفس بجامعة السلطان  
قابوس ومدير المرصد الاجتماعي - سلطنة عُمان

وزارة التربية والتعليم  
سلطنة عُمان

### الملخص:

استهدف البحث الحالي البحث في الضغوطات النفسية للطلبة حول الواجبات المنزلية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. تكونت عينة البحث من (279) طالباً وطالبة، منها (123) طالباً و(156) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم استخدام مقياس كتز لضغط الواجبات المنزلية، بعد ترجمته والتأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وعن طريق إجراء الصدق التمييزي. كما تم التأكد من ثباته من خلال حساب معامل ألفا لكرونباخ. كذلك تم استخدام مقياس بيوري لأساليب التنشئة الوالدية بعد تقنينه على البيئة العمانية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في ضغط الواجبات المنزلية لصالح الذكور. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عدد أفراد الأسرة، في حين لم تظهر أي فروق في ضغط الواجبات المنزلية بناء على الحالة الوظيفية للأم. وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بضغط الواجبات المنزلية من خلال أساليب التنشئة الوالدية (النمط السلطوي للأب).

الكلمات المفتاحية: الضغط النفسي، الواجبات المنزلية، أساليب التنشئة الوالدية.

## Homework Stress Among Some Variables for Grade four for Basic Education in Al Batina North Governorate in Sultanate of Oman

Muna Aljahwari & Said Aldhafri

### Abstract:

The current research aimed to investigate students psychological stress around the homeworks among some variables for grade four in Al batina North Governorate in Sultanate of Oman. The research sample consisted of 279 students, of whom 123 males and 156 females. Katatz scale for homeworks stress was administered to a random sample of students. The scale was first translated by the researchers. Then the validity of the measure was checked by presenting the scale to a group of experts in this field as well as the discriminative validity was carried out. For reliability of the scale, it was verified by using Cronbach alpha coefficient. The researchers also used Buri Scale of parenting styles after adapting it to Omani culture. The results indicated that there were statistical gender differences in homework stress in favor of males. Statistically significant differences were found in homework stress attributed to a number of family members as well as there were no statistically significance differences in homeworks stress based on status of mother. In addition, the result revealed that the homeworks stress could be predicted by parenting styles (father authoritarian style).

Keywords: Psychological Stress, Homework, Parental Styles

تم استلام البحث في أغسطس 2021 وأجيز للنشر في ديسمبر 2021

## مقدمة:

على الرغم من دور الواجبات المنزلية في مجال التعليم، وإسهامها إيجاباً في التحصيل الدراسي للطلاب (عبد الرحمن، 2011؛ Cooper et al., 2006)، وتعزيزها لجوانب سلوكية عدة كالقدرة على التنظيم الذاتي (Kataz et al., 2012)، والقدرة على تحمل المسؤولية وحل المشكلات، فالطلاب يقوم بإكمال المهمة غير مقيد بمدة زمنية محددة و بإشراف أقل، مما يستدعي ضبط الذات وتنظيم الوقت (Corno, 2000 & Medermott et al., 1984)، إلا أنها تعد مهمة غير مرغوب بها من قبل بعض الطلبة، وأكثر ما يقلقهم في حياتهم اليومية.

ويأتي ذلك لعدم وجود الممارسات الصحيحة للواجبات المنزلية، وعدم وضوح الرؤية لها من قبل المعلمين (Bennet & Kalish, 2006)، فقد يُكلف الطلبة بواجبات عديدة ودون مراعاة لمستوياتهم وقدراتهم، أو ربما لا يعطى القدر المناسب منها، أو لربما يهملها بعض المعلمين إهمالاً تاماً (شبر، 2013؛ عبدالرحمن، 2011)، مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر الحديثة؛ حيث أشارت دراسات عديدة إلى التأثير السلبي للواجب المنزلي، وأنها تُثقل كاهل الطالب وقد تصل به إلى حالة من التوتر والضغط النفسي (أبو السميد، 2008؛ Kataz et al., 1984؛ Solmon et al., 2002؛ Medermott et al., 2007؛ Kralovec, 2012)، والذي عرفه لازورس (Laza-rus, 2006) بأنه قوة خارجية تؤثر على سلوك الفرد ونظامه الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، وهي نتاج تقييم الفرد للمواقف المهددة والتي يختلف كل فرد في تقييمه عن الآخر.

إذ إن قضاء ساعات طويلة لإنجاز الواجبات المنزلية، واستبدال اللعب بساعات من العمل المجهد، يعيق مشاركة الطالب في الأنشطة الأسرية، ويعرضه إلى الإرهاق البدني، وعليه، فقد يشعر بمزاج سيء وضغط نفسي (Bennet & Kalish, 2006; Holland et al., 2021) كما يمكن لتوتر علاقة الطالب مع من حوله في البيئة المحيطة كالأُسرة أو زملاء الدراسة دور في تشكيل الحالة السلبية للطالب اتجاه الواجبات المنزلية (Modermott et al., 1984). إضافة إلى ذلك فإن صعوبة الواجبات المنزلية وعدم توفر المعرفة اللازمة لحلها يمكن أن تربك الطالب، فالطالب ذو التحصيل الدراسي المنخفض مثلاً يشعر بتوتر أكثر مقارنة بأقرانه ممن هم في مستوى أعلى؛ بسبب خوفه من الإخفاق في الحل، أو لرغبته في الإتقان وعدم ثقته بمستوى أدائه مقارنة بأقرانه، مما قد يتولد لديه مطالب نفسية ملحة على موارده وقدراته ربما يفشل في التكيف مع (Zajacora et al., 2005).

وإجمالاً يمكن تصنيف هذه الأسباب التي تسهم في الضغط النفسي لدى الطالب حول الواجبات المنزلية إلى عوامل ذاتية وبيئية (Eubank & Gilbourne, 2003). وقد فسّر لازورس وفولكان (Lazarus & Folkman, 1984) سبب حدوث الضغوط النفسية للفرد في عدم كفاية موارد التكيف لديه في التكيف والتفاعل مع البيئة المحيطة. ويتباين الأفراد في القدرة على التكيف والتعامل مع الضغوط النفسية تبعاً للنوع، فالإناث أعلى من الذكور في التكيف السلبي في مواجهة المشكلات (الجهوري والظفري، 2020)، ومما يؤيد ذلك في الحقل التربوي أنّ الطالبة غالباً ما تعد الواجبات المنزلية مهمة للغاية وتسعى دائماً للتميز في الأداء، وإلى تجنب الفشل عندما تكون الواجبات صعبة أو معقدة؛ لذلك قد تشعر بضغوط نفسية أكثر مقارنة بالطلاب (Bakhla et al., 2013; Kousma & Kemediy, 2002; Sun et al., 2013). كذلك أشار لازورس وفولكان في النموذج المعرفي للضغط النفسي إلى دور معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية في تقييمه للمطالب البيئية من حوله إما على أنها تهديد أو تحد، فالأفراد ذو معتقدات الكفاءة الذاتية العالية غالباً ما يقيمون المطالب الخارجية أو

المهام الموكلة إليهم على أنها تحد (Lazarus & Folkman, 1984; Pintrich & De Groot, 1990)، ومما قد يعين الطالب على مواجهة التحديات الخارجية السياق الاجتماعي الذي ينتمي له كالأُسرة والإخوة (Moe et al., 2020)؛ حيث تقع على الأب والأم مسؤولية تنشئته وتطوير قدراته للتعامل مع المهددات والضغوطات بشكل إيجابي.

كما يخلق التوافق في العلاقة بين الأب والأم الوسط الأسري الملائم لإنجاح عملية التربية الاجتماعية للأولاد، وتوفر بيئة تضمن إحساسهم بالأمن العاطفي ليكونوا قادرين على تحمل مسؤولياتهم ومعتمدين على ذاتهم في إنجاز الأعمال المتعلقة بمجال التعليم والتحصيل الدراسي (حلاوة، 2011). بينما يمكن لتوتر العلاقة بين الوالدين أو غياب أحدهما أن يعرض الأولاد إلى الإهمال وإلى فقد الدعم المعنوي مما يجعلهم عرضة للعديد من المشاكل النفسية والاجتماعية (زعيمية، 2013)؛ لذلك يمكن القول أن الوالدين يمثلان العامل الأهم في عملية حل الواجبات المنزلية، حيث يكمن دورهما في توفير البيئة المناسبة، وتقديم المساعدة وإيضاح ما صعب على الطالب فهمه (Petesch, 2011).

إلا أنه قد يكون لإشراك الأسرة في عملية التعليم نتائج سلبية، حيث يقوم ولي الأمر بالضغط على الطالب لإكمال الواجبات المنزلية أو القيام بها بدقة. وقد يخلق الوالدان فهماً خاطئاً لدى الطالب إذا لم يكونا على معرفة كافية بالمواد التي يتم إرسالها إلى المنزل للدراسة أو إذا كانت طريقتهم في التدريس تختلف عن تلك المستخدمة في المدرسة (Modermott et al., 1984)؛ لذلك قد تختفي مشاركة الوالدين في حل الواجبات في الصفوف العليا، ولأن هؤلاء الطلبة في مرحلة مصيرية تحدد مستقبلهم المهني، يدركون أهمية الواجبات المنزلية ربما بصورة مبالغ، مما قد يشكل عبئاً مضافاً إلى صعوبة المواد الدراسية وكثافتها. كذلك قد يزيد دعم الوالدين لاستقلال الطالب واعتماده على ذاته بسبب تزايد عدد أفراد الأسرة وبالتالي تزايد حجم المسؤولية (Cooper & Lind-say, 2000)، وقد يتعدى ذلك إلى الإهمال في بعض الأسر وعدم الاهتمام بحاجات الطفل النفسية والاجتماعية (زعيمية، 2013).

وقد يثير الوالدان مشاعر القلق والتوتر في نفس الطفل نتيجة توقعاتهم المرتفعة للأداء، أو ضغطهما من أجل أن يحقق مستوى معين (Xu, 2005)، فنجد الطالب يبذل جهداً مضاعفاً أو خارج حدود قدراته في حل الواجبات أو أداء الأنشطة المدرسية فقط من أجل إرضاء الأسرة (Sun et al., & 2013). لذلك فإن عدم وجود رؤيا واضحة لدى بعض الآباء والأمهات حول دور الواجب المنزلي في تنشئة الطفل على اعتماده لذاته، وما يترتب عليه من نضجه وتطور سلوكه؛ يمكن أن يؤثر سلباً على صحة الطفل النفسية (Cooper & Lindsay, 2000).

وعليه، فإن الأساليب التربوية في التعامل مع الأولاد وتنشئتهم اجتماعياً تعتبر عاملاً مهماً في تشكيل شخصية الطفل أو المراهق وتطور قدراته لمواجهة ما يقلقه في حياته الاجتماعية (المومني، Hardy et 2006 ; Kinney, 2013 ; al., 1993)، وفي التعامل مع الضغوطات الدراسية، حيث يمكن أن يتأثر إدراك الطالب لضغط الواجبات المنزلية بناء على الأسلوب الذي يتبعه والداه داخل الأسرة (Smith & Renk, 2007)، ويمكن تعريف أساليب التنشئة الوالدية على أنها الممارسات التي يقوم بها الوالدان في التواصل الاجتماعي مع الأولاد والتفاعل بينهم (Buri, 1991)، ومن الممكن أن تتأثر ممارسة الوالدان لهذه الأساليب بعدد من العوامل كمستواهم التعليمي والاقتصادي، وحجم الأسرة، وشخصية الوالدين وأعمارهم (الختاتنة وآخرين، 2010). وتم تصنيف

أساليب التنشئة الوالدية بناء على بعد الطلب الوالدي (demand)، وبعد الاستجابة الوالدية (responsive)، وحددت بومريند في نموذجها لأساليب التنشئة الوالدية ثلاثة أساليب لكل من الأب والأم هي السلطوي، والحازم، والمتساهل (Wolfradta et al., 2003). وعليه، ظهرت مقاييس عديدة أهمها مقياس بيوري (Buri, 1991).

ويمارس الوالدان ذو الأسلوب السلطوي السيطرة التامة على حياة أولادهم، ويضعون تعليمات وعقوبات صارمة؛ لذا يسود الأسرة جو من الخوف والتوتر والضغط النفسي (Kinney, 2013)، ويميل الأولاد إلى عدم التقبل بسبب الضبط العالي من قبل الوالدين وإحباط حاجاتهم العاطفية (المحسن وآخرين، 2016). لذلك قد يعانون من الضغوطات الأكاديمية والاجتماعية أكثر من غيرهم (Konnie & Alfred, 2013)، بسبب عدم كفاءة إستراتيجيات التكيف لديهم مع الظروف المحيطة (Hardy et al., 1993).

وبحثت دراسات عديدة في الأسلوب السلطوي للوالدين والآثار المترتبة عليه حيث أشارت دراسة بكلا وآخرين (Bakhla et al., 2013) أن الأولاد الذين يعيشون تحت هذا الأسلوب أكثر إحساساً بالقلق المدرسي كالقلق من الفشل، والقلق من العدوان، والقلق من التقييم الاجتماعي، وتزيد الإناث على الذكور في ذلك. كذلك يرتبط الأسلوب السلطوي بالقلق بشكل عام، وتميل الإناث إلى الإحساس بالقلق أكثر من الذكور (Butnaru, 2016). كذلك أشارت دراسة سميث ورنك (Smith & Renk, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الأسلوب السلطوي للآباء والضغط الأكاديمي لدى الطالبات الجامعيات. في حين أشارت دراسة لن ولين (Lin & Lain, 2010) بأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب السلطوي والضعف النفسية للأولاد، وأشارت أن المراهقين الذكور أقل إحساساً بالضغط النفسي سواء من الأسرة أو من الأقران أو بسبب التحصيل الدراسي.

بينما يقوم الأسلوب الحازم على احتواء الأولاد والاهتمام بحاجاتهم، وتقوم العلاقة بينهم على التفاهم في ظل وجود السلطة الإيجابية (Karavasilis et al., 2003)، حيث يمارس الوالدان في هذا الأسلوب مستوى منخفضاً من التحكم مما يتيح للأولاد التعبير عن ذاتهم (المحسن وآخرين، 2016). لذلك خلصت دراسات عديدة إلى التأثيرات الإيجابية لهذا الأسلوب على الأولاد (الجهوري والظفري، 2020، McIntyre & Dusek, 1995 ; Besharat et al., 2011)؛ حيث أشارت دراسة العبد لله (2014) إلى ارتباط الأسلوب الحازم بإستراتيجيات التعامل مع الضغوطات النفسية لدى المراهقين (كإستراتيجية التخطيط لحل المشكلات، وإستراتيجية المواجهة). كذلك توجد علاقة سلبية بين الأسلوب الحازم للوالدين وقلق الاختبارات وما تسببه من ضغوطات نفسية؛ بسبب تأثيره الإيجابي على الأولاد من حيث غرس الثقة بالنفس وتقدير الذات (Thergaonkar & Wadkar, 2016)؛ كذلك يرتبط الأسلوب الحازم للآباء سلباً مع القلق السلوكي للأطفال (kar, 2007 ; Nwosu et al., 2016). في المقابل خلصت دراسة أما وماكاندان (Uma & Manikandan, 2014) بوجود علاقة إيجابية دالة بين الأسلوب الحازم والضعف النفسية لدى المراهقين.

أما في الأسلوب المتساهل فيقدم الوالدان الرعاية للأولاد والحرية المطلقة مع عدم المطالبة بالقيام بمسؤولياتهم، ولا توجد تعليمات لتوجيه أولادهم أو مساعدتهم في اتخاذ القرارات الصحيحة؛ لذلك قد تظهر لديهم مشاكل عديدة في التفاعل الاجتماعي وتقدير الذات (Kinney, 2013)، وفي توافقهم النفسي والاجتماعي (الشافعي، 2011)، ولا يتحملون المسؤولية (المحسن وآخرون، 2016)، وشعورهم بالتوتر أكثر من غيرهم ممن تلقوا الاهتمام والتوجيه (العطوي، 2006). ومما يؤيد ذلك دراسة باتنرو (Batnaru, 2016) التي أشارت

أن الأولاد الذين أدركوا الأسلوب المتساهل للوالدين أظهروا أعلى المستويات من القلق المدرسي، كما خلصت دراسة الفورتية والطياف (2018) بأنهم أكثر إحساساً بالضغوطات النفسية حولهم. في المقابل أشارت دراسات أخرى بوجود علاقة سلبية بين الأسلوب المتساهل والضغوطات الأكاديمية لدى المراهقين (Nwosu et al., 2016 & Uma & Manikandan, 2014).

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي بحثت ضغط الواجبات المنزلية والمتغيرات الديموغرافية والاجتماعية، فقد اقتصرت الدراسات على متغير النوع والعمر أو المرحلة الدراسية وعدد الساعات ومستوى الدخل؛ فقد بحثت دراسة كشار وآخرون (Kachar et al., 2011) في تجارب المراهقين واتجاهاتهم للواجبات المنزلية سواء بالإحساس بالضغط النفسي أو الإيجابي، وبحثت الاختلاف في هذه التجارب تبعاً للنوع والعمر والوقت الذي يقضونه لحل الواجبات، والمكان والجهد الذي يبذل، وقد أشارت النتائج أن الإناث (في مختلف الأعمار) أكثر إحساساً بالضغط النفسي عند أداء الواجبات من الذكور، وأن الضغط النفسي للطلاب يقل عند إنجاز الواجب المنزلي مع الأوصحاب. كما أشارت النتائج أن طلبة المرحلة الإعدادية يدركون الواجبات المنزلية كمؤثر إيجابي دون الإحساس بالضغوطات النفسية عند أدائها الواجبات المنزلية مع الأوصحاب أو في أماكن أخرى خارج المنزل.

وجاءت هذه النتائج مؤيدة لدراسة كوزما وكيندي (Kouzma & Kenndy, 2002) حيث أوضحت تفوق الإناث (16-18) على الذكور في الضغوطات النفسية حول الواجبات المنزلية وقد تعدى إلى تعرضهن إلى الإحباط والقلق والتوتر وتعكر المزاج بسبب طول الساعات التي يقضيها لحل الواجبات المنزلية مقارنة بالذكور. في حين أشارت دراسات عديدة كدراسة أبو السميد (2008) إلى أن اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية إلى الواجبات المنزلية أكثر سلبية من الطالبات، إذ تمثل الواجبات المنزلية لهم مصدر توتر وتهديد دائم، كما تسهم في توتر علاقتهم بوالديهم. وكذلك دراسة بيتش (Petesch, 2011) التي استهدفت طلبة الصف الثالث والرابع والخامس، حيث أشارت أن الذكور يشعرون بضغط الواجبات المنزلية بدرجة أعلى من الإناث.

وبحثت دراسات سابقة في أسباب تعرض الطلبة للضغوطات النفسية حول الواجبات المنزلية وبينت الاختلاف في هذه الأسباب تبعاً للنوع والمرحلة الدراسية ومستوى الدخل، حيث أشارت دراسة صينية إلى أن حجم الواجبات المنزلية هو السبب الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الابتدائية الذين عانوا من ضغوطات نفسية عند أدائها للواجبات المنزلية (Cheung et al., 1992). كما أشارت إلى الاختلاف بين الطلاب والطالبات في أسباب الضغوطات النفسية المصاحبة للواجبات المنزلية، حيث تعرض أغلب الطلاب إلى الضغط والعقاب من والديهم نتيجة درجاتهم المنخفضة في الواجبات المنزلية والتي تسببت في تعرضهم للسخرية من قبل أقرانهم، وأيضاً من معلمهم بسبب الأداء السيء في الواجبات. بينما تعرضت الطالبات لضغط الواجبات المنزلية نتيجة كثافة الواجبات التي كلفن القيام بها.

وأوضحت دراسة جالوي وآخرين (Galloway et al., 2013) وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين عدد الساعات الطويلة التي يقضيها طلبة المدارس الخاصة والحكومية من مجتمعات الطبقات العليا في المجتمع وبين ما تعرضوا له من مشاكل صحية جسدية وضغوطات نفسية ونقص اتزانهم في الحياة. حيث يزيد متوسط عدد الساعات التي يقضونها لحل الواجبات المنزلية عن ثلاث ساعات كل ليلة، وقد تفوقت الإناث على

الذكور في ذلك. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة بامريتو ودراسة جالوي وبوب (Galloway & Pope, 2007 ; Bomarito, 2017) حيث أشارت إلى أن السبب وراء إدراك الطلبة للواجبات المنزلية كعامل للضغط النفسي هو كثافتها وطول المدة التي يقضونها في حل الواجبات والتي تعدت إلى ثمان ساعات كل ليلة، مما ترتب على عدم حصولهم على الوقت الكافي للعب في المنزل. كذلك إدراك الطلبة لدعم الوالدين وتقديمهم المساعدة عامل مهم في إثارة دافعيتهم لحل الواجبات، وكمية الواجبات التي تنجز، والجهد المبذول لإنجازها، وحتى مدى تسويقها (Nunez et al., 2021).

وبحث أنوس (Annous, 2017) في مستويات القلق والتوتر أثناء أداء الواجبات المنزلية لدى عينة من البالغين والعاملين في المجال الطبي. وأشارت النتائج أن الأغلبية كانت لديهم توجهات سلبية حول الواجبات المنزلية عندما كانوا طلبة في المدارس، واتفقوا أن سبب إحساسهم بالقلق والضغط النفسي أثناء حل الواجبات هو أنهم أصبحوا بمعزل عن الأسرة والأصدقاء، كما أن الواجبات أبعدهم عن ممارسة ألعاب الفيديو. بينما أكدت دراسة هيومنسكاي وآخرون (Humansky et al., 2015) على ارتباط الحالة الاقتصادية للطالب بالضغط النفسي للواجبات المنزلية، حيث أشارت أن الواجبات المنزلية لا تعتبر مفيدة للطلبة ذوي الدخل المحدود لأنهم يعانون أكثر من غيرهم من التوتر والضغط النفسي حول الواجبات المنزلية؛ وذلك بسبب انعدام المساندة الأسرية وانشغال الأسرة في كسب المال وتأمين المعيشة.

#### مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من الجهود المبذولة في تحديد آليات التعامل مع الواجبات المنزلية، وتنظيم عملية تكليف الطلبة بالواجبات المنزلية لمختلف المواد بحيث يقتصر على مادة دراسية واحدة في اليوم، وهذا ما أقرته وزارة التربية والتعليم بالسلطنة. إلا أنه استمر النقاش والجدل الواسع حول تأثيره السلبي فيما يتعلق بتوتر الحياة الأسرية (Syers et al., 2021)، وصحة النفسية للطلاب (السميد، 2008؛ Solmon & Lew-؛ 2007؛ Kralovec, 2007; Medermott et al., 1984; is, 2002). فمشكلة الواجبات المنزلية لا تقتصر فقط على معرفة الحجم المناسب للواجبات الذي يحقق الفائدة ولا يؤدي إلى ضرر، أو معرفة نوع الواجبات الذي يكون مفيداً للطالب، وإنما يتعدى ذلك إلى توفير المحيط الملائم للطالب لإكمال الواجب نفسه، وذلك من خلال العوامل الأسرية والاجتماعية الداعمة؛ لذا ركزت الدراسة الحالية على الطالب نفسه، والأسرة، والعلاقة بين الوالدين والأولاد، لتعطي نظرة ثاقبة حول المتغيرات التي يمكن أن تسهم في ضغط الواجبات المنزلية في الأسرة العمانية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى النوع والتحصيل الدراسي والتفاعل بينهما؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى عدد أفراد الأسرة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى الحالة الوظيفية للأم؟

4. أي من أساليب التنشئة الوالدية أكثر قدرة على التنبؤ بضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي؟

#### أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على الآتي:

1. الفروق في ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى متغير النوع والتحصيل الدراسي والتفاعل بينهما.
2. الفروق في ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى عدد أفراد الأسرة والحالة الوظيفية للأُم.
3. أساليب التنشئة الوالدية الأكثر إسهاماً في التنبؤ بضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي.

#### أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تتجلى الأهمية النظرية للبحث من خلال حداثة الاهتمام بمتغير الواجبات المنزلية في الوقت الراهن والضعف النفسى الناتجة عنها؛ لذلك فإنّ البحث في المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية التي ترتبط بالضغط النفسى للواجبات اليومية يعتبر إضافة لنتائج جديدة قد تسهم إيجاباً إلى جانب الممارسات الصحيحة للواجبات في الحد من هذه الضغوطات أولاً، وثانياً في إثراء الأدبيات النفسية.

الأهمية التطبيقية: تزويد المهتمين من التربويين والمرشدين الاجتماعيين والنفسيين بمعلومات حول الظروف المختلفة والعوامل الأسرية التي ترتبط بضغط الواجبات المنزلية لطلبة المدارس في المجتمع العماني. وعليه، إقامة برامج توعوية ولقاءات مع الآباء والأمهات حول أكثر أساليب التنشئة الفاعلة في تخفيف عبء الضغوطات النفسية للواجب اليومي.

#### مصطلحات البحث:

- الضغط النفسى: هو حالة من التوتر الانفعالي تنشأ من الأحداث والمواقف المهددة في حياة الفرد، والتي تطلب منه نوعاً من التوافق وما ينتج عنه من آثار نفسية وجسمية (النعاس، 2008).
- الواجبات المنزلية: هي مهام يكلف بها الطالب خارج الغرفة الصفية أو المدرسة سواءً لاستكمال ما بدأه في المدرسة، أو تعزيزاً لما تم دراسته (أبو السميد، 2008).
- أساليب التنشئة الوالدية: هي الأساليب التي يستخدمها الوالدان في تربية وتنشئة أولادهم، وحرصهم على إكسابهم السلوكيات الصحيحة والقيم والأخلاق، وهي الأسلوب السلطوي، والحازم، والمتساهل (المحسن وآخرين، 2016). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب التنشئة الوالدية.

#### حدود البحث:

حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على دراسة ضغط الواجبات المنزلية في ضوء بعض المتغيرات

## الديموغرافية والاجتماعية.

حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019 / 2020.  
حدود بشرية: اقتصر تطبيق البحث الحالي على عينة من طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.

## منهجية البحث والإجراءات:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث بحث في بعض المتغيرات الديموغرافية التي ترتبط بضغط الواجبات المنزلية، وفي أساليب التنشئة الوالدية بأبعادها الثلاثة (السلطوي، والحازم، والمتساهل) لكل من الأب والأم، وأي من هذه الأساليب الأكثر مساهمة في التنبؤ بضغط الواجبات المنزلية.

## مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (11948) طالباً وطالبة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2019/2020). حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (279)، منها (123) طالباً، و(156) طالبة، بلغ متوسط أعمارهم (10) سنوات.

## أدوات البحث:

1. مقياس ضغط الواجبات المنزلية: الذي أعده كترز وآخرون (Kataz et al., 2012). وقام الباحثان بتعريبه باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة. حيث قام مترجمان بترجمة المقياس كل على حدة، ثم قام الباحثان بالمقارنة بين الترجمتين واختيار الأفضل، وإعداد نسخة واحدة مع مراعاة سهولة العبارات ومناسبتها للعينة المستهدفة، والمحافظة على المعنى الأصلي للعبارات. بعد ذلك قام مترجم ثالث بترجمتها إلى اللغة الإنجليزية (دون الاطلاع على النسخة الإنجليزية الأصل)، وأخيراً، تمت المقارنة بين النسختين الإنجليزيتين، وتبين وجود اتفاق كبير إلى حد ما في ترجمة العبارات. ويتكون المقياس بصورته الأصلية من أربعين عبارة موزعة على بعدين: بعد الطالب ويتكون من (20) عبارة، وبعد الوالدين ويتكون من (20) عبارة، ويتم الإجابة على عبارات المقياس الخاص بالطالب والذي يتكون من (20) عبارة، ويتم الإجابة على العبارات وفقاً لسلم ثلاثي (1) أبداً إلى (3) دائماً. تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين. كذلك تم حساب الصدق التمييزي للعبارات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,25 - 0,48). كذلك تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، والذي أظهر تمتع المقياس بمؤشر ثبات مقبول حيث بلغ (0,67).

2. مقياس أساليب التنشئة الوالدية: المعد من قبل بيوري (Buri, 1991)، والذي تمت ترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرون (2011). وأظهر المقياس مؤشرات عالية من الصدق والثبات، تم حساب الصدق عن طريق عرضه على محكمين، وحساب الصدق التمييزي حيث تراوحت

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية (0,73-0,30) لأساليب كل من الأب والأم. وتم حساب الثبات ألفا لكرونباخ حيث بلغ (0,67-0,71-0,59) للأسلوب السلطوي والحازم والمتساهل للأب على التوالي، بينما بلغت قيم الثبات للأسلوب السلطوي والحازم والمتساهل للأم (0,55-0,72-0,63) (Alkharusi et al., 2011). ويتكون المقياس في صورته الأصلية من ثلاثين عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي الأسلوب السلطوي، والأسلوب الحازم، والأسلوب المتساهل. وتتم الإجابة على عبارات المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة (5)، معارض بشدة (1)). أما في الدراسة الحالية ونظراً لصغر أعمار العينة فقد تم استخدام (14) عبارة موزعة على الأسلوب السلطوي (5) عبارات، والأسلوب الحازم (5) عبارات، والأسلوب المتساهل (4) عبارات. يتم الإجابة على عبارات المقياس باستخدام تدرج ثلاثي (أوافق (3)، لا أوافق (1)). وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ والذي أظهر معاملات ثبات مقبولة، حيث بلغت (0,45-0,61-0,44) للأسلوب السلطوي والحازم والمتساهل للأب. وبلغت (0,55-0,44-0,50) للأسلوب السلطوي والحازم والمتساهل للأم.

### إجراءات البحث:

1. الحصول على مقياس ضغط الواجبات بصيغته الإنجليزية.
2. ترجمة المقياس ثم تحكيمة من قبل المختصين.
3. تحديد عينة البحث الممثلة للمجتمع.
4. القيام بتجريب المقياس والتأكد من مناسبة العبارات عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية.
5. التأكد من صدقه وثباته.
4. تطبيق المقاييس على عينة البحث وإدخال البيانات.

### نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى النوع والتحصيل الدراسي والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس ضغط الواجبات المنزلية والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة تبعاً للنوع والتحصيل الدراسي

النوع	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	ممتاز	46	2,06	0,22
	جيد جداً	26	1,97	0,25
	جيد	24	2,10	0,25
	ضعيف	27	2,35	0,24
	المجموع	123	2,06	0,24
الإناث	ممتاز	75	2,01	0,27
	جيد جداً	29	1,95	0,31
	جيد	29	1,92	0,25
	ضعيف	23	2,00	0,36
	المجموع	156	1,99	0,29

وللتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) نتائج تحليل التباين الثنائي لأفراد العينة حسب متغير النوع والتحصيل الدراسي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	0.52	1	0.52	7.05	0.008
التحصيل الدراسي	0.38	3	0.12	1.74	0.158
النوع × التحصيل الدراسي	0.26	3	0.08	1.20	0.308
الخطأ	20.02	271	0.07	-	-

يتضح من جدول (2) أن قيمة «ف» المحسوبة لمتغير النوع دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,01 مما يعني وجود فروق بين أفراد العينة على مقياس ضغط الواجبات المنزلية يعزى إلى النوع ولصالح الذكور. بينما تظهر النتائج أن قيمة «ف» المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي والتفاعل بين النوع والتحصيل الدراسي غير دالة إحصائياً.

نتائج السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية تعزى إلى عدد أفراد الأسرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في ضغط الواجبات المنزلية تبعاً لعدد أفراد الأسرة

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدالة الإحصائية	حجم الأثر
6 فأقل	125	2.07	0.29	2.55	0.01	0.33
7 فأكثر	154	1.98	0.25			

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0,05 في ضغط الواجبات المنزلية يعزى لعدد أفراد الأسرة ولصالح من هم (6) فأقل، كما يتضح من النتائج أن حجم الأثر ضعيف بناء على معيار كوهن (Cohen, 1988).

نتائج السؤال الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية تعزى إلى الحالة الوظيفية للأم؟

نظراً لتفاوت الأعداد في الحالة الوظيفية للأم حيث يوجد (42) أم موظفة مقارنة بعدد (233) غير الموظفة، فقد تم اختيار عينة عشوائية من فئة الأم الغير الموظفة حتى يتحقق التساوي في عدد أفراد المجموعتين وهو أحد شروط استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة ويوضح جدول (4) نتائج اختبار «ت».

جدول (4) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في ضغط الواجبات المنزلية تبعاً للحالة الوظيفية للأم

الحالة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدالة الإحصائية	حجم الأثر
غير موظفة	42	1.95	0.29	-1.13	0.26	-
موظفة	42	2.02	0.27			

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق في ضغط الواجبات المنزلية دالة إحصائية تعزى إلى الحالة الوظيفية للأم.

نتائج السؤال الرابع والذي نصه: أياً من أساليب التنشئة الوالدية أكثر قدرة على التنبؤ بضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي؟

تمهيداً لاستخدام تحليل الانحدار للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من علاقة أساليب التنشئة الوالدية بضغط الواجبات المنزلية عن طريق حساب معاملات الارتباط لبيرسون والجدول 5 يوضح ذلك.

## جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون لضغط الواجبات المنزلية وأنماط التنشئة الوالدية

المتغيرات	الأسلوب السلطوي للأب	الأسلوب الحازم للأب	الأسلوب المتساهل للأب	الأسلوب السلطوي للأم	الأسلوب الحازم للأم	الأسلوب المتساهل للأم
ضغط الواجبات المنزلية	**0.18	0.02	0.08	0.06	0.09	0.10

\*\* دالة عند مستوى أقل من 0.01

يظهر من الجدول (5) أن قيمة ارتباط الأسلوب السلطوي للأب دالة إحصائياً، ورغم عدم دلالة الارتباطات بين أساليب التنشئة الوالدية وضغط الواجبات المنزلية إلا أن الباحثين ارتتباً إدراج جميع الأساليب في معادلة الانحدار لضبط أثر التفاعل بين هذه الأساليب في تشكيل ضغط الواجبات المنزلية؛ لذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بضغط الواجبات المنزلية من خلال أساليب التنشئة الوالدية والجدول (6) يوضح ذلك.

## جدول (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التنشئة الوالدية المنبئة بضغط الواجبات المنزلية

م	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري (SE)	معامل الانحدار المعياري (B)	قيمة «ت» المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	السلطوي للأب	0,10	0,04	0,16	2,45	0,015
2	الحازم للأب	-0,03	0,04	-0,05	-0,78	0,434
3	المتساهل للأب	0,01	0,04	0,02	0,40	0,685
4	السلطوي للأم	-0,00	0,05	-0,00	-0,02	0,980
5	الحازم للأم	0,05	0,04	0,08	1,15	0,250
6	المتساهل للأم	0,04	0,03	0,07	1,12	0,262

معامل التحديد  $R^2 = 0,04$  الثابت = 62,1 الخطأ المعياري = 0,16

يتضح من جدول (6) أنه يمكن أن تتنبأ أساليب التنشئة الوالدية بضغط الواجبات المنزلية، حيث يظهر أن قيمة «ت» المحسوبة للنموذج السلطوي للأب دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05، وفسر هذا النموذج 4% من قيمة التباين في ضغط الواجبات المنزلية.

## مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية بضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، وكذلك التعرف على مدى مساهمة أساليب التنشئة الوالدية في التنبؤ بضغط الواجبات المنزلية.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول، أشارت النتائج إلى وجود فروق في ضغط الواجبات المنزلية لدى الطلبة

تعزى إلى النوع دون التحصيل الدراسي أو التفاعل بينهما. حيث أظهرت النتائج أن الذكور يتعرضون إلى ضغوطات نفسية عند أدائهم الواجبات المنزلية أكثر من الإناث، وقد اتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات (أبو السميد، 2011، 2008، Petesch)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أخرى (Bakhla et al., 2013; Kouzma & Kenedy, 2002; Sun et al., & 2013).

ويفسر الباحثان ذلك أنه مع نمو الأولاد يصبح الذكور أكثر رغبة في التصرف باستقلالية من الإناث، خاصة وأن هؤلاء الطلاب يدركون أنهم في آخر المرحلة التعليمية الأولى وهي الصف الرابع؛ لذلك يظهرون نوعاً من العصيان والتمرد في تصرفاتهم كرفضهم لأداء الواجب المنزلي أو عدم إتقانه، أو رفضهم إعادة الواجب المنزلي بناء على طلب والديهم بسبب عدم كفاءته؛ الأمر الذي يدفع الوالدين إلى معاملتهم بأسلوب يتصف بالشدّة والصرامة فيما يتعلق بإنجاز الواجبات المدرسية والتحصيل الدراسي. كذلك يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الحماس الذي تبديه الطالبات إلى الدراسة وتفوقهن فيها على الطلاب، وإلى النظرة الإيجابية التي تدركها الطالبات اتجاه الواجبات المنزلية وتتميز بذلك عن الذكور (Cooper et al., 2006)، لذلك قد لا يواجهن ضغطاً من الأسرة في تحفيزهن لحل الواجبات كما يفعل الأهل عادة مع الذكور. كما أن ما يظهره من طاعة والتزام في أداء الواجبات سواء الأسرية أو المدرسية سبب لتحفيز المعلم أو الوالدين لهن وقد يتعدى ذلك إلى مراعاتهن حتى في الأساليب التأديبية. بينما يميل الذكور غالباً للعب وممارسة الأنشطة الترفيهية في المنزل أكثر من الإناث؛ لذلك يشعرون بسلبية الواجبات المنزلية بدرجة عالية أكثر من الإناث لأنهم لا يحصلون على الوقت الكافي للعب في المنزل، ويظهر ذلك جلياً في إهمال الواجب المنزلي أو أدائه بشكل سيء، مما يدفع المعلمين إلى معاقبتهم وتكليفهم بأنشطة أو واجبات إضافية، وقد يعرضهم إلى سخرية أقرانهم بسبب حصولهم على درجات منخفضة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في ضغط الواجبات المنزلية تعزى إلى التحصيل الدراسي؛ إلى حرص أغلب الآباء والأمهات في المجتمع العماني على دعمهم وتقديم المساعدة لجميع الطلبة في المرحلة التعليمية الأولى حتى وإن لم تستدع الحاجة وبدون استثناء للطلبة الجيدين أو ضعيفي التحصيل، مما يوفر لهم الدعم المعنوي في ظل كثافة الواجبات المنزلية وصعوبتها. على خلاف طلبة الصفوف العليا التي يكون فيها الدعم الأسري في الواجبات المنزلية غير ظاهر بسبب إدراك الوالدين أن الطلبة في هذه المرحلة الدراسية يمتلكون المهارات اللازمة التي تؤهلهم لحل الواجبات المنزلية بدون تدخل أو مساعدة، وكذلك بسبب صعوبة المواد التي تجعل الوالدين غير مؤهلين لتقديم المساعدة.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، أظهرت نتائج البحث وجود فروق في ضغط الواجبات المنزلية تعزى إلى عدد أفراد الأسرة ولصالح من هم (6) فأقل، ويمكن تفسير ذلك أنه مع وجود عدد قليل من أفراد الأسرة يُتاح للوالدين الفرص الكافية لتخصيص مزيد من الوقت لمتابعة الأولاد والوقوف على مهامهم الدراسية؛ مما قد يحولهم هذا إلى عامل ضغط وتشتيت للأولاد، والذي يمكن أن يترتب عليه قلقهم وإحساسهم بضغط نفسي عند أداء واجباتهم الدراسية. في المقابل كلما زاد حجم الأسرة قل الضغط الذي يتلقاه الأولاد من والديهم وقل الضبط الذي يمارسه الوالدان على الأولاد. وربما ضيق الوقت لدى هؤلاء الآباء والأمهات قد يدفعهم إلى التهاون فيما يتعلق بمسؤوليات الأولاد وواجباتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوبر وليندساي (Cooper & Lindsay, 2000)، حيث أشارت إلى العلاقة العكسية بين عدد أفراد الأسرة والضغط النفسي الذين يتعرض

له الطلبة عند أدائهم الواجبات، وقد بُنيت هذه النتيجة على عينة من الطلبة في مراحل عمرية عليا، على خلاف المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية وهي طلبة الصف الرابعة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في ضغط الواجبات المنزلية يعزى إلى الحالة الوظيفية للأم (الموظفة أو غير الموظفة)، وهذا يدل على حرص واهتمام ومتابعة الأم لواجبات أطفالها بغض النظر عن حالتها الوظيفية؛ فنجد أن بقاء الأم في المنزل وعدم خروجها للعمل قد يؤمن نوعاً من الاهتمام الإيجابي للأولاد من حيث تلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية والتي تعد أهم مكون لشخصية الطفل، وعدم التقصير في المساندة الأسرية فيما يتعلق بحياتهم الاجتماعية أو أعمالهم المدرسية، وربما وجودها معه في كل وقت يشعره بحالة من الاستقرار النفسي في كل ما يواجهه من تحديات أو صعوبات متعلقة بالأنشطة المدرسية أو الواجبات المنزلية. في الوقت نفسه نجد أن أغلب الأمهات العاملات في عينة البحث الحالي يعملن في الحقل التربوي؛ مما يجعلهن على اطلاع بالشأن التربوي أو التعليمي، الأمر الذي يدفعهن إلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي وبالتالي يعكس إيجاباً على ممارسات الواجبات المنزلية مع الأولاد. إضافة إلى ذلك، على الرغم من ازدحام مشاغل الأم الموظفة ووقتها الضيق الذي تقضيه مع الأسرة إلا أن مستواها التعليمي يؤهلها للمساعدة في حل الواجبات المنزلية أكثر من غيرها مما يسهم في خفض توتر الطفل وقلقه. كما يؤثر مستواها التعليمي على مدى إدراكها لحاجات الطفل، وأن تكون على معرفة بالأساليب السوية المستخدمة في تنشئة الطفل ومتابعة تحصيله الدراسي.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب السلطوي للأب وضغط الواجبات المنزلية حيث ساهم في التنبؤ بـ 4% من التباين في ضغط الواجبات المنزلية. ويمكن تفسير ذلك في زيادة مشاركة الأب في حياة الأطفال بين العائلات ذات الوالدين، فالأب في المجتمع العماني يشارك الأم في تربية الأولاد وفي عملية تعليمهم في مراحل الصفوف الأولى ويمتد ذلك إلى سن البلوغ، وعليه، أصبح الأولاد يلجؤون إلى الأب والأم على حد سواء لطلب المساعدة أو توفير متطلباتهم. على عكس السابق حيث كان يقتصر الدور الأكبر على الأم، في حين يقضي الأب أغلب وقته خارج المنزل لكونه مصدر دخل الأسرة الوحيد.

كما يمكن تفسير تأثير الأسلوب السلطوي في رفع مستوى ضغط الواجبات المنزلية من خلال الرجوع إلى مفهوم أسلوب التنشئة الوالدية السلطوي، حيث يقوم على مبدأ قمع الأولاد وفرض الأوامر واستخدام أساليب التهديد والعقاب والمحاسبة الشديدة مع الطفل وعدم الاهتمام برغباته أو حاجاته النفسية؛ لذلك فالأطفال الذين ينشؤون في الأسر المتسلطة يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوطات النفسية. كذلك يتصف الأب السلطوي بتركيزه فقط على التحصيل الدراسي للأولاد وإنجازهم الأكاديمي دون مراعاة لمشاعرهم؛ مما يؤدي إلى قلق الطالب وشعوره بالتوتر حول واجباته المنزلية وأدائه المدرسي بسبب السيطرة المبالغة في الأسرة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة (Smith & Renk, 2007; Butnaru, 2016; Bakhla, et al., 2013). بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة لن ولين (Lin & Lain, 2010).

**التوصيات:**

1. التوعية بأهمية الدور التربوي للوالدين في توفير المناخ الصحي للأولاد، وإبراز أهمية دور الأسرة في مراعاة قدرات الأولاد وحاجاتهم النفسية، مما يضمن عدم تعرضهم لأي ضغوطات نفسية فيما يتعلق بالواجبات المنزلية أو الأنشطة المدرسية.
2. إيجاد آلية واضحة فيما يتعلق بممارسات المعلمين للواجبات المنزلية كتحديد الهدف من وضع الواجب المنزلي، ومراعاة الفروق الفردية عند إعداده، والتقليل من كثافة الواجبات المنزلية والتواصل الفعال مع الأسرة حول الواجبات المنزلية.

**المقترحات:**

1. إعادة تطبيق البحث على عينة في مرحلة دراسية متقدمة (حلقة ثانية، وما بعد الأساسي).
2. إعادة تطبيق البحث مع إضافة متغيرات ديموغرافية أخرى كالمستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ونوع التعليم (مدارس خاصة، مدارس حكومية).

**المراجع:****أولاً: المراجع العربية:**

- أبو السميد، سهيلة عيسى (2008). اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين نحو الواجبات البيتية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 13(1)، 163-197.
- الجهوري، منى؛ والظفري، سعيد (2020). التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، 32(1)، 117-140.
- حلاوة، باسم (2011). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء: دراسة ميدانية في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 27(3)، 71-109.
- الختاتنة، سامي محسن؛ المدانات، رائد فايز؛ والعوران، حسن سلامة (2010). أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات على الكفاية الاجتماعية عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك. *مؤتة للبحوث والدراسات-العلوم الإنسانية والاجتماعية-الأردن*، 25(2)، 311-346.
- زعيمية، منى (2013). *الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم: العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلم المدرسية للأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري، الجمهورية الجزائرية.
- الشافعي، سهير (2011). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وبين التوافق النفسي والاجتماعي لدى

المراهقات. مجلة التربية، 45(3)، 119-145.

الظفري، سعيد؛ كاظم، علي؛ الزبيدي، عبدالقوي؛ الخروصي، حسين؛ والبحراني، منى (2011). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف 7 إلى 12) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة الدولية للأبحاث*، 29، 1-26.

العبدالله، فايزة غازي (2014). *استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق، سوريا.

العطوي، ضيف الله (2006). *أثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

الفورتية، محمد عبدالحميد؛ والطيف، غزالة مصطفى (2018). *أساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها بالضغط النفسي كما يدركها طلبة مرحلة الشهادة الثانوية في مدينة مصراته المركز. مجلة التربية-كلية التربية-الجامعة الأسمرية الإسلامية*، 4، 31-66.

المحسن، سلامة عقيل؛ والحربي، بسام هلال؛ والربابعة، جعفر كامل (2016). *عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. المجلة التربوية-مصر*، 44، 131-170.

المومني، محمد أحمد (2006). *أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية-البحرين*، 7(2)، 131-154.

النعاس، عمر (2008). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية. القاهرة: منشورات جامعة 6 أكتوبر.*

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubaidi, A., & Albahrani, M. (2011). Development and validation of a Short version of the parental authority questionnaire. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1193-1208.

Aminabadi, N. A., Pourkazemi, M., Babapour, J., & Oskouei, S. G. (2012). The impact of maternal emotional intelligence and parenting style on child anxiety and behavior in the dental setting. *Clinical and Experimental Dentistry*, 17(6), 1089-1095.

Annous, I. (2017). *Homework is associated with anxiety in students* (Master thesis). Goucher College, The United State.

Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudhury, S. (2013). *Anxiety in school students: role of parenting and gender*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4085805/>.

Bennit, S., & Kalish, N. (2006). *How homework is hurting our children and what we can do about it?* Retrieved from [www.worldcat.org](http://www.worldcat.org)

Besharat, M., Azizi, K., & Poursharifi, I. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280-1283.

Besharat, M., Azizi, K., & Poursharifi, I. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280-1283.

Bomarito, A. (2017). *Reclaiming childhood: effects of homework on elementary reclaiming childhood: effects of homework on elementary Students* (Master thesis). California State University, The United States.

Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.

Butnaru, S. (2016). *Perceived parenting styles and school anxiety in preadolescents*. International Conference on Innovations in Science and Education. Retrieved from [www.cbuni.cz, www.journals.cz](http://www.cbuni.cz, www.journals.cz)

Cheung, S. K., & Leung Ngai, J. M. (1992). Impact of homework stress on children's physical and psychological well-being. *Journal Hong Kong Medical Association*, 44(3), 147-150.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral science* (2<sup>nd</sup> ed). Lawrence Associates.

Cooper, H., & Lindsay, J. J. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 25, 464-487.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational*. 76(1), 1-62.

Corno, I. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.

Eubank, M., & Gilbourne, D. (2003). Major sources of stress. *Science and Soccer*, 29-45.

Galloway, M., & Pope, D. (2007). Hazardous homework? The relationship between

homework, goal orientation, and well-being in adolescence. *Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 25-31.

Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510.

Hardy, D., Power, T., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development*, 64, 1829-1841.

Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., McInytre, D., Nix, S., Marison, A., & Shergill, G. (2021). Homework and children in grades 3–6: Purpose, policy and non-academic impact. *Child Youth Care Forum*, 50, 631-651. <http://doi.org/10.1007/s10566-021-09602-8>

Humensky, J., Kuwabara, S. A., Fogel, J., Wells, C., Goodwin, B., & Van Voorhees, B. W. (2010). Adolescents with depressive symptoms and their challenges with learning in school. *Journal of School Nursing*, 26(5), 377-392.

Karavasili, L., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2003). Association between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 153-164.

Katz, I., Buzukashvill, T. & Feingold, I. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *Journal of Experimental Education*, 80(4), 405-421.

Kinney, J. L. (2013). *Family Involvement with Homework Stress of Middle School* (Master thesis). Pacific Lutheran University, The United States.

Konnie, M., & Alfred, K. (2013). Influence of parenting styles on social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123-129.

Kouzma, N. D., & Kenndy, G. A. (2002). Homework, stress, and mood disturbance in senior school students. *Psychological Reports*, 91, 193-198.

Kralovec, E. (2007). New thinking about homework. *Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 3-7.

Lazarus, R. (2006). *Stress and emotion a new synthesis*. Springer Publishing Company. Retrieved from <http://site.ebrary.com.elib.unizwa.edu.om>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839.

Lin, T. E., & Lain, T. C. (2011). Relationship between perceived parenting styles and

coping capability among Malaysian secondary school students. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 5, 20-24.

Medermott, R. P., Goldman, S. V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *College for Human Services*, 85(3), 391-410.

McIntyre, J. G., & Dusek, J. B. (1995). Perceived parental rearing practice and styles of coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(4), 499-509.

Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M., (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>

Nunez, J., Freire, C., Ferradas, M., Valle, A., & Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>

Nwosu, K. C., Nwanguma, V. C., & Onyebuchi, G. C. (2016). Parenting styles, test anxiety, and self-efficacy of secondary school students in Nigeria: Lessons from Nigerian sociocultural context. *Education Research Journal*, 6(2), 32-41.

Petesich, L. M. (2011). Homework and Stress: *Differences in experiences based on sex and diagnosis of learning disabilities* (Unpublished Master thesis). Western Carolina University, The United States.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Sayers, J., Petersson, J., Rosenqvist, E., & Andrews, P. (2021) Swedish parents' perspectives on homework: Manifestations of principled pragmatism. *Education Inquiry*, DOI: [10.1080/20004508.2021.1950275](https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1950275)

Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(3), 405-431.

Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with homework? homework as a site of tension for parents and teenagers. *British Educational Research Journal*, (4), 603-622.

Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2013). *Educational stress among Chinese adolescents: individual, family, school and peer influences*. Queensland University of Technology, Australia.

Thergaonkar, N. R., & Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2(4), 10-12.

Uma, K. M., & Manikandan, K. (2014). Parenting styles a moderator of locus of control, self-esteem and academic stress among adolescents. *International Peer Reviewed Refereed Multidisciplinary Journal of Contemporary Research*, 2(3), 64-73.

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, Anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.

Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46-55.

Zajacora, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success college. *Research in Higher Education*, 46(6), 667-706.

## التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية من خلال مستوى التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان

Doi: 10.29343/1-92-4

عفراء بنت يوسف الريامية  
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

فهيمة بنت حمد السعيدية  
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

الملخص:

تعد الواجبات المنزلية جزء مهم من العملية التربوية، فهي أداة فعالة لمساعدة الطلبة على اكتساب العديد من الخبرات والمهارات كالالتزام وتحمل المسؤولية وإدارة الوقت والتعلم الذاتي والاستقلالية، إلا أن بعض الطلبة قد يواجهون بعض المشكلات في الالتزام بإنجاز المهام المدرسية راجعة إلى تدني دافعيتهم أو قدرتهم على إدارة الوقت أو لعوامل راجعة إلى الأسرة وبيئة الاستذكار؛ حيث تتأثر قدرة الطلبة على التعامل مع هذه المؤثرات أو ما يعرف إدارة الواجبات بالعديد من العوامل والمتغيرات، وهذا ما هدفت الدراسة الحالية للكشف عنه من خلال التعرف على طبيعة العلاقة التنبؤية بين إدارة الواجبات المنزلية والتدفق النفسي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الحلقة الثانية، ودراسة الفروق في استجابات الطلبة تبعاً للصف والجنس. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (12 - 15) عاماً من طلبة الصفوف (7-9)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من محافظتي شمال وجنوب الباطنة ومحافظة الداخلية ومحافظة مسقط، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ ببعض أبعاد إدارة الواجبات المدرسية من خلال متغيرات الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثتان بالعمل على بناء برامج إرشادية لتنمية مستوى إدارة الواجبات المدرسية، من خلال إكساب الطلبة مهارات إدارة وتنظيم الوقت والتحكم بالمشاعر ورفع مستوى التدفق النفسي لديهم والتخلص من المظاهر الدالة على التسويق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: إدارة الواجبات المنزلية، التدفق النفسي، التسويق الأكاديمي، التنبؤ، سلطنة عُمان.

### Predicting of homework management from level of psychological flow and Academic Procrastination among students of the second cycle in the Sultanate of Oman

Fahima H. Alsaidi

Ministry of Education, Sultanate of Oman

Afra Y. Alriyami

Ministry of Education, Sultanate of Oman

#### Abstract:

Homework is an important part of the educational process, as it is an effective tool to help students gain many experiences and skills such as commitment and responsibility, time management, self-learning and independence. However, some students may face problems related to commitment in accomplishing school assignments due to their low motivation or inability to manage time or factors attributed to family and study environment. The ability of students to deal with these factors or what is known as homework management is affected by many variables, and this is what the current study aimed to identify the relationship between homework management and psychological flow and academic procrastination among the second cycle students. The sample of the study consisted of 300 male and female students whose ages ranged between (12 - 15) years from grades 7-9, who were randomly selected from the governorates of North and South Al Batinah, Al Dakhiliya and Muscat Governorate. The study concluded that the possibility of predicting some dimensions of homework management through study variables. In light of these results, the researcher recommend that working to develop training programs to develop the level of homework management, by providing students with skills of managing, organizing time, controlling feelings, raising the level of psychological flow and decreasing signs that indicating academic procrastination.

Keywords: Homework Management, Psychological Flow, Academic Procrastination, Prediction, Sultanate of Oman.

تم إستلام البحث في أغسطس 2021 وأجيز للنشر في ديسمبر 2021

## المقدمة:

تعتبر عمليتي التعلم والتعليم عملية مستمرة لا تقتصر على التعلم داخل المحيط المدرسي، بل تتعداه إلى خارجه باستخدام إستراتيجية الواجبات المنزلية التي تعد أحد أهم أدوات التعلم اللاصفية انتشاراً. وعلى الرغم من أن كثيراً من أولياء الأمور والمعلمين والطلبة غالباً ما يكونون غير راضين عن الدرجة التي تدعم بها الواجبات المنزلية التعلم (Murphy et al., 2020)، إلا أن المناقشات الحالية حول التعليم ركزت على أن زيادة زمن التعلم في المدارس، وزيادة الواجبات المنزلية، والاختبارات ستمكن الطلبة من التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين بفاعلية (Jamal & Rizvi, 2021)؛ حيث تؤدي الواجبات المنزلية دور فعال في ترسيخ ما تم تعلمه داخل الصف، وتطوير مهارات وخبرات الطلبة، والتشجيع على التعلم الذاتي والانضباط، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، وحل المشكلات. تعرف الواجبات المنزلية بأنها جميع المهام والأنشطة التي يسند المعلم للطلبة إنجازها (Planchard et al., 2015)، وهي مجموعة من الأنشطة الكتابية أو الشفهية التي يسند المعلمون للطلبة تنفيذها داخل المدرسة وخارجها لضمان تطور الطلبة (Ergen & Durmuş, 2021). كما يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأنشطة التي يضعها المعلم للطلبة لغرض الوصول لأهداف محددة، ويتم إنجازها من قبل الطلبة أنفسهم خارج وقت الحصص الدراسية.

ولطبيعة الواجبات المنزلية كأحد أشكال التعلم التي تؤدي خارج البيئة المدرسية يجعل للطلبة دور نشط في تحديد الوقت والزمان والمكان المناسب للبدء بالعمل وإنجازه، كما يفرض على الطلبة التخطيط أو إدارة للعوامل -الذاتية أو الخارجية- المؤثرة على إنجاز الواجبات للوصول للمستوى المطلوب من الإنجاز؛ حيث أشار زو (Xu, 2008b) إلى أن التحكم في الجهد عند التنقل في أداء الواجبات المنزلية، يتطلب من الطلبة عادةً التخطيط وتنظيم مساحة العمل، والتركيز والحفاظ على مستوى من الدافعية، والاستمرار في المهام الصعبة، والتعامل مع المشاعر غير المرغوبة. يشار لهذه الجهود التي يبذلها الطلبة بإدارة الواجبات المنزلية (Homework Management) التي يمكن تعريفها بأنها قدرة الطلبة على التحكم في العوامل الذاتية، والعوامل البيئية؛ بهدف إنجاز الواجبات في الوقت المحدد، وبالمستوى المطلوب.

يستخدم الطلبة في إدارة الواجبات المنزلية مجموعة من الإستراتيجيات، التي تم استخدامها في قياس مستوى الطلبة في إدارة الواجبات المدرسية، كإدارة الوقت، والدافعية، والتحكم بالمشاعر، وتركيز انتباه، وتنظيم بيئة الاستذكار، والبيئة الأسرية (المجينية، 2011؛ Xu & Corno, 2003, 2009; Xu, 2004, 2008b, 2008c; 2006; Xu et al., 2015). يتمثل التحكم بالمشاعر في تنظيم المشاعر الإيجابية، وتقليل العواطف غير السارة أثناء أداء الواجبات، أما تركيز الانتباه فيشير إلى تجاهل كافة العناصر المشتتة للانتباه كالضوضاء، والأحاديث الجانبية، والأنشطة المحببة كتصفح الإنترنت، والزيارات الاجتماعية وغيرها، أما إدارة الوقت فتقتضي تحديد الأولويات، والتنظيم، والانتهاء من الواجبات في الوقت المحدد لها، في حين تشير الدافعية لمحاول الفرد الحفاظ على مستوى معين من الإنجاز؛ من خلال التشجيع الذاتي، وإيجاد المحفزات الذاتية للاستمرار في العمل وعدم الاستسلام للصعوبات، أما تنظيم بيئة الاستذكار فتقتضي تهيئة المكان المحدد لإنجاز الواجبات، مع توفير كافة الأدوات والمستلزمات، في حين تشير البيئة الأسرية للظروف الاجتماعية والاقتصادية، ومدى توفر الدعم، والتشجيع، والمساعدة، أو عدمه من الأفراد المحيطين بالفرد.

وعلى الرغم من تباين الآراء والتوقعات حول الواجبات المنزلية؛ إلا أنها غالبًا ما كانت محط تركيز الباحثين الأكاديميين؛ من خلال دراسة فوائد إكمال الواجبات المنزلية على الطلبة (Emerson & Mencken, 2011; Grodner & Rupp, 2013; Kitsantas, & Zimmerman, 2009; Trost & Salehi-Isfahani, 2012) والتعرف على التوجهات أو الأسباب التي تدفع بالطلبة للقيام بالواجبات المدرسية (Saban, 2013; Xu, 2005b) ودراسة العوامل المؤثرة في إنجازها (Ramdass & Zimmerman, 2011; Ryan & Hemmes, 2005; Trautwein et al., 2006; Xu, 2005a) حيث يتأثر إنجاز الواجبات المنزلية -أكثر من باقي الممارسات التعليمية الأخرى- بالعديد من العوامل والمتغيرات المتداخلة والمعقدة (Cooper, 1989 cited in Xu et al., 2015) كتأثره بخصائص الواجبات المنزلية (مثل نوع الواجب المنزلي والغرض منه)، والبيئة الصفية (مثل توفير المواد)، والعوامل الاجتماعية (مثل البيئة المنزلية ومشاركة الأسرة)، والمتابعة الصفية (مثل ملاحظات المعلمين) (Xu et al., 2015)، وغيرها من العوامل الذاتية، والبيئية التي تؤثر على إدارة الواجبات المنزلية، وينظر لها كتحديات تستدعي مساعد الطلبة للتغلب عليها.

ولعل التحدي الشائع الذي يواجه الطلبة هو كيفية إدارة الوقت للالتزام بالمواعيد النهائية للواجبات المنزلية وتجنب التأجيل حتى اللحظة الأخيرة (Corno, 1996 cited in Xu, 2013; Muljana et al., 2021)؛ حيث يعد التأجيل المستمر للمهام الأكاديمية من المشكلات الشائعة لدى الطلبة؛ حيث تشير دراسة روزاريو وزملاءه (Rosario et al., 2009) إلى أن التأجيل قد يحدث في جميع الأنشطة اليومية لدى بعض الطلبة، وأشارت دراسة القدح وزملاؤه (AlQudah et al., 2014) إلى أن 83% من الطلبة أظهروا مستوى متوسط من التأجيل للمهام عن موعدها المحدد. ويلاحظ أن تأجيل أداء الواجبات المدرسية من أكثر أشكال التأجيل تكرارًا لطبيعة الواجبات المنزلية التي تؤدي خارج وقت الدوام المدرسي، مع تكرارها بشكل يومي وفي أكثر من مادة في كثير من الأحيان، ويطلق على عملية التأجيل المستمرة للواجبات والمهام في علم النفس التربوي مصطلح التسويف الأكاديمي Academic Procrastination.

يعرف التسويف الأكاديمي Academic Procrastination بأنه تأخير غير ضروري وغير مبرر للمهام الدراسية، ويعرفه سينكال وجوليان وجواي (Senécal et al., 2003) بأنه ميل غير منطقي للتأخير في البدء أو إكمال المهام الأكاديمية، ويرى موستيكا (Mustika, 2017) أن التسويف مثلما هو تأجيل متعمد للمهام الأكاديمية في بعض الأحيان، فهو أيضاً تجنب إنجاز الواجبات بسبب عدم الرضا عن المهام والخوف من الفشل في إنجازها، وأشار إليه حسين وسلطان (Hussain & Sultan, 2010) بأنه أحد الممارسات الشائعة لدى الطلبة المتمثلة في تأخير إعداد، وتقديم واجباتهم، وعروضهم التقديمية، واستكمال المشاريع، والتحضير للامتحانات، والذي قد يكون مقصودًا أو غير مقصود عرضيًا أو معتادًا. ويعرفه سطلول (2014) بأنه تأجيل قيام الطلبة للواجبات والأنشطة المدرسية، أو عدم إكمالها في الوقت المحدد، وعدم الالتزام بمواعيد الامتحانات الشهرية والعملية، كما ويشار إلى التسويف على أنه حيلة مؤقتة يتم من خلالها التغلب على الضغوطات الأكاديمية، واستبدالها بمهام ترفيحية (أل جبير، 2011).

ويلجأ الطلبة للتسويف للمهام لعدة أسباب حيث توصل روثبلوم وسليمان وموراكامي (Rothblum et al., 1986) إلى أن التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة، ذات مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية، وهذا ما أشار

إليه عبد الله (2007) في سياق دراسته لمحددات التسوية الأكاديمي من أنه متغير متعدد الأبعاد، وتتخلص المكونات المعرفية المؤدية للتسوية الأكاديمي في الأفكار اللاعقلانية عن الذات وقدراتها، والخوف من الفشل، والإعزازات السلبية، والتقييم السلبي للذات، والسعي للكمالية المبالغ فيها، كما أن بعض المظاهر السلوكية كالإحجام، والانسحاب، وتجنب المحاولة، أو التوقف قبل إتمام المهام قد تؤدي إلى التسوية المتكرر للمهام، أما من الناحية الانفعالية فالمشاعر السلبية كالأحباط، والاكتئاب، والنظرة التشاؤمية للمواقف والأحداث، والخوف، والقلق، قد تعيق عملية التعلم، وتؤدي بالفرد إلى التسوية، كحماية للذات من الظهور بمظهر الفشل.

يلاحظ أن أكثر أعراض التسوية الأكاديمي شيوعاً هي ضعف الأداء؛ نظراً لاتجاه الطلبة إلى البدء في وقت متأخر؛ حيث لا يتبقى لدى الطلبة الوقت الكافي لأداء المهام بالمستوى الذي تسمح به قدراتهم (Mustika, 2017) لهذا يؤثر التسوية الأكاديمي سلباً في التحصيل الأكاديمي (Azar, 2013; Balkis & Erdinç, 2017; Kim & Seo, 2015; Lakshminarayan et al., 2013; Rotenstein et al., 2009) كما ويرتبط عكسياً مع التكيف النفسي للطلبة (Balkis, 2013)، ورضاهم عن الحياة الأكاديمية (Balkis & Erdinç, 2017)، والصحة النفسية للأفراد (Stead et al., 2010)، بالإضافة إلى أنه يزيد من قلق الاختبار (Soysa & Weiss, 2014)، والضغوط النفسية (Stead et al., 2010)، وتدني تقدير الذات (Tuckman, 2002) لدى الطلبة، كما أنه يؤثر على الإنتاج وتعامل الطلبة مع متطلبات الحياة؛ مما يفقد القدرة على تنظيم الوقت، فالطلبة المسوفين هم أكثر شعوراً بالتعاسة؛ نتيجة لإضاعتهم للوقت (الشواورة، 2015).

وفي ضوء تعريف التسوية الأكاديمي ومكوناته المعرفية والعاطفية والسلوكية يمكننا تفسير حدوث سلوك التسوية الأكاديمي لدى بعض الطلبة دون غيرهم من منظور نظرية العلاج العقلاني الانفعالي؛ بأنه راجع إلى الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي يكونها الفرد عن نفسه بعدم امتلاكه للمهارات والقدرات التي تمكنه من إنجاز المهام بنجاح، أو الخوف من عدم تحقيق توقعات الآخرين فيلجأ للتسوية كوسيلة لإخفاء الفشل (Sadeghi et al., 2011)، كما يمكن تفسير حدوث التسوية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي وفقاً لباندورا (Bandura, 2006) كإضطراب في علاقات الفرد الاجتماعية، خاصة في المواقف التي يشعر فيها الفرد بالتقييم السلبي من قبل الآخرين، كالمعلمين أو الوالدين خاصة مع إدراكه بأن أداءه في المهام المسندة إليه أقل من المتوقع.

وتظهر أهمية دراسة التسوية الأكاديمي لما يمثله من دلالة ومؤشر عن الكيفية التي يدير بها الطلبة أوقاتهم، وإنجازهم للمهام خاصة الواجبات المنزلية التي تفرض طبيعتها أن تؤدي خارج البيئة المدرسية بعيداً عن توجيهات المعلمون والمعلمات ومتابعتهم المباشرة، وكيف يؤثر التسوية المستمر على تعامل الطلبة مع المهام والأنشطة وقدرتهم على إنجاز الواجبات المنزلية على أكمل وجه، ففي حين تعتبر إدارة الواجبات المنزلية أحد أشكال التعلم المنظم ذاتياً (Uw & Xu, 2013)، في المقابل يعتبر التسوية الأكاديمي أحد أشكال فشل التعلم المنظم ذاتياً، التي تؤثر على استجابات الطلبة السلوكية والانفعالية والمعرفية، والتي تؤثر بدورها على قدرة الطلبة في التعامل مع المنبهات الخارجية والبيئة المحيطة وإدارة الوقت والدافعية والانفعالات خلال أداء المهام والواجبات المنزلية، وهذا ما يعطي أهمية لدراسة التسوية الأكاديمي بالربط بينه وبين إدارة الواجبات المنزلية.

وكما يتم الاهتمام بالعوامل التي تؤثر سلباً على أداء المهام والواجبات المنزلية، ففي المقابل ينبغي كذلك تسليط الضوء على العوامل الإيجابية التي تزيد من فاعلية الطلبة أثناء مواقف الإنجاز، خاصة تلك التي يؤدي فيها الطلبة بانغماس واندماج تام، وتركيز عالي وبحافز ذاتي دون انتظار منافع خارجية، لذا ظهر اهتمام بالحالة القصوى من الاستمتاع بالأداء المقترنة بالدافعية العالية للإنجاز، وفقدان الوعي بالذات أثناء أداء المهام والواجبات المنزلية، والمصحوبة بوضوح في الأهداف مع إدارة عالية للوقت والانفعالات، أو ما يعرف بالتدفق النفسي Psychological Flow.

يعتبر التدفق النفسي Psychological Flow من المتغيرات النفسية الحديثة التي يهتم علم النفسي الإيجابي Positive Psychology بدراستها والتي ترتبط بعملية التعلم والتعليم تؤثر وتتأثر بها، حيث يرتبط هذا المصطلح بالتفاؤل، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات، وإدارة الوقت، والدافعية، والفاعلية الذاتية، والشعور بالمتعة، والسعادة، والإبداع (أبو حلاوة، 2013)، كما أنه مرتبط بالمتابعة، والرضا عن الذات، والفاعلية الإيجابية، والرضا عن الحياة (حجازي، 2012)، عرفه تشيكنزنتميهالي Csikszentmihalyi بأنه حالة ينغمس فيها الفرد كلياً في أداء مهمة ما، تتناسب فيها مهاراته مع التحديات التي تواجهه (Rogatko, 2009)، أما البهاص (2010) فأشار إليه على أنه خبرة مثالية optimal experience تحدث لدى الأفراد من وقت لآخر، عند إنجاز المهام بأقصى درجات الأداء، يصاحبها شعور بالاستغراق التام، ونسيان الذات، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان والشعور بالمتعة في الأداء.

وحدد ناكامورا وسيكزينتميهالي (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, 2014) تسع مكونات رئيسية بحدوثها يضمن دخول الفرد لخبرة التدفق النفسي هي الاندماج في الأداء merging actions and awareness، ووضوح الأهداف clear goals، والتركيز التام على المهمة concentration on task at hand، والتغذية الراجعة المباشرة والفورية unambiguous feedback، والتوازن بين التحدي والمهارة challenge skill، وفقدان الوعي بالذات Loss of self-consciousness، والاستمتاع الذاتي autotelic experience، والإحساس بالسيطرة والتحكم sense of control، وتبدل إيقاع الزمن أو تشوه الإحساس بالوقت transfor-mation of time، كل هذا يجعل من التدفق النفسي تجربة ذاتية التحكم (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005)؛ ويتحقق التدفق بالتوازن الأمثل بين المهارة والمهمة أو التحدي، فالمهارة العالية والتحدي العالي المناسب هو الوضع الذي يعزز التدفق النفسي، في حين تؤدي المهارة المنخفضة والتحدي المنخفض إلى اللامبالاة، ويقود التحدي العالي والمهارة المنخفضة إلى القلق، أما التحدي المنخفض والمهارة العالية فيرافقهما الشعور بالملل (Shernoff & Csikszentmihalyi cited in Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

وبالنظر إلى التعريفات التي اهتمت بتوضيح مصطلح التدفق النفسي والأبعاد المكونة له، توصل أيوب، والبيديوي (2017)، ودي مانزانو وزملاءه (de Manzano et al.)، المذكور في عبد الفتاح وحليم، (2018) إلى أن التدفق النفسي من المتغيرات المركبة متعددة الجوانب التي تتضمن بطبيعتها على مفاهيم نفسية أخرى، حيث يتكون التدفق النفسي من جانب انفعالي إيجابي يركز على الشعور بالسُرور والبهجة والسعادة والمتعة، وجانب معرفي يتضمن عمليات تتعلق بالإدراك والانتباه والتركيز والاندماج واليقظة العقلية. تساعد الجوانب الانفعالية والمعرفية المكونة لتدفق النفسي على وصول الطلبة لمستويات من الاندماج، والفاعلية القصوى في

الأداء خلال إنجاز المهام الأكاديمية، والتي تنعكس على أدائهم أثناء الحصص الدراسية والاختبارات والواجبات المنزلية التي تأخذ حيز واسع من وقت الطلبة بشكل شبه يومي.

وفي ضوء هذه الأبعاد تظهر الأهمية الدافعية والانفعالية للتدفق النفسي، فمن الناحية الانفعالية ينطوي التدفق النفسي على الاستمتاع في أداء المهام، مما يجعل الطلبة يستمرون في الإنجاز والمحاولة بحب ورغبة في التطوير والإجادة، أما الجانب المعرفي فيظهر من خلال اكتسابهم لمهارات وخبرات جديدة ممكن أن تكون مبنية على مهارات سابقة أو ممهدة لمهارة لاحقة (محمود، 2018). ويظهر تأثير الجوانب الانفعالية للتدفق النفسي من خلال استمرار الطلبة في إنجاز الواجبات المنزلية بمستوى من الإتقان، والدافعية، والتركيز، والإدارة المثلى للوقت والإمكانيات المتوفرة من حولهم، في حين يحقق الطلبة من خلال الجانب المعرفي الهدف من الواجبات المنزلية بالربط بين ما تم تعلمه بتعلم جديد للوصول لمستوى من الإتقان بتعلم مهارات جديدة أو البناء على مهارات سابقة، وكمحصلة نهائية تتفاعل المكونات الوجدانية والمعرفية لتؤثر على معتقدات الطلبة حول كفاءتهم الذاتية، وقدرتهم على التحكم، وإدارة الإستراتيجيات المنظمة لإنجاز الواجبات أو ما يعرف بإدارة الواجبات المنزلية بالشكل المطلوب.

ويشير حجازي (2012) إلى أن هناك عوامل مختلفة تؤدي إلى تطور حالة التدفق النفسي لدى الطلبة مثل الأسرة من خلال ما تقدمه من رعاية ومحبة وتنمية للاستقلالية وروح التجريب والمثابرة، والمدرسة من خلال احترام ميول الطالب وتقدير نجاحاته، وحاجته للاستقلال، والسيطرة وإحساس بالمكانة، كما أشار كل من ابن الشيخ (2015) أن هناك مسببات تجعل بعض الطلبة على استعداد لدخول حيز التدفق النفسي بينما تجعل البعض الآخر بعيد عن ذلك، مثل البيئة، والسمات الشخصية، وتوفر الموارد التنظيمية (كالمناخ الاجتماعي ووضوح الأهداف)، والموارد الشخصية (الكفاءة الذاتية)، ويرى جولمان (المذكور في ابن الشيخ، 2015) إلى أن تباين خبرة التدفق لدى الطلبة ترجع إلى اختلاف درجة وشدة التركيز والانتباه أثناء إنجاز المهام.

وعلى الرغم من الاهتمام بدراسة حالة التدفق النفسي بالربط بينها وبين العديد من المتغيرات الإيجابية (عبده وخلف، 2016؛ العطار، 2019؛ جريش، 2017)، إلا أنه لحدثة هذا المصطلح لم تشير الأدبيات إلى نظريات مفسرة لحدوثه والمتوفر من أبحاث يركز على أن حالة التركيز التام أثناء إنجاز المهام هو جوهر حالة التدفق النفسي لدى الأفراد (غريب، 2015)، وهذا ما يوجد أهمية للربط بين التدفق النفسي وبعض المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى للتعرف على ماهية هذا المصطلح وتأثيره في العمليات النفسية والمعرفية التي تحدث لدى المتعلمين خلال مواقف الإنجاز مثل إدارة الواجبات المنزلية، ولا سيما أن مصطلح إدارة الواجبات المنزلية يتضمن على عمليات أخرى بعضها يتعلق بالمتعلم نفسه كالدافعية والتركيز وإدارة الوقت والتحكم بالمشاعر والانفعالات، والآخر يختص بالبيئة المحيطة من حوله كتنظيم بيئة الاستذكار والبيئة الاجتماعية.

وبتتبع الدراسات السابقة نلاحظ على الرغم من تناول متغيرات الدراسة من قبل العديد من الباحثين؛ إلا أن ما تم التوصل إليه -في حدود إطلاع الباحثان- لم يجمع المتغيرات الحالية في دراسة واحدة، كما لم يتم تناول دراسة تأثير التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي في إدارة الواجبات المنزلية في دراسات منفصلة، وما تم التوصل إليه -في حدود إطلاع الباحثان- تناول دراسة إدارة الواجبات المنزلية وبعض العوامل المؤثرة بها، أو دراسة تأثير التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي في بعض المتغيرات ذات الصلة بالمواقف الأكاديمية والإنجاز

المدرسي. كدراسة يانغ وتو (Yang & Tu, 2020) التي هدفت للتحقق من العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلبة، والصف، والجنس، وإستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية (ترتيب البيئة وإدارة الوقت والتعامل مع المشتتات ومراقبة الدافعية والتحكم في المشاعر) لدى (305) طالباً وطالبة صينياً، من طلبة الصفوف (7 و 8 و 9). أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين الصف والجنس بإستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية. كما بينت النتائج أن الطلبة المتفوقون مقارنة بالطلبة ذوي الإنجازات المنخفضة أكثر عرضة لترتيب البيئة وإدارة الوقت والتعامل مع المشتتات ومراقبة الدافعية والتحكم في المشاعر السلبية. وسعت دراسة المسما وآخرون (2019) التي هدفت للتعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مستوى التدفق النفسي لدى (178) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتوصلت النتائج لإمكانية التنبؤ في الاتجاه الموجب بدافعية الإنجاز من خلال بعد التوازن بين التحدي والمهارة، وبعد تركيز الانتباه، وبعد التغذية الراجعة المباشرة، وبعد الاستمتاع ومن خلال الدرجة الكلية للتدفق النفسي، في حين لم تكشف النتائج تأثير لبعدها فقدان الشعور بالوقت والوعي الذاتي في دافعية الإنجاز.

في حين أجرى محمود (2018) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى (130) طالب وطالبة بجامعة عين شمس، توصلت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية للمقياس مع مستوى الطموح للطلبة. وتوصلت دراسة الرفاعي (2018) التي اهتمت بالكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق المدرسي من خلال التفكير الإيجابي والتدفق النفسي لدى (210) طالبة من طالبات الدبلوم العالي بجامعة جدة، أشارت النتائج لوجود تأثير في الاتجاه الموجب لأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات المستقلة (التركيز في الأداء، والإحساس بالتحكم والانضباط) في التوافق المدرسي، في حين لم تكشف النتائج تأثير أبعاد (توازن المهارة مع التحدي، واندماج الوعي بالأداء، الأهداف الواضحة، والتغذية الراجعة الواضحة، وفقدان الوعي الذاتي، وتحول الوقت، والخبرة الذاتية الإيجابية) في التوافق المدرسي، كما أظهرت النتائج باستخدام تحليل الانحدار البسيط إمكانية التنبؤ بالتوافق المدرسي من خلال الدرجة الكلية للتدفق النفسي؛ حيث ساهم التدفق النفسي في تفسير (65,7) من التباين في التوافق النفسي. وهدفت دراسة كل من ميسون وآخرون (2018) للتعرف على نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي (التسويق الأكاديمي) لدى الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، على عينة تكونت من (100) طالب وطالبة من جامعة قاصدي مرباح رقلة، أشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للجنس، وأشار الباحثون إلى أن انتشار التسويق الأكاديمي يعد مؤشراً لضعف مهارة إدارة الوقت.

وأشارت دراسة أوكاك وبويرا (Okace & Boyraz, 2016) للعلاقة بين التسويق الأكاديمي وإدارة الوقت لدى (332) طالباً من طلاب جامعة إكسراي، حيث توصلت النتائج إلى وجود مستوى معتدل من التسويق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة متوسطة وعكسية بين التسويق وإدارة الوقت. وكشفت دراسة دورو وبلكيس (Duru & Balkis, 2016) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من فشل التنظيم الذاتي والتسويق الأكاديمي والرفاهية العاطفية والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى (328) طالباً وطالبة

من طلبة جامعة باموكالي من خلال اقتراح نموذجين للعلاقة بين المتغيرات، أظهرت النتائج في النموذج الأول أن للتسويق الأكاديمي دور وسيط في العلاقة بين فشل التنظيم الذاتي والرضا عن الحياة الأكاديمية، كما كان للتسويق الأكاديمي أيضاً دور وسيط في العلاقة بين فشل التنظيم الذاتي والرفاهية العاطفية السلبية والإيجابية، كما أشارت النتائج في النموذج الثاني لتوسط التسويق الأكاديمي العلاقة بين الرفاهية العاطفية الإيجابية والرضا عن الحياة الأكاديمية.

وأجري سويسا وويس (Soysa & Weiss, 2014) دراسة هدفت للتعرف على الدور الوسيط للتسويق الأكاديمي في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وقلق الاختبار (السلوكي والمعرفي) لدى (206) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين، حيث أشارت الدراسة لوجود تأثير مباشر ودال إحصائياً في الاتجاه الموجب من التسويق الأكاديمي في قلق الاختبار (السلوكي والمعرفي)، كما توصلت الدراسة أن للتسويق الأكاديمي دور وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وقلق الاختبار. وهدفت دراسة دورو وبلكيس (Duru & Balkis, 2014) للكشف عن العلاقة بين كل من عدم الثقة بالنفس والتسويق الأكاديمي واحترام الذات والإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (261) طالباً وطالبة من جامعة باموكالي، أظهرت النتائج أن للتسويق الأكاديمي تأثير مباشر في الاتجاه العكسي في كل من التحصيل الدراسي واحترام الذات، كما أن للتسويق الأكاديمي دور وساطة جزئي في العلاقة بين عدم الثقة بالنفس وتقدير الذات، ولها دور وساطة كلي في العلاقة بين عدم الثقة بالنفس والإنجاز الأكاديمي. وبحثت دراسة بلكيس (Balkis, 2013) تأثير التسويق الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي بوجود كل من المعتقدات العقلانية والرضا عن الحياة الأكاديمية كمتغيرات وسيطة لدى (290) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين. أظهرت النتائج أن التسويق الأكاديمي أثر سلباً في المعتقدات العقلانية حول الدراسة، والرضا عن الحياة الأكاديمية، والإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن للتسويق الأكاديمي تأثير غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي مروراً بالرضا عن الحياة الأكاديمية والمعتقدات العقلانية حول الدراسة.

وهدفت دراسة يو وزو (Uw & Xu, 2013) للتنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى (866) من طلاب الصف الثامن، و(745) من طلبة الصف الحادي عشر، أشارت النتائج إلى أن إدارة الواجبات المنزلية ارتبطت إيجاباً بالاتجاهات نحو الواجبات، والاستمتاع بالواجبات المنزلية، وتعليقات المعلمين، والمساعدة العائلية في الواجبات المنزلية، في حين ارتبطت إدارة الواجبات المنزلية سلباً بالوقت الذي يقضيه الطلبة في مشاهدة التلفاز. وكشفت دراسة صديق (2009) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين التدفق النفسي وبعض العوامل النفسية مثل الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والمثابرة ومستوى الطموح وفاعلية الذات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقلق والإحباط واليأس واللامبالاة لدى (616) طالبة، عن عدم وجود فروق في التدفق النفسي تعزى إلى النوع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التدفق النفسي وبعض العوامل الشخصية مثل الاعتماد على النفس والمثابرة ومستوى الطموح وفاعلية الذات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، وعلاقة ارتباطية سالبة بين التدفق النفسي وبين القلق والإحباط والرضا عن الذات واليأس والملل واللامبالاة.

وأشار كل من زو وكورنو (Xu & Corno, 2006) للعلاقة بين المساعدة الأسرية والنوع والصف، وبين

الخصائص الخمس لإدارة الواجبات المنزلية (تنظيم بيئة الاستذكار، وإدارة الوقت، وتركيز الانتباه، والدافعية والتحكم بالمشاعر)، لدى عينة مكونة من (238) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في الصف وأي بعد من أبعاد إدارة الواجبات المنزلية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في الجنس؛ حيث كانت الإناث أكثر قدرة على الموازنة للوقت وأكثر دافعية وتحكماً بالمشاعر، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يحصلون على مساعدة أسرية أكثر موازنة للوقت، وأكثر دافعية ذاتية، وتحكماً بالمشاعر. أما دراسة زو (Xu, 2004) فقد ركزت على الظروف المنزلية التي تساعد لتطوير أداء الطلاب في الواجبات المنزلية، لدى (121) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ما زالوا يستفيدون من مساعدة ودعم الأسرة لتطوير إستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية، كما أن هذه المساعدة قد يكون لها فائدة كبيرة تسهم في تغلب الطلبة على الصعوبات أثناء انتقاله إلى المدارس الثانوية.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة ارتباط التدفق إيجاباً بنواتج التعلم الإيجابية (الرفاعي، 2018؛ صديق، 2009؛ محمود، 2018؛ المسما وآخرون، 2019)، وسلباً مع نواتج التعلم السلبية (صديق، 2009)، في حين يؤثر التسويق الأكاديمي إيجاباً في نواتج التعلم السلبية (Duru & Balkis, 2014; Balkis, 2013; Soysa & Weiss, 2014; Balkis, 2016) وسلباً في نواتج التعلم الإيجابية (Duru & Balkis, 2014; Duru & Balkis, 2016). كما يلاحظ أن الدراسة الحالية تناولت موضوع لم تتطرق له الدراسات السابقة وهو التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية من خلال التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي، وقامت أغلب هذه الدراسات على عينات من الطلبة الجامعيين (الرفاعي، 2018؛ محمود، 2018؛ Okace & Balkis, 2013; Boyra, 2016; Duru & Balkis, 2014; Duru & Balkis, 2016; Soysa & Weiss, 2014) المسما وزملاءه (2019) التي تشابهت مع عينة الدراسة الحالية، كما تشابهت الدراسة الحالية مع الأدبيات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لقياس كل من إدارة الواجبات المنزلية والتدفق النفسي والتسويق الأكاديمي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء منهجية الدراسة وأسئلتها وتفسير النتائج.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثتان من خلال عملهما في الميدان التربوي بعض التحديات التي تتكرر باستمرار لدى الطلبة ولعل أبرزها أداء الطلبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد، وبالمستوى المطلوب للإنجاز، فعلى الرغم من أهمية الواجبات المنزلية في العملية التعليمية، نلاحظ أن هناك اختلافاً كبيراً بين الطلبة في قدرتهم على إنجازها، ففي حين يندفع بعض الطلبة لإنجاز الواجبات بفاعلية واستغراق تام، يظهر نمط آخر من الطلبة يميلون إلى تأجيل المهام بدون أسباب واضحة، يعود هذا الاختلاف في قدرة الطلبة على أداء الواجبات المنزلية في وقتها المحدد، إلى عوامل متنوعة ومتعددة، فمن جهة تؤثر قدرة الطلبة على إدارة العوامل الذاتية والبيئية المحيطة بهم كالقدرة على إدارة الوقت والتعامل مع المشتتات بفعالية والقدرة على التعامل مع الظروف البيئية المحيطة بهم في إنجاز الواجبات المنزلية، التي بدورها تتأثر بمدى قدرة الطلبة على التحكم في التأجيل المتكرر للمهام، وبقدرتهم على الاندماج والتركيز التام أثناء إنجاز الواجبات، مما يؤثر كمحصلة عامة على كفاءة الطلبة في إنجاز الواجبات المنزلية، ويجعل من المهم دراسة العوامل والمتغيرات التي تشترك في التأثير على قدرة الطلبة على إدارة الواجبات

المنزلية وإنجازها بكفاءة وفي الوقت المحدد، من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تتمحور في دراسة إمكانية مساهمة التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؛ حيث تتمحور مشكلة الدراسة في محاولتها للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

2. هل توجد فروق دالة احصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

3. هل توجد فروق دالة احصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للصف الدراسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

4. ما مدى مساهمة التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

#### أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التي سعت لدراستها، من خلال طرح مفاهيم حديثة نسبياً لم تحظى بالاهتمام الكافي في الدراسات العمانية -إن وجدت- وهي إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي، فمن جهة لم يحظى مفهوم إدارة الواجبات المنزلية بالاهتمام الكافي من الدراسات والباحثين خاصة في المجتمعات العربية، حيث لم يتم التوصل - في حدود إطلاع الباحثين- إلا لدراسة واحدة (المجينية، 2011) بالرغم من أهمية هذا المتغير للعاملين في مجال التعليم والاجتماع وعلم النفس التربوي، فالواجبات ترافق الطلبة باختلاف المراحل الدراسية التي ينتمون لها، وأي اخلال بها يؤثر على مستوى أداء الطلبة، الذي يؤثر بدوره على الجوانب الشخصية والاجتماعية والنفسية للطلبة، وعلى مستقبلهم الدراسي والمهني فيما بعد؛ ومع قلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير جاءت هذه الدراسة كإضافة متفردة للمكتبة العمانية من خلال الربط بين إدارة الواجبات المنزلية بأبعاده الستة (إدارة الوقت والدافعية وتنظيم بيئة الاستذكار وتركيز الانتباه والبيئة الأسرية والتحكم بالمشاعر)، والتدفق النفسي -الذي يعد أحد متغيرات علم النفس الإيجابي الحديثة نسبياً- والتسويق الأكاديمي، وليكون هذا البحث إضافة علمية تضاف للأدب التربوي في مجال علم النفس التربوي نظراً لقلّة الدراسات التي سعت للربط بين المتغيرات الثلاثة -إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي- على المستوى المحلي (الدراسات العمانية) وعلى المستوى العربي، ومن الناحية العملية فإن نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها في مساعدة القائمين على العملية التعليمية من معلمين وإختصاصيين اجتماعيين ونفسيين لاستحداث برامج إرشادية وتدريبية للطلبة لتعزيز إدارة الواجبات المنزلية وحالة التدفق النفسي لديهم، والتقليل من المشكلات المرتبطة بالتسويق الأكاديمي.

#### أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية

بسلطنة عُمان.

2. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

3. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للصف الدراسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

4. التعرف على مساهمة التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

### تعريف المصطلحات:

إدارة الواجبات المنزلية: «قدرة الطلبة على إنجاز المهام والأنشطة التي يكلفهم بها المعلم خارج الوقت المدرسي والمتعلقة بإدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه، والبيئة الأسرية وبيئة الاستذكار» (المجينية، 2011، ص86)، ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس إدارة الواجبات المنزلية المستخدم في هذه الدراسة.

1. التسويق الأكاديمي: وهو ميل الفرد للتأجيل الطوعي للبدء في المهام الأكاديمية وإكمالها مما يوقع الفرد في توتر انفعالي مستمر (أبو غزال، 2012)، ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التسويق الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

التدفق النفسي: تعرفه الباحثتان بأنه حالة من الاستغراق التام التي تصاحب أداء المهام والأنشطة التي تتناسب فيها قدرات الفرد مع المهارات التي يمتلكها، مصحوبة بالتركيز التام وفقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات مع الاستمتاع الذاتي والمراقبة الذاتية من خلال التغذية الراجعة المباشرة، ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

### حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات التي استخدمتها هذه الدراسة (إدارة الواجبات المنزلية، والتسويق الأكاديمي، والتدفق النفسي)، وتتحدد بالأدوات التي تم استخدامها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2019/2020.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصفوف (7-9) من محافظة شمال الباطنة ومحافظة الداخلية ومحافظة مسقط.

## منهج الدراسة:

إنطلاقاً من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة المشكلة من خلال فهمها وتفسير العلاقات المسببة لها، ومن ثم التنبؤ بالتغيرات الحادثة في بعض المتغيرات التابعة (إدارة الواجبات المنزلية) في ضوء متغيرات أخرى مستقلة (التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي).

## مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان البالغ عددهم (14484) على حسب الإحصائيات الأخيرة في البوابة التعليمية في العام الدراسي 2020/2019، في حين تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من محافظة شمال الباطنة ومحافظة الداخلية ومحافظة مسقط، منهم (138) طالب و(162) طالبة من طلبة الصفوف (7-9)؛ توزعوا بالشكل التالي (65) من الصف السابع و(110) من الصف الثامن، و(125) من الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين (12 - 15) سنة (م=13,077، ع=0,90)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

## أدوات الدراسة:

مقياس التدفق النفسي، قامت الباحثتان بإعداد نسخة مختصرة لقياس التدفق النفسي لدى الطلبة بالرجوع لمقياس باين وآخرون (Payne et al., 2011)، المكون من (26) عبارة؛ حيث قام باين وزملاؤه بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي، حيث وتراوحت التشبعات على المقياس ما بين (0,93 و 0,55). وفي الدراسة الحالية تكون المقياس بعد ترجمته وتقنينه على البيئة العمانية وحذف العبارات المتكررة بناء على رأي المحكمين من (15) عبارة، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1 = غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (21 و 105)؛ حيث تعتبر الدرجة منخفضة جداً إذا تراوحت ما بين (1 و 1,79)، ومنخفضة إذا تراوحت ما بين (1,80 و 2,59)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,60 و 3,39)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,40 و 4,19)، ومرتفعة جداً إذا تراوحت ما بين (4,20 و 5). تم التحقق من صدق المقياس في البيئة العمانية بعد ترجمته عن طريق صدق المحكمين، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت ما بين (0,45 و 0,68) وجميعها دال إحصائياً، في حين تم التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) وبلغت قيمة معامل الثبات 0,85 وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

مقياس التسويق الأكاديمي، إعداد أبو غزال (2012)، يتكون المقياس من (21) عبارة، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1 = غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (21 و 105)؛ حيث تعتبر الدرجة منخفضة جداً إذا تراوحت ما بين (1 و 1,79)، ومنخفضة إذا تراوحت ما بين (1,80 و 2,59)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,60 و 3,39)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,40 و 4,19)، ومرتفعة جداً إذا تراوحت ما بين (4,20 و 5). قام أبو غزال (2012) بالتحقق

من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، كما تم التحقق من صدق العبارات بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت ما بين (0,36 و 0,73) وجميعها دال إحصائياً، وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0,90)، في حين تم التحقق من صدق المقياس في البيئة العمالية عن طريق صدق المحكمين، وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0,88) وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

مقياس إدارة الواجبات المنزلية، من إعداد المجينية (2011)، ولأغراض الدراسة الحالية تم استخدام (47) عبارة موزعة على (6) أبعاد هي: بعد إدارة الوقت، وبعد الدافعية، وبعد التحكم بالمشاعر، وبعد تركيز الانتباه، وبعد البيئة الأسرية، وبعد تنظيم بيئة الاستذكار، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الثلاثي (من 1 = غير موافق، إلى 3 = موافق)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (47 و 141)؛ حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1 و 1,66)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (1,67 و 2,33)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (2,34 و 3). قامت المجينية (2011) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري والصدق المرتبط بمحكمين، كما تم التحقق من صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0,89)، بينما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0,46-0,70) وجميعها دال إحصائياً، وتم في الدراسة الحالية التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) لأبعاد المقياس والتي بلغت (0,67) لبعد إدارة الوقت، و(0,73) لبعد التحكم بالمشاعر، و(0,69) لبعد الدافعية، و(0,59) لبعد تركيز الانتباه، و(0,64) لبعد تنظيم بيئة الاستذكار، و(0,70) لبعد البيئة الأسرية.

### المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثتان في تحليل البيانات على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية SPSS، وتم استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1. للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T Test).
3. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
4. للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise linear regression).

### نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: «ما مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي لدى

## طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي وجدول (1) تضمن خلاصة نتائج السؤال الأول.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتدفق النفسي والتسويق الأكاديمي وأبعاد إدارة الواجبات المنزلية (ن=300)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التدفق النفسي	3,58	0,83	مرتفع
التسويق الأكاديمي	2,94	0,64	متوسط
إدارة الوقت	2,31	0,37	متوسط
الدافعية	2,29	0,38	متوسط
التحكم بالمشاعر	1,95	0,40	متوسط
تركيز الإنتباه	1,92	0,45	متوسط
البيئة الأسرية	1,68	0,44	متوسط
تنظيم بيئة الاستذكار	2,34	0,36	مرتفع

يتضح من جدول (1) أن التدفق النفسي وتنظيم بيئة الاستذكار كانا بمستوى مرتفع وفق معيار الحكم لكل منهما، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (العابدي، 2019؛ عبد المجيد وآخرون، 2016) التي أشارت لارتفاع مستوى التدفق لدى الطلبة، فارتفاع مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة يعني أنهم قادرين على تنظيم انفعالاتهم بشكل إيجابي مع المهمات التي تسند إليهم، والشعور بالمتعة والاندماج أثناء القيام بالمهام (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009)، والتعامل بفاعلية مع بيئة الاستذكار بما تحتويه من معززات وأدوات، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة لطبيعة المجتمع العماني المشجع للعلم والتعلم، ودور الوالدين في إحاطة أبنائهم بالمحبة والتقدير، وسعيهم لتنمية روح المثابرة وحب التجريب والاستقلالية لديهم، كما نعزو ذلك إلى جهود المدرسة، من خلال سعي المدرسة لتحديد أهداف واضحة للطلبة وتقدير إنجازاتهم، فتنشأ لديهم دافعية ذاتية، واستقلال وإحساس بالمكانة والفاعلية الذاتية (حجازي، 2012)، مما يدفعهم لإنجاز المهام بتركيز عالٍ واستمتاع واندماج، والتعامل بفاعلية وتنظيم مع بيئة الاستذكار التي يعملون بها.

وفي المقابل أشارت النتائج في جدول (1) إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي جاء متوسطاً، واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (أبو غزال، 2012؛ السرحان وصوالحة، 2017؛ السلمي، 2015)، في حين اختلفت مع بعض الدراسات الأخرى (صالح وصالح، 2013؛ نصار، 2018؛ AlQudah et al., 2014)، التي

اهتمت بدراسة التسوييف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج في جدول (1) إلى أن كلاً من إدارة الوقت والدافعية وتركيز الانتباه والبيئة الأسرية والتحكم بالمشاعر جاءت بمستوى متوسط وفق معيار الحكم لكل منها.

ويمكن تفسير ذلك بحكم طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها هؤلاء الطلبة؛ حيث إنهم في مرحلة بناء الشخصية ومحاولة الاعتماد على النفس لتأكيد وجودهم واستقلاليتهم، فمن جهة يرغبون بالاستقلال بآرائهم وإثبات ذواتهم، فيرفضون أي مساعدة تقدم لهم، لأنهم يعتبرون ذلك تدخلاً في أمورهم الشخصية وتقليلاً من شأنهم، مما يجعلهم غير مستقرين انفعالياً وغير قادرين على التلاؤم مع البيئة المحيطة، فيقومون بتغييرها بما يتناسب مع آرائهم (الرحال، 2008)، ومن جهة أخرى فإن الرغبة في إثبات الذات تجعل هؤلاء الطلبة ينتقلون من مهمة إلى أخرى قبل اكمالها مما يؤثر على تركيز الانتباه لديهم. كما أن البعض في هذه المرحلة يكون إدراكهم للسلبيات الناتجة عن التسوييف الأكاديمي منخفض، وبالتالي تقل قدرتهم على تنظيم الوقت واستغلاله والإنجاز في الوقت المحدد (السرحدان وصوالحة، 2015)، إلا أن ارتفاع مستوى التدفق النفسي الذي قابله ارتفاع مماثل في تنظيم بيئة الاستذكار؛ ساعد الطلبة في التعامل مع المهام التي يتطلب إنجازها تجنب التسوييف وتنظيم الوقت والتركيز على الإنجاز في الوقت المحدد، مما ساعد في الحفاظ على مستوى متوسط للتسوييف الأكاديمي، وكل من التحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه والبيئة الأسرية والدافعية وإدارة الوقت. فالشعور بالاندماج والاستغراق خلال إنجاز المهام يصحبه خلق بيئة محفزة مما يدفع بالطلبة للإحساس بالتحكم وإدارة الوقت (Xu, 2009)، كما أن الاستمتاع بأداء الأنشطة والواجبات والحماس والسعي لإكمال تلك المهام بدافع ذاتي بغض النظر عن المعوقات الخارجية يؤثر في مستوى الإنجاز؛ حيث يؤثر ارتفاع مستوى التدفق النفسي في دافعية الطلبة وهذا ما أكده كل من يونج وزملاؤه (Young et al., 2015) بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدفق النفسي والدافعية.

نتائج السؤال الثاني: «هل توجد فروق دالة إحصائية في إدارة الواجبات المنزلية والتسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في إدارة الواجبات المنزلية والتسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للجنس كما في جدول (2).

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للعينتين مستقلتين لمعرفة الاختلاف في إدارة الواجبات المنزلية والتسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للجنس (ن=300)

المحاور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	القيمة الاحتمالية
التدفق النفسي	إناث	162	3,68	0,80	2.19	0,029
	ذكور	138	3,47	0,86		
التسوييف الأكاديمي	إناث	162	2,86	0,53	2.45	0,029
	ذكور	138	3,04	0,74		
إدارة الوقت	إناث	162	2,32	0,37	0.47	0,637
	ذكور	138	2,30	0,36		

0,651	0.45	0,31	2,28	162	إناث	الدافعية
		0,45	2,30	138	ذكور	
0,050	1.97	0,40	1,91	162	إناث	التحكم بالمشاعر
		0,39	2,00	138	ذكور	
0,125	1.54	0,41	1,89	162	إناث	تركيز الانتباه
		0,49	1,97	138	ذكور	
0,018	2.39	0,42	1,63	162	إناث	البيئة الأسرية
		0,45	1,75	138	ذكور	
0,230	1.20	0,33	2,32	162	إناث	تنظيم بيئة الاستذكار
		0,39	2,37	138	إناث	

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعدين من أبعاد إدارة الواجبات المنزلية هما بُعد التحكم بالمشاعر، وبُعد البيئة الأسرية لصالح الذكور، ويمكن أن نفسر ذلك إلى أن المجتمع غالباً ما يركز على مستقبل الذكور الدراسي بشكل أكبر، باعتبار المسؤولية التي ستسند إليهم مستقبلاً وهي إما مساعدة أسرهم أو تكوين أسرة مستقلة، ومن جهة أخرى يظهر بعض الأبناء الذكور اهتمام أقل بالدراسة لانشغالهم بأمر عديدة. أما الإناث يمضين وقتاً أطول في أداء الواجبات المنزلية وقليلاً ما يذهبن للمدرسة بدون اكمالها (Xu, 2006)، ولهذا تعطي الأسر اهتمام أكبر لفئة الأبناء الذكور الذين قد يقصرون في الالتزام بإنجاز الواجبات المنزلية، فيحاول أولياء الأمور بقدر الإمكان توفير الدعم اللازم والمكان المناسب لمساعدة هؤلاء الأبناء للقيام بواجباتهم ومهامهم الأكاديمية على أكمل وجه. كما أن توافر الدعم والمساندة، والبيئة الأسرية المحفزة يزيد من حماس الأبناء، وقدرتهم على التحكم الإيجابي بانفعالاتهم السلبية أثناء أداء الواجبات المدرسية؛ مما يفسر وجود فروق دالة إحصائية في التحكم بالمشاعر لدى الأبناء الذكور، إلا أن هذه النتيجة اختلفت مع ما أشارت إليه دراسة زو وكورنو (Xu & Corno, 2006) من أن الإناث أكثر قدرة من الذكور على التحكم بالمشاعر أثناء أداء الواجبات المدرسية.

كما أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة أقل من 0,05 في التسوية الأكاديمية لصالح الذكور، واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (عبود ومحمد، 2016؛ Farouk, 2011؛ Balkis & Duru, 2009؛ Al-attiyah, 2010) التي أظهرت وجود فروق في التسوية لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة (غريب، 2015؛ عبود ومحمد، 2016؛ Al-Shagaheen, 2017) وذلك بسبب ميل الذكور لتأجيل مهامهم الأكاديمية لنهاية الوقت، بالإضافة إلى عدم تقبلهم للتغيرات، وإظهار التحدي والمغامرة واللامبالاة، خاصة أن بعض الأسر تسمح للأبناء الذكور بالتواجد خارج المنزل لساعات طويلة للتسلية، أو لإنجاز بعض المسؤولية الخارجية مما يجعلهم دائماً في انشغال، وهذا قد يتسبب في تعرضهم لبعض الضغوط النفسية خاصة مع الشعور بأنهم عرضة للتقييم سواء من قبل الأسرة أو المجتمع أو المدرسة مما يدفعهم للتسوية كحماية للذات. في حين تظهر الإناث بمستويات أعلى من الالتزام والدافعية للتعلم والمنافسة لإنجاز المهام في الوقت المحدد؛ رغبة في تحقيق التميز والنجاح من جهة، والحصول على الاستحسان الاجتماعي من قبل الأسرة من جهة أخرى.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة أقل من 0,05 في التدفق النفسي لصالح الإناث، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البهاص (2010) يمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه بعض الباحثين من تمتع الإناث بمستوى تدفق نفسي أعلى من الذكور، الذي يمكن ارجاعه إلى خبراتهم المعرفية -مقارنة بالذكور- التي تحفزهم وتقودهم للانهماك والاندماج في المهام (العابدي، 2019)، وأيضاً بسبب اهتمام الإناث بالدراسة رغبة في تحقيق الذات وإظهار وإثبات الكفاءة (ابن الشيخ، 2015).

نتائج السؤال الثالث: «هل توجد فروق دالة إحصائية في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للصف الدراسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

تمهيدا للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات وجدول 3 يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة تبعاً للصف الدراسي (ن=300)

المتغير	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدفق النفسي	السابع	65	3,50	0,85
	الثامن	110	3,42	0,95
	التاسع	125	3,77	0,67
التسويق الأكاديمي	السابع	65	2,89	0,72
	الثامن	110	2,98	0,71
	التاسع	125	2,94	0,52
إدارة الوقت	السابع	65	2,34	0,36
	الثامن	110	2,26	0,38
	التاسع	125	2,34	0,36
الدافعية	السابع	65	2,30	0,36
	الثامن	110	2,27	0,33
	التاسع	125	2,30	0,44
التحكم بالمشاعر	السابع	65	1,93	0,45
	الثامن	110	2,01	0,36
	التاسع	125	1,91	0,40
تركيز الانتباه	السابع	65	1,89	0,50
	الثامن	110	1,99	0,48
	التاسع	125	1,89	0,39
البيئة الأسرية	السابع	65	1,76	0,44
	الثامن	110	1,67	0,44
	التاسع	125	1,65	0,43
تنظيم بيئة الاستذكار	السابع	65	2,41	0,40
	الثامن	110	2,38	0,35
	التاسع	125	2,27	0,33

ولمعرفة الفروق في مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للصف الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة على مقياس إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي كما يتضح في جدول (4).

جدول (4) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الاختلاف في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للصف الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف(2، 297)	الاحتمال																																																												
إدارة الوقت	بين المجموعات	0,46	0,23	1,70	0,184																																																												
	داخل المجموعات	40,59	0,13			الدافعية	بين المجموعات	0,06	0,03	0,20	0,815	داخل المجموعات	45,15	0,15	التحكم بالمشاعر	بين المجموعات	0,61	0,30	1,88	0,153	داخل المجموعات	48,25	0,16	تركيز الانتباه	بين المجموعات	0,66	0,33	1,60	0,202	داخل المجموعات	61,36	0,20	البيئة الأسرية	بين المجموعات	0,52	0,26	1,36	0,257	داخل المجموعات	57,66	0,19	تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017	داخل المجموعات	38,26	0,12	التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005	داخل المجموعات	202,83	0,68	التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703
الدافعية	بين المجموعات	0,06	0,03	0,20	0,815																																																												
	داخل المجموعات	45,15	0,15			التحكم بالمشاعر	بين المجموعات	0,61	0,30	1,88	0,153	داخل المجموعات	48,25	0,16	تركيز الانتباه	بين المجموعات	0,66	0,33	1,60	0,202	داخل المجموعات	61,36	0,20	البيئة الأسرية	بين المجموعات	0,52	0,26	1,36	0,257	داخل المجموعات	57,66	0,19	تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017	داخل المجموعات	38,26	0,12	التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005	داخل المجموعات	202,83	0,68	التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703	داخل المجموعات	123,69	0,41						
التحكم بالمشاعر	بين المجموعات	0,61	0,30	1,88	0,153																																																												
	داخل المجموعات	48,25	0,16			تركيز الانتباه	بين المجموعات	0,66	0,33	1,60	0,202	داخل المجموعات	61,36	0,20	البيئة الأسرية	بين المجموعات	0,52	0,26	1,36	0,257	داخل المجموعات	57,66	0,19	تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017	داخل المجموعات	38,26	0,12	التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005	داخل المجموعات	202,83	0,68	التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703	داخل المجموعات	123,69	0,41															
تركيز الانتباه	بين المجموعات	0,66	0,33	1,60	0,202																																																												
	داخل المجموعات	61,36	0,20			البيئة الأسرية	بين المجموعات	0,52	0,26	1,36	0,257	داخل المجموعات	57,66	0,19	تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017	داخل المجموعات	38,26	0,12	التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005	داخل المجموعات	202,83	0,68	التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703	داخل المجموعات	123,69	0,41																								
البيئة الأسرية	بين المجموعات	0,52	0,26	1,36	0,257																																																												
	داخل المجموعات	57,66	0,19			تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017	داخل المجموعات	38,26	0,12	التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005	داخل المجموعات	202,83	0,68	التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703	داخل المجموعات	123,69	0,41																																	
تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017																																																												
	داخل المجموعات	38,26	0,12			التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005	داخل المجموعات	202,83	0,68	التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703	داخل المجموعات	123,69	0,41																																										
التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005																																																												
	داخل المجموعات	202,83	0,68			التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703	داخل المجموعات	123,69	0,41																																																			
التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703																																																												
	داخل المجموعات	123,69	0,41																																																														

يتبين من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من 0,05 بين الطلبة في الصفوف الدراسية المختلفة (السابع، الثامن، التاسع) في تنظيم بيئة الاستذكار والتدفق النفسي، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للصف في باقي المتغيرات، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق بين الطلبة من الصفوف المختلفة في باقي المتغيرات كما يتضح في جدول (4)، ولمعرفة اتجاه الفروق في تنظيم بيئة الاستذكار والتدفق النفسي تم استخدام اختبار توكي للمقارنة البعدية، وقد أشارت النتائج أن طلبة الصف التاسع أعلى من طلبة الصف الثامن في التدفق النفسي، وأن طلبة الصف السابع أعلى من طلبة الصف التاسع في تنظيم بيئة الاستذكار المتغيرات كما يتضح في جدول (5).

جدول (5) اختبار توكي للمقارنة البعدية تبعاً للصف الدراسي

المتغير	الصف الدراسي (I)	الصف الدراسي (J)	المتوسط الحسابي (I-J)	الانحراف المعياري	قيمة الاحتمال
التدفق النفسي	التاسع	السابع	0,27	0,12	0,082
		الثامن	0,34	0,10	0,005
تنظيم بيئة الاستذكار	السابع	الثامن	0,02	0,05	0,896
		التاسع	0,13	0,05	0,039

## \* المقارنة للنتائج التي أظهرت وجود فروق تبعاً للصف.

ويمكن تفسير ظهور فروق في الصف في التدفق النفسي لصالح الصف التاسع، وذلك بسبب النضج والنمو المعرفي لدى طلبة الصفوف العليا، وامتلاكهم الخبرة في كيفية التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة وبالتالي يظهر التدفق بشكل أكبر لديهم (ابن الشيخ، 2015)، كما يمكن أن نفسر وجود فروق تعزى لطلبة الصف السابع في تنظيم بيئة الاستذكار، لطبيعة المرحلة العمرية لطلبة الصف السابع؛ حيث يكون هؤلاء الطلبة -في هذي المرحلة- أكثر متابعة من قبل الوالدين في أداء واجباتهم المنزلية من المراحل الأعلى، وما تتطلبه هذه المتابعة من توفير للأدوات وتهيئة للمكان، مع إشراك الأهل لهؤلاء الطلبة في تنظيم بيئة الاستذكار لتعويدهم مستقبلاً على ذلك، كما أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية والدراسية أكثر استجابة لتعليمات الوالدين؛ رغبة منهم في الحصول على الرضا والاستحسان الاجتماعي.

نتائج السؤال الرابع: «ما مدى مساهمة التسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

للتعرف على مدى مساهمة التسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان، تم التحقق من الافتراضات (الاعتدالية، وتجانس التباين، والخطية) عن طريق شكل الانتشار؛ حيث أوضحت النتائج أن نقاط التوزيع متجمعة وقريبة من مركز التوزيع وبالتماثل عند كل مستوى من مستويات إدارة الواجبات المنزلية، كما تم التحقق من الارتباط بين المتغيرات المستقلة (التسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0,01، وكانت قيم معاملات الارتباط أقل من 0,70. كما تم التحقق من العلاقة الارتباطية بين التسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي وإدارة الواجبات المنزلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,118 و 0,532)، وهي دالة إحصائياً.

ومن ثم تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise linear regression) للتنبؤ بكل بعد من أبعاد إدارة الواجبات المنزلية في معادلة انحدار منفصلة باستخدام التسوييف والأكاديمي والتدفق النفسي كمتغيرات مستقلة، وجدول 6 يشير إلى نتائج نموذج الانحدار للتنبؤ بأبعاد إدارة الواجبات المنزلية من خلال التسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي.

جدول (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بأبعاد إدارة الواجبات المنزلية

R2	مستوى الدلالة	قيمة «ت» المحسوبة	معامل الانحدار المعيارى Beta	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار غير المعيارى B	المتغير المستقل	المتغير التابع
% 13	0.001>	4.74	0.26	0.032	0.15	التدفق النفسي	إدارة الوقت
	0.001>	3.64-	0.20-	0.024	0.08-	التسوييف الأكاديمي	

% 30,5	0.001>	10.17	0.50	0.039	0.39	التدفق النفسي	الدافعية
	0.05>	3.03-	0.15-	0.030	0.09-	التسويق الأكاديمي	
% 23,4	0.001>	5.89	0.30	0.033	0.19	التدفق النفسي	التحكم بالمشاعر
	0.001>	6.13-	0.31-	0.025	0.15-	التسويق الأكاديمي	
% 9,1	0.05>	3.03	0.17	0.040	0.12	التدفق النفسي	تركيز الانتباه
	0.001>	3.81-	0.21-	0.031	0.11-	التسويق الأكاديمي	

يتضح من خلال نتائج تحليل الانحدار المتعدد التريجي في جدول (6) إمكانية مساهمة كل من التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه، فيما لم تظهر النتائج إمكانية التنبؤ بالبيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار من خلال متغيرات الدراسة.

ويلاحظ أن تأثير التدفق النفسي في إدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه جاء في الاتجاه الموجب، وتؤكد على هذه النتيجة العديد من الدراسات (حجازي، 2012؛ زكي والنواب، 2018؛ Young et al., 2015)، التي أظهرت أن الطالب المتدفق واضح الهدف ومندمج وقادر على إدارة الوقت والتركيز على المهمة والموازنة بين التحديات، لا يشعر بالإحباط واليأس ولديه الرغبة في بذل الجهد، حيث يعد التدفق النفسي مؤشراً على الدافعية الذاتية، فيها يوظف الطالب كل طاقاته ويتصف بالاستمرارية في القيام بالمهمة والهدوء والراحة والتحكم في الانفعالات، مع تفاؤل وسعادة دون الالتفات للتحديات مهما كانت صعبة. وهذا ما أشار إليه زو (Xu, 2007) لوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستمتاع بأداء الواجبات المنزلية وبين إستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية، حيث ارتبطت الأسباب الداخلية لأداء الواجبات المنزلية كالسعي للتعلم والاستقلالية والاندماج طردياً مع إستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية.

كما أشارت النتائج لتأثير التسويق الأكاديمي عكسياً في إدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه، وتؤكد على هذه النتيجة دراسة السرحان وصوالحة (2017) التي أظهرت أن التسويق الأكاديمي يتسبب في العديد من المشكلات، والتأثيرات السلبية الداخلية والخارجية للفرد كالإحساس بالندم واليأس ولوم الذات وعدم التقدم في الإنجاز، التي يمكن القول أنها تنعكس سلباً على دافعية الطلبة، وقدرتهم على إدارة الوقت والتحكم بانفعالاتهم والتركيز على المهام خلال أداء الواجبات المنزلية، والانسحاب وعدم المحاولة إذا ما واجهتهم بعض المهام الصعبة. وبالرجوع للنتائج في جدول (7) يلاحظ أن النتائج لم تظهر إمكانية التنبؤ بتنظيم البيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار من خلال التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن تنظيم البيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار هي متغيرات ترتبط بالتعامل مع البيئة الخارجية والتي قد تكون خارج السيطرة الذاتية للفرد في بعض الأحيان من حيث توفر الموارد والظروف المناسبة، في حين أن كل من إدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه تعتمد على الذات وتتحكم

بها بشكل كبير السيطرة الداخلية للفرد، وهذه النتيجة تفتح المجال لفحص تأثير متغيرات أخرى للتوصل لفهم أعمق للتأثيرات الحاصلة بين التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي مع متغيرات أخرى ذات علاقة بكل من البيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار.

فسر التدفق النفس والتسويق الأكاديمي %13 من التباين في إدارة الوقت، و%30,5 من التباين في الدافعية، و%23,4 من التباين في التحكم بالمشاعر، و%9,1 من التباين في تركيز الانتباه، وتظهر نسب التباين المفسرة لأبعاد إدارة الواجبات المنزلية إمكانية وجود متغيرات نفسية واجتماعية أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية تستدعي فحص تأثيرها في دراسات لاحقة، مع استخدام طرق إحصائية أخرى كتحليل المسار.

### التوصيات والمقترحات:

- 1- تنفيذ برامج تدريبية لتنمية مستوى إدارة الواجبات المدرسية لدى الطلبة من خلال اكسابهم مهارات إدارة وتنظيم الوقت والتحكم بالمشاعر ورفع مستوى التدفق النفسي لديهم والتخلص من المظاهر الدالة على التسويق الأكاديمي.
- 2- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتعريف طلبة الحلقة الثانية وأولياء الأمور بالمتغيرات المؤثرة في إدارة الواجبات المدرسية، خاصة تلك المتعلقة بتنظيم بيئة الاستذكار والبيئة الأسرية، وكيفية التعامل معها من خلال إصدار المنشورات التوعوية، وإقامة المحاضرات، والبرامج الإرشادية.
- 3- القيام بدراسات على مراحل عمرية أخرى لدراسة العلاقة بين أبعاد إدارة الواجبات المدرسية، والتسويق الأكاديمي، والتدفق النفسي مع إضافة متغيرات اجتماعية ونفسية أخرى.

### المراجع

#### أولاً: المراجع العربية:

- ابن الشيخ، ربيعة (2015). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مراح ورقلة، الجزائر.
- أبو حلاوة، محمد (2013). حالة التدفق النفسي- المفهوم والأبعاد والقياس. سلسلة الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، 29، 1-50.
- أبو غزال، معاوية (2012). التسويق الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(2)، 131-149.
- آل جبير، سليمان (2011). العلاقة بين التسويق وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 20، 235-238.
- أيوب، ناهد؛ والبدوي، عفاف (2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعة الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. مجلة التربية، 174(2)، 825 - 885.

- البهاص، سيد (2010). *التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكومترية - إكلينيكية*. المؤتمر السنوي الخامس عشر - الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 117 - 169.
- جريش، إيمان (2017). *التدفق النفسي وعلاقته بعادات العقل وليقظة العقلية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، 17(5)، 199-296.
- حجازي، مصطفى (2012). *إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الايجابي*. التنوير للطباعة والنشر: بيروت.
- الرحال، درغام (2008). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. مديرية الكتب والمطبوعات: سوريا.
- الرفاعي، صباح (2018). *التفكير الإيجابي والتدفق النفسي كمنبئان للتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي للتربية*. مجلة كلية التربية، 29(113)، 371 - 400.
- زكي، ألق؛ والنواب، ناجي (2018). *التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة*. مجلة مركز البحوث النفسية، 28(2)، 983-1024.
- سحلول، وليد (2014). *التسويق الأكاديمي والمتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 84(1)، 159-211.
- السرхан، محمد؛ وصالحة، محمد (2017). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17)، 161 - 172.
- السلمي، طارق (2015). *مستوى التسويق الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة، والليث في المملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 16(2)، 639-664.
- الشواورة، براء (2015). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.
- صالح، علي؛ وصالح، زينة (2013). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 38(2)، 241 - 271.
- صديق، محمد (2009). *التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة*. دراسات نفسية، 2(19)، 313-357.
- العابدي، عادل (2019). *التدفق النفسي لدى طلبة الاعدادية في الدراسات الصباحية وأقرانهم في الدراسات المسائية*. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 19(3)، 251-274.
- عبد الفتاح، فاتن؛ وحليم، شيرى (2018). *التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق*

- النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. *مجلة كلية التربية*، 29(116)، 1 - 61.
- عبد المجيد، ماجدة؛ ولاشين، ثريا؛ وعبد الباقي، سلوى (2016). التدفق النفسي للطلاب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 22(4)، 997-1022.
- عبد، إبراهيم؛ وخلف، محمد (2016). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 1، 223-277.
- عبود، محمد(2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 3(30)، 641-662.
- العتار، محمود (2019). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29(102)، 388-432.
- غريب، إيناس (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*، 165(3)، 292 - 354.
- المجينية، خولة (2011). بناء مقياس إدارة الواجب المنزلي لدى طلاب الصفوف (7 - 11) في سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- محمود، هبة (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 42(1)، 104 - 227.
- المسما، موزي؛ وعبد الله، هشام؛ وعجاجة، صفاء (2019). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 11، 233 - 268.
- ميسون، سميرة؛ خويلد، أسماء؛ قبائلي، رحيمة (2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 33(3)، 713-726.
- نصار، عدي (2018). التسويق الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة حيفا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية، عمان.
- النواب، ناجي؛ ومحمد، اياد (2011). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتركؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الفتح*، 6(10)، 230-282.

## ثانياً : المراجع الأجنبية:

Al-Attiyah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. *International Journal of Learning*, 17 (8), 173-186.

Al-Qudah, M., Alsubhien, A., & AL Heilat, M. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud University students. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 101-111.

Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1).

Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.

Balkis, M., & Erdinç, D. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.

Bandura, A. (2006). Self-cognitive theory. Ins. Rogelberg (Ed.) *Encyclopedia of Industrial/ Organizational Psychology*. Revelry Hills: sage publication.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15-34

Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem, and academic achievement. *Education and Sciences*, 39 (173), 274-287.

Emerson, T., & Mencken, K. (2011). Homework: To require or not? Online graded homework and student achievement. *Perspectives on Economic Education Research*, 7(1),

20-42.

Ergen, Y., & Durmuş, M. E. (2021). The experiences of classroom teachers on the homework process in teaching mathematics: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 293-314.

Farouk, S.( 2011). A cademic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sport role of general procrastination, academic motivation and academic self- efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447-455.

Grodner, A., & Rupp, N. (2013). The role of homework in student learning outcomes: evidence from a field experiment. *The Journal of Economic Education*, 44(2): 93-109.

Grunschel, C., & Schopenhauer, L. (2015). Why are students (not) motivated to change academic procrastination?: an investigation based on the transtheoretical model of change. *Journal of College Student Development*, 56(2), 187-200.

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.

Jamal, B., & Rizvi, S. A. A. (2021). The Effects of Assigning Homework on the Achievement of Students at the Primary School Level. *SJESR*, 4(2), 271-277.

Kim, K., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 28-33.

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: the mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and learning*, 4(2), 97-110.

Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524-528.

Muljana, P. S., Dabas, C. S., & Luo, T. (2021). Examining the relationships among self-regulated learning, homework timeliness, and course achievement: a context of female students learning quantitative topics. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-20.

Murphy, R., Roschelle, J., Feng, M., & Mason, C. A. (2020). Investigating efficacy, moderators and mediators for an online mathematics homework intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 235-270.

Mustika. (2017). The Relationship of Self-Regulation with Academic Procrastination Behavior on the Final Semester Students of Psychology Faculty. *Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 22 (10), 21–30.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *The concept of flow. In Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer, Dordrecht.

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Training Studies*, 4(5), 1-9.

Payne, B., Jackson, J., Noh, S., & Stine-Morrow, E. (2011). In the zone: Flow state and cognition in older adults. *Psychology and aging*, 26(3), 738.

Planchard, M., Daniel, K., Maroo, J., Mishra, C., & McLean, T. (2015). Homework, motivation, and academic achievement in a college genetics course. *Bioscene: journal of college biology teaching*, 41(2), 11-18.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of advanced academics* 22(2): 194-218

Rogatko, T. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of happiness studies*, 10(2), 133.

Rosario, P., Costa, M., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.

Rotenstein, A., Davis, H., & Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27(4), 223-232.

Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behav-

ioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.

Ryan, C., & Hemmes, N. (2005). Effects of the contingency for homework submission on homework submission and quiz performance in a college course. *Journal of applied behavior analysis*, 38(1), 79-88.

Saban, A. (2013). *A study of the validity and reliability study of the homework purpose scale: a psychometric evaluation. Measurement*, 46(10), 4306-4312.

Sadeghi, H., Hajloo, N., & Emami, F.(2011). *The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Maragheh universities. Sciverse SciencDirect*. 30, 292- 296.

Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European journal of social psychology*, 33(1), 135-145.

Soysa, C., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.

Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.

Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of educational psychology*, 98(2), 438.

Trost, s., and d. Salehi-isfahani. (2012). The effect of homework on exam performance: experimental results from principles of economics. *Southern economic journal* 79(1): 224-42.

Tuckman, B. (2002). Academic procrastination: their rationalizations and Web-Course performance. *Paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association* (110<sup>th</sup>, Chicago, IL, August 22-25.

Uw, H., & Xu. J. (2013). Self-regulation of homework behavior : Homework manage-

ment the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13.

Xu, j. (2004). *Family help and homework management in urban and rural secondary schools. Teachers college record*, 106, 1786-1803.

Xu, j. (2005a). Homework emotion management reported by high school students. *School community journal*, 15(2), 21-36.

Xu, j. (2005b). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *Journal of educational research*, 99, 46-55.

Xu, J. (2006). *Gender and homework management reported by high school students. Educational Psychology*, 26(1), 73-91.

Xu, J. (2007). *Middle school homework management: More than just gender and family involvement. Educational Psychology*, 27(2), 173-189.

Xu, j. (2008b). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and psychological measurement*, 68, 304-324.

Xu, j. (2008c). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *Elementary school journal*, 109, 82-95.

Xu, J. (2009). *Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. Learning and Individual Differences*, 20, 34-39.

Xu, j. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The need for homework management. *Journal of education and training studies*, 1(1), 98-105.

Xu, j., & corno, l. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary school journal*, 103(5), 503-518.

Xu, j., & corno, L. (2006). Gender family help, and homework manegmt reported by rural middle school students. *Journal of Reseach in Rural Educaion*, 21(2), 1-13.

Xu, j., fan, x., & du, j. (2015). *Homework management scale: confirming the factor structure with middle school students in china. Psychology in the schools*, 52(4), 419-429.

Yang, F., & Tu, M. (2020). *Self-regulation of homework behaviour: relating grade, gender, and achievement to homework management. Educational Psychology*, 40(4), 392-408.

Young, J., Eanjung, O., & Sumi, K. (2015). Motivation instructional design, flow and academic achievement at a korean on line university. A Structural Equation Modeling Study *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 28-46.



## كتاب العدد

علم النفس المدرسي: معالم نظرية  
ومنهجية وتطبيقية

بلد النشر: تطوان - المملكة المغربية

تأليف: الدكتور أحمد المطيلي

الناشر: مطبعة الهداية - تطوان / المغرب

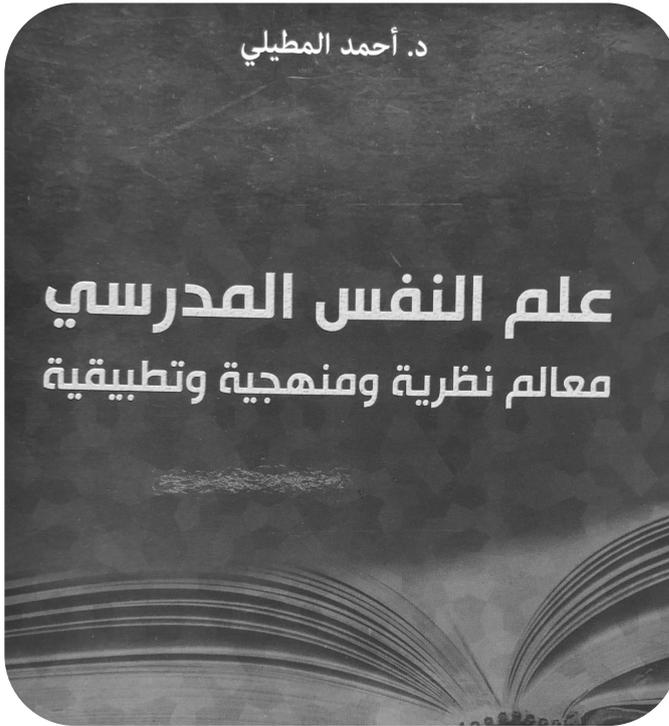
سنة النشر: 2018

عدد الصفحات: 284

عرض ومراجعة: الدكتورة لطيفة الوزاني الطيبي

أستاذة اللغة العربية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة / المملكة المغربية

## المقدمة:



يعتبر التعليم أساس كل نهضة. فلا عجب في كون نهضة الأمم تقاس بمدى نجاعة نظامها التعليمي وقيمة الثمار التي تُجنى من ورائه، إن كان على مستوى المتعلمين باعتبارهم رجال ونساء المستقبل، أو على مستوى تقدم البلاد ورفيها. وتتساقق المنظومة التعليمية مع المنظومة القيمية تساقوا عجيبا، حيث أن العلاقة بين المنظومتين تقوم على الترابط والتداخل والانسجام التام. ذلك أن التربية الصحيحة والتعليم المبني على أسس متينة يُنتجان جيلاً يتسم بتحمل المسؤولية والجدية والطموح، جيلاً منسجماً مع تكوينه ومتطلبات مجتمعه ووطنه. كما أن المنظومة القيمية والأخلاقية - داخل الأسرة ابتداءً وفي المدرسة لاحقاً - تحمي المتعلمين من أي انحراف يقود لسلوكات سيئة منافية للأخلاق والآداب والأعراف

الإنسانية السامية. وبالتالي، يسود المحيط الأسري والمدرسي جو لطيف كله إحترام وتقدير ومحبة وتسامح، وبحث عن تكوين الذات بما يحصنها ويجعلها في مستوى التفاهم والتواصل والتعامل مع الآخر في أي سياق كان.

بالمقابل، نجد أن الانهيار الذي مس المنظومة الأخلاقية القيومية قد خيم بنتائجه السلبية على العلاقات الإنسانية داخل الأسرة والمدرسة ومحيطهما على حد سواء، مما انعكس سلباً على الحياة الخاصة والعامة، وولد سلوكيات تتسم بالعنف والأناية والمادية والغيرة والحسد والانزواء والانطواء وغياب التواصل، مع الانفتاح على عوالم أخرى غريبة نذكر منها العالم الافتراضي الذي فرض نفسه عبر الشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل «الاجتماعي» التي غيبت - أو تكاد - كل تواصل اجتماعي حقيقي... من هنا، ندرك خطورة الوضع بالنسبة لكبر شريحة في المجتمع، ألا وهي شريحة الأطفال والشباب، خاصة مع ما يعرفه التعليم في عالمنا العربي من تدنٍ ملحوظ في مستوياته ومناهجه ومردودياته ساهمت فيه أسباب ذاتية وموضوعية مختلفة.

في ظل هذا الواقع الذي يُؤسّف له، أصبح لزاماً علينا البحث عن حلول ناجعة لتحسين الوضع السلوكي بالتدخل العاجل لخبراء في الميدان حتى نقلص من مظاهر العنف، ونحدّ بالتالي من العدد المتنامي للحوادث المدرسية، ونتغلب كذلك على التدني المطرد للمستوى التعليمي داخل المؤسسات التعليمية بمختلف أسلاكها؛ مما سيبيّن لنا علاقات متينة بين أقطاب العملية والتعليمية والتعلمية (الأسرة، المتعلمون والمعلمون). وهذا يقودنا حتماً إلى الاعتراف الموضوعي بأهمية علم خاص وهو علم النفس المدرسي والذي أصبح تدخله ضرورة ملحة لإنقاذ الوضع المتأزم. ومن هنا أيضاً، يأتي إعجابي بالكتاب موضوع المراجعة لما له من صلة وطيدة بالإشكالية الواردة في المقدمة من جهة، ولمضمونه الثري الذي يغني النقاش حول ضرورة اجتماع شقّي التربية والتعليم مع علم النفس المدرسي بالمؤسسات التعليمية من جهة أخرى.

### عرض ومراجعة الكتاب:

إن الكتاب المختار موسوم بعنوان «علم النفس المدرسي: معالم نظرية ومنهجية وتطبيقية» لمؤلفه الدكتور أحمد المطيلي. وهو مؤلف يندرج ضمن علم النفس المدرسي الذي يندر التأليف حوله في العالم العربي بخلاف علم النفس التربوي؛ فتكاد الكتب المؤلفة فيه تعد بعدد رؤوس الأصابع. وهذا يجعل منه إضافة نوعية وكمية تراكمها المكتبة العربية في هذا المجال، وكتاباً يستحق قراءة عميقة لأهمية مادته وطريقة تأليفه أيضاً، خاصة وأن مؤلفه ليس باحثاً وحسب، وإنما من أهل التخصص في الميدان.

المؤلف: الدكتور أحمد المطيلي من مواليد مدينة شاطئية تقع بأقصى شمال المملكة المغربية تُدعى تطاوين. وهو أخصائي نفسي عيادي ومعالج نفسي. حاصل على عدة مؤهلات أهمها: شهادة الدكتوراه في علم النفس المرضي، شهادة الدراسات العليا المتخصصة في علم النفس العيادي وشهادة الدراسات العليا المتخصصة في الإرشاد النفسي. يعمل - إلى جانب ما سلف - أستاذاً جامعياً زائراً في عدد من المعاهد العليا والمؤسسات الجامعية؛ ومستشاراً وخبيراً لدى منظمات عربية وأجنبية. له عدة أبحاث ومقالات ومشاركات في ندوات ومؤتمرات وطنية ودولية.

المؤلف: بما أن للتأليف مناهجه، فإن لقراءته أيضاً مناهج متعددة تتراوح بين ما هو موضوعاتي واجتماعي وبنوي ونفسي وفلسفي وأسطوري وغير ذلك من المناهج النقدية المختلفة. غير أنني سأسلك في عرضي للكتاب منهجاً وصفيّاً يفي بغرض تقديم فكرة كافية عنه تُغري بالتشويق لقراءته ومناقشته وتحليله والاستفادة مما جاء فيه.

وبما أن العنوان يشكل عتبة كل مؤلف لما يختزله من تفاصيل عن مادة الكتاب، فإن المؤلفين على اختلاف مشاربهم وتخصصاتهم يراعون الدقة في اختيار عناوين مؤلفاتهم تلخيصاً لمضامينها، وجلباً للمتلقى المفترض وغير المفترض أيضاً. والكتاب موضوع مراجعتنا يحمل عنوان «علم النفس المدرسي / معالم نظرية ومنهجية وتطبيقية» كما سبقت الإشارة لذلك. وهو عنوان صيغ بمكونين أساسيين هما:

- علم النفس المدرسي: وهو مكون يلخص بأمانة كبيرة المادة الأساسية للكتاب حيث يوجه ذهن القارئ مباشرة إلى فرع بعينه من فروع علم النفس الكثيرة. وعلم النفس المدرسي هو غير علم النفس التربوي؛ فهو - حسب ما اتفق عليه كثير من العلماء - دراسة علمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية

## والتعليمية المختلفة خصوصاً في المدرسة.

- معالم نظرية ومنهجية وتطبيقية: وهذا المكون بقدر ما يتم دلالات العنوان بقدر ما يفصح عن منهجية الدكتور أحمد المطيلي في تأليف كتابه؛ ذلك أن العبارة تشي بكون المؤلف سيميط اللثام في مؤلفه عن الجانب التنظيري لعلم النفس المدرسي لينتقل بعد ذلك إلى جانبه التطبيقي مروراً بالجانب المنهجي الذي يكتسي دائماً أهمية خاصة في تنزيل ما هو نظري على أرض الواقع. فجاء عنوان المؤلف جامعاً بوعي شديد لمادة الكتاب بطريقة تنم عن صفاء الفكرة ووضوح منهج إيصالها كذلك.

وبعد تصفحنا لفهرس الكتاب، نجده يقع في مائتين وأربع وثمانين صفحة، وأن المؤلف وزع مادته بين مقدمة وأربعة فصول وخاتمة مذيبة بثبت المصطلحات باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية، ولأثرة غنية للمراجع باللغات المذكورة كذلك.

## المقدمة:

تطالعنا مقدمة الكتاب بشرح المؤلف للدوافع والأسباب التي تقف وراء تأليفه للكتاب. ولعل أبرزها افتقار المكتبة العربية لمصدر جامع حول علم النفس المدرسي الذي أصبح تطبيقه في المؤسسات التعليمية حاجة ملحة وضرورة مؤكدة، خاصة مع ما أصبحت تعرفه هذه المؤسسات من حوادث مدرسية قائمة على عنف متزايد، ينضاف إلى التدني المطرد في مستوى التحصيل وضعف التواصل وانعدام الرغبة في التعلم والتفوق فيه. وازدادت رغبة المؤلف في تأليف الكتاب مع ما راكمه - من جهة - من تجارب جراء احتكاكه المباشر ببعض المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها واطلاعه على ما تعانیه نفسياً بكل فئاتها. ومن جهة أخرى، مع ما اكتسبه من تجاربه العيادية التي جعلته يراكم خبرة كبيرة في هذا المجال، خاصة ما يتعلق بالفضاء المدرسي وقضاياها التعليمية والتعلمية؛ فضلاً عن انفتاحه على هذا العلم في الأقطار الأخرى الأجنبية منها على الخصوص، والمقارنة بين وسطها التعليمي وأوساطنا التي استعصى حل مشاكلها على كل عملية إصلاح لحد الآن، وختم المؤلف مقدمة كتابه بتقديم بنية الكتاب في اختصار مكثف لكنه ملم بجميع مضامينه.

أما فصول الكتاب، فقد قسمها المؤلف كالتالي:

## الفصل الأول:

وهو شقان إثنان: استعرض الدكتور أحمد المطيلي في الشق الأول منه تاريخ علم النفس المدرسي وروافده ومهامه، من خلال تقسيم تاريخه إلى ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة الإرهاص (1762 - 1879): وفيها يعتبر المؤرخون أن الفيلسوف جون جاك روسو (ت. 1787) هو الرائد الفعلي لحركة «التربية الجديدة» التي اتخذت علم النفس أساساً لفهم الطفل قبل تنشئته ورعايته. فهو صاحب القولة المشهورة: «ابدؤوا إذن بدراسة تلاميذكم فإنكم قطعاً لا تعرفونهم». وقد سبقه إلى مثل هذه الأفكار الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (ت. 1704) خاصة في كتابه «أفكار عن تربية الأطفال» (1693)، والذي كان ملهماً لجون جاك روسو في كتابه «إميل» (1762) الذي يعتبر علامة فارقة في علم التربية أو التريياء كما يحلو للدكتور المطيلي تسميته.

2- مرحلة الريادة (1880 - 1912): ذكر المؤلف أنها مرحلة تحلت بصيغة المنهجية الميدانية حيث تم فيها الاقتراب من التلاميذ واتساع حركة إنشاء المدارس وتجديد مناهج التدريس خاصة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. ومن رواد هذه المرحلة فرانسيس جالتون، جيمس سولي، ألفريد بينيه، ألفريد أدلير، إدوارد كلاباريد، هانز زوليغر.

3- مرحلة المؤسسة (1913 وما بعدها): وهي مرحلة تم فيها تعيين الأخصائيين النفسيين في المؤسسات التعليمية تعييناً رسمياً لمباشرة مهامهم المتمثلة في الاستشارة النفسية وإجراء الفحوص والتتبع النفسي والتربوي والتوجيه والإرشاد لمغالبة مختلف المضاعف والمشكلات والاضطرابات التي يعاني منها المتعلم

في مختلف مراحلها الدراسية. كما عرفت مرحلة المؤسسة استخدام المراسيم وسن القوانين التنظيمية وعقد الندوات والمؤتمرات محلياً ودولياً خاصة في كل من أوروبا وأمريكا، ومنها تنظيم المؤتمر الدولي الأول بمدينة هامبورغ الألمانية عام 1945 برعاية منظمة اليونسكو.

وفي نهاية الشق الأول من الفصل الأول، انتقل المؤلف إلى تقييم الوضع المرتبط بالموضوع بالعالم العربي ليخلص إلى استنتاج مفاده أن علم النفس المدرسي يكاد يكون مغيباً عن المؤسسات التعليمية العربية لإكراهات كثيرة لمن أراد الاطلاع عليها فليراجع الكتاب من (ص 34 إلى 46).

أما الشق الثاني من الفصل الأول فقد خصصه الدكتور أحمد المطيلي لتعريف علم النفس المدرسي؛ حيث أورد أنه: «الفرع التطبيقي الذي يعنى بالقضايا التربوية والتعليمية والنفسية المتصلة بالمتعلم فحماً وتتبعاً وإنماءً ووقاية وإرشاداً وعلاجاً قصد إقداره على التوافق النفسي والتعليمي والمدرسي مع السعي لتوفير البيئة التربوية والدراسية المتوافقة مع حاجاته وقدراته وميوله وواقعه قدر المستطاع» (ص 46 - 47).

بعد ذلك، انتقل المؤلف لذكر روافد هذا العلم وحصرها فيما يسمى بالقياس النفسي، علم النفس المرضي، علم النفس العيادي، علم نفس النمو، علم النفس التربائي، علم النفس الاجتماعي، التحليل النسقي وعلم النفس المعرفي، واضعاً فقرة إيضاحية لكل رافد منها. وختم الفصل بتعريف النفساني المدرسي بكونه «أخصائياً في مجال علم النفس يتوافر على شهادة تثبت متابعته للدراسة الجامعية في مجال علم النفس لمدة تستغرق في المتوسط خمس سنوات حسب البلدان والتشريعات والقوانين المعتمدة في هذا الشأن. وقد تشترط شهادة الدكتوراه كما هو الحال في بعض الولايات المتحدة الأمريكية» (ص 58). ويحدد الكتاب أيضاً المهام المنوطة بالنفساني المدرسي ويحصرها في خمس هي: الفحص النفسي، الاستشارة النفسية والتربائية، التتبع النفسي والتربائي، المشاركة الفاعلة في حياة المؤسسة وإعداد التقارير والبحوث.

## الفصل الثاني:

وقد خصصه الدكتور أحمد المطيلي للإحاطة بتفاصيل البيئة المدرسية من حيث مكوناتها، ووظائف هذه المكونات، مع تسليط الضوء على مختلف العلاقات الجامعة بينها. واستهل فصله بالإشارة إلى أن البيئة المدرسية تتكون من مكونات بشرية هي المتعلم، المدرس والهيئة الإدارية؛ ومكونات فكرية هي المناهج والبرامج الدراسية؛ ومكونات أخرى تتمثل في الضوابط والقوانين والفضاء المكاني.

وقد صنف المتعلمين حسب بعض المعايير إلى التلميذ المنبسط والتلميذ المنطوي والتلميذ القائد والتلميذ المنقاد والتلميذ المعارض والتلميذ الجاد والتلميذ الهازل والتلميذ المجتهد والتلميذ الكسول. وقدم تعريفاً كافياً لكل صنف. وفي نظري - ومن منطلق انتمائي للمجال التربوي والتعليمي - يكون المؤلف قد أغفل باعتماده المعايير المشار إليها سابقاً أنواعاً أخرى من المتعلمين أصبح لها حضور مؤرق في كل المؤسسات التعليمية كالتلميذ المشاغب والتلميذ العدواني والتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة الذي تسعى ما اصطلاح عليه «التربية الدامجة» لدمجه مع بقية أنواع التلاميذ في بيئة مدرسية واحدة، مما يستلزم بقوة توظيف علم النفس المدرسي للإحاطة بتفاصيل شخصياتها وتحديد كيفية التعامل معها.

وفي المقابل، انتقل المؤلف لتصنيف أنواع المدرسين بعدما أشار لوضعهم الاعتباري ومكانتهم الاجتماعية وأدوارهم السامية التي من المفروض أن تترجم قدوة ومثلاً يُحتذى عند المتعلمين. فصنّفهم إلى أنماط هي: النمط الألوفاً والنمط المتعالي والنمط الشغوف والنمط العدواني والنمط المتسلط والنمط المشاور والنمط المتراخي. وهي في نظري أنماط واقعية، غير أنه غابت عنها أنماط أخرى تشكل صوراً مشرفة للعطاء والكفاءة والتضحية في زمن قل فيه الاعتراف.

بعد ذلك انتقل المؤلف مروراً على الهيئة الإدارية، والتي لم تحظ في الكتاب بأكثر من صفحة يتيمّة، إلى تسليط الضوء على البرامج والمناهج الدراسية؛ فكشف عن أوجه الخلل التي تعاني منه ملخصاً إياها في عدم التلاؤم مع مراحل النمو النفسي للمتعلم، التعالي عن واقع الطفل، غلبة الكم على الكيف والاختلال المنهجي.

ويتطرق الفصل كذلك إلى الضوابط والقوانين المتحكمة في البيئة المدرسية بشكل مختصر. ومرد هذا الاختصار هو النسبية التي تعرف بها هذه القوانين حسب الوضعيات وقوة نصوصها التي في غالب الأحيان تكون داخلية. وقد أغفل الكتاب هنا التطرق للمذكرات ودراسة مضامينها - ولو مجملًا - للكشف عن مساهمتها فيما يعرف اليوم بنوع من التراخي والتسبب في ضبط العملية التعليمية والتعلمية، إن لم أقل تغييب العملية التربوية أو يكاد، وكذا الحد من الشغب داخل المؤسسات.

وينتهي الفصل بالحديث عن الفضاء المكاني وما ينبغي أن يكون عليه، معرجاً على وظائف المدرسة والعلاقات التربوية داخل المؤسسات التعليمية مشيراً إلى أن أهم ما يميزها تعدد أنواعها ومظاهرها.

### الفصل الثالث:

خصصه المؤلف لدراسة المشكلات الدراسية والنفسية والعضوية؛ فأدرج في المشكلات الدراسية كلاً من اضطرابات التعلم كعسر القراءة وعسر الإملاء وعسر الكتابة وعسر الحساب، سوء التوافق الدراسي، الرغبة عن الدراسة، آفة الغش في الامتحان، الفشل الدراسي، ومشكل التوجيه المدرسي. وأدرج في المشكلات النفسية كلاً من اضطرابات الانتباه واضطرابات الكلام والتخلف الذهني ومشكل الطفل الموهوب والمتفوق والعنف المدرسي والهروب من المدرسة والرهاب المدرسي. وختم الفصل بالوقوف على المشكلات العضوية والتي ركز فيها على مشكل الإعاقة لما له من تأثير على نفسية المتعلم ومسيرته الدراسية. وقسم الإعاقة فيه إلى ثلاثة أنواع هي: الإعاقة الحسية، والإعاقة الحركية، والإعاقة الذهنية.

وتجدر الإشارة طبعاً إلى أن المؤلف قام بشرح وتحليل كل أنواع المشاكل التي ذكرها في هذا الفصل مبيناً علاماتها المتباينة ومظاهرها المختلفة وأسبابها الذاتية والاجتماعية والموضوعية وأثارها على نفسية المتعلم ونتائجها الدراسية وكذا محيطه الأسري والمدرسي، والعوامل المختلفة التي تزيد من حدتها، وما يمكن القيام به إما للوقاية منها أو لمعالجتها والحد منها. وقد وظف لذلك بعض الطرق التشخيصية والمنهج التفسيرية والتحليلية بما يتلاءم مع طبيعة كل مشكل على حدة.

### الفصل الرابع:

هو آخر فصول الكتاب خصصه الكاتب للحديث عن مجالات التدخل ومناهجه، ليظل بذلك وفيماً لما تضمنه عنوان الكتاب من دلالات ومعاني. ويخبرنا في بداية الفصل بأن تدخلات النفساني المدرسي تشمل مجالات أساسية مترابطة ثلاثة، وهي: المجال النفسي، والمجال الدراسي، والمجال المؤسساتي. ورغم اختلاف هذه المجالات، يرى المؤلف الدكتور أحمد المطيلي أن الأدوات المنهجية المعتمدة من طرف النفساني المدرسي تبقى محصورة عموماً في:

أولاً- المقابلة: وهي تواصل لفظي بين سائل ومسؤول للوصول إلى معرفة جوانب المسؤول الوجدانية والفكرية والأسرية والتواصلية والتعلمية... وقد تكون المقابلة فردية أو ثنائية أو جماعية، وقد تكون حسب مضمونها مقابلة نفسية أو تربائية أو توجيهية. وقد يجري النفساني المدرسي المقابلة مع المتعلم أو مع المدرس أو مع الأسرة. ولإيضاح أكبر أورد المؤلف نماذج من التبليغ تستلزم مقابلة مع النفساني المدرسي مفسراً الإطار العام للمقابلة وما تحتاجه من إطار زمني ومكاني واجتماعي وأداب التدخل والتعامل قبل وبعد المقابلة.

ثانياً - الروائز (الإختبارات): وهي أيضاً من الأدوات المعتمدة من طرف النفساني المدرسي. وهي متعددة منها: روائز الكفاية، وتندرج فيها روائز الذكاء وروائز الاستعدادات والقدرات وروائز التحصيل الدراسي. وهناك روائز الشخصية، وتندرج فيها استخبارات الشخصية والروائز الموضوعية للشخصية والروائز الإسقاطية. وهذه الروائز يمكن أن تطبق بطريقة فردية أو جماعية.

ثالثاً - الملف النفسي التربوي: وهو عبارة عن وثيقة ورقية أو إلكترونية تتضمن عدداً من البيانات المتعلقة بالمتعلم من حيث النمو النفسي والوجداني والروابط الأسرية والمسيرة الدراسية بمختلف تفاصيلها، وغير ذلك من المعلومات التي تجعل من هذا الملف أداة من الأدوات المساعدة للنفساني المدرسي على مزاولة مهامه.

رابعاً – الاستمارات: وهي حسب الكتاب إما استطلاعية أو استكشافية.

#### الخاتمة:

وأخيراً، يختم المؤلف كتابه بخاتمة هي عبارة عن خلاصة مركزة تقع في صفحتين ونصف، حشد فيها الدكتور أحمد المطيلي عصارة الكتاب وزبدة بحثه. كما أكد على أن علم النفس المدرسي لا زال شبه مغيب في البلدان العربية في الوقت الذي تعدى ظهوره في البلدان الغربية قرناً من الزمان عرف فيه تنظيراً وتقييداً وتطبيقاً أثمر ثماراً طيبة في المجال التعليمي، مما يدل قطعاً على ضرورة تبنيه بالعالم العربي تحسيناً للبيئة التعليمية وتحفيزاً لمدروية أفضل.

وقد ذيل الكاتب هذه الخاتمة بثبت المصطلحات باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية، ولائحة المراجع باللغات ذاتها، وفهرس المحتويات.

ونستنتج من قراءتنا للكتاب أنه فعلاً قيمة مضافة للمكتبة العربية لما قدمه من معلومات قيمة نظرية ومنهجية وتطبيقية حول علم النفس المدرسي الذي أصبح وجوده في المؤسسات التعليمية بمختلف أسلاكها ضرورة تفرض نفسها بإلحاح؛ وذلك لتنامي انتشار سلوكيات هجينة ومرضية داخل كل من الأسرة والفضاءات التعليمية بكل مكوناتها البشرية، خاصة وأن المجتمع، بل كل المنظومة التعليمية أصبحت تعاني من تراجع كبير في القيم والأخلاق لأسباب لا يسع المجال لذكرها، مما يستدعي تدخلاً عاجلاً من المختصين في كل المجالات التي لها ارتباط بالتربية والتعليم وأخص بالذكر في هذا المقال الأخصائيين النفسانيين.

وقد راعى المؤلف التدرج المنهجي لتقديم مواد كتابه، مستعملاً لغة تقريرية واضحة وراقية في نفس الوقت، وموظفاً أساليب تعبيرية ملائمة لقضايا الكتاب وإشكالياته خاصة ما يتعلق بأسلوب التفسير وآلياته من تعريف ووصف ومقارنة واستشهاد وتمثيل... فكان موفقاً في إيصال رسالته بكل وضوح.

## حل مشكلة الواجب المنزلي بالتعلم المقلوب

تأليف: جوناثان بيرغمان

صادر عن جمعية الإشراف وتطوير المناهج ASCD

مالكة حقوق النشر ومقرها في الاسكندرية

ولاية فيرجينيا 2311-1714 الولايات المتحدة الأمريكية

ترجمه بتكليف من مكتب التربية العربي: عبد الإله بن محمد القرني، ومهند غازي عابد

الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج

مكان النشر: السعودية، الرياض 2018

عدد الصفحات (108): من القطع المتوسط

عرض: د. عامر بن محمد بن عامر العيسري

مساعد عميد شؤون الطلبة للتوجيه والأنشطة الطلابية

أستاذ مساعد التربية المبكرة بكلية التربية

جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان



### المقدمة:

يقدم هذا الكتاب رؤية تربوية متخصصة باستخدام الخبرة والأسلوب العلمي الميداني حول موضوع التعلم المقلوب فيعرض المؤلف جوناثان بيرغمان فكرة التعلم المقلوب ببساطة ويوضح كيفية حل مشكلة الواجبات المنزلية عن طريق التعلم المقلوب من خلال تفاعل الطلاب مع مواد فيديو تمهيدية في المنزل قبل الذهاب إلى الصف الدراسي ويقدم إرشادات خطوة - بخطوة لجعلها فعّالة، وذلك من خلال الفيديوهات التعليمية التي يتم إعدادها من قبل معلم الصف الدراسي، ويستبدل التدريس المباشر الذي يستخدم أسلوب المحاضرة، في الصف الدراسي وبالتالي يتم إعادة توجيه وقت الصف الدراسي لتنفيذ مهام أكثر تفاعلاً مثل المشروعات والاستفسار والمناقشة، أو

العمل على مهام الصف الدراسي التي كان يتم إرسالها مع الطالب إلى المنزل في ظل النموذج التقليدي للتدريس، كما يتضمن الكتاب -أيضاً أشكالاً ونماذج مفيدة، ونموذج استبانة مسحية للطالب حول التعليم المقلوب، ورسالة نموذجية توجه إلى أولياء الأمور لتوضيح مفهوم التعلم المقلوب، بعد أن يبين

## إجابات التساؤلات التالية:

- لماذا الواجبات المنزلية التقليدية تُسبب القلق والخوف والإحباط للطلاب؟

- كيف أن التعلم المقلوب - الذي يساعد الطلاب على إكمال جوانب التعلم الأصعب والأكثر تحليلاً والأعمق تفكيراً في غرفة الصف بدلاً من تأديتها بأنفسهم في المنزل - من شأنه أن يحسن تعلم الطلاب؟

- وكيف يمكن للمعلمين إيجاد مهام مقلوبة تضمن كلا الأمرين معاً مشاركة ودمج الطلاب في التعلم وتعزيز تعلمهم في الوقت نفسه؟

وهذا كله يؤكد ما لهذا الكتاب من أهمية في تطوير التربويين مهنيًا وتحسين مهارات المدرسين في التدريس، ولتوعية وأولياء الأمور بالتعلم المقلوب ودوره في حل مشكلات الواجب المنزلي لدى الطلبة، ويشتمل هذا الكتاب على ستة فصول يوضح المؤلف من خلالها عدداً من القضايا المرتبطة بالتعلم المقلوب وحل الواجبات المنزلية، فتطرق الفصل الأول إلى حالة الواجب المنزلي المقلوب، وبين الفصل الثاني السمات المميزة للواجب المنزلي المقلوب الجيد، وقدم الفصل الثالث الإستراتيجيات المقلوبة للمعلمين، كما وضح الفصل الرابع كيفية تقويم وتصحيح الواجب المنزلي المقلوب، أما الفصل الخامس فقدّم عدة إستراتيجيات للمدارس والمديرين وأولياء الأمور، وكان الفصل السادس عبارة عن خاتمة وربط لما ذكره الكاتب في الفصول الخمسة.

كما اشتمل الكتاب على سبعة ملاحق هي: كيف تشاهد فيديو مقلوب: قواعد إرشادية للطلاب عند مشاهدة الفيديو المقلوب - نماذج فيديوهات - التغذية الراجعة للفصل المقلوب: استبانة آراء الطلاب - تقديم وعرض التعلم المقلوب: رسالة إلى أولياء الأمور - القائمة المرجعية لإنشاء الفيديو المقلوب - مثال أو نموذج: المفكرة المتطورة - نموذج رصد التقدم، وختم الكتاب بقائمة المراجع التي اعتمد عليها المؤلف في إعداد الكتاب.

ولا يفوتنا هنا أن نؤكد ما بينه - في تقديم الترجمة - الدكتور علي القرني المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج بأن التعلم المقلوب يقوم على إعادة تشكيل العملية التعليمية بكاملها من حيث دور المدرسة والبيت والطالب، بحيث يحل كل منهم محل الآخر، بهدف تحقيق تعلم أفضل، عن طريق مراعاة حاجات الطالب وإمكاناته، واعتماداً على ما توفره التكنولوجيا الحديثة من مرونة وفاعلية، ودعم التفاعل بين المعلم والطالب.

ويمكن للقارئ أن يتلمس أن هدف الكاتب هو تقديم حلول تربوية ناجحة لمشكلة الواجب المنزلي التقليدي الذي يشتكي منه كل من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، فيقدم الكاتب تجاربه التي وضحها في عدة مؤلفات عن أهمية التعلم المقلوب، واستخدامه لتطوير الواجب المنزلي بإضافة أساليب جذب وتشويق للطلبة من خلال تفاعلهم مع الفيديوهات التوضيحية القصيرة التي يقدمها لهم تمهيداً للدروس وتأكيداً لمحتواها، ونقدم فيما يلي قراءة تحليلية نقدية تتضمن عرضاً للموضوعات المختلفة التي يحفل بها هذا الكتاب، والأسلوب الذي اتبعه الكاتب في طرح تلك الموضوعات حتى يدركها القارئ بسهولة ويستفيد منها، كما سنتطرق إلى أهم الأمور التي ركز عليها المؤلف في معالجته لهذه الموضوعات.

## الفصل الأول: حالة الواجب المنزلي المقلوب:

في مقدمة هذا الفصل قال المؤلف: (الواجب المنزلي، العبارة التي تؤدي إلى حدوث القلق والخوف لدى الطلاب، إنها حقاً كلمة غير محببة، يشعر الوالدان بعلاقة حب - وكره مع الواجب المنزلي، فهم يريدون الأفضل لأطفالهم، ويعتقد العديد منهم أن الواجب المنزلي طريق لنجاح أطفالهم، ولكنهم يخشون ألا يكونوا قادرين على تقديم المساعدة لأطفالهم....) أراد الكاتب أن يمهّد بهذه العبارة للحديث عن المعاناة الناتجة من الواجبات المنزلية التي يشعر بها الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور أيضاً، ثم يؤكد ذلك بطرح عدة تساؤلات عن قيمة الواجب المنزلي وهل يساهم في مساعدة الطلاب أم يعيقهم؟ أم أنه أداة لسيطرة المعلمين على الطلاب؟

ثم يفرد الكاتب في هذا الفصل مساحة واسعة حول خبرته وتجربته كمعلم وكأب حول الواجبات المنزلية وفائدتها، ويدعم ذلك بنتائج للإحصاءات الصادرة من المركز القومي لمحو أمية الأسرة والتي تؤكد على وجود مشكلة لدى أولياء الأمور في مساعدة أطفالهم على حل الواجبات المنزلية، ولكي يثبت استفحال مشكلة الواجب المنزلي يقدم آراء و تصريحات لعدد من التربويين المتخصصين، منهم باربارا ستيرن ودينيس بوب حيث قامت الأخيرة بإجراء دراسة أكدت فيها قليل من الطلاب فائدة الواجبات المنزلية بل وخلصت النتائج أن الواجب المنزلي لا يساعد على زيادة التحصيل الدراسي ولا يساعد أيضاً على تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب.

ومن الجوانب المظلمة التي تطرق إليها الكاتب عن أثر الواجب المنزلي التقليدي على الطلاب ملاحظته لأبنائه وهم يعملون لوقت متأخر من الليل أو حتى الساعات الأولى من الصباح للانتهاء من الواجبات المنزلية، وقيام بعض المعلمين بتحديد مقدار الواجبات المنزلية بقسوة شديدة مما يبعث الاستياء لدى الطلاب، أو تحديد واجبات لا يقدر الطلاب على أدائها، فضلاً عن الخلفية المحدودة لدى الطلاب وأولياء أمورهم، فيأتي بعض الطلاب إلى الفصل من دون أداء الواجبات المنزلية، لأنهم وجدوا أنها لا قيمة لها فاخترتوا عدم أدائها.

ويطرح الكاتب جدلاً كبيراً يؤكد تفاقم مشكلة الواجبات المنزلية بين المعلمين والطلبة بين الأنصار والمعارضين، بل حتى بين المعلمين أنفسهم فيقدم آراء مارزانوا الذي أكد من خلال دراساته على أن الواجب المنزلي أداة فعالة للتعلم ووجود ارتباط بين عمر الطالب وفعالية الواجب المنزلي، بينما مثل ألفي كوهن الجانب الآخر من الجدال، فمن خلال دراساته وأبحاثه توصل إلى أن للواجب المنزلي تأثيراً ضئيلاً على تحصيل الطلاب، ويرى أنه من الغريب أن يمضي الأطفال يوماً بأكمله في المدرسة، ثم يطلب منهم القيام بمزيد من المهام الأكاديمية عند وصولهم إلى المنزل.

ويختتم الكاتب الفصل الأول بعد توضيح الواقع الحالي لمشكلة الواجب المنزلي بتقديم حل ممكن للمشكلة وذلك من خلال استخدام التعلم المقلوب، فبدأ بتناول الواجب المنزلي في ضوء تصنيف بلوم بالصف التقليدي حيث يتم تطبيق المستويات الدنيا ( التذكر والفهم ) في الفصل ثم يتم إرسال الطلاب مع واجباتهم التي تتطلب قمة التصنيف ( التطبيق والتحليل والتقويم ) من دون وجود متخصص يساعدهم، وعكس ذلك يتم في الفصل المقلوب حيث يتم تقديم المستويات السهلة في الواجبات المنزلية ويتم توضيح المستويات الصعبة في الصف بحيث يتم الأخذ بتصنيف بلوم من الأعلى إلى الأسفل، وقد أوضح الكاتب أن قيام مدرسته باستخدام أسلوب الصف المقلوب ساعد على تيسر التعلم لدى كل من الطلاب والمعلمين واستغلال وقت التعلم بما يفيد الطلاب ويوفر حاجاتهم فضلاً عن تخفيف العبء على الطلاب في المهام المنزلية.

وخلص المؤلف في هذا الفصل إلى أن الواجب المنزلي المقلوب يمكن أن يحدث فرقاً واختلاف عندما لا يتناول مواد جديدة وإنما يكون مخصصاً للممارسة الفعلية، وامتداداً لما تم تعلمه في الصف باستخدام فيديوهات توضيحية قصيرة يعدها المعلم لهذا الغرض، وأكد ذلك بتقديم تصورات إيجابية للطلاب حول التعليم المقلوب وفائدته من خلال استطلاع 2344 طالباً على ذلك حيث فضل معظمهم الصف المقلوب على الصف التقليدي، وبيّنوا أيضاً أثر الصف المقلوب على تقليل الوقت الذي يقضيه الطلاب أمام الشاشات، وفي خاتمة الفصل وضح الكاتب أهم سلبيات الواجب المنزلي المقلوب وأهم إيجابيات مركزاً على أفضل ثلاث إيجابيات هي الوصول إلى المعلمين والمشاركة في الأنشطة الصفية والوقت التعاوني مما جعل للتعلم المقلوب صدى كبيراً عند الطلاب فأصبحوا يفضلونه.

### الفصل الثاني: السمات المميزة للواجب المنزلي المقلوب الجيد:

أما عن الفصل الثاني فهو عبارة سرد توضيحي لأهم السمات المميزة التي يمكن أن تسهم في فاعلية الواجب المنزلي المقلوب، وقد بين الكاتب في البداية أن الواجب المنزلي المقلوب إما يكون على شكل فيديوهات قصيرة يعدها المعلمون ويشاهدها الطلاب قبل الصف الدراسي أو أن يكون على شكل تدريبات قصيرة على القراءة التفاعلية، وحتى يأخذ بيد المعلمين لزيادة فاعلية الواجبات المنزلية المقلوبة قدم توضيحاً تفصيلياً

خمس سمات مميزة للواجب المنزلي الفعال باعتبارها معياراً ذهبياً حدده كاثي فاتروت لمساعدة المعلمين على تنفيذ واجبات منزلية فعالة وهادفة والسمات هي: الغرض، والكفاءة والملكية والأهلية والشكل الجمالي.

أما سمة الغرض فتعني جعل الواجب المنزلي ذا معنى وهدف واضح للطلاب وجعل وقت الصف هادفاً وجذاباً لهم، بينما سمة الكفاءة تعتمد على وقت الواجب المنزلي ومدة الفيديو القصير والوقت المستغرق لمشاهدته بحيث لا يستغرق وقتاً طويلاً لدى الطلاب، وهذا ما أثبتته استطلاع أجراه الكاتب على الطلاب لتأكيد مناسبة وقته وكفاءته مقارنة ببقية الواجبات المنزلية، وسمة الملكية التي تتمثل في حب الطلاب للحصص الدراسية واهتمامهم بمواضيع الدروس خصوصاً إذا راعت ميولهم وحاجاتهم، وقدم الكاتب ثلاث صفات لا بد من مراعاتها لتقوية ملكية الطلاب وحبهم للمواد الدراسية أولها صفة العلاقة وهي تقتضي الوصول إلى قلوب الطلاب قبل عقولهم من خلال تقوية العلاقة بين المعلم والطالب وتعزيز العلاقة فيما بين الطلاب، ثم صفة جاذبية الصفوف الدراسية التي تتيح للطلاب لتكوين تجارب هادفة وثرية من خلال حب المعلم لمادته وتعليمها لهم باستخدام بيئة صفية ثرية ومشوقة للطلاب، وثالثها صفة الاختيار من خلال إعطاء الطلاب الفرصة لاختيار أنشطة التعلم وأخذ آرائهم والاهتمام بتفضيلاتهم.

وتمثلت السمة الرابعة في الأهلية من خلال تمكين الطلاب من التواصل مع المعلم وسؤاله في الواجب المقلوب وطرح الاستيضاحات التي يبحثون عنها فيكون الطالب متسلحاً بالخبرة الكافية لإنجاز الواجب في المنزل، وفي استطلاع أجراه الكاتب على الطلاب أوضحت نتائجها أن غالبية الطلاب يرون أن الفيديوهات المقلوبة تجعل الفهم أكثر سهولة.

أما السمة الخامسة والأخيرة فهي السمة الجمالية في الواجب المنزلي المقلوب وتتمثل في جودة الفيديوهات القصيرة من حيث الشكل والتصميم وجاذبيتها، ومرافقتها بأدوات مبنية مثل إستبانات جوجل تكون مصممة بشكل منظم وجذاب للطلاب باستخدام أدوات التكنولوجيا عالية الجودة مما يساهم في تعزيز التعلم لدى الطلاب.

### الفصل الثالث: الإستراتيجيات المقلوبة للمعلمين:

سار المؤلف في هذا الفصل على نفس النهج الذي سار فيه في الفصل السابق، لأنه أيضاً يمثل رؤية توضيحية لأهم الإستراتيجيات المقلوبة أراد الكاتب أن يقدمها للمعلمين، فانطلق من مبدأ الفروق الفردية فهناك طلاب تقليديون لا تناسبهم الصفوف المقلوبة فهم يسرون حسب المعتاد في أداء واجباتهم لهذا استعرض الكاتب أربع عشرة إستراتيجية عملية ستزيد من فرص إتقان الطلاب لتكليف الفيديو بالواجب المقلوب.

أولاً جعل الطلاب مسؤولين من خلال تعيين درجة على مشاهدة الفيديو وجعل الطلاب غير الملتزمين يشاهدون الفيديو داخل الصف بينما يقوم الطلاب الملتزمون بتطبيق المفاهيم الموجودة في الفيديو، وثانياً الاستفادة من أقران الطلاب في مساعدة زملائهم، وثالثها الاتصال مع أولياء الأمور ومناقشتهم حول مستوى أبنائهم وتوضيح طبيعة تكليف الفيديو لهم، رابعاً الحديث الفردي مع الطلاب لمعرفة أسباب عدم مشاهدتهم للفيديوهات ومساعدتهم في معالجتها وتوعيتهم بأهميتها لهم، وخامسها عدم انقاذ الطلاب بتقديم الحلول والمواد المباشرة لهم، وسادسها الاهتمام بجاذبية البيئة الصفية للطلاب والتصميم المناسب لها، وسابعها الجودة العالية للفيديوهات المقلوبة بحيث تكون قصيرة وتركز على موضوع واحد وتتسم بالتفاعلية واستخدام الحد الأدنى من النص المكتوب، وتضمنه لأكثر من دور من خلال تعاون المعلم مع زميله في تقديم أدوار مختلفة بالفيديو، إضافة إلى جودة الصوت والصورة وإدراج التعليقات لإتاحة المشاركة والتفاعل للطلاب مع الفيديوهات.

وركزت الإستراتيجية المقلوبة الثامنة على قيام المعلم بتعليم طلابه كيف يشاهدون فيديوهات الصف المقلوب فهي ليست للتسلية فقط وإنما هناك ثلاث خطوات أساسية لا بد من عملها لنضمن تعلمهم من الفيديو، أولها المشاهدة والاستماع والفهم، ثم التوقف وكتابة ما رآه في المقطع، وآخرها المسألة من خلال

إجابة خمسة أسئلة تقييميه لما رأوه وكتبوه.

وأكد الكاتب في الإستراتيجية التاسعة على عدم تكليف الطلاب بأشياء أخرى أو واجبات تقليدية مع الواجب المقلوب، أما الإستراتيجية العاشرة فأوصت بصنع المقاطع التفاعلية فالهدف ليس فقط مشاهدة الطلاب للفيديو، وإنما أن يتفاعلوا مع المحتوى من خلال إرفاق ورقة ملاحظات للطلاب ليسجل الطلاب فيها ثلاثة أشياء تعلموها من الفيديو ويتفاعلون مع بعضهم حول سؤاليين عن المحتوى ويتشاركون في النقاط غير المفهومة مع المعلم مباشرة.

وكانت الإستراتيجية الحادية عشرة مؤكدة لأهمية أن تكون الفيديوهات المقلوبة من صنع المعلم نفسه وليس من خلال بحثه في الإنترنت لأن المعلم هو أدرى بطلابه ومستوياتهم، بينما أكدت الإستراتيجية الثانية عشرة على أهمية دمج أولياء الأمور في العمل المنزلي وإجراء بعض التجارب والمشاريع في المنزل وشرحها أمام أولياء الأمور، وتابعتها الإستراتيجية الثالثة عشرة التي أكد فيها الكاتب على أهمية توسع التعلم إلى المنزل فيحتاج الطلاب أن يروا ما يتعلموه في المدرسة ينطبق على حياتهم اليومية.

أما الإستراتيجية الرابعة عشرة فتمثلت في كيفية جعل وقت الحصة مثمراً أكثر، فلا يتم فيها تكرار ما بذله الطلاب من جهد في الواجب المنزلي وإنما باستغلال وقت الحصة للتعلم من خلال استخدام عدة أساليب ينصح بها الكاتب المعلمين ليستثمروا وقت تعلم الطلاب فيما يفيدهم، أولها أسلوب توجيه الأقران وهو نظام صممه أريك مازور يقوم على طرح أسئلة للطلاب في الحصة ليجيبوا عليها بشكل فردي ثم يراجعها المعلم ويتم مناقشتها وتبادل الأفكار مع الأقران للتعاون فيما بينهم، ثانيها أسلوب ومنهج ساعة العبقرية والذي تستخدمه الشركات الكبرى مثل جوجل من خلال السماح للموظفين باستخدام نسبة من ساعات عملهم لكي يعملوا على مشاريع يرغبون بها، وكذلك المعلم يخصص وقتاً من الحصة الدراسية للمشروعات التي يرغب الطلاب في تنفيذها، والأسلوب الثالث أسلوب التعليم القائم على المشروعات بحيث يمنح المعلم طلابه المزيد من الوقت في الحصة للقيام بالمشاريع ليتيح لهم المزيد من الاندماج والإبداع في تعاونهم عند القيام بالمشاريع، والأسلوب الرابع التعليم القائم على الكفاءة والإجادة حيث الإجادة الواضحة للمادة التعليمية لتشمل الكفاءات وتحقيق الأهداف المطلوبة وتخصيص الوقت الكافي للتفاعل مع الطلاب وتقييم التكاليفات والأعمال التي يؤديها الطلاب.

#### الفصل الرابع: تقويم وتصحيح الواجب المنزلي المقلوب:

يعد هذا الفصل من الكتاب مميزاً عن غيره من الفصول، فلم يتوقف الكاتب على تمجيد التعلم المقلوب وإبراز فوائده وإستراتيجيات تنفيذه فحسب، بل زاد على ذلك بتأكيد اهتمامه بتفاعل الطلاب مع التعلم المقلوب والواجبات التي يتضمنها من خلال إبراز أهمية عملية التقويم، فلكي يكون الواجب المنزلي فعالاً كما ينبغي يستلزم أن يعيد المعلمون التفكير في طريقة تقييم وتصحيح هذا النوع من التعلم بدلاً من الاعتماد على طرق التقييم التقليدية، فمن خلال ممارسات الكاتب وخبرته يؤكد أن عدداً من الطلاب كانوا يشاهدون الفيديوهات القصيرة بالواجب المنزلي ولكنهم لا يستفيدون منها كما ينبغي مما دعاه إلى إعادة التفكير في التقويم البناء للواجب وتغيير سياسة التصحيح، فقدم لنا في هذا الفصل جملة من إستراتيجيات التقييم من شأنها مساعدة المعلمين على التعامل مع البيانات البنائية وأساليب التقييم والتصحيح بشكل مناسب لبيئة الصفوف المقلوبة.

أولى هذه الإستراتيجيات التقويمية المساءلة، وتتمثل في التحقق من التعلم من خلال متابعة أداء الطلاب للواجبات المقلوبة ومشاهدتهم للفيديوهات وتفاعلهم معها باستخدام الحلول التقنية المختلفة، والإستراتيجية الثانية تعتمد على استخدام الأدوات التكنولوجية للمحاسبة والتفاعل مع الفيديوهات والتي تقدم تغذية راجعة عن مشاهدة الطلاب لها وتفاعلهم معها مثل نماذج جوجل وقوالب التقييم في الإنترنت وغيرها من الأدوات التي تسمح للمعلم بالحصول على تغذية راجعة مباشرة للتعلم وتكون عادة على شكل اختبارات قصيرة أو استبانات.

أما الإستراتيجية الثالثة فركزت على حاجة بعض الطلاب لتصميمات إضافية لمساعدتهم على فهم المحتوى تتمثل في الأشكال والرسوم البيانية الواضحة في العروض المتقدمة وهي أيضاً تتيح للمعلمين سرعة أكبر في تقويم ملاحظات الطلاب وتفاعلهم وتحث الطلاب على التفاعل مع الفيديوهات بطريقة معينة، وتؤكد الإستراتيجية الرابعة على أهمية طلب ملخص من الطلاب لملاحظاتهم على الفيديوهات التي يشاهدونها مما يساعد الطلاب في التعلم ويساعد المعلم في المتابعة، ويقارن الكاتب في الإستراتيجية الخامسة بين تسجيل الطلاب لملاحظاتهم ورقياً ورقمياً ومن خلال دراسة أجراها ميلر وأوبنهيمر خلصت بأن الطلاب يكتبون ملاحظاتهم رقمياً بشكل أسرع من الكتابة الورقية وأن ما يكتبه الطلاب ورقياً أقل مما كتبه رقمياً بينما درجات الطلاب الذين سجلوا ملاحظاتهم ورقياً كانت أعلى بشكل جوهري، وعكس هذه النتيجة توصلت إليه دراسة هولاند التي أكدت على أهمية استخدام التدريس للتدوين الرقمي.

وتؤكد الإستراتيجية السادسة على أهمية التحقق من الاستيعاب لأسئلة الفيديو الرقمية من خلال طرح أسئلة تقيس فهم الطلاب واستيعابهم للمحتوى، وتوضح الإستراتيجية السابعة أهمية استفادة المعلم من البيانات الرقمية حول ملاحظات الطلاب على الفيديوهات في التعليم المتميز بحيث يميز بين الطلاب الذي يستوعبون بشكل أسرع مما يسهل له مساعدة الطلاب الذين يعانون من ضعف الاستيعاب وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين وتعرف الطلاب الذين استوعبوا ويمكنهم الانتقال للمراحل التالية، أما الإستراتيجية الثامنة فتحت المعلمين على تقييم استيعاب الطلاب وفهمهم من خلال تمكينهم من قيادة الفصل فوضح الكاتب طريقة كرك همفرز الذي كان يتيح للطلاب قيادة التعلم في الفصل بتقديم التلخيص وطرح الأسئلة والمحاورة والنقاش ويكون دور المعلم الإشراف والتدخل فقط عند الضرورة، وتعتمد الإستراتيجية التاسعة على تشجيع الطلاب لتدوين أسئلة ضمن ملاحظاتهم على الفيديوهات بعد تأملها بحيث تكون أسئلة مثيرة للإعجاب والاستكشاف، وترتبط الإستراتيجية العاشرة بوضع علامات التصحيح للواجب المقلوب فيوضح الكاتب هنا اختلاف تعامل المعلمين مع الدرجات فمنهم من يخصص درجة محددة للواجب باستخدام التقييم التقليدي ومنهم من يعتمد على النظام القائم على المعايير فيختلف تقييم كل واجب منزلي عن الآخر وهذا ما يستخدمه الكاتب ويحث المعلمين على استخدامه مع الواجب المنزلي المقلوب، لاختلاف الواجبات واختلاف حاجات الطلاب وقدراتهم، ويختتم الكاتب هذا الفصل بإستراتيجية ينصح فيها المعلم بأن يستفيد من تقييم الطلاب لصفه المقلوب فيسألهم بشكل دوري عن تصوراتهم وأفكارهم ومقترحاتهم ويؤكد ذلك باستفادته الشخصية من تقييم طلابه للتعلم من خلال مقترحاتهم ومن خلال استبانات يوزعها لهم في نهاية كل فصل دراسي.

### الفصل الخامس: إستراتيجيات للمدارس والمديرين وأولياء الأمور:

يتوسع الكاتب بالفصل الخامس في فئات تطبيق الواجب المنزلي المقلوب فلا يكتفي بما قدمه للمعلمين والطلاب وإنما يشمل باهتمامه فئات المدارس والمديرين وأولياء الأمور، فهو يقول في بداية الفصل الخامس (الواجب المنزلي ليس تحدياً ومعاناة للطلاب والمعلمين فحسب، وإنما يؤثر على أولياء الأمور والإدارة المدرسية، بل والمناخ المدرسي بشكل عام)، فيجيب في هذا الفصل على سؤالين هما: كيف يمكن للمدرسة مشاركة أولياء الأمور بشكل فعال؟ وكيف يستطيع مديرو المدارس إدارة نموذج التعلم المقلوب؟ فيقدم عدداً من الإستراتيجيات التي يمكن أن تجيب على هذين السؤالين المهمين؟

فيبدأ أولاً بالدعوة لصياغة نوع جديد لأنظمة الواجبات المنزلية بحيث لا يتم في الاجتماعات المدرسية الدعوة إلى زيادة الواجبات المنزلية وتعددها وتحديد المدة التي يحتاجها كل واجب منزلي دون مراعاة حاجات المتعلمين وقدراتهم بحيث يكون الوقت معياراً أساسياً للواجبات المنزلية، بل ينبغي أن يتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وظروفهم المنزلية من خلال استخدام التعلم بالفيديوهات القصيرة المقلوبة ومراعاة الطلاب في وقت تنفيذ الواجب، و أن يتم التركيز في الاجتماعات على جودة الواجبات المنزلية وتحقيقها لأهداف الدرس .

ثم يقدم الكاتب دعوة لمدير المدرسة لإعداد وتجهيز المدرسة بالبيئة التكنولوجية المناسبة للواجبات المنزلية المقلوبة بحيث تساعدهم على إنتاج وتنظيم محتويات الفيديوهات بتنوع واسع ومتاح من أدوات وبرمجيات إنتاج الفيديوهات، وينبغي عدم تعدد الأنظمة المستخدمة من معلم لآخر حتى لا يشوش ذلك على الطلبة فيتم اعتماد نظام واحد وتدريب جميع المعلمين عليه وتهيئة بيئة المدرسة لمتطلبات تطبيقه.

ولا ينسى الكاتب في هذا الفصل حث إدارة المدرسة على دعم المعلمين المبدعين وتحفيزهم فينبغي أن يؤمن المديرون بقدرات المعلمين ويمكنوا لهم البيئة التعليمية وتقديم التدريب المناسب لهم.

كما يدعو الكاتب إدارة المدرسة إلى نمذجة التعلم المقلوب وتجسيده في اجتماعات المدرسة لتكون مقلوبة هي الأخرى فقدم نموذجين من الاجتماعات المدرسية المقلوبة: أولها يقوم فيه المعلمون بمشاهدة فيديو معلوماتي أو يقرؤون مقالة علمية ثم يتم اللقاء العلمي لمناقشة قضايا متقدمة مرتبطة بموضوعات المدرسة، وثانيها يصمم فيها المديرون فيديوهات تزود المعلمين بخلفيات وسياقات للمحتوى المراد إيصاله لهم وفي اللقاء العلمي تتم المناقشة باستخدام المعلومات المتضمنة في الفيديوهات.

وفي آخر فقرتين بالفصل الخامس يدعو الكاتب المدرسة والمعلمين إلى التواصل مع أولياء أمور الطلاب بمختلف الطرق المتاحة من أجل توعيتهم بفوائد التعلم المقلوب، والتعاون معهم لمساعدة أطفالهم وتشجيعهم على مشاهدة الفيديوهات معهم ومشاركتهم في التفاعل مع محتوياتها، وهنا قدم الكاتب ثلاث طرق يمكن لأولياء الأمور من خلالها مساعدة أطفالهم للحصول على أكبر فائدة من الواجبات المنزلية في الفصل المقلوب وتتمثل في مساعدة أبنائهم على تنظيم الملاحظات والأفكار، ثم ضمان مشاهدة للفيديوهات في المنزل خالية من المشتتات والملهيات، والتعاون معهم في صياغة أسئلة جيدة وأكثر عمقاً عن محتوى التعلم.

ويختتم الكاتب هذا الفصل بتقديم خمسة أسباب للآباء والأمهات ينبغي أن يسعدوا بها وبأطفالهم في الصف المقلوب: أولها أن الفصل المقلوب يزيد من تفاعل الطلاب مع المعلمين، وأن التعلم المقلوب سيمكن أولياء الأمور من مساعدة أطفالهم، وثالثها أنه يساعد على خفض قلق الأطفال الخاص بالواجبات المنزلية ورابعها أن الطالب في الصف المقلوب يستطيع أن يتواصل مع المعلم ويوقفه ليناقشه ويستوضح منه، وخامسها أن التعلم المقلوب يقود الأطفال لتعلم أعمق فيندمجون بشكل فعلي في تعلمهم ويقومون بمسؤولياتهم ويتبنون التعلم بحماس ودافعية ورغبة.

#### الفصل السادس: ربط ما تقدم:

جعل الكاتب هذا الفصل القصير بمثابة خاتمة وخلاصة وربط لما تقدم، فبدأه بقصة صديقه تروي سنين ابنته في فصل مادة العلوم وتأخرها عن أقرانها في فهم المحتوى ومحاولاته في مساعدتها التي باءت بالفشل مع أنه متخصص في العلوم الفيزيائية، كما لم تنجح فكرة الاستعانة بمعلم خاص في حل المشكلة، فقام بإعداد فيديو يوتيوب وإرساله إلى المدرسة تحدث فيه عن سلبيات التعليم التقليدي ومنها إرسال الطلاب للمنازل مع واجبات منزلية صعبة تنقل كاهلهم ولا يتوفر من يعينهم بالمنزل على حلها، وأكد على ضرورة استخدام التعلم المقلوب، وبين كيف أن إتقان التعلم المقلوب يحول الفصول الدراسية إلى بيئات أكثر فاعلية.

ثم ختم الكاتب بالتأكيد على أن قيمة الواجب تكمن في عمله بشكل جيد وفعال وهادف وجذاب وذو معنى، والتوقف عن إرسال الواجبات الصعبة للمنزل، فيكون العمل المنزلي هو المكان المناسب للأعباء الخفيفة بينما الفصل الدراسي هو المكان المخصص للأعباء الثقيلة، ولا بد من توفير الفنيات التي تساعد كل الطلاب والطالبات ليكونوا ناجحين ومتعلمين ممارسين من خلال الفيديوهات المقلوب لتكون طريقهم نحو اندماج أعمق وفهم أفضل وتعلم ذي معنى لهم.

وأنهى الكاتب فصله الأخير من الكتاب بدعوة المعلمين إلى عدم اليأس من تقبل بعض الطلاب للفيديوهات المقلوبة، وتنمية ثقتهم بنجاحته وفائدته في تعلم الطلاب وزيادة تحصيلهم وأن نتذكر بأن التغيير صعب ولكن

لابد من الاستمرار في المحاولة لتحقيق النجاح.

### الملاحق:

في نهاية الكتاب قدم الكاتب سبعة ملاحق تكميلية مفيدة ورد ذكرها في فصول الكتاب ليتمكن المعلمين والإداريين وأولياء الأمور من الرجوع إليها للاستفادة منها: تضمن الملحق الأول قواعد إرشادية مفيدة للطلاب عند مشاهدة الفيديو المقلوب، وتضمن الملحق الثاني روابط لنماذج متعددة من الفيديوهات المقلوبة، واحتوى الملحق الثالث على التغذية الراجعة للفصل المقلوب شملت الاستبانة التي قدمها الكاتب لاستطلاع آراء طلاب الصف المقلوب، وقدم في الملحق الرابع نموذج رسالة يقدمها المعلم إلى أولياء الأمور لتعريفهم بالتعلم المقلوب، وتضمن الملحق الخامس قائمة مرجعية لمساعدة المعلمين على إنشاء الفيديو المقلوب، وفي الملحق السادس أورد الكاتب نموذج ومثال للمفكرة المتطورة لمتابعة واجبات ومهام الفيديو المقلوب، واحتوى الملحق السابع على نموذج التقدم الذي يقدمه المعلم لطلابهم ليقوموا برصد تقدمهم ويعتبر أداة رائعة للتفكير والمتابعة الذاتية للطلاب، ويلاحظ أهمية الرجوع إلى هذه الملاحق السبعة لتكتمل الفائدة من محتوى الفصول التي تضمنها الكتاب حول التعلم المقلوب واستخدامه في حل مشكلة الواجبات المنزلية.

### خاتمة:

إن التعلم المقلوب يعد من الموضوعات الحديثة المتجددة التي تهم فئات عديدة تمثل عناصر العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإداريين وأولياء أمور، وتعد الواجبات المنزلية من القضايا التربوية التي يتم طرحها باستمرار في المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية قديماً وحديثاً بغرض تقديم حلول ناجعة لمشكلاتها التي تواجه الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور على حد سواء، ويتصفح فصول هذا الكتاب يمكن أن يجد فيه القارئ مبتغاه سواء كان تربوياً متخصصاً أو ولي أمر يبحث عن حل لمساعدة أبنائه، كما أن هذا الكتاب لا شك يفتح للمتخصصين مجالات أرحب لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي من شأنها سبر أغوار التعلم المقلوب وتقديم نماذج أكثر وضوحاً وتفصيلاً بتناول مختلف المواد الدراسية وكيفية معالجة الواجبات والفيديوهات القصيرة بها لتقدم بشكل فعال وجذاب وهادف للطلاب، فتعد بذلك ترجمة هذا الكتاب مبادرة مقدره ومشكورة من مكتب التربية العربي لدول الخليج من أجل الإسهام في تطوير العملية التربوية وحل قضاياها.

## المقالات

الواجبات المنزلية هي الحلقة  
الأقوى في العملية التربوية

د. عطا محمد إسماعيل أبو جين

استشاري اليونسكو في برنامج تأهيل المعلمين، خبير تربوي

أستاذ جامعي غير متفرغ في جامعات: القدس المفتوحة، والخليل، وبيز زيت، وبوليتكنيك فلسطين

## المقدمة:

لقد لعبت الواجبات المنزلية دوراً مهماً وأساسياً في المسيرة التعليمية عبر التاريخ، ولم تكن تسمى بهذا الاسم، ولكنها تشير إلى ذلك الجزء من العمل الذي يقوم به الطالب بنفسه، وعلى الرغم من القفزات الهائلة في التقدم الإنساني والحضاري والتقني، ظل ذلك المصطلح يحمل الدلالة نفسها، والمضمون نفسه، ولم يطرأ عليه أي تغير يذكر إلا من بعض الجوانب الشكلية، فبقي جامداً على الرغم من الحركة السريعة لكل ما يحيط به؛ مما حمل البعض إلى شن هجوم عنيف على الواجب المنزلي وجموده، وعدم قدرته على مسايرة العصر، وعجزه عن أداء دوره بشكل فعال، فوجهت له الاتهامات حتى نادى بعض الباحثين بإلغائه، وتعارضت نتائج الدراسات ما بين مؤيد له ومعارض، ووسيط بينهما.

سنعرض في هذا المقال بإيجاز إلى دور الواجب المنزلي تاريخياً، وما قدمه من جهد في الحفاظ على هذه الحضارة، وسنستعرض المواقف المتعارضة للباحثين، والخبراء، والعلماء من خلال أبحاث علمية، وندوات، ومؤتمرات، ومقالات للباحثين موثقة بالأدلة، ولماذا أصبح لا يؤدي دوراً فعالاً في العملية التربوية، وما السبل الكفيلة بتفعيل هذا الدور، متطرقين إلى قضايا جوهرية يكثر الحديث فيها عن: أهميته، ودوره في التحصيل، والمدة الزمنية التي يقضيها الطالب في حل الواجب، ونوعيته، والمقترحات التي تؤدي إلى تفعيله، ودور الدافعية والتحفيز في إنجازه، كل ذلك من خلال استعراضنا لنتائج الدراسات، ولآراء الفريقين، وبيان الرأي الصائب، وموقفنا من تلك القضايا؛ لكي نضفي على هذا الموضوع صبغة الحياة والتطور، والإسهام الفعلي في العملية التربوية.

## الواجبات المنزلية إضاعات مشرقة:

«سيتذكر الكثير منا اللحظات الأخيرة التي قضاه في إكمال واجباته المدرسية. ربما لا تكون أفضل الذكريات في طفولتنا، لكنها على الأقل ساعدتنا على التعلم».

لكل منا ذكريات خاصة مع الواجبات المدرسية المنزلية؛ ابتداء من جلوسنا في حديقة المدرسة تحت الأشجار في الفسحة قبيل الظهيرة زرافات ووجدانا، أو في أثناء حصص الفراغ حيث ننكب على حل واجباتنا

المدرسية التي كلفنا بها، وربما تجاوز الحد ببعضنا للعمل بها في الاستراحة أو بين الحصص، وفي الصباح تجد البعض معتكفاً في زاوية من زوايا المدرسة؛ ليقوم بحل أو نقل الواجب من زميل له قبل الدخول إلى غرفة الصف؛ للتخلص من ذلك العبء الذي يثقل كاهلنا في أغلب الأيام؛ حرصاً منا على توفير مساحة من الحرية للعب والاستمتاع، وخوفاً مما ينتظرنا من عقاب وتأنيب على تقصيرنا في القيام بواجباتنا المدرسية. ومن يحالفه الحظ كان يستعير حل الواجب من زملاء المرموقين والمجتهدين إذا كان الواجب صعباً، ولا يبخل أحد بإعارة ما قام به للآخرين شاعراً بالفخر والاعتزاز والتميز، والقليل منا من كان يفكر في حل الواجب للاستفادة المتوخاة منه. هكذا كان الحال، وإذا لم يتمكن من حله في المدرسة لشغفه الشديد باللعب والتحرر من نيران الواجب، يظل مهموماً عند عودته للبيت، فتراه أول عمل يقوم به.

وعلى الرغم من أهمية الواجب المدرسي؛ لتثبيت بعض المهارات التي تحتاج إلى جهد وصقل كالكتابة، والنسخ، وجمال الخط، وحفظ السور القرآنية، والنصوص... ومن ثم المسائل الرياضية التي تحتاج إلى جهد وتفكير عميقين، وبعض الأنشطة المعززة -على قلتها- إلا أنه في كثير من الأحيان يعطي المعلم واجباً متساوياً للطلبة جميعهم؛ دون مراعاة لقدراتهم والفروق الفردية بينهم؛ مما كان يحد من الفائدة المتوخاة منه، أو يعطي كنوع من العقاب للطلبة الذين لا يتقنون الكتابة والقراءة، أو ممن لا يقومون بحل الواجب السابق؛ أو لا يجيدون القراءة، وفي كثير من الحالات تكون النتيجة سلبية على تحصيل الطلبة، وفهمهم لما هو مطلوب منهم، وكانت الفائدة محدودة جداً من تلك الواجبات، أو محصورة في فئة قليلة جداً، وعلى الرغم من ذلك كنا نتعلم.

ومما تجدر الإشارة إليه ما قام به الواجب المنزلي من دور مهم وفاعل في تاريخ الحضارة الإسلامية عامة، والعربية خاصة، فقد كان حفظة القرآن الكريم، ورواة الحديث الشريف، ورواة الشعر واللغة يتمتعون بذاكرة فذة، وحفظوا لنا تلك المآثر وانتقلت بوساطتهم إلى الأجيال اللاحقة شفاهاً قبل شيوع الكتابة، عن طريق الحفظ الذي يتطلب تسميماً ومراجعة من قبل المتعلم، وما يتطلب ذلك من ذكاء وحرص على السماع والمراجعة؛ مما يشعنا بالفخر والاعتزاز بهذا المخزون الضخم من التراث في وقت ندرت فيه الكتابة والقراءة، ثم بدأت الكتاتيب بالظهور والانتشار في العصر العباسي في بغداد، وانطلقت منها لتعم حواضر العالم الإسلامي، وتولى الشيوخ التدريس في المساجد والكتاتيب، فكانت الواجبات المنزلية أهم دعامة أساسية للحفظ والتسميع؛ وبخاصة بعد أن انتشرت صناعة الكتب والوراقين، فوثقت تلك الكتب في علوم القرآن الكريم، والحديث الشريف، واللغة، والأدب، وكان لها دور كبير في نقل الثقافة والعلوم العربية والمترجمة إلى العالم أجمع، وكان الحافظ لكتاب الله، والعالم في الحديث والعلوم الدينية واللغوية ملماً بعلوم عصره، وشاعت عبارة (من يحفظ حجة على من لم يحفظ). ويصف جوردون Gordon علماء المسلمين بقوله: «حيث كانوا متعددي المواهب، ومبدعين في مختلف العلوم الطبيعية والأدبية، وعلم الكلام والحديث، وكان يطلق عليهم اسم الحافظ؛ لتعدد مواهبهم وفروع العلم التي يتقنونها» (أبو جيبين وكاظم، 2021، ص241).

وقد حفظت لنا المساجد والكتاتيب في عهد الاستعمار تلك الحضارة، وأنقذت اللغة العربية التي كادت تنقرض في المغرب العربي، وبخاصة في الجزائر، ويعود الفضل في ذلك في جزء كبير منه - ضمناً - إلى الواجبات المنزلية؛ حيث كان يلقي التلميذ ما يحفظ من القرآن والحديث والشعر والأدب أمام شيخه. والحفظ بحاجة إلى مجهود ذاتي من الطالب، وصيغت كثير من العلوم شعراً؛ لكي يسهل حفظها، ومراجعتها كألفية ابن مالك

وغيرها، وهذه صورة من الصور المشرقة لجهود طلبة العلم، وقيامهم بواجبهم على أفضل وجه، ولا تزال الكثير من المدارس، ومراكز تحفيظ القرآن تعتمد على هذه الطريقة.

وقد أدت الواجبات المنزلية دوراً أساسياً وإيجابياً في فترة الجائحة التي مر بها العالم أجمع، وما صاحبها من إغلاق للمدارس، ومؤسسات التعليم، والمرافق العامة؛ وتفاجأ العالم أجمع بهذا الحدث الذي أربك كل الخطط التعليمية... وغير مسارها؛ فتكاتف الجهود من قبل الهيئات التدريسية في المدارس والجامعات والمعاهد والمؤسسات التعليمية كافة؛ للقيام بدورها في الإرشاد والتوجيه؛ للحفاظ على أكبر قدر ممكن من أساسيات التعليم للصغار، والكبار للحد من الآثار المترتبة على هذا الوضع الاستثنائي؛ فلبأوا إلى بث الدروس والمحاضرات عن طريق المواقع الإلكترونية مثل zoom, teams, google meet، وغيرها من المواقع التي استحدثت لأجل هذه الغاية، فانتقل التعليم إلى البيوت، واتخذت إجراءات استثنائية للتركز على ما يمكن الطلبة على اختلاف مراحلهم من التعويض عن الفاقد التعليمي الذي تسببت به هذه الجائحة، وهنا تجل دور الواجبات المنزلية؛ للتقليل من الآثار السلبية التي نتجت عن هذه الكارثة، وكانت الأسرة هي محط الأنظار؛ نتيجة للحظر المتكرر؛ حيث تولت مهام المراقبة والتوجيه، والمتابعة، وسادت روح التعاون والمشاركة بين الناس، والمساندة من قبل المعلمين في الرد على استفسارات الطلبة، وتوجيه الأسر لكيفية عمل هذه البرامج بشكل مبسط، فترى الطلبة منكبين على أجهزة الهواتف النقالة كخلية النحل، كل يعمل بصمته. ومن الإيجابيات التي برزت خلال هذه الجائحة اختصارها للزمن؛ حيث أسهمت في نقلة نوعية في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، كنا بحاجة إلى سنوات للتدريب عليه وتطبيقه، وأصبح لدى الطلبة وسائل رديفة للتعلم وقت الحاجة، وازدادوا ثراء علمياً، وعملياً ومعرفياً؛ مما أدى إلى قفزة واسعة في استحداث وسائل وبرامج إلكترونية جديدة ومتطورة من قبل المخترعين والعلماء، لتساير الطلب المتزايد على هذه الوسائل؛ وتوج مفهوم أيقونة الواجب المنزلي هذه العملية، وعاد إلى الواجهة بمفاهيم عصرية جديدة، تواكب العصر والتحديات، ويثبت أنه أحد الأعمدة الرئيسة في العملية التربوية.

### الواجبات المنزلية بين مؤيد ومعارض:

لم يحظ أي موضوع من المواضيع التربوية حديثاً بما حظي به الواجب المنزلي من تعارض، واختلاف بين نتائج الدراسات، والبحوث، والآراء، ودار الجدل بين مواقف المؤيدين والمعارضين للواجب المنزلي؛ فتناولته الصحف والمجلات المتخصصة والعامة، وعقدت حوله المؤتمرات من قبل المؤسسات التربوية، والجامعات والمدارس، ودارت حوله الندوات والنقاشات على وسائل الإعلام المسموعة، والمرئية، وطرح للاستفتاء واستطلاعات الرأي. وتعدى ذلك إلى مطالبة بعض أولياء أمور الطلبة صراحة بإلغاء الواجب المنزلي، ووصل الأمر إلى شكوى من قبلهم. كما تعارضت مواقف الدول الأكثر حظاً اقتصادياً وثقافياً، ومواقف الدول الأقل حظاً والفقيرة في هذا الأمر؛ ما بين الإلغاء والإعفاء، وبين التأييد والإبقاء، وهناك من وقف موقفاً وسطاً بين النقيضين، وظلت رحي هذه الدائرة تدور في فلك لا نهاية له حتى اليوم. كل له مبرراته وحججه المنطقية، ومنهم من يشترط شروطاً محددة في الواجب المنزلي، والزمن الذي يستغرقه، وملاءمته للطلبة، ومراعاته لقدراتهم، ولل فروق الفردية بينهم، ودور الأهل في مساعدة الطالب. سنتناول بعض هذه المواقف بحسب ما تظهره نتائج الدراسات، وآراء المختصين من الخبراء والعلماء، ونبين رأينا وموقفنا منها، منوهين إلى أن هذا الموضوع يصنف في مجال الدراسات الإنسانية التي لا يمكن القطع بنتائجها؛ فمهما تكن النتائج الإحصائية مساندة لفرضية

ما فهي ليست قطعية الدلالة، وأكثر ما يمكن أن توصف به بأنها أقرب ما تكون إلى الدقة.

هناك الكثير من نتائج الدراسات، والأبحاث، والآراء المؤيدة والمساندة لفرضيات إعطاء، وبقاء الواجب المنزلي؛ حيث يعد عنصراً مكملاً للعملية التربوية، ولا يمكن إهماله والاستغناء عنه، وتضيف إضافات نوعية متميزة لتحسينه وتطويره وتقنيته، ويقترحون اقتراحات فعالة لكي يناسب التحديات التي نواجهها نتيجة للتغيرات التكنولوجية المتسارعة في كل الميادين، وما تبعها من تغيرات طرأت على مؤسسات المجتمع كافة. وبالمقابل فهناك نتائج معارضة ومخالفة لها، وبعض الدراسات والأبحاث طوراً تعارض، وتارة تؤيد، مبينة المبررات لكل من الجانبين، تحت ظروف وشروط محددة، مظهرة جوانب القوة والضعف للواجب المنزلي. وسنستعرض النتائج التي توصل إليها كلا الفريقين:

وحول أهمية الواجب المنزلي في تعليم الأطفال يرى زينثال وجولد شتاين (Zentall & Goldstein, 1999) أن الواجب المنزلي يمثل حلقة الوصل بين المنزل والمدرسة. وهو بمثابة نافذة يمكنك من خلالها مراقبة تعليم أطفالك وتحسين قدراتهم ومهاراتهم من خلال الممارسة لمهارات: كالقراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، والمشاركة في مهام التعلم، كما يقوي إحساس الطالب بالمسؤولية. وتنمية المهارات الشخصية، مثل: مهارة إدارة الوقت المكتسبة من خلال إكمال الواجبات المنزلية. علاوة على ذلك يسهم في تنمية علاقة إيجابية مع الطفل؛ مما يعزز العلاقات الأسرية، كما يوفر للمدارس فرصة لاطلاع أولياء الأمور على ما يتعلمه أطفالهم.

ويمكننا القول بأن الواجب المنزلي يلعب دور العلاقات العامة بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال إبقاء الوالدين على إطلاع بالأنشطة والممارسات الصفية التي تسهم في تعلم أبنائهم. والإسهام في مساعدة المدارس على تحقيق مهمتها العامة المتمثلة في تحسين تحصيل الطلاب. كما يوفر فرصة للأباء والأمهات لمراقبة تقدم أبنائهم.

ونرى بأن الواجب المنزلي يشكل فرصة رائعة ومتميزة في إشراك بعض أولياء الأمور في تقديم مقترحات لتحسين، وتطوير، وتحديث المناهج المدرسية، كل في مجاله من خلال الملاحظات والآراء التي يزودون بها المدرسة، ومن ثم يتحقق الهدف الأسمى من المشاركة الفعلية في تطوير المقررات المدرسية، وبذلك يتحقق هدف (المدرسة المجتمعية) على أفضل وجه.

وأظهرت كثير من نتائج الدراسات العربية (مثلاً: بشارت، 2015) أن للواجبات البيتية أثراً في زيادة التحصيل لصالح المجموعة التجريبية في مادة الرياضيات، وتفوقاً بحسب مستويات بلوم المعرفية. كما أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو الواجبات المنزلية.

وأظهرت نتائج دراسة عبد الرحمن (2011) أن للواجبات المنزلية أثراً في زيادة التحصيل لصالح المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية، وتفوقاً حسب مستويات بلوم.

وتحت عنوان «أثر الواجبات المنزلية على أداء الطلاب» يرى هاريس كوبر H. Cooper استناداً إلى نتائج دراسة تحليلية قام من خلالها بمراجعة (180) دراسة سابقة تناولت الموضوع نفسه. وكشفت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الذين يدرسون في ظل أنظمة تعليمية تولي أهمية كبيرة للواجبات المنزلية، يحصلون على مراتب متأخرة في نتائج البرنامج العالمي لتقييم الطلبة Program for International Student Assessment

التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والذي تُنظم اختباره كل ثلاث سنوات منذ سنة 2000، والنتيجة ذاتها تنطبق على الاختبارات التي تنظم على المستوى المحلي. وأكدت الدراسة نفسها إلى جانب ما سبق، أن الواجبات المنزلية يمكن أن تؤثر إيجاباً في أداء طلبة المرحلة المتوسطة؛ شريطة اقترانها بمساعدة الغير حين الإنجاز، غير أن أثرها الحقيقي في الدعم والتقوية لا يظهر إلا ابتداء من سن الخامسة عشرة، وهو ما يوافق بداية المرحلة الثانوية.

من جانب آخر، مازالت الواجبات المنزلية تستخدم كإستراتيجية لاستدراك مالم يتم التطرق له في الفصل الدراسي؛ نظراً لضيق الوقت، بدلاً من أداء دورها الرئيس كوسيلة لتحسين أداء الطلبة ودفعهم للتميز (Shumaker, 2016).

وربما يرجع الفرق بين نتائج الدراسات العربية المؤيدة في أغلبها لأهمية الواجبات المنزلية إلى اهتمام أولياء الأمور، ممن يتابع أبناءه بدقة متناهية لأهمية الواجب المدرسي في التحصيل، ولا يلتفتون إلى الآثار السلبية التي تترتب عليها، وعلى العكس من ذلك المجتمع الغربي الذي يهتم كثيراً بالنواحي الاجتماعية والترفيه، وقضاء وقت مناسب في اللعب. ولذلك نجد قلة توجه النقد لها، أو تصرح بإلغائها؛ ويبحث عن مبررات، للإبقاء عليها، ويكتفي بتقديم إرشادات روتينية لتحسين الواجب المنزلي. والواقع أن المعلم يرتكب خطأ فادحاً إذا لم يكن متأكداً واثقاً من أن الواجب المنزلي لا يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة، وينمي مهارات معينة لديهم، ويعالج مشكلة يرى بأنها تؤثر في تعلمهم، وبذلك يفرغ الواجب المنزلي من مضمونه، ويستعثر به الطلبة، ويقومون بأدائه خوفاً وطمعاً.

#### مساعدة الأهل للطلبة في إنجاز الواجبات المنزلية:

لا يستطيع كل من يتطرق إلى هذا الموضوع أن يتجاوز دور الأهل في مساعدة الطلبة على إنجاز واجباتهم المدرسية، والتعاون مع المدرسة في ذلك، وما يمكن أن يغرسوه في أبنائهم من دافعية وتحفيز نحو واجباتهم؛ مما سيسهم في تكوين شخصياتهم، واعتمادهم على أنفسهم، وعدم الاتكال على الآخرين، فليس هناك من هو أحرص على مستقبل ابنه من الأبوين؛ فتجده يشعر بالقلق، وتحمل المسؤولية، وتقديم المساعدة، ويتابع المستجدات في مسيرته التعليمية، ومن هذا المنطلق يحس بثقل المسؤولية والحرص على المتابعة والمشاركة؛ لكي يصل بابنه إلى طريق النجاح والفلاح. ولم يضمن عليه الخبراء، وعلماء النفس، والباحثين، والمربين من مدرسين وغيرهم بمد يد العون إليه وتقديم نتائج ناجزة وجاهزة لأفضل ما توصلوا إليه في هذا المجال، وإشراكه في الاستفتاءات والندوات؛ والاستماع لرأيه، حتى يصل الجميع إلى الهدف المنشود، وهو تقديم أفضل تعلم للطلبة واستغلال أقصى طاقاتهم وإبداعاتهم وتعزيز دافعيتهم وتحفيزهم.

ومما لا شك فيه أن الدور الرئيس، والمحرك في نجاح هذه العملية يعود إلى المعلم، وقدرته الفائقة على التواصل مع أولياء الأمور.

يوجه جينسين خطابه للمعلم، تحت عنوان: مساعدة الأهل للواجبات المدرسية قائلاً: تحدث إلى الأهل عن أساسيات الواجبات المدرسية، وأنوعها والهدف منها، والزمن المخصص لها، وكيفية أدائها، ملقياً الضوء على الدور الذي يلعبه الأهل في تحفيز الطالب، وتشجيعه عندما يكمل الواجب المدرسي، وما الذي سوف يفعله عند عدم أدائه الواجب. كما ينصحه بأن يدون ملاحظاته الخاصة عن الواجب بشكل بسيط ومهني، ويقدم

نسخة منها إلى الأهل، ويطلب إليهم التوقيع عليها، ويخبرهم بما يمكن أن يتحقق لأبنائهم بفضل مساعدتهم لأبنائهم. (جينسين، 2006، ص 257).

ولا بد من الحديث عن أهمية الدافعية وكيفية تحفيز الطلبة لإنجاز الواجب المدرسي، فقد قام نولمان ووايلد (Knollmann & Wild, 2007) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين نوعية الدعم الذي يقدمه الآباء والأمهات لأبنائهم خلال إنجازهم للواجبات المنزلية، ودافعية الطلبة (دافعية داخلية، دافعية خارجية). ووجد أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية خارجية كانت مشاعرهم جيدة عند تلقيهم المساعدة من الوالدين لإنجاز الواجبات، وكان الدافع لإنجاز الواجب تجنبهم للفشل.

أما دراسة زو وكورنو (Xu & Corno 2006) فأظهرت أن الطلبة الذين يتلقون مساعدة من الأهل لإنجاز واجباتهم يكتسبون دافعية داخلية أثناء إنجاز واجباتهم، ويتحلون بضبط مشاعرهم خلال إنجازهم للواجبات، مقارنة مع الذين لا يتلقون مساعدة من الأهل.

وأظهرت نتائج دراسة كوبر وزملاؤه (Cooper et al., 2001)، أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين تحصيل الطالب واستقلاليته في تنفيذ الواجبات المنزلية لدى الطلبة الذين يمنحهم الأهل استقلالية في إنجاز الواجب المنزلية.

وهذا يقودنا للحديث عن الدافعية وارتباطها بالتحفيز، فقد أظهرت الأبحاث أن التحفيز عن طريق المكافأة تقلل من الدافعية الداخلية للطالب ومن قدرته على الإبداع، كما تؤدي إلى زيادة السلوك النمطي المعتاد، والدافعية الخارجية تعوق الدافعية الداخلية (جينسين، 2007).

فقدرة الطالب على الإبداع ترتبط بالدافعية الداخلية، ونظام المكافآت يعوق الدافعية الداخلية، فالطالب يقوم بالسلوك المطلوب للحصول على المكافأة. والمكافأة والتحفيز الخارجي يكون مهماً أحياناً للصغار، ولكن عليك أن تقدمه له دون أن يتوقع ذلك، وعلى فترات ليست منتظمة، وبالنسبة للكبار يكون تعزيزهم عن طريق تقدير الذات، والإشادة بجهودهم. وباختصار شديد فالمكافآت ضررها أكثر من نفعها إذا تم تقديمها بشكل روتيني عن أي مجهود، وسرعان ما تفقد بريقها، وينتظر الطفل منك زيادة مطردة على ما يقوم به من عمل، (بعبارة أخرى يستغل هذا الوضع ويطالبك بتقديم مكافأة أكبر). فإذا كنت تقوم بذلك، فحاول أن تقلل من المكافأة تدريجياً حتى تتخلص منها وتستبدلها. فقد تحصل على السلوك المرغوب فيه مؤقتاً بسبب المكافآت، ولكنك لن تجد الدافعية الداخلية. إن كل مكافآت العالم لا تساوي لحظات السعادة التي يشعر بها المبدع من خلال التصفيق والتهنئة وتعزيزاً له، وتقديم الشكر، والجوائز التقديرية له أمام زملائه، وما يغرسه ذلك من آثار إيجابية في نفسه وعند الآخرين.

هناك مئات الدراسات تظهر مساوئ استخدام المكافآت. كما توجد مدرستان فقط من ضمن أفضل (25) مدرسة في أمريكا تستخدمان نظام المكافآت. ومن أكثر برامج التعلم الإبداعية على مدى عشرين عاماً برنامج سوبر كامب (Super Camp) الذي لا يقدم أي مكافآت للمبدعين (جينسين، 2011، ص 303).

من جهة أخرى، تؤثر الواجبات المنزلية سلباً على العلاقات الأسرية، فيجب أن يكون اللعب والمرح جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم، وهو ما لا يتوافر في أوقات إنجاز الواجبات المنزلية، كما أنها تؤخر تطوير الشعور

بالمسؤولية؛ حيث غالباً ما يتقمص الآباء دور الشرطي الذي يسهر على إنجاز الواجب بشتى الوسائل، وهو موقف غير تربوي، يتحول معه الأطفال إلى خبراء في المراوغة والاستفزاز، حيث لا يستشعرون أي تحفيز لأداء هذا العمل الشاق، الذي يمكن اعتباره بمثابة اختلاس من وقت الطفل الذي كان من المفترض قضاؤه في اللعب والتواصل الأسري، باعتبارهما عاملين في تنمية شخصية سوية وقوية، قادرة على مجابهة مصاعب الحياة ككل، وليس فقط تحديات الدراسة (Shumaker, 2016).

من جانب آخر، أفاد جيرالد لوتوندر (Gerald le Tendre)، أن الواجبات المنزلية مازالت تستخدم كإستراتيجية لاستدراك مالم يتم التطرق له في الفصل الدراسي نظراً لضيق الوقت، بدلاً من أداء دورها الرئيس كوسيلة لتحسين أداء الطلبة، ودفعهم للتميز (أوباري، 2016).

### الزمن المثالي المخصص للواجبات المدرسية:

«إن قضاء الكثير من الوقت في إنجاز الواجبات المنزلية لا يرفع بالضرورة من نسبة النجاح في الاختبارات المدرسية، بل يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية».

هناك دراسات كثيرة حول تقدير المدة الملائمة لحل الواجب المنزلي للفئات العمرية المختلفة، وللمرحلة الدراسية للطالب، وكان هذا الجانب أكثر اتفاقاً وتقارباً بين الدراسات والباحثين، وفي الوقت نفسه فهذه الدراسات تقر وتؤيد الواجب المدرسي، ولكنها تحاول تحديد وتقنين المدة التي يجب أن يقضيها الطالب في إنجاز واجبه المدرسي، فيرى هاريس كوبر (Harris Cooper)، أن المدة الزمنية المخصصة للواجبات المنزلية -بالنسبة إليه - لا يجب في جميع الأحوال أن تتجاوز 10 إلى 15 دقيقة كحد أقصى في المرحلة الابتدائية، وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة أنشطة موازية كالرياضة، والموسيقا، والتي لا تقل أهمية عن المواد الأخرى في التنمية الذاتية للطالب. ويذكر أن جمعية التربية الوطنية، والرابطة الوطنية للآباء والمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية توصيان بتطبيق «قاعدة 10 دقائق»: والتي تعني 10 دقائق لطلاب الصف الأول كحد أقصى للواجبات المنزلية في اليوم، و20 دقيقة لطلاب الصف الثاني، و30 دقيقة لطلاب الصف الثالث، على أن تصل المدة الزمنية في نهاية المرحلة الثانوية إلى 120 دقيقة كحد أقصى موصى به، مع إعفاء طلبة رياض الأطفال بشكل كلي من الواجبات المنزلية كما هو مبين في الشكل التالي (أوباري، 2016).

كما أن دولاً كفرنسا تجاوزت التوصية القائلة بتقنين الواجبات المنزلية، حيث يمنع تكليف تلاميذ المستويين الأول والثاني الابتدائيين بأي واجب منزلي، كما يجب ألا تتجاوز المدة الزمنية التي يستغرقها الطالب في الإنجاز 20 إلى 30 دقيقة بالنسبة للمستويات الأخرى، على أن يكون الطفل قادراً على إنجاز واجباته دون الحاجة لمساعدة أولياء الأمور، وذلك بغية تحقيق المساواة بين جميع الطلبة فيما يخص شروط التحصيل الدراسي، بما أن المتابعة الأسرية، ومستوى الآباء التعليمي قد لا يسمح لهم بمساعدة أطفالهم، وهذان شرطان لا يتوفران بالضرورة للجميع، غير أن هذه القوانين نادراً ما يتم تطبيقها نظراً للضغوطات التي تمارس من طرف الآباء على المدرسين لإعطاء واجبات منزلية للطلاب، حيث غالباً ما يتم الربط التلقائي بين نجاح الطالب وعدد الواجبات المنزلية التي يقوم بإنجازها، وهو كثيراً ما تدحضه الدراسات العلمية المنجزة في هذا الإطار (Stauffer, 2017).

ويشير لاثان (Lathan, N. D) في مقالة بعنوان: الواجبات المنزلية وأثرها السلبي على الطلاب (Homework and its Negative Impact on Students) إلى أن هناك أدلة متزايدة على أن إلغاء الواجبات المنزلية في المدرسة الابتدائية قد يكون له في الواقع فوائد كبيرة، لا سيما فيما يتعلق بالإنصاف في التعليم، ومشكلة الواجبات المنزلية: أنها تبرز اللامساواة، وبخاصة في العائلات الأقل حظاً وثراءً: فقد أوضحت جمعية علم النفس الأمريكية «(APA)» أن الأطفال من المنازل الأكثر ثراءً لديهم موارد مثل: أجهزة الكمبيوتر، واتصالات الإنترنت، وأماكن مخصصة للقيام بالعمل المدرسي، والآباء الأكثر تعليماً لمساعدتهم في المهام الصعبة. بينما الأطفال من المنازل المحرومة قد يعملون لمساعدة عائلاتهم بعد المدرسة، ولا يتمكن الآباء من الإشراف عليهم، وبالمقابل فأقرانهم الأكثر ثراءً يقومون بممارسة الرياضة، والأنشطة الترفيهية المختلفة. ومن الجدير بالذكر أن جميع الطلبة يشعرون بالانزعاج عند ذكر الواجبات المدرسية؛ لأنها تؤرقهم وتكون عبئاً ثقيلاً عند الطلبة الفقراء. كما يمكن أن تؤثر الواجبات المنزلية سلباً على الصحة البدنية، والإجهاد، وهذه مشكلة أكثر أهمية بين الطلبة المحرومين اقتصادياً.

وأظهرت نتائج دراسة استقصت أكثر من 4300 طالب من 10 مدارس ثانوية عامة وخاصة عالية الأداء في المدارس العليا في كاليفورنيا من الطبقة المتوسطة أن الواجبات المنزلية المفرطة ترتبط بمستويات عالية من التوتر، ومشاكل صحية جسدية ونقص في التوازن؛ وذكر 56% من عينة الدراسة أن الواجبات المنزلية تشكل ضغوطاً أساسية في حياتهم؛ حيث إن تعرض الأطفال الذين ينشأون في بيئة فقيرة معرضون لخطر الإصابة بعدد من الأمراض. فعندما يتعلق الأمر بالصحة والتوتر، فمن الواضح أن الواجبات المنزلية المفرطة، للأطفال من كلا الطرفين، يمكن أن تكون ضارة؛ مما يطرح السؤال: ما مقدار الواجب المنزلي الملائم؟ (Lathan, N.D).

ولذلك لا بد من الموازنة بين فوائد الواجبات المنزلية وسلبياتها؛ حتى نتتمكن من الإجابة المعتمدة على البراهين والأدلة، ومع أن هذا السؤال استفزازي، ومثير للجدل أكثر من حاجته إلى إجابة، للوصول إلى أقصى درجة من الفائدة لهذه الواجبات، ووضع المعايير المناسبة لكل من الطالب، والمعلم، وولي الأمر؛ لكي تتحقق الغاية القصوى من الأهداف التي وضعت من أجلها هذه الواجبات، ومن ثم العمل على التقليل من السلبيات، والعقبات التي تعترضها، وتعزيز الإيجابيات، وليس من السهل اتخاذ القرار، وسيظل محل جدال ونقاش، وفي كل مرة تبرز ظاهرة إيجابية تؤدي إلى تحسين هذا المجال. وكلما زادت الانتقادات والسلبيات زاد بالمقابل العمل على تلافيها، وتقديم الأفضل لتحسين هذا المجال.

فمما لا شك فيه أن هناك فوائد للواجبات المنزلية، وعلى النقيض من ذلك هناك آثار سلبية لها، فعندما يتم إعطاء الأطفال في المدارس الابتدائية والثانوية عملاً لإكمالهم خارج المدرسة، يكون الهدف منه الاستعداد للتعلم في الفصل الدراسي، وتتم المساواة بين الطلبة جميعهم، ومع ذلك فإن الأدلة على فاعلية الواجبات المنزلية مختلفة (ومتناقضة)، فمتى يكون تأثير الواجب إيجابياً؛ نستطيع القول بأن الواجب المنزلي يؤدي أفضل تأثير تعليمي عندما تكون المهام محددة، وعندما يكون هناك تعليقات عالية الجودة من المعلمين، وعندما يقدم الآباء الدعم والمساندة للأطفال. وبالمقابل هناك احتمال أن يؤدي الواجب المنزلي إلى توسيع الفجوة في التحصيل بين الطلاب الأفضل، والأدنى أداءً؛ نتيجة للخلفيات الأكثر ثراءً.

وبالنسبة لبعض التلاميذ والأسر، فقد يحرمهم الواجب المنزلي من ممارسة بعض الأنشطة والهوايات، ويكون مصدرًا للتوتر؛ نتيجة عدم تمكنهم من المشاركة في أنشطة محببة إليهم، وممارسة الألعاب، والمشاركة في الأنشطة الرياضية، والرحلات، ومشاهدة المسلسلات، والبرامج المحببة إليهم.

ففي حين أن الطلاب في الولايات المتحدة يقضون ساعات في أداء الواجب المنزلي، فإن الطلاب الفنلنديين يقضون جزءاً يسيراً في حل الواجبات المدرسية، وبدلاً من ذلك يتم التركيز في وقت الفراغ على اللعب مع الأطفال الذين يحصلون على فترات متكررة للراحة في أثناء الدوام، وبالنظر للأبحاث التي تشير إلى الآثار الضارة لقلة اللعب، تشيد الأبحاث بالصحة البدنية والعقلية للطلبة الفنلنديين، وقد قدموا حلولاً لليوم الطويل في المدرسة بممارسة الأنشطة المحببة للطلاب.

وقد قدمت بعض المدارس البريطانية حلولاً للتخلص من هذه الآثار، وربما تكون نوادي الواجبات المنزلية المجانية الخاضعة للإشراف، كما هي متوفرة في بعض المدارس والمكتبات في إنجلترا، هي النهج الأكثر مساواة في الواجبات المنزلية، مما يضمن حصول جميع الأطفال على المساعدة لإكمال عملهم. ولكن يبدو أن هذا النهج يؤدي ببساطة إلى إطالة اليوم الدراسي، مما يجعل الأطفال بعيداً عن عائلاتهم وأصدقائهم والأنشطة التي يفضلون القيام بها (Brookman-Byrne, 2019).

#### الخاتمة:

لقد تناولنا في هذه المقالة جانباً يسيراً، ومهماً من جوانب العملية التربوية، ويعد الواجب المنزلي من المقومات الأساسية للتعليم، ونحن نرى العالم اليوم وهو يسعى إلى تطبيق أنظمة مستجدة في التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، والتعلم المستمر مدى الحياة، ولا شك أن ذلك لن يتحقق إلا بالاعتماد على النفس. والواجب المنزلي تدريب متواصل في سنوات الدراسة التي قد لا تستمر على هذا المنوال خلال السنوات القادمة؛ لما نشهده من تطورات سريعة ومفاجئة، وما خلفته الجائحة التي مر بها العالم خلال العامين الماضيين من مفاجآت. من هنا بدأ التفكير جدياً في تغيير الأنماط السائدة في التعليم، وبرز من جديد دور المنزل، وثقافة الأهل، والتعليم عن طريق المواقع الإلكترونية. فأعاد ذلك إلى الأذهان دور مسؤولية الأهل عن تعليم أبنائهم ورعايتهم، والإشراف عليهم، ونعتقد بأن أقل تلك الفئات تأثراً بما حصل في أثناء الجائحة هم ممن كانوا يتابعون الواجبات المنزلية لأطفالهم، ليقوموا بها على أكمل وجه، وهنا يظهر الفارق بين تلك الفئة، وبين من كانوا لا يولون الواجب المدرسي كثيراً من الاهتمام، وعاد إلى الواجهة من جديد أهمية الواجب المنزلي في التعليم من أوسع أبوابه، ودوره الفعال خلال الأزمات التي مرت بها الأمة، وها نحن نمر بأزمات وأوضاع أشد، وأقسى، وأعمق وأكثر تعقيداً وتشابكاً وتفرعاً.

لقد ظل الواجب المنزلي روتينياً يعتره الجمود منذ أمد طويل، واعتبر عاملاً ثانوياً في العملية التربوية، ففقد مصداقيته نتيجة الممارسات الخاطئة، وعدم الاهتمام به على الرغم من الإصلاحات المتلاحقة لتطوير التعليم، وتحسين مخرجاته.

ولكي يؤدي الواجب المنزلي الدور المناط به نرى أن يكون الواجب المنزلي متنوعاً بحسب الفروق الفردية، وقدرات الطلبة.... لا أن يعطى واجباً متساوياً لطلاب غير متساوين في القدرات والذكاء، والصحة، والمواهب.

كما نقترح أن يحدد زمن تقريبي لعمل الواجب المدرسي؛ بحيث يتلاءم مع المرحلة؛ فطالب الصف الأول مدة التركيز عنده لا تتجاوز الخمس دقائق، بينما طالب الصف الخامس قد تصل إلى خمس عشرة دقيقة.

ويحبذ إعطاء واجبات جماعية (5 أشخاص على الأكثر) للعمل على حل مشكلة معينة أو نشاط تربوي، وهنا يتحقق هدف آخر نتيجة للعمل بصورة الفريق، وتنمية روح التعاون.

ومن الأهمية بمكان إعطاء تغذية راجعة للطلبة وإلا أصبح الواجب مفرغاً من مضمونه، وله آثار سلبية لا حصر لها، فلا تقم بإعطاء واجب إذا لم تتابعه مع الطالب وولي الأمر.

ويستحسن أن تعطى لبعض الطلبة واجبات اختيارية، يتطوع بعض الطلبة للقيام بها وعرضها على زملائهم. أو يقوم المعلم باختيار بعض الطلبة للقيام بعمل محدد بحسب خبرته بقدرات ومواهب طلابه، ومن الأهمية بمكان إضفاء عنصر التشويق عليها، وتعزيز الطلبة الذين يقومون بها بشكل جيد أمام زملائهم لترسيخ مفهوم التعلم بالقدوة.

ونرى بأن ذلك لن يتحقق عملياً إلا بوضع جزء خاص، أو ملحق في دليل المعلم يرشده إلى ما يقوم به، ونضع له اختيارات متعددة، كما من الضروري المتابعة من قبل المشرفين ومديري المدارس كي يحتل الواجب منزلة متميزة تنسجم مع أهميته في التدريس.

وختاماً نقول إن كلمة (واجب) توحى بالالتزام، وعدم التهاون، والقيام بعمل لا ترغب فيه، وهي ثقيلة على السمع، واكتسبت إحياءات غير محببة، والنفس البشرية مفضولة على الأريحية في العمل، والحرية، وتكره الإجبار، والالتزام، والصرامة.... فأرى استبدال هذا المصطلح، ولن تعجز اللغة عن إيجاد بدائل أفضل إحياء، وحافزية، وقابلية.. (نشاط منزلي، خطة عمل، أنشطة بيتية... إلخ). أو أن يدرج تحت مسميات مختلفة تتلاءم مع شكل ونوع الواجب المعطى للطلبة.

وأخيراً، لا بد من القول بأن العملية التربوية عملية تكاملية، ولا يمكن الفصل بين مكوناتها، أو الحديث عن جزء منها دون الآخر، والواجبات المنزلية تشكل جزءاً مهماً في عملية بناء الإنسان، ويظهر ذلك واضحاً جلياً في قوة شخصية الطالب وتصرفاته، واعتماده على نفسه، وقدرته على مواجهة الصعاب ومدى تحمله ومثابرتة، وحسن تكيفه مع ما يواجهه من تحديات وعقبات، ويكسبه مرونة في التعامل، وقدرة على التنبؤ بما يمكن أن يقوم به. فالأمر يتعدى تلك العملية التي قد تبدو جانبية، أو بسيطة إلى ما هو أبعد من ذلك بما يفوق كل التوقعات.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية:

- أبو جبين، عطا، وكاظم، علي مهدي (2021). التفكير من منظور معاصر. دار دييونو للنشر والتوزيع.
- أوباري، الحسين (2016). كثرة الواجبات المنزلية تؤثر سلباً على أداء الطلاب. <https://www.new-educ.com>.
- بشارت، كوثر عبد القادر (2015). أثر الواجبات البيتية المصاحبة في رفع التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة أريحا بفلسطين واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح، فلسطين.
- جينسين، إريك (2006). التدريس الفعال. مكتبة جرير.
- جينسين، إريك (2007). التعلم المبني على العقل. مكتبة جرير.
- عبد الرحمن، صفوت هشام (2011). أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

### ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Brookman-Byrne, A. (2019). Should homework be scrapped? <https://bold.expert/should-homework-be-scrapped>
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientation. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Lathan, J. (N D). Homework and its Negative Impact on Students. <https://onlinedegrees.sandiego.edu/education-inequity-and-homework/>
- Shumaker, H. (2016). Here's why I said no to homework for my elementary-aged kids. <http://community.today.com/parentingteam/post/heres-why-i-said-no-to-homework>
- Stauffer, R. (2017). In Defense of Childhood: Halt Homework, Let Them Play. [http://www.huffingtonpost.com/rainesford-alexandra/in-defense-of-childhood-h\\_b\\_9499264.html](http://www.huffingtonpost.com/rainesford-alexandra/in-defense-of-childhood-h_b_9499264.html)

Xu, J., & Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.

Zentall, S. S., & Goldstein, S. (1999). Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems. Specialty Press.

## دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) -ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1- الأطفال والديمقراطية.
- 2- الأطفال وثقافة التسامح.
- 3- الأطفال والعلوم.
- 4- الأطفال وثقافة الصورة.
- 5- الأطفال وفضاء اللعب.
- 6- الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7- الأطفال والعدالة التربوية.
- 8- مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض ( المبنى -التأثيث -اللعب - وسائل الإيضاح -الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: [www.ksaac.org](http://www.ksaac.org)

أملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 -الصفاء: 13100

دولة الكويت

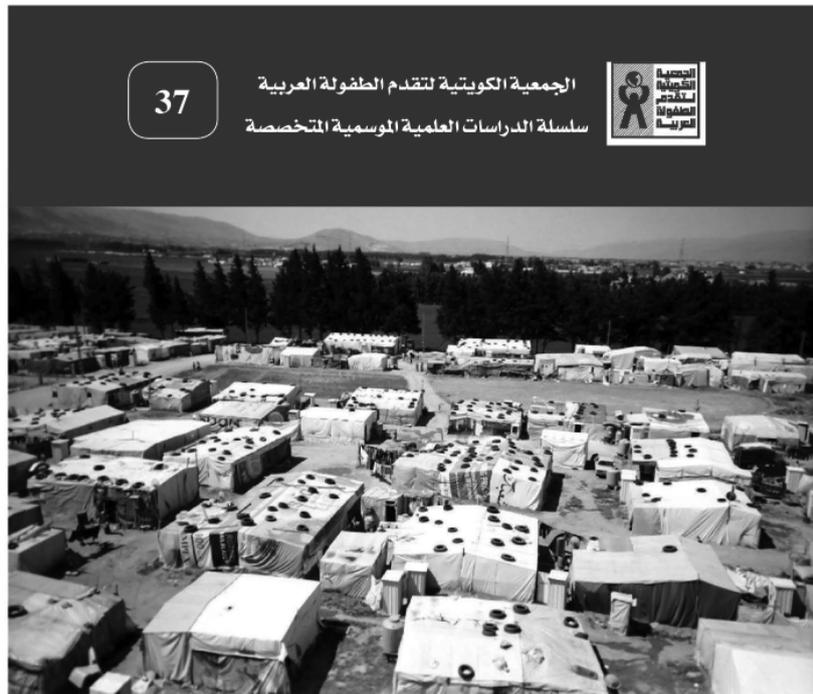
هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: [info@jac-kw.org](mailto:info@jac-kw.org)



## إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:  
«اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان  
ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة  
لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح



### اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان

فادية حطييط  
أستاذة في كلية التربية-الجامعة اللبنانية

يوليو 2021

## دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التأكيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور / حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

## قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك  تجديد اشتراك

الاسم: \_\_\_\_\_

العنوان: \_\_\_\_\_

التاريخ: \_\_\_\_\_

التوقيع: \_\_\_\_\_

يتم تحويل الاشتراكات على حساب  
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية  
Kuwait Society for Advancement of Arab Children  
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي  
Commercial Bank of Kuwait - Main Office  
الحساب بالدينار الكويتي  
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW  
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12  
الحساب بالدولار الأمريكي  
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW  
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

